

Оригинални научни рад
УДК: 305:81'243(497.11)
81'27
DOI: 10.5937/zrffp55-52253

УТИЦАЈ РОДНИХ РАЗЛИКА НА ЈЕЗИЧКУ АНКСИОЗНОСТ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Ивана М. МАРИНКОВИЋ¹

Академија струковних студија Западна Србија
Одсек Ужице
Ужице (Србија)

¹ ivana.marinkovic@vpts.edu.rs;  <https://orcid.org/0009-0001-9748-2469>

Примљен: 17. 7. 2024.
Прихваћен: 10. 6. 2025.

УТИЦАЈ РОДНИХ РАЗЛИКА НА ЈЕЗИЧКУ АНКСИОЗНОСТ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Кључне речи:
језичка
анксиозност;
језичка
анксиозност
наставника
страних језика;
језичка
анксиозност
ученика страних
језика;
страх од усмене
комуникације;
родне разлике;
родна
социјализација.

Сажетак. У раду су представљени резултати истраживања о утицају родних разлика на ниво језичке анксиозности наставника страних језика у Републици Србији. Истраживање је спроведено употребом онлајн упитника састављеног од постојећих скала језичке анксиозности наставника страних језика, у комбинацији са питањима демографског карактера и питањима отвореног типа. Упитник је дистрибуиран путем Фејсбук страница наставника страних језика у Републици Србији и обухватио је узорак од 331 испитаника. За анализу добијених квантитативних података коришћен је програмски пакет SPSS. Одговори испитаника на питања отвореног типа анализирани су техником анализе садржаја. Утврђено је да је код испитаника присутан умерен ниво језичке анксиозности, али и да већина испитаника није упозната са постојањем феномена познатог под називом „језичка анксиозност наставника страних језика”. У већини ситуација ниво језичке анксиозности је виши код наставница него код наставника, с тим што се статистички значајна разлика јавља у четири ситуације, којима је заједнички страх од усмене комуникације, могућих грешака и потенцијалне осуде окружења. Посматрано из угла социолингвистике и родних студија, поменута разлика постаје јаснија. Значајно већи број наставница него наставника страних језика у Републици Србији показује да је у нашем друштву изражена родна социјализација, према којој је ово занимање подесније за жене, што код њих појачава инструменталну мотивацију за учење језика и нереална очекивања у погледу достизања компетенције изворних говорника, услед чега њихово самопоуздање опада, а језичка анксиозност расте. Истовремено, наставничка професија подразумева константну усмену комуникацију, као врсту јавног говора, који је вековима био привилегија мушкараца, због чега се они осећају пријатније и слободније при комуникацији у јавности него жене. С друге стране, жене су наклоњеније приватним разговорима и сматрају да би им управо већа могућност обављања оваквих разговора помогла у превазилажењу проблема језичке анксиозности, док мушкарци излаз не виде у разговарању о проблему, већ у решавању проблема путем директног суочавања са његовим изворима.

Увод

Истраживања спроведена последњих неколико деценија у различитим контекстима учења страног језика потврдила су да се ученици суочавају са једним озбиљним психолошким феноменом, а то је језичка анксиозност, условљена специфичношћу самог процеса усвајања страног језика која се огледа у истовременом стицању знања и развијању језичких способности (Aydin, 2001; Öztürk, 2012; Horwitz et al., 1986).

С обзиром на то да се, када су у питању страни језици, анксиозност највише везује за говор и способност слушања са разумевањем, која представља предуслов успешног говора (Horwitz et al., 1986, стр. 127), овај афективни чинилац је са прихватањем комуникативног приступа у настави и учењу страног језика још више дошао до изражаја. Међутим, док је у стручној литератури препознат значај улоге наставника у осмишљавању активности и стварању атмосфере која ће код ученика ублажити језичку анксиозност (Bailey, 1983; Horwitz et al., 1986), већина истраживања занемарује чињеницу да су наставници страних језика (неизворни говорници), без обзира на напредан ниво знања, у исто време и ученици језика који предају, због тога што је процес усвајања страног језика целоживотни, континуирани процес, нарочито за наставнике који немају могућност да дуже време проведу међу изворним говорницима (Horwitz, 1996, стр. 367).

Језичка анксиозност наставника негативно се одражава на наставу страних језика, јер услед недовољног самопоуздања наставници свесно или несвесно прибегавају матерњем језику, избегавају спонтану интеракцију са ученицима, иновације и комуникативне активности, које би ученике ослободиле да у усменој комуникацији примене стечено знање језика (Horwitz, 1996, стр. 366). Чињеница да се сам наставник не осећа пријатно док говори на циљном језику не остаје незапажена од стране ученика и додатно оснажује њихову језичку анксиозност (Horwitz, 1996, стр. 366). Стога би масовнија истраживања о изворима језичке анксиозности наставника страних језика и начинима за њено превазилажење неминовно допринела смањењу језичке

анксиозности и наставника и ученика, а самим тим и већој ефикасности наставе и учења страних језика (Kim & Kim, 2004, стр. 166).

Један од чинилаца који могу утицати на језичку анксиозност и који је обухваћен скоро свим досадашњим истраживањима о овој појави јесу родне разлике. Међутим, закључци до којих се дошло у постојећим студијама су прилично неуједначени, што указује на комплексност овог чиниоца и неопходност интердисциплинарног приступа испитивању његовог утицаја на језичку анксиозност наставника и ученика у појединачним контекстима наставе и учења страних језика. Немогућност генерализације постојећих резултата и неоправдана запостављеност проблема језичке анксиозности наставника страних језика у нашој земљи послужили су као мотив за писање овог рада, чији је циљ испитивање повезаности између родних разлика и језичке анксиозности наставника страних језика у Републици Србији.

