

Emocionalna reakcija straha u visokoškolskoj nastavi turskog jezika

Meštrović, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:488085>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-02-26**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
KATEDRA ZA TURKOLOGIJU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA U
VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI TURSKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Marina Meštrović

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Katedra za turkologiju

Odsjek za pedagogiju

**EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI
TURSKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Marina Meštrović

Mentor: dr. sc. Marta Andrić, doc.

Komentor: dr. sc. Ivan Markić, doc.

Zagreb, 2020.

IZJAVA O AUTORSTVU

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad *Emocionalna reakcija straha u visokoškolskoj nastavi turskoga jezika* izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice doc. dr. sc. Marte Andrić i komentora doc. dr. sc. Ivana Markića. 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.

Marina Meštrović

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. STRANI JEZICI I EMOCIONALNE REAKCIJE	2
3. EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA I STRAH OD STRANOGA JEZIKA...	4
4. NASTAVA I PROCES UČENJA STRANOGA JEZIKA	5
5. ISTRAŽIVANJA STRAHA OD STRANOGA JEZIKA.....	9
6. STRAH OD JEZIČNIH VJEŠTINA U PROCESU USVAJANJA STRANOGA JEZIKA.....	13
6.1. STRAH OD GOVORENJA	13
6.2. STRAH OD ČITANJA.....	14
6.3. STRAH OD SLUŠANJA	15
6.4. STRAH OD PISANJA	16
7. IZVORI STRAHA OD STRANOGA JEZIKA	16
7.1. STAV PREMA POGREŠKAMA	17
7.2. NASTAVNIK	18
7.3. VRŠNJACI.....	18
7.4. VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE	19
7.5. UVJERENJA UČENIKA O UČENJU JEZIKA I VLASTITIM SPOSOBNOSTIMA.....	20
7.6. OSOBITOSTI JEZIKA I NASTAVE	21
8. REDUKCIJA STRAHA OD STRANOGA JEZIKA.....	21
8.1. SMJERNICE ZA NASTAVNIKE.....	22
8.2. SMJERNICE ZA UČENIKE I STUDENTE STRANIH JEZIKA.....	24
9. TURSKI JEZIK I ZAŠTO ISTRAŽITI STRAH OD TURSKOGA JEZIKA	25
10. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	27
10.1. UVOD.....	27
10.2. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA	28
10.3. ISTRAŽIVAČKA PITANJA	28
10.4. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA	28
10.5. UZORAK	29
10.6. POSTUPCI I INSTRUMENTI.....	29
10.7. OBRADA PODATAKA	30

10.8.PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA	30
10.8.1.Negativne emocionalne reakcije u nastavi lektorskih vježbi.....	30
10.8.2.Jezična vještina govorenja	32
10.8.3.Jezična vještina slušanja	33
10.8.4.Jezična vještina pisanja.....	34
10.8.5.Jezična vještina čitanja	35
10.8.6.Izvori emocionalnih reakcija	36
10.8.7.Prijedlozi za redukciju	45
10.8.8.Osvrt na rezultate istraživanja	51
11.ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	54
12. LITERATURA	58
13. PRILOZI.....	61

Emocionalna reakcija straha u visokoškolskoj nastavi turskog jezika

Sažetak

Nastavni je proces mjesto pojave različitih emocionalnih reakcija. Promatrajući nastavu stranih jezika, pozornost se osobito usmjerava na pojavu emocije straha koja se pri povezivanju s procesom usvajanja jezika koji nije materinski naziva strahom od stranoga jezika. Riječ je o osjećaju neugode, nervoze i nesigurnosti do kojega dolazi kada na stranome jeziku treba govoriti, čitati, pisati ili slušati s razumijevanjem. Ova je pojava u prvom dijelu diplomskoga rada detaljnije pojašnjena s teorijskog gledišta, dok su u njegovom drugom dijelu prikazani rezultati istraživanja koje je za cilj imalo steći detaljniji uvid u njene izvore i prijedloge za eliminaciju ili smanjenje. Rezultati brojnih istraživanja, pa tako i kvalitativnog istraživanja provedenog u svrhu samoga rada, pokazali su kako se negativne emocionalne reakcije koje ukazuju na strah od jezika mogu javiti i u kontekstu visokoškolske nastave, odnosno u nastavi lektorskih vježbi turskoga jezika kod studenata diplomskog studija turkologije.

Ključne riječi: nastava, strah, strah od jezika, turski jezik, lektorske vježbe

Emotional reaction of fear in higher-education level of Turkish language lectures

Abstract

During educational and learning processes various emotional reactions occur. In foreign language education, there is a specific emotional reaction of fear called foreign language anxiety, which is associated with studying a non-native language. Foreign language anxiety is a feeling of discomfort, agitation and insecurity when it comes to using a foreign language, whether it is speaking, reading, writing or active listening. The first part of the thesis covers the theoretical background of this phenomenon. The second part contains research results and an analysis aimed at gaining a more detailed insight into its causes, as well as proposals for better management or elimination of the said emotional reaction. Numerous results of existing research have shown that negative emotional reactions indicating fear of a foreign language can occur in the context of higher education. Qualitative research conducted among graduate students of Turkology for the purpose of the thesis has confirmed the existence of the phenomenon in the context of Turkish language lectures.

Keywords: teaching, fear, foreign language anxiety, Turkish language, language lectures

1. UVOD

Zahvaćen procesom globalizacije, današnji svijet čovjeku pruža mogućnosti učenja različitih stranih jezika potrebnih za ostvarivanje poslovnih ili osobnih uspjeha. Suvremeni čovjek strane jezike može učiti putem privatnih instrukcija, u školama stranih jezika, boravljenjem u zemlji čiji je službeni jezik onaj kojega želi naučiti, a često ga odluči početi učiti ili usavršavati studiranjem na fakultetu. Proces učenja stranih jezika privlači interes istraživača različitih područja, no u posljednje se vrijeme pažnja posebno usmjerava na proučavanje njegove povezanosti s emocionalnim reakcijama. Poznato je kako su ove reakcije prisutne na nižim razinama obrazovanja, ali i kako se one mogu javiti i u visokoškolskoj nastavi. Iako su emocije često predmet psihologijskih istraživanja, njihovo je istraživanje u kontekstu pedagoške znanosti, prvenstveno nastave i metodike stranih jezika, također nužno. Razumijevanjem njihove prirode i okolnosti pojave, nastavnicima se mogu pružiti smjernice u kreiranju učinkovitoga odgojno-obrazovnog procesa i individualnog pristupa učenicima ili studentima, a s druge strane, i učenicima pomoći osvijestiti prisustvo emocija te im pokazati kako se s njima nositi. U složenom procesu učenja stranoga jezika u zadnjih je nekoliko desetljeća najčešće istraživana emocionalna reakcija strah, koji se, kada se promatra u vezi s tim procesom, naziva strahom od stranoga jezika.

Odabir ove teme diplomskoga rada i želja za njenim istraživanjem proizlazi iz osobnog osvještavanja prisustva ove pojave u brojnim nastavnim situacijama, ali i razgovora s kolegama kod kojih je strah rezultirao situacijama poput izbjegavanja izvršavanja nastavnih obveza, neuključivanjem u nastavu, "blokadama" pri usmenom i pismenom ispitivanju, osjećajem nelagode i strepnje prije početka nastave, a nerijetko i smanjenjem motivacije za usvajanje jezika ili pak prekomjernim zalaganjem bez očekivanoga napretka. Strah kao emocionalna reakcija vrlo česta u nastavnome procesu, "najjači je i najstrašniji dok bježimo od njega" te je upravo on ono što "nas najviše sprječava da maksimalno ne iskoristimo svoje sposobnosti" (Nikić, 1994, 43). Kako se i od straha od stranoga jezika ne bi bježalo, već s njim uspješno nosilo iskorištavajući svoje sposobnosti i sprječavajući navedene situacije, nužno je nastojati razumijeti razloge njegova javljanja.

Ovaj se diplomski rad sastoji od dva djela: teorijskog i empirijskog. U teorijskom će se dijelu najprije pojasniti povezanost učenja stranih jezika i emocionalnih reakcija, nakon čega će se definirati strah i strah od stranoga jezika. U sljedećem će se poglavlju razmotriti nastava i jedinstvenost procesa učenja stranih jezika, a nakon njega će uslijediti i poglavlje s kraćim prikazom ranijih istraživanja ove pojave, s naglaskom na visokoškolsku nastavu. U nastavku rada razmotrit će se mogućnosti pojave straha pri usvajanju četiri jezične vještine, kao i raznolikost izvora ove emocionalne reakcije. Iduće će se poglavlje odnositi na same nastavnike i one koji uče strane jezike, odnosno na smjernice za redukciju straha. Na kraju teorijskoga dijela nastojat će se objasniti važnost istraživanja straha od jezika na primjeru visokoškolske nastave turskoga jezika.

U empirijskom će dijelu rada biti prikazani rezultati dobiveni provođenjem intervjua s trinaest studenata diplomskoga studija, čiji je cilj bio steći uvid u negativne emocionalne reakcije koje kod ispitanih studenata mogu dovesti do straha od jezika, kao i identificirati izvore tih reakcija uz prijedloge njihova smanjenja iz perspektive samih studenata.

2. STRANI JEZICI I EMOCIONALNE REAKCIJE

S porastom zanimanja za strane jezike, znanosti o njihovu učenju, poučavanju i usvajanju sve se više razvijaju. Kada je riječ o navedenim procesima, pozornost treba usmjeriti na činjenicu da je čovjeka, osim kao “korisnika svog razuma, kognicije, logičnog mišljenja, misli i stavova“, nužno promatrati i kao „emocionalno biće čijim postupcima upravljaju vlastiti osjećaji“ (Matić, 2015, 63). Kako je proces učenja stranoga jezika povezan i s učenikovom osobnošću, emocije su njegova popratna pojava. One mogu biti pozitivne poput radosti, zadovoljstva i entuzijazma, ali i negativne kao što su strah, ljutnja ili frustracija (Mihaljević Djigunović, 2002). Promatrajući emocionalnu komponentu čovjeka, afektivni su faktori¹, uz one kognitivne, prepoznati kao oni koji će djelovati na njegovu angažiranost u procesu učenja jezika (Matić, 2015). Zbog presudne uloge u shvaćanju individualnih razlika u uspjehu učenja stranoga jezika među učenicima, u zadnja su četiri desetljeća istraživači pokazali povećani interes za njihov učinak na učenje (Loyarte, 2015), posebno za

¹ Afektivni su faktori usmjereni ljudskoj emocionalnoj strani i reakcijama na podražaje i događaje iz okoline (Matić, 2015).

učinak afektivnoga čimbenika straha, koji je često inhibirajući. Naime, emocije su u nastavi oduvijek prisutne, ali su se dugo smatrale nepoželjnim te smetnjom u poučavanju i učenju, zbog čega se o njima govorilo tek kada postanu primijećene kao poteškoće u tim procesima (Burman, 2001; Živković, 2004, prema Kolak i Majcen, 2011). U procesima mišljenja, pamćenja i učenja razvojem neuroznanosti ukazana je ključna uloga emocija koje su uključene u brojne aspekte poučavanja i učenja, što upućuje na činjenicu da je njihovo razumijevanje u školskom kontekstu ključno (Macklem, 2008, prema Kolak i Majcen, 2011). To pokazuje kako njihovo istraživanje nije samo zadaća psihologije, već je i neizostavan dio pedagojske znanosti.

Nastavni proces mjesto je različitih događaja koji uključuju osjećaje ugone i neugode, uspjeh i neuspjeh, prigovore i pohvale, ali i neočekivane rezultate i iznenadne situacije (Kolak i Majcen, 2011). Sve su to ujedno i mogući povodi za pojavu različitih pozitivnih i negativnih emocionalnih reakcija, koje pak mogu dovesti do određenih ponašanja. Kolak i Majcen (2011) dodaju kako se emocije, čije je razumijevanje najznačajnije za područje odgoja i obrazovanja, mogu podijeliti i na primarne te sekundarne. Neke od primarnih emocija poput različitih modaliteta straha postaju inhibitori učenja te sam proces ometaju u određenoj mjeri, što upućuje na važnost izgradnje sigurnoga ozračja u kojem se nastoje uvažiti potrebe, želje i naposljetku emocije učenika, kako bi se osjećali ugodno i bez straha te produktivno sudjelovali u nastavnome procesu. Suzić (2008) također ističe kako će učenici ono što nauče tijekom nastavnoga procesa s ugodnim emocionalnim ozračjem, zapamtiti trajno. Dodaje i kako je jasno da „ni talent ni rad neće dati rezultate ako nema perzistencije, a u osnovi je svake perzistencije emocionalni angažman čovjeka“ (Suzić, 2008, 154).

Jasno je da će ono što voli čovjek raditi uporno i dugo te prepreke svladati čak i uz neugodne emocije (Suzić, 2008). Proces je učenja stranoga jezika dugotrajan, a upravo zbog toga onima koji ga uče treba pomoći prevladati negativne emocije i zavoljeti proces i sam jezik. Na području učenja stranih jezika, strah kao jedna od primarnih emocionalnih reakcija, najčešće je istraživana (MacIntyre, 2017, prema Matić, 2018). Preciznije, kada se govori o nastavi stranoga jezika, riječ je o strahu od stranoga jezika, čije je proučavanje važno kako za teoretičare, tako i praktičare školske, ali i visokoškolske pedagogije i metodike nastave stranih jezika.

3. EMOCIONALNA REAKCIJA STRAHA I STRAH OD STRANOGA JEZIKA

Strah možemo promatrati kao „emociju koju doživljavamo kada svjesno znamo čega se bojimo,“ tj. kao „vanjsku opasnost koju smo procijenili zastrašujućom, a sebe istodobno doživljavamo nedoraslim da se prikladno suprotstavimo percipiranoj opasnosti“ (Trstenjak, 1989, prema Nikić, 1994, 48). Kako je ranije istaknuto, jedna je od emocionalnih strana učenja s kojima se mogu susresti učenici stranih jezika i strah od stranoga jezika (Matić, 2015). Ova vrsta straha predstavlja “našu reakciju na ono što doživljavamo kao prijetnju svom osjećaju sigurnosti ili samopoštovanju“ (Mihaljević Djigunović, 2002, 8), a u izvorima se kao jedna od njenih najčešćih definicija koristi ona autora Gardner i MacIntyre (1993, prema Mihaljević Djigunović, 2002, 12) koji tvrde da je to “strah koji osjećamo kada se od nas zahtijeva da se koristimo stranim jezikom kojim suvereno ne vladamo“, odnosno riječ je o “osjećaju neugode, nervoze i nesigurnosti koji nas obuzme kada na stranom jeziku trebamo govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što nam netko govori“. Iz oba je određenja ove pojave vidljivo kako strah dovodi do prijetnje osjećaju sigurnosti, osjećaja koji je nužan preduvjet svake nastave, a ne samo one stranoga jezika.

Pojavom u istraživanjima procesa učenja stranih jezika, ovaj je strah definiran na još nekoliko različitih načina. Ako ga promatramo prema određenju Gardner i MacIntyre, tj. kao strah koji osjećamo u situaciji kada se od nas traži korištenje nematerinskim jezikom u kojemu nismo sasvim kompetentni, može se smatrati osobinom ličnosti². To znači da se odnosi na pojedinu osobu koja će reagirati nervozom u situacijama kada na drugom jeziku treba govoriti, slušati ga, pisati ili čitati. Autor Scovel (1987, prema Mihaljević Djigunović, 1998) smatra da se može razlikovati i strah koji se kod pojedinca javlja u određenom tipu situacija³ poput javnoga nastupa, situacija ispitivanja i sl. Treću vrstu straha izdvaja Spilberg (1983, prema Mihaljević Djigunović, 1998) koji tvrdi da se ona osjeća u određenom trenutku kao reakcija na konkretnu situaciju⁴, a koja je zapravo kombinacija dvaju prethodno spomenutih vrsta straha.

² *Trait anxiety.*

³ *Situation –specific anxiety.*

⁴ *State anxiety.*

Termin straha od stranoga jezika, u stranoj literaturi poznat kao *foreign language anxiety (FLA)*, sredinom osamdesetih godina u svom članku istoga imena uvode Horwitz i sur. (1986). U njemu su spomenuti autori pojasnili ovu vrstu straha, prema njima specifičnu za situacije učenja stranoga jezika. Potreba za razumijevanjem straha od jezika postaje jasnija u sedamdesetim i osamdesetim godinama dvadesetoga stoljeća (Bekleyen, 2004). Naime, od sedamdesetih se godina istraživao zajedno s drugim afektivnim faktorima (poput stavova i motivacije) kao potencijalni faktor koji utječe na uspjeh u učenju stranoga jezika. Međutim, tek se sredinom osamdesetih počinje definirati kao zasebna varijabla u tom procesu (Dörnyei, 2005; Horwitz, 1990; MacIntyre, 1999, prema Tóth, 2011).

Horwitz i sur. (1986), koji su ovu emocionalnu reakciju definirali specifičnom za situacije učenja stranoga jezika, konstruirali su i instrument za mjerenje općeg straha od stranoga jezika. Riječ je o *Skali za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji (FLCAS)*⁵, instrumentu predviđenom za mjerenje razina straha u razredu. Zahvaljujući visokoj valjanosti, ovaj se instrument koristio u brojnim hrvatskim i stranim istraživanjima ove pojave (npr. Tóth, 2011; Mardešić i Stanković, 2013; Dobravac Sošić, 2017). FLCAS sadrži trideset i tri čestice uz koje se nalazi Likertova skala od pet stupnjeva. U ovaj su mjerni instrument uključena tri elementa: strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja i negativne društvene evaluacije u razrednoj situaciji (Horwitz i sur., 1986, prema Matic, 2018), koji će kasnije biti i pojašnjeni. Najčešća je zamjerka koju brojni istraživači upućuju ovome instrumentu nedovoljna posvećenost svim jezičnim vještinama, tj. činjenica da se čak dvadeset od trideset i tri čestice odnose na govorenje i slušanje.

4. NASTAVA I PROCES UČENJA STRANOGA JEZIKA

Nastavni se zadaci kao rezultati nastave mogu podijeliti na materijalne, funkcionalne i odgojne. Materijalni se zadatak nastave tiče stjecanja znanja o objektivnoj stvarnosti, funkcionalni na razvoj brojnih i raznovrsnih ljudskih sposobnosti (npr. psihofizičkih funkcija), a posljednje se navedeni zadaci odnose na usvajanje odgojnih vrijednosti (Poljak, 1991, prema Kolak i Majcen, 2011). Budući da se emocionalni aspekt proteže kroz sva tri područja navedenih nastavnih zadataka, nužno je najprije steći određena

⁵ Foreign Language Classroom Anxiety Scale.

znanja o emocijama kako bi se one mogle prepoznati i razumjeti, a nakon toga pažnju usmjeriti na razvoj određene sposobnosti, kako bi se one pokušale kontrolirati (Kolak i Majcen, 2011). Iz straha kao primarne emocionalne reakcije proizlaze i brojne sekundarne i socijalne emocije poput tjeskobe, brige, uplašenosti, krivnje, zabrinutosti i prethodno istaknute nesigurnosti (prema Chabor i Chabot, 2009, preuzeli i prilagodili Kolak i Majcen, 2011) te je upravo zbog brojnosti ovih pretežito negativnih emocija koje iz njega proizlaze, tijekom nastavnog procesa na njega potrebno obratiti posebnu pozornost.

Sobo i sur. (2012) ističu kako je globaliziranom društvu rastućih interkulturalnih kontakata u privatnom i poslovnom okruženju, uslijed informacijske umreženosti koja je omogućila komuniciranje ljudi širom svijeta, potreba za učenjem stranih jezika posebno istaknuta. Zbog toga napominju kako je usvajanje komunikacijskih vještina na različitim jezicima nužnih za snalaženje u tom društvu, moguće samo u pozitivnom okruženju i uz nastavnike, koji će, preuzevši ulogu motivatora i usmjeravatelja, utjecati na uspješnu komunikaciju kao preduvjet uspješne nastave. Ističu i kako je nastava stranoga jezika „vrlo specifična i kompleksna jer je strani jezik ne samo cilj, nego i sredstvo u nastavi“ (Sobo i sur., 2012, 211).

Budući da se ova nastava temelji na komunikaciji, nije dovoljno samo poznavati gramatička pravila, već je neophodno usmjeriti se na uspostavljanje kvalitetne komunikacije između, kako ih nazivaju Sobo i sur., odgajatelja i odgajnika, odnosno nastavnika i učenika. Često je odgajatelj onaj koji vodi i upravlja komunikacijskom situacijom, čime odgajnik kao primatelj informacije preuzima podređenu ulogu. Kako ova podređenost ne bi dovela do pojave negativnih emocionalnih reakcija, u suvremenoj se nastavi stranoga jezika nastoji smanjiti asimetričnost među sudionicima u komunikaciji, koja u prirodnom okruženju komuniciranja na stranom jeziku ne postoji. Iz toga proizlazi zaključak da učenik treba postati aktivan sugovornik i sudionik nastavnoga procesa, kojemu treba dopustiti iznošenje vlastitoga mišljenja, stava i kreativnosti (Sobo i sur. 2012). Nastavnik je onaj koji tijekom nastave može potaknuti njegovu motiviranost, kao i smanjiti ili povećati njegove strahove (Matić, 2015).

