

# Ustno izražanje in anksioznost pri učenju španščine kot tujega jezika

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.167>

Prejeto 21. 8. 2024 / Sprejeto 9. 12. 2024

Znanstveni članek

UDK 378.147:811.134.2

**KLJUČNE BESEDE:** ustno izražanje, anksioznost, tuji jezik, FLCAS, španščina

**POVZETEK** – V članku predstavljamo izsledke raziskave o vlogi anksioznosti pri učenju španščine kot tujega jezika (TJ), zlasti pri razvijanju jezikovne spretnosti ustnega izražanja. Zanimalo nas je, katere vrste anksioznosti so bolj ali manj izražene pri učenju španščine kot drugega tujega jezika (TJ2) med dijaki slovenskih gimnazij. Prav tako so nas zanimale razlike v doživljanju anksioznosti pri učenju španščine glede na spol, predznanje španščine in število TJ, ki se jih dijaki učijo. Dijaki so ocenili, pri katerih vrstah nalog, ki jih uporabljamo pri pouku španščine za razvijanje spretnosti ustnega izražanja, so bolj ali manj sproščeni. 491 slovenskih dijakov je izpolnjevalo prirejeno Lestvico anksioznosti pri pouku TJ (Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS). Ocenili so stopnjo sproščenosti pri različnih tipih nalog ustnega izražanja. Rezultati raziskave so pokazali, da sta najbolj izraženi dimenziji anksioznosti pri učenju španščine strah pred ocenjevanjem znanja in strah pred negativnim vrednotenjem. Dekleta izražajo več strahu pred ocenjevanjem znanja kot fantje. Dijaki so poročali, da so najmanj sproščeni pri nalogah ustnega izražanja, ki vključujejo predstavitev teme pred poslušalci, najbolj sproščeni in najmanj anksiozni pa pri nalogah ustnega izražanja, ki so povezane z igrami. V zaključku predstavimo nekaj idej za zmanjševanje anksioznosti pri ustnem izražanju v TJ.

Received 21. 8. 2024 / Accepted 9. 12. 2024

Scientific paper

UDC 378.147:811.134.2

**KEYWORDS:** oral expression, anxiety, foreign language, FLCAS, Spanish

**ABSTRACT** – In this paper, we present the results of a study on the role of anxiety in the learning of Spanish as a foreign/second language (FL/L2), particularly in the development of oral language skills. We were interested in what types of anxiety are more or less pronounced in Slovenian secondary school students when learning Spanish as a foreign/second language (FL/L2). We were also interested in the differences in anxiety when learning Spanish depending on the students' gender, their level of Spanish and the number of foreign languages they learn. The 491 Slovenian students learning Spanish as FL/L2 completed a modified Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). They also assessed the degree of relaxation during different types of oral expression tasks, which were developed based on an analysis of tasks in textbooks for teaching Spanish as a foreign language in Slovenian secondary schools. The results of the study show that the most pronounced dimensions of anxiety in learning Spanish are test anxiety and fear of negative evaluation. Girls expressed more test anxiety than boys. Students reported feeling least relaxed in oral expression tasks that involved presenting a topic in front of an audience and most relaxed and least anxious in oral expression tasks that involved games. Finally, we present some ideas on how to reduce anxiety about oral expression in FL/L2.

## 1 Uvod

Učenje (tujih) jezikov in usvajanje jezikovnih vsebin, procesov in spretnosti omogoča mišljenje in delovanje v sodobni globalizirani družbi in kulturi. Učenje jezika namreč “usposobi učence, da delujejo v situacijah, v katerih se znajdejo v resničnem svetu, da se znajo izražati in izvajati različna opravila” (Svet Evrope, 2011, str. 26). Učenci povezujejo jezike z izrazito pozitivnimi čustvi, zavedajo se lastnih jezikovnih

kompetenc, jeziki (tako tuji kot materni) pa predstavljajo sestavni del njihove osebne identitete (Lipavac Oštir in Tibaut, 2020, str. 47).

Glavni cilj posameznika, ki se uči TJ, je doseči sposobnost sporazumevanja ter sporočanja v govorni in pisni obliki v ciljnem jeziku. Ustno izražanje v TJ zahteva kompleksna znanja in spretnosti za obvladovanje interakcij, ki nastajajo v družbenih in kulturnih okoliščinah rabe jezika (Svet Evrope, 2011, str. 35).

Pouk TJ v slovenski srednješolski praksi poteka s pomočjo različnih učnih sredstev oziroma didaktičnih gradiv, s katerimi učenci usvajajo in utrjujejo znanje. Ta gradiva so namenjena samostojnemu učenju, pa tudi utrjevanju, refleksiji in vrednotenju pridobljenega znanja (Štefanc, 2005). Pri pouku TJ učitelji ustrezno vključujejo tudi interaktivna gradiva (Retelj, 2022, str. 28), ki skupaj z učbeniki nastajajo znotraj smernic, ki jih narekujejo posamezni pristopi poučevanja, in tako neizbežno delujejo tudi na ustno izražanje učencev. Učbeniki sledijo tudi smernicam, ki jih je začrtal Skupni Evropski jezikovni okvir (v nadaljevanju SEJO), kar pomeni, da hkrati sledijo jezikovnim učnim načrtom in kurikularnim smernicam (Svet Evrope, 2011, str. 5), njihova raba pa pomembno vpliva na potek in učinkovitost učenja. Smernice, ki jih ponuja SEJO, usmerjajo tudi avtorje učbenikov in tako v učbenikih puščajo sled štirideset let trajajočega v praksi prevladujočega komunikacijskega pristopa (ki temelji na sporazumevalni zmožnosti) k poučevanju TJ (Svet Evrope, 2011, str. 13).

Komunikacijski pristop v ospredje postavlja komunikacijo oziroma ustrezno zmožnost učenca, da jezik uporabi za določene namene. Na področju pouka TJ se je tako začelo razmišljati o doprinosu učencev k procesu usvajanja jezika, torej o njihovi motivaciji, učnih strategijah, zaznavnih in učnih stilih, o njihovih preteklih učnih izkušnjah ter hkrati premišljevali o komunikacijskih potrebah skupine učencev ali razreda in njihovega družbenega ter kulturnega okolja (Vázquez in Lacorte, 2019). Temeljna značilnost komunikacijskega pristopa in njegovih različic je, da od uporabnika jezika oziroma učenca pričakuje tvorjenje slovnično ustreznih sporočil in njihovo uporabo v vsakdanjem življenju (Skela, 1999). Večina učbenikov za poučevanje španščine, ki jih uporabljamo v slovenskem prostoru, temelji na izhodiščih komunikacijskega pristopa in vključuje razvijanje ustnega izražanja na različne načine in v različni meri (nekateri učbeniki vključujejo tipološko bolj raznolike naloge, drugi manj, v nekaterih učbenikih je tovrstnih nalog več, v drugih manj). Cordeiro (2016) in González Sánchez (2016) ugotavljata, da v zadnjih letih učbeniki (kljub razvijanju vseh jezikovnih spretnosti) večji poudarek namenjajo ustnemu izražanju.

