МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
„ГАВРИЛО РОМАНОВИЧ ДЕРЖАВИН“
СВЕТИ НИКОЛЕ – БИТОЛА
РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА



ФАКУЛТЕТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА

СУДИСКА ПРОГРАМА: КЛИНИЧКА И СОВЕТОДАВНА ПСИХОЛОГИЈА

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

НИВО НА АНКСИОЗНОСТ ВО ПРОЦЕС НА ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИК КАЈ ВОЗРАСНИ

СТУДЕНТ: ГЛИГОР ЦВЕТАНОВ
БРОЈ НА ИНДЕКС:
МЕНТОР: ПРОФ. Д-Р ДИАНА БЕЛЕВСКА

Св.Николе, 2021

СОДРЖИНА

АПСТРАКТ....4
ВОВЕД....6
I.ДЕЛ
ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ....7
1.АНКСИОЗНОСТ – ГЕНЕРАЛНИ ОПРЕДЕЛБИ....7
1.1.Поимно определување на анксиозноста....7
1.2. Видови анксиозност....8
2.КОМУНИКАЦИЈА ВО ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС....11
2.1.Говор....11
2.2.Општи карактеристики на комуникацијата во образовниот процес....12
3.АНКСИОЗНОСТ КОЈА СЕ ПОЈАВУВА ПРИ КОМУНИКАЦИЈА....13
3.1. Настојување за избегнување комуникација....13
3.2. Типови модели на анксиозност во комуникацијата....14
3.3. Видови на комуникациска анксиозност....16
3.4. Причини за настанување на анксиозност во комуникација....17
3.5 Манифестирање на анксиозност во комуникација....19
4.УЧЕЊЕ....21
4.1. Поимот учење....21
4.2 Училишно учење....23
4.3.Фактори за успешно учење....24
4.4.Учење на странски јазик....26
4.5.Анксиозност при комуникација на странски јазик во ситуација во училница 28
5.ЈАЗИЧНА АНКСИОЗНОСТ....29
5.1. Општ осврт на јазична анксиозност....29
5.2. Причини за јазична анксиозност....31
5.3. Видови јазична анксиозност 33
5.4. Јазична анксиозност и јазичните вештини....38
5.4.1. Анксиозност при слушање....38
5.4.2. Анксиозност при читање....40
5.4.3. Анксиозност во пишувањето....41
5.4.4. Говорна анксиозност....43
II ДЕЛ
МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ....44

1.Проблем на истражување.....44
2..Цели и задачи на истражувањето.....44
2.1. Научна цел на истражувањето.....44
2.2 Практична цел на истражувањето 45
3.Резултати од досегашните истражувања.....45
4.Предмет на истражувањето.....47
4.1. Теоретско определување на предмет на истражување.....47
4.1.1. Дефинирање на клучните поими.....47
4.1.2. Операционално определување на предметот на истражување.....48
4. 2.Хипотези.....48
4.2.1.Формулација на општа хипотеза.....48
4.2.2.Формулација на посебни хипотези.....48
4.2.3.Формулација на поединечни хипотези.....49
4.3. Варијабли на истражувањето.....50
5. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....50
5.1.Методи на истражување.....50
5.2.Техники за обработка на податоци.....50
6.Популација и примерок на истражување.....51
7.Организација и спроведување на истражувањето.....51
III ДЕЛ
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО.....52
1.Анализа и интерпретација на резултатите добиени од техниките.....52
IV ДЕЛ
ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....100
ПРЕПОРАКИ 102
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....104
ПРИЛОЗИ.....107

АПСТРАКТ

Главната цел на трудот во областа на психологијата е да се испита постоењето и влијанието на анксиозноста која се јавува при учењето странски јазик, бидејќи голем број истражувања покажале дека многу личности кои учат стански јазик, без оглед на јазикот, и без оглед дали се помлади студенти, адолесценти или возрасни, се соочуваат со проблемот на јазична анксиозност. Со оглед на тоа што странските јазици се неопходна потреба на времето во кое живееме, секако англискиот како примарен, но и сите други јазици, како бенефит на професионалната биографија на личноста, ова истражување од оваа проблематика главно се фокусира на анксиозноста кај возрасни ученици, кои учејќи го јазикот во училницата, се среќаваат со неможност соодветно да се изразат на странски, односно англиски јазик во случајов, што не само што влијае на нивниот став кон учењето јазик, туку и на успехот во совладувањето на истиот. Причините за појава на анксиозност, како и ситуациите, кои придонесуваат за појава на страв од изразување на странски јазик, се индивидуални. Тие се од голема важност за да се разгледа овој проблем во целина. Затоа, во склоп на ова истражување, проблемот на јазичната анксиозност кај возрасни ученици се разгледува од неколку агли и претставува сеопфатна анализа на овој феномен кај возрасни ученици, односно посетители кои веќе завршиле со формалниот образовен процес.

Истражувањето за оваа магистерска тема е спроведено на репрезентативен примерок од 62 слушатели на странски јазици, избрани по случаен избор со техника на тестирање и анкетирање за да се добијат податоци дали и во колкава мерка е присутна јазичната вознемиреност кај возрасните ученици кои го изучуваат англискиот јазик.

Резултатите добиени преку истражувањето се анализирани и интерпретирани преку добиените параметри.

Врз основа на добиените заклучни резултати во ова истражување, може да се заклучи дека јазичната анксиозност е присутна кај возрасните и дека има влијание врз учењето англиски јазик. Според добиените заклучоци и препораките, може да се соглада значањето на психолошкото советување, кое значително може да придонесе за намалување на нивото на јазична анксиозност и зголемување на успехот во совладувањето англискиот јазик.

Клучни зборови: анксиозност, јазична анксиозност, учење странски јазик, возрасни

ABSTRACT

The main purpose of the paper in the field of psychology is to investigate the existence and impact of anxiety that occurs on learning a foreign language, because numerous studies have shown that many people who learn a foreign language, regardless of language, and whether they are younger students, adolescents or adults, face the problem of language anxiety. Given that foreign languages are a necessary necessity of the time in which we live, of course English as a primary, but also all other languages as a benefit of the professional biography of the person, this research on this issue mainly focuses on anxiety in adult students, who learning the language in the classroom, they encounter the inability to properly express themselves in a foreign or English language in this case, which not only affects their attitude towards language learning, but also the success in mastering it. The causes of anxiety, as well as the situations that contribute to the emergence of fear of expressing oneself in a foreign language, are individual. They are of great importance to consider this problem as a whole. Therefore, as part of this research, the problem of language anxiety in adult students is considered from several angles and is a comprehensive analysis of this phenomenon in adult students or visitors who have already completed a formal educational process.

The research for this master's thesis was conducted on a representative sample of 62 foreign language students randomly selected with testing and survey techniques to obtain data on whether and to what extent language anxiety is present in adult students studying English. The results obtained through the research are analyzed and interpreted through the obtained parameters.

Based on the conclusions obtained in this study, it can be concluded that language anxiety is present in adults and that it affects English language learning. The importance of psychological counseling can be agreed with the conclusions and recommendations, which can significantly contribute to reducing the level of language anxiety and increasing the success in mastering the English language.

Keywords: anxiety, language anxiety, foreign language learning, adults

ВОВЕД

Анксиозноста генерално има големо попречувачко дејство на сите активности на човекот и на секое ниво на обрзование. Во време на постојани промени, глобализација, конкурентност на пазарот на трудот, квалитетите на еден професионалец, освен во неговите стручни компетенции, се огледуваат и во познавањето на два, три и повеќе странски јазици. Затоа неминовно се наметнува потребата од наградување со повеќе странски јазици без оглед на возраста.

Јазичната анксиозност е проблем којшто опстојува долги години, и пред сè практичарите во образовниот сектор, како од формално, така и од неформално ниво, добро се запознаени со консеквенците од неговата неконтролираност.

Во интенција на превентивно делување во однос на појавување на јазичната анксиозност, како вид на бариера за ефикасно изучување на странски јазици, како проблем кој се провлекува суптилно низ процесите на учење на странски јазици, произлезе интересот за темата за научно истражување.

Разбирањето на оваа исклучително комплексна појава, која доколку не се контролира, остава непоправливи последици на процесот на учење на странски јазик и на самата личност, има исклучително големо значење за улогата на психолозите за превентивно консултативно, како и дополнително делување при појавувањето на посериозни потешкотии.

I.ДЕЛ

ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ

1.АНКСИОЗНОСТ –ГЕНЕРАЛНИ ОПРЕДЕЛБИ

1.1.Поимно определување на анксиозноста

Честопати во научната литература се сретнуваат поимите: „страв“, „клинички страв“, „избегнувачка реакција“, „избегнувачко однесување“, „анксиозност“, „анксиозна состојба“, фобија“, „фобична реакција“. Интересно е тоа што во одредени ситуации сите овие термини се користат како синоними, а во други се користат за обележување на различни состојби на потешкотии.

За подетално разбирање на анксиозноста, потребно е најпрво да се разграничи значењето на самиот термин.

Стравот претставува реакција на перципирана опасност, која вклучува избегнување на таа ситуација или објект, како и субјективно чувство на непријатност, проследено со физиолошки промени.

Општо кажано, стравот е адаптибилен, дури и битен за преживување, поради тоа што го предупредува лицето дека надворешните околности можат да бидат физички или психички опасни по самата личност (односно да се борат против нив или да бегаат).

За стравовите низ истражувањата е дојдено до заклучок дека вклучуваат вообичаено исти реакции на одредени, за личноста специфични појави, како природни настани (мрак, гром) или апстрактни поими (војна, чувства на отфрленост, осаменост).

Доколку тој страв стане повеќе од очекуваниот во однос на дадените околности, според степенот на непријатност и траење, се зборува за фобија. Фобиите се надвор од свесна контрола и тешко може да се објаснат или разубедат.

Анксиозноста, за разлика од стравот кој е предизвикан од непосредна директна опасност, е предизвикана од настани што се предвидуваат, антиципираат дека допрва ќе се случат. Доколку анксиозноста е одмерена и директна и поединецот успева да ја контролира, не се работи за патолошка анксиозност.

Доколку пак анксиозноста е надвор од контрола на поединецот и е несоодветна по времетраење (трае и се појавува долго пред и после предвидената опасност) и таа всушност го контролира поединецот, тогаш се работи за патолошка анксиозност[1].

1.2. Видови анксиозност

Анксиозноста претставува потешкотија или релативно непријатна афективна состојба на треперење, став и загриженост, проследено со физиолошки реакции на организмот и активација на телото. Посебна карактеристика на анксиозноста е предвидување на можна опасност или некој облик на закана.

Во литературата се прави разлика меѓу анксиозноста како емоционална состојба и анксиозноста како особина на личноста.

Анксиозноста, разгледувана како емоционална состојба, се однесува на чувства на постојана напнатост и грижа, како и физиолошка напнатост на организмот на одредена ситуација која личноста ја доживува како заканувачка и опасна. Интензитетот и длабочината на анксиозноста зависи најмногу од степенот на перцепираната опасност, кој зависи од повеќе фактори на личноста.

Анксиозноста разгледувана како особина на личноста се однесува на релативно трајни индивидуални разлики на личностите во проценка на одредени ситуации, при што анксиозните личности имаат широк распон на ситуации кои ги проценуваат како опасни или заканувачки. Се разликуваат неколку различни видови на анксиозност.
Во најголем број класификации се говори за:

- *социјална анксиозност,*
- *испитна анксиозност и*
- *генерализирана анксиозност*[2].

Во контекст на училиштето, се работи за *испитна анксиозност*. Испитната анксиозност се дефинира како анксиозност предизвикана од вреднувачки или евалуативни ситуации во училиштето, особено за време на тестови или испрашувања. Испитната анксиозност повеќе автори ја дефинираат како сложен мултидимензионален конструкт, кој вклучува когнитивни, физиолошки, афективни и однесувачки реакции на евалуативни, односно испрашувачки ситуации. Значајна карактеристика

[1] Bandelow. B, Michaelis. S, Wedekind. D. (2017). Treatment of anxiety disorders. Dialogues Clin Neurosci. 2017;19(2):93-95.
[2] Craske, MG., Stein, MB. (2016). Anxiety. Lancet. 388 (10063): 3048–3059.

претставува изразен стрес и непријатност во испитувачката ситуација, со потенцирана перцепција на беспомошност и паника.

Различни се толкувањата на различни истражувачи кои ја објаснуваат етиологијата на испитната анксиозност. Сарасон, во согласност со психоаналитичкиот пристап, наведува дека основата на испитната анксиозност лежи во сепарацискиот страв, при што се појавува интензивна анксиозност кога постигнувањата во училиште не се во согласност со очекувањата на родителите.

Други автори велат дека испитната анксиозност настанува поради нереална слика за себе, создадена во раното детство. Исто така, често се говори за страв од неуспех, како и фактот дека родителите чсто им се закануваат на децата со постигнувањата на училиште, што придонесува за настанување и развој на испитна анксиозност[3].

Кај учениците кај кои всушност постои испитна анксиозност во голем број случаи не можат да постигнат резултати кои се соодветни на нивното ниво на знаења и способности, па така високо анксиозните ученици постигнуваат пониски резултати од учениците кои имаат пониско ниво на анксиозност. Ниско анксиозните ученици во испитните ситуации во суштина доживуваат пониско ниво на емоционални реакции и помала вознемиреност.

Треба да се напомене дека анксиозноста во помал интензитет може да служи и како поттик и мотиватор во постигнувањата, доколку е под контрола на поединецот. Во овој случај се зборува за олеснувачка анксиозност, за разлика од отежнувачка анксиозност, при која се случуваат интерферирачки негативни мисли кои попречуваат во извршувањето на активностите и решавањето на задачите. Оваа отежнувачка анксиозност е надвор од контрола на самиот поединец. Високо анксиозните личности имаат постојани проблеми и со вниманието, во смисла на тоа што при решавањето на задачи или при извршувањето на различни активности го делат вниманието на самите задачи или активности и на негативните мисли, па постигнуваат послаби резултати, а додека ниско анксиозните личности целото внимание и концентрација ја насочуваат кон зададените задачи и активности и така постигнуваат поголеми резултати и успеси.

Социјалната анксиозност многу често се појавува во периодот на адолесценција. Социјалната анксиозност се карактеризира со треперење, немир и емоционален дистрес, како реакции на избегнување и повлекување во реални или

[3] Schmidt, N. B.; Allan, N. P.; Knapp, A. A.; Capron, D.(2019). Targeting anxiety sensitivity as a prevention strategy. The Clinician's Guide to Anxiety Sensitivity Treatment and Assessment. pp. 145–149.

замислени социјални интеракции. На социјално анксиозните ученици им се случува ситуација на избегнување на врсници со повлекување и недостаток на социјални вештини. Социјалната анксиозност во училиште се рефелектира не само во односите со врсниците, туку и во процесите на евалуациските или испитни ситуации. Учениците со социјална анксиозност во ситуациите на испрашување и одговарање, првенствено се насочени кон мислите како изгледаат пред другите ученици, кон своите недостатоци, и кон грижата за можен неуспех.

Генерализираната или општа анксиозност не се однесува на никакви посебни или конкретни ситуации. Се однесува на општа загриженост за себе и за своите блиски во облик на страв од несреќа, болести, смрт, односно од тоа дека нешто лошо може да се случи. Анксиозноста се јавува на четири аспекти:

- когнитивен,
- емоционален,
- физиолошки и
- бихевиорален.

Анксиозноста од когнитивен аспект се карактеризира со негативни мисли, верувања и интерпретации кои се однесуваат на очекуван исход на некоја ситуација. Кај анксиозните личности често се присутни мисли од типот: сите ќе ми се смеат додека одговарам, колку им изгледам смешно, нема да стигнам на време да одговарам на сите прашања и друго. Соочувањето со анксиозноста на когнитивно ниво вклучува когнитивна реконструкција, односно промена на негативните мисли во позитивни и поставување на реални цели. Современите когнитивни пристапи на анксиозноста нагласуваат повеќе аспекти на когниција, а не само процена на видови закана и негативности[4].

Новите истражувања се фокусираат на селективно внимание, селективно сеќавање или искривено помнење.

Докажано е дека високо анксиозните личности се поосетливи на заканувачки дразби, за разлика од лицата кои се ниско анксиозни и се со интенција она што го слушаат како негативно во одредена средина да го препишат на самите себе и да го сметаат како заканувачко за нив иако се однесува на некој друг во средината.

[4] Bandelow. B, Michaelis. S, Wedekind. D. (2017). Treatment of anxiety disorders. Dialogues Clin Neurosci. 2017;19(2):95-107.

Од емоционален аспект, се јавуваат низа негативни емоции, од типот на: загриженост, срам, лутење, страв.

Пример, некои анксиозни личности при испит доживуваат исклучителна загриженост која интерферира и им пречи на извршувањето на активностите кои се однесуваат на зададената задача.

Емоционалните реакции се проследени со низа физиолошки реакции. Често видливи се промени поврзани со анксиозност кои се однесуваат на физиолошкиот аспект. Постојат голема низа физиолошки ракции кои се составен дел на анксиозноста, како лупање на срцето, бледило или црвенило, потреба за зачестено одење во тоалет, треперење на гласот, забрзано дишење, треперење на дланки, треперење на колена, потење на дланки и пазуви, лице тело и слично. Физиолошките реакции го подготвуваат телото за еден вид на бегство или соочување за некој облик на совладување на фиктивната закана.

Во голем број истражувања е дојдено до заклучоци дека девојчињата се на значајно повиско ниво поанксиозни за разлика од момчињата и манифестираат повеќе симптоми на анксиозност, особено во пониските одделенија на основните училишта, а исто така и во повисоките нивоа на образовниот процес[5].

2.КОМУНИКАЦИЈА ВО ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

2.1.Говор

Говорот е сознаен процес на размена на информации, кој служи за комуникација со други и за управување на сопствените мисли.

Говорот подразбира користење на јазикот на средината како систем на знаци.

Од теориите за развој на говор, најзначајни се:

1. *Бихевиористичка теорија*, која усвојувањето на говорот го сведува на С - Р. На пример, дете со плачење ги вика родителите. Од нив учи зборови со повторување.

[5] Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-65

2. *Генеративна трансформациона теорија* - Ноам Чомски вели дека секое дете се раѓа со „средство за здобивање јазик“ со вродена способност за граматика, универзална за сите јазици.
3. *Когнитивна терија* - Пијаже и Виготски сметаат дека прво се развива мислењето, па говорот. Тоа значи дека детето прво интелектуално го организира светот околку себе во првите сензомоторни поими, а потоа прозборува.

Говорот и мислењето се различни психички појави - когнитивни процеси. За односот мислење - говор најзначајно е дека најпрво се јавува мислењето, а потоа говорот. Постои говор без мислење, и мислење без говор, но често се јавуваат заедно.

Постои поделба на говорот и тоа:

Надворешен говор претставува звучен говор кој е упатен на некого. Тој може да биде писмен, односно напишан со писмени знаци или графеми, и устен, кој се одвива со усни знаци наречени фонеми. Тој претставува вид на процес на трансформирање на мислата во зборови и реченици. Надворешниот говор граматички е потполн, а особено писмениот.

Внатрешен говор претставува вид на говор со смисла, со семантичко значање, но нема звучност. Се употребува во стуации кога се размислува, кога се планира нешто во себе, односно интраиндивидуално. Внатрешниот говор укажува на односот на мислата кон говорот. Оваа тема е тешка за истражување. Овој говор е сличен на егоцентричниот говор што се јавува кај децата од предучилишна возраст. Се сведува на еден вид на скратен говор, кој е граматички поедноставен односно упростен.

Единството, односно спојот на надворешниот и внатрешниот говор, претставува сложен и комплексен процес и може да се развива.

Говорот има свои посебни функции:

1. **Функција на говорот како вид на социјална комуникација.** Говорот сфатен како јазик претставува комплексен сложен систем од знаци, кој истовремено е функционален, арбитрарен, конвенционален и институционален. Детето го учи говорот спонтано од средината. Таквиот говор има функција за социјална комуникација и опфаќа изразување на мисли, идеи, ставови и тоа во усна или писмена форма.

2. **Функција на говорот како вид на симболичка функција.** Во оваа смисла функцијата на говорот се однесува на мисловен процес на продуцирање на нови поими: и тоа секојдневни (кои се усвојуваат од секојдневни ситуации и секојдневна комуникација) или научни поими (кои се формираат преку процес на учење преку настава, од учебници и стручна литература)[6].

2.2.Општи карактеристики на образовната комуникација

Како општи карактеристики на комуникацијата генерално се наведуваат следните карактеристики:

- Соопштување;
- Врска;
- Двонасочен процес;
- Размена на информаации;
- Взаемно дејствување (интеракција);
- Посредуван процес;
- Повратна информација.[7]

Комуникацијата генерално претставува:

- комплексен и сложен комуникациски процес;
- овозможува давање на информации кои во образовниот процес претежно се нови;
- бара активности на лицата кон кои се насочени информациите и
- интеракција како вид взаемно дејствување.

[6] Merrell, K. W. (2012). School psychology for the 21st century : foundations and practices. Ervin, Ruth A., Gimpel Peacock, Gretchen. (2nd ed.). New York: Guilford Press.
[7] Trenholm, S; Jensen, A. (2013). Interpersonal Communication Seventh Edition. New York: Oxford University Press. pp. 360–361.

Постојат повеќе видови комуникација, поделена според различни критериуми:

Табела 1: Видови комуникација[8]

БРОЈОТ НА УЧЕСНИЦИ	*НАЧИН НА КОМУНИЦИРАЊЕ*	*НАСОКА НА КОМУНИКАЦИЈА*	*ВОСПОСТАВЕН ОДНОС МЕЃУ СУБЈЕКТИТЕ ВО КОМУНИКАЦИЈАТА*	*ПРОСТОРНА ОДДАЛЕЧЕНОСТ*
- **Интраперсонална (внатрешна)** **-Интерперсонална (помеѓу луѓе-надворешна)** **-Масовна (поголем број лица)**	- Вербална (со говор како усна: овде значање има бојата на гласот, интонацијата, или писмена) - Невербална: се однесува на движење на тело, на мимики, на гестикулации.	- Еднонасочна (во еден правец) -Двонасочна (во два взаемни правци)	- Авторитарна (се однесува на вид давање задолженија и наредби). - Демократска (како вид слободна, социјално двосмерна, соработничка, интерактивна, во две насоки).	Непосредна (жива) или Директна Телекомуникација со посредство на интернет.

3.АНКСИОЗНОСТ КОЈА СЕ ПОЈАВУВА ПРИ КОМУНИКАЦИЈА

Комуникациската анксиозност може да се дефинира и како вид на срамежливост што се карактеризира со вознемиреност при комуникација со луѓе. Таквата вознемиреност се чувствува најчесто при усна комуникација со една или повеќе лица, главно за време на јавно говорење или при примање информации кои се од јавен карактер. Затоа, логична е претпоставката дека лицето кое има тешкотии во комуникацијата ќе го има истиот, ако не и поголем проблем, на часовите по странски јазик. Ова води кон заклучок дека вознемиреноста која се јавува во комуникацијата е исклучително важна за дефинирање на поимот јазична анксиозност, бидејќи ја нагласува меѓучовечката интеракција во прв преден план, а во рамките на ова истражување ќе се посвети посебно внимание на дефинирање на овој вид на вознемиреност, бидејќи емпириските дел од овој труд се заснова на истражување.

[8] Ќимова, Ѓ. (2018). Методика на настава по психологија. МЦСП. Свети Николе

3.1. Настојување за избегнување комуникација

Терминот „вознемиреност во комуникацијата“ се однесува на вознемиреноста што едно лице ја поврзува со вистинска или очекувана комуникација со друго лице или лица. Интересен е фактот дека луѓето кои комуницираат на својот мајчин јазик, кога треба да се изразат на својот мајчин јазик честопати стануваат срамежливи, плашливи и неми. Покрај физичките симптоми на страв и негативните емоции што се јавуваат кога е потребно да се комуницира, вознемиреноста или анксиозноста при комуникација на странски јазик може да предизвика лицето да настојува да избегне каква било форма на комуникација. Ваквите ситуации доведуваат до значителни проблеми во изучувањето на странски јазик бидејќи е добро познат фактот дека важноста на усната комуникација во овој случај е од непроценлива важност. Вербалното изразување е важен фактор во сите образовни системи и таквото однесување може да има штетни последици за идното образование, изборите во кариерата и воопшто за социјалниот живот. [9] Во објаснувањето на поимите ,,анксиозност во комуникацијата“ и ,,избегнување на комуникација“, Макроски се фокусирал на дефинирање на поимите „подготвеност за комуникација“ и „недостаток на подготвеност за комуникација“. Подготвеноста за комуникација е ситуациона појава што се дефинира како индивидуална предиспозиција за поттикнување комуникација со други луѓе. Подготвеноста за комуникација во голема мера може да зависи од социјалните и афективни фактори, но исто така и од вродените карактеристики на една личност, што доведува до тоа различни луѓе да се однесуваат поинаку во исти ситуации. Неподготвеноста за комуникација се дефинира како постојана тенденција да се избегне или девалвира оралната или усна комуникација. Во овој случај, лицето избегнува ситуации од кои се плаши, како што се јавни настапи или избегнува секаков вид на ситуација во која од него се бара да комуницира. Претходните негативни искуства поврзани со комуникацијата дополнително можат да придонесат за уште поголема интровертност или избегнување на комуникација во каква било форма. Луѓето со **пониска самодоверба** најверојатно избегнуваат комуникација затоа што очекуваат другите да ги отфрлат, исмеваат или критикуваат врз основа на претходните неуспешни социјални интеракции.