Strah od stranoga jezika može se kod učenika očitovati u situacijama poput onih kada priznaju da nisu mogli govoriti ili pisati u prisutnosti nastavnika jezika jer “zablokiraju“

te kada se krenu znojiti ili im srce brže kuca pri samom prolasku nastavnika kraj njih (Loyarte, 2015). Međutim, postavlja se pitanje zašto u nastavi stranoga jezika i procesu njegova usvajanja dolazi do pojave ove emocionalne reakcije i navedenih manifestacija? Najprije treba istaknuti kako je ono što strah od stranoga jezika razlikuje od ostalih strahova (osobito u visokoškolskoj nastavi) činjenica da učenici moraju komunicirati jezikom u kojem nisu potpuno kompetentni (Tóth, 2011). Nadalje, učenike kod kojih su prisutne više razine straha karakterizira i osjećaj napetosti i nervoze kakve ne osjećaju tijekom nastave iz ostalih područja, kao i bespomoćnost pri susretu s mnogim jezičnim pravilima, što samo učenje čini “golemim i teško savladivim zadatkom“ (Mihaljević Djigunović, 2002, 52).

Alwright i Bailey (1991, prema Loyarte, 2015) naglašavaju dva razloga koja objašnjavaju njegovu pojavu u učenju jezika. Prvi od njih činjenica je da učenici nemaju potpunu kontrolu nad jezikom kojega žele naučiti te se osjećaju uskraćenima mogućnosti za prikladno komuniciranje. Iz njihove tvrdnje proizlazi i kako ova pojava najviše utječe na usmeno izražavanje i razumijevanje, tj. jezične vještine govorenja i slušanja. Nemogućnost prikazivanja svoga znanja na prirodan i spontan način dovodi do osjećaja nelagode koji može rezultirati strahom. Drugi je razlog koji navode razredno okruženje koje nije prikladno za razmjenu mišljenja i ideja te u kojemu učenici nastavu ne mogu pratiti.

Horwitz i sur. (1986, prema Mihaljević Djigunović, 1998 i Mihaljević Djigunović, 2002) uočili su povezanost pojave straha na nastavi stranoga jezika sa strahom od komuniciranja, društvenim vrednovanjem i strahom od testiranja, tri elementa uključena i u spomenuti *FLCAS*. Komunikacijski se strah kao reakcija na stvarni ili očekivani čin govorenja katkada može osjetiti i pri komunikaciji na materinskome jeziku. Razumna je pretpostavka da će osobe koje i izvan nastave stranoga jezika imaju poteškoće u komunikaciji s grupom ljudi, imati i složenije poteškoće kada na nastavi stranoga jezika trebaju govoriti. To proizlazi i iz same prirode nastave stranoga jezika u kojoj je komunikacijska situacija obično izvan učenikove kontrole, a njegova izvedba pod stalnim kritičkim praćenjem i vrednovanjem. Strah pred društvenim vrednovanjem strah je koji se javlja zbog društvene prirode jezične uporabe. Naime, komunikacija na jeziku koji nije materinski ujedno je i samopredstavljanje, ali na jeziku u kojemu nismo

potpuno kompetentni. To dovodi do toga da se učenik ne može predstaviti onakvim kakvim bi htio, tj. u skladu sa svojom slikom o sebi. Posljednji strah, strah od testiranja, javlja se kao posljedica akademske prirode formalnog konteksta učenja novoga jezika i neprestanog provjeravanja jezične izvedbe. Autori ove podjele stoga strah od stranoga jezika promatraju kombinacijom vjerovanja, osjećaja, samodoživljaja i ponašanja karakterističnih za proces učenja drugoga jezika u formalnoj sredini.

Postavlja se i pitanje na koji način ova reakcija utječe na proces učenja? Promatrajući vrijeme njegova nastanka, strah na početku može imati manju važnost u procesu učenja jer su pojedinci za njega motivirani, no s vremenom strah može rasti kao posljedica ponavljajućih prepreka u učenju (MacIntyre i Gardner, 1991, prema Halat i Özbay, 2018). Tobias (1979; 1986, prema Mihaljević Djigunović, 2002) nudi trodijelni model koji objašnjava taj učinak na učenikovu kogniciju. Istražuje ga unutar tri faze učenja i uporabe jezika:

- 1) tijekom faze ulaza učenik prima vanjski jezični podražaj te stvara unutarnje reprezentacije podražaja u pamćenju, stoga učenici koji osjećaju strah u ovoj fazi, često imaju potrebu nekoliko puta čuti ili pročitati jezični materijal;
- 2) tijekom faze obrade informacija materijal prikupljen tijekom faze ulaza organizira se, sprema i asimilira, a pojava straha u ovoj fazi može znatno omesti svladavanje slabo organiziranih i teških jezičnih zadataka koji se u velikoj mjeri oslanjaju na pamćenje;
- 3) tijekom posljednje faze, faze izlaza, učenik pokazuje u kolikoj mjeri može upotrijebiti jezik, pri čemu organizacija njegove produkcije, kao i brzina kojom priziva zapamćene jezične elemente, izravno ovise o prethodne dvije faze, a pojava straha od jezika u ovoj fazi može izazvati kognitivnu interferenciju koja će uzrokovati pojave poput "blokade" na ispitu.

Luo (2013) navodi da strah od stranoga jezika, osim kognitivnoga, može imati i akademski učinak. Naime, istraživanja su pokazala stalnu negativnu povezanost između ove pojave i postignuća u jeziku te kako se kod nekih učenika uslijed prisutnosti straha može javiti i prekomjerno učenje (eng. *overstudying*) (Horwitz, 2001; MacIntyre, 1999, prema Luo, 2013). Neka su istraživanja (Horwitz i sur., 1986; Price, 1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) potvrdila da učenici koji osjećaju strah od jezika za

razliku od opuštenijih vršnjaka uče mnogo više, ali njihovi rezultati često nisu primjereni tom naporu. Sljedeći učinak koji opisuje Luo (2013) je onaj socijalni prema kojemu strah uzrokuje da učenici žele manje komunicirati na nastavi, povučeni su i šutljivi, zbog čega nastavnici mogu formirati negativne percepcije o njima. To može imati nepovoljan utjecaj na njihove veze s vršnjacima. Budući da strah od stranoga jezika može imati utjecaj i na druge afektivne faktore poput stavova i motivacije za učenje jezika, učinak može biti i afektivni. Phillips (1992, prema Luo, 2013) tako dolazi do zaključka da strah ima negativan učinak na učenikove stavove i motivaciju za nastavu stranoga jezika. Kao pokazatelj niske motivacije za nastavu jezika uzrokovane visokim razinama straha, mogu se promatrati i “izbjegavajuća“ ponašanja poput izostajanja s nastave ili “traženja utočišta“ u posljednjim redovima (Horwitz i sur., 1986). Posljednji učinak, onaj osobni, odnosi se na činjenicu da učenici kod kojih je prisutan strah doživljavaju brigu, imaju teškoće s koncentriranjem, znoje se, a srce im ubrzano kuca (Horwitz i sur., 1986, prema Luo, 2013).

Ukoliko se strah promatra prema učinku koji ima na uporabu i učenje jezika, može se podijeliti i na negativan i pozitivan. Ako je intenzitet njegova javljanja nizak, strah može djelovati kao motivacija, potičući na uspješno rješavanje zadataka, tj. motivirajući na borbu. Primjer su takvoga učinka ispitne situacije u kojima “mozak proradi“. U suprotnome, kada je strah visokoga intenziteta, njegov je učinak inhibirajući. On također motivira, ali na bijeg od zadatka i emocionalno priprema učenika za ponašanje izbjegavanja (Alpert i Haber, 1960, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Strah, ako se promatra kao pozitivan, kod učenika može izazvati želju za učenjem i potaknuti ga da aktivno sudjeluje u procesu učenja, dok s druge strane, negativan strah kod učenika može rezultirati i sve manjim korištenjem stranoga jezika koji pojedinac želi naučiti (Ergür, 2004, prema Halat i Özbay, 2018).

5. ISTRAŽIVANJA STRAHA OD STRANOGA JEZIKA

Ova je emocionalna reakcija, posebno nakon konstruiranja *Skale za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednoj situaciji*, bila predmetom brojnih istraživanja. Rezultati tih istraživanja pokazali su kako je strah od stranoga jezika učestala emocionalna reakcija koju doživljavaju učenici, neovisno o tome javlja li se srednjoj školi, na manjim fakultetima ili većim sveučilištima, neovisno o jeziku koji se želi naučiti, kao i o razini učenja (Horwitz; 1986; Aida, 1994; MacInytre i Garnder, 1989; Hanschow i Sparks,

1996, prema Luo, 2012). Ono što upućuje na važnost daljnjeg istraživanja ove reakcije je i činjenica da su istraživanja u raznim kontekstima učenja jezika pokazala da otprilike jedna trećina onih koji uče strani jezik doživi najmanje srednje razine straha (Horwitz, 2001, prema Luo, 2012).

Spoznaje svjetskih i hrvatskih istraživanja imaju veliku važnost i s teorijskog i praktičnog stajališta. One mogu bitno doprinijeti razumijevanju procesa učenja stranoga jezika te pomoći učenicima razumjeti zašto strah osjećaju, ali i da postanu svjesni kako se strah javlja i kod drugih koji pohađaju nastavu. Te spoznaje također mogu doprinijeti pronalasku odgovarajućih strategija suočavanja s ovom pojavom, što je ujedno i najčešći razlog njenog opsežnog istraživanja, posebno među nastavnicima stranih jezika ili stručnjacima metodike stranih jezika. Raznolikost nalaza znanstvenih istraživanja upućuje na to da je riječ o vrlo složenome fenomenu čiji utjecaj na uspjeh u učenju stranoga jezika nije jednoznačan niti jednostavan (Mihaljević Djigunović, 2002).

Mihaljević Djigunović navodi kako su istraživanja straha od jezika provedena tijekom nekoliko godina do 2002. na određeni način i pionirska u Hrvatskoj. Iako je većina početnih istraživanja ove autorice bila replika istraživanja provedenih u svijetu, jednim od ranijih izvornih istraživanja fokusirala se na otkrivanje izvora straha kod hrvatskih učenika i korisnika stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2002). Istraživanja u hrvatskom i stranom kontekstu nisu se bavila samo otkrivanjem njegovih izvora, već i njegovom povezanošću s razinama učenja, drugim afektivnim čimbenicima učenja poput motivacije, utjecajem na uspjeh u učenju, povezanošću s jezičnim vještinama i sl., a posebno zanimljive rezultate donose istraživanja ove pojave ovisno o razini učenja. Primjerice, neka su istraživanja pokazala su da između početnika, srednje naprednih i naprednih učenika stranoga jezika (Onwuegbuzie i sur., 1999; Liu, 2006, prema Matić, 2018) kao i između studenata prve godine i njihovih starijih kolega (Pichette, 2009, prema Matić, 2018) ne postoje statistički značajne razlike u razinama straha koji doživljavaju. Ipak, određena su istraživanja pokazala da se povećane razine straha mogu javiti i kod naprednih učenika, češće nego kod njihovih kolega na nižim razinama znanja (Cheng, 2002; Tóth; 2011; Kitano, 2001, prema Matić, 2018). Autorica Tóth (2011) istražuje tu zanimljivu pojavu među studentima prve godine engleskoga jezika na jednom mađarskom sveučilištu. Ispitani su studenti učili engleski prosječno 8,6

godina, s početkom u osnovnoj školi te nikada nisu posjetili zemlju u kojoj se ovim jezikom govori. Iznenadjući nalaz do kojega je došla je činjenica da ovi studenti nisu osjećali negativne emocije u osnovnoj ili srednjoj školi. Time nije potvrđeno stajalište nekih autora poput Gardner i MacIntyre (1989, prema Mihaljević Djigunović, 2002) koji tvrde da se ovaj strah javlja kao posljedica ponovljenih negativnih iskustava tijekom učenja stranoga jezika te da je ova emocionalna reakcija naučena. Ovim istraživanjem nije potvrđena ni njihova teorija da je strah od stranoga jezika na početnim stupnjevima učenja jači nego na onim naprednijima. Ovo je istraživanje pružilo uvid i u dva osnovna izvora straha studenata s njegovim najvišim razinama. Ta se dva izvora odnose na određene aspekte visokoškolske nastave engleskoga jezika (očekivanja nastavnika, vještine ostalih kolega) te na samopercepciju studenata vlastitih kompetencija u stranom jeziku (kvaliteta samoizražavanja, ograničena fluentnost). Kasniju pojavu ovoga straha ispitanici studenti objasnili su i činjenicom da tijekom visokoškolske nastave moraju konstantno i na što ispravniji način komunicirati na engleskom jeziku, za razliku od srednjoškolske nastave tijekom koje su, prema potrebi, mogli komunicirati i na materinskome. Istaknuli su kako su dolaskom na sveučilište porasla i očekivanja od njih kao budućih nastavnika. Još je jedna razlika prisutna u visokoškolskoj nastavi, a odnosi se na pojavu natjecateljskoga okruženja koje je za studente predstavljalo emocionalni izazov. Naime, u srednjoj školi većina je ovih studenata bila odličan učenik, no sada su se našli okruženi kolegama sličnih ili boljih vještina u stranome jeziku. To je pokazalo kako je pojava straha od stranoga jezika ovisna o situaciji, kao što je visokoškolska nastava, čiju su atmosferu studenti procijenili zahtjevnijom i više natjecateljski usmjerenoj. Pojava straha na naprednijim razinama učenja može se objasniti i time što studenti, kako postaju sve kompetentniji u određenome jeziku, lakše mogu prepoznati i vlastite greške te ostala jezična ograničenja. Tóth je ovim istraživanjem nastojala i nastavnicima stranih jezika ukazati kako se afektivni faktori poput straha mogu pojaviti i u visokoškolskoj nastavi. Napominje kako ne bi trebali pedagoške pristupe i tehnike za promoviranje opuštenoga okruženja učenja smatrati nepotrebnim dodatcima ove nastave (Tóth, 2011).

Pojavu straha od stranoga jezika u visokoškolskoj nastavi i hrvatskome kontekstu ispitali su Mardešić i Stanković (2013). Ove autorice uočavaju kako su studenti često bili sudionici raznih istraživanja straha od jezika, ali se pretežno radilo o engleskom,

koji se danas može nazvati i “svjetskim“ jezikom. Zbog toga upućuju na potrebu za daljnjim istraživanjem utjecaja straha od stranoga jezika i među studentima rjeđe zastupljenih jezika u Hrvatskoj. Odlučuju se na istraživanje razina straha od stranoga jezika među studentima preddiplomskoga i diplomskoga studija jezika koji nisu zastupljeni u jednakoj mjeri kao engleski. Riječ je o talijanskom, francuskom i španjolskom, jezicima koje na hrvatskim sveučilištima studira manji broj studenata. Budući da spadaju u skupinu manje zastupljenih, izloženost studenata ovim jezicima izvan visokoškolske nastave ograničena je, što je jedan od faktora koji doprinosi pojavi straha među njima. Jedan je od važnih faktora i činjenica da ovi jezici nisu obvezni predmeti srednje škole i kako se za prijemni ispit za upis na studij od studenata zahtjeva samo A1/A2 razina poznavanja jezika. Istraživanje koje su provele ove autorice pokazalo je kako je kod ispitanih studenata prisutna srednja razina straha od stranoga jezika, a ono se istaknulo i zbog rezultata koji su pokazali kako nema razlike u razinama straha među studentima preddiplomskoga i diplomskoga studija.

Puškar (2010, prema Matić, 2018) provodi istraživanje među studentima njemačkoga i engleskoga jezika te zaključuje kako je strah od stranoga jezika izraženiji kod studenata njemačkoga. Uzroci su straha koje je istraživanjem identificirao strah od pogrešaka, ispravljanje za vrijeme nastave te stav studenata prema nastavniku jezika. Čimbenici koji su također doprinijeli višim razinama straha su spol, mjesto življenja, manjak motivacije, niže razine jezičnoga znanja, iskustvo u učenju stranoga jezika te dužina izloženosti tom jeziku.

Istraživanja su pokazala i kako strah od jezika smanjuje učenikovo samopoštovanje, kao i pozitivnu sliku o sebi kao učeniku jezika te pojačava njegove inhibicije uslijed neposjedovanja jezičnih sredstava potrebnih za izražavanje ličnosti (Oxford, 1990; Littlewood, 1984, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Navedeni korijeni straha od jezika posebno mogu utjecati na njegov razvoj kod odraslih učenika kod kojih mogu potaknuti *reduciranu ličnost*, tj. do toga da zbog nedovoljnoga znanja ne usude se svoju ličnost potpuno izraziti (Mihaljević Djigunović, 2002). Kod njih nemogućnost predstavljanja svoje osobnosti u skladu s vlastitim samopercepcijama može oslabiti njihovo samopouzdanje (Horwitz i sur, 1986), čime se također jasno ukazuje na nužnost osviještavanja prisutnosti ove pojave i kod studenata kao starijih učenika.

6. STRAH OD JEZIČNIH VJEŠTINA U PROCESU USVAJANJA STRANOGA JEZIKA

Još su Horwitz i sur. (1986) utvrdili kako strah od stranoga jezika proizlazi iz jedinstvenosti procesa njegova učenja, tijekom kojega učenici vježbaju govoriti, slušati, čitati i pisati na jeziku koji nije materinski. Navedene jezične vještine ne samo da su dio cjelokupnog procesa učenja, već su i njegov cilj. Naime, poznavanje određenoga stranoga jezika obuhvaća svladavanje dvije prijamne (slušanje i čitanje) te dvije proizvodne jezične vještine (govorenje i pisanje). U nastavi stranoga jezika prijamne vještine ranije su bile zanemarene, no danas im se pridaje veća važnost. Učenici osim straha od testiranja ili vrednovanja njihova znanja koji se najčešće javlja, mogu osjećati i strah od jezičnih vještina⁶ (Matić, 2018; 2015).

6.1. STRAH OD GOVORENJA

Najviše se istraživanja ove pojave bavilo područjem straha od govorenja jer se ova jezična vještina iz perspektive nastavnika i učenika smatrala najstresnijom (Young, 1992, prema Matić, 2018). Tako se veliki broj istraživanja o strahu usmjerio na pronalazak korelacija između straha od jezika i usmene izvedbe (Hewitt i Stephenson, 2011; Liu, 2007; Zhanf 2004; Horwitz, 2001, prema Loyarte 2015). Naime, u školskom, ali zasigurno i fakultetskom okruženju, osobe koje imaju autoritet određuju tko će sudjelovati u komunikaciji, što je jedna od situacija u kojoj učenici nemaju kontrolu. Upravo će u društvenim situacijama nad kojima nema kontrolu, pojedinac koji ujedno može osjećati i strah od komunikacije, osjetiti veliki strah od jezika (McCroskey i Richmond, 1980, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Često će učenici s visokim razinama straha od komunikacije na nekom jeziku razviti i negativne stavove prema usmenom komuniciranju, pribjegavati izbjegavanju komunikacijskih situacija, ali i više šutjeti na nastavi. Ako pak manje sudjeluju u nastavnim aktivnostima govorenja, smanjuju im se i prilike za dobivanje pozitivne povratne informacije te podrške nastavnika (Mejias i sur., 1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Jasno je da to može dovesti do pojava poput smanjenja motivacije ili formiranja negativnih stavova o učenju jezika ili nastavniku, koje će pak rezultirati strahom od stranoga jezika.

⁶ Treba napomenuti kako postoje posebni instrumenti (skale) kojima se može mjeriti strah od pojedinih jezičnih vještina kao zaseban, za razliku od mjerenja općega straha od stranoga jezika.

Nadalje, govorne aktivnosti u nastavnom procesu one su koje zahtijevaju poduzimanje rizika i traže od onih koji uče strani jezik otkrivanje potencijalno nedovoljnoga jezičnoga znanja ispred ostalih učenika (Daly, 1991; MacInytre i Gardner, 1991, prema Loyarte, 2015). Tako su ispitanici istraživanja Horwitz i sur. (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) izjavili kako se boje govoriti na stranome jeziku i kako pri tome osjećaju veliku nelagodu jer im prakticiranje te jezične aktivnosti predstavlja razotkrivanje pred drugima.

Prema istraživanju Tóth (2011), studenti na naprednoj razini učenja stranoga jezika kod kojih su bile prisutne visoke razine straha, zbog straha od govorenja pred drugima često biraju nesudjelovati, čak i ako imaju za reći nešto o nastavnoj temi, odnosno govore samo kada je to zaista nužno. Emocionalnu reakciju straha kod njih je posebno izazivala vjerojatnost da će biti prozvani ili da će govoriti pred kolegama i nastavnikom jezika.

6.2. STRAH OD ČITANJA

Iako se vještina čitanja (za razliku one govorenja kao javnoga pokazivanja znanja) smatra individualnim aktom, Matić (2018) napominje kako je itekako jezično zahtjevna. Naime, kako bi razumio pročitani tekst, učenik mora sve svoje znanje uspješno i primijeniti, a kako bi ga uspio razumjeti, mora se suočiti s nepoznatim obrascima pravopisa, sintaksom i dr. Sve su to okolnosti koje mogu dovesti do pojave straha i u ovoj jezičnoj vještini.