Kompleksnost zahtevanih znanj in spretnosti, ki jih učenec razvija pri pouku TJ, pomeni tudi, da je ustno izražanje v TJ, bolj kot ostale jezikovne zmožnosti, podvrženo številnim dejavnikom, ki nanj vplivajo. Dejavniki so lahko zunanji, ti so navadno družbeni in okoljski, ter notranji. Med zunanje dejavnike lahko uvrstimo jezikovni vnos (ang. input), stik s ciljnim jezikom zunaj razreda (bodisi z rojenimi govorniki v družini ali okolju), vlogo, ki jo ima v razredu učitelj, in vpliv razreda oziroma odnosov znotraj skupine na učenca. Prav tako med zunanje dejavnike uvrščamo razlike med življenjskimi okoliščinami učencev in učne dejavnike, pri katerih lahko izpostavimo predvsem kompleksnost posamezne dejavnosti, ki jo pri pouku izvajamo, in izbiro teme, besedišča, izgovorjave in slovnic (Alonso, 2012; Arnold in Foncubierta, 2019; Brown, 2000; Juršič, 2012). Med notranje dejavnike štejemo starost in spol učencev, osebne izkušnje z učenjem, mnenja in predstave, ki jih imajo učenci o učenju, in predhodne izkušnje z

učenjem TJ (Gardner, 2005). Na učenčevo sposobnost sporazumevanja vplivajo tudi osebnostni dejavniki, učenčeva stališča, motivacija, vrednote, prepričanja, spoznavni slogi in osebnostne lastnosti (Svet Evrope, 2011, str. 129).

Velik del notranjih dejavnikov predstavlja čustveni dejavniki. Tudi SEJO (poleg jezikovnih) izpostavi čustvene dejavnike kot tiste, ki pomembno vplivajo na razvoj, usvajanje in produkcijo v TJ. Čustveni dejavniki, ki jih omenja, so samospoštovanje, angažiranost in motivacija, ustrezno telesno in čustveno stanje ter stališča (Svet Evrope, 2011, str. 185). Motivacijo (in njeno razmerje do pripravljenosti na komunikacijo v TJ) izpostavlja tudi avtorica Šafranj s sodelavci (2021, str. 58), saj motivacija sproži aktivno (so)delovanje pri učenju TJ.

### *Tipologija ustnega izražanja*

Ustno izražanje je v funkciji sporazumevanja, služi izmenjavi informacij, zamisli, idej in doživljanj z namenom, da bi s sogovornikom (ali z več njimi) dosegli neke vrste dogovor, soglasje ali zmanjšali razhajanja in se skladno s tem odzvali na sogovornikove iztočnice. To so situacije, v katerih je treba razpravljati, spraševati, odgovarjati in raziskovati predstavljene ideje z namenom, da bi dosegli nek sporazumevalni napredek (Pavlič, 2023).

Naloge za razvijanje ustnega izražanja, ki jih najdemo v učbenikih, so tipološko in vsebinsko raznolike. Raznolikost, ki jo omenja Fulcher (2003), se nanaša na vrsto interakcij, do katerih pri izvajanju naloge prihaja, na cilje, ki jih naloge zasledujejo, ter na položaj sogovornikov. Pri vrstah interakcij Fulcher razlikuje med enosmerno, dvo-smerno ali večsmerno interakcijo, izpostavi pa tudi sogovornike, ki v teh interakcijah sodelujejo, in sicer ali se med seboj poznajo ter ali so sogovorniki v hierarhično enakovrednem odnosu tudi glede na usmerjenost oziroma vodenost (ali so naloge odprtega tipa, z malo navodili, kjer učenci pri odgovorih uporabijo več produkcije in kreativnosti, ali pa se bolj zaprtega tipa, z več in bolj natančnimi navodili, ki predvidevajo več reprodukcije). Dodaja še, da so naloge med seboj različne tudi glede na izbrano temo in okoliščine izvajanja.

Tipologijo nalog kot pomemben dejavnik učenja TJ v raziskavah ustnega izražanja izpostavljajo mnogi strokovnjaki (Mihaljević Djigunović, 2002; Pavlin, 2017; Šifrar Kalan, 2008; Žefran, 2017). Z analizo osmih učbenikov, ki se v slovenskih srednjih šolah uporabljajo za poučevanje španščine, smo oblikovali tipologijo nalog ustnega izražanja, ki temelji na kriteriju vodenosti nalog (Tumova, 2002) in predvidi tudi različne učne oblike (ali se naloge izvajajo individualno, v paru ali skupini). Naloge ustnega izražanja so razvrščene v sedem skupin: individualni govor, dialog v dvojicah, pogovor o določeni temi v manjši skupini, pogovor (z vsemi učenci in učiteljem) v večji skupini, dejavnosti na podlagi igre, predstavitev teme in igranje vlog. Te skupine so dovolj široke, da vključujejo raznovrstne primere nalog, ki jih družita oblika in način izvedbe, lahko pa imajo, čeprav znotraj skupine, različno stopnjo vodenosti (Pavlič, 2023). Analiza učbenikov (Pavlič, 2023) je pokazala, da ti omogočajo količinsko in tipološko ustrezen način razvijanja ustnega izražanja, saj se delež nalog, ki razvijajo ustno izražanje, v učbenikih giblje med 20 % in 40 %, tipološko pa je zastopanih vseh sedem kategorij (individualni govor, dialog v dvojicah, pogovor o temi v manjši skupini, dejavnosti na podlagi igre, pogovor

v večji skupini, predstavitev teme in igranje vlog). Višje ravni učbenikov vključujejo več dialogov in pogovorov v večji skupini. Najmanjši delež nalog ustnega izražanja v učbenikih predstavljajo v celoti vodene naloge, največjega pa delno vodene naloge. Analiza je pokazala tudi, da število nevedenih nalog ustnega izražanja ne narašča z ravno učbenika in da največ nalog v učbenikih razvija individualni govor, najmanj pa jih vključuje igre vlog (Pavlič, 2023). Prav ta raznolikost v tipologiji nalog pri učencih, tako Muñoz-Basols in Gironzetti (2019), spodbuja (ustno) jezikovno produkcijo.

### *Anksioznost pri učenju tujega jezika*

Barlow (2010) opredeli anksioznost kot počutje, ki ga zaznamujejo zaskrbljenost in simptomi napetosti ter pričakovanje nevarnosti, nesreče ali grožnje. Podobno Corsini (2002) opredeli anksioznost kot vztrajen in neprijeten občutek napetosti, strahu in bojazni pred bližajočo se nevarnostjo.

Občutja anksioznosti pri posamezniku niso omejena na zgolj en kontekst ali situacijo, pojavijo se lahko v zelo različnih položajih. Eden izmed takšnih je šolski prostor. Gre za okolje, ki je za posameznika pomembno ne le zaradi izobraževalnih vidikov, temveč tudi z vidika vzpostavljanja in vstopanja v različne medosebne odnose (med učenci, med učitelji in učenci, med šolo in starši) (Peklaj idr., 2015). Prav tako je šola vrednostni prostor, kjer se učenčeva znanja in spretnosti ves čas preverjajo in ocenjujejo, kar pri učencu sproža negotovost in strahove možnega neuspeha (Puklek Levpušček, 2006). Učne storilnostne situacije so za učenca subjektivno ogrožajoče, saj mora prikazati svoje zmožnosti, hkrati pa tudi obstaja možnost, da s svojo dejavnostjo ne bo dosegel pričakovanega (npr. dobre ocene ali suverene ustne predstavitve). Doživljanje anksioznosti se tako lahko pojavlja pri različnih vrstah preverjanja in ocenjevanja ter oblikah dela v razredu: pisnem in ustnem preverjanju znanja, govorni vaji, izražanju mnenja v razredni razpravi, ustni predstavitvi učne vsebine ipd.

