

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Ivana M. Marinković

**PREDIKTORI JEZIČKE ANKSIOZNOSTI
NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA
I IMPLIKACIJE ZA PEDAGOŠKU PRAKSU**

Doktorska disertacija

Beograd, 2024.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Ivana M. Marinković

**PREDICTORS OF FOREIGN LANGUAGE
TEACHING ANXIETY AND IMPLICATIONS
FOR PEDAGOGICAL PRACTICE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2024

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Ивана М. Маринкович

**ПРЕДИКТОРЫ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И
ИМПЛИКАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ**

Докторская диссертация

Белград, 2024 г.

PODACI O MENTORIMA I ČLANOVIMA KOMISIJE

Mentori:

Prof. dr Biljana Radić-Bojanić, redovni profesor, Filozofski fakultet u Novom Sadu

Prof. dr Maja Savić, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet

Članovi komisije:

Datum odbrane: _____

Izjave zahvalnosti

Neizmernu zahvalnost dugujem mentorkama, dr Biljani Radić-Bojanić i dr Maji Savić, za svu pomoć, smernice i razumevanje u toku izrade ove disertacije, za strpljenje koje su pokazale u radu sa mnom i podstrek u trenucima posustajanja.

Zahvaljujem svim nastavnicima stranog jezika koji su učestvovali u istraživanju za disertaciju. Bez njih ovog rada ne bi bilo.

Veliko hvala mojim drugaricama na razumevanju za svako propušteno druženje od početka rada na disertaciji, a puno smo ih propustili.

Posebnu zahvalnost dugujem mojim najbližima, roditeljima i sestri, koji su me nesebično podržavali i verovali u mene, a najmilijima, suprugu Nebojši, sinu Nikoli i ćerki Milici, koji su strpljivo čekali da i ovaj posao privedem kraju, iz sveg srca posvećujem ovu disertaciju.

Ivana M. Marinković

PREDIKTORI JEZIČKE ANKSIOZNOSTI NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA I IMPLIKACIJE ZA PEDAGOŠKU PRAKSU

Sažetak

Jezička anksioznost nastavnika stranih jezika je za nastavnu praksu veoma relevantna tema, ali u nauci nedovoljno ispitivana i proučavana. S obzirom na to da se ranija istraživanja na ovu temu uglavnom fokusiraju na studente i buduće nastavnike, osnovni cilj ove disertacije bio je da se, na osnovu postojećih upitnika namenjenih ispitivanju jezičke anksioznosti, kreira upitnik za ispitivanje jezičke anksioznosti nastavnika i utvrdi nivo njene izraženosti u uzorku nastavnika stranog jezika u Srbiji. Ujedno, cilj je bio da se utvrde činioci koji su u vezi sa pojavom jezičke anksioznosti i načini na koje se ona može ublažiti ili prevazići.

Kreirani upitnik primenjen je na uzorku nastavnika stranih jezika koji su zaposleni na različitim nivoima obrazovanja ili drže časove privatno. Distribuiran je preko društvenih mreža nastavnika stranog jezika i putem elektronske pošte. Prikupljeno je ukupno 585 odgovora. U istraživanju je korišćen pristup mešovitih metoda: za kvantitativnu obradu podataka korišćene su deskriptivna statistika i korelaciona analiza, a za obradu odgovora na pitanja otvorenog tipa indukciona tematska analiza.

Pre analize prikupljenih podataka, proverene su metrijske karakteristike upitnika i utvrđeno je da su one zadovoljavajuće. Analiza rezultata pokazala je da je kod nastavnika koji su učestvovali u istraživanju prisutan umeren nivo jezičke anksioznosti, uslovljen strahom od negativne evaluacije, strahom od neuspeha nastavnih aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika i strahom usled nedovoljne pripreme za čas. Kao značajni prediktori jezičke anksioznosti izdvajaju se: pol, radno iskustvo, boravak u izvornoj govornoj zajednici, nezadovoljstvo stečenim metodičkim znanjem i stručnom praksom u toku studija. Analizom odgovora ispitanika otkriveni su dodatni izvori jezičke anksioznosti nastavnika, ali i brojne strategije pomoću kojih se ovaj problem može ublažiti.

Iz rezultata istraživanja proističe zaključak da bi osveščivanje nastavnika stranog jezika o ovom fenomenu i promena pogrešno uvreženog shvatanja da nastavnik stranog jezika mora da dostigne kompetenciju izvornog govornika doprineli smanjenju jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, a samim tim i većoj efikasnosti nastave stranih jezika.

Ključne reči: jezička anksioznost nastavnika stranog jezika, jezička anksioznost učenika stranog jezika, neizvorni govornici, učenje stranog jezika, nastava stranog jezika

Naučna oblast: Primenjena lingvistika, Psihologija

Uža naučna oblast: Glotodidaktika

UDK broj:

PREDICTORS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING ANXIETY AND IMPLICATIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

Foreign language teaching anxiety is a highly relevant topic in teaching practice, but still insufficiently researched and investigated. Given that previous studies on this topic mainly focus on university students and future teachers, the main objective of this thesis was to design the instrument to measure foreign language teaching anxiety drawing on the available foreign language anxiety instruments, and to identify the level of foreign language anxiety among foreign language teachers in Serbia. The aim was also to identify its sources, and the ways of reducing or overcoming it.

The designed questionnaire was used to collect data from foreign language teachers teaching students at different levels of education or giving private lectures. It was administered through social networks of foreign language teachers and via email. A total of 585 responses were collected. The mixed methods approach was used in the research: the obtained quantitative data were processed using descriptive statistics and correlation analysis, whereas the inductive textual analysis was used to interpret the collected answers to open-ended questions.

Prior to the analysis of the obtained data, the metric properties of the questionnaire were tested, and found to be satisfactory. Based on the research findings, it can be concluded that the foreign language teachers involved in the research experience moderate foreign language teaching anxiety, caused by the fear of negative evaluation, fear of language-intensive classroom activities, and fear caused by the insufficient preparation for classes. Significant predictors of foreign language teaching anxiety were identified, such as gender, work experience, time spent in the country where the foreign language is spoken, dissatisfaction with the acquired methodological knowledge, and available professional experience opportunities during studies. The analysis of the participants' responses identified additional sources of foreign language teaching anxiety, as well as numerous strategies that can help to reduce it.

The research findings led to the conclusion that raising the foreign language teachers' awareness of this phenomenon and changing the popular misconception that a foreign language teacher has to achieve the communicative competence of the native speaker could help to reduce foreign language teaching anxiety and therefore improve the efficiency of foreign language teaching.

Key words: foreign language teaching anxiety, foreign language learning anxiety, native speakers, foreign language learning, foreign language teaching

Scientific field: Applied Linguistics, Psychology

Scientific subfield: Glotodidactics

UDC Number:

SADRŽAJ

1. UVODNA RAZMATRANJA.....	1
1.1 Kratak prikaz teme disertacije.....	1
1.2 Kratak pregled ranijih istraživanja.....	2
1.3 Kratak opis istraživanja.....	4
1.4 Struktura disertacije.....	5
2. TEORIJSKA RAZMATRANJA.....	6
2.1 Određenje ključnih pojmova.....	6
2.1.1 Anksioznost.....	6
2.1.2 Anksioznost pri govoru.....	6
2.1.3 Anksioznost pri držanju nastave.....	7
2.1.4 Jezička anksioznost.....	7
2.1.5 Jezička anksioznost učenika stranog jezika.....	8
2.1.6 Jezička anksioznost nastavnika stranog jezika.....	9
2.2 Pregled literature o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika.....	10
2.2.1 Početna istraživanja o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika.....	10
2.2.2 Izvori jezičke anksioznosti učenika u razrednoj situaciji.....	13
2.2.3 Efekti jezičke anksioznosti učenika.....	15
2.2.4 Uloga nastavnika u smanjenju jezičke anksioznosti učenika.....	16
2.3 Pregled literature o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika.....	17
2.3.1 Izvori jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.....	17
2.3.2 Načini za prevazilaženje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.....	23
2.3.3 Uloga fakulteta za obrazovanje nastavnika stranog jezika.....	25
3. PREDMET, CILJEVI I METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	27
3.1 Predmet istraživanja.....	27
3.2 Ciljevi istraživanja.....	27
3.3 Hipoteze istraživanja.....	28
3.4 Metode i tehnike.....	30
3.5 Opis instrumenta.....	30
3.6 Varijable.....	31
3.7 Uzorak.....	32
3.8 Organizacija istraživanja.....	36
3.9 Planirana obrada podataka.....	37
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	38

4.1 Provera metrijskih karakteristika skale	38
4.1.1 Analiza pouzdanosti skale.....	38
4.1.2 Faktorska analiza.....	38
4.1.3 Normalnost distribucije dobijenih podataka	41
4.2 Kvantitativna analiza podataka	42
4.3 Kvalitativna analiza podataka	64
4.3.1 Izvori jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika	64
4.3.2 Načini za prevazilaženje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.....	71
4.3.3 Uloga filoloških fakulteta u smanjenju jezičke anksioznosti nastavnika.....	75
4.3.4 Dodatni komentari ispitanika	79
5. DISKUSIJA I IMPLIKACIJE REZULTATA ZA PEDAGOŠKU PRAKSU.....	82
5.1 Diskusija.....	82
5.2 Implikacije rezultata istraživanja za pedagošku praksu	86
5.2.1 Implikacije za nastavnike stranog jezika	86
5.2.2 Implikacije za fakultete za obrazovanje nastavnika stranog jezika	87
5.2.3 Implikacije za kreatore obrazovne politike	87
5.3 Doprinosi, ograničenja i predlozi za nova istraživanja	88
6. ZAKLJUČAK	90
7. LITERATURA.....	92
PRILOZI	102
BIOGRAFIJA AUTORKE	106

1. UVODNA RAZMATRANJA

1.1 Kratak prikaz teme disertacije

Fenomen jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika predmet je naučnog interesovanja svega nekoliko decenija. Jezička anksioznost se smatra karakteristikom neizvornih govornika nekog jezika (Tum, 2014: 627), a neizvorni govornici se za nastavnike stranog jezika edukuju kroz formalne programe obrazovanja na fakultetima filološkog usmerenja. Istraživanja sprovedena tokom 80-ih i 90-ih godina prošlog veka utvrdila su da na uspeh u učenju stranog jezika značajno utiču afektivne varijable kao što su anksioznost, motivacija i odnos učenika prema učenju jezika (Clément et al., 1977; Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1992; Skehan, 1991; Spolsky, 1989). Naštetniji uticaj ima anksioznost, i to ne akademska anksioznost, koja obuhvata razne vrste anksioznosti koje se kod učenika javljaju u razrednoj situaciji (Cassady, 2010: 1), već njena situaciona komponenta, karakteristična isključivo za kontekst učenja stranog jezika (Gardner, 1985: 34). Prilikom učenja stranog jezika, samopoštovanje i samosvest učenika dolaze do izražaja značajno više nego u drugim oblastima učenja zbog nemogućnosti autentične komunikacije i željene samoprezentacije usled nepotpunog vladanja stranim jezikom (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 128). Dakle, tokom studija, kao učenici stranog jezika, budući nastavnici susreću se sa problemom jezičke anksioznosti, pa je, samim tim, nerealno očekivati da će sa završetkom studija jezička anksioznost automatski da nestane (Horwitz, 1996: 366). Naprotiv, nastavnik stranog jezika ceo život uči jezik koji predaje, a jezička anksioznost sa kojom se kao učenik suočavao nastavlja da postoji, samo u izmenjenom obliku usled uticaja mnoštva novih činilaca koje donosi nastavnička profesija.

Jezička anksioznost učenika, kao kompleksan skup samoopažanja, osećanja, uverenja i ponašanja, uslovljen jedinstvenošću samog procesa učenja stranog jezika koja se ogleda u istovremenom sticanju znanja i razvijanju jezičkih sposobnosti (Horwitz et al., 1986: 128), prepoznata je od strane velikog broja autora kao veoma zastupljen problem i najozbiljniji ometajući činilac u usvajanju i upotrebi stranog jezika (Arnold & Brown, 1999; Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; MacIntyre & Gregersen, 2012a). Stoga, jezička anksioznost učenika predstavlja jednu od najobuhvatnije istraživanih afektivnih varijabli u oblasti učenja stranog jezika (Dörnyei & Ryan, 2015: 179). Istraživanja o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika pokazala su da nastavnik može značajno da doprinese pojavljivanju i jačanju jezičke anksioznosti učenika, ali i da nastavnik ima posebno važnu ulogu kada je u pitanju njeno prevazilaženje (Dörnyei, 2005; Patil, 2008). Međutim, veoma su oskudna istraživanja o tome da li nastavnici stranog jezika mogu uspešno odigrati ovu ulogu, imajući u vidu činjenicu da su i sami, bez obzira na napredan nivo znanja stečen u toku studija, zapravo učenici jezika koji predaju, upravo zbog toga što usvajanje stranog jezika predstavlja kontinuirani celoživotni proces (Horwitz, 1996: 366; İpek, 2016: 96; Öztürk, 2016: 55).

Činjenica je da upravo one aktivnosti koje čine osnovu nastavničke profesije, a to su usmeno izlaganje i držanje predavanja, ujedno predstavljaju i najveće izvore jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Kim & Kim, 2004: 167). Objašnjenje leži u kompleksnosti govora kao produktivne jezičke veštine, koja podrazumeva automatsko kombinovanje nekoliko različitih faza, kao što su: konceptualizacija, formulacija, artikulacija i samokontrola, pri čemu je automatizam upravo ono što neizvornim govornicima nekog jezika inherentno nedostaje da bi dostigli savršenstvo u njegovoj upotrebi (Carter & Nunan, 2001: 16), a ne može se lako postići (Kim & Kim, 2004: 168). S obzirom na to da govor zahteva kompleksne mentalne operacije, svaki vid i pokušaj komunikacije na stranom jeziku može narušiti sliku koju pojedinac ima o sebi kao kompetentnom govorniku i dovesti do povlačenja, samosvesti, straha, pa čak i panike (Horwitz et al., 1986: 128).

Jezička anksioznost nastavnika pojačava jezičku anksioznost učenika (Horwitz, 1996: 368) i negativno se odražava na nastavu stranog jezika. Usled manjka samopouzdanja, nastavnici svesno ili nesvesno pribegavaju maternjem jeziku, izbegavaju spontanu interakciju sa učenicima, kao i inovacije i komunikativne aktivnosti, koje bi učenike oslobodile da u usmenoj komunikaciji primene stečeno znanje (Horwitz, 1996: 366; Tum, 2014: 644). Stoga bi masovnija istraživanja o izvorima jezičke anksioznosti nastavnika i predlozima za njeno ublažavanje ili prevazilaženje neminovno doprinela smanjenju jezičke anksioznosti učenika, a samim tim i njihovim boljim postignućima i većoj efikasnosti nastave stranog jezika (Kim & Kim, 2004: 166). Na žalost, za nastavnike stranog jezika problem jezičke anksioznosti predstavlja temu o kojoj se ne govori, jer mnogi nisu spremni da priznaju da ovaj problem imaju, već se svaki pojedinac, na sebi svojstven način, sa njim bori i pokušava da ga prevaziđe. Razlog za to je, pre svega, nedostatak stručne literature, koja bi im pomogla da shvate da nisu izuzeci i da je jezička anksioznost prirodna pojava, koja ne može da nestane automatski po prelasku iz đачke klupe za nastavničku katedru (Horwitz, 1996: 366).

Upravo zbog navedenog nedostatka literature i značaja koji bi prevazilaženje ovog problema imalo ne samo za nastavnike, već prevashodno za učenike stranog jezika, izabrali smo jezičku anksioznost nastavnika stranog jezika za predmet istraživanja ove doktorske disertacije. Kao što će rezultati prikazani u nastavku disertacije potvrditi, većina nastavnika u našoj zemlji nema čak ni svest o postojanju ovog fenomena, pa je potpuno razumljivo zbog čega se o njemu kod nas ne piše i ne diskutuje. Usled neupućenosti u postojanje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika kao posebnog fenomena u stručnoj literaturi i nedovoljnog bavljenja njime, ne samo među onima koji su direktno uključeni u proces obrazovanja, već i u celokupnom društvu vladaju pretpostavke i očekivanja da nastavnici stranog jezika moraju posedovati kompetencije izvornih govornika, koje oni teško mogu dostići čak i ako duže vreme provedu živeći u govornom području jezika koji predaju (Horwitz, 1996: 36; Medgyes, 1994: 434; Tum, 2014: 651). Stoga se može reći da je tema ove disertacije relevantna ne samo za nastavnike stranog jezika već i za širu akademsku i društvenu zajednicu, jer doprinosi rasvetljavanju jednog ozbiljnog i izuzetno zastupljenog problema, čije bi razumevanje doprinelo poboljšanju kvaliteta nastave stranog jezika, kao značajnog segmenta obrazovnog procesa, i omogućilo da se umesto pasivnih nosilaca znanja stranih jezika, edukuju njihovi uspešni korisnici.

1.2 Kratak pregled ranijih istraživanja

Polazna literatura na kojoj se bazira ova doktorska disertacija je rad *Even Teachers Get the Blues*, autorke Horvic (Horwitz, 1996), koja se smatra pionirskom u istraživanju jezičke anksioznosti, kako učenika, tako i nastavnika stranog jezika. U ovom radu Horvic daje objašnjenje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika i naglašava kompleksnost ove pojave. Po njenom mišljenju, jezička anksioznost se ne može posmatrati isključivo kao posledica nedovoljnog znanja, jer se obično javlja upravo kod onih nastavnika koji su veoma motivisani da steknu izuzetno visoko znanje stranog jezika, što se od nastavnika i očekuje. Nastavnici kod kojih je prisutan visok nivo jezičke anksioznosti pružaju loš primer učenicima i poručuju im da je nemoguće osećati se prijatno prilikom komunikacije na stranom jeziku. Osim toga, ovi nastavnici, svesno ili nesvesno, izbegavaju upravo one aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu i spontanu upotrebu stranog jezika, a koje su učenicima neophodne za razvoj komunikativne kompetencije.

Na činjenicu da su neizvorni govornici koji se bave nastavom stranog jezika zapravo učenici stranog jezika, kod kojih su, uprkos naprednom nivou znanja stečenom tokom studija, prisutna osećanja nelagodnosti, nezadovoljstva i krivice, upravo zbog nemogućnosti perfektnog i spontanog vladanja jezikom koji predaju, ukazao je dosta ranije Peter Medeš (Medgyes, 1983), mađarski profesor primenjenje lingvistike. Iako ne koristi termin *jezička anksioznost*, u svom radu *The*

Schizophrenic Teacher ovaj autor govori o problemu jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, a njegovu pojavu objašnjava specifičnošću same profesije koja se ogleda u svakodnevnim pokušajima nastavnika da svoje učenike nauče nešto u šta ni sami nisu potpuno sigurni (Medgyes, 1983: 2). Horvic (Horwitz, 1996) uvodi termin *jezička anksioznost* iz oblasti učenja u oblast nastave stranog jezika i ukazuje na značaj posvećivanja pažnje ovom problemu, prvenstveno zbog njegovog štetnog uticaja na kvalitet nastave i učenja, ali i zbog negativnog uticaja na dobrobit samih nastavnika.

Ipak, interesovanje za jezičku anksioznost nastavnika stranog jezika i dalje je daleko manje od interesovanja za jezičku anksioznost učenika stranog jezika (Aydin & Uştuk, 2020; Liu & Wu, 2021). U stranoj literaturi preovlađuju radovi o jezičkoj anksioznosti studenata stranog jezika u toku stručne prakse, odnosno pripreme za nastavničku profesiju (Can, 2018; Kunt & Tum, 2010; Merç, 2011), ali ni njihov broj nije dovoljan za izvođenje pouzdanih zaključaka (Aydin & Uştuk, 2020: 860). U domaćoj literaturi postoji nekoliko radova o jezičkoj anksioznosti učenika na nivou osnovne škole i na univerzitetskom nivou (Ćirković-Miladinović, 2019; Radić-Bojanić, 2017; Suzić, 2015; Šafran, 2018). Međutim, još uvek nema radova o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika.

Prvo istraživanje o izvorima jezičke anksioznosti i strategijama za njeno prevazilaženje koje je obuhvatilo nastavnike stranog jezika sprovedeno je u Južnoj Koreji, 2004. godine. Uvođenje prakse držanja nastave isključivo na stranom (engleskom) jeziku, usmerene na razvijanje komunikativne kompetencije učenika, dodatno je narušilo inače nedovoljno samopouzdanje nastavnika u ovoj zemlji kada je u pitanju govor na stranom jeziku (Kim & Kim, 2004). Jezička anksioznost nastavnika stranog jezika bila je predmet i nekoliko istraživanja sprovedenih u Turskoj. Izvorima jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika na univerzitetskom nivou u ovoj zemlji bavila se Ipek (İpek, 2016: 101–103). Na osnovu uvida u dnevnik i izjave nastavnika, izvore jezičke anksioznosti svrstala je u pet različitih kategorija. Na prvom mestu je pravljenje grešaka (gramatičkih, u izgovoru ili pisanju reči), praćeno strahom od negativne reakcije učenika. Sledi osećaj neefikasnosti u podučavanju gramatike i jezičkih veština, kao i nelagodnost i osećaj krivice prilikom upotrebe maternjeg jezika, koji u radu sa početnicima značajno pomaže. Nivo znanja učenika, bilo da se radi o niskom ili visokom nivou, sledeći je izvor jezičke anksioznosti ovih ispitanika. Poslednji izvor jezičke anksioznosti koji se izdvojio u ovom istraživanju predstavlja strah od neuspeha prilikom davanja instrukcija učenicima ili nailaska na nepoznatu reč. Ova autorka je razvila instrument za merenje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (engl. *FLTAS – Foreign Language Teaching Anxiety Scale*), koji je korišćen u nekoliko kasnije sprovedenih istraživanja. Prepoznala je i značaj istraživanja jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika u konkretnom kontekstu držanja nastave, kao i značaj upoznavanja budućih nastavnika sa ovim problemom i adekvatnim strategijama za njegovo prevazilaženje još u toku studija (İpek, 2016: 103).

U disertaciji se često navode i rezultati istraživanja sprovedenih u evropskim zemljama – Poljskoj i Slovačkoj (Jedynak, 2011; Kralova & Tirpakova, 2019). Nastavnici stranog (engleskog) jezika obuhvaćeni istraživanjem u Poljskoj smatraju da je jezička anksioznost sastavni deo nastavničke profesije, ali i da se u značajnoj meri može prevazići sticanjem iskustva u nastavi, pažljivim planiranjem časa, kao i redovnim pohađanjem konferencija, seminara i radionica posvećenih komunikaciji i efikasnom upravljanju disciplinom učenika. Međutim, ističu da je potrebno da prođe više od 20 godina da bi se to postiglo (Jedynak, 2011: 67–68). Nasuprot njima, iskusni nastavnici stranog jezika u Slovačkoj prijavljuju značajno viši nivo jezičke anksioznosti nego početnici i manje iskusni nastavnici, uslovljen nezadovoljstvom u pogledu vokabulara i izgovora, što prvenstveno smatraju posledicom društveno-političkih dešavanja i niskog socio-ekonomskog statusa nastavnika u ovoj državi, usled kog su im mogućnosti za odlazak u zemlje engleskog govornog područja i intenzivnu konverzaciju sa izvornim govornicima bile ograničene.

Ovakvi rezultati ukazuju na značaj razmatranja sociolingvističkih činilaca konkretnog konteksta prilikom izučavanja jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Kralova & Tirpakova, 2019: 6).

Osim na prethodno spomenutim studijima, teorijsko poglavlje ove disertacije velikim delom se bazira i na studijama o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika, zbog toga što se koreni jezičke anksioznosti vezuju za iskustvo učenja stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja. Pored Horvic, koja je sa saradnicima (Horwitz et al., 1986) razvila skalu za merenje jezičke anksioznosti učenika (engl. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*), koja se u brojnim kasnijim istraživanjima pokazala kao visoko pouzdan instrument i doprinela prevazilaženju problema kontradiktornosti rezultata prethodnih istraživanja (Hwa & Peck, 2017; Suzić, 2015; Tran, 2012), najčešće citirani autori su Mekintajer, Gardner, Gregersen i Jang. Ovi autori su objasnili proces nastanka jezičke anksioznosti, ukazali na njena distinktivna obeležja i potvrdili štetnost njenog uticaja na efikasnost procesa učenja stranog jezika.

Nepostojanje radova o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika u domaćoj stručnoj literaturi i nedovoljno bavljenje ovim problemom u svetu predstavljaju osnovne razloge za odabir nastavnika stranog jezika za uzorak istraživanja sprovedenog za potrebe ove doktorske disertacije. Cilj nam je bio da kreiramo adekvatan upitnik i ispitamo da li je, i koliko, ovaj problem prisutan kod nastavnika stranog jezika u našoj zemlji, koji su faktori povezani sa njegovim prisustvom i kako ga nastavnici u praksi prevazilaze. Istovremeno, cilj nam je bio i da pružimo doprinos postojećoj oskudnoj literaturi i podstaknemo na razmišljanje o ovom fenomenu i na nova istraživanja u ovoj oblasti kod nas.

1.3 Kratak opis istraživanja

Za nedovoljan broj istraživanja o nastavnicima uopšte, a samim tim i istraživanja o nastavnicima stranog jezika, u literaturi se, uglavnom, navode razlozi praktične prirode kao što su teškoće da se dođe do ispitanika usled njihove preopterećenosti radnim obavezama i nerado pristajanje nastavnika na dodatne aktivnosti poput pisanja dnevnika o iskustvima i osećanjima sa časa, kao i na prisustvo trećeg lica u cilju posmatranja časa (Hobbs & Kubanyiova, 2008; Mercer, 2018). Nastavnici nerado pristaju i na intervju tokom kojih bi se diskutovalo o anksioznosti (Gardner & Leak, 1985: 29). Da bismo izbegli ovakve probleme i obezbedili optimalan broj ispitanika, istraživanje za ovu disertaciju sprovedli smo koristeći prednosti koje pružaju društvene mreže nastavnika stranih jezika, kojih u današnje vreme ima dosta, kao i javno dostupne imejl adrese svih obrazovnih ustanova u Republici Srbiji. Samim tim, anonimni upitnik nametnuo se kao najpogodniji instrument za istraživanje. Međutim, upravo zbog pomenute teškoće pristupa nastavnicima stranog jezika, postojeća istraživanja obuhvatila su uglavnom studente stranog jezika, odnosno buduće nastavnike, pa dostupni upitnici nisu bili u potpunosti primenljivi na kontekst našeg istraživanja. Stoga smo za potrebe istraživanja za ovu doktorsku disertaciju konstruisali poseban instrument. Instrument ćemo detaljno opisati u poglavlju o metodologiji istraživanja, a postupak i rezultate provere njegovih metrijskih karakteristika prikazaćemo u poglavlju posvećenom rezultatima i diskusiji. Prikupili smo podatke o eksternim varijablama relevantnim za istraživanje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, koje ćemo, takođe, prikazati u poglavlju posvećenom metodologiji istraživanja. Sastavni deo upitnika čini i skala sa tvrdnjama pomoću kojih smo odredili nivo jezičke anksioznosti ispitanika. U cilju dopune kvantitativnih podataka podacima kvalitativnog karaktera, treći deo upitnika sastoji se od pitanja otvorenog tipa. Prikupljene podatke obradili smo uz pomoć tehnika kvantitativne i kvalitativne analize, a na osnovu dobijenih rezultata izdvojili smo prediktore jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika i izveli pedagoške implikacije za nastavnike stranih jezika, ali i za fakultete za obrazovanje nastavnika stranih jezika i kreatora obrazovnih politika.

1.4 Struktura disertacije

Doktorsku disertaciju čini ukupno sedam poglavlja. Posle uvoda sledi poglavlje o teorijskom okviru disertacije. U ovom poglavlju, nakon objašnjenja značenja pojmova anksioznosti, anksioznosti pri govoru, anksioznosti pri držanju nastave i jezičke anksioznosti, navedene su definicije jezičke anksioznosti učenika i jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Ovo poglavlje pruža i pregled literature o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika, uz obrazloženje njenih izvora, načina na koje se odražava na uspeh u učenju stranog jezika i uloge nastavnika stranog jezika u njenom prevazilaženju. Sledi pregled literature o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika, njenim izvorima i načinima na koje se ova vrsta anksioznosti može ublažiti. Navedeni su i do sada prepoznati načini na koje fakulteti na kojima se obrazuju nastavnici stranih jezika mogu doprineti sprečavanju pojave jezičke anksioznosti kod budućih nastavnika ili njenom prevazilaženju i ublažavanju.

U trećem poglavlju disertacije predstavljeni su predmet i ciljevi istraživanja, kao i hipoteze na kojima se sprovedeno istraživanje zasniva. Značajan deo ovog poglavlja je prikaz metodologije prikupljanja i obrade podataka. Pored korišćenih metoda i tehnika, detaljno je opisan instrument sastavljen za potrebe ovog istraživanja. Potom su izdvojene varijable koje su korišćene u sprovedenim analizama. Poseban odeljak posvećen je opisu strukture obuhvaćenog uzorka. Na kraju ovog poglavlja objašnjen je način na koji je istraživanje organizovano i predstavljen plan obrade prikupljenih podataka.

Četvrto poglavlje posvećeno je rezultatima istraživanja, najpre rezultatima provere metrijskih karakteristika kreiranog instrumenta, a potom rezultatima statističke analize kvantitativnih podataka i rezultatima kvalitativne analize odgovora ispitanika na pitanja otvorenog tipa u upitniku.

Diskusija o dobijenim rezultatima, zajedno sa izdvojenim implikacijama za pedagošku praksu i osvrtom na doprinose i ograničenja, uz smernice za nova istraživanja u oblasti jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, predmet je petog poglavlja disertacije.

U šestom poglavlju predstavljeni su zaključci izvedeni na osnovu dobijenih rezultata. Pregled korišćene literature naveden je u poslednjem, sedmom poglavlju.

2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

2.1 Određenje ključnih pojmova

Da bi se razumeo pojam jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, neophodno je upoznati se sa opštijim pojmom, pojmom jezičke anksioznosti. Jezička anksioznost predstavlja jedinstvenu vrstu anksioznosti, vezanu isključivo za upotrebu stranog jezika. Međutim, njena jedinstvenost dolazi do izražaja samo ukoliko je posmatramo uporedo sa ostalim vrstama anksioznosti. Stoga će u ovom poglavlju najpre biti reči o opštoj anksioznosti i tri različite perspektive iz kojih je moguće sagledati njene izvore. Potom ćemo ukazati na razliku između anksioznosti koja se javlja pri govoru uopšte i anksioznosti koja se javlja pri govoru u razrednoj situaciji, odnosno pri držanju nastave. Izdvajanjem jezičke anksioznosti kao anksioznosti koja karakteriše neizvorne govornike nekog jezika, anksioznost ćemo svesti na kontekst učenja stranog jezika, a nakon detaljnog objašnjenja jezičke anksioznosti učenika stranog jezika, jezička anksioznost nastavnika stranog jezika postaće jasnija, jer su nastavnici kojima se bavi ova disertacija svoje znanje stranog jezika stekli učenjem u razrednoj situaciji.

2.1.1 Anksioznost

U psihologiji se anksioznost najčešće definiše kao stanje strepnje ili neodređeni strah, koji je samo indirektno povezan sa nekim konkretnim objektom, a nastaje pobuđivanjem limbičkog sistema, koji ima važnu ulogu u regulaciji ljudskog ponašanja (emocija i motivacije), pa i u komunikaciji (Scovel, 1978: 134). Spielberger (Spielberger, 1983) anksioznost predstavlja kao subjektivni osećaj napetosti, strepnje, nervoze i zabrinutosti, koji se javlja kao odgovor autonomnog nervnog sistema na određeni stimulus. Ovaj autor pravi razliku između anksioznosti kao crte ličnosti (engl. *trait anxiety*) i anksioznosti kao stanja (engl. *state anxiety*). Anksioznost kao crta ličnosti je relativno stabilna sklonost ličnosti ka ispoljavanju anksioznosti pri anticipaciji pretećih situacija, čak i kada su objektivno bezazlene. Može se javiti u bilo kojoj situaciji. Osobe kod kojih je prisutan visok nivo ove anksioznosti stalno su nervozne i nedostaje im emocionalna stabilnost, dok su osobe sa niskim nivoom ove anksioznosti emocionalno stabilne, smirene i opušteno. Anksioznost kao stanje je tranzitorna dispozicija, osećanje nervoze izazvano trenutnim spoljašnjim ili unutrašnjim stimulusom koji se doživljava kao opasnost ili pretnja, što znači da se menja tokom vremena i može biti različitog intenziteta (Spielberger, 1983). Ellis (Ellis, 1994) dodaje i situacionu anksioznost (engl. *situation-specific anxiety*), koja se vezuje za određenu situaciju i javlja isključivo u takvim uslovima. Slična je anksioznosti kao crti ličnosti, ali u specifičnom kontekstu ili situaciji, odnosno stabilna je tokom vremena, ali ne u svim situacijama (MacIntyre, 1999: 28). Navedeni autor kao primere ovog tipa anksioznosti navodi strah od javnog nastupa, ispitnu anksioznost, matematičku i jezičku anksioznost. Svaka od njih se odnosi na specifičan kontekst i međusobno su različite u smislu da osoba koja je sklona jednoj od ovih vrsta anksioznosti ne mora biti sklona i ostalim vrstama.

2.1.2 Anksioznost pri govoru

Većina ljudi oseća izvestan stepen anksioznosti kada govori ili očekuje da će govoriti pred drugim ljudima (Gardner & Leak, 1994: 30). Ovakva vrsta anksioznosti poznata je kao anksioznost pri govoru (engl. *speaking anxiety*). Navedeni autori ističu rezultate istraživanja prema kojima čak 85% američke populacije navodi anksioznost pri govoru kao najčešći i najozbiljniji strah sa kojim se susreće, veći od straha od „... zmija, visine, bolesti, finansijskih problema, pa čak i smrti“

(Motley, 1988: 46). Anksioznost pri govoru je česta pojava i kod ljudi koji redovno nastupaju pred publikom. Može dovesti do izbegavanja govora i povlačenja iz situacija u kojima se govor očekuje jer ometa fluentnost i stvara fizičku nelagodu, pa se dešava da zbog nje pojedinci odustanu od svoje profesije (Gardner & Leak, 1994: 28). S obzirom na to da posao nastavnika podrazumeva upotrebu govora pred grupom učenika, možemo očekivati da je anksioznost pri govoru uobičajen problem i u nastavničkoj profesiji, što su potvrdili rezultati istraživanja. Naime, istraživanje koje je obuhvatilo nastavnike psihologije, pod pretpostavkom da će njima biti manje nelagodno da odgovaraju na pitanja o anksioznosti nego nastavnicima drugih predmeta, došlo je do zaključka da je anksioznost pri govoru česta pojava i kod nastavnika, čak i ako su dobri u svom poslu (Gardner & Leak, 1994: 28). Međutim, držanje nastave se ne može poistovetiti sa držanjem govora jer podrazumeva visok stepen interakcije sa slušaocima, pa se anksioznost koju nastavnici osećaju u razrednoj situaciji smatra specifičnim vidom anksioznosti pri govoru, koji se naziva anksioznost pri držanju nastave (engl. *teaching anxiety*) (Bernstein, 1983).

2.1.3 Anksioznost pri držanju nastave

Pored straha od govorenja pred grupom, anksioznost pri držanju nastave obuhvata i strah od interakcije sa grupom, koja podrazumeva pitanja koja učenici postavljaju, neadekvatne odgovore na pitanja učenika, negativne komentare učenika, ometanje časa, ocenjivanje (Gardner & Leak, 1994: 28). Dakle, anksioznost pri držanju nastave predstavlja vrstu anksioznosti kao stanja, pre nego rezultat anksioznosti kao crte ličnosti. Anksioznost kao crta ličnosti podrazumeva strah od bilo kakve komunikacije sa drugim osobama, a anksioznost pri držanju nastave se javlja u prisustvu stimulusa koji su povezani sa nastavom. Stoga se za anksioznost pri držanju nastave može reći da je uslovljena više spoljnim činiocima nego karakteristikama ličnosti samih nastavnika (Gardner & Leak, 1994: 28). Postojanje ove vrste anksioznosti potvrdila su istraživanja sprovedena sa nastavnicima različitih disciplina, kao što su univerzitetski nastavnici psihologije (Gardner & Leak, 1994), nastavnici na univerzitetima u oblasti umetnosti (Liu & Yan, 2020), studenti matematike koji se pripremaju za nastavničku profesiju (Peker & Ertekin, 2011). Kao najčešće fizičke reakcije na anksioznost pri držanju nastave ispitanici navode suvoću usta i ubrzan rad srca, za kojim slede psihološke reakcije, poput očaja i uznemirenosti, a sve to se negativno odražava na izbor nastavnih metoda, ponašanje nastavnika i odnos prema učenicima. Sa porastom radnog iskustva, usled učestalog izlaganja nastavnika situacijama koje izazivaju anksioznost, anksioznost pri držanju nastave se u većini slučajeva smanjuje. Međutim, tokom perioda suočavanja sa ovom vrstom anksioznosti nastavnici često razviju nedovoljno efikasnu nastavnu praksu, koja se zadržava bez obzira na radno iskustvo (Gardner & Leak, 1994: 30). Ovakva praksa ostavlja štetne posledice na izuzetno veliki broj učenika, što ovu vrstu anksioznosti čini specifičnom u odnosu na anksioznost koja je prisutna u drugim profesijama (Coates & Thoreseen, 1976: 159).

Anksioznost pri držanju nastave nastaje kao rezultat kognitivnih operacija, pa se na njeno prevazilaženje može uticati upravo uz pomoć kognitivnih procesa, odnosno obukom budućih nastavnika ili početnika u nastavi o tome kako da podučavaju (engl. *teaching how to teach*). Obuka bi, s jedne strane, doprinela povećanju svesti nastavnika i budućih nastavnika o ovom problemu, što bi dovelo najpre do diskusija i razgovora među kolegama, a naposljetku i do razumevanja samog problema, dok bi, s druge strane, nastavnicima ukazala na mnoštvo mehanizama za uspešno prevazilaženje ove vrste anksioznosti (Gardner & Leak, 1994: 31).

2.1.4 Jezička anksioznost

Pored anksioznosti pri držanju nastave, kod neizvornih govornika koji se bave nastavom stranog jezika prisutna je još jedna vrsta anksioznosti, a to je jezička anksioznost (engl. *foreign*

language anxiety) (İpek, 2016: 96; Liu & Wu, 2021: 1). Makintajer i Gregersen (MacIntyre & Gregersen, 2012: 103) pod jezičkom anksioznošću podrazumevaju osećanja zabrinutosti i negativne emocije koje se vezuju za učenje i upotrebu nematrnjeg jezika. Dakle, jezička anksioznost se vezuje za specifičnu situaciju, odnosno predstavlja vrstu situacione anksioznosti (Horwitz et al., 1986). Za razliku od komunikacije na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku podrazumeva preuzimanje određenog rizika i izaziva sumnju govornika u sopstvenu sposobnost komuniciranja i autentičnu samoprezentaciju zbog nepotpunog vladanja stranim jezikom. Svest o ograničenim jezičkim izborima čini autentičnu komunikaciju na stranom jeziku problematičnom i dovodi do narušavanja samopouzdanja govornika jer ne može dovoljno jasno da iskaže svoje inače jasno formirano mišljenje ili da u potpunosti razume sagovornika. Dakle, učenje stranog jezika je čvrsto povezano sa konceptom sopstva (engl. *self-concept*) i *samoizražavanjem* (engl. *self-expression*), daleko više nego učenje drugih nastavnih predmeta. Upravo po tome se jezička anksioznost razlikuje od anksioznosti koja se doživljava prilikom učenja drugih nastavnih predmeta (Horwitz et al., 1986: 128).

Kako bi što jasnije istakli specifičnost jezičke anksioznosti, Horvic, Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 127–128) prave paralelu između nje i tri sa njom konceptualno povezane specifične anksioznosti, svojstvene upotrebi maternjeg jezika u svakodnevnom životu, a to su: anksioznost pri komunikaciji (engl. *communication apprehension*), ispitna anksioznost (engl. *test anxiety*) i strah od negativne evaluacije (engl. *fear of negative evaluation*). Horvic (Horwitz, 2017: 33) definiše anksioznost pri komunikaciji kao specifičnu anksioznost, odnosno kao vrstu stidljivosti koja se manifestuje pri usmenoj komunikaciji sa drugim ljudima (engl. *oral communication apprehension*) ili tokom javnog nastupa na maternjem jeziku (engl. *stage fright*), ali i prilikom slušanja i razumevanja usmene poruke (engl. *receiver anxiety*). Ispitnu anksioznost opisuje kao specifičnu anksioznost koja se doživljava prilikom testiranja ili iščekivanja testiranja, dok strah od negativne evaluacije predstavlja kao strah od tuđeg negativnog mišljenja, odnosno strah od ostavljanja negativnog utiska na druge. S obzirom na to da se anksioznost pri komunikaciji vezuje za međuljudske interakcije, ova vrsta anksioznosti se može smatrati usko povezanom sa jezičkom anksioznošću, i to u smislu da će osoba koja inače ima problem pri komunikaciji sa drugim ljudima imati još veći problem kada treba da komunicira na stranom jeziku, jer njim ne vlada spontano, pa je svesna da može doći do problema u razumevanju. Ovo je posebno izraženo na času stranog jezika, gde učenik nema apsolutnu kontrolu nad komunikativnom situacijom i gde se konstantno prati njegov uspeh. S druge strane, to ne znači da će anksioznost pri govoru na stranom jeziku izazvati anksioznost pri govoru na maternjem jeziku kod osoba koje joj inače nisu sklone (Horwitz et al., 1986: 127–128). Horvic i saradnici navode da se dešava i to da osobe koje su preterano samosvesne i uzdržane u komunikaciji na maternjem jeziku postanu pričljive u razgovoru na stranom jeziku zbog toga što se osećaju kao da neko drugi govori umesto njih. Kada je u pitanju ispitna anksioznost, ovi autori je dovode u vezu sa jezičkom anksioznošću zbog toga što se u njoj osnovi nalazi strah od neuspeha, a na času stranog jezika uspeh učenika se konstantno procenjuje i česte su pismene provere znanja, kvizovi i usmeno ispitivanje. Štaviše, učenici često usmenu produkciju na stranom jeziku doživljavaju kao ispitnu situaciju, a ne kao priliku za komunikaciju (Gregersen & Horwitz, 2002: 563). Stoga se osobe sklone ovom strahu neminovno osećaju nelagodno na času stranog jezika i prave greške čak i kada se izuzetno dobro pripreme za test. Slično važi i za strah od negativne evaluacije, samo što se on ne odnosi na ispitne situacije, već na bilo koju društvenu situaciju (Horwitz et al., 1986: 128), a uslovljen je strepnjom od nemogućnosti ostavljanja željenog utiska u društvu (Aydin, 2016: 630).

2.1.5 Jezička anksioznost učenika stranog jezika

Na osnovu navedenog u odeljku o jezičkoj anksioznosti može se zaključiti da se pod pojmom jezičke anksioznosti u početku podrazumevala isključivo jezička anksioznost učenika

stranog jezika. Opšteprihvaćenu definiciju jezičke anksioznosti učenika stranog jezika dala je Horvic u radu objavljenom sa grupom autora. Prema ovoj definiciji, jezička anksioznost učenika stranog jezika je:

“... specifičan skup samopercepcija, verovanja i oblika ponašanja u vezi sa učenjem jezika u učionici, uslovljen jedinstvenošću iskustva učenja jezika (engl. a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning experience)” (Horwitz et al, 1986: 128).

Jedinstvenost iskustva učenja stranog jezika u formalnim uslovima ogleda se u posebno naglašenom samopoimanju i samoizražavanju, koji su daleko manje zastupljeni u drugim oblastima učenja, pa iako se ne može poreći da učenici sa naglašenom opštom anksioznošću mogu ispoljavati viši nivo jezičke anksioznosti, neretko se dešava i da učenici koji uspešno savladavaju ostale nastavne predmete imaju problem sa učenjem stranog jezika (Tran, 2012: 70). Za razliku od ostalih predmeta, koji obuhvataju aspekte kulturne zajednice kojoj učenik pripada i prikazuju činjenice iz perspektive te zajednice, strani jezik se uči kroz ovladavanje materijalom koji se odnosi na sasvim drugu kulturnu zajednicu, pri čemu se od učenika ne očekuje da uče o jeziku, već da nauče sam jezik, i to tako da on postane sastavni deo njihovog repertoara ponašanja (Gardner, 1985: 7). Sam jezik, odnosno reči, glasovi, gramatička pravila predstavljaju sastavne delove kulture kojoj jezik pripada, pa odnos učenika prema drugoj kulturi može uticati na uspeh u učenju jezika. I odnos učenika prema samom jeziku, njegovoj strukturi, zvučnosti, prema učenju jezika i njegovoj upotrebi u usmenoj komunikaciji može da utiče na uspeh u učenju. Većinu ovih stavova učenici razvijaju pod uticajem porodice i društvene zajednice pre početka školovanja, ali oni dolaze do izražaja u učionici za strani jezik. To, s druge strane, znači i da vešt nastavnik, koji koristi zanimljive metode rada, može uticati na promenu negativnih inicijalnih stavova učenika, jer oni strani jezik u razrednoj situaciji doživljavaju kao veštačku tvorevinu, odnosno kao samo još jedan u nizu školskih predmeta. Dakle, strani jezik kao nastavni predmet jedinstven je i po tome što od učenika zahteva da u proces učenja inkorporiraju elemente druge kulture, pa stavovi učenika imaju značajan uticaj na odnos prema učenju.

2.1.6 Jezička anksioznost nastavnika stranog jezika

Istraživanja sa studentima stranog jezika potvrdila su da je i kod učenika čije je znanje jezika na visokom nivou, odnosno kod budućih nastavnika, prisutan problem jezičke anksioznosti kao i kod ostalih učenika stranog jezika (Gregersen & Horwitz, 2002; Tum, 2014: 647). Samim tim, nemoguće je očekivati da će jezička anksioznost kod njih da nestane automatski po dobijanju diplome (Horwitz, 1996: 366). Dakle, jezička anksioznost je uobičajena pojava i kod nastavnika stranog jezika kojima jezik koji predaju nije maternji, a uslovljena je specifičnom prirodom nastave stranog jezika (Aydin & Uştuk, 2020: 862). Ta specifičnost ogleda se u činjenici da je jezik istovremeno i predmet i instrument za realizaciju nastave (Reves & Medgyes, 1994: 364), pri čemu je nastava najefikasnija onda kada se odvija upravo na stranom jeziku, iako ga učenici ne poznaju u dovoljnoj meri (Borg, 2006: 5).

Ajdin (Aydin, 2016) definiše jezičku anksioznost nastavnika stranog jezika kao:

„... emocionalno i afektivno stanje koje doživljava nastavnik stranog jezika zbog ličnih, perceptivnih, motivacionih i tehničkih problema u nastavi jezika pre, tokom i posle nastavnih aktivnosti (engl. ‘... an emotional and affective state experienced by a language teacher because of personal, perceptual, motivational, and technical concerns

of language teaching before, during, and after the teaching practice) (Aydin, 2016: 639).