Matić (2018) provodi istraživanje među manjim brojem učenika⁷ jedne hrvatske osnovne škole kojim je nastojala utvrditi javlja li se kod njih strah od čitanja na njemačkome jeziku. Dolazi do zaključka da ova jezična vještina također može dovesti do pojave straha, ali da ispitanicima ne predstavlja najteži zadatak i ne uzrokuje vidljive simptome straha ili drugih negativnih emocionalnih reakcija. Preciznije, rezultati istraživanja pokazali su kako učenike pravila njemačkoga jezika, iako različita od pravila njihova materinskoga jezika, ne zbunjuju niti ometaju. Autorica takve rezultate objašnjava godinama učenja ovoga jezika, dobrom usvojenosti pravila pisanja te povezivanja grafem/fonem za vrijeme čitanja. Međutim, ovim se istraživanjem kao jedan od mogućih čimbenika koji dovode do straha od čitanja na njemačkome jeziku izdvaja način čitanja njemačkoga teksta. Naime, učenici sudionici istraživanja često

⁷ Učenici petih i osmih razreda.

prevode svaku riječ zasebno, što može rezultirati nerazumijevanjem pročitanoa teksta u cjelini.

Saito i sur. (1999, prema Mihaljević Djigunović, 2002) također su mišljenja da je čitanje jezična vještina koja može uzrokovati strah iz najmanje dva razloga. Prvi se razlog koji navode odnosi na drugačiji način pisanja slova i sustav pisanja, što je posebno izraženo kod učenja jezika u kojemu se učenik ne može pouzdati u sustav podudaranja glasova i slova. S manjom mogućnosti oslanjanja na to podudaranje, povećava se vjerojatnost da će učenik pri čitanju naići na poteškoće. Drugi se razlog, prema ovim autorima, odnosi na kulturološke koncepte koje treba razumjeti kako bi razumijevanje pročitanoa bilo uspješno. Razlog je zbog kojega se i ovdje može pojaviti strah činjenica da učenik ni nakon dekodiranja pojedinih dijelova teksta neće uspjeti ispravno interpretirati poruku uslijed nedovoljnog poznavanja kulturoloških aspekata sadržaja kojega čita.

Ovom su se strahom bavili i Capan i Karaca (2013, prema Matić, 2018) koji su svojim istraživanjem nastojali usporediti strah od slušanja i čitanja u odnosu na spol i stupanj obrazovanja na jednom turskom državnom sveučilištu. Istraživanje je pokazalo pozitivne korelacije između straha od čitanja i slušanja te stupnja obrazovanja i straha od čitanja. Zaključuju da je zajednička točka ovim dvjema vrstama straha lošije razumijevanje poruke na stranome jeziku te nedostatak razumijevanja identificiraju kao čimbenik povezan s razinom straha koja se javlja.

6.3. STRAH OD SLUŠANJA

Istraživači straha od stranoga jezika ustanovili su kako se kod učenika stranih jezika strah može javiti i kod vještine slušanja. Stajališta su kako je veća vjerojatnost njegove pojave ukoliko zadatci slušanja uključuju nepoznatu temu, ukoliko učenici aktivnost slušanja percipiraju preteškom ili u slučaju uvjerenja da je nužno razumjeti svaku riječ u nejasnome ili brzome slušnom materijalu (Scarcell i Oxford, 1992; Oxford, 1993; Vogely, 1998, prema Luo, 2012).

Neki autori tvrde kako je upravo vještina slušanja ona koja je najviše potrebna i koja se najviše koristi u razrednom okruženju (Taylor, 1964, prema Halat i Özbay, 2018). Strah od slušanja može se javiti pri očekivanju i primanju usmene poruke čak i na materinskome jeziku, no u nastavi stranoga jezika još je složeniji jer učenik može imati

poteškoće i na samoj jezičnoj razini (Mihaljević Djigunović, 2002). Mihaljević Djigunović i Legac (2008, prema Matić, 2018) svojim su istraživanjem straha od slušanja ustanovile i kako je razina straha od stranoga jezika negativno povezana s uspješnošću razumijevanja slušanjem.

Nadalje, ovu su pojavu istražili i Halat i Özbay (2018), nastojeći utvrditi razinu i razloge za strah od slušanja kod stranih učenika (od 18 do 37 godina) turskoga jezika B1 i B2 razine. Rezultati njihova istraživanja pokazali su kako su neki od razloga koji dovode do pojave straha od slušanja kod ovih pojedinaca strah da neće razumjeti cjelinu uslijed nedostatka dijela koji tijekom slušanja nisu razumjeli, ali i kako su to i izgovor, brzina govora i govor tijela nastavnika jezika.

6.4. STRAH OD PISANJA

Pisanje se obično smatra vještinom koja izaziva najmanje straha. To se mišljenje u literaturi objašnjava tvrdnjama da oni koji pišu na stranome jeziku imaju kontrolu nad sadržajem poruke, za razliku od drugih vještina poput čitanja i slušanja te da si za izvršenje zadataka mogu odvojiti vremena koliko žele (Leki, 1999, prema Bekleyen, 2004). Međutim, i ovaj se strah može javiti kada učenici preveliku pažnju usmjere na gramatička pravila, zbog čega dolazi do povećanoga opreza i straha od neuspjeha.

Osobe koje osjećaju strah od pisanja, kada je god to moguće, nastoje izbjeći situacije u kojima se zahtijeva pokazivanje kompetentnosti u ovoj vještini. To izbjegavanje, jasno je, smanjuje mogućnosti za ovladavanje ovom jezičnom vještinom i jezikom općenito. Takvi učenici obično posljednji predaju svoje pismene zadatke ili izostaju s nastave ukoliko su najavljene složenije pismene aktivnosti (Mihaljević Djigunović, 2002). Učenici kod kojih je prisutan strah od pisanja često se služe i manje izražajnim jezikom te stilom pisanja (Daly i Miller, 1975, prema Mihaljević Djigunović, 2002), ali i pišu općenito kraće sastavke (Daly, 1977, prema Mihaljević Djigunović, 2002).

7. IZVORI STRAHA OD STRANOGA JEZIKA

Ono je što najviše zanima praktičare i nastavnike stranih jezika identificiranje izvora ili uzroka ove emocionalne reakcije. Identifikacija tih izvora korak je koji prethodi pronalasku odgovarajućih smjernica i strategija njezine redukcije.

Primjerice, Mihaljević Djigunović (2002) izvornim je istraživanjem provedenim među hrvatskim učenicima engleskoga jezika različitih dobnih skupina⁸ nastojala dobiti dublji uvid u različite izvore straha⁹. Rezultati ovoga istraživanja pokazali su kako je njegov najčešći izvor uporaba jezika na nastavi (25,75%). Nastavna situacija koja je izazivala sljedeću najvišu razinu straha bilo je ocjenjivanje (17,52%), a nakon nje uslijedila je negativna samopercepcija učenika (14,32%). Najmanje je pak straha bilo povezano s objektivnim okolnostima poput nedostatka vremena za učenje i problemima razumijevanja pročitano (1,06%). Luo (2012) se također bavila utvrđivanjem njegovih uzroka pa tako na temelju pregleda literature i vlastitih istraživačkih uvida donosi zaključak da ovaj strah proizlazi iz četiri glavna izvora: razrednoga okruženja (nastavnik jezika, veze s vršnjacima), karakteristika učenika (kompetitivnost, perfekcionizam), karakteristika jezika koji se želi naučiti te jedinstvenosti procesa učenja stranoga jezika. Ovim je istraživanjima, kao i brojnim drugima, utvrđeno kako izvori emocionalne reakcije straha od jezika u nastavi mogu biti raznoliki, a u nastavku ovoga dijela rada stoga se navode samo neki koji su pregledom literature utvrđeni kao najčešće spominjani.

7.1. STAV PREMA POGREŠKAMA

Jedan je od mogućih izvora straha od jezika u okruženu učenja formirani stav prema pogreškama. U suvremenoj je nastavi nužno pogreške smatrati prirodnom pojavom i neizbježnim dijelom procesa učenja jezika. Unatoč tome, za neke su učenike pogreške i dalje samo dokaz njihove nesposobnosti. Naime, zbog osjećaja stalnog vrednovanja, učenici kod kojih je prisutna visoka razina straha boje se činiti pogreške, a istovremeno svaku intervenciju nastavnika doživljavaju svojim neuspjehom (Mihaljević Djigunović, 2002). U literaturi se pojavljuje i pojam *akademskoga oklijevanja*, odnosno namjernoga odlaganja ili usporavanja posla kojega treba završiti (Schrav i sur., 2007, prema Suzić, 2008). Ovo odlaganje, osim s napetosti koja se javlja u učionici, povezano je upravo i sa strahom od činjenja pogreške (Ferrari i Tice, 2000, prema Suzić, 2008).

⁸ Od sedam godina do odrasle dobi.

⁹ Autorica pri prikazu izvora straha u rezultatima istraživanja nije koristila već postojeću klasifikaciju, već se vodila nalazima iz izvješća ispitanika.

Istraživanja provedena među sveučilišnim studentima također su pokazala kako kod njih strah od stranoga jezika izaziva strah od pravljenja pogrešaka i ispravljanje od strane nastavnika (Kostić-Bobanović, 2009; Mihaljević Djigunović, 2008; Tóth, 2008, prema Mardešić i Stanković, 2013).

7.2. NASTAVNIK

Kakav će biti prihvaćeni stav prema pogreškama, ponajviše ovisi o samome nastavniku stranoga jezika. Nastavnici koji vrijeme nastave čine vremenom izvedbe, a ne učenja, također mogu dovesti do pojave straha (Price, 1991, prema Luo, 2012). Nadalje, kako se svaki razred sastoji od pojedinaca koji se svojim sposobnostima razlikuju od drugih, važno je svakome od njih individualno pristupiti. Nastavnici trebaju uvažiti razlike u učeničkim percepcijama razrednog okruženja, vremenu poučavanja te načinu rada (u paru, grupi i sl.), jer su sve to odluke koje mogu utjecati na pojavu ove emocionalne reakcije (McDonough i Shaw, 1993, prema Bekleyen, 2004). Primjerice, ispitani studenti na naprednijoj razini učenja jezika u istraživanju koje provodi Tóth, kao jedan od izvora straha navode i zabrinutost da neće uspjeti zadovoljiti očekivanja nastavnika jezika. Dodaju i kako osjećaju nelagodu ukoliko njihove pogreške nastavnik ispravlja pred svima u učionici, posebno ako se to ispravljanje sastoji od rečenica poput “Odsjek za anglistiku nije škola za jezike“ ili “Trebao si to naučiti godinama prije“ (Tóth, 2011, 47). Isto tako, uvjerenja nastavnika poput onih da je u nastavi potrebno svojevrsno zastrašivanje učenika, da je uloga nastavnika konstantno ispravljanje njihovih pogrešaka, da rad u paru može dovesti do gubljenja kontrole nad nastavom ili da je nastavnik taj koji treba najviše govoriti, također su prepoznati kao mogući izvori straha od jezika (Young, 1994, prema Luo, 2012).

Mardešić i Stanković (2013) svojim su istraživanjem provedenim među studentima španjolskoga, talijanskoga i francuskoga pokazale i kako su kod studenata s negativnim iskustvom s nastavnikom jezika bile prisutne izraženije razine straha, tj. utvrđena je značajna povezanost između nastavnika jezika i razine straha od stranoga jezika.

7.3. VRŠNJACI

Učenje stranoga jezika u školskoj ili visokoškolskoj nastavi odvija se u razrednom okruženju koje čine učenici slične ili iste dobi. Osim nastavnika, vršnjaci također mogu biti jedan od izvora straha jer su učenici osjetljivi na njihove evaluacije, bilo da su one

stvarne ili zamišljene (Horwitz i sur., 1986). Tako, primjerice, studenti sudionici istraživanja Tóth (2011) izjavljuju kako su zabrinuti zbog mišljenja njihovih kolega i moguće negativne evaluacije, čak i više od mišljenja njihova nastavnika jezika. Ova autorica dolazi do uvida da te brige nisu rezultat stvarnih negativnih iskustava s vršnjacima, već su prouzrokovane njihovim prisustvom u učionici. Strah se javlja jer prilikom usporedbe s drugima, sebe procjenjuju manje kompetentnima i boje se pred njima izložiti svoje nedostatke. Njihov strah raste i kada procjene da se ne mogu natjecati s onima koji su imali iskustvo boravka u zemljama u kojima se govori strani jezik kojega uče.

Nadalje, zbog nedovoljno dobre jezične spretnosti, učenici stranih jezika nisu se u mogućnosti predstaviti autentično. Primjerice, izražavajući se materinskim jezikom mogu zvučati vrlo duhovito, a taj svoj "šarm" govoreći na stranome jeziku neće moći prikazati drugima. U tom su slučaju, osobito samosvjesni učenici, zabrinuti da će ih drugi vidjeti drugačije od načina na koji oni vide sami sebe (Luo, 2012). Strah od ismijavanja također može utjecati na to kako se učenici ponašaju te, ukoliko dosegne više razine, može dovesti do izbjegavanja sudjelovanja na nastavi ili povlačenja u potpunosti (Mihaljević Djigunović, 2002).

Koliku ulogu u pojavi ove reakcije imaju vršnjaci potvrđuje i Luo (2012) koja, navodeći izvore straha od jezika, tvrdi kako je nakon nedostatka nastavnikove podrške, drugi najčešće spominjan element razrednog okružja koji dovodi do pojave straha nedostatak povezanosti među učenicima iste grupe učenja.

7.4. VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE

Nastava stranoga jezika podrazumijeva neprestanu evaluaciju jezičnih vještina i znanja učenika. Kako je izložen stalnoj procjeni nastavnika, a njegova izvedba i ocjeni vršnjaka, kod učenika može doći do reakcije straha (Mihaljević Djigunović, 2002). Primjerice, istraživanje o izvorima straha od jezika koje provodi Mihaljević Djigunović (2002) pokazalo je kako učenike čiji je obvezan školski predmet engleski jezik posebno uznemiruje činjenica da je najčešće riječ o nepredvidivom, no gotovo stalnom ocjenjivanju, koje može biti od značajnog utjecaja na krajnju ocjenu. Iz navedenoga proizlazi i razlika u pojavi ovoga straha u nastavi stranoga jezika, za razliku od njene pojave u nastavi drugih kolegija ili školskih predmeta poput matematike. Učenik na

nastavi stranoga jezika ne treba samo riješiti zadatak određene težine, već i rješenje toga zadatka ili svoje sudjelovanje na nastavi iskazati jezikom kojim ne vlada u potpunosti.

Nadalje, osim formalnoga ispitivanja, neke druge svakodnevne razredne situacije poput prozivanja za čitanje na glas, zapisivanja odgovora na ploču, govorenja na stranome jeziku pred svima u učionici i odgovaranja na pitanja, također mogu imati elemente vrednovanja (Horwitz i sur., 1986; Young, 1991, 1994; Tallon, 2006, prema Luo, 2012) i samim time izazvati strah kod učenika.

7.5. UVJERENJA UČENIKA O UČENJU JEZIKA I VLASTITIM SPOSOBNOSTIMA

Mnogi učenici imaju nerealna očekivanja o učenju jezika. Ukoliko se takva očekivanja ne ispune u stvarnosti, počinju razvijati negativne percepcije o vlastitim sposobnostima kao učeniku jezika (Luo, 2012). Primjer je uvjerenje učenika da na stranome jeziku ne treba komunicirati sve dok se ne može ispravno govoriti (Horwitz, 1984, prema Horwitz i sur. 1986) ili uvjerenje da učenje stranoga jezika podrazumijeva samo pamćenje vokabulara i gramatičkih pravila. Očekivanje poput onoga da taj proces traje dvije godine ili čak i manje (Horwitz, 1988, prema Loyarte, 2015), također može dovesti do kasnije pojave straha.

Nadalje, sama uvjerenja učenika o vlastitim sposobnostima ili kompetencijama uslijed pojave straha mogu dovesti do različitih rezultata u njihovoj izvedbi (Pajares i Johnson, 1994; MacIntyre, Noels i Clement, 1997, prema Loyarte, 2015). Učenici kod kojih je prisutan strah od jezika teže procjenjuju svoje stvarne jezične sposobnosti, što upućuje na to da imaju niže samopouzdanje i samopercepcije vlastitih jezičnih kompetencija (Gardner i MacIntyre, 1993, prema Luo, 2012). Čak i dugogodišnja posvećenost učenju stranoga jezika i visoka razina jezičnih vještina ne moraju nužno dovesti do osjećaja samouvjerenosti u korištenju jezika (Tóth, 2011).

Neki autori poput Loyarte (2015) navode i određene karakteristike učenika koje mogu dovesti do pojave straha od stranoga jezika, među kojima su uz samopercepciju niskih razina sposobnosti, uvjerenja o učenju jezika i nisko samopouzdanje, također i kompetitivnost, strah od komunikacije te neuključenost u grupe vršnjaka. Gregersen i Horwitz (2002, prema Luo, 2012) ustanovili su i kako učenici kod kojih je prisutan ovaj strah i perfekcionista imaju brojne zajedničke karakteristike, zbog čega je za učenike perfekcionista vjerojatnije da će strah i iskusiti. Obje grupe teže visokim standardima,

previše brinu o mišljenjima drugih i strahuju da će pogriješiti. Upravo takve karakteristike mogu učenje jezika učiniti manje ugodnim iskustvom. Primjerice, istraživanje Dobravac Sošić (2017) pokazalo je kako su studenti nederlandistike s većom sklonosti negativnom perfekcionizmu¹⁰ osjećali više razine straha od jezika na satovima lektora nizozemskoga jezika.

7.6. OSOBITOSTI JEZIKA I NASTAVE

U literaturi su prisutna različita stajališta o povezanosti pojave straha od jezika i osobitosti konkretnog jezika. Tako američki učenici kineskoga i španjolskoga u intervjuima koje u svojem istraživanju provodi Luo (2011) navode kako osjećaju veće razine straha od jezika tijekom učenja kineskog. Autorica kao razlog tome navodi kako je za Amerikance kineski teži od španjolskoga jer je španjolski sličniji engleskom, dok se kineski razlikuje brojnim jezičnim obilježjima poput naglaska i pisma (prema Luo, 2012). Saito i sur. (1999, prema Mihaljević Djigunović, 2002) suprotna su mišljenja te tvrde kako opći strah od stranoga jezika nije nužno povezan s konkretnim jezikom. Međutim, složili su se i svojim istraživanjem utvrdili kako je razina straha od čitanja kao zasebnoga straha rasla s percepcijom težine čitanja na određenom jeziku.

Karakteristike nastave stranoga jezika također mogu dovesti do pojave straha. Primjerice, studenti sudionici istraživanja koje je provela Tóth (2011), a kod kojih su prisutne visoke razine straha, izjavili su kako u visokoškolskoj nastavi ne smiju griješiti ili koristiti govor tijela pri objašnjavanju onoga čega se ne mogu sjetiti, kako bi to inače učinili u stvarnim situacijama izvan nastave. Treba napomenuti kako je ovo samo jedan primjer te kako strah može proizaći i iz brojnih drugih ranije pojašnjenih karakteristika svojstvenih nastavi stranih jezika.

8. REDUKCIJA STRAHA OD STRANOGA JEZIKA

Kako bi se s ciljem smanjenja i oslobađanja od ovoga straha mogli razmotriti potencijalni izvori ili uzroci straha od jezika, ovaj strah najprije treba otkriti (Mihaljević Djigunović, 2002). Tek kada se osvijesti njegova prisutnost, sudionici procesa učenja jezika bit će spremni i poduzeti konkretne akcije kako bi ga se oslobodili. Ipak, treba napomenuti kako načini njegove redukcije velikim dijelom ovisi o samome pojedincu

¹⁰ Učenici skloni negativnom perfekcionizmu u svojoj se izvedbi više koncentriraju na izbjegavanje pogrešaka od samoga učenja (Dobravac Sošić, 2017).

(Mihaljević Djigunović, 2002). Iz toga proizlazi da ne postoji jedna ispravna metoda oslobađanja ili redukcije straha od jezika, ali je poznavanjem svoje osobnosti i svjesnošću o prisutnosti straha moguće pronaći odgovarajuću metodu. Kako bi se ta metoda pronašla, nužno je i da sam nastavnik poznaje svoje učenike i da uvažava specifičnosti nastave stranoga jezika.

8.1. SMJERNICE ZA NASTAVNIKE

Usljed isticanja potrebe da djeca i mladi zavole učenje te nauče kako učiti, znanje prestaje biti primaran cilj učenja. Uspiju li se kod učenika angažirati pozitivne emocije, javit će se i viši stupanj ustrajnosti koji vodi prema akademskom uspjehu. Zbog duljeg zadržavanja sadržaja primljenih uz emocije koje su pozitivne, emocionalnu dimenziju treba staviti u prvi plan učinkovite nastave (Suzić, 2008). S druge strane, negativne emocije rezultiraju nižim stupnjem samovrednovanja te, u konačnici, odustajanja od rada na zadatku. Kako nastava ipak ne bi rezultirala odustajanjem, ključan je moderator njene učinkovitosti sam nastavnik. Suzić (2008) napominje kako način provođenja nastavnoga procesa ovisi o nastavnikovoj pedagoškoj profesionalnosti te kako o njegovom poznavanju različitih metoda tradicionalne nastave, različitih vrsta učenja i načina individualnog pristupa ovisi s koliko će se teškoća susresti pri prilagodbi nastave učeničkim potrebama. Ono što je učenicima tijekom nastave posebno potrebno je nastavnikova emocionalna potpora. Neka su istraživanja pokazala kako se učenici kada osjećaju emocionalnu podršku svojih nastavnika, češće i radije uključuju u nastavne obaveze, kao i da su ustrajni (Goodenow, 1993; Patrick, Ryan i Kaplan, 2007; Wertzel, 1994, prema Suzić, 2008). Također su pokazali i veću želju za samousavršavanjem (Goodenow, 1993; Wentz, 1994, prema Suzić, 2008) te samoregulaciju pri promatranju metoda učenja (Ryan i Patrick, 2001, prema Suzić, 2008).

