

TESNOBNOST PRI POUKU ANGLEŠKEGA JEZIKA

Mojca ŽEFRAN

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija
e-mail: mojca.zefran@pef.upr.si

Majda CENCIČ

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija
e-mail: majda.cencic@pef.upr.si

IZVLEČEK

Članek obravnava pomen tesnobe pri tujem jeziku. Pregled literature ponudi vpogled v že obstoječe raziskave na področju tesnobe. Mnogi tuji strokovnjaki pripisujejo tesnobi pri tujem jeziku velik pomen. Besedilo se zato poglubi predvsem v povezavo med tesnobo in uspešnostjo pri učenju angleškega jezika. Empirični del predstavlja kvantitativno študijo primera, katere namen je prepoznati stopnjo tesnobe študentov pri angleščini in ugotoviti, ali obstaja povezava med tesnobo in dosežki (ocenami) pri tujejezikovnem pouku. V raziskavi je uporabljen kvantitativni pristop, izvedena pa je bila s pomočjo vprašalnika. Priložnostni vzorec je vključil 141 študentov Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete. Iz rezultatov raziskave je razvidno, da študenti izkazujejo precejšnjo stopnjo tesnobe in da obstaja močna povezanost med stopnjo tesnobe in dosežki (oceno) iz angleščine pri maturi ter nekoliko manj močna povezanost med stopnjo tesnobe in opravljanjem mature iz angleščine.

Ključne besede: tesnoba, tuj jezik, angleški jezik, usvajanje tujega jezika, pouk, ocene, matura

L'ANSIA NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE

SINTESI

L'articolo tratta il ruolo dell'ansia nell'insegnamento della lingua inglese. Nella prima parte offre un'attenta lettura delle ricerche sull'ansia condotte finora. Molti autori attribuiscono all'ansia nell'apprendimento della lingua straniera un significato importante. L'articolo quindi tratta in profondità soprattutto il legame tra l'ansia e il rendimento nell'insegnamento della lingua inglese. Nella parte empirico-quantitativa dell'articolo è presentato lo studio del caso, l'intenzione del quale è di conoscere il grado di ansia negli studenti nell'apprendimento e nell'uso della lingua inglese e di individuare l'esistenza o meno del collegamento tra l'ansia e il rendimento (i voti) nella lingua straniera. Nella ricerca è stato usato l'approccio quantitativo ed è stata eseguita con l'aiuto del questionario. Il campione consisteva di 141 studenti della Facoltà di Studi Educativi dell'Università del Litorale. I risultati della ricerca mostrano un grado d'ansia notevole negli studenti ed anche l'esistenza di un forte collegamento tra il grado dell'ansia e il rendimento (il voto) nella lingua inglese agli esami di maturità. Un collegamento meno forte è stato trovato tra il grado d'ansia e la scelta dell'inglese come materia degli esami di maturità.

Parole chiave: ansia, lingua straniera, lingua inglese, acquisizione della lingua straniera, lezione, voti, esame di maturità

UVOD

Tesnobnost pri učenju tujega jezika predstavlja veliko oviro pri doseganju dobrih rezultatov pri tujem jeziku (Horwitz, 2001). Tudi sami smo se večkrat srečali z učenci in študenti, ki so izjavljali, da se bojijo angleščine, sovražijo angleščino, ko morajo govoriti angleško, enostavno zmrznejo, ali pa da pri angleščini postanejo tako zmedeni, da pozabijo vse, kar so znali. Ker so zaradi tega njihovi dosežki domnevno slabši, kot bi lahko bili, je potrebno poiskati vzroke tesnobnosti in ugotoviti, ali dejansko obstaja povezava med tesnobnostjo pri učenju tujega jezika in dosežki. Zaradi tega smo se odločili, da podrobneje raziščemo stopnjo tesnobnosti študentov pri tujem jeziku in pa njihove dosežke. Iz pregleda literature je razvidno, da številni raziskovalci (npr. Horwitz, Horwitz in Cope, 1986; Gardner in MacIntyre, 1989; Young, 1991; Gardner in MacIntyre, 1993; Mihačević Djigunović, 1998; Horwitz, 2001; Yan in Horwitz, 2008) prepoznavajo velik vpliv tesnobnosti pri učenju tujega jezika.

Tesnobnost pri tujem jeziku je posebna vrsta tesnobnosti, ki jo je lažje odpraviti kot na primer tesnobnost kot značajska lastnost, zato se jo zdi smiselno podrobneje proučiti, saj lahko rezultati raziskave predstavljajo prvi korak k razvoju strategij za pouk tujega jezika, katerih namen bo zmanjševanje tesnobnosti in posledično izboljšanje rezultatov/dosežkov učencev pri tujejezikovnem pouku.

