

Luka Pavlin

Osnovna šola Miren

luka.pavlin9@gmail.com

UDK 811.133.1'243:364.624.6

DOI: 10.4312/vestnik.9.219-234



STRAH JE ZNOTRAJ VOTEL, OKROG PA GA NIČ NI – KAJ PA PRI TUJIH JEZIKIH? STRAH PRED TUJIM JEZIKOM PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA V SLOVENIJI

1 UVOD

Strah pred tujim jezikom¹ je eden od najvplivnejših psiholoških dejavnikov, ki vplivajo tako na učenje kot na poučevanje tujih jezikov. Je faktor, ki se spreminja glede na govorčevost starost in znanje. Namen raziskave in tudi tega članka je osvetliti problem strahu pred TJ v slovenskem formalnem izobraževalnem sistemu ter na podlagi rezultatov, zbranih z anketo in intervjuji, nakazati, kateri so dejavniki, ki na strah pred TJ vplivajo v največji meri, kako se spreminjajo in kako se konkretno kažejo pri pouku TJ pri nas.

Upoštevajoč dejstvo, da ima strah pred TJ velik vpliv na učenje in poučevanje tega, je omenjeni pojav v slovenskem merilu relativno slabo raziskan, kar je bila tudi ena od pobud za mojo raziskavo. Boljše poznavanje strahu pred TJ bi bilo neprecenljivo za boljše razumevanje procesa učenja TJ ter s tem tudi za izboljšanje metodologije poučevanja, torej bi bilo uporabno tako za učence kot za učitelje.

1.1 Strah, anksioznost, tesnoba?

Še preden bi se lahko podrobneje posvetili raziskovanju strahu pred TJ, pridemo do zanimivega odkritja – ne moremo namreč mimo dejstva, da se ta pojav v različnih jezikih različno poimenuje. V francoščini, tj. TJ, ki je vključen v to raziskavo, se omenja *anxiété langagière*, kar bi prevajali kot *tesnoba*. Prav tako je v angleščini ustaljen izraz *language anxiety*, medtem ko je v hrvaščini govora o *strahu od stranoga jezika*, kakor je v slovenščini največkrat omenjan *strah pred TJ*. Logično se potemtakem postavi vprašanje, kako lahko pride do tovrstnih sprememb pri prevodih, saj *strah* in *tesnoba* oz. *anksioznost* ne pomenijo enega in istega psihološkega pojava. Anksioznost Vojko Rebolj, dr. med. z Medicinskega centra Krka, d. d., (nn) definira kot »stanje živčne napetosti« in navaja več stopenj tega stanja: tesnoba, tremo, napetost, živčnost, strah in zaskrbljenost (prav tam).

1 Nadalje: TJ.

Njegova definicija se ujema z definicijo tesnobe iz SSKJ na spletnem portalu Fran (2017), ki pravi, da gre za »neprijetno stanje vznemirjenosti, napetosti zaradi občutka ogroženosti, zlasti brez jasnega zavedanja«. Razlaga francoske besede *anxiété* se delno ujema s slovensko (Le Petit Robert 2014): »état de trouble psychique causé par le sentiment de l'imminence d'un événement fâcheux ou dangereux, s'accompagnant souvent de phénomènes physiques«. Francoska definicija torej pravi, da se anksioznost oz. tesnoba pojavi zaradi nekega določenega prihajajočega dogodka in dodaja, da jo pogosto spremljajo tudi fizični simptomi.

Strah SSKJ (Fran 2017) opredeljuje kot intenzivnejšega od tesnobe; je namreč »neprijetno stanje vznemirjenosti zaradi neposredne ogroženosti, (domnevno) sovražnih, nevarnih okoliščin« oz. »tesnobno duševno stanje zaradi pričakovanja česa hudega, neprijetnega«. Francoski ekvivalent, tj. *peur*, je obrazložen kot »phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger imaginé ou réel, d'une menace« oz. »souci, désir d'éviter une chose considérée comme désagréable«. Tudi pri tem pojavu se slovenska in francoska definicija prekrivata. Vidimo torej lahko, da v slovarskih razlagah besed ni tako opaznih razlik, ki bi lahko bile vzrok za različno poimenovanje strahu pred TJ v različnih jezikih. Zato lahko o razlagah za ta pojav le sklepamo, je pa mogoče iz definicij razviti nekaj hipotez glede poimenovanj.

Nekateri morda menijo, da je strah pred TJ odraz neke bolj splošne tesnobe in iz tega bi lahko izhajalo poimenovanje pojava v npr. angleščini in francoščini kot *language anxiety* oz. *anxiété langagière*. Vendar pa bi glede na definicije besed lahko razsodili, da je bolj primerno poimenovanje slovensko oz. hrvaško, tj. *strah pred TJ* oz. *strah od stranoga jezika*, saj je v tem primeru točno definirano, česa je posameznika strah, jakost pojava pa seveda variira od govorca do govorca. To sta zgolj dve hipotezi, bi pa seveda veljalo to vprašanje podrobneje raziskati z leksikološkega in etimološkega vidika, za kar pa bi bila potrebna posebna študija.

2 DEFINICIJA STRAHU PRED TUJIM JEZIKOM

Strah pred TJ najbolj jedrnatu povzameta Gardner in MacIntyre (1993 v Mihaljević Djigunović 2002: 12), ki pravita, da gre za strah, ki ga občutimo, ko moramo komunicirati v TJ, ki ga ne obvladamo. Eysenck (1979 v Wilkinson 2011: 21) dodaja, da je to negativen psihološki pojav, ki je tesno povezan s posameznikovo samopodobo.

Mihaljević Djigunović (2002: 65) ugotavlja, da je negativna samopodoba ena od treh glavnih vzrokov za pojav strahu pred TJ, sodeč po raziskavi, opravljeni med hrvaškimi učenci angleščine (nav. delo: 77 v Pavlin 2017: 12). Slednji so pogosto jezni in živčni, ko zaradi preslabega znanja TJ ne zmorejo izraziti vsega, kar bi si želeli in kar jim v maternem jeziku ne povzroča težav. Posledično jih postane sram govoriti z drugimi v TJ, saj se bojijo, da si bodo ti o njih ustvarili negativno podobo na osnovi (ne)znanja TJ.