Прејлед лијератууре

Полазећи од дефиниције анксиозности као осећања нелагодности, фрустрације, сумње у себе, страха и забринутости (Scovel, 1978, стр. 134), језичка анксиозност се дефинише као страх од немогућности изражавања на страном језику, страх од негативне друштвене евалуације и провере знања који оставља штетне последице на само учење страног језика (MacIntyre & Gardner, 1991, стр. 112). Будући да се неизворни говорници за професију наставника страних језика образују у формалном систему образовања те као ученици наилазе на овај проблем, не може се очекивати да ће стицање дипломе аутоматски елиминисати проблем. Напротив, језичка анксиозност наставља да постоји, измењена услед мноштва нових обавеза које наставнике чекају у учионици (Tum, 2014, стр. 631). Она доводи до сумње наставника у стечене компетенције, додатно ојачане специфичном природом наставе страних језика, која се огледа у чињеници да је језик истовремено и предмет наставе и инструмент за њену реализацију (Reves & Medgyes, 1994, стр. 364; Aydin & Uştuk, 2020, стр. 873). Стога, управо оне активности које леже у основи наставничке професије, а то су усмено излагање и држање говора, представљају највеће изворе језичке анксиозности наставника страних језика (Kim & Kim, 2004, стр. 167). Објашњење лежи у комплексности говора као продуктивне језичке вештине, која подразумева аутоматско комбиновање неколико различитих фаза као што су концептуализација, формулација, артикулација и самоконтрола, а аутоматизам је управо оно што недостаје неизворним говорницима неког језика да би достигли „савршенство” изворних говорника (Carter & Nunan, 2001, стр. 16) и тешко се стиче чак и након дужег боравка у изворној говорној заједници (Kim & Kim, 2004, стр. 168).

Дакле, језичка анксиозност је инхерентан недостатак неизворних говорника неког језика, али због недовољног истраживања овог недостатка, не само у друштву већ и међу самим наставницима владају предрасуде у погледу нивоа знања које наставници страног језика треба да поседују. То доводи до нереалног сагледавања стеченог нивоа знања, појачава страх од грешака и негативне евалуације, па наставници несвесно бирају оне стратегије које ће их заштити од обавезне употребе страног језика у учионици и избегавају спонтану конверзацију са ученицима о занимљивим темама због тога што не могу лако да контролишу ток разговора и не могу унапред да се припреме за све правце у којима разговор може кренути (Tum, 2014, стр. 651). Будући да су управо ове активности ученицима неопходне за развој комуникативне способности, која је у фокусу савремене наставе страних језика, намеће се потреба за освешћивањем наставника, али и њихових едукатора, као и ученика и целокупног друштва о проблему језичке анксиозности (Kobul & Saraçoğlu, 2020, стр. 360).

Већина истраживања која се баве језичком анксиозношћу било ученика, наставника страних језика или студената који се образују за ову професију испитује и могући утицај родних разлика на ову афективну варијаблу. Бројна истраживања дошла су до закључка да је ниво језичке анксиозности наставница страних језика у статистички значајној мери виши од нивоа језичке анксиозности њихових колега (Aydin, 2001; Merç, 2015; Öztürk & Gürbüz, 2013; Hismanoglu, 2013; Huang, 2005). Као разлог се наводи недовољно самопоуздање жена у усменој комуникацији (Hismanoglu, 2013, стр. 933), али се не објашњава због чега је самопоуздање жена у усменој комуникацији ниже од самопоуздања мушкараца. Недовољно самопоуздање је уско повезано са страхом од негативне друштвене евалуације, а израженији страх од негативне евалуације код жена представља културолошку карактеристику друштва ком припадају, као што је случај на Тајвану (Huang, 2005).

Страх од негативне друштвене евалуације указује и на висок ниво самокритичности и склоности ка поређењу себе са другима, из чега се рађа такмичарско понашање, које такође појачава језичку анксиозност (Aydin, 2001, стр. 113). Јача жеља за успехом зарад стицања друштвеног признања препозната је као разлог веће језичке анксиозности жена у Турској (Gürata, 2008, стр. 66).

С друге стране, извршен број аутора дошао је до закључка да су мушкарци подложнији језичкој анксиозности (Campbell & Shaw, 1994; Kitano, 2001). Истраживање спроведено у Кини такав закључак објашњава лошијим постигнућима мушкараца у усвајању страних језика, што потврђују резултати на стандардизованим тестовима знања страних језика (Na, 2007, стр. 29).

За разлику од обе поменуте групе истраживања, истраживање спроведено 2004. године у Кореји није потврдило повезаност између родних разлика и нивоа језичке анксиозности наставника страних језика (Kim & Kim, 2004, стр.

173), што наведени аутори објашњавају новином која је у то време уведена у језичку политику ове државе, а то је обавеза држања наставе енглеског језика искључиво на енглеском језику (енгл. *Teaching English Through English*), која је учинила да чак 70,3% испитаника, без обзира на родну припадност, осети недостатак самопоуздања и компетентности за овакав вид наставе. Такође, поједина истраживања спроведена са неизворним говорницима који се баве наставом енглеског језика у Турској нису утврдила постојање статистички значајне разлике између наставница и наставника када је у питању ниво језичке анксиозности, која је у умереној мери заступљена и код једних и код других (Kesen & Aydin, 2014, стр. 881; Öztürk, 2016, стр. 64).