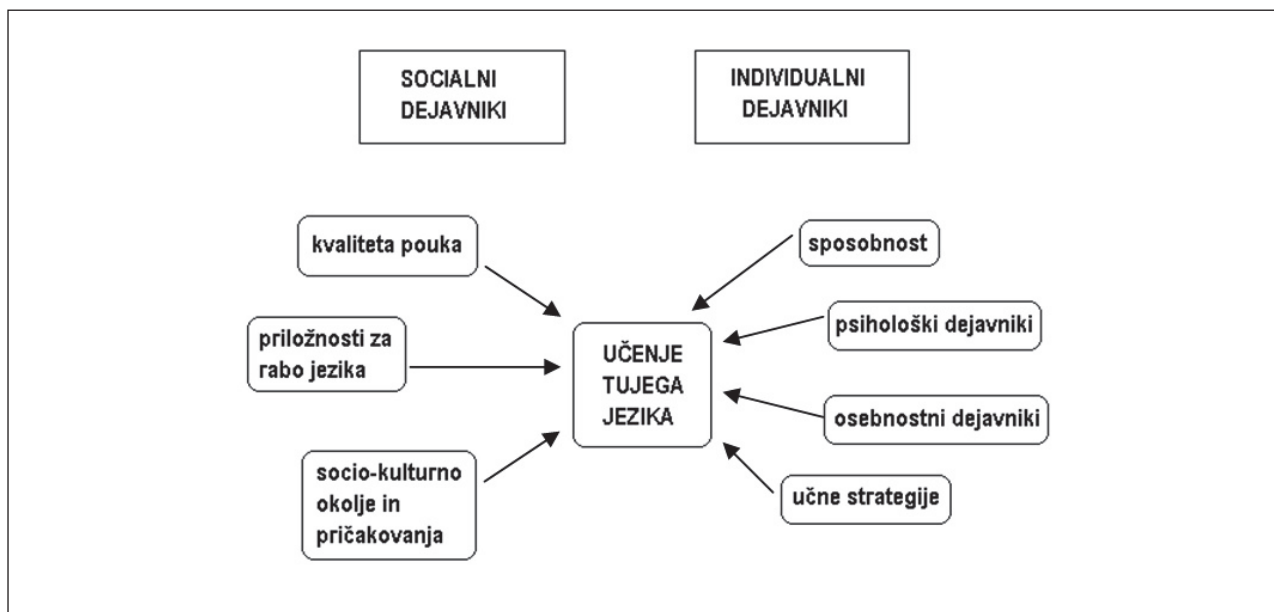
Na tej točki moramo opozoriti, da ima pri pojavu tesnobnosti pri tujem jeziku status tega jezika v okolju pomembno vlogo. Zato ne moremo mimo dejstva, da ima angleški jezik tako v svetu kot tudi pri nas poseben status, o katerem piše več avtorjev. Pinter (2011, 96), denimo, omeni velik pomen angleškega jezika v svetu, zaradi česar se večina raziskav ukvarja z učenjem »angleščine kot drugega/tretjega/tujega jezika« in veliko manj raziskav z učenjem drugih jezikov. Tudi Skela (2008, 184) opozarja, da se angleščina »tudi v Evropi vse bolj uveljavlja in izpodriva jezike, ki so se tradicionalno poučevali v šolah, in sicer celo na področjih, kjer bi bil najbolj »logičen« izbor tujega jezika jezik sosedске dežele.« Njegovo trditev potrjujejo podatki evropskega dokumenta o poučevanju tujih jezikov (Eurydice, 2012, 11), iz katerih lahko razberemo, da je angleščina daleč najpogostejši tuj jezik v skoraj vseh evropskih državah in na vseh stopnjah šolanja. Podatki kažejo, da se je kar »73 % učencev vpisanih v osnovno šolo v EU v letih 2009/10 učilo angleškega jezika« (ibid.). V Sloveniji se je v letih 2009/10 angleščine učilo 49 % vseh osnovnošolcev, angleščini pa je sledila nemščina z le 1,9 % učencev (ibid.). O statusu angleščine in o razlogih, zakaj je angleščina postala »globalni« jezik, piše tudi Kocbek (2006, 237–242). Na vodilni položaj angleščine v akademskem svetu pa opozarjajo Čeh (2012) ter Bratož in Žefran (2012, 217), ki sta z raziskavo potrdili, da je angleščina skoraj edini tuji jezik v akademskem

okolju pri nas, hkrati pa ugotavljata, da se med akademiki oblikujejo jasni jezikovni standardi in norme, ki se večinoma nagibajo k britanski angleščini. V luči napisanega lahko trdimo, da ima angleščina v naši družbi poseben status in so zaradi tako velikega pomena angleščine pričakovanja okolice glede znanja angleškega jezika toliko večja. Na podlagi tega pa lahko sklepamo, da obstaja možnost, da je zaradi pričakovanj okolice in visokih standardov znanja večja verjetnost za nastanek tesnobnosti pri učenju in rabi jezika.

POUK TUJEGA JEZIKA IN TESNOBNOST

V preteklih desetletjih je bilo opravljenih veliko raziskav, ki so se ukvarjale z ugotavljanjem vplivov različnih dejavnikov na učenje tujega jezika. Gardner (2005) te dejavnike razdeli v dve skupini, in sicer v dejavnike iz okolja (socialni dejavniki) in dejavnike na ravni posameznika (individualni dejavniki) (Shema 1), podoben opis pa najdemo tudi v delu avtoric Lightbown in Spada (2006). V prvo skupino Gardner (ibid.) uvrsti tri dejavnike. Prvi med njimi je kakovost pouka, kamor sodijo učitelj, učni načrti, izvedba pouka ipd. Drugi dejavnik okolja so priložnosti za rabo jezika, se pravi, koliko priložnosti se ponuja učencu tujega jezika, da ciljni jezik uporablja. V dvojezičnem okolju imajo na primer učenci več priložnosti za rabo jezika tudi izven učilnice, v enojezičnem okolju, kakor je to pri nas (če odštejemo dvojezična območja slovenske Istre in Prekmurja), pa je raba ciljnega jezika omejena predvsem na šolsko situacijo. Na tem mestu velja poudariti, da izraz *učenec (tujega jezika)* v celotnem besedilu uporabljamo kot ustreznico za angleški izraz (*language learner* in pomeni »vsako osebo, ki se uči jezikov, ne glede na starost in obliko (formalno ali neformalno, šolsko ali zunajšolsko) učenja« (Svet Evrope, 2011, 17). Tretji dejavnik, ki ga omenja Gardner, pa je sociokulturno okolje in z njim povezana pričakovanja. Tu je mišljeno predvsem neposredno okolje, v katerem učenec živi, in pa odnos njegovega okolja, zlasti t.i. 'pomembnih drugih' (*significant others*), npr. staršev, vrstnikov, do ciljnega jezika kot tudi etnična pripadnost.

Med individualne dejavnike avtor uvršča štiri dejavnike. Prvi tak dejavnik je posameznikova sposobnost, kamor sodita študijska sposobnost (*scholastic ability*) in nadarjenost za jezike (*foreign language aptitude*). Drugi so psihološki dejavniki, ki se delijo na stališča do tujega jezika in do učenja le-tega, na motivacijo, ki po Gardnerjevem mnenju igra najpomembnejšo vlogo pri usvajanju jezika, ter na tesnobnost pri učenju jezika, ki običajno zavira napredovanje pri učenju tujega jezika. V tretjo skupino individualnih dejavnikov uvrščamo osebnostne dejavnike, kamor sodijo ekstrovertiranost oz. introvertiranost, pripravljenost in sposobnost komunicirati (komunikacijske veščine), samozavest idr. Zadnji individualni dejavnik so strategije učenja, ki jih lahko opišemo kot strategije, s katerimi prepoznamo stvari,



Shema 1: Dejavniki, ki vplivajo na učenje tujega jezika, Vir: Gardner, 2005

ki se jih moramo naučiti, jih ločimo od druge snovi in razvrstimo v kategorije, nato pa si s pomočjo različnih metod učenja snov lažje in uspešno zapomnimo. Tisti, ki lastnih strategij učenja nimajo razvitih, imajo lahko težave pri učenju in posledično slabše učne dosežke.