Po letu 1970 so se raziskave na področju poučevanja in učenja TJ osredotočile na raziskovanje povezav med usvajanjem TJ in anksioznostjo (Chastain, 1975; Scovel, 1978). Aida (1994), Horwitz, Horwitz in Cope (1986) ter MacIntyre in Gardner (1994) so s svojimi raziskovalnimi ugotovitvami potrdili povezanost učenja TJ z anksioznostjo in kot ključni vidik pri zmanjševanju anksioznosti pri učenju TJ navedli prepoznavanje anksioznosti in razumevanje njenih vzrokov.

Horwitz s sodelavci (Horwitz idr., 1986) opredeli anksioznost pri učenju TJ kot sklop čustev, prepričan in odzivov, ki se pojavijo pri pouku TJ in je ne gre enačiti s splošno anksioznostjo. Nadalje avtorji izpostavijo pomembnost doživljanja tovrstne anksioznosti pri pouku TJ, saj vpliva na učenje in usvajanje jezika ter je odgovorna za (ne)učinkovitost učencev pri izražanju v TJ. Avtorica Horwitz (2001) je kasneje opisala naslednje vrste anksioznosti pri učenju TJ: anksioznost kot osebna lastnost (je lastna posamezniku in se težko odpravi ali spremeni), anksioznost, ki nastopi v specifičnih kontekstih (javno nastopanje, preverjanje in ocenjevanje znanja), in anksioznost v trenutni situaciji (vpliv posebnih okoliščin). Avtorica izpostavi, da anksioznost pri pouku TJ spada v drugi sklop, torej gre za anksioznost v specifičnih situacijah, kar pomeni, da ni (ali pa je v manjši meri) povezana z osebnostnimi lastnostmi, torej je manj stalna in naj bi jo bilo zato moč zmanjšati ali celo odpraviti. Tako sta MacIntyre

in Gardner (1994) v raziskavi ugotovila, da so učenci francoščine ob snemanju izkazali višjo stopnjo anksioznosti, čeprav se njihovo jezikovno znanje medtem ni spremenilo. Tudi Abu-Rabia (2004) ugotavlja, da je anksioznost pri TJ odvisna od več dejavnikov, ne le jezikovnih, saj je v raziskavi potrdil, da učiteljeva vloga pomembno vpliva na stopnjo anksioznosti, ki jo učenci doživljajo. Do podobnih zaključkov je prišlo več avtorjev, vsem pa je skupno, da so kot dejavnik, ki vpliva na anksioznost pri TJ, izpostavili nejezikovni dejavnik (Al-Saraj, 2014; Bensalem, 2017; Dewaele in MacIntyre, 2014).

MacIntyre in Gardner (1994) sta prva poročala o negativni korelaciji med anksioznostjo in učinkovitostjo pri dejavnostih, ki jih učenci izvajajo v TJ. Avtorja menita, da je za številne učence anksioznost pri učenju TJ višja kot pri katerem koli drugem predmetu, ki se ga učijo. Prav tako pa se kaže, da je stopnja anksioznosti, v primerjavi z ostalimi jezikovnimi spretnostmi, višja pri ustnem izražanju (Amengual-Pizarro, 2019; Ylitalo, 2018).

V preteklih raziskavah so se avtorji osredotočali tudi na spol in večjezičnost govorcev kot možna dejavnika doživljanja anksioznosti pri TJ. Pri razlikah po spolu avtorji niso prišli do enoznačnih rezultatov; nekateri ugotavljajo višje stopnje anksioznosti pri učenju TJ pri moških (Campbell in Shaw, 1994; Kitano, 2001), drugi pri ženskah (Arnaiz in Guillén, 2012; Donovan in MacIntyre, 2005; Elkhafaifi, 2005; Machida, 2001; Park in French, 2013), nekateri pa niso ugotovili razlik po spolu (Dewaele idr., 2008; Matsuda in Gobel, 2004). Prav tako se je pokazalo, da učenci z izkušnjami učenja dveh ali več TJ izkazujejo manj anksioznosti kot tisti, ki se učijo zgolj enega TJ (Bensalem, 2019; Thompson in Lee, 2012). Razlog za to vidijo avtorji predvsem v številnejših izkušnjah z učenjem jezika, ki jih ti učenci imajo, oziroma, kot ugotavlja Kemp (2001), so razvili učinkovitejše učne strategije. Tudi Cenoz in Arocena (2019), ki sta raziskovala dvojezičnost in večjezičnost v kontekstu učenja TJ, sta ugotovila, da sočasno učenje več jezikov lahko vpliva vzpodbudno tako na sam proces usvajanja jezika kot tudi na jezikovne zmožnosti učenca.

### *Cilji raziskave*

V prej omenjenih raziskavah so avtorji raziskovali anksioznost v različnih jezikovnih kontekstih. Naslavljali so predvsem učenje TJ v angleško govorečem okolju, učenje angleščine kot TJ ali pa hkratno učenje več različnih TJ. Primanjkuje raziskav, ki bi proučevale doživljanje anksioznosti pri učenju španščine kot TJ, prav tako raziskav, ki bi proučevale doživljanje anksioznosti pri učenju TJ v slovenskem šolskem prostoru. Cilj raziskave je zato ugotoviti stopnjo doživljanja različnih dimenzij anksioznosti pri učenju španščine kot TJ med slovenskimi srednješolci, ki se španščino učijo kot drugi ali kot tretji tuji jezik (TJ 2). Zanimale so nas tudi razlike med dijaki v anksioznosti pri učenju španščine, in sicer glede na spol, predznanje španščine, število TJ, ki se jih dijaki učijo, ter povezanost med stopnjo sproščenosti pri ustnem izražanju v španščini in vrstami nalog za razvijanje spretnosti ustnega izražanja.

## 2 Metoda

### *Udeleženci*

V kvantitativni empirični neeksperimentalni raziskavi je sodelovalo 491 dijakov iz 37 slovenskih srednjih šol, med njimi 93 dijakov in 398 dijakinj prvega (12%), drugega (24%), tretjega (26%) in četrtega letnika (36%) splošnega izobraževanja (splošna in strokovna gimnazija, maturitetni tečaj, zasebne gimnazije, mednarodni gimnazijski programi).

Pred vstopom v srednjo šolo se je španščino učilo 108 dijakov, 383 dijakov se španščine ni učilo. 487 dijakov, ki so sodelovali v raziskavi, se kot TJ poleg španščine uči še angleščino. Poleg angleščine se kot tretji TJ 25 sodelujočih uči italijanščino, 20 francoščino, 15 nemščino in 14 ruščino.

### *Pripomočki*

V raziskavi smo uporabili Lestvico anksioznosti pri pouku tujega jezika (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*, Horwitz idr., 1986). Vprašalnik smo za potrebe naše raziskave priredili najprej s prevodom (prevajanje vprašalnika je potekalo iz angleščine v slovenščino, nato je sledil vzratni prevod v angleški jezik).

Po primerjavi izvirnega vprašalnika in vzratnega prevoda je sledilo nekaj slovničnih in oblikoslovnih popravkov. Vsebinsko smo vprašalnik priredili v delih, ki se nanašajo na specifični jezik oziroma na TJ, in sicer na način, da smo v postavkah nadomestili izraz tuji jezik s španščino.

