

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Аница Р. Радосављевић Крсмановић

**ПРЕДИКТОРИ ПОСТИГНУЋА У  
УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД  
СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКИХ  
СТУДИЈА У СРБИЈИ**

докторска дисертација

Београд, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Anica R. Radosavljevic Krsmanović

**PREDICTORS OF ENGLISH LANGUAGE  
PROFICIENCY AMONG NON-ENGLISH  
MAJOR UNIVERSITY STUDENTS IN  
SERBIA**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Аница Р. Радосављевић Крсмановић

**ПОКАЗАТЕЛИ УСПЕВАЕМОСТИ В  
ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У  
СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ  
НАПРАВЛЕНИЙ В СЕРБИИ**

Докторская диссертация

Белград, 2018.

**Подаци о ментору и члановима комисије**

**Ментор:**

др Ненад Томовић, доцент, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

**Чланови комисије:**

- 1.
- 2.

Датум одбране:

---

## **Предиктори постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији**

### **Сажетак**

Основни предмет истраживања у овој дисертацији јесте испитивање индивидуалних разлика, које у целини чине општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика, као предиктора постигнућа у учењу овог језика код студената нефилолошких студија у Србији. У ту сврху поставили смо следеће циљеве: (1) да одредимо који фактори, односно индивидуалне разлике чине општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика студената нефилолошких студија у Србији; (2) да утврдимо у којој мери су те индивидуалне разлике изражене код ових испитаника; (3) да испитамо да ли постоје разлике у изражености ових индивидуалних разлика на појединачним подзорцима; (4) да утврдимо које индивидуалне разлике представљају предикторе постигнућа у учењу енглеског језика код одабране групе испитаника. Последњи, притом споредни циљ истраживања био је да се испита могућност постојања алтернативних индикатора постигнућа, поред броја поена на тесту знања енглеског језика, који је коришћен као основни показатељ постигнућа у учењу овог језика.

У квантитативном делу овог истраживања учествовало је 843 испитаника, студената основних студија нефилолошких факултета у Србији, и то, студенти факултета друштвено-хуманистичких, природно-математичких наука, техничко-технолошких и медицинских наука, док је у квалитативном делу истраживања учествовало укупно 43 испитаника. Методи прикупљања података у квантитативном истраживању били су анкетно испитивање и тестирање знања енглеског језика, а у додатном квалитативном делу истраживања користили смо групни интервју. Метод анкетног испитивања применили смо са циљем да добијемо увид у индивидуалне разлике испитаника које су повезане са учењем енглеског језика. Метод тестирања знања из енглеског језика применили смо да бисмо утврдили постигнуће испитаника у учењу енглеског језика, док смо метод групног интервјуа спровели како бисмо добили продубљену допуну резултатима

добијеним квантитативним истраживањем. Уобичајене технике примене поменутих метода операционализоване су одговарајућим мерним инструментима, и то: анкетним упитником и тестом знања енглеског језика у квантитативном делу истраживања, и групним интервјуом у квалитативном сегменту истраживања. У емпиријском делу квантитативног истраживања после фазе теренског испитивања уследила је статистичка обрада и анализа резултата. Квантитативни методи статистичке обраде и анализе које смо применили биле су: дескриптивне анализе, тестови разлика, факторска анализа, корелациона, регресиона анализа и структурално моделирање, а од квалитативних анализа применили смо анализу садржаја.

Резултати су показали да општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији чини осам компоненти: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, очекивани J2 селф и етноцентризам. Такође, резултати указују на то да су код испитиване групе изражени инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, очекивани J2 селф, страх од асимилације и етноцентризам, док језичка анксиозност и утицај породице представљају димензије које нису изражене. Када су у питању израженост индивидуалних разлика код појединачних узорака, истраживање указује на то да код испитаника мушког и женског пола постоје разлике у изражености инструменталности, језичке анксиозности, етноцентризма и утицаја породице, док се код испитаника различитих научних области уочавају разлике у изражености језичке анксиозности, ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и утицаја породице. Према моделу предвиђања постигнућа у учењу енглеског језика који је добијен анализом структуралног моделирања, димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и димензија језичке анксиозности директно предвиђају постигнуће у учењу енглеског језика, док инструменталност, страх од асимилације и ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја представљају индиректне предикторе постигнућа, односно директне предикторе мотивације и

искуства у учењу енглеског језика. Коначно, резултати показују да се као алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији могу користити самопроцена студената о сопственом нивоу знања, оцене које ови испитаници остварују из енглеског језика током студија, као и самопроцена успешности.

Основна сврха овог рада јесте боље разумевање наставног процеса у настави енглеског језика на факултетима нефилолошких студија, као и извођење практичних и педагошких импликација усмерених ка побољшању постигнућа у учењу енглеског језика ове групе ученика.

**Кључне речи:** учење енглеског језика, постигнуће, предиктори, индивидуалне разлике, студенти нефилолошких студија.

**Научна област:** Примењена лингвистика

**Ужа научна област:** Методика наставе енглеског језика

**УДК:**

## **Predictors of English language proficiency among non-English major university students in Serbia**

### **Abstract**

The general objective of this study is the examination of individual differences, that general attitude towards English and learning English consists of, as predictors of English language proficiency among non-English major university students in Serbia. To that objective we set up the following aims: (1) to identify the factors, i.e. individual differences, that form the general attitude towards English and learning English; (2) to determine to what extent the individual differences exist among the participants; (3) to examine whether there are differences in the existence of the individual differences among subgroups of participants; (4) to determine which individual differences are predictors of English language proficiency. The last objective of the study was to examine the possibility of the existence of alternative indicators of English language proficiency, besides English proficiency test score, which was used as the main indicators of the participants' English language proficiency.

The study is based on the mixed methods approach, including both quantitative and qualitative part of the research. The total of 843 non-English major university students (the students of the faculties of social sciences and humanities, medical sciences, sciences and mathematics, and technology and engineering sciences) participated in the quantitative part of the research, while the total of 43 participants were recruited for the qualitative part of the study. The methods of data collection involved a questionnaire survey and English language proficiency testing in the quantitative research, and conducting group interviews in the qualitative part of the study. We conducted the questionnaire survey in order to examine the participants' individual differences related to English language learning. The method of testing was employed for the purpose of determining the participants' English language proficiency, while we used the method of group interview in order to gain further insight into the results obtained in the quantitative part of the research. Thus, we used the following instruments in the research: the questionnaire, English proficiency test and group interview. The phase of quantitative data collection was followed by statistical data processing and analysis. The following analyses were employed in the quantitative part



of the research: descriptive statistics, tests for differences in variance, factor analysis, correlation, regression and structural equation modelling, while content analysis was used in the qualitative part of the study. v

The results demonstrated that the general attitude towards English and learning English of non-English major university students in Serbia consisted of eight components: instrumentality, motivation and English learning experience, fear of assimilation, language anxiety, attitudes to English culture and community, family influence, ought-to L2 self and ethnocentrism. The findings also indicated high levels of instrumentality, L2 motivation and L2 learning experience, attitudes to English culture and community, ought-to L2 self, fear of assimilation and ethnocentrism, and low levels of language anxiety and family influence. Regarding the differences across the subgroups of participants, the results indicated the differences in instrumentality, language anxiety, ethnocentrism and family influence in the male and female participants, as well as the differences in language anxiety, attitudes to English culture and community, and family influence among the students of the faculties of different scientific fields. The final model suggested that English language proficiency was determined by motivation and English learning experience, and language anxiety directly. Motivation and English learning experience, in turn, was determined by instrumentality, fear of assimilation and attitudes to English culture and community. Finally, the results indicated that the participants' self-evaluation of English language proficiency, their grades in English language and their self-evaluation of success in English language learning, could be used as alternative indicators of their English language proficiency.

The main purpose of this study is obtaining insight into the process of English language teaching at the tertiary level of education in Serbia, as well as exploring pedagogical and practical implications aimed at increasing English language proficiency of the students.

**Key words:** English language learning, proficiency, predictors, individual differences, non-English major university students.

**Scientific field:** Applied linguistics

**Narrow scientific field:** English language teaching methodology

**UDK:**

## САДРЖАЈ

<b>ЛИСТА ТАБЕЛА, СЛИКА И ГРАФИКОНА -----</b>	<b>VI</b>
<b>1. УВОД-----</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Предмет и циљ истраживања.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Значај истраживања .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3. Структура дисертације.....</b>	<b>4</b>
<b>2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА -----</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Постигнуће у учењу страних језика.....</b>	<b>6</b>
2.1.1. Опште одлике постигнућа у учењу страних језика .....	6
2.1.2. Модели постигнућа у учењу страних језика .....	7
2.1.2.1. Почетна одређења постигнућа у учењу страних језика.....	8
2.1.2.2. Модел комуникативне компетенције Канала и Свејнове .....	9
2.1.2.3. Бахманов и Палмеров модел комуникативне језичке способности ..	11
2.1.2.4. Модел интеракције компонената комуникативне компетенције.....	12
2.1.2.5. Заједнички европски референтни оквир за учење, подучавање и вредновање језика .....	14
2.1.3. Мерење академског постигнућа.....	17
2.1.4. Индивидуалне разлике ученика као предиктори постигнућа у учењу страних језика.....	18
<b>2.2. Мотивација у учењу и настави страних језика .....</b>	<b>23</b>
2.2.1. Опште одлике мотивације у учењу и настави страних језика .....	23
2.2.2. Историјски преглед приступа испитивању мотивације у учењу и настави страних језика .....	27
2.2.2.1. Друштвено-психолошки период .....	27
2.2.2.1.1. Гарднеров друштвено-образовни модел -----	28
2.2.2.1.1.1. Интегративна и инструментална оријентација/мотивација....	29
2.2.2.1.1.2. Други друштвено-психолошки модели -----	34
2.2.2.2. Когнитивно-ситуациони период .....	37

2.2.2.2.1. Основни правци у проучавању мотивације за учење страних језика из когнитивно-ситуационе перспективе -----	38
2.2.2.2.1.1. Теорија атрибуције.....	38
2.2.2.2.1.2. Теорија самодетерминације .....	40
2.2.2.2.1.3. Мотивација усмерена на задатак .....	43
2.2.2.2.1.4. Теорија аутономије .....	44
2.2.2.2.2. Когнитивно-ситуациони модели -----	44
2.2.2.3. Процесни модел мотивације.....	47
2.2.2.3.1. Основни правци у проучавању мотивације за учење страних језика из перспективе процесног модела-----	48
2.2.2.3.2. Основни оквири мотивације за учење страних језика из перспективе процесног модела-----	50
2.2.2.4. Друштвено-динамички период.....	54
2.2.2.4.1. Релационо испитивање мотивације појединца у контексту учења.....	56
2.2.2.4.2. Проучавање мотивације из перспективе сложених динамичких система .....	57
2.2.2.4.3. Мотивацијски J2 селф систем-----	58
<b>2.3. Теоријски оквир дисертације.....</b>	<b>59</b>
2.3.1. Мотивацијски J2 селф систем .....	59
2.3.1.1. Порекло мотивацијског J2 селф система.....	59
2.3.1.1.1. Теорија селфа -----	60
2.3.1.1.2. Нови концепт интегративности-----	63
2.3.1.2. Конструкт мотивацијског J2 селф система .....	65
2.3.1.2.1. Идеални J2 селф-----	66
2.3.1.2.2. Очекивани J2 селф-----	67
2.3.1.2.3. Искуство у учењу страних језика -----	68
2.3.1.3. Могуће практичне импликације мотивацијског J2 селф система.....	69
2.3.2. Нови концепт инструменталности .....	71
2.3.2.1. Промотивна инструменталност.....	71
2.3.2.2. Превентивна инструменталност.....	72

2.3.3.	Ставови према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика .....	73
2.3.4.	Утицај породице.....	75
2.3.5.	Етноцентризам.....	76
2.3.6.	Страх од асимилације .....	77
2.3.7.	Језичка анксиозност .....	78
<b>2.4.</b>	<b>Ранија истраживања у свету и код нас.....</b>	<b>82</b>
<b>3.</b>	<b>МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>95</b>
<b>3.1.</b>	<b>Општа замисао истраживања .....</b>	<b>95</b>
<b>3.2.</b>	<b>Циљеви истраживања.....</b>	<b>98</b>
<b>3.3.</b>	<b>Истраживачка питања .....</b>	<b>99</b>
<b>3.4.</b>	<b>Узорак .....</b>	<b>100</b>
<b>3.5.</b>	<b>Карактер истраживања .....</b>	<b>105</b>
<b>3.6.</b>	<b>Методи и процедуре прикупљања података .....</b>	<b>106</b>
<b>3.7.</b>	<b>Инструменти и варијабле .....</b>	<b>107</b>
3.7.1.	Анкетни упитник.....	108
3.7.2.	Тест знања енглеског језика .....	113
3.7.3.	Групни интервју .....	114
<b>3.8.</b>	<b>Поступци обраде података.....</b>	<b>114</b>
<b>4.</b>	<b>РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>118</b>
<b>4.1.</b>	<b>Резултати квантитативног дела истраживања .....</b>	<b>118</b>
4.1.1.	Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика .....	118
4.1.1.1.	Компоненте општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика	119
4.1.1.2.	Дескриптивни показатељи компоненти општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика .....	127
4.1.1.3.	Интеркорелације компоненти општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика .....	132

4.1.2.	Постигнуће у учењу енглеског језика .....	135
4.1.3.	Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика, и постигнуће у учењу овог језика – корелациона и регресиона анализа.....	137
4.1.4.	Предвиђање постигнућа у учењу енглеског језика – анализа структуралног моделирања.....	140
4.1.5.	Корелације алтернативних индикатора постигнућа и постигнућа у учењу енглеског језика.....	142
<b>4.2.</b>	<b>Резултати квалитативног дела истраживања .....</b>	<b>148</b>
4.2.1.	Групни интервју .....	148
4.2.2.	Резултати анализе садржаја групних интервјуа .....	149
<b>5.</b>	<b>ДИСКУСИЈА .....</b>	<b>161</b>
<b>5.1.</b>	<b>Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика .....</b>	<b>161</b>
5.1.1.	Инструменталност.....	163
5.1.2.	Мотивација и искуство у учењу енглеског језика .....	167
5.1.3.	Страх од асимилације .....	171
5.1.4.	Језичка анксиозност .....	173
5.1.5.	Ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја .....	175
5.1.6.	Утицај породице.....	176
5.1.7.	Очекивани J2 селф .....	177
5.1.8.	Етноцентризам.....	178
<b>5.2.</b>	<b>Разлике у општем ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика, и постигнућу у учењу овог језика код различитих подузорака .....</b>	<b>180</b>
<b>5.3.</b>	<b>Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика као предиктор постигнућа у учењу овог језика .....</b>	<b>181</b>
<b>5.4.</b>	<b>Алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика .....</b>	<b>192</b>
<b>6.</b>	<b>ЗАКЉУЧАК.....</b>	<b>194</b>
<b>6.1.</b>	<b>Закључна разматрања .....</b>	<b>194</b>

6.2.	Педагошке импликације истраживања .....	201
6.3.	Предлози за будућа истраживања .....	208
7.	ЛИТЕРАТУРА .....	211
8.	ПРИЛОЗИ .....	231
8.1.	ПРИЛОГ 1: Анкетни упитник за мерење индивидуалних разлика у учењу енглеског језика .....	231
8.2.	ПРИЛОГ 2: Тест знања енглеског језика .....	238
8.3.	ПРИЛОГ 3: Факторска оптерћења тврњи на скали .....	241
8.4.	ПРИЛОГ 4: Одговори испитаника на појединачним тврдњама .....	246
	БИОГРАФИЈА АУТОРА .....	251
	ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ	
	ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА	
	ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ	

## ЛИСТА ТАБЕЛА, СЛИКА И ГРАФИКОНА

<i>Табела 1.</i> Тростепени оквир мотивације за учење страних језика (Dörnyei 1994)-45	
<i>Табела 2.</i> Друштвено-конструктивистички модел мотивације за учење страних језика (Williams & Burden 1997) -----46	
<i>Табела 3.</i> Основни подаци о испитаницима -----100	
<i>Табела 4.</i> Подаци о историји учења енглеског језика ----- 101	
<i>Табела 5.</i> Подаци о научним областима и факултетима ----- 102	
<i>Табела 6.</i> Подаци о научним областима и полу -----103	
<i>Табела 7.</i> Коефицијенти интерне конзистентности појединачних скала ----- 125	
<i>Табела 8.</i> Дескриптивне вредности за скорове на скали става према енглеском језику и учењу енглеског језика -----127	
<i>Табела 9.</i> Разлике у ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика према полу -----130	
<i>Табела 10.</i> Разлике у ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика према образовној области ----- 131	
<i>Табела 11.</i> Разлике по одређеним факторима према образовној области ----- 132	
<i>Табела 12.</i> Матрица интеркорелација димензија става према енглеском језику и учењу енглеског језика -----134	
<i>Табела 13.</i> Дескриптивни подаци за скорове на тесту знања енглеског језика ---135	
<i>Табела 14.</i> Дескриптивни подаци за скорове на тесту знања према образовним пољима ----- 136	
<i>Табела 15.</i> Разлике у поенима на тесту према образовним областима ----- 137	
<i>Табела 16.</i> Корелација скорa на тесту знања енглеског језика са димензијама става према енглеском језику и учењу енглеског језика ----- 138	
<i>Табела 17.</i> Вишеструка регресија са моделом од три предикторске варијабле -- 139	
<i>Табела 18.</i> Показатељи подобности модела 1 ----- 140	
<i>Табела 19.</i> Показатељи подобности модела 2 ----- 141	
<i>Табела 20.</i> Расподела оцена из енглеског језика на крају претходног семестра - 143	

<i>Табела 21.</i> Расподела вредности варијабле самопроцене нивоа знања енглеског језика -----	144
<i>Табела 22.</i> Расподела вредности варијабле Самопроцена успешности у учењу енглеског језика -----	146
<i>Табела 23.</i> Корелација скорa на тесту са осталим показатељима постигнућа ----	147



<i>Слика 1.</i> Поређење модела комуникативне компетенције Канала и Свејнове, и модела Канала (извор: Canale and Swain 1980 и Canale 1983) -----	10
<i>Слика 2.</i> Бахманов и Палмеров модел комуникативне језичке способности (извор: Bachman and Palmer 1996) -----	11
<i>Слика 3.</i> Модел интеракције компоненти комуникативне компетенције (извор: Celce-Murcia et al. 1995) -----	13
<i>Слика 4.</i> Схематски приказ Гарднеровог друштвено-образовног модела (извор: Gardner 1985) -----	31
<i>Слика 5.</i> Схематски приказ компонената интегративне мотивације (извор: Gardner 1985) -----	32
<i>Слика 6.</i> Континуум самодетерминације (извор: Ryan and Deci 1985) -----	41
<i>Слика 7.</i> Ушиодин оквир мотивације посматране из перспективе темпоралности (Ushioda 1996a) -----	51
<i>Слика 8.</i> Схематски приказ процесног модела мотивације у учењу страног језика (Dörnyei & Ottó 1998) -----	53
<i>Слика 9.</i> Предвиђање постигнућа у учењу енглеског језика мереног тестом знања (Модел 1) -----	141
<i>Слика 10.</i> Предвиђање постигнућа у учењу енглеског језика мереног тестом знања (Модел 2) -----	141

<i>Графикон 1.</i> Специфичан облик закривљене дистрибуције скорова на скали ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја -----	129
<i>Графикон 2.</i> Специфичан облик закривљене дистрибуције скорова на скали утицаја породице -----	129
<i>Графикон 3.</i> Дистрибуција скорова на тесту знања енглеског језика -----	136
<i>Графикон 4.</i> Дистрибуција оцена из енглеског језика на крају семестра -----	144
<i>Графикон 5.</i> Дистрибуција самопроцене нивоа знања испитаника -----	145
<i>Графикон 6.</i> Дистрибуција самопроцене успешности испитаника -----	146

## 1. УВОД

У области примењене лингвистике, индивидуалне разлике су одређене као обележја појединачних ученика, којима се могу објаснити разлике у брзини учења и нивоу постигнућа у процесу учења (Richards and Schmidt 2010). У контексту учења страних језика, индивидуалне разлике ученика се испитују првенствено да би се добио увид у начин на који оне утичу на процес учења и крајње постигнуће ученика. У оквиру савремених испитивања индивидуалних разлика, истиче се значај следећих карактеристика ученика: личности ученика, талента за учење језика, мотивације, стилова учења, когнитивних стилова, стратегија учења и саморегулације, као и неких других фактора, као што су креативност, анксиозност, самопоуздање и уверења ученика (Dörnyei and Ryan 2015).

Према почетним парадигмама, индивидуалне разлике постоје као јасно дефинисани, релативно стабилни, монолитни психолошки конструкти, који се односе на унутрашњи свет ученика, те су релативно независне у односу на спољашње факторе који потичу из окружења (Dörnyei and Ryan 2015). У оквиру каснијих приступа испитивању ових димензија, тврди се да су индивидуалне разлике ученика подложне временским и ситуационим варијацијама, те да их је неопходно испитивати искључиво у интеракцији са временским и контекстуалним факторима. Поред тога, истиче се да индивидуалне разлике не представљају независне и монолитне концепте, већ димензије састављене из различитих елемената, који се налазе у међусобној интеракцији и у интеракцији са окружењем. Из тога произилази да индивидуалне разлике утичу на постигнуће у учењу страних језика својим кумулативним, а не појединачним дејством (Dörnyei and Ryan 2015).

У основи савремених парадигми индивидуалних разлика налази се начело социјалне психологије да се људско понашање темељи на интеракцији три аспекта металних садржаја – когниције, емоција и мотивације (Пенингтон 1997). Когнитивна димензија се односи на знања, схватања и уверења појединца о одређеном објекту, емоционална компонента представља одраз осећања појединца о том објекту, док конативна димензија указује на настојања појединца да учини нешто у односу на објекат. Стога, у оквиру савремених приступа испитивању индивидуалних разлика, тврди се да испитивање ових менталних

садржаја треба да подразумева испитивање њихових когнитивних, емоционалних и конативних димензија. Уз то, аутори се залажу за динамички приступ испитивању овог трочланог система, односно за испитивање појединачних димензија искључиво у интеракцији са другим компонентама.

### **1.1. Предмет и циљ истраживања**

Предмет ове дисертације јесте испитивање индивидуалних разлика као предиктора постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. Полазећи од савремених приступа испитивању индивидуалних разлика, у овом раду испитујемо ове концепте као конструкте који укључују когнитивне, емоционалне и конативне елементе. Узевши у обзир тврдње о неопходности динамичког приступа испитивању индивидуалних разлика, намера нам је да испитамо појединачне и кумулативне предиктивне вредности индивидуалних разлика у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, као и њихове међусобне интеракције. Притом, имајући у виду дефиницију става као конструкта који укључује когнитивне, емоционалне и конативне елементе (Pot 2003), индивидуалне разлике (когнитивне, емоционе и конативне) које испитујемо у овом истраживању, посматрамо под окриљем концепта општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика.

Циљ дисертације јесте да одговори на истраживачка питања која се односе првенствено на дефинисање индивидуалних разлика које чине општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, затим на утврђивање изражености ових концепата код наше групе испитаника, разлика у изражености индивидуалних разлика код појединачних подузорака, и коначно на одређивање њихове предиктивне вредности у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Уз то, циљ дисертације је да испита могућности постојања алтернативних индикатора постигнућа у учењу енглеског језика.

У методолошком смислу, ово истраживање се може одредити као примењено, емпиријско, теренско (експлоративно), квантитативно и квалитативно, трансферзално истраживање, са квантитавно-статистичком и квалитативном методом анализе података, и дескриптивно-интерпретативном методом тумачења резултата.

## 1.2. Значај истраживања

Основна сврха овог рада јесте боље разумевање наставног процеса у настави енглеског језика на факултетима нефилолошких студија у Србији, као и извођење педагошких и методичких импликација резултата истраживања.

Теоријски допринос овог рада подразумева детаљно испитивање индивидуалних разлика повезаних са учењем енглеског језика, као и испитивање њихових предиктивних вредности у односу на постигнуће у учењу овог језика код студената нефилолошких студија у Србији. Практични значај овог истраживања односи се на могућност примене добијених резултата и сазнања у области примењене лингвистике, а пре свега у области учења страних језика. Практичне педагошке и методичке импликације које произилазе из овог рада могу наћи примену у настави енглеског језика на факултетима нефилолошких профила, са циљем да се настава унапреди, односно да се контролисањем испитиваних индивидуалних разлика као предиктора постигнућа, утиче на успех у учењу енглеског језика код ове групе испитаника.

Оправданост за спровођење овог истраживања проналазимо у новинама које оно доноси. Прво, за разлику од досадашњих истраживања индивидуалних разлика у Србији, која су претежно била усмерена ка утврђивању изражености одређених индивидуалних разлика код одређене групе ученика (Ђуровић и Силашки 2014; Крсмановић и Аксић 2015; Радић-Бојанић 2017; Топалов и Радић-Бојанић 2011; Oletić and Ilić 2014), ово истраживање има за циљ не само испитивање заступљености већ и предиктивне вредности индивидуалних разлика у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Друго, истраживање је усмерено ка испитивању когнитивних, емоционалних и конативних индивидуалних разлика уместо ка испитивању појединачних индивидуалних разлика или појединачних група индивидуалних разлика (на пример, само конативних), што је био циљ ранијих истраживања (Ђорђевић 2013; Радојичић 2007; Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011; Сузић 2015; Oletić and Ilić 2014). Треће, у истраживању се први пут испитују димензије модела мотивацијског J2 селф система као предиктори постигнућа у учењу енглеског језика у контексту учења овог језика у Србији. Коначно, за разлику од ранијих студија у оквиру којих су се индивидуалне

разлике испитивале међу студентима једног факултета, или више факултета исте научне области (Вуковић-Војновић и Кнежевић 2007; Ђорђевић 2013; Ђуровић и Силашки 2014; Крсмановић и Аксић 2015; Радојичић 2007; Радић-Бојанић 2017; Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011; Oletić i Ilić 2014), ово истраживање је усмерено ка испитивању индивидуалних разлика међу студентима факултета који припадају различитим научним областима, и то: друштвено-хуманистичкој, медицинској, природно-математичкој и техничко-технолошкој научној области.

### **1.3. Структура дисертације**

У погледу структуре, рад је подељен на седам поглавља: увод, теоријска разматрања, методологија истраживања, резултати истраживања, дискусија, закључак и литература.

Прво поглавље подразумева општи увод у којем су изложени предмет, циљеви и допринос истраживања, као и структура дисертације.

Други део, у којем разматрамо теоријске основе истраживања, укључује три потпоглавља. У првом потпоглављу дефинишемо постигнуће у учењу страних језика, и разматрамо различите моделе и начине мерења ове димензије. Друго потпоглавље је посвећено разматрању појма мотивације у учењу и настави страних језика, будући да ова димензија представља важан део теоријског оквира истраживања спроведеног за потребе ове дисертације. У трећем потпоглављу представљамо теоријска одређења варијабли које смо у главном делу истраживања испитивали као потенцијалне предикторе постигнућа у настави енглеског језика.

Треће поглавље подразумева методологију истраживања, и то: циљеве и истраживачка питања, узорак, карактер истраживања, методе и процедуре прикупљања података, инструменте и варијабле, и методе обраде података.

У четвртном поглављу представљамо резултате квантитативног и квалитативног дела истраживања спроведеног за потребе ове дисертације.

Дискусија и тумачење добијених резултата приказани су у петом поглављу, при чему су резултати интерпетирани из перспективе истраживачких циљева и питања на којима се темељи ова дисертација, те је ради боље прегледности ово поглавље организовано тако да прати редослед поменутих циљева и питања.

У шестом поглављу истичемо најзначајније закључке рада, педагошке импликације истраживања, као и предлоге за будућа истраживања.

У седмом поглављу дат је списак коришћене литературе, а након тога и прилози.

## **2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА**

У овом поглављу приказаћемо теоријска разматрања у вези са концептима које смо испитивали у оквиру истраживања спроведеног за потребе ове дисертације. Будући да је предмет овог рада испитивање предиктора постигнућа у учењу енглеског језика, указаћемо првенствено на теоријска разматрања у вези са постигнућем у учењу страних језика, а након тога и у вези са концептима које смо сматрали потенцијалним предикторима постигнућа. С обзиром на то да значајан део испитиваних димензија представљају концепти повезани са мотивацијом ученика, посебно ћемо се осврнути на теорије мотивације у учењу и настави страних језика.

### **2.1. Постигнуће у учењу страних језика**

У овом потпоглављу дисертације приказаћемо основна одређења постигнућа у учењу страних језика, као и најзначајније моделе овог концепта. Поред тога, размотрићемо различите врсте мерења академског постигнућа, као и индивидуалне разлике ученика као предикторе постигнућа у учењу страних језика. Посебно ћемо се осврнути на холистички и динамички приступ испитивању индивидуалних разлика, будући да ћемо овакав приступ применити у истраживачком делу дисертације.

#### **2.1.1. Опште одлике постигнућа у учењу страних језика**

У средишту многих теоријских разматрања и истраживања у области учења страних језика налази се трагање за одговорима на следећа питања: Како се може дефинисати постигнуће у учењу страних језика? Како се постигнуће у учењу страних језика може мерити? Наиме, теоретичари и истраживачи настоје да проникну у природу овог концепта, као и у његову повезаност са другим конструктима, као што су интелигенција, настава, стилови учења, и сл.

У области учења страних језика постигнуће одређено у најширем смислу, подразумева знање (енгл. *knowledge*) и способност (енгл. *ability*), односно учениково познавање одређеног језика и његову способност да комуницира (Јанковић 2016: 55). Тако, Картер и Нунан (Carter and Nunan 2001) дефинишу



постигнуће као способност примене знања о страном језику у комуникативне сврхе. Слично, Ричардс и сарадници (Richards, Platt and Platt 1992) сматрају да се постигнуће односи на степен у ком појединац може да користи одређени језик, односно колико успешно чита, пише или говори на страном језику, или у којој мери разуме тај језик.

Иако у литератури постоји сагласност да постигнуће не укључује само скуп знања о неком страном језику, већ првенствено комуникативну функцију тог језика, чини се да у пракси није могуће прецизно дефинисати овај концепт и одредити његове компоненте, већ оно у различитим контекстима има другачија одређења у зависности од тога ко су ученици, какве су њихове потребе и који су циљеви учења.

Може се рећи да је у учењу страних језика важно разумети и одредити шта је то постигнуће и које димензије подразумева, како би из таквих сазнања проистекле валидне педагошке и практичне импликације како за учење и наставу, тако и за тестирање у области учења страних језика.

### **2.1.2. Модели постигнућа у учењу страних језика**

Настојећи да прецизније дефинишу постигнуће, аутори (Bachman and Palmer 1996; Canale and Swain 1980; Celce-Murcia, Dörnyei and Thurell 1995; Chomsky 1965; Del Hymes 1972) су се првенствено оријентисали ка утврђивању компетенција које процес учења страних језика укључује. Како су различити аутори истицали значај различитих способности, односно компетенција, тако се током последњих неколико деценија може уочити неколико модела постигнућа. У овом поглављу даћемо преглед неколико оваквих модела, почевши од почетних одређења постигнућа, преко модела који су предложили Канал и Свејнова (Canale and Swain 1980), Бахмановог и Палмеровог (Bachman and Palmer 1996) конструкта језичке способности, педагошки оријентисаног модела који предлажу Селсе-Мурсија и сарадници (Celce-Murcia et al. 1995), до Заједничког европског референтног оквира за учење, подучавање и вредновање језика (CEF 2001).

### 2.1.2.1. Почетна одређења постигнућа у учењу страних језика

Према првим моделима постигнућа у учењу страних језика (на пример, Lado 1961; Oller 1979), постигнуће представља дводимензионалну структуру, која укључује димензију језичког знања (познавање граматичких правила, лексике, синтаксе, морфологије, итд.) и димензију језичких вештина (конверзацију, слушање, читање и писање).

Полазећи од структуралистичког схватања језика, Ладо (Lado 1961) је дефинисао постигнуће као систем састављен од четири језичке вештине (читање, писање, слушање и конверзација) и низа компоненти, које се међусобно преплићу (фонеме, морфеме, фразе, клаузе и реченице). Будући да се у оквиру овог приступа језик посматрао као скуп појединачних компоненти, а не као јединствена целина, у области тестирања језика јавило се настојање да се компоненте језика тестирају и оцењују појединачно и независно једна од друге.

Олер (Oller 1979) је предложио интегративни приступ дефинисању постигнућа у учењу језика. Наиме, овај аутор је заступао холистички приступ изучавању језика, те се залагао за истовремено изучавање и тестирање више језичких вештина и низа компоненти (на пример, фонеме, морфеме), односно онако како се оне јављају у стварној комуникацији.

Критикујући структурализам као концепт којим није могуће објаснити креативну димензију језика, као ни универзалне карактеристике свих језика, Чомски (Chomsky 1965) је предложио идеју о језичком знању (енгл. *linguistic competence*), на основу које је настао модел постигнућа према којем успешно овладавање језиком подразумева познавање граматичких структура тог језика.

Дел Хајмс (Del Hymes 1972), међутим, тврди да познавање језика не подразумева једноставно поседовање језичког знања, већ укључује и способност употребе тог знања. Наиме, аутор уводи појам *комуникативне компетенције* (енгл. *communicative competence*), тврдећи да познавање језика као формалног система представља само једну од димензија ове компетенције, поред социолошких и културолошких знања, која су неопходна како би се то формално знање употребило на правилан начин. Дакле, Дел Хајмс предлаже модел који подразумева постојање језичке димензије, психолингвистичке способности појединца и природе комуникације. Према овом моделу језик не представља

формални систем, већ он постоји искључиво у контексту и на тај начин га је једино исправно и проучавати.

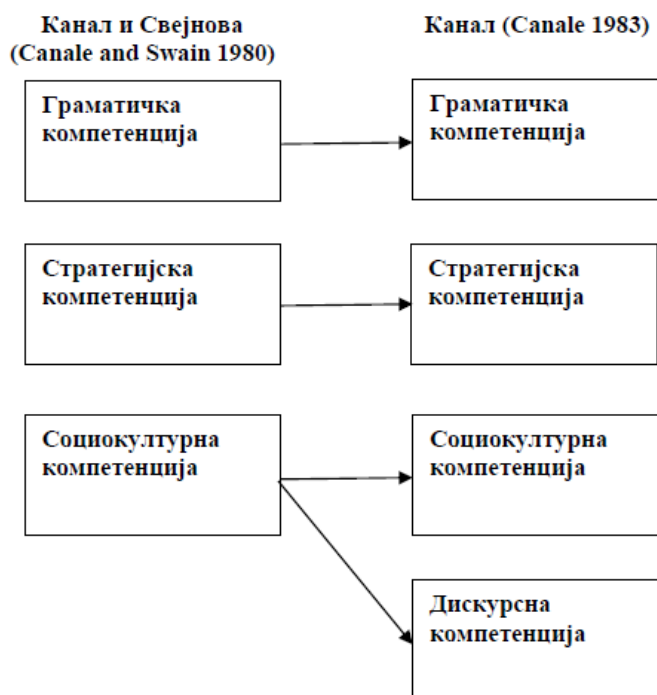
Под утицајем тврдњи Дела Хајмса, аутори (Bachman and Palmer 1996; Canale and Swain 1980; Celce-Murcia et al. 1995), у оквиру настојања да одреде концепт постигнућа у учењу страних језика, усмеравају своја испитивања ка дефинисању појма комуникативне компетенције.

#### **2.1.2.2. Модел комуникативне компетенције Канала и Свејнове**

Према Каналу и Свејновој (Canale and Swain 1980), комуникативна компетенција представља основу језичког постигнућа. Према моделу који су предложили ови аутори, ова компетенција укључује три димензије: граматичку, социокултурну и стратегијску компетенцију (Слика 1).

Граматичка компонента је дефинисана као компетенција која омогућује говорнику да употребљава знање и вештине неопходне за преношење и разумевање дословног значења исказа, те обухвата познавање граматике, лексике, морфологије, синтаксе, семантике и фонологије. Слично као и Дел Хајмс, ови аутори сматрају да социокултурна компетенција обухвата познавање друштвено-културолошких правила употребе језика и дискурса, док стратегијска компетенција подразумева вербалне и невербалне стратегије које говорник користи како би превазишао препреке у комуникацији које настају услед недостатака у некој од друге две компоненте комуникативне компетенције.

Дакле, овај модел представља синтезу знања и вештина потребних за комуникацију. Знања се односе на познавање граматичких правила, начина употребе језика у друштвеном контексту, и познавање начина комбиновања исказа и комуникативних функција у складу са одређеним дискурсом. С друге стране, вештине подразумевају начин на који говорник користи то знање у стварној комуникацији.



**Слика 1. Поређење модела комуникативне компетенције Канала и Свејнове, и модела Канала (Canale and Swain 1980 и Canale 1983)**

Неколико година касније, Канал (Canale 1983) је предложио нешто измењени модел према којем комуникативна компетенција, такође, подразумева знање и вештину употребе тог знања у интеракцији у стварној комуникацији. Нови модел је садржао непромењену дефиницију граматичке компетенције, али значајне промене када су друге компетенције у питању. Према овом моделу, социокултурна компетенција подразумева познавање друштвено-културолошких правила, али не и дискурса. Познавање дискурских правила припада посебној дискурсној компетенцији, која је дефинисана као способност правилног коришћења различитих облика и значења како би се постигла кохерентност и кохезија усменог или писаног текста (Canale 1983: 9).

Друга измена коју је аутор унео у нови модел односи се на значење стратегијске компетенције, која овде подразумева не само способност превазилажења проблема и препрека у комуникацији, већ и способност побољшавања ефикасности комуникације уопште (Canale 1983).

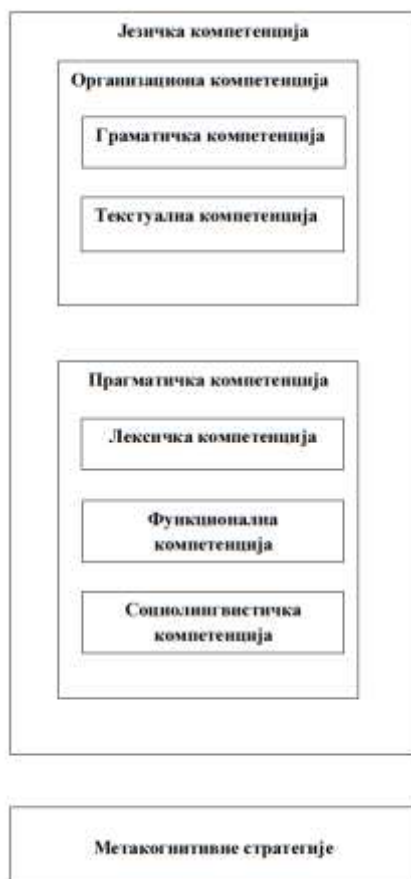
Дакле, нови модел укључује четири компетенције: две које одражавају употребу језичког система (граматичку и дискурсну компетенцију) и две које се

односе на функционалну димензију комуникације (социокултурну и стратегијску компетенцију).

### 2.1.2.3. Бахманов и Палмеров модел комуникативне језичке способности

У оквиру дефинисања постигнућа у учењу страних језика, Бахман (Bachman 1990) је увео термин *комуникативне језичке способности* (енгл. *communicative language ability*), која представља комбинацију језичке способности и језичке делатности реализоване у одређеном контексту.

Бахман и Палмер (Bachman and Palmer 1996) су предложили модел према којем језичка компетенција подразумева организациону компетенцију, која се односи на познавање структуре језика, и прагматичку компетенцију, која је дефинисана као употреба организационог знања у одређеном контексту (Слика 2).



Слика 2. Бахманов и Палмеров модел комуникативне језичке способности (Bachman and Palmer 1996)

Организациона компетенција укључује граматичку и текстуалну компетенцију. Граматичка компетенција се односи на познавање вокабулара, морфологије, синтаксе и фонологије/графологије, и као таква одговара ономе што Канал и Свејнова називају граматичком компетенцијом. Текстуална компетенција обухвата кохезију и реторичку организацију, односно оно што Канал и Свејнова подразумевају под дискурсном компетенцијом.

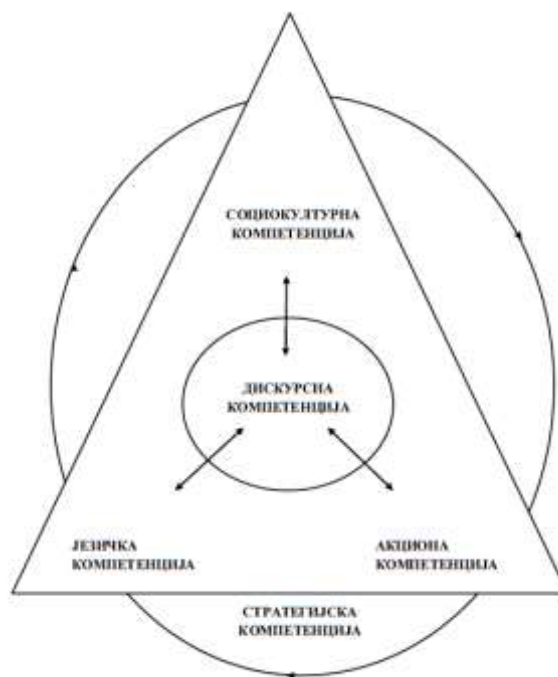
Прагматичка компетенција, с друге стране, обухвата лексичку компетенцију, тј. познавање значења, функционалну компетенцију, односно познавање комуникативних функција језика, и социолингвистичку компетенцију, која одговара социолингвистичкој компетенцији у моделу који предлажу Канал и Свејнова.

Бахман и Палмер су издвојили стратегијску компетенцију из језичке компетенције, сматрајући да говорници могу поседовати исти ниво језичке компетенције, али да не буду подједнако успешни у примени тог језичког знања. Стратегијску компетенцију су одредили као метакогнитивне стратегије и под њима подразумевају процењивање комуникацијских извора, постављање комуникацијских циљева и планирање.

Разматрајући Бахманов и Палмеров модел, можемо увидети да за разлику од претходних оквира, овај модел не указује само на компоненте комуникативне компетенције, већ и на сложено, међусобно деловање ових компоненти.

#### **2.1.2.4. Модел интеракције компонената комуникативне компетенције**

Селсе-Мурсија и сарадници (Celce-Murcia et al. 1995) сматрају да прецизно дефинисање постигнућа у учењу страних језика не подразумева једноставно набрајање компоненти које га чине, већ и разматрање међусобних односа тих компоненти. Стога, модел који ови аутори предлажу представља динамични, интерактивни конструкт (Слика 3).



**Слика 3. Модел интеракције компоненти комуникативне компетенције (Celce-Murcia et al. 1995)**

У средишту овог педагошки оријентисаног модела комуникативне компетенције стоји дискурсна компетенција. Поред ове, модел укључује социокултурну, језичку и акциону компетенцију. Дискурсна компетенција налази се на месту где се преостале три компетенције преплићу, тј. спајају како би обликовале дискурс, који повратно обликује ове три компетенције (Celce-Murcia et al. 1995). Све четири компетенције су обухваћене стратегијском компетенцијом која омогућује говорнику да оствари успешну комуникацију.

Дискурсна компетенција односи се, дакле, на оно место где се лексичко-граматичка компонента укршта са комуникативном намером или друштвено-културолошким контекстом (Celce-Murcia et al. 1995: 13). Према овом моделу, дискурсна компетенција обухвата: кохезију, деиксе, кохеренцију, жанровске структуре и конверзационе структуре. Језичка компетенција подразумева лексичко-граматичку димензију, те укључује синтаксу, морфологију, лексику, фонологију и ортографију, док се акциона компетенција односи на способност преношења и разумевања комуникативне намере. Ову компетенцију чине познавање језичких функција и сетова говорних чинова. Социокултурна компетенција укључује познавање правила употребе и преношења порука у

оквиру одређеног друштвеног и културолошког контекста, те укључује друштвено-контекстуалне, стилске, културолошке факторе и факторе невербалне комуникације (Celce-Murcia et al. 1995). Под стратегијском компетенцијом аутори подразумевају комуникационе стратегије уопште.

Како је овај модел педагошки оријентисан, циљ аутора је био да се на основу прецизног дефинисања постигнућа у учењу страних језика омогуће практичне импликације за наставну праксу, а посебно за област оцењивања, састављање наставних планова и избор наставног материјала у области учења страних језика.

#### **2.1.2.5. Заједнички европски референтни оквир за учење, подучавање и вредновање језика**

Заједнички европски референтни оквир за учење, подучавање и вредновање језика (CEFR 2001) намењен је прецизном описивању постигнућа у учењу језика, те се примењује како у области учења и наставе језика, тако и у области тестирања и оцењивања.

Овај оквир подразумева две димензије: хоризонталну и вертикалну. Хоризонтална димензија се односи на два аспекта: језичке активности у које је говорник укључен (контекст, тема, комуникативни задатак) и комуникативне језичке компетенције које се према овом моделу, слично као у моделу који предлажу Канал и Свејнова (Canale and Swain 1980), деле на језичку, социолингвистичку и прагматичку компетенцију. Вертикална димензија подразумева скалу референтних нивоа којима се описује знање језика.

Према овом моделу, комуникативна компетенција је дефинисана у ужем смислу, односно као језичко знање, те укључује језичку, социолингвистичку и прагматичку компетенцију.

Језичка компетенција подразумева познавање и способност употребе језичких извора који служе као основа за формирање језичких порука. Ова врста компетенције укључује следеће подкомпоненте: лексичку (знање и способност употребе лексичких елемената језика), граматичку (знање и способност употребе граматичких елемената језика), семантичку (познавање и способност употребе значења речи), фонолошку (знање и способност опажања и продукције фонема,



фонетских особина значајних за разликовање фонема, фонетских структура речи и прозодијских елемената), ортографску (познавање и способност употребе симбола који чине писани текст) и ортоепску компетенцију (способност остваривања коректног изговора у ситуацијама када се појединац први пут сусретне са одређеним писаним текстом или речју).

Социолингвистичка компетенција подразумева знања и вештине које омогућују употребу језика у одређеном друштвеном контексту. Ова врста компетенције обухвата елементе социокултурне компетенције, као и познавање карактеристичних црта друштвених односа, правила лепог понашања, израза народне мудрости, језичких регистара, дијалеката и акцената (Јанковић 2016).

Прагматичка компетенција укључује: дискурсну компетенцију (знања о правилима организовања, структурисања и прилагођавања реченица у оквиру порука), функционалну компетенцију (знања о употреби говорног дискурса и писаних текстова за остварење одређених функционалних циљева у процесу комуникације), као и компетенцију за планску концепцију (познавање принципа за сегментирање поруке према интеракционом и трансакционом плану) (Јанковић 2016).

Према овом моделу, стратегијска компетенција не представља део комуникативне компетенције. Под овом компетенцијом подразумева се коришћење стратегија у најширем смислу, односно, не само употреба стратегија којима се превазилазе недостаци у познавању језика, већ и употреба различитих комуникационих стратегија уопште. Овакво одређење стратегијске компетенције делимично одговара дефиницији метакогнитивних компетенција коју су предложили Бахман и Палмер (Bachman and Palmer 1996).

Према Заједничком европском оквиру, како би се остварила успешна комуникација, ученици морају да развију: неопходне компетенције, способност да се служе овим компетенцијама и способност да се служе стратегијама неопходним за примену ових компетенција (ЗЕО 2003).

Заједнички европски оквир предлаже скале вредновања познавања језика по нивоима за сваку од наведених компетенција, те постоје скале вредновања опште језичке способности, богатства лексике и владања вокабуларом, употребе

граматике, владања фонолошким системом, владања правописом, социолингвистичке компетенције, итд. (Јанковић 2016).

За потребе нашег истраживања фокусираћемо се искључиво на скалу вредновања опште језичке способности, те ћемо је овде у целости навести. Наиме, према овом оквиру постоји шест нивоа опште језичке способности (од А1 до Ц2), који су класификовани у три групе: кандидат почетник (нивои А1 и А2), напредни кандидат (нивои Б1 и Б2) и самостални кандидат (нивои Ц1 и Ц2). Ових шест нивоа описани су следећим дескрипторима<sup>1</sup> (ЗЕО 2003):

А1- Може да разуме и користи свакодневне познате изразе и веома једноставне фразе у циљу задовољења неке конкретне потребе. Може да се представи, да представи друге, да тражи и даје информације о себи и другима, нпр. где живи, које људе познаје, ствари које поседује. Може да комуницира на једноставан начин уколико саговорник говори полако и јасно и спреман је да пружи помоћ.

А2 - Може да разуме реченице и фреквентне фразе и изразе у вези са непосредним окружењем и искуствима (основне информације о породици, куповини, локалној географији, професијама, итд.). Може да комуницира у оквиру једноставних и рутинских задатака који захтевају једноставну и директну размену информација у вези са познатим и рутинским стварима. Може да једноставним реченицама изрази информације о себи, непосредном окружењу, и о основним потребама.

Б1 - Може да разуме кључна значења инпута представљеног у јасној и стандардној форми, о темама које познаје и које се односе на различите познате аспекте живота и рада. Може да се снађе у већини ситуација које су могуће током путовања кроз регионе где се циљни језик говори. Може да произведе једноставан текст који следи принципе логичног излагања на познате теме или теме од посебног значаја за датог ученика. Може да опише догађаје, искуства, снове, наде и амбиције и да кратка образложења својих мишљења и планова.

Б2 - Може да разуме основне идеје комплексног текста који се бави како конкретним, тако и апстрактним темама, укључујући и »техничку« (у смислу

---

<sup>1</sup> Превод према:

<http://old.fil.bg.ac.rs/katedre/spanski/files/zajednicki%20evropski%20referentni%20okvir%20za%20jezik%20e.doc>

употребе одређене терминологије и регистра) дискусију у својој професионалној области. Може да користи језик са нивоом флуентности и спонтаности који омогућава неометану комуникацију са изворним говорницима (без већег труда да једне или друге стране). Може да произведе јасан, детаљан текст о различитим темама и објасни своје мишљење о нечему представљајући предности и недостатке различитих мишљења.

Ц1 - Може да разуме различите врсте захтевних и дужих текстова, и да препозна имплицитна значења. Може да се изрази спонтано и флуентно без превише очигледних тражења израза. Може да користи језик флексибилно и ефективно у различитим социјалним, професионалним и академским контекстима. Може да произведе јасан, добро организован и детаљан текст о комплексним темама, демонстрирајући контролисану употребу организационих образаца, конектора и кохезионих елемената у дискурсу.

Ц2 - Може да са лакоћом разуме практично све што чује или прочита. Може да резимира информације из различитих усмених или писмених извора, да реконструише аргументацију и понуди објашњења у оквиру кохерентне презентације садржаја. Може да се изрази спонтано, веома флуентно и прецизно, и да разликује fine нијансе значења чак и у веома сложеним ситуацијама.

Овде је важно нагласити да неки аутори попут Хулстејн (Hulstijn 2011) тврде да највише нивое овог оквира, Ц1 и Ц2, достигну само они матерњи говорници одређеног језика који поседују више интелектуалне способности. Слично, достизање виших нивоа постигнућа у учењу страних језика првенствено зависи од ученикових интелектуалних способности, које се огледају у његовом образовању, занимању и активностима којима се бави у слободно време. Овим се отвара питање валидности Заједничког европског оквира, јер, како поменути аутор тврди, чини се да хоризонтална димензија оквира мери интелектуалне способности ученика, а не њихово постигнуће у учењу страних језика.

### **2.1.3. Мерење академског постигнућа**

Уопштено говорећи, академско постигнуће се може мерити на различите начине: тестовима које осмишљавају предметни наставници, просечном оценом

ученика из свих предмета, учинком ученика на тестовима које осмишљавају школске управе како би се проценило испуњавање циљева школског наставног програма, стандардизованим тестовима чија је намена поређење учинка једне групе ученика у односу на остале ученике, и сл (Грубор 2012.).

Разматрајући различите врсте мерења академског постигнућа, Марш и сарадници (Marsh, Hau and Kong 2002) тврде да мерење постигнућа треба разврстати у три категорије: 1) мерење „пуког“ знања одређеног наставног предмета, при чему се за овакве тестове ученици не могу припремити или се не припремају јер је улог мали; 2) мерење учинка које укључује овладавање предметом и утицај мотивисаности да се постигне добар учинак, што представљају заправо званични испити чији садржаји прате програме наставних предмета и који носе велике улоге, што мотивише ученике да их припремају; 3) мерење „великих улога“, у којима се резултати не заснивају само на конкретном учинку, већ и на проценама наставника о квалитету труда ученика и о томе колико марљиво раде, те су пример оваквог мерења постигнућа школске оцене.

Будући да је постигнуће у учењу енглеског језика једна од значајних димензија које смо испитивали за потребе ове дисертације, настојали смо да постигнемо што већу објективност у процени ове варијабле, те смо приликом одабира начина њеног мерења, одлучили да се усмеримо ка мерењу пуког знања енглеског језика и мерењу великих улога. Другим речима, постигнуће испитаника смо мерили на основу њиховог учинка на тесту знања енглеског језика који смо осмислили за потребе овог истраживања, као и на основу оцена из енглеског језика које су испитаници остварили током студија.

#### **2.1.4. Индивидуалне разлике ученика као предиктори постигнућа у учењу страних језика**

У области примење лингвистике, индивидуалне разлике су дефинисане као обележја појединачних ученика, којима се могу објаснити разлике у брзини учења и нивоу постигнућа у процесу учења (Richards and Schmidt 2010). У области учења страних језика, наставници и истраживачи често уочавају да ученици који уче неки страни језик у истом наставном окружењу, често не достижу подједнаке

нивое постигнућа. Циљ испитивања индивидуалних разлика је управо објашњавање таквих разлика које настају у процесу учења.

Елис (Ellis 1994: 469) сматра да се у контексту учења страних језика, испитивање индивидуалних разлика ученика обавља са циљем да се одговори на следећа питања: (1) У чему се разликују ученици у процесу учења страних језика? (2) Какав утицај ове разлике имају на исходе учења? (3) Како индивидуалне разлике утичу на процес учења страних језика? (4) На који начин интеракција између индивидуалних разлика и процеса наставе предодређује исходе у учењу?

Испитујући индивидуалне разлике у области учења страних језика, аутори (на пример, Altman 1980; Ellis 1994; Dörnyei 2005; Dörnyei and Ryan 2015; Larsen-Freeman and Long 1991; Skehan 1989) су усмеравали пажњу ка различитим концептима и факторима које су одређивали као индивидуалне разлике ученика. Тако, Алтман (Altman 1980) разликује следеће индивидуалне разлике ученика: узраст, пол, претходно искуство у учењу страних језика, знање матерњег језика, факторе личности, таленат за учење језика, ставове и мотивацију, интелигенцију, стилове учења, социолошку склоност (на пример, учење са другим ученицима или учење са наставником), когнитивне стилове и стратегије у учењу. Скихан (Skehan 1989) се фокусира на: таленат за учење језика, мотивацију, стратегије за учење језика и когнитивне и афективне факторе (екстровертност/интровертност, преузимање ризика, интелигенција, зависност/независност од поља и анксиозност). Слично, Ларсен-Фриманова и Лонг (Larsen-Freeman and Long 1991) уочавају постојање следећих индивидуалних разлика ученика: узраста, друштвено-психолошких фактора (мотивација и ставови), фактора личности (самопоуздање, екстровертност, анксиозност, преузимање ризика, доживљавање одбијања, емпатија, инхибиција и толерантност на двосмислености), когнитивних стилова, доминантности можданих хемисфера, стратегија учења и других фактора (на пример, памћење, пол). Елис (Ellis 1994), слично као претходни аутори, прави разлику између: уверења ученика, њихових афективних стања, узраста, талента за учење језика, стилова учења, мотивације и личности ученика. У оквиру савремених испитивања индивидуалних разлика, Дерњеи и Рајан (Dörnyei 2005; Dörnyei and Ryan 2015) истичу значај следећих карактеристика ученика: личности ученика, талента за учење језика, мотивације, стилова учења, когнитивних

стилова, стратегија учења и саморегулације, као и неких других фактора, као што су креативност, анксиозност, самопоуздање, селф концепт и уверења ученика. Иако је уочљиво да аутори истичу значај различитих индивидуалних разлика ученика за процес учења страних језика, јасно је да постоји слагање у вези неким одликама ученика, као што су таленат за учење језика, мотивација, когнитивни стилови и стратегије учења.

Дерњеи и Рајан (Dörnyei and Ryan 2015) примећују да су се почетне парадигме индивидуалних разлика темељиле на следећим претпоставкама: (1) индивидуалне разлике постоје као јасно дефинисани психолошки конструкти; (2) индивидуалне разлике су релативно стабилне одлике; (3) индивидуалне разлике представљају монолитне компоненте које се односе на појединачне аспекте људског функционисања, те су у веома малој мери повезане једне с другима; (4) индивидуалне разлике се односе на унутрашњи свет ученика, те су релативно независне у односу на спољашње факторе који потичу из окружења. Међутим, Дерњеи и Рајан (Dörnyei and Ryan 2015) оспоравају такво одређење индивидуалних разлика ученика из два разлога.

Прво, аутори тврде да индивидуалне разлике не треба сматрати стабилним одликама ученика, будући да су оне подложне временским и ситуационим варијацијама. Наиме, у оквиру новијих приступа испитивању индивидуалних разлика у области учења страних језика, истраживачи (Dewaele 2012; Dörnyei and Ushioda 2009) посматрају ове конструкте из динамичке перспективе, узимајући првенствено у обзир контекст и време у оквиру којих се они јављају. Другим речима, сматра се да ови конструкти постоје искључиво у интеракцији са контекстуалним и временским факторима, те их је једино тако валидно и испитивати.

Друго, аутори сматрају да индивидуалне разлике не представљају независне и монолитне концепте, већ конструкте састављене из различитих елемената, који се налазе у међусобној динамичкој интеракцији и у интеракцији са окружењем. Стога, треба имати у виду да индивидуалне разлике предодређују ниво постигнућа у учењу страних језика својим кумулативним, а не појединачним дејством (Dörnyei and Ryan 2015).