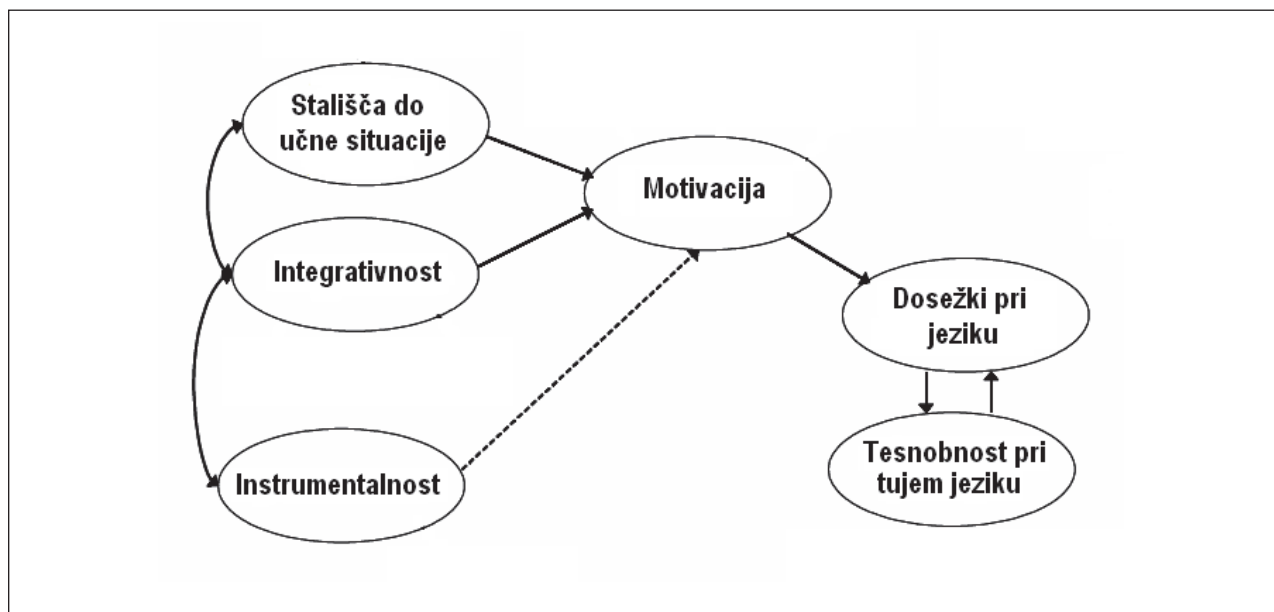
Očitno je, da okolje močno vpliva na učenje jezika, vendar pa se je treba zavedati, da vpliv okolja deluje skozi posameznika, kar pomeni, da posamezniki s svojimi lastnostmi vplive okolja sprejemajo, absorbirajo, filtrirajo, prenetejo ipd. in se prilagodijo, kar vodi v različne rezultate. Jasno je namreč, da različni posamezniki v popolnoma enakem okolju dosegajo različne rezultate, zato so poleg dejavnikov okolja dejavniki na ravni posameznika bistvenega pomena pri učenju. Ravno zato se v tem prispevku osredotočamo predvsem na pomen tesnobe pri tujem jeziku.

Z raziskovanjem pomena in so-vplivanja individualnih in socialnih dejavnikov na učenje se strokovnjaki ukvarjajo že vrsto let, obstajajo tudi raziskave, ki se specifično usmerjajo na ugotavljanje teh povezav pri učenju angleščine kot tujega jezika. Nekatere med njimi se ukvarjajo s povezavo tesnobe in učnih dosežkov pri tujem jeziku oz. z vplivom tesnobe na usvajanje tujega jezika in obravnavajo tesnobo kot osrednji faktor pri učenju tujega jezika (Young, 1991, 1998; Horwitz, 2001; Yan in Horwitz, 2008), druge pa dojemajo tesnobo kot razmeroma irelevanten dejavnik, ki na učenje vpliva le posredno oz. skozi medsebojno delovanje z ostalimi dejavniki (Gardner in MacIntyre,

1993; Ehrman, Leaver in Oxford, 2003; Gardner, 2004).

Pomemben rezultat omenjenih raziskav o tesnobi pri tujem jeziku je bil razvoj instrumenta za merjenje tesnobe pri pouku tujega jezika (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), ki so ga razvili Horwitz, Horwitz in Cope (1986). Ključno odkritje je bilo tudi to, da so tesnoba pri tujem jeziku ločili od tesnobe kot značajske lastnosti in s tem postavili nekakšen temelj za nadaljnje raziskovanje tesnobe pri tujem jeziku. Drugi pomemben instrument na področju individualnih razlik pri učenju tujega jezika je razvil Gardner (2004), ki pa je problem zastavil nekoliko širše in se osredotočil na stališča do drugega jezika in učne situacije v povezavi z motivacijo in tesnobo pri tujem jeziku. Oblikoval je instrument stališč/motivacije (*Attitude/Motivation Test Battery*), ki je meril stališča, motivacijo in tesnobo pri učenju francoskega jezika v Kanadi. Gardner in MacIntyre (1993) sta kasneje Gardnerjev instrument preverila in testirala merjene spremenljivke, njihovo so-odvisnost in pa vpliv na dosežke pri učenju drugega jezika. V Gardnerjevih raziskavah je uporabljen izraz 'drugi jezik' in ne 'tuj jezik'¹, saj gre za dvojezično okolje v Kanadi (angleško, francosko), kjer je francoščina drugi jezik testiranih oseb. Kasneje je Gardner (2004) v okviru mednarodnega projekta svoj instrument v sodelovanju z raziskovalci iz Brazilije, Hrvaške, Japonske, Poljske, Romunije in Španije preoblikoval za uporabo pri tujejezikovnem pouku. Raziskovalci iz omenjenih držav so instrument preizkusili v svojem okolju in potrdili nje-

1 'Drugi jezik' (*second language*) "je jezik, ki se ga učenec uči v okolju, v katerem je ta jezik sredstvo sporazumevanja in v rabi za jezikovno interakcijo v vsakdanjem življenju" (Vučo, 2012, 13), ni pa njegov materni jezik, t.j. 'prvi jezik'. 'Tuji jezik' (*foreign language*) pa "je jezik, ki se razlikuje od materne jezika in od jezika okolja. [...] Pri učenju tujega jezika je (skoraj) edini jezikovni vnos (*input*) tisti, ki ga zagotavlja učitelj ali posneto avdio- in videogradivo, predvajano med učnim procesom." (ibid., 14)



Shema 2: Socialno-izobraževalni model (Gardner, 2010)

govo veljavnost in zanesljivost ter uporabnost tudi pri proučevanju tujega, ne le drugega jezika. Rezultate in zaključke raziskav na področju stališč do tujega jezika, motivacije in tesnobe pri tujem jeziku je Gardner (2006, 2010) uporabil pri oblikovanju svojega socialno izobraževalnega modela (Shema 2), kjer opisuje medsebojno delovanje nekaterih psiholoških faktorjev in njihov vpliv na učenje tujega jezika. Hkrati trdi, da ima največji vpliv na usvajanje tujega jezika motivacija, ki je odvisna od dveh skupin dejavnikov – stališč do učne situacije, ki jih sestavljajo stališča do učitelja in stališča do razreda (razporeditev učilnice, organizacija pouka), in pa odprtosti oz. tolerantnosti učencev do tujega jezika in kulture (*integrativness*). Pri slednjem je pomembno vedeti, da to ne pomeni posameznikove želje po integraciji oz. identifikaciji s ciljno skupino, ampak njegovo odprtost in pripravljenost sprejeti in prevzeti nekatere lastnosti ciljne skupine in jezika. Poleg motivacije po Gardnerju (*ibid.*) na učne dosežke vplivata tudi tesnoba pri tujem jeziku in pa nadarjenost za tuje jezike.