Na pričujočem vzorcu smo nato preverili dimenzionalnost vprašalnika. Bartlettov test ( $\chi^2 = 1308,56$ ;  $p < 0,001$ ) in KMO test ( $KMO = 0,735$ ) sta pokazala, da so podatki primerni za preverjanje dimenzionalne strukture vprašalnika. Analiza glavnih komponent je potrdila izvorno 4-faktorsko strukturo FLCAS.

FLCAS sestavljajo štiri dimenzije anksioznosti pri učenju TJ:

- *komunikacijska anksioznost* oz. strah pred vzpostavljanjem komunikacije oziroma vstopanjem v odnose, ki zahtevajo sporazumevanje v TJ (primera postavk: “Zgrabi me panika, če moram govoriti v španščini brez časa za predhodno pripravo”, “Če bi moral v španščini govoriti z rojenim govorcem španščine, ne bi bil živčen”, obrnjeno vrednotenje), koeficient notranje konsistentnosti  $\alpha$  za to dimenzijo je 0,85;
- *anksioznost pred negativnim vrednotenjem* oz. strah pred kritiko drugih in izogibanje situacijam, v katerih bi bil posameznik vrednoten s strani drugih (primera postavk: “Slišim, kako mi razbija srce, če me profesor povabi k sodelovanju/odgovarjanju”, “Živčen postanem, če me profesor v španščini vpraša nekaj, na kar se predhodno nisem pripravil”),  $\alpha = 0,68$ ;
- *anksioznost pred preverjanjem znanja* (primera postavk: “Navadno sem med ustnim preverjanjem znanja pri španščini sproščen” (obrnjeno vrednotenje), “Skrbijo me posledice slabih ocen pri ustnem preverjanju znanja pri španščini”),  $\alpha = 0,88$ ;

- *anksioznost pri pouku tujega jezika* oz. kontekst ustnega izražanja in anksioznosti pri pouku v razredu (primera postavk: “Med uro španščine velikokrat mislim na stvari, ki z učno uro niso povezane”, “Ne razumem, zakaj nekatere razburi, če morajo govoriti v španščini”, obrnjeno vrednotenje),  $\alpha = 0,86$ .

V raziskavi Horwitzove idr. (1986) je tudi celotna lestvica FLCAS izkazala dobro notranjo zanesljivost, saj je Cronbach alfa koeficient znašal:  $\alpha = 0,812$ . Notranja zanesljivost lestvice FLCAS v slovenščini je bila visoka ( $\alpha = 0,948$ ), zato smo v nadaljnjih analizah uporabili tudi skupni rezultat lestvice.

Poleg izpolnjevanja vprašalnika FLCAS so dijaki s pomočjo instrumenta, ki smo ga oblikovali za to raziskavo, ocenili stopnjo sproščenosti pri ustnem izražanju v španščini pri posameznem tipu nalog. Dijaki so na lestvici od zelo nesproščen, nesproščen, srednje sproščen, sproščen do zelo sproščen ocenili, kako sproščeni so pri pouku španščine ob izvajanju posameznega tipa naloge. Naloge ustnega izražanja smo razvrstili v sedem skupin: individualni govor, dialog v dvojicah, pogovor o določeni temi v manjši skupini, pogovor (z vsemi učenci in učiteljem) v večji skupini, dejavnosti na podlagi igre, predstavitev teme in igranje vlog (Pavlič, 2023).

Naloge oziroma dejavnosti ustnega izražanja so predvidevale kakršno koli ustno produkcijo ali reprodukcijo učenca v španščini, osredotočene pa so na sporazumevanje oziroma tiste vidike sporazumevanja, ki učencem omogočajo izražanje misli in namer, bodisi samostojno bodisi z vodenjem učitelja (Vázquez in Lacorte, 2019).

Tipološka klasifikacija nalog je temeljila na kriteriju stopnje vodenosti posamezne naloge. Naloga je tako lahko vodena, delno vodena ali nevodena. Za vodene (v celoti ali delno) štejemo naloge, ki so vodene prek navodil oziroma iztočnic v učbeniku ali predvidevajo vodenje učitelja ali celo učencev samih. Nevodene naloge pa so tiste, ki vsebujejo krovno navodilo o dejavnosti, ki sledi (brez dodatnih usmeritev).

## *Postopek*

Postopek zbiranja podatkov je potekal v dveh fazah. Najprej smo za pomoč pri izvedbi prosili učitelje španščine na slovenskih srednjih šolah, saj smo želeli pridobiti podatke čim več dijakov različnih srednjih šol v Sloveniji, na katerih je španščina učni predmet. S pomočjo učiteljev španščine na srednjih šolah smo dijakom posredovali natančen opis raziskave in navodila za izpolnjevanje vprašalnika. Prek učiteljev smo dijakom posredovali soglasje za sodelovanje v raziskavi in povezavo do spletnega vprašalnika. Izpolnjevanje je potekalo med poukom španščine in je trajalo 20 minut. Rezultati v članku so del širše raziskave, ki je predstavljena v doktorski disertaciji (Pavlič, 2023).

### 3 Rezultati

**Tabela 1**

*Opisna statistika vprašalnika FLCAS*

	<i>Maksimalno število točk</i>	<i>M(SD)</i>	<i>AS</i>	<i>SPL</i>
FLCAS (skupni rezultat)	165	3,17 (1,13)	-0,07	-0,05
Komunikacijska anksioznost	40	3,39 (1,11)	-0,19	-0,32
Strah pred negativnim vrednotenjem	45	3,08 (1,21)	-0,05	-0,69
Strah pred ocenjevanjem znanja	25	3,14 (1,16)	0,03	-0,38
Anksioznost pri pouku tujega jezika	55	3,09 (1,19)	0,08	-0,52

*Opomba:* AS = koeficient asimetrije, SPL = koeficient sploščenosti. Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5.

Povprečje odgovora na postavko pri posameznih dimenzijah (tabela 1) kaže, da so vse štiri dimenzije anksioznosti pri dijakih povprečno oz. rahlo nadpovprečno izražene. Koeficienti asimetričnosti in sploščenosti kažejo, da so dosežki na posameznih dimenzijah in skupni dosežek FLCAS normalno porazdeljeni, zato smo se v nadaljevanju odločili za uporabo parametričnih testov.

**Tabela 2**

*Razlike v štirih dimenzijah anksioznosti vprašalnika FLCAS glede na spol*

<i>Spol</i>	<i>M(SD)</i>		<i>t(489)</i>	<i>d</i>
	<i>Dijakinje</i>	<i>Dijaki</i>		
Komunikacijska anksioznost	3,43 (1,15)	3,26 (1,21)	-1,85	0,215
Strah pred negativnim vrednotenjem	3,1 (1,27)	2,99 (1,25)	-1,07	0,127
Strah pred ocenjevanjem znanja	3,2 (1,18)	2,84 (1,17)	-4,06***	0,486
Anksioznost pri pouku tujega jezika	3,09 (1,23)	3,08(1,36)	-0,14	0,017

*Opomba:* \*\*\* $p < .001$ . Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5. Vrednosti Cohenovega  $d$  (velikost učinka) okoli 0,2 predstavljajo majhen učinek, vrednosti okoli 0,5 opazen učinek in vrednosti okoli 0,8 velik učinek (Cohen, 1988).