Ono što je prisutno u zaključku brojnih istraživanja, primjerice u onome Mardešić i Stanković (2013), je prepoznavanje uloge nastavnika u smanjenju straha kao kreatora pozitivnoga odnosa sa studentima i onoga koji potiče na slobodnu komunikaciju. Dodaju kako ozračje u kojem se odvijaju takva komunikacija i poučavanje treba biti opušteno i podržavajuće. Tóth (2011) ističe kako je prvi korak u stvaranju ovakvoga ozračja osvještavanje i osjetljivost na ovu emocionalnu reakciju te kako to ozračje treba biti pokazatelj učionice kao mjesta učenja, a ne demonstriranja znanja.

U učionici kao mjestu učenja nastavnici također trebaju prihvatiti stav da su pogreške sastavnica njegova procesa i da ih svatko može učiniti. Štoviše, pogreške su ujedno i pokazatelj da učenici doista uče i da su u taj proces uključeni. Stoga se nastavnicima, uz korištenje ohrabrujućega, češće nego prijetećega stila ispitivanja, izbjegavanje sarkazma i zastrašivanja te pružanje više pozitivnih povratnih informacija, preporučuje i izbjegavanje pretjeranog ispravljanja (Loyarte, 2015).

Smjernice za uspješno nošenje s ovom pojavom nudi i Tsui (1996, prema Loyarte, 2015) koji smatra da nastavnici učenicima prije nuđenja odgovora na pitanje koje su postavili trebaju ponuditi vrijeme za zapisivanje na papir. Na taj bi način o odgovoru stigli razmisliti i ne bi osjećali pritisak da moraju odgovor moraju dati odmah. Dodaje i da bi nastavnici s ciljem poticanja većeg samopouzdanja učenicima trebali dopustiti usporedbu i raspravu o svojim odgovorima s manjim brojem razrednih kolega prije konačnog dijeljenja s ostatkom razreda. Nadalje, Tsui smatra da bi nastavnici jezika trebali postavljati pitanja koja mogu imati više ispravnih odgovora jer bi to dovelo do većeg uključivanja i pouzdanijeg sudjelovanja u nastavi. Uvažava činjenicu da kompetitivnost u nastavi može biti jedan od izvora straha, ali predlaže da natjecanje, ukoliko je grupno, učenicima može poslužiti kao motivacija za pobjedu druge grupe.

Često se u literaturi preporučuje da nastavnici organiziraju učenje radom u paru ili skupinama, učenje simulacijom i igrom, kao i aktivnosti u kojima će nastavnik prije svega biti poticatelj i moderator, s naglaskom na sadržajnu komponentu jezične uporabe (Mihaljević Djigunović, 2002). Ipak, treba biti oprezan s uvođenjem inovacija u nastavu jer i velike promjene mogu uzrokovati strah (Crookall i Oxford, 1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002). Nastavnicima se također savjetuje izbjegavanje “efekta iznenađenja” kako učenici imali dovoljno vremena za pripremu i razumijevanje onoga što se od njih zahtijeva (Ortega, 2002, prema Loyarte, 2015).

Crookall (1983, prema Mihaljević Djigunović, 2002) zagovara partnerski odnos nastavnika s učenicima u kojem zajedno raspravljaju o problemima. Na taj se način učenike može senzibilizirati za jezične i metodičke probleme, kao i probleme učenja.

Mihaljević Djigunović (2002) napominje kako treba znati upravljati strahom od stranoga jezika i kako je teško imati određenu nastavnu situaciju u kojoj se strah ne bi

javio barem kod nekih učenika ili u nekim fazama rada. Dodaje i kako je važno ne samo nastavnike poučavati o tome kako poučavati, već i učenike naučiti kako učiti i nositi se s emocijama. Što se učenik bolje nauči načinu nošenja s emocionalnom reakcijom straha, to mu je pružena veća pomoć u procesu postajanja uspješnim učenikom stranoga jezika.

8.2. SMJERNICE ZA UČENIKE I STUDENTE STRANIH JEZIKA

Učenici i studenti koji doživljavaju strah od jezika na nekoliko načina mogu i sami pokušati promijeniti svoj položaj. Mihaljević Djigunović (2002, 139) predlaže sljedeće smjernice, odnosno tvrdi da učenici trebaju:

- a) imati na umu da nisu jedina osoba koja osjeća strah;
- b) preispitati svoje stavove prema učenju jezika;
- c) osloboditi se zablude o učenju;
- d) njegovati pozitivan pojam o sebi;
- e) pronaći optimalan stil učenja;
- f) ovladati efikasnim strategijama učenja;
- g) razgovarati o svom strahu s drugima i
- h) pretvoriti strah od jezika u svog saveznika u učenju.

Iz ovih je smjernica moguće vidjeti koliko je ponovno naglašena uloga samih nastavnika kao onih koji će individualnim pristupom učenicima pomoći riješiti ih zablude i pogrešnih stavova o procesu učenja, ali i upoznati ih s različitim strategijama učenja. Nadalje, koliko je u svladavanju straha važan korak njegovanje pozitivnoga pojma o sebi kao učeniku jezika zaključili su i Crookall i Oxford (1991, prema Mihaljević Djigunović, 2002) koji tvrde kako učenici kod kojih je prisutna visoka razina straha od jezika imaju manje samopouzdanja i samopoštovanja.

Autori poput Mardešić i Stanković (2013) u prikaz rezultata svoga istraživanja straha uključile su i prijedloge njegove redukcije iz perspektive studenata španjolskoga, talijanskoga i francuskoga. Ovi studenti tako predlažu stavljanje naglaska na razgovor, a

ne na veću količinu gramatike, povećanje nastave iz jezika (manje nastave iz drugih kolegija poput književnosti), veću objektivnost i pravednost nastavnika jezika u vrednovanju, više povratnih informacija te iskazivanja nastavnikovih pozitivnijih stavova prema njima kao studentima.

9. TURSKI JEZIK I ZAŠTO ISTRAŽITI STRAH OD TURSKOGA JEZIKA

Turski je jezik jedan od suvremenih turkijskih jezika, zasebne jezične porodice kojoj pripadaju genetski srodni i tipološki bliski jezici. Čaušević (1996) pojašnjava kako je opće svojstvo ovih jezika podudaran gramatički ustroj i primarni leksički fond. Ovu je jezičnu porodicu moguće podijeliti na dvadeset jezika, koji se pak mogu podijeliti na četiri ogranka. Zajedno s azerbajdžanskim, turkmenskim i gagauskim, turski jezik pripada njezinom jugozapadnom ogranku. Čaušević (1996, IX) navodi sljedeće karakteristike turskoga, kao i svih jezika navedene porodice:

a) na fonološkoj razini to su vokalna harmonija, odnosno usklađenost vokala, kako u korijenu riječi, tako i u sufiksima za tvorbu i fleksiju, a tu je i eufonična struktura riječi koja ne tolerira konsonantske skupine;

b) na morfološkoj su razini njegove karakteristike aglutinativnost, jedinstveni sustav deklinacije i konjugacije koji ne poznaje gramatičke iznimke, odsustvo gramatičkoga roda, postpozicije koje se koriste umjesto prijedloga ili prepozicija, veliki broj infinitivnih glagolskih formi, mali broj veznika i slaba razgraničenost među različitim vrstama riječi;

c) na sintaktičkoj razini to su osobit poredak riječi u sintagmi i rečenici, gramatička inkongruentnost determinirajućih članova, "ljevostrano" nizanje svih zavisnih elemenata u odnosu na upravni član sintagme, poseban sklop infinitivnih formi koji su semantički ekvivalenti indoeuropskih zavisnih rečenica, razvijene asindetske strukture te slabo razvijena subordinacija poznatija kod indoeuropskih jezika.

Iz navedenih je obilježja jasno kako se turski jezik uvelike razlikuje od skupine indoeuropskih jezika, što kod stranaca može otežati proces njegova usvajanja. Brojna su istraživanja pokazala kako se stranci koji uče turski jezik u Turskoj suočavaju s mnogim problemima poput pravopisa, izgovora, morfologije, opće strukture, metodologije i kulture (Okatan, 2012; Šahin, 2013; Karababa, 2009; Yaylı, 2004; Bayyurt, 2011,

prema Yaylı, 2014). Međutim, oni koji ga uče u svojim zemljama imaju iskustva sa sličnim poteškoćama jer turski kao aglutinativni jezik, kako je i vidljivo iz navedenoga, pruža set jezičnih i kulturnih izazova u jezičnom obrazovanju (Yaylı, 2007, prema Yaylı, 2014).

Yaylı (2014) je provela istraživanje među budućim nastavnicima turskoga jezika, odnosno studentima koji na trećoj godini studija pohađaju kolegij *Poučavanje turskoga za strance*, s ciljem stjecanja uvida u njihove stavove prema učenju i poučavanju turskoga kao stranoga jezika, odnosno uvida u konkretne poteškoće s kojima se pri njegovu učenju mogu susresti stranci. Ispitani studenti navode kako je turski jezik danas popularan više nego ikada prije čak i u Europi te kako je broj stranih studenata ovoga jezika svake godine sve veći. Smatraju da su razlog tome globalizacija i povećane komunikacijske potrebe ljudi u svijetu, ali i da je ljudima “dosadilo” učiti jezike poput engleskog i njemačkog. Također vjeruju da učenje turskoga nije lak proces jer je njegova struktura različita od one indoeuropskih jezika. Ovi budući nastavnici smatraju da turski jezik predstavlja stvaran izazov u učenju zbog svoje strukture, kulturalnih izazova i nedostatka prilika za vježbu. Naime, ističu kako je jezike poput engleskoga moguće svugdje prakticirati ili vježbati, dok je govornika turskoga jezika za te aktivnosti puno teže naći. Prepreka mogu biti i razlike u kulturi, odnosno činjenica da učenje stranoga jezika u određenoj mjeri zahtijeva i transformaciju identiteta. Stoga su oni koji se brzo mijenjaju i bolji učenici od onih koji nemaju takvu osobnost.

Turski je jezik uslijed spomenutog procesa globalizacije i u Hrvatskoj u posljednjih nekoliko godina stekao velik broj onih koji ga žele naučiti putem formalnoga ili neformalnoga obrazovanja. Na razini formalnoga obrazovanja može se učiti, odnosno studirati, unutar dvopredmetnoga studija turkologije na Katedri za turkologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Osim kolegija koji se bave poviješću, književnošću ili osmanskim jezikom, studenti svih godina preddiplomskog, kao i diplomskog studija, nekoliko puta tjedno imaju i lektorske vježbe pod vodstvom dva strana lektora. Dakle, riječ je o izvornim govornicima turskoga jezika, čime se studij turkologije, tj. nastava na lektorskim vježbama kao njegov neizostavan dio, razlikuje od brojnih ostalih studija unutar kojih studenti rijetko imaju izvorne govornike kao lektore tijekom svih pet godina nastave. Treba napomenuti kako studenti svih pet godina studija

nisu imali prilike učiti turski kao izborni jezik u srednjoj školi, a samo je manji broj njih prije upisa na studij posjedovao određeno predznanje (uglavnom na niskoj razini), stečeno primjerice u školama stranih jezika. Također je važno dodati da upis na preddiplomski studij turkologije ne zahtijeva predznanje turskoga jezika. Nadalje, turski bi se jezik u Hrvatskoj mogao svrstati u skupinu manje zastupljenih i egzotičnih jezika, a studenti ovome jeziku, osim svojom voljom i izborom, nisu u svakodnevnome životu izloženi koliko, primjerice, jesu izloženi jeziku poput engleskoga.

Kako emocionalna reakcija straha od stranoga jezika do sada nije istražena unutar visokoškolske nastave turskoga jezika, tj. unutar nastave lektorskih vježbi, njeno bi istraživanje potaknulo ponajprije osvještavanje njene prisutnosti koja rezultira manje ili više vidljivim manifestacijama, a zatim i identificiranje najčešćih izvora. Na taj bi način studenti, kao i njihovi lektori, mogli odrediti jasne korake u njezinoj redukciji kako bi proces učenja bio uspješan. Budući da je u Hrvatskoj provedeno relativno malo istraživanja ove emocionalne reakcije (Matić, 2018), njeno bi istraživanje u visokoškolskoj nastavi turskoga jezika bilo od velikog značaja i za područje istraživanja manje zastupljenih jezika u ovome kontekstu.

10. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

10.1. UVOD

Proučavanje emocionalnih reakcija, a osobito emocionalne reakcije straha od stranoga jezika, može biti iznimno važno za područje školske pedagogije jer se odnosi na glavne sudionike odgojno-obrazovnog procesa, a samim time i njegovu kvalitetu. Unatoč tome što je u ovom radu fokus stavljen na pojavu straha od jezika u visokoškolskoj nastavi stranoga jezika, spoznaje i rezultati do kojih se došlo istraživanjem u sklopu ovoga rada, također bi mogle doprinijeti razvoju smjernica za suočavanje s ovom pojavom i unutar osnovnoškolske ili srednjoškolske nastave različitih stranih jezika, pritom uvažavajući razlike među njima. Ovo je područje istraživanja važno i za teoretičare i praktičare školske pedagogije, ali i sve one koji su uključeni u proces organiziranja ili provođenja nastave stranih jezika, osobito one manje zastupljenih poput turskog. Ovim se radom također želi prikazati kako se pojedine emocionalne reakcije u nastavi, u većoj ili manjoj mjeri, mogu javiti i kod odraslih učenika, odnosno studenata.

10.2. PROBLEMI I CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmet je ovoga istraživanja pojava emocionalne reakcije straha od stranoga jezika kod studenata u nastavi lektorskih vježbi iz turskoga jezika na diplomskom studiju turkologije.

Problem istraživanja: Temeljem izjava i komentara ispitanih studenata otkriti prisutnost ove pojave na lektorskim vježbama, percipirane izvore koji do nje dovode te navesti prijedloge rješenja za njeno smanjivanje.

Vrsta i cilj istraživanja: Kvalitativno istraživanje kojim se želi steći što detaljniji uvid u različite izvore emocionalne reakcije straha kod studenata turkologije, kao i njihove prijedloge njena smanjenja.

10.3. ISTRAŽIVAČKA PITANJA

1. S kojim se negativnim emocionalnim reakcijama suočavaju studenti u nastavi lektorskih vježbi iz turskoga jezika?
2. Doživljavaju li studenti negativne emocionalne reakcije kada na turskom jeziku trebaju govoriti, pisati, čitati ili slušati s razumijevanjem?
3. Koje izvore koji dovode do tih emocionalnih reakcija navode?
4. Kakvu ulogu iz perspektive studenata na pojavu ovih reakcija imaju lektori, a kakvu kolege s godine?
5. Koja rješenja studenti predlažu za eliminaciju ili smanjenje pojave negativnih emocionalnih reakcija u nastavi?

10.4. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno putem polustrukturiranoga intervjua s otvorenim pitanjima. Intervjuirani su studenti prve i druge godine diplomskoga studija turkologije koji pohađaju lektorske vježbe kod istih lektora, a koji su dobrovoljno pristali na ispitivanje. Ispitani su studenti nakon proučavanja pristanka iz poziva na istraživanje (Prilog 1), bili obvezni putem maila prije dogovora za termin intervjua pristati na sudjelovanje u istraživanju, kao i audio snimanje odgovora. Pristanak je također sadržavao informaciju da sudjelovanje može prouzrokovati nelagodu pri opisivanju susreta s negativnim emocionalnim reakcijama, no istaknuto je kako je upravo njihovo osvještavanje i

razmatranje jedan od ciljeva istraživanja. Istaknuto je i kako intervju može biti poticaj za promišljanje o načinima smanjenja ovih reakcija te kako njihovi odgovori mogu potaknuti i ostale studente na osvještavanje izvora pojedinih negativnih emocija i pronalazak odgovarajućih strategija oslobađanja od njih, ali da mogu poslužiti i nastavnicima stranih jezika kao poticaj za promišljanje u organizaciji nastave. Studenti su također bili obaviješteni kako u bilo kojem trenutku ispitivanja mogu odustati. Nadalje, svi su intervjui održani putem aplikacije za videokonferencije *Zoom*, a sudionicima je na početku svakog intervjua napomenuto kako se prilikom odgovaranja na pitanja trebaju pokušati prisjetiti uobičajene situacije u učionici¹¹ te da se razgovor snima (audiozapis). Kako su studenti i ranije u pristanku bili informirani, intervjui su trajali od 30 do 45 minuta.

10.5.UZORAK

Uzorak istraživanja čini 13 studenata diplomskog studija turkologije na Katedri za turkologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Budući da je postavljen uvjet studiranja na diplomskom studiju turkologije, kao i da su studenti u istraživanje uključeni dobrovoljno, uzorak čini kombinacija namjernoga i prigodnoga. Svi su ispitani studenti upisali studij turkologije i pohađali lektorske vježbe od prve godine studija bez prethodnog predznanja stečenog u nekim obrazovnim institucijama, a promatrajući prosječan uspjeh na lektorskim vježbama u dosadašnjim godinama studiranja on varira od ocjene dobar do odličan.

10.6.POSTUPCI I INSTRUMENTI

Za potrebe ovoga istraživanja provedeno je 13 polustrukturiranih intervjua s otvorenim pitanjima koja su potaknula dijalog i iznošenje stavova ispitanih studenata vezanih uz njihovu percepciju pojave negativnih emocionalnih reakcija koje mogu ukazati na strah od stranoga jezika. Svaki se intervju sastojao od dva uvodna pitanja koja su se odnosila na predznanje ispitanih studenata te na njihov uspjeh u prethodnim godinama studiranja iskazan u prosječnoj ocjeni. Ostalih je sedam pitanja bilo otvorenoga tipa te su, prema potrebi, postavljena dodatna pitanja kako bi studenti preciznije objasnili svoje misli i primjere. Pitanja su se odnosila na procjenu trenutnog suočavanja s negativnim

¹¹ Istraživanje se provodi ovim putem kako se studenti ne bi izlagali riziku uslijed pojave virusa SARS-CoV-2 i aktualnih okolnosti, zbog kojih se i sva nastava od ožujka do lipnja (ak. god. 2019-2020.) odvijala online putem.

emocionalnim reakcijama na nastavi lektorskih vježbi, kao i učestalost njihovih javljanja kod četiri jezične vještine. Njima se od studenata tražilo i prisjećanje na susret s ovim reakcijama tijekom osnovnoškolske i srednjoškolske nastave stranih jezika, ali i sažeta procjena promjene u njihovom intenzitetu do trenutne razine studija. Posljednja su se pitanja odnosila na ulogu kolega s godine te samih lektora u pojavi negativnih emocija. Većina se studenata priključila intervjuu s istraživačem s upaljenom video kamerom, a tijekom svih intervjuja upaljena je bila i kamera istraživača kako bi se razgovor odvijao u okruženju što sličnijem onom prirodnom.

10.7.OBRADA PODATAKA

Svi su se intervjui neposredno nakon njihova provođenja transkribirali i nekoliko puta temeljito iščitavali, a potom su se izjave studenata analizirale prema kategorijama koje odgovaraju navedenim istraživačkim pitanjima i područjima prikazanim u obradi prikupljenih rezultata.

10.8.PRIKAZ I ANALIZA REZULTATA

10.8.1.Negativne emocionalne reakcije u nastavi lektorskih vježbi

Prvo je pitanje “Suočavaš li se na nastavi lektorskih vježbi iz turskoga jezika s negativnim emocionalnim reakcijama“ kod većine ispitanih studenata odmah dovelo i do povezivanja s jezičnom vještinom govorenja i izvorima za koje percipiraju da dovode do tih reakcija. Prije detaljnijeg prikaza i analize odgovora koji se odnose na ta područja, u ovome se dijelu rada najprije žele prikazati izjave kojima su studenti nastojali što preciznije objasniti ono što doživljavaju. Studenti su emocionalne reakcije najčešće opisivali kao strah (5), stres (5), nelagodu (4), nervozu (3), pritisak (3), tremu (2), neopuštenost (2), paniku (2), anksioznost (1), blokadu (1), nesigurnost (1), stid (1), frustraciju (1), zbunjenost (1), strepnju (1) i „kočenje“ (1). Pri opisivanju doživljenih emocija u nastavi moguće je uočiti kako su najčešće koristili riječi strah, stres, nelagodu, nervozu i pritisak (vidi Sliku 1). Niže su navedeni primjeri kojima su nastojali preciznije objasniti svoje emocije na nastavi lektorskih vježbi:

- *U meni od prve godine postoji ta nekakva neugoda. (sudionik istraživanja-6¹²)*
- *Jednostavno, kao da se dogodi nekakva blokada i u isto vrijeme osjetim i nervozu i nesigurnost. (SI-11)*

¹² U daljnjem tekstu: “SI-broj ispitanika“ (dodan slučajnim redoslijedom).