I ovaj autor smatra da je jezička anksioznost nastavnika stranog jezika problem koji se javlja isključivo kod neizvornih govornika (Aydin & Uštuk, 2020: 862), koji se na početku karijere ne razlikuju puno od učenika stranog jezika (Tum, 2014: 627). Istraživanjem razloga za sklonost studenata filoloških fakulteta na samom kraju studija, odnosno budućih nastavnika stranog jezika, ka jezičkoj anksioznosti, Tum (Tum, 2014) je došao do zaključka da su za to presudna tri perioda u njihovom životu. Budući nastavnici se sa jezičkom anksioznošću suočavaju najpre tokom učenja stranog jezika. Potom, sa približavanjem kraja studija, postaju svesni izazova nastavničke profesije i predrasuda da znanje nastavnika stranog jezika mora biti savršeno, što dovodi do preispitivanja da li je nivo znanja koje su stekli dovoljan da se uspešno suoče sa novim izazovima. To stvara sumnju i nesigurnost u sopstvene kompetencije, bez obzira na stvarna postignuća. Najzad, dobijanje diplome ne dovodi do povećanja samopouzdanja već dodatno naglašava mnoštvo novih obaveza koje buduće nastavnike čekaju u učionici (Tum, 2014: 631). Stoga prelaz od studenta do nastavnika stranog jezika za mnoge predstavlja zastrašujući korak, jer postaju svesni odgovornosti svoje profesije i očekivanja koja se pred njih postavljaju (Tum, 2012: 5055). Ovaj autor naglašava da bi filološki fakulteti mogli i morali taj prelaz učiniti znatno lakšim i manje stresnim i doprineti smanjenju jezičke anksioznosti budućih nastavnika s obzirom na njene negativne efekte na efikasnost nastave, prvenstveno izazvane izbegavanjem spontane upotrebe stranog jezika i aktivnosti koje zahtevaju njegovu intenzivnu primenu.

2.2 Pregled literature o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika

Znanje stranog jezika stiče se učenjem, najčešće u razrednoj situaciji, pa da bi se razumela jezička anksioznost nastavnika stranog jezika, neophodno je upoznati se sa jezičkom anksioznošću učenika stranog jezika. Stoga ćemo ovo poglavlje posvetiti pregledu literature o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika, njenim izvorima, efektima na uspeh u učenju stranog jezika i načinima na koje se ova anksioznost može ublažiti.

2.2.1 Početna istraživanja o jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika

Naučnici koji se bave nastavom stranog jezika dugo su pokušavali da anksioznost povežu sa učenjem, unapređujući na taj način pedagogiju nastave stranog jezika. Početna istraživanja jezičke anksioznosti dolazila su do zbunjujućih, oprečnih rezultata. Neki su isticali njene pozitivne, a neki negativne uticaje na uspeh u učenju stranog jezika (Tum, 2014: 628). Pojedini autori upozoravali su na to da se jezička anksioznost ne sme svoditi isključivo na strah koji po svaku cenu treba eliminisati (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978), kao i da se ne može reći da su njene posledice uvek negativne samim tim što je jedna od najčešćih reakcija učenika na njenu pojavu ulaganje više truda u aktivnost učenja (MacIntyre, 2002). Međutim, i pored više uloženog truda, ovakvi učenici uglavnom postižu slabije rezultate nego učenici kod kojih je jezička anksioznost manje prisutna, što za njih predstavlja izvor značajne frustracije, jer ne uspevaju da budu nagrađeni za svoje zalaganje srazmerno uloženom trudu (Price, 1991).

Pozitivne aspekte jezičke anksioznosti potvrdilo je i istraživanje o povezanosti između anksioznosti i uživanja u učenju stranog jezika, koje je pokazalo da se ove dve varijable međusobno ne isključuju, već zajedno, kroz produktivnu interakciju, dovode do uspeha u učenju stranog jezika (Dewaele & MacIntyre, 2014: 262). Kod najuspešnijih učenika stranog jezika prisutan je visok nivo uživanja u učenju, ali prožet određenom dozom anksioznosti, pri čemu ih uživanje ohrabruje da istražuju i eksperimentišu, dok ih anksioznost vraća na nužne, konkretne aktivnosti. Ipak, dosta je

veći broj istraživanja koja su došla do zaključka da anksioznost značajno otežava učenje stranog jezika (Rivers, 1964; Naiman et al., 1978; Krashen, 1981), a postoje i istraživanja koja nisu uspela da utvrde postojanje povezanosti između anksioznosti i uspeha u učenju stranog jezika (Gardner & Lambert, 1959; Tarampi, et al., 1968; Young, 1986).

Razloge za neusaglašenost rezultata početnih istraživanja pokušao je da objasni Skovel (Scovel, 1978). Prema njegovom mišljenju, neusaglašenost rezultata je zapravo predstavljala dokaz o kompleksnosti anksioznosti kao psihološkog konstrukta i njene nedovoljne ispitanosti, a samim tim i dokaz o njenom nedovoljnom razumevanju u to doba. Skovel je smatrao je da je neophodno napraviti razliku između *podstičuće i ometajuće anksioznosti* (engl. *facilitating and debilitating anxiety*) prilikom sprovođenja istraživanja, jer olakšavajuća anksioznost podstiče učenika da se suoči sa novim zadatkom, dok ga otežavajuća anksioznost motiviše da se od zadatka udalji (Scovel, 1978: 139). On smatra da je za uspeh u učenju jezika, a prvenstveno za uspešno govorenje na stranom jeziku, kao i za uspeh u bavljenju muzikom ili sportom, nužno prisustvo anksioznosti u onoj meri koja je dovoljna da obezbedi optimalno funkcionisanje neuromišićnog sistema, koji leži u osnovi razvoja navedenih veština, dok sve preko te mere zapravo remeti rad ovog sistema. Drugim rečima, neophodan je onaj nivo anksioznosti koji će podstaći normalno lučenje adrenalina, jer se adrenalin u neurobiologiji smatra „lepkom za dugoročno pamćenje“ (engl. *glue for long-term memory*) (LeDoux, 1996). Međutim, ukoliko anksioznost dostigne nivo koji izaziva povišeno lučenje adrenalina, naglo se narušava sposobnost logičkog mišljenja i pamćenja, dok nizak nivo adrenalina nema značajnog uticaja na pamćenje (Gold, 2014: 26). Dakle, učenici postižu uspeh u učenju kada olakšavajuća i otežavajuća anksioznost funkcionišu „u tandemu“, odnosno kada su uravnotežene (Scovel, 1978: 138). Skovel (Scovel, 1978) je predložio da se u budućim istraživanjima najpre jasno utvrdi koja anksioznost se istražuje, kao i njena povezanost sa drugim kognitivnim i afektivnim varijablama, ali i da se osmisle odgovarajući instrumenti za njeno merenje. Skovelovo tumačenje podržao je Gardner (Gardner, 1985: 33), ali je smatrao da je isuviše kompleksno, te da je za dobijanje smislenih zaključaka dovoljno instrumente za merenje anksioznosti dovesti u vezu sa stranim jezikom. On ističe da su postignuća učenika kod kojih se anksioznost javlja tokom upotrebe ili učenja stranog jezika niža od postignuća učenika koji u istoj situaciji ne postanu anksiozni, dok nije dokazano da učenici sa visokom opštom anksioznošću postižu slabije rezultate u učenju stranog jezika. Smatra da se ne može poreći da anksioznost koja se javlja u kontekstu učenja stranog jezika obuhvata opštu anksioznost kao svoju komponentu, ali u ovakvim slučajevima dominira njena situaciona komponenta, direktno povezana upravo sa učenjem stranog jezika.

I grupa autora na čelu sa autorkom Horvic (Horwitz et al., 1986) naglašava da je jezička anksioznost konstrukt situacione anksioznosti, uslovljen inherentnim jezičkim nedostacima učenika stranog jezika, pa samim tim predstavlja nezavisan činilac, koji je u neznatnoj korelaciji sa anksioznošću kao crtom ličnosti. Tako posmatran, ovaj konstrukt ima isključivo negativan uticaj na uspeh u učenju stranog jezika (Dörnyei, 2005: 200). Stoga Horvic (Horwitz, 2017: 40) iskazuje zabrinutost da bi se navedeni zaključci o pozitivnom dejstvu anksioznosti mogli pogrešno protumačiti kao poziv nastavnicima da podstiču anksioznost kod učenika stranog jezika u cilju jačanja motivacije i poboljšanja postignuća. Ona naglašava da je jezička anksioznost često razlog zbog kog pojedini učenici izbegavaju učenje, pa, upravo zbog nje, deluje kao da su nedovoljno motivisani. Samim tim, smatra da bi svako dodatno osnaživanje anksioznosti kod ovih učenika bilo ne samo kontraproduktivno već i neetično. Ukoliko se pak utvrdi da kod učenika zaista postoji problem nedovoljne motivacije, onda se, prema mišljenju ove autorke, treba baviti motivacijom, tako što će se učenicima pomoći da postavljaju realistične ciljeve kada je učenje stranog jezika u pitanju i da usvoje efikasne strategije učenja stranog jezika. U prilog mišljenju autorke Horvic idu i brojni radovi iz oblasti jezičke anksioznosti koji insistiraju na značaju uloge nastavnika u smanjenju jezičke anksioznosti učenika i ukazuju na mnoštvo načina na koje nastavnik može doprineti uspešnom prevazilaženju ovog problema (Dewaele, et al., 2017; Dewaele & Thirtle, 2009; Horwitz,

2017; Horwitz et al., 1986; Spielmann & Radnofsky, 2001). Štaviše, ukoliko se uzme u obzir činjenica da je pozitivan uticaj jezičke anksioznosti dokazan samo kod učenika sa visokim nivoom znanja, može se smatrati da je pre u pitanju pažnja nego anksioznost (Jedynak, 2011: 60).

Kao razlog za neusaglašenost rezultata početnih istraživanja Horvic (Horwitz, 2010: 155) dodaje pristup jezičkoj anksioznosti kao transferu drugih tipova anksioznosti kao što su anksioznost kao crta ličnosti, anksioznost kao stanje, anksioznost prilikom javnog nastupa ili ispitna anksioznost, a ne kao jedinstvenoj varijabli, svojstvenoj isključivo učenju i upotrebi stranog jezika. Koncept jezičke anksioznosti kao situacione anksioznosti, koja je povezana sa drugim specifičnim vrstama anksioznosti, ali se od njih i razlikuje zato što se javlja isključivo u uslovima formalnog učenja stranog jezika (Horwitz et al., 1986: 129), prihvataju i drugi istraživači koji se bave učenjem stranog jezika (Chen & Chang, 2004; Đigunović, 2006; MacIntyre, 1999; MacIntyre & Gardner, 1994; Tallon, 2009; Tran, 2012; Zhang, 2001). Rezultati njihovih istraživanja potvrdili su da je jezička anksioznost jedinstvena pojava, te da između jezičke anksioznosti i uspeha u učenju stranog jezika postoji značajna negativna korelacija, dok je korelacija između opšte anksioznosti i jezičke anksioznosti niska (Tran, 2012: 70). To objašnjava ranije pomenutu pojavu da učenici koji su visoko motivisani i uspešni u drugim nastavnim predmetima nailaze na mentalnu blokadu prilikom učenja stranog jezika (Horwitz et al., 1986: 125).

Kao što se iz prethodno rečenog može videti, jezička anksioznost učenika odavno predstavlja predmet naučnog istraživanja. Kao najveći izvor jezičke anksioznosti učenika navodi se govor na stranom jeziku u razrednoj situaciji, a posebno spontana produkcija, bez prethodne pripreme i uvežbavanja (Horwitz et al., 1986: 126). Međutim, tek 80-ih godina prošlog veka jezička anksioznost se počinje posmatrati kao multidisciplinarni konstukt, prisutan u svim etapama učenja, odnosno prilikom izlaganja ulaznim informacijama (engl. *input anxiety*), obrade primljenih informacija (engl. *processing anxiety*) i produkcije na stranom jeziku (engl. *output anxiety*) (Tobias, 1986: 2; Bailey et al., 2000: 474). Prilikom prijema ulaznih informacija, jezička anksioznost remeti koncentraciju učenika, umanjuje efikasnost opažanja i selektovanja ulaznih informacija i sposobnost učenika za inicijalnu obradu jezičkog stimulusa, usled čega se manja količina informacija zadržava u kratkoročnoj memoriji (MacIntyre & Gardner, 1991: 529). Kognitivna psihologija ovo objašnjava time da anksioznost interferira sa kognitivnim procesima, tj. anksioznost, kao deo preterane samoevaluacije, brige o neuspehu i o tome šta će drugi misliti, remeti pažnju učenika i odvlači je sa konkretnog zadatka (Eysenck, 1979). Ovakvi učenici obično mole nastavnika da ponovi već rečeno ili moraju više puta da pročitaju ili odslušaju dati materijal i na taj način ublaže posledice interferencije anksioznosti, što je od velikog značaja za uspešnost njihovog učenja (Tobias, 1986: 4). Učenici se suočavaju sa anksioznošću i prilikom kognitivne obrade primljenih informacija, a ona je uslovljena složenošću i organizacijom prezentovanog materijala, kao i sposobnošću pamćenja. Strah narušava efikasnost kognitivnih procesa usmerenih na rešavanje problema i smanjuje sposobnost učenika da razume poruku i usvoji novo gradivo (MacIntyre & Gardner, 1994: 286). Naposljetku, prilikom produkcije na stranom jeziku, kod učenika se javlja strah da neće moći uspešno da primeni stečeno znanje, što otežava prisećanje činjenica, a samim tim i usmeno ili pisano izražavanje na stranom jeziku (MacIntyre & Gardner, 1994: 287). Ove tri etape učenja nisu međusobno nezavisne, već su usko povezane, ali navedena podela pomaže da se bolje razume odnos između jezičke anksioznosti i učeničkih postignuća. Naime, nedovoljno efikasan prijem informacija zahteva kompleksniju obradu kako bi se nadoknadili propusti. To pojačava anksioznost ne samo u fazi obrade informacija već i prilikom produkcije na stranom jeziku, pa negativna korelacija između jezičke anksioznosti i produkcije na stranom jeziku, do koje su došla brojna istraživanja, može zapravo ukazivati na probleme u bilo kojoj od tri pomenute etape učenja (MacIntyre & Gardner, 1994: 288).

Proces nastanka jezičke anksioznosti u ranim fazama učenja stranog jezika objasnio je Makintajer (MacIntyre, 1999: 30–31). Naime, svaki učenik nailazi na brojne teškoće pri učenju stranog jezika, kao što su teškoće u razumevanju, usvajanju gramatičkih i drugih pravila, pa ukoliko

ovakva negativna iskustva kod učenika izazovu nervozu i ukoliko oseti nelagodnost kada napravi grešku, doći će do pojave anksioznosti kao stanja. Ako anksioznost kao stanje nastavi da se ponavlja u sličnim situacijama, učenik će pojavu anksioznosti povezati sa učenjem stranog jezika. Kada se to dogodi, učenik očekuje anksioznost u svim situacijama koje su povezane sa učenjem stranog jezika, odnosno anksioznost kao stanje prelazi u situacionu anksioznost. Iz toga se može zaključiti da se jezička anksioznost ne javlja na samom početku učenja stranog jezika (tada se može pojaviti anksioznost kao stanje), već tek kada se kod učenika formiraju stavovi i emocije u vezi sa učenjem stranog jezika, što znači da je problem jezičke anksioznosti vezan više za iskustvo učenja stranog jezika nego za samog učenika i može predstavljati signal da sa metodologijom nastave nešto nije u redu (Young, 1991: 429).

2.2.2 Izvori jezičke anksioznosti učenika u razrednoj situaciji

Cilj učenja stranog jezika je uspešna komunikacija na tom jeziku. Komunikacija sama po sebi zahteva složene mentalne procese, pa ukoliko se odvija na stranom jeziku, lako može narušiti učenikov doživljaj sebe kao uspešnog govornika i dovesti do straha i panike (Horwitz et al., 1986: 128). To dalje dovodi do sumnje u vlastite sposobnosti, do zabrinutosti za uspeh, pa i do mentalne blokade, odlaganja obaveza i odustajanja od učenja (Horwitz et al., 1986; Tobias, 1979). Kao što smo već spomenuli, učenje stranog jezika utiče na samopoštovanje, a samim tim i na samopouzdanje učenika više nego učenje drugih predmeta, jer su samopoštovanje i samopouzdanje čvrsto povezani sa komunikativnom sposobnošću. Pošto stranim jezikom ne vladaju u potpunosti, učenici se povlače i izbegavaju prilike za primenu pasivnog znanja u praksi kako bi izbegli podsmeh u slučaju grešaka i sačuvali pozitivnu sliku o sebi u okruženju. Pogrešno uvreženo verovanje učenika da na času stranog jezika, kao i na drugim časovima, ne treba ni da pokušavaju nešto da kažu ako nisu sigurni da će to biti tačno, neminovno osnažuje jezičku anksioznost zbog toga što se od učenika očekuje da na stranom jeziku pričaju i pre nego što dostignu fluentnost u njegovoj upotrebi (Horwitz et al. 1986: 127). Pokušaji i pogreške, rizikovanje, eksperimentisanje, jezičke igre i spremnost za pravljenje grešaka predstavljaju izuzetno važne i prirodne delove procesa učenja stranog jezika (Hendrickson, 1987: 388; Terrel, 1977: 331). Međutim, učenici toga nisu svesni, a nastavnici ih ne ohrabruju na takvo ponašanje, pa se zbog straha od negativne evaluacije, bilo od strane nastavnika ili od strane ostalih učenika, vrlo često dešava da inače najpričljiviji učenici na času stranog jezika budu najtiši (Horwitz et al., 1986: 127).

Dosadašnja istraživanja otkrila su brojne razloge zbog kojih dolazi do pojave jezičke anksioznosti učenika stranog jezika. Među njima je svakako tip ličnosti. Dörnyei i Rajan (Dörnyei & Ryan, 2015) daju pregled istraživanja koja su pokazala da postoji povezanost između jezičke anksioznosti i tri od ukupno pet osnovnih crta ličnosti prema modelu *Velikih pet* (engl. *Big Five*), koji čine: ekstraverzija/introverzija, neuroticizam/emocionalna stabilnost, savesnost, saradljivost i otvorenost. Najviše istraživanja bavilo se prvom navednom crtom pošto je i u svakodnevnom životu primetno da su ekstravertne osobe pričljivije i slobodnije u komunikaciji i da je njihov govor tečan, bez čestih zastoja (Dörnyei, 2005: 26). Ove osobe su po prirodi energičnije, imaju pozitivno mišljenje o sebi, sklone su traganju za spoljnim stimulansima, koje pronalaze u interakciji sa drugim ljudima (Dörnyei, 2005: 19). Stoga uživaju i u komunikaciji na stranom jeziku, čak i u formalnim situacijama, za koje se vezuje visok nivo interpersonalnog stresa. Za razliku od njih, introvertne osobe, koje su po prirodi povučene i rezervisane, sklone su socijalnoj anksioznosti, koja pojačava jezičku anksioznost i negativno utiče na fluentnost govora, pa je njihov govor sporiji, isprekidan, sa više grešaka (Dörnyei, 2005: 26-27). Introvertne osobe, s druge strane, uspešno odrađuju zadatke u kojima fokus nije na usmenoj produkciji, jer imaju bolju sposobnost konsolidacije znanja, odolevanja distrakcijama i bolje navike kada je učenje u pitanju, pa uspešno savladavaju većinu nastavnih predmeta i imaju bolja postignuća (Dörnyei, 2005: 21). Shodno tome, učenje stranog jezika za introvertne osobe predstavlja potpuno drugačije iskustvo od iskustva učenja drugih

predmeta (Skehan, 1991). Osim ekstraverzije/introverzije, visok stepen korelacije otkriven je i između otvorenosti kao crte ličnosti i jezičke sposobnosti, a umerena pozitivna korelacija potvrđena je između jezičke sposobnosti i savesnosti (Bachman & Palmer, 1996). Savesnost se manifestuje kroz perfekcionizam, a perfekcionizam prati viši nivo jezičke anksioznosti (Gregersen & Horwitz, 2002). Dakle, crte ekstraverzija/introverzija, otvorenost i savesnost pokazale su se kao značajni prediktori jezičke anksioznosti, značajniji od neuroticizma (MacIntyre & Charos, 1996). Visok stepen korelacije između neuroticizma i jezičke sposobnosti nije potvrđen zbog toga što istraživanja nisu obuhvatila neuroticizam kao crtu ličnosti, već anksioznost kao jednu od ključnih komponenti neuroticizma (Dörnyei & Ryan, 2015: 32).

Pol se, takođe, pokazao kao jedan od prediktora jezičke anksioznosti, prvenstveno u onim društvenim zajednicama u kojima i dalje dominiraju patrijarhalne norme vaspitanja pa, usled manjka samopouzdanja, učenice prijavljuju viši nivo jezičke anksioznosti nego učenici (Hismanoglu, 2013; Merç, 2015; Öztürk & Gürbüz, 2013; Radić-Bojanić & Topalov, 2021). Sa polom i patrijarhalnim načinom vaspitanja, po kom je nastavnička profesija podesnija za žene, usko je povezana i motivacija, odnosno krajnji cilj učenja stranog jezika, pa je kod osoba ženskog pola jača instrumentalna motivacija, odnosno usmerene su ka boljim akademskim postignućima, karijernim i finansijskim perspektivama, dok kod muškaraca dominira integrativna motivacija i uče jezik da bi se približili govornoj zajednici tog jezika (Koul et al., 2009: 684).

Osim crta ličnosti i pola, uzrast, odnosno starost učenika povezana je sa jezičkom anksioznošću. Pošto kognitivne sposobnosti slabe sa godinama, starije osobe sporije odrađuju aktivnosti, veći značaj pridaju tačnosti, pa je jezička anksioznost kod njih izraženija i oni postižu slabije rezultate na standardizovanim testovima postignuća (Onwuegbuzie et al, 1999: 229–230). Takođe, smatra se i da je jezička anksioznost izraženija kod tinejdžera nego kod učenika mlađeg uzrasta zbog toga što se deca lakše odriču ličnog i preuzimaju drugi identitet (Suzić, 2015: 17). Iz tog razloga, istraživanja na ovu temu nisu rađena često sa mlađim učenicima. Suzić pak dokazuje da jezička anksioznost ima značajan uticaj i na učenje stranog jezika kod učenika osnovne škole. Ona je svojim istraživanjem obuhvatila učenike šestog i osmog razreda i kod oba uzrasta je ustanovila umereno prisustvo jezičke anksioznosti, donekle čak izraženije kod mlađih učenika (Suzić, 2015: 170).

Zbog čvrste povezanosti između samopoštovanja, samoizražavanja, identiteta i komunikativne sposobnosti, jedan od razloga za pojavu jezičke anksioznosti učenika u razrednoj situaciji neretko je i sam nastavnik (Bailey, 1983; Suzić, 2016). Ne samo neadekvatne nastavne metode već i grub i krut stav nastavnika, nerazumni zahtevi, nedovoljna podrška i ohrabrenje razvijaju negativne stavove prema učenju stranog jezika, a negativna iskustva stečena u interakciji sa nastavnikom značajno doprinose formiranju jezičke anksioznosti, čak i kod samouverenijih učenika (Suzić, 2016: 167–168). Nasuprot tome, radna atmosfera u kojoj se, umesto nadmetanja i upoređivanja, podstiče učešće učenika u aktivnostima osmišljenim tako da im omoguće sticanje pozitivnog iskustva i jačanje osećanja samoeфикаsnosti može značajno ublažiti jezičku anksioznost učenika (Radić-Bojanić & Topalov, 2021: 130).

Da bi lakše sagledali brojne i raznovrsne izvore jezičke anksioznosti učenika stranog jezika, pojedini istraživači pokušali su da ih klasifikuju u grupe. Jang (Young, 1991: 427–429) je izdvojila šest kategorija:

1. Prvu kategoriju čine izvori koji se najčešće navode i o kojima se najviše diskutuje u literaturi, prvenstveno uslovljeni niskim samopouzdanjem i željom za takmičenjem, odnosno poređenjem sa drugima ili sa idealizovanom vizijom sebe. Ovu kategoriju izvora jezičke anksioznosti je nazvala: **lična i interpersonalna anksioznost** (engl. *personal and interpersonal anxiety*).

2. Drugu kategoriju čine **uverenja učenika o učenju stranog jezika** (engl. *learner beliefs about language learning*), koja imaju najveći uticaj na jezičku anksioznost jer su obično suprotna realnosti. Kao primere navodi uverenja učenika da je prilikom učenja stranog jezika najvažnije postići savršen izgovor, da se fluentnost stiče vrlo brzo po početku učenja jezika, da se učenje stranog jezika svodi na prevođenje itd.
3. Osim uverenja učenika, značajan izvor jezičke anksioznosti su i **uverenja nastavnika o načinu podučavanja stranog jezika** (engl. *instructor beliefs about language teaching*), jer od socijalne situacije koju nastavnik uspostavi u učionici zavisi odnos učenika prema učenju jezika, a samim tim i nivo jezičke anksioznosti i uspešnost učenja. Kao primere negativnih uverenja nastavnika, Jang navodi: uverenje da je malo zastrašivanja nužno da bi se učenici motivisali i poboljšali postignuća, mišljenje da je neophodno konstantno korigovati greške učenika, ubeđenje da treba izbegavati rad u paru ili grupi da bi se očuvala disciplina i ubeđenje da nastavnik treba da bude najpričljiviji na času stranog jezika.
4. Četvrta grupa izvora jezičke anksioznosti vezuje se za **interakciju nastavnika i učenika** (engl. *instructor-learner interactions*). Korigovanje grešaka na grub, neprijatan način najčešći je među ovim izvorima i vodi ka strahu od pravljenja grešaka i pogrešnom uverenju učenika da će biti predmet ismevanja ukoliko pogreši.
5. U petu grupu izvora jezičke anksioznosti spadaju **postupci u učionici** (engl. *classroom procedures*), kao što su insistiranje na usmenoj produkciji učenika pred celim odeljenjem, usmeni kvizovi i iznenadno prozivanje učenika.
6. Poslednju, šestu grupu izvora jezičke anksioznosti učenika čine **načini provere znanja jezika** (engl. *language testing*), prvenstveno testovi koji odstupaju od uobičajenih aktivnosti na času.

Kao posebne kategorije izvora jezičke anksioznosti učenika, Suzić (2016: 165–167) dodaje nizak nivo samopouzdanja učenika, zahteve i očekivanja okoline i strah od negativne društvene evaluacije. Učenici niskog samopouzdanja se zadovoljavaju ocenama koje imaju i ne teže ka višim ciljevima, jer su ubeđeni da njihovo znanje nije zadovoljavajuće i da ne mogu biti uspešni u usmenoj komunikaciji na stranom jeziku. Previsoka očekivanja koja okolina i roditelji postavljaju pred učenika u pogledu nivoa znanja stranog jezika osnažuju jezičku anksioznost, pa učenik svaku grešku doživljava kao lični neuspeh, a ne kao sastavni deo učenja jezika. Kod nekih učenika ovakva očekivanja vode ka perfekcionizmu, a i perfekcionizam može osnažiti jezičku anksioznost. Perfekcionista pred sebe postavljaju nerealno visoke standarde, odnosno očekuju da komuniciraju fluentno i besprekorno, bez ijedne gramatičke greške ili greške u izgovoru, pa se na času stranog jezika i ne javljaju ako nisu u potpunosti sigurni da će dati tačan odgovor, jer žele da izbegnu negativne komentare (Gregersen & Horwitz, 2002: 563). Rezultati do kojih je došla autorka Suzić potvrdili su postojanje negativne društvene evaluacije u razrednoj situaciji kao jednog od izvora jezičke anksioznosti učenika, kako u vidu lične izloženosti ispitanika podsmehu tako i u vidu prisustvovanja podsmevanju drugim učenicima.

2.2.3 Efekti jezičke anksioznosti učenika

Efekti jezičke anksioznosti učenika manifestuju se na fiziološkom, bihevioralnom i kognitivnom planu (Woodrow, 2006: 310). Fiziološke reakcije obuhvataju lupanje srca, crvenilo, drhtanje ruku (Cohen & Norst, 1989: 68). Obično ih prate bihevioralne reakcije kao što su zamuckivanje, vrpoljenje (Woodrow, 2006: 310) ili potpuna blokada (Hotwitz et al., 1986: 125). Zbog jezičke anksioznosti učenici izbegavaju komunikaciju na stranom jeziku, izostaju sa časova i ne rade domaće zadatke (Horwitz et al., 1986: 126). Međutim, najštetniji su efekti na kognitivnom planu zbog toga što jezička anksioznost izaziva samoomalovažavanje, koje okupira kognitivne procese učenika i odvlači ih od konkretnog zadatka (Radić-Bojanić & Topalov, 2021: 117).

Jezička anksioznost utiče na samopercepciju učenika o nivou stečenog znanja stranog jezika (MacIntyre, 1999: 33). Učenici kod kojih je prisutan visok nivo jezičke anksioznosti potcenjuju stečeno znanje, kao i sposobnost govora i razumevanja stranog jezika, za razliku od opuštenijih učenika, koji obično precenjuju ove sposobnosti. Zbog konstantnog očekivanja neuspeha, ovakvi učenici izbegavaju upravo one aktivnosti koje bi im pomogle da steknu realan uvid u svoje trenutno znanje i sposobnosti i olakšale učenje stranog jezika, pa samim tim ne uspeavaju da prevaziđu problem jezičke anksioznosti.

Jezička anksioznost negativno utiče na akademska postignuća učenika, ali i na njihova društvena i lična postignuća (MacIntyre, 1999: 34). Negativna korelacija između jezičke anksioznosti i dobijenih ocena potvrđena je u istraživanjima sa učenicima različitih stranih jezika (Aida, 1994; Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994b). Jedna od reakcija učenika na nezadovoljstvo ocenom je preterano učenje (engl. *overstudying*), ali zbog jezičke anksioznosti čak ni preterano učenje ne daje željene rezultate (Horwitz et al., 1986). Jezička anksioznost vodi ka izbegavanju komunikacije u raznim društvenim situacijama, što u društvu može stvoriti pogrešnu sliku o učeniku. Naposletku, zbog jezičke anksioznosti, učenje stranog jezika predstavlja traumatično iskustvo za pojedine učenike, jer se plaše da će drugi misliti da su *glupi* zato što nisu u stanju da upotrebe osnovni vokabular i gramatičke konstrukcije stranog jezika (Price, 1991: 105). Dakle, jezička anksioznost učenika predstavlja veoma ozbiljan problem i izuzetno je važno raditi na njenom blagovremenom prepoznavanju i preduzimanju mera za njeno prevazilaženje.

2.2.4 Uloga nastavnika u smanjenju jezičke anksioznosti učenika

Zbog negativne korelacije između jezičke anksioznosti i uspeha u učenju stranog jezika, brojni naučnici su nastojali da iznađu načine za prevazilaženje ovog problema u razrednoj situaciji. Jedan od najčešće pominjanih je stvaranje što prijatnije i opuštenije atmosfere u učionici, uz nastavnika koji se trudi da pomogne i pruži podršku učenicima i učenike koji pomažu jedni drugima. Dakle, nastavnik stranog jezika ima izuzetno važan i kompleksan zadatak – najpre da prepozna jezičku anksioznost kod učenika, a potom da pomogne učenicima da shvate da su njihovi strahovi nerealni i da ih podstakne da se suoče sa situacijama koje izazivaju anksioznost, umesto da ih izbegavaju (Young, 1991: 430). Međutim, jezičku anksioznost nije lako prepoznati, pa se često dešava da se neaktivnost učenika greškom pripíše neradu i nedovoljnoj motivaciji (Gregersen, 2005: 389). Gregersen smatra da nastavnik može nepogrešivo ustanoviti prisustvo jezičke anksioznosti ukoliko pažljivo prati neverbalno ponašanje učenika, zbog toga što je neverbalno ponašanje spontano, automatsko i teško ga je svesno kontrolisati. Najčešći neverbalni signali jezičke anksioznosti su: učestalo treptanje, izbegavanje kontakta očima, potpuno zatvaranje očiju, uspravno sedenje, sedenje skrštenih nogu i ruku, češkanje po licu, nameštanje kose, igranje olovkom, mahanje ili tapkanje stopalima (Gregersen, 2005: 393).

Osim što treba da prati neverbalne reakcije učenika u toku nastave, nastavnik treba i da upozna učenike sa procesom učenja stranog jezika kako bi im pomogao da sebi postavljaju realne i dostižne ciljeve, ali i da shvati da u nastavi u čijem centru je učenik, nastavnik ne treba da bude autoritet koji će zastrašivanjem jačati motivaciju učenika, već organizator aktivnosti u kojima će učenici uz pomoć autentičnog materijala komunicirati na stranom jeziku (Young, 1991: 431), razvijati govornu sposobnost i sticati pozitivna iskustva, koja su se pokazala veoma efikasnim u prevazilaženju problema jezičke anksioznosti (Radić-Bojanić & Topalov, 2021: 130). To podrazumeva i potpuno drugačiji pristup korekciji grešaka u toku navedenih aktivnosti – greške treba posmatrati kao sastavni deo procesa učenja stranog jezika i učenici treba da shvate da svi greše (Young, 1991: 432). S obzirom na to da govorenje pred celim odeljenjem predstavlja najveći izvor jezičke anksioznosti, umesto prozivanja učenika, nastavnik treba da organizuje što više aktivnosti u parovima ili manjim grupama, da u nastavi koristi igre koje za cilj imaju rešavanje

konkretnih problema, da se ne drži slepo udžbenika, već da u svakom trenutku bude spreman da ostavi udžbenik i izabere temu koja će biti zanimljiva učenicima u toj meri da zaborave da su na času stranog jezika (Young, 1991: 433). Od nastavnika prvenstveno zavisi i da li će testovi izazvati jezičku anksioznost kod učenika – ako su učenici upoznati sa formom testa i ako se testom proverava ono što je na času zaista rađeno, učenici će test doživeti kao koristan sastavni deo nastave i učenja stranog jezika. Ukoliko sve navedeno primeni u praksi, nastavnik će sa lakoćom stvoriti atmosferu međusobnog uvažavanja i podrške u učionici za strane jezike, ojačati autonomiju učenika, a time i njihovo samopouzdanje, što će dovesti do smanjenja jezičke anksioznosti učenika stranog jezika (Bandura, 1989: 1177; Horwitz et al., 1986).

Na žalost, nastavnici vrlo često ne uspevaju da obave ovaj zadatak u praksi, kako zbog nedostatka vremena, tako i zbog prevelikog broja učenika u odeljenju, koji otežava uočavanje neverbalnih signala jezičke anksioznosti kod pojedinaca. Osim toga, nastavnici su preokupirani sobom, sopstvenim aktivnostima i sopstvenim greškama, što je, kao što smo već spomenuli, jedna od posledica jezičke anksioznosti, ali u ovom slučaju jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Naime, istraživači koji se bave jezičkom anksioznošću učenika prevideli su mogućnost da se i nastavnici stranog jezika suočavaju sa sličnim problemom kao njihovi učenici (Tum, 2014: 629). Upravo to je razlog za veliku razliku u broju radova o jezičkoj anksioznosti učenika i radova posvećenih jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika (Aydin, 2016: 629).

2.3 Pregled literature o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika

Dosta autora koji su istraživali karakteristike izvornih i neizvornih govornika koji se bave nastavom stranog jezika došlo je do zaključka da je kod neizvornih govornika prisutan problem jezičke anksioznosti, osećanja nelagodnosti, neprijatnosti i zabrinutosti, prvenstveno prilikom aktivnosti govora (Reves & Medgyes, 1994: 364; Tum & Kunt, 2013: 4675) i slušanja (Bekleyen, 2009: 671). Međutim, jezička anksioznost nije bila cilj ovih istraživanja, pa je nisu dublje ispitivali niti su se bavili njenim uticajem na nastavu stranog jezika. Na značaj istraživanja jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, upravo zbog negativnog uticaja na efikasnost nastave i učenja, prva je ukazala autorka Horvic (Horwitz, 1996). U ovom delu poglavlja daćemo pregled postojeće literature koja se odnosi na izvore jezičke anksioznosti nastavnika i načine za njeno prevazilaženje.

2.3.1 Izvori jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

A. Jezik kao sredstvo i predmet učenja

Kao što smo spomenuli u uvodnom poglavlju, jezička anksioznost nastavnika stranog jezika velikim delom je uslovljena specifičnošću samog procesa nastave stranog jezika. Ključnu razliku između nastavnika stranog jezika i nastavnika drugih predmeta predstavlja to što nastavnici drugih predmeta nastavu drže na maternjem jeziku, pa mogu da se usredsrede na sadržaj onoga što govore ili rade, dok nastavnici stranog jezika moraju da se usredsrede i na to kako govore jer koriste nematernji jezik (Tudor, 1993: 29–30). Ukoliko je akcenat na komunikaciji, dodatna otežavajuća okolnost je nepredvidivost jezičkog sadržaja. Shodno tome, za razliku od nastavnika drugih predmeta, koji relativno brzo mogu dobro da se pripreme za čas i predvide većinu pitanja kojih se učenici mogu dosetiti, nastavnici stranog jezika ne mogu da se pripreme za sve pravce u kojima razgovor na času može krenuti, što stvara osećaj neizvesnosti i nesigurnosti, koji izaziva ili dodatno pojačava već prisutnu jezičku anksioznost.

B. Polne razlike

Većina do sada sprovedenih istraživanja u ovoj oblasti obuhvatila je ispitivanje povezanosti između pola i nivoa jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Kesen & Aydin, 2014; Aydin, 2020; Hismanoglu, 2013; Merç, 2015). Neka od njih su utvrdila da je nivo jezičke anksioznosti značajno viši kod nastavnica nego kod nastavnika (Hismanoglu, 2013; Huang, 2005; Merç, 2015), dok je izvestan broj autora došao do zaključka da su muškarci podložniji jezičkoj anksioznosti (Aydin, 2020), a ima i istraživanja koja nisu otkrila statistički značajnu povezanost između pola i jezičke anksioznosti kada je u pitanju nastava stranog jezika (Kesen & Aydin, 2014; Machida, 2015; Öztürk, 2016). Neusaglašenost i kontradiktornost rezultata do kojih su postojeća istraživanja došla ukazuju na kompleksan odnos između pola i jezičke anksioznosti, uslovljen ne samo jezičkim već i psihološkim činiocima, ali i društveno-kulturološkim obeležjima konteksta u kom se konkretno istraživanje sprovodi (Park & French, 2013: 468). Stoga se postojeći rezultati ne mogu generalizovati, pa se nameće potreba za većim brojem novih istraživanja ovog tipa u pojedinačnim društvima, pa čak i u pojedinačnim društvenim grupama.

C. Narušeno samopouzdanje

Nizak nivo samopouzdanja je jedan od važnih izvora jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika i razlog za nizak nivo samopercepcije stečenog znanja stranog jezika i jezičke sposobnosti. Već smo spomenuli da je nizak nivo samopouzdanja usko povezan sa strahom od negativne društvene evaluacije, a strah od negativne društvene evaluacije predstavlja karakteristiku ličnosti. Osobe koje karakteriše ovaj strah previše brinu o tome šta drugi misle i sklone su uverenju da su drugi u svemu bolji od njih (Kitano 2001; Jedynek, 2011; Young, 1991). Dok govore na stranom jeziku, fokusiraju se na to da li će napraviti neku grešku, a kada primete grešku, postaju još anksioznije, usled čega još više greše. Zbog preterane brige o tome šta će učenici misliti o njima kada primete greške, nastavnici nelagodnost osećaju danima unapred. Za razliku od ovih nastavnika, osobe koje nisu sklone strahu od negativne evaluacije ne opterećuju se greškama, iako su svesne da ih prave. Ove osobe se ne fokusiraju na sebe i sopstvenu produkciju, već na poruku koju žele da prenesu, a svaki uspeh u tome dodatno ih ispunjava zadovoljstvom (Tum, 2014: 639). Rezultat niskog samopouzdanja i nesigurnosti nastavnika obično je slepo praćenje sadržaja udžbenika, svesno ili nesvesno izbegavanje upotrebe stranog jezika u učionici, a sve to je daleko od željene simulacije spontanih životnih komunikativnih situacija. Naime, zbog straha da će ih učenici manje poštovati ukoliko primete njihovu nesigurnost, nastavnici svesno izbegavaju spontanu komunikaciju. Ujedno izbegavaju i isprobavanje novih nastavnih metoda, osmišljenih upravo u cilju jačanja motivacije učenika u savremenoj učionici, uprkos tome što i sami uglavnom imaju pozitivno mišljenje o njima (Horwitz, 1996: 366). Time se dovodi u pitanje ostvarivanje osnovnog cilja nastave stranog jezika, a to je da se učenici osposobe da na njemu komuniciraju. Razvijanje ove sposobnosti zahteva konstantnu interakciju između nastavnika i učenika, a nastava je najefikasnija onda kada je interakcija spontana, pa učenici pokažu želju da učestvuju u razgovoru (Hammadou & Bernhardt, 1987: 3024). Međutim, za razliku od nastave drugih predmeta, čiju materiju učenici usvajaju na maternjem jeziku, materija stranog jezika se učenicima prenosi upravo na stranom jeziku, kojim oni tek ovladavaju i koji nedovoljno razumeju (Hammadou & Bernhardt, 1987: 302). To dovodi do nesklada između jasno formiranog mišljenja i nemogućnosti da se takvo mišljenje tečno iskaže na stranom jeziku, bez grešaka i zastoja zbog traganja za pravim rečima, što narušava sliku koju učenik ima o sebi, pa su na časovima stranog jezika samosvest i emocije učenika posebno naglašene, više nego u nastavi matematike ili drugih predmeta (Horwitz et al. 1986: 128; Arnold, 2011: 11). Ovo je posebno izraženo kod odraslih učenika, koji sebe smatraju kompetentnim govornicima pa svaki pokušaj izražavanja na nedovoljno savladanom stranom jeziku doživljavaju kao novi izazov za svoje samopouzdanje (Horwitz et al. 1986: 128). Nelagodnost koju nastavnik oseća dok govori na stranom jeziku ne ostaje neprimećena od strane ovakvih učenika, a samo

zapažanje da se i nastavnik oseća nelagodno dodatno pojačava njihovu nesigurnost i otežava razvoj samopouzdanja (Horwitz, 1996: 368). Zbog toga se neretko dešava da učenici koji su izuzetno motivisani, elokventni i uspešni u savladavanju drugih predmeta izbegavaju konverzaciju i čak nailaze na totalnu blokadu kada je u pitanju učenje stranog jezika (Horwitz et al. 1986: 125). Dakle, jezička anksioznost nastavnika dodatno pojačava jezičku anksioznost učenika i suzbija njihovu motivaciju da se aktivno uključe u nastavne aktivnosti na času. To nastavu čini dosadnom i vodi ka nezadovoljstvu nastavnika svojim radom i još većoj jezičkoj anksioznosti. Ovaj proces se ciklično ponavlja, a iz začaranog kruga može se izaći prvenstveno uz pomoć većeg broja istraživanja u raznovrsnim kontekstima i otvorenim, javnim diskusijama o problemu jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, tokom kojih bi se analizirale situacije u kojima se jezička anksioznost pojačava i razmenila iskustva o načinima za njeno prevazilaženje (Öztürk, 2016: 66). Kontinuirano usavršavanje i unapređivanje znanja mogu, takođe, značajno uticati na jačanje samopouzdanja nastavnika i prevazilaženje straha od negativne društvene evaluacije. Međutim, za razliku od nastavnika drugih predmeta, koji svoje činjenično znanje mogu redovno obogaćivati čitanjem stručne literature, nastavnicima stranog jezika je potrebna upravo redovna konverzacija na jeziku koji predaju da bi stečeno znanje održali ili unapredili. Na žalost, retki su oni koji imaju priliku za to (Borg, 2006: 5; Hammadou & Bernhardt, 1987: 302).

D. Jezička kompetencija učenika

Razvoj informacionih tehnologija, zajedno sa internetom, obezbedio je učenicima mnoštvo mogućnosti za učenje stranog jezika izvan učionice, uz pristup autentičnom materijalu iz oblasti njihovog ličnog interesovanja, pa nastavnik i udžbenik više nisu primarni izvori znanja stranog jezika (Smith, 1999: 704). Mladim generacijama omogućen je pristup televizijskim programima, knjigama, kursevima i drugim autentičnim sadržajima, kao i različite mogućnosti za komuniciranje sa izvornim govornicima. Samim tim, učenje stranog jezika izvan učionice predstavlja visoko individualizovan i personalizovan proces i nastavnik stranog jezika ne može da ima uvid u znanje učenika stečeno na ovaj način. Nije redak slučaj ni to da pojedini učenici poseduju bogatiji vokabular iz određenih oblasti (npr. *gejminga*), nego njihovi nastavnici, pa i znatno viši nivo samopouzdanja usled redovne upotrebe jezika u tom domenu. Shodno navedenom, nastavnici stranog jezika često nailaze na učenike koji poseduju izuzetno znanje stranog jezika, naročito na višim nivoima obrazovanja, dok nastavnici drugih predmeta retko u učionici imaju učenike koji su eksperti u datoj oblasti. Prisustvo ovakvih učenika pokazalo se kao činilac koji u većini slučajeva dovodi do pojave jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika ili je dodatno osnažuje (Kim & Kim, 2004: 179). To se posebno odnosi na učenike koji su živeli u govornoj zajednici jezika koji uče. Njihovo prisustvo stvara osećaj nelagodnosti zbog toga što strani jezik govore tečnije od nastavnika i nastavnik ih doživljava kao kontrolore i kritičare, koji su tu isključivo da bi pratili njegov rad, zbog čega postaje osetljiviji na sopstvene greške i preokupiran njima (Kim & Kim, 2004: 173). S druge strane, i učenici slabijeg znanja mogu doprineti jačanju jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika zbog toga što nastavnici brinu o tome da li će uspeti da im pruže dovoljno jasna objašnjenja i instrukcije ukoliko se nastava odvija isključivo na stranom jeziku, od čega zavisi da li će učenici uspeti da urade zadato (Merç, 2011: 84). Upotreba maternjeg jezika, ukoliko je maternji jezik nastavnika i učenika isti, u ovakvim slučajevima deluje kao dobro rešenje, ali pokazalo se da i ona izaziva nelagodnost, osećaj krivice i grižu savesti, pa takođe može biti izvor jezičke anksioznosti nastavnika (İpek, 2016: 101). Osim toga, ukoliko nisu dovoljno motivisani ili zainteresovani, učenici slabijeg znanja lako mogu da naruše radnu atmosferu i disciplinu na času, prvenstveno ukoliko se ima u vidu da su na času stranog jezika usmerenog na razvoj komunikativne kompetencije posebno značajni rad u grupi i u paru, koji sami po sebi otežavaju držanje discipline pod kontrolom (Kim & Kim, 2004: 176).

E. Nivo obrazovanja na kojem nastavnik predaje

Nivo znanja učenika stranog jezika povezan je i sa nivoom obrazovanja na kom se školuju i sa kompleksnošću materije stranog jezika koju usvajaju, pa bi se moglo očekivati da je jezička anksioznost posebno izražena kod nastavnika zaposlenih na višim nivoima obrazovanja. Međutim, još uvek nema dovoljno istraživanja u kojima se vrši poređenje nastavnika koji drže nastavu stranog jezika na različitim nivoima obrazovanja u pogledu stepena izraženosti jezičke anksioznosti. Rezultati istraživanja sprovedenog u Južnoj Koreji potvrdili su ovu pretpostavku jer se pokazalo da nastavnici stranog jezika zaposleni u srednjim školama prijavljuju viši stepen jezičke anksioznosti u odnosu na nastavnike zaposlene u osnovnim školama, što je objašnjeno nedovoljnim poznavanjem vokabulara iz različitih oblasti koje se u srednjim školama izučavaju (Kim & Kim, 2004: 172). U većini ostalih studija ispitanici su univerzitetski nastavnici stranog jezika, koji složenost vokabulara i materijala za slušanje navode kao jedan od najvećih izvora jezičke anksioznosti zbog toga što se dešava da ni sam nastavnik nije siguran šta pojedine reči znače i kako se izgovaraju ili ni sam ne razume delove audio zapisa ukoliko se unapred ne pripremi. S druge strane, učenici postavljaju direktna pitanja i očekuju da automatski dobiju odgovor (Öztürk, 2016: 63). To se odnosi i na kolokvijalne izraze i sleng, kojima u prethodnom formalnom sistemu obrazovanja nije posvećivana pažnja. Kao dodatni izvor jezičke anksioznosti pomenuti ispitanici navode i nedovoljno poznavanje kulture izvorne govorne zajednice jezika koji predaju, jer nisu imali priliku da se sa njom upoznaju kroz boravak u izvornoj govornoj zajednici. Pomenuti razlozi ukazuju na nužnost stalnog stručnog usavršavanja nastavnika stranog jezika i kontinuiranog praćenja promena koje jezik doživljava pod uticajem društvenih dešavanja i ubrzanog tehnološkog razvoja.