Kot je razvidno iz tabele 2, se dijaki in dijakinje statistično pomembno razlikujejo le v eni dimenziji anksioznosti pri učenju španščine kot TJ. Dijakinje doživljajo pomembno več strahu pred ocenjevanjem znanja kot dijaki. Velikost učinka razlike je opazna.

**Tabela 3**

Razlike v štirih dimenzijah anksioznosti vprašalnika FLCAS glede na predznanje španščine (učenje španščine v osnovni šoli)

Predznanje	M(SD)		t(489)	d
	S predznanjem	Brez predznanja		
Komunikacijska anksioznost	3,16 (1,16)	3,46 (1,15)	-3,65***	0,384
Strah pred negativnim vrednotenjem	2,86 (1,24)	3,14 (1,27)	-3,02**	0,317
Strah pred ocenjevanjem znanja	2,97 (0,96)	3,18 (1,18)	-2,57*	0,272
Anksioznost pri pouku tujega jezika	2,90 (1,22)	3,14 (1,24)	-2,98**	0,315

Opomba: \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5.

Kot je razvidno iz tabele 3, so se razlike po vprašalniku FLCAS med dijaki, ki so se učili španščino v osnovni šoli, in tistimi, ki se je niso učili, izkazale za statistično pomembne pri vseh štirih dimenzijah anksioznosti. Dijaki s predznanjem španščine iz osnovne šole so izražali nižje stopnje komunikacijske anksioznosti, strahu pred negativnim vrednotenjem znanja, strahu pred ocenjevanjem znanja in anksioznosti pri pouku tujega jezika kot dijaki brez predznanja španščine iz osnovne šole. Velikost učinka razlik je zmerna.

**Tabela 4**

Razlike v štirih dimenzijah anksioznosti vprašalnika FLCAS glede na število tujih jezikov, ki se jih dijaki učijo

Število tujih jezikov	M(SD)		F(3,487)	$\eta^2$
	Španščina +1	Španščina +2		
Komunikacijska anksioznost	3,45 (1,18)	3,08 (1,01)	3,73***	0,027
Strah pred negativnim vrednotenjem	3,13 (1,29)	2,80 (1,13)	3,00**	0,039
Strah pred ocenjevanjem znanja	3,16 (1,21)	2,99 (1,07)	1,65	0,046
Anksioznost pri pouku tujega jezika	3,15 (1,25)	2,76 (1,13)	4,05***	0,132

Opomba: Španščina +1 pomeni, da se dijaki poleg španščine učijo še enega dodatnega TJ, španščina +2 pomeni, da se dijaki poleg španščine učijo še dveh TJ. \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. Pri analizi smo uporabili n = 487, saj so štirje dijaki napačno interpretirali vprašanje (odgovorili so, da je španščina njihov edini tuji jezik, ki se ga učijo, kar je glede na gimnazijski program nemogoče). Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5.

Glede na število jezikov, ki se jih učijo, so se dijaki statistično pomembno razlikovali v doživljanju komunikacijske anksioznosti, strahu pred negativnim vrednotenjem ter anksioznosti pri pouku tujega jezika (tabela 4). Dijaki, ki se poleg španščine učijo še dveh TJ, so imeli nižji rezultat pri omenjenih treh dimenzijah anksioznosti kot dijaki, ki se poleg španščine učijo še en TJ.

**Tabela 5**

*Tipi nalog ustnega izražanja v povezavi s stopnjo sproščenosti dijakov*

<i>Tipi nalog ustnega izražanja</i>	<i>Stopnja sproščenosti M(SD)</i>
Predstavitve teme	2,56 (1,10)
Individualni govor	2,75 (1,02)
Igranje vlog	2,81 (1,07)
Pogovor z vsemi učenci in učiteljem v večji skupini	3,19 (1,07)
Pogovor o določeni temi v večji skupini	3,46 (1,11)
Dialog v dvojicah	3,59 (1,06)
Dejavnosti na podlagi igre	3,63 (1,11)

*Opomba:* Višje vrednosti stopnje sproščenosti v tabeli pomenijo višjo sproščenost dijakov pri tipu naloge.

Rezultati (tabela 5) so pokazali razlike v stopnji sproščenosti med posameznimi tipi nalog ustnega izražanja. Dijaki so kot dejavnost, pri kateri so najmanj sproščeni, navedli predstavitev teme, najbolj pa so sproščeni pri dejavnostih na podlagi igre.

## 4 Diskusija

V raziskavi smo proučili štiri vrste anksioznosti pri učenju in izražanju v španščini, in sicer komunikacijsko anksioznost, anksioznost pri ocenjevanju znanja, strah pred negativnim vrednotenjem in anksioznost pri pouku tujega jezika (Zhao, 2007). Zanimale so nas razlike v doživljanju teh vrst anksioznosti, in sicer glede na spol, predznanje in število TJ, ki se jih učijo dijaki. Zanimala nas je tudi ocena sproščenosti dijakov pri opravljanju različnih tipov nalog ustnega izražanja.

Odgovori na vprašanja po vprašalniku FLCAS so pokazali, da so slovenski dijaki izkazali nekoliko nadpovprečno stopnjo anksioznosti pri pouku španščine in da so vse štiri dimenzije anksioznosti pri dijakih povprečno oz. rahlo nadpovprečno izražene. Za uspešne in učinkovite učne procese, sploh pa za ustno produkcijo v TJ, je pomembno vzpodbudno učno okolje (Arnold, 2000). Prav tako pa je ključno, da učitelji prepoznajo situacije, ki pri učencih povzročajo največ tesnobe, in učencem ponudijo možnosti in oblike ustnega izražanja, ki tovrstno anksioznost omejijo ali znižajo (Čepon, 2015).

Ugotavljamo, da dijakinje pri ocenjevanju znanja pri španščini doživljajo pomembno več strahu kot dijaki. Rezultati tujih raziskav se glede povezanosti spola z doživljanjem anksioznosti precej razlikujejo. Nekateri avtorji namreč niso ugotovili razlik med spoloma v stopnji anksioznosti pri učenju TJ (Aida, 1994; Amengual Pizarro, 2019; Park in French, 2013). Rezultati drugih raziskav so, podobno kot v pričujoči raziskavi, pokazali, da je stopnja anksioznosti višja pri ženskah kot moških (Dewaele in MacIntyre, 2014; Duffield, 2018). Awan idr. (2010) in Tsai (2013) pa so ugotovili, da je stopnja anksioznosti pri učenju TJ višja pri moških kot ženskah. Treba je opozoriti, da je bil naš vzorec neuravnotežen po spolu. V njem so prevladovali dijakinje (81 %), vendar je tudi v slovenskih srednjih šolah razmerje med učenci in učenkami španščine podobno (Pavlič, 2023).

Pomembne razlike v stopnji anksioznosti je opaziti med dijaki s predznanjem španščine in tistimi, ki se španščine pred vstopom v srednjo šolo niso učili. Dijaki s predznanjem so manj anksiozni kot njihovi vrstniki, ki predznanja španščine niso imeli. Razlike med skupinama dijakov so se pokazale na vseh štirih dimenzijah anksioznosti pri učenju španščine. Sklepamo, da predznanje španščine omogoča dijakom, da se počutijo bolj samozavestni pri uporabi jezika. Tako so manj tesnobni in napeti pri izražanju v španščini, posledično pa doživljajo tudi manj strahu pred nastopanjem v španščini (Pavlič, 2023). Tudi Skupni evropski jezikovni okvir navaja, da na sporazumevalno zmožnost dijaka poleg znanja in spretnosti vplivajo tudi osebni dejavniki, kot so samozavest, samozaupanje ter boječnost oziroma nesproščenost (SEJO, 2011, str. 129).

