

Vesna Pilipović¹

Tatjana Glušac²

UDC 811.111'243:[81'276.12:616.89-008.441.

Originalan naučni rad

Primljen: 12. 02. 2022.

Prihvaćen: 14. 06. 2022

ANKSIOZNOST U NASTAVI STRANIH JEZIKA KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA U SRBIJI

APSTRAKT: Ovaj rad ispituje nivo anksioznosti u nastavi stranih jezika kod učenika tri različite osnovne škole u Srbiji (N=151). Instrument koji je u istraživanju primenjen je *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz *et al.*, 1986). Obrada podataka obuhvatila je analizu odgovora učenika, srednju vrednost stepena anksioznosti učenika u okviru skale, razlike između učenika određenog uzrasta, razlike između učenika u ruralnoj i gradskoj sredini, onih učenika koji pohađaju i privatne časove i onih koji uče samo u školi, kao i uticaj odnosa u okviru učeničke grupe ili percipirane strogosti profesora na nivo jezičke anksioznosti. Rezultati pokazuju da uprkos utvrđenom umerenom nivou anksioznosti, većina učenika oseća uznemirenost kad treba da govori bez prethodne pripreme.

KLJUČNE REČI: anksioznost u nastavi stranog jezika, zazor od usmene komunikacije, (pred)ispitna strepnja, bojazan od negativne društvene evaluacije, osnovna škola.

1. Anksioznost i učenje stranih jezika

Anksioznost je verovatno najviše istraživani psihološki fenomen. Priroda i posledice ovog fenomena čest su predmet istraživanja kako pedagoških tako i drugih naučnih disciplina. Iako anksioznost može biti permanentna karakterna osobina, ona može biti i ograničena na specifične situacije kao što je učenje jezika, pa u tom slučaju potpada

¹ Full Professor, Faculty of Law and Business Studies *dr Lazar Vrkić*, Novi Sad, Union University; email: vesna_pilipovic@yahoo.com.

² Full Professor, Faculty of Law and Business Studies *dr Lazar Vrkić*, Novi Sad, Union University; email: tatjana.glusac@gmail.com.

pod kategoriju specifične anksioznosti (Horwitz *et al.*, 1986: 125). Anksioznost u nastavi stranih jezika je danas priznata kao jedinstvena i veoma kompleksna forma situaciono specifične anksioznosti koja može predstavljati ozbiljnu prepreku u okviru procesa učenja jezika, bez obzira na to da li je ambijent u kojem se ova aktivnost vrši formalan ili neformalan (Oxford, 1999: 59). Anksioznost učenika je izvorno definisana jednostavno kao osećanje nelagode, frustracije, sumnje-u-sebe, bojazni ili brige (Scovel, 1978: 134), ali su kasnije definicije pokušale anksioznost neposrednije povezati sa kontekstom učenja jezika. Tako Mekintajer (MacIntyre, 1998: 27) ovaj fenomen interpretira kao “zabrinutost i negativnu emocionalnu reakciju koja nastaje prilikom učenja ili upotrebe drugog jezika”. Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz and Cope, 1991:31) je definišu kao “svojevrni kompleks samo-percepcija, verovanja, osećanja i ponašanja povezanih sa učenjem jezika u učionici koji proističu iz jedinstvenosti procesa učenja jezika”.

U klasifikaciji je na početku pravljena razlika između facilitativne (podstičuće) i debilitativne (ustavljajuće) anksioznosti (Scovel, 1978). Debilitativna anksioznost se može razumeti kao osećanje nervoze koja je dovoljno jaka da spreči osobu da u potpunosti izrazi svoje potencijale, dok je facilitativna anksioznost neka vrsta “kreativne” nervoze koja osobu održava dovoljno napetom da aktivira svoje potencijale i da izgradi odgovoran stav prema zadacima koji su joj postavljeni. Koncept facilitativne anksioznosti je pokrenuo kontroverzna gledišta u metodologiji podučavanja jezika. Terel i Rardin (Terrell, Rardin) se slažu da može postojati pozitivna anksioznost pod uslovom da je razumemo kao stanje usredsređenosti i pažnje (citirano u Young, 1992). Hedli (Omaggio Hadley) veruje da bi umereni intenzitet napetosti mogao biti koristan, budući da učenici malo toga usvoje ako su isuviše opušteni (citirano u Young, 1992). Viliams (Williams, 1991) također smatra da je ova forma facilitativne anksioznosti, u stvari, stanje tihe anksioznosti, pa je sledstveno tome, stimulativna i korisna, za razliku od stanja pojačane anksioznosti koja, uopšteno govoreći, ima paralizirajuće efekte. S druge strane, Krašen (Krashen) tvrdi da u usvajanju jezika ne postoji pozitivna anksioznost, jer je “tradicionalno okruženje prilikom učenja jezika već takvo da pobuđuje anksioznost u stupnjevima koji prevazilaze ono što je blagotvorno” (Young, 1992). Mekintajer i Gardner (MacIntyre and Gardner, 1994) zaključuju da jezički

anksiozni učenici imaju više teškoća da izraze svoje ideje i da su skloni da podcjenjuju svoje sposobnosti. Slično tome, Na (2007) smatra da anksioznost "čini da učenici postanu obeshrabreni, da gube poverenje u svoje sposobnosti, da izbegavaju učestvovanje u aktivnostima u učionici, ili čak da odustaju od ambicije da dobro savladaju jezik".

Istraživanje anksioznosti kod učenja stranog jezika je dosad uglavnom bilo fokusirano na izvorišta ovog paralizirajućeg osećanja i na njegove odnose sa drugim varijablama učenja.