Неусаглашеност, а неретко и опречност резултата досадашњих истраживања, указују на комплексан однос између родних разлика и језичке анксиозности, условљен не само лингвистичким већ и психолошким чиниоцима и друштвено-културолошким обележјима контекста у ком се конкретно истраживање спроводи (Park & French, 2013, стр. 468). Стога је до сада добијене резултате немогуће генерализовати, што намеће потребу за већим бројем нових истраживања овог типа у појединачним друштвима, па и уже.

Методологија истраживања

Циљ и задаци истраживања

Истраживање приказано у овом раду имало је за циљ испитивање повезаности између родних разлика и језичке анксиозности наставника страних језика у Републици Србији. Да би се постигао циљ, било је неопходно утврдити ниво језичке анксиозности наставника страних језика у нашој земљи према категорији родне припадности, испитати постојање повезаности између утврђеног нивоа језичке анксиозности и родних разлика и утврдити у којим ситуацијама је повезаност статистички значајна, али и открити могуће разлоге за то.

Инструмент

Већина раније спроведених квантитативних истраживања у овој области обухватила је студенте страних језика или будуће наставнике јер су истраживачима били приступачнији него наставници страних језика, који нерадо пристају на учешће у истраживањима, првенствено у оним која се тичу емоција (Mercer, 2018, стр. 3). Имајући у виду да је ово истраживање усмерено управо на наставнике страних језика који поседују најмање једну годину радног искуства у држању наставе, доступни инструменти за мерење језичке анксиозности наставника нису били у потпуности применљиви, па

је креирана скала која представља комбинацију тврдњи из постојећих скала – TCHAS (Parsons, 1973), FLTAS (Kim & Kim, 2004), FLTAS (Ћрек, 2006), ESA (Kralova & Tirpakova, 2019), модификованих према потребама конкретног истраживања. Добијени инструмент садржи 30 тврдњи о различитим ситуацијама које утичу на појаву језичке анксиозности, са којима испитаници износе своје слагање користећи петостепену Ликертову скалу, са опцијама од 1 (уопште се не слажем) до 5 (у потпуности се слажем). Извршена је провера метријских карактеристика инструмента и потврђена је његова поузданост ($\alpha=0,872$).

Осим скале, упитник обухвата и питања демографског типа, која пружају увид у родну припадност испитаника, дужину радног искуства у настави страних језика, могућности које су имали за стручно усавршавање у иностранству, њихову упознатост са феноменом језичке анксиозности наставника страних језика и њихово мишљење о језичкој анксиозности као уобичајеној природној појави. Последњи део упитника састоји се од питања отвореног типа, која захтевају мишљење испитаника о изворима језичке анксиозности наставника страних језика, начинима за њено превазилажење и пружају им могућност да додатно појасне одговоре које су одабрали на скали.

Испитаници

Електронска форма упитника постављена је на следеће Фејсбук странице: Филолошки факултет – докторске студије, Удружење професора страних језика и Професори и преводиоци енглеског језика. Укупан број добијених одговора је 331.

Дескриптивном анализом питања демографског типа утврђено је да међу испитаницима преовлађују наставнице (91,6%), што је и очекивано, имајући у виду природу професије која је обухваћена приказаним истраживањем.

Упркос томе што истичу значај стручног усавршавања у иностранству за побољшање знања страних језика, а тиме и превазилажење страха од некомпетентности као једног од кључних извора језичке анксиозности, више од две трећине испитаника (69,3%) наводи да нису имали прилику за овај вид стручног усавршавања, што не изненађује јер се на основу резултата анализе података о дужини радног искуства може закључити да се већина испитаника школовала током деведесетих година прошлог и прве деценије овог века (76,43%), када су одласци у иностранство били или немогући или недоступни из разлога друштвено-политичке и материјалне природе.

Анализа података

За анализу података добијених помоћу питања затвореног типа коришћене су технике програмског пакета SPSS, и то:

- 1) дескриптивна статистика – са циљем сумирања података и њиховог упоређивања;
- 2) т-тест независних узорака – за утврђивање постојања статистички значајне разлике у нивоу језичке анксиозности условљене родном припадношћу.

За анализу одговора на питања отвореног типа коришћена је техника анализе садржаја (Öztürk, 2016, стр. 58).

Резултати истраживања и дискусија

Резултати квантитативне анализе прикупљених података показују да је за феномен језичке анксиозности наставника страних језика чуло мало више од трећине испитаника (36,3%). Међутим, чињеница да већина испитаника (63,7%) није упозната са феноменом језичке анксиозности наставника страних језика не значи да се они у пракси не суочавају са овим проблемом, већ представља потврду његове запостављености у стручној литератури, за разлику од феномена језичке анксиозности ученика страних језика и поред тога што је доказано да је језичка анксиозност наставника страних језика један од кључних чинилаца који доводе до повећања језичке анксиозности ученика страних језика (Horwitz, 1996, стр. 368).

У прилог неоправданој запостављености овог проблема говори и мишљење испитаника о језичкој анксиозности као уобичајеној природној појави, представљено у Табели 1.

Табела 1. Мишљење испитаника о језичкој анксиозности као уобичајеној појави

Да ли сматрате да је језичка анксиозност наставника страних језика уобичајена природна појава о којој треба отворено разговарати?		Да	Не	Укупно
Род	Женски	280	24	304
	Мушки	24	3	27
Укупно		304	27	331

Као што се из Табеле 1 може видети, већина испитаника (91,84%), без обзира на родну припадност, сматра да је језичка анксиозност наставника страних језика уобичајена природна појава, која захтева дискусију и отворен разговор како на семинарима и конференцијама тако и током целокупног трајања образовања за ову професију.