Avtorica prav tako dodaja, da imajo otroci na splošno najbolj pozitivno samopodobo, ki z leti postaja vedno slabša – tako se odrasli največkrat vidijo v (pre)slabi luči (Mihaljević Djigunović 1993, 1995 v Mihaljević Djigunović 2002: 77). Razvoj strahu pred TJ je tako premo sorazmeren z razvojem samopodobe in naj bi bil obratno sorazmeren z znanjem jezika: boljše, kot je govorčevo znanje, manjša mera strahu je pri njem prisotna (Gardner in MacIntyre 1986 v Mihaljević Djigunović 2012: 15). Omenjeno tezo so v svoji raziskavi, v kateri so sodelovali učenci francoščine kot TJ, potrdili tudi Gardner idr. (1977 v Mihaljević Djigunović 2002: 16), ovrednotenje te hipoteze je bil tudi cilj moje študije.

Strah pred TJ lahko opredelimo tudi kot čustveno reakcijo, do katere pride pri posamezniku, ko je vpleten v negativne izkušnje pri učenju TJ (prav tam). Sčasoma se ta reakcija pri posamezniku fosilizira in tako slednji razvije svojstven način reagiranja na stresne situacije, povezane s TJ. Glede na fazo učenja, pri kateri se pojavlja, ga lahko delimo na:

- 1) strah v fazi *inputa*: gre za čustva, ki jih učenci začutijo, ko so izpostavljeni TJ, npr. novim slovničnim strukturam pri pouku ali neznančevemu vprašanju na ulici ipd;
- 2) strah v fazi obdelave: tj. strah, ki ga učenci čutijo med kognitivnimi procesi, ki se odvijajo v njih, ko skušajo razumeti nek jezikovni input in ga procesirajo;
- 3) strah v fazi *outputa*: tj. strah, ki ga učenci občutijo, ko skušajo sami sestaviti neko sporočilo v TJ in pri tem uporabljajo jezik, ki so se ga naučili pri pouku, na tečaju ipd.

2.1 Viri strahu pred TJ

Za boljše razumevanje strahu pred TJ in učinkovitejši boj proti njemu je nedvomno ključno prepoznavanje njegovih virov oz. vzrokov zanj. Yan in Horwitz (2008 v Wilkinson 2011: 39) tako med najpogostejše vzroke uvrščata primerjanje učencev z vrstniki, zanimanje učencev za TJ, motivacijo, ocenjevanje, spol učencev, razredno dinamiko, učitelja, starše, nadarjenost za jezike ipd. Ortega (2007: 110) posebej poudarja strah pred ustnim sporočanjem in ocenjevanjem, pomanjkanje časa za učenje in občutek, da so učenci TJ v razredu konstantno pod drobnogledom učitelja in sošolcev, ki jih bodisi ocenjujejo bodisi se z njimi primerjajo. Posebno pozornost velja nameniti tudi vrsti nalog in aktivnosti, uporabljenih v razredu – moderne komunikativne aktivnosti so v teoriji zelo uporabne in učinkovite, vendar lahko pretirana interaktivnost privede do poslabšanja samopodobe učencev, ki se v t. i. avtentičnih situacijah, poustvarjenih v razredu, ne znajdejo najbolje in se tako pri njih lahko razvije strah pred TJ (Ortega 2002 v Ortega 2007: 110; Rubio 2007: 7), zato mora učitelj aktivnosti izbirati preudarno in paziti, da ne bodo imeli nasprotnega učinka od zelenega. Nočemo namreč, da bi učence spravile v strah, ne pa jim olajšale komunikacije v TJ, kar se včasih zgodi pri raznih igrah, igrah vlog in simulacijah konkretnih »življenjskih« situacij (Mihaljević Djigunović 2002: 123). Ne smemo pozabiti tudi na odnos bližnje okolice do TJ, ki se ga posameznik uči – učenci, ki imajo ustrezen odnos do učenja TJ imajo največkrat starše, sorodnike, prijatelje in tudi učitelje, ki

izkazujejo pozitiven odnos do TJ (Low, Brown, Johnstone in Pirrie 1995; Nikolov 2002; Szpoticowicz, Mihaljević Djigunović in Enever 2009 v Mihaljević Djigunović 2012: 62).

Šifrar Kalan (2008) vzroke za pojav strahu pred TJ v formalnem izobraževanju deli na vzroke v razredu in zunaj razreda. V razredu sta namreč glavna povoda za pojav strahu že omenjeno primerjanje učencev z vrstniki ter strah pred ocenjevanjem (Mihaljević Djigunović 2002: 50). Dobra razredna klima je zato izrednega pomena in s tem tudi odnos med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Učitelj mora učence spoštovati in upoštevati njihove potrebe, mora biti vljuden in dobronameran, ne gre pa pozabiti niti dejstva, da so v dvosmerni komunikaciji učitelj in učenci enakopravni partnerji (Frank 2014: 146, 159).

Odnos učitelja do napak je še en ključen dejavnik pri razvoju strahu pred TJ. Tagliante (1994: 151–152) pravi, da so pri procesu učenja TJ napake neizogibne in so sestavni del izgradnje jezikovnega sistema pri posamezniku. Učitelj mora torej najti ustrezen način, kako se na te napake odzvati. Učenci so nanje zelo občutljivi, saj jih največkrat vidijo kot odraz svojega neznanja, ne pa kot naravni del procesa in kot pokazatelj eksperimentiranja z jezikom ter s tem večje samozavesti. Da bi učitelji pri učencih spremenili to prepričanje, Tagliante navaja naslednje načine reagiranja učiteljev na napake učencev:

- učitelj naj se izogiba temu, da sam in takoj popravlja učence,
- če je poprava potrebna, naj učitelj da najprej priložnost učencu, da se sam popravi,
- če je bila napaka storjena v zvezi z že znano jezikovno strukturo, naj učitelj po popravilu spomni na že znano pravilo,
- če je bila napaka storjena v zvezi z neznano jezikovno strukturo, naj učitelj nadaljuje s konceptualizacijo omenjene strukture,
- učitelj naj od časa do časa pripravi aktivnosti, pri katerih je mogoče posneti zvočne posnetke, ki jih nato učenci poslušajo in skušajo popraviti napake.