Džekson (Jackson, 2002) tvrdi da su nivo kursa, aktivnosti u učionici, nastavnikov stav i ponašanje, uz samu organizaciju kursa najčešći izvori anksioznosti prilikom učenja stranog jezika. Jang (Young 1991: 426) je identifikovao šest velikih izvorišta: (1) personalne i interpersonalne anksioznosti, (2) učenikova verovanja povezana sa učenjem jezika, (3) instruktora verovanja povezana sa podučavanjem jezika, (4) interakcija između učenika i instruktora, (5) procedure koje se sprovede u učionici, (6) testiranje jezika.

Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope 1986) ističu tri ključne komponente anksioznosti kod učenja stranih jezika koje su najšire prihvaćene i istraživane. To su: (1) zazor od komunikacije, (2) (pred)ispitna strepnja, (3) bojazan od negativne evaluacije.

Zazor od komunikacije se definiše kao tip prekomerne opreznosti koju karakteriše strah ili uznemirenost zbog komunikacije s drugim ljudima (Horwitz *et al.*, 1986). Autori ističu da ljudi koji generalno imaju poteškoće da govore pred drugima imaju još veće poteškoće kada to čine na stranom jeziku, jer nemaju kontrolu nad komunikativnom situacijom, njihovo delovanje je pod neprekidnom paskom, a sposobnosti često ograničene (Horwitz *et al.*, 1986). *(Pred)Ispitna strepnja* je tip straha od izvršavanja (ostvarivanja) koji potiče iz straha od neuspeha (Horwitz *et al.*, 1986). Učenici koji je osećaju su skloni da sebi postavljaju nerealistične ciljeve i da svoje nepotpune učinke vide ne kao prirodni deo razvoja u okviru procesa učenja, nego kao neuspeh koji je rezultat njihove nesposobnosti i nekompetencije. *Bojazan od negativne evaluacije* proističe iz potrebe učenika da izbegne ostavljanje negativnog utiska na druge, a to u ovom kontekstu – učenja stranog jezika – pravi teškoće, budući da se često zahteva komunikacija koju nastavnik neprekidno evaluira. Neki

učenici mogu biti također osetljivi na evaluaciju svojih kolega, bez obzira na to da li je ova realna ili imaginarna (Horwitz *et al.*, 1986).

Mada se zazor od komunikacije, (pred)ispitna strepnja i bojazan od negativne evaluacije mogu interpretirati kao fundamentalne komponente anksioznosti kod učenja i upotrebe stranih jezika, autori naglašavaju da se radi o daleko kompleksnijem fenomenu koji nije samo kombinacija ova tri osećanja. Ipak, ove tri komponente čine integralni deo instrumenta koji su autori konstruisali za merenje anksioznosti – *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz *et al.*, 1986) – koji je otad korišćen u brojnim studijama koje se bave ovom temom.

1.2. Anksioznost i druge varijable

Većina afektivnih faktora pokazuju međusobnu povezanost, pa ni anksioznost ne predstavlja izuzetak, budući da je (usko) povezana sa drugim personalnim karakteristikama i mentalnim stanjima. Tako istraživanja pokazuju da su introvertni učenici skloniji anksioznosti u komunikativnim situacijama (MacIntyre & Charos 1996; Brown, Robson & Rosenkjar, 2001; Liu & Zhang, 2015), jer više vole individualni rad od grupnih aktivnosti kao što su diskusije i situacione igre (role plays). Isto tako, učenici smanjenog samopouzdanja skloniji su anksioznosti i sledstveno tome nerado učestvuju u konverzacijama koje mogu da ugroze njihov ranjivi ego i emocionalnu ravnotežu (Ehrman, 1996; Liu & Zhang, 2015). Značajna korelacija je također zapažena između anksioznosti kod učenja jezika i motivacije. Tačnije, učenik skloniji anksioznosti je, uopšteno govoreći, u manjoj meri motivisan intrinzično, nego što je motivisan zahtevima samog jezika (Liu & Huang, 2011). Konačno, utvrđeno je da anksioznost kod učenja stranih jezika negativno korelira sa veštinama koje su povezane sa emocionalnom inteligencijom (Chao, 2003), ali pozitivno korelira sa perfekcionistačkim tendencijama učenika (Gregersen & Horwitz, 2002).

Nažalost, ovako jasne povezanosti nisu pronađene između intenziteta anksioznosti i drugih varijabli koje predstavljaju karakter i sposobnosti učenika (learner variables). Zbog inkonzistentnih rezultata istraživanja uticaj kompetencije učenika, rodne pripadnosti ili uzrasta na anksioznost nije u dovoljnoj meri objašnjen.

Moguće je izvesti zaključak da ograničene lingvističke sposobnosti početnika mogu izazvati viši nivo anksioznosti, što su potvrdile i brojne relevantne studije (Liu 2006; Gardner *et al.*, 1977). U istom duhu, Mekintajer i Gardner (MacIntyre and Gardner 1991: 111) tvrde da “sa porastom iskustva i veštine, na prilično konzistentan način anksioznost opada”. Ipak, ovaj je prihvatljivi zaključak doveden u pitanje zahvaljujući rezultatima mnogih istraživanja koja izveštavaju o prisustvu visokog stepena anksioznosti kod naprednih učenika (Cheng, 2002; Ewald, 2007; Kitano, 2001; Marcos-Llinás & Juan-Garau, 2009). Kitano (2001) ovo objašnjava time da je povišena anksioznost među naprednim učenicima najverovatnije posledica povećanja kompleksnosti instrukcija na višim nivoima učenja. Na sličan način, različite studije pokazuju da ocenjivanje na kursevima jezika ujedno i negativno (MacIntyre & Gardner, 1994; Sparks & Ganschow, 2007), ali i pozitivno (Onwuegbuzie *et al.*, 1999; Bailey & Daley, 2000) korelira sa visinom nivoa anksioznosti.