Nižjo stopnjo anksioznosti v treh od štirih dimenzij anksioznosti smo ugotovili pri dijakih, ki se učijo več TJ, kar je skladno z ugotovitvami prejšnjih raziskav (Bensalem, 2019). Učenci, ki se učijo več jezikov, naj bi tako doživljali manj anksioznosti predvsem zato, ker imajo več izkušenj z učenjem TJ in več razvitih učnih strategij za usvajanje jezika.

Rezultati so pokazali, da dijaki doživljajo različne stopnje anksioznosti glede na tip naloge ustnega izražanja. Najbolj sproščeni so pri dejavnostih na podlagi igre, najmanj pa pri predstavitvi tem. To nudi učiteljem možnost, da z ustreznim izborom nalog ustnega izražanja vplivajo na doživljanje anksioznosti pri slovenskih dijakih (Pavlič, 2023). Izbiranje tipološko raznolikih nalog ustnega izražanja za delo v razredu in dejavnosti, pri katerih so dijaki sproščeni, pomaga pri premagovanju težav (Benítez, 2010). V primeru učenja TJ se lahko pri ustnem izražanju poslužujemo igre (Brumen, 1998; Hernández in Silva, 2020), ki zmanjša doživljanje negativnih čustev (Artuñedo Guillén in González Sáinz, 2009). Ustne predstavitve različnih tematik pred razredom zvišujejo napetost in nesproščenost, saj je socialna anksioznost, ki jo učenec doživlja v šoli, vezana predvsem na situacije izpostavljenosti pred skupino (Arnold, 1999). Tudi Young (1990) ugotavlja, da so naloge, pri katerih morajo učenci govoriti pred sošolci in učitelji, tiste, ki učenec povzročijo največ anksioznosti (Young, 1990). Da bi pri tovrstnih nalogah zmanjšali stopnjo anksioznosti, naj učitelji izbirajo za predstavitve teme, ki so dijakom blizu in imajo zanje osebno relevantno vrednost. Predstavitve lahko potekajo tudi v parih ali manjših skupinah, saj na ta način zagotovimo sodelovalno okolje (Šafraň idr., 2023) in nižjo izpostavljenost posameznih učencev.

## 5 Zaključek

Ustno izražanje v tujem jeziku je izrazito kompleksna spretnost, na katero vplivajo ne samo metodološki, didaktični in tipološki elementi, temveč tudi čustveni. Izsledki predstavljene raziskave kažejo, da so anksioznost in učenje TJ ter ustno izražanje v TJ povezani koncepti, ki so odvisni tudi od spola učečega se posameznika, predznanja TJ in jezikovnih izkušenj z učenjem več TJ. V pričujoči raziskavi so predstavljeni izsledki proučevanja čustvenih dejavnikov pri učenju španščine kot TJ v Sloveniji, veljalo pa bi raziskovati širše in primerjalno vključiti različne (tuje) jezike in različne starostne skupine učencev. Ker je ustno izražanje tudi jezikovna spretnost, ki je v slovenskem šolskem prostoru zelo prisotna pri vrednotenju znanja jezikovnih predmetov (ustna ocenjevanja, ustne predstavitve, ustni izpit pri maturi), izsledki ponujajo učiteljem smernice za izbiro nalog ustnega izražanja, pri katerih bodo dijaki pri ustnem izražanju čim manj anksiozni in čim bolj učinkoviti.

Ana Pavlič, PhD, Melita Puklek Levpušček, PhD

### Oral Expression and Anxiety in Learning Spanish as a Foreign Language

*The article presents the results of a study on the relationship between anxiety and oral expression in Slovenian students of Spanish as a foreign/second language (FL/L2). We investigated four types of anxiety: communication apprehension, test anxiety, fear of negative evaluation, and anxiety towards learning processes and situations of the classroom (Zhao, 2007). We were interested in the differences in the experience of these anxieties according to gender, language proficiency and the number of foreign languages learnt by the students. We also considered and investigated students' ratings of their feelings of relaxation when performing different types of oral expression tasks.*

*Oral expression in a FL/L2 requires complex knowledge and skills to manage the interactions that arise in the social and cultural contexts of language use (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) 2001, p. 14). The CEFR defines oral expression as one of the communicative language competences. The communicative language competence of the language learner is activated in the performance of various linguistic activities, such as reception (oral or written), production (oral or written), interaction (participation of at least two people – oral or written) and mediation (translation, interpreting, paraphrasing, summarising) (CEFR, 2001, p. 14).*

*Foreign language teaching in Slovenian secondary schools is carried out using a variety of didactic materials developed within the framework of a specific teaching approach, which inevitably influence pupils' oral expression. The communicative approach places communication at the centre and takes into account the students' contribution to the language acquisition process, i. e. their motivation, learning strategies, cognitive and learning styles and previous learning experiences, while also considering*

*the communicative needs of a group of learners or a class and their social and cultural environment (Vázquez & Lacorte, 2019).*

*Oral fluency in a foreign language is subject to a number of influencing factors far more than other communicative language skills. These factors can be external, usually social and environmental, or internal. External factors include linguistic input, contact with the target language outside the classroom and the role of the teacher. External factors also include differences in learners' circumstances and didactic factors, such as the complexity of the activity being taught and the choice of topic, vocabulary, pronunciation and grammar (Alonso, 2012; Arnold & Foncubierta, 2019; Brown, 2000; Jurišević, 2012). Intrinsic factors include learners' age and gender, personal learning experiences, opinions and beliefs that learners have about learning, and previous experiences with foreign language learning (Gardner, 2005). Learners' personal factors, attitudes, motivation, values, beliefs, cognitive styles and personality traits also influence their ability to communicate (CEFR, 2001, p. 105). A large proportion of intrinsic factors (in addition to linguistic factors) have a significant impact on the development, acquisition and production of a foreign language. Emotional factors include self-esteem, commitment and motivation, state and attitude (CERF, 2001, p. 170).*

*As early as 1983, Krashen and Terrell proposed a task design for foreign language learning that would reduce the impact of negative emotional factors on learning and the processes of acquisition and memorisation. The tasks and activities for developing oral expression found in textbooks vary in type and content. Task typology has been emphasised by many researchers on oral expression in FL/L2 as an important factor in foreign language learning (Mihaljević Djigunović, 2002; Pavlin, 2017; Šifrar Kalan, 2008; Žefran, 2017). By analysing eight textbooks for teaching Spanish as FL/L2 used in Slovenian secondary schools, we have developed a typology of oral expression tasks based on the criterion of task management (Tumova, 2002). The typology contains tasks of different learning formats (whether the tasks are completed individually, in pairs or in groups). The oral expression tasks are divided into seven groups: individual speaking, dialogue in pairs, discussion in small groups, discussion in large groups (with all students and the teacher), game-based activities, presentation of a topic and role play (Pavlič, 2023). According to Muñoz-Basols and Gironzetti (2019), the variety of task typology promotes students' (oral) language production.*