F. Perfekcionizam nastavnika

Jezička anksioznost se često javlja kod onih nastavnika stranog jezika koje karakterišu perfekcionizam i idealistički pristup poslu kojim se bave (Horwitz, 1996: 367; Jedynek, 2011: 59). Ovakvi nastavnici su obično nezadovoljni dostignutim nivoom znanja stranog jezika, iako je to znanje u većini slučajeva dovoljno za obavljanje nastavničke profesije, pa svako pitanje učenika doživljavaju kao pretnju ili izazov svojoj jezičkoj sposobnosti i ugledu (Mousavi, 2007: 38). Usled toga se pojačava strah od grešaka i sa njim usko povezan strah od negativne društvene evaluacije, što se neminovno negativno odražava na nastavu, jer nastavnici stranog jezika svakodnevno pokušavaju da učenike nauče jezik koji je i za njih same prepun misterije (Medgyes, 1983: 3). Ukoliko osećaju nelagodnost dok govore na stranom jeziku, nastavnici će nesvesno birati one nastavne strategije koje će ih zaštititi od obavezne upotrebe stranog jezika u učionici, odnosno pribegavaće jezičkim interakcijama koje su predvidive i stoga lakše za kontrolisanje (Horwitz, 1996: 366). Najčešće je to gramatika, kao jedina oblast sa jasno definisanim pravilima, dok se dijalog i diskusija sa učenicima o aktuelnim i zanimljivim temama izbegavaju zbog toga što je tok razgovora teško kontrolisati i što je nemoguće unapred se pripremiti za iznošenje vlastitog mišljenja o raznovrsnim temama (Horwitz, 1996: 366; Tum, 2014: 651). Izbegava se čak i izlaganje učenika autentičnim audio i video zapisima kako im se ne bi pružila mogućnost da nastavnike upoređuju sa izvornim govornicima jezika koji uče zbog straha da će ih učenici nakon toga manje poštovati. To nameće zaključak da jedan od osnovnih razloga za nezadovoljstvo nastavnika stečenim nivoom znanja stranog jezika predstavlja njihovo konstantno poređenje sa izvornim govornicima jezika koji predaju usled opšteuvreženog shvatanja da niko ne može biti bolji nastavnik stranog jezika od izvornog govornika (Borg, 2006: 24; Kim & Kim, 2004: 177).

G. Poređenje sa izvornim govornicima

Nastavnici stranog jezika osećaju krivicu zbog toga što ne poseduju komunikativnu kompetenciju izvornih govornika, odnosno spontanost i automatizam u upotrebi stranog jezika u raznovrsnim komunikativnim situacijama, koje ne mogu ni da dostignu samim tim što će zauvek biti neizvorni govornici jezika koji predaju i što ih od izvornih govornika dele nepremostive barijere nejezičke prirode (Medgyes, 1983: 5). Ovaj autor ističe da će tek kada prihvate ovu činjenicu i učenicima objasne da su i oni sami učenici jezika koji predaju, neizvorni govornici početi samouvereno da vladaju stranim jezikom. Uz to je potrebno da shvate da čak ni izvorni govornici ne znaju apsolutno sve u maternjem jeziku, sve idiome, izraze, odnosno da prihvate činjenicu da je znanje jezika samo po sebi ograničeno i odustanu od težnje ka perfekcionizmu, ali i da na ličnom primeru ohrabre učenike da što više koriste strani jezik i obogaćuju svoje znanje, a da manje brinu o greškama (Kim & Kim, 2004: 178). Da bi do toga došlo, neophodno je razbijanje predrasude o prednosti izvornih govornika, kako među nastavnicima tako i u celokupnom društvu. Najpre je potrebno prihvatiti izvorne govornike i one koji njihov jezik govore kao drugi ili strani jezik kao dve potpuno odvojene grupe, koje se ne razlikuju samo po nivou znanja jezika, već i po mnoštvu kognitivnih procesa (Cook, 1999: 185). Najveći problem u nastavi stranog jezika, prema mišljenju navedenog autora, predstavlja to što čak ni jezički stručnjaci ne prave ovu razliku, već veruju da su izvorni govornici jedini pravi modeli uspešnih govornika nekog jezika, pa podstiču učenike da ih dostignu, čime ih zapravo postavljaju pred nemoguć cilj i zamagljuje distinktivne karakteristike uspešnih korisnika stranog jezika. Ovaj autor naglašava da se postignuća u ovladavanju stranim jezikom nikako ne smeju meriti u odnosu na postignuća izvornih govornika, niti se govornici stranog jezika smeju posmatrati kao imitatori izvornih govornika samim tim što je njihov um kvalitativno drugačiji, jer ga karakteriše multikompetenost, odnosno istovremena prisutnost maternjeg jezika i dostignutog nivoa znanja stranog jezika (Cook, 1991: 190). Pod terminom *multikompetentnost* ovaj autor podrazumeva ukupno znanje više od jednog jezika, koje se ne može porediti ni sa kakvim spoljnim standardom zbog toga što je znanje maternjeg jezika konstatno prisutno u svesti govornika i neminovno utiče na znanje i upotrebu stranog jezika (Stern, 1992: 282). Stoga ne treba da iznenađuje činjenica da se neizvorni govornici uvek po nečemu razaznaju u odnosu na izvorne govornike i da samo retki izuzeci uspeju da *prođu kao izvorni govornici* (engl. *pass for native speakers*) (Cook, 1991: 191). Zbog toga neizvorne govornike koji se bave nastavom stranog jezika zapravo treba posmatrati kao modele uspešnih korisnika i uspešnih učenika stranog jezika, jer su i sami prošli kroz proces kroz koji njihovi učenici upravo prolaze. Zahvaljujući tome, oni učenicima mogu da ukažu na efikasne strategije učenja stranog jezika, lakše uočavaju i mogu da predvide i najmanje poteškoće u učenju i bolje razumeju učenike nego izvorni govornici, čiji je proces usvajanja jezika bio uglavnom nesvestan samim tim što su ga usvajali kao prvi, odnosno maternji jezik (Cook, 1991: 186).

Izvorni govornici nesumnjivo bolje znaju šta je prikladno u kontekstu upotrebe jezika, ali neizvorni govornici bolje znaju šta je prikladno u kontekstu učenja jezika (Widowson, 1994: 387). Pored toga što su i sami prošli kroz proces učenja jezika koji predaju, neizvorni govornici tokom obrazovanja za zvanje nastavnika ovladavaju tehnikama za prenošenje znanja stranog jezika, pa učenicima mogu značajno olakšati učenje (Kim & Kim, 2004: 180; Medgyes, 1983: 6). Takođe, uz učenje stranog jezika i razvoj pedagoških i metodičkih kompetencija, neizvorni govornici tokom obrazovanja za ovu profesiju razvijaju svest o strukturi jezika, odnosno metalingvističku kompetenciju, koja osim poznavanja jezika podrazumeva i sposobnost njegovog analiziranja i mogućnost da se eksplicitno objasne greške i identifikuju i opišu gramatičke kategorije stranog jezika (Ellis, 2004: 96). Ellis (Ellis, 2006: 2) smatra da metalingvističko znanje predstavlja ključnu karakteristiku dobrog nastavnika, a upravo to znanje nedostaje izvornim govornicima, pa se neretko dešava da izvorni govornik intuitivno zna da nešto nije tačno, ali nije u stanju da učenicima objasni razloge za to (Árva & Medgyes, 2000: 361). Neizvorni govornici tokom školovanja razvijaju i svest o kulturološkim razlikama između dve govorne zajednice, koju tokom rada u nastavi produbljuju,

pa bolje nego izvorni govornici znaju gde se dve kulture, a samim tim i dva jezika, spajaju i razilaze, a to povećava efikasnost nastave stranog jezika (Medgyes, 1983: 6). Naposljetku, prema mišljenju izvornih govornika, poznavanje maternjeg jezika učenika predstavlja prednost neizvornih govornika u situacijama kada je nemoguće pružiti jasno objašnjenje gramatičkih pravila ili vokabulara na stranom jeziku, ali i prilikom tumačenja grešaka koje učenici prave, a koje iziskuje poređenje stranog i maternjeg jezika (Árva & Medgyes, 2000: 361). Budući nastavnici stranog jezika treba da budu svesni prednosti neizvornih govornika, kao i činjenice da neizvorni govornici mogu postati savršeni nastavnici stranog jezika ukoliko se kontinuirano trude da svoje znanje unapređuju (Medgyes, 1994: 439). Stoga se može zaključiti da bi osveščivanje nastavnika stranog jezika o nužnosti odustajanja od težnje ka dostizanju kompetencije izvornih govornika moglo značajno doprineti povećanju njihovog samopouzdanja, a time i smanjenju jezičke anksioznosti (Kim & Kim, 2004: 180).

H. Iskustvo u nastavi

U većini dosadašnjih istraživanja o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika pokazalo se da samopouzdanje raste sa porastom radnog iskustva, odnosno da je nedovoljno iskustvo u nastavi još jedan važan prediktor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Kesen & Aydin, 2013: 882; Öztürk, 2016). Istraživanje o nivou jezičke anksioznosti kod početnika i iskusnih nastavnika stranog jezika zaposlenih na jednom univerzitetu u Turskoj pokazalo je da postoji značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između nastavnika koji imaju manje od pet i onih koji imaju više od pet godina radnog iskustva (Kesen & Aydin, 2013: 882). Do sličnog zaključka došlo je i istraživanje sprovedeno nekoliko godina kasnije, takođe u Turskoj, ali ovaj put sa nastavnicima zaposlenim na šest različitih univerziteta (Öztürk, 2016). Značajno niži nivo jezičke anksioznosti prisutan je kod nastavnika koji imaju preko 16 godina iskustva u nastavi stranog jezika nego kod njihovih kolega sa radnim iskustvom između četiri i devet godina. Autorka Jedinak (Jedynak, 2011: 63) negativnu korelaciju između iskustva u nastavi i jezičke anksioznosti objašnjava time što se sa porastom iskustva menja način na koji nastavnici reaguju na situacije koje izazivaju jezičku anksioznost, jer se menja njihov odnos prema ovakvim situacijama. Iskusniji nastavnici se oslanjaju na intuiciju prilikom donošenja odluka, prihvataju situacije koje izazivaju jezičku anksioznost i trude se da je izbegnu iznalaženjem rešenja na osnovu ranije isprobanih strategija. Usredsređeni su na poboljšanje nastave i sopstveno usavršavanje, jer više brinu o napredovanju učenika i više zadovoljstva pronalaze u uspehu učenika i pozitivnoj samoproceni nego u pozitivnoj oceni od strane učenika ili supervizora (Fuller, 1969: 216). Sa porastom iskustva u nastavi, nastavnici brigu o sebi zamenjuju brigom o učenicima, o tome da li su dobro procenili mogućnosti učenika, da li su dobro definisali ciljeve i realno ocenili učenička postignuća (Fuller, 1969: 221). Umesto detaljne pripreme za čas, uspešno se služe improvizacijom. Za razliku od njih, početnici u nastavi najviše se opterećuju time da li će se dopasti učenicima i kako da uspostave prijatnu atmosferu u učionici, a u nastojanju da budu što kreativniji i inovativniji, ne razmišljaju dovoljno o realnim potrebama učenika (Numrich, 1996: 135). Početnici u nastavi se čvrsto oslanjaju na teorijsko znanje stečeno tokom studija i na ustaljena pravila, koja se često značajno razlikuju od prakse (Jedynak, 2011: 64). Takođe se brinu o tome da li dovoljno vladaju materijom i šta da rade ukoliko pogreše ili ukoliko im ponestane materijala na času. Prisustvo supervizora dodatno pojačava jezičku anksioznost početnika u nastavi zbog straha od negativne evaluacije (Coates & Thoresen, 1976: 164). Na početnike frustrirajuće deluje i upravljanje vremenom i disciplinom (Merç, 2011: 90), kao i davanje instrukcija na stranom jeziku i ocenjivanje učenika, koje lako može da naruši atmosferu koju pokušavaju da izgrade. Dakle, većina frustracija koje kod početnika u nastavi dovode do jezičke anksioznosti vezuje se za nemogućnost prebacivanja fokusa sa sebe na učenike (Numrich, 1996: 142).

Postoje i istraživanja koja su došla do zaključka da je jezička anksioznost izraženija kod iskusnih nastavnika, ali na ovakve rezultate uticali su prevashodno spoljni, društveno-politički činioci, nezavisni od samih nastavnika, pa se pre mogu posmatrati kao odraz jednog vremena, nego kao pravilo o povezanosti između dužine radnog iskustva i jezičke anksioznosti nastavnika. U Južnoj Koreji nastavnici sa dužim radnim iskustvom suočavaju se sa višim nivoom jezičke anksioznosti zbog teškoće prilagođavanja na prelazak sa gramatičko-prevodnog na komunikativni metod, koji je potpuno u suprotnosti sa načinom na koji su se ti nastavnici obrazovali i pripremali za nastavničko zanimanje, kao i sa načinom na koji su pre ove promene držali nastavu. Naime, za razliku od mlađih kolega, iskusni nastavnici su razvili sopstveni stil rada, koji je zasnovan na gramatičko-prevodnom metodu, sa nastavnikom u centru nastavnog procesa. Nakon uvođenja nove obrazovne politike, koja insistira na držanju nastave stranog jezika isključivo na stranom jeziku i na razvijanju sposobnosti govora kod učenika, ovi nastavnici su morali da menjaju ustaljeni način rada kako bi odgovorili novim zahtevima (Kim & Kim, 2004: 174). Do iste promene dovela je Plišana revolucija u Čehoslovačkoj (Kralova & Tirpakova, 2019: 2). Nagli porast interesovanja za engleski jezik i insistiranje na komunikativnom pristupu doveli su do toga da nastavnici stranog jezika starosti preko 50 godina postanu nezadovoljni stečenim znanjem i počnu smatrati da nisu dovoljno kompetentni zbog toga što ne poseduju adekvatan vokabular i nemaju savršen izgovor. To je uslovalo viši nivo jezičke anksioznosti kod njih nego kod njihovih mlađih i manje iskusnih kolega, dodatno pojačan svešću o finansijskoj nemogućnosti za putovanja i boravak u inostranstvu u cilju stručnog usavršavanja i komunikacije sa izvornim govornicima (Kralova & Tirpakova, 2019: 6).

I. Ostali izvori

Kao značajne izvore jezičke anksioznosti nastavnici stranog jezika često navode i heterogene i prekobrojne grupe učenika, koje posebno otežavaju razvijanje veština kao što su govor i slušanje sa razumevanjem, kao i nedostatak opreme i nastavnih sredstava, koji onemogućava primenu novih materijala u nastavi (Wieczorek, 2016: 239). Navode i preobimne nastavne programe, koje je u praksi nemoguće realizovati, potom neaktivnost i nedisciplinu učenika, kao i zainteresovanost i roditelja i učenika isključivo za završnu ocenu (Jedynak, 2011). Nepoznavanje razvojnih karakteristika adolescenata i nedovoljna pripremljenost za rad sa njima su se, takođe, pokazali kao važan izvor jezičke anksioznosti nastavnika zaposlenih u višim razredima srednjih škola, pa ovi nastavnici prijavljuju značajno viši nivo straha od pravljenja grešaka i negativne evaluacije nego nastavnici zaposleni na nižim i višim nivoima obrazovanja (Aydin & Uştuk, 2020: 870).

Naposletku, dok je za nastavnike drugih predmeta poželjno da poseduju osobine kao što su smisao za humor i glumu, kreativnost, fleksibilnost, entuzijazam i sposobnost širenja pozitivne energije, ove osobine su postale ključne za nastavnike stranog jezika da bi postigli željeni uspeh u nastavi usmerenoj ka razvoju komunikativne kompetencije učenika (Borg, 2006: 23). Ovakva spoznaja neminovno stvara nelagodu i izaziva jezičku anksioznost kod onih nastavnika koje karakteriše introvertnost kao crta ličnosti (Dewaele et al, 2008; MacIntyre & Charos, 1996).

2.3.2 Načini za prevazilaženje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Prema rezultatima dosadašnjih istraživanja, prvi korak koji nastavnici stranog jezika treba da preduzmu da bi prevazišli problem jezičke anksioznosti jeste da sebi i drugima priznaju da imaju ovaj problem. Na taj način će shvatiti da nisu jedini koji ga imaju, a sama spoznaja da nisu jedini dovešće do olakšanja (Powell, 1991). Potom je neophodno realno sagledati i ceniti stečeno znanje, ali i konstantno raditi na njegovom usavršavanju i upoznavanju sa teorijama i rezultatima istraživanja o učenju stranog jezika (Horwitz, 1996: 370). Horvic (Horwitz, 1996: 370) navodi i

nekoliko posve jednostavnih a efikasnih tehnika za prevazilaženje problema jezičke anksioznosti nastavnika, kao što su duboko disanje, vežbe opuštanja pre časa i zamišljanje nastavnika kako uspešno i smireno govori na stranom jeziku u raznim razrednim situacijama. Čak i samo pravljenje plana usavršavanja znanja, sa konkretnim, ostvarljivim aktivnostima, doprinosi jačanju samopouzdanja. S druge strane, u praksi se pokazalo da se strah od grešaka i negativne evaluacije smanjuje kada nastavnik učenicima prizna da ni sam ne zna sve što se može znati kada je u pitanju strani jezik (Kim & Kim, 2004: 180).

Detaljna priprema za čas se u postojećim studijama navodi kao veoma efikasna strategija, koja jača samopouzdanje i ublažava jezičku anksioznost nastavnika (Aydin & Uştuk, 2020; Kim & Kim, 2004; Lee et al., 2017). Pažljivo planiranje nastavnih aktivnosti vodi ka većoj sigurnosti nastavnika i ka efikasnijem upravljanju vremenom, a biranje tema i sadržaja u skladu sa interesovanjima učenika ka njihovoj većoj zainteresovanosti, pa se samim tim u značajnoj meri prevazilazi i problem upravljanja disciplinom odeljenja. Pažljivim pripremanjem audio i video materijala i njihovom upotrebom na času pozitivno se deluje na motivaciju učenika, a ujedno im se obezbeđuje neophodno izlaganje autentičnom materijalu (Kim & Kim, 2004: 180).

U mnogim zemljama nastavnici stranog jezika nemaju direktan kontakt sa izvornim govornicima i njihovom kulturom, a mogućnosti za putovanja u strane zemlje su im ograničene, pa su najviše izloženi jeziku učenika, što vremenom dovodi do pada samopouzdanja kada je u pitanju sposobnost konverzacije na stranom jeziku (Cullen, 1994: 164). Ovi nastavnici ističu potrebu i značaj organizovanja programa stručnog usavršavanja na kojima im se neće samo prezentovati teorije o jeziku, metodologiji rada, pedagoškim veštinama i razvijanju komunikativne kompetencije, već će im se omogućiti da znanje jezika i sposobnost govora unapređuju kroz učešće u diskusijama i aktivnostima koje se zasnivaju upravo na metodologiji i pedagoškim veštinama koje treba da usvoje. Zapravo, usavršavanje znanja stranog jezika treba da bude centralni deo svakog seminara i programa obuke, a ostale komponente treba nadograđivati na njega (Cullen, 1994: 166). Obuke i seminari predstavljaju i jednu od mogućnosti za povezivanje nastavnika i razmenu ideja i iskustava, pored udruženja nastavnika i društvenih mreža, kojih u današnje vreme ima dosta. Podrška i razumevanje kolega posebno su značajni za prevazilaženje problema jezičke anksioznosti, pa nastavnicima treba omogućiti da prisustvuju časovima kolega, kao i da budu posmatrani od strane kolega kojima veruju, u atmosferi međusobnog uvažavanja i poverenja (Cowie, 2011: 240). Kroz posmatranje rada kolega, nastavnici, prvenstveno oni koji su manje iskusni, postaju svesni načina na koji sami rade i načina na koji svoj rad mogu unaprediti (Numrich 1996: 147).

U prethodnom odeljku, kao i u poglavlju o izvorima jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, pomenuli smo značaj koji boravak u govornom području stranog jezika ima za unapređenje jezičkih kompetencija i povećanje samopouzdanja nastavnika, a samim tim i prevazilaženje problema jezičke anksioznosti, koji je potvrđen u brojnim istraživanjama (Horwitz, 1996; Matsuda & Gobel, 2004: 34; Kralova & Tirpakova, 2019; Liu & Wu, 2021). Boravak u izvornoj govornoj zajednici pruža brojne mogućnosti za upotrebu stranog jezika u realnim životnim situacijama i razvijanje komunikacijskih strategija poput samokorekcije, samoprovere i restrukturiranja poruke koju treba preneti. Tokom boravka među izvornim govornicima, fond reči se proširuje i svesno i nesvesno (Laborda, 2007). Intenzivna komunikacija sa izvornim govornicima u autentičnim situacijama pozitivno se odražava na sposobnost govora i fluentnost, a tokom dužeg vremenskog perioda može pomoći nastavnicima da dostignu nivo znanja stranog jezika sličan nivou znanja izvornih govornika (engl. *native-like proficiency*). Međutim, postoje i istraživanja u kojima je dokazano da se jezička anksioznost tokom kraćeg boravka može povećati usled nesigurnosti pojedinca u sopstveno znanje jezika i straha od negativne evaluacije od strane izvornih govornika, što dovodi do izbegavanja intenzivne i kvalitetne konverzacije (Day, 1987: 261). Autentična usmena konverzacija sa izvornim govornicima se, prema ovom autoru, u literaturi navodi i kao najveći izvor jezičke anksioznosti zbog toga što su zahtevi koje postavlja pred neizvornog govornika izuzetno ozbiljni. Kitano (Kitano, 2001) smatra da strah od negativne društvene

evaluacije može izazvati viši nivo jezičke anksioznosti kod osoba koje su neko vreme provele u govornom području stranog jezika, što objašnjava njihovim ubeđenjem da se, upravo zbog boravka u govornoj zajednici jezika koji predaju, od njih očekuje viši nivo znanja i bolje vladanje jezikom nego od onih koji tu mogućnost nisu imali. Ovaj autor ističe da boravak u govornom području stranog jezika generalno deluje pozitivno na one ljude koji nemaju preveliki strah od negativne društvene evaluacije, pa boravak iskoriste da postanu još opušteniji. Međutim, oni koji imaju veliki strah od negativne društvene evaluacije, a koji predstavlja crtu ličnosti i nije isključivo vezan za nastavu stranog jezika pa se na njega ne može lako uticati, nakon boravka u izvornog govornoj zajednici postavljaju sebi više ciljeve i očekivanja, a nastojeći da ih dostignu, postaju još anksiozniji (Kitano, 2001: 560). Rezultati pojedinih istraživanja pokazali su da tokom boravka u inostranstvu ljudi lako usvoje raznovrsne komunikativne i kompenzatorne strategije, poštapalice, modifikatore, što doprinosi većoj brzini govora i kraćim pauzama, odnosno omogućava im da sa lakoćom pričaju, pa podsećaju na izvorne govornike, iako nema napretka kada je u pitanju gramatička tačnost i leksička preciznost (Freed, 1995: 10). Na osnovu navedenog možemo zaključiti da je karakter boravka u izvornoj govornoj zajednici kao prediktora jezičke anksioznosti izuzetno kompleksan i vredan novih istraživanja.

Pomenute razlike u rezultatima istraživanja o značaju boravka među izvornim govornicima ukazuju na to da se jezička anksioznost ne smanjuje automatski tokom boravka u inostranstvu, već da na to utiče mnoštvo međusobno povezanih činilaca, koji tokom boravka u inostranstvu dolaze do izražaja (Coleman, 1997: 5). U njih spadaju: motivacija, stavovi prema stranom jeziku i kulturi njegovog govornog područja, već prisutan nivo jezičke anksioznosti i dostignut nivo znanja, interkulturalna kompetencija, tip ličnosti, pol, stilovi i strategije učenja i dužina boravka u inostranstvu (Coleman, 1997). Budući da su u fokusu istraživanja ove disertacije nastavnici stranog jezika, te da možemo očekivati da su, samim tim što su odabrali da izučavaju strani jezik, dovoljno motivisani da ga usavrše, da su ovladali efikasnim strategijama učenja i dostigli napredan nivo znanja, te da imaju pozitivan stav prema govornoj zajednici stranog jezika i da su upoznati sa njenim kulturološkim karakteristikama, od navedenih činilaca, dužinu boravka u inostranstvu treba posebno spomenuti. Prema nekim istraživanjima, boravak od četiri meseca dovoljan je da se usavrše receptivne veštine, dok je za usavršavanje produktivnih veština potrebno sedam meseci (Teichler, 1991). Tomson i Li (Thompson & Lee, 2013: 271) su takođe došli do zaključka da je nekoliko meseci intenzivne konverzacije sa izvornim govornicima u autentičnom okruženju neophodno da bi se unapredilo znanje stranog jezika i poboljšale sposobnost slušanja sa razumevanjem i sposobnost govora, što doprinosi povećanju samopouzdanja, a samim tim i nižem nivou jezičke anksioznosti, čak i ako je nivo jezičke anksioznosti u početku boravka rastao. Optimalna dužina boravka u govornom području stranog jezika, na žalost, ne zavisi od volje nastavnika, već od mnoštva drugih činilaca, a prvenstveno činilaca materijalne prirode, pa su oni koji mogu da je priušte u manjini.

2.3.3 Uloga fakulteta za obrazovanje nastavnika stranog jezika

U većini studija o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika naglašava se da bi filološki fakulteti mogli i morali da prelaz od učenika do nastavnika stranog jezika učine znatno lakšim i manje stresnim i na taj način doprinesu smanjenju jezičke anksioznosti budućih nastavnika (Can, 2018: 401; İpek, 2016: 103; Merç, 2011: 92). Prihvatanjem činjenice da jezička anksioznost nije neuobičajena pojava i prenošenjem ovakvog shvatanja na studente stranog jezika, profesori filoloških fakulteta bi budućim kolegama pokazali da nisu usamljeni kada je u pitanju ovaj afektivni konstrukt (İpek, 2016: 103). Ujedno, treba da im ukažu na načine efikasnog suočavanja sa ovim problemom, od kojih je na prvom mestu postavljanje realnih, dostižnih ciljeva u pogledu znanja i izgovora i pravljenje planova za usavršavanje u cilju njihovog dostizanja. Potom, treba da ih upoznaju sa strategijama pomoću koji se učenici, a posebno adolescenti, mogu zainteresovati i

podstaći da aktivno učestvuju u aktivnostima na času (Aydin & Uştuk, 2020: 873). Organizovanje obavezne stručne prakse, praćene analizom realizovanog časa tokom koje bi se sa studentima diskutovalo o osećanjima i reakcijama, nesumnjivo bi doprinelo snižavanju nivoa jezičke anksioznosti budućih nastavnika (Merç, 2011: 92). Tum (Tum, 2012: 2058) smatra da edukatori nastavnika stranog jezika posebnu pažnju treba da posvete evaluativnim aktivnostima, koje u praksi često nisu u službi razvoja pedagoških kompetencija budućih nastavnika, uvažavanja njihovih postignuća i podsticanja samopouzdanja, već su usmerene isključivo na proveru znanja stranog jezika, pa podstiču strah od negativne evaluacije. Rezultat ovakve edukacije su nastavnici koji nemaju dovoljno tolerancije prema sebi, pa su skloni preuveličavanju grešaka i potcenjivanju stečenog nivoa znanja, a praksu svojih nastavnika prenose u svoju učionicu i primenjuju u radu sa svojim učenicima, čime dodatno osnažuju njihovu jezičku anksioznost (Halbach, 2000).

Zahvaljujući bespovratnim sredstvima koja se mogu obezbediti kroz projekte međunarodne mobilnosti u visokom obrazovanju, današnjim studentima stranog jezika pruža se mogućnost za odlazak na studijski boravak u inostranstvu. Jedan od zadataka profesora filoloških fakulteta treba da bude upoznavanje sa ovim projektima, uključivanje u njih i ohrabrivanje studenata da u njima učestvuju (Matsuda & Gobel, 2004: 32).

3. PREDMET, CILJEVI I METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju predstavimo najpre predmet, ciljeve i hipoteze istraživanja, a potom metode i tehnike koje smo u istraživanju koristili. Sastavni deo ovog poglavlja čini i opis konstruisanog instrumenta, kao i sažet prikaz varijabli na kojima je istraživanje bazirano. Sledi detaljan prikaz strukture uzorka obuhvaćenog istraživanjem. U posebnom odeljku opisaćemo proceduru distribuiranja instrumenta i dolaska do ispitanika. Na kraju poglavlja nalazi se plan obrade dobijenih podataka, odnosno kvantitativnih metoda analize podataka i kvalitativne analize odgovora ispitanika dobijenih uz pomoć upitnika.

3.1 Predmet istraživanja

Predmet istraživanja u ovoj doktorskoj disertaciji je **jezička anksioznost nastavnika stranog jezika**. Pod nastavnicima stranog jezika ne podrazumevamo studente završnih godina studija na fakultetima filoloških usmerenja ni studente koji obavljaju obaveznu stručnu praksu u cilju osposobljavanja za bavljenje zanimanjem nastavnika u budućnosti, što je slučaj u većini postojećih studija o ovom fenomenu u svetu. Istraživanjem prikazanim u ovoj disertaciji obuhvatili smo diplomirane nastavnike, koji su zaposleni i drže nastavu u osnovnim i srednjim školama, na visokoškolskim ustanovama ili rade privatno, bilo da je u pitanju držanje onlajn časova ili rad u privatnim školama.

Istraživanjem smo proverili da li se činiooci koji su se u stranoj literaturi pokazali kao pouzdani **prediktori jezičke anksioznosti** nastavnika stranog jezika mogu izdvojiti i na uzorku nastavnika stranog jezika u obrazovnom i socio-ekonomskom kontekstu naše zemlje. Istražili smo i izvore jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika iz ugla samih ispitanika, **efikasne strategije za suzbijanje i prevazilaženje** jezičke anksioznosti koje oni u praksi primenjuju, kao i mišljenje ispitanika o **načinima na koje fakulteti za obrazovanje nastavnika** stranog jezika mogu preduprediti ili ublažiti ovaj problem.

3.2 Ciljevi istraživanja

Glavni ciljevi ovog istraživanja su **da se konstruiše instrument za merenje jezičke anksioznosti nastavnika i da se utvrdi nivo jezičke anksioznosti prisutne kod nastavnika stranog jezika u našoj zemlji, kao i da se utvrde faktori koji su povezani sa njenim prisustvom, ali i načini koje nastavnici, na osnovu ličnog iskustva, smatraju efikasnim za prevazilaženje ovog problema.**

Iz ovako formulisanih ciljeva istraživanja izveli smo sledeće istraživačke zadatke:

1. Konstruisati instrument za merenje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika na osnovu dostupnih instrumenata za merenje jezičke anksioznosti.
2. Proveriti metrijske karakteristike konstruisanog instrumenta.
3. Ispitati da li su nastavnici stranog jezika u našoj zemlji upoznati sa postojanjem fenomena poznatog pod nazivom *jezička anksioznost nastavnika stranog jezika* s obzirom na oskudnu literaturu koja se njime bavi u svetu i činjenicu da u našoj zemlji nisu vršena istraživanja na ovu temu.
4. Utvrditi nivo jezičke anksioznosti kod nastavnika stranog jezika koji su zaposleni na različitim nivoima obrazovanja.
5. Ispitati da li se pripadnici različitog pola razlikuju u pogledu nivoa jezičke anksioznosti.

6. Ispitati da li postoji značajna povezanost između nivoa jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika i boravka u govornom području jezika koji predaju.
7. Utvrditi da li postoji značajna povezanost između dužine radnog iskustva i nivoa jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.
8. Ispitati da li postoji značajna povezanost između nivoa obrazovanja na kom nastavnici stranih jezika drže nastavu (osnovna, srednja škola i visokoškolske ustanove) i nivoa njihove jezičke anksioznosti.
9. Utvrditi da li, po mišljenju nastavnika, adekvatno organizovana stručna praksa u toku studija i veća zastupljenost metodičkih predmeta mogu pomoći da se prevaziđe problem jezičke anksioznosti.
10. Otkriti šta sami nastavnici misle o problemu jezičke anksioznosti i načinima na koje filološki fakulteti ovaj problem mogu da preduprede, kao i šta prepoznaju kao izvore jezičke anksioznosti i koje strategije se prema njihovom ličnom iskustvu mogu smatrati efikasnim za prevazilaženje problema jezičke anksioznosti.

S obzirom da smo na ideju o istraživanju jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika došli prvenstveno zbog toga što u našoj zemlji ne postoje radovi koji se njom bave uprkos značaju koji se u postojećoj stranoj literaturi pripisuje ispitivanju ovog problema, jedan od ciljeva disertacije je da se na osnovu dobijenih rezultata izdvoje konkretne **implikacije za pedagošku praksu** nastavnika stranih jezika (detaljno prikazane u poglavlju posvećenom rezultatima i diskusiji). Smatramo da na ovaj način disertacija može dati doprinos unapređenju nastave i učenja stranog jezika.

3.3 Hipoteze istraživanja

Polazeći od opštih ciljeva disertacije i rezultata prethodnih istraživanja u ovoj oblasti, formulisali smo sledeće hipoteze:

- **H1: Nastavnici stranog jezika obuhvaćeni istraživanjem ne znaju da se u stručnoj literaturi jezička anksioznost nastavnika stranog jezika izučava kao poseban fenomen.**

S obzirom na više puta spomenut nedostak literature o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika u našoj zemlji, u ovoj disertaciji pošli smo od pretpostavke da većina nastavnika stranog jezika nije osveščena o postojanju ovog fenomena kao posebnog problema, kom se u svetu pridaje sve veća pažnja.

- **H2: Kod nastavnika stranog jezika obuhvaćenih istraživanjem prisutan je visok nivo jezičke anksioznosti.**

Do ovakve pretpostavke došli smo na osnovu činjenice da se dosta nastavnika stranog jezika koje smo odabrali za ciljni uzorak ovog istraživanja školovalo krajem prošlog i početkom ovog veka, kada nije bilo dovoljno mogućnosti za kontakt sa izvornim govornicima i pristup autentičnom materijalu. U vreme izrade ove disertacije, materijalna situacija nastavnika je takođe takva da ne mogu da priušte kvalitetno stručno usavršavanje. To može da dovede do nezadovoljstva i pada samopouzdanja nastavnika stranog jezika u pogledu vladanja stranim jezikom, a samim tim i do pojačane jezičke anksioznosti.

- **H3: Jezička anksioznost je u većoj meri izražena kod nastavnica nego kod nastavnika stranog jezika.**

Rezultati ranijih istraživanja o povezanosti između pola i jezičke anksioznosti ne daju jednoznačne rezultate, pa ih je teško generalizovati. Ipak, s obzirom na sličnost Srbije po pitanju

rodne socijalizacije sa zemljama u kojima je utvrđeno da nastavnice stranog jezika imaju viši nivo jezičke anksioznosti nego nastavnici, očekivali smo da ćemo u ovom istraživanju doći do sličnog zaključka.

- **H4: Kod ispitanika koji su imali priliku da borave u govornom području jezika koji predaju jezička anksioznost izražena je u manjoj meri nego kod onih koji nisu.**

Uopšteno gledano, boravak u izvornom govornom području nekog jezika smatra se najefikasnijim načinom za jačanje kompetencija i samopouzdanja nastavnika stranog jezika. Međutim, postoje studije u kojima je potvrđeno da nakon boravka može da dođe i do povećanja jezičke anksioznosti. U skladu s tim, nastojali smo da otkrijemo da li je naših ispitanika koji su imali mogućnost da borave u izvornoj govornoj zajednici jezička anksioznost manje izražena nego kod onih koji tu mogućnost nisu imali.

- **H5: Ispitanici čiji je boravak u govornom području jezika koji predaju trajao duže imaju niži nivo jezičke anksioznosti nego oni čiji je boravak trajao kraće.**

Imajući u vidu optimalnu dužinu boravka za unapređenje jezičkih kompetencija na koju se ukazuje u postojećim studijama, a koju većina nastavnika u našoj zemlji ne može da priušti zbog nepovoljne materijalne situacije, ispitali smo da li je jezička anksioznost zaista manje izražena kod onih nastavnika čiji je boravak u govornom području jezika koji predaju trajao duže.

- **H6: Sa porastom radnog iskustva smanjuje se nivo jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.**

Smatra se da iskustvo u svakom poslu pruža prilike za suočavanje sa raznovrsnim problemskim situacijama i iznalaženje rešenja na različite načine i da neminovno dovodi do porasta samopouzdanja. Međutim, neusaglašeni rezultati postojećih istraživanja o povezanosti između dužine radnog iskustva i jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, sprovedenih u zemljama koje su u pogledu socijalno-ekonomskih uslova slične Srbiji, naveli su nas da proverimo istinitost ove tvrdnje u kontekstu nastave stranog jezika kod nas.

- **H7: Sa porastom nivoa obrazovanja na kom drže nastavu/nivoa znanja koje učenici poseduju raste nivo jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.**

Sa porastom nivoa obrazovanja raste i produbljuje se znanje učenika, pa se povećava i kompleksnost nastavnog materijala i nastavnih aktivnosti, u kojima, kada su strani jezici u pitanju, dominantno mesto zauzima govor. To nastavnike stranog jezika stavlja pred veće izazove u vezi sa ispunjavanjem očekivanja učenika i može pojačati njihovu jezičku anksioznost.

- **H8: Viši nivo jezičke anksioznosti prisutan je kod nastavnika onih jezika koji su učenicima dostupniji putem medija.**

Polazeći od činjenice da su pojedini jezici, poput engleskog, učenicima dostupniji putem medija od ostalih stranih jezika i da im, shodno tome, pružaju mnoštvo načina na koje mogu poboljšati znanje ovog jezika izvan učionice, nastojali smo da ispitamo da li je jezička anksioznost izraženija kod nastavnika onih jezika koji su učenicima dostupniji u svakodnevnom životu.

H9: Kod ispitanika koji su zadovoljni nastavom metodičkih predmeta i stručnom praksom u toku studija jezička anksioznost je manje izražena.

Studenti koji se obrazuju za zanimanje nastavnika stranog jezika početno iskustvo u nastavi treba da steknu u toku studija, u okviru stručne prakse koja treba da im omogući da primene i testiraju efikasnost nastavnih metoda usvojenih tokom teorijske nastave. S obzirom na turbulentna socio-politička dešavanja koja nas prate decenijama unazad i koja su se neminovno odražavala na

kvalitet obrazovanja, nastojali smo ispitati i zadovoljstvo nastavnika stranog jezika stručnom praksom i metodikom nastave stranog jezika u toku školovanja za ovu profesiju, kao i da li je kod onih koji su zadovoljniji jezička anksioznost manje izražena.

3.4 Metode i tehnike

Istraživanje koje smo sprovedeli za potrebe ove doktorske disertacije spada u grupu mešovitih istraživanja (engl. *mixed-methods research*), pod kojim se podrazumevaju istraživanja koja obuhvataju najmanje jednu kvantitativnu i jednu kvalitativnu metodu (Greene et al., 1989: 256). Realizovali smo ga uz pomoć upitnika, koji predstavlja osnovnu i najčešće korišćenu metodu prikupljanja podataka u naukama o ponašanju (Fajgelj, 2005: 244). Budući da je predmet istraživanja ove disertacije afektivni konstrukt o kom do sada nisu vršena istraživanja u našoj zemlji, u nastojanju da dođemo do što većeg broja ispitanika i do što iskrenijih odgovora, anonimno prikupljanje podataka pokazalo se kao najpogodnije, a upitnik kao najjednostavnija tehnika za anonimno prikupljanje podataka. U nadi da će u toku iskazivanja stepena slaganja sa tvrdnjama obuhvaćenim skalom, ispitanici poželeti da dodatno pojašne svoje mišljenje ili podele svoje utiske, u upitnik smo uključili i pitanja otvorenog tipa. Odgovori na ova pitanja, koje smo obradili uz pomoć tematske analize kao najjednostavnije metode za proučavanje kvalitativnih podataka (Braun & Clarke, 2006: 78), obezbedili su nam kvalitativne podatke i sticanje potpunije slike o istraživanom fenomenu. Na taj način obezbeđena je komplementarnost podataka, kao jedan od osnovnih ciljeva istraživanja putem mešovitih metoda (Greene, et al. 1989: 266).

3.5 Opis instrumenta

Predmet većine do sada sprovedenih kvantitativnih istraživanja u ovoj oblasti bila je jezička anksioznost budućih nastavnika, odnosno studenata stranog jezika, pa dostupni instrumenti nisu bili u potpunosti prikladni za ovo istraživanje. Stoga je, na osnovu upitnika koji se često navode u literaturi i uz pomoć dodatnih pitanja koja su procenjena kao relevantna za ostvarivanje ciljeva istraživanja, kreiran novi upitnik. Upitnik se sastoji iz tri dela.

Prvi deo upitnika obuhvata pitanja koja pružaju uvid u karakteristike ispitanika relevantne za naše istraživanje. To su:

- pol,
- nivo obrazovanja na kom drže nastavu,
- dužina radnog iskustva u nastavi stranog jezika,
- strani jezik koji predaju,
- da li su imali priliku da borave u govornom područja jezika koji predaju i koliko dugo,
- zadovoljstvo kvalitetom nastave iz oblasti metodike i stručnom praksom u toku studija.

Od ispitanika se zahtevalo da navedu i da li su čuli za fenomen jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika pre ovog istraživanja, kao i da li smatraju da je jezička anksioznost nastavnika stranog jezika uobičajena prirodna pojava o kojoj treba otvoreno razgovarati.

Ovaj deo upitnika predstavlja kombinaciju dihotomnih pitanja i pitanja sa višestrukim izborom. Neka od njih dopunjena su pitanjima otvorenog tipa u cilju upotunjavanja datog odgovora konkretnim podacima (npr. mesto i dužina boravka u inostranstvu, razlozi za zadovoljstvo/nezadovoljstvo stručnom praksom i metodičkim znanjem stečenim u toku studija).

Drugi deo upitnika korišćenog u ovom istraživanju sastavljen je na osnovu tvrdnji iz nekoliko postojećih skala, prilagođenih i prevedenih na srpski jezik. Naime, zbog oskudnog broja

istraživanja o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika uopšte, a posebno istraživanja kvantitativnog tipa koja obuhvataju nastavnike zaposlene u obrazovnim ustanovama i one koji drže privatne časove, a ne studente ili svršene studente (engl. *student/pre-service teachers*) koji se tek pripremaju za posao nastavnika, još uvek ne postoji opšteprihvaćen instrument za merenje ovog fenomena (Aydin & Uştuk, 2020: 54; Kobul & Saraçoğlu, 2020: 351). Kreirano je nekoliko skala visoke pouzdanosti: *TCHAS* (Parsons, 1973), *FLTAS* (Kim & Kim, 2004), *FLTAS* (İpek, 2006), *TFLAS* (Horwitz, 2008), *FLTAS* (Aydin & Uştuk, 2020), *ESA Scale* (Kralova & Tirpakova, 2019), koje sadrže dosta sličnih ili identičnih tvrdnji. Međutim, nijedna nije u potpunosti adekvatna za istraživanje sprovedeno za potrebe ove disertacije jer su pojedine tvrdnje primenljive samo za početnike u nastavi stranog jezika, pojedine za studente filoloških fakulteta, koji se tek obrazuju za nastavničko zvanje, a ni jedni ni drugi ne predstavljaju ciljni uzorak za ovu disertaciju. U velikom broju postojećih radova posvećenih jezičkoj anksioznosti nisu čak ni prikazani instrumenti korišćeni prilikom istraživanja, niti su date detaljnije informacije o njima, što onemogućava replikaciju takvih istraživanja. Stoga smo za drugi deo upitnika korišćenog u ovom istraživanju birali tvrdnje koje se ponavljaju u navednim skalama, a koje su primenljive na kontekst na koji se istraživanje odnosi. Polazeći od značaja koji diskusija i spontani razgovor imaju za razvoj veštine govora na stranom jeziku, a često bivaju zapostavljeni upravo zbog jezičke anksioznosti nastavnika (Horwitz, 1996: 366; Tum, 2014: 644), formulisali smo i nove tvrdnje, koje se odnose na zastupljenost diskusije na časovima, zadovoljstvo udžbenicima (spremnost za traganjem za novim nastavnim materijalom), primenu inovacija i savremenih komunikativnih metoda u nastavi (T16, T18, T9 i T20). Kombinacijom tvrdnji preuzetih iz već postojećih instrumenata i dodavanjem četiri nove tvrdnje, dobili smo upitnik sastavljen od 30 tvrdnji. Svoje slaganje sa tvrdnjama u upitniku ispitanici su iskazali koristeći petostepenu Likertovu skalu sa ponuđenim odgovorima u rasponu od *uopšte se ne slažem* do *u potpunosti se slažem*. Proces i rezultate provere metrijskih karakteristika instrumenta prikazaćemo u poglavlju Rezultati i diskusija.

Treći deo upitnika čine četiri pitanja otvorenog tipa, koja treba da obezbede kvalitativnu dopunu odgovora dobijenih pomoću drugog dela upitnika. Ova pitanja pružaju uvid u mišljenje ispitanika o dodatnim izvorima jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, njihove predloge za prevazilaženje ovog problema i mišljenje o ulozi filoloških fakulteta u smanjenju jezičke anksioznosti budućih nastavnika. Smatra se da odgovori ispitanika na pitanja ovog tipa mogu da pruže i korisnu informaciju o tome da li je pitanjima zatvorenog tipa adekvatno obuhvaćeno sve što bi ispitanici želeli da kažu (Pallant, 2007: 9), a ujedno im se pruža mogućnost da dodatno pojašne neki od prethodno datih odgovora, ukoliko osećaju potrebu za tim.

Ceo upitnik dostupan je na kraju rada, u Prilogu A.

3.6 Varijable

Zavisna (kriterijumska) varijabla u ovom istraživanju je nivo jezičke anksioznosti prisutan kod nastavnika stranog jezika obuhvaćenih istraživanjem, a koji predstavlja aritmetičku sredinu skorova dobijenih po pojedinačnim ajtemima upitnika skalera u drugom delu korišćenog instrumenta.