Istraživanja povezana sa rodnom pripadnošću također pokazuju konfliktne rezultate. Unatoč tome što se studije stranog jezika smatraju (tipično) ženskim domenom (Onwuegbuzie *et al.*, 2001), i što nalazi velikog broja istraživanja pokazuju viši nivo anksioznosti među studentima ženskog pola, naročito u akademskom okruženju (Chang, 1997; Donovan & MacIntyre, 2005; Felson & Trudeau, 1991; Daly *et al.*, 1994), do konačnih zaključaka o ulozi rodne pripadnosti ipak nije moguće doći, jer, s druge strane, brojne studije ukazuju na to da značajnih razlika u nivou anksioznosti između učenika muškog i ženskog pola nema. (Aida, 1994; Dewaele, 2002; Onwuegbuzie *et al.*, 1999; Suzić, 2015).

Studije koje su istraživale odnose između uzrasta i anksioznosti kod učenja stranog jezika također ne pokazuju jednoznačne rezultate. Neka istraživanja izveštavaju da su odrasli, studenti na univerzitetima i koledžima, skloniji anksioznosti od dece (Donovan & MacIntyre, 2005; Bailey *et al.*, 2000; Dewaele, 2007). Unutar grupe odraslih, starosti između 18 i 71, kako istraživanje pokazuje, nivo anksioznosti raste srazmerno starosnoj dobi studenata (Onwuegbuzie, 1999). Ipak, neki autori nalaze da je viši nivo anksioznosti prisutan među mlađima (MacIntyre *et al.*, 2002), iako se oni generalno smatraju manje anksioznim i inhibiranim.

Ovako inkonzistentni rezultati istraživanja sugerišu da ni rodna pripadnost, ni uzrast učenika, pa čak ni njihov nivo kompetencije nije nerazdvojivo povezan sa višim nivoima anksioznosti. Upravo iz ovih razloga ova će se studija u većoj meri fokusirati na druge varijable kao što su vršnjačka saradnja, stepen izloženosti stranom jeziku i (ne)urbani kontekst učenja. Hipoteza koju želimo da testiramo jeste da li ovi činioci mogu imati jači uticaj na anksioznost kod učenja stranih jezika.

2. Metodologija istraživanja

Istraživanje koje je predstavljeno u ovom radu je sprovedeno u tri osnovne škole: Ivan Gundulić (N=52) u Novom Sadu, Sveti Sava (N=53) u Novoj Pazovi i Vuk Karadžić (N=46) u Baču. Uključen je ukupno 151 učenik, od toga 75 dečaka i 76 devojčica koji pohađaju jednu urbanu (N=52) i dve ruralne (N =99) škole. Iz svake od ovih škola izabrane su po dve generacije učenika: desetogodišnji učenici četvrtog razreda i trinaest učenika starosti trinaest, odnosno četrnaest godina koji pohađaju sedmi, odnosno osmi razred.

Glavni ciljevi ove studije su sledeći:

- (1) Identifikacija nivoa anksioznosti u svakoj od ovih grupa.
- (2) Ispitivanje da li postoje značajne razlike u stepenu anksioznosti između:
 - Učesnika koji dolaze iz urbanih i ne-urbanih područja;
 - Učenika muškog i ženskog pola;
 - Dve generacije učenika (starosti 10 i 13 do 14 godina);
 - Učesnika koji pohađaju i privatne škole stranih jezika i onih koji uče samo u državnim školama.
- (3) Ustanovljavanje da li postoji neka korelacija između nivoa anksioznosti i
 - Atmosfere u učionici i
 - Nastavnika

2.1. Instrument

Instrument upotrebljen u ovom istraživanju je adaptirana verzija upitnika - *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) – koji je preveden na srpski jezik. Originalna verzija sadrži 33 stavke zatvorenog tipa (Horwitz et al., 1986: 129), podeljene u tri kategorije koje mere stepen zazora od komunikacije, ispitne anksioznosti i bojazni od negativne evaluacije. Za potrebe ovog istraživanja dodato je još devet stavki, od kojih su dve opšta pitanja:

- Da li je tvoj nastavnik engleskog jezika isuviše strog?
- Da li pohađaš neku privatnu školu engleskog jezika?

Cilj prvog pitanja dodatog upitniku jeste bilo da utvrdi da li očekivanja nastavnika utiču na intenzitet učenikove anksioznosti, a drugog, da otkrije da li postoji razlika u stepenu jezičke anksioznosti između učenika koji pohađaju privatne škole jezika, koji sledstveno tome imaju više mogućnosti da učestvuju u različitim aktivnostima, i onih koji uče engleski samo u državnim školama.

Upitniku je dodato još sedam stavki sličnih onima koje se nalaze u originalnoj verziji ovog upitnika:

- Neki učenici u našoj grupi se često smeju onima koji greše .
- Na času stranog jezika kada nešto ne znam siguran/sigurna sam da će mi neko iz razreda pomoći.
- Kada izostanem sa časa stranog jezika (zbog bolesti, na primer), znam da će mi drugovi iz razreda objasniti ono što su radili na času.
- U svoje slobodno vreme družim se sa drugovima iz razreda.
- U svom se razredu osećam dobro i nikad ne brinem da li ću ispasti ili zvučati glupo ili luckasto.
- Naš nastavnik nam je zabranio da se smeujemo nekome ko pravi greške ili ima poteškoće prilikom govora.
- Naš nastavnik engleskog želi da pomažemo i podržavamo jedni druge.

Ove su stavke dodate originalnoj verziji upitnika da bi se dobio uvid u kvalitet atmosfere u razredu, odnose među učenicima i vršnjačku kooperaciju unutar grupe, budući da ovi faktori doprinose porastu anksioznosti u učionici prilikom nastave stranog jezika.