(Tagliante 1994: 152)

Načeloma je izgovarjava tista vrlina, ki jo je najtežje osvojiti in pri kateri učenci delajo največ napak, po zahtevnosti ji tesno sledi slovnica (Mihaljević Djigunović 2002: 79). Pri učenju besedišča ima veliko vlogo starost – starejši kot so učenci, več težav imajo z zapornitvijo posameznih besed v TJ. Zanimivo je, da mlajši učenci velikokrat potarnejajo, da jim pravopis in pravorečje povzročata največ preglavic, medtem ko imajo v resnici prav otroci z omenjenima kategorijama najmanj problemov (prav tam).

Izven razreda oz. v »realnem« življenju sta kot najvidnejša vzroka navedena strah, da govorec ne bo zmožen sporočiti tega, kar želi ter strah, da govorec ne bo zmožen razumeti sogovornika (Šifrar Kalan 2008: 293). Posledično se govorniki skušajo na različne načine izogibati situacijam, v katerih bi morali komunicirati v TJ, kar je povsem logično, saj se ne počutijo dovolj kompetentne, da bi imeli situacijo pod nadzorom (McCroskey 1977 v Mihaljević Djigunović 2002: 20). Posameznikom, ki imajo težave pri uporabi TJ tako v razredu kot zunaj njega, najbolj pomaga, da si najprej dvignejo samopodobo

tako, da so udeleženi v čim več pozitivnih izkušnjah s TJ – npr. da se brez pomoči uspejo sporazumeti s tujcem na ulici ipd. Med glavne vzroke za tovrsten strah lahko za naše okolje uvrstimo pomanjkanje priložnosti za rabo TJ v vsakdanjem življenju (Mihaljević Djigunović 2002: 83).

Ker se vsi ljudje med seboj razlikujemo, se prav tako razlikujejo načini, na katere se strah pred TJ pri posameznikih odraža. Leary (1982 v Young 1991: 429) skuša za lažje obravnavanje omenjene načine izražanja strahu razdeliti v tri glavne skupine:

- 1) odzivi, ki se pojavljajo kot sekundarni znaki aktivacije simpatičnega živčnega sistema ob razburjenju, npr. ko se učenec pri pouku zvija na stolu, začne jecljati ipd;
- 2) vzorci obnašanja, s katerimi se posameznik izolira od drugih (t. i. »*disaffiliate behaviours*«), npr. ko učenec noče govoriti z drugimi v TJ, ne odgovarja na učiteljeve pobude ipd;
- 3) obrambna obnašanja, s katerimi skuša posameznik zaščititi svojo samopodobo, npr. smeh brez razloga, prekomerno prikimavanje ali odkimavanje, prekomerno pritrjevanje z »Mhm« ipd. Leary pravi, da s temi vzorci posameznik skuša prikazati, da je bolj prijazen, kot dejansko je (nav. delo: 430).

Horwitz idr. (1986 v Young 1991: 430) naštevajo še več tipičnih vedenj, ki pričajo o prisotnosti strahu pred TJ. Tak govorec se navadno izogiba situacijam, v katerih bi moral sprejemati ali producirati zahtevnejša sporočila, včasih nenadoma pozabi slovnično pravilo, čeprav ga sicer brezhdbno zna, ima težave s prepoznavanjem podobnih glasov in intonacij, vse to pa skuša popraviti z vedno več učenja, ki pa ne obrodi sadov.

3 STRAH PRED TUJIM JEZIKOM IN USTNO SPOROČANJE

Ustno sporočanje Skupni evropski jezikovni okvir² definira kot eno od dveh sporočanj-skih aktivnosti, v kateri govorec producira govorno besedilo, eden ali več sogovornikov pa ga posluša (Svet Evrope 2001: 48). Čok idr. (1999: 99–100) poudarjajo, da gre za proces, ki se odvija v obe smeri, saj se poslušalec na govorčev besedilo tako ali drugače odziva. Prav tako menijo, da je najpomembnejša razlika med ustnim in pisnim sporočanjem ta, da ima govorec pri ustnem sporočanju možnost uporabe nepopolnih stavkov in da je nujna raba ustaljenih fraz, s katerimi vzdržujemo kontakt. Veliko vlogo igra tudi neverbalna komunikacija, npr. premori med povedmi, odlašanja, obrazna mimika, kretnje itd. Prav tako pri ustnem sporočanju ni nujno celega besedila povedati »v enem kosu«; povsem sprejemljivo je, če se vmes ustavimo, premislimo npr. kaj smo že povedali in kaj še moramo povedati ter kako bomo to povedali in šele potem nadaljujemo z govorom (nav. delo: 101). Da nek jezik zares obvladamo, lahko rečemo šele tedaj, ko v tem

2 Nadalje: SEJO.

jeziku ponotranjimo t. i. *gambits*, tj. fraze, ki so izgubile svoj prvotni, dobesedni pomen, in imajo zgolj pragmatično funkcijo – z njimi npr. začenjamo, vzdržujemo in končujemo pogovor (prav tam).

SEJO za učinkovito klasifikacijo posameznikovih ustnih sporočanjejskih kompetenc uporablja t. i. deskriptorje, ki ocenjevalcu pomagajo ocenjevančevo znanje razvrstiti po nivojih SEJO od A1 do C2. V modernem poučevanju TJ ti deskriptorji predstavljajo osnovno referenco za kriterije ocenjevanja ter so kot taki osnova za akcijski pristop poučevanja TJ ter za komunikacijski pristop zasnovan na nalogah in situacijah, ki sta dandanes predominantna pristopa v poučevanju TJ.

Ustno sporočanje je najtežja jezikovna veščina, saj zahteva največ spontanosti, vzporednega produciranja besedila in razmišljanja ter hkrati visoko mero formalnega znanja jezika za izogibanje in sprotno popravljanje napak (Čok idr. 1999: 104). V razredu je izvajanje aktivnosti ustnega sporočanja izredno zahtevno, saj tovrstne aktivnosti zahtevajo veliko časa, učitelj se ne more dovolj posvetiti vsakemu učencu posebej (prav tam). Če pa dodamo še vprašanje motivacije učencev za učenje TJ ter potencialni strah pred TJ, lahko vidimo, da je ustno sporočanje z razlogom najtežja jezikovna vrlina (prav tam). Ni pa zahtevna zgolj za učence, temveč tudi za učitelje, ki morajo upoštevati veliko število dejavnikov pri učencih, ki vplivajo na proces učenja TJ. Med njimi je tudi dejstvo, da se pri nekaterih učencih pojavlja daljše tiho obdobje, tj. obdobje, v katerem se učenec še ne izraža v TJ, temveč zgolj razvija svoje sposobnosti razumevanja TJ. Tak učenec spregovori šele, ko se sam sebi za to zdi dovolj pripravljen (Krashen 1987: 26–27; Čok idr. 1999: 93). Tudi zato učitelji svojih učencev ne smejo siliti h govoru, temveč jim morajo dati čas, da se na to ustrezno pripravijo (prav tam).