Испитујући индивидуалне разлике као менталне садржаје, Дерњеи (Dörnyei 2005; Dörnyei and Ryan 2015) је предложио феноменолошки, односно искуствени приступ испитивању ових концепата. Аутор објашњава да људи искуствено праве разлику између три аспекта менталних садржаја – когниције, емоција и мотивације, те да у том смислу социјални психолози сматрају да се људско понашање темељи на интеракцији ове три димензије. Дерњеи и Рајан (Dörnyei and Ryan 2015) сматрају да овакав приступ одговара Платоновој трилогији ума, односно његовој подели менталних садржаја на когнитивну, емоционалну и конативну компоненту. Когнитивна димензија подразумева знања, схватања и уверења појединца о одређеном објекту. Емоционална компонента је одраз осећања појединца о том објекту, док конативна димензија указује на настојања појединца да учини нешто у односу на објекат. У том смислу, Дерњеи сматра да у оквиру испитивања индивидуалних разлика, као менталних садржаја, треба испитивати њихове когнитивне, емоционе и конативне димензије. Притом, аутор се залаже за динамички приступ испитивању тог трочланог система, тј. за испитивање појединачних компоненти искључиво у интеракцији са другим компонентама.

Овде се треба осврнути на Ротово (2003) одређење става као концепта који укључује когнитивне, емоционалне и конативне тенденције. Према овом аутору, ставови представљају „менталну спремност за одређени начин реаговања и зато утичу на то како ћемо опажати поједине објекте, шта ћемо о њима мислити и како ћемо на њих емоционално реаговати. Ставови редовно имају и динамичко дејство, делују као мотиви и подстичу и утичу на наше поступке“ (Рот 2003: 353). Може се уочити да се овако одређено значење појма става значајно разликује од његовог значења у свакодневном животу, према којем став углавном упућује на мишљење појединца о одређеном објекту.

У оквиру истраживања које смо спровели за потребе ове дисертације, испитивали смо индивидуалне разлике ученика као потенцијалне предикторе постигнућа у учењу енглеског језика. Имајући у виду Дерњеијеву тврдњу о неопходности истовременог испитивања когнитивних, емоционалних и конативних индивидуалних разлика ученика, у истраживање смо укључили све три врсте индивидуалних разлика. Поред тога, узевши у обзир идеју овог аутора о

динамичком приступу испитивању индивидуалних разлика, намера нам је била да испитамо не само појединачне и кумулативне предиктивне вредности индивидуалних разлика у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, већ и њихове међусобне интеракције.

Такође, полазећи од Ротове дефиниције става као конструкта који укључује когнитивне, емоционалне и конативне елементе, индивидуалне разлике (когнитивне, емоционе и конативне) које испитујемо у овом истраживању, посматрамо под окриљем концепта *општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика*. Дакле, под овим концептом у нашем истраживању подразумевамо скупину индивидуалних разлика ученика у вези са начином на који опажају енглески језик и учење енглеског језика (когнитивне димензије), начином на који емоционално реагују на овај језик и његово учење (емоционалне димензије), као и у вези са њиховом мотивисаношћу за учење овог језика (конативне димензије).



## **2.2. Мотивација у учењу и настави страних језика**

У овом потпоглављу дисертације представићемо основне дефиниције мотивације у учењу и настави страних језика, њене опште одлике, као и историјски преглед најзначајнијих приступа овом концепту. Сматрамо да ће се представљањем одлика различитих приступа мотивацији за учење страних језика, омогућити јасније разумевање мотивацијског J2 селф система, који представља значајан део теоријског оквира ове дисертације.

### **2.2.1. Опште одлике мотивације у учењу и настави страних језика**

Мотивација представља унутрашње стање које побуђује, усмерава и одржава понашање појединца. Мотивисано понашање подразумева усмереност особе ка одређеном циљу, њену спремност да уложи труд или напор како би се циљ постигао, као и истрајавање у том напору до достизања циља, без обзира на изазове и препреке на које та особа наизлази (Требјешанин 2009). Будући да развијена способност и вештине не представљају довољан предуслов за успех, већ је неопходно имати и високи ниво мотивације (Топалов 2011), може се рећи да мотивација представља један од најзначајнијих фактора којим се објашњава успех или неуспех појединца у одређеној делатности.

Мотиви се дефинишу као хипотетички конструкти којима се објашњава зашто људи обављају одређене радње. Притом мотиве треба разликовати од циљева, који се односе на тренутне исходне тачке низа акција, као и од стратегија, под којима се подразумевају методе које се користе како би се постигао одређени циљ (Брофи 2015: 16). Другим речима, мотиви се односе на уопштене потребе и жеље појединца, док циљеви и стратегије указују на усмереност и квалитет акција у конкретним ситуацијама.

Истраживања мотивације усмерена су првенствено ка испитивању разлога због којих појединац започиње одређену акцију, количине времена која му је потребна да започне дату активност, интензитета његове укључености у ту активност, његове упорности у настојањима да достигне циљ, као и ка испитивању његових мисли и осећања током тог процеса (Вулфолк, Хјуз и Волкап 2014: 383).

Мотивација за учење, као посебна врста мотивације, сматра се једном од најзначајнијих компоненти која предодређује исходе учења (Gardner 1985; Dörnyei 2005; Визек-Видовић, Влаховић-Штепић, Ријавец и Миљковић 2014). Она је дефинисана као настојање ученика да академске активности доживе као вредне и/или као средство за достизање академских добити (оцене, дипломе) (Brophy 1983). Вулфолк и сарадници (2014: 387) сматрају да мотивација за учење подразумева озбиљан однос ученика према академском раду, њихову тежњу да тај рад на што бољи начин искористе, као и примену адекватних стратегија учења у том процесу. Брофи (2015) тврди да се у школском контексту концепт мотивације ученика користи да се објасни у ком степену ученици своју пажњу и напоре улажу у различите академске подухвате, при чему треба имати у виду да је ученичка мотивација укорењена у субјективним искуствима ученика.

Настојећи да дефинише улогу мотивације у процесу учења, Ормрод (Ormrod 2003) објашњава да мотивација позитивно утиче на когнитивне процесе и постигнуће ученика, подстиче ученике да уложе више труда у наставни процес, затим усмерава њихово понашање ка остваривању циљева, омогућује им да се усредсреде на циљеве који ће им донети неку врсту награде, и помаже им да одрже процес учења. Дакле, мотивација не само да наводи ученике да започну одређену активност везану за процес учења, већ им омогућује и да одрже процес обављања те активности.

Мотивација јесте један од најзначајнијих фактора који утичу на исходе учења, али она представља истовремено и један од фактора који није могуће једноставно дефинисати и мерити. У испитивању мотивације за учење првенствено се може истраживати њен степен изражености, односно њен квантитативни аспект. Поред тога, мотивација може бити и различите структуре у зависности од компоненти које је чине, те се може испитивати и њен квалитет. Такође, могу се истраживати многобројни чиниоци који подстичу ученика на учење, односно који га мотивишу. На пример, појединца на учење могу да подстакну награде и казне родитеља и наставника, његова интересовања, циљеви, претходна постигнућа, понашање вршњака, као и садржај који учи (Визек Видовић et al. 2014). Додатно, мотивација ученика представља динамичну компоненту чији се интензитет и структура током времена мењају, те је

неопходно при испитивању мотивације у учењу узети у обзир и њене временске варијације. На основу наведеног јасно је да је мотивација за учење сложен концепт, чије бројне аспекте није могуће истовремено испитивати и мерити. Стога, истраживања ове врсте мотивације фокусирају се на њене појединачне димензије, односно на њене различите квантитативне и квалитативне одлике.

Мотивација је у примењеној лингвистици дефинисана као „покретачка снага која у одређеној ситуацији води ка акцији“ (Richards and Schmidt 2010). Мотивација се сматра једним од најзначајнијих фактора који одређује успех или несупех ученика у дугом и сложеном процесу учења страних језика, будући да она подстиче почетак учења страног језика, а потом представља покретачку снагу која омогућује да се процес учења одржи (Dörnyei 2001; Dörnyei and Ryan 2015). Поред тога, мотивација одређује степен у којем је ученик спреман да уложи напор у учење одређеног страног језика (Oxford 1996).

Како учење страних језика не подразумева једноставно учење нових садржаја и вештина, већ донекле укључује и усвајање новог идентитета, и нових правила друштвеног и културолошког понашања (Williams 1994), јасно је да овај тип учења подразумева низ јединствених психолошких и бихејвиоралних импликација које процес усвајања нових идентитета, навика и елемената других култура подразумева. Дерњеи (Dörnyei 1998) истиче да је мотивација у учењу страних језика сложен и јединствен концепт, будући да сâм језик представља истовремено: комуникацијски систем кодирања који се учи као школски предмет, саставни део идентитета појединца и најзначајнији канал друштвене организације који је укорењен у култури одређене језичке заједнице. У том смислу, може се тврдити да мотивација за учење страних језика представља истовремено когнитивну, афективну и друштвену димензију.

Разматрајући улогу мотивације у процесу учења страних језика, Дерњеи и Рајан (Dörnyei and Ryan 2015) примећују да сви остали фактори који утичу на учење страних језика донекле подразумевају постојање мотивације, јер, како објашњавају, чак ни ученици са изузетним способностима, не могу да остваре добре резултате у учењу уколико нису мотивисани да уче. С друге стране, мотивација за учење може да надокнади недостатке других аспеката учења страних језика, као што су способности ученика или услови учења.

Будући да мотивација за учење страних језика представља сложени и вишедимензионални конструкт, њене аспекте није могуће објаснити у оквиру јединствене теорије, те се истраживања фокусирају на појединчане димензије овог феномена (Dörnyei and Ushioda 2011). Тако, истраживачи (на пример, Clément, Gardner, and Smythe 1977; Dörnyei 1994; Gardner 1985; Gardner and Lambert 1972; Taguchi, Magid and Papi 2009) се баве испитивањем улоге мотивације у процесу учења страних језика, фактора који доприносе настајању и одржавању мотивације, а првенствено испитивањем њеног утицаја на постигнуће у учењу страних језика. Резултати бројних истраживања (на пример, Gardner 1985; Ramage 1990) показали су да високи степен корелације постоји између мотивације и постигнућа у учењу страних језика, указујући на то да мотивација представља један од кључних фактора који утичу на успех ученика у процесу учења страних језика. Наиме, резултати истраживања показују да ученици са вишим степеном мотивације показују већу спремност да уложе напор у процес учења, што се одражава и на виши степен постигнућа у учењу одређеног језика. Неки аутори (Ellis 1994; Hermann 1980; Lightbown and Spada 2006; Skehan 1989) тврде да је овај утицај двојак, односно да мотивација утиче на постигнуће, али и да сама мотивација може да буде последица постигнућа.

Током последњих неколико деценија проучавање мотивације у области учења страних језика прошло је кроз неколико фаза, а у оквиру сваке од њих мотивација је посматрана из различитих перспектива: као свесни или несвесни процес, когнитивна или афективна димензија, темпорална или контекстуална компонента. Гарднер и Ламберт (Gardner and Lambert 1972) сматрају да заинтересованост за истраживање мотивације за учење страних језика потиче заправо од заинтересованости за факторе који, поред когнитивних, доприносе успеху у учењу страних језика. Сврставајући мотивацију у групу афективних варијабли, поред ставова ученика према изворној језичкој заједници и култури, ови аутори истичу значај друштвене и психолошке димензије мотивације за учење страних језика. У каснијим приступима (на пример, Williams and Burden 1997), наглашавају се когнитивни и ситуациони аспекти мотивације за учење страних језика, а након тога и њена временска димензија. Коначно, у оквиру новијих приступа, мотивација се сматра значајном друштвеном и динамичком

компонентом процеса учења страних језика, а посебно се истиче улога мотивације као тежње за достизањем идеалне слике појединца о себи као успешном говорнику одређеног страног језика.

Како би се разумели савремени теоријски правци у проучавању мотивације у учењу страних језика, неопходно је осврнути се на развој теорија и истраживања у овој области. Стога, у наредном одељку дисертације приказаћемо историјски преглед најважнијих праваца у проучавању мотивације у учењу страних језика, од првих приступа који су се појавили шездесетих година двадесетог века, до оних савремених.

### **2.2.2. Историјски преглед приступа испитивању мотивације у учењу и настави страних језика**

Проучавање мотивације у области учења страних језика настајало је као прилично независно поље у оквиру којег су наглашавани јединствени друштвени, психолошки и културолошки моменти које усвајање новог кода комуникације подразумева. Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011: 39) тврде да се у историји развоја ових теорија може разликовати неколико периода, у оквиру којих приступи налазе упориште, с једне стране, у водећим теоријама мотивације у области психологије, а с друге стране, наглашавају аспекте мотивације јединствене за процес учења страних језика. Према овим ауторима (Dörnyei 2005; Dörnyei and Ushioda 2011), у дијахронијском смислу истраживање мотивације у области учења страних језика може се поделити у четири периода: друштвено-психолошки, когнитивно-ситуациони, период процесног модела и друштвено-динамички период.

#### **2.2.2.1. Друштвено-психолошки период**

Друштвено-психолошки период, који је према Дерњеију (Dörnyei 2005) трајао од 1959. до 1990. године, обележило је уверење да између језика и друштва постоји однос међузависности, а не дихотомије, како се тврдило у области социолингвистике (Gardner 1985: ix). Стога, сматра се да учење страног или

другог језика представља друштвено-психолошки феномен. Посебно се наглашава значај афективних фактора који утичу на постигнуће у учењу страних језика, а међу њима се нарочито истиче значај мотивације. Испитивање афективних димензија, као фактора који утичу на успех у учењу страних језика, а посебно испитивање мотивације, представљало је новину у области учења страних језика, будући да су се дотадашња истраживања углавном фокусирала на испитивање когнитивних фактора (на пример, способности ученика).

Друштвено-психолошки период обележио је првенствено Гарднеров друштвено-образовни модел (Gardner 1985), као и Клементов модел друштвеног контекста (Clément 1980), интергрупни модел Џајлса и Берна (Giles and Byrne 1982) и Шуманова теорија акултурације (Schumann 1978).

#### **2.2.2.1.1. Гарднеров друштвено-образовни модел**

Прва истраживања мотивације у области учења страних језика спроводили су Гарднер и Ламберт од 1959. године у двојезичном контексту Канаде (Gardner 1985; Gardner and Lambert 1959; Gardner and Lambert 1972). Наиме, у овим истраживањима аутори су настојали да испитају улогу афективних варијабли у процесу учења страног или другог језика. Резултати истраживања су показали да ставови испитаника према одређеном језику и његовим изворним говорницима имају значајан утицај на њихово језичко понашање. Ови аутори наглашавају да се мотивација за учење страног или другог језика значајно разликује од мотивације за учење других предмета (садржаја), јер учење новог језика не подразумева само усвајање знања о том језику већ донекле и идентификацију са члановима друге етнолингвистичке групе и усвајање неких аспеката њиховог понашања (Gardner and Lambert 1972).

У оквиру друштвено-образовног модела, Гарднер (Gardner 1985) тврди да учење одређеног страног или другог језика представља процес који укључује међусобно деловање биолошких и искуствених фактора, индивидуалних разлика, контекста и исхода учења, при чему сви ови чиниоци делују у оквиру одређеног социокултурног контекста. Поред тога, социокултурни контекст утиче на обликовање ставова и уверења појединаца о учењу одређеног језика, који ће

потом одредити степен у којем ће когнитивне и афективне варијабле утицати на исход у учењу тог језика.

Дакле, основно начело друштвено-образовног модела је да ставови и различити мотивациони фактори представљају основне детерминанте успешног учења страног или другог језика. Притом мотивација се посматра у оквиру ширег система који укључује следеће аспекте учења новог језика: факторе који претходе процесу учења (на пример, пол, узраст, искуство у учењу), индивидуалне разлике ученика, контекст учења језика и исходе учења (Dörnyei and Ryan 2015). Овакво стапање индивидуалистичке и друштвене психологије у Гарднеровој теорији мотивације представљало је значајну новину, будући да се пре тога сматрало да су способности ученика и ефикасна настава основни фактори који утичу на исход учења страних језика (Dörnyei and Ryan 2015).

Кључни аспект Гарднерове теорије односи се на испитивање дихотомије интегративне и инструменталне оријентације, која деценијама представља један од наутицајнијих концепата у области истраживања мотивације за учење страног или другог језика.

#### **2.2.2.1.1.1. Интегративна и инструментална оријентација/мотивација**

Један од важних појмова који Гарднер уводи у истраживање мотивације у учењу страних језика је појам *оријентације* (енгл. *orientation*). Иако се у литератури појам оријентације често изједначава са појмом мотивације, па чак и ставова (Gardner 1985), важно је нагласити да се ови појмови међусобно разликују. Према Гарднеровој теорији, под оријентацијом се подразумева циљ учења одређеног страног или другог језика, односно разлози за учење тог језика. С друге стране, мотивација се односи на напор који су ученици спремни да уложе у учење тог језика. Улога оријентације је да подстиче мотивацију и да је усмерава ка одређеним циљевима (Dörnyei and Ushioda 2011: 41). Гарднер и Трембли (Gardner and Tremblay 1994) тврде да оријентисаност ученика доводи до успеха у учењу одређеног језика само ако постоји и одређени степен мотивације. У складу са таквим одређењем појма оријентације, класификујући циљеве учења страног или другог језика, Гарднер и Ламберт (Gardner and Lambert 1959; 1972) праве

разлику између *интегративне* (енгл. *integrative orientation*) и *инструменталне оријентације* (енгл. *instrumental orientation*).

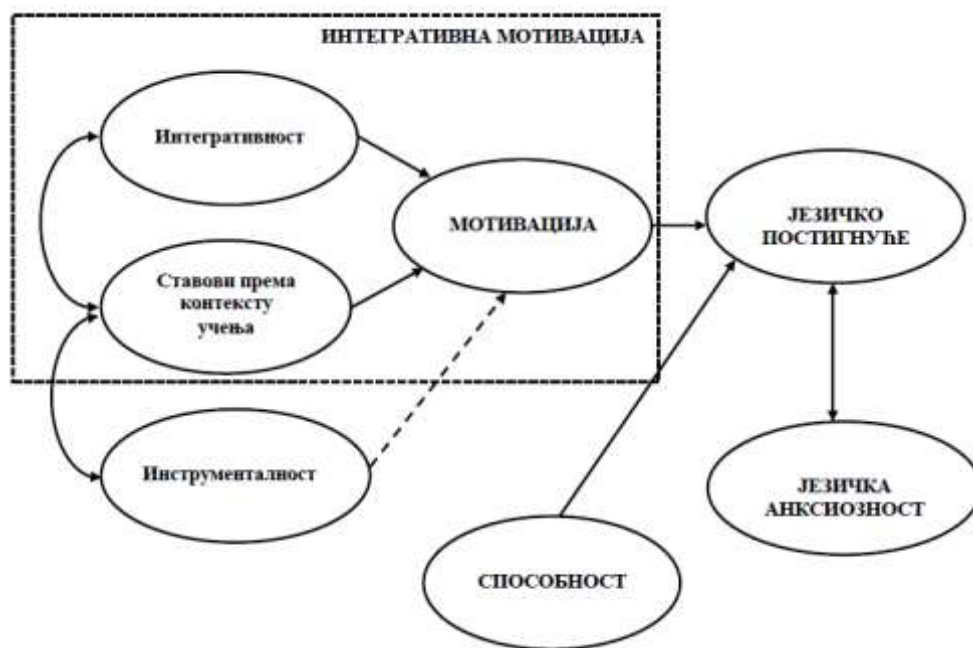
Интегративна оријентација подразумева позитивне ставове ученика према изворним говорницима језика који уче као страни, њиховој култури и начину живота, као и тежњу ученика да се интегришу у ту језичку и културну заједницу, односно да постану слични говорницима циљног језика (Gardner and Lambert 1972).

Инструментална оријентација се, с друге стране, односи на практичне аспекте учења страног или другог језика, односно на тежњу појединца да оствари корист од учења тог језика (на пример, запослење, унапређење, успешно полагање испита, итд.) (Dörnyei and Ushioda 2011).

Важно је овде истаћи да интегративна и инструментална оријентација нису међусобно искључиве. Наиме, код ученика могу бити присутне обе оријентације истовремено, при чему оне могу бити различитог интензитета. На пример, ученик може бити мотивисан да научи одређени страни језик жељом да се интегрише у изворну заједницу тог језика, али истовремено може сматрати да ће му познавање тог језика донети одређене користи.

Један од важнијих концепата у оквиру Гарднеровог модела представља концепт *интегративне мотивације*. За разлику од интегративне оријентације, која се једноставно односи на разлоге за учење одређеног страног језика, интегративна мотивација укључује не само циљеве и разлоге за учење, већ и жељу и намеру појединца да научи тај страни језик, као и напор који је спреман да уложи у учење. Наиме, под интегративном мотивацијом подразумева се конструкт који укључује три компоненте: интегративност, ставове према контексту учења језика и мотивацију (Gardner 2001) (Слика 4).





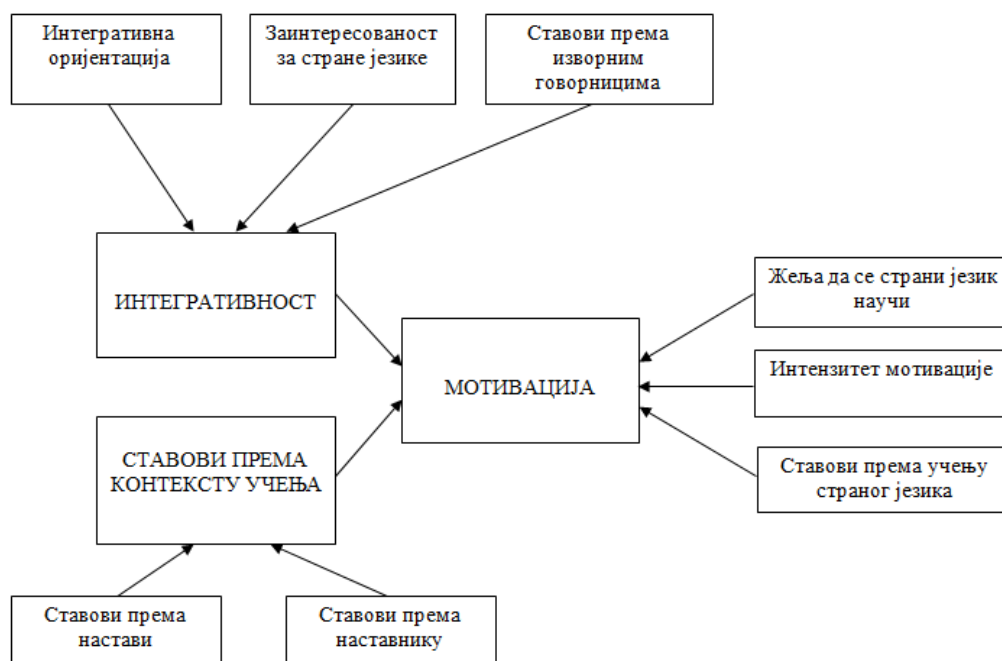
**Слика 4. Схематски приказ Гарднеровог друштвено-образовног модела (Gardner 1985)**

*Интегративност* се односи на заинтересованост ученика за учење одређеног страног језика са циљем да се приближи циљној језичкој заједници. Ученици код којих се запажа високи ниво интегративности, етнолингвистичка обележја заједнице којој припадају не сматрају делом свог идентитета, већ настоје да усвоје обрасце понашања и језичке обрасце циљне језичке заједнице. У екстремном облику, интегративност може да подразумева потпуну идентификацију са том заједницом, па чак и раскидање свих веза са заједницом из које појединац потиче (Gardner 1985; 2001). Интегративност представља сложени конструкт који укључује интегративну оријентацију према учењу одређеног страног језика, заинтересованост за стране језике (која се одликује и отвореношћу ка другим језичким и културолошким заједницама, односно одсуством етноцентризма) и позитивне ставове према изворним говорницима (Слика 5). Дакле, интегративност представља сложену димензију која се не може свести једноставно на разлоге за учење одређеног страног језика (Gardner 2001), те се и не може изједначити са појмом интегративне оријентације.

*Ставови према контексту учења* се односе на ставове према условима у којима се процес учења одређеног страног језика одвија. Гарднер (Gardner 2001)

наводи да су у школском контексту ови ставови првенствено усмерени ка наставнику и настави (Слика 5).

Према овом моделу, *мотивација*, као трећа компонента интегративне мотивације, подразумева три елемента: жељу да се одређени језик научи, интензитет мотивисаности и ставове према учењу тог језика (Слика 5). Под жељом да се одређени језик научи подразумевају се разлози за учење, као и подсвесне потребе које појединца наводе да започне процес учења, да га одржава, или да од њега одустане. Интензитет мотивисаности се односи на напор који ученици улажу у учење, док ставови према учењу одређеног језика подразумевају ставове према језику, учењу језика, етнолингвистичким карактеристикама заједница уопште, као и према конкретним језицима и њиховим изворним говорницима. Дакле, може се рећи да је ученик мотивисан да учи одређени страни језик, уколико показује жељу да научи тај језик, спреман је да уложи напор у учење и има позитивне ставове према процесу учењу тог језика. Према друштвено-образовном моделу, неопходно је да сва три елемента буду присутна како би ученик био мотивисан (Gardner 2001).



Слика 5. Схематски приказ компонента интегративне мотивације (Gardner 1985)

Иако је фокус Гарднерове теорије на интегративној оријентацији и мотивацији, овај аутор се делимично осврће и на инструменталну оријентацију и мотивацију. Као што је раније поменуто, под инструменталном оријентацијом подразумевају се практични разлози за учење одређеног страног језика (на пример, полагање испита, добијање посла, напредовање у каријери), док се под инструменталном мотивацијом подразумева комбинација инструменталних фактора, тј. инструменталне оријентације, и мотивације (Gardner 2001). Дакле, инструментално мотивисан појединац учи одређени страни језик из практичних разлога, при чему показује жељу и спремност да учи тај језик, као и позитивне ставове према учењу тог језика.

Осврћући се на разлику између оријентације и мотивације, Гарднер (Gardner 2001) тврди да се у истраживањима у којима се испитују предиктори постигнућа у учењу страних језика треба фокусирати на мотивацију, а не на оријентације. Наиме, будући да се оријентација односи на групу разлога за учење одређеног језика, мало је вероватно да су ови разлози директно повезани са постигнућем. Гарднер (Gardner 2001) сматра да су разлози, односно оријентација, заправо део мотивације, која представља сложену појаву која је директно повезана са постигнућем у учењу страних језика.

Може се уочити (Слика 4) да у оквиру друштвено-образовног модела, Гарднер истиче и значај језичке анксиозности (енгл. *language anxiety*). Аутор (Gardner 2005) наводи да се језичка анксиозност може појавити као последица опште анксиозности код појединца, као резултат негативног искуства на часовима страних језика, или због недовољног познавања одређеног страног језика. Она се може испољити у различитим ситуацијама, на пример, током комуникације на одређеном страном језику, током испита, на часовима страних језика, и сл. Према друштвено-образовном моделу, језичка анксиозност и постигнуће се налазе у међусобно зависном односу, тј. језичка анксиозност има негативно дејство на постигнуће, док с друге стране, нижи нивои постигнућа утичу на језичку анксиозност тако што је појачавају.

На основу друштвено-образовног модела, Гарднер је предложио упитник познат као Батерија тестова за утврђивање ставова и мотивације (енгл. *The Attitude/Motivation Test Battery – AMTB*), који представља један од најзначајнијих

квантитативних инструмената за испитивање мотивације већ неколико деценија. Овај упитник укључује варијабле које Гарднер испитује у свом моделу: интегративност (у оквиру које се испитују интегративна оријентација, заинтересованост за стране језике и ставови према изворним говорницима), ставове према контексту учења (ставови према наставнику и настави), мотивацију (интензитет мотивације, жеља за учењем одређеног страног језика и ставови према учењу тог језика), инструменталност (инструментална оријентацију), језичку анксиозност (анксиозност која се јавља на часовима страног језика и при употреби овог језика) и постигнуће у учењу страних језика (Gardner 2001).

Гарднер (Gardner 2001) наводи да је ова батерија настала како би се првенствено испитао појам интегративне мотивације у контексту учења француског као другог језика у билингвалном контексту Канаде. Након тога уследила су бројна истраживања у којима су испитиване поменуте независне варијабле обухваћене овом батеријом у различитим контекстима учења, као и у односу на разне друге варијабле. Тако, у неким истраживањима испитује се однос поменутих независних варијабли у односу на постигнуће (на пример, Gardner et al. 1979), у другим истраживањима се оне доводе у везу са одустајањем од учења страног језика (Clément, Smythe, and Gardner 1978), док се у неким студијама испитују у односу на процес акултурације (Masgoret and Gardner 1999). Може се рећи да се предност Гарднеровог модела темељи на његовој широкој примењивости, која је резултат детаљно разрађене батерије и њених добрих психометријских особина и поузданости.

#### **2.2.2.1.2. Други друштвено-психолошки модели**

Поред Гарднерове друштвено-образовне теорије која се свакако истакла као најутицајнија у овом периоду, појавили су се још неки модели који су обележили друштвено-психолошки период проучавања мотивације у области учења страних језика: (1) Клементов модел друштвеног контекста (Clément 1980), (2) интергрупни модел Џајлса и Берна (Giles and Byrne 1982) и (3) Шуманова теорија акултурације (Schumann 1978).

(1) Један од ових модела је Клементов (Clément 1980) *модел друштвеног контекста* (енгл. *social context model*). Један од најзначајнијих појмова који се појавио у оквиру овог модела односи се на концепт етнолингвистичке виталности (енгл. *ethnolinguistic vitality*) заједнице (како изворне, тако и циљне заједнице). Под овим појмом подразумевају се: статус групе (економски, друштвено-културолошки и језички), демографске одлике (број говорника изворне и циљне заједнице) и институционална подршка (мера и начин на који су изворна и циљна језичка заједница заступљене у образовању, привреди, религији, култури, медијима). Према Клементовом моделу, мотивација за учење страних језика је предодређена интегративношћу, с једне стране, и страхом од асимилације, с друге стране. Да ли ће код ученика преовладати интегративност или страх од асимилације зависи од њихове процене етнолингвистичке виталности сопствене заједнице и заједнице циљног језика. Уколико ученици, на пример, процењују да је етнолингвистичка виталност изворне заједнице циљног језика значајна, може се очекивати да ће код њих преовладати интегративност, што ће се одразити и на њихову већу мотивисаност за учење језика те заједнице. С друге стране, уколико процењују да је изворна заједница циљног језика супериорна у етнолингвистичком смислу у односу на њихову сопствену заједницу, код њих ће вероватно преовладати страх од асимилације, што ће се негативно одразити на њихову мотивацију за учење тог језика. Концепте интегративности и страха од асимилације Клемент назива *примарним мотивационим процесима*, и тврди да се њима може објаснити мотивација за учење страних језика у монолингвалним и монокултуралним срединама. С друге стране, аутор сматра да у мултилингвалним и мултикултуралним контекстима, поред поменутих примарних мотивационих процеса, укључени су и тзв. *секундарни мотивациони процеси*, који се односе на самопоуздање ученика које се темељи на учесталости и квалитету његовог контакта са изворном заједницом циљног језика. У том смислу, Клемент тврди да постигнуће у учењу одређеног другог језика у оваквом контексту зависи од изражености интегративности и самопоуздања.

(2) Цајлс и Берн (Giles and Byrne 1982) су предложили *интергрупни модел* (енгл. *intergroup model*) у оквиру којег се испитује како етничке групе у

мултикултуралном окружењу усвајају и користе доминантни језик. Према овом моделу, кључну улогу у усвајању језика имају идентификација појединца са сопственом етничком заједницом, његово схватање етнолингвистичке виталности сопствене заједнице и границе сопствене етничке групе (начин на који припадници етничке заједнице схватају колико је њихова заједница отворена или затворена у односу на доминантну заједницу). Уколико су ове димензије слабо изражене, припадници одређене етничке заједнице показују мотивисаност да се асимилују са доминантном групом и да науче њен језик.

(3) Једна од теорија која се појавила током овог периода је и Шуманова *теорија акултурације* (Schumann 1978), која се такође односи на учење језика у мултиетничким срединама. Под акултурацијом аутор подразумева друштвену и психолошку интеграцију припадника одређене етничке групе са члановима доминантне говорне заједнице. Наиме, према овој теорији, припадници етничке групе ће бити мање или више мотивисани да усвоје језик доминантне говорне заједнице, у зависности од тога какве друштвене и психолошке контакте остварују са члановима ове заједнице.

Каснија слична истраживања споводили су Клемент, Ноелс и њихови сарадници (Clément and Noels 1992; Clément, Noels and Denault 2001; Noels, Pon and Clément 1996) у Канади. Ове студије су биле усмерене ка ситуационим факторима који утичу на процес учења, употребу страних језика, а првенствено на мотивацију за учење. Неки од ових фактора су: контакти језичких заједница, јаки нормативни притисци у оквиру одређене етничке групе, статус говорника у непосредној комуникацији, итд.

На основу наведеног, може се закључити да је друштвено-психолошки период обележило наглашавање значаја друштвеног контекста, ставова ученика и међусобних односа језичких заједница. Током овог периода проучавања мотивације за учење страних језика нарочито се истиче Гарднеров друштвено-образовни модел, а првенствено његова димензија интегративности као водећи концепт ове перспективе. Након Гарднеровог модела уследили су модели у оквиру којих се истицао значај утицаја ситуационих фактора на мотивацију за учење страних језика и процес учења страних језика уопште. Ови каснији

концепти представљали су најаву нове фазе у проучавању мотивације за учење страних језика.

#### **2.2.2.2. Когнитивно-ситуациони период**

Након друштвено-психолошке фазе у испитивању мотивације за учење страних језика, деведесете године двадесетог века обележила су струјања која, с једне стране, представљају критику претходног периода, а с друге стране, надоградњу теоријских оквира друштвено-психолошких модела. Наиме, у овом периоду дошло је до извесног заокрета у теоријама мотивације у учењу страних језика, када су истраживачи (Brown 1990; Crookes and Schmidt 1991; Skehan 1989) настојали да се ослободе ограничења Гарднеровог друштвено-психолошког концепта мотивације.

Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011) тврде да су овај период обележила два аспекта. Први аспект се односи на когнитивну компоненту, односно на тежњу да се проучавање мотивације у области учења страних језика усклади са актуелним когнитивним теоријама мотивације у психологији. Психолози који су заступали когнитивну перспективу у проучавању мотивације тврдили су да кључни извор мотивације представља начин на који појединац доживљава своје способности, могућности, ограничења, искуства из прошлости, циљеве и задатке (Dörnyei and Ryan 2015).

Други аспект подразумева ситуациону димензију, тј. настојање да се стави нагласак на анализу мотивације у одређеном контексту учења уместо на сувише широку перспективу етнолингвистичких заједница и ставова ученика према учењу језика. У складу са тим, у оквиру новог модела сматра се да извори мотивације који су присутни у учениковом непосредном окружењу (на пример, утицај наставника, силабуса) имају значајнији утицај на његову мотивацију него што се раније мислило. Стога, у оквиру овог периода истиче се значај модела који би могли да имају практичне импликације у реалном наставном контексту, односно у учионици. Мотивација за учење страних језика се не сматра више статичним конструктом који се мери искључиво квантитативним методама, већ се

посматра као сложени феномен који се јавља у динамичном контексту учионице (Kimura 2003).

Важно је, такође, нагласити да нови модел представља првенствено проширивање претходног теоретског оквира и повезивање овог оквира са когнитивним концептима мотивације, а не одбацивање друштвено-психолошке перспективе у потпуности (Dörnyei and Ushioda 2011).

#### **2.2.2.2.1. Основни правци у проучавању мотивације за учење страних језика из когнитивно-ситуационе перспективе**

Разматрајући когнитивно-ситуациона истраживања мотивације за учење страних језика, Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011) су увидели да постоје четири теоријска правца у проучавању мотивације из ове перспективе: теорија атрибуције, теорија самодетерминације, мотивација усмерена на задатак и теорија аутономије. Може се рећи да два теоријска правца, теорија атрибуције и теорија самодетерминације, представљају резултат примене теорија мотивације у учењу и настави у области учења страних језика, док су се друга два правца, мотивација усмерена на задатак и теорија аутономије, појавила у складу са актуелним интересовањима у области проучавања процеса учења страних језика.

##### **2.2.2.2.1.1. Теорија атрибуције**

Теорија атрибуције, као једна од популарних теорија мотивације у учењу и подучавању, нашла је примену и у истраживању мотивације за учење страних језика. Према овој теорији, људи су природно заинтересовани за разлоге свог успеха или неуспеха, а чиниоци са којима повезују свој успех и неуспех утичу на њихову мотивацију за одређене активности (Требјешанин 2009). Настојећи да објасни сврху и последице различитих тумачења успеха и неуспеха у наставном контексту, Вајнер (Weiner 1980; 1984) је довео теорију атрибуције у везу са школским учењем. Аутор сматра да се узроци успеха или неуспеха могу класификовати у три димензије: димензију места (локуса) узрока успеха/неуспеха, димензију стабилности и димензију одговорности.



Опажање места узрока успеха или неуспеха односи се на дефинисање порекла успеха или неуспеха, које може бити унутрашње и спољашње. Унутрашњи узроци су повезани са особинама појединца, док су спољашњи одређени обележјима контекста. Димензија места узрока утиче на осећање самопоштовања и самопоуздања ученика (Требјешанин 2009). Уколико ученик види узроке успеха у себи, то ће се позитивно одразити на његово самопоуздање, понос и мотивацију. С друге стране, уколико разлоге својих неуспеха приписује себи, то ће утицати на смањење његовог самопоштовања, самопоуздања и мотивације за обављање одређене активности.

Димензија стабилности се односи на мању или већу стабилност узрока успеха или неуспеха. Тако, уколико ученик који приписује успех или неуспех тежини градива као стабилном узроку, сматра градиво лаким, очекиваће успех у будућности, док у случају када градиво сматра тешким, очекиваће неуспех. С друге стране, ученик који успех или неуспех приписује нестабилним узроцима, као што су расположење или срећа, сматра да су ови узроци подложни промени, те ће бити мотивисан за даље учествовање у активности (Требјешанин 2009).

Димензија одговорности се односи на учениково опажање сопствене одговорности за узрок успеха или неуспеха. Уколико ученик сматра да је одговоран за свој успех, то ће се позитивно одразити на његово самопоуздање и биће мотивисан за даље активности, али уколико сматра да је одговоран за сопствени неуспех, код њега ће се јавити осећање стида и кривице.

У области истраживања мотивације за учење страних језика, из перспективе теорије атрибуције испитивани су различити фактори којима ученици приписују свој успех или неуспех у учењу страних језика (на пример, узраст, наставно окружење, културолошки контекст, утицај наставника). У овим истраживањима (Mori, Gobel, Thepsisi and Pojanapunya 2010; Tse 2000; Ushioda 1996a, 1998; Williams, Burden and Al-Baharna 2001; Williams, Burden, Poulet and Maun 2004; Williams and Burden 1999; Yan and Li 2008) откривени су обрасци атрибуције у процесу учења страних језика, који варирају у зависности од узраста ученика, нивоа знања, наставног окружења, и сл.

Дерњеи и Рајан (Dörnyei and Ryan 2015) примећују да је примена теорије атрибуције у области истраживања мотивације за учење страних језика, утицала

на теорију мотивације у овој области на два начина. Прво, применом ове теорије истакнута је временска димензија мотивације, будући да се претходна искуства ученика повезују са њиховим будућим успехом или неуспехом путем атрибуција. Друго, применом ове теорије уведена је новина у методолошком смислу у истраживање мотивације за учење страних језика. Наиме, друштвено-психолошки период су обележила линеарна, квантитативна истраживања, док се током когнитивно-ситуационог периода уводе и квалитативне методе у испитивање мотивације.

Како атрибуције делују на ученикова очекивања будућих успеха, његово понашање и емоционалне реакције (Weiner 1992), важно је истаћи импликације ове теорије за наставни контекст. У том смислу, Брофи (2015: 98) сматра да би наставници требало да подстичу ученике да своје успехе атрибуирају комбинацији способности и уложеног труда, а своје неуспехе недостатку информација или стратегија реаговања.

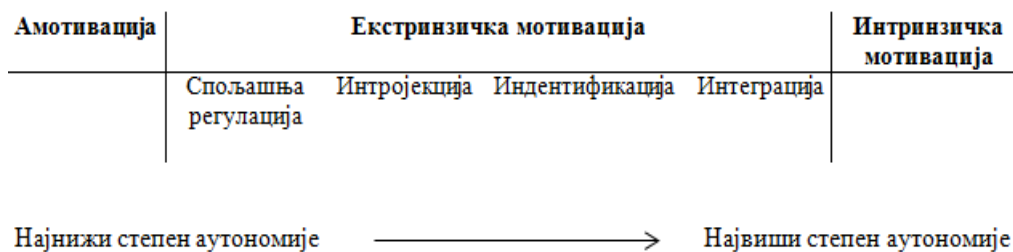
#### **2.2.2.2.1.2. Теорија самодетерминације**

Под утицајем теорије самодетерминације у области проучавања мотивације за учење (Deci and Ryan 1985), јавила су се настојања да се мотивација за учење страних језика испита из ове перспективе (Noels 2003; Noels, Pelletier, Clément and Vallerand 2000; Noels, Clément and Pelletier 2001).

Теорија самодетерминације заснована је на тврдњи да мотивацијска уверења о сопственој компетенцији представљају чинилац који утиче на квалитет мотивације за учење, а последично и на резултате у учењу.

Према овој теорији, активности које обавља појединац су у мањој или већој мери аутономно мотивисане (Лалић Вучетић 2015), те аутономија која се посматра као континуум, представља значајну димензију која се испитује у оквиру ове теорије (Слика 6). На овом континууму најмањи степен аутономности се дефинише као амотивација. Нешто више аутономности одликује екстринзичку мотивацију, која укључује четири модалитета: спољашњу, интројектовану, идентификовану и интегрисану регулацију, при чему се ови модалитети разликују у степену аутономности. С друге стране овог континуума налази се интринзичка

мотивација, као квалитативно другачији облик мотивације, који се одликује потпуном аутономијом (Ryan and Deci 2000).



### Слика 6. Континуум самодетерминације (Deci and Ryan 1985)

Амотивација, односно недостатак мотивације, је последица невредновања и непридавања значаја акцији, уверења појединца да није способан и компетентан да нешто учини или промени, као и уверења особе да та акција неће довести до жељеног исхода.

Облик екстринзичке мотивације који се одликује најмањим степеном аутономности и самоодређења представља спољашња мотивација. Појединац мотивисан на овај начин предузима неку акцију како би добио одређену врсту поткрепљења или избегао казну. Наиме, понашање је изазвано искључиво спољашњим чиниоцима, тј. оно је узроковано изван саме особе (Требјешанин 2009). Понашање код оваквог типа мотивације је неодрживо, тј. са нестанком поткрепљења нестаје и понашање.

Интројектована или поунутрена мотивација се односи на поунутрену спољашњу мотивацију и углавном је повезана са осећањима поноса, самопоштовања, кривице, срама или анксиозности. Иако је понашање ученика делимично интернализовано, односно изазвано изнутра, интројектовану мотивацију одликује неинтегрисаност са личношћу особе и њеним стварним жељама и потребама, те је понашање и даље у великој мери за појединца споља наметнуто. Интројектовано мотивисани ученици уче не само да би добили одређену спољашњу награду или избегли казну, већ и да би избегли осећај кривице који се код њих јавља уколико не испуне очекивања родитеља (Лалић Вучетић 2015).

У случају идентификације, понашање је дубље интернализовано и интегрисано у личност, те особа мотивисана на овај начин прихвата одређену активност тако што се идентификује са њеном вредношћу, а учешће у тој

активности доживљава као својевољно (Требјешанин 2009). Требјешанин (2009: 61) примећује да иако овакво понашање има инструменталну вредност, оно се доживљава као непринудно и самоизабрано, што га чини ближним унутрашње мотивисаном понашању.

Интегрисана мотивација, која представља потпуно аутономни и дугорочно одрживи облик екстринзичке мотивације, укључује интегрисаност понашања са потребама, вредностима и селфом појединца. Ова врста мотивације је екстринзичка јер понашање регулисано њоме служи одређеној сврси, али оно је у потпуној сагласности и кохеренцији са идентитетом појединца (Лалић Вучетић 2015). Као пример за овакав облик мотивације Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011) наводе мотивацију ученика који учи енглески језик јер познавање овог језика представља део космополитске културе којој он жели да припада.

Слично као и интегрисана мотивација, интринзичка или унутрашња мотивација подразумева потпуно аутономију, али она је квалитативно другачија. Наиме, док екстринзички мотивисана понашања нужно подразумевају инструменталну компоненту, односно увек имају одређени циљ, интринзички мотивисана понашања су сама себи циљ, тј. практикују се због уживања у самој активности (Лалић Вучетић 2015).

Вулфолк и сарадници (2014) наводе да је идеја о екстринзичкој и интринзичкој мотивацији као два краја континуума, недавно оспорена, будући да мотивација појединца може истовремено да укључује и екстринзичке, и интринзичке факторе. Тако, ученици, на пример, могу да буду интринзички мотивисани за учење одређеног садржаја које повезују са сопственим интересовањима. Међутим, они могу истовремено да буду и екстринзички мотивисани за учење истог градива уколико им је оно потребно, на пример, за добијање позитивне оцене.

У контексту учења страних језика, најзначајнији допринос примене теорије самодетерминације односи се на примену дихотомије екстринзичке и интринзичке мотивације. Интринзички мотивисан појединац учи одређени страни језик упркос томе што га не очекује очигледна, спољашна награда. За ове ученике сâм процес учења одређеног језика представља задовољство и неку врсту награде. С друге стране, екстринзички мотивисани појединци уче одређени страни језик

јер очекују неку врсту спољашње награде (оцену, похвалу, итд.) или теже да избегну казну (лоше оцене, казну родитеља, и сл.).

Визек Видовић и сарадници (2014) наводе да се интринзичка мотивација ученика може повећати прилагођавањем градива интересовањима ученика, увођењем разноликости у наставу, омогућавањем брзе повратне информације, подстицањем радозналности, повезивањем градива са личним искуствима ученика и навођењем ученика да поставе своје циљеве. С друге стране, екстринзичку мотивацију је могуће подстаћи награђивањем ученика, и омогућавањем јасних, непосредних и честих повратних информација.

### **2.2.2.2.1.3. Мотивација усмерена на задатак**

У оквиру когнитивно-ситуационог периода у истраживању мотивације за учење страних језика, јавила се идеја да се мотивација испитује на нивоу задатка, односно на нивоу најмање јединице која се може идентификовати у процесу учења страних језика (Dörnyei and Ushioda 2011).

Истраживање мотивације за учење страних језика из ове перспективе обележило је наглашавање разлике између мотивације као карактеристике (енгл. *trait motivation*) и мотивације као стања (енгл. *state motivation*), односно између одлика опште мотивације појединца и одлика мотивације која се јавља при обављању одређеног задатка током процеса учења одређеног страног језика (Julkunen 2001).

Нешто касније Дерњеи (Dörnyei 2002) истиче да се мотивација за учење страних језика не може свести на статичну дихотомију мотивације као карактеристике и мотивације као стања, већ да је треба посматрати као динамичну димензију која подлеже различитим променама током обављања одређеног задатка. У том смислу, Дерњеи (Dörnyei 2005) тврди да процес обраде задатка укључује три међусобно повезана механизма: извршење задатка, процену и контролу активности. Другим речима, током обављања одређеног задатка, ученик процењује тај процес, а уколико уочи да се његов напредак успорава, он почиње да контролише активности, односно укључује механизме саморегулације којима контролише обављање активности.

Овакав приступ у којем се наглашава временска димензија мотивације најавио је нову перспективу у истраживању мотивације за учење страних језика – процесни модел мотивације.

#### **2.2.2.2.1.4. Теорија аутономије**

У оквиру когнитивно-ситуационог периода јавило се и интересовање за истраживање везе између мотивације и аутономије ученика, као и између мотивације ученика и стратегија које користе у процесу учења страних језика.

Дикинсон (Dickinson 1995) наглашава да су постигнуће и мотивација у учењу страних језика, условљени аутономијом ученика у процесу учења, при чему се аутономија огледа у степену у ком ученици преузимају одговорност за своје учење, начину на који контролишу процес учења, као и у мери у којој успех или неуспех у учењу приписују свом труду и стратегијама учења које користе.

Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011) сматрају да је испитивање везе између мотивације за учење страних језика, аутономије ученика и стратегија учења, истакло значај метакогнитивних процеса и саморегулаторних стратегија у процесу контролisaња афективних димензија учења страних језика током одређеног времена. Овакво наглашавање мотивационе саморегулације и временске димензије мотивације за учење страних језика, такође, је водило ка новој, временској перспективи у истраживању мотивације за учење страних језика.

#### **2.2.2.2.2. Когнитивно-ситуациони модели**

Током когнитивно-ситуационог периода настала су два модела као покушаји да се актуелне теорије мотивације у учењу и подучавању примене у области истраживања мотивације за учење страних језика. То су: (1) Дерњеијев тростепени оквир мотивације за учење страних језика (Dörnyei 1994), и (2) Вилијамсов и Берденов друштвено-конструктивистички модел (Williams and Burden 1997).

(1) Дерњеи (Dörnyei 1994) је предложио *тростепени оквир мотивације за учење страних језика* (енгл. *three-level framework of L2 motivation*), са циљем да овим моделом обухвати различите компоненте мотивације категорисане у одређене димензије. У предложеном оквиру, мотивација за учење страних језика се посматра на три различита нивоа: на нивоу језика, ученика и контекста учења (Табела 1).

**Табела 1. Тростепени оквир мотивације за учење страних језика (Dörnyei 1994)**

<b>Ниво језика</b>	Интегративни мотивацијски подсистем Инструментални мотивацијски подсистем
<b>Ниво ученика</b>	Потреба за постигнућем Самопоуздање – Језичка анксиозност – Перцепирана компетенција у страном језику – Каузалне атрибуције – Самоефикасност
<b>Ниво контекста учења</b>	
Настава	Заинтересованост за наставу Релевантност наставе за потребе ученика Очекивање успеха Задовољство исходом
Наставник	Жеља за угађањем наставнику Тип ауторитативности Директна социјализација мотивације – Моделирање – Презентација задатка – Повратна информација
Група	Усмереност ка циљу Систем норми и награда Групна кохезија Структура циљева групе

Ниво језика укључује различите интегративне и инструменталне мотиве који подстичу појединца на учење одређеног страног језика. Ниво ученика подразумева индивидуалне карактеристике ученика, а ниво контекста учења се односи на мотиве који потичу из непосредног окружења у којем се одвија процес учења. Чини се да је у оквиру овог модела ниво контекста учења најдетаљније разрађен, те он обухвата: компоненте специфичне за наставу (силабус, наставне

материјале, наставне методе, задатке), компоненте специфичне за наставника (личност наставника, његово понашање и стил наставе) и оне специфичне за групу ученика (динамика групе ученика). Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011) тврде да ови нивои мотивације не функционишу независно и да се променом једног нивоа мења целокупна мотивација ученика.

(2) Наглашавајући значај контекста у процесу учења страних језика, Вилијамс и Берден (Williams & Burden 1997) су у оквиру *друштвено-конструктивистичког модела* (енгл. *social constructivist model*) настојали да нагласе вишедимензионалну природу мотивације и да синтетизују мотивационе компоненте које се односе на учење страних језика у контексту учионице. Ови аутори су предложили оквир унутрашњих и спољашњих мотивационих фактора (Табела 2), тврдећи да је сваки појединац мотивисан различитим унутрашњим факторима, али да је мотивација појединца, такође, подложна друштвеним и контекстуалним утицајима.

**Табела 2. Друштвено-конструктивистички модел мотивације за учење страних језика (Williams & Burden 1997)**

Унутрашњи фактори	Спољашњи фактори
Интринзички интерес активности	
Перцепирана вредност активности	Утицај људи из окружења
Осећај одговорности	Интеракција са људима из окружења
Перципирана компетенција	Контекст учења
Селф-концепт	Шири друштвено-културни контекст
Ставови	
Друга афективна стања	
Пол	

Ови аутори у оквиру унутрашњих фактора истичу значај интринзичког интереса активности, перципиране вредности активности, осећаја одговорности, перципиране компетенције, селф-коцепта, ставова, других афективних стања и пола. С друге стране, у оквиру спољашњих фактора наглашавају утицај других људи, природе интеракције са њима, контекста учења и ширег друштвено-културног контекста. И поред тога што је овај модел дескриптивне природе,



његов допринос истраживању мотивације за учење страних језика је значајан јер омогућује увид у различите факторе који утичу на мотивацију, као и бројне практичне импликације (Dörnyei and Ushioda 2011).

На основу наведених карактеристика когнитивно-ситуационог периода, може се закључити да основно обележје оваквог приступа представља преузимање теорија мотивације у учењу и њихова примена у области испитивања мотивације за учење страних језика. Поред тога, овај период је обележила и замена макроперспективе микроперспективом у истраживању мотивације, тј. прелазак са проучавања мотивације на нивоу читавих језичких и културолошких заједница на контекст учионице. Истицањем значаја когнитивних процеса и контекста у испитивању мотивације у учењу страних језика, теоријски оквири друштвено-психолошких модела су проширени, али је најављено и настајање нових приступа.

### **2.2.2.3. Процесни модел мотивације**

Након испитивања мотивације за учење страних језика из друштвено-психолошке и когнитивно-ситуационе перспективе, у оквиру којих се мотивација посматрала као непроменљиви феномен, истраживачи су од 2000. године почели да увиђају да је у проучавање мотивације у учењу страних језика неопходно увести димензију времена. Дерњеи (Dörnyei 2000) тврди да је испитивање временске димензије мотивације посебно важно за процес учења јер је циљ наставне праксе не само створити, већ и одржавати мотивацију ученика током одређеног временског периода.

Заинтересованост за испитивање временске димензије мотивације у учењу страних језика потиче заправо из теорија мотивације у области психологије, у оквиру којих су се деведесетих година двадесетог века јавила настојања аутора (Ford 1992; Heckhausen 1991; Pintrich and Schunk 1996) да истакну временску компоненту мотивације, а пре свега да одреде фазе кроз које она пролази током одређеног процеса.

Дерњеи (Dörnyei 2000) истиче да је у испитивање мотивације неопходно укључити димензију времена из два разлога: прво, мотивација представља

феномен који се развија постепено кроз низ сложених процеса, који укључују почетно постављање циљева и планирање, настајање намере, обликовање задатка, и коначно, обављање задатка; друго, током одређене, временски дуже активности, као што је похађање одређеног школског предмета, мотивација не остаје непромењена, већ се мења под утицајем различитих унутрашњих и спољашњих фактора којима је појединац изложен.

Под утицајем поменутих струјања у области психологије, крајем прошлог и почетком овог века наступио је нови период у проучавању мотивације у области учења страних језика, тзв. период процесног модела мотивације. Иако је раније било јасно да се мотивација ученика мења током процеса учења страних језика, тек у овом периоду јавила су се настојања истраживача да испитају динамику промена мотивације како на микро нивоу, односно током обављања одређеног задатка, тако и на макро нивоу, на пример током курса, током дужег периода учења, итд (Dörnyei & Ushioda 2011).

#### **2.2.2.3.1. Основни правци у проучавању мотивације за учење страних језика из перспективе процесног модела**

У оквиру периода процесног модела, може се уочити неколико праваца у истраживањима, при чему се правци разликују према временским аспектима мотивације који су се у оквиру њих испитивали. Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) истичу да се могу разликовати три таква правца: испитивање општих промена у мотивацији током дужег периода учења, испитивање мотивације током живота појединца, као и истраживање мотивационе саморегулације.

Прва струја у оквиру истраживања мотивације из перспективе процесног модела односи се на испитивање и праћење општих промена у мотивацији током дужег периода учења код одређене групе испитаника (Chambers 1999; Gardner, Masgoret, Tennant and Mihic 2004; Williams, Burden and Lanvers 2002). Оваква истраживања обично укључују лонгитудиналне студије, а од инструмената упитнике којима се мери мотивација и ставови испитаника у различитим

временским тачкама током тог периода. Поређењем резултата доносе се закључци о променама или разликама у мотивацији које настају с протоком времена.

Друга струја се односи на испитивање промена у мотивацији у оквиру искуства појединца током дужег периода његовог живота. Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) тврде да су оваква истраживања била подстакнута растућом заинтересованошћу за аутобиографску и биографску методу у истраживањима у примењеној лингвистици и друштвеним наукама уопште. Користићи ову методу, аутори испитују искуства кроз која испитаник који учи одређени страни језик пролази током различитих фаза учења тог језика.

У оквиру трећег правца процесног модела наглашаван је значај развоја саморегулационих стратегија којима ученик контролише, одржава и јача мотивацију за учење неког страног језика током одређеног периода учења. У оквиру испитивања мотивације у учењу и настави истраживања су се окренула ученицима као главним чиниоцима у стварању и одржавању мотивације (Pintrich and Maehr 2004; Zimmerman 2000), што је имало одјека и у проучавању мотивације за учење страних језика. Према овим теоријама, процес учења подразумева низ различитих интерактивних когнитивних, метакогнитивних и мотивационих компоненти (Zimmerman 2000). Дакле, ученик се не посматра као пасивни прималац информација, већ као активни учесник у процесу тражења, стварања и процесуирања информација (Визек Видовић et al. 2014). Ушиода (Ushioda 2001) тврди да мотивација за учење страних језика не представља ни узрок, ни последицу доживљавања учења, већ стални процес тумачења тих доживљаја, као и начин на који та уверења обликују ангажман ученика у процесу учења у будућности.

Дакле, кључна питања која се истражују у оквиру процесног модела мотивације су испитивање општих промена мотивације током дужег временског периода код одређене групе испитаника, истраживање промена мотивације током дужег периода учења у животу појединца, и испитивање мотивације у контексту истраживања самотрегулационих стратегија током процеса учења. Сва ова нова струјања у проучавању мотивације за учење страних језика подразумевају укључивање димензије времена, као и посматрање мотивације као променљивог, динамичног феномена.