Učesnici su popunjavali upitnik anonimno na času engleskog jezika koji traje 45 minuta. Za deskriptivnu analizu, analizu varijanse, T-testove nezavisnih uzoraka i Pirsonove korelacije upotrebljen je The Statistical Package for Social Sciences (SPSS 15.0)

3. Rezultati i diskusija

Budući da su ispitanici popunjavali upitnik birajući stepen prema petostepenoj Likertovoj skali (u rasponu koji obuhvata odgovore od *potpuno se slažem do uopšte se ne slažem*), prvo su izračunate srednje vrednosti za svaki iskaz i za svakog učenika, tako da bi mogli biti dobijeni ukupni rezultati.

Tabela 1: Srednja vrednost stepena anksioznosti

		Zazor od komunikacije (11-55)	Ispitna strepnja (15-75)	Bojazan od negativne evaluacije (7-35)	Ukupni opseg nivoa anks. (33-165)
Ivan Gundulić	N	52	52	52	
	Srednja vred.	32.69	41.27	19.33	93.29
	S. D.	5.75	6.72	5.82	15.26
Sveti Sava	N	53	53	53	53
	Srednja vred.	32.96	45.96	21.36	100.28
	S. D.	9.48	12.04	6.35	25.04
Vuk Karadžić	N	46	46	46	46
	Srednja vred.	33.13	46.07	20.98	100.17
	S. D.	7.14	9.46	5.56	19.76

Kao što pokazuje Tabela 1, rezultati sve tri škole pokazuju umereni nivo anksioznosti u sve tri kategorije – zazora od komunikacije, ispitne strepnje i bojazni od negativne evaluacije – kao i sveukupnog nivoa anksioznosti.

Iako umereni intenzitet anksioznosti nije alarmantan, odgovori na neke od stavki FLCAS-a otkrivaju da napetost koju učenici osećaju u određenim situacijama nije nipošto beznačajna što bi moglo imati ozbiljnog uticaja na njihove ciljeve (learning goals).

Mnogi učesnici su napisali:

- Da se nikada ne osećaju sasvim sigurni kada treba da govore na časovima stranog jezika (46.40%).
- Da strepe kada očekuju da će biti prozvani da odgovaraju na časovima jezika (42.30%).
- Da ih hvata panika kada treba da govore bez pripreme (49 %).
- Da ponekad budu toliko nervozni na času, da zaboravljaju ono što znaju (45.10%).
- Da se osećaju anksiozno, čak i ako su dobro pripremljeni za čas jezika (51%).
- Da osete kako im srce lupa kada očekuju da budu prozvani na času jezika (52.90%).
- Da postaju nervozni i zbunjeni dok govore (41.80%).
- Da se ne osećaju sigurno i opušteno pre početka časa jezika (49.40%).
- Da postaju nervozni kada nemaju unapred pripremljene odgovore na pitanja koja nastavnik jezika postavlja (43.70%).

Ovi odgovori spadaju u sve tri kategorije FLCAS-a, a ono što im je zajedničko jeste izražen strah od komunikacije, bez obzira na to da li se radi o komunikaciji na času ili sa izvornim govornikom tog jezika.

Alarmantno je što više od polovine učenika *oseća da im srce lupa kada očekuju da budu prozvani*, budući da tako snažna manifestacija anksioznosti ne samo što može uticati na proces učenja, nego i na ukupno samopouzdanje i dobrobit samog učenika. Potrebno je uočiti tako-

đer da odgovori otkrivaju povećanu anksioznost u slučaju da učenici misle da se nisu dobro pripremili. To bi se moglo objasniti neprimernim ciljevima nastave koje postavljaju nastavnici, pristalice tradicionalnih metoda podučavanja, ili sami učenici prenoseći pogrešne strategije učenja iz drugih disciplina na učenje stranih jezika. U okviru tradicionalnog sistema školovanja, kakav je i ovaj u Srbiji, usmena aktivnost je često u značajnoj meri svedena na formu prezentacije memorisanog znanja. Nasuprot tome, komunikacija u stvarnom životu predstavlja spontan i nepredvidiv proces za kojeg se nije moguće unapred pripremiti i oni učenici koji se isuviše oslanjaju na pripremu će vrlo verovatno biti skloni da je izbegavaju.

Neki odgovori takođe otkrivaju da se učenici plaše da će im se drugovi iz razreda smežati kada govore (43,10%) ili da se neće osećati prijatno u društvu govornika čiji je engleski maternji jezik (45%). Posledica takvih verovanja i osećanja po svojoj prilici je to da će oni izbegavati komunikativne aktivnosti na stranom jeziku, kako u učionici, tako i u stvarnom životu, što bi upravo trebalo da bude osnovni cilj procesa učenja.

Veliki broj učenika izveštava da se boje da će ih njihov nastavnik stranog jezika ispravljati svaki put kada naprave grešku (46,40%). Budući da procenat učenika koji su odobrili ovu stavku prevazilazi postotak onih koji misle da je njihov nastavnik strog (39,10%) i da se ovaj strah do neke mere može činiti iracionalnim, ipak, tek bi daljnje istraživanje otkrilo da li se nastavnici konzistentno pridržavaju modernih principa korekcije grešaka, drugim rečima, da li se uzdržavaju od ispravljanja grešaka kada je fokus na fluentnosti, a ne na tačnosti.

Što se tiče srednjih vrednosti, opaža se neznatna razlika kada je u pitanju strah od ispitivanja i sveukopnog stepena anksioznosti među grupama učenika. Učenici škole Ivan Gundulić svedoče o nižem nivou anksioznosti od ostalih učesnika. Budući da je ovo jedina škola smeštena na urbanom području unutar ovog istraživanja, izvršeno je istraživanje T-testa nezavisnih uzoraka sa namerom da se identifikuju potencijalne statističke razlike među izveštajima škola iz urbanih i ne-urbanih područja.