Drug dejavnik, ki ga je smiselno omeniti, so stališča posameznikov do učenja tujega jezika. Stališča so »trajni sistemi pozitivnega ali negativnega ocenjevanja, občutenja in aktivnosti v odnosu do različnih socialnih situacij in objektov« (Krech et al., 1962 v Nastran Ule, 2000, 116). Nastran Uletova (2000, 116) opredeljuje tudi nekatere značilnosti stališč, ki jih podobno opiše tudi Brown (2000), in sicer stališča opredeli kot trajno duševno pripravljenost za določen način odzivanja, kar poimenuje kot »dispozicijski karakter« stališč. Nadalje razvije pojem »pridobljenosti stališč«, kar pomeni, da stališča pridobimo skozi celoten življenjski potek, posebej izrazito pa v procesih socializacije. Tretja značilnost stališč je ta, da imajo »direktivni in dinamični« vpliv na

obnašanje in vplivajo na doslednost posameznikovega obnašanja. Zadnja značilnost pa je njihova kompleksnost, kar pomeni, da so stališča vedno sestavljena iz treh osnovnih duševnih funkcij, kognitivne, emotivne in konativne, in zato vedno vsebujejo te tri komponente. Prva, kognitivna komponenta, obsega znanja, izkušnje, informacije in argumente o nekem objektu, o katerem oblikujemo svoje stališče. Nastran Uletova (2000, 116) pri tem še poudarja, da stališča, ki temeljijo na nepreverjenih dejstvih in govoricah, imenujemo predsodki. Ne glede na to, ali je informacija, ki ji verjamemo, preverjena ali ne, bomo na podlagi le-te oblikovali svoja stališča.

Vzemimo na primer nekatera stališča, povezana z učenjem angleščine. Pri oblikovanju svojega stališča upoštevamo svoje vedenje, da je angleški sistem časov zelo zapleten in zahteven, kar bo pripomoglo pri oblikovanju našega stališča, da je učenje angleščine težavno. Druga, emotivna komponenta, obsega naša občutja do objekta stališč, ki so lahko pozitivna ali negativna. Ker menimo, da je angleščina težka in zapletena, je ne maramo. Tretja komponenta pa je konativna komponenta, ki pomeni težnjo posameznika, da deluje na določen način glede na objekt stališč. Če ima torej posameznik pozitivna stališča do učenja angleščine, bo pri pouku z veseljem sodeloval in vložil veliko truda v učenje, če pa so njegova stališča negativna, se bo učenju skušal izogniti in bo z delom odlašal, hkrati pa njegova negativna stališča lahko vodijo v občutke tesnobe pri pouku.

Ker stališča vplivajo na vedenje, vidimo pomembno vlogo v prepoznavanju stališč do učenja jezika. S podrobnim preučevanjem in ugotavljanjem povezav med stališči in dosežki posameznikov lahko oblikujemo strategije za uspešen pouk jezika. Z načrtnim spremi-

njanjem stališč bi namreč lahko izboljšali tudi dosežke posameznikov. Kot poudarja Nastran Uletova (2000, 122), na oblikovanje stališč vplivajo različni dejavniki – najpomembnejši so »skupinska pripadnost, informacije in znanje in pa osebnostne lastnosti in značilnosti (predvsem izkušnje, trenutne potrebe in motivacija posameznika)«. Avtorica pri tem izpostavi, da so posameznikove neposredne izkušnje in znanje pomemben izvor stališč. Če to kot poenostavljen primer prenesemo na učenje angleščine: vsakič, ko učenec pri pouku govori angleško, učitelj nenehno popravlja njegove napake in mu daje negativno povratno informacijo. Učenec lahko na podlagi teh izkušenj oblikuje negativno stališče do pouka angleščine. Seveda Nastran Uletova (ibid., 125) pojasni, da so »posameznikove neposredne izkušnje z objekti stališč praviloma povezane z množico interpretacij in pričakovanj, s katerimi tako posameznik sam kot socialno okolje opremljata vsako izkušnjo.« Če denimo učenec, ki ga učitelj nenehno popravlja, to popravljanje dojema kot pozitivno in učiteljevo dejanje ceni, je to lahko vzrok za oblikovanje pozitivnega stališča do pouka. Pri poučevanju tujega jezika vidimo precejšen pomen prepoznavanja stališč, saj tudi, recimo, Dörnyei (2001, 217) poudarja, da je oblikovanje realističnih učenčevih prepričanj pomembna motivacijska strategija in predlaga redno ugotavljanje učenčevih prepričanj in stališč do učenja tujega jezika. Prepoznavanje stališč pa bi lahko vodilo tudi v boljše razumevanje vzrokov za nastanek tesnobe pri učenju tujega jezika, ki je očitni problem pri tujejezikovnem pouku (Horwitz, 2001).

Pregled literature o tesnobi pokaže, da gre za razmeroma širok pojem, ki obsega več različnih dimenzij. Dörnyei (2005, 198) poudarja, da je presenetljivo, kako je kljub njeni pomembnosti in vplivu pojmovanje tesnobe tako dvoumno in nadaljuje, da »osnovna opredelitev tesnobe še vedno ni popolnoma jasna – gre za komponento motivacije, značajske lastnosti, ali morebiti čustvo?« Avtor (ibid.) tudi trdi, da je tesnoba kompleksen konstrukt, ki ga sestavlja več vidikov, in navaja Scovela (2001 v Dörnyei, 2005, 198), ki pravi, da tisti, ki niso strokovnjaki, tesnoba velikokrat enostavno enačijo s strahom ali fobijo, in dodaja, da je tesnoba ena najbolj narobe razumljenih spremenljivk v različnih raziskavah.