- *Pa zapravo je na lektorskima uvijek bilo osjećaja od zbunjenosti do nervoze, pogotovo na ispitima. (SI-10)*
- *Dobro, na početku mi je bilo ful teže, ali i dalje se osjećam dosta nelagodno i nema dovoljno opuštenosti. (SI-9)*
- *Neki kao strah bi se javio kad ideš na predavanje, nešto bi te kočilo, bojao si se da nećeš znati nešto odgovoriti. (SI-8)*
- *Ne mislim baš na strah nego na nekakvu anksioznost kada naprimjer radimo neki zadatak usmene prirode i kada treba reći nešto na turskom, javlja se neka panika jer misliš kako to zvučiš na turskom. (SI-3)*

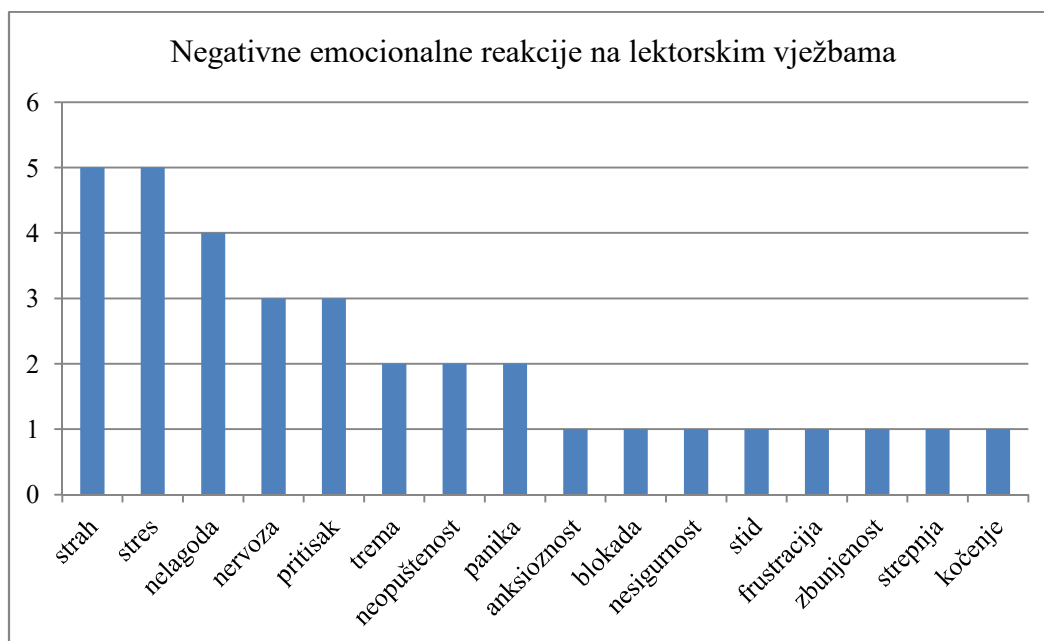
Nadalje, svi su studenti izjavili kako su se s navedenim emocionalnim reakcijama susretali od prve godine i kako se u različitim mjerama s njima i dalje susreću, a samo su dva sudionika (SI-4, SI-5) izjavila kako se one na nastavi lektorskih vježbi na razini na kojoj se trenutno nalaze gotovo uopće ne javljaju. Pri tome su ukazali na vještinu govorenja i razloge zbog kojih kod njih više nisu prisutne takve emocije:

- *promjena stava prema vlastitim pogreškama (SI-4: *Sada ga¹³ nema, nije mi problem razgovarati, ako pogriješim u redu je, pomiriš se s tim. Sada ih je sve manje, imam bolji stav prema njima. Neusporediva je prva i četvrta godina*)*
- *stvaranje opuštenije atmosfere te upoznavanje s kolegama i lektorima. (SI-5)*

Međutim, treba napomenuti kako SI-5 navodi da se negativne emocionalne reakcije na trenutnoj razini ne javljaju kod govorenja, ali da su kod slušanja još uvijek prisutne.

Određeni broj studenata opisujući svoje osjećaje navodi i manifestacije koje su prema Horwitz i sur. (1986) i Young (1991, prema Han, 2013) karakteristične za strah od jezika, a to su “blokiranje“ ili “smrzavanje“ pri prozivanju (SI-11, SI-12), odbijanje govorenja i pasivna prisutnost na nastavi (SI-6, SI-7, SI-8, SI-12), davanje kratkih odgovora na pitanja (SI-7), zaboravljanje “svježe“ naučenih riječi (SI-9) i sl., a osim već navedenih primjera, neki od njih navest će se i detaljnije analizirati kasnije u za to odgovarajućim područjima.

¹³ Straha.



Slika 1. Grafički prikaz najčešće spominjanih negativnih emocionalnih na lektorskim vježbama.

10.8.2. Jezična vještina govorenja

Na prvo je pitanje o susretu s negativnim emocionalnim reakcijama na nastavi čak dvanaest studenata odmah spomenuto povezano s govorenjem, odnosno s uporabom turskog jezika na nastavi za usmeno komuniciranje. Primjerice, SI-12 koji ističe kako je primijetio pomak u odnosu na prethodne godine i godinu na kojoj se trenutno nalazi, svoje je iskustvo kada treba govoriti detaljno opisao: *Primjećujem pomak u tome da ja sad mogu lakše složiti smisleniju rečenicu u glavi, ali kad je idem izgovoriti to kao da nestane. Kao da ne znam reći tri riječi. Složim si sve u glavi i znam što reći, sve mi je super posloženo i onda to treba izgovoriti... A prije mi je bilo teško i posložiti to u glavi, nekakvu rečenicu.* Nadalje, SI-11 govorenje uspoređuje s drugim vještinama nastojeći objasniti razliku u pojavi ovih emocija kod njih: *Slušanje, čitanje, pisanje, sve u redu. Onako, relativno opušteno, nema frke nikakve. Kad treba govoriti, e onda... tu je ta nervoza.* SI-11 također dodaje kako na nastavi radije bira šutjeti nego pokušati složiti rečenicu te dodaje: *Stid me, da kada pogriješim, da će oni to shvatiti kao da je to osobni napad na njih jer nas oni uče.*

Objašnjavajući zašto se kod njih negativne emocije javljaju upravo kod govorenja, studenti dodaju kako je *turski sam po sebi težak da smišliš što ćeš pričati* (SI-1, SI-7) te kako doživljavaju pritisak kada na njih dođe red za govorenje (SI-7, SI-9, SI-12). Tvrde da tada imaju osjećaj da ih svi gledaju, slušaju i čekaju njihov odgovor na pitanje

(osobito se javlja “pressing“ jer misle da lektori žele što brži odgovor), zbog čega onda više ne razmišljaju što žele reći i odgovore vrlo kratko ili pak ponove isto mišljenje nekog od kolega. Dodaju kako se iz istoga razloga ne žele uključiti u razgovor kada su u pitanju kompliciranije teme. Isto spominju i studenti u istraživanju Tóth (2011) koji tvrde kako se osjećaju užasno neugodno zbog tišine koja nastane dok pokušavaju složiti svoje misli.

Analizom odgovora pojedinih studenata došlo se do uvida da se osjećaji nelagode mogu javiti kod govorenja i uslijed uvjerenja da studenti na ovoj razini studija trebaju uvijek biti u mogućnosti prisjetiti se odgovarajućeg vokabulara (SI-8, SI-9). To može oslikati primjer SI-9: *Zna mi biti nelagodno kad se ne mogu sjetiti riječi, to je vjerojatno zato što od sebe očekujem puno veće znanje. Pa moram to znati, već sam na toj godini!*

Neki su studenti (SI-11, SI-12) istaknuli i kako se kod njih javlja strah od komunikacije pred publikom i u situacijama izvan nastave, zbog čega treba osvijestiti razliku ovoga straha od straha od stranoga jezika: “osobe koje pate od straha od stranoga jezika istodobno se “muče“ i s učenjem jezika i njegovom uporabom, a osobe koje pate od straha od komunikacije moraju se hvatati u koštac samo s jezičnom uporabom“ (Mihaljević Djigunović, 2002, 46). Tako, primjerice, SI-6 dodaje i kako je nekoliko puta svjesno odlučio ne doći na nastavu lektorskih vježbi kada je unaprijed bila najavljena tema o kojoj će se razgovarati (*Recimo tri-četiri puta smo dobili nekakvu zadaću koja je bila pripremanje za neku temu o kojoj ćemo sljedeći put pričati i odmah kolegama kažeš da ne možeš doći. Meni je to preveliki stres*).

10.8.3. Jezična vještina slušanja

Na pitanje „Javljaju li se negativne emocionalne reakcije kod slušanja“ sedam je studenata (SI-2, SI-5, SI-6, SI-7, SI-8, SI-9, SI-10) odgovorilo da se na različite načine s njima suočava još uvijek. Tako jedan sudionik (SI-8) ističe da opušteno sluša samo kada može sve u potpunosti razumjeti i da ne razumije ako su teme složenije ili s njima nije upoznat u svakodnevnome životu. I neka istraživanja poput onoga Campbell (1999, prema Bekleyen, 2004) pokazala su da aktivnosti slušanja mogu dovesti do straha, posebno ako oni koji uče strani jezik vjeruju da bi trebali razumjeti svaku riječ.

Nadalje, tri studenta (SI-7, SI-5, SI-13) ističu kako se kod njih javljaju te reakcije ako lektori govore brzo pa ih ne razumiju, a kako do istoga dovodi i brzi zvučni materijal

koji se obrađuje na nastavi. SI-7 pri objašnjenju gdje se javlja veća nelagoda, kod govorenja ili slušanja, ističe sljedeće: *Definitivno kod govora. Kad je slušanje, oke, ja si zabilježim neke točne odgovore ili nešto, a ako fulam, nema veze. Kod govora mi je problem jer ja to sve znam napisati, ali ako nešto trebam izgovoriti ne mogu.* SI-2 koji na nešto drugačiji način uspoređuje vještinu govorenja i slušanja dodaje kako slušanje stvara veći stres jer dok traje aktivnost slušanja, bilo lektora ili audio materijala, taj stres raste uslijed činjenice da umjesto fokusiranja na sadržaj, samo razmišlja o tome što će trebati odgovoriti. S druge strane, kod govorenja ističe kako jednostavno nema vremena za pojavu tog stresa.

Osim brzine govora lektora i samoga materijala, SI-5 koji navodi da primjećuje pojavu negativnih emocija kod slušanja dodaje i kako je turski jezik složen za slušanje te kako često osjeća pritisak jer se čini da su drugi sve shvatili, dok on nije. Drugi sudionik, SI-6, uspoređuje vještinu pisanja i slušanja pa ističe kako se kod pisanja osjeća opušteno jer je i u slučaju izlaganja napisanoga vrlo samopouzdan. Objašnjava kako se tako osjeća jer je to unaprijed pripremljeno, a kako se kod slušanja javljaju negativne emocionalne reakcije ako pred drugima i lektorima bude prozvan ispričati sadržaj zvučnoga materijala.

10.8.4. Jezična vještina pisanja

Iako se pisanje smatra jednom od vještina koje neće izazvati strah, utvrđeno je kako se četiri sudionika (SI-2, SI-10, SI-11, SI-13) ipak susreću s nekim njegovim oblicima. Neki studenti ističu kako pri aktivnosti pisanja razmišljaju o tome da bi neke ideje htjeli izraziti bolje, tj. složenije, ali se baš tada ne mogu sjetiti, zbog čega osjećaju određenu frustraciju (SI-13), kao i da se kod pisanja može javiti nelagoda ukoliko ono prethodi provjeri lektora (SI-11) ili slijedi nakon aktivnosti slušanja (SI-10). SI-11 pojašnjava svoj primjer: *Dok pišem, onda ne razmišljam koliko mi je nelagodno, kad predam lektorima da pročitaju, onda je to neka nelagoda.* SI-2 dodaje kako stres svejedno postoji ako nakon pisanja slijedi govorenje.

Nadalje, SI-5 objašnjava kako je aktivnost pisanja opuštena jer se najčešće radi o ponavljanju i vježbanju dijelova koje su prethodno usvojili s hrvatskim nastavnicima, a ostali studenti koji objašnjavaju zašto smatraju da se kod njih ne javljaju ove reakcije pri pisanju dodaju odgovore poput sljedećih:

- *Tu je potpuno opušteno jer radiš sam i nitko te ne provjerava niti prati cijelo vrijeme kao kada govoriš. (SI-9)*
- *Nije problem. Tu nema trenutne reakcije. Nema mogućnosti za trenutnim verbalnim odgovorom lektora, nema negativnih emocija. (SI-1)*

10.8.5. Jezična vještina čitanja

Samo četiri studenta (SI-7, SI-11, SI-12, SI-13) navode da nisu potpuno opušteni pri čitanju. Navode kako do toga dovode sljedeće situacije:

- kada lektor ne pričekava da student do kraja pročita određenu složeniju riječ i ne pruži dovoljno vremena za samostalan ispravak (SI-12)
- prilikom pružanja pažnje što ispravnijem izgovoru i naglašavanju riječi (SI-13: *Ja pazim na detalje i naglašavanje kad čitam, to je možda moj problem*)
- kada je fokus na određivanju dijela koji će trebati pročitati taj student dok je drugi student na redu (ovu situaciju najbolje može prikazati primjer SI-7: *Grozno mi je. Razmišljam: „Aha, sada će doći red na mene“, uopće ne slušam paragraf koji čitamo, nego ja čitam svoj da znam pročitati kasnije svaku riječ. Ja si to super pročitam u glavi i onda krenem naglas pa krene i zastajkivanje).*

SI-11 tvrdi kako kod čitanja nema toliko nervoze, ali da je ta nervoza ipak manja od one koja se javlja kod govorenja zbog karakteristika turskoga jezika. To potvrđuje primjerom: *Tu je isto nervoza, ali nije jednako kao govorenje zato što znam da mogu. Čitaj kako pišeš, piši kako govoriš, i to je jednostavno kod turskog. Tu je recimo više nervoze bila kod engleskoga, više si se “tresao“ jer ne znaš kako bi izgovorio neku riječ. Kod turskog tog nema, nema toliko stresa, jer je to najosnovnije čitanje.*

Neki navode da su svjesni kako čitanje ne protekne uvijek savršeno, ali da ih nije sram jer imaju dosta samopouzdanja u svoju vještinu čitanja, kao i da vole biti prozvani za tu aktivnost (SI-1), a uspoređujući trenutnu godinu studija i prethodne godine, dodaju kako je sada puno bolje nego prije jer su se vještine čitanja izjednačile i kod studenata koji su imali predznanje i kod onih koji nisu (SI-3). Ovdje se može primijetiti i kako su studenti svjesni kompetencija svojih kolega i kako se često s njima uspoređuju.

10.8.6. Izvori emocionalnih reakcija

Analizom podataka iz intervjua došlo se do četrnaest različitih izvora negativnih emocionalnih reakcija iz perspektive studenata (vidi Tablicu 1). Većina je studenata na prvo pitanje o susretanju s negativnim emocionalnim reakcijama odmah dala uvid u određene izvore, tj. uzroke koji do njih dovode. Naime, gotovo su svi ispitanici pojavu negativnih emocionalnih reakcija povezali s govorenjem, tj. korištenjem jezika za usmenu komunikaciju na nastavi. Samo su SI-4 i SI-5 kasnije napomenuli kako sada gotovo ne osjećaju negativne emocije pri usmenom komuniciranju. Osim ranije navedenih situacija koje mogu dovesti do straha od govorenja, neki studenti dodaju kako imaju poteškoće i pri preciznom izražavanju svojih ideja (SI-13: *Meni je više žao što ne mogu konkretno izraziti što hoću i onda lektori to neće shvatiti*). Sudionici istraživanja Tóth (2011) također navode kako se strah od jezika javio tek na fakultetu jer se nastava održava na stranome jeziku s naglaskom na interakciju i njegovo aktivno korištenje.

Nadalje, pri detaljnijem objašnjavanju situacija u kojima se susreću s ovim reakcijama, studenti su često spominjali lektore u različitim kontekstima. Tako njih četvero (SI-1, SI-3, SI-11, SI-12) povezuje pojavu negativnih emocionalnih reakcija s činjenicom da su lektori izvorni govornici. Primjerice, SI-11 ističe sljedeće: *A onda kada trebam konkretno postaviti neko pitanje, imam taj...zato što znam da je izvorni govornik predamnom, onako kao da mi je mozak prazan i sve mi se zamračilo*. Navodi kako se isto javlja i na usmenom ispitivanju s prethodnom pripremom: *Čim dobijem izvornog govornika ispred sebe, ne znam, blokada, crnilo, više mi ni riječi ne padaju na pamet, a da ne pričam o gramatici*. SI-1 dodaje: *Definitivno osjećam strah od pričanja, izražavanja, ali mislim da je to u jednu ruku normalno. Na nepoznatom si području i jednostavno ne želiš napraviti nekakvu pogrešku, pogotovo kada u prostoriji imaš izvornog govornika koji ti je k tome još i lektor koji te ocjenjuje, koji zapravo detaljno analizira svaku tvoju riječ i to ti stvara još jedan dodatan pritisak*.

Većina je studenata navela da do negativnih emocionalnih reakcija kod njih dolazi i zbog pogrešaka, pritom povezujući te pogreške sa stavom i potencijalnom reakcijom lektora, mišljenjem kolega ili vlastitim uvjerenjem da na razini studija na kojoj se trenutno nalaze ne bi trebali griješiti. Njih je sedam (SI-1, SI-3, SI-4, SI-6, SI-7, SI-11, SI-12) procijenilo da mogućnost za pojavu negativnih emocija povećava i stav koji

lektori imaju prema pogreškama, kao i popratni komentari koji mogu uslijediti nakon što student učini grešku. Stoga navode primjere poput sljedećih:

- *Nemam taj „klik“ u glavi “ah nema veze to je rad i vježba pa ako pogriješiš sve ok“, nego imam to nešto što me koči u smislu da će mi se netko smijati ili lektor reći da je to pogrešno. (SI-6)*
- *Prvo je nervoza jer moraš govoriti na stranome jeziku, a onda strah što će lektor reći ako napraviš grešku. (SI-4)*
- *U redu je da lektori isprave, ali bez dodatnih komentara. Mislim da je to nepotrebno i da to stvara još veću nervozu. (SI-3)*
- *Jasno da nekada treba ispraviti, ali treba dati puno prostora. Baš jako puno prostora da bi se mi raspričali. (SI-1)*

Iz ovih je odgovora moguće vidjeti kako su studenti procijenili da stav lektora prema pogreškama može dovesti do negativnih emocija, ali samo ukoliko je ispravljanje grešaka popraćeno negativnim povratnim informacijama. Price (1991, prema Luo, 2012) je također utvrdio kako oni nastavnici koji kritiziraju učenike dovode kod istih do povećanja razine straha, tj. da takvi nastavnici, kako je ranije navedeno, nastavu vide kao izvedbu, a ne kao vrijeme učenja.

Studenti (SI-2, SI-4, SI-7, SI-9, SI-12) navode i kako se negativne emocije koje dovode do straha mogu javiti usred nedovoljnog vremena koje imaju za osmišljavanje odgovora ili svojih ideja. Posebno ističu svoje nezadovoljstvo u sljedećim situacijama kada:

- lektori završe ideju umjesto njih (SI-12)
- imaju osjećaj da se odgovor očekuje što prije (SI-7, SI-9)
- odmah nakon postavljenoga pitanja ili pročitanaoga teksta treba odgovoriti ili riješiti određeni zadatak. (SI-2)

Nekoliko studenata (SI-1, SI-3, SI-8, SI-12) dodaje kako do njih može dovesti i manjak situacija u kojima tijekom lektorskih vježbi i samoga studija mogu vježbati svoje govorne vještine (SI-3: *Mislim da na studiju ne razgovaramo dovoljno*).

Kako su u pojavi negativnih emocionalnih reakcija osim lektora iznimno važne i kolege s godine, studentima je postavljeno pitanje o procjeni uloge samih kolega na pojavu tih

emocija. Stoga se odgovori studenata na pitanje „Kakvu ulogu, prema tvom mišljenju, u pojavi ovih reakcija na nastavi imaju kolege s godine?“ mogu podijeliti u dvije skupine. Prva skupina odgovora tiče se pozitivnog utjecaja kolega, odnosno objašnjenja da prisutnost ili podrška kolega smanjuju ili ne dovode do pojave navedenih reakcija. Tako njih sedam (SI-2, SI-3, SI-8, SI-10, SI-11, SI-12, SI-13) navodi kako se dolaskom na diplomsku razinu studija povećalo i povjerenje među njima što je dovelo do bolje i opuštenije atmosfere, a primjerice kod SI-10 moglo se zamijetiti kako su kolege utjecale i na povećanje motivacije i samopouzdanja, što je u konačnici rezultiralo i smanjenjem pojave negativnih emocija. Studenti također ističu i kako znaju da će im kolege uvijek pomoći, bilo razgovorom o proživljenim emocijama ili poteškoćama s nastavnim sadržajem.