Tabela 2a: Grupna statistika – urbana/ne-urbana područja

		N	Sredina	Standard. devijacija
Zazor od komunikacije	Urbano područje	52	32.69	5.75
	ne-urbano područje	99	33.04	8.43
Ispitna strepnja	Urbano područje	52	41.27	6.72
	ne-urbano područje	99	46.01	10.87
Bojazan od negativne evaluacije	Urbano područje	52	19.33	5.82
	ne-urbano područje	99	21.18	5.97
Ukupni stepen anksioznosti	Urbano područje	52	93.29	15.26
	ne-urbano područje	99	100.23	22.63

Tabela 2b : T-test nezavisnih uzoraka – urbano/ne-urbano područje

	t	df	Sig. (2-tailed)	Srednja razlika
Zazor od komunikacije	-.27	149	.79	-.35
Ispitna strepnja	-2.87	149	.00	-4.74
Bojazan od negativne evaluacije	-1.83	149	.07	-1.85
Ukupan stepen anksioznosti	-1.99	149	.05	-6.94

Rezultati prikazani na Tabeli 2b ukazuju na statistički značajnu razliku između urbanih i ne-urbanih škola u pogledu ukupnog stepena anksioznosti i ispitne strepnje. Učenici koji pohađaju škole u urbanim područjima očigledno pokazuju manje anksioznosti od onih u ne-urbanim područjima. Daljnja istraživanja bi mogla utvrditi da li je veći stepen anksioznosti na ovim područjima prouzrokovan kvalitetom nastave, koji se generalno smatra višim na urbanim područjima, ili je nastao pod uticajem nekih socijalnih faktora. Dosad se mali broj studija fokusirao na kontekst urbanih, odnosno ne-urbanih (ruralnih) škola, a rezultati tih studija su inkonzistentni. U sličnoj studiji u Indoneziji, na primer, učenici iz urbanih škola su pokazali više straha od negativne evaluacije, dok su učenici iz ne-urbanih područja pokazali viši stepen zavora od komunikacije (Anjaniputra, 2021).

T-test nezavisnih uzoraka je korišćen da bi se proverilo da li ima značajnih razlika između učesnika muškog i ženskog pola, ali u ovom istraživanju takve razlike nisu pronađene.

Analiza se nadalje fokusirala na stepen anksioznosti kod dve generacije učenika koje su bile uključene u ovo istraživanje: učenike četvrtog razreda, starosti deset godina i učenike sedmog, odnosno osmog razreda, starosti trinaest, odnosno četrnaest godina.

Tabela 3a: Grupna statistika – uzrast učenika

	Uzrast učenika	N	Srednja vrednost	Standard. Devijacija
Zazor od komunikacije	Četvrti razred	52	32.54	6.26
	Sedmi i osmi razred	99	33.12	8.24
Ispitna strepnja	Četvrti razred	52	43.13	8.49
	Sedmi i osmi razred	99	45.03	10.52
Bojazan od negativne evaluacije	Četvrti razred	52	19.06	5.36
	Sedmi I osmi razred	99	21.32	6.14
Ukupna anksioznost	Četvrti razred	52	94.73	17.46
	Sedmi I osmi razred	99	99.47	21.99

Tabela 3b: T-test nezavisnih uzoraka – uzrast učenika

	t	df	Sig. (2-tailed)	Srednja razlika
Zazor od komunikacije	-.45	149	.66	-.58
Strah od ispita	-1.12	149	.26	-1.90
Bojazan od negativne evaluacije	-2.25	149	.03	-2.27
Ukupna anksioznost	-1.35	149	.18	-4.74

T-test nezavisnih uzoraka pokazuje statistički značajne razlike među dvema grupama u njihovim izveštajima koji se tiču *bojazni* od negativne evaluacije. Stariji *učesnici*, naime, skloniji su ovoj *bojazni* od mlađih. Ovakvi bi rezultati mogli biti povezani sa emocionalnom ranjivošću koja je karakteristična za *pubertet* kada se reakcije i procene vršnjaka ili određenih autoriteta smatraju važnim, i čak mogu da ugroze ego i samopouzdanje učenika. Ipak, rezultati ove studije ne mogu podržati generalne zaključke o uticaju uzrasta na anksioznost, budući da nije opažena nikakva značajna razlika u pogledu komunikacijskog zazora ili

(pred)ispitne strepnje. Štaviše, *slično* istraživanje sprovedeno u Srbiji je pokazalo da su mlađi učenici izveštavali o višem nivou straha od ispitivanja od svojih starijih drugova (Suzić, 2015).

T-test nezavisnih uzoraka je također bio korišćen u svrhu analize razlike u intenzitetu anksioznosti o kojoj izveštavaju učenici koji pohađaju privatne škole stranih jezika i onih koji uče engleski samo u državnim školama. Rezultati koji su dobijeni prikazani su na Tabelama 4a i 4b.