*In 1970, research in the field of foreign language teaching and learning began to focus on anxiety in foreign language learning (Chastain, 1975; Scovel, 1978). Aida (1994), Horwitz, Horwitz and Cope (1986), and MacIntyre and Gardner (1994) have confirmed the link between foreign language learning and anxiety, and found that recognising anxiety and understanding its causes is indeed an important aspect of reducing anxiety in foreign language learning. Arnold (2000) and the CEFR also point out that emotional factors (in addition to linguistic ones) have a significant impact on language acquisition and production. Feelings of anxiety are not limited to a specific context or situation, but can occur in a variety of situations, including the school environment. School is an environment that is important not only for its educational aspects, but also in terms of building various relationships (between students, between teachers and students, between school and parents) (Peklaj et al., 2015). School is also a place where students' knowledge and skills are constantly tested and evaluated, which triggers insecurity and fears of possible failure (Puklek Levpušček, 2006). The study*

by MacIntyre and Gardner was the first to show that there is a negative correlation between anxiety and performance in foreign language activities. The authors explain that for many students, anxiety is higher in foreign language classes than in any other subject they learn (MacIntyre & Gardner, 1994). Various authors (Amengual-Pizarro, 2019; Cordero Badilla & Morales Rojas, 2016; Parra, 2016; Ylitalo, 2018) also found that foreign language learners experience a much higher level of anxiety in oral expression than in any other communicative language competence.

The aim of the study was therefore to determine the level of anxiety when learning Spanish as FL/L2 among Slovenian secondary school students. We were also interested in the differences in students' anxiety when learning Spanish depending on their gender, previous language experience and the number of foreign languages they learn. We also investigated the relationship between the degree of relaxation in oral expression in Spanish and the types of tasks used to develop oral expression skills.

491 students from 37 Slovenian upper secondary schools participated in the quantitative, non-experimental empirical study, including 93 male and 398 female students in their first (12%), second (24%), third (26%) and fourth (36%) years of study. Before entering upper secondary school, 108 students had learnt Spanish and 383 had not. 487 of the students who took part in the survey were learning English as a foreign language in addition to Spanish. In addition to English, 25 of the participants learnt Italian as a third foreign language, 20 learnt French, 15 learnt German and 14 learnt Russian.

The instrument used in our study was the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which was developed in 1986 by Elaine K. Horwitz in collaboration with other authors (Horwitz et al., 1986). In the study by Horwitz et al. (1986), the FLCAS showed good overall internal reliability with a Cronbach's alpha coefficient  $\alpha = 0.81$ . The internal reliability of the Slovenian translation of the FLCAS was high ( $\alpha = 0.95$ ) and was therefore used for further analyses. The FLCAS consists of four dimensions of FL/L2 learning anxiety:

- Communicative anxiety (example items: "I start to panic when I have to speak without preparation in language class." "I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.").
- Fear of negative evaluation (example items: "I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in a language class." "I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.")
- Test anxiety (example items: "I am usually at ease during my tests in my language class." "I worry about the consequences of failing my foreign language class.")
- Anxiety towards learning processes and situations of the classroom (example items: "During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course." "I don't understand why some people get so upset over foreign language class.").

In addition to the FLCAS questionnaire, students were asked to rate their level of relaxation in oral expression in Spanish for each type of task using the instrument we developed for this study. On a scale ranging from not at all relaxed, not relaxed, moderately relaxed, relaxed to very relaxed, students rated how relaxed they were in Spanish class when performing each type of task. The oral expression tasks were divided into seven groups: individual speaking, dialogue in pairs, discussion in small groups,

discussion in large groups (with all students and the teacher), game-based activities, presentation of a topic and role play (Pavlič, 2023).

The answers to the FLCAS questionnaire showed that the Slovenian students had a medium level of anxiety for all four types of anxiety. An encouraging learning environment is important for successful and effective learning processes, especially for oral production in a foreign language (Arnold, 2000). However, it is also crucial that teachers identify the situations that trigger most anxiety in students and provide them with opportunities and forms of oral expression that limit or reduce this type of anxiety (Amengual-Pizarro, 2019; Zhou et al., 2022). We have found that female students have significantly more anxiety than male students when it comes to evaluating and test anxiety. Research comes to different conclusions regarding the relationship between gender and anxiety levels. Some authors have found no gender differences in anxiety levels (Aida, 1994; Amengual Pizarro, 2019; Huang, 2018; Maetar, 2011; Park & French, 2013). Other studies have reached similar conclusions to ours, namely that anxiety levels are higher in women (Dewaele & MacIntyre, 2014; Duffield, 2018; Öztürk & Gürbüz, 2013; Park & French, 2013, Jiin Yih et al, 2018; Tercan & Dikilitas, 2015). However, Awan et al (2010), Jiin Yih et al (2018) and Tsai (2013) have shown that anxiety scores were higher in men. We should also point out the peculiarity of our research sample, which was dominated by female students (81%). However, the ratio between male and female students in Spanish as FL/L2 in Slovenian secondary schools is very similar (Pavlič, 2023).

Significant differences in terms of anxiety can be observed between students with prior knowledge of Spanish and those who have not learnt Spanish before entering upper secondary school. Students with prior knowledge of Spanish are less anxious than their peers without this knowledge. Furthermore, the differences were significant in all four anxiety dimensions. Prior knowledge of Spanish gives students slightly more confidence in using the language (Pavlič, 2023). The CEFR also states that in addition to knowledge and skills, personal factors and personal characteristics such as self-confidence, self-esteem, shyness and fear or embarrassment also influence student's ability to communicate (CEFR, 2001, p. 106). Similarly, students who learn more foreign languages have been observed to have lower levels of anxiety in three of the four anxiety dimensions, a finding that confirms Bensalem's findings (Bensalem, 2019). Students who learn more languages are less anxious, mainly because they have more experience in learning a foreign language and have developed more learning strategies for language acquisition.

The type of oral expression task determines the level of anxiety. In fact, the students indicated that they have different levels of anxiety in different types of oral expression tasks. They are most relaxed during game-based activities and least relaxed when presenting in front of the class. This offers teachers the opportunity to influence the level of anxiety of Slovenian students by selecting appropriate oral expression tasks (Pavlič, 2023). As Benítez (2010) suggests, the selection of typologically different oral expression tasks and activities in which students are relaxed helps to overcome difficulties. In the case of foreign language learning, oral expression games can influence the development of students' speech production (Hernández & Silva, 2020) and reduce negative emotional factors (Artuñedo Guillén & González Sáinz, 2009). However, presenting a topic and thus performing in front of the class increases tension, as the social anxiety

that students experience at school is mainly associated with situations in which they expose themselves to the community (Arnold, 1999). Young (1990) also found in his research that it is the tasks which require students to speak in front of classmates and teachers that trigger the most anxiety in students (Young, 1990).