Če se osredotočimo na najširšo razvrstitev tesnobe, kot jo opisuje Horwitz (2001), jo sestavljajo tri kategorije. Prva je tesnoba kot značajska lastnost (*trait anxiety*), ki je hkrati tudi najbolj obstojna/stalna, in jo je težko odpraviti, druga je tesnoba ob določenih vrstah situacij (*situation-specific anxiety*), ki obsega tesnoba, ki se običajno pojavi ob določenih vrstah situacij, kot je na primer javno nastopanje, preverjanje znanja, sem pa spada tudi učenje tujega jezika. Tretja vrsta tesnobe je tesnoba v trenutni situaciji (*state anxiety*) in nastopi le v nekaterih situacijah, ki posamezniku povzročijo tesnoba. Na primer, pri osebi, ki običajno nima težav z javnim nastopanjem, lahko tesnoba povzroči madež

na oblačilu, ki ga opazi ravno pred nastopom, kar je povezano izključno s trenutno situacijo. Tesnoba pri tujem jeziku se uvršča v drugo kategorijo, kar pomeni, da ni popolnoma stalna in jo je torej možno odpraviti ali vsaj zmanjševati. Pomembno je poudariti, da tesnoba pri tujem jeziku ni povezana s tesnobnostjo kot značajske lastnosti, kar so pokazale tudi raziskave na tem področju (Horwitz, Horwitz in Cope, 1986).

Dörnyei (2005, 198) v svojem delu omenja še eno pomembno delitev tesnobe. Avtor meni, da je smiselno in mogoče razlikovati med koristno in škodljivo tesnobnostjo, kar pomeni, da ni nujno, da tesnoba vedno zavira uspešnost in še dodaja, da ima »skrb«, ki velja za kognitivno komponento tesnobe, negativen učinek na uspešnost, medtem ko to ne velja za čustvene komponente.

Glede na velik pomen, ki ga ima tesnoba pri učenju tujega jezika, nas je zanimalo, kakšno stopnjo tesnobe izražajo študenti ene fakultete, kar bo predstavljalo tudi temelj za nadaljnje raziskovanje na področju tesnobe pri tujejezikovnem pouku.

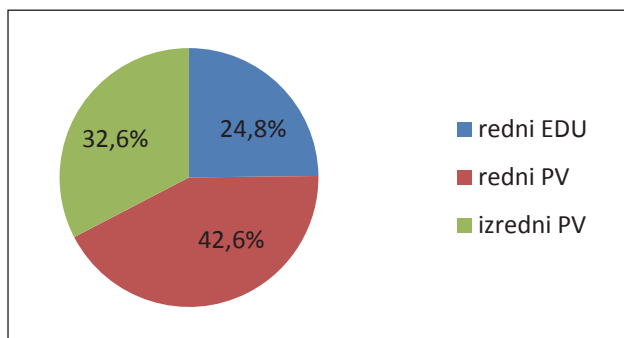
RAZISKAVA MED ŠTUDENTI

V tujini se strokovnjaki že dolgo ukvarjajo s tesnobnostjo pri tujem jeziku in stališču do tujejezikovnega pouka (Horwitz, Horwitz in Cope, 1986; Horwitz, 2001; Mihaljević Djigunović, 2012). Tudi sami imamo izkušnje z učenci in študenti, ki izkazujejo strah in tesnoba pri pouku angleščine. Ker to domnevno vpliva na dosežke, je smiselno raziskati, ali obstaja povezava med tesnobnostjo in dosežki, prav tako pa poiskati vzrok tesnobe in ugotoviti, ali je občutke tesnobe pri tujem jeziku možno odpraviti. Prepoznavanje stopnje tesnobe pri učenju tujega jezika je prvi korak, ki lahko vodi do oblikovanja strategij za zmanjševanje občutkov strahu in tesnobe pri učencih tujega jezika.

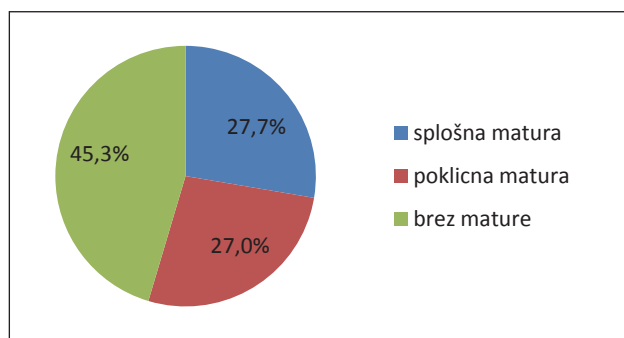
Namen raziskave je bil preučiti pojav tesnobe pri tujejezikovnem pouku in pa raziskati povezanost med tesnobnostjo in uspešnostjo pri tujejezikovnem pouku. Glavni cilji raziskave so bili tako ugotoviti:

- kako visoka je stopnja tesnobe študentov Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete (UP PEF) pri angleščini,
- ali obstaja povezava med tesnobnostjo pri tujejezikovnem pouku in dosežki (oceno) pri angleščini na maturi ter
- ali obstaja povezava med tesnobnostjo pri tujejezikovnem pouku in ne/opravljanjem mature iz angleščine.

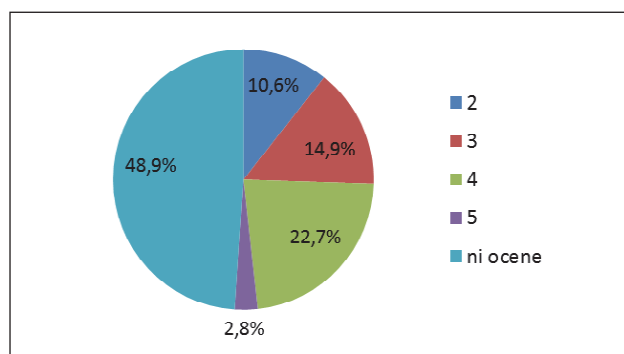
Raziskava je bila izvedena na priložnostnem vzorcu rednih študentov 1. letnika programov Predšolska vzgoja in Edukacijske vede in izrednih študentov 2. letnika programa Predšolska vzgoja UP PEF. Razlog za izbiro vzorca študentov je predvsem dejstvo, da imajo študenti svoja stališča do učenja tujega jezika že izoblikovana, hkrati pa so sposobni metakognicije, kar bi pri vzorcu



Graf 1: Porazdelitev vzorca glede na študijski program



Graf 2: Porazdelitev vzorca glede na opravljanje angleščine pri maturi

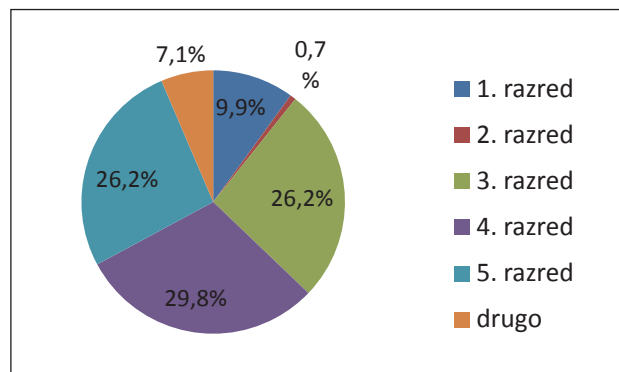


Graf 3: Porazdelitev vzorca glede na oceno pri maturi iz angleščine

mlajših učencev lahko predstavljalo problem. Izpoljenih vprašalnikov je bilo 141. 136 vprašanih je bilo ženskega spola, 5 pa moškega.