[9] Huang, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers. pp. 11–12.

3.2. Типови модели на анксиозност во комуникацијата

Во литературата што се занимава со комуникациска анксиозност, можат да се идентификуваат три модели кои се обидуваат да го утврдат потеклото и постоењето на овој феномен, како и можноста за негово решавање[10].

Модел 1: Условна вознемиреност

Моделот на условена анксиозност се однесува на фактот дека класичното условување доведува до вознемиреност во комуникацијата и избегнување на комуникација. Ова значи дека претходно стекнатите комуникациски искуства се поврзани со вознемиреност. Во овој случај, вознемиреноста не е резултат на неспособност за лична комуникација, туку фактот дека поради прекумерно чувство на вознемиреност, едно лице не може да комуницира нормално. Затоа, третманот на ова нарушување се состои во намалување на нивото на анксиозност поврзано со комуникацијата, што во литературата се нарекува *систематска десензибилизација.* Процесот на системска десензибилизација се изведува со учење на лицето како да се релаксира во случај на вознемирени стимули. Постапката се базира на принципот на најизменична употреба на стимули на вознемиреност и релаксација. Бидејќи е невозможно да се почувствува вознемиреност и релаксација истовремено, со учење на лице како да се релаксира во моменти на немири, нивото на анксиозност видливо се намалува, а способноста за размислување и комуникација се подобрува. Третманот значи дека едно лице учи да достигне состојба на длабока релаксација и да замислува ситуации што предизвикуваат најмала вознемиреност кај него. Потоа тој постепено се движи кон ситуации што посилно ја вознемируваат личноста. Бидејќи едно лице претходно достигнало состојба на длабока релаксација, релаксацијата делува како инхибитор на анксиозност. Застапниците на ваквите третмани истакнуваат дека толеранцијата на замислените анксиозни ситуации тогаш резултира со чувство на удобност и намалување на нивото на анксиозност во реални животни ситуации.[11]

[10] Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-76.
[11] Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.

Модел 2: Негативна когнитивна проценка

Според негативниот когнитивен модел на проценка, комуникациската вознемиреност е резултат на негативно оценување на личните искуства и очекувања на нови негативни искуства во идната комуникација. Според овој модел, негативните самооценувања се резултат на нереални критериуми што човекот си ги наметнува на себе, погрешни толкувања и недоволна верба во себе. Во рамките на овој модел се спроведува когнитивна терапија за модификација, која се базира на процедури кои во голема мера влијаат на мислите, чувствата и однесувањето на една личност. Забележано е дека луѓето кои чувствуваат непријатност кога комуницираат со другите, обично премногу се грижат за реакциите што другите ќе ги имаат на нивната комуникативна способност, па затоа резултатите од комуникацијата ги гледаат ирационално и скоро секогаш претерано негативно[12]. Затоа, целта на третманот за когнитивна модификација е да се научи лицето како пореално да ги интерпретира резултатите од нивното комуникативно однесување, а тоа се постигнува со идентификување и вреднување на нивниот внатрешен говор (саморазговор). Потоа, лицето се учи како логично да го интерпретира негативниот внатрешен говор и да го замени со посакувани изјави што ќе му помогнат да се справи со стравот. Позитивните ефекти од овој модел ќе бидат видливи главно на јавни настапи, но не и во други комуникативни ситуации, како што е меѓучовечката комуникација.

Модел 3: Недоволно развиени комуникациски вештини

Третиот модел се однесува на недоволно развиени комуникациски вештини (дефицит на вештини), како главна причина за вознемиреност во комуникацијата. Јасно е дека послабите комуникациски вештини ќе имаат влијание врз комуникацијата, што на крајот може да доведе до вознемиреност во комуникацијата и избегнување на комуникација. Единствениот начин да се надмине вознемиреноста во овој случај е обука за комуникациски вештини.

[12] Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.

3.3. Видови на комуникациска анксиозност

Банделов истакнува дека во претходните истражувања комуникациската анксиозност генерално се сметала како карактерна особина за да се идентификуваат четири типа на анксиозност во комуникацијата, што се всушност четири точки на линија, при што на еден крај се наоѓа карактерната комуникациска анксиозност, а од друга страна ситуационата[13].

Помеѓу овие два вида на вознемиреност е комуникациската анксиозност поврзана со општиот контекст и анксиозноста поврзана со комуникацијата со одредена личност или група на луѓе. Карактеристичното обележување на карактерот во комуникацијата е релативно трајна особина што е длабоко вкоренета во однесувањето на една личност. Лице кое страда од ваков вид на вознемиреност при комуникација ќе се однесува срамежливо во разни ситуации во кои е побарано да комуницира. Овој вид на вознемиреност во комуникацијата е особено изразена кај вознемиреност во усната комуникација, вознемиреност при пишување и вознемиреност при пеење. Иако овој вид на вознемиреност во комуникацијата е релативно стабилен, истражувањата покажуваат дека вознемиреноста поврзана со карактерот во комуникација, исто така, може да се промени со континуирано вежбање.

Контекстуалната комуникација, поврзана со општиот контекст, е исто така релативно трајна карактеристика, но сепак е поврзана со комуникацијата во одреден вид контекст. Со други зборови, јавните настапи каде што некој е замолен да зборува пред голем број слушатели, може да предизвика силно чувство на вознемиреност кај личност која воопшто не чувствува вознемиреност во комуникација со помала група на луѓе. Така, вознемиреноста во комуникацијата поврзана со општиот контекст не е толку раширена или трајна како вознемиреноста од карактерот. Главно се однесува на анксиозност пред сценски настап што се јавуваат кога треба да зборува пред поголема публика. Комуникациската вознемиреност поврзана со одредена личност или група на луѓе (вкл. страв за комуникација од точно одредена личност или група) се однесува на вознемиреност што е предизвикана во контекст на комуникација од одредена личност или група на луѓе и која не е карактеристична одлика на нечија личност. Овој вид на

[13] Bandelow. B, Michaelis. S, Wedekind. D. (2017). Treatment of anxiety disorders. Dialogues Clin Neurosci. 2017;19(2):93-107.

вознемиреност најчесто се јавува кога се комуницира со странци или понекогаш кога комуницирате со врсници кои знаат повеќе и ги доживувате како авторитет. Иако е прилично стабилен, овој вид на вознемиреност сè уште може да се промени доколку се промени однесувањето на личноста или групата луѓе кои предизвикуваат закана за вознемиреност. Пример за ваков вид на вознемиреност е разговорот со претпоставените. *Ситуациската анксиозност* при комуникација е најчестата форма на анксиозност во комуникацијата. Дефинирана е како минлива комуникациска вознемирена ориентација во комуникација со друго лице или група на луѓе. Сепак, овој вид на вознемиреност може да се промени во зависност од промената на бариерата што ја предизвикува таа вознемиреност. Со други зборови, едно лице може да почувствува вознемиреност на ситуацијата кога комуницира со друго лице или други само во одредени ситуации, додека во други ситуации тоа нема да се манифестира. Важно е да се нагласи дека различните видови на вознемиреност во комуникацијата не се однесуваат исклучиво на различни луѓе, *бидејќи едно лице може да почувствува неколку видови на вознемиреност.* Така, се истакнува дека човечкото однесување никогаш не произлегува само од личните карактеристики или ограничувањата на ситуацијата, туку од *силната интеракција на овие два извори*[14].

3.4. Причини за настанување на анксиозност во комуникација

Иако причините за анксиозност во комуникацијата не можат да се утврдат со сигурност, резултатите од истражувањето на оваа тема посочуваат дека таа се развива во раното детство. Комуникациската вознемиреност кај децата може да се појави како последица на:

- наследноста или
- како резултат на влијанието на околината - култура, родители, училиште, врсници, итн.

Исто така се покажа дека факторите, како што се: награда или казна, стекнување вештини и имитирање на комуникативниот стил на родителите, значително влијаат врз развојот на комуникациската анксиозност. Сепак, никој од овие фактори не може да се издвои како клучен, но интеракцијата на сите аспекти на наследството и влијанијата

[14] Bandelow. B, Michaelis. S, Wedekind. D. (2017). Treatment of anxiety disorders. Dialogues Clin Neurosci. 2017;19(2):93-107.

врз животната средина резултира во создавање предиспозиции и предиспозиции за овој вид на анксиозност, односно вознемиреност кај возрасните.

Затоа, лице кое чувствува дека има предиспозиција да развие вознемиреност во комуникацијата, веројатно нема да се вклучува во разговори со другите толку често, и со тоа нема да добие повратна информација од соговорникот, што би го охрабрило да се вклучи послободно во идните разговори. Затоа, желбата на таквата личност да комуницира се намалува, што го спречува да ги развива потребните вештини потребни за да се спроведе успешна комуникација со другите, и доколку во амбиентот нема соодветни модели на улоги чие однесување би можел да го имитира, таквата личност ќе се најде во уште поголем проблем. Покрај тоа, ситуациите во кои комуникативните способности се проценуваат во рамките на училницата, можат дополнително да предизвикаат чувство на вознемиреност при комуникација. Во ситуацијата во училницата, од учениците се очекува да се изразат *усно*, што значи дека учениците кои се помалку способни да се справат во такви ситуации, ќе добијат помала поддршка и од врсниците и од наставниците, за разлика од децата кои се покомуникативно компетентни. Освен тоа, ако се земат предвид условите во кои работи училиштето, т.е. голем број ученици на час, недоволен простор и ресурси за работа, јасно е зошто од учениците се бара да бидат тивки на часовите. За децата кои чувствуваат вознемиреност при комуникација, таквата атмосфера е пријатна и тие многу лесно се вклопуваат во неа. Децата кои се тивки и не прават бучава на час, честопати се охрабруваат од наставниците да продолжат со таквото однесување, а децата кои се побучни се критикувани, што служи како потсетник за учениците кои чувствуваат вознемиреност во комуникацијата дека ако зборуваат, ќе бидат критикувани. Затоа, ова одржување на дисциплината во ситуацијата во училницата дополнително придонесува за интровертноста на учениците.

Освен на училиште, други фактори кои можат дополнително да придонесат за развој на комуникациска вознемиреност се: непознати ситуации, формални ситуации, видливост, разновидност и степен на внимание од другите[15]. Во рамките на оваа содржина, важно е да се спомене дека на крајот на деведесеттите години од минатиот век, во истражувањето на развојот на анксиозноста во комуникацијата посебно внимание било посветено на т.н. фактори на негување. Во тој период се појавила

[15] Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-76.

идејата дека идното комуникативно однесување на една личност не може да се предвиди само врз основа на испитување на образовните фактори и факторите на животната средина во кои се развива човекот. Истражувањата покажале дека карактерот на човекот, како и полот, исто така, можат да бидат причини зошто едно лице чувствува вознемиреност кога комуницира, а друго не. Во согласност со тоа, Мелуа и сор. ја претставуваат вознемиреноста во комуникацијата како *вродена*, биолошка карактеристика, која како и многу други карактеристики на личноста не зависи само од социјалното искуство и процесот на учење[16]. Тие ја нарекуваат оваа вродена карактеристика на комуникативната парадигма комунибиологија, тврдејќи дека генетски наследените невробиолошки структури доведуваат до појава на оваа одлика на личноста. Основата на оваа теоретска поставка е тврдењето дека сите психолошки процеси, како што се: мислење, меморија, мотивација, емоции вклучени во социјални интеракции, зависат од активноста на мозокот, а мозочната активност им претходи на психолошките или социјалните искуства. Истражувачите кои се занимаваат со комунибиологија признаваат дека социјалното опкружување има влијание врз развојот на анксиозноста во комуникацијата, но тие веруваат дека генетските предиспозиции се многу посилни.) Дел истражувачи се надоврзуваат на овие тврдења со признавање на *влијанието и на околината и на воспитувањето како два неразделни концепти*, кои во никој случај не можат да се третираат индивидуално, и нагласува дека нивното влијание и интеракции секогаш треба да се изучуваат заедно. Михаљевиќ и соработниците го поддржуваат ова гледиште и истакнуваат дека повеќе не е прашање дали наследството или воспитувањето имаат поголемо влијание врз развојот на човекот, туку *како овие два концепта комуницираат, односно се во интеракција* за да придонесат за одреден исход[17].

3.5 Манифестирање на анксиозност во комуникација

Анксиозноста во комуникацијата главно се манифестира како *внатрешно чувство на непријатност*, кое е присутно кај секоја личност, без оглед на видот на комуникација. Анксиозноста во комуникацијата може да се манифестира во

[16] Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-76.
[17] Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.

однесувањето или физиолошки, но ваквите манифестации е тешко да се дефинираат, бидејќи тие не се универзални. Меѓутоа, во ова поле на истражување се издвојуваат три општи теоретски претпоставки во врска со реакциите во однесувањето:

1. Луѓето кои чувствуваат високо ниво на вознемиреност во комуникацијата ќе се повлечат и ќе се обидат да ја избегнат комуникацијата во секоја прилика.

2. Како резултат на повлекување за да се избегне комуникација, луѓето кои чувствуваат високо ниво на вознемиреност при комуникација изгледаат недостапни за околината.

3. Како резултат на повлекување и избегнување на комуникација, а со тоа и недостапност за другите, луѓето со високо ниво на вознемиреност во комуникацијата ќе ги почувствуваат негативните последици во економскиот, академскиот, политичкиот и социјалниот живот.

Бидејќи препознавањето на вознемиреност во комуникацијата бара знаење како се манифестира, секоја од горенаведените теоретски претпоставки генерално се реализира на еден од следниве четири начини:

Одбегнување на комуникација подразбира дека лице кое чувствува вознемиреност во комуникацијата најпрво ќе избегнува комуникација ако е можно. Кога некое лице ќе се најде во ситуација за која знае дека ќе му создаде чувство на непријатност, му се нудат два начина: или да се соочи со таа ситуација и да го извлече најдоброто од неа, или целосно да ја избегне. Ова е класична одлука помеѓу борба или бегство, а најчестиот одговор во тој случај е бегството. Ако бегството сè уште не е можно, лицето обично прибегнува кон повлекување од комуникацијата. Повлекувањето од комуникација значи дека ако некое лице е во група и не е можно да избега од ситуацијата, тие ќе се обидат да не го свртуваат вниманието кон себе и ќе зборуваат само доколку е апсолутно потребно. Ако, од друга страна, од такво лице е изрично потребно да го искаже своето мислење, неговиот или нејзиниот коментар генерално ќе биде целосно неповрзан со дискусијата или е толку општ што не бара дополнително објаснување или не поттикнува понатамошна дискусија. Покрај повлекувањето од вербалната комуникација, едно лице со своите невербални постапки честопати ќе стави до знаење дека му е непријатно и дека сака да ја избегне комуникацијата. Таквите лица честопати ќе се намуртат, ќе седат со скрстени раце или ќе застанат настрана, избегнуваат контакт со очите и слично.

Комуникациската вознемиреност може да се манифестира и како нарушување на комуникацијата, што значи дека поради големата количина на вознемиреност што ја

чувствува, лицето престанува да зборува течно, а неговото невербално однесување станува целосно неприродно. Таквите луѓе обично немаат развиени стратегии за комуникација, интровертни се и имаат ниско ниво на самодоверба.

Друга многу честа манифестација на комуникациска вознемиреност е прекумерната комуникација. Ова однесување е всушност обид на една личност да се справи со високо ниво на вознемиреност при изразувањето, обидувајќи се да ја постигне својата цел и покрај тоа што се чувствува непријатно. Луѓето кои се склони на прекумерна комуникација, другите често ги карактеризираат како лоши говорители, односно комуникативно несмасни луѓе и ретко се гледа како на луѓе кои чувствуваат вознемиреност при комуникација[18].

4.УЧЕЊЕ

Сѐ што е во однесувањето на една личност, а што не е биолошки наследено, е стекнато по пат на учење. Нашите вештини и навики, нашите знаења, мотиви, бројни емоции, различни особини, па и целата наша личност, се резултат на процесите на учење.

Доколку не постои учење, сите би имале одреден број рефлекси и само наследни физиолошки потреби. Меѓутоа ние не би биле во можност да ги задоволиме физиолошките потреби бидејќи не би умееле да најдеме објекти кои би ги задоволиле. Ние не би биле во можност да одиме, да сликаме и воопшто да изведуваме некоја активност, не би имале навики за чистота, за ред, не би имале знаење, надградување, ниту би можеле да го користиме говорот.

Затоа учењето како посебно значајна активност претставува процес кој не е само неопходен за човекот да се одржи, туку е и процес за негов личен раст и развој.

4.1. Поимот учење

Потесното определување на поимот учење *се сведува на намерно запомнување на вербален материјал (пишан) по пат на повеќепатно повторување*.

[18] Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.

Ова определување е премало затоа што учењето може да биде спонтано или ненамерно, на пример, детето од најмало, односно од раѓање учи разни облици на однесување. Освен вербални, се учат и моторни вештини, и на крај учењето не мора секогаш да се стекнува по пат на повторување. Во некои случаи и она што е еднаш доживеано, може трајно да се задржи, на пример, допирот на жежок предмет.

Поради сето ова, денес е прифатливо пошироко определување на поимот учење, под кој се подразбира комплексен психички процес на *промена на однесувањето* на основа на усвоено знаење и искуство преку *активности* на поединецот. Опфаќа усвојување на знаења од различен вид, потоа информации, вештини, способности, навики. Во голема мера складирањето на податоците како подлабоки или поплитки енграми зависи од помнењето.

Учењето како процес се однесува на константни *промени, и тоа промени* на однесувањето, на знаењето, на вештините и на ставовите. Резултира со идентификувачки психолошки и социолошки искуства. Главна карактеристика е константноста или постојаноста. Промените не се сметаат како процес на учење ако се само повремени[19].

Не си научил еден телефонски број ако се случи заборавање една минута после вртење на истиот. Промените мора да бидат трајни и постојани**.**

Учењето може да биде различно според различни критериуми: **физичко, социјално, емоционално и интелектуално,** на пример, да се научи возење велосипед или фрлање топка. Да се научи да се сака или да не се сака некого или нешто е промена која може, но и не мора да се случи намерно.

Конкретно во образовниот процес постојат три гледишта за учењето:

1. Настава и академски постигнувања – учењето се манифестира преку постигнати резултати на тестови, изработки, активности.
2. Подготвеност, односно планираност на процесот на учење;
3. Спремност за напредување во следно ниво – се однесува на постоење на мимимална основа за напредок на следно ниво.

[19] Karban, R. (2015). Plant Learning and Memory. In: Plant Sensing and Communication. Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 31–44

Постои разлика меѓу учење и поучување, односно предавање.

Посебно значен е акцентот на ***промените*** во однесувањето на учениците. Бихевиоризмот е перспектива за учење, што се фокусира на промени во однесувањето на поединецот. Двете основни психолошки перспективи на **учењето - бихевиористички и конструктивистички** имаат поставено важни контури на учењето. Социјалниот конструктивизам сугерира дека улогата на наставникот мора да вклучува **намерно планирање на наставата,** што е олеснето со таксономијата на Блум за целите на учење, но исто така и дека професорите треба да поттикнат метакогниција, што е **способност на учениците да го следат** сопственото учење.

4.2 Училишно учење

Училишното учење според *видот на менталната активност* која е ангажирана во учењето на учениците, разликува: **смисловно и механичко учење.**

Според *активноста на учениците* во процесот на учење, учењето може да биде: **рецептивно (пасивно) и учење со откривање (активно).**

Смисловно учење е кога ученикот настојува интелектуално новите информации низ новиот материјал да ги вклопи во знаењата што веќе ги поседува, за да може да ги користи во иднина. Посебно се ангажирани процесите на мислењето и помнењето.

Механичко учење се случува кога ученикот го запомнува новиот материјал, без да се активира на повиско ниво, односно без да го стави во однос со своето претходно знаење. Тука е застапен процесот на помнењето.

Рецептивно учење се случува кога ученикот добива готови дадени знаења (преку наставата или од учебниците), знаења во финална форма: дефиниции на поими, дефиниции на закони и теории. Ученикот ваквото знаење има задача да го усвои, да разбере и да запомни, а не мора да го знае начинот како се дошло до тоа знаење, а уште помалку да се стави во улога на активен инвентор на тоа знаење.

Учење со откривање е таков процес на учење каде ученикот сам, воден од страна на професорот, низ повеќекратна мисловна активност треба сам да дојде до дефиниции, до класификации до закони и теории. Во овој случај присутни се низа мисловни операции, како анализа, синтеза, индукција, дедукција, потоа

споредување, класификација, апстрахирање, докажување, судење, заклучување, евлуација. Ваквиот вид на учење вклучува највисок облик на учење: *решавање проблеми,* што води кон развивање на креативност од страна на ученикот[20].

Со комбинација на наведните видови се добиваат комбинирани видови на училишно учење: *смисловно рецептивно учење; механичко рецептивно учење; смисловно активно учење и механичко активно учење*[21].

4.3.Фактори за успешно учење

Сите поволни или неповолни услови на учењето можат да се поделат во неколку групи: физички, органски или физиолошки, социјални фактори, фактори во врска со материјалот кој се учи и психолошки фактори.

Во ***физичките фактори,*** атмосферските услови, спаѓаат: климатските и атмосферските услови, температурата, влажноста на воздухот, количината на кислородот во воздухот, осветленоста на местото каде се учи, времето од денот во кое се учи, бучавата итн. Временските прилики влијаат на расположението, а преку тоа и на износот и квалитетот на учењето. Познато е дека облачното и влажното време неповолно влијае на училишната работа и на однесувањето на училишните деца. Најповолна температура на воздухот за учење и интелектуална работа е 18-20 степени целзиусови. Повисока температура предизвикува дремливост. Значаен фактор е и јачината на осветленоста на просторијата. Најповолно е дневното осветлување. Кога ученикот учи, работната маса треба да биде директно осветлена. Особено неповолно на учењето влијае повремената и јака бучава.

Органски или физиолошки фактори кои влијаат врз успехот на учењето се: здравствената состојба, структурата на нервниот систем, нормалната функција на сетилните органи, редовно задоволување на органските потреби - особено потребата за храна и вода, замореноста, возраста, полот итн. Особено негативно врз успехот на училишните деца влијаат пореметувањата на сетилата за вид и слух, бидејќи тие деца тешко ја следат наставата. Навременото коригирање на тие пречки го подобрува успехот во учењето. Гладот или ситоста исто така влијаат на учењето и училишните активности. Гладот предизвикува деконцентрација, замор, неспособност за работа и

[20] Burgin, M. S. (2017). Theory of knowledge : structures and processes. New Jersey. p. 48.
[21] Pea, R. (2016). The prehistory of the learning sciences. In Evans, M. A., Packer, M. P. (Eds.) Reflections on the learning sciences (pp. 32-58). New York: Cambridge University Press.

решавање на проблеми. Преоптовареноста со храна предизвикува тромавост, поспаност и на тој начин негативно влијае на учењето. Најповолно на учењето влијае умерената ситост[22].

Социјални фактори се: социјалниот статус на семејството на ученикот, односите во семејството, односите во училиштето итн. Слабата материјална состојба на семејството може на повеќе начини да влијае на успехот на детето во учењето. Влијае на задоволувањето на разни потреби на ученикот (основните - задоволување на потреба за храна, за облека, снабденост со учебници и учебни помагала). Факторите, кои се однесуваат на односите во семејството и во училиштето, се истовремено и психолошки и социјални. Неслогата и постојаните расправии помеѓу родителите или пореметените односи помеѓу родителите и детето, дефициентното семејство, негативно влијаат врз учењето и постигнувањето на училишни резултати на детето. Исто така, негативен ефект може да имаат и неприфатеноста на ученикот од страна на другите ученици во одделението, како и пореметените односи помеѓу наставникот и ученикот.

Карактеристики на материјалот кој се учи е четвртата група фактори во кои спаѓаат: обемот на материјалот, смисленоста, колку тој материјал е познат и дали првпат се учи.

Психолошки фактори - треба да се истакне дека доколку субјектот реагира на сите претходно набројани фактори, тие стануваат и психолошки фактори. Психолошките фактори кои значително влијаат на ученикот за учењето се: мотивацијата за учење, работните навики на ученикот, методите за успешно учење итн.

Активноста при учење е значаен психолошки фактор, па затоа при учењето треба да се прават забелешки, изводи, а особено да се врши преслушување, обид за репродукција.

Мотивацијата е еден од најзначајните психолошки фактори за успешно учење. Доколку не постои интерес, цел или намера нешто да се научи, и со голем број повторувања не се постигнуваат никакви резултати. Доколку целта е поконкретна, дотолку успехот во учењето е поголем. За развивање на мотивацијата кај учениците во училиштето се користат разни средства. Меѓу нив најчести се: пофалбите и наградите, казните и прекорите.

Еден од најзначајните фактори на учење е и создавањето работни навики за учење. Дури и високоспособните и силно мотивирани ученици не постигнуваат успех

[22] Kearns, K. (2017). Birth to Big School. Sydney: Cengage Learning. p. 71.