Ниво језичке анксиозности испитаника према категорији родне припадности

Уз помоћ техника дескриптивне статистике утврђен је ниво језичке анксиозности наставника страних језика у различитим ситуацијама обухваћеним коришћеним упитником, које се већином своде на један извор језичке анксиозности, а то су сами наставници, односно њихова несигурност изазвана тежњом ка достизању савршенства изворних говорника и страх од усмене комуникације на страном језику и негативног мишљења окружења, као последица немогућности достизања савршенства.

У Табели 2 дат је приказ аритметичких средина нивоа језичке анксиозности испитаника према категорији родне припадности за сваку појединачну тврдњу, за све тврдње заједно, као и просечна аритметичка средина за укупан број испитаника.

Табела 2. Ниво језичке анксиозности према категорији родне припадности

Бр.	Тврдња	Род	Аритм. средина	Станд. девијација	Станд. девијација аритм. средине
1.	Нервозан/на сам када не стигнем добро да се припремим за час.	Ж	3,04	1,024	0,059
		М	2,78	0,801	0,154
2.	Бринем о томе да ли ће ученицима бити досадно на мом часу.	Ж	3,46	1,036	0,059
		М	3,56	1,050	0,202
3.	Осећам се нелагодно када причам на циљном језику у учионици.	Ж	1,85	0,863	0,050
		М	1,59	0,844	0,162
4.	На часу постанем толико нервозан/на да заборављам ствари које иначе знам.	Ж	1,74	0,821	0,047
		М	1,56	0,698	0,134
5.	Док дајем инструкције на циљном језику, плашим се да ме већина ученика неће разумети.	Ж	2,58	1,021	0,059
		М	2,52	1,051	0,202
6.	Осећам се нелагодно када причам на српском језику у учионици.	Ж	2,25	1,001	0,057
		М	2,22	0,934	0,180
7.	Избегавам да причам са људима који добро познају језик који предајем.	Ж	2,01	1,069	0,061
		М	1,48	0,700	0,135
8.	Непријатно ми је када држим говор на језику који предајем пред колегама и непознатим људима.	Ж	2,64	1,218	0,070
		М	1,89	0,801	0,154
9.	У учионици се осећам сигурно јер у сваком тренутку могу да импровизујем.	Ж	2,04	0,801	0,046
		М	1,96	0,940	0,181

10.	Када говорим на циљном језику, бринем о томе да ли ћу направити неку граматичку грешку или грешку у изговору.	Ж	2,78	1,140	0,065
		М	2,41	1,010	0,194
11.	Док пишем на табли, бринем о томе да ли ћу погрешно написати неку реч.	Ж	2,39	1,051	0,063
		М	2,48	1,122	0,216
12.	Примећујем грешке које правим док говорим на циљном језику.	Ж	3,67	0,956	0,055
		М	3,37	1,305	0,251
13.	Непријатно ми је када схватим да сам погрешно изговорио/ла неку реч.	Ж	3,13	1,104	0,063
		М	2,44	0,974	0,187
14.	Бринем се да ће људи помислити да сам недовољно стручан/на због несавршеног изговора.	Ж	2,49	1,169	0,067
		М	2,00	1,144	0,220
15.	Задовољан/на сам својим изговором.	Ж	2,08	0,775	0,044
		М	1,81	0,736	0,142
16.	Са ученицима често дискутујем о актуелним темама на циљном језику.	Ж	2,33	0,973	0,056
		М	2,52	1,087	0,209
17.	Ако у току часа нешто погрешим, кажем ученицима да сам погрешно/ла.	Ж	1,72	0,742	0,043
		М	1,74	0,764	0,147
18.	Примена савремених наставних метода чини наставу страних језика ефикаснијом и занимљивијом.	Ж	1,82	0,790	0,045
		М	2,11	0,751	0,145
19.	Радо експериментишем са новим методама у настави.	Ж	2,13	0,919	0,053
		М	2,41	0,971	0,187
20.	Задовољан/на сам садржајем уџбеника које користим и немам потребу за трагањем за додатним материјалом.	Ж	2,75	0,954	0,055
		М	2,81	1,178	0,227
21.	Осећам се пријатније када радим са ученицима чије је знање на слабијем нивоу.	Ж	2,07	0,986	0,057
		М	1,96	0,808	0,155
22.	Тешко ми је да истовремено радим са ученицима различитог нивоа знања.	Ж	3,00	1,115	0,064
		М	3,04	1,224	0,236
23.	Плашим се да ће ми ученици поставити питање на које нећу моћи да одговорим.	Ж	2,10	1,037	0,059
		М	1,70	0,775	0,149
24.	Бринем о томе да ли ће ми остати вишак слободног времена на часу.	Ж	2,05	1,000	0,057
		М	2,00	1,038	0,200
25.	Осећам се непријатно када треба да оценим ученике.	Ж	2,32	1,044	0,060
		М	2,15	0,864	0,166
26.	Имам осећај да ученици проверавају моје знање.	Ж	2,19	0,974	0,056
		М	1,85	0,949	0,183

27.	Ученици су незаинтересовани и недовољно активни.	Ж	2,71	0,961	0,055
		М	2,70	1,171	0,225
28.	Пријатније се осећам приликом обраде граматичких садржаја, него приликом активности усмерених на развој способности говора или слушања.	Ж	2,32	1,005	0,058
		М	2,37	1,149	0,221
29.	Избегавам рад у групи јер ми је тада теже да контролишем рад ученика.	Ж	2,33	1,054	0,060
		М	2,15	1,027	0,198
30.	Унапред размишљам о проблематичним ученицима.	Ж	3,00	1,055	0,060
		М	2,67	1,271	0,245
	Просечна аритметичка средина	Ук.	2,35	0,980	
	Просечна аритметичка средина	Ж	2,43		
	Просечна аритметичка средина	М	2,28		

Напомена: Вредности које се значајно разликују су подељане.