Razporeditev po študijskih programih (Graf 1) je bila naslednja: 35 rednih študentov programa Edukacijske vede, 60 rednih študentov programa Predšolska vzgoja in 46 izrednih študentov programa Predšolska vzgoja.

39 vprašanih je po srednji šoli opravljal angleščino pri splošni maturi, 38 jo je opravljal pri poklicni maturi, 64 vprašanih pa angleščine pri maturi ni opravljal (Graf 2).



Graf 4: Porazdelitev vzorca glede na pričetek učenja angleščine

Ocene vprašanih pri maturi iz angleščine so prikazane v Grafu 3.

Graf 4 prikazuje, kdaj so se vprašani pričeli učiti angleščine. Kot lahko razberemo iz Grafa 4, se je večina vprašanih angleščino pričela učiti v 3., 4., ali 5. razredu osnovne šole.

METODE RAZISKOVANJA IN TEHNIKA ZBIRANJA PODATKOV

Raziskava predstavlja kvantitativno študijo primera. Prevladovala je deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja, saj je bil poglavitni namen raziskave ugotoviti, kakšno je stanje glede tesnobe študentov pri tujejezikovnem pouku. Zato smo uporabili neeksperimentalno kvantitativno raziskavo, s pomočjo katere smo ugotavljali stopnjo tesnobe pri študentih in pa morebitno povezanost tesnobe z dosežki pri tujejezikovnem pouku.

Raziskava je bila izvedena s pomočjo modificiranega vprašalnika, ki je osnovan zlasti na dveh virih: testu stalšč/motivacije, *AMTB* (Gardner, 2004) in pa testu tesnobe pri pouku tujega jezika (Horwitz, Horwitz in Cope, 1986, Horwitz, 2001). Vprašalnik, ki je bil preizkušen v preliminarni raziskavi², je sestavljen iz treh delov. V prvem delu so vprašanja o socio-demografskih podatkih anketiranih, drugi del vsebuje vprašanja odprtega tipa na temo odnosa do tujejezikovnega pouka, v tretjem delu pa je uporabljena štiristopenjska lestvica stalšč s trditvami, ki se nanašajo na individualno-situacijske dejavnike pri tujejezikovnem pouku. Veljavnost vprašalnika je bila preverjena s faktorjsko analizo, ki je pokazala, da prvi faktor pojasnjuje 35,5 % variance. Zanesljivost uporabljenega vprašalnika je bila preverjena s postopkom faktorizacije in z izračunom Cronbachovega α koeficienta, ki znaša 0,779. Rezultati faktorjske analize so pokazali, da prvih 9 faktorjev pojasnjuje 70,4 % skupne variance. Po vsebinskem pregledu faktorjev in na podlagi diagrama lastnih vrednosti, smo ugotovili,

2 Preliminarna raziskava je bila izvedena v začetku leta 2012 na vzorcu 50 študentov UP PEF.

da je smiselno število faktorjev skržiti na 6, pri čemer prvih 6 faktorjev pojasnjuje 63,2 % skupne variance. Dani rezultati kažejo na razmeroma dobro veljavnost in zanesljivost uporabljenega instrumenta.

Zbiranje podatkov je potekalo v februarju 2013, pri čemer smo študentom osebno razdelili vprašalnike, na katerih so bila tudi natančnejša navodila za reševanje. Reševanje vprašalnikov je bilo prostovoljno, trajalo pa je približno 15 minut. Zagotovljena je bila anonimnost respondentov.

Metode obdelave podatkov

V prvem delu smo uporabili opisno statistično metodo za analizo socio-demografskih podatkov respondentov in stopnje izkazane tesnobe, nato pa inferenčno, bivariatno in multivariatno statistično metodo.

S pomočjo multivariatne faktorjske analize smo število spremenljivk skržili na 9 faktorjev, hkrati pa tudi preverili veljavnost in zanesljivost vprašalnika. Smiselnost faktorjske analize sta potrdila Kaiser-Meyer-Olkinov (KMO) kazalec in Bartlettov preizkus sferičnosti (Preglednica 1).

| | | |
|---------------------------------|---------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkinov kazalec | | 0,886 |
| Bartlettov preizkus sferičnosti | Hi-kvadrat preizkus | 4286,909 |
| | g | 1035 |
| | P | 0,000 |

Preglednica 1: Kaiser-Meyer-Olkinov kazalec in Bartlettov preizkus sferičnosti

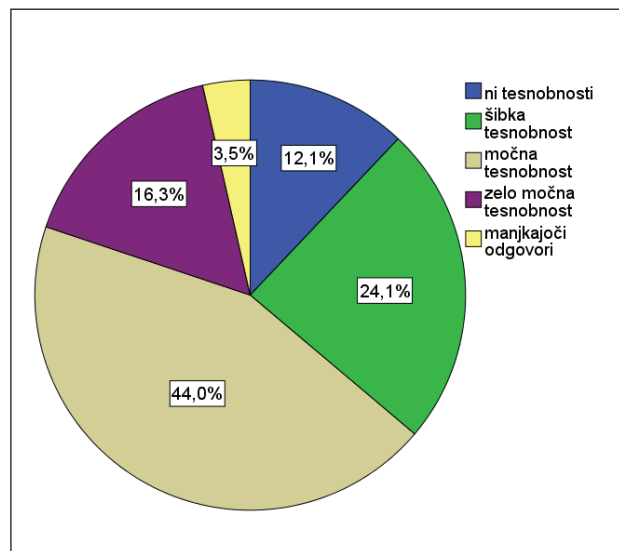
Vsebinski pregled spremenljivk in dobljenih faktorjev ter pregled diagrama lastnih vrednosti sta pokazala, da bi bilo smiselno število faktorjev skržiti na 6, zato smo faktorjsko analizo ponovili z omenjenim številom faktorjev. V nadaljnji analizi smo uporabili le prvi dobljeni faktor, ki se je vsebinsko nanašal na tesnobo pri tujejezikovnem pouku in rabi tujega jezika, kar je tudi predmet naše obravnave. Vrednosti trditev v spremenljivkah prvega faktorja smo v programu SPSS sešteli in tako dobili novo spremenljivko, ki smo jo uporabili pri nadaljnji analizi. Prav tako smo morali vrednosti, ki smo jih dobili z izračunom nove spremenljivke, preoblikovati (skržiti) v štiri kategorije (glede na jakost tesnobe pri študentih), s katerimi smo nato lahko operirali. Kategorije smo določili glede na odgovore pri posameznih spremenljivkah in tako dobili štiri kategorije: tesnoba ni, šibka stopnja tesnobe, močna stopnja tesnobe in zelo močna stopnja tesnobe.