*Anxiety and language learning and oral expression in a foreign language are interrelated concepts that are influenced by various factors, such as gender, prior language experience and language proficiency. The study offers new insights in the field of studying emotional factors in foreign language learning in Slovenia and would be worth exploring more broadly and comparatively, including other (foreign) languages and different age groups of learners. Since oral expression is also a skill that is very present in the Slovenian school system (oral assessments, oral exams, final exams), the study offers possible guidelines for teachers who select oral expression tasks in which students are less anxious and more effective in their oral expression.*

## LITERATURA

1. Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711–721. <https://doi.org/10.1080/0144341042000263006>
2. Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
3. Alonso, E. (2012). Soy profesor/a: Aprender a enseñar 2. Edelsa.
4. Al-Saraj, T. M. (2014). Revisiting the foreign language classroom anxiety scale (FLCAS): The anxiety of female English language learners in Saudi Arabia. *L2 Journal*, 6(1), 50–76. <https://doi.org/10.5070/L26121650>
5. Amengual Pizarro, M. (2019). Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 8, 145–159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311>
6. Arnaiz, P. in Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 5–26.
7. Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
8. Arnold, J. (2000). *Speak easy: How to ease students into oral production*. <https://www.scribd.com/document/237122798/Speak-Easy-How-to-ease-Students-into-oral-Production>
9. Arnold, J. in Foncubierta, J. M. (2019). La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE. Edinumen.
10. Artuñedo Guillén, B. in González Sáinz, M. T. (2009). Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE. *Monográficos marcoELE*, 9, 169–176.
11. Awan, N., Azher, M., Anwar, N. in Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 33–40. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.249>
12. Barlow, D. H. (2010). *The Oxford handbook of clinical psychology*. Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195366884.001.0001>
13. Benítez, G. S. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1–68.
14. Bensalem, E. (2017). Foreign language learning anxiety: The case of trilinguals. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8, 234–249. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.17>
15. Bensalem, E. (2019). Multilingualism and foreign language anxiety: the case of Saudi EFL learners. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 15(2). <https://doi.org/10.18538/lthe.v15.n2.314>

16. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
17. Brumen, M. (1998). Igra kot spodbuda za zgodnje učenje tujega jezika. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 13(5–6), 251–257.
18. Campbell, C. M. in Shaw, V. M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*.
19. Cenoz, J. in Arocena, E. (2019). Bilingüismo y multilingüismo. V J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti in M. Lacorte (ur.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (str. 417–431). Routledge.
20. Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
21. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. izd.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
22. Cordeiro, D. M. (2016). Análisis de las destrezas orales en los manuales de E/LE del nivel A2 desde la perspectiva de las inteligencias múltiples. V *Nuevas investigaciones lingüísticas: XXX Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas* (str. 225–234). Editorial de la Universidad de Cantabria.
23. Corsini, R. (2002). *The Dictionary of Psychology* (1. izd.). Routledge.
24. Čepon, S. (2015). Coping strategies for reducing English language speaking anxiety in the Balkans. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 50–62.
25. Dewaele, J. M. in MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
26. Dewaele, J.-M., Petrides, K. V. in Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
27. Donovan, L. A. in MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420–427. <https://doi.org/10.1080/08824090409360006>
28. Duffield, C. (2018). Ansiedad de los estudiantes españoles ante las pruebas orales de inglés como lengua extranjera [Magistrsko delo, Universitat de les Illes Balears].
29. Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
30. Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Education.
31. Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation: past, present and future*. Department of Psychology University of Western Ontario.
32. González Sánchez, M. (2016). Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro [Magistrsko delo, Facultad de Filología UNED].
33. Hernández, R. in Silva, F. (2020). Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 207–220. <https://doi.org/10.17981/cultedu-soc.11.2.2020.13>
34. Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112–127. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
35. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. in Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
36. Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. *Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani*.
37. Kemp, C. (2001). Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment [Doktorsko delo, Universidad de Edinburgo].
38. Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549–566. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125>
39. Krashen, S. D. in Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Alemany Press.

40. Lipavic Oštir, A. in Tibaut, K. (2020). Raznolikost relacij na jezikovnih repertoarjih petošolcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 38–53.
41. Machida, S. (2001). Anxiety and oral performance in a foreign language test situation. *Australian Review of Applied Linguistics*, 24(1), 31–50. <https://doi.org/10.1075/ara1.24.1.03mac>
42. MacIntyre, P. D. in Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
43. Matsuda, S. in Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
44. Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako se ga osloboditi. Naklada Ljevak.
45. Muñoz-Basols, J. in Gironzetti, E. (2019). Expresión oral. V J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti in M. Lacorte (ur.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching Metodologias, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (str. 198–212). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-15>
46. Park, G. P. in French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
47. Pavlič, A. (2023). Ustno izražanje slovenskih dijakov pri pouku španščine v povezavi z anksioznostjo [Doktorsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta].
48. Pavlin, L. (2017). 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. *Vestnik za tuje jezike*, 9(1), 219–234. <https://doi.org/10.4312/vestnik.9.219-234>
49. Peklaj, C., Podlesek, A. in Pečjak, S. (2015). Gender, previous knowledge, personality traits and subject-specific motivation as predictors of students' math grade in upper-secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 313–330. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0239-0>
50. Puklek Levpušček, M. (2006). Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik. Filozofska fakulteta.
51. Retelj, A. (2022). Digitalne zmožnosti učiteljev tujih jezikov po pandemiji covid-19. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 23–37.
52. Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
53. Skela, J. (1999). Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov. V L. Čok, J. Skela, B. Gojov in C. Razdevšek-Pučko (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole* (str. 166–173). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
54. Svet Evrope. (2011). Skupni evropski jezikovni okvir. Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport.
55. Šafranč, J., Bogdanovič, V. in Gak, D. (2023). Preplet osebnosti, samoučinkovitosti in pripravljenosti za komuniciranje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(2), 50–72. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i2.102>
56. Šafranč, J., Gojkov Rajič, A. in Bulatović, V. (2021). Motivacija za komunikacijo v tujem jeziku. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 49–63.
57. Šifrar Kalan, M. (2008). Ustno sporočanje – najbolj priljubljena jezikovna zmožnost? Janez SKELA (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Založba Tangram.
58. Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. *Sodobna pedagogika*, 4(5), 172–185.
59. Thompson, A. S. in Lee, J. (2012). Anxiety and EFL: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 730–749. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.713322>

60. Tsai, C. C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in Taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1–17. <https://doi.org/10.5296/ijld.v3i4.4247>
61. Tumova, B. M. (2002). Speaking activities aimed at developing fluency in EFL classes [Diplomsko delo, Univerzita Pardubice, Fakulteta humanitnih studiij].
62. Vázquez, G. in Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. V J. Muñoz Basols, E. Gironzetti in M. Lacorte (ur.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (str. 11–25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-2>
63. Ylitalo, E. S. (2018). La ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de ELE: actitudes de los estudiantes de la Universidad de Turku hacia ella y actividades que la aumentan y la reducen [Magistrsko delo, Universidad de Turku, Facultad de Humanidades].
64. Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
65. Zhao, Na. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *Asian EFL Journal*, 9(3), 22–34.
66. Zhou, S., Chiu, M. M., Dong Z. in Zhou, W. (2022). Foreign language anxiety and foreign language self-efficacy: a meta-analysis. *Current Psychology*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04110-x>
67. Žefran, M. (2017). Vpliv individualno-situacijskih dejavnikov na učenje tujega jezika [Doktorsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta].



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

---

Dr. Ana Pavlič, profesorica španskega jezika na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani.

E-mail: [ana.pavlic@gimb.org](mailto:ana.pavlic@gimb.org)

Dr. Melita Puklek Levpušček, redna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

E-mail: [melita.puklek@ff.uni-lj.si](mailto:melita.puklek@ff.uni-lj.si)