Према резултатима ранијих истраживања у овој области (Öztürk, 2016, стр. 59; Tum, 2012, стр. 2057), под ниским нивоом језичке анксиозности подразумевају се аритметичке средине ниже од разлике просечне аритметичке средине и просечне стандардне девијације (у овом случају: 1–1,36). Висок ниво обухвата вредности веће од збира просечне аритметичке средине и просечне стандардне девијације (3,34–5), док вредности између ова два опсега (1,37–3,33) представљају умерен ниво језичке анксиозности. Полазећи од наведених вредности, можемо закључити да просечан ниво језичке анксиозности испитаника ($M = 2,35$) спада у опсег умерене језичке анксиозности, при чему је језичка анксиозност израженија код наставница ($M = 2,43$) него код наставника страних језика ($M = 2,28$).

Повезаност родних разлика и језичке анксиозности наставника страних језика

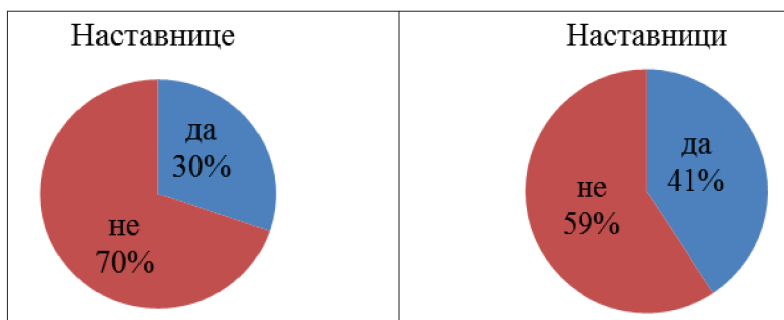
Т-тестом независних узорака утврђено је да је разлика у нивоу језичке анксиозности наставница и наставника страних језика који су учествовали у истраживању приказаном у овом раду статистички значајна ($p = 0,02$), што се подудара са резултатима неких раније споменутих истраживања (Meç, 2015; Öztürk & Gürbüz, 2013; Hismanoglu, 2013) и потврђује постојање повезаности између родне припадности и језичке анксиозности наставника страних језика.

Анализом појединачних тврдњи обухваћених упитником, статистички значајан утицај родних разлика на ниво језичке анксиозности испитаника утврђен је у следеће четири ситуације:

- | | |
|--|---------------|
| 1. Избејавам да ћичам са људима који добро познају језик који предајем. | $p = 0,001^2$ |
| 2. Нећријатно ми је када држим јовор на језику који пре-
дајем пред колејама и нејознатим људима. | $p = 0,000$ |
| 3. Нећријатно ми је када схватим да сам појрешно изјо-
ворио/ла неку реч. | $p = 0,001$ |
| 4. Бринем се да ће људи помислити да сам недовољно сјру-
чан/на збој несавршеној изјовора. | $p = 0,041$ |

Оно што је заједничко ситуацијама описаним у четири наведене тврдње јесте страх од негативне друштвене евалуације. Страх од тога шта ће други мислити, страх од осуде околине као последица поређења себе са другима и стрепње од могућих грешака изазивају значајно већу језичку анксиозност код наставница него код наставника страних језика у Србији, што је у складу са резултатима неких ранијих истраживања (Aydin, 2001; Hismanoglu, 2013; Huang, 2005). Уједно, страх од негативне друштвене евалуације негативно се одражава и на ниво самопоуздања жена када је у питању усмена комуникација, чему у прилог иде и Тврдња 15, на основу које се показало да су мушкарци задовољнији својим изговором него жене.

Полазећи од значаја стручног усавршавања у иностранству и боравака међу изворним говорницима за побољшање изговора и узевши у обзир чињеницу да су наставници, процентуално гледано, имали више могућности за боравак у земљама чији језик предају него наставнице (Слика 1), анализом независних узорака помоћу т-теста испитана је могућност пресудног утицаја овог чиниоца на виши ниво самопоуздања, односно нижи ниво језичке анксиозности наставника, али није добијен статистички значајан резултат ($p = 0,303$).



Слика 1. Стручно усавршавање у иностранству из угла родне припадности

² Разлика између аритметичких средина значајна је на нивоу вредности испод 0,05.

Објашњење повезаности родних разлика и језичке анксиозности наставника страних језика

На основу наведеног у претходним одељцима, очигледно је да се утицај родних разлика на језичку анксиозност наставника страних језика не може посматрати искључиво из угла примењене лингвистике, нити се може објаснити генерализацијом закључака до којих су дошла досадашња истраживања. Овај чинилац захтева интердисциплинарни приступ, кроз уважавање друштвено-културолошких обележја појединачних друштава. У оним друштвима у којима је родна социјализација доминантнија влада мишљење да је наставничка професија подеснија за жене него за мушкарце (Koul et al., 2009, стр. 685). Имајући у виду разлику у броју мушкараца и жена који се баве наставом страних језика, може се рећи да то важи и за Србију.