### 2.2.2.3.2. Основни оквири мотивације за учење страних језика из перспективе процесног модела

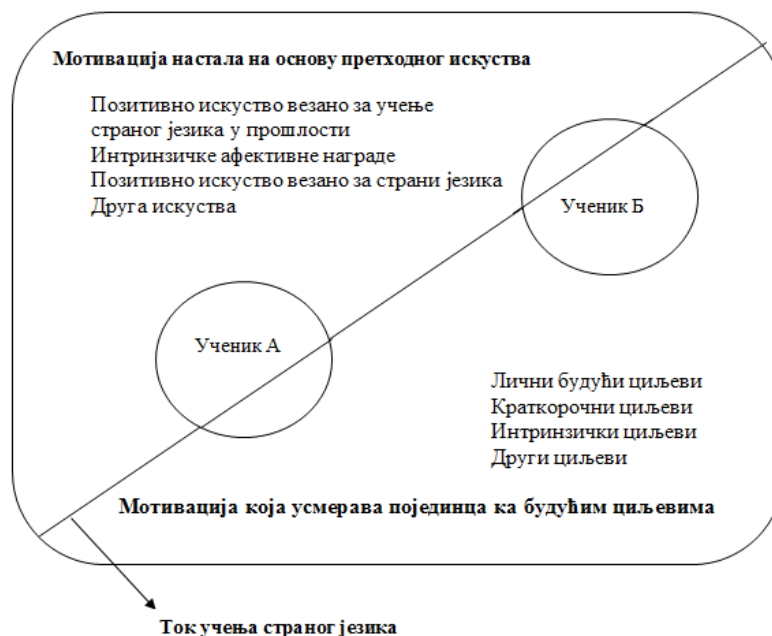
Испитивање мотивације за учење страних језика из временске перспективе изнедрило је више теорија и модела, а као најзначајније Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011) истичу (1) Вилијамсов и Берденов концепт мотивације (Williams and Burden 1997), (2) Ушиодин оквир мотивације посматране из перспективе темпоралности (Ushioda 1996a), и (3) Дерњеијев и Отоов процесни модел (Dörnyei & Ottó 1998).

(1) Вилијамс и Берден (Williams & Burden 1997) истичу да треба разликовати две врсте мотивације. Први тип се односи на *мотивацију за ангажовање* (енгл. *motivation for engagement*), која подразумева избор појединца (на пример, избор језика који ће учити као страни), разлоге због којих ће учити тај језик, његове жеље, намере и одлуке у вези са тим језиком. Други тип мотивације аутори називају *мотивација током ангажовања* (енгл. *motivation during engagement*) и под овим термином подразумевају оно што појединац осећа, како се понаша и реагује током процеса учења одређеног страног језика. Поред тога, Вилијамс и Берден тврде да мотивацију треба посматрати као процес који укључује три сегмента: разлоге за обављање одређене акције, одлуку да се предузме акција, и улагање и одржавање напора. За прве две фазе карактеристична је почетна (иницијална) мотивација, а за трећу фазу мотивација која се током тог процеса одржава. Дакле, у основи теорије коју су предложили ови аутори је разликовање процеса стварања од процеса одржавања мотивације.

(2) Друга значајна теорија која је обележила период процесног модела у истраживању мотивације за учење страних језика је оквир мотивације посматране из перспективе темпоралности који је предложила Ема Ушиода (Ushioda 1996a). Ауторка истиче да је један од разлога зашто је временска димензија мотивације занемаривана у оквиру претходних истраживања и то што су се у средишту истраживања мотивације налазиле квантитативне студије. Како се оваква истраживања темеље на употреби иструмената попут упитника и батерија, она омогућују увид у ширу слику мотивације. Међутим, она занемарују

и онемогућују испитивање динамичких аспеката мотивације. Ушиода (Ushioda 1996а) наглашава да је природа мотивације променљива, па је стога, у истраживање мотивације у области учења страних језика неопходно укључити испитивање њених квалитативних димензија. Такав приступ омогућује увид у промене мотивације до којих долази током одређеног временског периода, као и увид у контекстуалне факторе који се налазе у динамичком односу са мотивацијом.

У оквиру овог модела, Ушиода (Ushioda 1998) разликује две фазе кроз које пролази мотивација за учење страних језика: фазу у којој се мотивација темељи на претходном искуству појединца и фазу у којој мотивација усмерава појединца ка будућим циљевима (Слика 7). Током прве фазе ученик је мотивисан позитивним искуством везаним за учење неког страног језика у прошлости, интринзичким афективним наградама, позитивним искуством везаним за тај страни језика, и сличним искуствима. Током друге фазе ученике мотивишу лични будући циљеви, краткорочни, интринзички, и други циљеви. Дакле, и према овом моделу, мотивацију за учење страних језика неопходно је посматрати као динамичну структуру, која пролази кроз различите фазе током процеса учења.

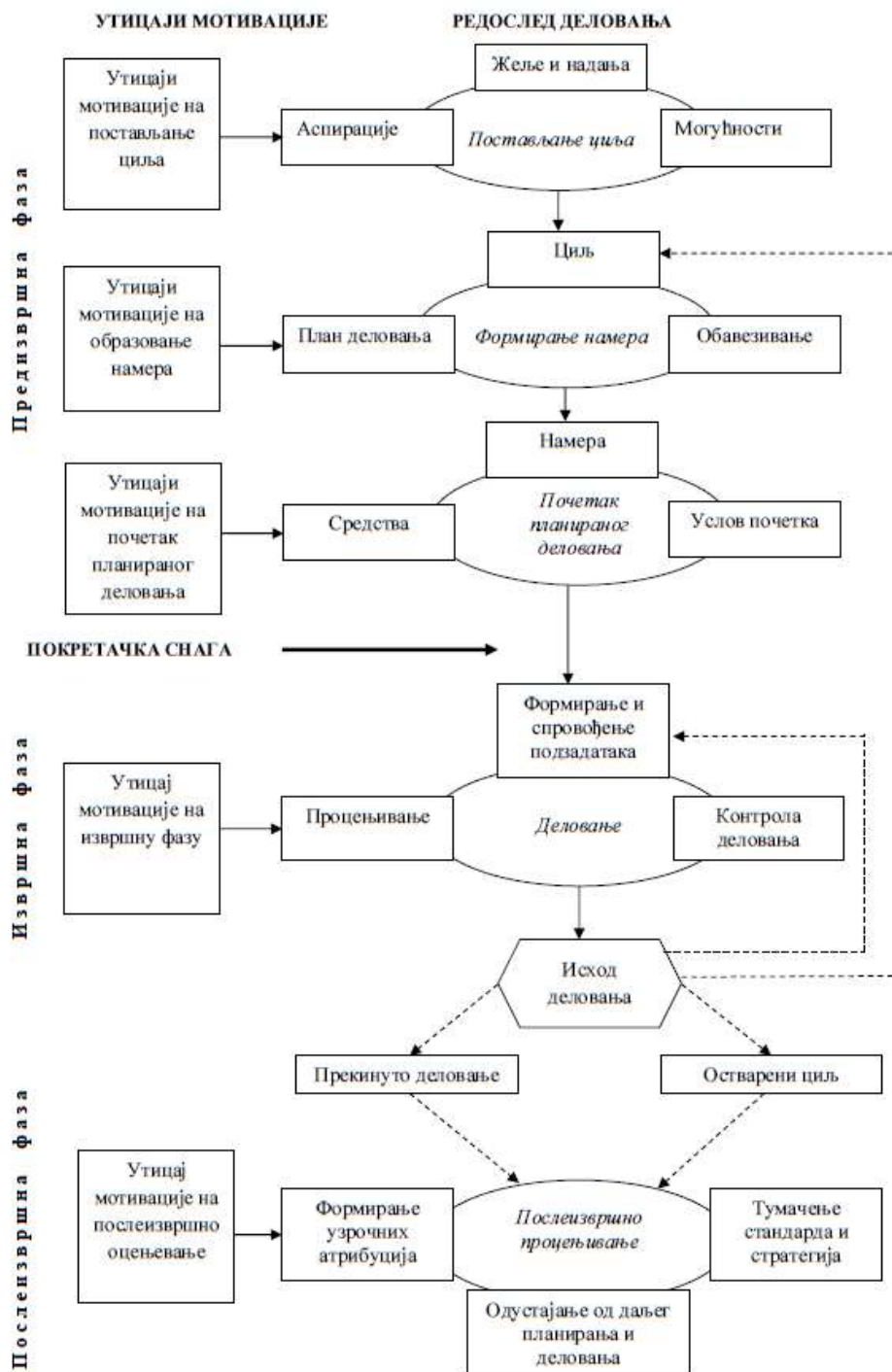


**Слика 7. Ушиодин оквир мотивације посматране из перспективе темпоралности (Ushioda 1996а)**

(3) Чини се да су најисцрпнији модел мотивације за учење страних језика посматране из временске перспективе, предложили Золтан Дерњеи и Иштван Ото (Dörnyei & Ottó 1998). Аутори су настојали да синтетизују различите струје истраживања мотивације у области учења страних језика у јединствени оквир. Наиме, модел који су предложили састоји се из две основне димензије: димензије редоследа деловања и димензије утицаја мотивације (Слика 8). Димензија редоследа деловања подразумева процес у којем се почетне жеље и наде појединца везане за учење одређеног страног језика трансформишу у циљеве, потом у намере и акције, што коначно доводи до остварења циља, након чега је овај процес подложен евалуацији. Димензија утицаја мотивације се односи на изворе мотивације који леже у основи поменутих.

Ослањајући се на временске modele мотивације у области психологије (Heckhausen and Kuhl 1985), аутори су поред ове две димензије предложили и три фазе мотивацијског процеса. Прва фаза, која је означена као предизвршна, укључује: постављање циљева, формирање намера и почетак остваривања тих намера. Друга, извршна фаза се односи на одржавање мотивације током обављања задатка, те подразумева разлагање задатка на појединачне јединице, одређивање краткорочних циљева, процену бројних контекстуалних стимулуса, као и примену различитих стратегија за јачање и одржавање мотивације. Последња, послеизвршна фаза укључује критички осврт на акцију након што је она изведена, када ученик пореди почетна очекивања и планове акције, и оно у шта су се она претворила у стварности. Често у овој фази настају нове намере и циљеви везани за учење страних језика.

Настојећи да дефинише педагошке импликације процесног модела мотивације, Дерњеи (Dörnyei 2001b) је предложио низ мотивационих стратегија које се могу примењивати током различитих фаза процеса учења. Тако, аутор сматра да се могу разликовати четири основне фазе стварања и одржавања мотивације ученика за учење одређеног страног језика: стварање основних услова за настајање мотивације, стварање мотивације ученика у предизвршној фази, одржавање мотивације у извршној фази, и коначно, подстицање позитивног самооцењивања код ученика у послеизвршној фази.



Слика 8. Схематски приказ процесног модела мотивације у учењу страних језика (Dörnyei & Ottó 1998)

На основу наведених карактеристика процесног модела мотивације, може се закључити да је укључивањем димензије времена у испитивање мотивације за учење страних језика омогућено испитивање различитих фаза кроз које

мотивација пролази, као и увид у факторе који утичу на мотивацију током ових фаза. Такође, нова перспектива омогућује истраживање мотивације одређене групе испитаника, појединаца, као и бољи увид у мотивационе стратегије које су карактеристичне за одређене фазе процеса учења. Међутим, због одређених недостатака овог модела, који се односе на немогућност прецизног одређења процеса учења, као и на немогућност издвајања процеса учења страних језика од учења других садржаја, наступио је нови период у истраживању мотивације за учење страних језика.

#### **2.2.2.4. Друштвено-динамички период**

Иако процесни модел омогућује јаснији увид у природу мотивације за учење страних језика, овај модел укључује и одређене слабости (Dörnyei 2005). Први недостатак овог приступа односи се на нејасноће у прецизном временском одређењу процеса учења. Наиме, како би се проучавала мотивација током процеса учења, неопходно је прецизно одредити почетак и крај овог процеса, што у пракси није могуће. Други недостатак се односи на немогућност издвајања учења страног језика од других активности у које је ученик укључен. Другим речима, учење страног језика се не одвија потпуно изоловано у односу на учење других садржаја, као ни у односу на друге процесе који се одвијају у контексту учионице (на пример, разни друштвени, емотивни процеси).

Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) наглашавају да поред ових постоји још неколико разлога због којих је било потребно увести нови приступ у испитивање мотивације у области учења страних језика.

Прво, аутори запажају да иако се мотивација у оквиру процесног модела посматра као динамичан процес, она се још увек истражује кроз линеарне узрочно-последичне односе, који омогућују само делимичан увид у праву природу мотивације. Аутори сматрају да је уместо таквог приступа неопходно увести испитивање сложених, нелинеарних веза које се успостављају између мотивације и бројних других фактора током процеса учења страних језика (Dörnyei & Ushioda 2011).



Друго, у оквиру популарних теорија мотивације у психологији (Higgins 1987; 1998), јавила су се настојања да се концепти селфа и контекста интегришу на динамичан и холистички начин, односно да се нагласи да је појединац саставни део контекста и да се налази у сталној интеракцији са њим (Ushioda 2009). Оваква настојања у психологији имала су одјека и у проучавању мотивације у учењу страних језика, у оквиру којег се наглашава да учење језика треба посматрати као друштвено-културолошки процес, а не као пуку когнитивну, психолингвистичку димензију (Dörnyei & Ushioda 2011). Другим речима, учење страног језика не подразумева једноставно усвајање одређеног кода комуникације, већ укључује и могућу интеграцију идентитета ученика са друштвено-културолошким идентитетом изворних говорника.

Треће, када је у питању учење енглеског језика као страног, треба имати у виду да се овај језик у глобализованом свету користи као *lingua franca* (Crystal 2003; Widdowson 1994), те се данас учење овог језика сматра делом општег образовања појединца. Стога, статус енглеског као страног језика значајно се разликује од статуса других језика, па је неопходно применити двоструки приступ у истраживању мотивације у учењу страних језика у зависности од тога да ли се испитује учење енглеског или неког другог језика као страног (Dörnyei 2005).

Коначно, пошто енглески постаје глобални језик, јављају се потешкоће при дефинисању изворне културе и говорника овог језика. Стога, претходни приступи у испитивању мотивације, у оквиру којих се наглашава значај интегративности, и ставова према изворној култури и заједници страног језика, почињу да губе првобитни значај (Dörnyei and Ushioda 2011: 72).

Поменути недостаци претходних приступа подстакли су увођење друштвено-динамичке перспективе у истраживање мотивације у области учења страних језика. Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) тврде да овај период карактерише наглашавање значаја ситуационих аспеката мотивације и њеног развоја у динамичкој интеракцији са различитим унутрашњим, друштвеним и контекстуалним факторима. Притом, треба имати у виду да се у оквиру овог приступа узима у обзир шири контекст учења и коришћења језика у модерном, глобализованом свету.

У оквиру друштвено-динамичког периода аутори (Dörnyei & Ushioda 2011) разликују три приступа у испитивању мотивације: релационо испитивање мотивације појединца у контексту (Ushioda 2009), истраживање мотивације из перспективе сложених динамичких система (Dörnyei 2009) и мотивацијски J2 селф систем (Dörnyei 2005).

#### **2.2.2.4.1. Релационо испитивање мотивације појединца у контексту учења**

Ушиода (Ushioda 2009) истиче да се модели мотивације у учењу страних језика првенствено заснивају на квантитативним истраживањима, због чега превише деперсонализују ученика и занемарују оно што је у његовом понашању индивидуално. Ауторка наводи да су ови приступи првенствено усмерени ка апстрактном диференцирању и груписању различитих типова ученика, док врло скроман допринос дају осветљавању карактеристика појединачних ученика са којима се наставници сусрећу у реалним околностима.

Поред тога, ауторка оспорава начин на који је контекст дефинисан у оквиру већине модела мотивације у учењу страних језика. Наиме, ауторка тврди да је према овим моделима, контекст независна, непроменљива димензија, која утиче на мотивацију ученика, али на коју ученици немају утицај. Ови приступи су засновани на начелу да постоји дуализам између менталног и материјалног света, односно између унутрашњег света појединца, с једне стране, и културолошког и друштвеног контекста у којем се одвија процес учења, с друге стране (Ushioda 2009). Ауторка тврди да је уместо проучавања контекста као независне димензије, неопходно испитивати појединца у контексту, како би се нагласио динамичан однос између ученика и контекста.

Такође, Ушиода (Ushioda 2009) тврди да се ранији модели мотивације за учење страних језика заснивају на линеарним, узрочно-последичним приступима. Ауторка наводи да је основни циљ оваквих модела да се стекне уопштени увид у повезаност мотивације, понашања ученика и контекста учења. Овакви линеарни приступи, који представљају део позитивистичке, психометријске традиције, онемогућују испитивање мноштва унутрашњих, ситуационих и временских

фактора који утичу на мотивацију појединца. Стога, Ушиода сматра да је у проучавање мотивације за учење страних језика неопходно увести релационе уместо линеарних приступа, што би омогућило испитивање сложених, нелинеарних веза између различитих фактора, појава и процеса.

Из свега наведеног може се закључити да се Ушиода залаже за следеће промене у изучавању мотивације у учењу страних језика: за проучавање појединца уместо група или типова ученика, за испитивање појединца у контексту уместо контекста као независне димензије, као и за коришћење релационих уместо линеарних приступа. Дакле, према овом друштвено-динамичком моделу, при проучавању мотивације у учењу страних језика ученике треба посматрати као стварне појединце, чију мотивацију и идентитет обликује културолошки и историјски контекст у којем се одвија процес учења, с једне стране, а чија мотивација и идентитет уобличују тај контекст, с друге стране (Dörnyei and Ushioda 2011).

#### **2.2.2.4.2. Проучавање мотивације из перспективе сложених динамичких система**

Дерњеи (Dörnyei 2005) примећује да се у оквиру традиционалних приступа мотивација за учење страних језика посматра у оквиру индивидуалних разлика ученика, при чему се ове разлике сматрају трајним и једнодимензионалним концептима. Овај аутор (Dörnyei 2009) сматра да такво уопштено посматрање индивидуалних разлика као сталних и монолитних особина не омогућује валидне научне увиде. Уместо тога треба имати у виду да су одлике ученика подложне значајним варијацијама у различитим временским и ситуационим контекстима, као и то да представљају сложене, често вишедимензионалне структуре.

Овакав приступ се темељи на идеји о тројном оквиру особина ученика, које чине испреплетани, динамички систем. Наиме, Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) тврде да мотивацију треба посматрати као компоненту тројног система који чине когниција, емоције и мотивација. Ове компоненте се налазе у сталној и сложеној интеракцији, те се не могу изоловано и самостално

испитивати. Због тога, мотивацију за учење страних језика је могуће истраживати искључиво у оквиру овог тројног система, а не као независну димензију.

У оквиру оваквог системског приступа испитивању мотивације, Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) уводе термин *мотивациони конгломерати* (енгл. *motivational conglomerates*), који се односи како на мотивационе, тако и на когнитивне и афективне факторе који функционишу као целина у одређеном контексту учења страног језика. Аутори тврде да се мотивација може изучавати искључиво у оквиру оваквих система као једна од компоненти која је у сталној интеракцији са другим факторима.

На основу наведеног може се закључити да се у оквиру овог модела мотивација посматра као једна од компоненти сложене, динамичке мреже менталних процеса. На тај начин, истиче се да је мотивација у учењу страних језика флуидна и променљива димензија, која произилази из интеракције са различитим унутрашњим и спољашњим чиниоцима (Ellis and Larsen-Freeman 2006).

#### **2.2.2.4.3. Мотивацијски J2 селф систем**

Наглашавајући да учење одређеног страног језика не подразумева пуко усвајање кода комуникације, већ да представља значајну компоненту идентитета ученика, Золтан Дерњеи је 2005. године предложио значајну реформу претходних приступа мотивацији у учењу страних језика. У оквиру друштвено-динамичког приступа, овај аутор је представио модел мотивацијског J2 селф система, који, с једне стране, подразумева увођење теорија селфа из области психологије у област учења страних језика, а с друге стране се темељи на претходним теоријама мотивације у учењу страних језика.

Како мотивацијски J2 селф систем представља значајан део теоријског оквира истраживања које смо спровели за потребе ове дисертације, овом моделу ћемо посебну пажњу посветити у наредном потпоглављу.

### **2.3. Теоријски оквир дисертације**

У овом потпоглављу представићемо теоријски оквир дисертације, односно даћемо теоријска одређења и објашњења димензија менталних садржаја које смо у главном делу истраживања испитивали као потенцијалне предикторе постигнућа у учењу енглеског језика. Фокусираћемо се првенствено на три компоненте мотивацијског J2 селф система: идеални J2 селф, очекивани J2 селф и искуство у учењу страних језика, као и на два типа инструменталности: промотивну и превентивну инструменталност. Поред тога, представићемо теоријска разматрања у вези са другим димензијама чију смо предиктивну вредност испитивали у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. То су: ставови према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика, утицај породице, етноцентризам, страх од асимилације и језичка анксиозност.

#### **2.3.1. Мотивацијски J2 селф систем**

Пошто модел мотивацијског J2 селф система представља значајан део теоријског оквира истраживања, у овом потпоглављу детаљно ћемо представити основе на којима се он базира, потом сам конструкт и на крају могуће педагошке импликације које могу произаћи из њега.

##### **2.3.1.1. Порекло мотивацијског J2 селф система**

Мотивацијски J2 селф систем се заснива на два значајна теоријска приступа: теорији селфа, која је настала у области психологије (Higgins 1987), и моделу интегративности, који су у проучавање мотивације увели Гарднер и Ламберт (Gardner and Lambert 1972). Наиме, у области психологије дошло је до стапања теорије селфа и теорија мотивације, што је Дерњеи настојао да примени и у области изучавања мотивације за учење страних језика. С друге стране, у области учења страних језика, увиђа се да интегративност, која је деценијама била у фокусу истраживања мотивације, даје само делимичне увиде у мотивацију ученика и да њено испитивање није валидно у сваком контексту учења страних језика.

### 2.3.1.1.1. Теорија селфа

Како је модел мотивацијског J2 селф система делом настао увођењем теорије селфа из области психологије у област учења страних језика, у раду ћемо приказати основне претпоставке ове теорије.

У психологији селф концепт је дефинисан као когнитивна структура која подразумева „знање и уверење особе о самој себи – о својим идејама, ставовима и очекивањима“ (Pajares & Schunk, 2001). Када је у питању селф концепт ученика, аутори (Вулфолк et al. 2014: 191) тврде да овај селф укључује академске и неакадемске селф концепте. Тако, академски могу да буду у вези са, рецимо, енглеским језиком, математиком, и другим предметима, док неакадемски укључују, на пример, друштвене односе, као што су односи са наставницима, породицом, вршњацима, итд. Дакле, под селф концептом се подразумева представа појединца о себи самом у садашњости.

У оквиру ове теорије појавио се концепт могућих селфова, који представљају уверења особе о себи у будућности, тј. визије појединца о ономе шта би у будућности могао да постане, шта би желео да постане и шта не би желео да постане (Markus and Nurius 1986). Могући селфови су аспекти селфа оријентисани ка будућности и подразумевају како позитивне, тако и негативне селфове којима појединац тежи или их избегава (Oyserman and James 2009). У средишту овог концепта налази се заправо сложена интеракција између реалног (актуелног) и замишљених идентитета појединца, као и понашање које се јавља као резултат те интеракције (Dörnyei 2009).

Један од најзначајнијих концепата могућих селфова предложио је Тори Хигинс (Higgins 1987; 1998) у оквиру теорије мотивације и саморегулације. Према овом аутору (Higgins 1987: 320), концепт могућих селфова укључује три основне димензије: реални селф, који се односи на представу појединца о особинама које стварно поседује, идеални селф, који подразумева особине које би појединац желео да поседује (на пример, жеље, наде и тежње појединца), и очекивани селф, који укључује представу појединца о особинама за које други сматрају да он треба да их поседује (на пример, представа о сопственим обавезама, дужностима и одговорностима). Настојећи да објасни како могући селфови појединца утичу на његову мотивацију, Хигинс (Higgins 1987) тврди да се мотивација заправо односи

на тежњу појединца да смањи раскорак између реалног селфа и идеалног, односно очекиваног селфа.

Хигинс (Higgins 1998), такође, истиче да иако су идеални и очекивани селф слични, јер се оба селфа односе на достизање жељеног крајњег стања, процес саморегулације у настојањима да се достигне идеални селф разликује се од процеса саморегулације који је својствен тежњи појединца да достигне очекивани селф. Како се идеални селф односи на наде, тежње, напредовање и постигнућа појединца, њега карактерише промотивна природа, док је код очекиваног селфа наглашена превентивна димензија, јер се њиме регулише одсуство или присуство негативних исхода који произилазе из неиспуњавања одређених дужности и одговорности појединца (Dörnyei and Ushioda 2011).

Дерњеи (Dörnyei 2009; 2014) истиче да имагинација и визија имају важну улогу у оквиру теорије о могућим селфовима. Аутор наводи да је још Аристотел препознао имагинацију као основну мотивациону силу и тврдио да слика коју човек има о нечему има подједнако јако дејство на његово понашање као и предмети жеље који су материјално присутни. Другим речима, имагинација, која лежи у основи могућих селфова, подстиче различите облике понашања код појединца и наводи га да свој актуелни селф приближи замишљеним, могућим селфовима (Kosslyn, Cacioppo, Davidson, Hugdahl, Lovullo, Spiegel and Rose 2002; Markus 2006; Markus and Ruvolo 1989, према Dörnyei 2009). Дакле, имагинација је динамичан конструкт који омогућује појединцу да премости јаз између актуелног стања и будућих стања којима тежи (Wenger 1998).

Дерњеи (Dörnyei 2009) тврди да иако могући селфови мотивишу појединца да предузме одређену акцију тако што активирају саморегулационе механизме, овај процес није увек аутоматски, већ постоје одређени услови под којима се то дешава.

Први услов се односи на доступност јасне слике могућег селфа. Наиме, слика могућих селфова мора да буде јасна и жива како би имала довољно јаку мотивациону силу.

Други услов подразумева да појединац треба да доживљава могуће селфове као заиста оствариве у оним околностима које га окружују. Уколико појединац верује да има контролу над достизањем одређеног могућег селфа, он ће бити

спреман да предузме неопходне кораке како би то остварио, а следствено његова мотивација ће бити јача. С друге стране, Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011: 84) додају да како би могући селф био извор мотивације, његово достизање не сме да буде ни сувише лако, односно ученици не смеју веровати да могу достићи одређени циљ без имало или са мало труда.

Трећи услов се односи на равнотежу између идеалног и очекиваног селфа. Наиме, како би утицај могућих селфова на мотивацију појединца био могућ, сукоб између његовог личног и друштвеног идентитета не сме да постоји. Другим речима, очекивања породице, вршњака и околине уопште, морају бити у складу са оним што појединац очекује од себе самог.

Следећи услов подразумева да могући селфови морају да буду активирани како би имали утицај на понашање појединца, што је, према Дерњеију (Dörnyei 2009) могуће остварити активирањем догађаја који се односе на селф појединца, као и стимулисањем жељеног крајњег циља. На пример, подстицањем појединца да замишља себе као успешну особу у одређеној области, активирају се његови могући селфови, те се подстиче и његова мотивација.

Дерњеи (Dörnyei 2009), такође, тврди да како би могући селфови имали учинак на понашање појединца, следствено и на његову мотивацију, неопходно је да буду пропраћени одређеним стратегијама и планом поступака који воде ка достизању идеалног или очекиваног селфа.

Коначно, шести услов подразумева да постојање позитивног селфа треба да буде удружено са постојањем свести о негативним последицама до којих недостизање тог селфа може да доведе. На пример, ученици могу да буду подстакнути да уче не само визијом о успеху, већ и страхом од неуспеха (на пример, страх да не положи испит, да не пропусте рок за обављање одређеног задатка, да не добију лошу оцену, итд.). У том смислу, позитивне могуће селфове и њихове негативне парњаке не треба посматрати као инверзне факторе, већ као димензије које имају значајан удружени утицај на понашање појединца (Oyserman, Bybee and Terry 2006).

Када се разматрају поменути услови које је неопходно испунити како би могући селфови имали утицај на мотивацију појединца, може се закључити да није довољно да ови селфови само постоје и да се разликују од актуелног, реалног



селфа појединца, већ морају бити доступни, оствариви, међусобно уравнотежени, активирани, пропраћени развијеним стратегијама и планом акција, као и свешћу појединца о негативним последицама недостижања ових селфова.

### **2.3.1.1.2. Нови концепт интегративности**

Како је модел мотивацијског J2 селф система другим делом заснован на претходним приступима проучавању мотивације у учењу страних језика, у овом делу рада ћемо се осврнути на његово порекло у овој области. Дерњеи и Ушиода (Dörnyei and Ushioda 2011) наводе како је овај модел првенствено настао као реакција на концепт интегративности, који се током неколико деценија налазио у средишту истраживања мотивације у учењу страних језика.

Као што је раније поменуто у раду, интегративност осликава заинтересованост појединца да учи одређени страни језик како би постао сличнији или блискији са одређеном језичком и културолошком заједницом (Gardner 2001). Дакле, овај концепт не подразумева само позитивне ставове ученика према изворним говорницима језика који уче као страни, већ и њихову тежњу да буду део те заједнице, односно да се идентификују са њом.

Дерњеи (Dörnyei 2009) је приметио да подробније испитивање мотивације у учењу страних језика открива одређене двосмислености у вези са појмом интегративности. Прво, аутор наглашава да овај концепт добија сасвим другачије значење од првобитног, Гарднеровог, када су у питању испитаници изван двојезичних говорних подручја. Наиме, у двојезичној средини, као што је Канада, у којој је Гарднер вршио истраживања, долази до успостављања директних контаката између оних који уче одређени језик и изворних говорника тог језика, те се у оваквим контекстима може говорити о интегративности као значајном фактору који утиче на мотивацију за учење страних језика. Међутим, у срединама у којима не долази до оваквих директних контаката, термин интегративности губи смисао. Резултати бројних студија (Dörnyei, Csizér and Németh 2006; Lamb 2004; Ushioda 2006) потврдили су да овај концепт не треба користити за објашњавање мотивације за учење страних језика у било ком контексту, већ само у специфичним друштвено-културолошким срединама у којима се остварују

директни контакти оних који уче одређени страни језик и изворних говорника тог језика.

Дерњеи (Dörnyei 2009) тврди да други разлог за подривање концепта интегративности лежи у процесу глобализације, под чијим утицајем појединац у савременом свету, како тврди Арнет (Arnett 2002), развија бикултурални идентитет. Део тог идентитета се темељи на локалној култури појединца, док други део подразумева глобални идентитет. Један важан аспект тог глобалног идентитета подразумева познавање енглеског језика, те се основни извори мотивације за учење овог језика не могу свести на интегративност, односно на тежњу ученика да се идентификују са изворном заједницом овог језика.

Треће, треба имати у виду да изворне говорнике енглеског језика није могуће прецизно дефинисати (Widdowson 1994). Овде ћемо се осврнути на појмове кругова које је увео Брац Какру (Kachru 1990). Наиме, према овом аутору могу се разликовати три концентрична круга говорника енглеског језика. Први, унутрашњи круг укључује земље у којима се енглески говори као матерњи језик (на пример, Велика Британија, САД, Нови Зеланд), други, односно спољашњи круг чине земље у којима се овај језик говори као други језик (на пример, Сингапур, Индија, Нигерија), док трећи, или круг који се шири подразумева земље у којима је енглески језик значајан у културолошком или трговинском смислу (на пример, Кина, Шведска, Израел). Како се концепт интегративности односи на тежњу појединца да се приближи или да се идентификује са изворном језичком или културолошком заједницом, што одговара Какруовом првом кругу, када је у питању учење енглеског језика, који поред првог, укључује и друга два круга говорника, овај концепт губи првобитно значење.

Из поменутих разлога, концепт интегративности почео је да губи важну улогу у области проучавања мотивације за учење страних језика, те се јавила потреба за реинтерпретацијом овог концепта. Дерњеи и Чизер (Dörnyei and Csizer 2002) тврде да оно што се у оквиру претходних приступа тумачило као тежња ученика за интеграцијом са изворном заједницом циљног језика, треба схватити заправо као процес идентификације који се одвија у оквиру селф концепта појединца, у оним срединама у којима нема честих директних контаката оних који уче одређени језик као страни и изворних говорника тог језика. Стога, Дерњеи

(Dörnyei 2009) predlaže тумacheње интегративности из перспективе теорија могућих селфова. Овај аутор сматра да у срединама у којима не долази до честих контаката изворних говорника неког језика и оних који уче тај језик као страни, важан извор мотивације за учење тог језика представља тежња ученика да достигну идеалну слику о себи као успешним говорницима тог језика, а не тежња да се интегришу са његовом изворном заједницом. У случају учења енглеског језика, чије изворне говорнике је тешко прецизно дефинисати, постаје још јасније да је валидније испитивати концепт идеалног селфа, а не интегративности као извора мотивације за учење овог језика. Додатно, будући да је овај језик у савременом свету добио статус глобалног језика чије се познавање сматра делом образовања појединца, може се рећи да познавање овог језика представља део идеалне слике појединца о себи самом. У том смислу, испитивање те идеалне слике као извора мотивације за учење енглеског језика може се сматрати оправданим.

### **2.3.1.2. Конструкт мотивацијског J2 селф система**

На основу разматрања теорије селфа и новог тумачења интегративности, Дерњеи (Dörnyei 2005; 2009) је предложио нови приступ у испитивању мотивације за учење страних језика. Указујући на потребу за испитивањем ове димензије као дела селф система ученика, аутор тврди да идеални и очекивани селф представљају два основна извора мотивације за учење страних језика. Такође, подстакнут теоријама мотивације у учењу, у оквиру којих се истиче значај контекста учења као детерминанте мотивације, Дерњеи у свој конструкт уводи и ову димензију, сматрајући је трећим важним извором мотивације за учење страних језика. Тако, Дерњеи (Dörnyei 2005; 2009) предлаже модел мотивацијског J2 селф система, који укључује три основне димензије:

1. Идеални селф у контексту учења страних језика (идеални J2 селф), који представља аспект идеалног селфа који је карактеристичан за учење страних језика,

2. Очекивани селф у контексту учења страних језика (очекивани J2 селф), који се односи на онај аспект очекиваног селфа који је карактеристичан за учење страних језика,

3. Искуство у учењу страних језика, које подразумева мотиве везане за непосредно окружење у којем се процес учења одвија, као и искуство везано за процес учења (на пример, утицај наставника, силабуса, групе коју чине остали ученици, доживљавање успеха).

Дакле, према овом моделу постоје три примарна извора мотивације за учење страних језика: ученикова представа о самом себи као успешном говорнику тог језика, очекивања која долазе из учениковог окружења и позитивно искуство у учењу страних језика (Dörnyei and Ushioda 2011). Прве две компоненте потичу из теорије могућих селфова, док се трећа компонента односи на утицај различитих аспеката контекста и окружења на мотивацију и процес учења, што представља и један од важнијих доприноса нових приступа проучавању мотивације у учењу и настави током деведесетих година (на пример, социјално-когнитивистичког и социокултуролошког приступа).

#### **2.3.1.2.1. Идеални J2 селф**

Концепт идеалног J2 селфа се темељи на концепту идеалног селфа, који подразумева низ особина и квалитета које би појединац волео да поседује и којима тежи (Dörnyei 2005). Идеални J2 селф чини заправо онај аспект идеалног селфа који се односи на учење неког страног језика. Утицај идеалног J2 селфа на мотивацију за учење страног језика се остварује тако што он подстиче појединца да предузме одређену акцију која га води ка жељеној будућности (Lamb 2012). Наиме, ученици који имају изражени идеални J2 селф, визуелизују слику о себи као успешним говорницима страног језика и теже да достигну ту слику, тј. настоје да смање раскорак између актуелне и идеалне слике о себи. Другим речима, ако особа каква појединац тежи да постане успешно користи одређени страни језик, идеални J2 селф постаје моћан извор мотивације због тежње појединца да достигне ту идеалну слику о себи.

Будући да је идеални J2 селф повезан са појмом визије, овде се треба осврнути на ставове аутора у вези утицајем визије на мотивацију за учење страних језика. Наиме, аутори препознају визију као један од најважнијих фактора у процесу учења језика (Dörnyei and Kubanyiova 2014). Ученици који имају јасну и детаљно разрађену слику о себи у будућности у контексту учења страних језика (замишљају себе као успешне говорнике одређеног страног језика), више су мотивисани да уложе напор у учење у односу на оне ученике код којих ова слика није изражена (Dörnyei and Ryan 2015). Дакле, визија је значајна мотивациона сила, захваљујући којој је истрајност појединца у дугорочном процесу учења одређеног страног језика уопште могућа. Нека истраживања (Al-Shehri 2009; Kim and Kim 2014) су указала на повезаност мотивације за учење страних језика и способности визуализације код ученика, што потврђује претпоставку да визија и имагинација представљају важне изворе мотивације у процесу учења страних језика.

Важно је, такође, напоменути да постоје извесне недоумице у вези са периодом када се идеални селф формира код појединца. Неки аутори (Zentner and Renaud 2007) сматрају да се стабилне репрезентације идеалног селфа не појављују пре завршетка адолесцентског доба, те се испитивање овог концепта на ранијим узрастима не може сматрати валидним. Како је овај период адолесцентског доба дуг и индивидуалан, неки аутори (Harter 2003) сматрају да је касна адолесценција период у којем појединац, након испитивања и „испробавања“ различитих селфова и идентитета, коначно поставља одређене стандарде у вези са могућим селфовима и ствара узоре којима његов селф тежи.

#### **2.3.1.2.2. Очекивани J2 селф**

Очекивани J2 селф се заснива на концепту очекиваног селфа, кроз који се испољава настојање појединца да достигне оне особине за које други сматрају да треба да их поседује, и то најчешће са циљем да избегне одређену казну. Очекивани J2 селф подразумева онај аспект очекиваног селфа који се односи на тежње ученика да науче одређени страни језик како би испунили очекивања околине (родитеља, наставника, друштва, итд.), која код ученика стварају осећај

одговорности, дужности и обавезе. Поред тога, ови ученици уче страни језик како би избегли негативне последице до којих би непознавање тог језика могло да доведе у будућности (Dörnyei 2005; Dörnyei 2009). Овакво избегавање негативних последица даје овој димензији превентивни карактер, док наглашавање поменутих спољашњих мотива истиче њену екстринзичку природу (Dörnyei and Ushioda 2011).

Иако Дерњеи сматра очекивани J2 селф једним од три најважнија извора мотивације за учење страних језика (поред идеалног J2 селфа и искуства у учењу страних језика), већина досадашњих истраживања (на пример, Kormos and Csizér 2008; Kormos, Kiddle and Csizér 2011) је показала да је очекивани J2 селф значајно слабији предиктор мотивације за учење енглеског језика у односу на друге две димензије мотивацијског J2 селф система. Изузетак представљају студије спроведене у азијским и арапским земљама (на пример, Taguchi et al. 2009), где се ова димензија показала као нешто значајнији извор мотивације. Обашњавајући разлоге овакве појаве, аутори наглашавају да су питању контексти у којима је изражен утицај окружења (првенствено породице) на појединце, што се огледа у њиховој израженој тежњи да испуне очекивања околине. У том смислу и учење страних језика је код ових испитаника у значајној мери мотивисано њиховим настојањима да испуне та спољашња очекивања.

### **2.3.1.2.3.       Искуство у учењу страних језика**

Трећа димензија мотивацијског J2 селф система, искуство у учењу страних језика, подразумева процену ученика о непосредном окружењу у којем се одвија процес учења одређеног страног језика (утицај наставника, наставних метода, курикулума, осталих ученика, итд.). Дерњеи (Dörnyei 2005) сматра да позитивно искуство у учењу неког страног језика представља значајан извор мотивације за учење тог језика.

Будући да ова димензија осликава процену тренутних карактеристика окружења у којем се одвија процес учења, може се рећи да се она односи на садашњост, те се у том смислу разликује од претходне две димензије, које су усмерене ка будућности.

У истраживањима која су спроведена како би се испитала валидност овог модела (на пример, Taguchi et al. 2009), искуство у учењу страних језика је операционализовано и испитивано кроз ставове испитаника према процесу учења језика (на пример, ставови ученика о атмосфери на часовима страног језика). Резултати бројних истраживања (Csizér and Kormos 2009; Dornyei and Ushioda 2011; Islam, Lamb and Chambers 2013; Kormos and Csizér 2008; Kormos et al. 2011; Lamb 2012) показали су да ова димензија представља подједнако значајан предиктор мотивације као и идеални J2 селф. У неким контекстима, првенствено у оним у којима је учење неког страног језика обавезно, искуство у учењу тог језика представља значајнији предиктор мотивације и постигнућа у учењу овог језика него што је то идеални J2 селф (Islam et al. 2013; Kormos and Csizér 2008; Lamb 2012).

Имајући у виду резултате истраживања у којима је потврђена предиктивна вредност идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа и искуства у учењу страних језика, у односу на мотивацију за учење страних језика, намера нам је да у овом истраживању испитамо предиктивне вредности ових димензија у односу на постигнуће у учењу страних језика, као и међусобне односе поменутих компоненти и других испитиваних варијабли.

### **2.3.1.3. Могуће практичне импликације мотивацијског J2 селф система**

Разматрајући практичне импликације мотивацијског J2 селф система, Дерњеи (Dörnyei 2009) се осврће на раније поменуте услове које је неопходно испунити како би могући селфови могли да имају утицај на мотивацију појединца. Ове услове аутор разматра у светлу мотивације за учење страних језика и долази до важних импликација за наставну праксу.

Први услов који треба да се испуни односи се на сâмо постојање јасне слике могућих селфова. У том смислу, Дерњеи (Dörnyei 2009) сматра да је потребно помоћи ученицима да створе визију о себи самима у будућности у контексту учења страних језика, односно подстаћи их да изграде своје могуће селфове. У контексту учења страних језика овакав услов би се могао испунити путем кроскултуралне комуникације, кроз сусрете ученика са изворним говорницима и

културом циљног језика, као и кроз подстицање ученика да се угледају на успешне говорнике тог страног језика.

Други услов се односи на јачање визије ученика. Наиме, како би могући селфови везани за учење страних језика били извор мотивације за учење, неопходно је одржавати код ученика менталне слике које их подстичу да улажу више напора у учење одређеног језика.

Под трећим условом подразумева се доживљавање могућих селфова као заиста достижних и остваривих. Дерњеи (Dörnyei 2009) наводи да се у контексту учења овај услов може испунити подстицањем ученика да испитују своје могуће селфове, како би развили уверење да имају контролу над процесом учења и како би учење видели као пут ка остварењу својих очекивања.

Следећи услов се односи на активирање идеалног J2 селфа са циљем да се визија ученика одржава „живом“. Дерњеи (Dörnyei 2009) сматра да се у ту сврху могу применити бројне активности у учионици, као што су различите комуникативне активности, активности за загревање ученика (енгл. *warm ups, icebreakers*), гледање филмова, слушање музике, као и увођење различитих активности које се односе на изворну културу циљног језика. Све ове активности могу стимулисати идеални J2 селф ученика, а тиме и подстаћи њихову мотивацију за учење.

Пети услов подразумева постојање одређених стратегија и плана поступака којима би идеални J2 селф био пропраћен, како би се остварио његов утицај на мотивацију ученика. Да би се овај услов испунио у настави, потребно је ученике подстицати да редовно сагледавају задатке које су већ обавили, да своје циљеве и планове модификују, додају нове циљеве, и да стално преиспитују своја очекивања и страхове који се односе на учење одређеног страног језика (Hock et al. 2006).

Последњи услов односи се на свест ученика о негативним последицама недостижања одређеног селфа. Како би се овај услов испунио у контексту учења страних језика, неопходно је редовно подсећати ученике на она ограничења која непознавање страних језика доноси, и указивати на њихове обавезе и дужности у вези са учењем одређеног језика (Dörnyei 2009).



### **2.3.2. Нови концепт инструменталности**

Поред тога што предлаже нови концепт интегративности, Дерњеи (Dörnyei 2005) разматра и традиционални концепт инструменталности, и предлаже да се и овај појам сагледа из перспективе теорија могућих селфова.

При реинтерпретацији овог појма аутор се ослања на Хигинсоново (Higgins 1997) разликовање промоције и превенције као два аспекта регулаторног фокуса. Према теорији регулаторног фокуса, развој идентитета особе је одређен различитим изборима које та особа прави или различитим начинима на које приступа задацима. Тај процес може бити, с једне стране, усмерен ка задовољавању потреба развоја појединца (на пример, напредовање), и у том случају говоримо о оријентацији ка промоцији. С друге стране, тај процес може бити усмерен ка задовољавању потреба сигурности (на пример, избегавање негативних последица одређене акције), и тада говоримо о оријентацији ка превенцији. Оријентација ка промоцији истиче значај постигнућа и развоја, а понашање појединца је усмерено ка остваривању неког циља или добитка. Оријентација ка превенцији наглашава значај одговорности и безбедности, те је понашање усмерено ка избегавању негативних последица и губитака.

Разматрајући концепт инструменталности у области проучавања мотивације за учење страних језика из перспективе Хигинсове теорије, Дерњеи (Dörnyei 2005) предлаже реинтерпретацију овог појма увођењем концепата промоције и превенције у његово испитивање. У том смислу, Дерњеи разликује промотивну од превентивне инструменталности у области испитивања мотивације за учење страних језика.

#### **2.3.2.1. Промотивна инструменталност**

Промотивна инструменталност у контексту учења страних језика односи се на настојања појединаца да овладају одређеним страним језиком како би оставарили одређени циљ који се односи на њихов лични и/или професионални развој (Dörnyei 2005). Тако, ученици код којих је изражена ова врста инструменталности, уче неки страни језик како би, на пример, остварили вишу зараду, како би могли да се школују у иностранству, како би остварили

друштвени углед, и сл. Како је циљ њиховог понашања остварење неког циља, може се рећи да је оно усмерено ка контролисању позитивних исхода учења страног језика.

Наглашавајући да су циљеви код овог типа инструменталности постављени као идеали, Дерњеи (Dörnyei 2005) истиче да промотивна инструменталност и идеални J2 селф представљају концепте који су међусобно повезани, што су потврдили резултати неких истраживања (Islam 2013; Taguchi et al. 2009). Другим речима, промотивна инструменталност, тј. промотивни инструментални мотиви ученика усмерених ка личном или професионалном развоју, представљају део њиховог идеалног J2 селфа. На основу оваквих увида, Дерњеи тврди да идеални J2 селф карактерише промотивна природа.

#### **2.3.2.2. Превентивна инструменталност**

Превентивна инструменталност у контексту учења страних језика подразумева тежње појединаца да науче одређени страни језик како би избегли негативне последице непознавања тог језика (Dörnyei 2005). Ученици код којих је изражен овај тип инструменталности за учење неког језика, уче тај језик како их, на пример, други не би сматрали необразованом особом или како би избегли неуспех у будућој каријери. Будући да је циљ понашања ових ученика избегавање негативних последица, може се закључити да је оно заправо усмерено ка контролисању негативних исхода учења страних језика.

Имајући у виду да су циљеви код превентивне инструменталности постављени као императиви, Дерњеи (Dörnyei 2005) тврди да су овај тип инструменталности и очекивани J2 селф блиско повезани, на шта су такође указали резултати истраживања (Islam 2013; Taguchi et al. 2009). Наиме, инструментални мотиви испитаника усмерени ка превенцији негативних последица непознавања одређеног језика, доприносе изражености њиховог очекиваног J2 селфа. Одатле Дерњеи тврди да очекивани J2 селф има превентивни карактер.

Један од циљева нашег истраживања односи се на утврђивање предиктивне вредности промотивне и превентивне инструменталности у односу на постигнуће у

учењу страних језика. Уз то, намера нам је да проверимо да ли ова два типа инструменталности заиста представљају два одвојена концепта и у нашем контексту, као и да утврдимо њихову повезаност са идеалним, односно очекиваним Ј2 селфом наших испитаника.

### **2.3.3. Ставови према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика**

У области учења страних језика сматра се да ставови ученика, поред њихових вештина и стратегија, одређују да ли ће они имати мање или више успеха у учењу одређеног страног језика (Nunan, 2000; Oxford, 1990). Ставови ученика осликавају њихова уверења и осећања везана за циљни језик, заједницу и културу, али и за њихову сопствену културу. Елис (Ellis 1994) тврди да је веза између ставова ученика и њиховог постигнућа двосмерна. Тако, ставови могу да предодређују постигнуће у учењу одређеног страног језика, али су истовремено подложни променама под утицајем постигнућа. На пример, ученици који имају позитивне ставове према неком језику (његовим изворним говорницима, култури, итд.) могу да постижу више постигнуће у учењу тог језика, а то постигнуће заузврат учвршћује њихове ставове. Слично, ученици са негативним ставовима могу под утицајем таквих уверења остварити ниже постигнуће, које потом утиче повратно на те ставове тако што их појачава.

Елис (Ellis 1994: 198) разликује шест врста ставова ученика, и то ставове према: (1) циљном језику, (2) заједници земаља говорног подручја циљног језика, (3) култури циљног језика, (4) друштвеној вредности учења циљног језика, (5) конкретним употребама циљног језика и (6) према себи самима као припадницима сопствене културе.

Будући да су ставови према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика једна од варијабли коју смо испитивали у оквиру нашег истраживања, овде ћемо се осврнути на ову врсту ставова.

Ставови према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика подразумевају ставове ученика према матерњим говорницима циљног језика, као и према продуктима изворне културе тог језика. Тако, ученици

који уче одређени језик као страни могу да имају позитивне или негативне ставове према менталитету изворних говорника, могу да изражавају већу или мању жељу да упознају изворне говорнике, да са њима остварују пријатељства итд. Слично, ученици могу да изражавају позитивне или негативне ставове према књижевности изворне заједнице, њиховој музици, филмовима, ТВ садржајима, часописима, и другим продукцијама њихове културе.

Уопштено говорећи, може се очекивати да ће позитивни ставови ученика према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика допринети вишем постигнућу у учењу тог језика, а да су негативни ставови повезани са нижим нивоима постигнућа. Међутим, позитивни ставови ученика не воде нужно вишем постигнућу у учењу страних језика. Наиме, неки ученици могу да гаје негативне ставове према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика, али да ипак остварују више постигнуће у учењу тог језика захваљујући одређеном јаком разлогу за учење тог језика (Ellis 1994). Слично, ученици који изражавају позитивне ставове према изворној култури и заједници могу да остваре ниже нивое постигнућа због утицаја, на пример, лоших услова за учење.

Прва испитивања утицаја ставова ученика према изворној култури и заједници на њихово постигнуће у учењу страних језика спроводили су Гарднер и Ламберт (Gardner and Lambert 1959) у двојезичном контексту Канаде. Наиме, овакви ставови ученика представљају једну од најважнијих компоненти Гарднеровог друштвено-образовног модела мотивације. Резултати поменутих истраживања показали су да ставови према изворној култури и заједници представљају једну од две главне компоненте (пored инструменталности) која предодређује интегративност. Наиме, Гарднер тврди да што су ставови ученика према изворним говорницима и култури земаља говорног подручја циљног језика позитивнији, јаче ће бити изражена и њихова интегративност, односно тежња да се идентификују са том језичком заједницом и културом.

Слично, лонгитудинална студија спроведена у Мађарској (Dörnyei et al. 2006), показала је да су ставови према изворним говорницима циљног језика један од главних антецедента интегративности (пored инструменталности). Будући да су резултати указали на директан утицај интегративности на мотивисано језичко

понашање испитаника, јасно је да ставови према изворној култури и заједници, остварују значајан (иако индиректни) утицај на мотивацију ученика.

Резултати истраживања у којима се испитују мотивација и постигнуће у учењу страних језика из перспективе мотивацијског J2 селф система (Taguchi et al. 2009), показују да ставови према изворној култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика директно утичу на идеални J2 селф ученика. Другим речима, што су ови ставови позитивнији, то ће идеални J2 селф бити јаче изражен. Како резултати указују на директан допринос идеалног J2 селфа мотивацији испитаника за учење страног језика, може се закључити да ставови имају значајан (иако индиректни) утицај на мотивацију ученика.

Имајући у виду резултате поменутих истраживања, намера нам је да испитамо предиктивну вредност ставова према култури и заједници земаља говорног подручја енглеског језика у односу на постигнуће у учењу овог језика.

#### **2.3.4. Утицај породице**

Утицај породице је варијабла која се односи на активне или пасивне аспекте утицаја породице на ученика током процеса учења одређеног страног језика. Утицај породице може да се остварује кроз подршку и подстицање појединца да учи неки страни језик (позитивни утицај) или кроз притисак на појединца како би учио тај језик (негативни утицај).

Резултати неких студија (Taguchi et al. 2009), у оквиру којих се из перспективе мотивацијског J2 селф система испитивала мотивација за учење енглеског језика, показали су да утицај породице представља директни антецедент очекиваног J2 селфа. Наиме, код испитаника код којих је присутан јак утицај породице (подршка или притисак), изражена је тежња да уче енглески језик како би испунили очекивања околине (на пример, уче енглески језик јер околина сматра да једна образована особа треба да познаје тај језик) или како би избегли могуће негативне последице (на пример, разочарање родитеља).

Намера нам је да у оквиру овог истраживања испитамо предиктивну улогу утицаја породице на постигнуће у учењу енглеског језика, а имајући у виду

результате поменутих истраживања, посебно ћемо се фокусирати на повезаност утицаја породице и очекиваног J2 селфа испитаника.

### 2.3.5. Етноцентризам

Етноцентризам подразумева јаку идентификацију појединца са сопственом заједницом и културом, истицање своје заједнице као јединствене и вредне, тенденцију ка преферирању начина живота своје заједнице у односу на друге, као и опште подозрење према другим заједницама (Booth 2014).

Етноцентризам је дефинисан као општи синдром дискриминаторних ставова и понашања (Le Vine and Campbell 1972). Ставови подразумевају виђење сопствене заједнице као супериорне и јединствене, а туђе као инфериорне. Понашање подстакнуто етноцентризмом укључује кооперативне односе унутар групе, као и одсуство кооперативних веза са другим групама. Овакви ставови и понашање се обично манифестују кроз језик, акценат, физичке карактеристике или кроз религију (Hammond and Axelrod 2006).

У контексту учења страних језика, прва испитивања улоге етноцентризма у процесу учења страног или другог језика обележила су друштвено-психолошки период. Наиме, према теоријама мотивације за учење страних језика које су настале током овог периода, ставови ученика према циљном језику, његовој изворној заједници, као и етноцентристичка оријентација ученика, предодређују њихово постигнуће у учењу тог језика. Конкретно, Гарднер (Gardner 2001) се бавио испитивањем етноцентризма, и то у смислу значаја његовог одсуства за успешно учење неког страног или другог језика. Наиме, аутор сматра да интегративност укључује идентификацију ученика са другом заједницом што се манифестује кроз њихову интегративну оријентацију ка циљном језику, позитивне ставове према циљној заједници и кроз отвореност ка другим заједницама уопште. Ову отвореност Гарднер објашњава као одсуство етноцентризма (Gardner 2001).

Намера нам је да у раду испитамо предиктивну вредност етноцентризма у односу на постигнуће у учењу енглеског језика и повезаност ове компоненте са осталим испитиваним варијаблама. Полазећи од Гарднерових тврдњи, према којима одсуство етноцентризма представља један од важних аспеката

интегративности, посебно ћемо се осврнути на однос етноцентризма и идеалног J2 селфа, односно варијабле којом је Дерњеи реинтерпретирао концепт интегративности.

### **2.3.6. Страх од асимилације**

У контексту учења страних језика, асимилација подразумева одрицање појединца од сопственог језика и језичке заједнице, прихватање циљног језика и идентификацију са изворном заједницом тог језика (Clément 1980). С друге стране, страх од асимилације осликава уверења ученика о томе да учење и употреба неког страног језика могу довести до нестанка или угрожавања њиховог сопственог језика и културе. Тако, ученици код којих је изражена тежња ка асимилацији, радо уче циљни језик и прихватају културолошка обележја и моралне норме изворне заједнице тог језика. С друге стране, ученици код којих је изражен страх од асимилације, сматрају, на пример, да циљни језик може да угрози вредности њиховог сопственог језика, да под утицајем изворне заједнице циљног језика може доћи до губитка идентитета њихове заједнице, и сл.

Уопштено се сматра да тежња ученика ка асимилацији води ка вишој мотивацији за учење одређеног циљног језика, те ка вишем постигнућу, а да страх од асимилације доприноси нижој мотивацији и нижем постигнућу у учењу тог језика.

Најзначајнији покушај да се истражи улога страха од асимилације у контексту мотивације и постигнућа у учењу страних језика, представља Клементов модел друштвеног контекста (Clément 1980). Наиме, у оквиру овог модела, као што је већ поменуто у раду, страх од асимилације представља концепт који је супротстављен концепту интегративности. Аутор сматра да се код ученика код којих преовладава интегративност, може запазити виши степен мотивације за учење циљног језика, док је код ученика код којих преовладава страх од асимилације, ниво мотивације знатно нижи. Израженост интегративности и страха од асимилације предодређена је проценом ученика о етнолингвистичкој виталности како изворне заједнице циљног језика, тако и сопствене заједнице. Код ученика ће бити изражена интегративност, уколико сматрају изворну

заједницу циљног језика значајном у етнолингвистичком смислу, и/или уколико етнолингвистичку виталност сопствене заједнице не процењују као значајну. С друге стране, код њих ће бити изражен страх од асимилације, уколико сматрају да етнолингвистичка виталност изворне заједнице циљног језика није значајна и/или уколико своју заједницу процењују као значајну у етнолингвистичком смислу.

У овом раду настојимо да испитамо предиктивну улогу страха од асимилације у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, као и повезаност овог концепта са осталим испитиваним варијаблама. Имајући у виду улогу страха од асимилације у оквиру Клементовог модела као концепта супротстављеног интегративности, посебно ћемо се фокусирати на однос страха од асимилације и идеалног J2 селфа испитаника, тј. димензије којом је Дерњеи реинтерпретирао интегративност.