Na osnovu postojeće literature o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika izdvojili smo nekoliko **nezavisnih** (prediktorskih) **varijabli** za koje je potvrđena povezanost sa jezičkom anksioznošću, a za koje ćemo u radu ispitati u kojoj meri predviđaju jezičku anksioznost nastavnika obuhvaćenih uzorkom sprovedenog istraživanja. To su:

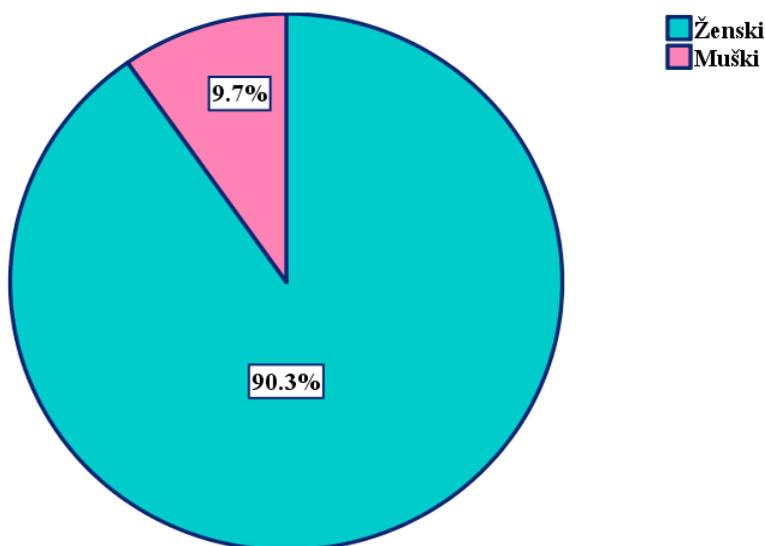
- pol nastavnika,
- iskustvo u nastavi stranog jezika,
- nivo obrazovanja na kom drže nastavu/nivo znanja koje učenici poseduju,

- strani jezik koji predaju, odnosno dostupnost stranog jezika učenicima izvan učionice/putem medija,
- boravak i dužina boravka u inostranstvu/govornom području jezika koji predaju,
- zadovoljstvo nastavom metodičkih predmeta i stručnom praksom u toku studija,
- osvešćenost o problemu jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.

3.7 Uzorak

U istraživanju za ovu doktorsku disertaciju učestvovalo je **585 nastavnika stranih jezika**. Optimalan broj ispitanika obezbedili smo zahvaljujući mogućnostima koje pružaju društvene mreže i elektronska komunikacija.

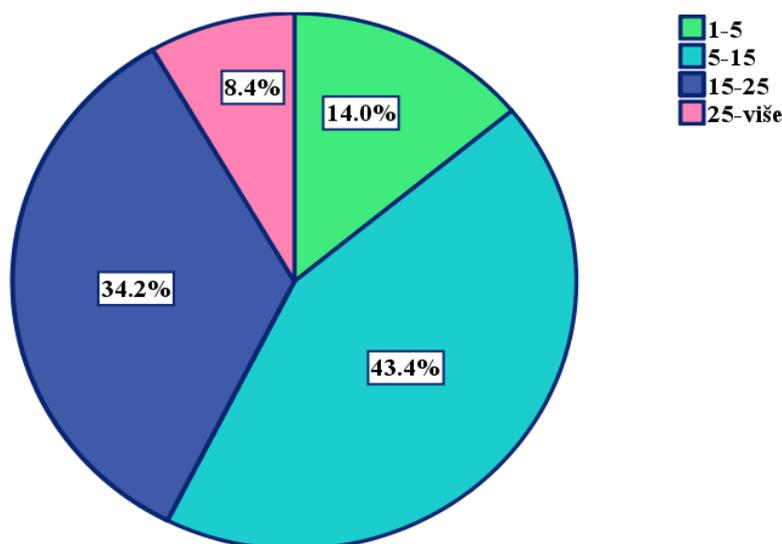
Među ispitanicima preovlađuju osobe ženskog pola (Grafikon 1).



Grafikon 1. Procenat ispitanika u uzorku s obzirom na pol

Kada su u pitanju studije i nastava stranog jezika, poznato je da su u našoj zemlji žene daleko brojnije od muškaraca. Velika razlika u broju žena i muškaraca koji se bave nastavom stranog jezika u praksi odrazila se i na uzorak obuhvaćen ovim istraživanjem. Slična situacija postoji i u drugim zemljama, kao što su Južna Koreja (Kim & Kim, 2004) ili Turska (Tum, 2014), iz kojih potiče veliki broj istraživanja u ovoj oblasti.

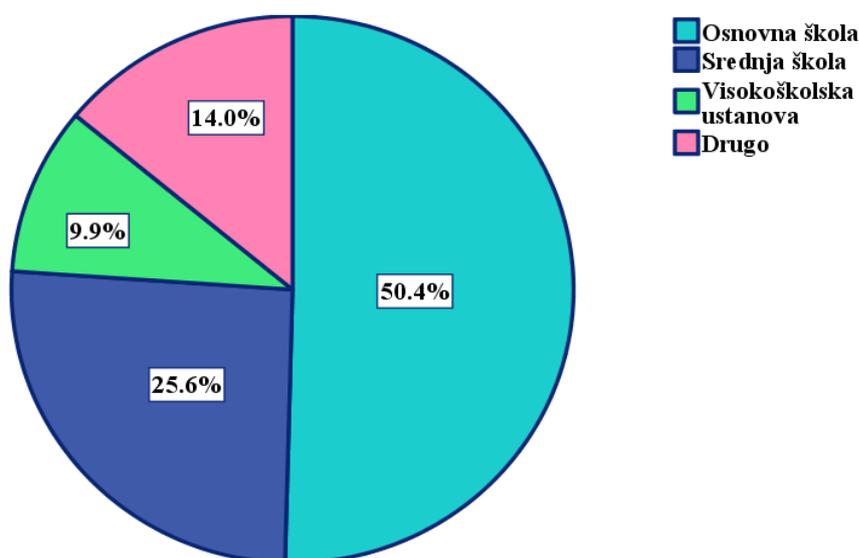
Prema dužini radnog staža ispitanike smo podelili u četiri grupe: 1–5 godina, 5–15 godina, 15-25 godina i 25 i više godina. Procenat ispitanika u svakoj od grupa prikazan je na Grafikonu 2.



Grafikon 2. Procenat ispitanika u uzorku s obzirom na dužinu radnog iskustva

Ciljni uzorak našeg istraživanja bili su nastavnici stranog jezika koji imaju najmanje jednu godinu radnog iskustva u nastavi. Većina ispitanika koji su prihvatili da popune upitnik i učestvuju u istraživanju ima između pet i petnaest godina radnog staža.

Struktura i procenat ispitanika prema nivou obrazovanja na kom drže nastavu stranog jezika prikazana je na Grafikonu 3.

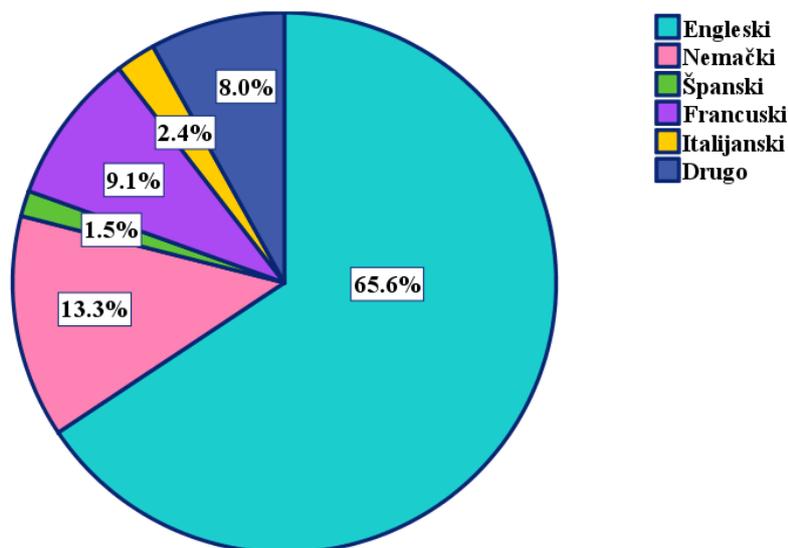


Grafikon 3. Procenat ispitanika u uzorku s obzirom na nivo obrazovanja na kom drže nastavu

U kategoriju *Drugo* svrstali smo ispitanike koji predaju strani jezik na više različitih nivoa (npr. u osnovnoj i srednjoj školi ili u srednjoj školi i visokoškolskoj ustanovi), ispitanike koji rade sa učenicima različitog uzrasta u privatnim školama stranog jezika (počev od predškolskog uzrasta pa do odraslih polaznika kurseva stranih jezika), kao i ispitanike koji različitim uzrastima učenika drže onlajn časove stranog jezika. Više od polovine ukupnog broja ispitanika zaposleno je u

osnovnim školama. Ovako visok procenat ne iznenađuje ukoliko se uzme u obzir činjenica da su osnovne škole zaista daleko brojnije u odnosu na srednje škole i visokoškolske ustanove.

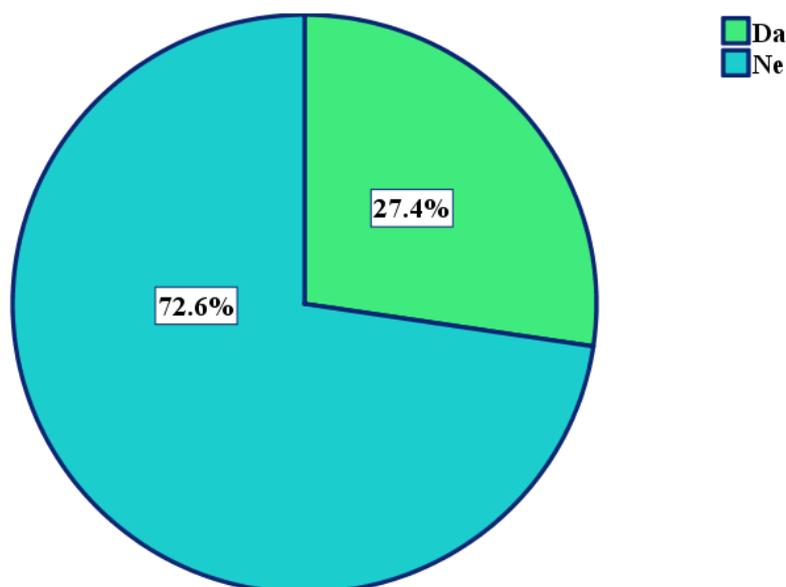
Zastupljenost ispitanika u uzorku prema jeziku koji predaju predstavljena je na Grafikonu 4.



Grafikon 4. Procenat ispitanika u uzorku s obzirom na jezik koji predaju

Najbrojniji među ispitanicima su nastavnici engleskog jezika, što je i očekivano imajući u vidu činjenicu da je engleski jezik obavezan strani jezik u osnovnim i srednjim školama, počev od prvog razreda osnovne škole. U kategoriju *Drugo* svrstali smo nastavnike ruskog, grčkog, rumunskog, bugarskog, turskog, portugalskog, slovačkog, švedskog i slovenačkog jezika, kao i nastavnike koji predaju dva ili više stranih jezika.

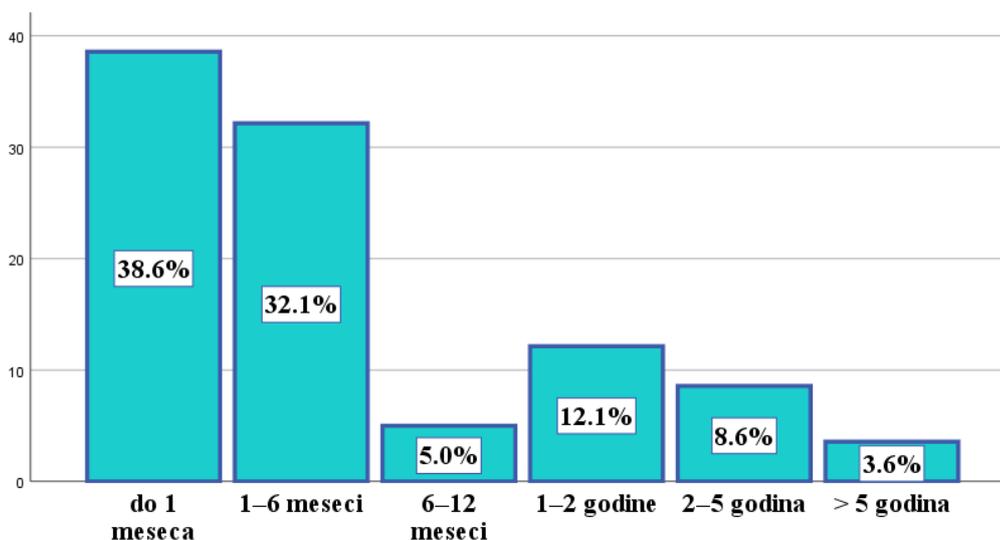
Zastupljenost ispitanika u uzorku koji su imali mogućnost da borave u izvornoj govornoj zajednici jezika koji predaju i onih nisu prikazana je na Grafikonu 5.



Grafikon 5. Procenat ispitanika u uzorku s obzirom na iskustvo boravka u inostranstvu

Broj ispitanika koji su imali priliku da neko vreme provedu u govornom području jezika koji govore i na taj način usavrše svoje znanje stranog jezika značajno je niži od broja ispitanika koji tu mogućnost nisu imali. Imajući u vidu ekonomsku situaciju u kojoj se Srbija nalazi poslednjih nekoliko decenija, kao i činjenicu da se veliki broj ispitanika školovao u doba krize i sankcija tokom 90-ih godina prošlog veka i početkom ovog veka, kada je bilo gotovo nemoguće putovati u inostranstvo, ni ovaj podatak ne predstavlja iznenađenje.

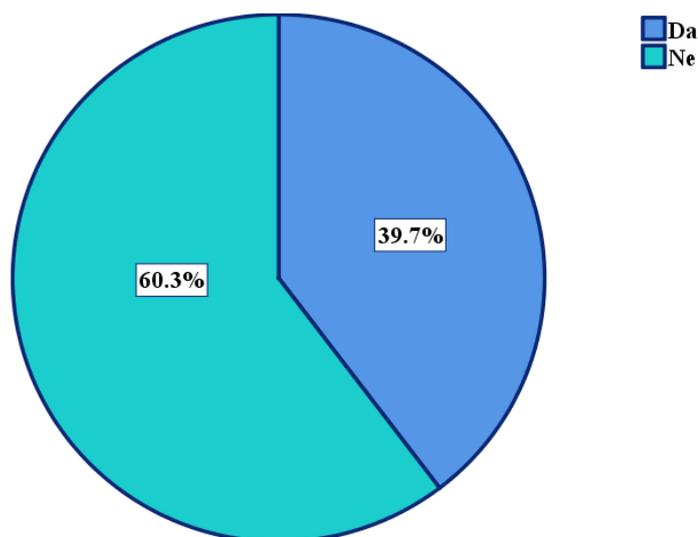
Od ukupnog broja ispitanika koji su boravili u inostranstvu (N=160), dužinu boravka navelo je 140 ispitanika. Kako bismo stekli precizan uvid u distribuciju ispitanika prema dužini boravka u izvornoj govornoj zajednici, dobijene odgovore kodirali smo u šest kategorija: do 1 meseca, 1–6 meseci, 6–12 meseci, 1–2 godine, 2–5 godina i preko 5 godina (Grafikon 6).



Grafikon 6. Procenat ispitanika u uzorku s obzirom na dužinu boravka u izvornoj govornoj zajednici

Prikazani podaci pokazuju da je najviše ispitanika provelo mesec dana ili kraće među izvornim govornicima, a manje od trećine ukupnog broja ispitanika imalo je priliku da duže od šest meseci provede u izvornoj govornoj zajednici jezika koji predaje. Pojedini ispitanici su proveli jednu godinu u Americi zahvaljujući programima razmene učenika, dok su nekim ispitanicima Erasmus programi mobilnosti, Geteov institut i DAAD stipendije omogućile boravak u inostranstvu u periodu od jednog ili dva semestra.

Jedno od pitanja u upitniku zahtevalo je od ispitanika na navedu da li su zadovoljni stručnom praksom koju su imali u toku studija i stečenim metodičkim znanjem. Na Grafikonu 7 prikazana je raspodela ispitanika u uzorku s obzirom na ovu varijablu.



Grafikon 7. Procenat ispitanika u uzorku s obzirom na zadovoljstvo stručnom praksom i metodičkim znanjem stečenim u toku studija

Na osnovu odgovora ispitanika možemo zaključiti da je značajno veći broj nastavnika koji nisu zadovoljni praktičnom nastavom koju su imali u toku obrazovanja za zanimanje nastavnika stranog jezika i metodičkim znanjem koje su stekli u odnosu na one koji su zadovoljni.

3.8 Organizacija istraživanja

Elektronsku formu upitnika, sačinjenu uz pomoć internet alata (*Google Forms*), postavili smo na sledeće Fejsbuk grupe nastavnika stranog jezika: *Filološki fakultet – doktorske studije*, *Udruženje profesora stranih jezika* i *Profesori i prevodioci engleskog jezika*. Uprkos bojazni da se neće odazvati dovoljan broj ispitanika, istraživanje je izazvalo veliko interesovanje na ovim društvenim mrežama i podstaklo brojne komentare u kojima se pohvaljuju izbor teme i sadržaj upitnika, iskazuju želje da se rezultati i konačan rad objave i dostave ispitanicima, ali i nada da će rezultati istraživanja podstaći pozitivne promene u praksi, odnosno da neće ostati na nivou *mrtvog slova na papiru*. U roku od nepuna dva dana, dobili smo 331 odgovor, što se može smatrati potvrdom značaja ispitivanog problema, ali i njegove zanemarenosti u praksi i stručnoj literaturi, zbog koje predstavlja temu koju i sami nastavnici izbegavaju.

Polazeći od mišljenja da veliki broj nastavnika možda i nije aktivan na društvenim mrežama, upitnik smo u istoj formi uputili na imejl adrese svih osnovnih, srednjih škola i visokoškolskih ustanova dostupnih na sajtu *Edukacija*, uz molbu da bude prosleđen nastavnicima stranih jezika zaposlenim u njima i napomenu da ga ne popunjavaju nastavnici koji su to već učinili na nekoj od društvenih mreža. Na elektronsku poštu upućenu na imejl adrese obrazovnih ustanova u Srbiji, od kojih veliki broj nije aktivan za prijem pošte, odgovorilo je 254 nastavnika stranih jezika, zahvaljujući čemu je ukupan broj ispitanika obuhvaćenih istraživanjem dostigao 585, što se smatra vrlo dobrim uzorkom (Cornrey & Lee, 1992).

Smatramo da je važno napomenuti da se radi o prigodnom uzorku i da prilikom razmatranja rezultata treba imati u vidu da postoji verovatnoća da su se na poziv za učešće u istraživanju odazvali najmotivisaniji ispitanici, kod kojih je možda već osvešćen problem jezičke anksioznosti, ili oni koji imaju želju da na svaki mogući način unaprede svoje nastavničke kompetencije. To je moglo uticati na konačan ishod istraživanja, odnosno dati nešto drugačiju sliku o jezičkoj

anksioznosti nastavnika nego da je istraživanje rađeno na reprezentativnom uzorku za populaciju nastavnika stranih jezika.

3.9 Planirana obrada podataka

Odgovore dobijene pomoću tvrdnji u drugom delu upitnika kodirali smo i uneli u statistički program za obradu i analizu podataka *IBM SPSS Statistics 21*. Prilikom pripreme podataka za obradu, izvršili smo obrnuto kodiranje šest tvrdnji: T9, T15, T16, T17, T18 i T19, koje su u upitniku pozitivno formulisane, tako da nizak nivo slaganja sa ovim tvrdnjama zapravo ukazuje na visok nivo jezičke anksioznosti. Prisustvo ovakvih tvrdnji u upitnicima doprinosi suzbijanju tendencije ispitanika da iskažu isti stepen slaganja/neslaganja sa svim tvrdnjama, bez obzira na njihov sadržaj (Parsons, 1973: 7). Navedene tvrdnje su u tabeli u Prilogu 1 obeležene asteriskom (*).

Pomoću deskriptivne statističke analize detaljno smo prikazali strukturu ispitanog uzorka. Računanjem srednje vrednosti i standardne devijacije dobili smo nivo jezičke anksioznosti prisutan kod nastavnika stranog jezika obuhvaćenih istraživanjem. Za utvrđivanje postojanja i značaja uticaja eksternih činilaca na nivo jezičke anksioznosti između grupa ispitanika definisanih na osnovu odgovora na pitanja dihotomnog tipa koristili smo t-test nezavisnih uzoraka. Za utvrđivanje postojanja statistički značajne razlike u nivou jezičke anksioznosti između tri i više grupa ispitanika, definisanih na osnovu odgovora na pitanja sa višestrukim izborom koristili smo jednofaktorsku analizu varijanse (engl. *one-way ANOVA*). Naknadnim testovima (*post-hoc Scheffé test, Tukey test*) proverili smo statističku značajnost razlika između pojedinih grupa. Ispitali smo i postojanje interakcije različitih kombinacija nezavisnih varijabli pomoću dvofaktorske analize varijanse (engl. *two-way ANOVA*). Korelacionom analizom izvršili smo proveru postojanja linearne povezanosti između pojedinih varijabli računanjem Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije. Zbog utvrđenog odstupanja od normalne distribucije podataka po pojedinačnim subskalama, o čemu ćemo više govoriti u narednom poglavlju, za proveru dobijenih rezultata koristili smo odgovarajuće neparametrijske testove, ali nije bilo značajnih razlika u rezultatima u odnosu na rezultate dobijene parametrijskim testovima.

Odgovore ispitanika na pitanja otvorenog tipa u trećem delu upitnika analizirali smo uz pomoć induktivne tematske analize, kao osnovne deskriptivne metode kvalitativne analize pomoću koje se otkrivaju, analiziraju i saopštavaju teme obuhvaćene kvalitativnim podacima (Braun & Clarke, 2006: 78). Tokom pažljivog iščitavanja dobijenih odgovora, izvršili smo segmentaciju, odnosno podelu dobijenih tekstualnih podataka u nepreklapajuće delove ili jedinice analize, nakon čega smo definisali kodove, odnosno kratke opise sadržaja jedinica analize (Fajgelj, 2005: 371). Potom smo izvršili grupisanje kodova na osnovu sličnosti sadržaja i definisali opštije teme kao kategorije za klasifikovanje odgovora ispitanika. Ponovnim vraćanjem sa tema na kodove i podatke i obrnuto, izvršili smo proveru interne homogenosti kodova obuhvaćenih pojedinim temama i podtemama (Patton, 1990). Za kodove koji se nisu uklapali u homogenu celinu sa ostalim kodovima u okviru pojedinih tema pronašli smo ili definisali odgovarajuće teme, a teme među kojima smo utvrdili sličnost objedinili smo šire formulisanim temama. Na taj način obezbedili smo eksternu heterogenost (Patton, 1990), odnosno izbegli tematsko preklapanje (Prasad, 2008: 185). Zatim smo dobijene odgovore, odnosno delove odgovora ispitanika, klasifikovali u odgovarajuće tematske kategorije i podkategorije i interpretirali u svetlu rezultata postojećih istraživanja.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U poglavlju posvećenom rezultatima istraživanja najpre ćemo detaljno prikazati rezultate provere metrijskih karakteristika skale, koja predstavlja drugi deo korišćenog upitnika. Potom ćemo predstaviti rezultate statističke analize kvantitativnih podataka dobijenih pomoću prva dva dela upitnika, a zatim i rezultate kvalitativne analize odgovora ispitanika na pitanja otvorenog tipa obuhvaćena trećim delom upitnika.

4.1 Provera metrijskih karakteristika skale

U okviru provere metrijskih karakteristika skale izvršili smo analizu pouzdanosti, faktorsku analizu i proveru normalnosti distribucije dobijenih podataka.

4.1.1 Analiza pouzdanosti skale

Proveru pouzdanosti korišćene skale izvršili smo računanjem Kronbahovog koeficijenta alfa (α), odnosno stepena međusobne povezanosti stavki koje sačinjavaju skalu. Dobijena vrednost, $\alpha=0,872$, predstavlja poželjnu vrednost pouzdanosti i unutrašnje saglasnosti skale, značajno iznad minimalne prihvatljive vrednosti, a to je 0,7 (Nunnaly, 1978; De Vellis, 2003). Međutim, matrica korelacija među pojedinačnim stavkama pokazala je da tvrdnja T20 *Zadovoljan/na sam sadržajem udžbenika koje koristim i nemam potrebu da tragam za dodatnim materijalom* negativno korelira sa velikim brojem tvrdnji, kao i sa skalom u celini. Negativne vrednosti pojavljuju se kod još nekoliko tvrdnji (T17, T18, T19). Pošto smo utvrdili da bi isključivanje spornih tvrdnji neznatno povećalo koeficijent pouzdanosti skale, zadržali smo ih i izvršili faktorsku analizu celokupne skale – analizu glavnih komponenti (engl. *Principal Component Analysis*) – kako bismo otkrili da li u okviru skale postoje grupe promenljivih.

4.1.2 Faktorska analiza

Opravdanost primene faktorske analize potvrđena je Bartletovim testom sferičnosti (Bartlett, 1954), koji je dostigao statistički značajnu vrednost za uzorak obuhvaćen istraživanjem ($p < 0,01$), kao i Kajzer-Mejer-Olkinovim pokazateljem adekvatnosti uzorka, koji u ovom slučaju iznosi 0,889, odnosno premašuje preporučenu vrednost od 0,6 (Kaiser, 1970; Kaiser & Rice, 1974). Polazeći od pretpostavke da u društvenim naukama uvek postoji određen stepen korelacije među skalama u okviru jednog instrumenta i da bi se korišćenjem ortogonalne rotacije mogli izgubiti značajni podaci (Osborne, 2015: 5), za izdvajanje komponenti korišćena je Promax rotacija, kao poželjnija vrsta kose rotacije (Thompson, 2004).

Analiza glavnih komponenti otkrila je osam komponenti sa karakterističnim vrednostima preko 1, ali pregledom dijagrama preloma, kao i oslanjanjući se na teorijske osnove i rezultate prethodnih istraživanja (Osborne, 2015: 6), utvrđeno je postojanje jasne tačke preloma posle treće komponente. Na osnovu Katelovog kriterijuma (Cattell, 1966), odlučili smo da za dalje analize zadržimo tri komponente: *Strah od negativne društvene evaluacije*, *Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti* i *Strah usled nedovoljne pripreme za čas*. Trokomponentno rešenje objašnjava ukupno 38,379% varijanse.

Vrednosti u strukturnoj matrici pokazale su da tvrdnja T20 *Zadovoljan/na sam sadržajem udžbenika koje koristim i nemam potrebu da tragam za dodatnim materijalom* uopšte ne korelira sa prva dva faktora, dok je njena korelacija sa trećim faktorom niska (-0,187). Za svaku od izdvojenih

komponenti, faktorska težina navedene tvrdnje nakon kose rotacije takođe je ispod prihvatljive vrednosti od 0,3 (Pallant, 2007: 194), što ukazuje na potrebu razmatranja izbacivanja ove tvrdnje iz upitnika. Međutim, uzevši u obzir dobijene odgovore ispitanika, mišljenja smo da bi se potpunim izostavljanjem ove tvrdnje iz analize izgubili zanimljivi i korisni podaci o nastavnoj praksi, a da bi se deskriptivnom analizom dobijenih odgovora došlo do zaključaka koji mogu poslužiti kao korisna osnova za dalja istraživanja u vezi sa predmetom ove tvrdnje (npr. koji udžbenici su najzastupljeniji u nastavi i kolika je efikasnost njihove upotrebe imajući u vidu da se samo 21,7% ispitanika slaže/u potpunosti slaže sa navedenom tvrdnjom). Iz tog razloga, navedena tvrdnja je zadržana, ali smo je analizirali samo pomoću tehnike deskriptivne statistike, odnosno nismo je uključili u eksplorativnu analizu. Inferentnom statistikom obuhvatili smo preostali deo skale, tačnije 29 tvrdnji.

Ponovili smo faktorsku analizu bez sporne tvrdnje, sa trokomponentnim rešenjem, koje u ovom slučaju objašnjava nešto veći procenat varijanse (39,605%). Navedeni procenat ukazuje na nužnost poboljšanja metrijskih karakteristika skale ukoliko bi se koristila za potrebe budućih istraživanja (npr. preciznijom formulacijom dodatih tvrdnji i izostavljanjem tvrdnji koje se mogu odnositi na nastavu uopšte), o čemu će više reči biti u odeljku o nedostacima sprovedenog istraživanja.

Izdvojene komponente (subskale), prikazane u Tabeli 1, podudaraju se sa nekim od komponenti koje se u dostupnoj literaturi navode kao izvori jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, a to su: strah od grešaka i negativne društvene evaluacije usled nedovoljnog samopouzdanja/neposedovanja kompetencije izvornih govornika (Aydin, 2016; Horwitz et al., 2010; Kim & Kim, 2004; Kitano, 2001; Tum, 2014), strah od neuspeha nastavnih aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika u učionici (Horwitz, 1996; Tum, 2014; Yoon, 2012) i nedovoljna priprema za čas (Aydin & Uştuk, 2020; Kim & Kim, 2004; Yoon, 2012).

Tabela 1. Strukturna matrica faktorske analize

Tvrdnje		Faktorska težina		
		1	2	3
Subskala 1: Strah od negativne društvene evaluacije				
T14	Brinem da će ljudi pomisliti da sam nedovoljno stručan/na zbog nesavršenog izgovora.	0,801	0,222	0,370
T10	Kada govorim na stranom jeziku, brinem o tome da li ću napraviti neku gramatičku grešku ili grešku u izgovoru.	0,785	0,226	0,386
T7	Izbegavam da pričam sa ljudima koji dobro poznaju jezik koji predajem.	0,781	0,387	0,273
T8	Neprijatno mi je kada držim govor na jeziku koji predajem pred kolegama i nepoznatim ljudima.	0,754	0,399	0,279
T13	Neprijatno mi je kada shvatim da sam pogrešno izgovorio/la neku reč.	0,656	0,056	0,468
T3	Osećam se nelagodno kada pričam na stranom jeziku u učionici.	0,644	0,495	0,334

T15*	Zadovoljan/na sam svojim izgovorom.	0,626	0,321	0,085
T11	Dok pišem na tabli, brinem o tome da li ću pogrešno napisati neku reč.	0,590	0,031	0,403
T23	Plašim se da će mi učenici postaviti pitanje na koje neću moći da odgovorim.	0,570	0,271	0,554
T4	Na času postanem toliko nervozan/na da zaboravljam stvari koje inače znam.	0,567	0,380	0,543
T21	Osećam se prijatnije kada radim sa učenicima čije je znanje na slabijem nivou.	0,508	0,230	0,385
T12	Primećujem greške koje pravim dok govorim na stranom jeziku.	0,283	-0,081	0,252

Subskala 2: Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti

T19*	Rado eksperimentišem sa novim metodama u nastavi.	0,096	0,725	-0,089
T18*	Primena savremenih nastavnih metoda čini nastavu stranih jezika efikasnijom i zanimljivijom.	0,035	0,671	-0,122
T29	Izbegavam rad u grupi jer mi je tada teže da kontrolišem rad učenika.	0,254	0,620	0,196
T16*	Sa učenicima često diskutujem na stranom jeziku o aktuelnim temama.	0,347	0,603	0,027
T28	Prijatnije se osećam prilikom obrade gramatičkih sadržaja, nego prilikom aktivnosti usmerenih na razvoj sposobnosti govora ili slušanja.	0,511	0,577	0,311
T27	Učenici su nezainteresovani i nedovoljno aktivni.	0,172	0,503	0,239
T5	Dok dajem instrukcije na stranom jeziku, plašim se da me većina učenika neće razmeti.	0,375	0,498	0,388
T22	Teško mi je da istovremeno radim sa učenicima različitog nivoa znanja.	0,216	0,425	0,329
T17*	Ako u toku časa nešto pogrešim, kažem učenicima da sam pogrešio/la.	0,330	0,397	0,114

Subskala 3: Strah usled nedovoljne pripreme za čas

T1	Nervozan/na sam kada ne stignem dobro da se pripremim za čas.	0,351	0,099	0,706
T2	Brinem o tome da li će učenicima biti dosadno na mom času.	0,233	0,018	0,635
T24	Brinem o tome da li će mi ostati višak slobodnog	0,389	0,239	0,618

vremena na času.

T25	Osećam se neprijatno kada treba da ocenim učenike.	0,268	0,287	0,495
T26	Imam osećaj da učenici proveravaju moje znanje.	0,361	0,089	0,471
T30	Unapred razmišljam o problematičnim učenicima.	0,132	0,052	0,450
T6	Osećam se nelagodno kada pričam na srpskom jeziku u učionici.	0,092	-0,070	0,355
T9*	U učionici se osećam sigurno jer u svakom trenutku mogu da improvizujem.	0,262	0,295	0,353

Napomena: Asteriskom (*) su obeležene obrnuto kodirane tvrdnje.

Za svaku od izdvojenih subskala izvršili smo proveru pouzdanosti. U matrici korelacija među stavkama ovaj put nije bilo negativnih vrednosti. Dobijene vrednosti Kronbahovog koeficijenta alfa (α) i srednje vrednosti korelacije između stavki prikazane su u Tabeli 2.

Tabela 2. Kronbahov koeficijent alfa i korelacija među stavkama pojedinačnih prediktora jezičke anksioznosti

Afektivni prediktori jezičke anksioznosti	Kronbahov koeficijent alfa	Korelacija među stavkama
Strah od negativne društvene evaluacije	0,87	0,36
Strah od neuspeha aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika u učionici	0,75	0,25
Strah usled nedovoljne pripreme za nastavu	0,66	0,20

Za treću subskalnu dobili smo Kronbahov koeficijent alfa (α) koji je neznatno ispod granice od 0,7, što je uobičajeno kod skala sa manje od 10 stavki, pa se u tom slučaju preporučuje računanje srednje vrednosti korelacije između stavki, koja je za ovu subskalnu na donjoj granici optimalnog raspona, dok za druge dve subskale pripada optimalnom opsegu od 0,2 do 0,4 (Briggs & Cheek, 1986: 115; Piedmont, 2014: 3304).

4.1.3 Normalnost distribucije dobijenih podataka

Pre utvrđivanja postojanja statistički značajne razlike u nivou jezičke anksioznosti između grupa ispitanika definisanih na osnovu odgovora na pitanja dihotomnog tipa i višestrukog izbora iz prvog dela upitnika, izvršili smo proveru normalnosti distribucije, odnosno raspodele rezultata na nivou cele skale i po izdvojenim subskalama koristeći Kolmogorov-Smirnov (engl. *Kolmogorov-Smirnov*) i Šapiro-Vilkov (engl. *Shapiro-Wilk*) test normalnosti. Rezultati Kolmogorov-Smirnovog testa otkrivaju normalnu distribuciju podataka na nivou cele skale, $D(585) = 0,027$, $p = 0,200$, dok podaci po pojedinačnim subskalama odstupaju od normalne distribucije (Subskala 1: $D(585) =$

0,057, $p < 0,001$; Subskala 2: $D(585) = 0,059$, $p < 0,001$; Subskala 3: $D(585) = 0,057$, $p < 0,001$). Dobijeni rezultati potvrđeni su i Šapiro-Vilkovim testom normalnosti, koji na nivou cele skale daje vrednost: $W(585) = 0,997$, $p = 0,327$.

Usled potvrđene pretpostavke o normalnosti distribucije, na nivou cele skale opravdana je primena parametrijskih testova statističke analize podataka (Pallant, 2007: 203), dok smo za analizu podataka po subskalama koristili parametrijske testove, ali smo dobijene vrednosti proverili ekvivalentnim neparametrijskim testovima. Rezultate t-testa proverili smo koristeći Man Vitnijev U test nezavisnih uzoraka, rezultate jednofaktorske analize varijanse Kraskal Volisovim testom, dok smo vrednosti Pirsonovog koeficijenta korelacije proverili računanjem Spirmanove korelacije ranga. Pošto nije bilo odstupanja u dobijenim rezultatima, u radu ćemo prikazati samo rezultate parametrijskih analiza.¹

4.2 Kvantitativna analiza podataka

U ovom odeljku prikazaćemo rezultate analize podataka dobijenih pomoću prva dva dela upitnika po pojedinačnim hipotezama na kojima se zasniva sprovedeno istraživanje, a koje zapravo reflektuju povezanost varijabli koje predstavljaju karakteristike ispitanika sa njihovim nivoom jezičke anksioznosti.

H1: Nastavnici stranog jezika obuhvaćeni istraživanjem ne znaju da se u stručnoj literaturi jezička anksioznost nastavnika stranog jezika izučava kao poseban fenomen.

U domaćoj literaturi koja se bavi nastavom stranog jezika svega nekoliko radova posvećeno je jezičkoj anksioznosti, i to jezičkoj anksioznosti učenika stranog jezika (Ćirković-Miladinović, 2019; Radić-Bojanić, 2017; Suzić, 2015; Šafran, 2018). Nijedan od akreditovanih programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i saradnika, koji se mogu pronaći u katalogima Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, ne bavi se jezičkom anksioznošću nastavnika stranog jezika². I strana literatura oskudeva u broju radova posvećenih ovoj temi (Aydin & Uştuk, 2020: 860; Kralova, 2016: 29). Većina sprovedenih istraživanja obuhvatila je buduće nastavnike, odnosno studente stranih jezika na filološkim fakultetima, čije se iskustvo u nastavi svodi na stručnu praksu (Merç, 2010; Tum, 2012; Yoon, 2012).

Imajući u vidu prethodno navedeno, formulisali smo prvu hipotezu koja se ispituje u ovoj disertaciji, a koja glasi: *Nastavnici stranog jezika obuhvaćeni istraživanjem ne znaju da se u stručnoj literaturi jezička anksioznost nastavnika stranog jezika izučava kao poseban fenomen.* Analizom dobijenih odgovora potvrdili smo tačnost navedene hipoteze. Naime, većina ispitanika, tačnije 62,2%, pre ovog istraživanja nije čula za fenomen jezičke anksioznosti nastavnika, odnosno nije znala da se jezička anksioznost nastavnika stranog jezika u stručnoj literaturi izučava kao poseban problem. S druge strane, daleko veći broj ispitanika, tačnije 92,1% nastavnika obuhvaćenih istraživanjem, smatra da je jezička anksioznost nastavnika stranog jezika uobičajena prirodna pojava, koja zahteva diskusiju i otvoren razgovor, kako na seminarima i konferencijama tako i tokom celokupnog trajanja obrazovanja za ovu profesiju. To jasno nagoveštava da većina ispitanika

¹ Pojedini autori smatraju da se na velike uzorke mogu primeniti i parametrijske i neparametrijske tehnike sa sličnom pouzdanošću (deWinter & Dodou, 2010: 6). Shodno tome, kada je uzorak veći od 100, opravdavaju primenu parametrijskih testova čak i kada nije potvrđena normalnost distribucije (De Vaus, 2004: 295). Norman (Norman, 2010: 631) smatra da se parametrijska statistika može primeniti i na male uzorke i na podatke dobijene pomoću Likertove skale i na uzorke kod kojih ne važi pretpostavka homogenosti varijanse, kao ni pretpostavka normalnosti raspodele rezultata, ističući da bi se u suprotnom oko 75% objavljenih istraživanja u oblasti obrazovanja, zdravstva i ispitivanja životnog zadovoljstva moglo odbaciti kao nepouzdan.

² <https://zuov.gov.rs/katalogi-programa-stalnog-strucnog-usavršavanja/>

zapravo ima problem jezičke anksioznosti i da bi im značilo da neko drugi započne priču o njoj. Važno je spomenuti i da među ispitanicima ima onih koji se ne slažu sa tim da je jezička anksioznost uobičajena prirodna pojava kod nastavnika stranog jezika. Oni čine 7,9% ispitanika, pa će njihova objašnjenja za ovakvo mišljenje biti obuhvaćena analizom odgovora na pitanja u trećem delu upitnika.

Kada se prema nivou jezičke anksioznosti uporede ispitanici koji su upoznati sa ovim fenomenom sa onima koji nisu (Tabela 3), t-test nezavisnih uzoraka na nivou cele skale pokazuje da je razlika statistički značajna, $t(583) = -2,64$, $p < 0,01$. Gledajući po pojedinačnim subskalama, rezultati t-testa nezavisnih uzoraka (kao i Man Vitnjevog U testa) otkrivaju statistički značajnu razliku između navedenih grupa ispitanika samo na nivou Subskale 2 (*Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti*), $t(583) = -3,640$, $p < 0,01$. S obzirom na to da na nivou preostale dve subskale (*Strah od negativne društvene evaluacije* i *Strah usled nedovoljne pripreme za čas*) razlike između grupa ispitanika nisu značajne, moguće je da bi veća informisanost nastavnika o fenomenu jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika umanjila strah od neuspeha nastavnih aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika u učionici. Budući da se u savremenoj nastavi stranog jezika insistira upravo na intenzivnoj upotrebi stranog jezika u raznovrsnim nastavnim aktivnostima, možemo očekivati da bi sa smanjenjem jezičke anksioznosti nastavnika ovakve aktivnosti postale zastupljenije u nastavi, a opušteniji nastavnik stvorio bi i opušteniju atmosferu za rad i time doprineo smanjenju jezičke anksioznosti učenika (Horwitz, 1996: 366).

Tabela 3. Nivo jezičke anksioznosti u odnosu na informisanost ispitanika o fenomenu jezičke anksioznosti

		Da li ste čuli za fenomen jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika?	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Cela skala	da	2,33	0,46
	ne	2,43	0,46
Subskala 1	da	2,28	0,61
	ne	2,38	0,65
Subskala 2	da	2,27	0,51
	ne	2,44	0,55
Subskala 3	da	2,46	0,57
	ne	2,50	0,50

Napomena: Podebljane su vrednosti koje se značajno razlikuju. $N = 221$ za grupu ispitanika koji su na postavljeno pitanje dali potvrđan odgovor; $N = 364$ za grupu koja je dala odričan odgovor.

Rezultati ove analize pokazuju da ispitanici koji su upoznati sa fenomenom jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, koji su o njemu slušali ili čitali, prijavljuju niži nivo jezičke anksioznosti (nivoi jezičke anksioznosti ispitanika objašnjeni su u okviru naredne hipoteze). To se podudara sa zaključcima ranijih istraživanja, prema kojima sama spoznaja nastavnika da nije jedini kada je u pitanju jezička anksioznost dovodi do olakšanja (Powell, 1991). Stoga ovakav rezultat predstavlja potvrdu neopravdane oskudnosti literature posvećene ovom problemu i ukazuje na nužnost ispitivanja ove pojave u budućim istraživanjima, kao i na nužnost osveščivanja nastavnika stranog jezika o njoj. Naime, informisanost i razgovori o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog

jezika bi mogli doprineti njenom smanjenju, jer bi nastavnicima koji ovaj problem imaju pokazali da nisu izuzeci i da postoje studije u kojima se mogu upoznati sa strategijama i tehnikama za smanjenje jezičke anksioznosti, koje su se u nastavnoj praksi pokazale kao uspešne.

H2: Kod nastavnika stranog jezika obuhvaćenih istraživanjem prisutan je visok nivo jezičke anksioznosti.

Rezultati istraživanja o jezičkoj anksioznosti pokazali su da je ovaj problem zastupljen i kod učenika i kod nastavnika stranog jezika, odnosno neizvornih govornika koji se bave nastavom stranog jezika. Uslovljen je specifičnošću predmeta koji predaju, jer je jezik i cilj i sredstvo za realizaciju nastave, činjenicom da su i oni sami učenici jezika koji predaju, ali i mnoštvom drugih činilaca povezanih sa tipom ličnosti, percepcijom, motivacijom nastavnika i brigama tehničke prirode u toku, pre i posle nastavnog procesa (Aydin, 2016: 639). S obzirom na to da se, kada je u pitanju strani jezik, anksioznost najviše vezuje za govor i sposobnost slušanja sa razumevanjem, koja predstavlja preduslov uspešnog govora, prihvatanjem komunikativnog pristupa u nastavi i učenju stranog jezika, ovaj afektivni činilac još više je došao do izražaja (Horwitz et al., 1986: 127). Većina sadašnjih nastavnika stranog jezika u našoj zemlji školovala se u vreme ekonomske krize i sankcija, kada je bilo malo ili čak nimalo prilika za kontakt sa izvornim govornicima, jer je broj stranih lektora bio redukovano i slabo se putovalo u inostranstvo, a pogotovo u zemlje engleskog govornog područja. Upotreba stranog jezika svodila se na razrednu situaciju, gde je najvećim delom bila veštačka i strogo kontrolisana, a praksa na pasivno posmatranje nekoliko časova u osnovnim školama. To predstavlja osnov za očekivanje da je visok nivo jezičke anksioznosti prisutan kod većine ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem.

Analizom odgovora na tvrdnje u drugom delu upitnika, dobijenih pomoću petostepene Likertove skale sa rasponom mogućnosti od *uopšte se ne slažem* do *u potpunosti se slažem*, utvrdili smo da nastavnici obuhvaćeni ovim istraživanjem prijavljuju **umeren nivo jezičke anksioznosti**, čime se navedena hipoteza odbacuje kao netačna. U Tabeli 4 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije za pojedinačne tvrdnje, kao i za celu skalu. Kao što smo spomenuli u poglavlju posvećenom metodologiji obrade podataka, određene tvrdnje su pozitivno formulisane i njihova visoka aritmetička sredina ukazuje na nizak nivo anksioznosti. Stoga smo, pre analize, izvršili obrnuto kodiranje ovakvih tvrdnji i one su u Tabeli 4 označene asteriskom (*). Nedostajućih vrednosti nema, pa je broj ispitanika koji je dao odgovor na svaku tvrdnju $N = 585$.

Tabela 4. Aritmetička sredina jezičke anksioznosti po pojedinačnim tvrdnjama i zbirno

	Tvrdnje	<i>M</i>	<i>SD</i>
T12	Primećujem greške koje pravim dok govorim na stranom jeziku.	3,62	0,96
T2	Brinem o tome da li će učenicima biti dosadno na mom času.	3,44	1,02
T22	Teško mi je da istovremeno radim sa učenicima različitog nivoa znanja.	3,06	1,10
T13	Neprijatno mi je kada shvatim da sam pogrešno izgovorio/la neku reč.	2,98	1,07
T30	Unapred razmišljam o problematičnim učenicima.	2,98	1,07
T1	Nervozan/na sam kada ne stignem dobro da se pripremim za čas.	2,91	0,99
T27	Učenici su nezainteresovani i nedovoljno aktivni.	2,74	0,94

T10	Kada govorim na stranom jeziku, brinem o tome da li ću napraviti neku gramatičku grešku ili grešku u izgovoru.	2,70	1,09
T5	Dok dajem instrukcije na stranom jeziku, plašim se da me većina učenika neće razmeti.	2,61	1,00
T8	Neprijatno mi je kada držim govor na jeziku koji predajem pred kolegama i nepoznatim ljudima.	2,55	1,18
T16*	Sa učenicima često diskutujem na stranom jeziku o aktuelnim temama.	2,43	0,99
T14	Brinem se da će ljudi pomisliti da sam nedovoljno stručan/na zbog nesavršenog izgovora.	2,37	1,13
T11	Dok pišem na tabli, brinem o tome da li ću pogrešno napisati neku reč.	2,35	1,05
T28	Prijatnije se osećam prilikom obrade gramatičkih sadržaja, nego prilikom aktivnosti usmerenih na razvoj sposobnosti govora ili slušanja.	2,33	1,00
T29	Izbegavam rad u grupi jer mi je tada teže da kontrolišem rad učenika.	2,32	0,99
T25	Osećam se neprijatno kada treba da ocenim učenike.	2,26	1,00
T19*	Rado eksperimentišem sa novim metodama u nastavi.	2,24	0,89
T6	Osećam se nelagodno kada pričam na srpskom jeziku u učionici.	2,16	0,96
T26	Imam osećaj da učenici proveravaju moje znanje.	2,09	0,93
T15*	Zadovoljan/na sam svojim izgovorom.	2,04	0,79
T23	Plašim se da će mi učenici postaviti pitanje na koje neću moći da odgovorim.	2,04	0,95
T24	Brinem o tome da li će mi ostati višak slobodnog vremena na času.	2,01	0,94
T9*	U učionici se osećam sigurno jer u svakom trenutku mogu da improvizujem.	2,00	0,82
T21	Osećam se prijatnije kada radim sa učenicima čije je znanje na slabijem nivou.	2,00	0,91
T7	Izbegavam da pričam sa ljudima koji dobro poznaju jezik koji predajem.	1,96	1,00
T18*	Primena savremenih nastavnih metoda čini nastavu stranih jezika efikasnijom i zanimljivijom.	1,91	0,80
T3	Osećam se nelagodno kada pričam na stranom jeziku u učionici.	1,83	0,84
T17*	Ako u toku časa nešto pogrešim, kažem učenicima da sam pogrešio/la.	1,75	0,75
T4	Na času postanem toliko nervozan/na da zaboravljam stvari koje inače znam.	1,68	0,79

Prosečna vrednost jezičke anksioznosti na nivou cele skale: **2,39** 0,96

Napomena: Tvrdnje su poređane po opadajućem redosledu vrednosti *M*.