S druge strane, njih šest (SI-1, SI-4, SI-5, SI-6, SI-7, SI-9) navodi kako kolege imaju negativan utjecaj na pojavu tih emocija na nastavi. To se može odnositi na veličinu grupe (SI-6: *Što je više ljudi ja osjećam veći pritisak*), ali i na prisutnost kolega koji žele imati izvrsne ocjene i tako stvaraju atmosferu natjecanja (SI-3). Četiri sudionika (SI-4, SI-5, SI-6, SI-9) ističu i kako do pojave ovih emocija mogu dovesti i kolege koji imaju veće predznanje, dok SI-7 navodi kako se u slučaju pogrešaka najviše “brine“ o mišljenju kolega za koje procjenjuju da imaju trenutno veće znanje. SI-1 tvrdi i kako: *Nije ugodno jer kad griješiš pokazuješ svoje slabosti i stavljaš se u poziciju da te drugi mogu napadati*. Dodaje i sljedeće: *Mislim da su kolege jako važne, utječu na pojavu ovih reakcija gotovo kao lektori*.

Nadalje, drugi studenti izjavljuju i da im pritisak stvaraju situacije u kojima im se čini da se drugi ponašaju kao da su razumjeli nekakav složeniji zvučni materijal ili složenije šale koje pričaju lektori dok oni sami to nisu potpuno shvatili (SI-5), kao i da na pojavu negativnih emocionalnih reakcija može utjecati i razmišljanje o potencijalnoj reakciji kolega na pogreške (SI-4, SI-7). Ovo drugo najbolje prikazuje primjer SI-4 koji navodi kako strah kod govorenja na nastavi više gotovo ne osjeća, ali da se i kod njega ranije javljao strah od kolega, tj. osvrtnja na to misle li kolege da je zbog grešaka njegovo znanje dosta slabije od njihovog.

Kako oni koji uče jezik mogu uvažavati i biti osjetljivi na “*stvarnu ili imaginarnu evaluaciju*“ (Mihaljević Djigunović, 2002, 51), studentima je postavljeno i pitanje jesu

li se ikada doista susreli s ismijavanjem od strane kolega, na što je većina odgovorila negativno. Dok je manji broj studenata (SI-7, SI-9, SI-13) istaknuo kako ima negativna iskustva sa studentima koji su se na prvim godinama studija ismijavali njima ili drugim kolegama koji griješe, većina ih je ipak svjesna kako se te reakcije javljaju iako se nisu doista susreli s takvim ponašanjem (npr. SI-4: *Ja iskreno mislim da je to moj strah jer nije bilo susreta sa ismijavanjem od strane drugih kada pogriješim*).

Nekoliko sudionika (SI-6, SI-7, SI-9) ističe kako do pojave negativnih emocionalnih reakcija utječe i veličina same grupe, odnosno broj kolega na godini s kojima pohađaju lektorske vježbe. Preciznije, SI-7 objašnjava da se te emocije javljaju i na višim razinama studija jer na početnim razinama zbog brojnosti studenata nisu svi imali dovoljno prilike za komunikaciju usmenim putem: *Stvarno previše ljudi. Dobili smo na početku svi riječ, ali samo za najjednostavnije izraze. I kasnije na nastavi svi samo šute. Temelji su bitni i na temeljima odmah treba krenuti pričati, ali ne u grupama od 15*. Druga dva sudionika (SI-6, SI-9) ističu da je problem kod velikih grupa veći pritisak i trema koju osjećaju kada treba govoriti.

Razgovarajući o izvorima emocija svojstvenih strahu od stranoga jezika, nekoliko je studenata svjesno i karakteristika svojih osobnosti poput perfekcionizma (SI-9, SI-13) i nedostatka samopouzdanja i želje za sudjelovanjem (SI-6, SI-8, SI-11), kao i nedovoljnog kontakta s turskim jezikom (svojim izborom) izvan nastave (SI-5, SI-7, SI-8). Tako navode sljedeće:

- *Mislim da je to uglavnom moja krivica jer nisam baš taj tip da ću se stalno javljati i aktivno sudjelovati na satu. I onda kad to često ne radim taj put kada trebam... možda me to koči. I ovako u privatnom životu se ne trudim toliko ni slušati turski ni pričati s nekim.* (SI-8)
- *Konkretno mislim da nemam dovoljno samopouzdanja u svoj turski.* (SI-6)
- *Mislim tu je opet moja krivica, tu lektori ne mogu ništa. Oni nas potiču da mi pričamo, ali ja zbog te svoje nelagode odlučim radije šutjeti i kimati glavom.* (SI-11)

Dva sudionika (SI-9, SI-13) navode i da se zbog perfekcionizma kao karakteristike njihove osobnosti mogu javiti negativne emocije, osobito tijekom govorenja na nastavi koje može sadržavati pogreške ili biti na osnovnoj razini:

- *Treba jako puno rada. Ne da želiš biti bolji od drugih, ali za sebe želiš biti savršen i ne želiš raditi greške. Nekad me to jako spušta, spušta me i kad napravim najmanju grešku. Druge vještine toliko ne, ali govorenje da.* (SI-9)
- *U procesu govora sam na razini kad želim nešto reći i kažem to na bazičnoj razini, a znam da to mogu reći bolje. Vjerojatno je to neki mentalitet "ako želimo raditi nešto onda ćemo to napraviti pošteno, biti dobri u tome".* (SI-13)

Nadalje, SI-13 ima kritičan stav prema vlastitim pogreškama i kod iskazivanja vještine čitanja jer ne želi griješiti. Osim spomenutih SI-9 i SI-13, i SI-8 ima negativan stav prema svojim greškama i ističe kako ga je strah da će pogriješiti i da onda neće znati i moći nastaviti dalje. Ako studenti pristupaju nastavi s ovakvim stavom, smanjuje se i mogućnost za vježbanje i usavršavanje određene vještine, a samim time i za mogućnost pozitivnih povratnih informacija i poticaja za daljnje samostalno javljanje.

Osim stava prema vlastitim pogreškama, studenti (SI-2, SI-7, SI-9, SI-11) pojavu negativnih emocija povezuju i s trenutnom razinom studija, odnosno uvjerenjem da se od njih očekuje visoka razina znanja, osobito na području iskazivanja govornih vještina (SI-11: *Zapravo mi se čini kao da mi je sada još više nelagodno i da me stid što se sad očekuje da moramo tečno govoriti*). Analizom intervjua moglo se primijetiti kako je većina navedenih studenata stvorila to uvjerenje bez negativnih iskustava ili komentara od strane lektora.

Osim izvora koji se tiču glavnih sudionika nastavnoga procesa, neki su studenti kao izvore navodili i primjere koji se odnose na sam jezik, nastavu, situacije ispitivanja znanja ili trenutne okolnosti. Tako, primjerice, promatrajući vještinu slušanja, SI-5 ističe kako pojava ovih reakcija izvire i iz osobitosti samoga jezika pa navodi sljedeće: *Mislim turski nije baš najlakši jezik za slušati. U smislu da imaš glagol na kraju, prepozicije, pet riječi koje određuju subjekt. Tako da ako želiš to sve u potpunosti razumjeti moraš detaljno slušati.*

I kod pitanja „Zašto misliš da se opisane emocionalne reakcije kod tebe javljaju baš kod govorenja“ šest je studenata istaknulo karakteristike turskoga kao jezika i njegovu ograničenu, tj. malu zastupljenost u svakodnevnom životu (SI-1, SI-2, SI-3, SI-5, SI-7, SI-13). Sudionici dodaju i kako je turski jezik samo po sebi težak za osmišljavanje onoga što želiš reći (SI-1, SI-7). SI-7 pojašnjava: *Sve ću napisati, nije problem, ali sintaksa mi je dosta teška, teško mi je u glavi prebaciti se na taj način razmišljanja. Da uspiješ spojiti što sad ide na koje mjesto, hoćeš li dobro napraviti inverziju...*

SI-13 također ističe kako je turski zahtjevan jezik koji predstavlja velik izazov u učenju unatoč tome što smatra da već puno toga zna i puno uči. Dodaje kako je kod turskoga problem to što je teško procijeniti koliko još toga treba naučiti da bi se osjećao kompetentnim i to što nije sličan indoeuropskim jezicima koji su bliži hrvatskim studentima. Dodaje i kako karakteristike turskog otežavaju izražavanje složenijih i apstraktnijih misli i ideja: *Mislím da mi turski doživljavamo apstraktno za razliku od jednog engleskog ili njemačkog, jer si njima okružen cijelo vrijeme... Njemački, škola, sistem, tu je negdje... a turski nemaš baš posvuda oko sebe, neugodno ti bude kad želiš nešto reći. Tu je najviše nelagode, kad hoćeš izraziti apstraktniju stvar, a ne možeš.* SI-3 također ističe zahtjevnost turskoga jezika: *To je jezik koji je drugačiji, moraš shvatiti što se događa u rečenici, teško ju je posložiti u glavi, treba dosta vremena da se navikneš na njegov ustroj.*

Sedam se ispitanika (SI-1, SI-2, SI-3, SI-4, SI-6, SI-9, SI-12) pri objašnjavanju izvora ovih reakcija dotaknulo karakteristika visokoškolske nastave. Većina je njih ponovila svoja uvjerenja da se na studiju (koji su odabrali svojevolumno), za razliku od osnovnoškolske i srednjoškolske nastave stranih jezika, javljaju i očekivanja veće razine znanja (odnosno veći angažman, a samim time i manjak situacija u kojima “smiju“ biti nesprenni pokazati svoje znanje) od strane nastavnika jezika, kao i da im o završetku studija ovisi budućnost, a dodaju i kako je sama nastava drugačija od “prirodnih“ situacija izvan nje. Littlewood (1984, prema Halat i Özbay, 2018) također tvrdi da okruženje koje ne odgovara prirodnom učenju stranoga jezika također uzrokuje da se učenici osjećaju nemoćnima. Neki od odgovora koji pokazuju da su studenti svjesni zahtjevnosti visokoškolske nastave su sljedeći:

- *Ipak je to faks, moraš ispuniti očekivanja i imati razinu znanja da je dostatna da ti ta osoba da prolaznu ocjenu, da možeš završiti školovanje i slično. Tako da to sigurno igra dosta ulogu, tu su ljudi koji uče i griješe, a kad si u stvarnoj situaciji neće te nitko ispraviti, nego će se iznenaditi ako vidi da si stranac i govoriš turski. (SI-3)*
- *Ja uvijek razmišljam da kada budem u stvarnim uvjetima...mislim da je to drugačije, to su drugačiji uvjeti, ovo su po meni simulirani uvjeti. Zato što se nekad znalo raspravljati o nekim stvarima o kojima student nema mišljenje, nije siguran, ne zna dovoljno o temi, a onda mu to stvara pritisak. Vjerujem da će mi u stvarnim uvjetima biti puno lakše razgovarati jer neću misliti da sam na satu i da moram lijepo zvučati i da ne smijem raditi greške. (SI-9)*
- *Kad si u srednjoj školi nije te briga hoćeš napraviti grešku ili ne. Na fakultetu, iako učiš, ti si tu jer ti to želiš, jednoga dana želiš s tim raditi, trebao bi steći puno veće kompetencije i jasnije si to posložiti u glavi. (SI-12)*

Četiri ispitanika (SI-2, SI-11, SI-12, SI-13) navode kako se negativne emocije javljaju jer je govorenje na turskom jedini način komuniciranja, a samim time bi trebalo biti i odraz znanja. Dakle, istovremeno je način komuniciranja i predmet konstantnog vrednovanja od strane lektora. Isto tako, mogu se javiti i osjećaji zbunjenosti i neznanja jer uslijed komuniciranja isključivo na turskom studenti osjećaju da ne posjeduju dovoljan vokabular za određena gramatička pitanja i dobivanje odgovora za složeniji nastavni sadržaj za koji smatraju da bi izvorni govornici objasnili na jednostavniji način (SI-11). SI-2 i SI-13 dodaju i kako se ne osjećaju opušteno jer žele svoje mišljenje što je jasnije moguće izraziti da ih lektori shvate, a pri tome se ne mogu osloniti niti na jedan drugi jezik.

Na pitanje jesu li se tijekom osnovnoškolske i srednjoškolske nastave stranih jezika suočavali s negativnim emocionalnim reakcijama, većina je studenata odgovorila da nije. Samo tri ispitanika (SI-5, SI-11, SI-12) navode kako im se u tom periodu, primjerice, javljala neugoda kod čitanja ili govorenja i javljanja pred velikim brojem učenika u razredu. Ostali koji su sa sigurnošću odgovorili da se kod njih nisu javljale negativne emocionalne reakcije objasnili su da su engleski jezik (najčešći strani jezik u osnovnim i srednjim školama) poznavali jako dobro jer su ga učili i prije početka

školovanja te njime bili okruženi svakodnevno, ali i kako se tijekom te nastave znatno manje komuniciralo usmenim putem (SI-9: *Na engleskom smo slabo komunicirali, ali nismo osjećali takvu nekakvu nervozu jer smo bili puno sigurniji. Osjećam se kao doma kada pričam engleski, od prvog razreda ga učim*). Drugi ispitanici (SI-2, SI-3, SI-5, SI-9, SI-13) dodaju kako se s izvornim govornicima engleskoga kao i turskoga nisu imali prilike susresti svaki dan, ali je engleski bio prisutan na televiziji, u serijama i filmovima. Zbog učestalosti susreta s tim stranim jezikom, njegovo daljnje korištenje i daljnje učenje postajalo je prirodno. SI-2 dodaje i kao je u srednjoškolskoj nastavi bilo drugačije jer nastavu nije vodio izvorni govornik pa su se učenici u situacijama u kojima žele zatražiti pomoć ili iskazati da znaju tematiku, ali ne mogu oblikovati odgovor, poslužili materinskim jezikom. Izostanak negativnih emocija studenti pripisuju i većem samopouzdanju u stranim jezicima na tim razinama obrazovanja.

Nadalje, samo četvero ispitanika (SI-1, SI-6, SI-10, SI-11) navodi kako se ove emocije javljaju u situacijama ispitivanja i vrednovanja znanja. Preciznije, SI-10 tvrdi kako se osobito pri usmenom ispitivanju javljaju zbunjenost i nervoza, dok drugi navode kako se unatoč dobroj pripremi javlja strah zbog ranije spomenute činjenice da su lektori izvorni govornici (SI-1, SI-6) ili uslijed uvjerenja da bi pogreške tijekom provjere znanja mogli shvatiti kao uvredu za svoje poučavanje (SI-11).

SI-1 navodi kako je teže pričati pred jednim od lektora zbog prethodnog negativnog iskustva s usmenog ispitivanja: *Sjećam se prvog usmenog kada me bilo jako strah. Na kraju je bio prolaz, ali kad god trebam pričati s tim lektorom više griješim*. SI-6 dodaje da nastanku ovih emocija pogoduje prisustvo oba lektora na usmenom ispitu: *Još mi je veći stres na ispitnom roku, recimo na usmenom ispitu. Kad je samo jedan lektor to mi je oke, a kad znam da ih je dvoje, da su nekako nadmoćniji, onda mi je to koma*.

Iz ovih je odgovora jasno kako su ispitani studenti navodili samo usmeno ispitivanje kao onaj oblik procjene znanja koji dovodi do straha. Na pojavu straha od jezika kod usmenoga ispitivanja potrebno je obratiti veliku pozornost jer je i nekoliko istraživača poput Young (1986, prema Mihaljević Djigunović, 2002) utvrdilo da su ispitanici s većim razinama straha na usmenom ispitu postizali i slabije rezultate. Kako je uspjeh u tom području ispitivanja važan u pogledu napretka u učenju stranoga jezika, važno je prepoznati emocije s kojima se student suočava i manjak neznanja ne pripisati odmah

manjem zalaganju ili učenju. Na usmeno je ispitivanje važno obratiti pozornost i zbog činjenice da se, s jedne strane, može promatrati kao izvor straha od ocjenjivanja te straha od usmene komunikacije s druge (Mihaljević Djigunović, 2002). Zanimljivo je kako nitko od ispitanih studenata nije naveo pismeno ispitivanje, već je samo jedan ispitanik (SI-6) istaknuo kako su situacije pismenog ispitivanja manje stresne od onih kada mogu dobiti trenutnu reakciju lektora ili kolega: *Drugačije je kad ti imaš pismeni gdje te nitko ne gleda. Dok ti rješavaš test, nitko ne gleda što pišeš, nitko te u tom trenutku ne kritizira, bilo pozitivno ili negativno.*

Troje studenata (SI-1, SI-7, SI-8) navodi i kako pojedine okolnosti i stanja u kojima se trenutno nalaze mogu utjecati na pojavu ovih emocionalnih reakcija na nastavi. Te okolnosti se odnose na osobnu procjenu karakteristika tog dana i obvezu pohađanja mnoštva drugih kolegija (SI-1) te umoru, raspoloženju i trenutnom stanju studenata (SI-7, SI-8). U istraživanju Tóth (2011) studenti su također istaknuli kako su se negativne emocije na nastavi stranoga jezika javile tek na fakultetu jer osim jezičnih kolegija, pažnju moraju posvetiti i drugim kolegijima koji se tiču, primjerice, književnosti i kulture.

Samo dva sudionika (SI-8, SI-10) navode opći strah koji se javlja neposredno prije ili tijekom lektorskih vježbi, a on se u odgovorima ovih ispitanika prepoznao tako što su imali poteškoće s definiranjem izvora zbog kojih su doživljavali “kočenje“ na nastavi ili strah prilikom odlaska na predavanje (SI-8), kao i tijekom usmenog ispitivanja (SI-10: *U jednu ruku strah, ali ne mogu odrediti je li strah od pada, susretanja ili neutvrđenosti gradiva*).

Tablica 1 Izvori negativnih emocionalnih reakcija navedeni prema učestalosti navođenja.

Korištenje jezika za usmenu komunikaciju na nastavi	12
Stav lektora prema pogreškama	7
Karakteristike visokoškolske nastave i komunikacija isključivo na turskom jeziku	7
Karakteristike turskog jezika i njegova zastupljenost izvan nastave	6
Kolege s godine	6
Karakteristike osobnosti i manjak samostalnog angažmana samih studenata	6
Nedostatak vremena za pripremu i izražavanje svoga mišljenja	5

Nedostatak vremena za vježbanje govorenja	4
Lektori izvorni govornici	4
Trenutna razina studija i uvjerenje u veća očekivanja od studenata	4
Usmeno ispitivanje i vrednovanje znanja	4
Trenutno stanje i okolnosti	3
Stav studenata prema vlastitim greškama	3
Opći strah	2

10.8.7. Prijedlozi za redukciju

Većina se ispitanih studenata složila kako se pojava ovih emocija znatno razlikuje od početnih godina studija uslijed povećanih kompetencija (SI-2, SI-3, SI-4, SI-9, SI-12) upoznavanja s lektorima i kolegama (SI-2, SI-4, SI-5, SI-7, SI-8, SI-10), zalaganja lektora u stvaranju opuštene atmosfere (SI-1, SI-5, SI-6, SI-8, SI-9), učestalijeg korištenja turskoga izvan nastavne situacije (SI-1, SI-3, SI-4, SI-9, SI-11, SI-13), druženja s izvornim govornicima (SI-9, SI-13) i posjeta Turskoj (SI-1, SI-3, SI-4, SI-9, SI-13):

- *Mislim da se to pomalo smanjilo, vjerojatno jer bolje poznajem lektore i kolege pa je lakše pričati. (SI-8)*
- *Sada vidim kako su se lektori promijenili i opustili, mislim da su se navikli na studente i prilagodili predavanja nama. (SI-5)*
- *Mislim da je sad malo manje jer sad već iza sebe imam veći vokabular pa mogu lako naći riječi da izrazim neku ideju ili odgovor. (SI-2)*

Samo SI-6 dodaje kako smatra da je kod njega stanje ostalo isto jer se odnosi na njegovu osobnost. S druge strane, kod nekih studenata (SI-9, SI-11, SI-13) ovaj strah nije nestao uslijed osvještavanja razine studija na kojoj se trenutno nalaze i potrebe za iskazivanjem što veće kompetencije znanja (uslijed uvjerenja da se to od njih na ovoj razini studija i očekuje). Iako se uslijed povećanja jezične kompetencije povećavaju i pozitivna iskustva u uporabi stranoga jezika, čime dolazi do smanjenja razina straha (Mihaljević Djigunović, 2002), ovi studenti povezuju veće kompetencije isključivo s uvjerenjem da njihova izvedba treba odgovarati trenutnoj razini studija, ne ističući pozitivne strane bolje jezične spretnosti. Međutim, kako je i ranije napomenuto, studij turkologije i pohađanje nastave iz lektorskih vježbi ne zahtijeva predznanje, pa neki studenti, svjesni da su pred krajem svoga obrazovanja na studiju, ipak smatraju da su

nesigurnost, nervoza, zabrinutost i sl. „normalne“ pojave jer se radi tek o petoj godini učenja potpuno novoga stranoga jezika. SI-11 tako dodaje da komentari lektora, poput onih da se određeni dio nastavnoga sadržaja već trebao savladati, ne bi trebali biti česti jer, kako ističe, studenti *jezik uče tek pet godina* i krenuli su *od nule*. Istom je sudioniku jasno da se izvan nastave treba i samostalno angažirati u učenje jezika, kao i očekivanja da se na petoj godini poznaju sva gramatička pravila, ali tvrdi da ne treba zamjerati pogreške jer su to pravila koja su naučena tek godinu ili dvije dana prije i koja se još nisu sustavno koristila (prvenstveno se to odnosi na usmenu komunikaciju).