### **2.3.7. Језичка анксиозност**

Језичка анксиозност представља афективну димензију која је дефинисана као „субјективан осећај тензије, страха, нервозе и забринутости који се манифестује при учењу страног језика“ (Сузић 2015: 48). Природа учења страних језика је таква да се од ученика често захтева активно учешће у различитим комуникативним активностима, при чему се од ученика очекује да употребљавају страни језик пред другим људима (било у учионици или ван ње), што код неких ученика изазива појаву језичке анксиозности.

Макинтајер и Гарднер (MacIntyre and Gardner 1993) објашњавају процес настајања језичке анксиозности: на почетку учења неког страног језика анксиозност обично не постоји или уколико постоји, она углавном више представља особину личности ученика, него што је везана за учење страног језика; након одређеног времена код ученика се јављају одређена афективна стања која се темеље на претходним искуствима; тако, негативна искуства могу довести до појаве језичке анксиозности, која ће се повећавати уколико се негативна искуства буду понављала.

Испитујући узорке језичке анксиозности, Јанг (Young 1991: 427) тврди да постоји шест основних узрока анксиозности у разредном контексту: (1) лична и



интерперсонална аксиозност, (2) уверења ученика о учењу страног језика, (3) уверења наставника о начину подучавања, (4) однос наставника и ученика, (5) поступци у учионици и (6) провера знања језика.

Најзначајнији извори личне и интерперсоналне аксиозности су самопоуздање и осећај конкурентности (Young 1991). Особе чије је самопоуздање ниско често брину о томе шта ће други мислити о њима, како ће проценити њихов рад, те је код њих и аксиозност присутнија. Осећај конкурентности може, такође, да изазове језичку аксиозност, у случају када ученици често пореде себе са другима или са идеализованом сликом о себи самима.

Уверења ученика о учењу одређеног страног језика могу такође бити извори језичке аксиозности у случају када се она не слажу са стварним процесом учења одређеног страног језика. На пример, уколико ученици очекују да ће у одређеном временском периоду достићи одређени ниво знања неког страног језика, а то се у стварности не догоди, код њих ће се вероватно јавити разочарање и аксиозност (Young 1991).

Уверења наставника о начину подучавања могу да представљају узроке језичке аксиозности онда када наставник сматра да треба да има ауторитативан став, да је потребно да исправља грешке ученика често, да има сталну контролу над свим активностима у учионици, итд (Young 1991).

Слично, однос наставника и ученика може да подстакне језичку аксиозност онда када наставник стално исправља грешке ученика, када ученици стрепе да неће правилно употребљавати страни језик и да ће звучати чудно при изражавању пред наставником, и сл (Young 1991).

Поступци и разне активности у учионици могу, такође, да изазову језичку аксиозност код ученика, посебно у ситуацијама када се од ученика очекује да употребљавају страни језик пред осталим ученицима (Young 1991).

Коначно, провера знања може да представља узрок језичке аксиозности онда када ученици осећају одбојност према одређеној врсти тестирања, када су током тестирања суочени са градивом и врстом задатака са којима нису били упознати током наставе, када им је форма теста непозната, и сл.

Истражујући сложеност језичке аксиозности, Хорвиц и сарадници (Horwitz, Horwitz and Cope 1986) су установили да ова појава може да обухвата три аспекта:

(1) страх од усмене комуникације, (2) испитну анксиозност и (3) страх од негативне друштвене евалуације.

Страх од усмене комуникације (енгл. *communication apprehension*) односи се уопште на страх појединца од изражавања пред другим људима. Овакав страх је посебно присутан у контекстима у којима је потребно да се појединцац изражава на страном језику. Тај страх ученика који сматра да ће имати потешкоће да разуме друге и да ће њега самог други тешко разумети, често наводи ученика да одустане од комуникације на часовима страног језика или да не учествује уопште у комуникацији на страном језику (и ван разредног контекста) (Horwitz et al. 1986).

Испитна анксиозност (енгл. *test anxiety*) се односи на страх ученика од неуспеха у ситуацијама у којима се тестира или процењује њихово знање одређеног страног језика. Посебно је овај аспект анксиозности изражен при усменом испитивању, јер се том приликом испитна анксиозност преплиће са страхом од усмене комуникације (Horwitz et al. 1986).

Страх од негативне евалуације (енгл. *fear of negative evaluation*) укључује страх од евалуације других људи, избегавање ситуација у којима је могућа оваква евалуација, као и очекивање негативне евалуације. Притом, треба имати у виду да се евалуација овде не односи само на формалну процену знања ученика у наставном контексту, већ на било коју ситуацију у ваннаставном контексту у којој ученици очекују да ће њихово знање страног језика бити процењивано (Horwitz et al. 1986).

Очигледно је да су последице језичке анксиозности разнолике и бројне. Радић Бојанић (2017) примећује да ученици код којих је изражена ова врста анксиозности, имају проблема са концентрацијом и памћењем, имају тешкоће у учењу, ређе се јављају на часу да одговоре на питања, и сл. Иако се језичка анксиозност јавља код свих језичких вештина, она је најизраженија код говорења, с обзиром да се од ученика очекује да се усмено изражавају пред другима (Радић Бојанић 2017).

Овде се треба осврнути и на позитиван утицај анксиозности на постигнуће у учењу страних језика. Наиме, нека истраживања (Dewaele and MacIntyre 2014; Liu 2016; Noels, Clement and Pelletier 1999) су показала да одређени степен анксиозности доприноси мотивацији и постигнућу у учењу енглеског језика.

Овакви резултати се могу објаснити тврдњом Оксфордове (Oxford 1999) према којој одређена доза анксиозности доприноси да ученици буду пажљивији и да пажљивије прате инструкције.

Будући да језичка анксиозност утиче на различите аспекте учења страних језика, важно је препознати је код ученика. У овом раду намера нам је да испитамо предиктивну вредност језичке анксиозности у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, као и однос овог концепта са осталим испитиваним варијаблама.

#### 2.4. Ранија истраживања у свету и код нас

У овом одељку дисертације представићемо досадашња истраживања у којима се испитују индивидуалне разлике ученика као предиктори постигнућа у учењу страних језика у светском и српском научном контексту. Будући да је наше истраживање усмерено првенствено ка испитивању мотивацијских димензија, као и оних димензија које су у ранијим истраживањима доведене у везу са мотивацијским, овде ћемо се осврнути пре свега на претходна испитивања ових фактора као предиктора мотивације и постигнућа у учењу страних језика. Као што је већ објашњено у раду, могу се разликовати четири периода у испитивању мотивације за учење страних језика: друштвено-психолошки, когнитивно-ситуациони период, период процесног модела и друштвено-динамички период.

У оквиру почетних друштвено-психолошких испитивања мотивације за учење страних језика, истраживања предиктора постигнућа у учењу страних језика углавном су вршена у контексту испитивања дихотомије интегративне и инструменталне оријентације. У неким истраживањима (Gardner and Lambert 1972; Spolsky 1969) истакнут је значај интегративне оријентације, будући да су резултати показали да интегративно оријентисани ученици постижу боље резултате у учењу страних језика у односу на оне инструментално оријентисане. Резултати неких других студија (Düwell 1979; Lukmani 1972) указали су на инструменталну оријентацију као значајнији предиктор постигнућа у учењу страних језика у односу на интегративну оријентацију. Нешто касније нека истраживања (Gardner and MacIntyre 1991) показала су да је значај интегративне, односно инструменталне оријентације као предиктора постигнућа у учењу страних језика условљен искључиво контекстом учења, тако да обе оријентације могу представљати подједнако важне предикторе успеха у учењу страних језика у различитим ситуацијама.

Друштвено-психолошки период проучавања мотивације обележила су и истраживања мотивације из перспективе концепта језичког самопоуздања. Наиме, различита истраживања у контекстима у којима се остварује директан контакт изворних говорника одређеног језика и оних који уче тај језик као страни (Clément, Baker, MacIntyre 2003), али и у оним контекстима у којима тај контакт није могућ (Clément, Dörnyei and Noels 1994; Csizér and Dörnyei 2005), показала су

да овај концепт представља значајан чинилац који утиче на мотивацију за учење страних језика, а следствено и на постигнуће у учењу.

Когнитивно-ситуациони период обележила су истраживања у којима се испитује значај контекстуалних фактора за мотивацију за учење страних језика, те и за постигнуће у учењу (Inbar, Donitsa-Schmidt and Shohamy 2001; Nikolov 2001). Оно што је заједничко свим истраживањима која су настала у овом периоду је испитивање мотивације за учење страних језика у микроконтексту, односно анализа начина на који мотивација утиче на језичко понашање ученика и њихово постигнуће у конкретним наставним контекстима. Као што је већ наведено, у оквиру овог периода може се уочити неколико праваца истраживања: истраживања заснована на теорији самодетерминације, теорији атрибуције, истраживања мотивације усмерене на задатак и истраживања заснована на теорији аутономије.

У оквиру теорије самодетерминације појавиле су се бројне студије (Bakar, Sulaiman and Razaai 2010; Noels 2003; Noels et al. 2000; Wang 2008) у којима је испитивана повезаност мотивације и постигнућа у учењу страних језика, а првенствено дихотомија интринзичке и екстринзичке мотивације, и њихова повезаност са постигнућем у учењу страних језика. Иако су резултати неких студија (Oller, Vasa and Vigil 1977) показали да екстринзички мотивисани ученици постижу значајнији успех у учењу страних језика у односу на оне који су интринзички оријентасани, већина истраживања (на пример, Harter and Connell 1984) је указала на то да интринзички мотивисани ученици постижу значајнији успех у учењу страних језика у односу на оне који су екстринзички мотивисани, као и то да ови ученици показују већу истрајност и упорност у учењу страних језика (Ramage 1990).

Когнитивно-ситуациони период су обележила и испитивања атрибуционих процеса у учењу страних језика. У оквиру ових, претежно квалитативних, истраживања (Tse 2000; Ushioda 1996a, 1998; Williams and Burden 1999; Williams et al. 2001; Yan and Li 2008) испитивани су бројни фактори којима ученици приписују успех или неуспех у учењу страних језика, од узраста, наставног окружења, културолошког контекста, до утицаја наставника.

Истраживања мотивације усмерене на задатак (Dörnyei 2002; Julkunen 2001; Ushioda 1996b) имала су за циљ првенствено откривање особености мотивације ученика за учење страних језика током обављања одређеног задатка, као и испитивање низа фактора који утичу на ову димензију, од оних који се односе на наставно окружење, унутрашње процесе појединца, до оних фактора који се односе на специфичности одређеног задатка. Такође, резултати ових истраживања су показали да мотивација усмерена на задатак није стабилна компонента, већ да се мења у зависности од различитих фаза које обављање одређеног задатка подразумева.

Испитујући мотивацију за учење страних језика из перспективе аутономије ученика у процесу учења, Окада и сарадници (Okada, Oxford and Abo 1996) су утврдили значајну повезаност мотивације и метакогнитивних стратегија које ученици користе у процесу учења. Наиме, резултати истраживања су указали на то да метакогниција представља компоненту која се налази у основи аутономије ученика у процесу учења, као и то да ове стратегије чешће користе ученици који остварују више постигнуће у учењу страних језика у односу на оне чији је успех у учењу страних језика скромнији.

Током периода процесног модела мотивације за учење страних језика може се уочити више праваца у истраживањима: испитивање општих промена у мотивацији током дужег периода учења, праћење мотивације током живота појединца, као и испитивање мотивационе саморегулације.

Најзначајније истраживање промена мотивације за учење страних језика током одређеног временског периода представља лонгитудинална студија спроведена у периоду од 1993. до 2004. године у Мађарској (Dörnyei et al. 2006). Резултати истраживања су показали да су значајне друштвено-политичке промене и глобализација утицале на мотивацију испитаника и њихове ставове према учењу страних језика. Резултати су указали на пад мотивације за учење страних језика током овог временског периода, али са значајним јачањем инструменталне мотивације за учење енглеског језика, што аутори објашњавају јачањем доминације овог језика на глобалном нивоу.

Друга струја у оквиру проучавања мотивације за учење страних језика из временске перспективе односи се на испитивање промена у мотивацији у оквиру

искуства појединца током дужег периода његовог живота. Како би истражили ову врсту промена у мотивацији током процеса учења енглеског језика, Шуиб и Дерњеи (Shoaib and Dörnyei 2005) су у својим квалитативним студијама користили ретроспективне интервјуе, кроз које су настојали да испитају искуство ученика везано за учење енглеског језика током претходних неколико година учења. Резултати истраживања указали су на постојање одређених временских образаца и епизода трансформације мотивације, изазваних одређеним факторима, као што су, на пример, завршетак процеса формалног школовања, запослење ученика, боравак у некој од земаља енглеског говорног подручја, и сл.

Трећи правац истраживања у оквиру процесног модела односи се на испитивање стратегија саморегулације којима ученик контролише, одржава и јача мотивацију за учење. Истражујући мотивацију за учење француског језика на терцијарном нивоу образовања, Ушиода (Ushioda 1998) је открила обрасце размишљања и акција које испитаници спроводе како би одржали своју мотивацију за учење овог језика. Ауторка тврди да ученици користе стратегије за контролисање мотивације за учење страних језика у оној мери у којој су свесни своје улоге у процесу управљања уверењима и мислима којима се обликује мотивација током процеса учења.

Друштвено-динамички период су обележила углавном истраживања у оквиру којих се мотивација испитује из перспективе мотивацијског J2 селф система, проучавања мотивације из перспективе сложених динамичких система, дихотомије интегративне и инструменталне мотивације, и приступа који укључују више концепата. Сумирајући истраживања мотивације за учење страних језика у периоду од 2005. до 2015. године, Бу и сарадници (Boo, Dörnyei and Ryan 2015) примећују да су одређени приступи током овог периода постајали популарнији у односу на друге. Тако, број истраживања у којима се испитују интегративна и инструментална мотивација (на пример, Fazel and Razmjoo 2007; Hernández 2006; Jing 2011) нагло је опао након 2011. године, што се подудара са значајним порастом броја истраживања која се заснивају на моделу мотивацијског J2 селф система.

Треба, такође, запазити да је у истом периоду значајно порастао и број истраживања (Kimura 2014; Nitta and Baba 2014; Yu 2014) у оквиру којих се

мотивација посматра из перспективе сложених динамичких система, односно као димензија која се налази у сталној интеракцији са когнитивним и афективним факторима у оквиру сложених, динамичких система.

Када се истраживања мотивације за учење страних језика у овом периоду сагледају из перспективе географске дистрибуције, може се закључити да се фокус истраживања преместио са Северне Америке (првенствено Канаде) и Европе, у којима су се вршила почетна испитивања мотивације, ка Азији, а пре свега га Кини (Gao 2010; Wong 2007; Xu 2011) и Јапану (Johnson 2013; Mori and Gobel 2006; Noels 2013). Неки аутори (Boo et al. 2015) овакву заинтересованост за учење страних језика у азијским земљама, као и заинтересованост за испитивање повезаности мотивације и постигнућа у учењу страних језика, приписују све већој заинтересованости младих за школовањем и запослењем у прекоокеанским земљама.

Уколико истраживања мотивације за учење страних језика сагледамо у контексту језика који се учи као други или страни, можемо запазити да су истраживања углавном везана за учење енглеског језика. Чак 72,6% истраживања у којима се испитује мотивација за учење страних језика у периоду од 2005. до 2015. године односи се на учење енглеског језика (Boo et al. 2015). Уколико се има у виду распрострањеност енглеског као глобалног језика, може се рећи да је овакав податак очекиван.

Како се наше истраживање темељи на мотивацијском J2 селф систему, овде ћемо детаљније размотрити истраживања у којима је овај модел представљао теоријски оквир.

Током неколико година након што је Дерњеи предложио модел мотивацијског J2 селф система, спроведено је неколико истраживања како би се тестирала валидност овог модела у различитим контекстима: у Јапану, Кини и Ирану (Ryan 2008; 2009; Taguchi et al. 2009), Мађарској (Csizér and Kormos 2009), Саудијској Арабији (Al-Shehri 2009), итд. Поред ових студија чији је основни циљ да се испита валидност мотивацијског J2 селф система, спроведена су бројна друга истраживања са циљем да се испитају мотивацијски фактори и њихова повезаност са постигнућем у учењу страних језика из перспективе новог модела у различитим друштвеним, културолошким и образовним контекстима: у Ирану



(Ghapanchi, Khajavy and Asadpour 2011; Papi 2010), Чилеу (Kormos, Kiddle and Csizér 2011), Индонезији (Lamb 2012), Пакистану (Islam et al. 2013), Јужној Кореји (Kim and Kim 2014), итд. У оквиру ових истраживања испитује се утицај димензија мотивацијског J2 селф система на мотивацију и постигнуће у учењу страних језика у контексту различитих старосних структура, као и различитих средина (градских и сеоских). Такође, поред основних димензија овог модела (идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа и искуства у учењу енглеског језика), испитиван је утицај других фактора (на пример, етноцентризма, страха од асимилације, стилова учења, црта личности, итд.) како на ове димензије, тако и на мотивацију и постигнуће у учењу енглеског језика.

Једно од значајнијих истраживања у којима је испитивана валидност овог модела представља упоредна студија спроведена у Азији током 2006. и 2007. године, и то у три различита контекста: у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al. 2009). Поред три главне димензије мотивацијског J2 селф система, идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа и искуства у учењу енглеског језика, у овом истраживању испитиване су још неке варијабле које су аутори сматрали важним за друштвени, културолошки и образовни контекст у којем је истраживање спроведено (на пример, ставови према изворној култури и заједници, утицај породице, промотивна и превентивна инструменталност, етноцентризам, страх од асимилације, језичка анксиозност). Циљеви овог истраживања били су: да се испита валидност замене концепта интегративности идеалним J2 селфом, да се поврди постојање два типа инструменталности (промотивне и превентивне) и да се испитају узрочно-последични односи међу испитиваним варијаблама. Један од најважнијих налаза ове студије је висока корелација између интегративности и идеалног J2 селфа, што доказује да се ове две компоненте мере сличне димензије. Уз то, виша корелација између идеалног J2 селфа и мотивације него између интегративности и мотивације указује на то да је валидније испитивати значај идеалног J2 селфа него интегративности за мотивацију ученика у контекстима у којима не долази до директних контаката изворних говорника одређеног језика и оних који тај језик уче као страни. Истраживање је, такође, потврдило да постоје два типа инструменталности, промотивна и превентивна, као и то да између промотивне инструменталности и идеалног J2 селфа постоји значајна повезаност,

као и између превентивне инструменталности и очекиваног J2 селфа. Коначан модел предвиђања мотивације за учење енглеског језика у овој студији показао је да су идеални J2 селф, очекивани J2 селф и искуство у учењу енглеског језика компоненте које директно утичу на мотивацију ученика, при чему се искуство у учењу јавља као димензија са значајно јачим утицајем на мотивацију у односу на друге две компоненте. Резултати су указали и на то да директне предикторе идеалног J2 селфа представљају ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и промотивна инструменталност, док утицај породице и превентивна инструменталност представљају предикторе очекиваног J2 селфа.

У истраживању спроведеном у Јапану (Ryan 2008) међу ученицима средњих школа, студентима енглеског језика и књижевности, и студентима других студијских програма, поред предиктивне вредности димензија мотивацијског J2 селф система у односу на мотивацију за учење енглеског језика, испитиване су предиктивне вредности неких других фактора које је аутор сматрао релевантним за јапански образовни и културолошки контекст (на пример, заинтересованост за културу, ставови према изворној заједници, инструменталност, међународни контакти, заинтересованост за стране језике, страх од асимилације, етноцентризам, језичко самопоуздање, итд.). Као и у истраживању спроведеном у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al. 2009), резултати су указали на вишу корелацију између идеалног J2 селфа и мотивације за учење енглеског језика, него између интегративности и ове критеријумске варијабле. Други значајан налаз ове студије односи се на корелацију између ставова испитаника према изворној заједници енглеског језика и мотивације за учење овог језика. Како се под изворном заједницом подразумевају групације које припадају одређеном говорном подручју (у случају учења енглеског језика то је англо-америчко говорно подручје), у истраживању је испитивана корелација између ставова испитаника према изворним говорницима енглеског језика који живе у САД и поменуте критеријумске варијабле. Међутим, како енглески представља глобални језик, чију изворну заједницу је тешко одредити у националном и географском смислу, у студији су испитивани и ставови испитаника према глобалној заједници коју одликује глобални идентитет, чији значајан аспект представља познавање

енглеског језика. Резултати су показали да ставови према глобалној заједници представљају значајније предикторе мотивације за учење енглеског језика у односу на ставове испитаника према изворним говорницима ових језика који су везани за одређено географско подручје. Аутор закључује да осећај припадања глобалној језичкој заједници може да подстакне ученике да уложи више напора у учење енглеског језика, будући да процес учења схватају као средство које им омогућује да буду део тог глобалног идентитета.

У истраживању спроведеном у Мађарској (Csizér and Kormos 2009) међу ученицима средњих школа и студентима који су учили енглески као страни језик, поред три основне димензије модела мотивацијског J2 селф система, као зависне варијабле испитиване су још неке димензије (подршка родитеља, оријентација знања и ставови према енглеском као међународном језику). Резултати су указали на то да на целокупном узорку три димензије мотивацијског J2 селф система представљају директне предикторе мотивације за учење енглеског језика, при чему се очекивани J2 селф јавља као слаб или безначајан предиктор мотивације (статистички значајан само код студената, не и код средњошколаца), док идеални J2 селф и искуство у учењу представљају подједнако јаке предикторе мотивације. Притом идеални J2 селф представља значајнији предиктор мотивације код студената него код средњошколаца, што ауторе наводи да закључе да је селф концепт у периоду адолесценције подложен бројним променама док је код студената он прилично стабилан, те је велика вероватноћа да идеални J2 селф представља део тог формираног концепта. Такође, поредећи ове две групе ученика, аутори су уочили да код средњошколаца искуство у учењу енглеског језика представља значајнији предиктор мотивације у односу на идеални J2 селф, док су код студената ове две компоненте подједнако важни предиктори. Аутори ову појаву објашњавају тако што наводе да је за већину средњошколаца енглески језик само један од обавезних предмета у школи, те је њихово искуство у учењу овог језика (атмосфера на часу, наставни материјали, однос наставника) веома важан фактор који одређује и њихову мотивисаност за учење. С друге стране, развијенији J2 селф концепт код студената омогућује овој групи испитаника да буду мотивисани да уче енглески језик чак и ако су њихова искуства у учењу овог језика негативна.

У студији спроведеној у Саудијској Арабији (Al-Shehri 2009), концепт идеалног J2 селфа је испитиван на терцијарном нивоу образовања, као и његова повезаност са визуелним стилем учења, имагинацијом, и мотивацијом ученика. Резултати истраживања су показали да идеални J2 селф представља значајан предиктор мотивације за учење страних језика, као и то да ученици који имају развијен визуелни стил учења, имају јаче изражене J2 селфове, те је и њихова мотивација за учење страних језика знатно јача.

Слично, у истраживању спроведеном у Јужној Кореји (Kim and Kim 2014) испитивана је међусобна повезаност: стила учења (визуелни, аудитивни и кинестетички), имагинације, идеалног J2 селфа, мотивације за учење енглеског језика и постигнућа у учењу енглеског језика. Као и у истраживању спроведеном у Саудијској Арабији (Al-Shehri 2009), резултати су показали да између варијабли визуелни стил учења и имагинација постоји позитивна корелација, као и између варијабли имагинација и идеални J2 селф. Другим речима, ученици са јачом способношћу стварања и одржавања визије, имају развијенију имагинацију, те и израженији идеални J2 селф. Слично као и у неким другим истраживањима (на пример, Csizér and Kormos 2009; Ryan 2008; Taguchi et al. 2009), резултати су показали да ученике са израженим J2 селфом одликује јача мотивација за учење енглеског језика, која предвиђа више постигнуће у учењу овог језика.

У истраживању спроведеном у Ирану (Pari 2010), поред компоненти мотивацијског J2 селф система, испитивана је и улога језичке анксиозности у односу на мотивацију за учење енглеског језика. Резултати студије су показали да све три компоненте мотивацијског J2 селф система представљају предикторе мотивације за учење енглеског језика, при чему се искуство у учењу енглеског језика јавља као најзначајнији предиктор ове критеријумске варијабле. Када је у питању језичка анксиозност, анализе су показале да је код ученика са јаче израженим идеалним J2 селфом и позитивним искуством у учењу енглеског језика, ова димензија мање изражена, док је она знатно израженија код испитаника са израженим очекиваним J2 селфом.

У оквиру студије спроведене, такође, у Ирану (Gharanchi et al. 2011) испитивана је међусобна повезаност црта личности и мотивације, као и утицај ове две димензије на постигнуће у учењу енглеског језика. Када су црте личности у

питању, испитивани су: неуротицизам, екстраверзија, отвореност ка искуству, сарадљивост и савесност, док је мотивација посматрана из перспективе мотивацијског J2 селф система. Резултати су показали да је идеални J2 селф у позитивној корелацији са отвореношћу ка искуству, екстраверзијом и савесношћу, док између идеалног J2 селфа и неуротицизма постоји негативна корелација. С друге стране, установљена је позитивна корелација између очекиваног J2 селфа и неуротицизма и савесности. Када је у питању трећа компонента мотивацијског J2 селф система, искуство у учењу страних језика, резултати су показали да ученици који су екстровертнији и савеснији имају позитивније искуство у учењу енглеског језика. Анализа је, такође, указала на то да је цртама личности објашњено 13% варијансе постигнућа у учењу енглеског језика, а димензијама мотивацијског J2 селф система 35% варијансе ове зависне варијабле. Резултати су показали да су идеални J2 селф и искуство у учењу енглеског језика значајнији предиктори постигнућа у учењу овог језика у односу на очекивани J2 селф. Другим речима, ученици са израженом визијом о себи као будућим успешним говорницима енглеског језика, као и они са позитивним ставовима према процесу учења енглеског језика, постижу значајнији успех у учењу у односу на оне који сматрају да је учење овог језика обавеза и дужност коју им намеће окружење (родитељи, друштво, итд.).

У студији спроведеној у Чилеу (Kormos et al. 2011) испитиван је утицај димензија мотивацијског J2 селф система на мотивацију за учење енглеског језика, при чему су могући селфови посматрани у оквиру ширег друштвено-културолошког контекста, који укључује наставно окружење, ставове ученика према процесу учења и циљеве ученика. Резултати су показали да идеални J2 селф представља најзначајнији предиктор мотивације за учење енглеског језика, будући да је њиме објашњено чак 50% варијансе ове зависне варијабле. Као резултат ове студије настао је интерактивни модел мотивације. Наиме, аутори су закључили да су циљеви ученика у реципрочном односу са могућим селфовима и ставовима ученика према процесу учења. Другим речима, под утицајем циљева ученика обликују се њихови могући селфови и ставови према учењу, а истовремено, под утицајем могућих селфова и поменутих ставова долази до настајања нових и промене постојећих циљева. Поред тога, резултати су показали

да се циљеви ученика, њихови ставови према учењу енглеског језика, као и могући селфови у значајној мери обликују под утицајем друштвено-културолошког контекста и наставног окружења.

У студији спроведеној у Пакистану (Islam et al. 2013) међу студентима факултета различитих профила, испитиване су предиктивне вредности димензија мотивацијског J2 селф система, као и неких других варијабли (на пример, промотивна инструменталност, превентивна инструменталност, наставно окружење, ставови према енглеском као међународном језику, национални интерес) у односу на мотивацију за учење енглеског језика. Резултати истраживања су показали да идеални J2 селф и искуство у учењу енглеског језика представљају значајне предикторе мотивације за учење енглеског језика. Притом искуство у учењу енглеског језика јавља се као значајнији предиктор критеријумске варијабле у односу на идеални J2 селф, што је, како тврде аутори, очекивано у контексту у којем се овај језик учи као обавезни предмет (Islam et al. 2013: 240). Наиме, ученици који сматрају учење енглеског језика обавезом, изворе мотивације чешће траже у непосредном контексту у којем се одвија процес учења, него у сопственим визијама о себи као будућим успешним говорницима овог језика. Резултати су, такође, указали на постојање разлике између промотивне и превентивне инструменталности, као и на корелацију између идеалног J2 селфа и промотивне инструменталности, односно између очекиваног J2 селфа и превентивне инструменталности. Поред тога, анализе су показале да између варијабли национални интерес и идеални J2 селф постоји позитивна корелација, што показује да је визија испитаника о себи као будућим говорницима енглеског језика повезана са њиховом жељом за друштвено-економским развојем и међународним угледом њихове земље.

У досадашњим истраживањима мотивације за учење енглеског језика у Србији претежно су испитивани интензитет и врста мотивације. Притом испитивана је првенствено дихотомија интегративне и инструменталне оријентације (на пример, Ђуровић и Силашки 2014), као и повезаност мотивацијске оријентације ученика и њиховог постигнућа у учењу енглеског језика (Radosavljević 2014). Поред тога, у неким истраживањима испитивана је дихотомија интринзичне и екстринзичне мотивације (Oletić and Ilić 2014).

Досадашња истраживања мотивације у учењу страних језика на универзитетском нивоу образовања код нас спровођена су међу различитим студијским профилима: код студената економских факултета (Ђуровић и Силашки 2014), природно-математичких факултета (Вуковић-Војновић и Кнежевић 2007; Радојичић 2007), филозофских факултета (Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011), код студената енглеског језика и књижевности (Ђорђевић 2013; Oletić i Пић 2014), код студената енглеског језика и књижевности и српског језика и књижевности (Крсмановић и Аксић 2015). Већина ових истраживања фокусира се на специфичности мотивације за учење општег енглеског језика у односу на мотивацију за учење енглеског језика струке (Вуковић-Војновић и Кнежевић 2007; Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011; Радојичић 2007; Ђуровић и Силашки 2014). Циљ поменутих истраживања првенствено је био да се утврди заступљеност интегративне и инструменталне оријентације у ова два различита контекста учења енглеског језика, као и повезаност ових оријентација са постигнућем у учењу овог језика. Резултати су претежно указали на доминацију инструменталне оријентације у односу на интегративну код студената који похађају наставу енглеског језика струке (Вуковић-Војновић и Кнежевић 2007; Радојичић 2007; Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011). Будући да се ови ученици оспособљавају да користе енглески језик у оквиру својих будућих професија, природа њихове мотивације је усмерена ка инструменталним мотивима. Дакле, разлика у заступљености мотивацијских оријентација код ученика општег енглеског и енглеског језика струке проистиче из различитих схврха учења енглеског језика код овде две групе ученика (Ђуровић и Силашки 2014). Иако су резултати поменутих студија углавном указали на доминантно присуство инструменталне оријентације код студената који похађају наставу енглеског језика струке, у испитивању ове две мотивацијске оријентације код студената Економског факултета у Београду (Ђуровић и Силашки 2014) откривено је да је код испитаника присутна не само инструментална, већ и интегративна оријентација.

У неким истраживањима (Ђорђевић 2013; Oletić and Пић 2014) испитивана је дихотомија интринзичне и екстринзичне мотивације. Тако су у испитивању употребе рачунара у настави енглеског језика као средства за подстицање

интринзичне мотивације код студената енглеског језика резултати показали да употреба оваквог допунског наставног средства позитивно утиче на унутрашњу мотивацију ове групе испитаника (Ђорђевић 2013). Резултати испитивања интринзичне и екстринзичне мотивације ученика средњих школа и студената енглеског језика и књижевности у Србији, указали су на релативно низак ниво интринзичне мотивације како код ученика средњих школа, тако и код студената (Oletić and Ilić 2014). Истраживање је, такође, указало на то да су разлике у мотивацији занемарљиве када је у питању пол испитаника, иако је код ученика женског пола забележен раст интринзичке мотивације с годинама.

Резултати испитивања мотивације и ставова према учењу енглеског језика са ставновишта друштвено-динамичке перспективе код студената енглеског језика и књижевности, и српског језика и књижевности, показали су да идеални J2 селф и очекивани J2 селф више заступљени код студената англистике, док су етноцентризам и страх од асимилације израженији код студената србистике (Крсмановић и Аксић 2015). У оквиру досадашњих истраживања у српском научном контексту није било испитивања предиктора мотивације и постигнућа у учењу енглеског језика са становишта модела мотивацијског J2 селф система.



### **3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА**

У овом поглављу представићемо методологију истраживања спроведеног за потребе ове дисертације, односно представићемо општу замисао истраживања, циљеве и основна истраживачка питања, одредићемо карактер истраживања, описаћемо узорак, методе и процедуре прикупљања података, као и методе анализе резултата.

#### **3.1. Општа замисао истраживања**

Основни предмет истраживања јесте испитивање индивидуалних разлика, које у целини чине општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика, као предиктора постигнућа у учењу овог језика код студената нефилолошких студија у Србији.

Овде треба нагласити да под општим ставом према енглеском језику и учењу енглеског језика подразумевамо заправо скупину когнитивних, емоционалних и конативних индивидуалних разлика, односно менталних садржаја. При оваквом одређењу концепта става, имали смо у виду Ротово (2003) одређење овог појма као когнитивне, емоционалне и конативне димензије, која се у значајној мери разликује од свакодневног схватања овог појма у значењу мишљења.

Досадашња истраживања индивидуалних разлика у процесу учења енглеског језика у Србији била су углавном усмерена ка утврђивању заступљености одређених индивидуалних разлика код одређене групе ученика (на пример, Ђуровић и Силашки 2014; Крсмановић и Аксић 2015; Oletić and Ilić 2014; Радић-Бојанић 2017; Топалов и Радић-Бојанић 2011), док су истраживања у којима се испитују предиктивне вредности менталних садржаја у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, малобројна (на пример, Грубор 2012; Сузић 2015). Имајући то у виду, намера нам је била да у оквиру овог истраживања испитамо не само заступљеност одређених индивидуалних разлика, већ и њихову предиктивну вредност у односу на постигнуће у учењу енглеског језика код одабране групе испитаника.

Поред тога, циљ поменутих истраживања подразумевао је углавном испитивање појединачних индивидуалних разлика или појединачних група

индивидуалних разлика (на пример, само конативних, или само когнитивних) везаних за учење енглеског језика. Тако, у неким истраживањима испитују се само мотивациони фактори (Ђорђевић 2013; Oletić and Ilić 2014; Радојичић 2007; Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011), у другим студијама нагласак је искључиво на језичкој анксиозности (Сузић 2015), и слично. Према нашим сазнањима, у досадашњим истраживањима, није било покушаја да се истовремено испита предиктивна вредност више врста индивидуалних разлика (когнитивних, емоционалних и конативних) у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Полазећи од тога, при одабиру независних варијабли чију смо предиктивну вредност утврђивали у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, одлучили смо се за истовремено испитивање когнитивних, емоционалних и конативних варијабли, и то под окриљем општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика.

Када су у питању мотивациони фактори који представљају значајан део индивидуалних разлика које смо испитивали у овом истраживању, важно је навести да су испитивања мотивације у учењу страних језика на универзитетском нивоу у Србији (на пример, Ђуровић и Силашки 2014; Радојичић 2007; Топалов 2009) углавном била усмерена ка испитивању заступљености интегративне и инструменталне оријентације (Вуковић-Војновић и Кнежевић 2007; Радојичић 2007; Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011), као и интринзичне и екстринзичне мотивације (Ђорђевић 2013; Oletić and Ilić 2014). И поред бројних студија у оквиру којих се испитује мотивација у учењу енглеског језика на терцијарном нивоу образовања, колико је нама познато, истраживачи се код нас до сада нису бавили испитивањем димензија модела мотивацијског J2 селф система. Стога, одлучили смо да у оквиру осталих индивидуалних разлика везаних за учење енглеског језика, испитујемо и предиктивне вредности поменутих конативних варијабли у односу на постигнуће у учењу енглеског језика.

У оквиру ранијих истраживања индивидуалних разлика везаних за учење енглеског језика на универзитетском нивоу, испитивани су ментални садржаји студената појединачних факултета, односно научних области: студената економских факултета (Ђуровић и Силашки 2014), природно-математичких

факултета (Вуковић-Војновић и Кнежевић 2007; Радојичић 2007), филозофских факултета (Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011), студената енглеског језика и књижевности (Ђорђевић 2013; Oletić i Plić 2014; Радић-Бојанић 2017), као и студената енглеског језика и књижевности, и српског језика и књижевности (Крсмановић и Аксић 2015). У досадашњим студијама, према нашим сазнањима, није било покушаја да се укључе испитаници више различитих факултета, односно научних области. Имајући то у виду, намера нам је била да у оквиру нашег истраживања укључимо студенте факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука.

Дакле, једна од новина које ће ово истраживање донети је испитивање не само заступљености већ и предиктивне вредности индивидуалних разлика у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Друго, истраживање је усмерено ка испитивању више когнитивних, емоционалних и конативних индивидуалних разлика уместо ка испитивању појединачних индивидуалних разлика. Треће, у истраживању се први пут испитују димензије модела мотивацијског J2 селф система као предиктори постигнућа у учењу енглеског језика у контексту учења овог језика у Србији. Коначно, четврта новина коју ће овај рад донети је спровођење истраживања међу студентима факултета који припадају различитим научним областима, уместо међу студентима једног факултета или више факултета који припадају истој научној области.

Основна сврха овог рада, дакле, подразумева боље разумевање наставног процеса у настави енглеског језика на факултетима нефилолошких студија, као и импликације резултата истраживања кроз спровођење извесних интервенција у погледу мењања и контролисања одређених предикторских фактора, са циљем да се на тај начин утиче и на постигнуће у учењу енглеског језика ове групе ученика.

На основу наведеног, теоријски допринос овог рада подразумева детаљно испитивање индивидуалних разлика повезаних са учењем енглеског језика, као и испитивање њихових предиктивних вредности у односу на постигнуће у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. Практични значај овог истраживања односи се на могућност примене добијених резултата и сазнања у области примењене лингвистике, а пре свега у области учења страних језика. Практичне педагошке и методичке импликације које произилазе из овог рада могу

наћи примену у настави енглеског језика на факултетима нефилолошких профила са циљем да се ова настава унапреди, односно да се контролисањем испитиваних индивидуалних разлика као предиктора постигнућа, утиче на успех у учењу енглеског језика код ове групе испитаника.

### **3.2. Циљеви истраживања**

Први циљ овог истраживања је да се утврди који фактори се налазе у основи општег става студената нефилолошких студија у Србији према енглеском језику и учењу енглеског језика. Другим речима, намера нам је да испитамо које индивидуалне разлике које смо испитивали као независне варијабле (идеални J2 селф, очекивани J2 селф, искуство у учењу енглеског језика, промотивна инструменталност, превентивна инструменталност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, мотивација за учење енглеског језика, етноцентризам, страх од асимилације, језичка анксиозност и интегративност), представљају компоненте целокупног конструкта става према енглеском језику и учењу енглеског језика.

Други циљ истраживања је да се утврди у којој мери су индивидуалне разлике које чине општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика, изражене код наших испитаника, и да се испита каква је повезаност међу овим компонентама.

Трећи циљ истраживања је да се утврди да ли постоје разлике у изражености испитиваних индивидуалних разлика и постигнућа у учењу енглеског језика на појединачним подзорцима, и то на подзорку мушких и женских испитаника, и подзорку студената факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука.

Четврти и главни циљ истраживања је да се утврди да ли и у којој мери општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика представља предиктор постигнућа у учењу овог језика. Другим речима, намера нам је да утврдимо које варијабле индивидуалних разлика, које смо испитивали као компоненте општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, представљају предикторе постигнућа у учењу овог језика.

Поред предиктивне вредности различитих варијабли индивидуалних разлика у односу на постигнуће у учењу енглеског језика као зависну варијаблу, у истраживању се испитује и могућност постојања алтернативних индикатора постигнућа. Наиме, иако у квантитативним анализама користимо број поена на тесту знања енглеског језика као индикатор постигнућа у учењу енглеског језика, пети циљ истраживања је да се испита да ли још неке варијабле могу бити алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика, као што су: оцене из предмета Енглески језик које су испитаници остварили на крају претходног семестра, самопроцена нивоа знања енглеског језика и самопроцена успешности у учењу овог језика. Смисао овог циља је да се провери које варијабле би се могле користити као алтернативне критеријумске варијабле у истраживањима у којима није могуће организовати тестирање знања. Будући да овај циљ истраживања не подразумевају проверу предиктивне вредности индивидуалних разлика у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, он представља споредни циљ истраживања.

### **3.3. Истраживачка питања**

У складу са наведеним истраживачким циљевима, формулисана су следећа истраживачка питања:

1) Који фактори, односно индивидуалне разлике, које смо испитивали као независне варијабле (идеални Ј2 селф, очекивани Ј2 селф, искуство у учењу енглеског језика, промотивна инструменталност, превентивна инструменталност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, мотивација за учење енглеског језика, етноцентризам, страх од асимилације, језичка анксиозност и интегративност), представљају компоненте општег става студената нефилолошких студија у Србији према енглеском језику и учењу енглеског језика?

2) У којој мери су индивидуалне разлике које чине општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика, изражене код наших испитаника? Каква је повезаност међу овим компонентама?

3) Да ли постоје разлике у изражености испитиваних индивидуалних разлика и постигнућа у учењу енглеског језика на појединачним подзорцима,

односно на подзорку мушких и женских испитаника, и подзорку студената факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука?

4) Које варијабле индивидуалних разлика, које чине општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, представљају предикторе постигнућа у учењу овог језика код студената нефилолошких студија у Србији?

5) Да ли варијабле: оцене из предмета Енглески језик које су испитаници остварили на крају претходног семестра, самопроцена нивоа знања енглеског језика и самопроцена успешности у учењу овог језика, могу бити алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика?

### 3.4. Узорак

У квантитативном делу овог истраживања учествовало је 843 испитаника, студената основних студија нефилолошких факултета у Србији. Детаљнији биографски подаци о испитаницима налазе се у Табели 3.

**Табела 3. Основни подаци о испитаницима**

Пол	Година студија	Националност	Матерњи језик
Мушки 299 (35,5%)	Друга 403 (47,8%)	Српска 823 (97,6%)	Српски 833 (98,8%)
Женски 544 (64,5%)	Трећа 440 (52,2%)	Друга 20 (2,4%)	Други 10 (1,2%)

Већина наших испитаника је женског пола (64,5%). Када су у питању националност и матерњи језик, испитаници су се углавном изјаснили као припадници српске националности (97,6%) и говорници српског као матерњег језика (98,8%).

У истраживање су укључени студенти друге (47,8%), односно треће године студија (52,2%), у зависности од наставног плана и програма одређене студијске групе. Наиме, одабрани су они испитаници чији се ниво језичке компетенције процењује као Б2 (према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика), односно они студенти који су претходне

школске године (на првој, односно другој години студија) имали предмет Енглески језик и који су већ имали прилику да полажу испит из овог предмета током студија.

Подаци о историји учења енглеског језика код ове групе испитаника могу се видети у Табели 4. Просечан период учења овог језика јесте 9,72 година. Када је у питању учење енглеског језика изван школе или факултета, резултати показују да чак половина испитаника није учила овај језик на овај начин (50,1%), док је 49,8% испитаника учило на курсу, а само један испитаник (0,1%) на приватним часовима. Изјашњавање испитаника о боравку у некој од земаља енглеског говорног подручја показује да 84,5% испитаника није боравило у земљама енглеског говорног подручја, док је 15,5% њих боравило. Просечна оцена коју су испитаници остварили на крају претходног семестра из предмета Енглески језик износи 8,62.

**Табела 4. Подаци о историји учења енглеског језика**

Дужина учења енглеског језика	Учење енглеског језика ван формалне наставе	Боравак у земљама енглеског говорног подручја	Просечна оцена из Енглеског језика
с.в. 9,72 ст.дев. 2,32 мин. 1 макс. 18	<i>Не</i> 422 (50,1%) <i>На курсу</i> 420 (49,8%) <i>На приватним часовима</i> 1 (0,1%)	<i>Боравио/боравила</i> 131 (15,5%) <i>Није боравио/боравила</i> 712 (84,5%)	с.в. 8,5 ст.дев. 1,45

За истраживање су одабрани студенти укупно 16 факултета, односно по четири факултета као представника четири научне области (друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука), на четири универзитета у Србији. Наиме, узорак чине студенти (Табела 5 и Табела 6):

1) Факултета друштвено-хуманистичких наука (N=254), оба пола (M=73; Ж=181), и то студенти:

- а) Економског факултета у Београду (N=64),
- б) Економског факултета у Новом Саду (N=56),
- в) Економског факултета у Нишу (N=55),
- г) Економског факултета у Крагујевцу (N=79);

- 2) Факултета природно-математичких наука (N=175), оба пола (M=50; Ж=125), и то студенти:
- а) Математичког факултета у Београду (N=46),
  - б) Природно-математичког факултета у Новом Саду (N=39),
  - в) Природно-математичког факултета у Нишу (N=38),
  - г) Природно-математичког факултета у Крагујевцу (N=52);
- 3) Факултета техничко-технолошких наука (N=184), оба пола, (M=112; Ж=72), и то студенти:
- а) Електротехничког факултета у Београду (N=30),
  - б) Факултета техничких наука у Новом Саду (N=73),
  - в) Машинског факултета у Нишу (N=37),
  - г) Факултета инжењерских наука у Крагујевцу (N=44);
- 4) Факултета медицинских наука (N=230), оба пола (M=64; Ж=166), и то студенти:
- а) Фармацеутског факултета у Београду (N=62),
  - б) Медицинског факултета у Новом Саду (N=51),
  - в) Медицинског факултета у Нишу (N=67),
  - г) Медицинског факултета у Крагујевцу (N=50).

**Табела 5. Подаци о научним областима и факултетима**

Научна област		Универзитет				Укупно
		Београд	Нови Сад	Ниш	Крагујевац	
Друштвено-хуманистичке науке	Фреквенције	64	56	55	79	254
	% унутар научне области	25,20%	22,05%	21,65%	31,10%	100,0%
Природно-математичке науке	Фреквенције	46	39	38	52	175
	% унутар научне области	26,29%	22,29%	21,71%	29,71%	100,0%
Техничко-технолошке науке	Фреквенције	30	73	37	44	184
	% унутар научне области	16,30%	39,67%	20,11%	23,91%	100,0%



	Фреквенције	62	51	67	50	230
Медицинске науке	% унутар научне области	26,96%	22,17%	29,13%	21,74%	100,0%
Σ научне области		202 23,96%	219 25,98%	197 23,37%	225 26,69%	843

На основу података приказаних у Табели 6 може се закључити да је процентуална заступљеност испитаника по полу на различитим врстама факултета различита. Међу факултетима друштвено-хуманистичких, природно-математичких и медицинских наука, може се запазити знатно веће присуство студенткиња у односу на студенте (28,74%:71,26%, 28,57%:71,43%, 27,83%:72,17%), док се факултети техничко-технолошких наука издвајају по знатно већој заступљености студената у односу на студенткиње (72,17%:27,83%).

**Табела 6. Подаци о научним областима и полу**

Научна област		Пол		Укупно
		Мушки	Женски	
Друштвено-хуманистичке науке	Фреквенције	73	181	254
	% унутар научне области	28,74%	71,26%	100,0%
Природно-математичке науке	Фреквенције	50	125	175
	% унутар научне области	28,57%	71,43%	100,0%
Техничко-технолошке науке	Фреквенције	112	72	184
	% унутар научне области	60,87%	39,13%	100,0%
Медицинске науке	Фреквенције	64	166	230
	% унутар научне области	27,83%	72,17%	100,0%
Σ Научне области		299 35,47%	544 64,53%	843

Разлози које смо имали у виду за одабир оваквог узорка су:

1) Одабрали смо студенте нефилолошких студија будући да ови студенти, за разлику од студената филолошких факултета, нису одабрали учење страних језика као своје професионално опредељење, те сматрамо да је занимљиво

и корисно испитати индивидуалне разлике које могу бити предиктори њиховог постигнућа у учењу енглеског језика.

2) При одабиру узорка у погледу узраста испитаника, имали смо у виду тврдње неких аутора (Harter 2003; Zentner and Reanud 2007) да се стабилне репрезентације идеалног селфа појављују након дугог процеса испитивања и „испробавања“ различитих идентитета током адолесцентског периода, те да се испитавање концепта селфа на ранијим узрастима не може сматрати валидним. Будући да конструкт мотивацијског J2 селф система представља значајан део теоријске основе овог истраживања, одабрали смо испитанике на терцијарном нивоу образовања, односно испитанике за које можемо сматрати да поседују стабилне репрезентације идеалног селфа.

3) Одабрали смо студенте више различитих факултета, односно научних области, са циљем да резултате које будемо добили на анкетном узорку уопштимо као својства просечног студента нефилолошких студија у Србији.

Сем наведених карактеристика којима је дефинисана шира скупина тј. популација на коју се односи наше истраживање, других критеријума бирања испитаника није било, већ је предвиђено да буду испитани сви студенти који се затекну на часу, који нам руководство факултета буде уступило за анкетање. То значи да је сваки појединац који припада циљаној популацији имао једнаке шансе да буде испитан, а да су наша анкета и тест знања спроведени на случајном и репрезентативном узорку. На основу овакве репрезентативности, утврђени профил испитиваних индивидуалних разлика испитаника и постигнућа, као и резултати у погледу одговарајућих веза које су утврђене на анкетном узорку могу да се уопште као својства просечног студента нефилолошких студија у Србији, што и јесте циљ истраживања.

У квалитативном делу истраживања учествовало је 43 испитаника, са горепоменутом четири факултета Универзитета у Крагујевцу, и то: 12 студената Економског факултета, девет студената Медицинског факултета, 11 студената Природно-математичког факултета и 11 студената Факултета инжењерских наука. Сви испитаници који су учествовали у интервјуу претходно су били испитани и анкетним упитником из квантитативног дела истраживања. За потребе групног интервјуисања испитаници су позвани, односно бирани по принципу пригодности

тј. доступности, али из шире групе студената из које је узиман и репрезентативни узорак за наше анкетно истраживање.

### **3.5. Карактер истраживања**

Према научном карактеру, ово истраживање се може одредити као примењено, будући да се његов практични значај односи на могућност примене добијених резултата у области примењене лингвистике, првенствено у области учења страних језика.

Када је у питању прикупљање чињеница, може се рећи да је ово истраживање емпиријско, јер се заснива на прикупљању искуствених података, мерењу и процењивању величина добијених на одабраном узорку, првенствено у циљу потврђивања научних теорија (Фајгел 2005: 19).

Истраживање се може одредити и као теренско, будући да представља неекспериментално истраживање, које на довољно великом узорку из постојеће социјалне структуре утврђује појаве или односе и тестира хипотезе, а изводи се у реалним животним условима. Прецизније, ово истраживање се може дефинисати као експлоративна врста теренског истраживања, јер има за циљ дескрипцију, као и откривање веза међу варијаблима (Фајгел 2005: 241-243).

Према методском приступу истраживање се може одредити као мешовито, прецизније као тип истраживања које почиње квантитативно, а завршава квалитативно са циљем да илуструје и боље протумачи добијене налазе (Фајгел 2005: 123). Комбиновањем квантитативног и квалитативног истраживања настојали смо да квалитативним истраживањем обезбедимо богату и продубљену допуну резултатима добијеним квантитативним истраживањем. Аутори (Strauss and Corbin 1998: 34) сматрају да ове методе треба сматрати комплементарним, а не међусобно искључивим. Употреба квалитативног истраживања у комбинацији са комплексним квантитативним налазима анкетног истраживања може допринети поузданијем тумачењу или верификацији тих квантитативних налаза (Ђурић 2007), те смо с том намером применили мешовити тип истраживања. На овај начин, у истраживању је обезбеђена методолошка триангулација, која се састоји у томе да се истраживач фокусира на целовиту слику појаве из различитих

углова, тј. перспектива, са циљем да пронађе средње или компромисно решење из више метода (Фајгел 2005: 425).

У погледу фактора времена, ово истраживање се може одредити као трансферзално или као студија пресека (енгл. *cross-sectional*), будући да је спроведено у једном временском тренутку и нема за циљ истраживање утицаја времена на промене зависне варијабле (Фајгел 2005: 255).

### **3.6. Методи и процедуре прикупљања података**

Методи прикупљања података у основном квантитативном истраживању били су анкетно испитивање и тестирање знања енглеског језика, а у додатном квалитативном сегменту истраживања користили смо групни интервју.

Метод анкетног испитивања смо применили са циљем да добијемо увид у индивидуалне разлике испитаника који су повезани са учењем енглеског језика, њихове социодемографске податке, податке о историји учења енглеског језика, као и податке о потенцијалним алтернативним индикаторима постигнућа у учењу енглеског језика.

Метод тестирања знања енглеског језика смо применили да бисмо утврдили постигнуће испитаника у учењу енглеског језика, односно њихов ниво знања енглеског језика.

Како би се спровеле процедуре анкетног испитивања и тестирања знања енглеског језика, управама одабраних факултета је послата званична молба Филолошког факултета Универзитета у Београду. Након што је обезбеђена усмена или писана сагласност управа факултета, контактирани су предметни наставници како би се одредили термини и место спровођења анкетирања и тестирања. Анкетно испитивање и тестирање знања је спроведено током школске 2014/2015. године, и то у терминима часова предавања или вежби из предмета Енглески језик, или у паузама између часова, у просторијама (учионицама) поменутих факултета.

Имајући у виду етичко правило информисане сагласности (енгл. *informed consent*), према којем испитаници морају пристати добровољно да учествују у истраживању, на основу релевантних информација о томе шта се од њих тражи (Dörnyei and Taguchi 2010; Фајгел 2005), испитанике смо обавестили о предмету

истраживања, као и о значају њиховог учешћа, након чега смо добили њихову усмену сагласност за учешће у истраживању. Анкетирање и тестирање је спроведено анонимно, уз стално присуство истраживача, са циљем да се испитаници подстакну да дају што искреније и поузданије одговоре (Dörnyei and Taguchi 2010: 75). Испитаници нису били временски ограничени, а било им је потребно око 20 минута за попуњавање упитника и око 25 минута за попуњавање теста знања енглеског језика, односно у просеку 45 минута укупно за анкетно испитивање и тестирање знања.

Метод групног интервјуа смо спровели како бисмо добили продубљену допуну резултатима добијеним квантитативним истраживањем. Процедура групног интервјуисања испитаника уследила је након анкетирања и тестирања знања студената и независно од квантитативних анализа. Интервјуисања су обављена током маја 2015. године, на четири факултета Универзитета у Крагујевцу (на Економском, Природно-математичком, Медицинском факултету и Факултету инжењерских наука).

При избору места интервјуисања имали смо у виду следеће: а) испитаницима треба обезбедити комфоран амбијент, у којем се осећају сигурно и опуштено; б) одабрано место треба да пружи техничке могућности да испитаници седе тако да виде једни друге и да се интервју може несметано снимати (Ђурић 2007: 68). Стога, у договору са управама факултета за места интервјуисања одабрали смо учионице поменутих факултета сматрајући да такав одабир места интервјуисања може испунити оба ова услова. Испитаници су седели у кругу како би био могућ контакт подгледом између њих и модератора, као и између самих испитаника. Интервјуисање је обављано у терминима између часова наставе или после наставе. Испитаницима је објашњено да је интервјуисање анонимно и да ће информације бити употребљене искључиво у сврхе истраживања, након чега смо добили њихову усмену сагласност за учешће у интервјуисању. Групни интервјуи су снимани, а касније транскрибовани за потребе даље анализе.

### **3.7. Инструменти и варијабле**

Уобичајене технике примене поменутих метода операционализоване су одговарајућим мерним инструментима. Мерни инструменти у квантитативном

сегменту овог истраживања били су анкетни упитник и тест знања енглеског језика, док смо у квалитативном делу истраживања користили групни интервју.

### 3.7.1. Анкетни упитник

Основна намена анкетног упитника<sup>2</sup> била је да се обезбеди увид у испитиване индивидуалне разлике испитаника, социодемографске податке, податке о историји учења енглеског језика, као и податке о потенцијалним алтернативним индикаторима постигнућа у учењу енглеског језика. Упитник је укључивао два дела.

Први део упитника обухвата тврђе чија је основна намена процена следећих варијабли: идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа, искуства у учењу енглеског језика, промотивне инструменталности, превентивне инструменталности, ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицаја породице, етноцентризма, страха од асимилације, језичке анксиозности, интегративности и мотивације за учење енглеског језика. Овај део упитника укључује укупно 64 тврдње и подразумева коришћење шестостепене Ликертове скале, са распонем одговора од 1 (*Нимало се не слажем*) до 6 (*Слажем се у потпуности*).

Први део упитника, чија је намена процена индивидуалних разлика испитаника који су повезани са учењем енглеског језика, преузет је из упитника коришћеног у истраживању у Кини, које је представљало део шире студије спроведене у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al. 2009). Поменути упитник смо превели са енглеског на српски језик за потребе истраживања.

Пошто се основни циљ студије спроведене у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al. 2009) односио на проверу валидности Дерњеијеве теорије мотивације за учење страних језика, на основу понављања истраживања спроведеног у Мађарској (Dörnyei et al. 2006) из перспективе мотивацијског J2 селф система, варијабле коришћене у овој студији углавном су преузете из студије спроведене у Мађарској (интегративност, инструменталност, ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, мотивација за учење енглеског

---

<sup>2</sup> Анкетни упитник је у целости наведен у Прилогу 1.

језика) и из модела мотивацијског J2 селф система (идеални J2 селф, очекивани J2 селф и искуство у учењу енглеског језика). Када је у питању инструменталност, у истраживању у Јапану, Кини и Ирану први пут су емпиријски испитивани њени промотивни и превентивни аспекти. Аутори су у истраживање укључили и варијабле које се односе на утицај породице, етноцентризам, страх од асимилације и језичку анксиозност, сматрајући истраживање ових варијабли важним за испитивани контекст у друштвеном, културолошком и образовном смислу.

У оквиру првог дела упитника, у главном делу истраживања испитиване су следеће варијабле:

1) Идеални J2 селф је централна компонента Дерњеијевог мотивацијског J2 селф система, те ова димензија представља једну од најважнијих варијабли испитиваних у овом раду. У нашем упитнику, ова варијаблу смо мерили путем пет тврдњи, којима се испитује постојање идеалне слике испитаника о себи као успешним говорницима енглеског језика (на пример, „Много би ми значило када бих једног дана могао/могла да говорим енглески као да ми је то матерњи језик“).