кој одговара на нивните способности, доколку немаат развиени работни навики, односно навики плански и систематски да работат. Две основни работни навики се: навиката за место и навиката за време. Првата претставува навика секогаш да се работи во иста просторија и на исто место. Во тој случај ученикот е психички подготвен за работа. Навиката за време значи дека ученикот треба да го планира учењето и систематски секојдневно да учи. За полесно стекнување на оваа навика се препорачува изготвување план за работа на учењето. Планирањето на работата е позитивно од повеќе причини: со тоа се постигнува навикнување на систематска работа, рационално користење на времето, подобар успех во учењето и подобра самоконтрола и самовоспитание во учењето.

4.4.Учење на странски јазик

Врската помеѓу комуникативната компетентност и учењето странски јазик, од теоретска гледна точка, е многу интересна за експертите кои се занимаваат со психологија, со усна комуникација и учење странски јазик. Јасно е дека вознемиреноста во комуникацијата и јазичната анксиозност воопшто ќе имаат некои заеднички карактеристики, но важно е да се нагласи дека овие два поима не се однесуваат на истиот феномен. Во согласност со тоа, Хуанг и соработниците, истакнуваат дека луѓето кои страдаат од јазична анксиозност се борат истовремено со учењето јазик и неговата употреба, додека луѓето кои страдаат од анксиозност при комуникација, мора да се занимаваат само со употребата на јазик. Анксиозноста за прием ретко се развива кај овие лица, а овој вид на вознемиреност е чест кај студентите на странски јазик. Јазичната анксиозност воопшто е поврзана со одреден ризик за личноста на една личност затоа што корисникот на странски јазик е свесен дека не може целосно да ја изрази својата личност на странски јазик, што обично не е случај со луѓе со проблеми со анксиозност во комуникацијата [23] *Затоа, овие два вида на вознемиреност се различни, но повторно меѓусебно поврзани,* бидејќи луѓето кои чувствуваат вознемиреност во комуникацијата, како и луѓето кои чувствуваат јазична анксиозност, генерално, имаат *ниско мислење за себе и за своите вредности, се послаби во комуникацијата во споредба со врсниците, постојано очекуваат неуспех*. Луѓето кои страдаат од јазична анксиозност, покрај сите горенаведени проблеми, исто

[23] Huang, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers. pp. 11–12.

така сметаат дека се неспособни да комуницираат на странски јазик, како на ниво на прием, така и на ниво на продуцирање односно говорење[24]

Сепак, јазичната анксиозност не мора секогаш да биде поврзана со комуникациска вознемиреност, во смисла дека луѓето кои се вознемирени кога комуницираат на странски јазик можат да бидат потполно слободни да комуницираат на нивниот мајчин јазик. Истражувањето на оваа тема го поддржува ова гледиште, но исто така тврди дека постои голема веројатност дека вознемиреноста во изразувањето на странски јазик, сепак, ќе влијае на лице кое комуницира на нивниот мајчин јазик.

Мелуах и соработниците ова го нарекуваат разлика помеѓу вистинското јас и ограниченото јас, при што вториот термин се однесува на личност што се изразува на странски јазик. Хуанг и соработниците (2012: 11-12) во нивното поставување на теоријата за социјална анксиозност истакнуваат дека секоја личност има потреба да се претстави на социјално прифатлив и позитивен начин. Луѓето генерално знаат како да го постигнат тоа на нивниот мајчин јазик. *Течната и компетентна комуникација станува проблематична кога некое лице има ограничени јазични капацитети при формирање порака*. Хуморот, иронијата и другите лични карактеристики се тешки или скоро невозможни да се изразат на странски јазик. Соодветно на тоа, Мелуах додава дека комуникацијата на странски јазик може да го разниша нечие мислење за себеси како компетентен говорник, особено ако владеењето на странски јазик е мало. Според нив, разликата помеѓу вистинското јас и ограниченото јас веројатно ќе предизвика повлекување, вознемиреност, па дури и паника[25]

4.5.Анксиозност при комуникација на странски јазик во ситуација во училница

Истражувањата покажале дека несигурноста или ниската самодовербата што ја има една личност во можноста да се изрази на странски јазик може да потекнува од ситуацијата во училницата, односно од часовите по странски јазик. Со оглед на тоа што часовите по странски јазик се местото каде што учениците најпрво се среќаваат со странски јазик, јасно е дека *повратните информации и комуникативните искуства, стекнати за време на часовите, се клучни во формирањето на ставовите на учениците кон и употребата на странски јазик* (Мелуа, 2013). Влијанието на учењето

[24] Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-66.
[25] Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 74-76.

странски јазик врз комуникацискатa вознемиреност е познато со децении. Истражувачите докажале дека главните причини за тоа се прекумерно внимание на граматиката и граматичките структури, недостаток на автентични говорни вежби, фронтален начин на настава и интеракција на наставниците и учениците во форма на поставување прашања и давање одговори. *Треба да се нагласи дека главниот фокус на часовите по странски јазик е учење граматички правила и структури, а не подобрување на вербалните вештини на учениците.* Бидејќи учењето е толку насочено кон граматиката, студентите се обидуваат да зборуваат без грешки, а оние кои не успеваат во тоа, немаат друг избор освен да бидат тивки и незабележителни на часот. Следува Кирковиќ Младеновиќ, која тврди дека, според нејзиното истражување, наставниците им поставуваат нереални барања на своите ученици кога станува збор за усното толкување на странски јазик: тие го оценуваат усното изразување, но во согласност со нормите за пишан израз на странски јазик, иако овие норми многу се разликуваат. Повратните информации засновани единствено на отстапување од граматичката форма ја пренесуваат пораката дека едно лице мора секогаш да зборува совршено, граматички целосно правилно. Ова води кон заклучок дека на часовите по странски јазик кај студентите се создава лажен модел на говорен јазик, што може да се види од примери на учебници на кои им недостасуваат основните карактеристики на говорен јазик, како што се: **повторувања, паузи, самокорекција, чекори**, **маркери за дискурс** (на англиски јазик -добро е да ги знаете следните фрази) и слично.[26] Она што се чини дека е грешка или знак на недоволна флуентност на пишаниот јазик, може да игра многу важна улога. Лице кое користи јазик во говорот може да паузира, да започне реченица од почеток, да ја парафразира за да додаде или разјасни информацијата што сака да ја пренесе. Затоа, за разлика од пишаната форма на изразување, во говорен јазик акцентот не треба да се става на граматичката исправност, туку на *можноста динамично да се пренесува пораката. Така, во согласност со современите теории за учење на странски јазик, вознемиреноста при комуникација на странски јазик, како и анксиозноста при испити, нереалните очекувања во вербалното изразување и негативните повратни информации доаѓаат од ситуацијата во училницата и можат многу да придонесат за развој на јазична анксиозност.*

[26] Ćirković-Miladinović, I. (2014). Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima.

5.ЈАЗИЧНА АНКСИОЗНОСТ

Преку преглед на литературата, во ова поглавје се дава преглед на бројни истражувања на темата јазична анксиозност и нејзиното влијание врз изучувањето на странски јазик. Во овој дел, преку преглед на истражување од други автори, се објаснети концептите на општа јазична анксиозност, причините, видови, различни аспекти на јазична вознемиреност. Посебно внимание се посветува на инструментот наречен Скала за мерење на јазична вознемиреност во училницата. Бидејќи поимот анксиозност е многу широк, а поимот јазична анксиозност е поврзан со совладување на странски јазик, причините и последиците од јазичната анксиозност се анализираат од повеќе агли.

5.1. Општ осврт на јазичната анксиозност

Јазичната анксиозност е една од најважните емоции што влијае на процесот на учење странски јазик. На некој начин, тоа е реакција на она што некои студенти го доживуваат како закана за нивното чувство на безбедност или нивната самодоверба. Затоа, учењето странски јазик е често трауматско искуство за многу студенти, а бројот на студенти кои признаваат дека чувствуваат некаква вознемиреност кога се изразуваат на странски јазик се зголемува секој ден. Од таа причина, јазичната анксиозност се смета за една од најинтересните области на интерес за *современите применети психолози и лингвисти*.

Јазичната анксиозност може да се опише како субјективно чувство на напнатост, страв, нервоза и вознемиреност, што се манифестира при учење странски јазик. Учењето странски јазик е единствен вид на учење и употреба на јазик, а јазичната анксиозност е својствена на тоа искуство. Михалевиќ и Игигуновиќ ги цитира Макинтир и Гарднер (Макинтир и Гарднер, 1991), кои ја дефинираат јазичната вознемиреност како „страв што го чувствуваме кога треба да користиме странски јазик што не го владееме сигурно. Потоа, тука е „чувство на непријатност, нервоза и несигурност што нè обзема кога треба да зборуваме, да читаме, да пишуваме или да разбереме што некој ни зборува на странски јазик“[27]

[27] Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.

Затоа, јазичната анксиозност најчесто се дефинира како интензивна краткотрајна состојба на чувство на мачнина со интелектуална содржина, која е придружена со голема напнатост. Во исто време тоа е многу непријатно, често нејасно чувство на вознемиреност, поврзано со едно или повеќе телесни искуства - на пример, празнина на стомакот, стегање во градите, палпитации, брзо дишење, главоболка или ненадејна потреба за мокрење.

На проблемот со јазичната вознемиреност се осврнал и германскиот автор (фон Верде, 1998), чие истражување покажало дека скоро половина од анкетираните студенти чувствуваат некаква вознемиреност кога учат странски јазик. Тие тоа го чувствуваат или како директна закана, на пример, од лоша оценка, или индиректна закана, на пример, тие се соочуваат со фактот дека, иако успешни во многу други области од животот, во совладувањето на странски јазик, тие не ја оправдале сликата за успех што ја имаат за себе[28]

Хуанг и соработници (1986), [29] исто така, пионери во оваа област на истражување, јасно го дефинирале концептот на јазична вознемиреност во нивната работа. Според овие автори, јазичната анксиозност е вид на *вознемиреност поврзана со специфична ситуација, нагласувајќи дека во голема мера зависи од другите видови на анксиозност.* Тие исто така придонеле за изучување на оваа тема со формирање Скала за вознемиреност во училница за странски јазици (FLCAS). Овој инструмент е дизајниран за мерење на нивото на вознемиреност, специфично за учењето странски јазик, и благодарение на неговиот висок квалитет и сигурност, се користи во многу студии. Описот на појавата на јазична вознемиреност во ситуацијата во училницата можеби е најдобро опишан од Литлвуд (Литлвуд, 1984: 27), цитиран од Михалевиќ Игигуновиќ (2009: 53). На типичен час по странски јазик од студентите често се бара да користат странски јазик во состојба на недоволно незнаење и зависност од професор. И ова може да создаде чувство на беспомошност. Студентите мора да произведат непознати звуци пред публика. Кога не го сторат тоа доволно брзо, тие се изложени на коментари и корекции, понекогаш од причини што не им се сосема јасни. Повеќето студенти немаат јазични средства да ја изразат сопствената личност. Во секој случај, обично има многу малку можности за ова во училницата, бидејќи со

[28] Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.

[29] Huang, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers. pp. 11–12.

интеракциите во училницата управува наставникот. Опишаните извори на вознемиреност често влијаат на развојот на вознемиреност кај возрасни студенти, кои се специфични, бидејќи нивната неспособност да се изразат на странски јазик води до фактот дека тие не можат ***целосно*** **да ја изразат својата личност.** Иако потребата да се докаже сопствената личност е забележлива и кај децата, таа е многу посилна кај возрасните ученици. Благодарение на овие и на многу други студии на истата тема, се доаѓа до фактот дека јазичната анксиозност е многу интересна и важна појава што ги фасцинира и научниците и лаиците, односно сите оние кои имале можност да доживеат непријатност при изучување на странски јазик или користејќи го.

5.2. Причини за јазична анксиозност

Според истражувањата, јазичната анксиозност често се смета дека е резултат на слаба употреба на јазик. Во едно од неговите претходни студии, Спилбергер (1966) тврди дека влијанието на вознемиреноста се менува со нивото на јазична способност, наведувајќи дека за луѓето со високо ниво на јазична способност, анксиозноста може да биде од голема корист, иако јазичната анксиозност е поврзана, пред сè, со студентите кои се послаби во учењето странски јазик, а особено се забележува кај учениците со просечна способност. Врз основа на ова, се заклучува дека во областа на учење странски јазик, вознемиреноста може да биде резултат само на слаб успех во совладување на странскиот јазик. Во детален преглед на литературата, поврзана со причините за јазичната анксиозност, Јанг (Јанг, 1991) понудил шест можни извори на јазична анксиозност во ситуацијата во училницата:

1) лична и меѓучовечка вознемиреност;
2) верувања на учениците за учење странски јазик;
3) уверувања на наставниците за начинот на предавање на странски јазик;
4) однос наставник-ученик;
5) процедури во училница и
6) како да се проверат јазичните вештини[30] (според Хуанг, 2012).

[30] Huang, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers. pp. 11–12.

Личната и меѓучовечката вознемиреност се тесно поврзани со самодовербата и натпреварувачкиот дух и се почести кај луѓето со слаби вештини на странски јазик. Лири (1982) забележува дека изразите „анксиозност пред јавно говорење“, „вознемиреност во говорот“ и „анксиозност во комуникацијата“ најчесто се користат за да се опише *социјалната анксиозност* што се јавува кај луѓето кои зборуваат пред другите. Верувањата на учениците за учење јазик, исто така, играат голема улога во појавата на јазична анксиозност. Понекогаш, иако зборуваат граматички погрешно, учениците веруваат дека зборуваат совршено течно, што им дава чувство на самодоверба, додека од друга страна, има ученици кои се убедени дека не го слушаат јазикот и дека нема да можат да го совладаат. Ваквото негативно верување е поразително и придонесува за создавање на вознемиреност при комуникација на странски јазик. Верувањата на инструкторите во врска со наставата по јазик исто така можат да помогнат да се создаде чувство на јазична вознемиреност, особено ако наставникот има авторитетен став насочен кон исправување на грешката на секој ученик со цел да го подобри општото познавање на странски јазик.

Тесно поврзана со оваа точка е односот помеѓу наставниците и учениците (интеракции инструктор-ученик), што исто така е еден од клучните фактори во појавата на јазична анксиозност. Јанг изјавува дека постојаната корекција на грешките во голема мера предизвикува јазична вознемиреност, но забележува дека корекцијата на грешката сепак е пожелна до одреден степен. Учениците често се плашат дека ќе изгледаат глупаво, и честопати се двоумат пред наставникот да одговорат на прашањето, освен кога не се целосно сигурни дека одговорот ќе биде коректен и граматички точен (Јанг, 1991: 429). Процедурите во училницата доведуваат и до јазична вознемиреност, особено кога станува збор за употреба на странски јазик пред врсници во ситуација во училница. Јанг (Јанг, 1991) ги цитира резултатите од студијата спроведена од Кох и Терел (1991) во која повеќето студенти кои научиле странски јазик користејќи натуралистички пристап тврдат дека чувствувале најголема вознемиреност за време на оралната комуникација пред другите.

Јазичното тестирање е една од најчестите причини за јазична анксиозност. Јанг наведува дека Мадсен и сор. (Мадсен, Браун и Јонс, 1991) тврдат дека некои студенти се особено чувствителни на одредени начини на тестирање на нивните вештини за странски јазик. Оваа вознемиреност е особено забележлива доколку начинот на тестирање отстапува од темите опфатени на час или од начинот на изведување на вежбите.

Фон Верде (2003) ги опишал можните причини за јазична вознемиреност во согласност со резултатите од интервјуата што ги спровел со француски, германски и шпански студенти. Според овој автор, главните причини за јазична вознемиреност се:

(а) неможноста да се разбере,

(б) негативните искуства во училницата,

(в) педагошката пракса,

(г) корекцијата на грешките и

(д) професори, чиишто мајчин јазик е странскиот што го предаваат (според Петровиќ, 2011)[31].

Во врска со неможноста да се разбере, некои испитаници изјавиле дека се чувствуваат вознемирено кога не разбираат што кажал или прашал наставникот, кога наставникот зборувал премногу брзо за да го разбере или кога наставникот воопшто не користел мајчин јазик на час по странски јазик. Студентите исто така истакнале дека потешкотиите во разбирањето на видео и аудиоматеријал на странски јазик, исто така, ги прават уште позагрижени.

Во врска со прашањето (б) негативните искуства во училницата, авторот изјавил дека учениците често се жалат на вознемиреноста што ја чувствуваат за време на вежбите за зборување во ситуација во училница. Тие се плашеле од мислењата на нивните врсници, но и од мислењата на наставниците ако треба да зборуваат пред другите, дури и во случаи кога претходно го подготвувале материјалот.

Проблемот (в) на педагошката пракса се однесува на премногу брзата транзиција на нови наставни единици во согласност со наставната програма. Студентите изразиле незадоволство од ваквата педагошка пракса затоа што сметале дека им треба повеќе време да го усвојат новиот материјал.

Кога станува збор за (г) исправка на грешките, учениците се плашеле од јавната опомена доколку направат грешка во презентацијата, што довело до пад на концентрацијата и зголемено чувство на вознемиреност.

Студентите исто така пријавиле вознемиреност во присуство на изворни предавачи, односно предавачи чиј мајчин јазик е странскиот јазик што го учел верувајќи дека оној професор чиј мајчин јазик е странскиот секогаш предава на

[31] Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. Nova škola,

„повисоко“ ниво, што кај некои студенти придонесува за чувство на одбивност кон предавачот. (според Хуанг, 2012)[32]

5.3. Видови јазична анксиозност

Постојат многу теории за тоа како се развива јазичната анксиозност. Хорвиц и Јанг (Horwitz & Young, 1996: 1) наведуваат дека јазичната анксиозност може да се гледа како манифестација на други форми на вознемиреност, како што се: вознемиреност при орална комуникација, анксиозност при тестирање и страв од негативна социјална проценка. MacCroskey (1978: 78) го дефинира стравот од орална комуникација како индивидуално ниво на вознемиреност, што е поврзано со вистински или очекуван разговор со друго лице. Хорвиц, Хорвиц и Коуп (Хорвиц, Хорвиц и Коуп, 1986: 127) ја вклучуваат оваа дефиниција за вознемиреност во усната комуникација во нивниот концепт на вознемиреност при учењето странски јазик. Тие веруваат дека меѓучовечките интеракции се многу важни за учење странски јазик, бидејќи тоа подразбира не само основно учење, туку и репродукција на усмен јазик. Усната комуникација се состои од два дела: слушање и зборување. Говорењето на странски јазик е вид на активност што предизвикува вознемиреност кај повеќето ученици, особено ако таквата ситуација вклучува орално изразување пред соучениците[33] (според Хорвиц, 1996).

Сарасон (Сарасон, 1978: 200-209) ја дефинира анксиозноста на тестирање како тенденција да се согледаат последиците од лошо извршената задача во ситуацијата што се проценува. Анксиозност при полагање испит најчесто се забележува кај ученици кои постигнале полоши резултати на претходните тестови. Потоа, студентите развиваат негативен стереотип за тестовите и немаат рационална перцепција за тоа како да проценат. Студентите кои доживеале вакви ситуации на други часови, обично несвесно пренесуваат таков став кон други предмети, вклучително и странски јазик. Таквите студенти честопати поставуваат нереални барања кон себе, сметајќи сè, освен совршен резултат, за неуспех (Horwitz,1996: 128). Исто така тврди дека анксиозноста при тестирање се јавува почесто кај ученици кои имаат проблем со орално изразување отколку кај студенти кои имаат помалку изразен проблем. Сепак, честите тестови на

[32] Huang, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers. pp. 11–12.
[33] Horwitz, E. (1996). Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating NonNative Teachers' Feelings of Foreign Language Anxiety. Foreign Language Annuals, 29, 365–372.

час по странски јазик не се невообичаени, па дури и најподготвените студенти често прават грешки. Стравот од негативна социјална евалуација е поширок поим затоа што не е ограничен на една ситуација. MacIntyre & Gardner (1991) наведуваат дека кога студентите не се сигурни во она што го зборуваат, тие се плашат да не го изгубат јавниот имиџ за себе и почнуваат да се сомневаат во можноста да остават позитивен впечаток. При изучување странски јазик, стравот од негативна социјална евалуација не е исклучиво поврзан со наставникот, туку и со врсниците, бидејќи учењето странски јазик бара чести тестирања на знаењето пред наставникот и другите ученици. Споменатите автори наведуваат дека поради тој страв, учениците честопати реагираат пасивно, одбивајќи да учествуваат во каква било активност што може да влијае на подобрување на нивните јазични способности. Во некои случаи, студентите намерно ги пропуштаат часовите по странски јазик за да избегнат непријатни ситуации што ги прават да се чувствуваат заостанати зад другите (според Хорвиц, 1996)[34]

Најпознатата теорија за потеклото на јазичната вознемиреност била поставена од Мекинтир и Гарднер (MacIntyre & Gardner, 1989: 253). Според овие автори, јазичната анксиозност се појавува како последица на повторените негативни искуства поврзани со процесот на учење странски јазик. Тие тврдат дека станува збор за научена емоционална реакција. Имено, според оваа теорија, лицето кое учи странски јазик доживува некаква вознемиреност во процесот на учење странски јазик, а кога ваквите искуства ќе почнат да се повторуваат, лицето почнува да го изедначува чувството на вознемиреност со учењето странски јазик. Авторите нагласуваат дека со текот на *времето интензитетот на вознемиреност може да се зголеми и да игра клучна улога во процесот на учење. Јазичната анксиозност има големо влијание врз почетната фаза на учење јазик, врз самиот процес, како и врз крајниот резултат*.

Авторите понатаму тврдат (MacIntyre & Gardner, 1989: 251-254) дека во почетната фаза на изучување странски јазик, степенот на јазична анксиозност е многу низок и има многу слабо влијание врз учењето. По почетната фаза, за време на процесот на учење јазик, се развива *ситуациона анксиозност* што предизвикува негативни очекувања доколку ученикот имал негативни искуства при изучување странски јазик. Во овој случај, ваквите чувства се рефлектираат во успехот на учењето,

[34] Horwitz, E. (1996). Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating NonNative Teachers' Feelings of Foreign Language Anxiety. Foreign Language Annuals, 29, 365–372.

бидејќи поради чувството на непријатност и нервоза, ученикот постигнува полоши резултати[35].

Ако лошите резултати и негативните искуства се повторат преку понатамошниот процес на учење странски јазик, тоа дополнително предизвикува и ја зголемува вознемиреноста, при што лошите резултати продолжуваат, а влијанието врз учењето е клучно. Треба да се нагласи дека оваа теорија зборува само за акумулација на негативни искуства и нивно преживување, а да нагласиме што ќе се случи доколку се зголеми нивото на јазична компетентност на учениците во процесот на изучување странски јазик. Резултатот од таквиот процес несомнено ќе биде намалување на нивото на јазична анксиозност, што значи дека во тој случај јазичната анксиозност би била посилна на почетното ниво на учење јазик, додека на средно и напредно ниво на учење учесниците би чувствувале помала јазична анксиозност. За да ја докажат оваа теорија, Гарднер и соработниците (Гарднер, Смит и Климент, 1979) испитале вознемиреност при учење француски јазик кај ученици од осмо одделение и откриле дека нивото на јазична анксиозност е значително пониско после патувањето во странската земја, отколку пред патувањето. Авторите спровеле слично истражување со возрасни учесници на курсот по француски јазик, по што било заклучено *дека со зголемувањето на јазичното знаење, нивото на јазична вознемиреност се намалува.*

Бидејќи истражувањата за јазичната анксиозност се зголемуваат, во литературата се појавила класификација на јазична анксиозност, според која се разликуваат **вознемиреност како особина, анксиозна состојба и ситуациона анксиозност** (MacIntyre & Gardner, 1991a: 89).

- Анксиозноста како особина е дефинирана како способност на една личност да се чувствува вознемирена во која било ситуација (Спилбергер, 1983). Во овој случај, вознемиреноста се дефинира како трајна предиспозиција за тоа чувство. Спилбергер (1983) инсистира на јасна поделба помеѓу карактерот и вознемиреноста. Карактерната вознемиреност се однесува на релативно стабилна емоционална состојба што поединецот ја чувствува почесто или поинтензивно од вообичаеното, што го прави карактеристика и дел од неговата личност. Мекинтајр (1999: 24) го цитира Голдберг (1993), истакнувајќи дека луѓето со високо ниво на овој вид на анксиозност имаат тенденција да развијат анксиозност во низа други ситуации што ќе ги сметаат за поопасни од

[35] MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. Language Learning, 2, 251-275.

вообичаеното заради претходните негативни искуства. Од друга страна, луѓето кои немаат вознемиреност во карактерот се емоционално постабилни, посмирени и порелаксирани. Некои истражувачи предупредуваат дека е залудно да се проучува вознемиреноста на карактерот во областа на јазичната анксиозност ако не се земат предвид факторите што предизвикуваат јазична анксиозност, кои се јавуваат кога луѓето ќе се најдат во одредени ситуации. Тие наведуваат дека две лица можат да имаат исто ниво на вознемиреност во карактерот, при што едно лице доживува вознемиреност во ситуации поврзани со изразување, додека другото може да има поголема веројатност да доживее вознемиреност за време на тест (MacIntyre & Gardner, 1991).