Prema nekim od dosadašnjih istraživanja u ovoj oblasti (Tum, 2012: 2057; Öztürk, 2016: 59), nizak nivo jezičke anksioznosti obuhvata aritmetičke sredine niže od razlike prosečne aritmetičke sredine i prosečne standardne devijacije (u ovom slučaju: 1 – 1,43). S druge strane, visok nivo obuhvata vrednosti veće od zbira prosečne aritmetičke sredine i prosečne standardne devijacije (3,35 – 5), dok vrednosti između ova dva opsega (1,44 – 3,34) predstavljaju umeren nivo jezičke anksioznosti. Na osnovu aritmetičkih sredina prikazanih u Tabeli 4 možemo zaključiti da je kod nastavnika stranog jezika obuhvaćenih ovim istraživanjem u proseku prisutan umeren nivo jezičke anksioznosti ($M = 2,39$, $SD = 0,96$), kao i da situacije opisane u svakoj od navedenih tvrdnji kod ispitanika izazivaju izvestan nivo jezičke anksioznosti. Samim tim, napred navedeni podatak da većina ispitanika nije upoznata sa fenomenom jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika ne znači da se oni u praksi ne suočavaju sa ovim problemom. Time se još jednom potvrđuje zapostavljenost ovog fenomena u stručnoj literaturi u odnosu na fenomen jezičke anksioznosti učenika stranog jezika, i pored toga što jezička anksioznost nastavnika predstavlja jedan od ključnih činilaca koji pojačavaju jezičku anksioznost učenika (Horwitz, 1996: 368), pa samim tim i umanjuju efikasnost nastave (İpek, 2006; Merç, 2011; Mercer, 2018).

Do visokog nivoa jezičke anksioznosti nastavnika dolazi zbog uočavanja grešaka koje prave dok govore na stranom jeziku ($M = 3,62$, $SD = 0,96$), što potkrepljuje zaključke istraživača u ovoj oblasti da težnja ka dostizanju kompetencije izvornih govornika i strah od negativne društvene evaluacije predstavljaju najveće izvore jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Cook, 1999: 204; Horwitz, 1996: 370). Visok nivo jezičke anksioznosti izaziva strepnja da će učenicima biti dosadno na času ($M = 3,44$, $SD = 1,02$), i pored toga što većina ispitanika (61,9%) tvrdi da rado eksperimentiše sa savremenim nastavnim metodama u učionici, čiji je cilj, između ostalog, da časove učine zanimljivijim.

Situacije opisane u ostalim tvrdnjama izazivaju umerenu jezičku anksioznost, ali njihove aritmetičke sredine značajno variraju u okviru ovog opsega vrednosti. Najveći stepen jezičke anksioznosti među ovim tvrdnjama izazivaju: istovremeni rad sa učenicima različitog nivoa znanja ($M = 3,06$, $SD = 1,10$), problematični učenici ($M = 2,98$, $SD = 1,07$), svest o pogrešno izgovorenim rečima ($M = 2,98$, $SD = 1,07$) i nedovoljna pripremljenost za čas ($M = 2,91$, $SD = 0,99$). S druge strane, na osnovu vrednosti dobijenih za tvrdnje T3, T4, T6 i T17 možemo zaključiti da je ispitanicima neprijatnije kada koriste srpski jezik ($M = 2,16$, $SD = 0,96$) nego kada koriste strani jezik u učionici ($M = 1,83$, $SD = 0,84$), da nemaju problem da priznaju kada pogreše ($M = 1,75$, $SD = 0,75$), kao i da im se ne dešava da usled treme zaboravljaju stvari koje znaju ($M = 1,68$, $SD = 0,79$).

Rezultati analize prosečnih vrednosti nivoa jezičke anksioznosti ispitanika po subskalama prikazani su u Tabeli 5. Razlike između dobijenih prosečnih vrednosti nisu značajne.

Tabela 5. Prosečne vrednosti jezičke anksioznosti po subskalama

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Subskala 1	2,34	0,63
Subskala 2	2,38	0,99
Subskala 3	2,48	0,53

Kao što smo objasnili u odeljku posvećenom rezultatima provere metrijskih karakteristika skale, tvrdnju T20 *Zadovoljan/na sam sadržajem udžbenika koje koristim i nemam potrebu za tražanjem za dodatnim materijalom* isključili smo iz eksplorativnih analiza zbog nedovoljne faktorske težine, ali je nismo u potpunosti eliminisali kako bismo prikazali rezultate do kojih smo došli deskriptivnom analizom dobijenih odgovora, jer smatramo da mogu biti od značaja za nastavu stranog jezika. Na potrebu zadržavanja navedene tvrdnje u disertaciji ukazali su i odgovori ispitanika na pitanja otvorenog tipa, u kojima se u više navrata spominje *nametanje novih udžbenika* iako nisu dovoljno proučeni i ispitani. Naime, smatramo da je važno istaći da je svega petina ispitanika zadovoljna sadržajem udžbenika, dok je više od trećine ispitanika nezadovoljno sadržajem udžbenika koje koriste u nastavi, a skoro polovina ispitanika nema jasno formirano mišljenje o udžbenicima (Tabela 6). Ovakvi odgovori nameću potrebu za istraživanjem o tome koji udžbenici se zapravo koriste u nastavi stranih jezika kod nas, ko donosi odluku o njihovoj upotrebi i zbog čega su nastavnici stranih jezika nezadovoljni sadržajem udžbenika kao osnovnog nastavnog sredstva. Posebno je važno ispitati razloge za njihovu upotrebu uprkos jasno iskazanom nezadovoljstvu nastavnika koji ih koriste, tim pre što su istraživanja u drugim zemljama pokazala da nastavnici nemaju ovakav problem (Jednyak, 2011: 68).

Tabela 6. Zadovoljstvo sadržajem udžbenika

	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Uopšte se ne slažem	52	8,9	8,9
Ne slažem se	156	26,7	35,6
Niti se slažem niti se ne slažem	250	42,7	78,3
Slažem se	105	17,9	96,2
U potpunosti se slažem	22	3,8	100,0

Ni tvrdnje T18* *Primena savremenih nastavnih metoda čini nastavu stranih jezika efikasnijom i zanimljivijom* i T19* *Rado eksperimentišem sa novim metodama u nastavi*, kod kojih su uočene negativne vrednosti u matrici korelacija dobijenoj prilikom analize pouzdanosti korišćenog upitnika, nismo izbacili iz analiza zbog toga što smo smatrali da pružaju podatke o nastavnoj praksi koje vredi spomenuti. Naime, u teorijskom delu disertacije više puta smo istakli značaj stvaranja pozitivne atmosfere na času stranog jezika i primene savremenih metoda u nastavi, koje pomažu u stvaranju pozitivne atmosfere, kao i činjenicu da, iako imaju pozitivno mišljenje o njima, nastavnici ovakve metode često izbegavaju upravo zbog jezičke anksioznosti (Horwitz, 1996: 368). Deskriptivnom analizom dobijenih odgovora za navedene tvrdnje proverili smo da li isto važi i za ispitanike koji su učestvovali u ovom istraživanju. Pokazalo se da većina ispitanika smatra (u potpunosti se slaže/slaže se) da savremene nastavne metode čine nastavu zanimljivom i efikasnijom i da ih rado primenjuje u nastavi (Tabela 7). Procenat ispitanika koji nemaju jasno definisano mišljenje o savremenim nastavnim metodama je 21%, dok je broj nastavnika koji se ne slažu sa ovom tvrdnjom zanemarljiv i predstavlja svega 1,6% ukupnog broja ispitanika.

Tabela 7. Broj ispitanika koji prepoznaju značaj savremenih nastavnih metoda i primenjuju ih u nastavi

	Frekvencija	Procent	Kumulativni procenat
T18* Primena savremenih nastavnih metoda čini nastavu stranih jezika efikasnijom i zanimljivijom.			
u potpunosti se slažem	199	34,0	34,0
slažem se	254	43,4	77,4
T19* Rado eksperimentišem sa novim metodama u nastavi.			
u potpunosti se slažem	129	22,1	22,1
slažem se	233	39,8	61,9

Međutim, primetno je da određeni procenat ispitanika (15,5%) ne koristi savremene metode, iako o njima ima pozitivno mišljenje, što se, kao što smo već spomenuli, u literaturi smatra potvrdom o prisustvu jezičke anksioznosti nastavnika i njenom štetnom uticaju (Horwitz, 1996: 368; Kim & Kim, 2004: 168). Daljom analizom utvrdili smo da su među tim ispitanicima najzastupljeniji nastavnici sa najkraćim radnim iskustvom, što bi u kontekstu spomenutih istraživanja trebalo da znači da je kod njih prisutan najviši nivo jezičke anksioznosti, a što se u kasnijim analizama potvrdilo kao tačno. U cilju jasnijeg sagledavanja razlike između broja ispitanika koji smatraju da savremene nastavne metode čine nastavu zanimljivijom i broja onih koji prijavljuju da ih u nastavi rado koriste, po grupama definisanim na osnovu dužine radnog iskustva, dobijene rezultate iskazali smo u procentima (Tabela 8).

Tabela 8. Grupisanje ispitanika koji prepoznaju značaj savremenih nastavnih metoda i primenjuju ih u nastavi prema dužini radnog iskustva

Koliko godina iskustva imate u nastavi stranih jezika?	Primena savremenih nastavnih metoda čini nastavu stranih jezika efikasnijom i zanimljivijom.	Rado eksperimentišem sa novim metodama u nastavi.	Procentat ispitanika koji imaju pozitivno mišljenje o savremenim nastavnim metodama, a ne koriste ih u nastavi
	u potpunosti se slažem/slažem se (%)		
1–5	81,7	56,1	25,6
5–15	78,3	63,8	14,5
15–25	78,5	65,5	13
25–više	61,2	46,9	14,3

Napomena: N = 82 za grupu 1–5; N = 254 za grupu 5–15; N = 200 za grupu 15–25; N = 49 za grupu 25–više.

Prikazane podatke ipak treba uzeti sa rezervom zbog postojanja mogućnosti da su ispitanici davali socijalno poželjne odgovore na navedene tvrdnje, ali bi detaljnije ispitivanje razloga za razlike u dobijenim odgovorima svakako moglo biti predmet budućih istraživanja.

H3: Jezička anksioznost je u većoj meri prisutna kod nastavnica nego kod nastavnika stranog jezika.

Usled nemogućnosti generalizacije zaključaka o povezanosti između pola i jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika do kojih su došla ranija istraživanja, i u ovoj disertaciji posvetili smo pažnju polu kao potencijalnom prediktoru jezičke anksioznosti. Oslanjajući se na istraživanja sprovedena u društvima u kojima je zastupljenost pripadnika različitog pola u nastavničkoj profesiji slična kao kod nas, formulisali smo hipotezu koja glasi: *Jezička anksioznost je u većoj meri prisutna kod nastavnica nego kod nastavnika stranog jezika.* Rezultati analize potvrdili su tačnost navedene hipoteze.

Od ukupno 585 ispitanika obuhvaćenih kvantitativnim delom istraživanja, 528 su nastavnice, što predstavlja 90,3% ispitanog uzorka, a svega 57, odnosno 9,7%, su nastavnici stranog jezika. Ovaj odnos je disproporcionalan odnosu polova u opštoj populaciji, ali odslikava odnos polova u profesiji nastavnika stranog jezika. Pregled deskriptivne statistike, prikazane u Tabeli 9, pokazuje da je prosečan nivo jezičke anksioznosti na nivou cele skale viši kod žena ($M = 2,41$, $SD = 0,46$) nego kod muškaraca ($M = 2,26$, $SD = 0,47$). To se podudara sa zaključcima velikog broja istraživanja koja su obuhvatila pol kao jedan od prediktora jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Hismanoglu, 2013; Huang, 2005; Merç, 2015).

Tabela 9. Nivoi jezičke anksioznosti i standardne devijacije za žene i muškarce za celu skalu i po subskalama

	<i>M</i>		<i>SD</i>	
	ž	m	ž	m
Cela skala	2,41	2,26	0,46	0,47
Subskala 1	2,37	2,07	0,63	0,63
Subskala 2	2,38	2,37	0,55	0,55
Subskala 3	2,49	2,41	0,52	0,53

Kako bismo ustanovili da li postoji statistički značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između nastavnica i nastavnika stranog jezika, izvršili smo parametrijsku analizu pomoću t-testa nezavisnih uzoraka, ali i njoj ekvivalentnu neparametrijsku analizu, odnosno Man-Vitnjev U test, na nivou cele skale i pojedinačnih subskala. I ovaj put smo dobili rezultate koji vode do istih zaključaka. Gledajući skalu u celini, t-test je pokazao da je razlika u nivou jezičke anksioznosti između muškaraca i žena statistički značajna, $t(583) = 2,32$, $p < 0,05$. Statistička značajnost razlike utvrđena je i za Subskalu 1 (*Strah od negativne društvene evaluacije*), $t(583) = 3,45$, $p < 0,05$. Međutim, iako nastavnice prijavljuju viši nivo jezičke anksioznosti na nivou Subskale 2 (*Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti*) i Subskale 3 (*Strah usled nedovoljne pripreme za čas*), t-test ove razlike ne ocenjuje kao značajne.

Navedene rezultate t-testa možemo protumačiti kao potvrdu hipoteze da je jezička anksioznost u većoj meri prisutna kod nastavnica nego kod nastavnika stranog jezika obuhvaćenih ovim istraživanjem. Kada je u pitanju strah od negativne društvene evaluacije (Subskala 1), razlika u nivou jezičke anksioznosti između nastavnica i nastavnika stranog jezika je značajna toliko da razliku na nivou cele skale čini statistički značajnom imajući u vidu da na nivou preostale dve subskale nismo utvrdili postojanje značajne razlike u nivou jezičke anksioznosti između pripadnika različitog pola. Strah od toga šta će drugi misliti, strah od osude okoline kao posledica poređenja sa izvornim govornicima i strepnja od mogućih grešaka izazivaju značajno veću jezičku anksioznost kod nastavnica nego kod nastavnika stranog jezika obuhvaćenih ovim istraživanjem. Strah od negativne društvene evaluacije negativno se odražava na nivo samopouzdanja žena kada su u pitanju usmena komunikacija na stranom jeziku i nivo dostignutih kompetencija.

U društvima u kojima je rodna socijalizacija izraženija vlada mišljenje da je nastavnička profesija podesnija za žene nego za muškarce (Koul et al., 2009: 685). S obzirom na odnos broja muškaraca i žena koji upisuju filološke fakultete i koji se bave nastavom stranog jezika, možemo reći da to važi i za Srbiju. Prema dostupnoj literaturi, ovakav način razmišljanja kod žena pojačava instrumentalnu motivaciju pa se opredeljuju za učenje stranog jezika zarad dobijanja posla ili napredovanja u karijeri, dok je kod muškaraca zastupljenija integrativna motivacija, odnosno učenje jezika u cilju identifikacije sa zajednicom kojoj je taj jezik maternji (Koul et al., 2009: 685). Kao rezultat toga, žene su podložnije uticaju spoljnih pritisaka i očekivanja sredine, što povećava strah od grešaka i negativne evaluacije i doprinosi većoj jezičkoj anksioznosti (Papi, 2010: 476; Radić-Bojanić, 2017: 117). Veće ambicije dovode do nereálnih očekivanja u pogledu dostizanja kompetencije izvornih govornika i pojačavaju samokritičnost, a sa njom i anksioznost. S druge strane, nastavnička profesija podrazumeva usmeno izlaganje pred različitim auditorijumima, koje se može posmatrati kao vid javnog govora, a javni govor je tokom čitavog perioda patrijarhalnog društvenog ustrojstva predstavljao privilegiju muškaraca (Cameron, 2003: 450; Talbot, 2003: 480), i to u tolikoj meri da su žene bivale fizički kažnjavane pri pokušaju da svoje mišljenje javno iskažu (Tannen, 1990: 35). Time ulazimo u oblast rodni studija, koje pomenutu predodređenost muškaraca za javni govor i danas prepoznaju u različitom načinu na koji muškarci i žene doživljavaju usmenu konverzaciju. Muškarci su slobodniji u usmenoj komunikaciji na javnim mestima. Na sastancima, u rodno-mešovitim grupama, u učionicama, nastoje da privuku pažnju i pokažu svoje znanje ili duhovitost, dokazujući na taj način sopstvenu nezavisnost (Tannen, 1990: 35), koja predstavlja generacijsko nasleđe kroz koje, počev od najranijeg detinjstva, stiču rodni identitet. U učionici često uživaju i podršku nastavnika za takvo ponašanje (Talbot, 2003: 480). Za razliku od njih, žene su slobodnije u privatnim razgovorima, čiji cilj nije dokazivanje vlastite superiornosti i nezavisnosti, već traganje za razumevanjem, prihvatanjem i zajedništvom (Tannen, 1990: 36).

Autorka Tanen muškarce predstavlja i kao one koji probleme rešavaju (engl. *problem solvers*), za razliku od žena, koje bi o problemima mogle unedogled pričati jer u razgovoru pronalaze olakšanje, što je takođe posledica različitih oblika socijalizacije dečaka i devojčica kroz koje se rodne razlike zapravo i stiču (Tannen, 1990: 23). Time dolazimo do objašnjenja jedne bitne razlike između žena i muškaraca obuhvaćenih istraživanjem prikazanim u ovoj disertaciji, koja svakako može imati uticaja na različit nivo njihove jezičke anksioznosti. Naime, analiza odgovora na pitanja otvorenog tipa u poslednjem delu upitnika, koju ćemo detaljno predstaviti u posebnom odeljku disertacije, pokazala je da su muškarci spremni da problem jezičke anksioznosti reše direktnim suočavanjem sa njim, odnosno „bacanjem samog sebe u vatru“ i „konstantnim izlaganjem sebe stvarima zbog kojih se neprijatno osećamo sve dok ne spoznamo da problem zapravo i nije tako veliki, već je produkt našeg manjka samopouzdanja i iskustva“, pa i po cenu promene zanimanja u slučaju neuspeha. Osim u citiranim izjavama ispitanika, pomenuti način rešavanja problema predložen je, direktno ili indirektno, u odgovorima većine muškaraca, dok se u izjavama žena ne može prepoznati. S druge strane, mnoštvo odgovora dobijenih od žena obuhvaćenih

prikazanim istraživanjem ističe upravo značaj otvorenog razgovora i čestih diskusija o situacijama koje izazivaju jezičku anksioznost u praksi u cilju njenog prevazilaženja kroz razmenu iskustva i shvatanje da se i drugi suočavaju sa istim problemom. Odgovori nastavnica i nastavnika po pojedinačnim tvrdnjama upitnika skalara potvrđuju napred navedeno (Tabela 10).

Tabela 10. Nivo jezičke anksioznosti za žene i muškarce po pojedinačnim tvrdnjama

Tvrđnje	ž		m	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
T1 Nervozan/na sam kada ne stignem dobro da se pripremim za čas.	2,92	1,00	2,79	0,88
T2 Brinem o tome da li će učenicima biti dosadno na mom času.	3,43	1,02	3,56	0,96
T3 Osećam se nelagodno kada pričam na stranom jeziku u učionici.	1,85	0,84	1,63	0,88
T4 Na času postanem toliko nervozan/na da zaboravljam stvari koje inače znam.	1,70	0,79	1,53	0,68
T5 Dok dajem instrukcije na stranom jeziku, plašim se da me većina učenika neće razmeti.	2,60	1,00	2,70	1,03
T6 Osećam se nelagodno kada pričam na srpskom jeziku u učionici.	2,18	0,96	1,95	0,93
T7 Izbegavam da pričam sa ljudima koji dobro poznaju jezik koji predajem.	2,00	1,01	1,56	0,85
T8 Neprijatno mi je kada držim govor na jeziku koji predajem pred kolegama i nepoznatim ljudima.	2,61	1,18	1,93	1,02
T9* U učionici se osećam sigurno jer u svakom trenutku mogu da improvizujem.	2,00	0,81	1,93	0,96
T10 Kada govorim na stranom jeziku, brinem o tome da li ću napraviti neku gramatičku grešku ili grešku u izgovoru.	2,74	1,08	2,39	1,15
T11 Dok pišem na tabli, brinem o tome da li ću pogrešno napisati neku reč.	2,35	1,02	2,33	1,24
T12 Primećujem greške koje pravim dok govorim na stranom jeziku.	3,63	0,93	3,53	1,24
T13 Neprijatno mi je kada shvatim da sam pogrešno izgovorio/la neku reč.	3,03	1,06	2,53	1,09
T14 Brinem se da će ljudi pomisliti da sam nedovoljno stručan/na zbog nesavršenog izgovora.	2,41	1,13	1,98	1,09
T15* Zadovoljan/na sam svojim izgovorom.	2,07	0,79	1,75	0,81

T16*	Sa učenicima često diskutujem na stranom jeziku o aktuelnim temama.	2,42	0,98	2,46	1,09
T17*	Ako u toku časa nešto pogrešim, kažem učenicima da sam pogrešio/la.	1,75	0,74	1,77	0,87
T18*	Primena savremenih nastavnih metoda čini nastavu stranih jezika efikasnijom i zanimljivijom.	1,90	0,79	1,98	0,86
T19*	Rado eksperimentišem sa novim metodama u nastavi.	2,23	0,89	2,33	0,89
T21	Osećam se prijatnije kada radim sa učenicima čije je znanje na slabijem nivou.	2,02	0,92	1,88	0,73
T22	Teško mi je da istovremeno radim sa učenicima različitog nivoa znanja.	3,08	1,08	2,86	1,26
T23	Plašim se da će mi učenici postaviti pitanje na koje neću moći da odgovorim.	2,06	0,96	1,81	0,92
T24	Brinem o tome da li će mi ostati višak slobodnog vremena na času.	2,01	0,93	2,05	1,08
T25	Osećam se neprijatno kada treba da ocenim učenike.	2,29	1,01	2,04	0,93
T26	Imam osećaj da učenici proveravaju moje znanje.	2,12	0,94	1,86	0,83
T27	Učenici su nezainteresovani i nedovoljno aktivni.	2,74	0,93	2,67	1,04
T28	Prijatnije se osećam prilikom obrade gramatičkih sadržaja, nego prilikom aktivnosti usmerenih na razvoj sposobnosti govora ili slušanja.	2,34	0,99	2,28	1,07
T29	Izbegavam rad u grupi jer mi je tada teže da kontrolišem rad učenika.	2,33	0,98	2,30	1,03
T30	Unapred razmišljam o problematičnim učenicima.	2,97	1,07	3,09	1,14

Napomena: Asteriskom (*) su obeležene obrnuto kodirane tvrdnje. Podebljane su vrednosti koje se značajno razlikuju.

Dve tvrdnje, T2 *Brinem o tome da li će učenicima biti dosadno na mom času* i T12 *Primećujem greške koje pravim dok govorim na stranom jeziku* kod pripadnika oba pola izazivaju visok nivo jezičke anksioznosti, što možemo posmatrati kao posledicu nerealne težnje ka savršenstvu. Nastavnicima je značajno manje neprijatno da drže govor na jeziku koji predaju pred kolegama i nepoznatim ljudima nego nastavnicama, $t(583) = 4,20$, $p < 0,01$. Značajno manje izbegavaju konverzaciju sa ljudima koji dobro govore jezik koji oni predaju, $t(583) = 3,148$, $p < 0,01$. Primećuju greške koje prave dok govore, ali daleko manje brinu o greškama unapred, $t(583) = 2,333$, $p < 0,05$. Manje im je neprijatno i kada shvate da su pogrešno izgovorili neku reč, $t(583) = 3,398$, $p < 0,01$. Nastavnici su zadovoljniji svojim izgovorom nego nastavnice, $t(583) = 2,905$, $p < 0,01$, pa se, shodno tome, i mnogo manje opterećuju time da li će ljudi misliti da su nedovoljno stručni zbog nesavršenog govora, $t(583) = 2,719$, $p < 0,01$. Osećaj da učenici proveravaju njihovo znanje kod nastavnika je značajno manje izražen nego kod nastavnica stranog jezika, $t(583) = 1,989$, $p < 0,05$. Ono što je zajedničko svim tvrdnjama kod kojih je utvrđena statistički značajna

razlika u odgovorima muškaraca i žena jeste strah od negativne društvene evaluacije³. Isto su pokazali i ranije prikazani rezultati analize po subskalama. Ovaj strah je kod muškaraca manje zastupljen nego kod žena, što znači da je njihovo samopouzdanje kada je u pitanju komunikacija na stranom jeziku veće nego samopouzdanje njihovih koleginica.

Odgovori ispitanika na pitanja otvorenog tipa iz poslednjeg dela upitnika, u kontekstu postojeće literature, donekle rasvetljavaju razloge za razlike u nivou jezičke anksioznosti između pripadnika različitog pola. Međutim, da bi se dublje ispitali razlozi zbog kojih polne razlike predstavljaju izvor jezičke anksioznosti, potrebno je sprovesti nova istraživanja, jer je očigledno da se povezanost pola i jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika ne može posmatrati isključivo iz ugla primenjene lingvistike, niti se može objasniti generalizacijom zaključaka do kojih su došla dosadašnja istraživanja. Ovaj prediktor jezičke anksioznosti zahteva interdiciplinarni pristup, uz uvažavanje društveno-kulturoloških obeležja pojedinačnih društvenih zajednica.

H4: Kod ispitanika koji su imali priliku da borave u govornom području jezika koji predaju jezička anksioznost je izražena u manjoj meri nego kod onih koji nisu.

Rezultati istraživanja sprovedenih u Slovačkoj (Kralova & Tirpakova, 2019), Južnoj Koreji (Kim & Kim, 2004; Lee et al., 2017), Kini (Adamson, 2002), Rusiji (Pavlenko, 2003) i Estoniji (Siiner, 2006) pokazali su da ispitanici koji nisu imali priliku da neko vreme borave u izvornoj govornoj zajednici prijavljuju značajno viši nivo jezičke anksioznosti od onih koji jesu. Rukovodeći se ekonomsko-finansijskom situacijom u Republici Srbiji, usled koje su poslednjih decenija, a prvenstveno tokom 90-ih godina prošlog veka, mogućnosti za boravak nastavnika stranog jezika u stranim zemljama uopšte, a posebno u govornom području jezika koji predaju, bile izuzetno ograničene, formulisali smo navedenu hipotezu. Dobijeni rezultati potvrdili su njenu tačnost. Skoro dve trećine ispitanika iz našeg uzorka (72,6%), odnosno 425 ispitanika, nije imalo priliku da boravi u govorom području jezika koji predaju. Rezultati deskriptivne statistike na nivou cele skale i pojedinačnih subskala prikazani su u Tabeli 11.

Tabela 11. Nivo jezičke anksioznosti u odnosu na mogućnost za usavršavanje jezika u inostranstvu

Usavršavanje u inostranstvu		<i>M</i>	<i>SD</i>
Cela skala	da	2,29	0,47
	ne	2,43	0,45
Subskala 1	da	2,23	0,66
	ne	2,39	0,62
Subskala 2	da	2,25	0,54
	ne	2,42	0,54
Subskala 3	da	2,44	0,53
	ne	2,50	0,53

³ Uvidom u matricu rezultata faktorske analize (Tabela 1) može se videti da je faktorska težina tvrdnje *T6 Osećam se nelagodno kada pričam na srpskom jeziku u učionici*, svrstane u Subskalu 3, iznad donje granice od 0,3 i za faktor 1, odnosno Subskalu 1.

T-test nezavisnih uzoraka razliku u nivou jezičke anksioznosti između ispitanika koji su boravili u izvornoj govornoj zajednici i onih koji nisu ocenjuje kao statistički značajnu na nivou cele skale, $t(583) = -3,235$, $p < 0,01$, Subskale 1 (*Strah od negativne društvene evaluacije*), $t(583) = -2,782$, $p < 0,01$, kao i na nivou Subskale 2 (*Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti*), $t(583) = -3,395$, $p < 0,01$. Razlika na nivou Subskale 3 (*Strah usled nedovoljne pripreme za čas*) nije značajna ($p = 0,203$). Rezultati t-testa potvrđeni su Man Vitnijevim U testom.

H5: Ispitanici čiji je boravak u govornom području jezika koji predaju trajao duže prijavljuju niži nivo jezičke anksioznosti nego oni čiji je boravak trajao kraće.

Od ukupno 160 ispitanika koji su boravili u inostranstvu, 140 je dalo konkretan odgovor na pitanje otvorenog tipa o mestu i dužini boravka. Njihove odgovore smo preračunali u dane, pa smo izvršili korelacionu analizu kako bismo utvrdili jačinu i smer veze između dužine boravka u inostranstvu i subjektivno doživljenog nivoa jezičke anksioznosti. S obzirom na to da smo za celu skalu utvrdili normalnu distribucija podataka, izračunali smo Pirsonov koeficijent korelacije i dobili vrednost $r = -0,241$, $p = 0,004$, što prema Koenovoj tablici vrednosti Pirsonovog koeficijenta korelacije, spada u opseg niske korelacije (Pallant, 2007: 135). Negativan predznak ukazuje na negativan smer veze, što znači da su ispitanici koji su više vremena proveli u inostranstvu prijavili niži nivo jezičke anksioznosti. Dobijeni rezultat je u skladu sa našim očekivanjem i predstavlja potvrdu hipoteze 4.

U nastojanju da utvrdimo koja je to dužina vremena provedenog u izvornoj govornoj zajednici nekog jezika koja dovodi do značajnog pada u nivou jezičke anksioznosti, ispitanike smo delili u grupe na osnovu nekoliko različitih kriterijuma. Na osnovu podele u šest grupa, koje smo prikazali u odeljku o uzorku istraživanja, jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) nismo dobili značajan efekat dužine boravka ispitanika u inostranstvu. Daljim traganjem za najkraćim periodom boravka koji daje značajan efekat dužine boravka u govornom području stranog jezika, izvršili smo podelu ispitanika u dve grupe uzimajući 1 mesec kao kriterijum. T-testom nezavisnih uzoraka dobili smo vrednost malo višu od granične vrednosti statističke značajnosti ($p = 0,061$). Istu vrednost smo dobili podelom ispitanika u dve grupe uzimajući 6 meseci kao kriterijum, odnosno podelom na one koji su u inostranstvu proveli do 6 meseci i one čiji je boravak bio duži od 6 meseci. Međutim, situacija se menja kada se period od 1 godine uzme kao kriterijum za podelu ispitanika koji su imali priliku da borave u inostranstvu. Rezultati deskriptivne statistike, prikazani u Tabeli 12, pokazuju da ispitanici koji su proveli duže od godinu dana u govornom području jezika koji predaju prijavljuju niži nivo jezičke anksioznosti na nivou cele skale i pojedinačnih subskala nego oni čiji je boravak trajao kraće od godinu dana. T-test razliku ocenjuje kao značajnu na nivou cele skale, $t(138) = 3,546$, $p < 0,01$, Subskale 1 (*Strah od negativne društvene evaluacije*), $t(138) = 4,007$, $p < 0,001$, kao i na nivou Subskale 3 (*Strah usled nedovoljne pripreme za čas*), $t(138) = 2,054$, $p = 0,05$, dok razlika na nivou Subskale 2 (*Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti*) i dalje nije značajna, što je potvrđeno i Man Vitnijevim U testom.

Tabela 12. Prikaz nivoa jezičke anksioznosti ispitanika podeljenih u grupe na osnovu jedne godine kao kriterijuma

	Dužina boravka u izvornoj govornoj zajednici			
	do 1 godine		duže od 1 godine	
	M	SD	M	SD
Cela skala	2,38	0,49	2,10	0,35
Subskala 1	2,35	0,70	1,93	0,46
Subskala 2	2,32	0,52	2,18	0,56
Subskala 3	2,48	0,55	2,27	0,39

Nakon jedne godine provedene u govornom području stranog jezika najviše se smanjuje strah od negativne društvene evaluacije. Dužina boravka povezana je sa stepenom vladanja jezikom, što doprinosi jačanju samopouzdanja nastavnika u komunikaciji na stranom jeziku u učionici i izvan nje. Ova grupa nastavnika prijavljuje i statistički značajno niži nivo jezičke anksioznosti izazvane nedovoljnom pripremom za čas, što znači da i bez detaljne pripreme mogu da se snađu i uspešno realizuju nastavne jedinice. Međutim, iako prijavljuju niži nivo jezičke anksioznosti izazvane strahom od neuspeha aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika, razlika u nivou jezičke anksioznosti nije statistički značajna, što može biti posledica činjenice da uspeh aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika ne zavisi isključivo od nastavnika, već je u velikoj meri uslovljen znanjem i aktivnošću samih učenika. Na osnovu napred navedenog možemo zaključiti da je minimalna dužina boravka u govornom području jezika koji ispitanici predaju, a koja značajno doprinosi smanjenju jezičke anksioznosti, zapravo negde između šest i dvanaest meseci, što je za većinu ispitanika bilo nedostižno. Za još precizniji podatak potrebno je i preciznije formulisati istraživačko pitanje nego što je u ovom istraživanju učinjeno.

Navedeni rezultati potvrđuju značaj koji duži boravak među izvornim govornicima ima za smanjenje jezičke anksioznosti (Horwitz, 1996: 369; Thompson & Lee, 2013: 271), a koji većina ispitanika nije mogla da priušti. Sadašnjim studentima filoloških fakulteta ukazuju na nužnost traganja za studentskim razmenama, koje su u današnje vreme omogućene zahvaljujući sredstvima koje visokoškolske ustanove mogu dobiti učestvujući u programima međunarodne razmene studenata, kao što su Erasmus+ mobilnost ili CEEPUS mreže, a što nije bio slučaj u vreme kada se dosta ispitanika koji su učestvovali u ovom istraživanju školovalo. S druge strane, za filološke fakultete bi trebalo da bude obavezno učešće u ovim i sličnim programima, a nacionalnim agencijama, koje vrše dodelu sredstava, prioritet treba da budu upravo studenti filoloških fakulteta.

H6: Sa porastom radnog iskustva smanjuje se nivo jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika.

U svakoj profesiji sa porastom radnog iskustva raste i samopouzdanje zaposlenih. Međutim, kada je u pitanju nastava stranog jezika, pojedina istraživanja došla su do zaključka da je kod nastavnika sa najdužim radnim iskustvom jezička anksioznost izraženija nego kod onih koji imaju manje radnog staža (Kim & Kim, 2004; Kralova & Tirpakova, 2019). Kao razloge navode nedostatak komunikacije sa izvornim govornicima i ograničene mogućnosti za usavršavanje u inostranstvu, uslovljene ekonomsko-političkom situacijom u zemlji u kojoj žive, kao i teškoće prihvatanja novina u metodologiji nastave stranog jezika. Naime, promene koje je nastava stranog

jezika pretrpela prelaskom sa gramatičko-prevodnog na komunikativni nastavni metod, prebacivanjem fokusa sa nastavnika na učenika i sve većim uvođenjem neformalnog jezika i slenga u nastavni program najviše su pogodile nastavnike sa najdužim iskustvom u nastavi stranog jezika. S obzirom na sličnost Srbije sa zemljama u kojima su vršena spomenuta istraživanja u pogledu okolnosti u kojima nastavnici žive i rade, nastojali smo ispitati da li u našoj zemlji sa povećanjem radnog iskustva raste samopouzdanje nastavnika i opada nivo jezičke anksioznosti sa kojom se u učionici suočavaju. Rezultati analize potvrdili su tačnost postavljene hipoteze.

Na osnovu dužine radnog iskustva ispitanike smo podelili u četiri grupe: 1–5 godina, 5–15 godina, 15–25 godina i 25 godina i više. Za svaku od grupa izračunali smo aritmetičke sredine jezičke anksioznosti. Dobijene vrednosti prikazane su u Tabeli 13.

Tabela 13. Nivoi jezičke anksioznosti i standardne devijacije na osnovu dužine radnog iskustva

	Dužina radnog iskustva							
	1–5		5–15		15–25		25–više	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Cela skala	2,55	0,51	2,40	0,44	2,34	0,46	2,25	0,40
Subskala 1	2,58	0,69	2,35	0,62	2,29	0,62	2,13	0,55
Subskala 2	2,44	0,58	2,39	0,54	2,34	0,54	2,33	0,52
Subskala 3	2,66	0,60	2,49	0,50	2,42	0,52	2,38	0,45

Napomena: $N = 82$ za grupu 1–5; $N = 254$ za grupu 5–15; $N = 200$ za grupu 15–25; $N = 49$ za grupu > 25.

Navedene vrednosti pokazuju da se nivo jezičke anksioznosti smanjuje sa porastom radnog iskustva, kako na nivou cele skale tako i na nivou pojedinačnih subskala. Najviši nivo jezičke anksioznosti izaziva nedovoljna priprema za čas (Subskala 3), i to kod ispitanika sa najkraćim radnim iskustvom u nastavi ($M = 2,66$). Najniži nivo jezičke anksioznosti ($M = 2,13$) prijavljuju ispitanici sa najdužim radnim iskustvom i on se odnosi na strah od negativne društvene evaluacije kao izvor jezičke anksioznosti (Subskala 1). Zanimljivo je da i kod ispitanika sa 25 i više godina radnog iskustva nedovoljna priprema za čas izaziva umeren nivo jezičke anksioznosti, što još jednom naglašava značaj i kompleksnost ovog problema, koji zavređuje ozbiljniju pažnju, a ujedno i objašnjava niži nivo jezičke anksioznosti najstarijih nastavnika uprkos konstantnim promenama u nastavnom radu.

Rezultati jednofaktorske analize varijanse (ANOVA) pokazuju statistički značajan efekat dužine radnog iskustva na nivou cele skale, $F(3, 581) = 5,68$, $p < 0,01$, na nivou Subskale 1 (*Strah od negativne društvene evaluacije*) ($F(3, 581) = 6,16$, $p < 0,01$) i Subskale 3 (*Strah usled nedovoljne pripreme za čas*) ($F(3, 581) = 4,67$, $p < 0,01$), dok za Subskalu 2 (*Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti*) nismo dobili značajan efekat. Pouzdanost rezultata parametrijske analize potvrdili smo adekvatnom neparametrijskom analizom, odnosno Kraskal-Volisovim testom. Potom smo izvršili korelacionu analizu i dobijeni Pirsonov koeficijent korelacije potvrdio je negativan

smer veze između dužine radnog iskustva u nastavi i nivoa jezičke anksioznosti, $r(583) = -0,162$, $p < 0,01$.

Zbog potvrđene podudarnosti zaključaka izvedenih na osnovu parametrijske i neparametrijske analize, za naknadno otkrivanje konkretnih grupa između koji postoji statistički značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti koristili smo *post hoc* testove. Izabrali smo Šefeov test (engl. *Scheffé test*), koji, uz Tukijev test (engl. *Tukey test*) *zaista značajne različitosti* (engl. *Honestly Significant Difference*), predstavlja najčešće korišćeni naknadni test. Dobijeni rezultati pokazuju da je nivo jezičke anksioznosti kod ispitanika sa najkraćim radnim iskustvom značajno viši nego kod ispitanika sa radnim iskustvom od 15 do 25 godina, $p < 0,01$, kao i kod ispitanika sa radnim iskustvom od 25 godina i više, $p < 0,01$. Razlika između ispitanika sa radnim iskustvom od jedne do pet godina i onih sa radnim iskustvom između pet i petnaest godina nije značajna, kao ni razlika između ostalih parova grupa. Ovakvi rezultati nam pokazuju da je potrebno da prođe najmanje 15 godina da bi se nivo jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika značajno smanjio. Međutim, i nakon tog perioda, on ostaje u opsegu umerenih vrednosti.

Strah od negativne društvene evaluacije izaziva značajno viši nivo jezičke anksioznosti kod početnika u nastavi stranog jezika nego kod njihovih kolega sa 5–15 godina radnog iskustva ($p < 0,05$), kao i kod onih sa 15–25 godina radnog iskustva ($p < 0,01$) i kod nastavnika sa iskustvom u nastavi od 25 godina i više ($p < 0,01$). Očigledno je da sa porastom radnog iskustva raste i samopouzdanje nastavnika.

Na nivou subskale *Strah usled nedovoljne pripreme za čas* postoji statistički značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između ispitanika sa najkraćim radnim iskustvom i ispitanika sa radnim iskustvom od 15 do 25 godina ($p < 0,01$) i najiskusnijih nastavnika ($p < 0,05$). Razlika u nivou jezičke anksioznosti izazvane nedovoljnom pripremom za čas između prve (1–5 godina) i druge grupe ispitanika (5–15 godina) nije značajna ($p = 0,115$), kao ni razlika između ostalih parova grupa. To ukazuje na značaj prethodne pripreme za čas, jer se tek posle 15 godina rada značajno smanjuje nivo jezičke anksioznosti izazvan nedovoljnom pripremom, dok čak i nakon 25 godina rada nivo jezičke anksioznosti uslovljen nedovoljnom pripremom za čas ostaje u opsegu umerenih vrednosti.

H7: Sa porastom nivoa obrazovanja na kom drže nastavu/nivoa znanja koje učenici poseduju raste nivo jezičke anksioznosti ispitanika.

Generalno gledano, sa porastom nivoa obrazovanja povećava se i produbljuje znanje učenika i nastavnici su u učionici suočeni sa sve zrelijim, ozbiljnijim i kompetentnijim kritičarima, koji bi trebalo da imaju i veće zahteve po pitanju ozbiljnosti nastave i kvaliteta znanja koje stižu (Jednyak, 2011; Kim & Kim, 2004). Stoga bismo mogli očekivati da jezička anksioznost nastavnika stranog jezika raste sa porastom nivoa obrazovanja učenika kojima drže nastavu, odnosno sa porastom nivoa znanja učenika, prvenstveno imajući na umu brojne mogućnosti za usavršavanje znanja stranog jezika koje su učenicima dostupne izvan učionice. Međutim, dobijeni rezultati nisu potvrdili tačnost postavljene hipoteze.

Kao što smo naveli u opisu uzorka istraživanja, prema nivou obrazovanja na kom drže nastavu, ispitanici su podeljeni u četiri grupe: osnovna škola, srednja škola, visokoškolska ustanova i grupa „drugo“ (ispitanici koji predaju strani jezik na više različitih nivoa obrazovanja). Prosečne vrednosti jezičke anksioznosti i standardne devijacije za svaku od navednih grupa prikazane su u Tabeli 14.

Tabela 14. Nivoi jezičke anksioznosti prema nivou obrazovanja na kom ispitanici drže nastavu

	Nivo obrazovanja							
	osnovna škola		srednja škola		visokoškolska ustanova		drugo	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Cela skala	2,42	0,45	2,37	0,47	2,24	0,37	2,44	0,52
Subskala 1	2,38	0,61	2,30	0,64	2,14	0,50	2,45	0,75
Subskala 2	2,45	0,54	2,40	0,53	2,16	0,50	2,23	0,54
Subskala 3	2,45	0,49	2,43	0,48	2,49	0,47	2,67	0,70

Napomena: $N = 295$ za grupu „osnovna škola“; $N = 150$ za grupu „srednja škola“; $N = 58$ za grupu „visokoškolska ustanova“; $N = 82$ za grupu „drugo“.

Najviši nivo jezičke anksioznosti izaziva nedovoljna priprema za čas, i to kod nastavnika svrstanih u kategoriju „drugo“ ($M = 2,67$, $SD = 0,70$) i nastavnika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama ($M = 2,49$, $SD = 0,47$). Većina ispitanika iz prve grupe radi u privatnim školama sa učenicima različitog uzrasta i odraslim polaznicima. Polaznici koji plaćaju časove ili pohađaju kurseve stranih jezika imaju potrebu ili želju pa, shodno tome, i jaku unutrašnju motivaciju da jezik nauče, kao i visoka očekivanja kada su predavači u pitanju. Neki ispitanici iz ove grupe drže časove iz dva ili više stranih jezika ili rade na različitim nivoima obrazovanja, što nije jednostavno bez adekvatne pripreme za čas. Što se tiče druge grupe ispitanika, rad sa studentima, koji poseduju viši nivo znanja stranog jezika nego učenici u osnovnim i srednjim školama, uz kompleksniji nastavni sadržaj, zahteva i ozbiljniju pripremu za čas.

Jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) ispitali smo povezanost između nivoa obrazovanja na kom ispitanici drže nastavu i nivoa jezičke anksioznosti. Zbog heterogenosti grupe „drugo“, koja obuhvata i nastavnike istovremeno zaposlene na različitim nivoima obrazovanja, ovu grupu smo izostavili iz analize. Posmatrajući celu skalu, utvrdili smo postojanje glavnog efekta nivoa obrazovanja na kom se drži nastava, $F(2, 500) = 4,00$, $p < 0,05$. Naknadnom analizom, koristeći Šefeov *post hoc* test, dobili smo statistički značajnu razliku u nivou jezičke anksioznosti između ispitanika koji rade u osnovnim školama i ispitanika koji rade u visokoškolskim ustanovama ($p < 0,05$), pri čemu je jezička anksioznost manje izražena kod ispitanika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama ($M = 2,24$, $SD = 0,37$) nego kod ispitanika zaposlenih u osnovnim školama ($M = 2,42$, $SD = 0,45$).

Kako bismo utvrdili koje komponente skale su doprinele dobijanju statistički značajne vrednosti razlika na nivou cele skale, uradili smo i jednofaktorsku analizu varijanse (ANOVA) za pojedinačne subskale. Rezultati jednofaktorske analize varijanse (ANOVA) pokazuju da postoji statistički značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti izazvane strahom od negativne društvene evaluacije (Subskala 1) između nastavnika zaposlenih na različitim nivoima obrazovanja, $F(2, 500) = 3,97$, $p < 0,05$. Šefeov test pokazuje značajnu razliku između nastavnika zaposlenih u osnovnim školama i nastavnika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama, $p < 0,05$, pri čemu je nivo jezičke anksioznosti kod nastavnika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama ($M = 2,14$, $SD = 0,50$) značajno niži nego kod druge grupe ispitanika ($M = 2,38$, $SD = 0,61$). I na nivou Subskale 2 (*Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti*) postoji značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između nastavnika zaposlenih na različitim nivoima obrazovanja, $F(2, 500) = 7,21$, $p < 0,05$. Šefeovim

testom utvrdili smo da se značajno razlikuju grupe „osnovna škola“ i „visokoškolska ustanova“, $p < 0,05$, kao i „srednja škola“ i „visokoškolska ustanova“, $p < 0,05$. Kod nastavnika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama ($M = 2,16$, $SD = 0,50$) strah od neuspeha aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika značajno je niži nego kod nastavnika zaposlenih u osnovnim školama ($M = 2,45$, $SD = 0,54$) i onih koji su zaposleni u srednjim školama ($M = 2,40$, $SD = 0,53$). Na nivou Subskale 3 (*Strah usled nedovoljne pripreme za čas*) nije utvrđena značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između nastavnika zaposlenih na različitim nivoima obrazovanja ($p = 0,770$), što predstavlja dodatnu potvrdu značaja pripreme za čas. Napred navedeni rezultati su i ovaj put potvrđeni neparametrijskim, Kruskal-Willisonovim testom.