Kasneje smo z uporabo bivariatnih statističnih metod preučili tudi povezanost med spremenljivkami. Uporabili smo kontingenčne tabele in pa hi-kvadrat preizkus hipoteze enake verjetnosti in hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti. Izračunali smo tudi Cramérjev kon-

tingenčni koeficient, ki je pokazal, v kolikšni meri sta spremenljivki povezani.

Rezultati in interpretacija

Stopnjo tesnobe pri študentih smo določili z vsoto vrednosti pri vseh trditvah in jih na podlagi dobljenih rezultatov razvrstili v štiri skupine: študenti, ki ne občutijo tesnobe pri angleščini, študenti s šibko stopnjo tesnobe, študenti z močno stopnjo tesnobe in študenti z zelo močno stopnjo tesnobe.



Graf 5: Stopnja tesnobe pri angleščini pri študentih UP PEF

Iz Grafa 5 je razvidno, da je pri študentih UP PEF v veliki meri prisotna močna ali zelo močna stopnja tesnobe pri angleščini. Kar 60,3 % študentov poroča, da občutijo tesnobo v veliki meri, le 12,1 % pa je takšnih, ki tesnobe ne občutijo. S hi-kvadrat preizkusom enake verjetnosti ($\chi^2=35,118$, $g=3$, $P=0,000$) smo ugotovili statistično pomembne razlike glede na stopnjo tesnobe ter tudi, da študenti izkazujejo tesnobo pri pouku oz. rabi angleščine (močno stopnjo tesnobe 44,0 % študentov, zelo močno pa 16,3 % anketiranih študentov PEF).

Nadalje smo iskali povezanost med stopnjo tesnobe in oceno pri maturi z dodatno možnostjo, da mature iz angleščine študenti niso opravljali. Hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti med spremenljivkama 'stopnja tesnobe' in 'ocena pri maturi' je pokazal statistično pomembne razlike med stopnjo tesnobe in oceno pri maturi ($\chi^2 = 21,257$, $g=3$, $P=0,000$), kar kaže, da obstaja povezanost med stopnjo tesnobe in oceno pri maturi (Preglednica 2).

Kot lahko razberemo iz Preglednice 2, večji delež študentov z nižjimi ocenami izkazuje višje stopnje tesnobe, pri študentih z višjimi ocenami pa je zaznati

Preglednica 2: Število in odstotek študentov glede na stopnjo tesnobe in oceno pri maturi

| Stopnja tesnobe | Ocena pri maturi | | Skupaj |
|--------------------|------------------------------------|----------------------------|--------|
| | ni opravljal, nezadostno, zadostno | dobro, prav dobro, odlično | |
| ni tesnobe | 5 | 12 | 17 |
| | 29,4% | 70,6% | 100,0% |
| šibka tesnoba | 13 | 21 | 34 |
| | 38,2% | 61,8% | 100,0% |
| močna tesnoba | 44 | 18 | 62 |
| | 71,0% | 29,0% | 100,0% |
| zelo močna tesnoba | 19 | 4 | 23 |
| | 82,6% | 17,4% | 100,0% |
| Skupaj | 81 | 55 | 136 |
| | 59,6% | 40,4% | 100,0% |
| χ^2 | 21,257 | | |
| g | 3 | | |
| P | 0,000 | | |

nižje stopnje tesnobe, ali pa tesnobe sploh ne izkazujejo.

Ker je hi-kvadrat izračun pokazal, da sta spremenljivki povezani, smo izračunali tudi Cramérjev kontingenčni koeficient, katerega vrednost znaša 0,395, kar pomeni, da je povezanost med stopnjo tesnobe pri študentih in pa njihovo oceno pri maturi iz angleščine močna. Lahko ponovimo, da kot kažejo rezultati (Preglednica 2), študenti z nižjimi ocenami izkazujejo višje stopnje tesnobe, študenti z višjimi ocenami pa nižje stopnje tesnobe. Dobljeni rezultati se skladajo tudi z rezultati kvalitativne raziskave avtoric Yan in Horwitz (2008), kjer so študenti poročali, da dojemajo povezavo med lastno tesnobnostjo in dosežki pri tujem jeziku.

Na podoben način smo iskali povezanost med stopnjo tesnobe pri študentih in med dejstvom, ali so maturo iz angleščine opravljali ali ne. Dobljeni rezultati so predstavljeni v Preglednici 3.

Tudi pri izračunu hi-kvadrata preizkusa hipoteze neodvisnosti za stopnjo tesnobe in opravljanje mature smo dobili statistično pomembne razlike ($\chi^2=9,986$, $g=3$, $P=0,019$). Izkazalo pa se je tudi, da je povezanost med spremenljivkama zmerno močna, kar nam pokaže vrednost Cramérjevega koeficienta kontingence, ki znaša 0,271.

Iz Preglednice 3 razberemo, da večji delež študentov, ki mature iz angleščine niso opravljali, kaže višje stopnje tesnobe kot pri študentih, ki so angleščino pri maturi opravljali. Glede na pridobljene rezultate in

Preglednica 3: Število in odstotek študentov glede na stopnjo tesnobe in opravljanje mature iz angleščine

| Stopnja tesnobe | Matura iz angleščine | | skupaj |
|--------------------|----------------------|--------------|--------|
| | je opravljal | ni opravljal | |
| ni tesnobe | 13 | 4 | 17 |
| | 76,5% | 23,5% | 100,0% |
| šibka tesnoba | 23 | 11 | 34 |
| | 67,6% | 32,4% | 100,0% |
| močna tesnoba | 28 | 34 | 62 |
| | 45,2% | 54,8% | 100,0% |
| zelo močna tesnoba | 9 | 14 | 23 |
| | 39,1% | 60,9% | 100,0% |
| skupaj | 73 | 63 | 136 |
| | 53,7% | 46,3% | 100,0% |
| χ^2 | 9,986 | | |
| g | 3 | | |
| P | 0,019 | | |

vrednost Cramérjevega koeficienta lahko potrdimo, da študenti, ki mature iz angleščine niso opravljali, občutijo višje stopnje tesnobe kot študenti, ki so maturo iz angleščine opravljali.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Pregled literature in rezultati empirične raziskave so pokazali, da igra tesnoba pomembno vlogo pri učenju angleščine, saj jo v veliki meri občuti večina vprašanih študentov. Izkazalo se je tudi, da je stopnja tesnobe pri študentih močno povezana z njihovim uspehom (ocenami pri maturi in opravljanjem mature).