2) Очекивани J2 селф представља другу димензију мотивацијског J2 селф система и указује на тежње испитаника да уче енглески језик како би испунили очекивања околине (родитеља, наставника, друштва, итд.) и/или како би избегли негативне последице које би непознавање тог језика могло да донесе у будућности. За испитивање ове варијабле користили смо седам тврдњи, од којих су неке: „Људи из моје околине, до чијег мишљења ми је стало, мисле да је енглески језик веома важан“ или „Ако не научим енглески језик, то ће се негативно одразити на мој живот“.

3) Искуство у учењу енглеског језика је варијабла која изражава начин на који испитаници доживљавају процес учења енглеског језика, као и њихове ставове према контексту учења. Ову варијаблу смо мерили путем четири тврдње (на пример, „Допада ми се атмосфера на часовима енглеског језика на факултету“ или „Учење енглеског језика ми је стварно занимљиво“).

4) Промотивна инструменталност представља варијаблу којом се мери тежња испитаника да науче енглески језика како би то знање употребили за неку

практичну сврху, а са циљем да контролишу позитивне исходе познавања овог језика (на пример, настојања испитаника да науче енглески језик како би могли да се школују у иностранству, да стекну друштвени углед, итд). Ову варијаблу смо мерили користећи осам тврдњи, од којих су неке: „Учење енглеског језика ми је важно, јер ће ми познавање овог језика бити неопходно и у даљем школовању“ или „Добро знање енглеског језика би сигурно допринело мом већем друштвеном угледу.“

5) Превентивна инструменталност је варијабла којом се процењује тежња испитаника да науче енглески језик како би избегли негативне последице непознавања овог језика. Ову варијаблу смо мерили путем пет тврдњи (на пример, „Мислим да бих се стидео/стидела ако бих добио/добила лоше оцене из предмета Енглески језик.“)

6) Ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја односе се на варијаблу којом се процењују ставови испитаника према изворним говорницима енглеског језика, као и њихова заинтересованост за њихову културу (на пример, музику, филмове, телевизијске садржаје, итд.). Ову варијаблу смо мерили уз помоћ седам тврдњи (на пример, „Допада ми се менталитет ставновника земаља које припадају енглеском говорном подручју“ или „Допадају ми се филмови земаља енглеског говорног подручја“).

7) Утицај породице је варијабла којом се процењује активна или пасивна улога коју породица ученика има у процесу учења страних језика (на пример, подршка или притисак породице). Ову варијаблу смо мерили користећи пет тврдњи (на пример, „Ако бих једног дана добро знао енглески језик, то би између осталог допринело угледу моје породице“ или „Понекад мислим да учим енглески језик како бих удовољио својим родитељима/члановима своје породице.“).

8) Мотивација за учење енглеског језика је варијабла којом се процењује воља и спремност испитаника да уложе напор у учење енглеског језика, како у оквиру школског, тако и ваншколског контекста. Ову варијаблу смо мерили уз коришћење шест тврдњи (на пример, „Спреман/спремна сам да у многим ситуацијама, и ван наставе на факултету, уложим много труда у учење енглеског језика“).



9) Етноцентризам представља варијаблу којом се мери јачина идентификације испитаника са сопственом заједницом и културом, као и њихова тенденција ка истицању јединствености и супериорности културе и језика сопствене заједнице, у односу на културу и језик циљне заједнице. Ову варијаблу смо мерили користећи пет тврдњи, од којих су неке: „Било би лепо кад би друге културе биле сродније култури мог народа“ или „Културе неких развијених друштава нису баш напредније у односу на нашу културу“.

10) Страх од асимилације је варијабла којом се процењују уверења испитаника о могућој угрожености сопствене заједнице, културе и језика под утицајем циљне заједнице, културе и језика. За испитивање ове варијабле користили смо пет тврдњи, од којих су неке: „Уз продор енглеског језика, стране вредности потискују проверене традиционалне норме мог народа“ или „Постоји реална опасност од губљења идентитета мог народа због ширења интернационализма.“

11) Језичка анксиозност је варијабла којом се процењује присуство страха, нервозе и забринутости код испитаника током процеса учења енглеског језика. За потребе овог истраживања посебно смо се фокусирали на анксиозност при усменој комуникацији и страх од негативне друштвене евалуације. Варијаблу језичке анксиозности смо мерили користећи четири тврдње (на пример, „Збуњујем се када говорим на енглеском језику“ или „Било би ми непријатно да говорим на енглеском језику са неким чији је то матерњи језик.“).

12) Интегративност представља варијаблу којом се процењује заинтересованост испитаника да уче енглески језик како би постали блискији са изворном говорном заједницом и културом тог језика, као и њихова тежња да се идентификују са том заједницом и културом. Ову варијаблу смо мерили путем три тврдње (на пример, „Када бих живео/живела у некој земљи у којој се говори енглески језик, волео/волела бих да ме тамо прихвате као свог.“).

Међу предикторским, односно узрочним варијаблама које условљавају постигнуће из енглеског језика мерено тестом знања налази се 12 варијабли које се односе на индивидуалне разлике које су повезане са учењем енглеског језика. И поред настојања да буде обухваћен што већи број варијабли за које се може очекивати да условљавају постигнуће у учењу енглеског језика, нашим

истраживањем многе такве варијабле нису могле бити обухваћене. Ту спадају, на пример: квалитет наставе, искуство наставника, број часова наставе, ангажованост студената на другим предметима, запослење студената, и слично. Стога, није могућа потпуна предвидљивост постигнућа на основу варијабли које смо посматрали.

Други део нашег упитника укључује:

1) Социодемографске податке (пол, националност, матерњи језик, година студија, факултет и универзитет). Циљ овог дела упитника је био да се прикупе основни подаци о испитаницима.

2) Податке о историји учења енглеског језика (дужина учења енглеског језика, учење енглеског језика ван формалне наставе и боравак у земљама енглеског говорног подручја). Циљ употребе ових података је прикупљање додатних података о испитаницима.

3) Потенцијалне алтернативне индикаторе постигнућа у учењу енглеског језика (оцена из предмета Енглески језик коју су испитаници остварили на крају претходног семестра, самопроцена нивоа знања енглеског језика и самопроцена успешности у учењу енглеског језика). Циљ употребе ових података је провера могућности употребе ових варијабли као алтернативних индикатора постигнућа у учењу енглеског језика, како би се ови подаци користили као алтернативне критеријумске варијабле у истраживањима у којима није могуће организовати тестирање знања енглеског језика.

Варијабла која се односи на оцене из предмета Енглески језик које су студенти остварили на крају претходног семестра, представља једну од два вида мерења постигнућа у овом истраживању. Главна мера постигнућа се односи на збир поена остварених на тесту знања енглеског језика, а поменута оцена представља додатну меру постигнућа. Ова варијабла није увршћена у листу независних варијабли, нити је укључена у основне регресионе анализе, већ је само у оквиру споредног циља проверена њена биваријатна корелациона повезаност са постигнућем мереним тестом знања. Уколико се осврнемо на типологију мерења академског постигнућа Марша и сарадника (Marsh et al. 2002), можемо рећи да овај вид мерења постигнућа представља меру великих улога, будући да се оцене студената нису само резултат формалног тестирања знања, већ и процена

наставника о труду који су уложили, њиховој мотивисаности за рад, сарадљивости, и сл.

Самопроцена нивоа знања енглеског језика је варијабла која представља процену испитаника о сопственом нивоу знања овог језика, према скали опште језичке способности, која укључује нивое од А1 до Ц2, према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика (CEF 2001).

Самопроцена успешности у учењу енглеског језика представља варијаблу којом се изражава процена студената о сопственој успешности у учењу овог језика, ако се упореде са познаницима који уче овај језик у једнаким или сличним условима.

### **3.7.2. Тест знања енглеског језика**

Други инструмент који смо користили за потребе овог истраживања био је тест знања енглеског језика<sup>3</sup>. Овај инструмент смо користили за дијагностиковање постигнућа у учењу енглеског језика, које је у нашем истраживању представља критеријумску, односно зависну варијаблу.

Тест је обухватао важније граматичке и лексичке елементе који се обрађују у средњошколској настави, као и у настави енглеског језика на нивоу језичке компетенције у учењу страних језика која се процењује као Б2 (према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика), на универзитетском нивоу образовања. Задаци су формулисани у облику питања са вишеструким одговорима, а укупан броја поена на овом тесту из енглеског језика је био 30.

Гледано из перспективе класификације мерења академског постигнућа Марша и сарадника (Marsh et al. 2002), ова мера постигнућа се може одредити као мера пуког знања енглеског језика, с обзиром да се састоји из теста постигнућа за који ученици не могу да се припреме или се не припремају јер је улог мали.

---

<sup>3</sup> Тест енглеског језика је у целости наведен у Прилогу 2.

### 3.7.3. Групни интервју

Трећи инструмент који смо користили за потребе овог истраживања је групни интервју, и то полуструктурисани групни интервју, који представља оквир квалитативног дела истраживања. Овај део истраживања је уследио након анкетирања студената и независно од квантитативне анализе, али са циљем да се феноменолошки илуструју већ утврђени резултати те анализе. Дакле, применом групног интервјуа конкретизовани су појавни облици менталних садржаја који условљавају постигнуће у учењу енглеског језика. Овај инструмент смо применили имајући у виду да отворени карактер питања који је карактеристичан за овакав начин прикупљања података, омогућује дубљи увид у мишљења испитаника у односу на анкетно испитивање јер испитниак није спутан предетирмисаном формом одговора (Ђурић 2007: 55).

Поред ових главних истраживачких питања, која се углавном односе на разјашњавање разлога због којих одређене испитиване варијабле представљају или не представљају предикторе постигнућа у учењу енглеског језика, примењивали смо и питања за додатно испитивање (енгл. *probe questions*) када испитаници нису били довољно јасни, прецизни, када су остали недоречени или када истраживач није био сасвим сигуран у погледу смисла онога што је испитаник саопштио (Ђурић 2007: 88).

### 3.8. Поступци обраде података

У емпиријском делу квантитативног истраживања после фазе теренског испитивања и елементарног сређивања анкетног материјала, уследила је статистичка обрада и анализа резултата. Квантитативни методи статистичке обраде и анализе које смо применили биле су: дескриптивне анализе, тестови разлика, факторска анализа, корелациона анализа, регресиона анализа и анализа структуралног моделирања. У квалитативном делу истраживања применили смо анализу садржаја.

Дескриптивна статистика је коришћена за анализирање свих испитиваних варијабли, и то за испитивање средњих вредности, стандардне девијације, фреквенције, процената, испитивање нормалности дистрибуције, и сл.

Овде треба напоменути да у случају када одређени испитаник није одговорио на све ставке у оквиру одређене скале, уместо недостајућих података користили смо средње вредности одговора тог испитаника на тој скали. Како у нашем истраживању није недостајало много података, оваквим третирањем недостајућих података, нисмо утицали на коначни исход резултата.

Тестови разлика, t-тест независних узорака и једнофакторска анализа варијансе (енгл. *one-way ANOVA*), коришћени су за утврђивање статистички значајних разлика између група. Будући да се у оквиру наше групе испитаника, може издвојити подузорок мушких и женских испитаника, и подузорок студената факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука, ове тестове смо првенствено користили за испитивање разлика између прикупљених података између поменутих група.

У истраживању смо применили и факторску анализу са намером да утврдимо да ли се у нашем контексту потврђује постојање димензија предложених у оригиналним студијама из којих смо преузели инструмент, будући да је у нашем истраживању употребљен инструмент који је се први пут користи у нашем језичком, културолошком и образовном окружењу.

Како бисмо утврдили да ли постоји веза између испитиваних варијабли, применили смо корелациону анализу. Како је основни циљ нашег истраживања утврђивање предиктивности одређених варијабли у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, намера нам је била да утврдимо каузалне везе међу варијаблама, због чега смо спровели регресиону анализу.

У вези са применом корелационих анализа у овом истраживању неопходно је разјаснити под којим условима оне добијају карактер каузалних анализа (Фајгељ 2005: 253-254). Постојање корелационе повезаности између двеју варијабли се доказује утврђивањем статистички значајне биваријатне корелације. То може значити да се оне налазе у узрочно последичној вези, при чему се аутоматски не мора знати која је од те две варијабле узрок, а која је последица. Смер већ утврђене узрочно последичне повезаности можемо сазнати на основу временског следа, јер узрок може бити само варијабла која је настала раније. Корелација двеју варијабли, чак и кад знамо њихов временски след, још увек не мора значити узрочно последичну повезаност, уколико постоји нека трећа

варијабла која би могла бити узрочни чинилац обе посматране корелационо повезане варијабле. У таквом случају њихова корелација може значити само привидну узрочно последичну повезаност тј. да ниједна од њих није узрок, већ да су обе последица неких скривених узрока, дакле једне или више (маскираних) узрочних варијабли које нам нису познате. Сажето речено, да би нека корелациона повезаност могла бити протумачена као узрочно последична повезаност одређеног смера, неопходно је да знамо временски след посматраних варијабли и да узмемо у обзир њихову могућу маскирану повезаност са одговарајућим другим варијаблама.

У вишеструкој корелационој (односно регресионој) анализи какву смо користили у овом истраживању, оба поменута проблема који стоје на путу утврђивања каузалности су разрешена. Наиме, захваљујући рачунању свих интеркорелација унутар листе независних варијабли, поред коефицијента вишеструке корелације и коефицијента детерминације којима се исказује предиктивна вредност целе листе независних варијабли у односу на једну зависну варијаблу (постигнуће), вишеструком регресионом анализом се утврђује и директни допринос сваке предикторске варијабле „очишћен“ од привидних и маскираних корелационих веза. Осим тога, временски след предикторских варијабли у односу на зависну варијаблу је у нашем случају познат: општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика (односно когнитивни, емоционални и конативни ментални садржаји који га чине), формиран су временски раније од остваривања постигнућа у учењу енглеског језика утврђеног тестом знања у нашем истраживању. Могло би се, дакле, закључити да вишеструке регресионе анализе у нашем истраживању имају карактер каузалних анализа којима се осим предикције утврђује и условљеност постигнућа у учењу енглеског језика посматраним независним варијаблама.

У истраживању смо спровели и анализу структуралног моделирања, како бисмо утврдили модел веза између независних варијабли и постигнућа, са циљем да добијемо коначан модел предвиђања постигнућа у учењу енглеског језика код наше групе испитаника.

Најзад, све статистичке анализе резултата квантитативног дела истраживања обављене су коришћењем софтверског пакета SPSS, верзија 17.0.

У квалитативном делу истраживања, као што је поменуто, при анализирању података користили смо анализу садржаја (енгл. *content analysis*). Након обављених групних интервјуа, обавили смо бележење комплетног транскрипта интервјуа. При анализи података користили смо вишеструку класификацију, односно тип класификације у којој се једна јединица анализе може разврстати у више категорија (Фајгељ 2005). Такође, користили смо предефинисане категорије, тј. унапред дефинисане категорије формиране на основу истраживачких питања (Фајгељ 2005). Категорије су дефинисане на основу варијабли које су испитиване у квантитативном делу истраживања као потенцијални предиктори постигнућа у учењу енглеског језика (идеални Ј2 селф, очекивани Ј2 селф, искуство у учењу енглеског језика, промотивна инструменталност, превентивна инструменталност, ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, етноцентризам, страх од асимилације, језичка анксиозност, мотивација за учење енглеског језика и интегративност). Под јединицама анализе подразумевали смо речи, реченице и пасусе испитаника. Додељивање кодова вршили смо ручно, односно препознавање и тумачење јединица анализе, и њихово категорисање обавио је истраживач. При анализи података применили смо истраживачку технику анализе садржаја, и то прагматичку анализу садржаја, у којој је нагласак на расветљавању зашто је нешто речено (Ђурић 2007). При одређивању мере значаја одређених тема за испитанике узимали смо у обзир фактор проширености, односно екстезивности, који се односи на број различитих испитаника који су рекли нешто, што се сматра поузданијим фактором за одређивање мере значаја у односу на фактор учесталости, који указује на то колико је пута нешто речено (Krueger 2000).

## **4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА**

### **4.1. Резултати квантитативног дела истраживања**

У овом делу дисертације приказаћемо резултате квантитативног дела истраживања спроведеног за потребе ове дисертације. Представићемо пре свега одлике општег става према енглеском језику и учењу овог језика, односно његове основне компоненте, дескриптивне показатеље тих компоненти, као и њихове интеркорелације. Потом, уследиће приказивање дескриптивних показатеља постигнућа у учењу енглеског језика. Такође, приказаћемо резултате корелационе анализе, која је спроведена са циљем да се утврди повезаност поменутих компоненти и постигнућа у учењу енглеског језика, као и резултате регресионе анализе, коју смо применили са намером да утврдимо предиктивне вредности ових компоненти у односу на постигнуће испитаника. Након тога, на основу резултата анализе структурног моделирања, представићемо модел предвиђања постигнућа у учењу енглеског језика. На крају, приказаћемо резултате корелационе анализе, која је спроведена са циљем да се утврди повезаност потенцијалних индикатора постигнућа и постигнућа у учењу енглеског језика.

#### **4.1.1. Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика**

Први циљ овог истраживања јесте да се утврди какав је општи став студената нефилолошких студија у Србији према енглеском језику и учењу енглеског језика. У ту сврху, употребили смо упитник који укључује 64 тврдње.

У оквиру овог дела рада првенствено ћемо приказати поступак факторске анализе, који је примењен у процесу валидације коришћеног инструмента и помоћу кога смо одредили које компоненте чине конструкт поменутог става код наше групе испитаника. Након тога, са циљем да одредимо опште одлике компоненти става испитаника, приказаћемо дескриптивне резултате, и то за целокупан узорак, а потом и за подузорок испитаника мушког и женског пола, као и за подузорок студената факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука. Да бисмо утврдили међусобну повезаност испитиваних компоненти општег става испитаника, приказаћемо резултате спроведене корелационе анализе.



#### 4.1.1.1. Компоненте општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика

Ради детаљнијег увида у природу општег става наших испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, намера нам је да одредимо компоненте које он укључује. Овде треба подсетити да се кроз упитник који смо користили испитује заступљеност 12 различитих димензија става (на пример, идеални Ј2 селф, промотивна инструменталност, и сл.), које смо посматрали под окриљем општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика. У том смислу, може се рећи да заправо ове димензије представљају компоненте које леже у основи овог става. Међутим, при коришћењу сваког новог инструмента или употреби инструмента у новим језичким, културним и образовним срединама, као и у различитим популацијама, као први корак намеће се провера његове поузданости, конзистентности или факторске структуре (када се скалом предвиђа мерење више димензија неког конструкта).

Пошто је у нашем истраживању коришћен инструмент који није прошао озбиљнију стандардизацију ни у оригиналним студијама (Taguchi et al. 2009), а први пут се користи у нашем језичком, културном и образовном контексту, намера нам је била да пре испитивања повезаности испитиваних концепата, проверимо да ли се у нашим условима и на специфичној популацији студената нефилолошких факултета, потврђују димензије предложене у оригиналним студијама и расподела ставки из упитника по тим димензијама. У ту сврху спроведена је конфирмативна факторска анализа (*Maximum likelihood method*), мултиваријациона статистичка техника, која се користи за дефинисање или потврду основне структуре у матрици података. Испитивањем основних односа већег броја варијабли, оне се сумирају на основу сличности у мањи број основних димензија које се називају фактори или компоненте (Dörnyei 2007a).

Као први модел, проверен је модел са 12 фактора, који у највећој мери прати предложену оригиналну структуру. Оваква расподела није могла статистички функционисати (ниски параметри КМО и Бартлетовог теста), али пре свега, проблем се огледао у нелогичној садржинској прерасподели већег броја ставки са скале. Исто је важило и за модел од 11 димензија. Већ при првом тестирању

постало је очигледно да димензија интегративности неће моћи да опстане као засебна димензија у нашој верзији скале, јер је од само три почетне ставке, једна одмах изузета због ниског оптерећења, а остале две сврстане на димензију селфа. Ово је у суштини и очекивано, јер је ова скала континуирано показивала ниске коефицијенте поузданости и у претходним истраживањима (Taguchi et al.2009), али и зато што се садржаји ових тврдњи, у нашој средини, односе на потребу људи да испуне очекивања средине, уклопе се у заједницу, односно буду прихваћени, што се код нас прецизније дефинише очекиваним J2 селфом. Осим тога, тврдње које описују идеални J2 селф и инструменталност од почетка су показале извесна преклапања по смислу који им придају наши испитаници. Слична ситуација, али са још већим преклапањем, јавила се и код димензија мотивације за учење енглеског језика и искуства у учењу овог језика.

Дакле, осим ставки које су имале ниска почетна оптерећења (*initial extraction loadings* <.40), из скале су изузете и неке тврдње које су се садржински преклапале.<sup>4</sup> Након тога, скала је показала задовољавајуће параметре, који сугеришу да се даље може спровести факторска анализа (КМО=,914<sup>5</sup>; Бартлетов тест сферичности =16868,75, df=1081; p=,000).

У следећим корацима су проверене матрице интеркорелација и модели са десет (први модел који је показао задовољавајуће проценте објашњене варијансе), девет, и осам фактора. Притом најбоље се показао модел са осам фактора ( $\chi^2/df=2,328$ ;  $p<,01$ ; GFI=,894; AGFI=,872; CGI=,848; RMSEA=,048; PCLOSE=,945), који је објашњавао већи проценат варијансе, али оно што је важније, показивао је најјаснију логичку и садржинску структуру сврставања

---

<sup>4</sup> На пример, у тврдњама: „Мислим да улажем више труда у учење енглеског језика него већина других студената“ и „У суштини мислим да дајем све од себе да научим енглески језик.“, јавља се преклапање значења. Слично важи и за следеће ставке: „У данашњим условима за једну образовану особу је нарочито важно да говори енглески језик“ и „Подразумева се да добар студент познаје добро енглески језик“. У случају оваквих садржинских преклапања међу тврдњама, бирале су оне тврдње које се „чистије“ везују за одговарајуће димензије, чиме су и њихова оптерећења расла.

<sup>5</sup> Препорука је да Кајзер-Мејер-Олкинов (КМО) показатељ адекватности узорка има вредности изнад 0,6

тврдњи на одговарајуће димензије. Изузете су тврдње које показују негативна оптерећења, као и оне које су показивале већа оптерећења на више димензија.<sup>6</sup>

У коначан модел и скалу ушло је 46 ставки, при чему све показују факторска оптерећења већа од ,50 и не показују већа оптерећења на више димензија (видети Прилог 3). Анализом је утврђено да се издвојило осам фактора, који објашњавају 59% укупне варијансе општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, и то:

**1) фактор инструменталности** се издвојио као доминантан фактор, који објашњава укупно 24% варијансе целокупног конструкта става према енглеском језику и учењу енглеског језика. Ова димензија обухвата како ставке промотивне и превентивне инструменталности, тако и неке тврдње које су иницијално припадале димензији идеалног J2 селфа. Овај фактор чине тврдње:

*T7: Добро познавање енглеског језика у савременим условима битно је за напредовање у каријери.*

*T1: Много би ми значило када бих једног дана могао да говорим енглески као да ми је то матерњи језик.*

*T14: Учење енглеског језика је важно, јер ми је овај језик неопходан да бих постигао/ постигла одређени циљ (нпр. да добијем одређену диплому или стипендију).*

*T41: Када помислим на своју будућу каријеру, замишљам себе како успешно користим енглески језик.*

*T26: Волео/волела бих да једног дана будем у стању да водим професионалну комуникацију на енглеском језику са колегама из иностранства.*

*T28: Успех у савладавању енглеског језика представља један од важних изазова у мом животу.*

---

<sup>6</sup> На пример тврдња „Волео/волела бих да остварујем трајнија пријатељства са људима који долазе из земаља које припадају енглеском говорном подручју.“, односила се више на инструменталну вредност, иако је предвиђено да објашњава ставове испитаника према изворној култури и заједници енглеског језика. Слично, тврдња „Људи из моје околине, до чијег мишљења ми је стало, мисле да је енглески језик веома важан“ објашњавала је више димензија, од утицаја родитеља до обе димензије могућег селфа.

T33: *Учење енглеског језика ми је важно, јер ће ми познавање овог језика бити неопходно и у даљем школовању.*

T21: *Надам се да ћу у скорој будућности бити у стању да успешно користим енглески језик.*

T46: *Пуно би ми значило кад бих у будућности био/била у стању да живим у иностранству и споразумевам се на енглеском језику*

T58: *Учење енглеског језика је важно, јер је познавање овог језика битно при проналажењу доброг посла.*

T61: *Ствари које намеравам да обављам у будућности подразумевају употребу енглеског језика.*

T62: *У данашњим условима за једну образовану особу је нарочито важно да говори енглески језик.*

T2: *Морам да учим енглески језик да не бих ризиковао/ризиковала да паднем из овог предмета.*

T13: *Учење енглеског језика ми је важно због тестова знања из енглеског језика, који ће ми вероватно бити потреби (нпр. TOELF, IELTS,...).*

T44: *Желим да добро научим енглески језик, јер ми оцене из овог предмета могу бити важне.*

2) као други фактор издвојила се димензија мотивације, која је у нашем случају обухватила и све ставке које описују искуство у учењу енглеског језика; тако је издвојена димензија коју смо назвали **фактор мотивације и искуства у учењу енглеског језика**; овај фактор објашњава 10,5% варијансе и укључује следеће тврдње:

T35: *У суштини мислим да дајем све од себе да научим енглески језик.*

T59: *Ако би додатна настава енглеског језика била понуђена на факултету или негде другде, ја бих је похађао/похађала.*

T36: *Волим енглески језик.*

T52: *Допада ми се атмосфера на часовима енглеског језика на факултету.*

T51: *Учење енглеског језика ми је стварно занимљиво.*

T29: *Радујем се часовима енглеског језика.*

T37: *Заиста уживам у учењу енглеског језика.*

3) као трећи фактор издвојио се **фактор страха од асимилације**, који објашњава 6% варијансе и односи се негативно према општем ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика; овај фактор чине тврдње:

T4: *У нашој средини се претерује са коришћењем енглеских речи и фраза уместо домаћих израза.*

T20: *Култура и уметност западног света данас потискују достигнућа културе и уметности мог народа.*

T24: *Уз продор енглеског језика, стране вредности потискују проверене, традиционалне норме мог народа.*

T32: *Постоји реална опасност од губљења идентитета мог народа због ширења интернационализма.*

T40: *Претерана употреба енглеских израза потискује богатство мог матерњег језика.*

4) **фактор језичке анксиозности** издвојио се као четврти фактор који објашњава 5,1% варијансе и који се, такође, односи негативно према општем ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика; овај фактор укључује тврдње:

T25: *Често стрепим да ћу звучати глупо на енглеском језику због грешака које правим.*

T23: *Било би ми непријатно да говорим на енглеском језику са неким чији је то матерњи језик.*

T45: *Унервозим се ако ме странац пита нешто на енглеском језику.*

T55: *Збуњујем се када говорим на енглеском језику.*

5) као пета компонента издвојио се **фактор ставова према изворној култури и заједници енглеског језика**, који објашњава 4,5% варијансе општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика; овај фактор укључује тврдње:

T18: *Волео/волела бих да путујем у земље енглеског говорног подручја.*

T38: *Допада ми се музика земаља енглеског говорног подручја (на пример, поп музика).*

T11: *Радо упознајем људе који долазе из земаља енглеског говорног подручја.*

T10: *Донадају ми се ТВ програми из земаља које припадају енглеском говорном подручју.*

T27: *Донадају ми се филмови земаља енглеског говорног подручја.*

б) **фактор утицаја породице** је издвојен као шести фактор, који објашњава 3.5% варијансе општег става испитаника, и чине га тврдње:

T39: *Понекад мислим да морам да учим и положим енглески да не бих разочарао/разочарала родитеље.*

T49: *Моја породица често врши притисак на мене како бих учио/учила енглески језик.*

T54 *Понекад мислим да учим енглески језик како бих удовољио/удовољила својим родитељима или члановима породице.*

7) као седми фактор издвојио се **фактор очекиваног Ј2 селфа**, који објашњава 2.6% варијансе, а чине га тврдње:

T16: *Ако будем добро напредовао/напредовала у учењу енглеског језика, доживећу признање другова/наставника/породице.*

T19: *Ако бих једног дана добро знао/знала енглески језик, то би између осталог допринело угледу моје породице.*

T42: *Добро знање енглеског језика би сигурно допринело мом већем друштвеном угледу.*

T50: *Имам утисак да ће ме други људи више поштовати ако будем говорио енглески језик.*

8) **фактор етноцентризма** је издвојен као осми фактор, којим је објашњено 2.3% варијансе општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика; овај фактор чине тврдње:

T15: *Свет би био бољи када би се и међу другим народима прошириле врлине које има наш народ.*

T34: *Било би лепо када би друге културе биле сродније култури мог народа.*

T60: *Други народи би имали на шта да се угледају када би боље упознали културу нашег народа.*

Како бисмо проверили унутрашње сагласности добијених скала, односно степен до којег вредности које чине скале мере исте припадне атрибуте (Pallant 2007), израчунали смо Кронбахове алфа коефицијенте, односно просечне

корелације између свих вредности на одређеној скали. Резултати су показали да се коефицијенти интерне конзистентности крећу од  $\alpha=,63$  за варијаблу етноцентризма, до  $\alpha=,88$  за варијаблу инструменталности (Табела 7). Резултати су, такође, указали на високи просечни коефицијент за целу скалу од  $\alpha=,87$ . Будући да су прихватљиве вредности алфа коефицијента изнад 0,7, а пожељне су вредности преко 0,8, може се рећи да је већина скала појединачних варијабли, као и скала у целини, показала задовољавајуће коефицијенте интерне конзистентности. Када је у питању нешто нижа вредност коефицијента интерне конзистентности за скале које имају мањи број ставки, треба имати у виду да су вредности Кронбаховог коефицијента алфа веома осетљиве на број ставки на скали и да је за скале са малим бројем ставки (мањим од десет) овај коефицијент нижи (Pallant 2007). С обзиром на то да неке наше скале, посебно скале варијабли утицаја породице, очекиваног J2 селфа и етноцентризма, укључују три, односно четири тврдње, може се рећи да је нижи коефицијент интерне конзистентности ових скала очекиван и прихватљив, нарочито ако се изме у обзир да се интеркорелација тврдњи на овим скалама креће око  $r=,36$ , што задовољава преоручени критеријум од 0,2 до 0,4 (Pallant 2007).

**Табела 7. Коефицијенти интерне конзистентности појединачних скала**

Назив фактора	Број тврдњи	$\alpha$
Инструменталност	15	,88
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	7	,86
Страх од асимилације	5	,78
Језичка анксиозност	4	,82
Ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја	5	,79
Утицај породице	3	,76
Очекивани J2 селф	4	,77

Етноцентризам	3	,63
Укупан скор	46	,87

---

Уколико се упореде издвојени фактори са варијаблама које су иницијално коришћене у истраживању, може се уочити да у случају шест извојених фактора постоји подударност са почетним димензијама. То су фактори: страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, очекивани Ј2 селф и етноцентризам. С друге стране, преостала два издвојена фактора (фактор инструменталности, и фактор мотивације и искуства у учењу енглеског језика) можемо сматрати новинама у односу на почетне димензије.

Фактор инструменталности, који је издвојен након спроведене факторске анализе, укључује тврдње везане за димензије које су иницијално биле одређене као промотивна и превентивна инструменталност. Поред тога, овом фактору су припале и неке тврдње димензије идеалног Ј2 селфа, код којих је била истакнута промотивна димензија учења енглеског језика. Овакви резултати указују на то да су мотиви наших испитаника да уче енглески језик како би контролисали позитивне исходе познавања овог језика, у значајној мери повезани са њиховим мотивима за учење овог језика како би контролисали негативне исходе непознавања овог језика. Додатно, резултати показују да је идеална слика коју испитаници имају о себи као успешним говорницима енглеског језика, уско повезана са њиховим мотивима да уче овај језик како би остварили одређени циљ.

Издвојени фактор мотивације и искуства у учењу енглеског језика, такође, представља новину у односу на димензије које су иницијално ушле у истраживање. Наиме, овом фактору припадају све тврдње које се односе на мотивисаност, вољу и спремност испитаника да уложе напор у учење енглеског језика, али су додате и тврдње које указују на начин на који испитаници доживљавају учење енглеског, односно на њихове емоције које су повезане са учењем овог језика. Овакви резултати указују на то да испитаници показују мотивисаност и спремност да уче енглески језик уколико су њихове емоције везане за учење тог језика позитивне, и обрнуто.



#### 4.1.1.2. Дескриптивни показатељи компоненти општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика

Како бисмо одредили опште одлике компоненти става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, приказаћемо резултате дескриптивне анализе на нивоу целог узорка, као и у оквиру испитиваних група студената, на свим супскоровима са скале овог става.

**Табела 8. Дескриптивне вредности за скорове на скали става према енглеском језику и учењу енглеског језика**

Назив скале	Број тврдњи	Min-Max	Mean	Std. Dev.	Skew.	Kurtosis	KS
Инструменталност	15	25-90	69,98	11,194	-,824	,672	,076**
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	7	7-42	27,10	7,531	-,385	-,262	,071**
Страх од асимилације	5	5-30	18,28	5,406	-,135	-,520	,062**
Језичка анксиозност	4	4-24	12,50	5,126	,100	-,925	,081**
Ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја	5	5-30	24,70	4,287	1,067	1,533	,111*
Утицај породице	3	3-18	6,60	3,339	,962	,475	,141*
Очекивани Ј2 селф	4	4-24	13,59	4,370	-,094	-,654	,067**
Етноцентризам	3	3-18	12,22	3,131	-,390	-,099	,105*

Укупан скор <sup>7</sup>	46	6-161	98,27	25,031	-,485	,428	,000**
--------------------------	----	-------	-------	--------	-------	------	--------

---

\*\*p<,01; \*p<,05

Како бисмо добили увид у расподелу вредности супскорова скале, осврнућемо се на вредности асиметрије скјунис (енгл. *skewness*), вредности спљоштености расподеле куртозис (енгл. *kurtosis*), као и вредности Колмогоров-Смирнов теста којим се испитује сличност дистрибуције са нормалном (Фајгељ 2005: 484-486). На основу резултата приказаних у Табели 8, може се уочити да сви скорови, осим у случају димензије ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, имају вредности скјуниса и куртозиса између  $\pm 1$ . Овакви резултати показују да се вредности свих скорова могу сматрати прихватљивим у смислу асиметричности, осим скорa поменуте димензије, код које је уочена значајна асиметрија дистрибуције. Међутим, према вредностима Колмогоров-Смирнов теста, сви скорови барем у некој мери одступају од нормалне дистрибуције. То је највише изражено код димензије утицаја породице, а најмање код димензије страха од асимилације. Треба приметити да скале димензија инструменталности, мотивације и искуства у учењу енглеског језика, ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, очекиваног J2 селфа, укупног скорa на скали, али и скале димензија страха од асимилације и етноцентризма, показују закривљеност дистрибуције према вишим, док остале показују закривљеност према нижим вредностима<sup>8</sup>. Ради јаснијег увида у закривљеност дистрибуције скорова, навешћемо два примера. Скала димензије ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја показује закривљеност ка вишим вредностима (Графикон 1), што указује на то да су испитаници углавном изражавали значајно позитивне ставове према култури и заједници ових земаља. С друге стране, скала димензије утицаја породице

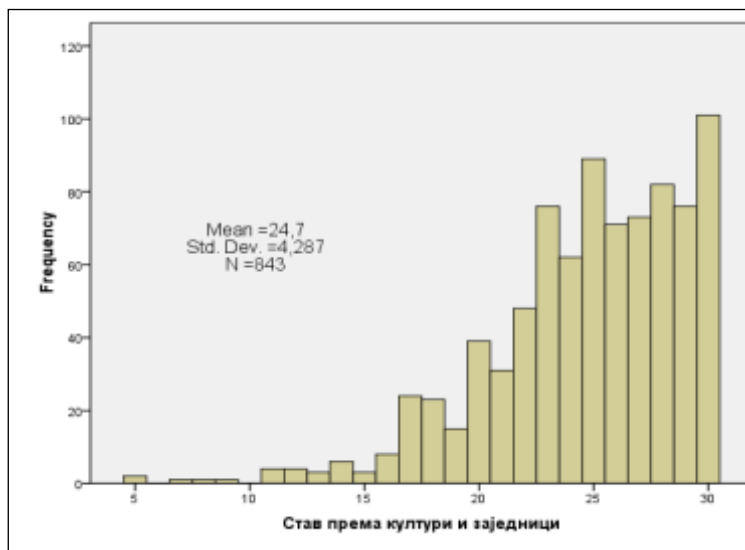
---

<sup>7</sup> Овај скор је формиран збрајањем скорова са позитивних фактора и одузимањем скорова са негативних фактора, тј. фактора који негативно утичу на учење енглеског језика (језичка анксиозност, страх од асимилације и етноцентризам).

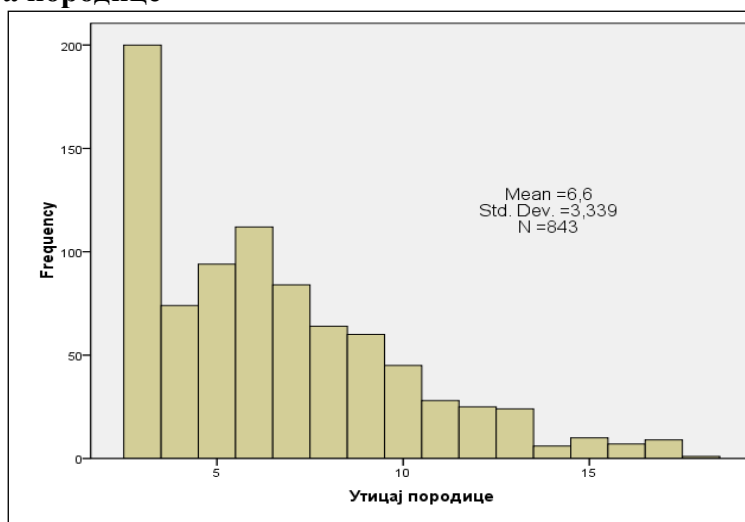
<sup>8</sup> Због величине узорка и чињенице да се према подацима о коришћеним скалама овакве дистрибуције и очекују, у даљим статистичким анализама ћемо ипак примењивати параметријске методе (Pallant 2007).

показује закривљеност ка нижим вредностима (Графикон 2), што говори о томе да испитаници процењују да је утицај који на њих врши породица у контексту учења енглеског језика веома слаб или безначајан.

**Графикон 1. Специфичан облик закривљене дистрибуције скорова на скали ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја**



**Графикон 2. Специфичан облик закривљене дистрибуције скорова на скали утицаја породице**



Са циљем да проверимо да ли постоје значајне разлике између демографске категорије пола, применили смо тест независних узорака *t*-тест. Резултати су показали да постоји значајна разлика између испитаника мушког и женског пола

на неким факторима (Табела 9). Наиме, код инструменталности ( $t(841) = -2,728$ ;  $p < ,01$ ;  $\eta^2 = 0,009$ )<sup>9</sup> и језичке анксиозности ( $t(841) = -5,965$ ;  $p < ,01$ ;  $\eta^2 = 0,04$ ), више скорове показују испитаници женског пола, док код етноцентризма ( $t(841) = 2,251$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = 0,006$ ) и утицаја породице ( $t(841) = 2,012$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = 0,005$ ), веће скорове бележе испитаници мушког пола. По питању укупног односа према енглеском језику и учењу енглеског језика, нису добијене значајне разлике по полу.

**Табела 9. Разлике у ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика према полу**

Назив скале	Пол	N	Mean	Std. Dev.	Разлика
Инструменталност	мушки	299	68,56	11,440	$t(841) = -2,728^{**}$
	женски	544	70,75	10,989	
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	мушки	299	26,87	7,446	$t(841) = -,670$
	женски	544	27,23	7,581	
Страх од асимилације	мушки	299	18,57	5,581	$t(841) = 1,182$
	женски	544	18,11	5,305	
Језичка анксиозност	мушки	299	11,10	5,084	$t(841) = -5,965^{**}$
	женски	544	13,26	4,990	
Став према култури и заједници енглеског језика	мушки	299	24,42	4,401	$t(841) = -1,411$
	женски	544	24,86	4,219	
Утицај породице	мушки	299	6,91	3,504	$t(841) = 2,012^*$
	женски	544	6,43	3,235	
Очекивани J2 селф	мушки	299	13,81	4,268	$t(841) = 1,111$
	женски	544	13,46	4,424	
Етноцентризам	мушки	299	12,55	3,235	$t(841) = 2,251^*$
	женски	544	12,04	3,061	
Укупан скор	мушки	299	98,35	25,449	$t(841) = -,535$
	женски	544	99,32	24,815	

\*\* $p < ,01$ ; \* $p < ,05$

<sup>9</sup> Код великих узорака, какав имамо и у овом случају, често се догађа да и мале разлике буду значајне, те се из тог разлога увек приказују и показатељи величине ефекта, тј. проценат објашњене варијансе зависних варијабли, под утицајем независних варијабли. У овом случају, ради се о врло малој величини утицаја (процент објашњене варијансе димензија става под утицајем пола), јер добијена вредност не прелези ни ниво од 0.01 који је мера за мањи утицај (Cohen, 1988: 254-257). Исто важи и за остале вредности у овом делу, осим за вредност код димензије језичке анксиозности, где је величина ефекта нешто већа, али и даље мала (ниво за умерени ефекат је 0.06).

Како бисмо проверили да ли постоје значајне разлике између демографских категорија образовне области, спровели смо једнофакторску анализу варијансе (ANOVA). Резултати су показали да се могу идентификовати разлике код следећих фактора: језичке анксиозности ( $F(3)=16,616$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta^2=0,06$ ), ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја ( $F(3)=5,516$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta^2=0,02$ ) и утицаја породице ( $F(3)=4,128$ ;  $p=0,006$ ;  $\eta^2=0,01$ ), при чему је ефекат утицаја језичке анксиозности умерен, док су остала два мала (Табела 10). По питању укупног односа према енглеском језику и учењу енглеског језика, нису добијене значајне разлике по образовној области.

**Табела 10. Разлике у ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика према образовној области**

Назив скале	F	df	Sig. (2-tailed)
Инструменталност	,474	3, 839	,700
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	,160	3, 839	,923
Страх од асимилације	2,551	3, 839	,054
Језичка анксиозност	16,616	3, 839	,000**
Ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја	5,516	3, 839	,001**
Утицај породице	4,128	3, 839	,006**
Очекивани J2 селф	1,603	3, 839	,187
Етноцентризам	,426	3, 839	,735
Укупан скор	2,356	3, 839	,071

\*\* $p < ,01$

Да бисмо добили детаљнији увид у ове разлике, применили смо *Tukey's b post hoc* тест (Табела 11). Резултати су показали да је језичка анксиозност највише изражена код друштвено-хуманистичке научне области ( $M=14,09 \pm 4,848$ ), затим природно-математичке области ( $M=12,77 \pm 5,178$ ), нешто мање код медицинских

наука ( $M=11,80\pm 4,950$ ), а најмања код студената техничко-технолошких наука ( $M=10,90\pm 5,045$ ). Позитивни ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја највиши су код медицинског научног поља ( $M=25,41\pm 3,938$ ), док су најнижи код студената друштвено-хуманистичких наука ( $M=23,87\pm 4,277$ ). Коначно, утицај породице највећи је код техничко-технолошког ( $M=7,08\pm 3,630$ ) и друштвено-хуманистичког ( $M=6,85\pm 3,340$ ), а најнижи код природно-математичког поља ( $M=5,95\pm 2,840$ ).

**Табела 11. Разлике по одређеним факторима према образовној области**

Образовна област	Језичка анксиозност			Ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја			
				Утицај породице			
	1	2	3	1	2	1	2
Техничко-технолошка	10,90			24,83	24,83	7,08	
Медицинска	11,80	11,80			25,41	6,44	6,44
Природно-математичка		12,77		24,85	24,85	5,95	
Друштвено-хуманистичка			14,09	23,87		6,85	

#### 4.1.1.3. Интеркорелације компоненти општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика

Након приказаних дескриптивних показатеља свих компоненти општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, како на целом узорку, тако и на појединачним подзорцима, наш циљ је био да испитамо повезаност испитиваних компоненти. У ту сврху применили смо корелациону анализу, којом се утврђује јачина и смер линеарне везе између две променљиве (Dörnyei 2007a; Pallant 2007).

Резултати корелационе анализе су показали да се међу испитиваним димензијама могу приметити извесне интеркорелације, које се могу видети у Табели 12. Важно је нагласити да то нису изразито високе корелације које би сугерисале да се ради о истоветним концептима који се преклапају и који би у

коначном моделу предвиђања постигнућа у учењу енглеског језика били због тога неупотребљиви и непредиктивни.

При тумачењу јачине корелација, имали смо у виду Коенове (Cohen 1988) смернице за тумачење величине корелација, према којима се могу разликовати: мале ( $r=0,10$  до  $0,29$ ), средње ( $r=0,30$  до  $0,49$ ) и велике ( $r=0,50$  до  $1,0$ ) корелације.

На основу резултата корелационе анализе, може се увидети да се високе корелације јављају између неколико димензија. Наиме, јака, позитивна корелација се јавља првенствено између фактора инструменталности, и фактора мотивације и искуства у учењу енглеског језика ( $r=0,556$ ;  $p=0,000$ ), затим између инструменталности и очекиваног J2 селфа ( $r=0,526$ ;  $p=0,000$ ), као и између инструменталности и ставова испитаника према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја ( $r=0,507$ ;  $p=0,000$ ).

Када су у питању умерене корелације, може се приметити да се позитивна, умерена корелација јавља између димензије мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и димензије ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја ( $r=0,472$ ;  $p=0,000$ ), између димензија очекиваног J2 селфа и утицаја породице ( $r=0,458$ ;  $p=0,000$ ), као и између димензија страха од асимилације и етноцентризма ( $r=0,387$ ;  $p=0,000$ ).

Уколико се осврнемо на слабије корелације међу компонентама, можемо приметити да се оне јављају између више димензија. Тако, слаба, позитивна корелација се јавља између димензија очекиваног J2 селфа, и мотивације и искуства у учењу енглеског језика ( $r=0,283$ ;  $p=0,000$ ), затим између димензија утицаја породице и језичке анксиозности ( $r=0,255$ ;  $p=0,000$ ), као и између димензије страха од асимилације и језичке анксиозности ( $r=0,235$ ;  $p=0,000$ ). Слаба, негативна корелација се јавља и између димензија језичке анксиозности, и мотивације и искуства у учењу енглеског језика ( $r=-0,202$ ;  $p=0,000$ ).

Може се приметити да се јављају још неке статистички значајне корелације димензија, при чему се ове корелације могу оценити као ниске. Такве су, на пример, корелације између димензија очекиваног J2 селфа, и ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја ( $r=0,186$ ;  $p=0,000$ ), страха од асимилације, и мотивације и искуства у учењу енглеског језика ( $r=-0,185$ ;  $p=0,000$ ), и сл.

**Табела 12. Матрица интеркорелација димензија става према енглеском језику и учењу енглеског језика**

		Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	Страх од асимилације	Језичка анксиозност	Ставови према култури и заједници енглеског језика	Утицај породице	Очекивани J2 селф	Етноцентризам
Инструменталност	Pearson Correlation	,556**	-,077*	-,037	,507**	,104**	,526**	,040
	Sig. (2-tailed)	,000	,025	,283	,000	,002	,000	,242
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	Pearson Correlation		-,185**	-,202**	,472**	,038	,283**	-,050
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,271	,000	,147
Страх од асимилације	Pearson Correlation	-,185**		,235**	-,153**	,137**	,044	,387**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,203	,000
Језичка анксиозност	Pearson Correlation	-,202**	,235**		-,160**	,255**	,093**	,095**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,007	,006
Ставови према култури и заједници енглеског језика	Pearson Correlation	,472**	-,153**	-,160**		-,122**	,186**	,007
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,838
Утицај породице	Pearson Correlation	,038	,137**	,255**	-,122**		,458**	,113**
	Sig. (2-tailed)	,271	,000	,000	,000		,000	,001
Очекивани J2 селф	Pearson Correlation	,283**	,044	,093**	,186**	,458**		,131**
	Sig. (2-tailed)	,000	,203	,007	,000	,000		,000
Етноцентризам	Pearson Correlation	-,050	,387**	,095**	,007	,113**	,131**	
	Sig. (2-tailed)	,147	,000	,006	,838	,001	,000	



#### 4.1.2. Постигнуће у учењу енглеског језика

Основни циљ овог истраживања јесте да се утврди да ли општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика представља предиктор постигнућа у учењу овог језика. Пре него што се посветимо том циљу, неопходно је да утврдимо какво је постигнуће наших испитаника у учењу енглеског језика. Као што је већ поменуто, у сврху утврђивања постигнућа наших испитаника у учењу енглеског језика, одабрали смо два начина мерења. Прво, постигнуће испитаника смо мерили на основу њиховог учинка на тесту знања енглеског језика, који смо осмислили за потребе овог истраживања. Други начин је подразумевао мерење на основу оцена из енглеског језика које су испитаници остварили током студија. У овом делу рада осврнућемо се на први начин мерења.

Дакле, основну процену постигнућа у учењу енглеског језика и главну зависну варијаблу у овом истраживању, представљао је скор на тесту знања енглеског језика, на ком су испитаници могли да освоје највише 30 поена.

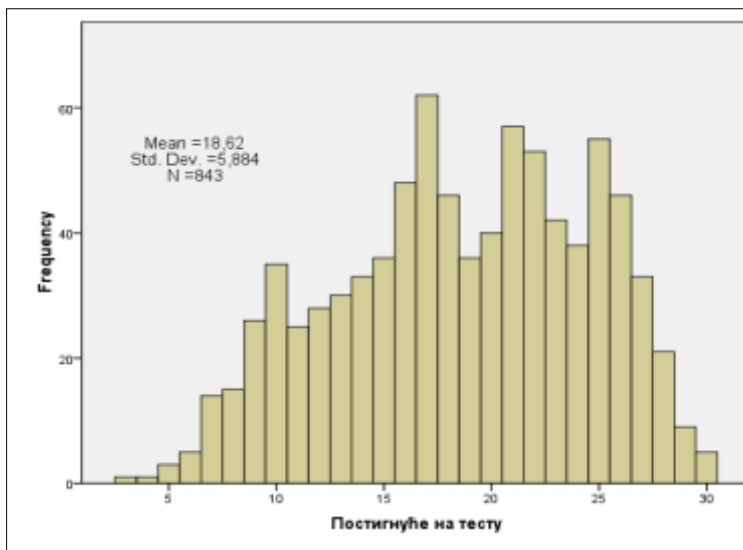
**Табела 13. Дескриптивни подаци за скорове на тесту знања енглеског језика**

	Min-Max	Mean	Std. Dev.	Skewn.	Kurtosis	KS
Тест знања	3-30	18,62	5,884	-,239	-,830	,083* *

\*\* $p < ,01$ ; \* $p < ,05$

Резултати дескриптивне статистике су показали (Табела 13) да је средња вредност скорa који су испитаници остварили на тесту знања  $M=18,62$  ( $SD=5,884$ ). На основу показатеља расподеле вредности (skewness  $-,239$ ; kurtosis  $-,830$ ;  $KS=,083$ ;  $p < ,01$ ) и графичког приказа фреквенције за варијаблу постигнућа (Графикон 3), може се уочити да се скорови на тесту знања енглеског језика дистрибуирају по приближно нормалној расподели, при чему дистрибуција показује благу позитивну закривљеност према вишим вредностима.

**Графикон 3. Дистрибуција скорова на тесту знања енглеског језика**



Како бисмо утврдили да ли постоји разлика у постигнућу у учењу енглеског језика између испитаника мушког и женског пола, применили смо тест независних узорака *t*-тест. Резултати су показали да није било разлике у постигнућу између мушких и женских испитаника ( $t(841)=1,665$ ;  $p=,096$ ;  $\eta^2=0,003$ ).

Да бисмо утврдили да ли постоје значајне разлике у постигнућу у учењу енглеског језика међу студентима факултета различитих научних области, спровели смо једнофакторску анализу варијансе (ANOVA). Резултати су показали да су идентификоване разлике у постигнућу код студената различитих образовних области ( $F(3,839)=11,558$ ;  $p=,000$ ;  $\eta^2=0,04$ ), али да је ефекат утицаја мали (Табела 14).

**Табела 14. Дескриптивни подаци за скорове на тесту знања према образовним пољима**

Научна област	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
Друштвено-хуманистичка област	254	18,32	5,761	,361	17,61	19,03	5	29
Природно-математичка област	175	16,99	5,633	,426	16,15	17,83	3	29

Техничко-технолошка област	184	18,45	5,823	,429	17,60	19,29	4	30
Медицинска област	230	20,32	5,863	,387	19,56	21,08	5	30
Укупно	843	18,62	5,884	,203	18,22	19,01	3	30

Како бисмо остварили детаљнији увид у поменуте разлике, спровели смо *Tukey's b, post hoc* тест (Табела 15). Резултати су указали на то да су највише поена на тесту знања енглеског језика забележили студенти факултета медицинских наука ( $M=20,32$ ), нешто ниже студенти техничко-технолошких ( $M=18,45$ ) и друштвено-хуманистичких факултета ( $M=18,32$ ), а најниже студенти природно-математичких наука ( $M=16,99$ ).

**Табела 15. Разлике у поенима на тесту према образовним областима**

Научна област	Постигнуће		
	1	2	3
Природно-математичка	16,99		
Друштвено-хуманистичка		18,32	
Техничко-технолошка		18,45	
Медицинска			20,32

#### **4.1.3. Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика, и постигнуће у учењу овог језика – корелациона и регресиона анализа**

Како бисмо утврдили да ли постоје и какве су везе између компоненти општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, с једне стране, и постигнућа испитаника на тесту знања овог језика, с друге стране, спровели смо корелациону анализу.

Резултати (Табела 16) су показали да је од свих димензија става према енглеском језику и учењу енглеског језика, највећу (али и даље умерену) корелацију са скором на тесту знања показао скор на димензији мотивација и искуство у учењу енглеског језика ( $r=0,379$ ;  $p=0,000$ ). Поред тога, резултати су указали на умерено негативну корелацију скор димензије језичке анксиозности и

скора на тесту знања енглеског језика ( $r=-0,345$ ;  $p=0,000$ ), као и на умерено позитивну корелацију димензије ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и скора на тесту знања ( $r=0,302$ ;  $p=0,000$ ). Скорови осталих димензија општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, налазе се у ниској корелацији или не показују корелацију са постигнућем у учењу овог језика.

**Табела 16. Корелација скора на тесту знања енглеског језика са димензијама става према енглеском језику и учењу енглеског језика**

Димензија става према енглеском језику и учењу енглеског језика		Постигнуће на тесту знања
Инструменталност	Correlation	,235**
	Sig. (2-tailed)	,000
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	Correlation	,379**
	Sig. (2-tailed)	,000
Страх од асимилације	Correlation	-,124**
	Sig. (2-tailed)	,000
Језичка анксиозност	Correlation	-,345**
	Sig. (2-tailed)	,000
Ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја	Correlation	,302**
	Sig. (2-tailed)	,000
Утицај породице	Correlation	-,166**
	Sig. (2-tailed)	,000
Очекивани Ј2 селф	Correlation	,001
	Sig. (2-tailed)	,981
Етноцентризам	Correlation	-,186**
	Sig. (2-tailed)	,000

Како бисмо остварили главни циљ овог истраживања, односно како бисмо испитали да ли став испитаника представља значајан предиктор постигнућа у учењу енглеског језика, спровели смо стандардну вишеструку регресиону анализу, која се углавном користи за израчунавање могућности да се помоћу скупа независних променљивих предвиди одређени исход (Pallant 2007). За разлику од корелационе анализе којом се израчунава јачина и смер повезаности

међу варијаблама, регресионом анализом је могуће испитати предиктивну вредност једне варијабле у односу на другу.

Стандардна вишеструка регресиона анализа са предикторским варијаблама из реда варијабли које показују умерену корелацију са постигнућем у учењу енглеског језика (критеријумска варијабла)<sup>10</sup>, показала је да овакав модел може функционисати ( $F(3,839)=84,902$ ;  $p<,000$ ), али са донекле ниским процентом објашњене варијансе постигнућа (23%) и са све три издвојене предикторске варијабле<sup>11</sup> (Табела 17). По проценту објашњене варијансе издвојила се димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика (14%;  $\beta=,26$ ), донекле језичка анксиозност (8%;  $\beta=-,27$ ), док су ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја имали незнатан допринос од 1% ( $\beta=,136$ ).

**Табела 17. Вишеструка регресија са моделом од три предикторске варијабле**

Модел	Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијенти		t	Sig.
	$\beta$	Std. Error $\beta$				
1	(Константа)	10,590	,701		15,101	,000
	Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	,296	,025	,379	11,878	,000
2	(Константа)	15,794	,886		17,817	,000
	Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	,252	,024	,323	10,356	,000
	Језичка анксиозност	-,321	,036	-,279	-8,972	,000

<sup>10</sup> Због захтева сингуларности, према коме у регресију не смемо уносити варијабле које су комбинација других независних, у анализу није унет укупан скор на скали, већ само димензијски скорови. Захтев за избегавање мултиколинеарности је свакако испуњен, јер независне варијабле не показују веома високу интеркорелацију (већу од 0,7), а такође је испуњен захтев да се у регресију укључе само оне варијабле које показују корелацију са критеријумском варијаблом већу од 0,3 (Pallant 2007).

<sup>11</sup> Истраживање је укључило довољан број испитаника да би се могла извршити вишеструка регресија, јер према формули (Tabachnick and Fidell 2007: 123) која гласи  $N>50+8NV$  (NV је број предикторских или независних варијабли), чак и ако унесемо свих 10 димензија става у једначину, биће довољно око 130 испитаника. Такође, испуњен је и захтев за линеарношћу.