Imajući u vidu potvrdu hipoteze o značaju boravka u izvornoj govornoj zajednici za prevazilaženje jezičke anksioznosti, dvofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) pokušali smo ispitati značaj interakcije kategoričkih varijabli koje se odnose na nivo obrazovanja na kom ispitanici drže nastavu stranog jezika i na boravak u inostranstvu kako bismo utvrdili da li boravak u inostranstvu može biti jedan od razloga za niži nivo jezičke anksioznosti nastavnika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama u odnosu na ostale grupe ispitanika. Međutim, dobijeni rezultati ne pokazuju značajnu interakciju pomenutih varijabli, iako rezultati u tabeli ukrštanja pokazuju da je više od polovine ispitanika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama (51,72%) imalo priliku da boravi u govornom području jezika koji predaje, dok je ovaj procenat niži kod nastavnika zaposlenih u osnovnim (21,01%) i nastavnika zaposlenih u srednjim školama (28%). Dvofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) ispitali smo i uticaj interakcije pola i nivoa obrazovanja, radnog staža i nivoa obrazovanja, zadovoljstva praksom/metodičkom nastavom i nivoa obrazovanja, kao i osvešćenosti o problemu jezičke anksioznosti i nivoa obrazovanja na jezičku anksioznost ispitanika, ali nismo utvrdili nijednu značajnu interakciju.

Na osnovu prikazanih rezultata možemo zaključiti da postoji povezanost između nivoa jezičke anksioznosti ispitanika i nivoa obrazovanja na kom ispitanici drže nastavu, tj. nivoa znanja koje učenici poseduju, pri čemu nastavnici zaposleni na višim nivoima obrazovanja prijavljuju niži nivo jezičke anksioznosti, što je suprotno očekivanim rezultatima. S obzirom na to da interakcija nezavisnih varijabli obuhvaćenih istraživanjem prikazanim u ovoj disertaciji ne pruža objašnjenje za ovakav zaključak, za utvrđivanje razloga za ovakvu situaciju potrebno je sprovesti dodatna istraživanja. U međuvremenu, možemo pretpostaviti da razlog može biti to što su se ovi ispitanici duže školovali, što veći značaj pridaju pripremi za čas, što njihovo obavezno stručno usavršavanje podrazumeva naučno-istraživački rad uz izučavanje literature na stranim jezicima, ali i izlaganje na međunarodnim konferencijama i kongresima, što neminovno utiče na povećanje samopouzdanja, a time i na smanjenje jezičke anksioznosti ovih nastavnika.

H8: Viši nivo jezičke anksioznosti prisutan je kod nastavnika onih jezika koji su učenicima dostupniji putem medija

S obzirom na to da nisu svi strani jezici koji se u našoj zemlji uče podjednako dostupni učenicima putem medija, ovim istraživanjem ispitujemo da li je nivo jezičke anksioznosti viši kod nastavnika onih jezika koji su učenicima dostupniji. Naime, znanje stranog jezika više nije prevashodno produkt nastave i učenja u učionici, već lična baština učenika, uslovljena njihovim ličnim interesovanjima, sa kojima nastavnici nisu uvek upoznati. Učenike koji na ovakav način obogaćuju svoje znanje nastavnici često doživljavaju kao kompetentnije kritičare svog rada i njihovo prisustvo na času je dovoljno da poveća jezičku anksioznost nastavnika, što je potvrđeno u ranijim istraživanjima (Smith, 1999: 704). Polazeći od činjenice da, u poređenju sa ostalim stranim jezicima, engleskom jeziku pripada najviše prostora u nastavnom planu i programu obrazovnih ustanova u Srbiji, kao i da je engleski jezik najdostupniji učenicima putem medija, pretpostavka od koje smo pošli je da je jezička anksioznost izraženija kod nastavnika ovog jezika. Međutim,

dobijeni rezultati nisu je potvrdili, pa se ovako formulisana hipoteza odbacuje kao netačna. Rezultati deskriptivne statistike za celu skalu prikazani su u Tabeli 15.

Tabela 15. Nivo jezičke anksioznosti ispitanika s obzirom na strani jezik koji predaju

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	%
engleski jezik	384	2,39	0,45	65,6
nemački jezik	78	2,42	0,46	13,3
španski jezik	9	2,54	0,38	1,5
francuski jezik	53	2,49	0,55	9,1
italijanski jezik	14	2,25	0,63	2,4
drugo	47	2,26	0,42	8,0

Rezultati jednofaktorske analize varijanse (ANOVA) ne pokazuju statistički značajnu razliku u nivou jezičke anksioznosti između grupa ispitanika definisanih uzimanjem jezika koji predaju kao kriterijuma, $F(5, 579) = 1,78, p = 0,114$. Zbog velike razlike u broju ispitanika po grupama, pre donošenja zaključka o odbacivanju hipoteze, ispitanike koji predaju španski i italijanski jezik prebacili smo u grupu „drugo”, pa smo potom ponovili jednofaktorsku analizu varijanse. Ni ovaj put nismo dobili značajan efekat jezika, $F(3, 581) = 1,96, p = 0,118$. Nakon toga smo izdvojili engleski jezik, kao najdostupniji, a sve ostale jezike svrstali u kategoriju „drugo“. T-test analiza nezavisnih uzoraka nije potvrdila značajnost razlike u nivou jezičke anksioznosti ni pri ovakvoj podeli, $t(583) = -0,138, p = 0,891$. Shodno tome, hipotezu da je viši nivo jezičke anksioznosti prisutan kod nastavnika onih jezika koji su učenicima dostupniji putem medija odbacili smo kao netačnu.

Dvofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) pokušali smo doći do objašnjenja za navedene rezultate. Pošto u kategoriju „drugo“ spadaju i nastavnici koji drže nastavu iz dva, pa i više jezika, ovu grupu smo isključili iz analize. Ispitali smo efekat interakcije jezika koji ispitanici predaju sa svakom od sledećih varijabli: pol, boravak u izvornom govornom području, radno iskustvo, nivo obrazovanja na kom su ispitanici zaposleni, zadovoljstvo praksom/metodičkom nastavom i osvešćenost o problemu jezičke anksioznosti, kao nezavisnim varijablama, i nivoom jezičke anksioznosti ispitanika, kao zavisnom varijablom, ali nismo dobili značajne interakcije ni sa jednom kombinacijom varijabli.

Nameću se pitanja da li i u kolikoj meri učenici koriste medije i vannastavni material za učenje stranog jezika. S druge strane, moguće je i da veća dostupnost pojedinih jezika pomaže nastavnicima da usavršavaju svoje znanje jezika, pa je zbog toga jezička anksioznost kod njih manje izražena. U svakom slučaju, i to bi moglo biti predmet budućih istraživanja.

H9: Kod ispitanika koji su zadovoljni nastavom metodičkih predmeta i stručnom praksom u toku studija jezička anksioznost je manje izražena.

U obrazovanju nastavnika stranog jezika metodika nastave stranog jezika i stručna praksa imaju posebno značajnu ulogu, pa je očekivano da utiču na smanjenje jezičke anksioznosti, što smo

i potvrdili dobijenim rezultatima. Prikaz nivoa jezičke anksioznosti ispitanika koji su zadovoljni (39,66%) i onih koji nisu zadovoljni (60,34%) nastavom metodičkih predmeta i stručnom praksom u toku studija dat je u Tabeli 16. Prva grupa ispitanika prijavljuje niži nivo jezičke anksioznosti na nivou cele skale i na nivou pojedinačnih subskala. Međutim, zabrinjavajuće je to što je druga grupa ispitanika značajno brojnija.

Tabela 16. Nivo jezičke anksioznosti s obzirom na zadovoljstvo metodikom i stručnom praksom

		Da li ste zadovoljni stručnom praksom i metodičkim znanjem stečenim u toku studija?	<i>M</i>	<i>SD</i>
Cela skala	da		2,29	0,45
	ne		2,46	0,46
Subskala 1	da		2,20	0,56
	ne		2,43	0,59
Subskala 2	da		2,28	0,51
	ne		2,44	0,56
Subskala 3	da		2,43	0,51
	ne		2,52	0,51

Napomena: N=232 za grupu ispitanika koji su zadovoljni stručnom praksom i metodičkim znanjem; N=353 za grupu ispitanika koji nisu zadovoljni.

T-test nezavisnih uzoraka pokazuje da je razlika statistički značajna na nivou cele skale, $t(583) = -4,246$, $p < 0,001$, na nivou Subskale 1 (*Strah od negativne društvene evaluacije*), $t(583) = -4,229$, $p < 0,001$, kao i na nivou Subskale 2 (*Strah od neuspeha nastavnih aktivnosti*), $t(583) = -3,310$, $p < 0,01$, dok razlika na nivou Subskale 3 (*Strah usled nedovoljne pripreme za čas*) nije statistički značajna. Dobijene rezultate potvrdili smo uz pomoć Man Vitnijevog U testa. Kvalitetna metodička nastava i stručna praksa doprinose jačanju samopouzdanja studenata i smanjuju strah od negativne društvene evaluacije, kao i strah od neuspeha aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika, usled čega se smanjuje i nivo jezičke anksioznosti. Dvofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) pokušali smo utvrditi da li postoji značajan uticaj interakcije između dužine radnog iskustva i zadovoljstva metodikom i praksom na nivo jezičke anksioznosti ispitanika, odnosno da li postoji razlika među generacijama u pogledu zadovoljstva metodikom i praksom, ali nismo dobili statistički značajan efekat interakcije navedenih varijabli.

Dobijeni rezultati pokazuju da bi veća zastupljenost metodičkih predmeta, kao i ozbiljno organizovana praktična nastava, u okviru koje bi budući nastavnici držali nastavu u učionici umesto da posmatraju rad nastavnika stranog jezika, mogla biti jedan od načina za smanjenje jezičke anksioznosti budućih nastavnika stranog jezika. Time se potvrđuje značaj uloge filoloških fakulteta, o kom je bilo reči u teorijskom poglavlju disertacije, i njihovog doprinosa smanjenju nivoa jezičke anksioznosti budućih nastavnika, što bi se povoljno odrazilo i na nastavu, i na učenje stranog jezika. Na ovakav zaključak navode i odgovori ispitanika na pitanje otvorenog tipa koje je zahtevalo obrazloženje razloga za (ne)zadovoljstvo nastavom metodičkih predmeta i stručnom praksom. Najviše ispitanika nezadovoljnih metodikom nastave i stručnom praksom u toku studija (70,5%) kao razlog je navelo dominaciju teorijske nastave u odnosu na praksu, kao i fokusiranje na zastarelu

metodologiju ili praktično neupotrebljive teorije, koje podrazumevaju idealne uslove učenja, a koji su daleko od svakodnevnih aktivnosti u učionici:

K1: Iako smo imali predmet Metodika nastave, kasnije sam tokom kursa koji sam pohađala (CELTA kurs), shvatila koliko mi je zapravo praktičnog znanja falilo, a koje sam stekla na datom kursu. Predmet je više obuhvatao način organizacije časa, a mnogo manje smo se bavili samim radom sa učenicima u pogledu komunikacije (organizacija rada u parovima/grupama, načini ispravljanja grešaka itd.).

Premali fond časova iz metodičko-didaktičkih predmeta, nedovoljno stručni i nezainteresovani profesori i asistenti, od kojih je nekima „jedino bilo bitno da se student obeshrabri u svakom pogledu”, kao i metodičko-didaktički udžbenici autora koji nisu imali dodira sa nastavnom praksom takođe su neki od navedenih razloga za nezadovoljstvo ispitanika nastavom metodike i stručnom praksom u toku studija:

K2: Smatram da metodici nastave nije posvećeno dovoljno pažnje. Na fakultetu smo učili neke činjenice koje mi nijednom do sad nisi poslužile. Praksa je potpuno zanemarena i loše organizovana. Studenti nisu angažovani dovoljno, u smislu da im je dozvoljeno da se oprobaju u izvođenju nastave, već celu praksu provode sedeći u klupi i slušajući. Takođe, na časovima metodike se nije govorilo o udžbenicima stranih jezika koji se koriste kod nas, niti su dati primeri metoda koje su dobre za rad. Isto tako, nijednog trenutka predmet diskusije nisu bili onlajn časovi i koliko se metodika virtuelne učionice razlikuje od one u običnoj učionici.

K3: Praksa je bila neorganizovana i svodila se na pasivno praćenje onoga što nastavnik u osnovnoj ili srednjoj školi predaje, bez davanja prilike studentu da se oprobava u izvođenju nastave.

Ispitanici fakultetima zameraju to što ih nisu pripremili za rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, za rad sa odraslim učenicima, za nastavu srpskog kao stranog jezika, kao ni za vođenje administracije i pisanje planova:

K4: Metodički predmeti tokom studija su bili ili suviše teoretski ili sa fokusom na izvođenje nastave u nižim razredima osnovne škole, dok je rad sa odraslima u potpunosti izostao.

K5: U toku studija praksa traje samo dve nedelje, a teorijski deo pokriva sve osim kako da se zapravo pristupi predavanju, na šta da se obrati pažnja sa različitim uzrastima, kako da se pripreme materijali, kako da se pišu operativni, godišnji i mesečni planovi itd.

Zameraju im i to što ih nisu pripremili za rešavanje problema sa roditeljima učenika:

K6: Niko nije pričao o tome kako postupiti u situacijama kada se roditelj ne slaže sa nastavnikom ili kako se izboriti sa osećanjem krivice kada neka deca ne mogu da postignu bolji uspeh.

Potom, nemogućnost učestvovanja u studentskim razmenama, nepostojanje kabineta za vežbe simultanog prevođenja, fokusiranje na književnost umesto na konverzaciju, „premalu časova za razvijanje veštine prevođenja, naročito stručnih tekstova (ne samo književnih), pisanje projekata i svega što se uklapa sa potrebama tržišta”, kao i tematski i metodološki neadekvatno koncipirane govorne vežbe onemogućili su „savladavanje usmenog obraćanja i sticanje samopouzdanja” u vreme „kada nije bilo modernih alatki za učenje, kada nismo imali pristup internetu, pa je većinski sadržaj koji nam je bio dostupan bio onaj sa predavanja, lektira i eventualno muzika”. Usled toga,

neretko se dešavalo da i najbolji studenti završavaju studije „bez mnogo iskustva u komunikaciji na stranom jeziku, prinuđeni da samostalno razvijaju elokventnost i usavršavaju jezik nakon završetka studija” pohađanjem stručnih seminara za nastavnike, samostalnim organizovanjem odlaska u inostranstvo ili volontiranjem u školama. Dosta ispitanika razlog za to vidi u ekonomskoj krizi, sankcijama i bombardovanju 90-ih godina prošlog veka, što je onemogućilo dovođenje stranih lektora na fakultete i putovanja u strane zemlje, pa samim tim i prilike da se čuju izvorni govornici:

K7: Tokom studija nisam imala lektora koji je izvorni govornik, niti sam imala prilike da ikada boravim ili uopšte posetim zemlju gde je maternji engleski jezik, a to smatram veoma važnom stavkom u obrazovanju budućih nastavnika engleskog jezika.

Iznenaduje procenat ispitanika koji navode da u toku studija uopšte nisu imali metodiku nastave i stručnu praksu (14,7%):

K8: Stručne prakse u vreme kada sam studirala u pravom smislu te reči nije ni bilo. Najveći akcenat tokom studija bio je na gramatici, ali ne onoj koju mi kasnije treba da implementiramo u učionici, kao i na prevodenju književnih tekstova, što u praksi verujem da radi veoma mali broj ljudi.

S druge strane, 69,8% ispitanika koji su potvrdno odgovorili na pitanje o zadovoljstvu nastavom metodičkih predmeta i stručnom praksom u toku studija zadovoljno je i stečenim metodičkim znanjem i stručnom praksom, dok je preostalih 30,2% zadovoljno metodičkim, teorijskim znanjima, ali ne i praksom. Svoje zadovoljstvo pripisuju upravo odličnim profesorima i vrhunskim stručnjacima, koji nesebično dele svoje znanje i upućuju studente na korisnu literaturu:

K9: Predmet Metodika nastave engleskog jezika predavala je veoma stručna profesorka koja je nesebično podelila svo svoje znanje sa nama. Na vežbama iz istog predmeta smo dobijali puno različitih, praktičnih ideja za raznovrsne tipove časa. Sve to je doprinelo da steknem samopouzdanje u ostvarivanju vaspitno-obrazovnog rada.

Iako znatno manje zastupljeni, ipak postoje fakulteti na kojima se praksi posvećuje izuzetna pažnja, gde studenti provode do tri meseca samostalno držeći nastavu nakon intenzivnih vežbi posvećenih planiranju i obrazlaganju časova, uz redovne konsultacije sa asistentima i stranim mentorima i simulacije predavanja u učionici. Imaju priliku i da slušaju „lektore s različitih govornih područja engleskog jezika (Velika Britanija, SAD, Australija)”, što je, kako navode ispitanici, doprinelo njihovom jezičkom senzibilitetu. Praksa pokriva „i osnovne, i srednje škole, temeljno su i detaljno pripremani planovi i programi, radilo se na najčešćim propustima i greškama, dato je puno primera dobre prakse. Praćen je novi način rada gde je učenik u centru nastave, pa je i sav rad usklađen sa tim stavom”. Na pojedinim fakultetima se od studenata zahteva da snimaju časove koje drže u okviru praktične nastave, da ih potom analiziraju u paru, ali i sa mentorom, pri čemu svaki student dobija kvalitetnu povratnu informaciju o realizovanim časovima. Studenti kao obavezne predmete imaju „kako opštu didaktiku tako i didaktiku posvećenu specifičnim uzrastima (od dece, preko tinejdžera do odraslih osoba)”.

I dok se situacija u pogledu metodičke i praktične nastave razlikuje kako od fakulteta do fakulteta, tako i od jednog vremenskog razdoblja do drugog, kroz odgovore ispitanika provlači se mišljenje da je učenje „permanentan proces i svakako se ne treba oslanjati samo na studije, već se treba truditi da se svaka ponuđena prilika za usavršavanje nakon studija iskoristi”, da nastavnik „mora da se trudi, čita literaturu, razmenjuje iskustva sa kolegama, nastavlja da se obrazuje, pohađa kurseve i kvalitetne seminare i primeni sve što nauči i pročita u praksi”. Takođe, provlači se mišljenje da svega nekoliko časova praktične nastave nije dovoljno i da bi tek nakon mesec dana provedenih u jednom odeljenju student „znao sa čime se suočava u praksi i znao koja pitanja treba

da postavi - dok ima kome". Ispitanici predlažu uvođenje nastavničkih, književnih i prevodilačkih smerova na fakultete filološkog usmerenja, organizovanje radionica u cilju komunikacije sa izvornim govornicima, kao i „više slobode da mi govorimo i opuštenije okruženje, da imamo osećaj da je u redu da pogrešimo". Ispitanicima uključenim u ovo istraživanje bi, imajući u vidu da se radi o zaposlenima, a ne o budućim nastavnicima stranog jezika, organizovanje seminara na kojima bi se otvoreno diskutovalo o jezičkoj anksioznosti iz ugla ličnog iskustva u nastavi moglo biti korisno za uspešno suočavanje sa ovim problemom.

4.3 Kvalitativna analiza podataka

U cilju otkrivanja subjektivnih stavova ispitanika prema tematici obrađenoj u ovoj disertaciji, odnosno u cilju kvalitativne dopune kvantitativnih podataka obrađenih u prethodnom odeljku, treći deo upitnika zahtevao je od nastavnika stranog jezika da odgovore na pitanja otvorenog tipa. Očekivalo se da navedu šta, prema njihovom mišljenju, može izazvati jezičku anksioznost, na koje načine se osećaj nelagodnosti i trema mogu ublažiti ili prevazići, kao i na koji način filološki fakulteti mogu doprineti smanjenju jezičke anksioznosti budućih nastavnika stranog jezika. Pružena im je i mogućnost za dodatna pojašnjenja odgovora datih na tvrdnje u drugom delu upitnika, koju je iznenađujuće veliki broj ispitanika iskoristio s obzirom na to da ovo pitanje nije bilo označeno kao obavezno. U ovom poglavlju predstavimo rezultate induktivne tematske analize prikupljenih odgovora.

4.3.1 Izvori jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika iz ugla ispitanika

Prvo pitanje otvorenog tipa glasilo je: *Šta sve, po Vašem mišljenju, može izazvati osećaj nelagodnosti kod nastavnika stranih jezika?* Ispitanici su u svojim odgovorima naveli mnoštvo izvora jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Induktivnom tematskom analizom izdvojili smo šest tema:

1. **Nastavnik** kao izvor svoje jezičke anksioznosti,
2. **Učenici** kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika,
3. **Roditelji** kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika,
4. **Sistemske probleme** kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika,
5. **Okruženje** kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika i
6. **Tehnički problemi** kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika.

U okviru svake teme izdvojili smo nekoliko podtema. Opširne odgovore na prvo pitanje otvorenog tipa i mnoštvo iznetih ideja možemo smatrati potvrdom da je kod ispitanika prisutna jezička anksioznost, da ih opterećuje, da provode vreme u razmišljanju o razlozima za njenu pojavu i analiziraju ovaj problem, jer se mišljenja i zaključci do kojih su došli u potpunosti podudaraju sa zaključcima koji su navedeni u postojećoj literaturi.

Na osnovu dobijenih rezultata, kao jedan od osnovnih izvora jezičke anksioznosti izdvojio se **sam nastavnik**. U okviru ove teme prepoznate su tri podteme: **ličnost nastavnika, znanje nastavnika i očekivanja vezana za učenike**, a svaka od njih ilustrovana je odgovorima dobijenim od ispitanika (Tabela 17).

Tabela 17. Nastavnik kao izvor svoje jezičke anksioznosti

Podteme	Odgovori ispitanika
Ličnost nastavnika	<ul style="list-style-type: none">- nezrelost- idealizovanje sebe- gordost i sujeta- stidljivost- strah od javnog nastupa i simultanog prevođenja- strah od govora pred iskusnijim kolegama ili strancima- strah usled nedovoljne pripreme za čas- strah od neuspešnog časa- strah od grešaka- strah od podsmeha učenika zbog fizičkog izgleda- preterana odgovornost, perfekcionizam/mišljenje nastavnika da moraju sve da znaju i da anticipiraju svaku potencijalnu situaciju- nesigurnost/nedostatak samopouzdanja/strah od izlaska iz zone komfora- osećaj da se moraju ispunjavati sva očekivanja učenika ili njihovih roditelja, koliko god različita bila- osećanje nekompetentnosti kada neki učenici, i pored višestrukog objašnjavanja i pomoći, loše izvedu aktivnost- onlajn nastava – kada čas slušaju i drugi, a ne samo učenici- trenutno raspoloženje- nezadovoljstvo rezultatima rada
Znanje nastavnika	<ul style="list-style-type: none">- nelagodnost ako se ne zna neka reč- nelagodnost ako se ne zna odgovor na pitanje učenika- blokada kada učenik „ulovi“ grešku nastavnika- nepravilno akcentovanje- nelagodnost nastavnika kada primeti da je napravio materijalnu grešku- spoznaja da je nemoguće jezikom ovladati u potpunosti, na svim poljima, a da se nastavnicima stranih jezika greške zameraju više nego izvornim govornicima- nedostatak autoriteta, koji potiče iz nepoznavanja gradiva- zaboravljanje sadržaja usled nekorišćenja, jer učenici nisu na tom nivou niti su dovoljno motivisani da bi se sa njima ostvarila konverzacija na stranom jeziku- nepoznavanje stručne terminologije i kolokvijalnog jezika (npr. <i>gejming termina</i>)- nevladanje stručnom terminologijom na maternjem jeziku- objašnjavanje gramatičke jedinice stručnim terminima na stranom jeziku- mešanje vokabulara usled znanja više stranih jezika- nedovoljno prakse/nedostatak iskustva- brzo napredovanje jezika u smislu slenga- neupućenost u aktuelnosti iz oblasti kulture, sporta i umetnosti u govornom području stranog jezika- sam početak časa – kako početi čas

Očekivanja vezana za učenike	<ul style="list-style-type: none"> - strah od reakcije problematičnih učenika - rad sa starijim polaznicima - prethodno poznavanje učenika/njegovih bližnjih - neprijatnost kada nastavnik učenicima prizna da nikada nije posetio zemlju čiji jezik predaje - osećaj da, koliko god se trudili oko nekih učenika, oni neće savladati gradivo
------------------------------	--

Osobine ličnosti nastavnika, poput stidljivosti i nedostatka samopouzdanja, a zatim idealizovanje sebe i težnja ka savršenstvu, uz svest o tome da je nemoguće u potpunosti i na svim poljima ovladati jezikom, neminovno dovode do pojave jezičke anksioznosti, što se pokazalo tačnim i u radovima drugih autora u ovoj oblasti (Gregersen & Horwitz, 2002; Horwitz, 2017; Jedynak, 2011). Sama spoznaja da se nastavnicima stranog jezika greške zameraju više nego izvornim govornicima dodatno pojačava jezičku anksioznost, otežava rad nastavnika i sprečava ih da izađu iz sopstvene zone komfora zbog straha od reakcije učenika, iako bi time mogli doprineti stvaranju prijatnije atmosfere za rad i većoj zainteresovanosti učenika. Veća zainteresovanost, a samim tim i aktivnost učenika, povećala bi zadovoljstvo nastavnika sopstvenim radom, što bi dovelo do smanjenja jezičke anksioznosti. Ispitanici navode i gordost i sujetu kao osobine nastavnika koje osnažuju jezičku anksioznost. Ove osobine sprečavaju nastavnike da priznaju da imaju problem jezičke anksioznosti i započnu priču o njoj, a kroz priču bi zapravo shvatili da nisu jedini i razmenili iskustva i strategije koje u praksi primenjuju da problem prevaziđu. Nedovoljno znanje stranog jezika, nedovoljno poznavanje materije koju predaju, nedovoljno praćenje promena u društvu, koje se na jezik reflektuju prvenstveno kroz uvođenje vokabulara sa kojim se nastavnici tokom studija nisu upoznali u gradivo koje predaju, takođe se smatraju značajnim izvorima jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Ukoliko im se doda i neupućenost u aktuelna dešavanja u raznim oblastima koje su učenicima zanimljive, postaje jasno koliko je važna priprema nastavnika za svaki čas, kao i konstantno praćenje interesovanja učenika, koja se drastično menjaju od generacije do generacije. Osećaj nastavnika da mora da ispuni sva očekivanja, ne samo učenika već i njihovih roditelja i sredine, iako se ona često značajno razlikuju, takođe je prepoznat od strane ispitanika kao značajan izvor jezičke anksioznosti.

Pored izvora vezanih za same nastavnike, ispitanici navode brojne izvore jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika u razrednoj situaciji koji potiču **od učenika**. U okviru ove teme, dobijene odgovore svrstali smo u pet podtema: **nedisciplina, odsustvo motivacije, znanje, ponašanje i stavovi učenika i očekivanja učenika** (Tabela 18).

Tabela 18. Učenici kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Podteme	Odgovori ispitanika
Nedisciplina	<ul style="list-style-type: none"> - nepoštovanje pravila rada - nepoštovanje nastavnikove ličnosti - namerno provociranje i ismevanje nastavnika - buka i smeh učenika na času (koji upućuje na to da se smeju nastavniku) - loša atmosfera među učenicima
Odsustvo motivacije	<ul style="list-style-type: none"> - nezainteresovanost - dosada kod učenika

	<ul style="list-style-type: none"> - nedovoljna motivisanost učenika ma koliko se nastavnici trudili da im bude interesantno - nepripremljenost za časove (neurađen domaći ili neponovljena lekcija, jer od toga dosta zavisi dalji tok časa) - učenici ne donose knjigu, pa ne mogu/ne žele da prate rad na času
Znanje	<ul style="list-style-type: none"> - nizak nivo znanja - izuzetno nadareni učenici (filološke gimnazije) - bilingvalni učenici i izvorni govornici - učenici koji imaju bolji akcenat i isto ili više znanja nego nastavnik (a nisu završili anglistiku) - učenici koji misle da znaju bolje od nastavnika/previše samouvereni učenici - pitanja koja učenici postavljaju - fokusiranje učenika na savremeni govor, koji je pun nepravilnih izraza
Ponašanje i stavovi učenika	<ul style="list-style-type: none"> - način na koji učenici prihvataju kritiku, a naročito stariji učenici - način na koji učenici prihvataju ocenu - otpor učenika kada otežano prati nastavu, pa odluči da ne učestvuje uopšte - učenici koji unapred kažu da oni ne mogu da nauče i da im ništa nije jasno - izostanak povratne informacije od učenika - želja učenika da govore na stranom jeziku, a istovremeno otvorena odbojnost ka osnovama za pravilno korišćenje jezika, kao što su gramatika i sintaksa - učenici koji primećuju nesigurnost kod nastavnika - dovođenje autoriteta nastavnika u pitanje (učenici više veruju nastavnicima koji im drže časove u privatnim školama)
Očekivanja učenika	<ul style="list-style-type: none"> - nerealno visoka očekivanja učenika - nerealna očekivanja odraslih učenika, koji bi za kratko vreme hteli da polažu ispit za dobijanje sertifikata za nivo B2

Kroz odgovore ispitanika provlače se dva suprotna gledišta – s jedne strane su nedovoljno motivisani i nezainteresovani učenici, sa niskim nivoom znanja stranog jezika, a s druge strane su bilingvalni i izvorni govornici, učenici koji postavljaju pitanja i učenici sa previsokim zahtevima i očekivanjima. I jedni i drugi podjednako doprinose povećanju jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, što je u skladu sa ranije sprovedenim istraživanjima i potvrđuje kompleksnost problema jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Aydin, 2016: 631; Ćpek, 2016: 101; Kim & Kim, 2004: 179; Kongchan & Singhasiri, 2008). Učenici, a posebno odrasli učenici, često imaju nerealna očekivanja u pogledu brzine kojom se mogu dostići fluentnost i željeni nivo znanja stranog jezika, a ujedno pokazuju odbojnost prema gramatici ili sintaksi, koje predstavljaju osnove za pravilno korišćenje jezika. Sve to se, prema mišljenju ispitanika, negativno odražava na jezičku anksioznost već prisutnu kod nastavnika stranog jezika.

Ne samo učenici već i **roditelji učenika** imaju uticaj na jezičku anksioznost nastavnika stranog jezika. **Očekivanja roditelja i praćenje rada nastavnika** izdvajaju se kao dve podteme u okviru ove teme (Tabela 19).

Tabela 19. Roditelji kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Podteme	Odgovori ispitanika
Očekivanja	<ul style="list-style-type: none"> - previsoka očekivanja roditelja - ubedenje da privatne škole i privatni časovi garantuju sticanje boljeg i kvalitetnijeg znanja
Praćenje rada nastavnika	<ul style="list-style-type: none"> - prisustvo roditelja tokom otvorenih vrata - roditelji koji se bune zbog ocene - zamerke i sugestije od strane roditelja

Ispitanici smatraju da su očekivanja roditelja visoka i nerealna, posebno kada učenici pohađaju privatne časove ili idu u privatne škole stranih jezika. Naglašavaju da privatni časovi i škole „ne znače i kvalitet“, ali to nije lako saopštiti roditeljima. Potreba pojedinih roditelja da zahtevaju obrazloženje svake ocene, bez obzira na zalaganje učenika, da slobodno iznose zamerke i sugestije iako se ne bave obrazovanjem, čini da nastavnici čak i povremeno prisustvo roditelja na času doživljavaju kao specifičan vid kontrole i izvor jezičke anksioznosti.

Prema nalazima ovog istraživanja, ni sam **obrazovni sistem** nema razumevanja za specifičnosti nastave stranog jezika. Kritike ispitanika na račun obrazovnog sistema su raznovrsne i oštre i mogu se svrstati u četiri podteme: **programski nedostaci, organizacija rada, kontrola rada i neadekvatno usavršavanje nastavnika stranog jezika** (Tabela 20).

Tabela 20. Obrazovni sistem kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Podteme	Odgovori ispitanika
Programski nedostaci	<ul style="list-style-type: none"> - nezadovoljstvo planom i programom – preobiman plan i program, neusklađen sa uzrastom učenika - insistiranje na novinama po svaku cenu – novim tehnologijama, novim materijalima, novim udžbenicima, koje bi tek trebalo proučiti - loši udžbenici koje treba pratiti - nedostatak časova konverzacije na fakultetu - netolerantni profesori na fakultetu, koji studente ponižavaju - nekvalitetno obrazovanje nastavnika stranog jezika
Organizacija rada	<ul style="list-style-type: none"> - prevelike grupe učenika, sa preko 100 studenata na fakultetima - rad u kombinovanim odeljenjima sa dva i više razreda - previše heterogena grupa učenika - nedostatak vremena za pripremu prilikom zamene nastavnika - nedostatak vremena i sredstava za detaljnu pripremu za svaki čas - onlajn nastava
Kontrola rada	<ul style="list-style-type: none"> - posete časovima (interna kontrola, eksterna kontrola, psiholog, pedagoški savetnik, bilo ko osim učenika) - snimanje časova/prisustvo kamera u učionici

Neadekvatno usavršavanje	- nedovoljno prilika za stručno usavršavanje nastavnika - nedovoljno prilika za nastavnike da koriste jezik koji predaju ⁴
--------------------------	--

U navodima ispitanika često se ponavlja nezadovoljstvo obrazovanjem za ovu profesiju, a potom i nezadovoljstvo zbog premalo prilika za stručno usavršavanje, ali i zbog nametanja programa neprilagođenih fondu časova i uzrastu učenika i zbog nametanja udžbenika i novina bez uvažavanja mišljenja samih nastavnika. Ispitanici ističu da se uspešna komunikacija na stranom jeziku ne može ostvariti u grupama učenika koje su prekobrojne i veoma heterogene u pogledu nivoa znanja i jezičke sposobnosti. Osim toga, podsećaju da je uvođenje raznih vrsta kontrole, poseta (obično od strane nestručnih osoba) i snimanja časova u direktnoj suprotnosti sa spontanom i opuštenom atmosferom, koja je jedan od osnovnih preduslova uspešnosti časa stranog jezika

Nastavnici stranog jezika kao izvor svoje jezičke anksioznosti vide i **okruženje** u kom rade. U odgovorima ispitanika jasno se izdvajaju tri pod teme: **nedovoljna podrška, očekivanja okoline i uvrežena shvatanja** da nastavnik stranog jezika nije dovoljno stručan ukoliko ne poseduje kompetencije i savršenstvo koji se pripisuju izvornim govornicima (Tabela 21).

Tabela 21. Okruženje kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Pod teme	Odgovori ispitanika
Nedovoljna podrška	<ul style="list-style-type: none"> - izostanak sistemske podrške od strane nadređenih - nedostatak podrške od strane starijih kolega - osećaj izolovanosti na fakultetima na kojima je zaposlen samo po jedan nastavnik stranog jezika (nemogućnost konsultovanja i zajedničkog planiranja časova) - osuda okoline koja procenjuje strože nego izvorni govornici - ruganje na seminarima i ismevanje izgovora kolega - nerazumevanje od strane kolega i nedostatak saradnje sa kolegama - nastavnici koji imaju previše samopouzdanja i takmičarski i rivalski se ophode prema drugim nastavnicima, kao da su sveznajući i nepogrešivi (a nisu, jer niko nije) - poređenje sa drugim nastavnikom
Očekivanja okoline	<ul style="list-style-type: none"> - ekskurzije i sl., kada svi očekuju od nastavnika jezika da bude vodič i simultani prevodilac, a oni publika - usmeno prevođenje na raznim sastancima
Uvrežena shvatanja	<ul style="list-style-type: none"> - ubeđenje da je grešiti strašno - ubeđenje da nastavnik stranog jezika mora da poseduje kompetenciju izvornog govornika i da u svakom trenutku mora imati odgovor na svako pitanje

⁴„Jezik mora da se govori da bi čovek mogao i da ga predaje kako treba. Ako samo predajemo iz istih knjiga, naše znanje će biti na tom nivou. Ono što smo znali ćemo zaboraviti i sve ćemo manje znati zato što se ne usavršavamo. Nije dovoljno otići na neki seminar koji traje dva dana. Smatram da čitanje i slušanje nije isto dok ne progovorimo jezik i dok se ne osetimo slobodnim da to radimo”.

Posebnu pažnju među navedenim odgovorima ispitanika privlače odgovori o netoleranciji i ponižavanju od strane profesora na fakultetima za obrazovanje nastavnika stranog jezika, koji vode ka sticanja negativnih iskustava, a negativna iskustva tokom učenja stranog jezika su se u postojećim istraživanjima pokazala kao značajan prediktor jezičke anksioznosti (Radić-Bojanić & Topalov, 2021; Suzić, 2015). Ništa manje ne iznenađuju ni odgovori o nerazumevanju od strane kolega koje imaju dovoljno samopouzdanja, koje dovodi do ismevanja, ruganja i rivalskog ophođenja na stručnim seminarima, pa i sami seminari, umesto da pruže priliku za razmenu mišljenja i primera dobre prakse kada je u pitanju jezička anksioznost nastavnika stranog jezika, izazivaju strepnju i dodatno osnažuju jezičku anksioznost. Ovakvo mišljenje ispitanika nije karakteristično samo za ovo istraživanje, već su i drugi autori došli do zaključka da kod pojedinih nastavnika dominira težnja ka takmičenju u odnosu na potrebu za integracijom i saradnjom (Jednyak, 2011: 62). Kada na sve navedeno dodamo da i stručne ekskurzije kod ispitanika izazivaju jezičku anksioznost, jer se očekuje da budu i izvrsni simultani prevodioci i vodiči, možemo zaključiti da posao nastavnika stranog jezika nije nimalo jednostavan. Stoga, ukoliko sami nastavnici stranog jezika nemaju razumevanja jedni prema drugima, ne mogu očekivati ni razumevanje od strane učenika, roditelja, sredine, pa ni obrazovnog sistema.

Naposletku, i **problemi tehničke prirode**, a pre svega **neadekvatna opremljenost učionica** i **problemi sa internetom**, izdvajaju se kao značajan izvor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika (Tabela 22).

Tabela 22. Tehnički problemi kao izvor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Podteme	Odgovori ispitanika
Opremljenost učionica	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatak adekvatne opreme za izvođenje kvalitetne i sadržajne nastave - zastarela oprema - nedovoljno nastavnih sredstava za rad - nepostojanje kabineta za strane jezike
Problemi sa internetom	- loša internet konekcija, usled koje se prekida čas pa učenicima opada koncentracija

Većina ispitanika nema osnovna nastavna sredstva i uslove neophodne za obezbeđivanje nužnog autentičnog inputa učenicima u školama u kojima radi. Uprkos digitalizaciji i sve većoj količini dostupnih autentičnih sadržaja, nastavnici i dalje ne mogu da se oslone na internet u školama, a problemi sa internetom vrlo lako naruše koncepciju dobro isplaniranog časa i nametnu potrebu za improvizacijom, koja lako stvara nelagodu i povećava jezičku anksioznost.

Pažljivom analizom navoda ispitanika u narativnim odgovorima na prvo pitanje otvorenog tipa, koji su sumirani u napred datim tabelama, nameće se zaključak da bi sami nastavnici mogli značajno doprineti eliminisanju brojnih izvora jezičke anksioznosti ukoliko bi se odvažili da progovore i izborili da se njihov glas čuje. U tome bi ih ohrabrilo upravo osveščivanje o jezičkoj anksioznosti neizvornih govornika koji se bave nastavom stranih jezika i upoznavanje sa rezultatima do kojih su postojeća istraživanja u raznim zemljama došla, kako u toku obrazovanja za ovu profesiju tako i na seminarima i drugim vidovima stručnog usavršavanja.

Deo odgovora na pitanje o izvorima jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika nije usko vezan za jezičku anksioznost, već se odnosi na izvore anksioznosti koja se javlja pri držanju nastave uopšte. Naime, pojedini ispitanici iskazuju nezadovoljstvo administracijom i zakonodavnom politikom u oblasti obrazovanja. Pojedini ispitanici su nezadovoljni statusom stranog jezika kao predmeta u odnosu na ostale predmete, kao i statusom drugog stranog jezika u odnosu na prvi strani jezik. Nezadovoljstvo nastavnika proizilazi i iz nepoznavanja psihologije i nedovoljne kompetentnosti za inkluziju i rad po individualizovanom obrazovnom programu, usled čega svesno zapostavljaju učenike kojima je potrebna dodatna podrška. Navedeni izvori pojačavaju anksioznost nastavnika uopšte, a na taj način, posredno, doprinose i većoj jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika.

4.3.2 Načini za prevazilaženje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Vođeni pretpostavkom da je i kod nastavnika stranog jezika u našoj zemlji prisutan problem jezičke anksioznosti te da, iako o tome ne pričaju i ne diskutuju, na razne načine pokušavaju da ovaj problem u praksi prevaziđu, uz pomoć pitanja: *Na koje načine se osećanje nelagodnosti i treme može ublažiti/prevazići?* nastojali smo otkriti koje strategije su se u nastavnoj praksi pokazale efikasnim za prevazilaženje jezičke anksioznosti. Odgovori ispitanika na ovo pitanje logički se nadovezuju na izvore jezičke anksioznosti navedene u prethodnom poglavlju. Tokom induktivne tematske analize dobijenih odgovora, izdvojilo se sedam tema:

1. **Detaljna priprema za čas,**
2. **Stalno stručno usavršavanje nastavnika,**
3. **Iskustvo i rad na sebi,**
4. **Saradnja sa kolegama,**
5. **Promena stavova,**
6. **Podela odgovornosti i**
7. **Relaksacija.**

Navedene teme i njima relevantni odgovori ispitanika prikazani su u Tabeli 23:

Tabela 23. Načini za prevazilaženje jezičke anksioznosti

Teme	Odgovori ispitanika
Detaljna priprema za čas	<ul style="list-style-type: none"> - predviđanje potencijalnih problema - osmišljavanje načina za prevazilaženje problema - osmišljavanje dodatnih aktivnosti u skladu sa interesovanjima učenika - planiranje govornih vežbi
Stručno usavršavanje	<ul style="list-style-type: none"> - seminari - boravak u izvornoj govornoj zajednici - samoinicijativno izlaganje govornom jeziku - traženje prilika za konverzaciju sa izvornim govornicima - traganje za mogućnostima za usmeno izlaganje u javnosti - omogućavanje drugim osobama da prisustvuju časovima - snimanje sopstvenog časa/izlaganja i analiza snimaka

Iskustvo i rad na sebi	<ul style="list-style-type: none"> - jačanje samopouzdanja - veća sloboda - veća spontanost u komunikaciji - pomirenje sa okolnostima na koje je teško uticati
Saradnja sa kolegama	<ul style="list-style-type: none"> - otvoreni razgovori sa kolegama - osnivanje grupa za razmenu iskustva
Promena stavova	<ul style="list-style-type: none"> - nastavnik poseduje veće znanje od učenika - nastavnik poseduje veštinu prenošenja znanja učenicima - niko nije sveznajuć - niko nije nepogrešiv - na greškama se uči - učenici prepoznaju i cene iskrenost - muzika i neobavezne šale stvaraju prijatnu atmosferu na času
Podela odgovornosti	<ul style="list-style-type: none"> - podela odgovornosti sa učenicima - podela odgovornosti sa roditeljima učenika - evaluacija časa od strane učenika u cilju prevazilaženja situacija koja pojačavaju jezičku anksioznost - prebacivanje fokusa sa nastavnika na učenika, materiju i ishode
Relaksacija	<ul style="list-style-type: none"> - joga - meditacija - šetnje i boravak u prirodi - druženje - vežbe disanja - vežbe pred ogledalom - probe časa

Najviše ispitanika (27%) smatra da se jezička anksioznost nastavnika stranog jezika najbolje može preduprediti i ublažiti **detaljnou pripremom za čas**, uz pažljivo predviđanje mogućih problematičnih „scenarija“ i osmišljavanje alternativa pomoću kojih bi se oni mogli prevazići ili izbeći. Pripreme treba da sadrže mnoštvo zanimljivih dodatnih zadataka u koje će se učenici aktivno uključivati i „rezervnog materijala u vidu kratkih aktivnosti koje unose dinamiku na čas“. Organizovanjem većeg broja govornih vežbi jača se ne samo učenik već i nastavnik, jer „predavanje je proces gde obe strane uče; profesor uči kako drugi razmišlja i uči, a đak, naravno, ono što profesor predaje“. Učenicima treba prezentovati zanimljive sadržaje i omogućiti im da eksperimentišu, istražuju, pripremaju prezentacije. Učenike treba konsultovati u pogledu planiranja časa i načina rada, jer se na taj način pridobija njihovo poverenje i povećava angažovanje, što pozitivno utiče i na zadovoljstvo nastavnika svojim radom. Slede neki od komentara ispitanika:

K1: Dobrom pripremom, spremnošću na adaptaciju i improvizaciju, prihvatanjem da ne moramo uvek biti savršeni i svešću da je učenje proces.

K2: Dobrom pripremom za čas i uvođenjem novih nastavnih sredstava koja su bliskija novim generacijama.

K3: Dobro isplaniranom pripremom časa, materijali sa inovativnim i aktuelnim temama, promena aktivnosti u toku časova.

Posle pripreme za čas, najveći procenat ispitanika (23%) ističe značaj **stalnog stručnog usavršavanja nastavnika** za prevazilaženje jezičke anksioznosti. Osim seminara sa izvornim govornicima i boravka u zemlji gde je jezik koji predaju maternji, nezavisno od finansijske situacije nastavnika, ispitanici navode i mnoštvo aktivnosti koje sam nastavnik može preduzeti u cilju sopstvenog usavršavanja i uklanjanja problema koji izazivaju jezičku anksioznost, kao što su: konstantno izlaganje govornom jeziku, slušanje, traganje za prilikama za konverzaciju sa izvornim govornicima i traženje „fidbeka“ od njih na osnovu kog se otkriva šta je potrebno korigovati ili naučiti. S druge strane, u praksi se pokazalo da svaka pohvala od strane izvornih govornika jača samopouzdanje nastavnika i direktno utiče na suzbijanje eventualne jezičke anksioznosti u budućnosti. Pored toga, ispitanici su mišljenja da je veoma važno koristiti svaku priliku za oprobavanje u javnom izlaganju, kroz držanje govora, prezentacija, učešće u grupnim diskusijama, na seminarima, okruglim stolovima, konferencijama, kako na maternjem tako i na stranom jeziku. Radionice javnog nastupa i „namerno stavljanje sebe pred velike auditorijume“, prema navodima ispitanika, pomogli bi nastavnicima da se naviknu na publiku, koju moraju prihvatiti kao prirodnu. Među ispitanicima ima i onih koji korisnim smatraju i „repetitivno“ izlaganje prisustvu drugih osoba na časovima, najpre kolega koji predaju druge predmete, a potom i kolega iz struke, kao i da snimanjem sebe, slušanjem i analiziranjem snimka, nastavnik može prepoznati, a zatim i korigovati brojne nedostatke. Čak se i odlaženje na časove potpuno nepripremljeno, uz oslanjanje na improvizaciju, kod pojedinih ispitanika pokazalo efikasnim za jačanje samopouzdanja i smanjenje jezičke anksioznosti.

Veliki broj ispitanika smatra da **iskustvo i rad na sebi** i svojim sposobnostima najviše pomažu u prevazilaženju problema jezičke anksioznosti, jer „sa iskustvom se stiče samopouzdanje, a sa njim dolazi i uverenje da su svi problemi rešivi, pa se gubi potreba za predviđanjem problema“. Što je iskustvo veće, „nastavnik se više oslobađa, a istovremeno nema osećaj da po komandi mora nečega da se oslobodi, već nekako uz praksu uči i spontano usvaja nove modele ponašanja“. Međutim, ima i ispitanika prema čijem mišljenju se nastavnici oslobađaju jezičke anksioznosti sa sticanjem iskustva iz potpuno suprotnih razloga, odnosno zato „što se predaju stihiji dešavanja (loši učenici, nemogući nastavni planovi, loš odnos sa direktorima, nemogućnost stručnog usavršavanja...)“. Ipak, ne sme se poreći da na slabim tačkama treba konstantno raditi i kontinuirano se usavršavati, ne samo u stručnom već i u metodičkom smislu. Ispitanici smatraju da „tek na veoma visokom nivou poznavanja jezika uviđamo da zaista nije strašno što nismo savršeni govornici tog jezika zato što savršeni govornik i savršeni nastavnik ne postoji“, jer jezik je „more“, pa čak ni maternji govornici ne znaju sve.