Tabela 4a: Grupna statistika – pohađanje/ne-pohađanje privatne škole jezika

	Pohađanje privatne škole jezika	N	Sredina	Standard. Devijacija
Zazor od komunikacije	da	30	31.30	6.64
	ne	100	33.44	7.43
Ispitna strepnja	da	30	41.30	7.84
	ne	100	45.25	9.87
Bojazan od negativne evaluacije	da	30	17.73	6.18
	ne	100	21.31	5.41
Ukupna anksioznost	da	30	90.33	17.70
	ne	100	100.00	20.01

Tabela 4b: T-test nezavisnih uzoraka – pohađanje/ne-pohađanje privatne škole jezika

	t	df	Sig. (2-tailed)	Srednja razlika
Zazor od komunikacije	-1.42	128	.16	-2.14
Ispitna strepnja	-2.01	128	.05	-3.95
Bojazan od negativne evaluacije	-3.07	128	.00	-3.58
Ukupna anksioznost	-2.38	128	.02	-9.67

Statistički značajne razlike se mogu opaziti kod rezultata koji se odnose na ispitnu strepnju, bojazan od negativne evaluacije i ukupnu anksioznost. Grupa učenika koja ne pohađa dodatnu nastavu engleskog

jezika pokazuje veći stepen anksioznosti. U sličnom istraživanju koje su sprovele Suzić i Radić-Bojanić (2017) učenici koji nisu pohađali privatne škole stranih jezika, pokazali su viši ukupni nivo anksioznosti. Ovakvo konzistentni rezultati sugerišu da povećana izloženost stranom jeziku smanjuje anksioznost. Naravno, ne mogu svi učenici sebi priuštiti časove u privatnoj školi, pa bi zbog toga vredelo razmotriti mogućnost da škole same obezbede dodatnu nastavu stranog jezika, bilo opcionalnu ili obaveznu. Interesantno je zapaziti, s druge strane, odsustvo značajnih razlika u zazoru od komunikacije, iako je razložno pretpostaviti da bi povećana izloženost stranom jeziku morala smanjivati ovaj tip anksioznosti.

Uticaj atmosfere u učionici i percipirana strogost nastavnika analizirana je pomoću Pirsonovih korelacija.

Srednja vrednost rezultata sedam iskaza dodatih originalnoj verziji upitnika u svrhu ustanovljavanja odnosa unutar grupe je potom izračunata i upoređena sa srednjom vrednošću rezultata dobijenih za četiri kategorije – ukupni stepen anksioznosti, zazor od komunikacije, (pred) ispitna strepnja i bojazan od negativne evaluacije. Veoma značajna negativna korelacija je ustanovljena između odnosa u učionici i zazora od komunikacije ($r=-0.199$, $p\leq 0.01$), što znači da su učenici koji osećaju da atmosfera u grupi nije prijateljska i da im nedostaje uzajamna podrška, skloniji osećanju anksioznosti prilikom izvršavanja komunikativnih zadataka od onih koji osećaju podršku svojih drugova i koji su dobro prihvaćeni u razredu. Ovaj rezultat potvrđuje zaključke brojnih studija u kojima se naglašavaju blagotvorni efekti vršnjačke kooperacije i percipirane emocionalne podrške drugih učenika na anksioznost povezanu sa stranim jezikom (Frantzen & Magnan, 2005; Jin & Dewaele, 2018; Nagahashi, 2007). Iznenaduje, međutim, da značajna korelacija između percipirane strogosti nastavnika i povećanja nivoa anksioznosti nije pronađena, mada je bilo predpostavljeno da je uloga nastavnika u kreiranju opuštenije atmosfere za vreme časa veoma istaknuta. Ipak, ovi rezultati ne umanjuju značaj nastavnika zato što pokazuju pozitivnu korelaciju između strogosti nastavnika i dobrih odnosa u razredu ($r=0.164$, $p\leq 0.05$), što sugeriše da, iako, uopšteno govoreći, prijateljski raspoloženi i demokratski nastrojani nastavnici uživaju naklonost učenika i da su, bez sumnje, daleko efikasniji u smanjenju tenzija, razumna

i umerena strogost poboljšava odnose među učenicima, što verovatno proističe iz bolje kontole nad interakcijom unutar grupe i uspešnijim ograničavanjem nepoželjnog ponašanja i kompetitivnosti.

4. Zaključak

Na osnovu rezultata ove studije mogu se izvući sledeći zaključci.

- (1) Učenici osnovnih škola u Srbiji pokazuju umereni nivo anksioznosti u učionici prilikom nastave stranog jezika. To se na prvi pogled može činiti ohrabrujuće, ali analiza njihovih odgovora otkriva da tenzija koju osećaju u nekim situacijama prilikom učenja ima snažne debilitativne (ustavljajuće) efekte, naročito kada očekuju da će biti prozvani da odgovaraju ili kada je potrebno da govore bez pripreme, što dovodi do toga da učenici nerado učestvuju u komunikaciji.
- (2) Nisu otkrivene značajne razlike između učenika muškog i ženskog pola, ali su pronađene kod grupa učenika različitog uzrasta. Naime, mlađi učenici osećaju se u manjoj meri anksiozni od starijih, koji izveštavaju o većam stepenu bojazni od negativne evaluacije. Učenici koji pohađaju ne-urbane škole pokazuju veći stepen strepnje kod ispitivanja i viši ukupni nivo anksioznosti. Pohađanje privatnih škola ili dodatne nastave jezika koji omogućuju veću izloženost jeziku i daju više mogućnosti učestvovanja u komunikativnim aktivnostima smanjuju ukupni nivo anksioznosti, bojazan od negativne evaluacije i (pred)ispitnu strepnju. Jedina komponenta na koju, kako se čini, uzrast, sredina ili dodatna izloženost stranom jeziku ne utiče jeste zazor od komunikacije.
- (3) S druge strane, prijateljska atmosfera u učionici i dobri odnosi unutar grupe redukuju samo zazor od komunikacije. Zanimljivo je da je interakcija unutar grupe pozitivno korelirana sa strogošću nastavnika. Dobijeni odgovori sugerišu da se ova poželjna forma strogosti mora najverovatnije interpretirati kao spremnost da se postave granice, a ne kao spremnost da se ispravljaju sve, i krupnije i sitnije, greške na koju se učenici tuže.