Управо овакав начин размишљања код жена појачава инструменталну мотивацију, па се опредељују за учење страних језика зарад добијања посла или напредовања у каријери, док је код мушкараца заступљенија интегративна мотивација, односно учење језика са циљем идентификације са изворном говорном заједницом језика који предају (Koul et al., 2009, стр. 685). Као резултат тога, жене су подложније утицају спољних притисака и очекивања средине, што повећава страх од грешака и негативне евалуације, а самим тим појачава и језичку анксиозност (Papi, 2010, стр. 476). Веће амбиције доводе до нереалних очекивања у погледу достизања компетенције изворних говорника и појачавају самокритичност, а са њом и језичку анксиозност (Balemir, 2009, стр. 72).

С друге стране, наставничка професија подразумева усмено излагање пред различитим аудиторијумима, које се може посматрати као вид јавног говора, а јавни говор је током читавог периода патријархалног друштвеног устројства представљао привилегију мушкараца (Cameron, 2003, стр. 450; Talbot, 2003, стр. 480), у толикој мери да су жене биле физички кажњаване при самим покушајима да своје мишљење искажу јавно (Tannen, 1990, стр. 35). Тиме улазимо у област родних студија, које поменуто „предодређеност” мушкараца за јавни говор и данас препознају у различитом начину на који мушкарци и жене доживљавају усмену конверзацију. Мушкарци су слободнији у усменој комуникацији на јавним местима. На састанцима, у родно-мешовитим групама, у учионицама настоје да привуку пажњу и покажу своје знање или духовитост доказујући на тај начин сопствену независност (Tannen, 1990, стр. 35), која представља генерацијско наслеђе кроз које, почев од најранијег детињства, стичу родни идентитет. У учионици уживају и подршку од стране предавача за такво понашање (Talbot, 2003, стр. 480).

За разлику од мушкараца, жене су слободније у приватним разговорима, чији циљ није доказивање властите супериорности и независности, већ трагање за разумевањем, прихватањем и заједништвом (Tannen, 1990, стр. 36).

Тенен мушкарце представља и као „оне који проблеме решавају” (енгл. *problem solvers*), за разлику од жена, које би о проблемима могле унедоглед причати јер у разговору проналазе олакшање, што је такође последица различитих облика социјализације дечака и девојчица кроз које се родне разлике заправо и стичу (Tannen, 1990, стр. 23). Тиме долазимо до објашњења још једне битне разлике између жена и мушкараца обухваћених приказаним истраживањем, која је свакако могла имати утицаја на различит ниво њихове језичке анксиозности. Наиме, анализа одговора на питања отвореног типа показала је да су мушкарци спремни да проблем језичке анксиозности реше директним суочавањем са њим, тј. *бацањем самој себе у ватру*, односно *конјининуираним излајањем себе стварима збој којих се нејријатно осећамо све док не сјознамо да проблем заправо и није тако велики, већ је производ наше мањке самопоуздања и искуства*, па и по цену промене занимања у случају неуспеха. Осим у цитираним изјавама испитаника, поменути начин решавања проблема предложен је, директно или индиректно, у одговорима већине мушкараца, док се у изјавама жена не може препознати. С друге стране, у мноштву одговора добијених од жена обухваћених приказаним истраживањем истиче се управо значај отвореног разговора и честих дискусија о ситуацијама које изазивају језичку анксиозност у пракси са циљем њеног превазилажења кроз размену искустава и схватања да се и други суочавају са истим проблемом.

Посматрајући остале тврдње, и поред тога што није статистички значајна, разлика између нивоа језичке анксиозности наставница и наставника приметна је у великом броју ситуација, па подстиче на размишљање и наводи на занимљива запажања. На основу вредности приказаних у Табели 2 може се уочити да ниједна од описаних ситуација не изазива низак ниво језичке анксиозности ни код наставница ни код наставника страних језика, док две тврдње – Тврдња 2 (*Бринем о томе да ли ће ученицима бити досадно на мом часу*) и Тврдња 12 (*Примећујем грешке које правим док говорим на циљном језику*) и код једних и код других изазивају висок ниво језичке анксиозности, при чему наставници више стрепе да ће ученицима бити досадно на њиховим часовима, док се наставнице више оптерећују грешкама које праве.

До једног од могућих разлога за ову разлику може се доћи анализом неких од преосталих тврдњи. Наиме, мушкарци наводе да су задовољнији садржајем уџбеника које користе и мање од жена се оптерећују трагањем за додатним материјалима, дискусијама о савременим темама, као и експериментисањем са савременим наставним методама иако, скоро у истој мери као наставнице, сматрају да су ученици незаинтересовани и недовољно активни и да би управо примена ових метода учинила наставу занимљивијом. Стога је разумљиво да је осећај нелагодности услед недовољне припремљености за час код њих мањи него код наставница, као и стрепња да ће им ученици поставити питање на које неће знати одговор. С друге стране, наведене

разлике доприносе томе да се наставнице, у већој мери него наставници, ослањају на претходну припрему за часове, да се осећају пријатније када раде са ученицима чије је знање на слабијем нивоу, унапред размишљају о проблематичним ученицима и више избегавају рад у групи, стрепећи од немогућности контролисања дисциплине ученика.

Занимљиво запажање је да и код наставника и код наставница страних језика обухваћених приказаним истраживањем, употреба матерњег језика у учионици изазива виши ниво анксиозности него употреба страног језика, што се у постојећој литератури објашњава осећањем кривице и гриже савести због прекомерне употребе матерњег језика (Ћрек, 2016, стр. 101).