- Во однос на релативно стабилната емоционална состојба што се јавува при опишување на анксиозноста на карактерот, анксиозната состојба е не секогаш присутна карактеристика на нечија личност. Тоа е вознемиреност што ја доживува една личност во одреден момент (MacIntyre & Gardner, 1991: 90), односно минлива, непријатна емоционална состојба што претставува непосредна реакција на одреден стимул што предизвикува лице да се чувствува вознемирено, како на пример, важен тест (Ванг, 2005: 13). Колку е поизразена вознемиреноста на ликот, толку поизразена ќе биде вознемиреноста во стресни ситуации.
- Ситуационата вознемиреност (специфична загриженост за ситуација) е трет вид на вознемиреност и се дефинира како непријатност што испитаниците ја чувствуваат во одреден момент како нивна реакција на одредена ситуација (Вудроу, 2006: 309). Овој вид на вознемиреност во голема мера помага во истражувањето на јазичната анксиозност затоа што преку истражување на ситуациона анксиозност се разгледуваат различни аспекти што доведуваат до оваа состојба. Во овој случај, вознемиреноста кај испитаниците се тестира во одредени околности, како што се: полагање тестови, јавни настапи, пишани вежби, учество на час или настапи. Сепак, ситуационата вознемиреност не мора секогаш да е поврзана со вистинска или очекувана ситуација, таа исто така може да се појави како реакција на замислена ситуација што е застрашувачка за лицето, како што е зборување или вербално одговарање на соучениците, што значи исто така се јавува како последица на претходно непријатно искуство (MacIntyre & Gardner, 1991: 90).

Кога јазичната анксиозност е класифицирана според влијанието што го има врз учењето и употребата на јазик, зборуваме за позитивна и негативна вознемиреност. Оваа разлика е воведена од Алперт и Хабер (Alpert & Haber, 1960: 209) кои веруваат дека секое учење се одвива под влијание на позитивна или негативна мотивација.

Затоа, се смета дека релативно слаб интензитет на вознемиреност може да има мотивациско значење со охрабрување на учениците да се справат со задачата. Таквата вознемиреност им помага на студентите емотивно да се подготват за она што ги чека. Меѓутоа, ако вознемиреноста достигне поголем интензитет, нејзиниот ефект станува сосема спротивен. Во тој случај, учениците се мотивирани да ја избегнуваат задачата и се емотивно подготвени на сè за да ја постигнат својата цел. Мекинтајр и Гарднер (MacIntyre & Gardner, 1991: 519) се согласуваат со оваа изјава и истакнуваат дека со поголемо искуство и подобро познавање на странски јазик, нивото на вознемиреност се намалува. Од друга страна, посиромашните јазични вештини доведуваат до непријатност и зголемено чувство на вознемиреност. Сковел (1978: 137) исто така ја истражувал оваа тема и бил меѓу првите што ја идентификувале врската помеѓу анксиозноста и успехот во учењето странски јазик. Тој ја оправдал двосмисленоста на 58-те добиени резултати со тврдење дека вознемиреноста може да се гледа како отежнувачка и олеснителна околност.

Анксиозноста како олеснувачка вознемиреност ги мотивира студентите да ги прифатат предизвиците што претстојат, додека вознемиреноста како изнемоштена анксиозност предизвикува студентите да ги избегнуваат предвидените задачи. MacIntyre (1999: 27) тврди дека само кога задачата што е предмет на работа е релативно едноставна, јазичната вознемиреност може да се сфати како олеснителна околност. Кога задачата е премногу комплицирана, вознемиреноста автоматски ќе влијае негативно на извршувањето на задачата. Освен *тешкотијата на задачата, други фактори како што се ставот на наставниците и оценувањето, интеракцијата на наставниците и учениците, очекувањата на родителите, односот на врсниците од одделението,* исто така може да се сметаат за потенцијални предизвикувачи на јазична анксиозност (според МакИтир и Гарднер, 1989).[36]

[36] MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. Language Learning, 2, 251-275.

5.4. Јазична анксиозност и јазичните вештини

Имајќи предвид дека процесот на учење странски јазик се состои во подобрување на различните вештини, како што се: слушање, читање, пишување и зборување, многу истражувачи во обид да ја објаснат јазичната анксиозност го истакнуваат интегритетот на перципирањето на анксиозноста, што значи дека е потребно да се погледне анксиозноста од примателот на пораки, односно оној што учи странски јазик. Затоа, важно е да се разгледа проблемот на јазична анксиозност, што е многу специфичен феномен поврзан и со учењето и со начинот на предавање на странски јазик, а е особено забележлив кај четири јазични вештини (слушање, читање, пишување, зборување), како и во учењето вокабулар.

5.4.1. Анксиозност при слушање

Иако активноста на слушање странски јазик генерално не се смета за активност што промовира вознемиреност кај студентите на странски јазик, многу истражувачи го докажале спротивното. Ваквите резултати го поттикнале интересот за т.н. прием на вознемиреност, која Вајлс ја дефинира како „страв од недоразбирање, несоодветно разбирање или неможност психолошки да се прилагоди на потребите на другите луѓе“. Анксиозноста при слушање најчесто се јавува кога очекувате и примате усна порака. Во литературата се вели дека причината за вознемиреноста во слушањето не е јасно утврдена и се поставува прашањето дали вознемиреноста предизвикува проблеми во обработката на информацијата или е последица на неуспешна обработка на информацијата (Swain, 1995; Rost, 2001). Вогели (1999: 107) ги наведува четирите најчести извори на вознемиреност во слушањето:

1) говор (јасност на изговорот, брзина на говорот),

2) несоодветна употреба на јазичните стратегии,

3) страв од неуспех и

4) несовпаѓање во нивото на комуникациска компетентност меѓу примателите и испраќачот на пораката.

- ✓ Вилс (Wheeless, 1975) укажува на интересна врска помеѓу вознемиреноста при приемот и образованието на примателот. Авторот нагласува дека постои можност вознемиреноста при приемот да е поврзана со развојните процеси, и затоа се намалува кога поединците стануваат повешти во комуникацијата на

странски јазик или се намалува со развојот на когнитивните способности што произлегуваат од образованието. Овој автор (Wheeless, 1975: 302-308) наведува и три пристапи врз основа на кои може да се гледа вознемиреноста при приемот. Според првиот пристап, станува збор за ситуациона вознемиреност кога ќе наидете на нови информации.

- ✓ Според друг пристап, тој е составен дел од реакцијата на вознемиреност при обработка на информации. Ова се објаснува со фактот дека примателот на порака со високо ниво на вознемиреност од прием често има вишок на акумулирани неасимилирани информации.
- ✓ Според третиот пристап, вознемиреноста при прием се јавува кај луѓе кои немаат доволно претходно знаење за обработка на информации. Таквите приматели стануваат вознемирени од помислата за недоразбирање или погрешно толкување на пораката.

Вилс (Wheeless, 1975: 308) исто така ги нагласува афективните, когнитивните компоненти и однесувањето при примање порака. Луѓето со високо ниво на јазична анксиозност имаат намалено ниво на толеранција при примање порака, особено кога станува збор за нови и сложени информации. Луѓето кои добиваат порака, а во исто време се чувствуваат вознемирени од нови информации, можат да реагираат емотивно, повлекувајќи се во себе. После тоа, реакциите обично се јавуваат на когнитивно и бихејвиорално ниво. Затоа, луѓето со изразена вознемиреност при приемот, *поголемиот дел од својот когнитивен капацитет го трошат на анксиозност, оставајќи малку простор за обработка на добиените информации*. Ова може да доведе до негативно искуство во областа на слушање јазик, по што се јавува вознемиреност при прием во идните искуства на слушање. Прашалник формиран од Рост и Рос (Рост и Рос, 1991: 250), кој содржи серија од 20 изјави и скала од пет точки, најчесто се користи за мерење на вознемиреноста во слушањето. Одговорите на изјавите ги испитуваат чувствата на задоволство или вознемиреност што го придружуваат слушањето текстови на англиски јазик, како и општите ставови на студентите за слушањето[37](според Макеј и Гас, 2005).

[37] Mackey, A. and Gass, S.M. (2005). Second Language Research: Methodology and Design (Second Language Acquisition Research). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

5.4.2. Анксиозност при читање

При истражувањето на јазичната вознемиреност Саито и сор. (Saito, Horwitz & Garza, 1999) забележале дека во стандардниот прашалник за мерење на јазична анксиозност FLCAS (Horwitz et al., 61 1986), дури дваесет прашања се поврзани со говорот и слушањето. Според нив, читањето на странски јазик може да биде и причина за вознемиреност, од најмалку две причини. Првата причина за вознемиреност при читање е тоа што учениците наидуваат на нов начин на пишување букви кога учат странски јазик, особено ако станува збор за јазик како што е англискиот, каде што *не постои целосно совпаѓање на звуците и буквите*. Затоа учениците честопати чувствуваат потешкотии кога станува збор за читање на странски јазик. Авторите наведуваат друга причина е поврзана со *културните концепти,* што треба да му бидат познати на ученикот за да може читањето да биде успешно. Тука, вознемиреноста може да се појави како последица на неможноста да се разбере одредена содржина, дури и ако читањето било успешно. Авторите, исто така, забележуваат дека јазичната вознемиреност во овој случај не е исклучиво поврзана со одреден јазик. Може да се појави и на мајчин јазик и на странски јазик. Во едно од неговите истражувања на тема „Трема за читање“, Саито и соработниците (Саито и сор., 1999) спровеле студија кај студенти кои научиле три различни јазици (француски, руски и јапонски), каде мајчин јазик на учениците бил англискиот. Добиените резултати покажале дека јазичната вознемиреност се менува со видот на странски јазик и дека во голема мера *зависи од системот за пишување* на странски јазик што се учи. Во таа смисла, нивото на јазична вознемиреност се зголемило со перцепцијата на тешкотијата при читање на странски јазик. Со оглед на резултатите од нивното истражување, споменатите автори формирале прашалник за испитување на вознемиреност при читање на странски јазик[38]. Прашалникот FLRAS (Скала за вознемиреност при читање странски јазик) се состои од 20 изјави во врска со читање на странски јазик. Бидејќи е тешко да се утврди дали вознемиреноста во читањето е причина или последица на тешкотиите во читањето, постои тврдење дека поради општа јазична анксиозност, исто така, се јавува вознемиреност при читање. Ова било докажано во нивното истражување од Спаркс и Ганшоу (Sparks & Ganschow, 1991), кои откриле дека *постои врска помеѓу јазичната вознемиреност и тешкотиите во разбирањето на напишаниот текст*. Во тој случај,

[38] Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. The Modern Language Journal, 83, 202-218.

вознемиреноста од читање се јавува како медијатор што се меша со декодирањето на текстот и разбирањето на неговото значење. Кога станува збор за вознемиреност при читање на странски јазик, потребно е да се споменат три погрешни искази кои владеат кога ќе се спомене оваа тема. Ли (1999: 69) тврди дека врската помеѓу читањето странски јазик и јазичната анксиозност треба да се гледа од когнитивна и методичка перспектива. Авторот најпрво ја испитува заблудата дека успешното читање подразбира точни одговори на прашањата за разбирање на текстот. Ли тврди дека прашањата во врска со разбирањето на текстот ја ограничуваат интеракцијата на читателот со текстот. Друга заблуда е поврзана со мислењето дека читањето е приватен чин, нагласувајќи дека учениците се чувствуваат изолирани кога треба да читаат самостојно. Тој сугерира дека читањето треба да се одвива преку задачи каде учениците во група или во парови го читаат текстот и разговараат за него. Третата заблуда за која зборува Ли се однесува на тврдењето дека читањето е линеарен процес. Авторот посочува дека за некои студенти кои имаат високо ниво на јазична вознемиреност, целта на читањето е да го пренесат текстот, да го достигнат крајот на страницата или крајот на поглавјето. Треба да се напомене дека од прагматична гледна точка, важно е да се напомене дека развојот на вознемиреност во читањето е под влијание на оние фактори кои се надвор од контрола на наставникот, како и од оние каде што интервенцијата на наставникот е можна и пожелна. *Дали студентот ќе доживее вознемиреност при читање на странски јазик зависи од многу фактори, вклучувајќи ја неговата мотивација, видот и количината на претходното искуство за изучување странски јазик, но и нивото на самосвесност на учениците (Ли, 2007: 119-137)*[39].

5.4.3. Анксиозност во пишувањето

Леки (Леки, 1999: 66) пишува дека генерално се верува дека пишувањето води до најмала вознемиреност. Постојат неколку причини кои придонесуваат за ова тврдење. На пример, луѓето што пишуваат имаат контрола врз содржината на пораката, наспроти луѓето што читаат или слушаат, со предност што може да одвојат повеќе време за да ја завршат задачата. Леки (Леки, 1999: 67) додава, сепак, дека анксиозноста за пишување сè уште може да има големо влијание врз учениците, дури и до степен до

[39] Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. Indonesian Journal of English Language Teaching, 3 (1), 119-137.

кој студентите понекогаш избираат работни места во кои нема да мора да се изразуваат во пишување или во такви задачи. Тие изведуваат површно, не обрнувајќи многу внимание на нив. Анксиозност при пишувањето забележале наставниците по странски јазик, истакнувајќи дека некои ученици покажуваат вознемиреност во активности каде што се бара да пишуваат на странски јазик. Со цел подетално да го испитаат ваквото однесување на учениците и да утврдат дали станува збор навистина за вознемиреност од пишување или само за погрешно толкување на однесувањето на ученикот, Дели и Милер (1975) формирале Прашалник за мерење на анксиозност при пишување SLWAT (Тест за сфаќање за пишувањето на странски јазик). Причините за вознемиреност при пишување се различни (Леки, 1999: 81). Некои ученици имаат проблем да ги изразат своите *мисли и идеи во писмена форма, а за нив тоа може да доведе до вознемиреност, додека од друга страна, самата помисла дека наставникот ќе ги процени доведува до чувство на вознемиреност.* Дури и кога ученикот не чувствува вознемиреност, оценувањето може да доведе до чувство на непријатност затоа што учениците често не ги разбираат забелешките напишани од наставникот. Леки исто така забележува дека една од најчестите причини за вознемиреност при пишувањето е навиката на наставниците преку пишување да ја проверуваат граматиката на странски јазик. Студентите кои веќе имаат проблем со изразување во писмена форма тешко можат да обрнат внимание на граматиката додека пишуваат, што им предизвикува чувство на неуспех, што е основа за подоцнежна појава на вознемиреност. Ако ги споредиме резултатите од истражувањето за анксиозноста во комуникацијата (Дејли и Мекроски, 1975) со истражувањето за анксиозност при пишување (Дали и Милер, 1975), можеме да видиме интересни паралели кај луѓето кои ги чувствуваат овие стравови. Луѓето со **64 години,** кои имаат вознемиреност при пишување, избегнуваат каква било можна ситуација поврзана со пишувањето, со што се намалуваат нивните шанси да ја совладаат вештината за пишување. Резултатите исто така покажале дека учениците со високо ниво на вознемиреност користат помалку експресивен јазик и стил на пишување кога пишуваат, бидејќи тие едноставно сакаат да ја завршат задачата. Исто така, се покажало дека *студентите се чувствуваат позагрижени кога пишуваат отколку студентките*, што е поврзано со ставот дека девојчињата се генерално послободни и во говорот и во пишувањето (Дејли и Милер, 1975). За да се надмине вознемиреноста при пишување, важно е учениците да не бидат принудени да пишуваат повеќе за подобро да ја совладаат вештината на пишување. Ова ќе му даде на пишувањето димензија на казна и нема да има позитивен ефект. Слично на тоа, било

забележано кај студенти кај кои преовладува говорна вознемиреност. Во овие случаи, многу е подобро да му помогне на студентот да совлада некои од стратегиите за пишување или комуникација[40].(според Леки, 1999)

5.4.4. Говорна анксиозност

Говорот, како јазична вештина од непроценливо значење, ги поврзува луѓето што зборуваат на истиот јазик, им овозможува да ги изразат своите мисли, идеи, чувства и емоции. Се смета за многу продуктивна вештина бидејќи дозволува употреба на јазик без потреба да се знае азбуката. Во исто време, тоа е основна вештина неопходна за успех во животот, благодарение на широк спектар на активности кои се движат од обичен секојдневен разговор до официјално јавно обраќање (Ел-Базел, 2008). Во овој контекст, вештината на говорот може да се дефинира како „*комплициран процес на размислување и продуктивна вештина", што вклучува истовремено давање, примање и обработка на информации, вклучувајќи точност и флуентност* (Ал-Базел, 2008: 48). Ова значи дека говорни вештини вклучуваат: *употреба на вокабулар, граматика, изговор, како и можност за спонтана употреба на јазик.* Со оглед на комплексноста на оваа јазична вештина, лесно е да се заклучи дека вознемиреноста при зборување е многу честа појава кај студентите на странски јазик, без оглед на возраста. Бидејќи учењето и стекнувањето странски јазик е под влијание на бројни фактори, вклучително и *афективни фактори,* така е и говорот како јазична вештина под влијание на афективните променливи. Затоа, вознемиреноста во говорот е еден од најважните фактори што има отежнувачки ефект врз усната комуникација на студентите кои учат странски јазик. Говорна вознемиреност стимулира разни негативни појави кај учениците, како што се избегнување на говорни активности и неподготвеност да учествуваат во нив. *Говорна вознемиреност, исто така, може да доведе до слаби перформанси подоцна на академско ниво, што секако сугерира дека овој вид на анксиозност е штетен фактор што влијае на квалитетот на говорни вештини, како и на усната изведба* (Мелуа, 2013: 65). Со оглед на влијанието што го има врз учениците, вознемиреноста во говорот е често проучувана појава (Субаси, 2010; Лиу, 2007; Мелуа, 2013). *Најчесто се јавува поради недоволна способност на сите ученици подеднакво да учествуваат во часовните активности, недостаток на*

[40] Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D. J. Young (ed.), Affect in foreign language and second language learning (64-88). New York: McGraw Hill.

самодоверба во усната комуникација на странски јазик во ситуацијата во училницата, но и под влијание на многу претходно споменати афективни фактори, како што се: самосвест, лична реакција на наставните активности и методи. настава, како и меѓучовечки проценки (Удомкит, 2003). Бидејќи вознемиреноста што се јавува при комуникација на странски јазик може да има отежнувачки ефект врз адаптацијата на учениците кон целната средина, како и да влијае на постигнување на образовни цели, повеќето истражувачи одлучуваат да го ограничат истражувањето на овој вид вознемиреност на ситуацијата во класот. Затоа, најчесто користениот прашалник, дизајниран од Линда Вудроу (Вудроу, 66 2006), има за цел да ја дефинира појавата на говорна вознемиреност од два агли: говорна вознемиреност во ситуација во училница и говорна вознемиреност која се јавува во секојдневната комуникација[41] (според Мелуа, 2013).

II ДЕЛ
МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1.Проблем на истражување

Проблемот на научното емпирско истражување е специфициран на јазичната анксиозност, односно анксиозноста која се појавува при изучување на странски јазик кај возрасни посетители во неформалното образование во Република Северна Македонија и нејзините психолошки последици.

Поконкретно, научниот проблем е фокусиран на идентификација на нивото на јазична анксиозност која се појавува при посета на курсеви по странски јазик, поточно англиски јазик во неформални приватни училишта за странски јазици. Исто така, акцент е ставен и на утврдување на поврзаност на јазичната анксиозност и полот на испитаниците, како и поврзаноста на јазичната анксиозност и возраста на посетителите на странски јазик.

[41] Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-76

2.1 Научна цел на истражувањето

- Да се добијат научни сознанија дали постои јазична анксиозност кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија;

- Да се добијат научни сознанија на кое ниво е присутна јазична анксиозност кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија;

- Да се увиди дали постои поврзаност на јазичната анксиозност и полот на посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија;

- Да се увиди дали постои поврзаност на јазичната анксиозност и возраста на посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

2.2 Практична цел на истражувањето

Практичната цел на реализираното емпириско истражување е преку добиените сознанија и индикатори кои се однесуваат на присутноста и нивото на јазична анксиозност кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија да се зголеми фондот на научни знаења и предложат сугестии за надминување на оваа психолошка состојба, како и за зголемување на ефективноста при изучувањето на странски јазик.

Врз основа на добиените научни заклучоци да се предложат активности за надминување на јазичната анксизност и зголемување на ефективноста при изучувањето на странски јазик преку советодавни и консулативни психолошки активности.

3.Резултати од претходни истражувања

Водачи во истражувањето на проблемот со јазичната анксиозност се секако Хорвиќ и сработниците[42] (Horwitz, Horwitz & Cope, 2009), кои во своето дело (Cultural identity and language anxiety) преку „Скалата за вознемиреност во училницата при учење на странски јазик“ ги поставиле темелите за понатамошни истражувања во оваа област. Инструментот кој го конструирале и искористиле за да ја утврдат јазичната анксиозност кај студентите на Универзитетот во Тексас ја нарекле „Скалата за мерење на јазичната анксиозност во ситуација во училница“ (FLCAS - скала за вознемиреност во училница за странски јазици), исто така е една од најчесто користените инструменти во работата и на други автори.

Значајни се истражувањата на Хорвиц и Јанг (Horwitz & Young, 1991), поврзани со истражување на импликациите во училницата во која се изучуваат странски јазици[43] што прават збирка на теоретски и истражувачки трудови на тема јазични проблеми со анксиозноста во ситуација во училницата.

Освен претходно споменатите автори, значајни се и истражувањата на други автори, како на пример: Крашен, Јанг, Гарднер, Мекинтајр и Макроски, кои придонеле за подобро разбирање на јазична вознемиреност.

Меѓу авторите кои доаѓаат од окружувањето се истакнува Јелена Михаленаевиќ Ѓигуновиќ од Филозофскиот факултет во Загреб, која во неколку свои дела, а особено во книгата „Страв од странски јазик“ напишала за проблемот со јазичната вознемиреност и позитивните и негативните емоции кои учењето на странски јазик може да ги предизвика кај студентите. Во соработка со колегите Опачиќ и Краш (Михалевиќ Игигуновиќ, Опачиќ и Краш, 2005 година), Михалевиќ Игигуновиќ го поврзува стравот од изразување на англиски јазик со страв од изразување на мајчиниот јазик, со давање пример за поврзување на искуствата при учењето и стекнувањето со мајчиниот јазик, што било од голема корист во разбирањето на феноменот на јазичната анксиозност. Во својата докторска дисертација, Ивана Ширковиќ-Миладиновиќ (2014) исто така го споменува проблемот на јазична анксиозност како една од причините за потешкотиите во учењето и совладување на англискиот јазик меѓу студентите на

[42] Horwitz, E. K. (2009). Cultural identity and language anxiety: How self-concept and cultural expectations interact with performance in a second language. In P. Cheng and J. X. Yan (eds.), Cultural identity and language anxiety (57-69). Guangxi, China: Guangxi Normal University Press.
[43] Horwitz, E.K. and Young, D. J. (1991). Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey: Prentice Hall.

Педагошкиот факултет во Јагодина и во истражување спроведено меѓу учениците од основните училишта Оливера Петровиќ (Петровиќ, 2011 година) ја нагласува важноста на афективниот аспект во наставата по англиски јазик на рана возраст, бидејќи поради присуството на негативни емоционални влијанија, како што се вознемиреност и страв, потенцијалот за учење на странски јазик значително е нарушен[44].(според Петровиќ, 2011)

Гореспоменатите трудови даваат еден преглед на литературата на проблемот на јазична анксиозност и нејзино влијание врз учењето странски јазик, кои се во голема мера засновани на истражување со студенти или фокус на истражување на влијанието на јазичната анксиозност за некој аспект на учењето странски јазик. На пример, Трајлонг (Трајлонг, 1987) ги поврзал негативното влијание на јазичната анксиозност и понискиот успех на писмените тестови. Михалевиќ Игигуновиќ (Михалевиќ Игигуновиќ, 2002) спровел истражување кое докажува негативна врска помеѓу јазичната анксиозност и успехот во учењето странски јазик помеѓу средношколци, додека Гарднер (Гарднер, 1979) подлабоко ја истражувал врската помеѓу јазичната вознемиреност и активната употреба на вокабулар (според Mihaljević Djigunović, 2009)[45].

Од дадените примери, може да се види дека мнозинството истражувачи проучувале јазична анксиозност кај адолесценти, средношколци и студенти. Помал е бројот на истражувања на јазичната анксиозност кај возрасни, односно кај посетители на неформални училишта за странски јазици.

Затоа, може да се заклучи дека и покрај големиот број трудови на тема јазична анксиозност, сепак нема многу истражувања со возрасни. Токму од тоа причини, истражувањето за овој емпириски труд се фокусира на возрасни посетители, односно посетители на странски јазици во неформални училишта за странски јазици.

4.Предмет на истражувањето

Предметот на истражување е од подрачјата на клиничка и советодавна психологија со еден интердисциплинарен пристап од подрачје на филологијата, а се

[44] Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. Nova škola.
[45] Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.