Strah pred TJ pri učencih TJ najbolj vpliva na njihove kompetence ustnega sporočanja, kar potrjujejo številni avtorji, ki so raziskovali ta pojav (Bacon 1989; Lund 1991; Gardner idr. 1992, Vogely 1999 v Mihaljevič Djigunović in Legac 2008: 329; Ortega 2007: 111). Ko morajo učenci govoriti v TJ, se ustrašijo, da ne bodo sposobni prenesti sporočila, ki ga želijo, in da jih bodo, če se to zgodi, drugi imeli za slabe učence TJ. Posledično bosta padli tudi njihova samozavest in samopodoba. Pri otrocih je situacija nekoliko drugačna, saj ti navadno nimajo težav s samopodobo in jih ni sram govoriti v TJ, zato pa imajo odrasli s tem veliko več problemov (Paternost 2013: 262). Vzrok, da nekateri odrasli nočejo govoriti v TJ, je največkrat prepričanje, da za tovrstno komunikacijo niso dovolj sposobni in da ne bodo mogli razumeti svojih sogovornikov oz. da jih sogovorniki ne bodo razumeli (Mihaljevič Djigunović 2002: 88). Prav zaradi razlik pri pojavljanju in jakosti strahu pred TJ v različnih starostnih skupinah in pri govorcih z različnimi nivoji znanja sem se odločil izvesti raziskavo v slovenskih srednjih šolah in na fakultetah. Rezultati sledijo v naslednjih poglavjih.

4 RAZISKAVA: METODOLOGIJA, VZOREC, INŠTRUMENTI

V raziskavi je sodelovalo 152 dijakov in študentov slovenskih srednjih šol in fakultet, ki se trenutno učijo oz. so se tekom šolanja učili francoščine kot TJ. Vključeni so bili govorci vseh nivojev, stari od 15 do 47 let. Za anketiranje je bil uporabljen nekoliko prirejen vprašalnik *FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, ki velja za standard na tem področju in ki so ga v izvorniku razvili Horwitz, Horwitz in Cope (1986). Predelan je bil tako, da so rezultati čim bolj relevantni za potrebe raziskave. Sestavljen je iz 29 trditvev, ki so jih morali sodelujoči oceniti s pomočjo štiristopenjske ocenjevalne lestvice z možnostmi: *sploh se ne strinjam, se deloma ne strinjam, se deloma strinjam in se popolnoma strinjam*. Trditve so bile sledeče:

- 1) Ko govorim pri pouku francoščine, se ne počutim prav prepričan vase.
- 2) Ni me strah delati napak pri pouku francoščine.
- 3) Ko vem, da bom moral govoriti pri pouku francoščine, se začnem tresti.
- 4) Ko ne razumem, kaj govori profesor pri francoščini, me postane strah.
- 5) Rad bi imel več ur francoščine na teden.
- 6) Med poukom francoščine pogosto mislim na stvari, ki s francoščino nimajo nobene zveze.
- 7) Mislim, da moji sošolci govorijo francosko bolje kot jaz.
- 8) Med testi iz francoščine se počutim dobro.
- 9) Ko moram govoriti pri pouku francoščine, ne da bi se prej pripravil, me zgrabi panika.
- 10) Ne razumem, zakaj nekatere učence pouk francoščine dela tako živčne.
- 11) Pri pouku francoščine sem tako živčen, da pozabim stvari, ki jih sicer vem.
- 12) Sram me je prostovoljno odgovarjati na učiteljeva vprašanja pri pouku francoščine, ker se ne želim izpostavljati oz. se bojim, da bodo drugi mislili, da se prilizujem.
- 13) Če bi moral govoriti francosko z rojenimi govorci, zaradi tega ne bi bil živčen.
- 14) Moti me, ko ne razumem, zakaj me je profesor popravil.
- 15) Četudi se na pouk francoščine dobro pripravim, občutim tesnobo, ko pomislim nanj.
- 16) Pogosto nočem iti k francoščini.
- 17) Ko pri pouku francoščine govorim, sem samozavesten.
- 18) Strah me je, da profesor preži na vsako napako, ki jo bom naredil.
- 19) Ko moram pri pouku francoščine pred vsemi odgovoriti na vprašanje, čutim, kako mi srce močno bije.
- 20) Bolj kot se učim za test, bolj zmeden postanem.
- 21) K pouku francoščine prihajam neobremenjen, nanj se ne posebej pripravljam (mogoče naredim domačo nalogo, ne ponavljam pa redno snovi prejšnje ure ipd.)
- 22) Pri pouku francoščine delamo tako hitro, da se bojim, da ne bom vsega razumel.
- 23) Pri pouku francoščine sem bolj živčen in napet kot pri drugih predmetih.
- 24) Ko govorim pri pouku francoščine, postanem živčen in zmeden.

- 25) Ko grem k pouku francoščine, se počutim povsem mirno in sproščeno.
 - 26) Ko ne razumem vseh besed, ki jih izreče profesor, postanem živčen.
 - 27) Počutim se zasutega s pravili, ki so potrebna, da se naučimo francoščine.
 - 28) Strah me je, da se bodo sošolci delali norca iz mene, ko bom govoril francosko.
 - 29) Ko profesor postavi vprašanja, na katera se nisem vnaprej pripravil, sem pod stresom.
- (Pavlin 2017: 59–62 po Horwitz, Horwitz in Cope 1986: 125–132)

Poleg dijakov in študentov je bilo v raziskavo vključenih tudi pet profesorice francoščine kot TJ, od tega štiri Slovenke in ena Francozinja. Za profesorice je bil pripravljen intervju, ki dopolnjuje anketo za dijake in študente tako, da osvetli problem še z zornega kota učitelja – odgovori bodo povzeti v naslednjem poglavju. Vprašanja, ki so bila zastavljena, so sledeča:

- 1) Mislite, da odrasli res občutijo manj strahu pred TJ kot adolescenti in da je tiste, ki TJ bolje obvladajo, manj strah komunicirati v njem kot začetnike?
- 2) Kaj menite, da je glavni vzrok za pojav strahu pri TJ pri učencih? Ali se preveč obremenjujemo z napakami? Ali je to plod formalnega izobraževanja TJ pri nas, ki naj bi bilo preveč osredotočeno na napake in na slovnico?
- 3) (Vprašanje za francosko učiteljico francoščine kot TJ): kako vi kot materna govorka francoščine vidite problem strahu pred TJ pri učencih v Sloveniji? Se na splošno zelo bojimo francoščine?
- 4) Ste v svoji karieri srečevali veliko učencev francoščine kot TJ, ki jih je bilo strah učenja TJ? Kateri menite, da so tipični znaki strahu pri TJ, ki se pojavljajo pri posameznikih?
- 5) Kakšne preventivne in korektivne ukrepe uporabljate pri svojih urah, da bi čim bolj zmanjšali oz. se izognili strahu pred TJ pri svojih učencih?
- 6) Kakšen bi bil po vaše idealen odnos med učencem in učiteljem?

(Pavlin 2017: 41–47)

5 RAZISKAVA: SPLOŠNA DISKUSIJA

Glede na odgovore na vprašalnik imajo dijaki v prvem letniku najmanj problemov s samopodobo in posledično seveda tudi s strahom pred TJ. Nasprotno pa so s tega vidika najbolj problematični dijaki četrtil letnikov in dodiplomski študenti. Ustno sporočanje se je v skladu s pričakovanji izkazalo za najzahtevnejšo jezikovno vrlino, ki pri učencih povzroča največ strahu pred francoščino. Pokazatelji strahu pred TJ, ki se največkrat pojavljajo, so tresenje rok, nenadno pozabljanje besed, pravil itd., intenzivnejše bitje srca in splošna nervoza ter razdražljivost. Profesorice, sodelujoče v raziskavi, prav tako naštevajo omenjene znake in dodajajo tudi nenavadne geste, smeh, ki ga ni mogoče ustaviti,

skrivanje učencev za drugimi, ko je potrebno odgovarjati, nekateri pa celo trdijo, da ne vedo odgovora na vprašanje, čeprav ga v resnici vedo.

Strah pred napakami je še en dejavnik, ki je prisoten pri večini anketirancev. Ti se bojijo delati napake in jih jezi, če učitelj ne razloži popravkov. Profesorice, vključene v raziskavo, menijo, da je ta odnos posledica poučevanja TJ v slovenskem šolskem sistemu, ki je preveč osredotočen na obliko in na napake, kar se pojavlja predvsem na gimnazijah zaradi mature. Na maturi namreč slovnična pravilnost in oblika prinašata veliko več točk kot eksperimentiranje z jezikom, dobre ideje v esejih ipd. Učni načrt v šoli pa je seveda narejen tako, da učence pripelje do zastavljenega cilja – v gimnazijah je glavni cilj, da dijaki po štirih letih uspešno opravijo maturo, zato vsebina učnega načrta ni presenetljiva.

Tako učenci kot profesorice poudarjajo, da je pri urah premalo poudarka na ustnem izražanju, vendar je stanje tako najbrž tudi zaradi majhnega števila točk, ki ga prinese ustni del mature. Profesorice se strinjajo, da obstaja pri Slovencih nekakšen »jezikovni perfekcionizem«, ki ga iz odnosa do materinščine prenašamo tudi na odnos do TJ in s tem postaja pravzaprav že kar kulturna značilnost večjezičnih Slovencev. Zato je potrebno pri učencih delati na tem, da se iz napak ne dela drame oz. da ne delamo iz muhe slona.

Učenci TJ se, ne glede na starost, bojijo ocenjevanja, pred »običajnimi« učnimi urami, pri katerih ne bodo ocenjeni, pa niso posebej živčni. Pri njih je prisotnega tudi nekaj strahu pred tem, da ne bodo razumeli učitelja, vendar pa je pri učencih še bolj skrb vzbujajoča misel na to, da se ne bi razumeli na ulici z nekom, ki je materni govorec določenega TJ.

Da bi se izognili vsem omenjenim oblikam in vzrokom strahu pred TJ, intervjuvane profesorice skušajo v razredu ustvariti pozitivno vzdušje, učence skušajo spodbujati h govoru in jih pripraviti, da se bodo čim manj obremenjevali z napakami. Sproščeno vzdušje v razredu pa mora po njihovem mnenju izhajati iz medsebojnega spoštovanja med učenci in učiteljem ter iz strokovnosti učitelja in ne iz strahu oz. strahospoštovanja.

6 RAZISKAVA: DISKUSIJA PO STAROSTNIH SKUPINAH

6.1 Dijaki prvega letnika

Dijaki prvega letnika gimnazije, ki se učijo francosko, so glede na rezultate raziskave med najmanj problematični z vidika strahu pred TJ. Z izpolnjenimi vprašalniki so pokazali, da je njihova motivacija zelo visoka, da ne kažejo oz. kažejo zelo malo vidnih znakov strahu, imajo pa tudi visoko samozavest. Na splošno jih ni sram pred drugimi govoriti v TJ in ni jih strah, da bi se zaradi neznanja TJ drugi norčevali iz njih. Dijaki prvih letnikov se najbolj bojijo, da ne bi razumeli profesorja, zelo verjetno zaradi njihovega znanja jezika, ki je na začetku še na relativno nizkem nivoju. Velika večina slovenskih dijakov prvih letnikov nima še nobenih izkušenj z učenjem francoščine kot TJ, zato si morajo sami ustvariti lastne poglede na jezik. Njihovo znanje jezika jih sploh ne ovira, prav nasprotno, veliko

si upajo in radi eksperimentirajo z jezikom. Visoka motivacija je prav gotovo logična, saj so si francoščino kot drugi TJ v gimnaziji izbrali sami, zaradi lastnega zanimanja. Intervjuvane profesorice pa dodajajo, da je pri mlajših učencih opaziti znatno več inherentnega zanimanja za vse vrste novih področij – mlajši kot so učenci, bolj so po naravi radovedni in z večjim zanosom se lotevajo novih izzivov, kot je npr. tudi učenje TJ.