Истовремени рад са ученицима различитог нивоа знања изазива значајан ниво језичке анксиозности без обзира на родне разлике (жене: 3,00; мушкарци: 3,04), а није занемарљив ни ниво језичке анксиозности изазван оцењивањем ученика, који је нешто виши код жена и указује на потребу истраживања о утицају родних разлика на језичку анксиозност из угла психолошких особина, односно различитих црта личности мушкараца и жена.

Осим споменутих извора језичке анксиозности наставника страних језика, који су везани за самог наставника, анализом одговора на питања отвореног типа откривени су и други значајни извори. И наставнице и наставници страних језика обухваћени приказаним истраживањем као озбиљне изворе језичке анксиозности наводе најпре ученике, њихову слабу заинтересованост за учење страних језика, недисциплину, превише слабо, али и превише добро знање страних језика, првенствено ученика који су живели у изворној говорној заједници језика који уче као страни. Следе родитељи, са нереалним очекивањима у погледу постигнућа ученика. Проблеми техничке природе, као што је слаб интернет или отказивање техничких помагала, према мишљењу испитаника, могу додатно да оснаже језичку анксиозност наставника страних језика. Напослетку, сам систем образовања нема слуха за овај проблем имајући у виду да се он и не спомиње на факултетима за образовање наставника страних језика. С друге стране, величина и превелика хетерогеност група ученика у формалном систему образовања отежавају достизање жељеног квалитета наставе, па неминовно доводе до незадовољства наставника и наставница страних језика својим радом, додатно нарушавајући њихово самопоуздање, што води ка још већој језичкој анксиозности.

Закључак

Родне разлике представљају један од чинилаца који може изазвати или појачати језичку анксиозност како ученика тако и наставника страних језика. Резултати истраживања спроведеног путем друштвених мрежа наставника

страних језика у Републици Србији показују да је код испитаника присутан умерен ниво језичке анксиозности и да је у већини ситуација обухваћених упитником језичка анксиозност израженија код наставника него код наставника. Међутим, разлика је статистички значајна у неколико ситуација, које наводе на закључак да су страх од негативне друштвене евалуације, самокритичност и тежња за достизањем компетенције изворних говорника зарад избегавања осуде средине израженији код жена него код мушкараца.

Осврћући се на наставну праксу и социокултуролошке одлике нашег друштва, у ком наставничка професија у области страних језика још увек асоцира на жене, при чему наставнице и јесу значајно бројније од наставника, ови разлози делују оправдано. Још убедљивији постају уколико се посматрају из угла родних студија, које указују на једну велику контрадикторност, а то је да се од жена, којима је јавни говор вековима ускраћиван, сада очекује да га без треме држе, и то на нематерњем језику.

С друге стране, чињеница да су у настави страних језика у Републици Србији жене далеко бројније од мушкараца, као и чињеница да језичка анксиозност наставника доводи до повећања језичке анксиозности ученика страног језика, а самим тим озбиљно нарушава квалитет и ефикасност наставе и учења страног језика у време када је способност комуникације на страном језику једна од најтраженијих вештина на тржишту рада, без обзира на професију, указује на нужност бављења овим проблемом и буђења свести самих наставника о његовом постојању и значају који му се приписује у стручној литератури у свету последњих неколико деценија. Сама освешћеност о проблему и спознаја да је присутан код већине наставника може довести до олакшања и повећања самопоуздања, без ког се језичка анксиозност не може превазићи.

Уважавањем резултата приказаних у овом и сличним радовима у иностраној литератури приликом избора наставних метода и облика рада од самог почетка учења страних језика, а нарочито на факултетима филолошког усмерења, на којима су студенткиње значајно бројније од студената, при чему би се инсистирало на усменим презентацијама, групном раду, стручној пракси и организовању студентских конференција, у значајној мери би се могло допринети јачању самопоуздања и превазилажењу или макар ублажавању језичке анксиозности будућих наставница и наставника страних језика.

У наредним истраживањима било би значајно испитати и корелацију између родних разлика и других извора језичке анксиозности препознатих од стране испитаника, као што су: мотивација, особине личности самих наставника, ученици, родитељи, технички и системски проблеми.

Будући да је ово прво истраживање ове врсте на нашим просторима и да испитује феномен који је и у свету недовољно истражен, а имајући у виду чињеницу да је мерење психолошких карактеристика увек ограничено због велике вероватноће да испитаници неће желети да открију своје

слабости и да ће дати друштвено прихватљиве одговоре (Kim & Kim, 2004, стр. 180), намеће се проблем уопштавања добијених резултата. Иако разлика у броју наставница и наставника обухваћених приказаним истраживањем реално одсликава стварност, у будућим истраживањима треба тежити ка укључивању већег броја мушкараца који се баве наставом страних језика и обезбедити заступљеност сваког стратума из испитиване популације (Manić, 2017, стр. 154), што у овом раду није случај, с обзиром на то да је истраживање спроведено путем друштвених мрежа и да је могуће да је језичка анксиозност израженија код наставника који су га игнорисали или који не користе друштвене мреже.

Напослетку, упркос добром коефицијенту поузданости коришћеног инструмента, потребно је радити на његовом додатном усавршавању у смислу прецизније формулације тврдњи и на тај начин омогућити репликацију истраживања у различитим контекстима наставе страних језика и упоређивање добијених резултата.