однесува на идентификација на нивото на јазична анксиозност која се појавува при посета на курсеви по странски јазик, поточно англиски јазик во неформални приватни училишта за странски јазици, а исто така и на утврдување на поврзаност на јазичната анксиозност и полот на испитаниците, како и поврзаност на јазичната анксиозност и возраста на посетителите за учење странски јазик во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

4.1. Теоретско определување на предмет на истражување

4.1.1 Дефинирање на клучните поими

Анксизоност - Анксиозност или вознемиреност претставува вид на состојба за која е суштинско чувството на немир, на неодредена исплашеност, на страв до појава на паника, појава на психомоторна тензија на телото и одреден вид на внатрешни неспокојства, како и постоење на субјективно чувство „на преголема напнатост“. [46]

Јазична анксиозност - Јазичната анксиозност може да се опише како субјективно чувство на напнатост, страв, нервоза и вознемиреност што се манифестира при учење странски јазик. Учењето странски јазик е единствен вид на учење и употреба на јазик, а јазичната анксиозност е својствена на тоа искуство (Хорвиц и Јунг, 1991: 28). Михалевиќ и Игигуновиќ ги цитираат Макинтир и Гарднер (Макинтир и Гарднер, 1991), кои ја дефинираат јазичната вознемиреност како „страв што го чувствуваме кога треба да користиме странски јазик што не го владееме сигурно“ (Михалевиќ Игигуновиќ, 2002: 12).

Странски јазик - се однесува на посетување на настава по јазик кој е различен од мајчиниот јазик на ученикот, односно посетителот. Во конкретното истражување странскиот јазик се однесува на англискот јазик како најбаран во нашата држава.

Посетители - поимот посетители се однесува на возрасни ученици кои веќе имаат завршено формално образование. Тоа се лица над 25 години кои по слободна волја или од разни субјективни причини посетуваат курсеви по странски јазици во некое неформално училиште или институт за странски јазици.

Неформални училишта за странски јазици - се однесува на приватни училишта или институти кои нудат курсеви за изучување на странски јазик кои немаат облигаторен карактер.

[46] http://psihijatrija.hr

4.1.2 Операционално определување на предметот на истражување

4. 2.Хипотези

4.2.1 Формулација на општа хипотеза

Од научните цели на истражувањето генералната хипотеза, која е формулирана како континуиран исказ, гласи:

„Постои високо ниво на јазична анксиозност кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија“.

4.2.2 Формулација на посебни хипотези

- Постои поврзаност на јазичната анксиозност и полот на посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија;
- Постои поврзаност на јазичната анксиозност и возраста на посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

4.2.3 Формулација на поединечни хипотези

- Често се јавува недоволна сигурност во себе кога зборуваат на странски јазик на часовите по јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.
- Се јавува плашливост кога не разбираат што зборува професорот по странски јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Често се појавува грижа за последиците од неуспехот на часовите по странски јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Се појавува виско ниво на непријатност да одговораат доброволно на часовите по јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Постои високо ниво на вознемиреност кога не разбираат што коригира професорот на часовите по странски јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Често помислуваат да не одат на часови по јазик посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Присутно е мислење дека секогаш чувствуваат дека другите студенти зборуваат странски јазик подобро отколку тие самите на часовите по странски јазик во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Се чувствуваат повеќе напнато и понервозно на часовите по јазик отколку на другите часови, посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Постои високо ниво на плашливост дека другите студенти ќе им се смеат кога зборуваат на странски јазик во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

4.3 Варијабли на истражувањето

Варијаблите на истражување произлегуваат од дефинираниот проблем на научното емпириско истражување.

Варијабли на истражување се јазичната анксиозност и изучувањето на странски јазик во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија. Како независни варијабли се дадени полот и возраста на посетителите на странски јазик. Како зависна варијабла на истражувањето е определена јазичната анксиозност.

Релевантни варијабла кои се вид потенцијални причини, а се контролирани при истражувањето се: место на живеење, образование и националноста на посетителите.

5. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во тек на реализирање на истражувањето се аплицираа основните научни методи на аналитичко-синтетички метод и метод на дедукција и индукција при заклучувањето. Главен научен метод е дескриптивен метод.

Од техниките кои се користеа за собирање на податоци се анкетирање и тестирање на тип на случаен примерок од видот на едноставен рандомизиран примерок на 62 единици на анализа, кои се посетители на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

5.1 Техники за обработка на податоци

Добиените податоци од страна на посетителите на странски јазици се обработени низ програмата SPSS, верзија 22, која е наменета за статистички пресметки од општествени истражувања.

Се пресметаа статистички параметри кои се на ниво на дескриптивна статистика, поконкретно фреквенции, проценти, мерки на аритметичка средина, како и на стандардна девијација, прикажани во табели, и илустративно со графички прикази.

Исто така се пресметани и вредности на хи-квадрат тест за наведените варијабли.

6.Популација и примерок на истражување

Популацијата на емпириското истражување произлезе од поставениот проблем и ги опфаќа сите посетители на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

Од утврдената популација со рандомизација, односно по случаен избор заснован на теоријата на веројатност, се избраа единици на анализа кои припаѓаат на едноставен примерок со случаен избор. Подетално се работи за 62 посетители на

странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија избрани од општините Штип, Тетово и Скопје.

Пред и во текот на истражувачката постапка се почитуваа етичките начела на научно истражување, кои се однесуваа на информирана согласност за учество во истражувањето, балансираност на информациите за целта на истражувањето и анонимност на податоците кои се однесуваат на испитаниците.

7.Организација и спроведување на истражувањето

Вкупно целото истражување беше планирано, подготвувано и реализирано во временски период од една година. Опфати период од јануари 2019 до јануари 2020 година. Инструментите на истражување беа доставени и потоа преземени на терен, односно во самите неформални училишта за странски јазици.

Пред да се спроведе истражувањето, беше побарана дозвола од страна на раководните лица и директорите неформалните училишта за странски јазици.

III ДЕЛ
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1.Анализа и интерпретација на резултатите добиени од техниките

АНАЛИЗА

Табела 1: Дескриптивни статистички параметри

Statis

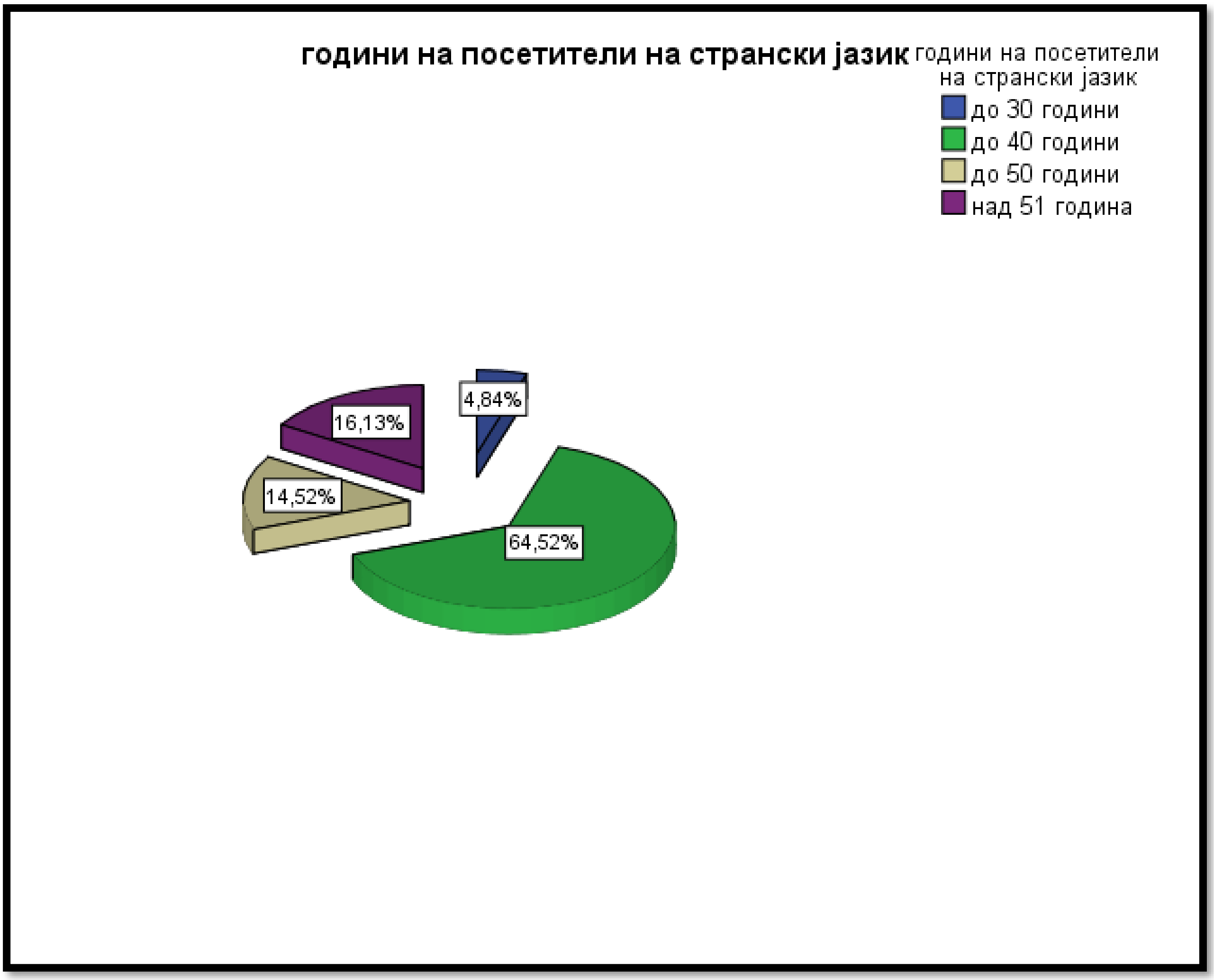
tics

		N		Mean	Mode	Std. Deviation
		Valid	Missing			
години на посетители на странски јазик		62	0	2,4194	2,00	,82080
место на живеење		62	0	1,1452	1,00	,43783
националност		62	0	1,5000	1,00	,84446
образование		62	0	1,4032	1,00	,55691
пол на посетители на странски јазик		62	0	1,4032	1,00	,49455
не се чувствувам сигурен во себе на час по странски јазик		62	0	1,6935	1,00	1,03367
не се грижам дали ќе згрешам на час по странски јазик		62	0	4,4194	5,00	1,09467
треперам при учество на час по странски јазик		62	0	1,7903	1,00	1,17539
се плашам кога не разбирам на час по странски јазик		62	0	1,7419	1,00	1,12986
не ми пречат повеќе часови по странски јазик		61	1	3,3279	3,00	,83109
размислувам на друго на час по странски јазик		62	0	2,1290	1,00	1,57318
мислам дека другите се подобри од мене на час по странски		62	0	1,6290	1,00	1,02803
смиреност при тестови на час по странски јазик		62	0	4,2097	5,00	1,04233
паничам кога треба да се зборува без подготовка на час по		62	0	1,5484	1,00	,84305
се грижам за последици од неуспех		62	0	1,5161	1,00	,78389
не разбирам зошто другите се вознемируваат на час по		62	0	3,1774	3,00	,94996
нервозен сум и заборавам на други работи на часови по		62	0	1,4032	1,00	,75660
непријатно ми е да одговарам доброволно на час по		62	0	1,5968	1,00	,91364
не би бил нервозен со нативни професори по странски јазик		62	0	2,2742	3,00	1,04284
се вознемирувам кога не разбирам корекции на час по		62	0	1,4194	1,00	,64142
дури и при добра подготовка се вознемирувам на час по		62	0	2,3548	3,00	1,05732
често ми доаѓа да не одам на часови по странски јазик		62	0	1,4355	1,00	,78136
се чувствувам сигурен на час по странски јазик		62	0	4,1290	4,00	,96638
се плашам при корегирање на секоја грешка на час по		62	0	1,6613	1,00	1,02339
чувствувам како срцето „ми чука„		62	0	1,4677	1,00	,71787
колку повеќе учам, повеќе се збунувам на час по странски		62	0	1,5968	1,00	,89552
не чувствувам притисок на час по странски јазик		62	0	3,9839	4,00	,66510
чувствувам дека другите зборуваат подобро од мене на час		62	0	1,6452	1,00	,99337
се чувствувам самосвесен пред другите на час по странски		62	0	2,0806	1,00	1,14946
часовите по странски јазик ми поминуваат многу брзо		62	0	3,6129	4,00	,89360
се чувствувам напнато и нервозно на часови по странски		62	0	1,6452	1,00	1,05732
се чувствувам збунето кога зборувам на часови по странски		62	0	1,6452	1,00	,97673
се чувствувам сигурно и опуштено на часови по странски		62	0	3,8226	4,00	1,06393
нервозен сум кога не го разбирам секој збор на професорот		62	0	1,5806	1,00	1,00079
презаситен сум од правила од часовите по странски јазик		62	0	1,3387	1,00	,78810
се плашам дека ќе ми се смеат на часовите по странски		62	0	1,5645	1,00	,84195
би било попријатно со нативни професори		62	0	2,4677	3,00	,97034
нервозен сум при прашања за кои претходно не сум		62	0	1,9839	2,00	,96652

Variance	,674	,192	,713	,310	,245	1,068	1,198	1,382	1,277	,691	2,475	1,057	1,086	,711	,614	,902	,572	,835	1,088	,411	1,118	,611	,934	1,047	,515	,802	,442	,987	1,321	,799	1,118	,954	1,132	1,002	,621	,709	,942	,934

Таблеа 2: Години на посетителите на странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	до 30 години	3	4,8	4,8	4,8
	до 40 години	40	64,5	64,5	69,4
	до 50 години	9	14,5	14,5	83,9
	над 51 година	10	16,1	16,1	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

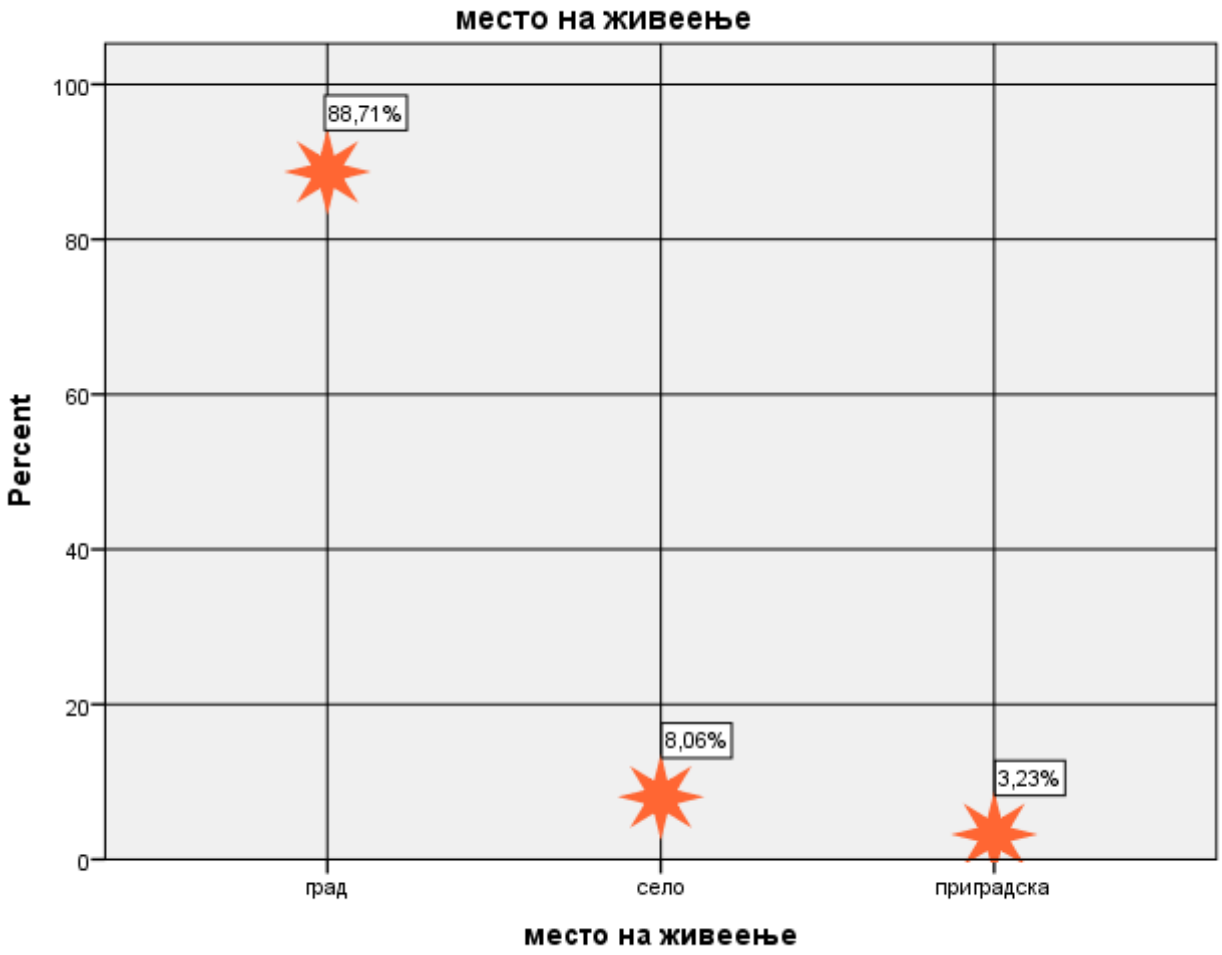


Графикон 1: Години на посетителите на странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на возраста на посетителите на странски јазик, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 40 или 64.5% се на возраст од 31 до 40 години.

Табела 3: Место на живеење на посетителите

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	град	55	88,7	88,7	88,7
	село	5	8,1	8,1	96,8
	приградска	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

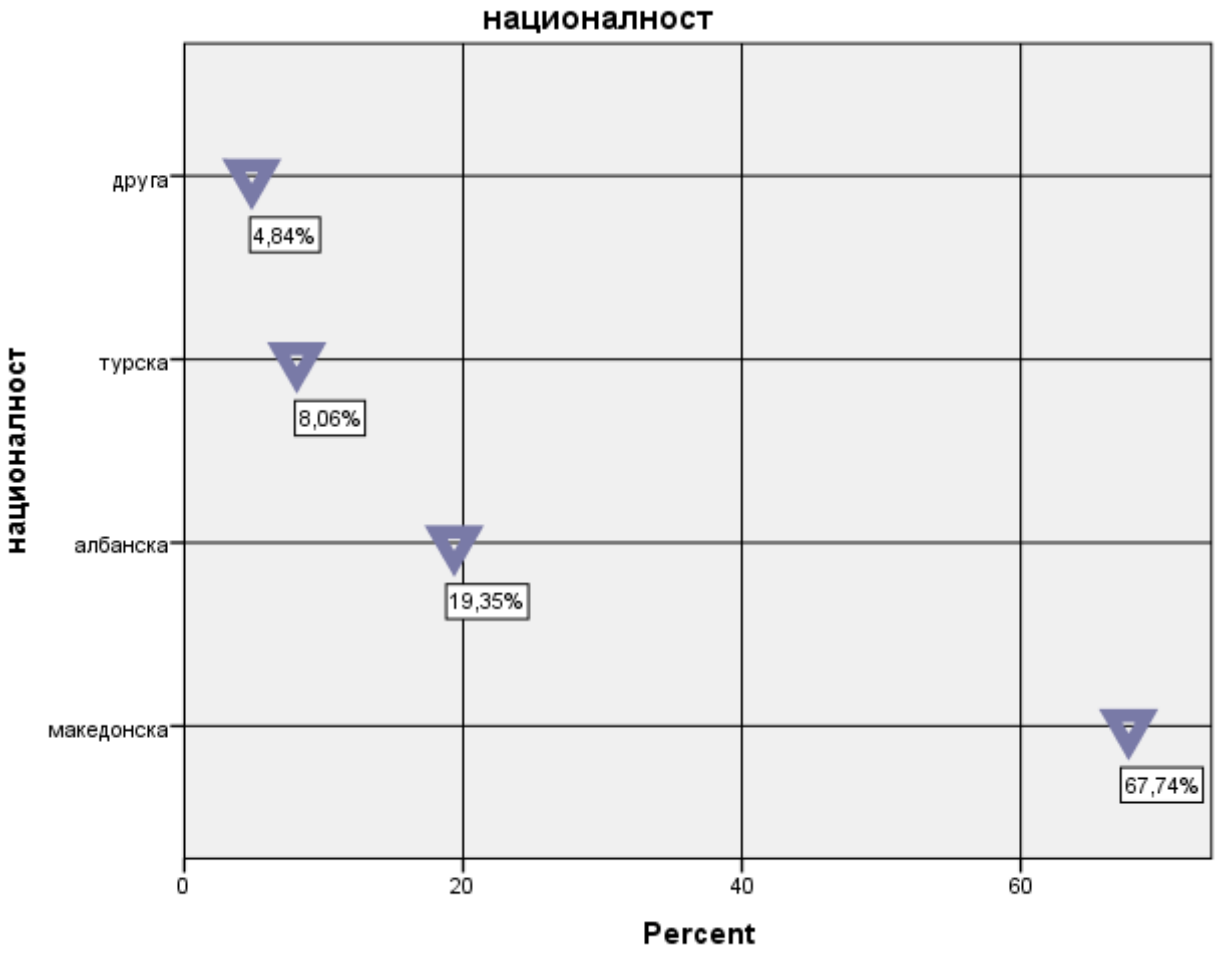


Графикон 2: Место на живеење на посетителите

Прикажаните податоци кои се однесуваат на местото на живеење на посетителите на странски јазик, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 55 или 88.7% се со место на живеење во град.

Табела 4: Националност на посетителите

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	македонска	42	67,7	67,7	67,7
	албанска	12	19,4	19,4	87,1
	турска	5	8,1	8,1	95,2
	друга	3	4,8	4,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

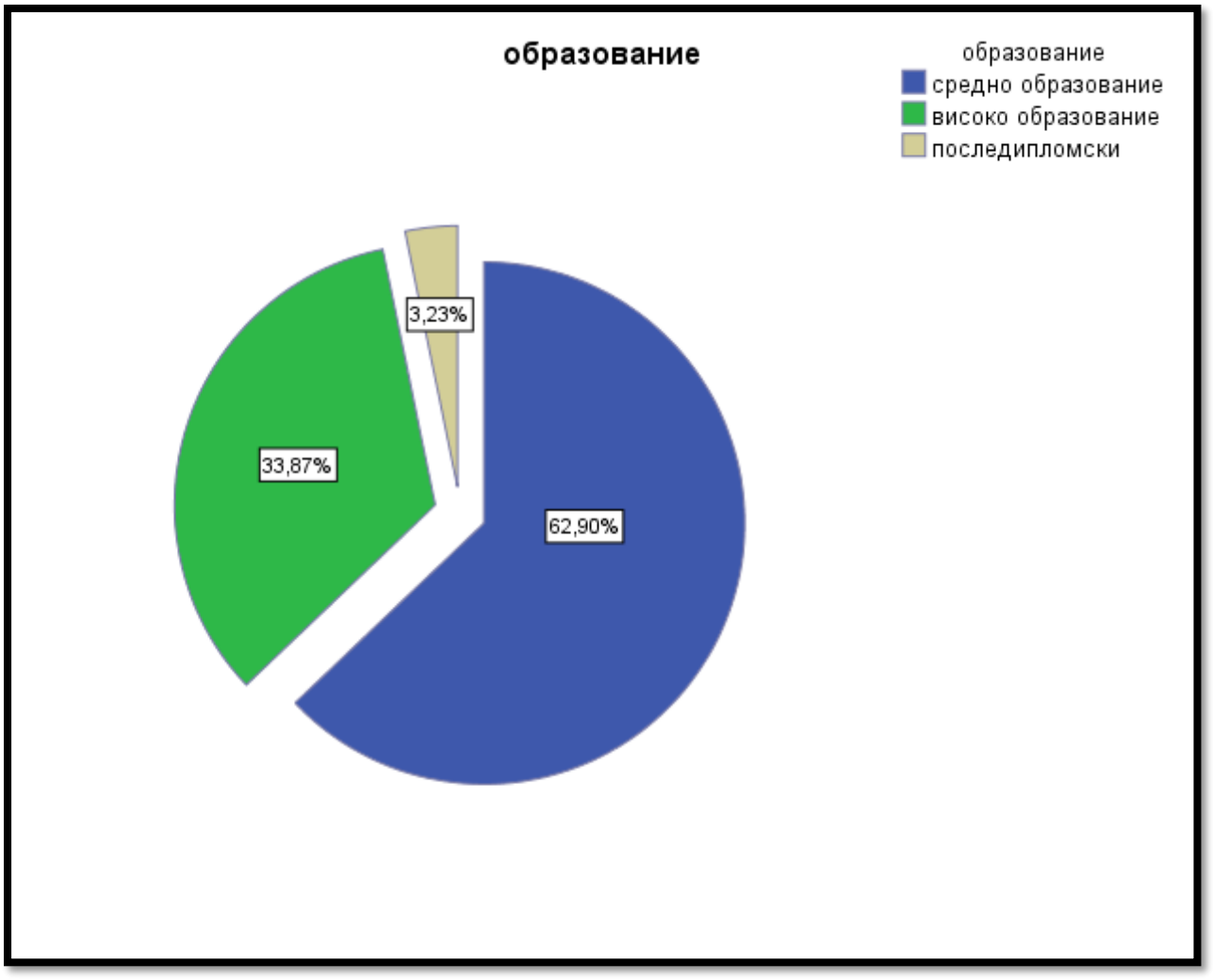


Графикон 3: Националност на посетителите

Прикажаните податоци кои се однесуваат на националноста на посетителите на странски јазик, покажуваат дека најголем дел посетители, т.е. 42 или 67.7 % се од македонска националност, следуваат 12 или 19.4% со албанска националност, со турска националност се 5 или 8.1% и од друга националност се 3 или 4.8%.