Prema navodima ispitanika, izuzetno je korisna **saradnja sa kolegama**, kao i otvoreni razgovori o sopstvenim i tuđim nedostacima i načinima za njihovo prevazilaženje. Značaj saradnje sa kolegama prepoznat je i u drugim istraživanjima. U Južnoj Koreji su nastavnici sami organizovali grupu podrške (*a self-supported group*), koja se sastaje jednom mesečno kako bi razgovarali o dešavanjima na času, razmenili savete i strategije za uspešno suočavanje sa neočekivanim situacijama koje izazivaju jezičku anksioznost (Lee et al., 2017).

Ispitanici ističu i da je neophodna **promena stavova** nastavnika, koji dodatno osnažuju jezičku anksioznost. Nastavnik najpre mora da shvati da on vodi čas i da niko u učionici ne zna više od njega, što će dovesti do opuštenijeg odnosa sa učenicima, pa neće biti strašno ni ukoliko se desi neka greška. Pri samom ulasku u učionicu nastavnici treba da se postave opušteno i smelo, bez straha da će ih neko ocenjivati i procenjivati, jer će se to, shodno mišljenju ispitanika, stalno dešavati. Nijednog trenutka ne treba da zaborave da nastavnik, pored toga što vrlo verovatno ima više znanja od učenika, poseduje i veštinu prenošenja tog znanja, a to zapravo i jeste cilj – da se znanje prenese, a ne da se učenici zabave. Nastavnici uvek treba da imaju na umu da su diplomu „stekli, a ne kupili“. Takođe, shodno mišljenju ispitanika, neophodno je da nastavnici stranog jezika racionalizuju situaciju u kojoj se nalaze i shvate da „biti izvorni govornik i profesor, dakle metodičar jednog jezika, dve su posve različite stvari“.

Nastavnici stranog jezika obuhvaćeni istraživanjem prikazanim u ovoj doktorskoj disertaciji smatraju da je bitno prvo sebi, a potom i učenicima priznati da niko nije nepogrešiv i sveznajuć, pa u slučaju neznanja odgovora na neko pitanje učenika, učenike treba uputiti na adekvatan izvor ili odgovor zajedno sa njima potražiti u literaturi ili na internetu:

K4: Na svakom prvom času u novoj grupi kažem da nisam maternja govornica nemačkog jezika, a posebno da nisam hodajući rečnik, tako da je legitimno da nešto ne znam, ali da zato imamo izvore (rečnike, internet...) gde možemo da pronadjemo odgovore na pitanja. Da je veština znati gde pogledati i potražiti neki odgovor, a nije veština imati sve u glavi.

Grešaka se, dakle, ne treba plašiti, već na njima treba učiti, jer greške su „prirodni proces učenja“. Sa takvim stavom, međutim, treba upoznati i učenike i adekvatno se odnositi prema njihovim greškama. Priznanjem da ne zna sve nastavnik će zadobiti poverenje i poštovanje učenika. Ipak, treba imati na umu i to da se mlađim nastavnicima greške lakše opraštaju nego kada se dešavaju posle dužeg iskustva u radu. Mišljenja ispitanika o greškama i odnosu prema greškama kada je u pitanju upotreba stranog jezika u skladu su sa rezultatima postojećih istraživanja u svetu (Aydin, 2016; MacIntyre, 1999; Hendrickson, 1987; Terrel, 1977).

Puštanjem muzike na času, iskrenim odnosom prema učenicima, otvorenim razgovorom sa učenicima o načinu rada i načinima na koje ga je moguće unaprediti, o problemima sa kojima se oni suočavaju u toku učenja, ali i uvažavanjem njihovog mišljenja i predloga gradi se prijatna atmosfera. Tome doprinose i neobavezne šale, igrice, pohvaljivanje učenika i prijateljski odnos prema njima. Nastavnik treba da je nasmejan i pozitivan, treba da zna „da su konci upravo u njegovim rukama“ i da od toga kakvu će atmosferu napraviti na početku časa, zavisi kako će se učenici osećati i kako će se dalji rad odvijati. Međutim, upravo sam početak časa i briga o načinu započinjanja časa navedeni su u odgovorima ispitanika kao jedan od značajnih izvora jezičke anksioznosti.

I povremena evaluacija časa od strane učenika spominje se kao korisna. Svaki pozitivan komentar od strane učenika pozitivno deluje na samopouzdanje nastavnika, a negativne informacije mogu pomoći da se propusti prevaziđu. Stalna komunikacija sa učenicima na stranom jeziku, od samog početka učenja jezika, čak i prilikom objašnjavanja gramatike, doprinosi ne samo jačanju kompetencije učenika već i jačanju kompetencija nastavnika, kao i stvaranju automatizma i spontanosti u komunikaciji. Izlaskom iz zone komfora i prihvatanjem izazova prevazilazi se lična nesigurnost. Ispitanici smatraju da u praksi nastavnik i danas ima centralnu ulogu u procesu podučavanja, što ne bi trebalo da bude slučaj. Stavljanje učenika u ulogu aktivnog učesnika u aktivnostima na času smanjuje tenziju nastavnika i dovodi ga u položaj slušaoca, saradnika i koordinatora, što mu pruža mnogo bolji uvid u znanje učenika i način na koji razmišljaju. Time se postiže prebacivanje fokusa sa nastavnika na učenike, nastavnu materiju i željene ishode, što se u postojećoj literaturi pokazalo neophodnim da bi se smanjila jezička anksioznost nastavnika (Numrich, 1996: 142).

Naime, promena stavova nastavnika stranog jezika dovela bi do postavljanja novih ciljeva i granica i do jasne **podele odgovornosti** sa učenicima, ali i sa roditeljima učenika. Ispitanici naglašavaju da učenici i nastavnik treba da postave jasan zajednički cilj – da će graditi znanje i da su greške, i s jedne i s druge strane, sastavni deo tog procesa i nešto na čemu će zajedno raditi. Međutim, ispitanici ističu da je to veoma složen proces i da ga zato mnogi nastavnici i dalje izbegavaju.

Pojedini ispitanici kao načine za ublažavanje jezičke anksioznosti navode i različite **tehnik** **relaksiranja**, kao sto su: joga, meditacija, vežbe disanja, opuštanje kroz hobije, boravak u prirodi, druženje sa prijateljima, vežbe glume i vežbe pred ogledalom, probno držanje časa u praznoj prostoriji, snimanje samog sebe, pa potom analiziranje i korigovanje nedostataka. Slične tehnike

navodi i Horvic (Horwitz, 1996: 370). Nekim ispitanicima je pružanje povratne informacije samom sebi posle svakog održanog časa bilo od velike pomoći, a neki pak smatraju da je najbolje ne razmišljati previše o jezičkoj anksioznosti.

I dok pojedini ispitanici priznaju da još uvek nisu pronašli način na koji bi uspeli da ublaže jezičku anksioznost, te da se rešenje možda nalazi u manjem broju učenika u odeljenju, u tehnički bolje opremljenim kabinetima, u promeni zakona koji štite nezainteresovane učenike, ima i onih koji smatraju da je „strašno i nedopustivo da nastavnik oseća nelagodnost u učionici“. Nesigurnost i nelagodnost su, po mišljenju ovih ispitanika, isključivo posledica neznanja ili specifičnog sklopa ličnosti nastavnika, a po njima, ni jedni ni drugi ne treba da rade u prosveti. Smatraju da je to znak da prethodno nešto nije urađeno kako treba i ističu da se nelagodnost mora sprečavati kvalitetnim obrazovanjem nastavnika, organizovanjem praktičnih vežbi u učionici i stručne prakse u toku studija, ali i ozbiljnijom selekcijom kandidata koji se obrazuju za zanimanje nastavnika. Prema mišljenju ovih ispitanika, kada nastavnik uđe u učionicu i oseti nelagodnost, kasno je za bilo kakvu korekciju.

4.3.3 Uloga filoloških fakulteta u smanjenju jezičke anksioznosti nastavnika

Na osnovu analize odgovora na **pitanje o načinima na koje bi fakulteti za obrazovanje nastavnika stranih jezika mogli doprineti smanjenju jezičke anksioznosti** možemo zaključiti da ispitanici smatraju da filološki fakulteti mogu značajno da doprinesu smanjenju jezičke anksioznosti budućih nastavnika stranog jezika. Navode mnoštvo načina za to, koje smo grupisali u četiri različite teme:

1. **Stručna praksa,**
2. **Razmena studenata,**
3. **Promene u organizaciji nastave i**
4. **Menjanje stavova edukatora nastavnika stranog jezika.**

Navedene teme konkretizovane su relevantnim navodima ispitanika u Tabeli 24.

Tabela 24. Načini na koje filološki fakulteti mogu doprineti smanjenju jezičke anksioznosti budućih nastavnika

Teme	Odgovori ispitanika
Stručna praksa	<ul style="list-style-type: none"> - studenti drže nastavu umesto posmatranja časova - praksa na svakoj godini studija - praksa na svim nivoima obrazovanja - duže trajanje prakse - razgovori nakon prakse - simulacije predavanja - upoznavanje sa zahtevima školskih uprava i stanjem u školama - osposobljavanje za pisanje priprema za čas
Razmena studenata	<ul style="list-style-type: none"> - boravak u inostranstvu - kursevi i obuke - stručne ekskurzije

Promene u organizaciji nastave	<ul style="list-style-type: none"> - veći broj stranih lektora - rad u malim grupama - radionice posvećene javnom nastupu - obavezne usmene prezentacije - držanje celokupne nastave na stranom jeziku - poseban studijski program za obrazovanje nastavnika - poseban kurs za svaku jezičku veštinu
Menjanje stavova edukatora nastavnika stranog jezika	<ul style="list-style-type: none"> - tolerantniji odnos prema grešakama studenta (manje kritike, više saveta, komunikacije i razumevanja) - jednak tretman studenata koji su živeli u inostranstvu i onih koji nisu - podrška i razumevanje - otvorena komunikacija o problemu jezičke anksioznosti

Najviše ispitanika (40,5%) smatra da je ključna **stručna praksa** tokom koje će studenti držati nastavu, a koja treba da traje duže, da bude zastupljena na svakoj godini studija i da obuhvati sve nivoe obrazovanja kako bi budući nastavnici na svakom nivou stekli makar minimalno iskustvo. Međutim, mišljenja o načinu na koji praksu treba realizovati se razlikuju, pa neki ispitanici smatraju da je tokom prakse nužno prisustvo iskusnog nastavnika ili mentora, koji će studentima pružiti korisne povratne informacije nakon održanog časa, a neki misle da studenti treba samostalno da drže časove, bez prisustva drugog nastavnika, jer samo prisustvo iskusnog nastavnika izaziva nesigurnost i suzbija kreativnost nastavnika na praksi. Nakon prakse treba organizovati razgovor o nelagodnostima sa kojima su se studenti na času suočavali i načinima na koje su ih prevazilazili. Razgovori tokom kojih bi se razmenila iskustva, isprobane nastavne metode i strategije za savladavanje jezičke anksioznosti u realnim nastavnim situacijama, prema nalazima ove disertacije, pomogli bi da se ovaj problem „demistifikuje i predstavi kao posve prirodan”, što bi dovelo i do njegovog ublažavanja. Ispitanici smatraju i da bi više posmatranja časova stranog jezika u školama bilo korisno, a ukoliko je to teško izvesti, predlažu simuliranje predavanja sa kolegama sa kojima studiraju:

K1: Simulirati razne moguće situacije u učionici i van nje i spremiti buduće nastavnike za razne iznenadne situacije i naučiti ih kako improvizovati u istim.

K2: Možda da i tokom studiranja studenti drže čas jedni drugima i pritom prisustvuju i profesori. Mislim da je najvažnije da se od prve godine krene sa nekom praktičnom obukom.

K3: Češćim slanjem studenata na praćenje nastave. Analizom časova sa metodičkog aspekta. Onda bi se, pretpostavljam, pokazalo da se mnogo kriterijuma „dobrih” časova ne realizuje. Teorija i praksa su nebo i zemlja. U teoriji koju smo mi učili nema pomena discipline učenika na času, a nju smatram rušilačkim elementom većine časova. Glavni je razlog zbog kojeg ne želim da radim u osnovnoj školi.

Razmena studenata je sledeći način na koji bi fakulteti filološkog usmerenja mogli pomoći budućim nastavnicima u prevazilaženju problema jezičke anksioznosti, najzastupljeniji posle stručne prakse u navodima ispitanika obuhvaćenih istraživanjem za ovu disertaciju. Prema njihovom mišljenju, razmena studenata i boravak u izvornoj govornoj zajednici treba da budu omogućeni i obavezni za sve studente stranog jezika. Boravak u inostranstvu ne sme da bude privilegija studenata sa visokim prosekom ocena, već je važno pružiti priliku za to i studentima čiji je prosek niži a zainteresovani su da nauče strani jezik. Ispitanici spominju i „stručne ekskurzije”, i upućivanje na kurseve i obuke u inostranstvu kao posebno značajne vidove stručnog usavršavanja.

Čuvanje dece u porodicama jedna je od ideja koju treba promovisati tokom trajanja studija. Filološki fakulteti treba da se povezuju sa sličnim fakultetima u zemljama čiji se jezici izučavaju i na taj način obezbede studentima mogućnosti za razmenu i mogućnosti za konverzaciju sa izvornim govornicima. U suprotnom, ispitanici se slažu da je studiranje stranih jezika „dobro samo za bogatu decu“.

Veći broj stranih lektora na filološkim fakultetima mogao bi donekle nadomestiti nemogućnost odlaska u inostranstvo, prvenstveno ukoliko bi im se omogućio rad sa malim grupama studenata. Ispitanici podjednako važnim smatraju aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu konverzaciju na redovnim časovima. Držanje prezentacija, koje bi bilo obavezno za sve studente, ali i radionice posvećene veštinama javnog nastupa, neminovno bi doprineli suzbijanju treme i smanjenju jezičke anksioznosti budućih nastavnika stranog jezika. U tom cilju, studente stranog jezika treba podsticati i na učešće na konferencijama. Ispitanici ističu i da bi organizovanje „druženja na stranom jeziku“, uz recitovanje poezije ili pevanje, bilo korisnije od čiste teorije:

K4: Prošlo je poprilično godina od mog boravka na fakultetu, pa ne znam kakva je situacija sada. Jezičke vežbe nisu bile fokusirane na jačanje celokupne jezičke kompetencije. Nije bilo organizovanih debata, grupnog / seminarskog rada, obrade aktuelnih tema i sl. Nastava je bila većinom uniformna, sa jasnim ciljevima, a bez individualizovane primene. Nisu postojali časovi na kojima bi se vežbao izgovor, upoređivanje (i pokušaj simulacije) raznih akcenata – kao obavezan drill za 'lomljenje jezika'.

K5: Filološki fakulteti bi trebalo da konstantno unapređuju metodičke predmete, kao i stručnu praksu. Od samog početka studija bi trebalo insistirati na držanju prezentacija od strane svih studenata na svakom predmetu i što češće pružati studentima mogućnost da se sretnu sa maternjim govornikom i upuste u razgovor sa njim. Međutim, najbitnije od svega je promovisanje studentske mobilnosti (stipendije, programi razmene studenata i sl.), jer se jezička anksioznost najbolje prevazilazi onda kada smo okruženi maternjim govornicima i kada se trudimo da od njih učimo.

Dakle, neophodne su **promene u organizaciji nastave**. Kompletna nastava na filološkim fakultetima bi, po mišljenju pojedinih ispitanika, trebalo da se izvodi na stranom jeziku kako bi se povećala izloženost studenata stranom jeziku i ubrzalo sticanje spontanosti u njegovoj upotrebi, jer „shvatanje da nema maternjeg jezika na koji se možemo osloniti pruža doživljaj boravka u stranoj zemlji i kulturi, te jedino ostaje adaptacija“. Prema mišljenju ispitanika, nužno je sve studente podsticati da govore na stranom jeziku:

K6: Neprekidnim izlaganjem studenata. Puštati ih sve da pričaju, diskutuju, pohvaliti one koji imaju sjajan izgovor, ali i one koji nemaju takav, ali imaju znanja. Ja svojim učenicima uvek govorim da je predivno ako imate američki ili britanski akcenat, ali nije preduslov za dobro poznavanje jezika. I upravo tada se ljudi opuštaju i počinju da čuju jezik, njegovu melodiju i tako je kopiraju dok je ne usvoje ili dok ne poboljšaju.

K7: Kada sam ja upisala studije pre skoro 20 godina, tokom studija primetila sam da su mnogi studenti kao i ja imali strah da govore pred drugima, da izlažu pred profesorima ili polažemo ispite. Pretpostavljam da je to bilo zato što nismo bili dobro pripremljeni za ono što nas čeka niti nam je tokom studija neko davao dodatna objašnjenja i smernice kako i šta raditi već smo sve morali sami da se snalazimo i otuda je i bio i veći strah i anksioznost tokom studiranja. Koliko se ja sećam, ja sam samo dva puta imala izlaganje pred grupom studenata, što definitivno nije bilo dovoljno za savladavanje straha od pričanja na stranom jeziku. Čini mi se da smo počeli da se opuštamo tek na trećoj godini kada je prošlo neko vreme, a mnogi tek nakon završenih studija kada su počeli da se više izlažu komunikaciji sa

strancima. Danas je druga priča. Moderne tehnologije i internet su doživeli ekspanziju i studenti sada imaju više prilika da uče samostalno, da razgovaraju sa strancima preko društvenih mreža i da se oslobađaju straha i anksioznosti na taj način. Današnji studenti stranih jezika sigurno imaju više znanja i neustrašiviji su u odnosu na prethodne generacije koje nisu imale priliku da na jedan klik dođu do milion korisnih informacija koje će im koristiti tokom studiranja.

Ispitanici smatraju da je neophodno **da profesori menjanju svoje stavove**, a posebno da promene stav prema greškama. Favorizovanje studenata koji su živeli u matičnoj zemlji jezika koji se uči, a ismevanje studenata koji prave greške i sankcionisanje svake greške deluju frustrirajuće na buduće nastavnike stranog jezika, vode ka izbegavanju konverzacije i pojačavaju jezičku anksioznost. Podsmevanje greškama i sujeta profesora pomenuti su u navodima više ispitanika:

K8: Ranije su profesori bili apsolutno neprijemčivi za saradnju, nadam se da je sada drugačije. Loše je kada nemaju sluha za činjenicu da jezike ne studiraju samo studenti koji perfektno govore ciljni jezik, obzirom da su rođeni ili dugo živeli u zemlji u kojoj se on govori. U vreme mog studiranja čak je bilo i podsmeha prema onima koji su ciljni jezik učili samo u školi ranije. Profesori nisu uopšte bili zainteresovani za uvežbavanje samog jezika, više se svodilo na učenje gradiva koje, sada to mogu reći, zapravo nema upotrebnu vrednost. Imam osećaj da sam jezik skoro sama naučila, upornošću i radom.

K9: Kada sam ja bila student bilo je profesora koji su nam govorili da je „...ovaj fakultet predviđen za one koji već govore nemački jezik“, misleći na gastarbajtersku decu, koja su rođena ili barem prošla osnovnu i srednju školu u Nemačkoj i koji su se trudili da nas pošteno osramote ukoliko smo napravili nekakvu grešku na časovima vežbe. Profesori bi morali da prestanu sa tom praksom i da se uvažavaju trud i rad onih studenata koji su sve ono s čime su došli na fakultet naučili u Srbiji tokom osnovno- i srednjoškolskog obrazovanja. Morali bi da rade mnogo više na podsticanju samopouzdanja studenata. Kad god sam bila u prilici kao student da razgovaram sa nemačkim lektorima koji su radili širom istočne Evrope, uvek bih se osećala prijatno jer sam dobijala povratnu informaciju koja se uveliko razlikovala od one koju smo dobijali od naših profesora.

K10: Naučiti buduće nastavnike da je u redu pogrešiti i još bitnije, naučiti ih kako da se nose sa situacijom kada ne znaju odgovor, kada nešto zaborave i kako da odgovore, a da učenici ne pomisle da su nestručni. Pomoći im oko pripreme časova, na šta da obrate pažnju dok se pripremaju za čas, kako da predvide koja bi mogla da budu pitanja učenika i samim tim da pripreme i jezik koji će im u učionici trebati...

Podrška, razumevanje i otvorena komunikacija sa studentima o problemu jezičke anksioznosti, kao i uvođenje predmeta koji bi se bavio ovom tematikom ponavljaju se kao predlozi u odgovorima ispitanika na ovo pitanje. Studentima treba ukazati na to da je „eventualna jezička anksioznost normalna stvar kod nastavnika, obično početnika, u želji da se pokaže kao dobar i stručan“. Takođe, predlažu da se kao vannastavna aktivnost u toku trajanja studija za ovu profesiju organizuju psihološke radionice na kojima bi se radilo na samosvesti i razvijanju komunikativnih i „emocionalnih“ veština budućih nastavnika. Predmet *Psihologija*, umesto same teorije, treba da obiluje konkretnim primerima pomoću kojih će studenti naučiti kako da se suoče sa svojim strahovima i ovladaju metodama za prepoznavanje sopstvenih mana, kao i metodama za lično usavršavanje.

Veća zastupljenost metodičko-didaktičkih predmeta, osposobljavanje studenata za pisanje kvalitetnih priprema za čas, upoznavanje najpre profesora filoloških fakulteta sa zahtevima školskih uprava i ministarstva, koji su često u suprotnosti sa onim čemu oni svoje studente uče, a potom

upoznavanje budućih nastavnika sa realnom situacijom i stanjem u školama, prema rezultatima ovog istraživanja, doprineli bi boljoj pripremljenosti budućih nastavnika za sve što ih u učionici čeka:

K11: Časovi metodike nastave se mahom fokusiraju na specifičnosti učenika i na njihov razvoj, što je i prirodno. Međutim, pored diskutovanja uloga koje nastavnik treba da ispuni u učionici, valjalo bi posvetiti vreme za proučavanje poteškoća koje nastavnik ima u učionici, a da te poteškoće nisu vezane za same učenike. Dakle, upravo treba otvoreno pričati o jezičkoj anksioznosti u toku samih studija, jer se tome zaista ne posvećuje dovoljno pažnje.

K12: Predmet metodika nastave treba da ima i svoju praktičnu primenu, a ne da bude sveden samo na usmeni teorijski ispit o teoretskom znanju predavanja u tradicionalnoj metodici, kako je bio slučaj kada sam ja bila student. Imajući to u vidu, nikad ne odbijam studenta koji dođe i zamoli za opservaciju mog časa.

Ispitanici dalje ističu da je neophodno osavremeniti nastavu, uz formiranje posebnog smera za nastavnike stranog jezika, sa mnogo više časova iz oblasti psihologije i pedagogije. Uvođenje kurseva za razvoj svake jezičke veštine na svaku godinu studija, uz strože ocenjivanje, pojedini ispitanici smatraju jedinim načinom za dostizanje naprednog nivoa znanja jezika neophodnog za viši nivo samopouzdanja budućih nastavnika:

K13: Ponuditi smerove tako da studenti koji žele da budu profesori odaberu paket od npr. 8 predmeta iz sfere didaktike, a da imaju manje književnosti. Ko želi književnost, obratno. Ja sam imala 16 ispita iz književnosti, a 2 iz didaktike! To je obrnuto proporcionalno mojim potrebama jer sam u životu imala potrebu da aktivno koristim znanje stečeno na pomenutim ispitima iz književnosti u samo 2 prilike, a didaktička znanja koristim već 3 godine svakodnevno.

Važno je spomenuti i da među ispitanicima ima nastavnika koji smatraju da pojedinac mora sam da se izbori sa jezičkom anksioznošću, da je svaki početak rada u nastavi nelagodan i da se jezička anksioznost smanjuje sticanjem iskustvom u radu:

K14: Nikako. Samo čovek individualno može sam sebi da pomogne da prevaziđe probleme u nastavi. Od fakulteta je sasvim dovoljno obrazovanje koje pruža.

K15: Mislim da smanjenje jezičke anksioznosti dolazi sa iskustvom u nastavi. Posle 20 godina rada, skoro da je i ne osećam više. A nije uvek tako bilo.

Navedena izjava ispitanika u pogledu značaja i dužine radnog iskustva neophodne da bi se problem jezičke anksioznosti prevazišao u potpunosti je u saglasnosti sa rezultatima istraživanja sprovedenog sa nastavnicima stranog jezika u Poljskoj (Jedynak, 2011: 67–68).

4.3.4 Dodatni komentari ispitanika

Poslednje pitanje otvorenog tipa iz trećeg dela upitnika pružilo je ispitanicima mogućnost da daju dodatno pojašnjenje za neki od prethodno datih odgovora. Pitanje nije bilo označeno kao obavezno, ali je 80 ispitanika imalo potrebu da iznese dodatne komentare. U ovim komentarima, kao i na društvenim mrežama preko kojih je distribuiran upitnik, pohvaljuju se izbor teme i korišćeni instrument, uz molbu da se rezultati istraživanja ili makar utisci istraživača podele na društvenim mrežama ili na neki drugi način učine javno dostupnim. Time se potvrđuje opravdanost

izbora teme i načina sprovođenja istraživanja. Ujedno se ukazuje na opravdanost mišljenja da bi pokretanje javnih diskusija o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika izazvalo veliko interesovanje, jer se stiče utisak da ispitanici samo čekaju priliku za to. Međutim, niko se ne usuđuje da preuzme ulogu pokretača i u ličnom razgovoru sa kolegama započne razgovor o jezičkoj anksioznosti, prizna da ima ovaj problem i kroz razmenu iskustva iznađe načine za njegovo prevazilaženje. Pored potrebe za razgovorom o jezičkoj anksioznosti, u odgovorima ispitanika evidentna je i potreba za diskusijama o problemima u nastavi uopšte, koji mogu dodatno osnažiti jezičku anksioznost i pojačati njene negativne efekte na nastavu i učenje stranog jezika. Sledi nekoliko komentara ispitanika iz ovog dela upitnika:

K1: Sviđa mi se što ste potakli ovu temu, nisam nikad čula za nju, ali nadam se da ćete možda nešto dobro za sve da pokrenete iz nje. Meni lično nedostaje konverzacija sa ljudima iz engleskog govornog područja jer lično mislim da stagniram jer se vrtim stalno na istom nivou sa učenicima.

K2: Osećam potrebu da prokomentarišem Vaš odabir teme. Pozdravljam Vaše zalaganje da razumete teškoće sa kojima se susreću nastavnici u svakodnevnoj praksi. Sam odabir teme pokazuje jedan viši nivo razumevanja problematike. Hvala!

K3: Odlična anketa, sveobuhvatna. Mnogo sreće u daljem radu i uspeha da primećene probleme što više ispravite u praksi.

K4: Super je što se bavite ovim pitanjem, ono je važno podjednako i za predavače i za učenike :).

U odgovorima ispitanika na ovo pitanje ponavlja se značaj „hrabrog eksperimentisanja“, koje vremenom dovodi do osetnog smanjenja jezičke anksioznosti i veće sigurnosti nastavnika u sopstveno znanje, a sa kojim treba početi još u toku studija:

K5: Kada sam počinjao kao student anglistike, morao sam vrlo brzo da se odlučim da li ću biti onaj koji će samo sedeti i ćutati dok piše beleške ili ću iskoristiti taj poklon koji mi se nudi i učiti kroz vežbu i praksu putem pokušaja i pogreške dok vodim polemiku sa profesorom ili asistentom. Mene nije bilo strah da priznam da ne znam sve i znao sam da ću praviti greške, ali sam munjevito napredovao i nije me bilo briga šta drugi misle.

Ponavlja se značaj boravka u izvornoj govornoj zajednici, kao i nepravda što ovaj, po mnogima najefikasniji vid stručnog usavršavanja kada je u pitanju nastava stranog jezika, zavisi prvenstveno od materijalne situacije nastavnika. U pojedinim odgovorima ističe se značaj nastavnog materijala, koji mora biti interesantan učenicima, a što nije slučaj sa udžbenicima, koji obiluju gramatikom i na čiji izbor nastavnik ne može da utiče. Komentare ispitanika prožima i zabrinutost zbog sve nižeg nivoa znanja novih generacija učenika i njihove sve manje zainteresovanosti za rad i učenje stranog jezika.

Kritike nastave na filološkim fakultetima su česte i u ovim komentarima. Odnose se kako na već spomenuto omalovažavanje studenata i „padanje za sitnicu, išarane radove, strah da otvorim usta, a ne nešto da kažem“, tako i na pad kvaliteta nastave:

K6: Osećaj nelagodnosti je samo znak ili neznanja ili nedovoljnog samopouzdanja čiji je uzrok uglavnom nekvalitetno obrazovanje. Mislim da je kvalitet na visokoškolskom nivou opao i da studenti koji su izabrali jezički fakultet jer sebe vide kao nastavnika i koji su došli tu da nauče da rade svoj posao, zapravo budu najviše oštećeni. Upravo zbog par tih retkih, ali izuzetno zainteresovanih i kvalitetnih studenata, fakultet je dužan da podigne nivo kvaliteta i da se fokusira

na suštinske stvari koje će nastavnicima biti neophodne. Kada bismo imali na svakoj godini kurs iz slušanja koji bi se sastojao iz predavanja i vežbi, mislim da ne bi postojao nastavnik koji bi imao bilo kakvih problema sa izgovorom. Isto tako važi i za čitanje, pisanje i govor.

U svojim navodima ispitanici ukazuju na nesklad između zvanja koje se stiče po završetku fakulteta – profesor stranog jezika – i nastave u kojoj su metodika i praksa zanemareni. S druge strane, seminari koji su dostupni nastavnicima stranog jezika su uglavnom opšteg tipa i mahom usmereni ka digitalizaciji, i pored toga što su kabineti za strane jezike u školama nedovoljno opremljeni, pa se od nastavnika očekuje da „čine čuda“. Uzevši sve u obzir, pojedini ispitanici smatraju da je nerealno čekati da fakulteti organizuju radionice na temu jezičke anksioznosti nastavnika, iako bi one nastavnicima puno pomogle, već predlažu da pojedinci preuzmu na sebe njihovu organizaciju. Dok se to ne desi, nastavnicima stranih jezika jedino preostaje da konstantno uče i usavršavaju svoje znanje, da iskoriste brojne izvore za učenje jezika koji su im u današnje vreme dostupni, ali i da pokažu razumevanje za svoje kolege i da međusobno sarađuju.

5. DISKUSIJA I IMPLIKACIJE REZULTATA ZA PEDAGOŠKU PRAKSU

U ovom poglavlju ćemo najpre dobijene rezultate sagledati u kontekstu postojećih istraživanja, a potom ćemo izdvojiti implikacije rezultata za pedagošku praksu. Na kraju poglavlja ukazaćemo na doprinos disertacije, ali i na ograničenja sprovedenog istraživanja i preporuke za njihovo prevazilaženje u eventualnim budućim istraživanjima.

5.1 Diskusija

Rezultati kvantitativne analize podataka prikupljenih uz pomoć dela upitnika pokazuju da je kod nastavnika stranih jezika obuhvaćenih istraživanjem za ovu disertaciju prisutan umeren nivo jezičke anksioznosti. Umerenu jezičku anksioznost prijavljuju i nastavnici stranog jezika u drugim zemljama u kojima su vršena istraživanja ovog tipa, kao što je Turska (Öztürk, 2016). Uprkos tome što se u svakodnevnom radu suočavaju sa ovim problemom, broj nastavnika koji su svesni da nisu izuzeci i da je jezička anksioznost opšteprisutna pojava kod neizvornih govornika koji se bave nastavom stranog jezika daleko je manji od broja nastavnika koji nisu imali priliku da se o ovom fenomenu informišu. Dakle, većina nastavnika ne zna da stručna literatura proučava jezičku anksioznost nastavnika stranog jezika kao poseban problem zbog njenog negativnog uticaja kako na efikasnost nastave tako i na efikasnost učenja stranog jezika. Rezultati do kojih smo došli pokazali su da je nivo jezičke anksioznosti niži kod onih nastavnika koji su o njoj bolje informisani. Stoga bi osveščivanje nastavnika stranog jezika o jezičkoj anksioznosti kroz radionice, seminare, upoznavanje sa radovima o jezičkoj anksioznosti, ali i kroz otvoren razgovor o njoj tokom obrazovanja za ovu profesiju, moglo biti jedan od načina na koje se jezička anksioznost može ublažiti, a efikasnost nastave stranog jezika povećati. Efikasnost spomenutog načina za ublažavanje jezičke anksioznosti potvrđena je u ranijim istraživanjima (Lee et al., 2017; Tum, 2012).

Rezultati našeg istraživanja pokazali su da je kod nastavnica jezička anksioznost izraženija nego kod nastavnika stranog jezika, kao i da je prvenstveno uslovljena strahom od negativne društvene evaluacije usled nedostatka samopouzdanja, što je u skladu sa rezultatima velikog broja istraživanja iz ove oblasti (Hismanoglu, 2013; Huang, 2005; Merç, 2015). Nastavnici su odlučniji u borbi sa ovim problemom i koriste efikasnije strategije nego nastavnice. Međutim, ova profesija se i danas smatra podesnijom za žene, pa su, shodno tome, nastavnice daleko brojnije od nastavnika stranog jezika. Stoga bi rad na jačanju njihovog samopouzdanja neminovno vodio ka kvalitetnijoj nastavi stranog jezika, ali i većem zadovoljstvu nastavnica svojim zanimanjem.

Boravak u govornom području stranog jezika pokazao se kao značajan prediktor jezičke anksioznosti budući da ispitanici koji su imali priliku da borave u inostranstvu prijavljuju značajno niži nivo jezičke anksioznosti. Do istog zaključka došlo je i istraživanje nedavno sprovedeno u Kini (Liu & Wu, 2021). Spontana svakodnevna komunikacija na stranom jeziku vodi ka boljem vladanju jezikom, a time i ka jačanju samopouzdanja i prevazilaženju straha od negativne društvene evaluacije i straha od neuspeha aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika u učionici. To dalje vodi ka većoj zastupljenosti ovakvih aktivnosti u nastavi, a samim tim i ka uspešnijem razvoju komunikativne kompetencije učenika. Međutim, ono što brine jeste dužina boravka u izvornoj govornoj zajednici koja je neophodna za značajno smanjenje nivoa jezičke anksioznosti nastavnika, čak i jezičke anksioznosti uslovljene nedovoljnom pripremom za čas, a to je između šest meseci i godinu dana, što nije lako priuštiti imajući u vidu materijalni status nastavnika u našoj zemlji. I u stranoj literaturi se navodi slična dužina boravka kao nužna da bi došlo do značajnog poboljšanja jezičke kompetencije nastavnika, tačnije četiri meseca za usavršavanje receptivnih, a sedam meseci za poboljšanje produktivnih veština (Teichler, 1991; Thompson & Lee, 2013).

Donekle ohrabruje činjenica da se jezička anksioznost smanjuje sa povećanjem radnog iskustva, jer postepeno raste samopouzdanje nastavnika. Međutim, naše istraživanje pokazuje da je potrebno da prođe od 15 do 25 godina da bi došlo do značajnog smanjenja, a čak ni posle 25 godina rada u nastavi nastavnici ne uspeavaju da u potpunosti savladaju jezičku anksioznost. I ovaj rezultat je u skladu sa rezultatima istraživanja sprovedenih u Turskoj, kod čijih se ispitanika jezička anksioznost značajno smanjuje tek posle 16 godina rada (Öztürk, 2016). Dobrom pripremom za čas nastavnici mogu sami sebi pomoći da bolje organizuju vreme i preduprede mogućnosti za nepredviđene situacije koje osnažuju jezičku anksioznost. Međutim, strah od neuspeha nastavnih aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika ne smanjuje se značajno sa povećanjem radnog iskustva. Objašnjenje može biti to što nije uslovljen isključivo samopouzdanjem nastavnika, već zavisi od mnoštva drugih činilaca, kao što su učenici, upravljanje disciplinom, tehnička pomagala, ishodi propisani nastavnim planom i programom itd.

Očekivanje da je jezička anksioznost izraženija kod nastavnika stranih jezika zaposlenih na višim nivoima obrazovanja, odnosno kod nastavnika koji rade sa učenicima čije je znanje na višem nivou, pokazalo se kao pogrešno i suprotno zaključcima postojećih istraživanja (Kim & Kim, 2004). Prema našem istraživanju, kod nastavnika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama jezička anksioznost je značajno manje izražena nego kod nastavnika koji rade u osnovnim školama. Razlog može biti to što su ovi nastavnici visokoselekcionisani, što su se duže školovali, imaju više prilika da koriste jezik jer, pored držanja predavanja, učestvuju u međunarodnim projektima i imaju obavezu da pišu radove na stranom jeziku i izlažu ih na međunarodnim konferencijama. Strah od negativne društvene evaluacije i neuspeha aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika značajno je izraženiji kod nastavnika zaposlenih u osnovnim školama. Ovi nastavnici rade sa učenicima čiji je nivo znanja stranog jezika najniži, usled čega je teško realizovati spontanu konverzaciju na času, a nedostatak prilika za spontanu konverzaciju na stranom jeziku odražava se i na samopouzdanje nastavnika u komunikaciji izvan učionice. Razlog za viši nivo jezičke anksioznosti kod nastavnika u osnovnim školama može se objasniti i iskazanim nezadovoljstvom metodikom nastave i stručnom praksom u toku studija, usled čega nastavnici stranog jezika nisu u dovoljnoj meri osposobljeni za rad sa mlađim uzrastima.

Dobra priprema za čas pokazala se kao izuzetno važna za smanjenje nivoa jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Nedovoljna priprema za čas izaziva značajno viši nivo jezičke anksioznosti kod nastavnika koji rade u privatnim školama, drže privatne časove polaznicima različitog uzrasta ili predaju na više različitih nivoa obrazovanja zbog toga su očekivanja njihovih učenika velika. Dobra priprema im olakšava i rad po različitim programima. Nedovoljna priprema izaziva umeren nivo jezičke anksioznosti čak i kod nastavnika sa najdužim radnim stražom. Kod nastavnika zaposlenih u visokoškolskim ustanovama nedovoljna priprema za čas izaziva viši nivo jezičke anksioznosti nego strah od negativne evaluacije i strah od aktivnosti koje zahtevaju intenzivnu upotrebu stranog jezika, kao i viši nivo jezičke anksioznosti u odnosu na nastavnike zaposlene na nižim nivoima obrazovanja. Zanimljivo je da ni boravak u govornom području stranog jezika ne dovodi do značajnog pada straha izazvanog nedovoljnom pripremom za čas. Značaj prethodne pripreme nastavnika potvrđen je u ranijim istraživanjima (Aydin & Uştuk, 2020: 868; Can, 2018: 396; Kim & Kim, 2004: 177; Lee et al., 2017).

Dobijeni rezultati pokazuju i da to što su neki strani jezici učenicima svakodnevno dostupni putem različitih medija, zahvaljujući čemu mogu nadograđivati znanje stranog jezika u skladu sa ličnim interesovanjima, na šta ukazuju i drugi istraživači (Smith, 1999), ne dovodi nužno do povećanja jezičke anksioznosti nastavnika tih jezika. Posmatranjem ovih rezultata zajedno sa rezultatima o jezičkoj anksioznosti nastavnika na različitim nivoima obrazovanja možemo zaključiti da nastavnicima ili prija rad sa učenicima koji poseduju visok nivo znanja stranog jezika (mada se kroz odgovore dobijene na pitanja otvorenog tipa provlači suprotno gledište) ili da viši nivo obrazovanja ili veća dostupnost stranog jezika ne znači nužno da učenici poseduju ili teže da

dostignu viši nivo znanja. Moguće je, zapravo, da nastavnici više koriste dostupne izvore za usavršavanje sopstvenog znanja stranog jezika i jačanje samopouzdanja nego njihovi učenici.

Zanimljivo zapažanje do kog smo došli analizom dobijenih odgovora je da većina ispitanika tvrdi da rado koristi savremene nastavne metode (61,9%), dok je procenat onih koji smatraju da su učenici zainteresovani i dovoljno aktivni na času daleko manji (38,8%). Nameće se pitanje šta nastavnici zapravo podrazumevaju pod savremenim nastavnim metodama ili kolika je efikasnost primene ovih metoda u praksi i eksperimentisanja njima. Pažnju privlači i podatak da se svega 12,4% ispitanika slaže, odnosno u potpunosti slaže sa tvrdnjom: *Osećam se nelagodno kada pričam na srpskom jeziku u učionici*, kao i da je ispitanicima manje neprijatno kada koriste maternji nego kada koriste strani jezik u nastavi čiji je cilj ovladavanje stranim jezikom. Ovaj podatak se kosi sa procentom ispitanika koji prijavljuju da rado koriste savremene nastavne metode, budući da su ove metode direktno usmerene na razvoj komunikativne kompetencije učenika na stranom jeziku, a samim tim i na veću zastupljenost stranog jezika u učionici.

Kroz odgovore dobijene na pitanja otvorenog tipa u poslednjem delu upitnika jasno se izdvajaju ispitanici po kojima jezička anksioznost nikako ne predstavlja prirodnu pojavu i ne sme se posmatrati kao uobičajena kod nastavnika stranih jezika. Kao što smo ranije spomenuli, oni jezičku anksioznost smatraju isključivo posledicom nedovoljnog znanja ili je dovode u vezu sa tipom ličnosti koji jednostavno „nije stvoren“ za rad u prosveti i za ophođenje sa decom.

Ipak, značajno su brojniji ispitanici koji smatraju da je jezička anksioznost nastavnika stranog jezika uobičajen problem, uslovljen mnoštvom različitih činilaca. Većinu činilaca ispitanici vezuju direktno za nastavnika i smatraju da uglavnom proizlaze iz nesklada između težnje ka savršenstvu, s jedne strane, i bojazni od izlaska iz zone komfora, uslovljene strahom od negativne evaluacije i gubljenja ugleda i autoriteta, s druge strane, ali i nedovoljnim poznavanjem materije koju predaju. Učenici predstavljaju značajan izvor jezičke anksioznosti nastavnika, veoma kompleksan ukoliko se uzme u obzir činjenica da nedovoljno, ali i visoko znanje učenika, njihova nezainteresovanost, ali i radoznalost, mogu izazvati ili pojačati jezičku anksioznost nastavnika. Isto mišljenje dele i ispitanici obuhvaćeni istraživanjem autorke Ipek (Ipek, 2016: 101). Nezainteresovanost je usko povezana sa neaktivnošću i nedisciplinom učenika, što su još neki od činilaca često navođenih u izjavama ispitanika. Ispitanici kao izvore jezičke anksioznosti navode i probleme tehničkog i sistemskog karaktera, kao što su: nedostatak opreme neophodne za izvođenje nastave stranog jezika, nekvalitetni udžbenici, prekobrojne i isuviše heterogene grupe učenika, nedovoljna pripremljenost za bavljenje nastavom stranog jezika u toku studija. S druge strane, roditelji učenika, kao i celokupno okruženje, nemaju razumevanja za navedene nedostatke, pa je njihova očekivanja često nemoguće ispuniti, što dodatno narušava zadovoljstvo nastavnika sopstvenim radom, negativno se odražava na njihovo samopouzdanje i utiče na povećanje jezičke anksioznosti. Poseban problem predstavlja nepoverenje prema kolegama i strah od omalovažavanja od strane onih koji samouvereno vladaju jezikom, zbog kog se nastavnici stranog jezika ne usuđuju da o jezičkoj anksioznosti otvoreno razgovaraju.

Tekstualni odgovori ispitanika ukazuju na mnoštvo strategija koje su se u njihovoj nastavnoj praksi pokazale efikasnim u savladavanju jezičke anksioznosti. Detaljna priprema i dobro isplaniran čas su na prvom mestu. Potom sledi učenje i usavršavanje znanja i jezičkih sposobnosti uz pomoć dostupnih izvora autentičnog materijala i traganjem za mogućnostima konverzacije sa izvornim govornicima. Boravak u izvornoj govornoj zajednici ispitanici smatraju posebno značajnim, ali su svesni da je za većinu neizvodljiv. Pojedini ispitanici smatraju da bi se organizovanjem konverzijskih radionica za nastavnike stranog jezika donekle mogla nadomestiti nemogućnost odlaska u inostranstvo. U nekim zemljama to je ustaljena praksa (Lee et al., 2017). Stalno stručno usavršavanje nastavnika stranih jezika je nužnost, pa samim tim stručni seminari i obuke treba da prate izmene kroz koje jezik prolazi i da sa njima upoznaju nastavnike stranog jezika, odnosno da

direktno doprinesu podizanju nivoa znanja i poboljšaju jezičke kompetencije nastavnika, što je takođe stav iznet u radovima drugih istraživača (Cullen, 1994).

Iskrenost prema učenicima, uvažavanje njihovog mišljenja i zajedničko planiranje aktivnosti, uz podizanje svesti o tome da nije isto biti nastavnik stranog jezika i izvorni govornik, vode ka stvaranju opuštenije atmosfere ne samo za učenike već i za nastavnike, što ohrabruje i jedne i druge da spontano iniciraju konverzaciju na stranom jeziku. Na taj način se pojačava motivacija učenika za učenjem jezika, čime se može eliminisati mnoštvo izvora jezičke anksioznosti nastavnika koji su direktno povezani sa učenicima. Naglašavanje činjenice da su i nastavnici ljudi koji ponekad mogu da pogreše i drugi autori vide kao jedan od načina za uspostavljanje dobrog odnosa sa učenicima i ublažavanje straha od negative evaluacije (Aydin, 2016: 639; Kim & Kim, 2004: 179).

Sve udžbenike stranog jezika prati mnoštvo digitalnih sadržaja, pa bi učionice za strane jezike morale biti opremljene tako da u svakom trenutku omoguće njihovu upotrebu. Time bi se značajno ublažio strah nastavnika od mogućih problema tehničkog karaktera i sprečila jezička anksioznost koja neminovno prati iznenadnu potrebu za improvizacijom u nastavi stranih jezika. Ovakvo mišljenje dele i nastavnici u drugim zemljama, kao što je Poljska (Wieczorek, 2016: 240).

Fakulteti za obrazovanje nastavnika stranog jezika mogu značajno ublažiti jezičku anksioznost budućih nastavnika imajući u vidu činjenicu je kod ispitanika koji su zadovoljni stečenim metodičkim znanjem i stručnom praksom prisutan značajno niži nivo jezičke anksioznosti nego kod onih koji nisu. Na žalost, većina ispitanika nije zadovoljna. Mišljenja ispitanika o ulozi filoloških fakulteta u potpunosti se poklapaju sa rezultatima ranijih istraživanja (Öztürk, 2016: 66; Tum, 2012: 2058; İpek, 2016: 103). Više od dve trećine ispitanika iskazalo je nezadovoljstvo stručnom praksom i metodičkim znanjem stečenim u toku studija, pa se, shodno tome, najveći broj ideja odnosi upravo na uvođenje prakse na svim nivoima obrazovanja i metodičkih predmeta na svim godinama studija, uz povećan broj časova na račun časova književnosti i teorije, koja često nema dodira sa onim što se odvija u učionici. Potom, stručna praksa treba da bude organizovana u pravom smislu te reči, odnosno studentima treba omogućiti da časove drže umesto da ih posmatraju, a nakon časova treba organizovati diskusiju o održanim časovima i studentima pružiti korisne savete za budući rad. To dalje podrazumeva odvajanje budućih nastavnika od kolega koji će se baviti književnim, prevodilačkim ili naučnim radom. Nastavu treba organizovati u manjim grupama kako bi svaki student imao priliku da progovori, a atmosfera treba da bude takva da se student ne plaši da će pogrešiti. Buduće nastavnike je neophodno upoznati sa realnim uslovima i stanjem u školama. Više pažnje treba posvetiti konverzaciji, simulaciji časova, radionicama dikcije i izlaganju pred grupom i na konferencijama. Prema mišljenju ispitanika, filološki fakulteti su dužni da *demistifikuju* problem jezičke anksioznosti kroz otvorene razgovore o različitim iskustvima i tehnikama za prevazilaženje ove pojave ili čak uvođenjem posebnog predmeta posvećenog isključivo ovom fenomenu, što se u potpunosti podudara sa zaključcima ranijih istraživanja (Aydin, 2016: 639; Can, 2018: 401; İpek, 2016: 102).