Na pitanje što misle da bi za smanjenje negativnih emocija karakterističnih za strah od jezika mogli učiniti lektori, nekoliko je ispitanih studenata stava da lektori moraju stvoriti opuštenu atmosferu (SI-1, SI-5, SI-7, SI-9, SI-10, SI-11), a neki od načina da to i uspiju je da na početku naglase kako i studenti trebaju biti opušteni i samopouzdani (SI-5) te da potiču komunikaciju (SI-5, SI-7, SI-11) o temama bliskima njima (kako su proveli dan, ima li nešto novo što žele podijeliti i sl.).

Što se tiče pogrešaka i ispravljanja, studenti smatraju da je u redu da ih lektori ispravljaju (SI-11 dodaje kako bi studenta trebali *vidjeti kao osobu koja tek uči*), ali bez popratne negativne reakcije i komentara (SI-3, SI-4, SI-11). Navode da se, ukoliko su ti komentari negativni, odlučuju povući i nesudjelovati aktivno u nastavi (SI-1, SI-6, SI-7, SI-9, SI-11), a dodaju i kako neke od posljedica neugodnih komentara mogu biti smanjenje ili gubitak volje za nastavkom studiranja. Nadalje, neki studenti (SI-1, SI-9, SI-12) tvrde kako često nakon nemogućnosti da dovrše cijelu svoju misao odlučuju manje sudjelovati ili se ne javljati tijekom nastave. Odustaju od aktivnog sudjelovanja jer su svjesni da će imati pogrešaka ili biti prekinuti, a ako pogriješe neće dobiti priliku u cijelosti iskazati željeno. Ortega (2002, prema Loyarte, 2015) smatra da nastavnici stranih jezika trebaju izbjegavati stalno ispravljanje grešaka jer upravo to može dovesti do straha od govorenja. Umjesto pretjeranog ispravljanja, Loyarte (2015) savjetuje metode poput one “modeliranja“ kojom će nastavnik samo ponoviti ono što je učenik rekao, ali, primjerice, s ispravnim gramatičkim pravilima.

Studenti (SI-1, SI-3, SI-4, SI-12) posebno ističu kako je važno da lektori imaju dovoljno strpljenja i da im pruže priliku iskazati svoje mišljenje unatoč nekoliko pogrešaka, da greške ne ispravljaju odmah i ne završavaju rečenice umjesto njih:

- *Trenutci kad se najbolje priča turski su oni kada na početku pričaš jako loše, s puno pogrešaka. Kreneš s tri četiri užasne rečenice, a onda relativno tečno. To bi nekako krenulo. A kada te lektor prekine odmah, na prvoj rečenici, više ti se ne da. (SI-1)*
- *Mislim da se forsira brzina. Tu mi je bilo pressinga jer pokušavaš u glavi složiti neku rečenicu... ne znam, kažem dvije riječi i prekinu me, to mi je bilo negativno iskustvo. (SI-12)*
- *...da od prve godine ispravljanje krene lijepo i lagano, da se ukaže na greške, ali na lijep način. Ne možda nakon svake greške, već da puste studenta da kaže do kraja, s naglaskom na greške koje su stvarno važne i velike. (SI-11)*

Strpljenje spominju kao važnu osobinu lektora osobito zbog toga što su mišljenja da je njima kao izvornim govornicima teže shvatiti kolika je stvarna zahtjevnost turskoga kao stranoga jezika (SI-3: *Po meni je turski jako zahtjevan jezik, sigurno zahtjevniji od engleskog i njemačkog. Smatram da bi svima bilo lakše da to pokušaju sagledati iz druge perspektive*). Dodaju da bi u nastavi lektori mogli bolje razumjeti poteškoće studenata koje mogu dovesti do straha od jezika da i sami uče strani jezik koji se dosta razlikuje od njihovog materinskog (SI-13: *Ako se oni ne bace u avanturu stranoga jezika, oni ne mogu razumjeti kad vide da želiš, a ne možeš. Nije njima problem, oni će pričekati, ali ne znaju što mi prolazimo, što se nama događa*). Palacios (1998, prema Luo, 2012) smatra kako su učenici stranih jezika manje anksiozni na nastavi kada nastavnici pružaju podršku, kada su strpljivi i duhoviti, kao i kada razumiju nedostatke znanja i žele pomoći učenicima u ostvarenju uspjeha. Jasno je kako samo suradnjom ovih sudionika odgojno-obrazovnog procesa on doista može i biti uspješan.

Samo jedan sudionik (SI-6) na pitanje o prijedlozima za lektore predlaže češće korištenje pohvala i općenito zanimanje za zalaganje studenata: *Kada nešto odgovoriš, makar bilo pogrešaka, lektor će ti uvijek reći „bravo“ ili nešto slično. Mislim da se jednostavno osjećam puno bolje kad dobijem tu povratnu informaciju da nešto dobro radim. Ne znam, možda nije čak toliko ni do pripreme koliko do toga da vidim da je nekoga briga i da cijeni to što radim. Onda mi je lakše razgovarati s tom osobom, opustiti se. Dodaje kako kada zna da može očekivati pohvalu odlučuje i više sudjelovati, samostalno se javiti kada lektor postavi pitanje i sl.*

Studenti (SI-2, SI-3, SI-6) također predlažu i osiguravanje više vremena tijekom kojega mogu razmisliti o odgovoru na pitanje ili dati svoje komentare i promišljanja o tekstu/sadržaju koji se obrađuje na satu (SI-2: *Dok radimo neku temu dati vremena da sjedne tekst da ga bolje shvatiš i onda možemo razgovarati o tome i odgovarati na pitanja. Taj neki dodatak prije nego se sve očekuje od tebe, da to ne ide kao na mašini, jedno za drugim*). SI-6 dodaje kako misli da bi strah na nastavi nestao kada bi postojalo više zajedničkih aktivnosti van nastave, tj. zajedničkih susreta s lektorima, jer bi tada razgovor s njima postao ugodan.

Na pitanje o organizaciji same nastave koja bi pridonosila smanjenju proučavanih reakcija, šest sudionika istraživanja (SI-7, SI-8, SI-9, SI-10, SI-11) smatra da bi bilo korisno češće raditi u grupi ili u paru jer bi tada, kako dodaje SI-8, *bilo opuštenije i to bi prošlo kroz smijeh pa bi se studenti oslobodili*, ali i jedne druge ispravljali, međusobno si pomagali i sl. Samo jedan ispitanik (SI-2) ističe da bi na nastavi trebalo biti više samostalnoga rada. SI-2 smatra i kako bi tekstove koji se u udžbenicima obično prvi puta čitaju i obrađuju na nastavi studenti trebali pokušati samostalno proći kao domaći uradak jer se u suprotnom većina studenata na satu fokusira na ispravno rješavanje zadataka koji slijede nakon tih tekstova ili na svoju izvedbu u čitanju kada na njih dođe red.

Većina ispitanih studenata (SI-1, SI-3, SI-5, SI-7, SI-9, SI-10, SI-11, SI-12) naglašava kako bi na nastavi trebalo biti više aktivnosti kojima će se poticati govorenje, ali uz pripremu za teme koje su bliske studentima (SI-3: *Vjerojatnije je da ćemo imati razvijenije mišljenje o nečemu što pratimo svaki dan, nego o složenijim temama koje studentima nisu bliske*). Neki su od zajedničkih prijedloga šestero studenata i poticanje na razgovor putem aktivnijih načina poput igrokaza, igre, videa, vizualnih prezentacija i unaprijed pripremljenih rasprava i izlaganja (SI-7, SI-8, SI-9, SI-10, SI-11, SI-12). U slučaju rasprava, SI-9 ističe kako bi tada lektor bio moderator, a studenti oni koji će raspravljati među sobom (*Manje lektora, a više studenata jer oni tu uče. On samo treba voditi*). SI-11 također ističe da usmene komunikacije treba biti više i da bi u nastavi trebalo biti više improvizacije, ali one koja se tiče nekih jednostavnijih tema. Isti sudionik dodaje i kako bi priprema za kratka usmena izlaganja koja se neće temeljiti na čitanju također pomogla da se studenti oslobode straha jer do sada nisu za to imali

priliku: *Na lektorskim vježbama smo konstantno ostajali u toj sigurnoj zoni i lektori su nas htjeli izvući iz nje, ali onda kad su vidjeli da se i mi sami ne želimo izvući, samo su to prepustili nama.* Neki su sudionici svjesni da taj izlazak iz sigurne zone nije jednostavan, ali da bi kratka usmena izlaganja za koja se treba unaprijed pripremiti bila od velike pomoći u suočavanju s tim emocijama (npr. SI-7: *Da moram izložiti nešto na turskom to bi bio najveći stres u mom životu, ali ne da to treba trajati dvadeset minuta, nego da imaš par minuta svaka dva do tri tjedna i da pričaš bez prestanka o temi koja te zanima*). SI-3 također ističe važnost pripreme: *Nekad je problematično izreći svoje mišljenje i na hrvatskom. Tako da mislim da ta priprema igra dosta veliku ulogu.*

Crookall i Oxford (1991, prema Loyarte, 2015) polaze od postavke da su upravo nastavnici osnovni element u minimaliziranju straha jer je u njihovoj moći da mijenjaju tradicionalne načine učenja jezika u učionici. U njihovoj je moći da predlažući aktivnosti u paru ili grupi, kao i igru, razredno ozračje učine prijateljskim i opuštajućim. Ortega (2002, prema Loyarte, 2015) također dodaje kako upravo poticanje na grupni rad može ublažiti i važnu sastavnicu straha od jezika- strah od vršnjačke evaluacije. Kako to ističu Horwitz i sur. (1986), reduciranje je stresa mijenjanjem konteksta učenja stranoga jezika istodobno i najvažniji i najteži zadatak jer nastavnici često nemaju dovoljno vremena za inovacije. Stoga manji broj ispitanih studenata nudi rješenje u vidu manjih grupa (SI-6, SI-7, SI-9). Naime, navode kako bi se grupe trebale sastojati od maksimalno sedam studenata jer smatraju da bi one bile učinkovitije iz sljedećih razloga:

- atmosfera bi bila poticajnija jer bi te grupe bile stalno zajedno i izgradila bi se veća bliskost (SI-6: *Bitno mi je povjerenje, ono bi se u manjem krugu ljudi brže izgradilo. Trebale bi biti manje grupe gdje se ti osjećaš sigurno, gdje ti imaš neku svoju okolinu i da znaš da te ne sluša pedeset nego četvero ljudi i da mogu reći što mislim*)
- više prilika za pojedinog studenta da izrazi svoje mišljenje bez žurbe, a tako svaki sat može očekivati da će trebati govoriti i neće se javljati strah od neizvjesnosti hoće li taj nastavni sat trebati nešto reći. (SI-6, SI-7, SI-9)

Budući da se pojedinci koji procjene okruženje nesigurnim ili uznemirujućim mogu "zatvoriti" za komunikaciju na stranome jeziku, održavanje takve atmosfere može

dovesti do usporavanja ili čak potpunog zaustavljanja procesa učenja (Littlewood, 1984, prema Halat i Özbay, 2018). Jasno je da takvi ishodi ni u kojem slučaju ne odgovaraju bilo kojem procesu učenja, a osobito onoga stranoga jezika koje zahtjeva poticanje motivacije, kao i veliki te dugotrajni angažman i posvećenost tom procesu.

Tri ispitana studenta turkologije (SI-1, SI-3, SI-7) izražavaju želju i za povećanjem tjednih sati lektorskih vježbi jer je određeni nastavni sadržaj iz drugih kolegija moguće samostalno odraditi ili ponoviti, dok su lektorske vježbe iznimno važne zbog samih lektora koji će poticati na razgovor i ispravljati potencijalne greške. SI-1 to argumentira na sljedeći način: *Mislim da bi bilo puno bolje da je fokus na usmenoj komunikaciji. Trebalo bi više lektorskih vježbi, a na njima više usmene komunikacije.*

Iako se većina prijedloga odnosila na vještinu govorenja, samo SI-10 predlaže više čitanja tekstova na turskom i pisanje diktata od osnovne razine učenja jezika kako bi se razvijao slušni aparat za jezik i ne bi dolazilo do straha od slušanja, tj. razumijevanja.

Studentima je također postavljeno i pitanje koje se odnosi na njihove prijedloge za druge studente koji bi im pomogli u oslobađanju od straha. Primjerice, SI-3 tako predlaže drugima da osvijeste činjenicu da na godini uvijek mogu postojati oni izvrsni, ali da većina posjeduje sličnu razinu znanja. Međutim, smatra kako se uopće ne treba niti uspoređivati s drugim, već o sebi razmišljati kao individui koja napreduje i uči isključivo radi sebe i uživanja u tom procesu (*Potrebno je raditi i učiti, ne zbog profesora, komentara, ispita, već radi sebe i uživanja u procesu učenja*).

Nadalje, većina ispitanih studenata predlaže druženje s izvornim govornicima (SI-1, SI-9, SI-10, SI-11, SI-13) koje će rezultirati većim kompetencijama, a to pak dovesti do većeg samopouzdanja i želje za uključivanjem i govorenjem na nastavi. SI-11 dodaje i kako to ovisi i o osobnosti samoga studenta, tj. o stupnju njegove ekstrovertiranosti i načinu učenja koji mu odgovara (*Ako si ekstrovertiran, ti ćeš sigurno onda lakše kroz komunikaciju naučiti turski*). Osim druženja s izvornim govornicima, tu je također i povećanje kontakata s turskim jezikom izvan nastave. Nekoliko studenata (SI-1, SI-3, SI-5, SI-10, SI-11, SI-13) ističe kako se upravo češća i svjesna okruženost jezikom u slobodno vrijeme i zanimanje za tursku kulturu može pozitivno odraziti na studentovo samopouzdanje. SI-5 ističe upravo samopouzdanje u svoje jezične kompetencije kao

najvažniju osobinu koju treba postići u borbi s negativnim emocijama. Također dodaje kako se tijekom godina studiranja s više rada i učenja javila i veća opuštenost na nastavi lektorskih vježbi. Četiri sudionika (SI-1, SI-3, SI-4, SI-9) navode kako je i sam odlazak u Tursku rezultirao većim samopouzdanjem. Tako SI-1 izjavljuje sljedeće: *Ono što je meni pomoglo da se oslobodim toga straha je odlazak u Tursku, tj. kad si "prisiljen" komunicirati i snaći se. U tom trenutku nestaju strahovi u učionici. Nakon toga se s više samopouzdanja dolazi na nastavu. Važno je strani jezik uključiti u izvannastavne situacije jer veća izloženost jeziku izvan učionice može pomoći studentima da se osjećaju ugodnije i da se strah u konačnici reducira (Loyarte, 2015).*

Nekoliko studenata (SI-1, SI-12, SI-13) ističe kako zbog straha ne treba odustati i odlučiti ne sudjelovati u nastavi, već probati i vježbati (SI-12: *Tako i u stranom jeziku, probaj, idi, guraj, najgora stvar koja ti se može dogoditi je da ti se netko nasmije ili da se malo posramiš. Imao si sto sramotnih trenutaka, ovo će biti sto prvi, ali ćeš nešto naučiti iz njega*). Kolika je važnost u želji za uključivanjem studenata i kada nisu ciljano prozvani, pokazuju i podatci da nastavnici stranih jezika preferiraju učenike koji rado i slobodno razgovaraju, kao i da učenike koji ne pokazuju emocionalnu reakciju straha smatraju inteligentnijima i prijateljskijima od onih koji je pokazuju (McCroskey i Daly, 1976; Richmond i McCroskey, 1988, prema Mihaljević Djigunović, 2002).

10.8.8. Osvrt na rezultate istraživanja

Rezultati su provedenoga istraživanja pokazali kako se ova pojava može javiti i kod odraslih učenika te u određenoj mjeri omesti proces učenja i usvajanja stranoga jezika. Opisujući negativne emocionalne reakcije, ispitanih je trinaest studenata najčešće koristilo pojmove poput nelagode, nervoze i pritiska, kojima se i u literaturi opisuju strah od jezika. Ukoliko se nastava lektorskih vježbi na diplomskom studiju turkologije promatra kao napredna razina učenja jezika, ovim je istraživanjem potvrđeno kako se negativne emocionalne reakcije karakteristične za strah od jezika javljaju i kod učenika koji nisu početnici. Analizom je odgovora ispitanih studenata utvrđeno i da se s ovim reakcijama nisu susretali tijekom osnovnoškolske ili srednjoškolske nastave, zbog čega su jedan od njihovih najčešće spominjanih izvora karakteristike visokoškolske nastave. Osim navedenoga, u istoj je mjeri kao izvor naveden stav lektora prema pogreškama, odnosno strah od potencijalne negativne reakcije na pogreške popraćen kritikama ili nemotivirajućim povratnim informacijama. Međutim, uvjerljivo je najčešće navođen

izvor negativnih emocija sama uporaba jezika za usmenu komunikaciju na nastavi, čime je potvrđeno kako je govorenje najstresnija jezična vještina. Ovi rezultati stoga skreću pozornost na ulogu lektora kao onih koji trebaju stvoriti uvjete za poticanje komunikacije, a prethodno i same znatiželje kao važne sastavnice za napredak u svakom učenju, osobito onom dugotrajnijem poput učenja stranoga jezika. Također je istaknuta potreba za pružanjem primjerenih povratnih informacija koje kod studenata neće dovesti do povećanja straha, narušavanja slike o sebi ili smanjenja samopouzdanja te motivacije za učenje i aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu. Aktivno sudjelovanje bit će omogućeno samo ako se nastavni proces odvija u ozračju u kojem su pogreške prihvaćene kao uobičajena popratna pojava učenja i svladavanja nerijetko vrlo zahtjevnih jezičnih zadataka. Često upravo pogreške i njihovo prikladno ispravljanje od strane lektora mogu pomoći ostalim studentima u svladavanju pojedinog nastavnog sadržaja. Primjerice, ukoliko nekoliko studenata pogriješi tijekom usmenog ili pismenog izlaganja određenog nastavnog sadržaja, ostali, koji pažljivo prate, mogu zapamtiti okolnosti upravo tog nastavnog sata i studenta koji je pogriješio te samim time lakše upamtiti ispravno rješenje za određena gramatička pitanja i sl.

Nadalje, iako je uzorak sveden na diplomsku razinu studija turkologije, pokazalo se i kako se ovakve emocije mogu javiti uslijed uvjerenja da se na toj razini od studenata očekuje veće znanje i njegovo uspješno demonstriranje, kao i zbog svjesnosti o vlastitim pogreškama uslijed povećanih jezičnih kompetencija. Stoga i na ovoj razini studija ne treba odustati od isticanja pogrešaka kao sastavnice učenja stranoga jezika, kao i činjenice da sam proces učenja ne mora nužno završiti, a najčešće i ne završi nakon kraja obrazovanja na studiju. Naime, studenti će i nakon studija imati prilike za usavršavanje svojih jezičnih kompetencija, zbog čega trebaju naučiti prihvatiti pogreške kao čestu pojavu, čak i kod onih čiji je materinski jezik upravo strani jezik kojega oni uče samo nekoliko godina.

Budući da je najčešće navođen izvor povezan uz prakticiranje jezične vještine govorenja, većina studentskih prijedloga za redukciju ovih emocija tiče se ponajprije povećanja situacija u kojima će biti nužno sudjelovati u usmenoj komunikaciji. Nadalje, ističu i važnost naglašavanja potrebe za osiguravanje više vremena pri odgovaranju na postavljena pitanja, izražavanje vlastitog mišljenja ili davanje komentara, kao i

povećanja aktivnosti za vježbu govorenja koje bi neizostavno sadržavale i prethodnu pripremu. Studenti niti u jednom intervjuu nisu dali naslutiti kako žele manju količinu tjednih sati lektorskih vježbi, već naprotiv, nekoliko je njih izrazilo i svoju želju za njihovim povećanjem i svjesnost o njihovoj važnosti. Većina se sudionika slaže i da je najmoćnije sredstvo u borbi protiv ovih emocija rad na vlastitom samopouzdanju, a jedan je od načina njegova povećanja, kako isti navode, i veća količina kontakata s turskim jezikom izvan nastave. Iz toga proizlazi da ne treba zanemariti i važnost zajedničkog zalaganja za povećanje samopouzdanja studenata jer je upravo ono karakteristika nužna za poduzimanje rizika u jezičnim situacijama, prihvaćanja vlastitih pogrešaka bez osuđivanja te na samome kraju, ali ne i manje važno, za poduzimanje kasnijih poslovnih pothvata. Promatrajući lektore i njihove osobine, studenti su upravo strpljenje istaknuli kao osobinu koja bi im bila najveća podrška u prevladavanju negativnih emocija. Važno je da lektori pokažu svoje strpljenje i reagiraju primjereno različitim nastavnim situacijama, a to pak upućuje na značajnu ulogu njihova pedagoškog takta i stvaranja odnosa koji će se temeljiti na obostranom poštovanju i razumijevanju.