Табела 5: Образование на посетителите

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	средно образование	39	62,9	62,9	62,9
	високо образование	21	33,9	33,9	96,8
	последипломски	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

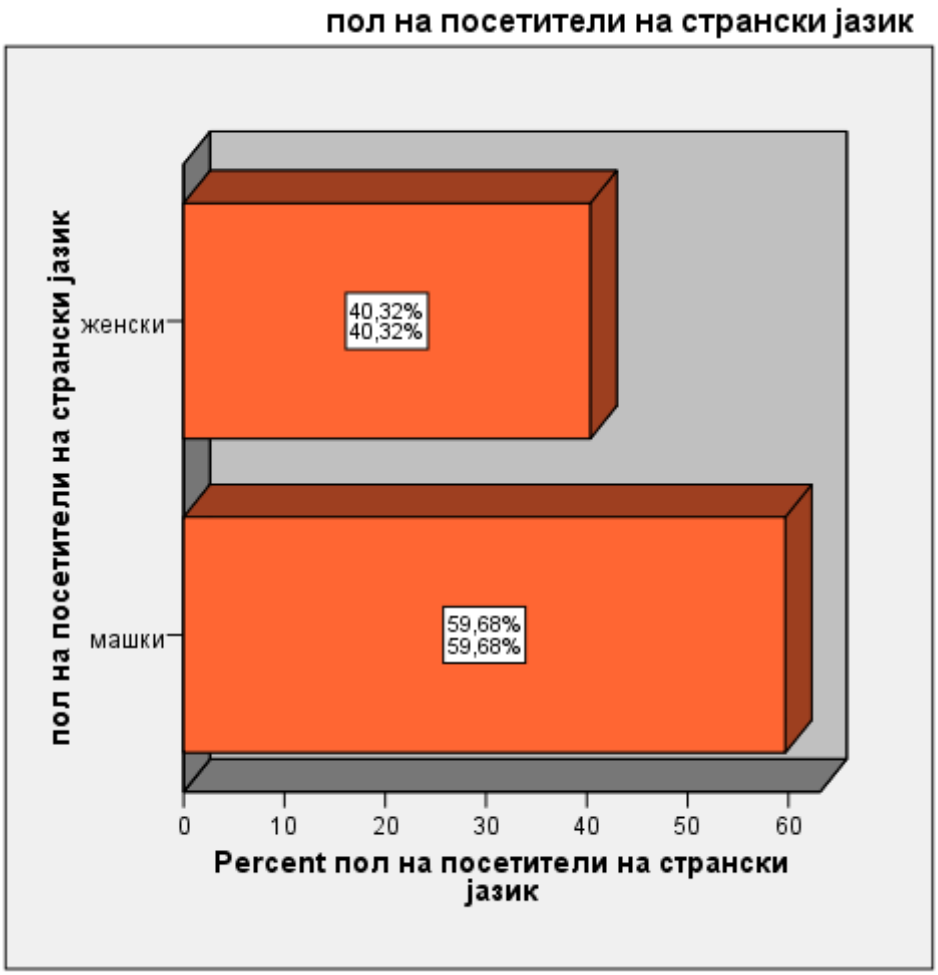


Графикон 4: Образование на посетителите

Прикажаните податоци кои се однесуваат на нивото на образование на посетителите на странски јазик, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 39 или 62.9% % се со средно образование.

Табела 6: Пол на посетители на странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	машки	37	59,7	59,7	59,7
	женски	25	40,3	40,3	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

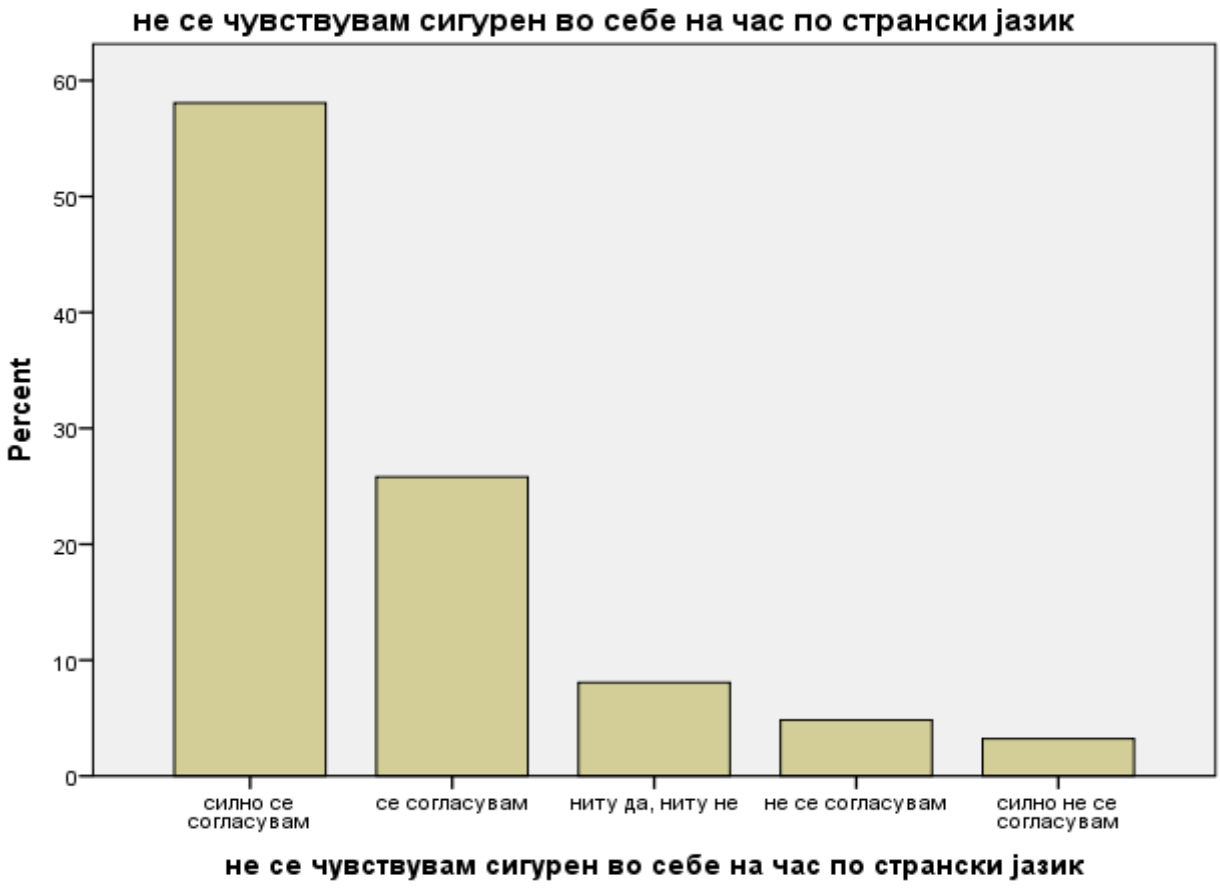


Графикон 5: Пол на посетители на странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на полот на посетителите на странски јазик, покажуваат дека поголем дел посетители, поточно 37 или 59.7 % се мажи, а 25 или 40.3% се жени.

Табела 7: Не се чувствувам сигурен во себе на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	36	58,1	58,1	58,1
	се согласувам	16	25,8	25,8	83,9
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 6: Не се чувствувам сигурен во себе на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Не се чувствувам сигурен во себе на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 36 или 58.1 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 8: Не се грижам дали ќе згрешам на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	3	4,8	4,8	4,8
	се согласувам	2	3,2	3,2	8,1
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	16,1
	не се согласувам	8	12,9	12,9	29,0
	силно не се согласувам	44	71,0	71,0	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 7: Не се грижам дали ќе згрешам на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Не се грижам дали ќе згрешам на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 44 или 71.0 % силно не се согласуваат со исказот.

Табела 9: Треперам при учество на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	36	58,1	58,1	58,1
	се согласувам	13	21,0	21,0	79,0
	ниту да, ниту не	7	11,3	11,3	90,3
	не се согласувам	2	3,2	3,2	93,5
	силно не се согласувам	4	6,5	6,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 8: Треперам при учество на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Треперам при учество на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 36 или 58.1% силно се согласуваат со исказот.

Табела 10: Се плашам кога не разбирам на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	36	58,1	58,1	58,1
	се согласувам	16	25,8	25,8	83,9
	ниту да, ниту не	3	4,8	4,8	88,7
	не се согласувам	4	6,5	6,5	95,2
	силно не се согласувам	3	4,8	4,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 9: Се плашам кога не разбирам на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се плашам кога не разбирам на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 36 или 58.1 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 11: Не ми пречат повеќе часови по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	2	3,2	3,3	3,3
	се согласувам	2	3,2	3,3	6,6
	ниту да, ниту не	37	59,7	60,7	67,2
	не се согласувам	14	22,6	23,0	90,2
	силно не се согласувам	6	9,7	9,8	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		62	100,0		



Графикон 10: Не ми пречат повеќе часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Не ми пречат повеќе часови по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 37 или 60.7 % одговориле неутрално, а 14 или 23.0% не сакаат повеќе дополнителни часови по странски јазици.

Табела 12: Размислувам на друго на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	36	58,1	58,1	58,1
	се согласувам	7	11,3	11,3	69,4
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	77,4
	не се согласувам	3	4,8	4,8	82,3
	силно не се согласувам	11	17,7	17,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 11: Размислувам на друго на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Размислувам на друго на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 36 или 58.1% силно се согласуваат со исказот.

Табела 13: Мислам дека другите се подобри од мене на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	39	62,9	62,9	62,9
	се согласувам	14	22,6	22,6	85,5
	ниту да, ниту не	4	6,5	6,5	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

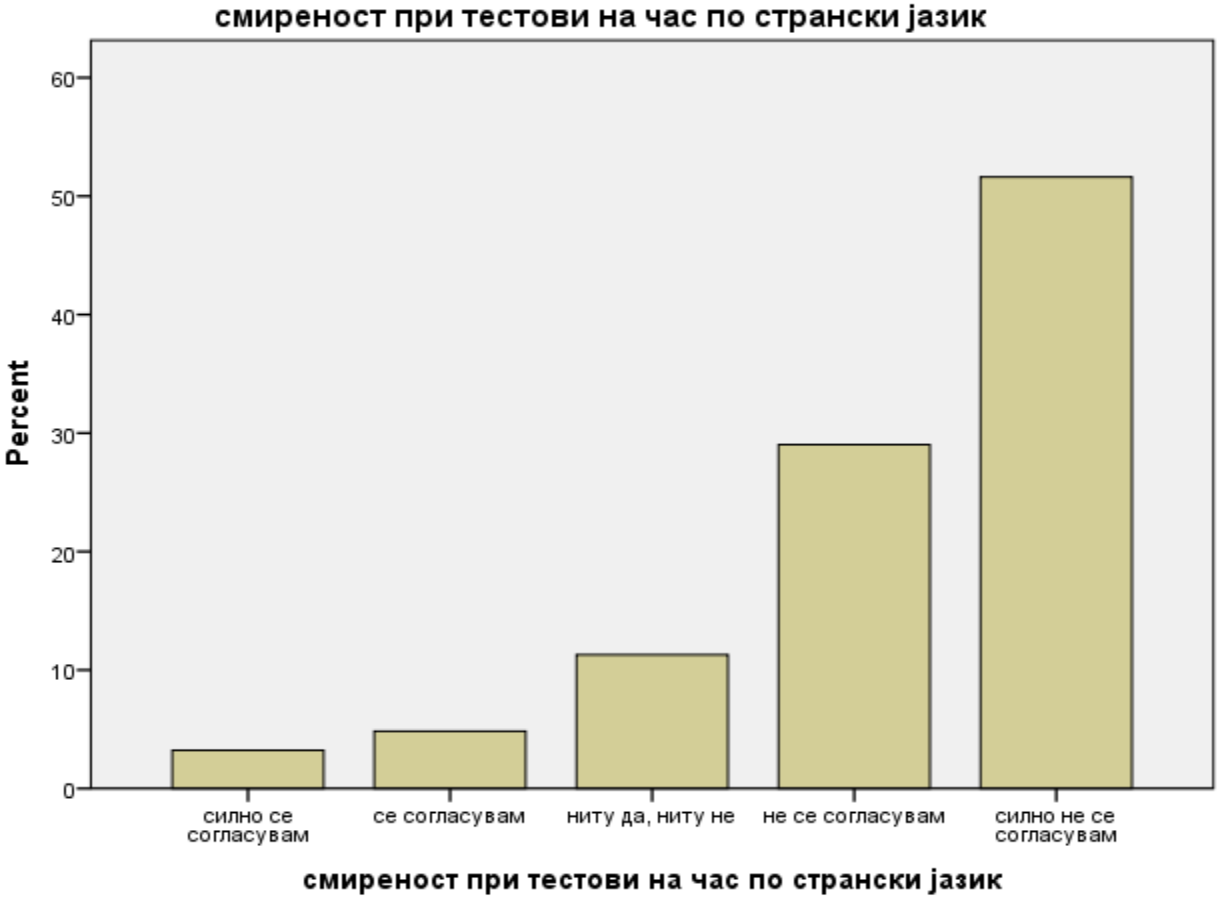


Графикон 12: Мислам дека другите се подобри од мене на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Мислам дека другите се подобри од мене на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 39 или 62.9 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 14: Смиреност при тестови на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	2	3,2	3,2	3,2
	се согласувам	3	4,8	4,8	8,1
	ниту да, ниту не	7	11,3	11,3	19,4
	не се согласувам	18	29,0	29,0	48,4
	силно не се согласувам	32	51,6	51,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

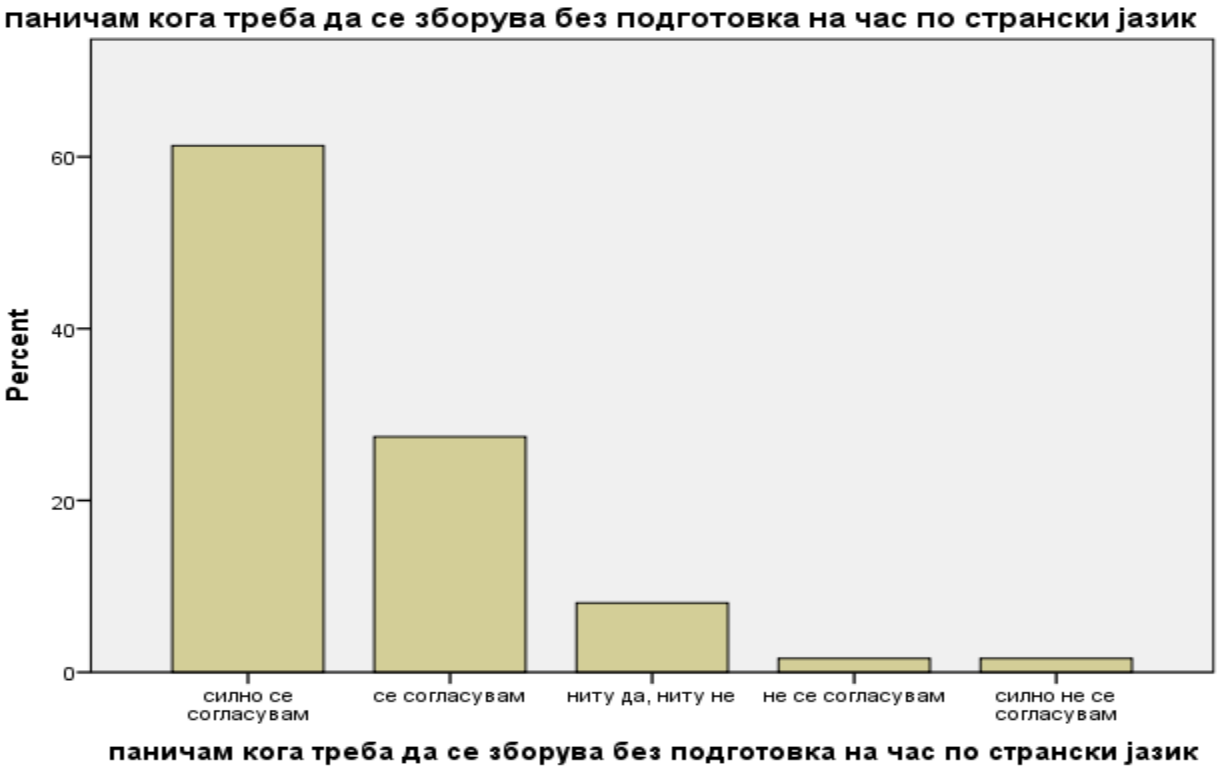


Графикон 13: Смиреност при тестови на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Смиреност при тестови на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 32 или 51.6 % силно не се согласуваат со исказот, односно имаат немир при тестирањето на часови по странски јазик.

Табела 15: Паничам кога треба да се зборува без подготовка на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	38	61,3	61,3	61,3
	се согласувам	17	27,4	27,4	88,7
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	96,8
	не се согласувам	1	1,6	1,6	98,4
	силно не се согласувам	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

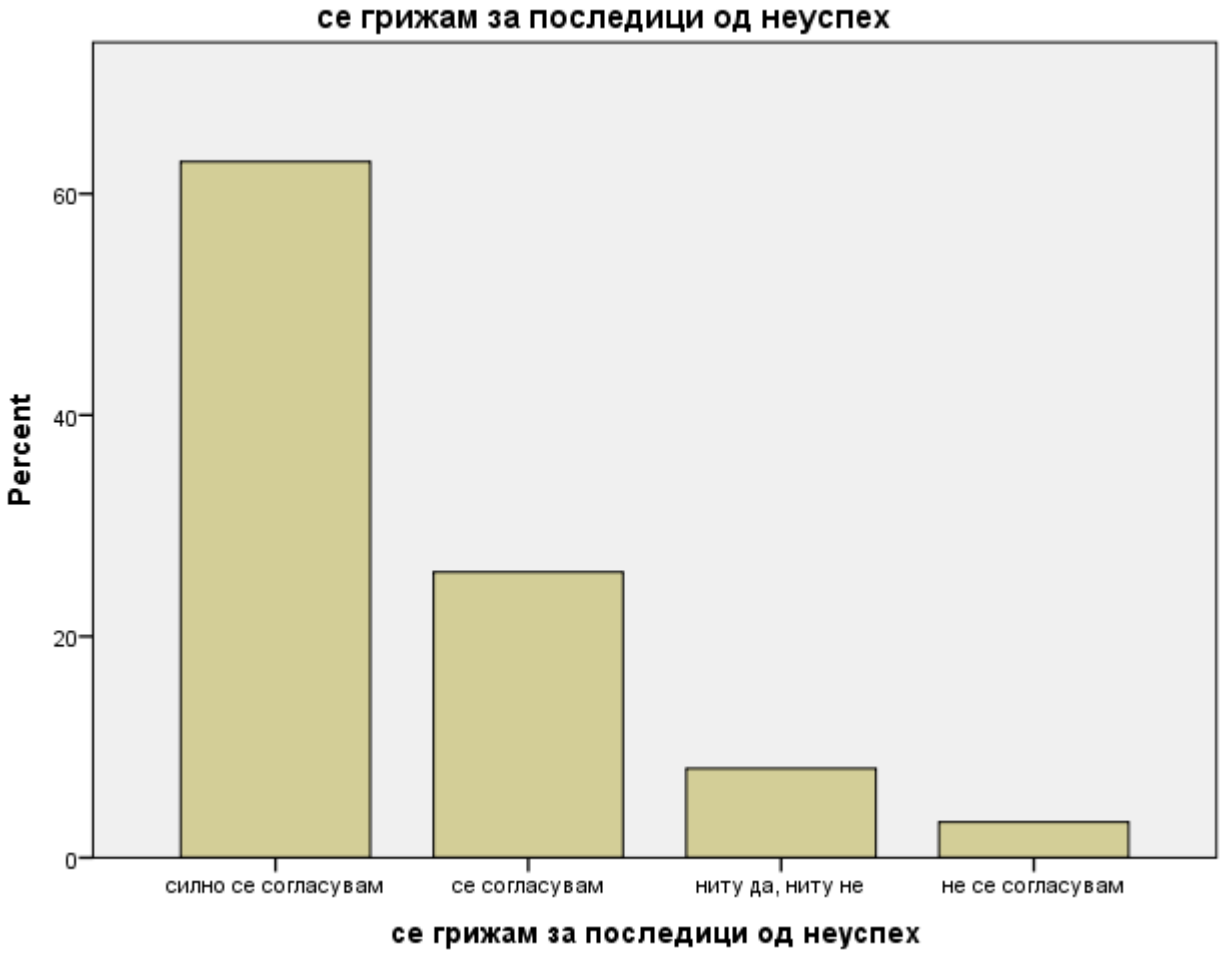


Графикон 14: Паничам кога треба да се зборува без подготовка на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Паничам кога треба да се зборува без подготовка на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 38 или 61.3 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 15: Се грижам за последици од неуспех

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	39	62,9	62,9	62,9
	се согласувам	16	25,8	25,8	88,7
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	96,8
	не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 15: Се грижам за последици од неуспех

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се грижам за последици од неуспех“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 39 или 62.9 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 17: Не разбирам зошто другите се вознемируваат на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	4	6,5	6,5	6,5
	се согласувам	5	8,1	8,1	14,5
	ниту да, ниту не	35	56,5	56,5	71,0
	не се согласувам	12	19,4	19,4	90,3
	силно не се согласувам	6	9,7	9,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 16: Не разбирам зошто другите се вознемируваат на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Не разбирам зошто другите се вознемируваат на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 35 или 56.5 % имаат неутрално мислење во врска со исказот.

Табела 18: Нервозен сум и заборавам на други работи на часови по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	43	69,4	69,4	69,4
	се согласувам	16	25,8	25,8	95,2
	ниту да, ниту не	1	1,6	1,6	96,8
	не се согласувам	1	1,6	1,6	98,4
	силно не се согласувам	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

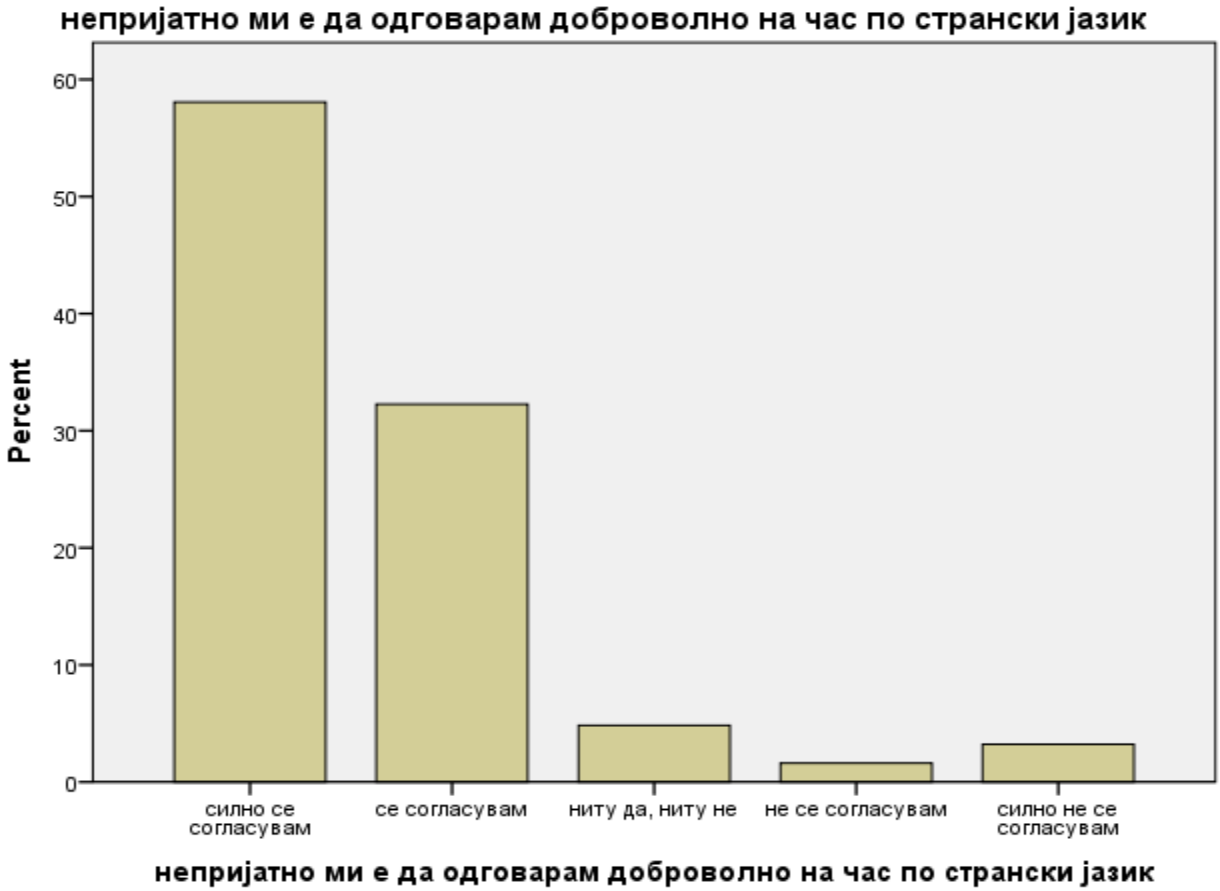


Графикон 17: Нервозен сум и заборавам на други работи на часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Нервозен сум и заборавам на други работи на часови по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 43 или 69.4 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 19: Непријатно ми е да одговарам доброволно на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	36	58,1	58,1	58,1
	се согласувам	20	32,3	32,3	90,3
	ниту да, ниту не	3	4,8	4,8	95,2
	не се согласувам	1	1,6	1,6	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 18: Непријатно ми е да одговарам доброволно на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Непријатно ми е да одговарам доброволно на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 36 или 58.1 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 20: Не би бил нервозен со нативни професори по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	18	29,0	29,0	29,0
	се согласувам	16	25,8	25,8	54,8
	ниту да, ниту не	23	37,1	37,1	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 19: Не би бил нервозен со нативни професори по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Не би бил нервозен со нативни професори по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 23 или 37.1 % се неутрални со со исказот.