6.2 Dijaki četrtega letnika

Dijaki četrtega letnika so ena od dveh starostnih skupin, ki najbolj občuti strah pred TJ. Njihov največji problem je nizka motivacija. Naravno je, da bodo nekateri dijaki tekom štirih let šolanja v gimnaziji izgubili interes za drugi TJ bodisi zato, ker so spoznali, da jim izbrani TJ ni tako všeč, kot so sprva mislili bodisi zato, ker se jim zdi težji, kot so predvidevali in jih ob obilici pravil in vedno novih zapletenih jezikovnih strukturah frustrira. Tako se jim dogaja, da se vsakič, ko se z veliko vloženega truda in časa končno naučijo pravilne rabe neke jezikovne strukture, pojavi nova, še zapletenejša. Eden od možnih vzrokov za upad motivacije je ta, da je med dijaki četrtil letnikov komaj kaj takšnih, ki si francoščino kot (drugi) TJ izberejo kot maturitetni predmet. Čeprav francoščine na maturi ne bodo imeli, pa tudi ostali dijaki z učenjem tega TJ nadaljujejo in so tudi zanje ure francoščine obvezne. To pa je v slovenskih gimnazijah posebnost, saj za dijake, ki si niso izbrali kemije, fizike, biologije ipd. kot maturitetni predmet, ure omenjenih predmetov za četrti letnik niso predvidene. Za dijake, ki francoščine na maturi niso izbrali, torej ni nič presenetljivega, da jim motivacija upade in je njihov edini cilj pri pouku francoščine ta, da imajo na koncu šolskega leta zaključeno oceno, ki jim ne bo preveč kazila povprečja. To pomanjkanje notranje motivacije opažajo tudi intervjuvane profesorice. Prav zaradi te razlike v motivaciji in s tem v odnosu do predmeta in jezika pa se razlika v znanju pri omenjenih skupinah samo še povečuje in tako samopodoba in samozavest dijakov, ki za učenje niso posebej motivirani, še naprej pada. Tako je prav zato pri njih strah pred TJ intenzivnejši.

6.3 Študenti dodiplomskega študija

Študenti dodiplomskega študija so druga starostna skupina, ki se je izkazala za zelo problematično. Po eni strani so sicer rezultati nekoliko presenetljivi, saj večina vprašanih študira prav francoščino in bi potemtakem morali jezik že precej obvladati in biti tudi zelo motivirani za nadaljnje učenje. Po drugi strani pa je pri dodiplomskih študentih potrebno vzroke za takšno stanje iskati izven okvirov študija TJ. Med njimi je veliko študentov prvega letnika, ki so prvič odšli živeti od doma in se v novem okolju srečujejo z novim načinom življenja ter so obkroženi z novimi ljudmi. Tudi način dela je na fakulteti precej drugačen kot na gimnaziji, sistem ocenjevanja je povsem nov, to pa vse močno

vpliva tako na vse, kar ima pri študentih zveze z izobraževanjem kot tudi na njihovo splošno stanje duha. Tisti, ki ne študirajo francoščine, pa so jo zelo verjetno že nekoliko pozabili (če je redno ne uporabljajo) in so zato veliko manj prepričani vase, kot ko so se jo še redno učili. Kategoriji, s katerima imajo dodiplomski študentje najmanj težav, sta koncentracija in interes za učenje TJ. Če pa se osredotočimo na bolj negativne ugotovitve, lahko vidimo, da so pri njih med znaki strahu pred TJ najbolj prisotni fiziološki znaki (tresenje rok, potenje, hitrejše bitje srca) ter psihološki znaki (nenadno pozabljanje in stres). Zelo veliko dodiplomskih študentov ima občutek, da profesorji prežijo na njihove napake, da bi jih čimprej popravili. Tudi zato se na predavanjih in vajah pogosto počutijo živčne in pod pritiskom. Vzroke za to problematiko gre pri dodiplomskih študentih, posebej študentih prvega letnika, iskati v novem okolju, ljudeh in sistemu dela. Nenadne spremembe takega obsega so pri omenjeni starostni skupini glavni povzročitelji stresa. Poleg vsega tega pa o študentih skorajda ni mogoče več razpravljati kot o adolescentih, ampak gre v njihovem primeru za mlade odrasle, kar pomeni, da imajo že a priori v splošnem več težav s samopodobo kot mlajši učenci TJ in da je pri njih bolj izrazit t. i. *language monitor* (Krashen 1982). Pri študentih prve stopnje gre torej za neko splošno anksioznost oz. negotovost zaradi prehoda v novo življenjsko obdobje, ki se odraža tudi pri študiju (TJ) in ki se kaže med drugim tudi kot strah pred TJ. Motivacija dodiplomskih študentov za učenje načeloma ni vprašljiva, je pa zato veliko bolj problematična njihova samopodoba.

6.4 Študenti podiplomskega študija

Študenti druge stopnje, ki predstavljajo zadnjo starostno skupino v tej raziskavi, so popolno nasprotje študentov prve stopnje. Za razliko od njih nimajo skoraj nikakršnih težav s strahom pred TJ: njihovo znanje TJ je na zelo visokem nivoju, prav tako so samozavestni in nimajo težav s samopodobo. Pri njih se pojavlja samo en element strahu pred TJ: strah pred napakami. Za to pa obstaja enostavna in čisto logična razlaga, več znanja kot ima nek govorec TJ, manj je zanj sprejemljivo, da dela napake in hkrati se svojih napak tudi toliko bolj zaveda. To videnje potrjujejo tako študentje kot profesorice. To pa ne vpliva na motivacijo za učenje, saj so magistrski študenti visoko motivirani in imajo do učenja TJ zelo pozitiven odnos, na kar kaže dejstvo, da jih je velika večina na vprašalniku označila, da si želijo več ur TJ na teden.