	(Константа)	12,364	1,234		10,022	,000
3	Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	,203	,027	,260	7,500	,000
	Језичка анксиозност	-,310	,036	-,270	-8,726	,000
	Став према култури и заједници енглеског језика	,187	,047	,136	3,962	,000
а. Зависна варијабла: Постигнуће на тесту знања енглеског језика						

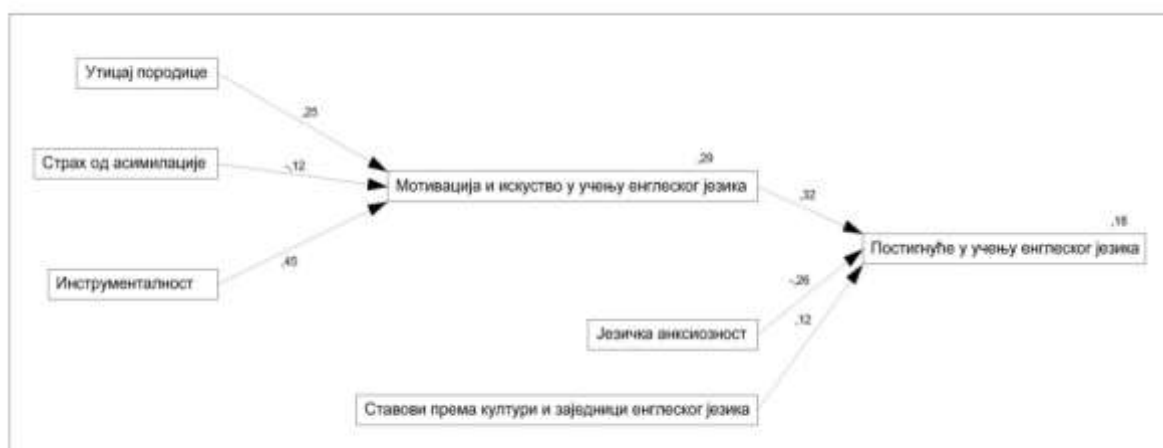
#### 4.1.4. Предвиђање постигнућа у учењу енглеског језика – анализа структуралног моделирања

Имајући у виду резултате који су указали на неколико већих интеркорелација предикторских варијабли (Табела 12), као и могућност да неке од њих имају модераторску улогу у предвиђању постигнућа у учењу енглеског језика мереног тестом знања, приступили смо конструкцији потенцијалних модела предвиђања, преко структуралног моделирања у програму AMOS. Наиме, анализом структуралног моделирања могуће је утврдити модел веза између испитиваних варијабли.

Већ у првом кораку, иницијални модел (Модел 1) у коме су све три поменуте варијабле имале директан однос на постигнуће (Слика 9), показао је оправданост примене овог додатног поступка анализе, јер није приказао добре показатеље функционисања модела (Табела 18).

**Табела 18. Показатељи подобности модела 1**

Модел	$\chi^2/df$	<i>p</i>	GFI	CFI	RMSEA	PCLOSE	RMR
Модел 1	31,603	<.001	,870	.569	,191	,000	6.337

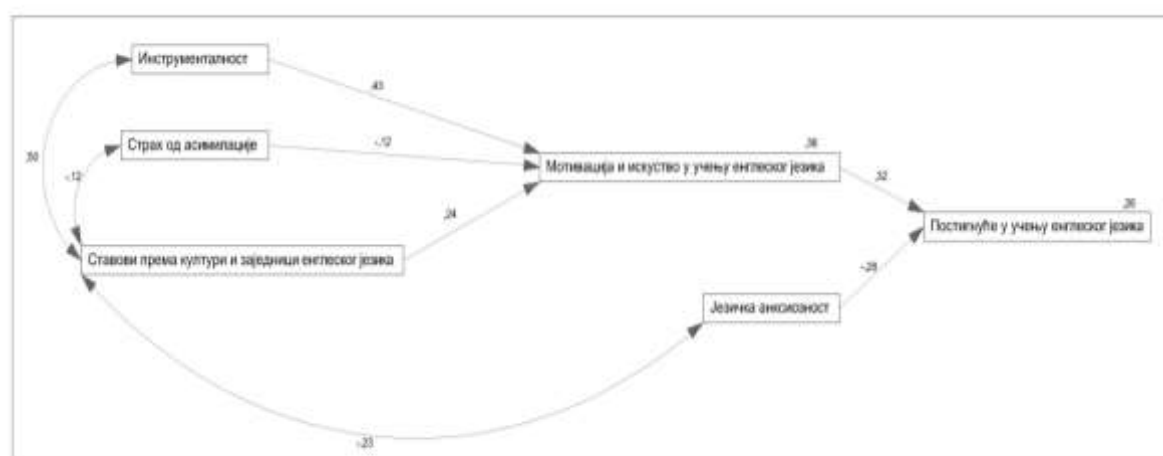


**Слика 9. Предвиђање постигнућа у учењу енглеског језика мереног тестом знања (Модел 1)**

У последњем кораку, модел приказан на Слици 10, показао је задовољавајуће параметре функционалности (Табела 19), са постигнућем које се предвиђа у делу од 26%.

**Табела 19. Показатељи подобности модела 2**

Модел	$\chi^2/df$	$p$	GFI	CFI	RMSEA	PCLOSE	RMR
Модел 2	7.121	<.001	.983	.962	.062	,047	2.095



**Слика 10. Предвиђање постигнућа у учењу енглеског језика мереног тестом знања (Модел 2)**

У овом моделу, на постигнуће у учењу енглеског језика директно утичу само димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика (позитивно), и димензија језичке анксиозности (негативно). Притом, преко мотивације и искуства у учењу енглеског језика, као посредне димензије, на постигнуће у учењу енглеског језика утичу димензије инструменталности, ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, са ниском позитивном корелацијом, као и димензија страха од асимилације са ниском негативном корелацијом. Са компонентом језичке анксиозности у корелацији се налази само димензија ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја.

#### **4.1.5. Корелације алтернативних индикатора постигнућа и постигнућа у учењу енглеског језика**

Поред тога што се у оквиру овог истраживања испитују различите индивидуалне разлике ученика као предиктора у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, у раду се испитује и да ли одређене варијабле могу бити алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика, поред скорa на тесту знања, као главне мере постигнућа. Наиме, намера нам је била да испитамо да ли следеће варијабле представљају алтернативне индикаторе постигнућа: оцене из енглеског језика које су испитаници остварили на крају претходног семестра, самопроцена нивоa знања из енглеског језика и самопроцена успешности у учењу овог језика. Сврха овог споредног циља истраживања је да се провери да ли би се ове варијабле могле користити као алтернативне критеријумске варијабле у условима у којима није могуће организовати тестирање знања енглеског језика.

Како бисмо остварили овај циљ, односно како бисмо проверили да ли постоји веза између постигнућа у учењу енглеског језика мереног тестом знања и варијабли које смо означили као потенцијалне алтернативне индикаторе постигнућа у учењу енглеског језика, спровели смо корелациону. Пре него што прикажемо резултате ове анализе, осврнућемо се на дескриптивне показатеље посматраних варијабли.



Као што је већ објашњено, други начин мерења постигнућа у учењу енглеског језика код наших испитаника подразумевао је мерење на основу њихових оцена из енглеског језика, које су остварили током студија.

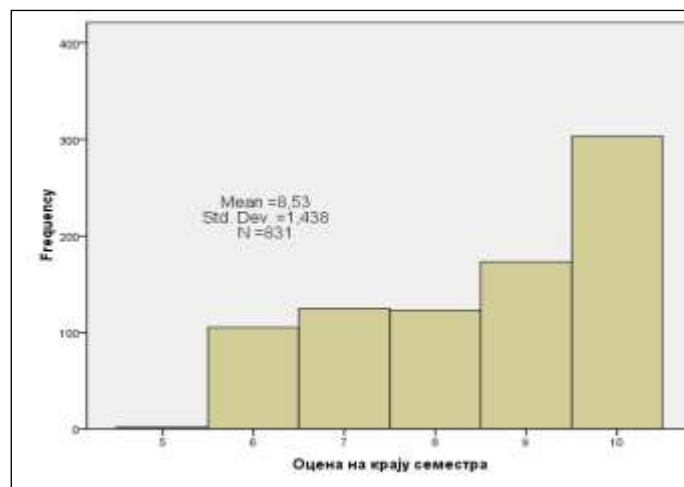
Резултати дескриптивне статистике показали су да је просечна оцена из енглеског језика који су испитаници остварили на крају претходног семестра износила  $M=8,5$ ;  $SD=1,45$ . Као што се може видети у Табели 20, више од половине студента је остварило високе оцене, и то, 303 (35,9%) испитаника је остварило оцену десет, а 174 (20,6%) је остварило оцену девет. Оцену осам је остварило 14,9% испитаника, оцену седам 15,1%, док је оцену шест оставарило 13% студената. Само троје испитаника (0,4%) је остварило оцену 5.

**Табела 20. Расподела оцена из енглеског језика на крају претходног семестра**

Оцена	Фреквенције	Процент
5	3	0,4
6	110	13,0
7	127	15,1
8	126	14,9
9	174	20,6
10	303	35,9

На основу показатеља дистрибуције (skewness  $-0,511$ , kurtosis  $-1,107$ ,  $KS(831)=0,212$ ;  $p<0,000$ ) и графичког приказа расподеле вредности варијабле оцена (Графикон 4), види се да је дистрибуција оцена из енглеског језика на крају претходног семестра асиметрична и да показује закривљеност ка вишим вредностима.

**Графикон 4. Дистрибуција оцена из енглеског језика на крају семестра**



Друга варијабла коју смо испитивали као потенцијални алтернативни индикатор постигнућа у учењу енглеског језика је самопроцена нивоа знања енглеског језика. Ова варијабла се односи на процену испитаника о сопственом нивоу знања енглеског језика, према скали опште језичке способности према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика (CEF 2001).

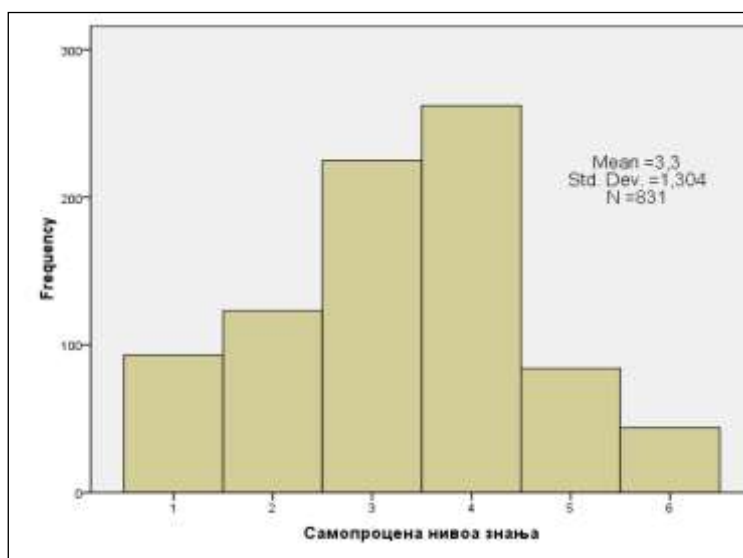
Као што се може видети у Табели 21, 267 (31,7%) студената је проценило ниво свог знања енглеског језика као Б2, а нешто мање испитаника, тачније 226 (26,8%) студената, је своје знање проценило на нивоу Б1. Укупно 14,9% испитаника сматра да ниво њиховог знања одговара нивоу А2, 11,3% студената је проценило ниво свог знања као А1, а нешто мање њих (10,1%) као Ц1. Најмање испитаника (5,2%) је проценило своје знање на нивоу Ц2.

**Табела 21. Расподела вредности варијабле самопроцене нивоа знања енглеског језика**

Ниво знања	Фреквенције	Процент
A1	95	11,3
A2	126	14,9
Б1	226	26,8
Б2	267	31,7
Ц1	85	10,1
Ц2	44	5,2

На основу показатеља дистрибуције (skewness  $-.032$ , kurtosis  $-.407$ ,  $KS(831)=.172$ ;  $p<.000$ ), нарочито скјуниса и куртозиса, и хистограма (Графикон 5), може се рећи да је дистрибуција вредности варијабле самопроцене нивоа знања, иако донекле одступа од нормалности, има прилично нормалан изглед.

**Графикон 5. Дистрибуција самопроцене нивоа знања испитаника**



Трећа варијабла коју смо испитивали као потенцијални алтернативни индикатор постигнућа у учењу енглеског језика јесте самопроцена успешности у учењу енглеског језика, која одражава процену испитаника о томе колико су успешни у учењу енглеског језика, у поређењу са познаницима који уче овај језик у једнаким или сличним условима.

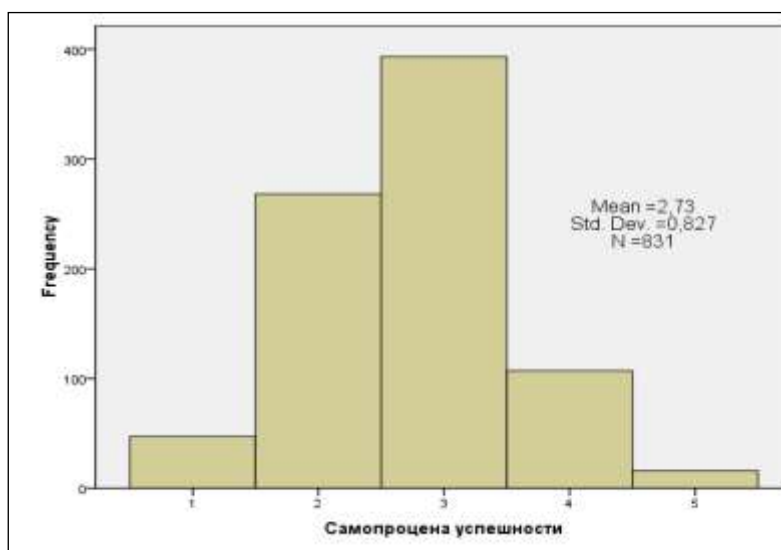
Резултати су показали да највећи број испитаника (47%) процењује да су по успеху у учењу енглеског језика око просека, док нешто мањи број студената (32,3%) сматра да спадају у успешније ученике када је учење енглеског језика у питању (Табела 22). Остали испитаници сматрају да спадају у мање успешне ученике (13%), затим у групу студената који су знатно изнад просека (5,7%), као у групу оних који су знатно испод просека у учењу енглеског језика (2%).

**Табела 22. Расподела вредности самопроцене успешности у учењу енглеског језика**

Самопроцена успешности	Фреквенције	Процент
„знатно сам изнад просека“	48	5,7
„спадам у успешније“	272	32,3
„по успеху сам око просека“	396	47,0
„спадам у мање успешне“	110	13,0
„знатно сам испод просека“	17	2,0

Како бисмо утврдили дистрибуцију вредности ове варијабле, осврнућемо се на вредности показатеља дистрибуције (skewness ,136, kurtosis ,113, KS(831)=,248;  $p < ,000$ ) и графички приказа расподеле вредности варијабле оцена (Графикон б), на основу којих се може закључити да је дистрибуција вредности која се односи на самопроцену успешности у учењу енглеског језика, као и претходна, одступа донекле од нормалности, али изгледа прилично нормално и има показатеље скјуниса и куртозиса у границама  $\pm 1$ .

**Графикон б. Дистрибуција самопроцене успешности испитаника**



Као што је већ објашњено, како бисмо утврдили да ли поменуте варијабле могу бити алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика, спровели смо корелациону анализу, са циљем да проверимо њихову повезаност са постигнућем мереним тестом знања енглеског језика.

Резултати су показали да се скор који су испитаници остварили на тесту знања налази у умереној позитивној корелацији са оценама које су испитаници остварили на крају претходног семестра из енглеског језика ( $r=,488$ ;  $p=0,000$ ), као и високој позитивној корелацији са самопроценом нивоа знања ( $r=,688$ ;  $p=0,000$ ). Анализа је, такође, показала да постоји статистички значајна корелација између скорa оствареног на тесту знања енглеског језика и самопроцене успешности у учењу овог језика, при чему ова корелација има ниску вредност ( $r=,240$ ;  $p=0,000$ ) (Табела 23).

**Табела 23. Корелација скорa на тесту са осталим показатељима постигнућа**

		Оцена на крају семестра	Самопроцена нивоа знања енглеског језика	Самопроцена успешности у учењу енглеског језика
<b>Постигнуће на тесту знања</b>	корелација	,488**	,688**	,240**
	значајност	,000	,000	,000

## 4.2. Резултати квалитативног дела истраживања

### 4.2.1. Групни интервју

Циљ квалитативног дела истраживања био је да се оствари бољи увид у појавне облике разноврсних менталних садржаја који су у квантитативном делу истраживања испитивани као предиктори постигнућа у учењу енглеског језика, како би се постигло поузданије тумачење тих квантитативних налаза. Оквир овог дела истраживања представљао је полуструктурисани групни интервју.

Као што је објашњено, интервјуисање је уследило након квантитативног дела истраживања. Организована су укупно четири групна интервјуа, у којима је учествовало укупно 43 студента Универзитета у Крагујевцу, и то: 12 студената Економског факултета, девет студената Медицинског факултета, 11 студената Природно-математичког факултета и 11 студената Факултета инжењерских наука.

Групни интервју се састојао из четири главна истраживачка питања, и то питања опште природе, која су осмишљена са циљем да се добије увид у основне карактеристике става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика. Главна истраживачка питања су гласила:

1) *Зашто учите енглески језик? Који је ваш главни разлог за учење енглеског језика?*

2) *Шта вам се највише свиђа у учењу енглеског језика (мисли се на наставу на факултету, али и генерално на процес учења овог језика)?*

3) *Има ли нечега што не волите у учењу енглеског језика (мисли се на наставу на факултету, али и генерално на процес учења овог језика)?*

4) *Шта бисте променили у складу са тим?*

Поред ових главних питања, примењивали смо и питања за додатно испитивање (енг. *probe questions*) када испитаници нису били довољно јасни, прецизни, када су остали недоречени или када истраживач није био сасвим сигуран у погледу смисла онога што је испитаник саопштио (Ђурић 2007: 88). Поред тога, додатна питања смо примењивали и са циљем да стекнемо увид у ставове испитаника према одређеним димензијама које смо испитивали у квантитативном делу истраживања.

Као што је објашњено, након обављених групних интервјуа, обавили смо бележење комплетног транскрипта интервјуа. При анализи података користили смо предефинисане категорије, тј. унапред дефинисане категорије формиране на основу истраживачких питања дисертације (Фајгел 2005: 385). Другим речима, категорије су дефинисане на основу варијабли које су испитиване у квантитативном делу истраживања као потенцијални предиктори постигнућа у учењу енглеског језика. У том смислу, може се рећи да ова квалитативна анализа има дедуктивни карактер.

При анализи података применили смо истраживачку технику анализе садржаја, и то прагматичку анализу садржаја, у којој је нагласак на расветљавању зашто је нешто речено (Ђурић 2007). При одређивању мере значаја одређених тема за испитанике узимали смо у обзир фактор проширености, односно екстезивности, који се односи на број различитих испитаника који су рекли нешто, што се сматра поузданијим фактором за одређивање мере значаја у односу на фактор учесталости, који указује на то колико је пута нешто речено (Krueger 2000). Поред тога, према предлозима релевантне литературе (Ђурић 2007), фокусирали смо се и на дужину и ентузијастичност расправљања о одређеној теми, као на знаке који указују на значај теме за наше испитанике.

#### **4.2.2. Резултати анализе садржаја групних интервјуа**

У овом делу рада приказаћемо извештај састављен на основу анализе садржаја спроведених групних интервјуа, у којем наводимо сва запажања, обрасце и теме које су се појављивали током дискусије, сврстане у следеће категорије: (1) идеални Ј2 селф, (2) очекивани Ј2 селф, (3) искуство у учењу енглеског језика, (4) промотивна инструменталност, (5) превентивна инструменталност, (6) ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, (7) утицај породице, (8) етноцентризам, (9) страх од асимилације, (10) језичка анксиозност, (11) мотивација за учење енглеског језика и (12) интегративност. Притом, теме ћемо приказати почевши од оних које смо проценили као најзначајније, преко оних мање значајних, до тема које према овим интервјуима немају значај за наше испитанике.

Како бисмо илустровали извесне идеје, наводићемо и неке делове индивидуалних коментара и исказа испитаника, имајући у виду Морганову тврдњу (Morgan 1997), према којој извештај треба да подразумева баланс између директног цитирања испитаника и резимирања њихових дискусија.

Промотивна инструменталност је категорија која се након анализе садржаја одговора испитаника издвојила као најзначајнија на основу фактора проширености, али и на основу дужине и ентузијастичности расправљања о њој. Наиме, већина студената је навела да енглески језик уче првенствено како би познавање овог језика употребили као средство, односно инструмент за остварење одређеног личног или професионалног циља.

На основу одговора, може се издвојити једна скупина испитаника који сматрају да ће им познавање енглеског језика бити потребно за професионално усавршавање, првенствено за даље школовање, одлазак у иностранство, запослење, стручно усавршавање, продубљивање компјутерских знања, и сл. Тако, на питање: „Зашто учите енглески језик? Који је ваш главни разлог за учење енглеског језика?“, ови испитаници су одговорили:

C-41: Због медицинске терминологије која је нама свима потребна за будућу професију (студент Медицинског факултета).

C-19: Због усавршавања у својој области јер је сва литература на енглеском језику, све што изађе ново је на овом језику (студент Факултета инжењерских наука).

C-6: Зато што ће нам енглески бити веома важан не само у даљем студирању, него и приликом запошљавања.

Друга скупина испитаника у чијим одговорима се могу препознати обележја промотивне инструменталности, нагласила је да познавање енглеског језика желе да употребе за остварење личних циљева, под којима подразумевају обogaћивање речника уопште, упознавање других култура, комуницирање са странцима, гледање филмова и серија без превода, слушање стране музике, коришћење интернета, и сл.

Занимљиво је приметити да се одређени одговори које смо класификовали као јединице које припадају промотивној инструменталности, могу класификовати и као јединице које припадају компоненти идеални J2 селф.



C-27: Учим енглески јер видим себе у будућности као пословног човека који добро зна овај језик.

C-32: Планирам да упишем мастер студије у иностранству, тако да ми је енглески пре свега због тога потребан, а волела бих и касније током каријере и живота да користим енглески као матерњи.

Ови одговори указују на то да ови испитаници уче енглески језик јер ће им он бити потребан ради остварења неког циља, али одговори истовремено показују да познавање овог језика представља део њихове визије о свом идеалном селфу у будућности. Овакви одговори који указују и на промотивну инструменталност, и на идеални J2 селф у складу су са налазима ранијих истраживања (Islam 2013; Taguchi et al. 2009), према којима између ових димензија постоји висока корелација, али и са налазима квантитативног дела нашег истраживања, који показују да ове компоненте чине један фактор општег става испитаника према енглеском језику и учењу овог језика.

Треба, такође, приметити да смо неке одговоре класификовали и као јединице које указују на промотивну инструменталност, и као јединце које упућују на очекивани J2 селф. Такав је, на пример, одговор:

C-3: Енглески је најраспрострањенији језик у свету. У свим државама се могу наћи људи који говоре тај језик, па је важан због комуникације. Човек данас треба да зна овај језик.

Овакав одговор указује на то да испитаник учи енглески језик како би му познавање тог језика помогло да, на пример, комуницира са људима из целог света, да се снађе било где у свету, и слично. Међутим, у оваквом одговору може се уочити и то да испитаник сматра да се данас очекује и подразумева да појединац познаје енглески језик, што указује на присуство компоненте очекивани J2 селф.

Друга димензија која се према фактору проширености, дужини и ентузијастичности расправљања о њој истакла јесте димензија искуства у учењу енглеског језика. Будући да је у квантитативном делу истраживања ова димензија операционализована преко твдњи које указују на начин на који студенти доживљавају контекст у којем се одвија процес учења енглеског језика, при анализи садржаја одговора испитаника у квалитативном делу истраживања,

трагали смо за јединицама које указују на такве појаве. Неки од испитаника дали су следеће одговоре:

C-7: Могу да кажем да су наши часови баш занимљиви. Лекције су занимљиве, на пример, везане су за оно што нас окружује, оно што можемо да видимо, што примењујемо у свакодневном животу, у свакодневној комуникацији, нешто што можемо да чујемо на неким телевизијским програмима, па нам није ни досадно да учимо.

C-12: Свиђао ми се приступ наставнице у средњој школи јер смо имали додатну наставу, драмску секцију, одлазили смо у друге школе и заједно учествовали, ишли смо и на такмичења, и просто желели смо да учимо енглески. На факултету је ОК, али сматрам да би градиво требало да буде интересантније, као и приступ професорке.

C- 22: Мени смета то што се не потенцира довољно комуникација; овде се више посвећује пажња граматици, а требало би да се мало више обрати пажња на превод, свакодневну комуникацију, разумевање текста.

На основу ових и сличних одговора, може се приметити да су контекст и услови у којима се одвија процес учења веома значајни за однос студената према учењу енглеског језика. Притом, већина испитаника је навела да обележја наставног окружења која их подстичу на учење енглеског језика укључују: комуникативне активности на часовима енглеског језика, организовање занимљивих, креативних наставних и ваннаставних активности (пројеката, презентација, радионица), употребу новијих материјала и уџбеника, изучавање стручне терминологије, повезивање градива са текућим дешавањима у свету из сфере уметности, поп културе, и сл. С друге стране, испитаници наводе да се разлози због којих губе интересовање за учење енглеског језика односе првенствено на употребу застарелих материјала, претерано инсистирање на изучавању граматике и вокабулара, занемаривање комуникативних активности, и сл.

Одговори испитаника указују на то да они испитаници који на позитиван начин доживљавају контекст учења енглеског језика, показују мотивисаност за учење овог језика. Слично, студенти који обележја наставног контекста

процењују као негативна, углавном исказују мању заинтересованост за учење енглеског језика. Овакви резултати су у складу са налазима квантитативног дела нашег истраживања, али и са налазима других студија (Taguchi et al 2009), који указују на високу корелацију искуства ученика у учењу енглеског језика и њихове мотивације за учење тог језика.

У одговорима дела испитаника могу се препознати и обележја категорије мотивација за учење енглеског језика. Наиме, ови испитаници су изражавали мотивисаност и заинтересованост за учење енглеског језика, као и спремност да уложе време и труд у учење овог језика, уколико би им то услови дозволили.

C-18: Не допада ми се то што је распоред на факултету сувише оптерећен; волела бих да имам више времена да се посветим учењу енглеског језика.

C-27: Енглески је занимљив и користан; волео бих кад би био обавезни предмет током целих студија.

Занимљиво је приметити да су неки испитаници навели да не воле енглески, али да би били спремни да уче овај језик уколико би то било потребно (за одлазак у иностранство, на пример). Такви одговори указују на спремност и мотивисаност испитаника да уче енглески језик ради остварења неког циља, иако је њихова заинтересованост за учење овог језика веома мала или уопште не постоји. Неки од њих су одговорили:

C-6: Мене не интересује баш нешто [енглески језик], не знам га ништа посебно и не разумем га, али свакако ако бих добила неку прилику да одем у иностранство, потрудила бих се да идем на неки курс и да нешто урадим по том питању.

C-2: Мени се лично не свиђа тај језик, не знам из ког разлога, али свакако имам у плану да ако завршим факултет одем на неки курс енглеског да бих могла да одем негде у иностранство, да не бих остајала овде.

C-17: Енглески језик учим јер ми је просто био наметнут до сада, нисам имала никакав други избор. Не мислим да је то лоше, то је добро. Данас је масовна комуникација на том језику у целом свету.

У оваквим одговорима испитаника могу се приметити обележја категорије мотивације за учење енглеског језика, али и димензије промотивне

инструменталности. Наиме, испитаници који изражавају мотивисаност за учење енглеског језика, углавном уче овај језик како би остварили одређени циљ.

На основу анализе садржаја одговора испитаника, може се закључити и да су ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја важни за учење енглеског језика. На пример, неки од одговора у којима се могу препознати обележја ове категорије су гласили:

C-33: Мени се највише свиђа енглеска књижевност, коју смо у оквиру једног или свега два часа у средњој школи радили. Не могу да кажем да ми се свиђа њихов начин живота, сувише су отуђени, али књижевност бих издвојила као нешто што ми се баш свиђа.

C-28: Опште је познато да нема бољих филмова од америчких и енглеских.

C-35: Америка је светска сила, то се мора признати, посебно у политичком смислу. А и када је технологија у питању; све што стиже ново, стиже од њих.

C-40: Мени се свиђа код Енглеца што чувају традицију. Волела бих да посетим Енглеску и упознам њен народ.

На основу ових и сличних одговора може се приметити да студенти изражавају како позитивне, тако и негативне ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, при чему се може рећи да позитивни ставови преовлађују. Тако, студенти претежно изјављују да би волели да упознају људе из земаља енглеског говорног подручја, њихову културу, гледају филмове, ТВ програме, читају новине и књиге из ових земаља. Истичу се и изјаве у којима испитаници изражавају позитивне ставове према култури и заједници енглеског језика због политичке, економске и културолошке моћи ове заједнице.

Овде је занимљиво приметити да неке од изјава које смо препознали као јединице које припадају компоненти ставови према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, могу припадати и компоненти промотивне инструменталности. Као пример навешћемо следеће изјаве:

C-26: У настави ми се највише свиђа што обогаћујемо свој речник, то ми је најбитније због тога што волим и слушам доста страну музику, посебно ону са енглеског говорног подручја, гледам њихове филмове, серије без превода.

C-38: Скоро свакодневно читам вести на сајту *The Times* и гледам *BBC*. Волим да будем у току са светским дешавањима, а то ми је у исто време одличан начин да учим енглески.

Овакви одговори указују на заинтересованост испитаника за изворну културу и заједницу енглеског језика, али истовремено показују и тежњу испитаника да науче енглески језик како би то знање употребили за упознавање те културе, односно да би остварили одређени циљ. Може се рећи да овакви налази одговарају резултатима претходних студија (Taguchi et al. 2009), који указују на позитивну корелацију димензије промотивне инструменталности и ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја.

У неколико одговора могу се приметити обележја ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и мотивације и искуства у учењу овог језика. Такве изјаве су у складу са резултатима наше квантитативне анализе, која је показала да између ових фактора постоји позитивна корелација. Такав је, на пример, одговор:

C-39: Волим америчке и енглеске филмове, серије, културу; кад год на часу радимо нешто што има везе са тим, а не са неким застарелим темема, некако добијем вољу да учим енглески.

Као једна од димензија која се истакла по значајности је и језичка анксиозност, коју испитаници исказују као страх од потенцијално погрешне или недовољно добре употребе енглеског језика. На пример, на питање: „Има ли нечега што не волите у учењу енглеског језика (мисли се на наставу на факултету, али и генерално на процес учења овог језика)?“, неки од њих су одговорили:

C- 5: Не свиђа ми се то што некад неко ко мање зна може да се избламира пред свим колегама. То мало буде непријатно понекад.

C-17: Мени смета то што се не потенцира довољно комуникација. Не допада ми се то што [наставници] углавном потенцирају неколико ученика. Мислим да би требало да буде обавезно да сви студенти учествују у конверзацији, јер једноставно ако није тако, ствара се та нека тензија код људи и они се стално питају „Како причам? Да ли добро изговарам?“

C-37: У учењу енглеског највише ми смета тај страх кад треба да причам на енглеском. Мислим да бих успела да га се

ослободим једино уколико бих често имала прилику да комуницирам на овом језику.

Занимљиво је овде напоменути да неки испитаници изражавају језичку анксиозност при комуникацији на енглеском језику, иако сматрају да поседују довољно знања како би остварили ту комуникацију. На пример:

C- 36: Мрзим када треба да причам на енглеском пред професорком или колегама. Није да не знам енглески; увек сам добијала високе оцене на писменом, и у средњој школи, и на факултету, али кад треба да проговорим на том језику, као да имам неку блокаду.

Треба, такође, приметити да је значајан број испитаника истакао да им се не допада то што сви студенти слушају предмет Енглески језик заједно, односно нису подељени у групе према нивоу знања из овог језика, што, према њиховом мишљењу, ствара проблеме и током наставе, али и током испитивања и оцењивања. Поред тога што наводе да је основни недостатак такве наставе то што је градиво у таквим условима прилагођено само одређеном броју студената, испитаници истичу да често осећају несигурност и непријатност при изражавању на енглеском језику јер знају да део колега поседује знатно више знања у односу на њих.

У неким одговорима може се приметити да испитаници, поред тога што су свесни постојања бојазни и непријатности при употреби енглеског језика, сматрају да ова осећања представљају препреку у процесу учења, будући да у великој мери утичу на њихову мотивацију за учење овог језика.

Као нешто мање значајна компонента општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, истакла се димензија очекиваног J2 селфа. Наиме, неки испитаници су изјавили да уче енглески језик јер се данас познавање овог језика сматра делом општег образовања појединца. Неки од њих су навели:

C-8: Данас је то [познавање енглеског језика] општа култура.

C-33: Човек вреди онолико колико зна језика, тако да учим енглески језик првенствено због личног образовања.

C-39: Енглески је данас водећи светски језик и достигао је тај ниво да се више не сматра страним језиком већ нечим што се

апсолутно мора знати којом год сфером пословања да се особа бави.

На основу оваквих и сличних одговора може се рећи да неки испитаници уче енглески језик првенствено јер сматрају да је овај језик део опште културе и образовања појединца, те у том смислу сматрају да се познавање овог језика очекује и од њих.

Када је у питању основна димензија мотивацијског J2 селф система, идеални J2 селф, на основу анализе садржаја одговора испитаника, стиче се утисак да су се обележја ове предиторске компоненте могла приметити тек у неколико одговора. На пример, неки од испитаника су изјавили:

C-9: Волео бих да научим енглески као да ми је матерњи језик, првенствено због личног образовања и професионалних циљева.

C-32: Замишљам себе у будућности као успешног човека који добро зна енглески језик.

C-28: Један од мојих основних циљева у животу је да говорим бар два светска језика, а на првом месту је ту, наравно, енглески.

На основу оваквих одговора, јасно је да ови испитаници виде себе у будућности као образоване особе које говоре енглески језик. Другим речима, познавање овог језика представља део њихове идеалне слике о себи. Међутим, имајући у виду мали број испитаника у чијим су се одговорима могла приметити обележја компоненте идеални J2 селф, може се закључити да је значај ове димензије код наших испитаника прилично слаб.

У неколико изјава испитаника могу се уочити и обележја категорија етноцентризма и страха од асимилације. Будући да је оваквих јединица у интервјуима било мало, може се рећи да су ове теме мање значајне за учење енглеског језика код наших испитаника у односу на остале. Неки од одговора у којима се могу препознати обележја ових димензија су:

C-34: Поштујем друге културе и народе, па поштујем и енглеску културу и заједницу. Говорим енглески и волим тај језик, али то не значи да бих се одрекао сопственог народа и језика, а прихватио њихов.

C-25: У реду је знати енглески и користити га тамо где је то потребно. Али мислим да људи, а посебно млади, данас

претерују са коришћењем енглеских речи. Ја се трудим да кад год могу користим искључиво српски.

У оваквим и сличним одговорима може се приметити да испитаници изражавају поштовање и заинтересованост за енглески језик, његове изворне говорнике и културу, али да им је важно да очувају идентитет свог народа, културе и језика.

Када је у питању превентивна инструменталност, може се рећи да смо обележја и ове категорије приметили тек у неколико одговора испитаника. На пример, неки студенти су изјавили:

C-10: Трудим се да научим енглески да ми оцене из овог предмета не би поквариле просек. Иначе ме и не занима нешто пуно.

C-31: Учим енглески да се не би десило сутра да не добијем неки посао само зато што не знам овај језик. Уз знање енглеског свуда је пролазност много боља.

У овим и сличним одговорима, може се приметити да испитаници сматрају да је учење енглеског језика са циљем да се контролишу позитивне последице познавања овог језика, уско повезано са учењем овог језика са циљем да се контролишу негативни исходи непознавања овог језика. На пример, у горепоменутом одговору (C-31), може се приметити да испитаник учи енглески језик како би избегао негативну последицу непознавања овог језика (не жели да не добије неки посао због непознавања овог језика), али може се уочити да учење овог језика има за циљ и контролисање позитивних исхода познавања овог језика (добијање посла). На овакву повезаност промотивне и превентивне инструменталности, па чак и на њихово удруживање унутар истог фактора, указали су резултати факторске анализе коју смо спровели у оквиру квалитативног дела истраживања.

Утицај породице је димензија која се, такође, могла запазити само у неколико одговора испитаника. На пример, на потпитање „Да ли вас чланови породице подржавају у учењу енглеског језика? Да ли можда врше притисак на вас да учите овај језик?“, неки испитаници су одговорили:

C-18: Родитељи су ме још од детињства подстицали да учим енглески, тако што су ме уписивали у приватне школе језика, куповали ми књиге, аудио и видео касете на енглеском. И стварно сам захваљујући њима заволела овај језик.



C-43: Не могу да кажем да родитељи врше притисак на мене да учим енглески, али покушавају да ми ставе до знања колико је овај језик данас битан и да ћу тешко било који посао наћи без знања овог језика.

У оваквим и сличним одговорима испитаника у којима је могуће уочити обележја категорије утицаја породице, може се приметити да испитаници искључиво говоре о подршци, а не о притиску породице у контексту учења енглеског језика.

У настојању да испитамо присуство категорије интегративности у одговорима испитаника, пажњу смо усмерили ка три компоненте које ова димензија укључује, према Гарднеровој теорији (Gardner 1985). Наиме, у одговорима смо настојали да препознамо обележја: интегративне оријентације (интегративних разлога за учење енглеског језика), заинтересованости испитаника за учење овог језика и њихових ставова према изворним говорницима овог језика.

У одговорима испитаника могу се уочити њихови позитивни ставови према изворним говорницима енглеског језика, али не и њихова тежња да постану слични њима. Наиме, на потпитање „Да ли бисте волели да будете део енглеске говорне заједнице или бар да постанете слични њима?“, испитаници су углавном одговорили да уколико би то било потребно (на пример, уколико би живели у некој од земаља енглеског говорног подручја), прилагодили би се начину живота те заједнице, поштовали би њихову културу и идентитет, али не би прихватили обележја њихове културе и заједнице као своја. На основу таквих одговора, може се рећи да се у изјавама испитаника не могу приметити обележја интегративне оријентације, односно интегративних разлога за учење енглеског језика.

Обележја заинтересованости за учење енглеског језика се могу приметити у неким изјавама испитаника. На пример, неки одговори су гласили:

C-39: Просто волим и желим да знам тај језик.

C-28: Мени је енглески језик занимљив. Сам језик је леп, можда изговор највише.

Дакле, од три компоненте интегративности, може се рећи да се у одговорима испитаника могу препознати обележја две компоненте, и то, позитивних ставова према заједници енглеског језика и заинтересованости за учење овог језика, док обележја интегративне оријентације није било могуће препознати ни у једном

одговору. Будући да се обележја прве две димензије јављају у малом броју одговора (посебно заинтересованост за учење енглеског језика), а да се трећа не јавља ни у једном одговору, може се рећи да је значај компоненте интегративности занемарљив у контексту учења енглеског језика код наше групе испитаника.

## 5. ДИСКУСИЈА

У овом поглављу дисертације приказаћемо тумачење резултата добијених у квантитативном и квалитативном делу истраживања, који су детаљно приказани у претходном поглављу. Притом, резултати ће бити интерпетирани из перспективе истраживачких циљева и питања на којима се темељи ова дисертација, те ће ради боље прегледности ово поглавље бити организовано тако да прати редослед поменутих циљева и питања. Тако, прво ћемо разматрати компоненте које чине општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, као и израженост ових компоненти међу студентима нефилолошких студија у Србији, како на нивоу целог узорка, тако и на нивоу појединачних подузорака. Поред тога, осврнућемо се на међусобну повезаност ових димензија. Друго, разматраћемо да ли поменути општи став испитаника представља предиктор постигнућа у учењу енглеског језика, у оквиру чега ћемо се посебно бавити тумачењем добијеног модела предвиђања постигнућа. На крају, размотрићемо могућност коришћења алтернативних индикатора постигнућа у учењу енглеског језика, и то, самопроцене нивоа знања енглеског језика, оцена из овог језика и самопроцене успешности у учењу овог језика.

### 5.1. Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика

Први циљ овог истраживања био је да се утврди који фактори чине општи став студената нефилолошких студија у Србији према енглеском језику и учењу енглеског језика. Другим речима, намера нам је била да испитамо које индивидуалне разлике које смо испитивали као независне варијабле, представљају компоненте целокупног конструкта става према енглеском језику и учењу енглеског језика. Други циљ истраживања био је да се утврди у којој мери су ове индивидуалне разлике изражене код наших испитаника и да се испита каква је повезаност међу овим компонентама.

При одређењу појма става према енглеском језику и учењу енглеског језика имали смо у виду начин на који је овај појам дефинисан у области социјалне психологије као конструкт који укључује когнитивну, емоционалну и конативну димензију (Рот 2003). Другим речима, став осликава начин на који појединац опажа одређени објекат, како на њега емоционално реагује, као и његову

мотивисаност да предузме одређене поступке у вези са тим објектом. Полазећи од оваквог одређења става, намера нам је била да под окриљем концепта општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика испитамо начин на који наши испитаници опажају енглески језик и учење енглеског језика (когнитивна димензија), начин на који емоционално реагују на овај језик и његово учење (емоционална димензија) и њихову мотивисаност за учење овог језика (конативна димензија).

Поред тога, полазећи од Дерњеијеве тврдње о неопходности испитивања когнитивних, емоционалних и конативних индивидуалних разлика ученика у оквиру њихових диманичких односа (Dörnyei 2005), у истраживању смо ове појединачне димензије испитивали искључиво у оквиру њихових међусобних интеракција, као и у оквиру њиховог заједничног деловања на постигнуће у учењу енглеског језика.

Како бисмо остварили први циљ истраживања, односно како бисмо испитали које компоненте чине општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, спровели смо факторску анализу. Да бисмо остварили други циљ истраживања, тј. да бисмо одредили у којој мери су те компоненте изражене код наше групе испитаника, спровели смо дескриптивне анализе. Коначно, корелациону анализу смо спровели са циљем да испитамо међусобну повезаност ових димензија.

Факторском анализом је уврђено да општи став студената нефилолошких студија у Србији према енглеском језику и учењу енглеског језика чини осам компоненти: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, очекивани Ј2 селф и етноцентризам. Ови издвојени фактори објашњавају укупно 59% укупне варијансе поменутог става испитаника.

У наставку рада бавићемо се тумачењем резултата дескриптивне статистике како бисмо добили увид у израженост ових компоненти код наше групе испитаника, као и тумачењем резултата корелационе анализе, са циљем да добијемо увид у интекорелације поменутих димензија.

### 5.1.1. Инструменталност

Инструменталност, као фактор којим се изражавају прагматички аспекти учења, представља димензију која се издвојила као доминантан фактор општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика. Резултати су показали да ова компонента укључује тврдње које су иницијално припадале промотивној и превентивној инструменталности, али и димензији идеалног J2 селфа, те у том смислу ова димензија представља новину у односу на почетне димензије које су испитиване у истраживању. Овакви резултати указују на то да између промотивне, превентивне инструменталности и идеалног J2 селфа постоји значајна повезаност, према оном смислу који овим димензијама дају наши испитаници. Повезаност промотивне и превентивне инструменталности указује на то да су инструментални мотиви наших испитаника за учење енглеског језика усмерени ка контролисању позитивних исхода познавања овог језика, неодвојиви од инструменталних мотива испитаника усмерених ка контролисању негативних исхода непознавања овог језика. Овакви резултати су у супротности са Дерњеијевим концептом инструменталности (Dörnyei 2009). Наиме, овај аутор, полазећи од Хиггинсове (Higgins 1997) поделе инструменталности на промотивну и превентивну компоненту као на два аспекта регулаторног фокуса, прави разлику између промотивне и превентивне инструменталности, тврдећи да прва подразумева учење одређеног страног језика ради остварења одређеног циља, те је усмерена ка контролисању позитивних исхода учења тог језика, док је друга усмерена ка избегавању негативних последица непознавања тог језика. Резултати нашег истраживања показали су да су ове две компоненте инструменталности нераздвојиве, будући да представљају две варијабле које су се груписале у јединствен фактор.

Груписање тврдњи компоненте идеални J2 селф у оквиру фактора инструменталности указује на јаку повезаност инструменталних мотива испитаника за учење енглеског језика и њихове идеалне слике о себи као успешним говорницима овог језика. Другим речима, они студенти код којих је изражена тежња да уче енглески како би знање овог језика употребили за остварење неког личног или професионалног циља, углавном имају изражену визију о себи као успешним говорницима тог језика. Оваква повезаност

поменутих варијабли може се објаснити уколико се има у виду да студенти имају изражен првенствено професионални J2 селф (тј. виде себе као успешне говорнике енглеског језика који овај језик користе у оквиру својих професија), а да се инструменталност код ових испитаника углавном односи на учење овог језика ради остварења професионалних циљева. У том смислу, усмереношћу поменуте две димензије ка професионалним аспектима учења енглеског језика може да се објасни њихово груписање у оквиру једног фактора.

Друго могуће објашњење груписања тврдњи димензије идеални J2 селф у оквиру фактора инструменталности лежи у тврдњама неких аутора (Gardner 1985; Lightbown and Spada 2006), према којима је класификовање разлога за учење неког страног језика на интегративне или инструменталне разлоге често нејасно, будући да један исти разлог за једног ученика може бити интегративне, а за другог инструменталне природе, док за неке ученике може истовремено да буде и интегративне, и инструменталне природе. Уколико имамо у виду да Дерњеи концепт интегративности посматра под окриљем концепта идеалног J2 селфа, можемо рећи да класификација мотива за учење енглеског језика на инструменталне и оне мотиве који потичу од идеалног J2 селфа може бити нејасна и непрецизна. У том смислу, може се тврдити да груписање инструменталности и идеалног J2 селфа у оквиру јединственог фактора потиче од нејасне границе између ових димензија, као и од честих преклапања међу овим мотивима. Оваквом објашњењу доприносе и резултати квалитативног дела истраживања, који указују на то да су неки одговори испитаника истовремено класификовани као јединице које припадају категорији инструменталности, али и категорији идеалног J2 селфа.

Овде се треба, такође, осврнути на тврдње аутора (Врањешевећ 2001; Dörnyei 2009; Harter 2003; Zentner and Reanud 2007) о периоду адолесценције као о добу експериментисања различитим улогама и циљевима, и значајном променом начина на који адолесценти опажају себе. Наиме, слика коју адолесценти имају о себи у овом периоду постаје апстрактнија, боље организована и диференциранија у односу на различите социјалне контексте (Harter 1990; Coleman and Hendry 1996; Damon and Hart 1988, према Врањешевећ 2001: 9). Сматра се да крајем адолесцентског доба појединац, након испитивања различитих идентитета и

улога, коначно формира сопствени идентитет и поставља одређене стандарде у вези са могућим селфовима. Будући да наши испитаници представљају студенте друге, односно треће године студија, може се очекивати да је период адолесценције код ове групе ученика завршен, те да су њихови идентитети и могући селфови формиран. Међутим, уколико се узму у обзир тврдње аутора (Arnett 2000; Cote 2000) према којима под утицајем демографских, економских и технолошких промена у савременом друштву долази до појаве продуженог раздобља одрастања, односно продужене адолесценције, може се рећи да период испитивања и испробавања различитих идентитета и селфова код наших испитаника још увек траје, те да је у том смислу и недиференцирање идеалног J2 селфа као посебне компоненте општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика очекивано.

Ако се осврнемо на резултате дескриптивне статистике, примећујемо да испитаници углавном изражавају високи степен инструменталности у контексту учења енглеског језика. Другим речима, студенти нефилолошких студија у Србији уче енглески језик првенствено са циљем да познавање тог језика употребе за достизање одређеног личног или професионалног циља. Будући да испитаници представљају студенте факултета нефилолошких студија, може се рећи да су овакви резултати очекивани. На сличне резултате указала су и претходна истраживања. Тако, резултати студија у којима се испитивала заступљеност интегративне, односно инструменталне оријентације код студената нефилолошких студија у Србији указали су на доминацију инструменталне оријентације (Вуковић-Војновић и Кнежевић 2007; Радојичић 2007; Топалов 2009; Топалов и Радић-Бојанић 2011). Будући да се ови ученици оспособљавају да користе енглески језик у оквиру својих будућих професија, природа њихове мотивације је усмерена ка инструменталним мотивима. Дакле, оријентисаност мотивације ових студената ка инструменталним мотивима проистиче из сврхе учења енглеског језика.

Када су у питању одговори испитаника на појединачне тврдње скале инструменталности, може се уочити да чак 95,5% испитиваних студената мисли да је познавање енглеског језика у савременим условима важно због напредовања у каријери, 83,3% студената учи енглески јер сматрају да им је овај језик

неопходан за достизање одређеног циља, попут стицања дипломе или добијања стипендије, док 88% испитаника сматра да им је познавање овог језика потребно за даље школовање. Поред тога, чак 88,9% студената види себе у будућности као успешне пословне људе који успешно користе енглески језик, док 72,4% испитаника истиче да им успех у учењу енглеског језика представља један од важних изазова у животу.

Ако се осврнемо на повезаност димензије инструменталности са другим димензијама општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, можемо увидети да је ова компонента повезана првенствено са мотивацијом и искуством у учењу енглеског језика, на шта указује јака корелација између ових димензија. Овакви резултати показују да студенти нефилолошких студија који уче енглески језик подстакнути првенствено инструменталним мотивима, показују јаку мотивацију за учење овог језика, а истовремено на позитиван начин доживљавају контекст учења.

Поред тога, резултати су указали на јаку повезаност инструменталности и очекиваног J2 селфа, што указује на то да испитаници код којих су изражени инструментални мотиви за учење енглеског језика, имају истовремено изражено уверење да околина од њих очекује да познају овај језик. Уколико се осврнемо да Дерњеијево одређење очекиваног J2 селфа као концепта који је усмерен на инструменталним и прагматичким циљевима (Dörnyei 2009), можемо рећи да су добијени резултати у складу са тим тврдњама.

Резултати су указали и на значајну повезаност инструменталности и ставова испитаника према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, на основу чега се може закључити да студенти који изражавају позитивне ставове према култури и заједници ових земаља, показују истовремено израженију тежњу да науче енглески језик како би остварили одређени циљ. При интерпретацији повезаности ове две димензије, треба имати у виду да су се у нашем истраживању у оквиру фактора инструменталности груписале и тврдње које се односе на идеални J2 селф, те се може рећи да повезаност између ове две димензије потиче заправо од повезаности идеалног J2 селфа и ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја. Овакви резултати су у складу са налазима претходних истраживања (Dörnyei et al. 2006; Taguchi et al



2009), према којима између ставова испитаника према циљној култури и заједници, и њиховог идеалног J2 селфа постоји значајна позитивна корелација. Другим речима, ученици који изражавају позитивне ставове према циљним говорницима и њиховој култури, истовремено граде идеалну слику о себи у будућности као успешним говорницима овог језика, те се може рећи да се идеални J2 селф делимично темељи на овим ставовима ученика.

### **5.1.2. Мотивација и искуство у учењу енглеског језика**

Као други фактор општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, издвојила се димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика. Груписање почетних варијабли мотивације за учење енглеског језика и искуства у учењу овог језика у јединствен конативно-емоционални фактор показује да су наши испитаници мотивисани да уче енглески језик искључиво ако су њихове емоције везане за доживљај учења овог језика позитивне.

Како бисмо утврдили заступљеност димензије мотивације и искуства у учењу енглеског језика код наше групе испитаника, осврнућемо се на дескриптивне показатеље ове компоненте, који указују на то да су студенти нефилолошких студија у Србији претежно мотивисани за учење овог језика, а да је њихово искуство у учењу овог језика претежно позитивно. Одговори испитаника на појединачне тврдње скале ове компоненте показују да 60,7% испитаника сматра да улаже много труда у учење енглеског језика, док је 72,6% студената изјавило да би похађали додатну наставу из енглеског језика ако би била понуђена на факултету. Поред тога, 73,6% испитаника сматра да је учење енглеског језика занимљиво, док 68,9% студената ужива у процесу учења овог језика.

На значајну повезаност мотивације и искуства у учењу енглеског језика, указала су и претходна истраживања (Csizér and Kormos 2009; Islam et al. 2013; Lamb 2012; Papi 2010; Taguchi et al 2009), према којима искуство у учењу енглеског језика представља директни корелат мотивације за учење овог језика. Поред тога, резултати поменутих истраживања показали су да искуство у учењу представља знатно јачи корелат мотивације у односу на друге две компоненте

мотивацијског J2 селф система, идеални и очекивани J2 селф, што указује на важност извора мотивације који потичу из самог окружења и контекста учења.

Знатно јача повезаност мотивације и искуства у учењу у односу на повезаност мотивације и селф концепта може се објаснити тиме што енглески језик током средњошколског образовања, а понегде и на терцијарном нивоу образовања у Србији, представља обавезни предмет, те за ове ученике учење овог језика представља само једну од школских обавеза, а не део њихових селф концепата. У том смислу за мотивацију ових ученика за учење енглеског језика од пресудног је значаја начин на који доживљавају контекст учења (наставника, наставне материјале, наставне активности, итд.). Овакво тумачење у складу је са налазима ранијих студија (Csizér and Kormos 2009; Kormos and Csizér 2008), који су показали да је у оним срединама у којима је учење енглеског језика обавезно, искуство у учењу овог језика значајнији извор мотивације за учење него што су то идеални или очекивани J2 селф.

Резултати који указују на јаку повезаност мотивације и начина на који ученици доживљавају контекст учења енглеског језика оправдавају тврдње аутора (Dörnyei 1994; Williams and Burden 1997) према којима је мотивацију за учење валидно испитивати искључиво у интеракцији са контекстуалним факторима окружења у којем се одвија процес учења (на пример, са културолошким и друштвеним окружењем, наставником, другим ученицима, наставним материјалима, и сл.). Насупрот ранијим приступима мотивацији за учење, према којима контекст представља спољашњи фактор који утиче на мотивацију ученика, према новијим теоријама, мотивација и контекст учења су интегрисани на диманичан и холистички начин, те се намеће потреба да се мотивација испитује искључиво у интеракцији са контекстом учења (Dörnyei and Ushioda 2011).

На значајну повезаност мотивације за учење страних језика и доживљаја контекста у којем се учење тог језика одвија указују бројни аутори (Brown 2001; Dörnyei 2007b; Harmer 2003; 2007; Lightbown and Spada 2006; Ur 2003). Тако, Лајтбаун и Спада (Lightbown and Spada 2006) тврде да наставници могу у значајној мери да допринесу развоју мотивације ученика за учење страних језика, развијањем подстицајне атмосфере у учионици, прилагођавањем наставних садржаја узрасту, способностима и интересовањима ученика, и постављањем

циљева који су за ученике изазовни, а ипак оствариви. Слично, Хармер (Harmer 2003; 2007) сматра да један од главних циљева наставника треба да буде подстицање и одржавање мотивације ученика, што је према овом аутору могуће постићи постављањем јасних дугорочних и краткорочних циљева, усресређивањем на ставове и осећања ученика везана за наставни процес, и сл. Браун (Brown 2001), такође, наглашава да је улога контекста учења веома значајна за подстицање и одржавање мотивације ученика за учење страних језика, при чему посебно истиче улогу наставника. Овај аутор наводи да један од главних задатака наставника треба да буде подстицање инстринзичке мотивације ученика, што је могуће остварити развијањем аутономије ученика, подстицањем ученика да преузму контролу над учењем, усмеравањем ка кооперативној настави, и сл. Слично, наглашавајући значај контекстуалних фактора за мотивацију ученика, Ур (Ur 2003) наводи да се мотивација ученика може подстаћи различитим активностима, као што су одређивање јасних циљева учења, употреба разноликих, персонализованих и изазовних наставних материјала и задатака, и сл. Дерњеи (Dörnyei 2007b) истиче да је успешно учење страних језика могуће једино уколико контекст учења, поред адекватне наставне праксе, обезбеђује довољно подршке, надахнућа и уживања ученицима. Поред тога, полазећи од процесног модела мотивације за учење страних језика, Дерњеи (Dörnyei 2001b) тврди да подстицање и одржавање мотивације ученика подразумева процес који укључује: формирање основних услова за настанак мотивације, стварање почетне мотивације, одржавање мотивације и подстицање позитивне самоевалуације.

Овде се треба осврнути и на резултате квалитативне анализе, који су указали на значајну улогу контекста за подстицање мотивације испитаника за учење овог језика. Наиме, значајан број студената наводи да их на учење енглеског језика подстичу следећа обележја наставног окружења: комуникативне активности на часовима енглеског језика, креативне наставне и ваннаставне активности (пројекти, презентације, радионице), употреба новијих материјала и уџбеника, изучавање стручне терминологије, повезивање градива са текућим дешавањима у свету из сфере уметности, поп културе, и сл. С друге стране, студенти наводе да фактори који се негативно одражавају на њихову мотивацију за учење енглеског језика укључују: употребу застарелих материјала, претерано инсистирање на

изучавању граматике и вокабулара, занемаривање комуникативних активности, и сл. Овакви увиди у контекстуалне факторе који на позитиван, односно негативан начин утичу на мотивацију испитаника за учење енглеског језика, могу представљати значајне смернице, према којима би наставници могли да прилагоде наставни процес потребама ученика, њиховим уверењима и склоностима у учењу (Lightbown and Spada 2006: 67).

Резултати корелационе анализе показали су да је димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика повезана пре свега са инструменталношћу, као што је већ наведено. Наиме, испитаници који изражавају вишу мотивацију за учење енглеског језика и позитивније ставове према учењу овог језика, уче овај језик првенствено ради остварења инструменталних и прагматичких циљева.