Табела 21: Се вознемирувам кога не разбирам корекции на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	41	66,1	66,1	66,1
	се согласувам	16	25,8	25,8	91,9
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 20: Се вознемирувам кога не разбирам корекции на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се вознемирувам кога не разбирам корекции на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 41 или 66.1 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 22: Дури и при добра подготовка се вознемирувам на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	18	29,0	29,0	29,0
	се согласувам	11	17,7	17,7	46,8
	ниту да, ниту не	28	45,2	45,2	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 21: Дури и при добра подготовка се вознемирувам на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Дури и при добра подготовка се вознемирувам на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 28 или 45.2 % се неутрални со исказот.

Табела 23: Често ми доаѓа да не одам на часови по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	42	67,7	67,7	67,7
	се согласувам	16	25,8	25,8	93,5
	ниту да, ниту не	2	3,2	3,2	96,8
	не се согласувам	1	1,6	1,6	98,4
	силно не се согласувам	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 22: Често ми доаѓа да не одам на часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Често ми доаѓа да не одам на часови по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 42 или 67.7 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 24: Се чувствувам сигурен на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	2	3,2	3,2	3,2
	се согласувам	3	4,8	4,8	8,1
	ниту да, ниту не	4	6,5	6,5	14,5
	не се согласувам	29	46,8	46,8	61,3
	силно не се согласувам	24	38,7	38,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 23: Се чувствувам сигурен на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се чувствувам сигурен на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 29 или 46.8 % не се согласуваат со исказот.

Табела 25: Се плашам при коригирање на секоја грешка на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	37	59,7	59,7	59,7
	се согласувам	16	25,8	25,8	85,5
	ниту да, ниту не	4	6,5	6,5	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

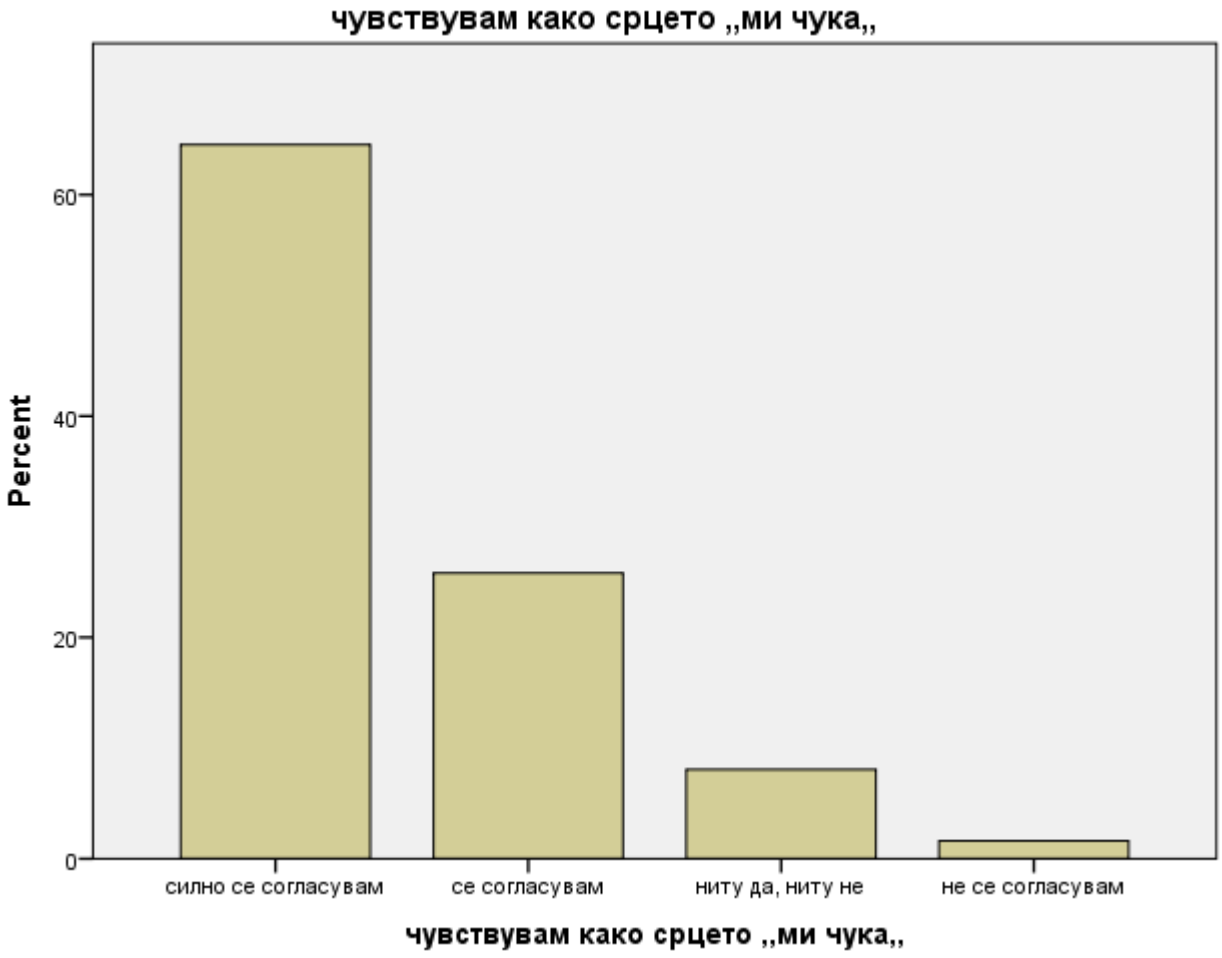


Графикон 24: Се плашам при коригирање на секоја грешка на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се плашам при коригирање на секоја грешка на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 37 или 59.7 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 26: Чувствувам како срцето „ми чука“

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	40	64,5	64,5	64,5
	се согласувам	16	25,8	25,8	90,3
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	98,4
	не се согласувам	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 25: Чувствувам како срцето „ми чука“

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Чувствувам како срцето ‘ми чука’ на часовите по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 40 или 64.5 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 27: Колку повеќе учам, повеќе се збунувам на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	36	58,1	58,1	58,1
	се согласувам	19	30,6	30,6	88,7
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 26: Колку повеќе учам, повеќе се збунувам на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Колку повеќе учам, повеќе се збунувам на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 36 или 58.1 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 28: Не чувствувам притисок на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	1	1,6	1,6	1,6
	се согласувам	1	1,6	1,6	3,2
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	11,3
	не се согласувам	46	74,2	74,2	85,5
	силно не се согласувам	9	14,5	14,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 27: Не чувствувам притисок на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Не чувствувам притисок на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 46 или 74.2 % не се согласуваат со исказот.

Табела 29: Чувствувам дека другите зборуваат подобро од мене на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	36	58,1	58,1	58,1
	се согласувам	19	30,6	30,6	88,7
	ниту да, ниту не	2	3,2	3,2	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 28: Чувствувам дека другите зборуваат подобро од мене на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Чувствувам дека другите зборуваат подобро од мене на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 36 или 58.1 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 30: Се чувствувам самосвесен пред другите на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	29	46,8	46,8	46,8
	се согласувам	6	9,7	9,7	56,5
	ниту да, ниту не	22	35,5	35,5	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 29: Се чувствувам самосвесен пред другите на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се чувствувам самосвесен пред другите на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 29 или 46.8 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 31: Часовите по странски јазик ми поминуваат многу брзо

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	3	4,8	4,8	4,8
	се согласувам	4	6,5	6,5	11,3
	ниту да, ниту не	11	17,7	17,7	29,0
	не се согласувам	40	64,5	64,5	93,5
	силно не се согласувам	4	6,5	6,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 30: Часовите по странски јазик ми поминуваат многу брзо

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Часовите по странски јазик ми поминуваат многу брзо“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 40 или 64.5 % не се согласуваат со исказот.

Табела 32: Се чувствувам напнато и нервозно на часови по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	38	61,3	61,3	61,3
	се согласувам	16	25,8	25,8	87,1
	ниту да, ниту не	3	4,8	4,8	91,9
	не се согласувам	2	3,2	3,2	95,2
	силно не се согласувам	3	4,8	4,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 31: Се чувствувам напнато и нервозно на часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се чувствувам напнато и нервозно на часови по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 38 или 61.3 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 33: Се чувствувам збунето кога зборувам на часови по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	37	59,7	59,7	59,7
	се согласувам	16	25,8	25,8	85,5
	ниту да, ниту не	4	6,5	6,5	91,9
	не се согласувам	4	6,5	6,5	98,4
	силно не се согласувам	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 32: Се чувствувам збунето кога зборувам на часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се чувствувам збунето кога зборувам на часови по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 37 или 59.7 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 34: Се чувствувам сигурно и опуштено на часови по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	4	6,5	6,5	6,5
	се согласувам	1	1,6	1,6	8,1
	ниту да, ниту не	14	22,6	22,6	30,6
	не се согласувам	26	41,9	41,9	72,6
	силно не се согласувам	17	27,4	27,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 33: Се чувствувам сигурно и опуштено на часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се чувствувам сигурно и опуштено на часови по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 26 или 41.9 % не се согласуваат со исказот.

Табела 35: Нервозен сум кога не го разбирам секој збор на професорот на час по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	40	64,5	64,5	64,5
	се согласувам	15	24,2	24,2	88,7
	ниту да, ниту не	2	3,2	3,2	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 34: Нервозен сум кога не го разбирам секој збор на професорот на час по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Нервозен сум кога не го разбирам секој збор на професорот на час по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 40 или 64.5 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 36: Презаситен сум од правила од часовите по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	49	79,0	79,0	79,0
	се согласувам	8	12,9	12,9	91,9
	ниту да, ниту не	3	4,8	4,8	96,8
	не се согласувам	1	1,6	1,6	98,4
	силно не се согласувам	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

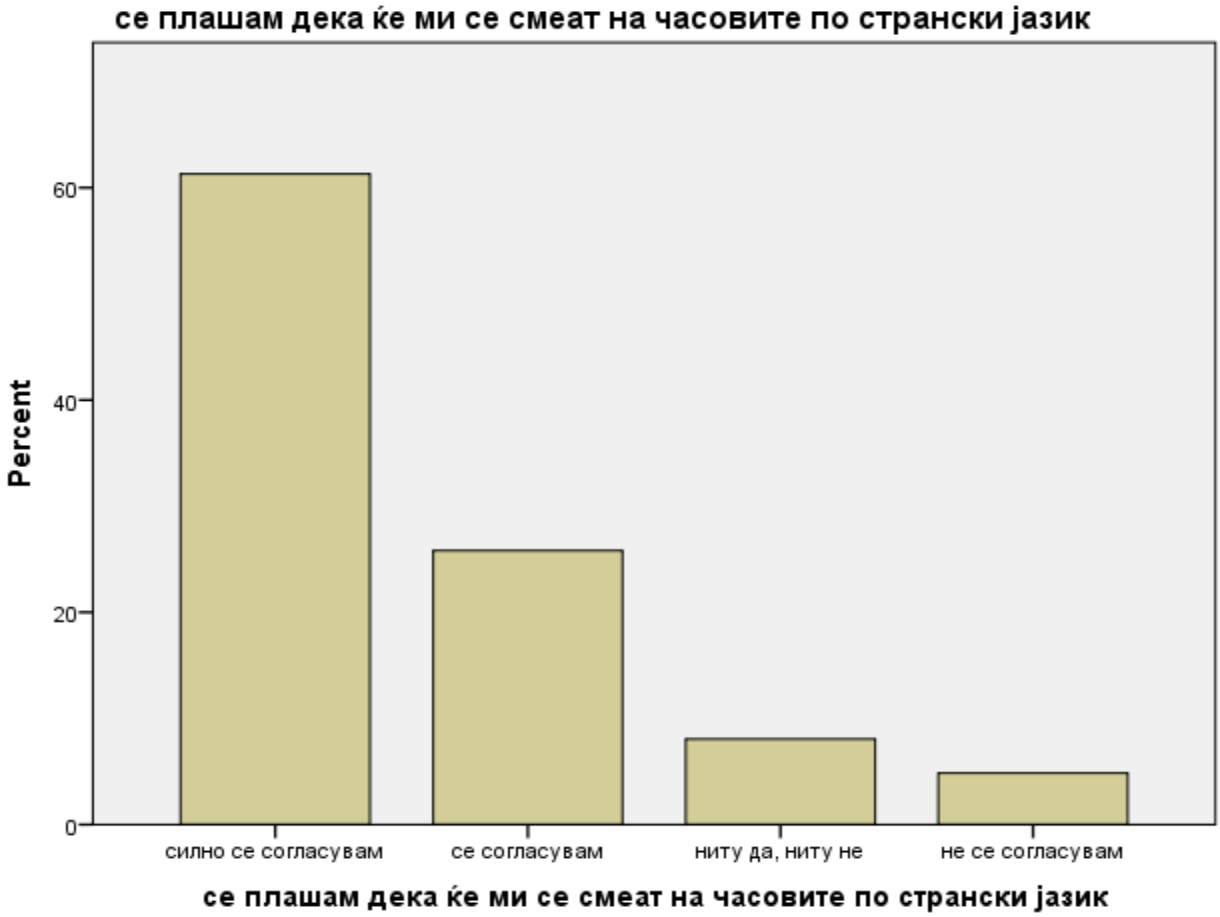


Графикон 35: Презаситен сум од правила од часовите по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Презаситен сум од правила од часовите по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 49 или 79.0 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 37: Се плашам дека ќе ми се смеат на часовите по странски јазик

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	38	61,3	61,3	61,3
	се согласувам	16	25,8	25,8	87,1
	ниту да, ниту не	5	8,1	8,1	95,2
	не се согласувам	3	4,8	4,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

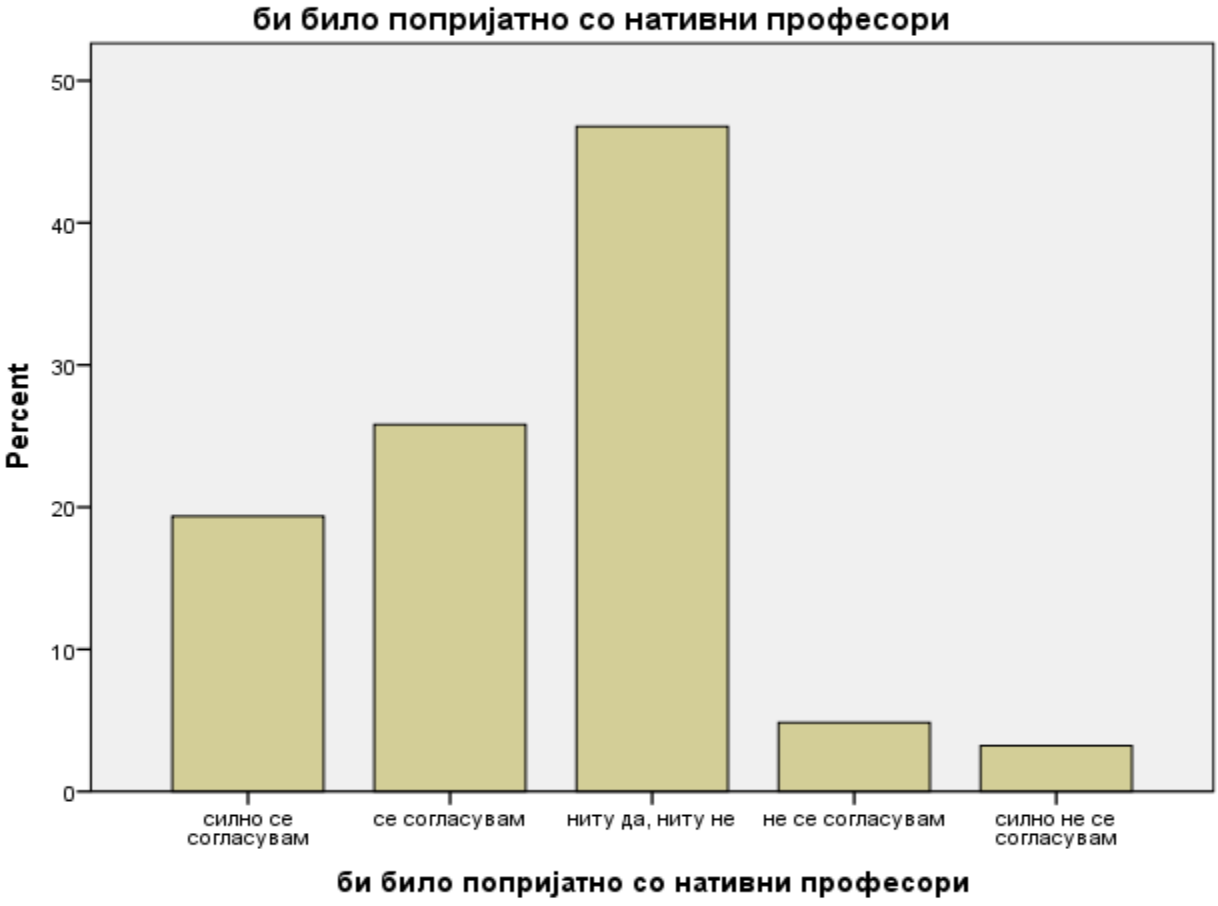


Графикон 36: Се плашам дека ќе ми се смеат на часовите по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Се плашам дека ќе ми се смеат на часовите по странски јазик“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 38 или 61.3 % силно се согласуваат со исказот.

Табела 38: Би било пријатно со нативни професори

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	12	19,4	19,4	19,4
	се согласувам	16	25,8	25,8	45,2
	ниту да, ниту не	29	46,8	46,8	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 37: Би било пријатно со нативни професори

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Би било попријатно со нативни професори“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 29 или 64.8 % се неутрални во врска со исказот.

Табела 39: Нервозен сум при прашања за кои претходно не сум подготвен

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	силно се согласувам	20	32,3	32,3	32,3
	се согласувам	30	48,4	48,4	80,6
	ниту да, ниту не	7	11,3	11,3	91,9
	не се согласувам	3	4,8	4,8	96,8
	силно не се согласувам	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



Графикон 38: Нервозен сум при прашања за кои претходно не сум подготвен

Прикажаните податоци кои се однесуваат на исказот: „Нервозен сум при прашања за кои претходно не сум подготвен“, покажуваат дека најголем дел посетители, поточно 30 или 48.4 % се согласуваат во врска со исказот.

Хи-квадрат тест

1. Во контекст на утврдување на поврзаноста на варијаблите *пол* и *јазична анксиозност*, изразена преку нервоза на часови по странски јазик, пресметани се табеларни и графички вредности на Хи-квадрат тест.

Табела 1: Хи-квадрат тест на варијабли пол и нервоза на часови по странски јазик

Crosstabs

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,458[a]	4	,000
Likelihood Ratio	34,789	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,597	1	,000
N of Valid Cases	62		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

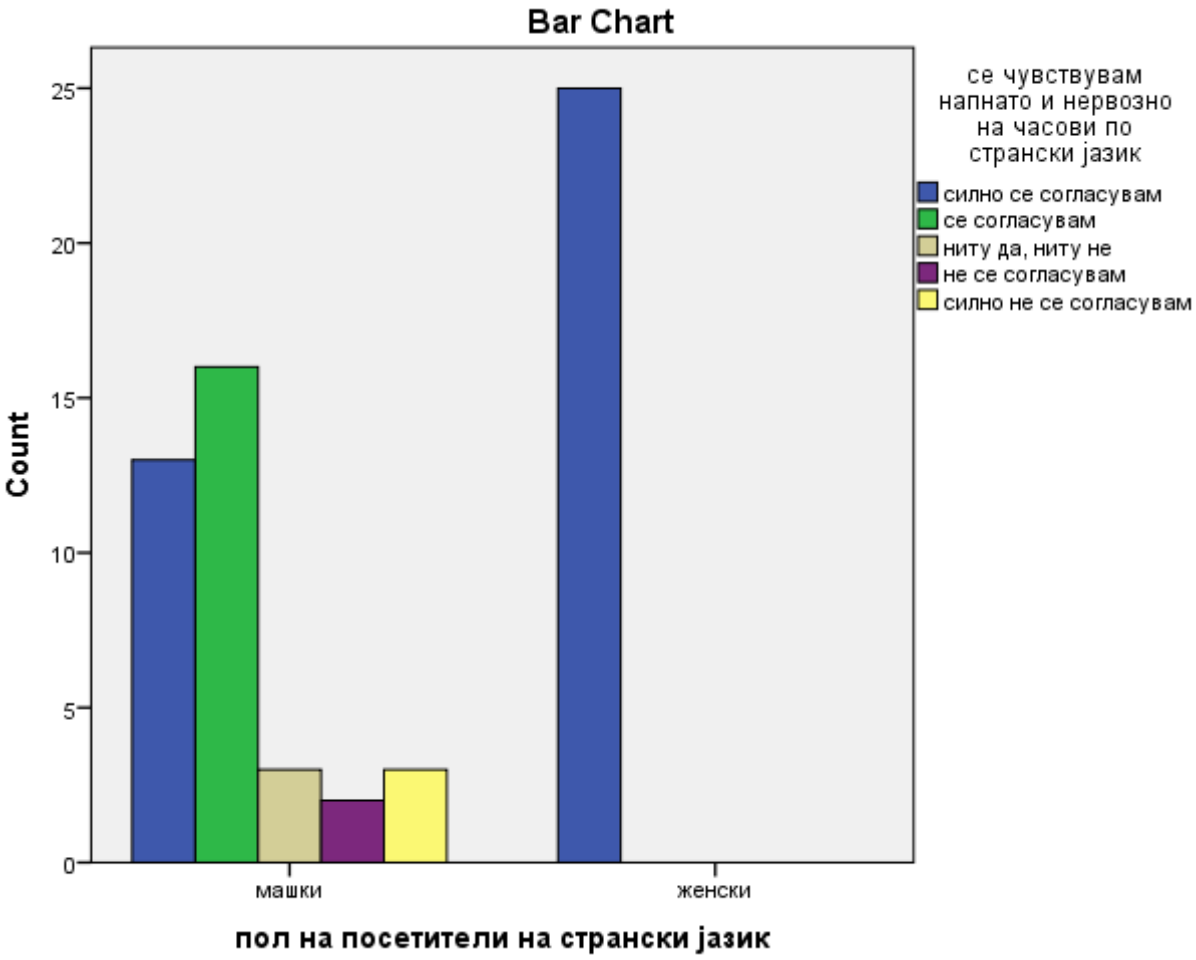
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,506)	,053	-4,540)	,000[c]
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,635)	,066	-6,374)	,000[c]
N of Valid Cases		62			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



Графикон 1: Хи-квадрат тест на варијабли пол и нервоза на часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблите *пол* и *јазична анксиозност*, изразена преку нервоза на часови по странски јазик, покажуваат дека вредноста на хи-квадратот од 26,458 со диференцијален праг од 4, е поголема од очекуваната вредност од 0.81 и укажува на постоење на статистички значајна поврзаност на полот и јазичната анксиозност, односно поизразена е јазичната анксиозност кај посетителите на странски јазици од женски пол.

Оваа статистички значајна поврзаност на двете варијабли на ниво на значајност од 0.05, значи дека може да се генерализира со 95% веројатност на останатата популација.

2 Хи-квадрат тест

1. Во контекст на утврдување на поврзаноста на варијаблите *возраст* и *јазична анксиозност*, изразена преку трепење на часови по странски јазик, пресметани се табеларни и графички вредности на Хи-квадрат тест.