Provedenim se istraživanjem moglo utvrditi i kako studenti ne navode samo negativan utjecaj ovih emocija na njihovu želju za sudjelovanjem, motivaciju, brzinu usvajanja jezika i sl., već i pozitivan u vidu odluka za veću posvećenost jeziku i njegovim izazovima, povećane motivacije za učenje ili ohrabrenja za češće samostalno javljanje na nastavi. Nadalje, nalazima u izvješću velikog broja ispitanika potvrđeno je teorijsko uporište prema kojem veća izloženost jeziku izvan nastave dovodi do ugodnijeg osjećaja na njoj. Pokazalo se i kako studenti koji to svjesno odabiru ne činiti, odgovorno prihvaćaju svoj manjak angažiranosti i posvećenosti jeziku kao jedan od izvora negativnih emocija ili onoga što dovodi do neiskazivanja želje za aktivnim sudjelovanjem u nastavi, zbog čega se i smanjuje mogućnost za dobivanje pozitivne i konstruktivne povratne informacije od lektora. Promatrajući ulogu lektora i kolega s godine u pojavi negativnih emocionalnih reakcija, sudionici su procijenili kako imaju podjednaku važnost. Može se primijetiti kako obje strane imaju velik utjecaj u poticanju motivacije, želje za učenjem, uživanjem u učenju i stvaranju odgovarajuće atmosfere, ali isto tako i u pojavi straha od pogrešaka ili evaluacije, kao i smanjenju motivacije. Treba istaknuti i kako su studenti nerijetko u različitim kontekstima spominjali i

činjenicu da su lektori izvorni govornici, zbog čega to nikako ne treba zanemariti u proučavanju emocija u nastavi stranoga jezika. Budući da nastavnik koji je izvorni govornik može odgojno-obrazovnom procesu pružiti iznimno bogat doprinos, naglasak treba staviti na eliminaciju straha od pogrešaka pred njim i stvoriti odnos sa studentima u kojem ta činjenica neće biti razlog “kočenja“, već upravo suprotno, uživanja u nastavnom procesu i procesu učenja od osobe koja je izravan poznavatelj ne samo jezika, već i povijesti, književnosti te kulture zemlje iz koje dolazi.

11.ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Emocionalne reakcije neizostavan su dio nastavnoga procesa, neovisno o tome radi li se o školi ili fakultetu. Iznimno je važno obratiti pozornost osobito na negativne emocije koje mogu usporiti proces učenja ili omesti ostvarivanje nastavnih ciljeva i zadataka. Jedna je od tih emocija i strah koji se pri povezivanju sa stranim jezicima naziva i strahom od stranoga jezika. Ova se složena pojava može definirati kao osjećaj neugode, nerveze i nesigurnosti koji se javlja kada na stranome jeziku treba govoriti, čitati, pisati ili slušati s razumijevanjem. Ono je što ovu razlikuje od ostalih emocija u nastavi činjenica da učenici moraju komunicirati jezikom u kojem nisu potpuno kompetentni. Strah od stranoga jezika može imati kognitivni, akademski, socijalni, afektivni i osobni učinak, ali ga se može promatrati i kao negativan ili pozitivan. Kognitivni se učinak odnosi na tri faze učenja i uporabe jezika, a akademski na povezanost straha od jezika i postignuća u tom jeziku. Socijalni se pak učinak odražava u vezama učenika s vršnjacima i nastavnicima stranoga jezika, a onaj afektivni ukoliko se promatra u vezi s afektivnim faktorima poput stavova i motivacije za nastavu jezika. Posljednji se učinak, onaj osobni, manifestira u tjelesnim reakcijama poput znojenja i ubrzanog kucanja srca, kao i brigom te teškoćama u koncentraciji. Ukoliko se strah od jezika promatra kao pozitivan, on će, s pretpostavkom njegova niska intenziteta, djelovati motivirajuće na proces učenja i usvajanja jezika. S druge strane, strah će visokoga intenziteta na navedene procese djelovati inhibirajuće. Iako se ovaj strah najčešće povezuje s početnim godinama učenja stranoga jezika, pokazalo se kako se on može javiti i kasnije te kako su njegove određene razine prisutne i među odraslim učenicima. Ova se emocionalna reakcija može promatrati kao opći strah, ali se može manifestirati i kod četiri jezične vještine: govorenja, čitanja, pisanja i slušanja. Unatoč tome što se najčešće povezuje uz vještinu govorenja, istraživanja su potvrdila da se, u većoj ili manjoj mjeri,

može javiti i kod preostale tri. Kako strah od jezika ne bi ugrožavao sigurnost kao temelj svake nastave, važno ga je prepoznati i identificirati potencijalne izvore koji do njega dovode. Ti izvori mogu biti strah od pogrešaka, natjecateljska razredna atmosfera, izostanak emocionalne podrške nastavnika jezika, osobne karakteristike onoga koji uči, korištenje jezika na nastavi, strah od negativne vršnjačke evaluacije i sl. Nakon identifikacije same pojave i njenih izvora, važno je ponuditi odgovarajuća rješenja za smanjenje njenih razina ili, u konačnici, potpuno oslobađanje od nje. Kako se većina istraživanja straha od stranoga jezika odnosi na najzastupljenije jezike poput engleskoga, važno ju je istražiti i u kontekstu učenja "egzotičnih" jezika poput turskoga. U empirijskom se dijelu rada stoga ova pojava nastojala istražiti u kontekstu visokoškolske nastave stranoga jezika, odnosno na nastavi lektorskih vježbi iz turskoga jezika. Temeljem izjava i komentara studenata diplomskoga studija turkologije nastojali su se otkriti sama prisutnost ove pojave i percipirani izvori koji do nje dovode. Također su se iz perspektive studenata željeli prikazati i prijedlozi njene redukcije.

Kvalitativnim istraživanjem čiji su podatci prikupljeni putem polustrukturiranih intervjuova došlo se do nekoliko ključnih nalaza. Utvrđeno je kako se emocionalna reakcija straha može javiti i na naprednijim razinama učenja stranoga jezika kod odraslih učenika. Gotovo su svi ispitani studenti izjavili i kako su se s negativnim emocionalnim reakcijama u nastavi stranih jezika susreli tek unutar visokoškolske nastave turskoga jezika. Stoga su upravo karakteristike nastave na studiju, uz korištenje jezika za usmenu komunikaciju na nastavi i stav lektora prema pogreškama, prepoznate kao najčešći izvor takvih reakcija. Ovim je istraživanjem također potvrđeno i kako je jezična vještina koja kod studenata može izazvati najviše razine straha usmeno komuniciranje, odnosno govorenje. Smjernice za eliminaciju ovih emocija koje su najčešće navođene su povećanje aktivnosti usmenog komuniciranja, pružanje veće količine vremena za odgovore na postavljena pitanja ili promišljanje o određenim temama, a tu su i osnaživanje samopouzdanja te povećanje kontakata s turskim jezikom izvan nastave lektorskih vježbi. Nalazi provedenoga istraživanja istaknuli su i nužnost uvažavanja činjenice da su lektori autoriteti samom činjenicom što su porijeklom iz zemlje čiji jezik poučavaju te kako imaju podjednako važnu ulogu u pojavi negativnih emocija kao i kolege s iste studijske godine.

Provedeno istraživanje ima i svojevrсна ograničenja. Naime, iako je na nekoliko mjesta napomenuto kako je većina studenata procijenila da se intenzitet javljanja negativnih emocionalnih reakcija u usporedbi s prethodnim godinama studija smanjio, u rezultatima ovog istraživanja nije moguće pružiti točnu razliku toga intenziteta niti je njegov cilj bio precizno mjerenje razine straha od jezika, već stjecanje detaljnijeg uvida u ovu emocionalnu reakciju iz perspektive samih studenata. Ovo bi se ograničenje zapravo moglo promatrati i kao poticaj drugim istraživanjima na ovome području za utvrđivanje stvarnih razina straha, ali i postojanja razlike u pojavi negativnih emocionalnih reakcija i njihovih izvora među studentima preddiplomskog i diplomskog studija turkologije.

Nadalje, treba uvažiti činjenicu da su svi sudionici istraživanja upisali studij turkologije i počeli pohađati nastavu lektorskih vježbi bez predznanja stečenog u, primjerice, školama stranih jezika, te da bi u suprotnom i nalazi mogli biti drugačiji. U nekom od budućih istraživanja također bi se mogla istražiti razlika u pojavi ovih emocija među onima koji su stekli određeno predznanje i onima koji ga prije početka studija nisu imali. Treba dodati i kako je na početku svakog intervjua bilo napomenuto da se pri davanju odgovora treba osvrutati na nastavu u "normalnom" okruženju, što su studenti uspješno i ostvarili, no zanimljivo bi bilo istražiti pojavu ovoga straha u online nastavi lektorskih vježbi kojoj su studenti najčešće prisustvovali s upaljenim kamerama i zvukom. Ukoliko se pojave slične okolnosti, to također može biti predmet nekog od budućih istraživanja.

Unatoč navedenim ograničenjima ovoga istraživanja, ne treba zanemariti njegove koristi. Naime, velik je broj studenata sudjelovanjem u istraživanju imao priliku promisliti o svojim osjećajima i svom napretku u odnosu na prethodne godine i razinu studija na kojoj se trenutno nalaze. Nekoliko je njih navodilo i kako ni sami ne znaju zbog čega se kod njih javljaju negativne emocionalne reakcije, ali su u daljnjem razgovoru primijetili da ipak znaju konkretne odgovore. Ovim su putem također mogli na što iskreniji mogući način iskazati svoje ideje, doživljaje, strahove i brige te ih podijeliti s drugima koji će se u njima možda prepoznati. Istraživanje tako može postati svojevrсни poticaj za odlučnost u borbi za oslobađanje od svih negativnih emocija, a njegovi im rezultati biti od pomoći u tom pothvatu. Naime, ovim su se istraživanjem

nastojali prikazati pristupi i rješenja za eliminaciju negativnih emocija iz perspektive onih čije je učenje u središtu procesa usvajanja stranoga jezika, a za to učenje, da bi bilo uspješno, treba osigurati atmosferu sigurnosti, podrške, povjerenja i poticanja. Upravo je stvaranje takve atmosfere jedan od najčešćih prijedloga studenata za redukciju tih emocija. Osim toga, studenti dodaju kako negativne emocije ne smiju biti prepreka za uživanje u učenju, aktivno sudjelovanje na nastavi ili odustanak od studija.

Ovim se istraživanjem došlo do zaključka kako izvori straha od jezika mogu biti višestruki i da ovise o brojnim karakteristikama samih studenata i lektora, kao i osobitostima visokoškolske nastave te samoga jezika. Svi ovi nalazi svjedoče činjenici da je istraživana pojava iznimno složena. Treba napomenuti i sljedeće: iako nastavnici stranih jezika uslijed preopterećenosti nastavnim sadržajem često nemaju dovoljno vremena za inovacije te iako je teško pronaći jedan način koji će u borbi s negativnim emocijama odgovarati svim studentima, potrebno je nastojati ih dobro upoznati i svakome od njih pristupiti individualno. Također na umu treba imati kako pogreške ili neugoda nisu uvijek rezultat nedovoljnog zalaganja ili učenja, već da mogu biti i manifestacija brojnih emocionalnih reakcija koje se u tom trenutku pojavljuju kod pojedinog studenta. Ovo istraživanje stoga može biti i poticaj za promišljanje svim nastavnicima stranih jezika i onima koji na bilo koji način sudjeluju u organizaciji nastave. Premda se nalazi ovoga istraživanja odnose na visokoškolsku nastavu, oni itekako mogu ukazati na potencijalne izvore ove emocionalne reakcije u osnovnoškolskoj ili srednjoškolskoj nastavi manje ili više zastupljenih stranih jezika.

Na samome kraju, valja istaknuti da rješenje nikada ne treba biti prebacivanje odgovornosti jednoj od strana jer sudionici nastavnog procesa zajedničkim snagama i zalaganjima utječu na njegovu kvalitetu i uspješnost u učenju. Da bi cjelokupan proces učenja doista bio uspješan, odnos nastavnika i studenata treba obostrano biti pun poštovanja, razumijevanja, i što je najvažnije, emocionalne podrške. Takva vrsta podrške omogućit će studentima ne samo uživanje u usavršavanju jezičnih vještina i procesu učenja, u ovome slučaju, turskoga jezika, već i u istraživanju turskoga naroda, kulture i povijesti.

12. LITERATURA

Dobravac Sošić, C. (2017) *Strah od stranog jezika na primjeru studenata nizozemskog jezika*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet. Dostupno na:

<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8495/> (1.2.2020.)

Bekleyen, N. (2004) Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), str. 27-40. Dostupno na:

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50169> (2.2.2020.)

Čaušević, E. (1996) *Gramatika suvremenoga turskoga jezika*. Zagreb: Sveučilišna naklada.

Halat. S. i Özbay, M. (2018) The Examination of Listening Anxiety Level of the Students Who Learn Turkish as a Foreign Language. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (1), str. 1-10. Dostupno na:

<http://www.hrpub.org/download/20171230/UJER1-19510617.pdf> (16.2.2020.)

Horwitz, E. K., Horwitz, M.B., i Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, str. 125-132. Dostupno na:

<http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf> (27.1.2020.)

Kolak, A. i Majcen, M. (2011) *Emocionalne reakcije učenika u nastavnom procesu kao poticaj razvoju kreativnosti*. Izvorni znanstveni rad. Zagreb: Filozofski fakultet, str. 337-360. Dostupno na:

<http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/Kolak,%20Majcen%20-%202027.pdf> (18.2.2020.)

Kostić-Bobanović, M. (2009) Foreign language anxiety of university students. *Društvena istraživanja*, 17, str. 1-8. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=73035 (3.2.2020.)

Loyarte, T. L. (2015) *Foreign language anxiety: students' perspectives and pedagogical implications*. Universidad del País Vasco, str. 1-29. Dostupno na:

<https://addi.ehu.es/handle/10810/21287> (8.2.2020.)

- Luo, H. (2012) Sources of Foreign Language Anxiety: Towards a Four-dimensional Model. *Contemporary Foreign Language Studies*, 12, str. 49-61. Dostupno na: https://www.academia.edu/10090525/Sources_of_Foreign_Language_Anxiety_Towards_a_Four_Dimensional_Model (8.2.2020.)
- Luo, H. (2013) Foreign Language Anxiety: Past and Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36 (4), str. 442-464. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/270592526_Foreign_Language_Anxiety_Past_and_Future (8.2.2020.)
- Mardešić, S. i Stanković, S. (2013) A comparative study of foreign language anxiety among students majoring in French, Italian and Spanish. U Dombi, J., Horvath J. i Nikolov, M. (ur) *UZRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics. Pecs: Lingua Franca Csport*, str. 68-79. Dostupno na: https://www.academia.edu/10338886/A_Comparative_Study_of_Foreign_Language_Anxiety_Among_Students_Majoring_in_French_Italian_and_Spanish (7.2.2020.)
- Matić, I. (2015) Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici*, 44 (1), str. 54-66. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/164856> (7.2.2020.)
- Matić, I. (2018) Strah od čitanja na njemačkome kao stranome jeziku. *Strani jezici*, 47, str. 243-264. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/225528> (29.1.2020.)
- Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002) *Strah od stranoga jezika: Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Nikić, M. (1994) Psihologija straha. *Obnovljeni život : časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 49 (1), str. 43-66. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/2954> (17.2.2020.)
- Sobo, K., Eterović, S., Rujevčan, D. (2012) Komunikacija u nastavi stranoga jezika. *Zbornik veleučilišta u Karlovcu*, 2(1), str. 209-219. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=130719 (18.2.2020.)

Suzić, N. (2008) Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), str. 153-163. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174669 (18.2.2020.)

Tóth, Z. (2011) Foreign language anxiety and advanced EFL learners: An interview study. *WoPaLP*, 5, str. 39-57. Dostupno na:

<http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W5Toth.pdf> (8.2.2020.)

Yaylı, D. (2014) Comments Of Prospective Turkish Teachers On Learning Turkish As A Foreign Language. *Social and Behavioral Sciences*, 191, str. 459-463. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/282536001_Comments_of_Prospective_Turkish_Teachers_on_Learning_Turkish_as_a_Foreign_Language (29.1.2020.)

13. PRILOZI

Prilog 1: Pristanak na sudjelovanje u istraživanju

1. Naziv istraživanja

Emocionalna reakcija straha u visokoškolskoj nastavi turskoga jezika.

2. Ime i prezima istraživača: Marina Meštrović

e-mail adresa: marinajmestrovic@gmailcom

Ime i prezime mentora: Marta Andrić

3. Svrha istraživanja

Svrha je ovoga istraživanja Vašim intervjuiranjem steći što detaljniji uvid u pojavu negativnih emocionalnih reakcija u nastavi lektorskih vježbi turskoga jezika, odnosno u pojavu straha od stranoga jezika. Preciznije, istraživanjem se nastoje utvrditi različiti izvori ovih reakcija, kao i prijedlozi njihova smanjenja. Uvid u rezultate istraživanja imat ćete pri njihovoj objavi u završnoj verziji diplomskoga rada.

4. Postupak istraživanja

Za potrebe ovoga istraživanja bit ćete sugovornici u polustrukturiranom intervjuu koji će se održati putem online platforme Zoom. Kreirat ću online sastanak kojemu ćete, osim mene, pristupiti samo Vi. Intervju će trajati između 30 i 45 minuta, a pitanja će se odnositi na Vašu procjenu suočavanja s negativnim emocionalnim reakcijama na nastavi lektorskih vježbi turskoga jezika, zatim procjenu prisustva, primjerice kod govorenja ili čitanja na glas, kao i na identificiranje i iznošenje izvora tih reakcija i konkretnih prijedlog za njihovo smanjenje. U bilo kojem trenutku istraživanja možete odustati ili na određena pitanja, ukoliko to ne želite, odbiti odgovoriti. Od Vas se očekuje što je vjernije moguće opisivanje emocionalnih reakcija, s naglaskom na one negativne, odnosno strah od stranoga jezika. Tijekom ispitivanja nije potrebno upaliti kameru ukoliko to ne želite, dovoljan je samo uključeni mikrofon. Razgovor će se zabilježiti audiozapisom te će se neposredno nakon transkripcije audiozapis obrisati.

Identitet sudionika čije će pojedine izjave biti citirane bit će poznat samo istraživaču, a svi će sudionici biti označeni kao SI-1, SI-2, ... (sudionik istraživanja).

4. Rizici, stres, neugoda

Ovo istraživanje može izazvati neugodu pri opisivanju negativnih emocionalnih reakcija na nastavi lektorskih vježbi, no upravo je cilj istraživanja osvijestiti moguće uzroke/izvore negativnih emocionalnih reakcija, posebno one straha, kako bi Vi kao sudionici predložili i konkretne smjernice za njihovo smanjivanje. Istraživanje pruža priliku za iznošenje vlastitih mišljenja te osvještavanje i uvid u emocionalnu reakciju straha koja može ometati proces usvajanja stranoga jezika. Stoga ono može biti i poticaj za promišljanje o načinima i smjernicama njena smanjena ili u konačnici, oslobađanja od ove reakcije. Navedeni izvori i prijedlozi rješenja bi se kasnije u rezultatima istraživanja prikazali, a Vaše bi mišljenje moglo potaknuti i ostale studente na osvještavanje ovih reakcija ili im pomoći u oslobađanju od istih. Istraživanje također može poslužiti i nastavnicima stranih jezika, osobito u organizaciji visokoškolske nastave. Ukoliko ovo istraživanje procijenite uznemirujućim, u bilo kojem trenutku može odustati od njega bez posljedica. Napominjem da će identitet osobe koja je autor pojedinih izjava navedenih u prikazima rezultata istraživanja biti poznat samo istraživaču.

4. Ostale informacije

Napominje se da pristankom na istraživanje pristajete i na objavu Vaših navoda i iznesenoga mišljenja, odnosno odgovora na pitanja iz intervjua, koja će se u prikazu rezultata istraživanja analizirati. Daljnjim sudjelovanjem u ovom istraživanju dajete svoj pristanak na ovdje opisane postupke istraživanja. Pristanak prije dogovaranja sastanka i intervjua na Zoom-u šaljete potpisan na mail navedena istraživača.

Potpis sudionika istraživanja: _____

Prilog 2: Izjava Etičkog povjerenstva o odobrenju istraživanja

Odsjek za hungarologiju, turkologiju i judaistiku

Filozofskoga fakulteta

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

ODOBRENJE ETIČKOG POVJERENSTVA ODSJEKA ZA HUNGAROLOGIJU, TURKOLOGIJU I JUDAISTIKU ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, Etičko povjerenstvo odsjeka odobrava studentici Marini Meštrović provedbu istraživanja pod nazivom *Emocionalna reakcija straha u visokoškolskoj nastavi turskoga jezika* i mentorstvom doc. dr. Marte Andrić i komentorstvom doc. dr. Ivana Markića (Odsjek za pedagogiju) u svrhu izrade diplomskoga rada.

Zagreb, 2. rujna 2020.

Etičko povjerenstvo u sastavu:

dr. sc. Sándor Bene, docent, predsjednik

dr. sc. Kotel Dadon, izv. prof., član

dr. sc. Marta Andrić, docent, član