Neki se zaključci u ovom istraživanju ipak ne mogu generalizirati, osobito oni koji se odnose na uticaj rodne pripadnosti i uzrasta, usled inkonzistentnih rezultata ranijih studija. Ipak, sveukupni rezultati ukazuju na izvorište anksioznosti koje se pokazalo da je od krucijalnog značaja i koje iziskuje da mu se posveti više pažnje i istraživanja – a to je strah od govora, naročito govora bez prethodne pripreme. Veliki deo istraživanja pokazuje da je najčešći uzrok anksioznosti to što učenici moraju da progovore glasno pred svojim drugovima. Oni često misle da će biti ismejani zbog svojih grešaka, lošeg izgovora ili nesposobnosti da na odgovarajući način izraze svoje ideje (Price, 1992: 104). Čak i ako se takav strah može smatrati iracionalnim, povezanim sa samopuzdanjem učenika, strahom od javnog govora ili perfekcionizmom, jedan od efikasnijih načina suprotstavljanja ovoj nelagodi, kako ova sudija pokazuje, jeste uspostavljanje atmosfere uzajamnog pružanja podrške u učionici.

4.1 Pedagoške implikacije

Da bi se nastava jezika učinila manje stresnom, nastavnici treba da ohrabre učenike uveravajući ih da praviti greške nije ništa loše, povremeno naglašavajući vrednost grešaka u nastavi (Price, 1992: 105). Ispravljanje uglavnom treba izbegavati kada je fokus na fluentnosti, ili činiti to nenametljivo, podstičući samo-korigiranje, ako je to baš neophodno i korisno. Uz to, nastavnik treba da postavlja realistične ciljeve koje će jasno obrazložiti, naročito onim učenicima koji su preambiciozni, jer su ovi skloni – isuviše često – da od sebe očekuju da za kratko vreme razviju fluentnost poput one na maternjem jeziku, govor bez grešaka i besprekoran izgovor, pa se, konsekvntno, u slučaju da im to ne pođe za rukom, osećaju inferiorno i anksiozno.

Budući da mnogi učenici izveštavaju o pojačanoj anksioznosti kada ih prozivaju nasumce i kada moraju da govore pred celim razredom, nastavnici treba da pažljivo planiraju aktivnosti birajući takve za koje se zna ne izazivaju pojačane anksiozne reakcije, kao što su rad u grupama, u parovima ili razne igre. Ipak, oprez nije na odmet kada se narušava uobičajena rutina aktivnosti na času. Tako, na primer, diskusija u malim grupama se često smatra zadatkom koji ne izaziva anksioznost, ali ako

učenici nisu upoznati sa formatom, ova aktivnost inicijalno može izazvati povišenu tenziju, upravo zbog nedostatka tog iskustva.

U tradicionalnim školskim sistemima, da bi se materijal prezentovao oralno, neophodno je dosta memorisanja i pripreme. Učenici često ovakve navike učenja prenose i na učenje stranog jezika, pa se osećaju nesigurno kada je njihov zadatak manje strukturiran i manje predvidiv. Stoga je dobar korak u pravcu transformacije tradicionalnog plana časa uvođenje strukturiranih i polu-strukturiranih aktivnosti na početku, zato što se ove čine "sigurnijim" i predstavljaju postepeni prelaz od tradicionalnog koncepta učenja ka funkcionalnoj upotrebi jezika. Ukoliko je to potrebno, učenicima se može pružiti prilika da razmisle o temi, kratko prodiskutuju o svojim idejama ili čak da ih zapišu, te da ih u obliku beležaka koriste u grupnim diskusijama, koje treba da postepeno postanu regularna aktivnost na času.

Na kraju treba istaći i to, da je mnogo pozitivne podrške i ohrabriranja od strane nastavnika od suštinskog značaja za kreiranje manje stresne atmosfere na času i boljih međusobnih odnosa unutar grupe.

Literatura

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Copes Construct of Foreign Language Anxiety - the Case of Students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Anjaniputra, A. G. (2021). Rural learners' communication apprehension and urban learners' fear of negative evaluation in speaking performance: What lies within?. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 10(3), 252-270.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 474-490.
- Brown, J. D., Robson, G. & Rosenkjar, P. R. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In Z. Dornyei & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 361-398). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Chang, J. I. (1997). Contexts of adolescent worries: Impacts of ethnicity, gender, family structure, and socioeconomic status. Paper presented at the annual meeting of NCFR Fatherhood and Motherhood in a Diverse and Changing World, Arlington, VA.

- Chao, C. T. (2003). *Foreign language anxiety and emotional intelligence: A study of EFL students in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation. Kingsville: Texas A&M University.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656.
- Daly J. A., Kreiser P. O. & Rogharr L. A. (1994). Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth-grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.
- Dewaele, J. M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism* 6(1), 23-38.
- Dewaele, J. M. (2007). The effect of multilingualism, socio-biographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Donovan, L. A. & Macintyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.
- Ehrman, M. E. (1996). The affective dimension: Motivation, self-efficacy, and anxiety. In M. E. Ehrman (Ed.), *Understanding Second Language Difficulties* (pp. 135-162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142.
- Felson, R. B. & Trudeau, L. (1991). Gender differences in mathematics performance. *Social Psychology Quarterly*, 54(2), 113-126.
- Frantzen, D. & Magnan, S. S. (2005). Anxiety and the true-beginner-false-beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38, 171-190
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, 27, 243- 261.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., & Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: Anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65-84.

- Jin, Y. & Dewaele, J. (2018). The effect of positive orientation and perceived social support on foreign language classroom anxiety. *System*.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549-566
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34, 301-316.
- Liu, M. & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Education Research International*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1155/2011/493167>
- Liu, M. & Zhang, W. (2015). An exploration of Chinese EFL learners' foreign language anxiety, personality and self-esteem. *Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 181-203.
- MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., y Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D. & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communications. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Marcos-Llinás, M. & Juan-Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94- 111.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Nagahashi, T. L. (2007). *Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study*. Akita City: Akita University Press.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insight. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-68). Cambridge: Cambridge University Press.