Табела 2: Хи-квадрат тест на варијабли години на посетители и трепење на часови по странски јазик

Crosstabs

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,628[a]	12	,017
Likelihood Ratio	32,535	12	,001
Linear-by-Linear Association	7,437	1	,006
N of Valid Cases	62		

a. 16 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

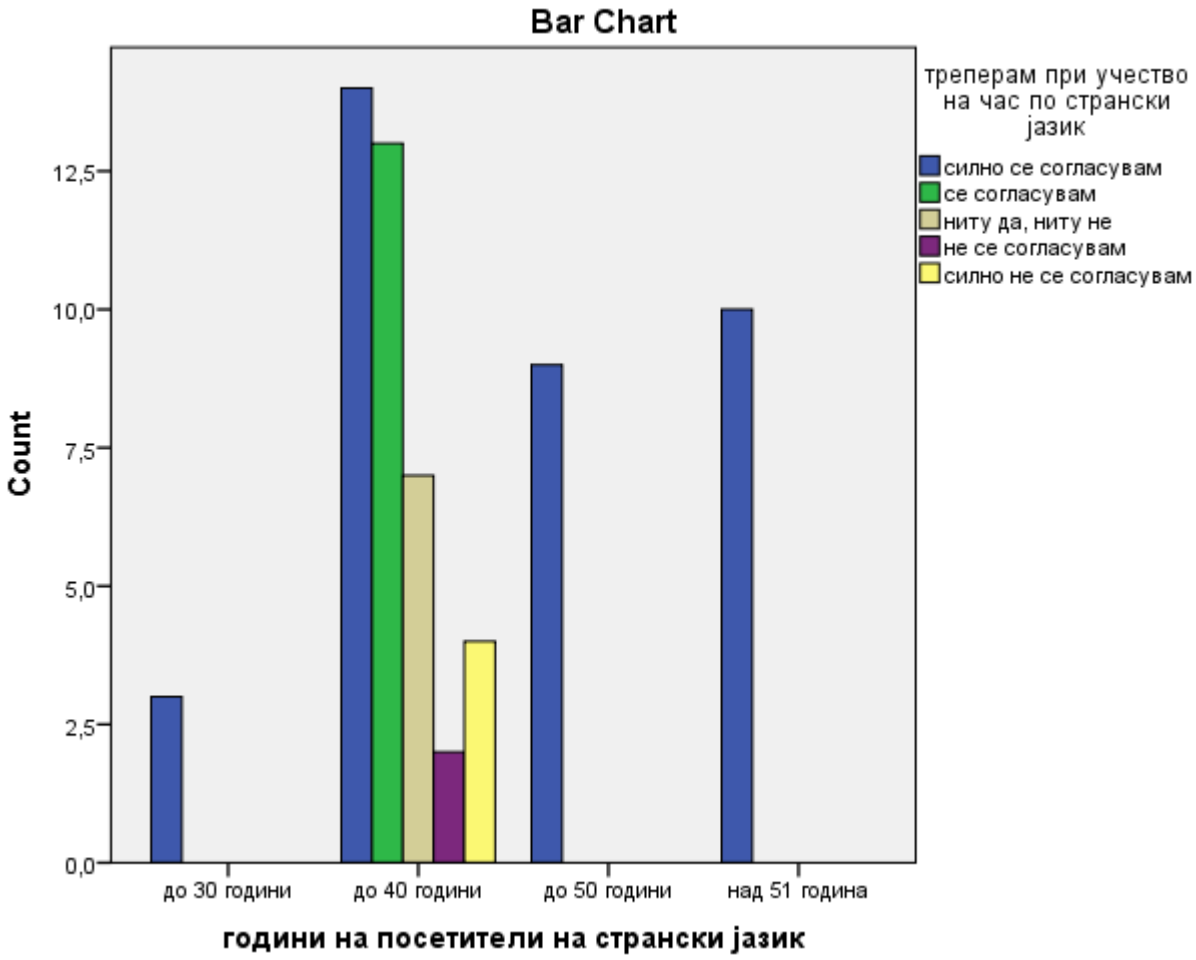
Symmetric Measures

			Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
Interval by Interval		Pearson's R	-,349)	,068	-2,886)	,005[c]
Ordinal by Ordinal		Spearman Correlation	-,428)	,097	-3,672)	,001[c]
N of Valid Cases			62			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.



Графикон 2: Хи-квадрат тест на варијабли години на посетители и треперење на часови по странски јазик

Прикажаните податоци кои се однесуваат на утврдување на поврзаноста на варијаблите *возраст* и *јазична анксиозност*, изразена преку треперење на часови по странски јазик, покажуваат дека вредноста на хи-квадратот од 24,628 со диференцијален праг од 12, е поголема од очекуваната вредност од 0.10 и укажува на постоење на статистички значајна поврзаност на возраста и јазичната анксиозност, односно поизразена е јазичната анксиозност кај посетители кои се на возраст од 30 до 40 години.

Оваа статистички значајна поврзаност на двете варијабли на ниво на значајност од 0.05, значи дека може да се генерализира со 95% веројатност на останатата популација.

IV ДЕЛ
ЗАКЛУЧОК

Научното истражување кое третираше проблем на анксиозност при изучување на странски јазик, поточно англиски јазик кај посетители на неформални училишта на странски јазици во државата, имаше за цел дескрипција на проблемот и се примени дескриптивен метод. Се користеа техниките анкетирање и тестирање на тип на случаен примерок на 62 единици на анализа, кои се посетители на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

Истражувањето, чиј проблем на научното емпириско истражување е специфициран во делот на анксиозноста, поточно јазичната анксиозност која се појавува при изчучување на странски јазик кај возрасни посетители во неформалното образование во Република Северна Македонија и нејзините психолошки последици, доведе до следните заклучни согледувања:

- Често се јавува недоволна сигурност во себе кога зборуваат на странски јазик на часовите по јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Се јавува плашливост кога не разбираат што зборува професорот по странски јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Често се појавува грижа за последиците од неуспехот на часовите по странски јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Се пројавува на виско ниво непријатност да одговараат доброволно на часовите по странски јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Постои високо ниво на вознемиреност кога не разбираат што коригира професорот на часовите по странски јазик кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Често им се јавува размислување за да не одат на часови по странски јазик на посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Присутно е мислење дека секогаш чувствуваат дека другите студенти зборуваат странски јазик подобро отколку тие самите на часовите по странски јазик во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Се чувствуваат повеќе напнато и понервозно на часовите по јазик, отколку на другите часови посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

- Постои високо ниво на плашливост дека другите студенти ќе им се смеат кога зборуваат на странски јазик во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

Утврдено е дека постои поврзаност на јазичната анксиозност и полот на посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија, односно дека поизразена е јазичната анксиозност кај посетителите на странски јазици од женски пол.

Исто така, констатирано е дека постои поврзаност на јазичната анксиозност и возраста на посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија, односно поизразена е јазичната анксиозност кај посетители кои се на возраст од 30 до 40 години, а пониска е кај помладите.

Добиените поединечни согледувања упатуваат на потврдување на генералната хипотеза на истражувањето дека е присутна и тоа на високо ниво јазичната анксиозност кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

Интересен факт што може да се најде во претходните истражувања на оваа тема на јазична анксиозност (МекКроски, 1997б) вели дека анксиозноста се јавува кога употребата на странски јазик има моќ да совлада лице, ставајќи го во центарот на еден маѓепсан круг од кој е скоро невозможно да се избега. Најчесто во истражувањата (Нуто, 2003) авторите јазичната анксиозност ја поврзуваат со ниско ниво на самодоверба, што во комбинација со нереални барања за совршено знаење и беспрекорно изразување создава чувство на инфериорност и неможност на една личност да се справи со говорната ситуација.

Ако овој проблем е поврзан со негативни искуства од минатото, тогаш зајакнувањето на чувството за јазична анксиозност е неизбежна.

Исто така, не треба да се заборави дека јазичната вознемиреност до одреден степен исто така произлегува и од факторите на личноста.

ПРЕДЛОЗИ

Научното истражување, чиј проблем на истражување е од темата на јазична анксиозност, имаше за цел да открие дали постои и на кое ниво е јазичната анксиозност, како и врската помеѓу возраста и полот и јазичната анксиозност кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија.

Иако главниот фокус на овој труд беше да се испита феноменот на присуството и нивото на јазична вознемиреност кај посетителите на странски јазици во неформалните училишта за странски јазици во Република Северна Македонија, ова истражување може делумно да се толкува во контекст на други возрасни групи бидејќи тие одговараат на резултатите на други автори на слична тема.

Сепак, иако ова истражување обезбедува сеопфатна анализа на проблемот со јазичната анксиозност на повозрасните ученици, наречени посетители, постојат аспекти на кои им треба понатамошна обработка. Во таа смисла, би се сугерирало понатамошно истражување на врската помеѓу употребата на соодветни наставни методи и јазичната анксиозност во училишна ситуација, преку набудувања, интервјуа, но првенствено преку трансферзално истражување.

Исто така, потребно е да се испита поврзаноста помеѓу особините на личноста и појавата на јазична анксиозност во процесот на учење странски јазик.

Посебно значење за олеснување на јазичната анксиозност има создавањето на позитивна клима во училницата во процесот на изучување на странски јазик.

Големо внимание професорите по странски јазици треба да обрнат на мониторинг на разбирањето на ученикот. А како ќе знаеш дали ученикот го разбира она што го зборуваш? Еден патоказ, се разбира, е од тоа дали ученикот гледа и се концентрира на професорот и на неговите објаснувања. Следно за проверка на разбирањето е со поставување прелиминарни прашања кои ја поврзуваат темата со

претходното искуство и сознание на учениците за темата. Знајачно е помагање на ученицитеи, посетителите, да ги артикулираат своите идеи и размислување.

Поттикнување на познати теми на разговор кон поризични и решавање на проблеми.

Поттикнување на грижлива средина е посебно битна. Грижлива средина е онаа во која сите членови имаат почитувано место, во кое се очекува разновидност меѓу индивидуите и во која поединците си помагаат едни со други во нивната работа или активности каде и да е прифатливо.

Во крајна линија, најважно е да се вреднува обидот и пораката, односно идејата што се сака да се изрази.

Улогата на психологот во целиот овој процес на адаптирање при учење на странски јазици во повозрасни години, односно во неформалното образование, кое денес се наметнува како нопходна потреба за личен и професионален развој, се огледува во тоа да може превентивно низ советување и работилници да влијае на анксиозноста при учење на странски јазик.

Психологот со диференцирачки функции во областа на јазичната анксиозност може да вклучува дијагностичко и психо-едукативно опсервирање и психолошко советување во образовните заедници на ученици и професори, како групно, така и индивидуално.

Психо-едукативна интервенција од типот на групно или индивидуално советување може да се развива и до медијација и упатување до други професионалци.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. American Psychiatric Association. (2020). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
2. Amodio, D.M.; Hamilton, H. K. (2012). Intergroup anxiety effects on implicit racial evaluation and stereotyping. Emotion 12(6).
3. Bandelow. B, Michaelis. S, Wedekind. D. (2017). Treatment of anxiety disorders. Dialogues Clin Neurosci. 2017;19(2):93-107.
4. Barker., P. (2003). Psychiatric and Mental Health Nursing: The Craft of Caring. London: Edward Arnold. ISBN 978-0-340-81026-2
5. Barlow., David H. (2000). "Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory". American Psychologist. **55** (11): 1247–63.doi:10.1037/0003-066X.55.11.1247. PMID 11280938.
6. Beidel., D.C.; Turner, S.M. (1988). "Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children". Journal of Abnormal Child Psychology. **16** (3): 275–287.doi:10.1007/BF00913800. PMID 3403811.
7. Bienvenu., O. J; Ginsburg, G. S. (2007). Prevention of anxiety disorders. International Review of Psychiatry. **19** (6): 647 54.doi:10.1080/09540260701797837. PMID 18092242.
8. Bienvenu., O. J.; Davydow, D. S.; Kendler, K. S. (2011). Psychiatric 'diseases' versus behavioral disorders and degree of genetic influence".Psychological Medicine. **41** (1): 33–40. doi:10.1017/S003329171000084X.ISSN 1469-8978. PMID 20459884.
9. Bouras., N.; Holt, G. (2007). Psychiatric and Behavioral Disorders in Intellectual and Developmental Disabilities (2nd ed.). Cambridge University Press
10. Burgin, M. S. (2017). Theory of knowledge : structures and processes. New Jersey. p. 48.
11. Ćirković-Miladinović, I. (2014). Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima. Doktorska disertacija.
12. Craske, MG., Stein, MB. (2016). Anxiety. Lancet. 388 (10063): 3048–3059.
13. Davison, G. C. (2008). Abnormal Psychology. Toronto: Veronica Visentin. p. 154. ISBN 978-0-470-84072-6.

14. Diagnostic and Statistical Manual of Mental DisordersAmerican Psychiatric Associati. (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing. 2013. pp. 189–195. ISBN 978-0890425558.
15. Diaa., M. El- Mowafi. (2008).Geneva foundation of Medical Education and Research Journal. Cord Presentation and Prolapse
16. Downey., J.(2008). "Premium choice anxiety". The Times. London. Retrieved 2010-04-25.
17. Duffy., K.; Lynch, D. A.; Santinelli, J. (2008). "Government Support for Abstinence-Only-Until-Marriage Education". Clinical Pharmacology & Therapeutics. **84** (6): 746–748.
18. Fricchione., G. (2011). Compassion and Healing in Medicine and Society: On the Nature and Use of Attachment Solutions to Separation Challenges. Johns Hopkins University Press. p. 172. ISBN 9781421402208.
19. Giddey., M.; Wright, H. (2012). Mental Health Nursing: From first principles to professional practice. Stanley Thornes
20. Gu., R; Huang, Yu-Xia; Luo, Yue-Jia (2010). Anxiety and feedback negativity. Psychophysiology. doi:10.1111/j.1469-8986.2010.00997.x
21. Hartley., C. A.; Phelps, E.A. (2012). Anxiety and Decision-Making. Psychiatry**. 72** (2): 1138.doi:10.1016/j.biopsych.2011.12.027. PMID 22325982.
22. Hall-Flavin., D.K.(2015). Is it possible to overcome test anxiety?. Mayo Clinic. Mayo Foundation for Medical Education and Research.
23. Healy.,D.(2008). Drugs Explained, Section 5: Management of Anxiety, Elsevier Health Sciences, pp. 136–137
24. Hofmann., S. G.; Dibartolo, P. M. (2010). Introduction:Toward an Understanding of Social Anxiety Disorder: Social Anxiety.
25. Horwitz, E. (1996). Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating NonNative Teachers' Feelings of Foreign Language Anxiety. Foreign Language Annuals, 29, 365–372.
26. Horwitz, E. K. (2009). Cultural identity and language anxiety: How self-concept and cultural expectations interact with performance in a second language. In P. Cheng and J. X. Yan (eds.), Cultural identity and language anxiety (57-69). Guangxi, China: Guangxi Normal University Press.
27. Horwitz, E.K. and Young, D. J. (1991). Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey: Prentice Hall

28. Huang, J. (2012). Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety. New York: Nova Science Publishers. pp. 11–12.
29. Iacovou., S. (2011). What is the Difference Between Existential Anxiety and so Called Neurotic Anxiety?. Existential Analysis. 22 (2): 356–67. ISSN 1752-5616.
30. Jeronimus., B.F.; Kotov, R.; Riese, H.; Ormel, J. (2016). Neuroticism's prospective association with mental disorders halves after adjustment for baseline symptoms and psychiatric history, but the adjusted association hardly decays with time: a meta-analysis on 59 longitudinal/prospective studies with 443 313 participants". Psychological Medicine. 8 (15).
31. Karban, R. (2015). Plant Learning and Memory. In: Plant Sensing and Communication. Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 31–44
32. Karlak, M. (2013). Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku.
33. Kearns, K. (2017). Birth to Big School. Sydney: Cengage Learning. p. 71.
34. Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D. J. Young (ed.), Affect in foreign language and second language learning (64-88). New York: McGraw Hill.
35. Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. Indonesian Journal of English Language Teaching, 3 (1), 119-137.
36. MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. Language Learning, 2, 251-275.
37. Mackey, A. and Gass, S.M. (2005). Second Language Research: Methodology and Design (Second Language Acquisition Research). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
38. Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL speaking classrooms: A case study of first-year LMD students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. Arab world English Journal, 4 (1), 64-76.
39. Merrell, K. W. (2012). School psychology for the 21st century : foundations and practices. Ervin, Ruth A., Gimpel Peacock, Gretchen. (2nd ed.). New York: Guilford Press.
40. Mihaljević Djigunović, J. (2009). Strah od stranog jezika i razumijevanje slušanjem kod monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskog jezika kao stranog jezika. Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia. Vol. 53, Svibanj 2009.
41. Novak, J. (2002). Učenje glagolskih oblika u hrvatskome kao stranome jeziku. Zagreb: Filozofski fakultet (magistarski rad). Skinuto sa sajta 14.06.2014. 200

42. O'Connel.l, M.E; Boat, Th.; W, Kenneth E., eds. (2009). Table E-4 Risk Factors for Anxiety. Prevention of Mental Disorders, Substance Abuse, and Problem Behaviors: A Developmental Perspective. National Academies Press.
43. Öhman., A. (2000). Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive, and clinical perspectives. In Lewis, Michael; Haviland-Jones, Jeannette M. Handbook of emotions. New York: The Guilford Press.
44. Ormel., J.; Jeronimus, B.F.; Kotov, M.; Riese, H.; Bos, E.H.; Hankin, B. (2013). Neuroticism and common mental disorders: Meanind and utility of a complex relationship. Clinical Psychology Review 33(5).
45. Pea, R. (2016). The prehistory of the learning sciences. In Evans, M. A., Packer, M. P. (Eds.) Reflections on the learning sciences (pp. 32-58). New York: Cambridge University Press
46. Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. Nova škola,
47. Plant., A. E.; Devine, P. G. (2003). The antecedents and Implications of Interracial Anxiety. Personality and Social Psychology Bulletin. 29: 790–801.
48. Radić-Bojanić, B. i Silaški, N. (2013). Etnocentrizam i interkulturna kompetencija u visokom obrazovanju u Srbiji. Zbornik radova sa IV međunarodnog skupa "Multikulturalnost i savremeno društvo". Novi Sad: Visoka škola "Pravne i poslovne akademske studije dr Lazar Vrkatić"
49. Rapee., R. M.; Heimberg, Richard G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. Behaviour Research and Therapy. 35 (8)
50. Richards., A; French, Ch. C. (1991). Effects of encoding and anxiety on implicit and explicit memory performance. Personality and Individual Differences. 12 (2)
51. Richeson., J. A.; Trawalter, S (2008). The threat of appearing prejudiced and race-based attentional biases. Psychological Science. 19 (2): 98–102
52. Rosen., J. B.; Schulkin, J.(1998). From normal fear to pathological anxiety. Psychological Review. 105 (2)
53. Rynn., MA, Brawman-Mintzer O. (2004). Generalized anxiety disorder:acute and chronic treatment. CNS Spectr. 9 (10): 716–23.
54. Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. The Modern Language Journal, 83, 202-218.

55. Schmidt, N. B.; Allan, N. P.; Knapp, A. A.; Capron, D. (2019). Targeting anxiety sensitivity as a prevention strategy. The Clinician's Guide to Anxiety Sensitivity Treatment and Assessment. pp. 145–149.
56. Seligman., M.E.P.; Walker, E.F.; Rosenhan, D.L. (2009). Abnormal psychology (4th ed.). New York: W.W. Norton & Company.
57. Settipani., C. A.; Kendall, P. C. (2012). Social Functioning in Youth with Anxiety Disorders: Association with Anxiety Severity and Outcomes from Cognitive-Behavioral Therapy. Child Psychiatry & Human Development. **44** (1)
58. Smith., M. (2008). Anxiety attacks and disorders: Guide to the signs, symptoms, and treatment options.
59. Subasi, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? Turkish online Journal of Qualitative Inqury, 1 (2), 29-49.
60. Sylvers., P., Lilienfeld, S. O.; Laprairie, J. L. (2011). Differences between trait fear and trait anxiety: Implications for psychopathology. Clinical Psychology Review 31(1)
61. Thomas., B; H, S; Cutting, P, eds. (1997). Mental Health Nursing: Principles and Practice. London: Mosby.
62. Trenholm, S; Jensen, A. (2013). Interpersonal Communication Seventh Edition. New York: Oxford University Press. pp. 360–361.
63. Wu, H. J. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. Asian EFL Journal, 13 (2), 273−307.
64. Van Braeckel., D.; Temmerman, M.; Roelens, K.; Degomme, O. (2012). Slowing population growth for wellbeing and development. The Lancet.
65. Zalta., A. K.; Chambless, D.L. (2012). Understanding Gender Differences in Anxiety: The Mediating Effects of Instrumentality and Mastery. Psychology of Women Quarterly. **36** (4): 488–9.
66. Ќимова, Ѓ. (2020). Образованието низ призма на психолошките процеси. Меѓународен Центар за Славјанска Просвета, Свети Николе
67. Ќимова, Ѓ. (2019). Училишна педагогија. Здружение за теорија и практика на образованието, Образовни рефлексии, Скопје
68. Ќимова, Ѓ. (2018). Методика на настава по психологија. Меѓународен Центар за Славјанска Просвета, Свети Николе

Веб-извори: (пристапено 2020)

69. http://www.anxietycentre.com/anxiety-symptoms.shtml from Anxiety Centre
70. http://psihijatrija.hr
71. http://www.ucla.edu

ПРИЛОЗИ

Инструмент 1

Почитувани,

Целта на истражувањето е насочена кон утврдување на факторите на анксиозност при изучување странски јазик. Ве молиме да одговорите на прашањата со наведување или заокружување на еден од понудените одговори.

Ви благодариме на соработката и придонесот!

ПРАШАЊЕ	НАВЕДИ ИЛИ ЗАОКРУЖИ
1.ГОДИНИ НА ВОЗРАСТ	
2.МЕСТО НА ЖИВЕЕЊЕ	1. ГРАД 2. СЕЛО 3. ПРИГРАДСКА НАСЕЛБА
3.НАЦИОНАЛНОСТ	1. МАКЕДОНЕЦ 2. АЛБАНЕЦ 3. ТУРЧИН 4. ДРУГА
4.ОБРАЗОВАНИЕ	1. ОСНОВНО 2. СРЕДНО 3. ВИСОКО ОБРАЗОВАНИЕ 4. ПОСЛЕДИПЛОМСКИ СТУДИИ
5.ПОЛ	1.МАШКИ 2.ЖЕНСКИ

Инструмент 2

ТЕСТ НА ЈАЗИЧНА АНКСИОЗНОСТ

(FLCAS - скала за вознемиреност во училница за странски јазици)[47]

Прочитајте ја секоја од наведените искази и ставете ознака во полето под бројот од десната страна за исказот за кој најмногу се сложувате како сте се чувствувале во периодот *на изучување на странски јазик.*

1 - силно се согласувам

2 - се согласувам

3 - ниту се согласувам, ниту не се согласувам

4 - не се согласувам

5 - силно не се согласувам

	1	2	3	4	5
1. Никогаш не се чувствувам сигурен во себе кога зборувам на странски јазик на час по јазик.					
2. Не се грижам дали ќе направам грешки на час по јазик.					
3. Треперам кога знам дека ќе ме повикаат за учество на час по јазик.					
4. Ме плаши кога не разбирам што зборува професорот по странски јазик.					
5. Воопшто не би ми пречело да посетувам повеќе часови по странски јазик.					
6. За време на часот по јазик, се наоѓам себеси како размислувам за работи што ги немаат никаква врска со курсот.					
7. Постојано мислам дека другите студенти се подобри во јазиците отколку јас.					
8. Обично сум смирен за време на тестовите на часот по јазик.					
9. Почнувам да паничам кога треба да зборувам без подготовки на часот по јазик.					
10. Се грижам за последиците од неуспехот на мојот час по странски јазик.					
11. Не разбирам зошто некои луѓе толку се вознемируваат поради странскиот јазик на часовите.					

[47]Преземен и адаптиран - пристапено на 09.08.2020
http://psychologytoday.tests.psychtests.com/bin/transfer

12. На час по јазик можам да станам толку нервозен, да заборавам работи што ги знам.					
13. Мене ми е непријатно да одговорам доброволно на часот по јазик.					
14. Не би бил нервозен да зборувам странски јазик со професори по странски јазик чиј мајчин јазик е странскиот што го предаваат.					
15. Се вознемирувам кога не разбирам што коригира професорот.					
16. Дури и ако сум добро подготвен за час по јазик, чувствувам вознемиреност за тоа.					
17. Често ми доаѓа да не одам на часот по јазик.					
18. Се чувствувам сигурен кога зборувам на час по странски јазик.					
19. Се плашам дека мојот наставник по јазик е подготвен да ја исправи буквално секоја грешка која ја правам.					
20. Чувствувам како срцето „ми чука“ кога ќе ме повикаат на час по јазик.					
21. Колку повеќе учам за тест на јазик, толку повеќе се збунувам.					
22. Не чувствувам притисок да се подготвам многу добро за час по јазик.					
23. Секогаш чувствувам дека другите студенти зборуваат странски јазик подобро отколку јас.					
24. Се чувствувам многу самосвесно за говорењето на странскиот јазик пред другите студенти.					
25. Часот по јазик поминува толку брзо.					
26. Се чувствувам повеќе напнато и понервозно на часот по јазик отколку на другите часови.					
27. Станувам нервозен и збунет кога зборувам на часот по странски јазик.					
28. Кога одам на час по јазик, се чувствувам многу сигурно и опуштено.					
29. Јас станувам нервозен кога не го разбирам секој збор на професорот по странски јазик.					
30. Се чувствувам презаситен од бројот на правила што треба да се научат за да се зборува странски јазик.					
31. Се плашам дека другите студенти ќе ми се смеат кога зборувам на странски јазик.					
32. Јас веројатно би се чувствувал попријатно со нативни професори на странски јазик.					

33. Се нервирам кога наставникот по јазик поставува прашања што не сум ги подготвил претходно.					