Поред тога, резултати су указали на значајну повезаност мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, што показује да испитаници код којих су изражени позитивни ставови према култури и заједници ових земаља, имају јаку мотивацију за учење, а њихово искуство у учењу овог језика је позитивно. Овакви резултати су у складу са различитим моделима мотивације за учење страних језика (Dörnyei et al. 2006; Dörnyei 2009; Gardner 1985), у оквиру којих је наглашена значајна повезаност између ставова ученика према култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика, и мотивације за учење тог језика.

Резултати су указали и на умерену повезаност мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и очекиваног J2 селфа, на основу чега се може рећи да студенти код којих је изражено уверење да учење енглеског језика представља дужност и обавезу коју им околина намеће (на пример, студенти који сматрају да учење енглеског језика данас представља део образовања појединца), углавном показују јачу мотивацију за учење овог језика, а њихово искуство у учењу је позитивније. Овакви резултати су у складу са Хармеровим (Harmer 2003: 52) запажањем да ставови друштва и окружења према учењу одређеног страног језика у значајној мери обликују ставове ученика према учењу тог језика, што се одражава и на њихову мотивацију за учење. У том смислу можемо рећи да ставови окружења према енглеском језику као важном аспекту образовања

појединца у данашње време, утичу на обликовање виђења наших испитаника о овом језику као обавезном сегменту њиховог образовања, што се осликава и на њихову мотивацију за учење.

Резултати су указали и на слабу негативну повезаност између мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и језичке анксиозности, што показује да је код студената код којих је изражена језичка анксиозност, мотивација за учење енглеског језика углавном нижа, а њихов доживљај контекста учења овог језика претежно негативан. Овакви резултати су у складу са резултатима ранијих студија (Brown, Robson and Rosenkjar 2001; Gardner, Lalonde, Moorcroft and Evers 1987; Hashimoto 2002; Lui 2012), који су, такође, указали на негативну повезаност мотивације за учење и језичке анксиозности. Поред тога, може се рећи да су резултати нашег истраживања у складу са налазима неких студија (Phillips 1992), који су показали да ученици код којих је изражена језичка анксиозност, углавном изражавају негативне ставове према учењу страних језика.

### **5.1.3. Страх од асимилације**

Трећа издвојена компонента, страх од асимилације, односи се негативно према општем ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика. На основу дескриптивних показатеља ове димензије, може се рећи да је страх од асимилације са културом и заједницом земаља енглеског говорног подручја умерено изражен код студената нефилолошких студија у Србији. Другим речима, ови испитаници претежно сматрају да учење и употреба енглеског језика могу угрозити вредности језика, културе и идентитета њиховог народа.

Ако се осврнемо на одговоре испитаника на појединачне тврдње скале страха од асимилације, можемо приметити да 60,5% студената сматра да се у нашој средини претерује са употребом енглеских речи и фраза уместо домаћих израза, док 62,2% студената сматра да претерана употреба енглеских израза потискује богатство њиховог матерњег језика. Резултати такође показују да испитаници претежно (58,2%) сматрају да западна култура и уметност потискују достигнућа културе и уметности њиховог народа, док скоро половина испитаника (49,1%) сматра да уз продор енглеског језика и културе, стране вредности

потискују проверене, традиционалне норме њиховог народа. Нешто више студената (53,4%) сматра да постоји реална опасност од губљења идентитета њиховог народа због ширења интернационализма.

Овде ћемо се осврнути на Клементов модел друштвеног контекста (Clément 1980), према којем је мотивација за учење страних језика предодређена интегративношћу, с једне стране, и страхом од асимилације, с друге стране. Да ли ће код ученика преовладати интегративност или страх од асимилације зависи од њихове процене етнолингвистичке виталности сопствене заједнице и заједнице циљног језика. Притом треба имати у виду да се под етнолингвистичком виталношћу подразумева трофакторски модел који укључује: статус групе (економски, друштвено-културолошки и језички), демографске одлике (број говорника изворне и циљне заједнице) и институционалну подршку (мера и начин на који су изворна и циљна језичка заједница заступљене у образовању, привреди, религији, култури, медијима). Код ученика који етнолингвистичку виталност изворне заједнице сматрају високом за разлику од етнолингвистичке виталности циљне заједнице, претежно ће бити изражен страх од асимилације. С друге стране, ученици који етнолингвистичку виталност циљне заједнице процењују као значајну, изражаваће претежно интегративност. Будући да су резултати показали да се код наших испитаника димензија интегративности није издвојила као компонента става према енглеском језику и учењу енглеског језика, док је димензија страха од асимилације умерено изражена, може се рећи да испитаници претежно сматрају да је етнолингвистичка виталност њихове сопствене заједнице висока, а да је изворна заједница енглеског језика мање значајна у етнолингвистичком смислу.

Овакве налазе потврђују и резултати корелационе анализе, који су указали на повезаност страха од асимилације и етноцентризма. Наиме, ученици који показују страх од асимилације са енглеском културом и заједницом, имају изражене и етноцентристичке ставове, што је у складу са дефиницијом етноцентризма, према којој овај концепт подразумева наклоњеност појединца ка начину живота, култури и језику сопствене заједнице, али и његово подозрење према начину живота, култури и језику других заједница (Booth 2014), што се може донекле препознати као страх од асимилације.

Резултати указују и на слабу повезаност страха од асимилације и језичке анксиозности, што показује да се код студената са израженом језичком анксиозношћу, чешће јавља страх од асимилације са изворном културом и заједницом земаља енглеског говорног подручја. Иако на први поглед ова повезаност није интерпретабилна, претпостављамо да ове две димензије заправо имају један или више заједничких извора (Фајгељ 2005: 80), те да отуда потиче и њихова повезаност. Тај заједнички извор може да се односи на неку варијаблу која није мерена у овом истраживању, али постоји могућност да је то димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика. Наиме, резултати су показали да између мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и језичке анксиозности постоји слаба негативна повезаност, као и између мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и страха од асимилације. Другим речима, ученици код којих је изражен страх од асимилације, показују нижу мотивацију и негативније искуство у учењу енглеског језика, док је код ученика са нижом мотивацијом и негативним искуством у учењу овог језика, изражена језичка анксиозност. У том смислу, може се објаснити повезаност између страха од асимилације и језичке анксиозности.

#### **5.1.4. Језичка анксиозност**

Језичка анксиозност је четврта компонента која се, такође, негативно односи према општем ставу испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика. Резултати дескриптивне статистике показали су да студенти нефилолошких студија у Србији у просеку показују ниже вредности језичке анксиозности. Уколико се осврнемо на одговоре испитаника на појединачне тврдње, можемо приметити да је 61% студената изјавило да не осећају непријатност када говоре на енглеском језику са неким чији је то матерњи језик. Нешто мање од половине испитаника стрепи да ће звучати глупо при изражавању на енглеском језику (48,5%), а још мање испитаника се збуњује када говори на овом језику (43,8%).

Будући да је језичка анксиозност дефинисана као осећање напетости и страха који на негативан начин утичу на мотивацију и постигнуће у учењу страних језика (MacIntyre and Gardner 1994), може се рећи да се нижи нивои језичке анксиозности код студената нефилолошких студија у Србији могу

позитивно одразити на мотивацију и успех ових ученика у учењу енглеског језика.

Када је питању повезаност димензије језичке анксиозности са другим компонентама, може се приметити да је ова компонента у најзначајнијој мери повезана са димензијом утицаја породице, мада је њихова повезаност слаба. Будући да се чини да ова повезаност није интерпретабилна, претпостављамо да ове варијабле имају један или више заједничких извора, који су остали изван мерења у нашем истраживању. Другим речима, претпостављамо да иза ове корелације стоји један или више каузалних ланаца који су удружено деловали на мерење обе варијабле, чинећи их повезаним (Фајгељ 2005: 80).

Поред тога, резултати су указали на слабију, негативну повезаност компоненте језичке анксиозности, и мотивације и искуства у учењу енглеског језика, као што је већ поменуто. Другим речима, студенти који изражавају јаку језичку анксиозност у контексту учења енглеског језика, углавном имају слабију мотивацију за учење овог језика, а њихови ставови према контексту учења овог језика претежно су негативни.

Као што је поменуто, језичка анксиозност је повезана и са страхом од асимилације, што указује на то да студенти код којих је изражена језичка анксиозност, углавном изражавају и страх од асимилације са изворном културом и заједницом земаља енглеског говорног подручја, као што је већ објашњено.

Овде треба напоменути да резултати квалитативног истраживања указују на то да се значајном броју испитаника не допада то што на часовима енглеског језика сви студенти похађају наставу енглеског језика заједно, односно то што нису подељени у групе према нивоу знања. Поред тога што као основни недостатак овакве наставе наводе то што је градиво прилагођено само одређеном броју студената, они наглашавају да свест о томе да део студената поседује виши ниво знања у односу на њихов, код њих често изазива осећај несигурности и непријатности током часова енглеског језика, као и приликом испитивања и оцењивања. Овакви одговори испитаника упућују на неопходност проналажења решења за поменуте проблеме таквих хетерогених група, при чему претпостављамо да би најбоље решење подразумевало поделу студената у групе према нивоу знања енглеског језика. Међутим, у ситуацијама у којима није



могуће решити овај проблем на овакав начин, наставници треба да настоје да наставни процес прилагоде ученицима различитих нивоа знања, коришћењем различитих материјала, употребом задатака и активности различите тежине, персонализовањем садржаја, груписањем ученика са вишим и нижим нивоом знања, и сл. (Harmer 2007; Ug 2003). Таквим диференцирањем ученика и поменутиим начинима реорганизовања наставе умањиле би се разлике у нивоу знања међу ученицима, што би се позитивно одразило и на ниво њихове језичке анксиозности током часова страних језика, испитивања и оцењивања.

#### **5.1.5. Ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја**

Као пета компонента става према енглеском језику и учењу енглеског језика издвојила се димензија ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја. Према резултатима дескриптивне статистике може се закључити да студенти нефилолошких студија у Србији изражавају значајно позитивне ставове према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја. Овде се пре свега мисли на ставове испитаника према музици, филмовима, књижевним делима и ТВ програмима који долазе са енглеског говорног подручја, као и на њихове ставове према менталитету и упознавању људи из земаља енглеског говорног подручја. Резултати и квантитативног, и квалитативног дела истраживања показали су да испитаници изражавају жељу да упознају људе из земаља енглеског говорног подручја, њихову културу, да читају књиге и новине из ових земаља, гледају њихове филмове, ТВ програме, слушају музику, и сл. Наиме, 88,2% студената је изјавило да им се допада музика земаља енглеског говорног подручја, укупно 93,7% испитаника је изразило позитивне ставове према филмовима из ових земаља, док је 84,2% студената изјавило да им се свиђају њихови ТВ програми. Поред тога, укупно 93,9% испитаника би волело да путује у земље енглеског говорног подручја, а 85,6% студената радо упознаје људе који долазе из ових земаља.

Како бисмо добили потпунији увид у аспекте културе и заједнице земаља енглеског говорног подручја према којима испитаници изражавају позитивне или

негативне ставове, осврнућемо се на резултате квалитативне анализе. Наиме, ови резултати су показали да поред тога што испитивани студенти изражавају позитивне ставове према људима из земаља енглеског говорног подручја, њиховој култури, филмовима, ТВ програмима, новинама, књижевности, и сл., они исказују позитивне ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја и због политичке и економске моћи ових земаља.

Када је у питању повезаност димензије ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја са другим компонентама општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, можемо приметити, као што је већ објашњено, да су ставови испитаника према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја првествено повезани са инструменталношћу. Другим речима, студенти нефилолошких студија у Србији који изражавају позитивне ставове према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, показују изражену тежњу да науче овај језик како би остварили одређени професионални и лични циљ.

Поред тога, резултати корелационе анализе су показали да димензија ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја повезана са мотивацијом и искуством у учењу енглеског језика, као што је већ објашњено. Наиме, студенти нефилолошких студија који изражавају позитивне ставове према култури и заједници овог говорног подручја, имају вишу мотивацију за учење, а њихово искуство у учењу овог језика је позитивније.

#### **5.1.6. Утицај породице**

Шесту компоненту општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика представља димензија утицаја породице, под којом се подразумева како подршка, тако и притисак породице у контексту учења енглеског језика. Према резултатима дескриптивне статистике, може се закључити да студенти процењују да је утицај који на њих врши породица у овом контексту веома слаб или безначајан. Ако се осврнемо на одговоре испитаника по појединачним тврдњама ове скале, можемо видети да 87,3% испитаника не сматрају да уче овај језик како би удовољили родитељима или члановима

породице, док тек 20% испитаника процењују да њихове породице често врше притисак на њих како би учили енглески језик.

Резултати корелационе анализе показали су да је димензија утицаја породице у значајној мери повезана са компонентом очекиваног J2 селфа, што указује на то да студенти код којих је изражен утицај породице у контексту учења енглеског језика, често показују уверење да околина од њих очекује да уче овај језик. На основу оваквих резултата може се закључити да се очекивани J2 селф испитаника темељи не само на очекивањима друштва, колега и средине уопште, већ и на очекивањима породице. Овакви резултати су у складу са резултатима претходних студија (Csizér and Kormos 2009; Taguchi et al. 2009), који су указали на то да утицај породице представља значајан корелат димензије очекиваног J2 селфа. Може се, такође, рећи да су овакви резултати у складу и са Хармеровим (Harmer 2003) тврдњама у вези са утицајем окружења на ставове ученика према учењу страних језика. Наиме, овај аутор истиче да се ставови ученика према учењу одређеног страног језика у значајној мери формирају под утицајем блиских и значајних људи из њиховог окружења, а то су првенствено чланови породице ученика. У том смислу, може се тврдити да се представа наших испитаника о познавању енглеског језика као њиховој обавези у значајној мери темељи на ставовима чланова њихових породица о учењу овог језика, те да отуда потиче повезаност димензија очекиваног J2 селфа и утицаја породице.

Поред тога, резултати су указали на слабу повезаност између димензија утицај породице и језичке анксиозности, као што је већ поменуто. Будући да ову повезаност сматрамо неинтерпретабилном, претпостављамо да ове димензије имају један или више заједничких извора, који нису мерени у овом истраживању.

#### **5.1.7. Очекивани J2 селф**

Очекивани J2 селф представља седму компоненту општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика. Према дескриптивним показатељима може се закључити да студенти нефилолошких студија у Србији у просеку показују умерено изражен очекивани J2 селф. Будући да се очекивани J2 селф односи на она обележја које ученик тежи да поседује како би испунио

очекивања околине и избегао негативне последице непознавања одређеног страног језика, може се рећи да студенти нефилолошких студија претежно сматрају да је познавање енглеског језика оно што од њих очекује околина (родитељи, друштво, колеге, и сл.). Када се узму у обзир одговори испитаника на појединачне тврдње скале очекиваног J2 селфа, занимљиво је приметити да половина испитаника (49,7%) сматра да ће их други људи више поштовати ако буду говорили енглески језик, док чак 70% испитаника сматра да би добро познавање овог језика допринело њиховом већем друштвеном угледу.

Када се узму у обзир корелације димензије очекиваног J2 селфа са другим компонентама општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, као што је већ објашњено, може се приметити да је ова димензија у најзначајнијој мери повезана са димензијом инструменталности, што показује да студенти код којих су изражени инструментални мотиви за учење енглеског језика, имају истовремено изражено уверење да околина од њих очекује да познају овај језик.

Поред тога, резултати су указали на повезаност димензије очекиваног J2 селфа и утицаја породице, на основу чега се може закључити да испитани студенти код којих је изражен утицај породице у контексту учења енглеског језика, истовремено изражавају и уверење да познавање енглеског језика представља дужност коју им намеће околина.

Такође, може се уочити слаба позитивна повезаност димензије очекиваног J2 селфа, и мотивације и искуства у учењу енглеског језика, што показује да студенти који сматрају да околина од њих очекује да знају енглески језик, углавном изражавају јачу мотивацију за учење, а њихово искуство у учењу овог језика је позитивније.

#### **5.1.8. Етноцентризам**

Етноцентризам је димензија која се издвојила као осми фактор општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика. Према показатељима дескриптивне статистике, може се закључити да је код студената нефилолошких студија у Србији етноцентризам умерено изражен. Уколико се осврнемо на одговоре испитаника на појединачне тврдње ове скале, можемо уочити да више од

половине испитаника (57,1%) сматра да би било лепо када би културе других народа биле сродније њиховој култури, док 70,2% испитаника сматра да би свет био бољи када би се међу другим народима прошириле врлине које има њихов народ. Поред тога, чак 78,4% студената сматра да би други народи имали на шта да се угледају када би упознали културу њиховог народа.

Занимљиво је уочити да иако испитаници изражавају значајно позитивне ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, истовремено изражавају и етноцентристичке ставове. Како бисмо разјаснили ове на први поглед неинтерпретативне налазе, осврнућемо се на резултате квалитативне анализе. Наиме, у одговорима испитаника могу се препознати позитивни ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, али истовремено и јака идентификација са сопственом заједницом и културом. Заправо, на основу резултата анализе садржаја групних интервјуа може се закључити да испитаници изражавају поштовање према култури, заједници и језику земаља енглеског говорног подручја, али да истовремено истичу важност и јединственост сопствене културе, заједнице и језика, те да не желе да их се одрекну.

Овде ћемо се остврнути и на Гарднерово (Gardner 2001) одређење појма етноцентризма као одсуства отворености према другим заједницама. Наиме, овај аутор сматра да је отвореност према другим заједницама један од предуслова за постојање интегративности, поред интегративне оријентације и позитивних ставова према изворној заједници циљног језика. У том смислу, може се тврдити да што су јаче изражени етноцентристички ставови код ученика, то је мање изражена интегративност. Може се рећи да су резултати нашег истраживања у складу са таквим тврдњама, будући да је димензија етноцентризма изражена код наших испитаника, док се компонента интегративности није издвојила чак ни као фактор општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика.

Када се узме у обзир повезаност димензије етноцентризма са другим компонентама општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, може се приметити, као што је већ наведено, да је ова димензија умерено повезана са компонентом страха од асимилације. Овакви резултати показују да испитаници

код којих су изражени етноцентристички ставови, углавном имају изражен и страх од асимилације са културом и заједницом земаља енглеског говорног подручја.

## **5.2. Разлике у општем ставу према енглеском језику и учењу енглеског језика, и постигнућу у учењу овог језика код различитих подзорока**

Трећи циљ истраживања односио се на утврђивање разлика у изражености испитиваних индивидуалних разлика и постигнућа у учењу енглеског језика на појединачним подзорцима, и то на подзорку мушких и женских испитаника, и подзорку студената факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука.

Када су у питању испитаници мушког и женског пола, резултати су показали да постоје разлике у изражености неких индивидуалних разлика, и то: инструменталности, језичке анксиозности, етноцентризма и утицаја породице. Притом, резултати указују на то да су инструменталност и језичка анксиозност израженији код испитаника женског пола, а да су етноцентризам и утицај породице израженији код испитаника мушког пола. Овакви резултати указују на то да су испитаници женског пола у значајнијој мери подстакнути да уче енглески језик инструменталним мотивима и идеалном сликом о себи као успешним говорницима овог језика, односно тежњом да науче овај језик како би то знање употребили да остварење одређеног личног или професионалног циља. Поред тога, испитаници женског пола показују виши ниво језичке анксиозности у односу на испитанике мушког пола. Овакви резултати су у складу са налазима претходних истраживања (Daly, Kreiser and Rogharr 1994; Felson and Trudeau 1991; Huberty 2004; Радић Бојанић 2017), а аутори ову разлику углавном објашњавају генерално вишом анксиозношћу испитаника женског пола, као и вишим степеном савесности и одговорности у учењу уопште код ове групе испитаника. С друге стране, етноцентристички ставови су израженији код испитаника мушког пола, што указује на то да ови испитаници у значајнијој мери показују јаку идентификацију са сопственом заједницом, културом и језиком и чешће их истичу као јединствене и вредне. Резултати, такође, показују да испитаници мушког пола

процењују да је утицај који на њих има породица у контексту учења енглеског језика јачи у односу на испитанике женског пола.

Када су у питању подузорци различитих научних области, разлике се запажају на димензијама језичке анксиозности, ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и утицаја породице. Притом, резултати показују да је језичка анксиозност најјаче изражена код студената друштвено-хуманистичких наука, нешто ниже вредности има код испитаника природно-математичких и медицинских наука, а најниже код студената техничко-технолошких факултета. Позитивни ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја највише су изражени код испитаника медицинских факултета, а најмање код студената друштвено-хуманистичких наука. Коначно, студенти техничко-технолошких и друштвено-хуманистичких факултета процењују да је утицај који на њих врше породице у контексту учења енглеског језика најјачи, док испитаници природно-математичких наука сматрају овај утицај најслабијим.

Када је у питању постигнуће испитаника у учењу енглеског језика, треба напоменути да су испитивани студенти у просеку остварили више вредности збира поена на тесту знања од просечних, будући да средња вредност скорa који су остварили износи 18,62 (од укупно 30 поена). Када се осврнемо на разлике у постигнућу код испитиваних подузорака, можемо уочити да не постоје значајне разлике између подузорка мушких и женских испитаника, док се код поузорка студената различитих факултета уочавају извесне разлике. Студенти медицинских факултета показали су највише постигнуће у учењу овог језика, нешто ниже постигнуће забележено је код студената техничко-технолошких и друштвено-хуманистичких наука, док су студенти природно-математичких факултета показали најнижи ниво постигнућа.

### **5.3. Општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика као предиктор постигнућа у учењу овог језика**

Главни циљ истраживања био је да се утврди да ли општи став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика представља предиктор постигнућа у учењу овог језика. Наиме, намера нам је била да утврдимо у којој

мери варијабле индивидуалних разлика, које смо испитивали као компоненте општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, представљају предикторе постигнућа у учењу овог језика.

Како бисмо остварили овај циљ спровели смо првенствено корелациону анализу са циљем да утврдимо повезаност димензија општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, и постигнућа у учењу овог језика. Резултати су показали да између постигнућа, и мотивације и искуства у учењу енглеског језика постоји најјача, иако умерена, повезаност. Другим речима, они студенти који показују изражену мотивацију и позитивно искуство у учењу енглеског језика, остварују и више постигнуће у учењу овог језика. Резултати су, такође, указали на то да између језичке анксиозности и постигнућа у учењу енглеског језика код наше групе испитаника постоји негативна повезаност умереног интензитета. Овакви резултати указују на то да студенти код којих је изражена језичка анксиозност, постижу скромнији успех у учењу енглеског језика, док студенти код којих је ниво језичке анксиозности нижи, постижу значајније резултате у учењу овог језика. Корелациона анализа је указала и на умерену позитивну повезаност ставова према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и постигнућа у учењу овог језика, што показује да испитаници који изражавају позитивне ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, постижу значајнији успех у учењу овог језика.

Како је корелационом анализом могуће утврдити јачину и смер повезаности две или више варијабле, али не и њихове узрочно-последичне односе, применили смо регресиону анализу са циљем да утврдимо предиктивност испитиваних варијабле у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Резултати су показали да три варијабле које показују умерену корелацију са постигнућем у учењу енглеског језика (мотивација и искуство у учењу енглеског језика, језичка анксиозност и ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја) објашњавају 23% варијансе постигнућа, при чему мотивација и искуство у учењу енглеског језика објашњавају 14% варијансе постигнућа, језичка анксиозност 8%, док је ставовима према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја објашњен тек 1% ове зависне варијабле.



Будући да нам је намера била да утврдимо модел предвиђања постигнућа у учењу енглеског језика, спровели смо анализу структуралног моделирања. Коначни модел добијен овом анализом, који је показао задовољавајуће параметре функционалности, укључује следеће предиктивне компоненте: мотивацију и искуство у учењу енглеског језика, језичку анксиозност, инструменталност, страх од асимилације и ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја. Према овом моделу, димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика и димензија језичке анксиозности директно предвиђају постигнуће у учењу енглеског језика, при чему ове компоненте објашњавају 26% варијансе постигнућа, док инструменталност, страх од асимилације и ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја представљају индиректне предикторе постигнућа, односно директне предикторе мотивације и искуства у учењу енглеског језика и притом објашњавају 36% ове димензије.

**Мотивација и искуство у учењу енглеског језика** је, дакле, димензија која директно утиче на постигнуће у учењу овог језика, при чему ова димензија представља и медијаторску компоненту преко које друге варијабле утичу на постигнуће студената.

Будући да у ранијим истраживањима није било груписања мотивације и искуства у учењу страних језика у оквиру јединственог фактора, дословно поређење наших резултата са налазима претходних студија није могуће, али уколико мотивацијски и искуствени аспект ове димензије сагледамо засебно, могуће је делимично упоредити резултате нашег истраживања са резултатима ранијих студија. Тако, када је у питању мотивацијски аспект ове димензије, може се рећи да су налази нашег истраживања у складу са резултатима претходних студија (Gardner 1985; 2001; 2007; Gardner and Lambert 1972; Dörnyei 2003; 2005; Tennant and Gardner 2004; Ushida 2005; Yang 2011), који су указали на предиктивну улогу мотивације у односу на постигнуће у учењу страних језика, што је навело ауторе да закључе да мотивација представља један од кључних фактора који утичу на исходе у учењу страних језика.

Иако је узрочно-последична повезаност мотивације и постигнућа у учењу страних језика утврђена у бројним истраживањима, постоји неслагање аутора у вези са смером ове повезаности. Тако, неки аутори (Gardner and MacIntyre 1991;

Gardner, Moorcroft and Metford 1989) сматрају да је мотивација компонента која предодређује постигнуће у учењу страних језика. С друге стране, резултати неких истраживања (Pintrich and Schrauben 1992; Ogane and Sakamoto 1997; Strong 1984) показали су да је мотивација заправо последица постигнућа у учењу страних језика, односно да је успех у учењу одређеног страног језика оно што мотивише ученике да уче тај језик. Поред тога, неки аутори (Gardner 1985; Gardner, Masgoret, Tennant and Mihic 2004; Ellis 1994; Hermann 1980; Lightbown and Spada 2006; Liu 2016; Skehan 1989) тврде да између ове две варијабле постоји реципрочна повезаност. Наиме, ови аутори сматрају да учење страних језика представља циклични процес, у којем јака мотивација за учење води ка вишем постигнућу, док више постигнуће подстиче мотивацију ученика за даље учење. Према резултатима нашег истраживања, димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика представља предиктор постигнућа у учењу овог језика, а смер повезаности ових димензија је одређен временским следом. Наиме, имајући у виду да предикторска варијабла временски или концептуално увек претходи критеријумској варијабли (Фајгел 2005), одредили смо мотивацију и искуство као предикторску варијаблу будући да ова димензија временски претходи постигнућу које су испитаници показали приликом тестирања знања енглеског језика.

Даље, резултати су указали на то да директне предикторе мотивације и искуства у учењу енглеског језика код наше групе испитаника представљају: инструменталност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и страх од асимилације.

Као најјачи предиктор мотивације и искуства студената у учењу енглеског језика идвојила се димензија **инструменталности**, којом је објашњено 43% поменуте компоненте. Другим речима, мотивација и искуство у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији може се у значајној мери предвидети на основу изражености инструменталних мотива за учење овог језика код ове групе испитаника. Будући да димензија инструменталности укључује елементе везане за промотивну и превентивну инструменталност, али и за идеални J2 селф, може се рећи да изражени промотивни и превентивни инструментални мотиви за учење енглеског језика, као и слика студената о себи као успешним говорницима овог језика у будућности, представљају главне изворе

мотивације и позитивног искуства у учењу овог језика. С обзиром да испитаници представљају студенте факултета нефилолошких студија, може се рећи да су овакви резултати очекивани, будући да се ови студенти оспособљавају да користе енглески језик у оквиру својих будућих професија, те главни извор њихове мотивације за учење овог језика представља његова употреба ради остварења професионалних и личних циљева.

На јаку предиктивну вредност инструменталности у односу на мотивацију и искуство указују и резултати квалитативног дела истраживања, који показују да чак и они студенти који не изражавају заинтересованост за учење енглеског језика (на пример, зато што не воле овај језик), показују високу мотивисаност за учење овог језика управо због изражених инструменталних мотива.

С обзиром да су у оквиру димензије инструменталности, и димензије мотивације и искуства у учењу енглеског језика груписане варијабле које су у претходним истраживањима представљале независне факторе, поређење ових резултата са налазима ранијих студија могуће је у ограниченој мери. Наиме, резултати истраживања спроведеног у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al. 2009) показали су да идеални J2 селф представља директни предиктор искуства у учењу енглеског језика, као и мотивације за учење овог језика. Будући да идеални J2 селф у нашем истраживању представља један аспект димензије инструменталности, која је директни предиктор мотивације и искуства у учењу енглеског језика, можемо рећи да су наши резултати делимично у складу са резултатима поменутог истраживања.

На значајан утицај инструменталности на мотивацију за учење страних језика указује и Дерњеи (Dörnyei 2001b: 56), тврдећи да свест ученика о инструменталним вредностима одређеног страног језика у значајној мери доприноси стварању и одржавању њихове мотивације за учење тог језика. Будући да се ове инструменталне вредности односе на прагматичне аспекте познавања страних језика, задатак наставника је да код ученика подстиче стварање трајних менталних асоцијација између учења одређеног страног језика и жељених исхода познавања тог језика.

Овде треба узети у обзир и то да фактор инструменталности укључује и димензију идеалног J2 селфа, те се може рећи да се подстицањем ове компоненте

код студената може утицати и на њихову мотивацију за учење енглеског језика. Истичући мотивацијске капацитете могућих селфова, Дерњеи (Dörnyei 2009) наводи да се одређеним стратегијама може подстаћи настајање и одржавање идеалног J2 селфа код ученика. Слично, разматрајући педагошке импликације налаза везаних за могуће селфове, Ли и Ојстерман (Lee and Oyserman 2009) указују на значај подстицања свести наставника о томе да се могући селфови ученика могу обликовати, са циљем да се на тај начин утиче и на њихову мотивацију за учење.

Други, нешто слабији предиктор мотивације и искуства у учењу енглеског језика представља димензија **ставова испитаника према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја**. Наиме, позитивни ставови испитаника према култури и заједници овог језика подстичу њихову мотивацију за учење овог језика, а њихово искуство у учењу енглеског чине позитивнијим. Овакви резултати указују на то да културолошки аспект учења енглеског језика код наше групе испитаника представља значајан фактор у процесу учења овог језика, будући да посредно преко мотивације и искуства у учењу утиче на постигнуће у учењу овог језика.

Овакви резултати су у складу са Брауновим запажањем да позитивни ставови ученика према култури и заједници одређеног циљног језика имају позитиван утицај на мотивацију и постигнуће у учењу тог језика (Brown 2001: 181). Овај аутор наглашава да би наставници требало да буду свесни да негативни ставови ученика према култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика углавном потичу од индиректног излагања ученика култури и заједници тог језика, које се остварује путем телевизијских садржаја, филмова, вести, књига и других непозданих извора културе. Задатак наставника би требало да буде ослобађање ученика од погрешно усвојених представа о култури и заједници земаља говорног подручја циљног језика, излагање ученика поузданијим изворима културе (као што је упознавање изворних говорника) и подстицање изражавања поштовања код ученика за друге културе.

Резултати нашег истраживања који указују на предиктивну вредност инструменталности и ставова студената према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја у односу на мотивацију за учење овог језика, у

складу су са тврдњама Лајтбаун и Спаде (Lightbown and Spada 2006: 63), према којима мотивацију за учење страних језика предодређују два фактора: комуникативне потребе ученика, с једне стране, и њихови ставови према заједници земаља говорног подручја циљног језика, с друге стране. Наиме, ауторке сматрају да ученици којима је одређени страни језик потребан за комуникацију у различитим друштвеним околностима или за остварење професионалних циљева, препознају комуникационе вредности тог језика, што представља јак извор мотивације за учење тог језика. Слично, ученици који изражавају позитивне ставове према изворним говорницима циљног језика, обично изражавају и жељу за успостављањем чешћих контаката са њима, што подстиче њихову мотивацију за учење тог језика.

Трећи, најслабији, и то, негативни предиктор мотивације и искуства у учењу енглеског језика представља **страх од асимилације**. Овакви резултати указују на то да уверења студената о томе да учење и употреба енглеског језика могу довести до нестанка или угрожавања њиховог сопственог језика, културе и уметности, као и до угрожавања њиховог националног идентитета, проузрокује нижу мотивацију ових испитаника за учење енглеског језика, као и негативне ставове ових испитаника према контексту учења овог језика.

Уколико ове резултате сагледамо са становишта Клементовог модела друштвеног контекста (Clément 1980), према којем страх од асимилације утиче негативно на мотивацију за учење страних језика, можемо рећи да су резултати нашег истраживања у складу са овим моделом.

Када је у питању предиктивна вредност димензије страха од асимилације у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, резултати нашег истраживања указују на то да је страх од асимилације индиректни предиктор постигнућа, при чему се димензија мотивације и искуства у учењу овог језика јавља као медијаторска димензија. Овакви резултати се донекле могу упоредити са налазима истраживања спроведеног међу студентима нефилолошких студија у Србији (Топалов и Радић Бојанић 2011), које је указало на повезаност између процене студената о етнолингвистичкој виталности сопствене и циљне заједнице, с једне стране, и њиховог постигнућа у учењу енглеског језика, с друге стране. Наиме, резултати су показали да студенти који сматрају да је етнолингвистичка

виталност њихове изворне групе висока, остварују скромније резултате у учењу страног језика. Слично, резултати нашег истраживања показују да студенти који сматрају етнолингвистичку виталност сопствене групе високом и значајнијом у односу на етнолингвистичку виталност циљне заједнице, постижу скромнији успех у учењу овог језика.

Овде се треба осврнути на међусобну повезаност предиктора мотивације и искуства у учењу енглеског језика, односно на повезаност **инструменталности, страха од асимилације и ставова према култури и заједници енглеског језика.**

Резултати указују на значајну реципрочну повезаност између инструменталности и ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја. Како бисмо објаснили повезаност ове две димензије, подсетићемо још једном да компонента инструменталности укључује инструменталну димензију, али и димензију идеалног J2 селфа. У том смислу, може се тврдити да се идеална слика испитаника о себи као успешним говорницима енглеског језика у значајној мери темељи на њиховим позитивним ставовима према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, док с друге стране, ова идеална слика коју испитаници имају о себи доприноси њиховим позитивним ставовима према овој култури и заједници. Може се рећи да овакви резултати у одређеној мери одговарају налазима ранијих истраживања (Dörnyei et al. 2006; Taguchi et al. 2009), који су указали на јаку узрочно-последичну повезаност идеалног J2 селфа и ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја.

Резултати истраживања указују и на негативну, узрочно-последичну повезаност између страха од асимилације и ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја. Такви резултати показују да изражени позитивни ставови студената према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, умањују њихов страх од асимилације са том културом и заједницом, као и то да изражени страх од асимилације подстиче њихове негативне ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја.

Поред димензије мотивације и искуства у учењу енглеског језика, други предиктор постигнућа у учењу овог језика код студената нефилолошких студија у Србији представља **језичка анксиозност**, при чему ова димензија представља негативни предиктор постигнућа. Овакви резултати указују на то да изражена језичка анксиозност доприноси слабљењу мотивације за учење енглеског језика, као и јачању негативног искуства у учењу овог језика код наших испитаника. Овакви резултати у складу су са резултатима бројних ранијих истраживања (Aida 1994; Brown, Robson and Rosenkjar 2001; Gardner 1985; Gardner, Tremblay and Masgoret 1997; Horwitz 1986; 2001; MacIntyre and Gardner 1989; 1994; Михаљевић Ђуговновић 2002; Радић Бојанић 2017; Rodrigues and Abreu 2003; Scovel 1978), који указују на негативан утицај анксиозности на постигнуће у учењу страних језика. Поменуте студије су показале да језичка анксиозност утиче на различите аспекте постигнућа (на општу језичку способност, оцене, језичке вештине, самопроцену знања), као и то да се јавља у облику различитих врста страхова – као страх од усменог изражавања, страх приликом тестирања, или као страх од негативне друштвене евалуације. Ученици код којих је изражена језичка анксиозност обично су пасивни на часовима страних језика, нерадо учествују у наставним активностима и задацима, а понекад чак избегавају да присуствују часовима (Ely 1986; Horwitz, Horwitz and Cope 1986).

На предиктивну вредност језичке анксиозности у односу на мотивацију и постигнуће у учењу страних језика указује и Дерњеи (Dörnyei 2001), који тврди да један од задатака наставника јесте да контролише и умањује језичку анксиозност својих ученика, што се може постићи: избегавањем поређења ученика, подстицањем кооперативности међу ученицима, избегавањем компетитивних активности, и сл.

Овде треба напоменути да према неким истраживањима (Brown, Robson and Rosenkjar 2001), између језичке анксиозности и постигнућа у учењу страних језика постоји реципрочна узрочно-последична повезаност. Другим речима, изражена језичка анксиозност ученика води ка нижем степену њихове мотивације за учење одређеног страног језика, с једне стране, док недостатак мотивације за учење тог језика проузрокује јачање њихове језичке анксиозности, с друге стране. На основу резултата нашег истраживања може се тврдити да је језичка

анксиозност предиктор постигнућа, али не и обрнуто, будући да испитивана језичка анксиозност временски претходи постигнућу које су испитаници показали приликом тестирања знања енглеског језика.

У моделу се запажа да између језичке анксиозности и ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја постоји негативна реципрочна повезаност. Оваква повезаност се може протумачити из перспективе истраживања Клемента и сарадника (Clément, Gardner and Smythe 1980; Clément, Dörnyei and Noels 1994), који су испитивали однос између мотивације и самопоуздања, које су делом дефинисали као одсуство анксиозности. Наиме, ови аутори тврде да позитивна искуства ученика са културом и заједницом циљног језика доприносе јачању њиховог самопоуздања у процесу учења тог језика, а самим тим и слабљењу њихове језичке анксиозности. У том смислу, можемо тврдити да позитивни ставови наших испитаника према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја подстичу јачање њиховог самопоуздања у контексту учења овог језика, односно умањују степен њихове језичке анксиозности.

Будући да мотивацијски J2 селф систем представља значајан део теоријског оквира ове дисертације, сматрамо да се на крају овог потпоглавља треба осврнути на предиктивне вредности димензија овог модела, идеалног J2 селфа, очекиваног J2 селфа и искуства у учењу енглеског језика, у односу на мотивацију за учење енглеског језика. Овде треба напоменути да је компонента очекиваног J2 селфа једина димензија мотивацијског J2 селф система која се код наших испитаника издвојила као самосталан фактор, док су се друге две димензије, идеални J2 селф и искуство у учењу енглеског језика, груписале у јединствене факторе са другим варијаблама. Подсећања ради, идеални J2 селф се груписао са варијаблама промотивне и превентивне инструменталности у јединствен конативни фактор инструменталности, док се димензија искуства у учењу енглеског језика груписала са варијаблом мотивација у учењу енглеског језика у јединствен конативно-емоционални фактор. Будући да према теорији мотивацијског J2 селф система, ове три димензије представљају основне изворе мотивације за учење страних језика (Dörnyei 2005; 2009), сматрамо да је на овом месту неопходно да упоредимо њихове предиктивне вредности у односу на димензију мотивације код наше групе испитаника. Притом треба имати у виду да је интерпретабилност ових



података у одређеној мери ограничена, будући да су се две од три димензије мотивацијског J2 селф система у нашем истраживању груписале са другим варијаблама и не представљају јединствене компоненте. Обзиром да димензија искуства у учењу енглеског језика представља јединствен фактор са варијаблом мотивације у учењу овог језика, може се закључити да је искуство у учењу енглеског језика компонента која је најјаче повезана са мотивацијом за учење овог језика. Потом, имајући у виду да димензија инструменталности представља предиктор димензије мотивације и искуства у учењу енглеског језика, а да је у оквиру димензије инструменталности груписана и варијабла идеалног J2 селфа, може се рећи да та умерена предиктивност делимично потиче од предиктивне вредности идеалног J2 селфа у односу на мотивацију и искуство у учењу енглеског језика. Коначно, димензија очекиваног J2 селфа се није издвојила као компонента коначног модела предвиђања постигнућа у учењу енглеског језика. На основу свега наведеног, може се закључити да од три димензије мотивацијског J2 селф система, најзначајни извор мотивације за учење енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, представља искуство у учењу овог језика. Затим, као нешто слабији корелат јавља се идеални J2 селф, али искључиво као део фактора у оквиру којег је груписан са промотивном и превентивном инструменталношћу. На крају, може се рећи да димензија очекиваног J2 селфа не представља предиктор мотивације за учење енглеског језика код наше групе испитаника. Уз ограничења која нам намеће већ поменуто груписање димензија мотивацијског J2 селф система у оквиру других фактора, можемо рећи да су ови резултати у складу са налазима претходних студија (Islam et al. 2013; Kormos and Csizér 2008; Taguchi et al. 2009), који су показали да је искуство у учењу страних језика најзначајнији извор мотивације за учење страних језика, затим да нешто слабији извор представља идеални J2 селф, док се димензија очекиваног J2 селфа показала као најмање значајан или безначајан извор мотивације за учење енглеског језика.

На крају, осврнућемо се на димензију интегративности, која се није издвојила као посебан фактор, према резултатима нашег истраживања, те се може рећи да не представља значајну компоненту у учењу енглеског језика код наше групе испитаника. Како бисмо добили јаснији увид у овакве налазе, осврнућемо се

на резултате квалитативне анализе. Наиме, резултати су указали на то да испитаници изражавају позитивне ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, да су спремни да се прилагоде циљној заједници уколико би то било потребно, и сл. Међутим, и поред оваквих ставова, испитаници не показују заинтересованост да се интегришу и идентификују са том заједницом. Будући да се димензија инструменталности, која укључује и идеални J2 селф, издвојила као значајна компонента у нашем истраживању, може се рећи да је код наших испитаника заправо изражена тежња за идентификацијом са својим идеалним J2 селфом, а не са изворном заједницом и културом енглеског језика. Овакво тумачење у складу је са Дерњеијевом тврдњом да у срединама у којима не долази до честих контаката изворних говорника неког језика и оних који уче тај језик као страни, важан извор мотивације за учење тог језика представља тежња ученика да достигну идеалну слику о себи као успешним говорницима тог језика, а не тежња да се интегришу са његовом изворном заједницом (Dörnyei 2009).

#### **5.4. Алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика**

Поред тога што смо у оквиру истраживања спроведеног за потребе ове дисертације испитивали различите индивидуалне разлике ученика као предикторе постигнућа у учењу енглеског језика, у раду смо истраживали и да ли одређене варијабле могу бити алтернативни индикатори постигнућа у учењу овог језика, поред скорана на тесту знања, као главне мере постигнућа. Наиме, намера нам је била да испитамо да ли следеће варијабле представљају алтернативне индикаторе постигнућа: самопроцена нивоа знања из енглеског језика, оцене из енглеског језика које су испитаници остварили на крају претходног семестра и самопроцена успешности у учењу овог језика. Сврха овог споредног циља истраживања била је да се провери да ли би се ове варијабле могле користити као алтернативне критеријумске варијабле у условима у којима није могуће организовати тестирање знања енглеског језика.

Осврнућемо се првенствено на самопроцену нивоа знања енглеског језика, која представља варијаблу којом се изражава процена студената о сопственом нивоу знања овог језика, према скали опште језичке способности, која укључује

нивое од А1 до Ц2, према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика (CEF 2001). Резултати су показали да између постигнућа које су испитаници показали на тесту знања енглеског језика и њихове самопроцене о сопственом нивоу знања овог језика постоји висока корелација, што указује на то да се варијабла самопроцене нивоа знања енглеског језика може сматрати поузданим алтернативним индикатором постигнућа ових испитаника у учењу овог језика.

Када је у питању варијабла која се односи на оцене из предмета Енглески језик које су студенти остварили на крају претходног семестра, резултати су указали на то да између ове варијабле и постигнућа мереног тестом знања енглеског језика постоји умерена повезаност, на основу чега се може рећи да се и ова варијабла може користити као поуздани алтернативни индикатор постигнућа у учењу енглеског језика, иако мање поуздан у односу на самопроцену нивоа знања овог језика.

Коначно, осврнућемо се на варијаблу самопроцене успешности у учењу енглеског језика, којом се изражава процена студената о томе колико су успешни у учењу овог језика, ако се упореде са познаницима који овај језик уче у једнаким или сличним условима. Резултати су показали да између постигнућа мереног тестом знања и ове варијабле постоји статистички значајна, мада слаба повезаност, што указује на то да се и ова варијабла може донекле сматрати алтернативним индикатором постигнућа у учењу енглеског језика код ове групе испитаника, иако знатно мање поузданим у односу на варијабле самопроцене нивоа знања енглеског језика и оцена из овог језика.

Може се закључити да се у условима у којима није могуће организовати тестирање знања енглеског језика као алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији могу користити првенствено самопроцена студената о сопственом нивоу знања, затим оцене које ови испитаници остварују из енглеског језика током студија, као нешто мање поуздан индикатор, и на крају, самопроцена успешности знања као најмање поуздан индикатор.

## 6. ЗАКЉУЧАК

### 6.1. Закључна разматрања

Постигнуће у области учења страних језика подразумева у најширем смислу знање о одређеном језику, као и способност и вештину употребе тог знања у стварном контексту и комуникацији. Испитивање индивидуалних разлика ученика које утичу на њихово постигнуће представља једну од најзначајнијих тема у области примењене лингвистике и методике наставе страних језика, будући да из налаза таквих истраживања произилазе педагошке и практичне импликације за учење и наставу страних језика. Раније парадигме индивидуалних разлика темељиле су се на претпоставци да су индивидуалне разлике релативно стабилни, монолитни психолошки конструкти, који су независни у односу на спољашње факторе који потичу из окружења у којем се обавља процес учења. Међутим, у оквиру новијих приступа сматра се да индивидуалне разлике представљају вишедимензионалне конструкте, који су подложни временским и ситуационим варијацијама и који постоје искључиво у интеракцији са контекстуалним и временским факторима, те их је једино тако валидно и испитивати. Стога, према овим приступима, индивидуалне разлике предодређују ниво постигнућа у учењу страних језика својим кумулативним, а не појединачним дејством (Dörnyei and Ryan 2015). Притом, полазећи од тврдњи социјалних психолога према којима се људско понашање темељи на интеракцији три димензије менталних садржаја, когниције, емоција и мотивације, аутори сматрају да у оквиру испитивања индивидуалних разлика, као менталних садржаја, треба испитивати њихове когнитивне, емоционалне и конативне димензије (Dörnyei 2009; Dörnyei and Ryan 2015). Имајући овакав став у виду, у оквиру истраживања које смо спровели за потребе ове дисертације испитивали смо истовремено когнитивне, емоционалне и конативне индивидуалне разлике ученика као потенцијалне предикторе постигнућа у учењу енглеског језика. Такође, полазећи од дефиниције става у области социјалне психологије (Рот 2003) као концепта који укључује когнитивне, емоционалне и конативне елементе, индивидуалне разлике које смо испитивали у овом истраживању, посматрали смо под окриљем концепта општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика. Другим речима, под овим концептом у нашем истраживању подразумевали смо скупину

индивидуалних разлика ученика у вези са начином на који опажају енглески језик и учење енглеског језика (когнитивне димензије), начином на који емоционално реагују на овај језик и његово учење (емоционалне димензије), као и у вези са њиховом мотивисаношћу за учење овог језика (конативне димензије).

**Први циљ** овог истраживања био је да се утврди које индивидуалне разлике, које смо обухватили истраживањем (идеални J2 селф, очекивани J2 селф, искуство у учењу енглеског језика, промотивна инструменталност, превентивна инструменталност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, мотивација за учење енглеског језика, етноцентризам, страх од асимилације, језичка анксиозност и интегративност), чине општи став студената нефилолошких студија у Србији према енглеском језику и учењу енглеског језика. Резултати су показали да поменути став чини осам компоненти: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, утицај породице, очекивани J2 селф и етноцентризам. Ови фактори објашњавају укупно 59% укупне варијансе општег става испитаника.

**Други циљ** истраживања био је да се утврди у којој мери су индивидуалне разлике које чине општи став према енглеском језику и учењу енглеског језика, изражене код наших испитаника, и да се испита каква је повезаност међу овим компонентама.

Резултати су показали да је инструменталност, као доминантни фактор општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, у значајној мери изражена код наших испитаника. Притом, ова компонента представља димензију која укључује промотивну и превентивну инструменталност, као и димензију идеалног J2 селфа, што указује на то да између ове три димензије постоји значајна повезаност, према оном смислу који овим димензијама дају наши испитаници. Груписање тврдњи компоненте идеални J2 селф у оквиру фактора инструменталности, указује на то да је идеална слика коју испитаници имају о себи као успешним говорницима енглеског језика неодвојива од њихових тежњи да науче овај језик како би остварили одређени професионални или лични циљ.

Израженост димензије инструменталности указује на то да наши испитаници уче енглески језик првенствено са циљем да познавање тог језика употребе за достизање одређеног личног или професионалног циља. Будући да се ови ученици оспособљавају да користе енглески језик у оквиру својих будућих професија, може се рећи да је усмереност њихове мотивације за учење овог језика ка инструменталној оријентацији очекивана. Резултати су, такође, показали да је инструменталност повезана са мотивацијом и искуством у учењу енглеског језика, очекиваним J2 селфом и ставовима према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја.

Мотивација и искуство у учењу енглеског језика, као други фактор општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, изражена је, такође, код наших испитаника. Груписање почетних варијабли мотивације за учење енглеског језика и искуства у учењу овог језика у јединствен конативно-емоционални фактор, показује да су наши испитаници мотивисани да уче енглески језик искључиво ако су њихове емоције везане за доживљај учења овог језика позитивне. Овакви резултати указују на то да фактори који потичу из контекста у којем се одвија процес учења, представљају најзначајније изворе мотивације за учење енглеског језика и њиховог позитивног искуства у учењу овог језика код наше групе испитаника. Резултати, такође, показују да између димензије мотивације и искуства у учењу енглеског језика и димензија инструменталности, ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и очекиваног J2 селфа постоји позитивна повезаност, док између ове димензије и и језичке анксиозности постоји негативна повезаност.

Страх од асимилације, као трећа компонента става према енглеском језику и учењу енглеског језика, представља димензију која је умерено изражена код студената нефилолошких студија у Србији. Овакви резултати показују да наши испитаници претежно сматрају да учење и употреба енглеског језика могу угрозити вредности језика, културе и идентитета њиховог народа. На основу тога може се рећи да испитаници претежно сматрају да је етнолингвистичка виталност њихове сопствене заједнице висока, а да је изворна заједница енглеског језика мање значајна у етнолингвистичком смислу. Резултати указују на то да је

димензија страха од асимилације повезана првенствено са димензијом етноцентризма, као и са димензијом језичке анксиозности.

Када је у питању израженост језичке анксиозности, четврте компоненте општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, резултати показују да студенти нефилолошких студија у Србији у просеку изражавају ниже вредности језичке анксиозности, односно слабо изражен страх при учењу и употреби енглеског језика. Резултати указују и на то да између језичке анксиозности и утицаја породице, као и језичке анксиозности и страха од асимилације постоји слаба позитивна повезаност, а да се између језичке анксиозности и димензије мотивације и искуства у учењу енглеског језика јавља слаба негативна повезаност.

Димензија ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја представља пету компоненту општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика. Резултати показују да студенти нефилолошких студија у Србији изражавају значајно позитивне ставове према изворној култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, при чему се под овим ставовима подразумевају првенствено ставови испитаника према музици, књижевним делима, филмовима и ТВ програмима који долазе са енглеског говорног подручја, као и њихови ставови према менталитету и упознавању људи из земаља енглеског говорног подручја. Резултати показују, такође, да значајна повезаност постоји између поменутих ставова и инструменталности, као и између ставова и мотивације и искуства у учењу енглеског језика.

Утицај породице представља шесту компоненту општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика. Испитаници процењују да је утицај који на њих врши породица у контексту учења енглеског језика веома слаб или занемарљив, без обзира да ли се ради о подршци или притиску чланова породице. Такође, резултати указују на повезаност димензије утицаја породице и очекиваног J2 селфа.

Када је питању очекивани J2 селф, као седма компонента општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, резултати показују да је овај могући селф у просеку умерено изражен код студената нефилолошких студија у Србији. Другим речима, наши испитаници претежно сматрају да је

познавање енглеског језика оно што од њих околина очекује (родитељи, друштво, колеге, итд.), те да испуњавањем ових очекивања избегавају негативне последице непознавања овог језика. Резултати указују и на позитивну повезаност димензије очекиваног J2 селфа са димензијама инструменталности, утицаја породице, и мотивације и искуства у учењу енглеског језика.

Етноцентризам, осма димензија општег става испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, представља компоненту која је умерено изражена код студената нефилолошких студија у Србији. Иако изражавају значајно позитивне ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, наши испитаници у просеку изражавају умерено јаку идентификацију са сопственом заједницом и културом. Резултати показују да постоји значајна повезаност између димензије етноцентризма и страха од асимилације.

**Трећи циљ** истраживања био је да се утврде разлике у изражености испитиваних индивидуалних разлика и постигнућа у учењу енглеског језика на појединачним подзорцима, и то на подзорку мушких и женских испитаника, и подзорку студената факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука.

Када су у питању подзорци испитаника мушког и женског пола, резултати указују на то да постоје разлике у изражености неких индивидуалних разлика, и то: инструменталности, језичке анксиозности, етноцентризма и утицаја породице, при чему су инструменталност и језичка анксиозност израженији код испитаника женског, а етноцентризам и утицај породице код испитаника мушког пола.

Када су у питању подзорци различитих научних области, разлике се уочавају на димензијама језичке анксиозности, ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја и утицаја породице. Притом, језичка анксиозност најјаче је изражена код студената друштвено-хуманистичких наука, нешто ниже вредности има код испитаника природно-математичких и медицинских наука, а најниже код студената техничко-технолошких факултета. Позитивни ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја највише су изражени код испитаника медицинских факултета, а најмање код студената друштвено-хуманистичких наука. Студенти техничко-технолошких и друштвено-хуманистичких факултета процењују да је утицај који на њих врше



породице у контексту учења енглеског језика најјачи, док испитаници природно-математичких наука сматрају овај утицај најслабијим.

Када су у питању разлике у постигнућу у учењу енглеског језика код испитиваних подузорака, значајне разлике између подузорка мушких и женских испитаника не постоје, док се код поузорка студената различитих научних области могу уочити извесне разлике. Највише постигнуће у учењу енглеског језика запажа се код студената медицинских наука, нешто ниже код студената техничко-технолошких и друштвено-хуманистичких наука, док студенти природно-математичких факултета показују најнижи ниво постигнућа.

**Четврти и главни циљ** истраживања био је да се утврди да ли и у којој мери варијабле индивидуалних разлика, које смо испитивали као компоненте општег става према енглеском језику и учењу енглеског језика, представљају предикторе постигнућа у учењу овог језика. Према моделу предвиђања постигнућа у учењу енглеског језика који смо добили анализом структуралног моделирања, димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика, и димензија језичке анксиозности директно предвиђају постигнуће у учењу енглеског језика, при чему ове компоненте објашњавају 26% варијансе постигнућа, док инструменталност, страх од асимилације и ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја представљају индиректне предикторе постигнућа, односно директне предикторе мотивације и искуства у учењу енглеског језика и притом објашњавају 36% ове димензије.

Мотивација за учење енглеског језика, као и позитивно искуство наших испитаника према контексту учења, представљају кључне факторе који предодређују њихов успех у учењу овог језика. Резултати су показали да директне предикторе мотивације и искуства у учењу енглеског језика код наше групе испитаника представљају: инструменталност, ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и страх од асимилације.

Најзначајнији предиктор мотивације и искуства студената у учењу енглеског језика представља инструменталност, што значи да инструментални мотиви за учење енглеског језика, као и слика студената о себи као идеалним говорницима овог језика у будућности, представљају главне изворе мотивације за учење овог

језика, као и главни извор позитивног искуства у учењу овог језика код наше групе испитаника.

Нешто слабији предиктор мотивације и искуства у учењу енглеског језика представља димензија ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја. Овакви резултати показују да позитивни ставови студената према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја подстичу њихову мотивацију за учење овог језика, а њихово искуство у учењу чине позитивнијим, што потврђује значај културолошког аспекта учења страних језика за процес учења страних језика.

Најслабији, притом негативни, предиктор мотивације и искуства у учењу енглеског језика представља страх од асимилације, што указује на то да уверења студената о томе да учење и употреба енглеског језика могу угрозити њихов сопствени језик, културу и уметност, представљају узрочник слабе мотивације ових испитаника за учење енглеског језика и њихових негативних ставова према контексту учења овог језика.

Други предиктор постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији представља језичка анксиозност, при чему ова димензија представља негативни предиктор постигнућа. Другим речима, страх и непријатност које наши испитаници осећају у процесу учења енглеског језика, имају негативан утицај на њихову мотивацију и искуство у учењу овог језика.

**Пети циљ** истраживања био је да се утврди да ли одређене варијабле могу бити алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика, поред скорана тесту знања, као главне мере постигнућа. Резултати су показали да у условима у којима није могуће организовати тестирање знања енглеског језика, као алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији могу се користити првенствено самопроцена студената о сопственом нивоу знања, затим оцене које ови испитаници остварују из енглеског језика током студија, као нешто мање поуздан индикатор, и на крају, самопроцена успешности знања као најмање поуздан индикатор постигнућа.

## 6.2. Педагошке импликације истраживања

Педагошке импликације које произилазе из резултата истраживања спроведеног за потребе овог рада односе се првенствено на интервенције које се могу предузети како би се контролисале димензије које представљају директне или индиректне предикторе постигнућа у учењу енглеског језика, са циљем да се на тај начин унапреди постигнуће. Фокусираћемо се првенствено на димензије које директно предвиђају постигнуће, тј. на мотивацију и искуство у учењу енглеског језика, и језичку анксиозност, а онда и на димензије које индиректно утичу на постигнуће, односно на инструменталност, ставове према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и страх од асимилације.