7 KAKO SE TOREJ BORITI PROTI STRAHU PRED TJ?

7.1 Ukrepi učitelja

Ukrepe proti strahu pred TJ delimo na dve veliki skupini: tiste, ki jih izvaja učenec, in tiste, ki jih izvaja učitelj. Slednji naj ne pozabi, da je njegova vloga v razredu, da učencem

pomaga pri učenju TJ v okolju, ki je prirejeno njihovim potrebam (prav tam). Učencem naj posreduje jezikovni *input*, ki je primeren njihovemu znanju, prav tako naj jim v razredu poustvarja primeren, karseda avtentičen kontekst za rabo TJ. Zato je nujno potrebno, da se učitelj nenehno izobražuje in sledi trenutnim trendom učenja in poučevanja TJ (Young 1990 v Young 1991: 432). Učiteljev karakter je seveda ključnega pomena za dobro vzdušje v razredu: idealen učitelj naj bi bil prijateljski in s smislom za humor, vendar hkrati strog in zahteven. Učence naj spodbuja k prostemu govoru in k eksperimentiranju z jezikom. Price (1991 v Young 1991: 432) pravi, da bi veliko učencev imelo manj težav s strahom pred TJ, če bi učitelja videli kot svojega prijatelja, ki je v razredu zato, da jim pomaga pri učenju TJ in ne kot neko avtoriteto, katere prvobitni namen je priganjati učence k delu (prav tam). Pomembno je tudi zblížati učence med sabo in med njimi vzpostaviti dobre odnose, saj se tako ne bodo počutili pod nenehnim drobnogledom sošolcev in ne bodo tekmovalni eden do drugega (Phillips 1991; Dörnyei 2001 v Ortega 2007: 118). Krashen idr. (1992 v Young 1991: 433) predlagajo vključevanje aktivnosti, ki so tako zanimive za učence, da se ob njih niti ne bodo zavedali, da se trudijo in da se učijo TJ, npr. igre vlog, igre in aktivnosti CLIL (Young 1991: 433). Ključno je tudi prilagajanje zahtevnosti aktivnosti znanju učencev in podajanje jasnih, nedvoumnih navodil, ki jih učitelj po potrebi ponovi (Lucas 1984; Price 1991; Young 1991; Ortega 2002 v Ortega 2007: 118). Kar pa se tiče strahu pred ocenjevanjem, naj učitelj prepozna, katerih tipov nalog se učenci najbolj bojijo, jih podrobneje razloži in večkrat vključi v ponavljanja snovi, preverjanja ipd. V ocenjevanjih znanja pa naj bodo vedno le tipi nalog, ki jih učenci že poznajo in so jih že reševali (Madsen idr. 1991 v Young 1991: 434).

7.2 Ukrepi učencev

Tudi učenci lahko sami storijo marsikaj v boju proti strahu pred TJ. Young (1991: 431) predlaga več različnih strategij za zmanjšanje strahu pred TJ pri učencih TJ. Tako navaja npr. t. i. »graf anksioznosti«, s katerim posameznik ocenjuje intenziteto strahu in kako se ta spreminja od ure do ure; tovrsten graf je lahko zelo uporabno izhodišče za diskusijo v razredu ter primerjanje med vrstniki. Namen takega pripomočka je predvsem, da z njim učenci osvestijo, da strah nanje vpliva in da pridejo do zaključka, da se spleča proti njemu kaj ukreniti. Young za spremljanje strahu pred TJ priporoča tudi pisanje dnevnika (prav tam), saj je o lastnih občutjih navadno lažje razmišljati, ko jih zapišemo na papir. Če pa je strah pri učencih velik in močno moti učenje TJ, Young (prav tam) priporoča prirejanje delavnic na to temo, kjer si lahko učenci s podobnimi problemi izmenjajo občutke, izkušnje in strategije. Ena od dokazano uspešnih strategij je npr., da učenci ugotovijo svoj učni stil in se učijo upoštevajoč tega (Mihaljević Djigunović 2002: 115). Predvsem pa je pomembno (in tu je potreben tudi učitelj), da se pri učencih spremeni lažno prepričanje oz. dojemanje TJ kot znakovnega koda, v katerem je absolutno potrebno poznati pomen

vsake najmanjše enote, da lahko govorec razume celoten odstavek oz. celotno besedilo. Šele ko bodo učenci spoznali, da je pomen besedila mogoče razbrati iz konteksta in ne samo iz pomena vsake besede posebej, bodo ti učenci bolj odprti za učenje TJ in bodo z njim imeli znatno manj preglavic (prav tam; Horwitz idr. 1986: 130).

8 ZAKLJUČEK

V zaključku gre na prvem mestu omeniti določene omejitve te raziskave – najbolj očitna je velikost skupin. Celoten vzorec res znaša 152 vprašanih, vendar nekatere skupine štejejo samo npr. 15 članov. To je sicer dovolj za grob prikaz trendov v učenju in poučevanju francoščine kot TJ v Sloveniji, še zdaleč pa ni dovolj, da bi lahko študijo jemali kot popolnoma veljavno. Prav tako sta v raziskavi manjkali vsaj dve starostni skupini: osnovnošolski učenci ter odrasli, ki niso več vključeni v formalno izobraževanje, torej tečajniki ipd. Nekaj restrikcij obstaja tudi glede vprašalnika samega, ki je zavoljo boljše preglednosti in lažjega zbiranja ter analiziranja rezultatov zaprtega tipa – če bi bilo vključenih vsaj nekaj vprašanj odprtega tipa, bi odgovori nanje zagotovo ponudili še bolj podroben vpogled v obravnavano problematiko.

Četudi študija ima določene pomanjkljivosti, je pripeljala do določenih povsem pertinentnih zaključkov. Rezultati jasno kažejo, da je strah pred TJ močno prisoten pri pouku francoščine kot TJ v Sloveniji, najbolj pri dijakih četrtega letnika in pri dodiplomskih študentih. Najpogostejša vzroka za strah pred TJ sta strah pred napakami in ustno izražanje v TJ (slednje se tudi sklada z ugotovitvami dosedanjih raziskav), torej bi bilo treba pri pouku francoščine spremeniti pojmovanje napak in jih prikazati v bolj pozitivni luči kot nujen sestavni del procesa učenja TJ ter dati več poudarka na aktivnostih ustnega izražanja.

Raziskava se je izkazala za zanimivo predvsem zato, ker se rezultati ne ujemajo z nekaterimi drugimi študijami, ki trdijo, da je strah pred TJ najbolj prisoten pri začetnikih. Prav tako je odrasle TJ bolj strah kot mladostnike in ne obratno. Bi pa raziskavo v bodoče veljalo še poglobiti, npr. s primerjanjem rezultatov znotraj starostnih skupin in ne le med njimi, da bi ugotovili npr. vpliv okolja na strah pri TJ pri enako starih učencih. Zanimivo bi bilo tudi primerjati motivacijo maturantov, ki so si kot maturitetni predmet izbrali francoščino ter maturantov, ki si je niso izbrali. Nasploh pomanjkanje študij strahu pred TJ v Sloveniji odpira možnosti za nadaljnje raziskovanje. Strah je eno izmed primarnih človekovih čustev in kot takega ga ni v nobenem kontekstu moč povsem nevtralizirati. Z boljšim poznavanjem strahu pred TJ pa lahko omenjeni psihološki pojav močno omilimo do te mere, da učenci praktično nimajo več težav z ustnim izražanjem tako v šolskem okolju kot v vsakdanjem življenju. Francoščina je jezik, ki povezuje na stotine milijonov govorcev po svetu in velika škoda bi bila, da bi bodoče generacije učencev francoščine obupale nad učenjem tega TJ zaradi strahu.