Pomembna ugotovitev je tudi ta, da študenti, ki mature iz angleščine niso opravljali, občutijo močno stopnjo tesnobe, kar bi bilo smiselno podrobneje raziskati, saj je morda ravno njihova tesnoba razlog, da si angleščine na maturi niso izbrali.

Rezultatov raziskave sicer ne moremo posploševati, saj vzorec ni reprezentativen. Ne glede na to smo mnenja, da predstavljajo dobro podlago za nadaljnje raziskovanje, saj kažejo na odkrit problem, ki vpliva na učinkovitost učenja angleškega jezika. V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno poiskati vzroke tesnobe, kar bi predstavljalo temelj za razvoj strategij za zmanjševanje tesnobe pri tujejezikovnem pouku.

ANXIETY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Mojca ŽEFRAN

University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia
e-mail: mojca.zefran@pef.upr.si

Majda CENCIČ

University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia
e-mail: majda.cencic@pef.upr.si

SUMMARY

The paper focuses on the significance of anxiety in foreign language learning, as it seems that anxiety plays a significant role in the foreign language classroom. It provides insight into research already conducted in the field of foreign language anxiety. First, it examines the influence of specific factors on the English language achievement and then it focuses on the relationship between anxiety and foreign language achievement. Several authors argue that anxiety has a great impact on language learning. This study, therefore, seeks to explore the role of anxiety in the foreign language classroom. The quantitative case study aims to identify the level of foreign language anxiety among students of the Faculty of Education at the University of Primorska and to determine the connection between foreign language anxiety and performance. The study was based on a survey carried out among 141 students. The choice of the sample can be justified by the fact that university students have already developed their attitudes towards foreign language learning and they are capable of metacognition which would not be the case with younger learners. The data were analysed using descriptive statistics, as well as bivariate and multivariate inferential statistics. The results suggest that the majority of students exhibit high levels of foreign language anxiety and that there is a significant correlation between foreign language anxiety and students' matura grades. The findings show that students who achieved higher results in their matura examination exhibit lower levels of anxiety compared to students with lower grades. The results of the research also indicate a considerable correlation between foreign language anxiety and (not) taking the matura exam. Students who did not take the matura examination in English exhibit higher levels of foreign language anxiety compared to those who did. This seems to be a significant finding since there is a possibility that the students' anxiety might be the reason why they did not decide to take the English matura examination. The sample, however, is not representative which is why we cannot make any generalisations but the research resulted in some valuable findings that can represent a good foundation for further research.

Key words: anxiety, foreign language, English language, foreign language acquisition, instruction, grades, matura examination

VIRI IN LITERATURA

- Brown H. D. (2000):** Principles of Language Learning and Teaching, Fourth Edition. New York, Addison Wesley Longman.
- Bratož, S., Žefran, M. (2012):** English as an Added Value in Academic Settings. Starc, S. (ur.): Akademski jeziki v času globalizacije. Koper, Univerzitetna založba Annales. 205–218.
- Cencič, M. (2009):** Kako poteka pedagoško raziskovanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čeh, Ž. (2012):** English as a Lingua Franca. Starc, S. (ur.): Akademski jeziki v času globalizacije. Koper, Univerzitetna založba Annales. 195–204.
- Dörnyei, Z. (2005):** The Psychology of the Language Learner, Individual Differences in Second Language Acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Ehrman, E. M., Leaver, L. B., Oxford, L. R. (2003):** A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. System. 31. 313–330.
- Eurydice. (2012):** Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012. Brussels, Eurydice.
- Gardner, R. (2004):** Attitude/Motivation Test Battery. <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>> (13. 10. 2013)
- Gardner, R. (2005):** Integrative Motivation and Second Language Acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk; London, Ontario. <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>>(13. 10. 2013)
- Gardner, R. (2006):** The Socio-educational Model of Second Language Acquisition: a Research Paradigm. EUROSLA Yearbook. 6. 237–260.
- Gardner, R. (2010):** Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model. New York, Peter Lang Publishing.
- Gardner, R., MacIntyre, D. P. (1993):** On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. Language Learning. 43, 2. 157–194.
- Gardner, R., MacIntyre, D. P. (1989):** Anxiety in Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. Language Learning. 39, 2. 251 – 275.
- George, D., Mallery, P. (2007):** ¹⁷SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. Boston, Pearson Education.
- Horwitz, K. E., Horwitz, B. M., Cope, J. (1986):** Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal. 70. 125–132.
- Horwitz, K. E. (2001):** Language Anxiety and Achievement. Annual Review of Applied Linguistics. 21. 112–127.
- Horwitz, K. E., Young, J. D. (1991):** Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kocbek, A. (2006):** Language and Culture in International Legal Communication. Managing Global Transitions. 3, 4. 231–247.
- Koprivnik, S., Kogovšek, T., Gnidovec, M. (2006):** Analize podatkov z SPSS-om 12.0. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Lightbown, P., Spada, M. N. (2006):** How Languages are Learned. Oxford, OUP.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998):** Affect, Attitude, and Motivation in Learning English as a Foreign Language. de Beaugrande, R., Grosman, M., Seidlhofer, B. (ur.): Language Policy and Language Education in Emerging Nations: Focus on Slovenia and Croatia and with Contributions from Britain, Austria, Spain, and Italy. London, Ablex Publishing Corporation. 119–126.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012):** Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. CEPS Journal. 2, 3. 55–74.
- Nastran Ule, M. (2000):** Temelji socialne psihologije. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Pinter, A. (2011):** Children Learning Second Languages. London, Palgrave Macmillan.
- Skela, J. (2009):** Nazaj v prihodnost: Teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji. Ivšek, M. (ur.): Jeziki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 175-195. <<http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf>>
- Svet Evrope (2011):** Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Vučo, J. (2012):** O učenju jezikov. Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Yan Xiu, J., Horwitz, K. E. (2008):** Learners' Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A Qualitative Analysis of EFL Learners in China. Language Learning. 58, 1. 151–183.
- Young, J. D. (1991):** Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? The Modern Language Journal. 75. 426–443.
- Young, J. D. (1998):** Affect in L2 Learning: A Practical Guide to Dealing with Learner Anxieties. Englewood Cliffs, Prentice Hall.