I sam obrazovni sistem može puno toga da učini da pomogne nastavnicima stranih jezika, prevashodno njihovim većim uključivanjem u izradu nastavnih planova i programa kako bi bili usaglašeni sa mogućnostima i interesovanjima učenika, jer ipak nastavnici najbolje poznaju mogućnosti učenika. Ispitanici su mišljenja da nastavnici stranog jezika treba da budu uključeni i u donošenje ostalih odluka koje se tiču nastave stranog jezika. Umesto insistiranja na preobimnoj administraciji i raznim vidovima kontrole, koju vrlo često vrše oni koji ne samo da se nisu obrazovali za nastavnike stranog jezika već i ne poznaju jezik čijoj nastavi prisustvuju, nastavnicima treba obezbediti i vreme, i mogućnosti za stručno usavršavanje, i kreativnost u osmišljavanju nastavnih aktivnosti. Svesni smo da su male grupe učenika, uprkos tome što su nužne za razvoj komunikativne kompetencije, trenutno nedostižan ideal, ali kreiranje homogenijih grupa u pogledu znanja stranog jezika značajno bi povećalo efikasnost nastave i učenja stranog jezika i

ublažilo jezičku anksioznost nastavnika, što je u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja (Wieczorek, 2016: 240).

Najzad, potrebno je raditi na razbijanju predrasuda koje vladaju u celokupnom društvu u vezi sa stepenom vladanja stranim jezikom koji se od nastavnika očekuje uprkos svesti o nedostižnosti svih onih situacija koje bi nastavnicima pomogle da se što više približe izvornim govornicima u pogledu automatizma u govoru, koji im inherentno nedostaje.

5.2 Implikacije rezultata istraživanja za pedagošku praksu

Na osnovu rezultata analize podataka prikupljenih u toku istraživanja sprovedenog za potrebe ove doktorske disertacije definisali smo implikacije za pedagošku praksu u pogledu nastave stranih jezika i obrazovanja nastavnika za ovo zanimanje.

5.2.1 Implikacije za nastavnike stranog jezika

1. Jezička anksioznost nastavnika stranog jezika, prema mišljenju većine ispitanika, predstavlja prirodnu pojavu, uobičajenu za neizvorne govornike nekog jezika. Stoga bi prepoznavanje značaja ovog problema u akademskoj zajednici, pa i šire, moglo dovesti do značajnog poboljšanja nastavne prakse i boljih postignuća učenika.
2. Jezička anksioznost se kod nastavnika stranog jezika ne javlja isključivo kao rezultat nedovoljnog znanja stranog jezika. Pojedini autori naglašavaju da se problem jezičke anksioznosti najčešće javlja upravo kod nastavnika koji poseduju izuzetno znanje stranog jezika zbog toga što zapažaju i preuveličavaju i najmanje propuste u sopstvenoj produkciji na jeziku koji predaju (Horwitz, 1996: 367; Merç, 2010: 105). Dakle, osvešćivanje nastavnika o tome da je jezička anksioznost obično rezultat prevelike samokritičnosti samih nastavnika i nerealnih očekivanja okruženja može podstaći nastavnike da realnije sagledaju svoje znanje i razloge koji kod njih dovode do pojave jezičke anksioznosti.
3. Da bi prevazišli problem jezičke anksioznosti, nastavnici stranog jezika moraju najpre da se oslobode težnje ka dostizanju kompetencije izvornih govornika jezika koji predaju i predrasuda o *savršenstvu* izvornog govornika. U tom cilju neophodno je buduće, ali i ostale nastavnike upoznati sa razlikama između izvornih i neizvornih govornika i ukazati im na prednosti neizvornih govornika u pogledu efikasnosti prenošenja znanja učenicima. Samo ukoliko to shvate, nastavnici će, umesto modela neuspešnih izvornih govornika, svojim učenicima postati modeli uspešnih korisnika stranog jezika, a svest o dostižnosti ovakvih modela usloviće i smanjenje jezičke anksioznosti učenika (Cook, 1999: 200).
4. Dobra priprema za čas, bez obzira na nivo znanja učenika, čini da nastavnik samouverenije pristupa času. Ukoliko se planirane aktivnosti dovedu u vezu sa interesovanjima samih učenika, povećava se zainteresovanost i angažovanje učenika, što neminovno dovodi do većeg zadovoljstva nastavnika svojim radom, porasta samopouzdanja i smanjenja jezičke anksioznosti. Do istih efekata dovodi i iskren odnos prema učenicima, kao i osposobljenost nastavnika za prepoznavanje jezičke anksioznosti učenika i stvaranje atmosfere u kojoj se usmena komunikacija ne doživljava kao ispitna situacija.
5. Kontinuiranim radom na usavršavanju znanja stranog jezika i redovnom konverzacijom sa govornicima čije je znanje jezika na visokom nivou povećava se samopouzdanje nastavnika u pogledu vladanja stranim jezikom i prevazilazi problem jezičke anksioznosti. Razni vidovi

druženja, radionica, seminara predstavljaju dobre prilike za to, pod uslovom da se organizuju u atmosferi međusobnog uvažavanja, razumevanja i podrške i da je usavršavanje znanja jezika njihov primarni cilj. Stoga smatramo da bi bilo korisno da nastavnici stranog jezika iniciraju ovake aktivnosti.

6. Saradnja sa kolegama, razmena mišljenja i iskustva u pogledu prevazilaženja jezičke anksioznosti predstavljaju jednostavan, a izuzetno efikasan način za prevazilaženje problema jezičke anksioznosti.

5.2.2 Implikacije za fakultete za obrazovanje nastavnika stranog jezika

1. Fakulteti za obrazovanje nastavnika stranog jezika, prema rezultatima ovog istraživanja, mogu preduprediti problem jezičke anksioznosti nastavnika na brojne načine. Neophodno je, najpre, da buduće nastavnike stranog jezika osveste o ovom fenomenu još u toku studija.
2. Metodika nastave stranog jezika i stručna praksa na različitim nivoima obrazovanja, tokom koje bi budući nastavnici stečeno znanje primenili u radu sa učenicima, zajedno sa razgovorima i diskusijama o iskustvima sa prakse, treba da budu u fokusu obrazovanja ovih nastavnika. Stoga je važno razdvajanje studenata koji žele da se bave nastavom od onih žele da se bave prevodilačkim ili drugim poslovima koji zahtevaju znanje stranog jezika.
3. Ispitanici obuhvaćeni ovim istraživanjem smatraju da organizovanje razmene studenata treba da bude jedan od primarnih zadataka fakulteta filološkog usmerenja.
4. Boravak u izvornoj govornoj zajednici u dužem vremenskom periodu pomaže u prevazilaženju jezičke anksioznosti. Samim tim, potrebno je studente stranih jezika ohrabrivati da izađu iz zone komfora i pomoći im da pronađu prilike i sredstva koja će im omogućiti optimalnu dužinu boravka u govornom području jezika koji studiraju.
5. Nastavnici stranog jezika treba da budu osposobljeni za individualizaciju nastave usmerene na razvoj kompetencije za komunikaciju na stranom jeziku, tj. rad sa učenicima različitog uzrasta/na različitim nivoima obrazovanja i rad sa učenicima kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška.

5.2.3 Implikacije za kreatore obrazovne politike

1. Za uspešno realizovanje nastave stranog jezika potrebno je obezbediti određene preduslove. Jedan od njih je dobra tehnička opremljenost kabineta za strane jezike (digitalni uređaji i kvalitetna internet mreža).
2. Za uspešan razvoj komunikativne kompetencije učenika potrebno je da grupe učenika budu manje i homogenije u pogledu nivoa znanja stranog jezika. Na taj način se olakšava rad nastavnika i doprinosi smanjenju jezičke anksioznosti i nastavnika i učenika.
3. U izradu nastavnih planova i programa i donošenje odluka o izboru udžbenika neophodno je da budu uključeni nastavnici stranog jezika koji imaju iskustvo u držanju nastave.
4. Programi za stručno usavršavanje nastavnika stranog jezika bi trebalo da obuhvate jezičku anksioznost kao posebnu temu. Neophodno je organizovati seminare i radionice direktno usmerene na usavršavanje znanja stranog jezika i jačanje samopouzdanja nastavnika.

Posmatrane u celosti, izdvojene implikacije ukazuju na nužnost saradnje između nastavnika stranog jezika, univerzitetskih profesora koji se bave njihovom edukacijom i kreatora obrazovne politike u vezi sa rešavanjem problema jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Na taj način bi se doprinelo podizanju kvaliteta nastave stranog jezika na svim nivoima obrazovanja u Srbiji i ostvarenju željenih ishoda u pogledu razvoja jezičke kompetencije učenika.

5.3 Doprinos, ograničenja i predlozi za nova istraživanja

Uvođenjem modela učenja koji učenika stavlja u centar nastavnog procesa (Nunan, 1988), fokus istraživanja posvećenih učenju stranih jezika prebačen je na učenike i njihove potrebe, dok su nastavnici kao pojedinci koji takođe imaju svoje potrebe, motive i druge psihološke karakteristike zapostavljeni (Mercer, 2018: 3). Zapostavljanje nastavnika u stručnoj literaturi objašnjava se razlozima praktične prirode, u čijoj osnovi se nalazi nemogućnost dopiranja do dovoljno velikog broja ispitanika, kako zbog njihovih obaveza i nedostatka vremena tako i zbog neradog pristajanja nastavnika na učešće u istraživanjima, prvenstveno u onim koja se tiču emocija. Zbog toga se i većina sprovedenih istraživanja o jezičkoj anksioznosti nastavnika stranog jezika zapravo odnosi na studente koji se obrazuju za nastavničku profesiju, jer su istraživačima dostupniji, a neretko istraživači sa njima i rade (Mercer, 2018: 3). Samim tim što je fokusirana na jezičku anksioznost nastavnika stranog jezika, i to nastavnika zaposlenih na različitim nivoima obrazovanja, ova disertacija je predstavljala veliki izazov, ali je njen doprinos stručnoj literaturi utoliko značajniji i otvara teme za nova istraživanja i nove radove u ovoj oblasti. Kada je u pitanju domaća literatura, važno je naglasiti da je ova disertacija zapravo prva studija o problemu jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika u Srbiji. Broj nastavnika koji su, bez mnogo oklevanja, pristali da učestvuju u istraživanju, a koji se takođe može smatrati jednim od uspeha disertacije, potvrđuje značaj izabrane teme i daje nadu da će ova disertacija podstaći na razmišljanje i bavljenje problemom jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika i kod nas.

Glavni doprinos ovog istraživanja je sticanje uvida u nivo jezičke anksioznosti koju nastavnici stranog jezika osećaju u svakodnevnom radu sa učenicima, a koji se neminovno negativno odražava na kvalitet nastave. Dobijeni rezultati ukazali su na različite izazove sa kojima se nastavnici stranog jezika u učionici susreću i koji dovode do pojave jezičke anksioznosti ili je dodatno osnažuju. Na osnovu preporuka samih ispitanika, definisane su mere koje ustanove za obrazovanje nastavnika stranog jezika mogu preduzeti kako bi se problem jezičke anksioznosti budućih nastavnika predupredio, kao i mere koje sami nastavnici mogu preduzeti kako bi sa više uživanja radili svoj posao i nastavu stranog jezika učinili zanimljivijom i efikasnijom za učenike.

Usled nedovoljnog bavljenja problemom jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika u stručnoj literaturi, još uvek ne postoji opšteprihvaćen instrument za merenje jezičke anksioznosti neizvornih govornika zaposlenih u nastavi stranog jezika. Stoga smo za potrebe ove disertacije kreirali upitnik kombinujući tvrdnje koje se ponavljaju u većini postojećih instrumenata i dodajući nekoliko tvrdnji za koje smo, na osnovu proučene literature i ličnog iskustva, smatrali da mogu biti pokazatelji ove pojave. Kreiranje instrumenta za merenje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika možemo smatrati jednim od doprinosa ove doktorske disertacije. Ipak, važno je napomenuti da smo, uprkos dobrom koeficijentu pouzdanosti dobijenog instrumenta, tokom analiza uvideli njegove nedostatke, kao što su tvrdnje koje nisu usko vezane za nastavu stranog jezika već se mogu primeniti na nastavu uopšte ili tvrdnje koje nisu dovoljno precizno formulisane u smislu povezanosti sa jezičkom anksioznošću. Shodno tome, u budućim istraživanjima bi najpre trebalo pažnju posvetiti poboljšanju metrijskih svojstava samog instrumenta, jer bi se time omogućila replikacija istraživanja u različitim kontekstima i upoređivanje izvedenih zaključaka.

Merenje psiholoških karakteristika je uvek ograničeno zbog opravdane bojazni da ispitanici možda neće želeći iskreno da priznaju u kojoj meri se suočavaju sa određenim problemom i da će nastojati da daju društveno prihvatljive odgovore (Gardner & Leak, 1994; Kim & Kim, 2004: 180). S obzirom na nerado pristajanje pojedinaca da učestvuju u istraživanjima koja nastoje da razotkriju njihove emocije, moguće je da upravo među nastavnicima koji su ovo istraživanje ignorisali ima najviše onih kod kojih je prisutan visok nivo jezičke anksioznosti. To nameće problem uopštavanja zaključaka, koji je dodatno pojačan činjenicom da se ovo istraživanje odnosi na emocije određene grupe ispitanika u određenom vremenskom trenutku.

Takođe, poželjno je naredna istraživanja izvesti na reprezentativnijem uzorku nastavnika stranih jezika. Uzorak na kome je vršeno ovo istraživanje je prigodan zbog toga što obuhvata deo populacije koji je bio dostupan u trenutku sprovođenja istraživanja (putem društvenih mreža i javno dostupnih imejl adresa obrazovnih ustanova u Republici Srbiji). Međutim, s obzirom na teškoće u dolaženju do adekvatnog uzorka za istraživanje ovog tipa i činjenicu da se u ovoj disertaciji izučava problem koji još uvek nije dovoljno proučen, možemo smatrati da su ispunjeni uslovi za upotrebu prigodnog uzorka (Riffe et al., 2005). Ipak, nesporno je da bi reprezentativniji uzorak za ispitivanje jezičke anksioznosti obezbedio zastupljenost svakog stratuma iz ispitivane populacije (Manić, 2017: 154), odnosno obezbedio bi učešće većeg broja nastavnika stranog jezika koji nisu korisnici društvenih mreža i digitalnih tehnologija, a moguće je da među njima ima najviše onih koji se ne bave čitanjem stručne literature, koji nisu osvešćeni o problemu jezičke anksioznosti i kod kojih se može očekivati viši nivo jezičke anksioznosti nego kod nastavnika koji su prihvatili poziv da učestvuju u istraživanju.

Pol se pokazao kao značajan prediktor jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Shodno tome, bilo bi korisno sprovesti interdisciplinarno istraživanje i ispitati koji su konkretni razlozi za veću izraženost jezičke anksioznosti kod nastavnica nego kod nastavnika stranog jezika. Ujedno, kako bi se povećala pouzdanost rezultata, poželjno bi bilo u buduća istraživanja uključiti veći broj muškaraca.

Predmet budućih istraživanja bi trebalo da budu i udžbenici koji se koriste u nastavi stranih jezika, kao i procedura selekcije i evaluacije kvaliteta udžbenika za nastavu stranih jezika, prvenstveno imajući u vidu činjenicu da oni koji su jedini kompetentni za to nisu zadovoljni udžbenicima koje koriste, a prepoznaju ih kao jedan od izvora jezičke anksioznosti (zastarele teme, nebitan sadržaj, neusklađenost udžbenika sa nastavnim planom i programom). Naposljetku, korisno bi bilo istražiti koje aktivnosti doprinose većem samopouzdanju nastavnika stranog jezika u visokoškolskim ustanovama i pozitivna iskustva ovih nastavnika preneti nastavnicima na nižim nivoima obrazovanja.

U cilju obezbeđivanja kvalitetnije nastave i efikasnijeg razvoja komunikativne kompetencije učenika na stranom jeziku, poželjno je sprovesti istraživanje o tome koliko se srpski jezik koristi u učionicama za strane jezike, kao i koji su razlozi za njegovu upotrebu. U ovakvo istraživanje bi trebalo uključiti i učenike stranog jezika, jer bi se tako stekao realniji uvid u rad nastavnika. U tom smislu, korisno bi bilo steći i uvid u nastavne metode koje su najzastupljenije u nastavi stranog jezika.

Naposljetku, u budućim istraživanjima trebalo bi posebno ispitati jezičku anksioznost nastavnika stranih jezika koji rade u privatnim školama zbog razlike koja je prisutna u motivaciji učenika, pritiska koji na nastavnike vrše škole koja ih angažuju, većih očekivanja roditelja, manjih grupa za rad i intenzivnije komunikacije između nastavnika i učenika. Ovi nastavnici zavređuju pažnju posebnih istraživanja.

6. ZAKLJUČAK

Jezička anksioznost nastavnika stranog jezika predstavlja neopravdano zapostavljen problem u stručnoj literaturi posvećenoj nastavi i učenju stranih jezika. Neujednačeni rezultati postojećih studija u pogledu ne samo nivoa jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika već i činilaca koji utiču na njenu pojavu i intenzitet, a na koje nastavnik ne može uvek direktno da utiče, ukazuju na složenost ovog fenomena, usled čega je generalizacija dosadašnjih zaključaka praktično nemoguća. To nameće potrebu za novim istraživanjama u pojedinačnim obrazovnim i društveno-političkim kontekstima. Međutim, pre početka sprovođenja istraživanja za potrebe ove doktorske disertacije jezička anksioznost nastavnika stranog jezika nije bila predmet izučavanja i diskusija u našoj zemlji. Stoga je ova disertacija imala za cilj da utvrdi da li je i u kolikoj meri jezička anksioznost prisutna kod nastavnika stranog jezika u Srbiji, kakvo je viđenje nastavnika o tome šta dovodi do njene pojave i na koje načine se može preduprediti, ublažiti ili prevazići. Od ukupno devet hipoteza formulisanih na osnovu dostupne literature, a u skladu sa specifičnostima obrazovnog i društvenog konteksta naše zemlje, statističkom analizom prikupljenih podataka potvrdili smo tačnost sedam hipoteza. U prilog tačnosti potvrđenih hipoteza idu i odgovori ispitanika dobijeni na pitanja otvorenog tipa. Oni sadrže i mnoštvo strategija i korisnih saveta za prevazilaženje jezičke anksioznosti, pa možemo reći da su pedagoške implikacije ove doktorske disertacije brojne i značajne.

Ukoliko uzmemo u obzir zapostavljenost problema jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika u domaćoj stručnoj literaturi, ne iznenađuje zaključak da većina nastavnika obuhvaćenih prikazanim istraživanjem nije svesna da jezička anksioznost nastavnika stranog jezika postoji kao poseban fenomen i da u stručnoj literaturi u svetu postoje radovi koji je izučavaju. Međutim, to ne znači da se nastavnici u praksi ne susreću sa ovim problemom. Naprotiv, na osnovu podataka prikazanih u disertaciji došli smo do zaključka da je kod nastavnika stranog jezika koji su prihvatili da učestvuju u ovom istraživanju prisutan umeren nivo jezičke anksioznosti. Većina ispitanika smatra da je jezička anksioznost uobičajena prirodna pojava, ali zbog očekivanja sredine i predrasuda koje vladaju u pogledu nivoa znanja i jezičke kompetencije nastavnika stranog jezika u celom društvu, ne usuđuju se da o ovom problemu otvoreno razgovaraju. Značaj upoznavanja nastavnika stranog jezika sa karakteristikama jezičke anksioznosti nastavnika i strategijama pomoću kojih se ona može ublažiti ili prevazići potvrdili smo dobijenim rezultatima. Naime, ispitanici koji su osvešćeni o ovom fenomenu prijavljuju značajno niži nivo jezičke anksioznosti od onih koji nisu, što predstavlja optimističan zaključak. Ukoliko se budući nastavnici još u toku studija upoznaju sa izvorima jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika i ukoliko im se omogući nastavna praksa praćena diskusijama o situacijama koje su tokom prakse izazivale ili pojačavale osećaj jezičke anksioznosti, ali i ukoliko se organizuju seminari na kojima će nastavnici koji se uveliko bave nastavom stranog jezika imati priliku da se upoznaju sa ovim fenomenom i razmene iskustva u vezi sa njim, izvesno je da bi se nivo jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika smanjio. To bi svakako dovelo do većeg zadovoljstva nastavnika svojim poslom, pa bi se neminovno odrazilo i na kvalitet nastave, a samim tim i na kvalitet znanja koje učenici stiču u razrednoj situaciji, pa i na nivo jezičke anksioznosti koji je kod njih prisutan.

Prema rezultatima prikazanim u disertaciji, muškarci prijavljuju značajno niži nivo jezičke anksioznosti nego žene, odnosno pol se može smatrati jednim od prediktora jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika u našoj zemlji. Viši nivo jezičke anksioznosti nastavnica uslovljen je prvenstveno strahom od negativne društvene evaluacije. Strah od negativnog tuđeg mišljenja, koji neminovno prati i strah od govora u javnosti, predstavlja generacijsko nasleđe žena u društvima sa naglašenom rodnom socijalizacijom. On utiče i na izbor strategija za suočavanje sa problemom jezičke anksioznosti, pa nastavnice biraju razmenu iskustva, diskusije i razgovore o ovom problemu kao posebno značajne strategije, dok su nastavnici spremniji da problem jezičke anksioznosti rešavaju drastičnijim merama, kao što je intenzivno izlaganje situacijama koje izazivaju jezičku anksioznost ili čak napuštanje profesije nastavnika.

Boravak u izvornoj govornoj zajednici jezika koji predaju se u istraživanju za ovu disertaciju takođe pokazao kao jedan od činilaca koji doprinose značajnom smanjenju jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika. Međutim, važnu ulogu ima dužina trajanja boravka u inostranstvu, jer se pokazalo da nivo jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika značajno opada tek nakon 6 do 12 meseci provedenih u govornom području stranog jezika. Na žalost, materijalni status nastavnika u našoj zemlji je takav da samo izuzeci mogu sebi da priušte boravak u inostranstvu u trajanju optimalnom za prevazilaženje problema jezičke anksioznosti. Ipak, za razliku od prošlosti, za koju se vezuju ekonomska kriza i sankcije zbog kojih je međunarodna mobilnost bila onemogućena, u današnje vreme postoje brojni programi međunarodne razmene studenata i drugi međunarodni projekti koji i studentima i nastavnicima stranih jezika mogu omogućiti da kroz boravak u inostranstvu ili redovnu komunikaciju sa izvornim govornicima značajno ublaže problem jezičke anksioznosti.

Rezultati do kojih je došla ova doktorska disertacija potvrđuju da se jezička anksioznost nastavnika stranog jezika smanjuje sa povećanjem radnog iskustva. Međutim, prema podacima dobijenim od nastavnika obuhvaćenih istraživanjem, potrebno je da prođe više od 15 godina da bi došlo do značajnog smanjenja jezičke anksioznosti, a čak i nakon ovog perioda, strah od negativne društvene evaluacije, strah od neuspeha nastavnih aktivnosti, pa i strah usled nedovoljne pripreme za čas zadržavaju umerene vrednosti. To jasno ukazuje na neophodnost osveščivanja početnika u nastavi stranih jezika o ovom problemu i efikasnim strategijama za njegovo prevazilaženje. Štaviše, ukazuje i na neophodnost preduzimanja konkretnih mera za sprečavanje problema jezičke anksioznosti još u toku obrazovanja za zanimanje nastavnika stranog jezika. U prilog tome ide i zaključak ove disertacije da dobro organizovana metodička nastava i stručna praksa u toku studija značajno utiču na razvoj samopouzdanja budućih nastavnika i doprinose nižem nivou jezičke anksioznosti, jer je potvrđeno da ispitanici koji su zadovoljni navedenim činiocima prijavljuju niži nivo jezičke anksioznosti. S obzirom na to da se strah usled nedovoljne pripreme za čas pokazao kao najveći izvor jezičke anksioznosti kod najmanje iskusnih nastavnika stranog jezika, buduće nastavnike bi trebalo obučiti za pisanje dobrih i realističnih priprema za čas.

U toku studija neophodno je buduće nastavnike izlagati govoru i držanju prezentacija u što većoj meri, u prilog čemu ide odbačena hipoteza na osnovu koje smo očekivali da nastavnici zaposleni na višim nivoima obrazovanja imaju viši nivo jezičke anksioznosti. Naime, nameće se zaključak da su svakodnevna konverzacija sa učenicima čije je znanje na višem nivou, češće prilike za usmeno izlaganje u raznim društvenim situacijama i detaljne pripreme za čas doprinele nižem nivou jezičke anksioznosti ovih nastavnika nego što je slučaj sa njihovim kolegama koje su zaposlene na nižim nivoima obrazovanja. S druge strane, rezultati prikazani u disertaciji ukazuju na mnoštvo načina na koje sami nastavnici mogu pokušati da prevaziđu ili ublaže jezičku anksioznost koju osećaju. Dobra priprema za čas doprinosi samouverenom vladanju materijom. Kontinuirano usavršavanje uz pomoć dostupnog autentičnog materijala i izlaganje situacijama koje izazivaju jezičku anksioznost pokazali su se efikasnim u praksi ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem. Važno je i biti iskren prema učenicima i izgraditi atmosferu poverenja i tolerancije, a potom i biti iskren prema kolegama i rešenja tražiti u saradnji sa njima.

Ipak, pre svega, neophodno je osloboditi se pritiska koji stvara predrasuda da nastavnici stranog jezika moraju posedovati jezičku kompetenciju izvornih govornika. Razbijanju ove predrasude mogla bi doprineti i ova doktorska disertacija, od koje očekujemo da podstakne na razmišljanje, diskusije i nova istraživanja na temu jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika, što bi pomoglo nastavnicima da sa manje straha pristupaju nastavnim aktivnostima. Time bi se poboljšao kvalitet nastave, a znanje koje učenici stiču u učionicama za strane jezike postalo bi upotrebljivo.

7. LITERATURA

- Adamson, B. (2002). Barbarian as a foreign language: English in China's Schools. *World Englishes*, 21, 231–243.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.). *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22, 11–22.
- Árva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355–372.
- Aydın, S. (2016). A qualitative research on foreign language teaching anxiety. *The Qualitative Report*, 21(4), 629–642.
- Aydın, S., & Uştuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 860–876.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- 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(4), 474–490.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *The American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664–675.
- Bernstein, D. A. (1983). Dealing with teaching anxiety: A personal view. *Journal of the National Association of Colleges and Teachers of Agriculture*, 27, 4–7.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3–31.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106–148.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cameron, D. (2003). Gender and Language Ideologies. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.). *The Handbook of Language and Gender* (pp. 447–467). Oxford: Blackwell.
- Can, D. T. (2018). The Reflections of Pre-Service EFL Teachers on Overcoming Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA) During Teaching Practicum. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 389–404.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Cassady, J. C. (Ed.). (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioural Research*, 1(2), 245–276.
- Chen, T. Y., & Chang, G. B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279–289.
- Clément, R., Gardner, R. C., Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones Learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9(2), 123–133.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159–184.
- Cohen, Y., & Norst, M. (1989). Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning Among Adults. *RELC Journal*, 20, 61–77.
- Coleman, J. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30(1), 1–20.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 39(2), 185–209.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 235–242.
- Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48(2), 162–172.
- Ćirković-Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Fakultet predagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Day, J. T. (1987). Student Motivation, Academic Validity, and the Summer Language Program Abroad: An Editorial. *The Modern Language Journal*, 71(3), 261–266.
- De Vaus, D. (2001). *Surveys in Social Research* (5th ed.). Routledge, London, UK.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2nd ed., vol. 26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewaele, J. M., Petrides, & K. V., Furnham, A. (2008). Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960.
- Dewaele, J. M., & Thirtle, H. (2009). Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 635–649.

- Dewaele, J. M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *Modern Language Journal*, 97(3), 670–684.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Đigunović, J. M. (2006). Language anxiety and language processing. In S. H. Foster-Cohen, M. M. Krajinović, & J. M. Đigunović (Eds.). *EUROSLA Yearbook*, 6, 191–212.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, E. (2004). The invisible multilingual teacher: The contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs. *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), 90–108.
- Ellis, E. (2006). Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition. *TESL-EJ*, 10(1): A–3.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 1(13), 363–385.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za promenjenu psihologiju.
- Freed, B. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123–148). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A Developmental Conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25, 211–220.
- Gardner, L. E. & Leak, G. K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28–32.
- Gold, P. E. (2014). Regulation of memory – From the adrenal medulla to liver to astrocytes to neurons. *Brain Research Bulletin*, 105, 25–35.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Gregersen, T. S, & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86, 562–570.
- Gregersen, T. (2005). Nonverbal cues: Clues to the detection of foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 11(2), 51–64.
- Halbach, A. (2000). Trainee change through teacher training: A case study in training English language teachers in Spain. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 139–146.
- Hammadou, J., & Bernhardt, E. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into Practice*, 26, 301–306.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387–398.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2011). Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillip's MLJ Study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170–189.
- Hismanoglu, M. (2013). Foreign Language Anxiety of English Language Teacher Candidates: A Sample from Turkey. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 93, 930–937.
- Hobbs, V., & Kubanyiova, M. (2008). The challenges of researching language teachers: What research manuals don't tell us. *Language Teaching Research*, 12(4), 495–513.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: recognizing and alleviating language teachers' feeling of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365–372.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching*. Boston, MA: Pearson.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and Second Language Anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Horwitz, E. K. (2017). On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners. In: C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 31–48). Bristol: Multilingual Matters.
- Huang, J. (2005). Metacognition training in the Chinese university classroom: An action research study. *Educational Action Research*, 13(3), 413–434.
- Hwa, S. P., & Peck, W. K. (2017). Gender Differences in Speaking Anxiety among English as Second Language Learners in a Malaysian Tertiary Context. *International Journal for Studies on Children, Elderly and Disabled*, 2, 108–117.
- İpek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 92–105.

- İpek, H. (2006). Foreign language teaching anxiety. *Unpublished PhD thesis*. Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Jedynak, M. (2011). Teaching experience and its role in foreign language teachers' anxiety. *Acta Neophilologica*, 13, 59–72.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 40–415.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111–117.
- Keavney, G., & Sinclair, K. E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48(2), 273–290.
- Kesen, A. & Aydin, Z. (2014). Anxiety levels of novice and experienced EFL instructors: Istanbul Aydin University case. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 116, 880–883.
- Kim, S., & Kim J. (2004). When the Learner Becomes a Teacher: Foreign Language Anxiety as an Occupational Hazard. *English Teaching*, 59(1), 165–185.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549–566.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance Behaviour in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93–107.
- Kobul, M. K., & Saraçoğlu, I. N. (2020). Foreign Language Teaching Anxiety of Non-Native Pre-Service and In-Service EFL Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 350–365.
- Kongchan, C., & Singhasiri, W. (2008). Teacher's Anxiety about Using L2 in EFL Classrooms. *Proceedings of the 16th Annual Korea TESOL International Conference: Responding to a Changing World* (pp. 145–149). Seoul, Korea.
- Koul, R., Roy, L., & Kaewkuekool, S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37(4), 376–688.
- Kralova, Z. (2016). *Foreign language anxiety*. Nitra, Slovakia: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Kralova, Z., & Tirpakova, A. (2019). Nonnative EFL Teachers' Speaking Anxiety: Post-Communist Country Context. *SAGE Open*, 9(2), 1–13.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.
- Kunt, N., & Tum, D. O. (2010). Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 4672–4676.
- Laborda, J. (2007). Language travel or language tourism: have educational trips changed so much? *Tourism Today*, Fall 2007, 29–42.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster.
- Lee, M., Schutz, P. A., & van Vlack, S. (2017). Non-native English-speaking teachers' anxieties and insecurities: Self-perceptions of their communicative limitations. In de Dios Martínez

- Agudo, J. (Ed.). *Native and non-native teachers in English language classroom* (pp. 119–138). Boston, MA: Walter de Gruyter.
- Liu, M., & Yan, Y. (2020). Anxiety and Stress in In-Service Chinese University Teachers of Arts. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 237–248.
- Liu, M., & Wu, B. (2021). Teaching Anxiety and Foreign Language Anxiety among Chinese College English Teachers. *SAGE Open*, 11(2), 1–12.
- Machida, T. (2015). Japanese Elementary School Teachers and English Language Anxiety. *TESOL Journal*, 7(1), 40–66.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41(4), 513–634.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26.
- MacIntyre, P. D. (1999). 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. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual difference in second language acquisition* (pp. 24–45). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103–118). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Manić, Ž. (2017). *Analiza sadržaja u sociologiji*. Beograd: Čigoja štampa.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36.
- Medgyes, P. (1983). The Schizophrenic Teacher. *ELT Journal*, 37 (1), 2–6.
- Medgyes, P. (1994). *The Non-Native Teacher*. Hong Kong: McMillan Publishers.
- Merç, A. (2010). *Foreign Language Student Teacher Anxiety*. Unpublished doctoral dissertation. Eskişehir: Anadolu University.
- Merç, A. (2011). Sources of Foreign Language Student Teacher Anxiety. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80–94.
- Merç, A. (2015). Foreign Language Teaching Anxiety and Self-Efficacy Beliefs of Turkish Pre-Service EFL Teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40–58.

- Mercer, S. (2018). Psychology for language teachers: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504–525.
- Motley, M. T. (1988). Taking the Terror out of talk. *Psychology Today*, 22(1), 46–49.
- Mousavi, E. S. (2007). Exploring 'teacher stress' in non-native and native teachers of EFL. *English Language Teacher Education & Development*, 10, 33–41.
- Naiman, C. O., Fröhlich, M., Stern, & H. H., Todesco, A. (1975). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632.
- Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131–153.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometry Theory* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217–239.
- Osborne, J. W. (2005). What is Rotating in Exploratory Factor Analysis? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(2), 1–7.
- Öztürk, G. (2016). Foreign Language Teaching Anxiety among Non-native Teachers of English: A Sample from Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 54–70.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654–665.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (3rd ed.). McGraw Hill Open University Press, New York.
- Park, G. P., & French, B. F. (2013). Gender Differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, 41(2), 462–471.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479.
- Parsons, J. S. (1973). *Assessment of Anxiety about Teaching Using the Teaching Anxiety Scale: Manual and Research Report*. Paper presented at the 1973 Annual Meetings of the American Educational Research Association (ERIC Documents Reproduction Service No. 079 330).
- Patil, Z. N. (2008). Rethinking the Objectives of Teaching English in Asia. *Asian EFL Journal*, 10(4), 227–240.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169–186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pavlenko, A. (2003). “Language of the enemy”: Foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, 313–331.

- Peker, M., & Ertekin, E. (2011). The Relationship between Mathematics Teaching Anxiety and Mathematics Anxiety. *The New Educational Review*, 23(1), 213–226.
- Piedmont, R. L. (2014). Inter-item Correlations. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 3303–3304.
- Powell, J. A. C. (1991). Foreign language classroom anxiety: Institutional responses. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 169–176). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prasad, D. B. (2008). Content Analysis: A Method of Social Science Research, in D.K. Lal Das (Ed.), *Research Methods for Social Work* (pp. 174–193). New Delhi: Rawat Publications.
- 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. 101–108). Edgewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Radić-Bojanić, Biljana. (2017). Jezička anksioznost kod studenata engleskog jezika i književnosti. *Nasleđe*, 38, 9–21.
- Radić-Bojanić, B., & Topalov, J. (2021). Anxiety in academic speaking situations among EFL majors: a case study. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 115–132.
- Reves, T., & Medgyes P. (1994). The Non-Native English Speaking EFL/ESL Teacher's Self-Image: An International Survey. *System*, 22(3), 353–367.
- Riffe, D., Lacy, S., & Fico, F. (2005). *Analyzing Media Messages: Using Quantitative Analysis in Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rivers, W. M. (1964). *The psychologist and the foreign language teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 19(1), 129–142.
- Siiner, M. (2006). Planning language practice: A sociolinguistic analysis of language policy in post-Communist Estonia. *Language Policy*, 5, 161–186.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275–298.
- Smith, K. (1999). Language Testing: Alternative Methods. In Spolsky, B. & Asher, R.E. (Eds.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, pp. 703–707. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI*, Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. (2001). Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. *Modern Language Journal*, 85(2), 259–278.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Suzić, R. (2015). Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola. *Doktorska disertacija*. Univerzitet u Novom Sadu.

- Šafranĵ, J. (2018). Effects of Gender and Interaction of Gender and Personality Traits on Foreign Language Anxiety. *Journal Plus Education*, 20(2), 67–82.
- Talbot, M. (2003). Gender Stereotypes: Reproduction and Challenge. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 468–486). Oxford: Blackwell.
- Tallon, M. (2009). Foreign language anxiety and heritage students of Spanish: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 42(1), 112–137.
- Tannen, D. 1990. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Ballantine Books New York.
- Tarampi, A. S., Lambert, W. E., Tucker, G. R. (1968). Audience sensitivity and oral skill in a second language. *Phillipine Journal for Language Teaching*, 6, 27–33.
- Teichler, U. (1991). *Experiences of ERASMUS students*. Select findings of the 1988/89 survey. Kassel: Gesamthochschule Kassel.
- Terrel, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325–337.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: America Psychological Association.
- Thompson, A. S., & Lee, J. (2013). The Impact of Experience Abroad and Language Proficiency on Language Learning Anxiety. *TESOL Quarterly*, 48(2), 252–274.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. In R. Schwaryer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35–54). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tran, T. T. T. (2012). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69–75.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT Journal*, 47(1), 22–31.
- Tum, D. O. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2055–2059.
- Tum, D. O., & Kunt, N. (2013). Speaking Anxiety among EFL Student Teachers. *H.U. Journal of Education*, 28(3), 385–399.
- Tum, D. O. (2014). Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The Case of Anxious Preservice Teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627–658.
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389.
- Wieczorek, A. L. (2016). High Inhibitions and Low Self-esteem as Factors Contributing to Foreign Language Teacher Stress. *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, 231–247.
- Williams, L. S. (1991). The effects of a comprehensive teaching assistant training program on teaching anxiety and effectiveness. *Research in Higher Education*, 32(5), 585–598.
- Wilkinson, S. (2000). Emerging questions about study abroad. *ADFL Bulletin*, 32(1), 36–41.

- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328.
- Yoon, T. (2012). Teaching English through English: Exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099–1107.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, *Katalozi programa stalnog stručnog usavršavanja*. Preuzeto 17.12.2020. sa: <https://zuov.gov.rs/katalozi-programa-stalnog-strucnog-usavrsavanja/>
- Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32(1), 73–94

PRILOZI

Prilog A. Upitnik za merenje jezičke anksioznosti nastavnika stranog jezika

Drage koleginice i kolege,

U cilju izrade doktorske disertacije na temu jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika, molimo vas da odvojite malo slobodnog vremena i popunite ovaj upitnik.

I pored toga što je potvrđeno da jezička anksioznost nastavnika stranih jezika ozbiljno narušava kvalitet nastave, ovaj problem je prilično zapostavljen kako u domaćoj, tako i u stranoj stručnoj literaturi. Zbog njihove veće dostupnosti, sprovedena istraživanja su mahom obuhvatila studente stranih jezika, a ne nastavnike koji imaju iskustva u nastavi. Zbog toga nam je veoma važno da dopremo upravo do što većeg broja nastavnika i nastavnica stranih jezika.

Upitnik je anonimn, nema tačnih i netačnih odgovora, a dobijeni podaci će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Stoga vas molimo da budete što iskreniji prilikom odgovaranja na pitanja.

Ukoliko je ovaj upitnik već došao do vas putem društvenih mreža čiji ste članovi, molimo vas da ovaj mejl zanemarite.

Hvala!

I deo

1. Pol: M Ž

2. Koliko godina iskustva u nastavi stranih jezika imate?

1–5 5–15 15–25 25–više

3. Na kom nivou obrazovanja predajete?

osnovna škola srednja škola visokoškolska ustanova drugo: _____

4. Koji strani jezik predajete?

engleski nemački španski francuski italijanski drugo: _____

5. Da li ste imali priliku da neko vreme boravite u zemlji iz govornog područja jezika koji predajete?

Da Ne

6. Ukoliko ste potvrdno odgovorili na prethodno pitanje, navedite dužinu boravka.

7. Da li ste zadovoljni stručnom praksom i metodičkim znanjem stečenim u toku studija?

Da Ne

Navedite neke od razloga za Vaš odgovor na prethodno pitanje:

8. Da li ste čuli za fenomen jezičke anksioznosti nastavnika stranih jezika?

Da Ne

9. Da li smatrate da je jezička anksioznost nastavnika stranih jezika uobičajena prirodna pojava o kojoj treba otvoreno razgovarati?

Da Ne

II deo

Molim Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i svoje slaganje sa njom iskažete odabirom jednog od sledećih odgovora:

- 1 (uopšte se ne slažem)
- 2 (ne slažem se)
- 3 (niti se slažem, niti se ne slažem)
- 4 (slažem se)
- 5 (u potpunosti se slažem)

Tvrdnja	1	2	3	4	5
1 Nervozan/na sam kada ne stignem dobro da se pripremim za čas.					
2 Brinem o tome da li će učenicima biti dosadno na mom času.					
3 Osećam se nelagodno kada pričam na stranom jeziku u učionici.					
4 Na času postanem toliko nervozan/na da zaboravljam stvari koje inače znam.					
5 Dok dajem instrukcije na stranom jeziku, plašim se da me većina učenika neće razmeti.					
6 Osećam se nelagodno kada pričam na srpskom jeziku u učionici.					
7 Ne volim da pričam sa ljudima koji dobro poznaju jezik koji predajem.					
8 Neprijatno mi je kada držim govor na jeziku koji predajem pred kolegama i nepoznatim ljudima.					

- 9* U učionici se osećam sigurno jer u svakom trenutku mogu da improvizujem.
- 10 Kada govorim na stranom jeziku, brinem o tome da li ću napraviti neku gramatičku grešku ili grešku u izgovoru.
- 11 Dok pišem na tabli, brinem o tome da li ću pogrešno napisati neku reč.
- 12 Primećujem greške koje pravim dok govorim na stranom jeziku.
- 13 Neprijatno mi je kada shvatim da sam pogrešno izgovorio/la neku reč.
- 14 Brinem da će ljudi pomisliti da sam nedovoljno stručan/na zbog nesavršenog izgovora.
- 15* Zadovoljan/na sam svojim izgovorom.
- 16* Sa učenicima često diskutujem na stranom jeziku o aktuelnim temama.
- 17* Ako u toku časa nešto pogrešim, kažem učenicima da sam pogrešio/la.
- 18* Primena savremenih nastavnih metoda čini nastavu stranih jezika efikasnijom i zanimljivijom.
- 19* Rado eksperimentišem sa novim metodama u nastavi.
- 20 Zadovoljan/na sam sadržajem udžbenika koje koristim i nemam potrebu za traganjem za dodatnim materijalom.
- 21 Osećam se prijatnije kada radim sa učenicima čije je znanje na slabijem nivou.
- 22 Teško mi je da istovremeno radim sa učenicima različitog nivoa znanja.
- 23 Plašim se da će mi učenici postaviti pitanje na koje neću moći da odgovorim.
- 24 Brinem o tome da li će mi ostati višak slobodnog vremena na času.
- 25 Osećam se neprijatno kada treba da ocenim učenike.
- 26 Imam osećaj da učenici proveravaju moje znanje.
- 27 Učenici su nezainteresovani i nedovoljno aktivni.
- 28 Prijatnije se osećam prilikom obrade gramatičkih

sadržaja, nego prilikom aktivnosti usmerenih na razvoj sposobnosti govora ili slušanja.

- 29 Izbegavam rad u grupi jer mi je tada teže da kontrolišem učenike.
- 30 Unapred razmišljam o problematičnim učenicima.
-

III deo

1. Šta sve, po Vašem mišljenju, može izazvati osećaj nelagodnosti kod nastavnika stranih jezika?

2. Na koje načine se osećanje nelagodnosti i treme može ublažiti/prevazići?

3. Kako bi fakulteti za obrazovanje nastavnika stranih jezika mogli doprineti smanjenju jezičke anksioznosti?

4. Pojasnite svoj odovor na neku od navedenih tvrdnji, ukoliko osećate potrebu za tim.

BIOGRAFIJA AUTORKE

Ivana Marinković je rođena 1977. godine u Užicu, gde je završila osnovnu školu i gimnaziju. Diplomirala je 2001. godine na Katedri za engleski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Master akademske studije na studijskom programu „Engleski jezik i književnost“ završila je 2011. godine. Doktorske akademske studije na studijskom programu „Jezik, književnost, kultura“ (modul: Jezik) upisala je 2018. godine.

U zvanje nastavnika stranog jezika za užu naučnu oblast Filološke nauke (engleski jezik) na Akademiji strukovnih studija Zapadna Srbija izabrana je 2014. godine. Rukovodilac je Kancelarije za međunarodnu saradnju Akademije i koordinator projekata mobilnosti studenata i zaposlenih u okviru programa Erasmus+. Član je Organizacionog odbora međunarodne konferencije „Nauka i visoko obrazovanje u funkciji održivog razvoja – SED“, koju organizuje Odsek Užice Akademije strukovnih studija Zapadna Srbija. Učestvovala je u realizaciji šest međunarodnih projekata. Za najboljeg radnika u nastavi izabrana je 2022. godine.

Redovno učestvuje na konferencijama i objavljuje radove iz oblasti Primenjene lingvistike. Koautorka je udžbenika *Engleski jezik 1* (udžbenik za studente prve godine turizma i hotelijerstva na Fakultetu za turizam i hotelijerstvo u Vrnjačkoj Banji). Udžbenik je u stalnoj upotrebi na dve visokoškolske ustanove u Srbiji, a 2023. godine priređeno je njegovo četvrto izmenjeno izdanje.

Početno iskustvo u nastavi stranog jezika stekla je u Užičkoj gimnaziji i Osnovnoj školi „Miodrag Milovanović Lune“. Tokom rada u ovim ustanovama pohađala je brojne seminare u cilju kontinuiranog stručnog usavršavanja.

Ispit za dozvolu za rad nastavnika položila je 2013. godine. Za stalnog sudskog prevodioca za engleski jezik postavljena je 2008. godine.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Ивана Маринковић

Број досијеа 18079/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Предиктори језичке анксиозности наставника страних језика
и импликације за педагошку праксу

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 16.04.2024.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Ивана Маринковић

Број досијеа 18079/Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Предиктори језичке анксиозности наставника страних језика и импликације за педагошку праксу

Ментор проф. др Биљана Радић-Бојанић, редовни професор, Филозофски факултет у Новом Саду, проф. др Маја Савић, ванредни професор, Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 16.04.2024.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Предиктори језичке анксиозности наставника страних језика

и импликације за педагошку праксу

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 16.04.2024.