BIBLIOGRAFIJA

- CENCIČ, Mojca/Mojca ŽEFRAN (2013) Tesnoba pri pouku angleškega jezika. *Annals*, 23 (2): 355-364.
- ČOK, Lucija/Berta KOGOJ/Cveta RAZDEVŠEK-PUČKO/Janez SKELA (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- FRANK, Meta (2014) Teorija komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja. *Vestnik za tuje jezike*, VI (1): 143-162.
- GARDNER, Robert C. (2004) *Attitude/Motivation Test Battery: International Research Project*. Ontario: The University of Western Ontario, Canada.
- HORWITZ, Elaine K./Michael B. HORWITZ/Joann COPE (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2): 125-132.
- ISJFR ZRC SAZU. Fran/SSKJ. 19. avgust 2017. <http://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>
- KRASHEN, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (2002) *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (2012) Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*, 2 (3): 55-74.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena/Vladimir LEGAC (2008) Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *SRAZ*, LIII: 327-347.
- ORTEGA, Ana María (2007) Language Anxiety and Self-Esteem. F. Rubio (ur.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- PATERNOST, Katarina (2013) Primerjava motivacije in poteka pouka pri poučevanju francoščine otrok in odraslih. *Vestnik za tuje jezike*, V (1-2): 261-274.
- PAVLIN, Luka (2017) *L'anxiété langagière dans la classe de FLE en Slovénie. Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- REBOLJ Vojko. »Anksioznost«. *eZdravje*. 17. avgust 2017. <http://www.ezdravje.com/dusevno-zdravje/anksioznost/?s=vse>
- ROBERT Paul/Alain REY/Josette REY-DEBOVE. *Le Petit Robert 2014*. Paris: Le Robert, 2013.

- RUBIO, Fernando (2007) *Self-Esteem and Foreign Language Learning: an Introduction*. Fernando Rubio (ur.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2008) *Ustno sporočanje – najbolj priljubljena jezikovna zmožnost?* Janez SKELA (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Založba tangram, 2008.
- TAGLIANTE, Christine (1994) *La classe de langue: techniques de classe*. Paris : CLE International.
- WILKINSON, Jane (2011) *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en linguistique pour l'obtention du grade de Maître des arts (M.A.). Québec : Faculté des lettres, Université Laval, Département de langues, linguistique et traduction.
- YOUNG, Dolly J. (1991) *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* *The Modern Language Journal*, 75 (4): 426-439.
- ŽEFRAN, Mojca (2015) *Students' Attitudes towards Their EFL Lessons and Teachers: Their Retrospective Study*. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8 (1-2): 167-180.

POVZETEK

Strah pred TJ je eden od najbolj vplivnih psiholoških dejavnikov pri učenju TJ in je glede na pomembnost precej slabo raziskan, četudi bi njegovo boljše razumevanje nedvomno pripomoglo k bolj prilagojenemu in učinkovitemu učenju TJ. Strah pred TJ se spreminja z govorčevo starostjo in nivojem znanja. Z zbiranjem in analizo 152 vprašalnikov ter s štirimi intervjuji profesorice francoščine kot TJ na dveh slovenskih gimnazijah in na Filozofski fakulteti UL so bili določeni najpogostejši vzroki za pojav strahu pred TJ ter skupino učencev glede na starost in znanje, ki ima z njim največ težav. Rezultati so zelo jasni: pojav je med učenci francoščine v slovenskem šolskem sistemu zelo pogost. Med dijaki prvih letnikov, maturanti, študenti dodiplomskega študija in študenti podiplomskega študija, so se maturanti in študenti dodiplomskega študija izkazali za najbolj problematične. Te ugotovitve spodbujajo razmislek o tem, kako olajšati oz. odpraviti preučevani pojav pri slovenskih učencih francoščine kot TJ.

Ključne besede: tuji jezik, strah pred tujim jezikom, francoščina kot tuji jezik, Slovenija, ustno sporočanje, jezikovne zmožnosti.

ABSTRACT

Language anxiety in classes of French as a foreign language in Slovenia

Language anxiety is one of the most influential psychological factors in the learning process of FLs. A better understanding of this phenomenon, which varies with age and level of knowledge, would be extremely important for a more personalised and effective learning process. Having analysed 152 questionnaires and having conducted four interviews with teachers of French as a FL, I tried to determine the main causes of language anxiety and which age groups it affects the most. The results are clear: language anxiety is widespread in classes of French as a FL in Slovenia. Additionally, 4th-year students of grammar school and undergraduate students are most affected. These conclusions should be the starting point for helping the affected learners to try and make the language learning process a thoroughly enjoyable activity.

Key words: foreign language, language anxiety, French as a foreign language, Slovenia, oral production, language skills.

RÉSUMÉ

L'anxiété langagière dans la classe de FLE en Slovénie

L'anxiété langagière est l'un des facteurs psychologiques les plus proéminents dans l'apprentissage de LEs et une meilleure compréhension d'elle serait extrêmement importante pour un apprentissage plus efficace et conforme aux apprenants. L'anxiété langagière varie avec l'âge et les compétences du locuteur. En recueillant et en analysant les réponses au questionnaire de 152 apprenants de FLE et en effectuant quatre interviews avec des enseignantes de FLE, j'ai essayé de déterminer les causes de l'anxiété langagière et les groupes d'apprenants le moins et le plus influencés. Les résultats sont évidents: l'anxiété langagière est très répandue dans la classe de FLE en Slovénie. Parmi les groupes de participants (les lycéens en première année, les bacheliers, les étudiants en licence et les étudiants en master), les bacheliers et les étudiants en licence sont les plus touchés. Ces constatations permettront de pouvoir remédier à ce phénomène pour rendre l'apprentissage de FLE une expérience positive.

Mots-clés: langue étrangère, anxiété langagière, FLE, Slovénie, expression orale, compétences linguistiques.