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety – interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect. A review of the anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40, 260-287.
- Suzić, R. (2015). Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola, neobjavljena doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet
- Suzić, R & Radić-Bojanić, B. (2017). Uticaj konteksta učenja engleskog jezika na stepen jezičke anksioznosti, *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, No. 6, pp. 473 – 483.
- Williams, K. (1991). Anxiety and formal second/foreign language learning. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 22(2), 19-28.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- Young, D. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Ommaggio Hadley, Terrel and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.

Dodatak*Frekventnost odgovora na FLCAS (%)*

	Potpuno se slažem	Slažem se	Niti se slažem, niti ne slažem	Ne slažem se	Uopšte se ne slažem
1. Nikada se ne osećam potpuno siguran/na u sebe kada govorim na času stranog jezika.	28.50	17.90	29.10	12.60	11.90
2. Ne brinem o tome da ću napraviti grešku na času stranog jezika.	23.20	19.90	30.50	13.90	12.60
3. Drhtim kada znam da će me prozvati da odgovaram na času stranog jezika.	23.80	18.50	18.50	15.20	23.80
4. Plaši me kad ne razumem šta mi nastavnik kaže na stranom jeziku.	13.20	20.50	19.20	21.20	25.80
5. Ne bi mi uopšte smetalo da imam dodatne časove stranog jezika.	22.50	11.90	17.20	16.60	31.80
6. Za vreme časa (stranog jezika) često razmišljam o stvarima koje nemaju nikakve veze sa predmetom.	.80	21.20	21.20	9.30	12.60
7. Nепrestano mislim da drugi učenici bolje znaju jezike od mene.	18.50	17.20	29.10	19.90	15.20
8. Obično sam opušten/a prilikom ispitivanja na časovima stranog jezika.	14.60	16.60	27.20	10.60	31.10
9. Hvata me panika kada sam prinuđen/a da govorim bez pripreme na času stranog jezika.	31.80	17.20	17.20	11.30	22.50

Vesna Pilipović, Tatjana Glušac
ANKSIOZNOST U NASTAVI STRANIH JEZIKA
KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA U SRBIJI

10. Brinem za posledice loše ocene iz stranog jezika.	21.90	21.20	19.20	16.60	21.20
11. Ne razumem zašto se neki ljudi toliko uzbuđuju oko <i>času</i> stranog jezika.	15.20	11.90	31.80	15.20	25.80
12. Na <i>času</i> stranog jezika postajem toliko nervozan/na da zaboravljam stvari koje znam.	27.20	17.90	13.20	15.20	26.50
13. Sramota me je da se dobrovoljno javljam da odgovaram na <i>času</i> stranog jezika.	23.80	9.90	14.60	16.60	35.10
14. Ne bih bio/la nervozna prilikom razgovora na stranom jeziku sa izvornim govornikom.	15.90	11.90	25.80	17.20	29.10
Uznemirava me kada ne razumem šta to nastavnik ispravlja.	23.20	19.90	25.80	13.90	17.20
Čak i ako sam dobro pripremljen/a za <i>čas</i> osećam strepnju.	33.80	17.20	13.20	15.20	20.50
17. Često mi se ne ide na <i>čas</i> stranog jezika.	26.50	13.90	27.20	15.20	17.20
18. Samopuzdan/a sam kada govorim na <i>času</i> stranog jezika.	17.20	16.60	29.10	16.60	20.50
19. Plašim se da će nastavnik ispravljati svaku grešku koju napravim.	21.90	22.50	24.50	14.60	16.60
20. Osećam kako mi srce lupa kada očekujem da će me prozvati da odgovaram na <i>času</i> stranog jezika.	34.40	18.50	13.20	15.20	18.50

21. Što više učim za test, to sam više zbunjen/a.	25.20	17.90	20.50	11.30	25.20
22. Ne osećam pritisak da bih se dobro pripremio/la za čas jezika.	31.90	21.90	20.50	9.30	17.20
23. Nепrestano imam osećaj da drugi učenici bolje vladaju stranim jezikom od mene.	23.20	15.90	29.80	13.20	17.90
24. Osećam se vrlo ranjivo kada govorim stranim jezikom pred drugim učenicima.	17.90		25.20	15.90	19.90
25. Čas jezika se odvija tako brzo da se brinem da ne zaostanem.	19.20	16.60	22.50	17.90	23.80
26. Osećam se napetije i nervoznije na času jezika nego na drugim časovima.	19.90	15.90	27.20	11.90	25.20
27. Kada govorim na času jezika, postajem nervozan/a i zbunjen/a.	25.20	16.60	17.20	19.20	21.90
28. Pre časa stranog jezika osećam se sigurno i opušteno.	11.30	15.20	23.20	17.90	32.50
Postajem nervozan/a kada ne razumem svaku reč koju nastavnik jezika izgovori.	15.90	21.20	26.50	10.60	25.80
30. Zapanjen sam brojem pravila koje je potrebno naučiti da bi se govorilo stranim jezikom.	25.80	14.60	31.10	13.90	14.60
31. Pribojavam se da će mi se drugi učenici smežati kada govorim stranim jezikom.	23.20	19.90	11.90	21.90	23.20

Vesna Pilipović, Tatjana Glušac
ANKSIOZNOST U NASTAVI STRANIH JEZIKA
KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA U SRBIJI

Verovatno bih se osećao/ la lagodno u društvu iz- vornih govornika stranog jezika.	11.90	14.60	28.50	23.80	21.20
33. Postajem nervozan/na kada nastavnik jezika postavlja pitanja na koje nemam unapred spreman odgovor.	21.20	22.50	22.50	16.60	17.20