Литература

- Aydin, B. (2001). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Eskişehir: Anadolu University Publication.
- Aydin, S., & Uştuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 860–876.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 67–102). New York: Newbury House Publishing Inc. <https://doi.org/10.12691/education-6-6-21>
- Balemir, S. H. (2009). *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and the Relationship Between Proficiency Level and the Degree of Foreign Language Speaking Anxiety* (unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara.
- Cameron, D. (2003). Gender and language ideologies. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 447–467). Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756942>
- Campbell, C. M., & Shaw, V. M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. In: C. A. Klee (Ed.), *Faces in a Crowd: The Individual Learner in Multi-Section Courses* (pp. 47–80). Boston: Heinle & Heinle.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gürata, A. (2008). *The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School EFL Students* (unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara.
- Hismanoglu, M. (2013). Foreign language anxiety of English language teacher candidates: A sample from Turkey. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 93, 930–937. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.306>

- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating non-native teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365–372. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01248.x>
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 206–220.
- Huang, H. W. (2005). *The Relationship Between Learning Motivation and Speaking Anxiety Among EFL Non-English Major Freshmen in Taiwan* (unpublished master's thesis). Chaoyang University of Technology, Taichung City.
- İpek, H. (2006). *Foreign Language Teaching Anxiety* (unpublished PhD thesis). Anadolu University, Eskişehir.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.314>
- Kim, S. Y., & Kim J. H. (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. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125>
- 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.
- Kralova, Z., & Tirkpova, A. (2019). Nonnative EFL teachers' speaking anxiety: Post-communist country context. *SAGE Open*, 9(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244019846698>
- Koul, R., Roy, L., Kaewkuekool, S., & Ploisawaschai, S. (2009). Multiple goal orientations and foreign language anxiety. *System*, 37(4), 376–688. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.011>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Manić, Ž. (2017). *Analiza sadržaja u sociologiji*. Beograd: Čigoja štampa.
- Mercer, S. (2018). Psychology for language teachers: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4), 504–525.
- 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.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22–34.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign Language Speaking Anxiety and Learner Motivation: A Case Study at a Turkish State University* (unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Turkey.
- Öztürk, G. (2016). Foreign language 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106>

- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behaviour: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467–479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Park, G. P., & French, B. F. (2013). Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, 41(2), 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- Parsons, J. S. (1973). *Assessment of Anxiety about Teaching Using the Teaching Anxiety Scale: Manual and Research Report* [ERIC Documents Reproduction Service No. 079 330]. Austin, TX: University of Texas at Austin, Research and Development Centre for Teacher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED079330.pdf>
- Reves, T., & Medgyes P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22(3), 353–367. <https://doi.org/0.1515/9781501504143-007>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 19(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- 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. <https://doi.org/10.1002/9780470756942.ch20>
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.
- Tum, D. O. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 2055–2059. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.948>
- Tum, D. O. (2014). Foreign language anxiety's forgotten study: The case of anxious pre-service teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627–658.

Ivana M. MARINKOVIĆ

Western Serbia Academy of Applied Studies

Department Užice

Užice (Serbia)

Impact of Gender on Foreign Language Teaching Anxiety in the Republic of Serbia

Summary

The inconsistent and even contradictory results of the research on the impact of gender on foreign language teaching anxiety carried out so far worldwide, together with the lack of the research on this topic in the Republic of Serbia, formed the basis for this paper, aimed at exploring the influence in the context of Serbian foreign language teaching. There are no standardised instruments to measure this phenomenon, whereas the available ones mostly relate to students and pre-service foreign language teachers. Therefore, the instrument used comprised the scale designed by combining the items

used in the accessible scales and by modifying them to meet the requests of this specific research. It also includes questions aimed at eliciting some demographic information on the respondents and open-ended questions aimed at eliciting the respondents' opinion on the sources of foreign language teaching anxiety and potential ways of overcoming it. It was distributed via social networks of foreign language teachers in the Republic of Serbia; A total of 331 in-service teachers took part in the research. The quantitative data was analysed using the SPSS software package, whereas the content analysis technique was applied to the qualitative data. According to the results obtained, although a majority of foreign language teachers in Serbia are not familiar with the phenomenon of foreign language teaching anxiety, they do experience it to a moderate degree, whereas the foreign language teaching anxiety experienced by female teachers is significantly higher than that of their male counterparts. The difference is statistically significant in several situations covered by the research, all of which stem from foreign language teachers themselves, i.e., from their lack of self-confidence and unrealistic expectations with regard to achieving native-like fluency. These situations have the fear of public speaking and fear of making mistakes and being considered incompetent in common, and the fears can hardly be explained if viewed only from the perspective of applied linguistics, while neglecting sociolinguistics and gender studies. The interdisciplinary approach to this issue reveals that socio-cultural characteristics of the Serbian society, in which the foreign language teaching profession is still considered more convenient for women, thus boosting their instrumental motivation to learn foreign languages and achieve native-like fluency, might be one of the reasons. Moreover, foreign language teaching requires a great amount of public speaking on the part of teachers, and public conversations, even in the speaker's native language, have proven to be more anxiety-provoking for women, who resort to private talks in order to find comfort in matching experiences (Tannen, 1990, p. 36). Finally, while women tend to talk about the problem of foreign language teaching anxiety, men tend to solve it by directly exposing themselves to anxiety-provoking situations at the expense of even quitting their job if they fail to overcome the anxiety. The fact that female teachers by far outnumber the male ones, and the fact that foreign language teaching anxiety increases foreign language learning anxiety, which is considered as the most detrimental affective factor in foreign language learning (Na, 2007), underline the importance of the phenomenon dealt with in this paper, which is completely neglected in our country, and highlight the necessity of raising foreign language teachers' awareness of the issue.

Keywords: foreign language anxiety; foreign language teaching anxiety; foreign language learning anxiety; speaking anxiety; gender; gender socialisation.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторско-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).