Резултати су указали на то да се као најзначајнији предиктор постигнућа у учењу енглеског језика јавља димензија **мотивације и искуства у учењу овог језика**. Како су резултати показали да је искуство у учењу енглеског језика неодвојиво од мотивације за учење овог језика, потом да димензије инструменталности, ставова према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја, и страха од асимилације директно утичу на мотивацију испитаника, усредредићемо се на технике и стратегије којима је могуће контролисати ове димензије.

Будући да резултати показују да су наши испитаници мотивисани да уче енглески језик искључиво уколико су њихове емоције везане за доживљај учења овог језика позитивне, јасно је да је неопходно побољшати услове у којима се одвија процес учења како би се подстакла мотивација ученика. Контекст учења може се побољшати:

- успостављањем односа са ученицима који се темеље на поверењу и поштовању. Наиме, ученици који наизлазе на поштовање и подршку својих наставника, као и на заинтересованост наставника за афективне стране процеса учења, обично имају израженију мотивацију за учење (Brown 2001; Harmer 2007). То значи да је поред адекватне наставне праксе, ученицима неопходно обезбедити и довољно подршке и надахнућа;

- успостављањем равнотеже између похвале и критике. Умерена и адекватна примена похвале и критике може позитивно утицати на самопоуздање и мотивацију ученика за учење (Brown 2001);
- употребом разноликих активности, задатака и материјала. Рутина у настави и употреба једноличних материјала воде ка досади и губитку пажње код ученика, због чега је важно користити разнолике и изазовне садржаје, прилагођене узрасту, способностима и интересовањима ученика (Lightbown and Spada 2006). Поред тога, садржаје треба персонализовати, односно повезати их са интересовањима ученика, њиховим искуствима и склоностима (Ur 2003);
- постављањем јасних дугорочних и краткорочних циљева учења. Дугорочни циљеви се односе, на пример, на полагање испита на крају школске године, могућност проналажења доброг посла у будућности, док краткорочни циљеви подразумевају савладавање одређене наставне јединице, употребу наученог градива у стварном контексту, и сл. Притом, наставници треба да имају у виду да дугорочни циљеви ученицима често изгледају сувише удаљено, те да њихов утицај на мотивацију може бити веома слаб. С друге стране, усмеравање ученика ка краткорочним циљевима омогућује ученицима да схвате циљеве као реалне и постижне, што се позитивно одражава и на њихову мотивацију. У сваком случају, наставници би требало да бирају циљеве који су за ученике изазовни, али ипак оствариви. Другим речима, одабиром циљева, те и задатака и активности, који нису сувише тешки, а ни сувише лаки, наставник подстиче заинтересованост и мотивисаност својих ученика (Harmer 2007);
- постављањем кооперативних, а не компетитивних циљева. Током кооперативних активности, у којима ученици заједно решавају одређени задатак или проблем, сви ученици, па и они слабији, добијају важну улогу у обављању задатка, што се на позитиван начин одражава на њихово самопоуздање и мотивацију за учење (Brown 2001; Lightbown and Spada 2006);

- подстицањем ученика да у одређеној мери преузму одговорност за наставни процес. На овај начин, ученици добијају могућност да бирају наставне активности, материјале, теме, начин исправљања грешака, и сл. Сматра се да ученици који осећају да имају утицаја на оно што се током часа дешава, обично изражавају јачу мотивацију за учење у односу на ученике који имају пасивну улогу у учионици (Harmer 2007). Уз то, оваквим приступом посебно се подстиче развијање и одржавање интринзичке мотивације ученика (Brown 2001).

Разматрајући стратегије којима се може подстаћи мотивација ученика за учење страних језика и полазећи од процесног модела мотивације, Дерњеи (Dörnyei 2001b) тврди да подстицање и одржавање мотивације ученика подразумева процес који укључује:

- стварање основних услова за настанак мотивације. Ова фаза подразумева формирање предуслова за подстицање мотивације ученика, што укључује: успостављање добрих односа са ученицима, стварање пријатне и подстицајне атмосфере у учионици, постизање кохезивности групе и постављање правила понашања групе;
- стварање почетне мотивације, што подразумева: указивање ученицима на предности познавања одређеног језика, подстицање очекивања успеха код ученика, усмеравање ученика ка циљевима, употребу релевантних наставних материјала и стварање реалних очекивања код ученика;
- одржавање и подстицање мотивације ученика. Током ове фазе наставници би требало да чине процес учења занимљивим, презентују задатке на мотивишући начин, постављају јасне циљеве учења, подстичу самопоуздање код ученика, подстичу сарадњу међу ученицима, употребу стратегија самомотивације, и сл;
- подстицање позитивне самоевалуације код ученика, што је могуће остварити подстицањем ученика да успех у учењу приписују својим способностима, давањем мотивационих повратних информација, оцењивањем и награђивањем ученика на мотивишући начин, и сл.

Разматрајући мотивацијске стратегије које се могу применити у учионици са циљем да се подстакне мотивација ученика за учење страних језика, Дерњеи и

Кубанијова (Dörnyei 2018; Dörnyei and Kubanyiova 2014) групишу ове стратегије у три категорије:

- стратегије усмерене ка визији ученика, које имају за циљ да учине могуће селфове изворима мотивације за учење одређеног страног језика. Ове стратегије укључују: стварање визије код ученика о њиховим будућим селфовима, јачање те визије, подстицање доживљавања визије као заиста достижне, формирање плана поступака којима би визије биле пропраћене, одржавање визије, као и подстицање свести ученика о последицама неостваривања визије;
- стратегије усмерене ка индивидуалном искуству у учењу, које укључују подстицање радозналости и заинтересованости ученика, подстицање очекивања успеха код ученика, њиховог самопоуздања, редуковање језичке анксиозности, и сл;
- стратегије усмерене ка групном искуству, које имају за циљ групну кохезивност и групне норме. Групна кохезивност се односи на јачање веза међу члановима групе, као и јачање веза појединаца да групом у целини, док групне норме подразумевају правила понашања која регулишу функционисање групе ученика и омогућују учење у групи.

Будући да су резултати истраживања указали на то да је **инструменталност** један од значајних предиктора мотивације и искуства у учењу енглеског језика код наше групе испитаника, јасно је да се контролисањем ове димензије може директно утицати на мотивацију и искуство у учењу енглеског језика, и индиректно на постигнуће у учењу овог језика. Стога, наставници би требало да подстичу свест ученика о инструменталним вредностима циљног језика, што се, према Дерњеију (Dörnyei 2001b) може постићи на више начина:

- подсећањем ученика да познавање одређеног циљног језика може представљати инструмент који омогућује остварење неких њихових циљева;
- подсећањем ученика на улогу коју циљни језик има у свету, уз истицање користи које познавање овог језика може да донесе њима, али и њиховој заједници;

- подстицањем ученика да примењују знање циљног језика у стварним ситуацијама.

Треба имати у виду да се у оквиру компоненте инструменталности налази и димензија идеалног J2 селфа, те се може рећи да се подстицањем ове димензије може утицати на компоненту мотивације и искуства у учењу енглеског језика и на постигнуће у учењу овог језика. Разматрајући практичне импликације модела мотивацијског J2 селф система, а посебно димензије идеалног J2 селфа, Дерњеи (Dörnyei 2009) предлаже следећих шест стратегија за подстицање и одржавање идеалног J2 селфа:

- стварање димензије идеалног J2 селфа, што подразумева подстицање кроскултуралне комуникације, подстицање ученика да се угледају на успешне говорнике циљног језика, као и сусрете ученика са изворним говорницима и културом тог језика;
- јачање димензије идеалног J2 селфа, што укључује одржавање менталних слика које ученици имају о себи као успешним говорницима циљног језика;
- подстицање доживљавања идеалног J2 селфа као достигнутог, што је могуће остварити подстицањем ученика да преиспитују своје могуће селфове, како би развили уверење да имају контролу над процесом учења и како би учење видели као пут ка остварењу својих очекивања;
- развијање плана поступака којима би идеални J2 био пропраћен, што укључује подстицање ученика да редовно сагледавају задатке које су већ обавили, да своје циљеве и планове модификују, и да стално преиспитују своја очекивања и страхове у вези са учењем циљног језика;
- одржавање идеалног J2 селфа, што подразумева различите комуникативне активности, затим активности које се односе на изворну културу циљног језика (гледање филмова, слушање музике, и сл.);
- подстицање свести ученика о последицама недостижања идеалног J2 селфа, што се првенствено односи на ограничења која непознавање циљног језика доноси.

Како **ставови према култури и заједници земаља енглеског говорног подручја** представљају трећи предиктор мотивације и искуства у учењу овог

језика, применом одређених стратегија могуће је утицати на ову димензију, са циљем да се унапреди мотивација и искуство у учењу енглеског језика. Стога, циљ наставника не треба да подразумева развијање искључиво комуникативне компетенције ученика, већ њихове интеркултуралне комуникативне компетенције. Како би то постигли, према неким ауторима (Brown 2001; Dönyei 2001), наставници би требало да:

- упознају ученике са занимљивим и релевантним аспектима циљне културе;
- развијају кроскултуралну свест ученика систематично, почевши од кроскултуралних сличности и аналогича са њиховом сопственом културом;
- дискутују о оправданости уобичајених стереотипа и предрасуда о циљној језичкој заједници;
- употребљавају аутентичне наставне материјале;
- постичу ученике да сами истражују заједницу и културу циљног језика.

Како резултати показују да је **страх од асимилације** трећи, и то негативни, предиктор мотивације и искуства у учењу енглеског језика код наше групе испитаника, педагошке импликације овог налаза би требало да се односе на контролисање овог фактора, како би се тиме утицало и на фактор мотивације и искуства у учењу енглеског језика, па и на постигнуће у учењу овог језика. Како би то остварили, наставници би требало да:

- подстичу свест ученика о процесу акултурације;
- дискутују са ученицима о кроскултуралним разликама, наглашавајући да ниједна култура није „боља“ од других и да је кроскултурално разумевање важан део процеса учења страних језика;
- користе повремено наставне материјале и активности који указују на сличности између изворне културе ученика и циљне културе (Brown 2001).

Резултати истраживања указују на то да други предиктор постигнућа у учењу енглеског језика код наше групе испитаника, поред мотивације и искуства у учењу овог језика, представља **језичка анксиозност**. Будући да ова димензија представља негативни предиктор постигнућа, поступци наставника би требало да



буду усмерени ка редуковању нивоа језичке анксиозности ученика, што се може постићи на више начина:

- избегавањем поређења ученика. Наиме, прекомерно поређење успешних и неуспешних ученика, уз истицање разлика међу њиховим оценама, способностима, постигнућима, и сл., доприноси слабљењу самопоуздања ученика и јачању њихове језичке анксиозности (Dörnyei 2001b);
- подстицањем некопетитивних, кооперативних односа међу ученицима. Наиме, аутори сматрају да компетитивност чак и у ограниченој мери може да угрози успешан процес учења, будући да су ученици током компетитивних активности усресређени на избегавање неуспеха, а на сам процес учења (Covington and Teel 1996; Dörnyei 2001b);
- подстицањем ученика да прављење грешака схвате као нормалан део процеса учења. Наиме, врло чест извор језичке анксиозности представља страх од прављења грешака, при чему овај страх понекад може бити толико изражен да ученици избегавају да учествују у наставним активностима. Стога, наставници би требало да предоче ученицима да су грешке очекивани део процеса учења страних језика. Поред тога, наставници би требало да прибегавају селективном исправљању грешака, односно да избегавају исправљање свих грешака које ученици направе (Dörnyei 2001b);
- редуковањем страха који се код ученика јавља приликом тестирања и оцењивања. Како би се то постигло, ученици би требало да буду унапред упознати са начином и формом тестирања, као и са критеријумима оцењивања. Такође, ученицима би требало повремено дати прилику да поправе оцене, као и могућност да у одређеној мери учествују у процесу оцењивања (Dörnyei 2001b).

Овде се треба осврнути на резултате квалитативног истраживања који показују да се значајном броју испитаника не допада то што на часовима енглеског језика нису подељени у групе према нивоу знања, односно то што сви студенти похађају наставу енглеског језика заједно. Наиме, испитаници наводе да овакав вид наставе код њих често изазива осећања несигурности и непријатности, будући да знају да део њихових колега поседује знатно виши ниво знања у односу

на њихов. Чини се да најадекватније решење проблема оваквих хетерогених група представља подела ученика у групе према нивоу знања енглеског језика. Међутим, у ситуацијама у којима није могуће решити овај проблем на такав начин, Ур (Ur 2003) сматра да наставници могу да:

- индивидуализују наставу, односно да дозволе ученицима да бирају материјале, теме и активности;
- персонализују садржаје, тј. да организују наставне активности у којима ученици могу да износе своја мишљења и искуства;
- користе обавезне и додатне активности, при чему се обавезне активности односе на задатке који су предвиђени за све ученике, а додатне на задатке који су предвиђени за оне ученике који имају довољно знања, времена или жеље да их ураде, и сл.

Слично, Хармер (Harmer 2007) сматра да је у оваквим групама које чине ученици различитог нивоа знања, неопходно диференцирати ученике, односно третирати их на различите начине у складу са њиховим нивоом знања. Према овом аутору, диференцирање ученика је могуће постићи на неколико начина:

- употребом различитих материјала/технологија за различите групе ученика;
- употребом задатака различите тежине за различите групе ученика уз употребу истог материјала/технологија;
- груписањем ученика са вишим и нижим нивоом знања, при чему се очекује да ће ученици са вишим нивоом знања помагати ученицима са скромнијим знањем.

Притом, важно је нагласити да диференцирање ученика треба да буде спроведено на подстицајан и дискретан начин како такав вид наставе не би код ученика изазвао осећање инфериорности (Harmer 2007).

### **6.3. Предлози за будућа истраживања**

У истраживању спроведеном за потребе ове дисертације, као мера постигнућа у учењу енглеског језика коришћен је збир поена остварених на тесту знања енглеског језика, који омогућује увид у општу језичку способност студената нефилолошких студија у Србији. Будућа истраживања би се могла фокусирати на

тестирање појединачних језичких вештина (читања, писања, слушања и говорења) и појединачних сегмената језика (вокабулара, граматике), те на испитивање предиктивне вредности индивидуалних разлика испитиваних у овом истраживању у односу на вештине и сегменте језика. Овакво истраживање подразумевало би организационо и временски захтевнију процедуру тестирања, али свакако би омогућило јаснији увид у постигнуће испитаника у учењу енглеског језика, као и у предикторе тог постигнућа.

Даље, будућа истраживања би могла бити усмерена ка испитивању заступљености индивидуалних разлика испитиваних у овом истраживању, као и ка истраживању њихових предиктивних вредности у односу на постигнуће у учењу енглеског језика, код студената филолошких наука у Србији. Оваква истраживања омогућила би поређења заступљености и предиктивних вредности индивидуалних разлика у процесу учења енглеског језика код студената филолошких и нефилолошких наука.

Поред тога, на основу резултата нашег истраживања утврђено је да димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика представља предиктор постигнућа у учењу овог језика. Међутим, неки аутори (Gardner 1985; Lightbown and Spada 2006; Skehan 1989) тврде да између ове две варијабле постоји реципрочна узрочно-последична повезаност, односно да поред тога што мотивација представља предиктор постигнућа, и постигнуће представља предиктор мотивације. Стога, сматрамо да би у будућим истраживањима ваљало испитати да ли таква повезаност ових димензија постоји и код наше групе испитаника, из чега би проистекле важне педагошке импликације.

Слично, резултати нашег истраживања указују на предиктивну вредност језичке анксиозности у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Према налазима неких студија (Brown, Robson and Rosenkjar 2001), међу овим димензијама постоји реципрочна узрочно-последична повезаност. Другим речима, према овим резултатима, ниво језичке анксиозности предвиђа постигнуће у учењу страних језика, при чему се и постигнуће може сматрати предиктором језичке анксиозности. Стога, сматрамо да би било корисно испитати могућност постојања овакве повезаности међу поменутиим варијаблама и код наше групе испитаника,

будући да би такви резултати имали значајне педагошке импликације за наставну праксу.

На крају, у будућим истраживањима ваљало би испитати предвиђање заступљености испитиваних индивидуалних разлика, као и предвиђање постигнућа у учењу енглеског језика, на основу неких других фактора који нису обухваћени овим истраживањем, а сматрају се важним за процес учења страних језика. На пример, будућа истраживања би се могла фокусирати на предвиђање изражености испитиваних индивидуалних разлика и постигнућа у учењу енглеског језика на основу општих академских способности ученика, дужине учења енглеског језика, учења енглеског језика ван формалне наставе, боравка у земљама енглеског говорног подручја, претходног искуства у учењу овог језика, и сл.

## 7. ЛІТЕРАТУРА

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, 155-168.

Al-Shehri, A.S. (2009). Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Clevedon: Multilingual Matters, 164-171.

Altman, H. (1980). Foreign language teaching: focus on the learner. In Altman, H. and Vaughan, J. (Eds.), *Foreign Languages Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5): 469-480.

Arnett, J.J. (2002) The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57 (10), 774-783.

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bakar, K.A., Sulaiman, N.F. and Razaai, Z.A.M. (2010). Self-determination theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10/1, 71-86.

Boo, Z., Dörnyei, Z. and Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147-157.

Booth, K. (2014). *Strategy and Ethnocentrism*. London: Routledge.

Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation to learn. *Educational psychologist*, 18, 200-215.

Brown, H.D. (1990). M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In Alatis, J.E. (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press: 383-393.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

Brown, J., Robson, G., and Rosenkjar, P.R. (2001). Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 361-398.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, C. and Schmidt, R.W. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Carter, R. and Nunan, D. (Eds.) (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

CEF. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. and Thurell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*. Vol. 6, No. 2. Regents of the University of California, 5-35.

Chambers, G.N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press. Cambridge, Mass.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Giles, H., Robinson, W.P. and Smith, P.M. (Eds.) *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon, 147-54.

Clément, R., Gardner, R.C. and Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science* 9: 123-133.

Clément, R., Smythe, P.C. and Gardner, R.C. (1978). Persistence in second language study: Motivational consideration. *Canadian Modern Language Review*, 34, 688-694.

Clément, R., Gardner, R.C., and Smythe, P.C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, 293-302.

Clément, R. and Noels, K.A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology* 11: 203-232.

Clément, R., Dörnyei, Z. and Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.

Clément, R., Noels, K.A. and Denault, B. (2001). Interethnic contact, identity and psychological adjustment: the mediating and moderating roles of communication. *Journal of Social Issues* 57: 559-577.

Clément, R., Baker, S.C. and MacIntyre, P.D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effect of context, norms and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 2, 190-209.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Coleman, J.C. and Hendry, L. (1996). *The nature of adolescence - adolescence and society*. London and New York: Routledge.

Cote, J.E. (2000). *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity*. New York: New York University Press.

Covington, M.V. and Teel, K.M. (1966). *Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning*. Washington, DC: American Psychological Association.

Crookes, G. and Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csizér, K. and Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89, 1, 19-36.

Csizér, K. and Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian

secondary and university learners of English. In Dörnyei Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Clevedon: Multilingual Matters.

Daly, J.A., Kreiser, P.O., and Roghaar, L.A. (1994). Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth grade classroom. *Communication Education*, 43(1), 27-41.

Damon, W. and Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.

Del Hymes, H. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. and Holmes, J., *Sociolinguistic: selected readings*. Harmondworth: Penguin: 269-293.

Dewaele, J.M. (2012). Personality: Personality traits as independent and dependent variables. In Mercer, S., Ryan, S. and Williams, M. (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from theory, research and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 42-57.

Dewaele, J.M. and 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.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System* 23: 165-174.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78, 273-284.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.

Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology* 70, 519-538.

Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: London.

Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.



Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In Robinson, P. (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 137-158.

Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2007a). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2007b). Creating a motivating classroom environment. In Cummins, J. and Davison, C. (Eds.), *International handbook of English language teaching*, Vol. 2, New York: Springer, 719-731.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2014). Future self-guides and vision. In Csizér, K. and Magid, M. (Eds.), *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 7-18.

Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In Liontas, J.I. (Ed.), *TESOL encyclopedia of English language teaching*, Vol. 7, Alexandria, VA: TESOL, 4293-4399.

Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London 4: 43-69.

Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

Dörnyei, Z., Csizér, K. and Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z. and Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.) (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. and Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. and Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Düwell, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ellis, N.C. and Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics. Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27 (4), 558-589.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C.M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36 (1), 1-25.
- Fazel, I. and Razmjoo, S.A. (2007). The impact of motivation types (instrumental versus integrative) upon speaking ability among Iranian female students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 11(1), 49-67.
- Felson, R. B. and Trudeau, L. (1991). Gender differences in mathematics performance. *Social Psychology Quarterly*, 54(2), 113-126.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gao, X. (2010). To be or not to be: Shifting motivations in Chinese secondary school English teachers' career narratives. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14 (3), 321-334.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 1-20.

Gardner, R.C. (2005). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, May 30, 2005; London, Ontario. Retrieved 2 June 2016 from [publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf](http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf).

Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9-20.

Gardner, R.C. and Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272.

Gardner, R.C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R.C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R. and Evers, F.T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47.

Gardner, R.C., Moorcroft, R. and Metford, J. (1989). Second language learning in an immersion programme: Factors influencing acquisition and retention. *Journal of Language and Social Psychology*, 8, 287-305.

Gardner, R.C. and MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *SSLA*, 13, 57-72.

Gardner, R.C. and Tremblay, P.F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 359-368.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F. and Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*. 81, 3, 344-62.

Gardner, R.C., Masgoret, A.M. Tennant, J. and Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning* 54: 1-34.

Giles, H. and Byrne, J.L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3: 17-40.

Ghapanchi, Z., Khajavy, G.H. and Asadpour, S.F. (2011). L2 motivation and personality as predictors of the second language proficiency: Role of the big five traits and L2 motivational self system. *Canadian Social Science*, Vol. 7, No. 6, 148-155.

Hammond, R.A. and Axelrod, R. (2006). The Evolution of ethnocentrism. *Journal of Conflict Resolution*, Volume 50, Issue 6, 926-936.

Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2007). *How to teach English?* Pearson Education Limited.

Harter, S (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In Kolligian, J. and Sternberg, R. (Eds.), *Perception of competence and incompetence across the life-span*. New Haven, CT: Yale University Press, 67-97.

Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In Leary, M.R. and Tangney, J.P. (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York, NY, US: Guilford Press, 610-642.

Harter, S. and Connel, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self perception of competence, control, and motivational orientation. In Nicholls, J. (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 3, Greenwich, CT: JAI Press, 219-250.

Hashimoto, Z. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of L2 Use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), 29-70.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.

Heckhausen, H. and Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In Frese, M. and Sabini, J. (Eds), *Goal-Directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 134-160.

Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational versus the resultative hypothesis, *ELT Journal*, 34 (4), 247-254.

Hernández, T. (2006). Integrative motivation as a predictor of success in the intermediate foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39 (4), 605-617.

Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319-340.

Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.

Higgins, E.T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1-46.

Hock, M.F., Deshler, D.D. and Schumaker, J.B. (2006). Enhancing student motivation through the pursuit of possible selves. In Dunkel, C. and Kerpelman, J. (Eds.) *Possible Selves: Theory, Research and Application* (pp. 205-221). New York: Nova Science.

Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale, *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.

Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Huberty, T.J. (2004). Anxiety and Anxiety Disorders in Children: Information for Parents. *Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, S5-1-S5-4.

Hulstijn, J.H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8: 229-249.

Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S. and Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 297-311.

Islam, M. (2013). *L2 Motivational Self System and relational factors affecting the L2 motivation of Pakistani students in the public universities of Central Punjab, Pakistan*. Doctoral dissertation, The University of Leeds, School of Education.

Islam, M, Lamb M. and Chambers G. (2013). The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani perspective. *System* 41(2), June 2013, 231-244, ISSN 0346251X. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2015.05.05>.

Jing, Y. (2011). Applying target culture language teaching to stimulate students' integrative motivation. *Sino-US English Teaching*, 8 (6), 376-381.

Johnson, M.P. (2013). A longitudinal perspective on EFL learning motivation in Japanese engineering students. In Apple, M.T., Da Silva, D. and Fellner, T. (Eds.), *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 189-205.

Julkunen, K. (2001). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 29-41.

Kachru, B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, Vol. 9, Issue 1, 3-20.

Kim, T.Y. and Kim, Y.K. (2014). A structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behavior, and English proficiency. *System*, 46, 14-27.

Kimura, Y. (2003). English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 14, 71-80.

Kimura, Y. (2014). ELT motivation from a complex dynamic systems theory perspective: A longitudinal case study of L2 teacher motivation Beijing. In Csizér, K. and Magid, M. (Eds.), *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 310-332.

Kormos, J. and Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning* 58 (2), 327-255.

Kormos, J, Kiddle, T. and Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 495-516.

Kosslyn, S.M., Cacioppo, J.T., Davidson, R.J., Hugdahl, K., Lovallo, W.R., Spiegel, D. and Rose, R. (2002). Bridging psychology and biology: The analysis of individual in groups. *American Psychologist* 57 (5), 341-351.

Krueger, R.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lado, R. (1961). *Languauge Testing*. New York: McGraw-Hill.

Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System* 32, 3-19.

- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural setting. *Language Learning*, 62: 997-1023.
- Larsen-Freeman, D. and Long. M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Le Vine, R.,A. and Donald T. C. (1972). *Ethnocentrism*. New York: John Wiley.
- Lee, S.J. and Oyserman, D. (2009). Possible selves theory. In Anderman, E.M. and Anderman, L.H. (Eds.), *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia*. Detroit, MI: Macmillan, 269-288.
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lui, H.J. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 123-139.
- Liu, X. (2016). Cross-lagged relations between motivation and proficiency in English as a foreign language among Chinese university students. *Journal of Education and Practice*, Vol. 7, No. 6, 29-37.
- Lukmani, Y.M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *A Journal of Research in Language Studies*, Volume 22, Issue 2, 261-273.
- MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, Vol. 39, Issue 2, 251-275.
- MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective Variables, *Language Teaching*, 26, 1-11.
- MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1994). The subtle effect of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, Vol. 44, Issue 2, 283-305.
- Markus, H.R. (2006). Foreword. In Dunkel, C and Kerpelman, J. (Eds.), *Possible Selves: Theory, Research and Applications*. New York: Nova Science, xi-xiv.
- Markus, H.P. and Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist* 41: 954-969.

Markus, H.R. and Ruvolo, A. (1989) Possible selves: Personalized representations of goals. In Pervin, L.A., (ed.) *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 211-241.

Marsh, H.W., Hau, K.T. and Kong, C.K. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English compared with Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39 (3), 727-763.

Masgoret, A.M. and Gardner, R.C. (1999). A causal model of Spanish immigrant adaptation in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20, 216-236.

Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mori, S. and Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34 (2), 194-210.

Mori, S., Gobel, P., Thepsisi, K., and Pojanapunya, P. (2010). Attributions for performance: A comparative study of Japanese and Thai university students, *JALT Journal*, 32 (1), 5-28.

Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 147-172.

Nitta, R. and Baba, K. (2014). Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self system. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D. and Herty, A. (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 367-396.

Noels, K.A. (2003). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 53, 97-136.

Noels, K.A. (2013). Learning Japanese; Learning English: Promoting motivation through autonomy, competence and relatedness. In Apple, M.T., Da Silva, D. and Fellner, T. (Eds.), *Language Learning Motivation in Japan*, Bristol, UK: Multilingual Matters, 15-34.



Noels, K.A., Pon, G. And Clément, R. (1996). Language, identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology* 15, 246-264.

Noels, K.A., Clément, R, and Pelletier, L.G. (1999). Perception of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-34.

Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R. and Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50: 57-85.

Noels, K.A., Clément, R. and Pelletier, L.G. (2001). Intrinsic, extrinsic and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57/3, 424-442.

Nunan. D. (2000). *Language teaching methodology*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Ogane, E., and Sakamoto, M. (1997). *SEM: Relationship among EFL motivation and proficiency factors*. Tokyo: Temple University, Japan.

Okada, M., Oxford, R.L. and Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In Oxford, R.L. (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press: 105-119.

Oletić, A. and Ilić, N. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language. *ELTA Journal*, Vol. 2, No. 2, 23-38.

Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.

Oller, J.W., Baca, L. and Vigil, A. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican American in the Southwest. *TESOL Quarterly* 11, 173-183.

Ormrod, J.E. (2003). *Educational psychology: developing learners*. Pearson/Merrill Prentice Hall.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Oxford, R.L. (1996). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching.

Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In Arnold, J. (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 58-67.

Oyserman, D., Bybee, D. and Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcome: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology* 91 (1), 188-204.

Oyserman, D. and James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In Markman, K., Klein, W.M.P. and Suhr, J.A. (Eds.), *The Handbook of Imagination and Mental Stimulation*. New York: Psychology Press: 373-394.

Pajares, F. and Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In Riding, R. and Ravner, S. (Eds.) *Perception*. London: Ablex Publishing, 239-266.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual – A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press.

Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System* (38), 467-479.

Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on student oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14–26.

Pintrich, P.R. and Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In Schunk, D. and Meece, J. (Eds.), *Students perceptions in the classroom: Causes and consequences*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 149-183.

Pintrich, P.R. and Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pintrich, P.R. and Maehr, M.L. (Eds.). (2004). *Motivating students, improving schools*. The Legacy of Carol Midgley. Greenwich, CT: JAI Press.

Radosavljević, A. (2014). The relation between motivation type and English language achievement of Serbian secondary school students. In Đergović-Joksimović, Z. and Halupka-Rešetar, H. (Eds.), *English language studies today: prospects and perspectives – Selected papers from the second international conference “English language and Anglophone literatures today – ELALT 2, Filozofski fakultet, Katedra za anglistiku, Novi Sad*, 135-147.

- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language learning* 40: 189-219.
- Richards, J.C., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (2nd ed.). London: Longman.
- Richards, J.C. and Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4<sup>th</sup> ed.). Essex: Longman.
- Rodriguez, M. And Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French, *Modern Language Journal*, 87, 365-374.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, S. (2008). *The ideal L2 selves of Japanese learners of English*. Doctoral dissertation, University of Nottingham.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schumann, J.H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In Gingras, R. (Ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics: 27-107.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning. A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 123-142.
- Shoib, A. and Dörnyei, Z. (2005). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic system. In Nunan, D. (Ed.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 22-41.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language learning*, 19, 271-285.
- Strauss, A.L. and Corbin, J. (1998). *Basis of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strong, M. (1984). Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning*, 34(3), 1-14.

Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> edn). Boston: Pearson Education.

Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Clevedon: Multilingual Matters, 66-97.

Tennant, J. and Gardner, R.C. (2004). The computerized Mini-AMTB. *CALICO Journal*, 21 (2), 245-263.

Tse, L. (2000). Student perception of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84, 69-84.

Ur, P. (2003). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23 (1), 49-78.

Ushioda, E. (1996a). Developing a dynamic concept of L2 motivation. In Hickey, T. and Williams, J. (Eds.), *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters, 239-245.

Ushioda, E. (1996b). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In Soler, E.A. and Espurz, V.C. (Eds.), *Current Issues in English Language Methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 77-89.

Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 93-125.

Ushioda, E. (2006). Language motivation in reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27 (2), 148-161.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters: 215-228.

Wang, F. (2008). Motivation and English achievement: An exploratory and confirmatory factor analysis of a new measure for Chinese students of English learning. *North American Journal of Psychology*, 2008, No. 3, 633-646.

Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational researcher*, 9, 4-11.

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In Ames, R. and Ames, C. (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 1, Orlando, FL, Academic Press.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28, 377-389.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.

Williams, M. and Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. and Burden, R.L. (1999). Students' developing conception of themselves as language learners. *Modern Language Journal* 83: 193-201.

Williams, M., Burden, R. and Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.

Williams, M., Burden, R.L. and Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perception of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28: 503-528.

Williams, M., Burden, R.L., Poulet, G. and Maun, I. (2004). Learners' perception of their success and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19-29.

Wong, R. (2007). Motivation and strategies to learn English: The case of pre-service teachers of Chinese. *Asian ESP Journal*, 3 (2), 68-82.

Xu, X. (2011). The relationship between language learning motivation and the choice of language learning strategies among Chinese graduates. *International Journal of English Linguistics*, 1 (2), 203-212.

Yan, H. and Li, X. (2008). Causal attribution and its conception by non-English major postgraduates in China: A case study. *Asian Social Science*, 4 (4), 77-80.

Yang, E. (2011). Korean college students' English learning motivation and listening proficiency. *English Language and Literature Teaching*, 17 (2), 93-114.

Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does foreign language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-437.

Yu, Z. (2014). Chinese university students' willingness to communicate in the L2 classroom: The complex and dynamic interplay of self-concept, future self-guides and the sociocultural context. In Csizér, K. and Magid, M. (Eds.), *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 250-267.

Zentner, M. and Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: an intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 92(3), 557-574.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. and Zeider, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13-39.

Брофи, Ц. (2015). *Како мотивисати ученике да уче*. Београд: Клио.

Визек Видовић, В., Влаховић-Штетић, В., Ријавец, М. и Миљковић, Д. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Klett.

Врањешевић, Ј. (2001). *Промена слике о себи: аутопортрет адолесценције*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Вуковић-Војновић, Д. и Кнежевић, Љ. (2007). Испитивање мотивације у настави енглеског језика струке. *Примењена лингвистика*, 8, 337-344.

Вулфолк, А., Хјуз, М. и Волкап, В. (2014). *Психологија у образовању I*. Београд: Клио.

Грубор, Ј. (2012). *Ставови према учењу енглеског као страног језика и њихов утицај на постигнуће*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

Ђорђевић, Ј. (2013). Рачунар у настави енглеског језика струке као средство подстицања унутрашње мотивације студената. У Силашки, Н. и Ђуровић, Т. (ур.), *Актуелне теме енглеског језика науке и струке у Србији*, Универзитет у Београду, Економски факултет, 277-288.

Ђурић, С. (2007). *Фокус-групни интервју*. ЈП „Службени гласник“.

Ђуровић, Т. и Силашки, Н. (2014). Мотивација студената економије у настави енглеског језика струке. У Радић-Бојанић, Б. (ур.), *Афективна димензија у настави енглеског језика*. Нови Сад: Филозофски факултет.

ЗЕО. (2003). *Заједнички европски оквир за живе језике – учење, настава и оцјењивање*. Подгорица: Влада републике Црне Горе: Министарство просвјете и науке.

Јанковић, Н. (2016). *Вредновање језичких знања и способности у настави енглеског језика*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду: Филолошки факултет.

Крсмановић, А. и Аксић, К. (2015). Мотивација и ставови студената србистике и англистике према учењу енглеског језика, с оствртом на питања интегративности, етноцентризма и страха од асимилације. У Ковачевић, М. и Петковић, Ј. (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност: Зборник радова са IX међународног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (24-25. X 2014.)*, Књига I, Српски језик - од Вука од данас, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац, 407-415.

Лалић-Вучетић, Н. (2015). *Поступци наставника у развијању мотивације ученика за учење*. Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Филозофски факултет.

Михаљевић Ђуџуновић, Ј. (2002). *Страх од страног језика*. Загреб: Наклада Љевак.

Пенингтон, Д. (1997). *Социјална психологија*. Јастебарско: Наклада Слап.

Радић Бојанић, Б. (2017). Језичка анксиозност код студената енглеског језика и књижевности. *Наслеђе: часопис за књижевност, језик, уметност и културу*, Година XIV, бр. 38, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Радојичић, С. (2007). Улога ставова и мотивације у учењу енглеског језика на примеру студентата ПМФ. *Примењена лингвистика*, 8, 328-337.

Рот, Н. (2003). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Сузић, Радмила (2015). *Језичка анксиозност и успешност учења енглеског језика у вишим разредима основних школа*. Докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

Топалов, Ј (2009). *Мотивација у учењу енглеског језика као изборног предмета код студената Филозофског факултета у Новом Саду*. Необјављена магистарска теза. Нови Сад: Филозофски факултет.

Топалов, Ј. (2011). *Мотивација у настави страног језика*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Топалов, Ј. и Радић-Бојанић, Б. (2011). Утицај повољних и неповољних ставова према изворној и циљној култури на учење страног језика. *Педагогија*, 1, 113-120.

Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет.

Фајгељ, С. (2005). *Методe истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.



## 8. ПРИЛОЗИ

### 8.1. ПРИЛОГ 1: Анкетни упитник за мерење индивидуалних разлика у учењу енглеског језика

Шифра \_\_\_\_\_

#### УПИТНИК

У овом истраживању испитује се утицај индивидуалних разлика на постигнуће студената. Истраживање представља део докторске дисертације. Стога, бићемо Вам веома захвални ако стрпљиво и пажљиво одговорите на наша питања.

#### ПРВИ ДЕО

За сваку од наведених изјава означите у којој мери се слажете или не слажете са њом. Одговорите заокруживањем једног од шест бројева са стране. Значење ових бројева је:

Нимало се не слажем	Не слажем се	Углавном се не слажем	Углавном се слажем	Слажем се	Слажем се у потпуности
1	2	3	4	5	6

1.	Много би ми значило када бих једног дана могао/могла да говорим енглески као да ми је то матерњи језик.	1	2	3	4	5	6
2.	Морам да учим енглески језик да не бих ризиковао/ризиковала да паднем из овог предмета.	1	2	3	4	5	6
3.	Добро знање енглеског језика омогућава налажење доброг посла, односно зарађивање више новца.	1	2	3	4	5	6
4.	У нашој средини се претерује са коришћењем енглеских речи и фраза уместо домаћих израза.	1	2	3	4	5	6
5.	Подразумева се да добар студент познаје добро енглески језик.	1	2	3	4	5	6
6.	Ако не научим енглески језик, то ће се негативно одразити на мој живот.	1	2	3	4	5	6
7.	Добро познавање енглеског језика у савременим условима битно је за напредовање у каријери.	1	2	3	4	5	6

8.	Кад бих живео/живела у некој земљи у којој се говори енглески језик, волео/волела бих да ме тамо прихвате као свог.	1	2	3	4	5	6
9.	Често не знам како да се понашам у сусрету са људима који припадају другим културама.	1	2	3	4	5	6
10.	Допадају ми се ТВ програми из земаља које припадају енглеском говорном подручју.	1	2	3	4	5	6
11.	Радо упознајем људе који долазе из земаља енглеског говорног подручја.	1	2	3	4	5	6
12.	Културе неких развијених друштава нису баш напредније у односу на нашу културу.	1	2	3	4	5	6
13.	Учење енглеског језика ми је важно због тестова знања из енглеског језика, који ће ми вероватно бити потреби (нпр. TOELF, IELTS,...).	1	2	3	4	5	6
14.	Учење енглеског језика је важно, јер ми је овај језик неопходан да бих постигао/постигла одређени циљ (нпр. да добијем одређену диплому или стипендију).	1	2	3	4	5	6
15.	Свет би био бољи када би се и међу другим народима прошириле врлине које има наш народ.	1	2	3	4	5	6
16.	Ако будем добро напредовао/напредовала у учењу енглеског језика, доживећу признање другова/наставника/породице.	1	2	3	4	5	6
17.	Стало ми је да кроз овладавање енглеским језиком упознам културу и уметност народа који говоре тим језиком.	1	2	3	4	5	6
18.	Волео/волела бих да путујем у земље енглеског говорног подручја.	1	2	3	4	5	6
19.	Ако бих једног дана добро знао/знала енглески језик, то би између осталог допринело угледу моје породице.	1	2	3	4	5	6
20.	Култура и уметност западног света данас потискују достигнућа културе и уметности мог народа.	1	2	3	4	5	6
21.	Надам се да ћу у скоријој будућности бити у стању да успешно користим енглески језик.	1	2	3	4	5	6
22.	Моји родитељи/чланови моје породице би били поносни када бих као образована особа знао/знала енглески језик.	1	2	3	4	5	6
23.	Било би ми непријатно да говорим на енглеском језику са неким чији је то матерњи језик.	1	2	3	4	5	6

24.	Уз продор енглеског језика, стране вредности потискују проверене, традиционалне норме мог народа.	1	2	3	4	5	6
25.	Често стрепим да ћу звучати глупо на енглеском језику због грешака које правим.	1	2	3	4	5	6
26.	Волео/волела бих да једног дана будем у стању да водим професионалну комуникацију на енглеском језику са колегама из иностранства.	1	2	3	4	5	6
27.	Допадају ми се филмови земаља енглеског говорног подручја.	1	2	3	4	5	6
28.	Успех у савладавању енглеског језика представља један од важних изазова у мом животу.	1	2	3	4	5	6
29.	Радујем се часовима енглеског језика.	1	2	3	4	5	6
30.	Људи из моје околине, до чијег мишљења ми је стало, мисле да је енглески језик веома важан.	1	2	3	4	5	6
31.	Волео/волела бих да остварујем трајнија пријатељстваса људима који долазе из земаља које припадају енглеском говорном подручју.	1	2	3	4	5	6
32.	Постоји реална опасност од губљења идентитета мог народа због ширења интернационализма.	1	2	3	4	5	6
33.	Учење енглеског језика ми је важно, јер ће ми познавање овог језика бити неопходно и у даљем школовању.	1	2	3	4	5	6
34.	Било би лепо када би друге културе биле сродније култури мог народа.	1	2	3	4	5	6
35.	У суштини мислим да дајем све од себе да научим енглески језик.	1	2	3	4	5	6
36.	Волим енглески језик.	1	2	3	4	5	6
37.	Заиста уживам у учењу енглеског језика.	1	2	3	4	5	6
38.	Допада ми се музика земаља енглеског говорног подручја (на пример, поп музика).	1	2	3	4	5	6
39.	Понекад мислим да морам да учим и положим енглески да не бих разочарао/разочарала родитеље.	1	2	3	4	5	6
40.	Претерана употреба енглеских израза потискује богатство мог матерњег језика.	1	2	3	4	5	6
41.	Када помислим на своју будућу каријеру, замишљајем себе како успешно користим енглески језик.	1	2	3	4	5	6

42.	Добро знање енглеског језика би сигурно допринело мом већем друштвеном угледу.	1	2	3	4	5	6
43.	Допада ми се менталитет становника земаља које припадају енглеском говорном подручју.	1	2	3	4	5	6
44.	Желим да добро научим енглески језик, јер ми оцене из овог предмета могу бити важне.	1	2	3	4	5	6
45.	Унервозим се ако ме странац пита нешто на енглеском језику.	1	2	3	4	5	6
46.	Пуно би ми значило кад бих у будућности био/била у стању да живим у иностранству и споразумевам се на енглеском језику	1	2	3	4	5	6
47.	Мислим да улажем више труда у учење енглеског језика него већина других студената.	1	2	3	4	5	6
48.	Мислим да бих се стидео/стидела ако бих добио/добила лоше оцене из предмета Енглески језик.	1	2	3	4	5	6
49.	Моја породица често врши притисак на мене како бих учио/учила енглески језик.	1	2	3	4	5	6
50.	Имам утисак да ће ме други људи више поштовати ако будем говорио енглески језик.	1	2	3	4	5	6
51.	Учење енглеског језика ми је стварно занимљиво.	1	2	3	4	5	6
52.	Допада ми се атмосфера на часовима енглеског језика на факултету.	1	2	3	4	5	6
53.	Волео/волела бих да могу да проводим више времена учећи енглески језик.	1	2	3	4	5	6
54.	Понекад мислим да учим енглески језик како бих удовољио/удовољила својим родитељима или члановима породице.	1	2	3	4	5	6
55.	Збуњујем се када говорим на енглеском језику.	1	2	3	4	5	6
56.	Спреман/спремна сам да у многим ситуацијама, и ван наставе на факултету, уложим много труда у учење енглеског језика.	1	2	3	4	5	6
57.	Кад би то зависило од мене, радо бих се усресредио/усресредила на учење енглеског језика више него на учење било ког другог предмета.	1	2	3	4	5	6
58.	Учење енглеског језика је важно, јер је познавање овог језика битно при проналажењу доброг посла.	1	2	3	4	5	6

<b>59.</b>	Ако би додатна настава енглеског језика била понуђена на факултету или негде другде, ја бих је похађао/похађала.	1	2	3	4	5	6
<b>60.</b>	Други народи би имали на шта да се угледају када би боље упознали културу нашег народа.	1	2	3	4	5	6
<b>61.</b>	Ствари које намеравам да обављам у будућности подразумевају употребу енглеског језика.	1	2	3	4	5	6
<b>62.</b>	У данашњим условима за једну образовану особу је нарочито важно да говори енглески језик.	1	2	3	4	5	6
<b>63.</b>	Моји блиски пријатељи мисле да је енглески језик веома важан.	1	2	3	4	5	6
<b>64.</b>	Ако не будем успео/успела да научим енглески језик, људи до чијег мишљења ми је стало, биће разочарани.	1	2	3	4	5	6

:

## ДРУГИ ДЕО

Молимо Вас да овде, подвлачењем једног од понуђених одговора или дописањем одговора, дате и неколико података о себи.

**65. Пол:** \_\_\_\_\_ мушки \_\_\_\_\_ женски

**66. Националност:** српска \_\_\_\_\_ (упишите којој другој националности припадате)

**67. Матерњи језик:** \_\_\_\_\_

**68. Година студија:** \_\_\_\_\_ друга \_\_\_\_\_ трећа

**69. Факултет:** \_\_\_\_\_

**70. Универзитет:** \_\_\_\_\_

**71. Место у којем сте похађали средњу школу:** \_\_\_\_\_

**72. Колико дуго учите енглески језик у оквиру редовног школовања?**

\_\_\_\_\_ година

**73. Да ли сте на неки други начин учили енглески језик осим у школи?**  
нисам \_\_\_\_\_ јесам, и то: а) на курсу  
б) на приватним часовима  
в) у предшколској установи  
г) \_\_\_\_\_

**74. Уколико сте до сада боравили у некој од земаља које припадају енглеском говорном подручју, наведите колико сте укупно времена провели тамо:**

нисам боравио/боравила \_\_\_\_\_ боравио/боравила сам \_\_\_\_\_ (година, месеци, дана)

**75. Оцена из енглеског језика коју сте остварили на крају претходног семестра: \_\_\_\_\_**

**76. Означите на ком се нивоу знања енглеског језика, по Вашој процени, тренутно налазите:**

\_\_\_\_\_ **A1**- Могу да разумем и користим свакодневне познате изразе и веома једноставне фразе у циљу задовољења неке конкретне потребе. Могу да се представим, да представим друге, да тражим и дајем информације о себи и другима, нпр. где живим, које људе познајем, ствари које поседујем. Могу да комуницирам на једноставан начин уколико саговорник говори полако и јасно и спреман је да пружи помоћ.

\_\_\_\_\_ **A2** - Могу да разумем реченице и фреквентне фразе и изразе у вези са непосредним окружењем и искуствима (основне информације о породици, куповини, локалној географији, професијама, итд.). Могу да комуницирам у оквиру једноставних и рутинских задатака који захтевају једноставну и директну размену информација у вези са познатим и рутинским стварима. Могу да једноставним реченицама изразим информације о себи, непосредном окружењу, и о основним потребама.

\_\_\_\_\_ **B1** - Могу да разумем кључна значења инпута представљеног у јасној и стандардној форми, о темама које познајем и које се односе на различите познате аспекте живота и рада. Могу да се снађем у већини ситуација које су могуће током путовања кроз регионе где се енглески језик говори. Могу да произведем једноставан текст који следи принципе логичног излагања на познате теме или теме од посебног значаја за мене. Могу да опишем догађаје, искуства, снове, наде и амбиције и дам кратка образложења својих мишљења и планова.

\_\_\_\_\_ **B2** - Могу да разумем основне идеје комплексног текста који се бави како конкретним, тако и апстрактним темама, укључујући и »техничку« (у смислу

употребе одређене терминологије и регистра) дискусију у својој професионалној области. Могу да користим језик са нивоом флуентности и спонтаности који омогућава неометану комуникацију са изворним говорницима (без већег труда да једне или друге стране). Могу да произведем јасан, детаљан текст о различитим темама и објасним своје мишљење о нечему представљајући предности и недостатке различитих мишљења.

\_\_\_\_\_ **Ц1** - Могу да разумем различите врсте захтевних и дужих текстова, и да препознам имплицитна значења. Могу да се изразим спонтано и флуентно без превише очигледних тражења израза. Могу да користим језик флексибилно и ефективно у различитим социјалним, професионалним и академским контекстима. Могу да произведе јасан, добро организован и детаљан текст о комплексним темама, демонстрирајући контролисану употребу организационих образаца, конектора и кохезионих елемената у дискурсу.

\_\_\_\_\_ **Ц2** - Могу да са лакоћом разумем практично све што чујем или прочитам. Могу да резимирам информације из различитих усмених или писмених извора, да реконструишем аргументацију и понудим објашњења у оквиру кохерентне презентације садржаја. Могу да се изразим спонтано, веома флуентно и прецизно, и да разликујем fine нијансе значења чак и у веома сложеним ситуацијама.

**77. Колико сте Ви лично успешни у учењу енглеског језика, ако се поредите са познаницима који су га учили у једнаким или сличним условима?**

1. Знатно сам изнад просека
2. Спадам у успешније
3. По успеху сам око просека
4. Спадам у мање успешне
5. Знатно сам испод просека

## 8.2. ПРИЛОГ 2: Тест знања енглеског језика

Шифра \_\_\_\_\_

### ТЕСТ ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

У питањима која следе (1-30) заокружите слово испред тачног одговора:

1. Stacey \_\_\_\_\_ alone, but now she \_\_\_\_\_ with some friends.  
A) is living / is staying B) lives / is staying C) lives / stays D) is living / stay
2. I'm not sure that everyone \_\_\_\_\_ that ghosts and witches exist.  
A) is believing B) believe C) believes D) are believing
3. Julie hadn't read the book they were talking about; \_\_\_\_\_ her husband.  
A) neither did B) either did C) so had D) nor had
4. When Chris met his girlfriend, he \_\_\_\_\_ in that company for 5 years.  
A) worked B) was working C) had been working D) had been worked
5. They kept asking him what \_\_\_\_\_ was the best solution to the problem.  
A) he thinks B) did he think C) does he think D) he thought
6. I can't stand \_\_\_\_\_ music which is too loud!  
A) to listen to B) listening to C) to listen D) listening
7. Your colleague \_\_\_\_\_ call you until they \_\_\_\_\_ the meeting.  
A) won't / will finish B) going to / finish  
C) won't / finished D) is not going to / have finished
8. Please make her boyfriend \_\_\_ her \_\_\_\_\_. My heart will break if she leaves.  
A) ask / stay B) to ask / to stay C) asking / staying D) ask / to stay
9. Jake was exhausted yesterday and \_\_\_\_\_ down immediately.  
A) lied B) lain C) lay D) laid
10. My \_\_\_\_\_ make very loud parties. They've decided to call the police.  
A) friends' neighbours B) neighbours of friends  
C) neighbours of friend's D) friend's neighbours
11. "Sheila \_\_\_\_\_ you that she can't see you because she is engaged."  
A) regrets to tell B) remembers to tell  
C) reminds of telling D) regrets telling



12. Sandy \_\_\_\_\_ us that she had \_\_\_\_\_ this before.  
A) told / told B) said / told C) told / said D) said / said
13. When Sue decided to leave, her father was afraid that she \_\_\_\_\_ the biggest mistake of her life.  
A) was making B) may make C) will make D) can make
14. Every New Year's Eve, all my friends \_\_\_\_\_ very elegant dresses.  
A) worn B) carry C) have on D) are dressed in
15. The meal tasted even \_\_\_\_\_ than last time, so we ate \_\_\_\_\_ bread.  
A) more horrible / many B) more horribly / lots of  
C) more horrible / lots of D) more horribly / much
16. The injured man will die unless doctors \_\_\_\_\_ him.  
A) help B) helped C) helping D) don't help
17. "How's the baby?" "\_\_\_\_\_."  
A) He's Alison's B) That's the baby C) He's very well D) He's a boy
18. I wonder who ate all the cookies; it \_\_\_\_\_ have been Jane, she wasn't at home today.  
A) can't B) must C) should D) needn't
19. If we \_\_\_\_\_ about the weather forecast, we would never have gone on that trip.  
A) knew B) were knowing C) had known D) know
20. \_\_\_\_\_ Hudson is \_\_\_\_\_ river in North America.  
A) - /the B) The/a C) The/the D) -/a
21. Sue always cries after an argument. She's a \_\_\_\_\_ girl.  
A) sensible B) sensitive C) sensuous D) sensual
22. I have a suggestion - let's \_\_\_\_\_ at your house!  
A) meet B) encounter C) go D) come
23. \_\_\_\_\_ is the girl \_\_\_\_\_ you met last night?  
A) Who / which B) Which / whose C) Who / - D) Whom / -
24. Last week the mechanic suggested \_\_\_\_\_ a new car.  
A) us to buy B) us to have bought C) us buying D) we buy
25. My grandmother \_\_\_\_\_ to make wonderful chocolate cakes every year.  
A) was used B) used C) got used D) was using

26. Sean, you \_\_\_\_\_ the keys, \_\_\_\_\_?  
A) 've got / didn't you B) got / haven't you C) 've got / haven't you D) got / don't you
27. Claire arrived \_\_\_\_\_ London \_\_\_\_\_ last Monday.  
A) in / on B) at / - C) at / on D) in / -
28. I was \_\_\_\_\_ to hear that Kelly got married. How \_\_\_\_\_!  
A) surprised / interested B) surprising / interesting  
C) surprising / interested D) surprised / interesting
29. She sings \_\_\_\_\_ and she seems \_\_\_\_\_ - let's give her the job!  
A) beautifully / nice B) beautiful / nice C) beautiful / nicely D) beautifully / nicely
30. There weren't \_\_\_\_\_ in the park.  
A) some people B) anybody C) any people D) no people

### 8.3. ПРИЛОГ 3: Факторска оптерћења тврњи на скали

Тврдња	Промот. инструм.	Мотивација и искуство	Страх од асимилаци.	Језичка анксиоз.	Став према култури..	Утицај породице	Очекиван и селф	Етно-центризам	Превент. инструм.
Добро познавање енглеског језика у савременим условима битно је за напредовање у каријери	,682								
Много би ми значило када бих једног дана могао да говорим енглески као да ми је то матерњи језик	,688								
Учење енглеског језика је важно, јер ми је овај језик неопходан да бих постигао/ постигла одређени циљ (нпр. да добијем одређену диплому или стипендију)	,584								
Када помислим на своју будућу каријеру, замишљајем себе како успешно користим енглески језик	,524								
Волео/волела бих да једног дана будем у стању да водим професионалну комуникацију на енглеском језику са колегама из иностранства	,696								
Успех у савладавању енглеског језика представља један од важних изазова у мом животу	,536								
Учење енглеског језика ми је важно, јер ће ми познавање овог језика бити неопходно и у даљем школовању	,728								

Надам се да ћу у скоријој будућности бити у стању да успешно користим енглески језик	,750						
Пуно би ми значило кад бих у будућности био/била у стању да живим у иностранству и споразумевам се на енглеском језику	,661						
Учење енглеског језика је важно, јер је познавање овог језика битно при проналажењу доброг посла	,690						
Ствари које намеравам да обављам у будућности подразумевају употребу енглеског језика	,668						
У данашњим условима за једну образовану особу је нарочито важно да говори енглески језик	,645						
У суштини мислим да дајем све од себе да научим енглески језик		,509					
Ако би додатна настава енглеског језика била понуђена на факултету или негде другде, ја бих је похађао/похађала		,502					
Волим енглески језик		,532					
Допада ми се атмосфера на часовима енглеског језика на факултету.		,757					
Учење енглеског језика је стварно занимљиво		,722					
Радујем се часовима енглеског језика		,827					
Заиста уживам у учењу енглеског језика		,737					
У нашој средини се претерује са коришћењем енглеских речи и фраза...				,587			

Култура и уметност западног света данас питискују достигнућа наше културе и уметности							
Уз продор енглеског језика, стране вредности потискују проверене, традиционалне норме мог народа			,712				
Постоји реална опасност од губљења идентита мог народа због ширења интернационализма			,752				
Претерана употреба енглеских израза потискује богатство мог матерњег језика			,749				
Стрепите да ћете звучати глупо на енглеском језику због грешака које бисте правили			,729		,800		
Било би Вам непријатно да говорите на енглеском језику са неким чији је то матерњи језик					,791		
Унервозите се ако Вас странац пита нешто на енглеском језику					,781		
Збуњујете се када говорите на енглеском језику					,763		
Волео/ла бих да путујем у земље енглеског говорног подручја						,520	
Допада ми се музика земаља енглеског говорног подручја						,721	
Радо упознајем људе који долазе из земаља енглеског говорног подручја						,568	
Допадају ми се ТВ програми из земаља, које припадају енглеском говорном подручју						,731	

Допадају ми се филмови земаља енглеског говорног подручја					,724		
Понекад мислим да морам да учим и положим енглески да не бих разочарао родитеље						,754	
Моја породица често врши притисак на мене како бих учио енглески језик						,709	
Понекад мислим да учим енглески језик како бих удовољио својим родитељима или члановима породице						,810	
Ако будем добро напредовао/ напредовала у учењу енглеског језика, доживећу признање другова/наставника/породице.							,651
Ако бих једног дана добро знао/знала енглески језик, то би између осталог допринело угледу моје породице							,740
Добро знање енглеског језика би сигурно допринело мом већем друштвеном угледу							,587
Имам утисак да ће ме други људи више поштовати ако будем говорио енглески језик							,528
Свет би био бољи када би се и међу другим народима прошириле врлине које има наш народ							,789
Било би лепо када би друге културе биле сродније култури мог народа							,583
Други народи би имали на шта да се угледају када би боље упознали културу нашег народа							,755



#### 8.4. ПРИЛОГ 4: Одговори испитаника на појединачним тврдњама

Број тврђе	Тврдња	Нимало се не слажем	Не слажем се	Углавном се не слажем	Углавном се слажем	Слажем се	Слажем се у потпуности
1	Много би ми значило када бих једног дана могао да говорим енглески као да ми је то матерњи језик.	13 (1,5%)	18 (2,1%)	37 (4,4%)	118 (14%)	231 (27,4%)	426 (50,5%)
2	Морам да учим енглески језик да не бих ризиковао/ризиковала да паднем из овог предмета.	124 (14,7%)	128 (15,2%)	148 (17,6%)	187 (22,2%)	161 (19,1%)	95 (11,3%)
4	У нашој средини се претерује са коришћењем енглеских речи и фраза уместо домаћих израза.	45 (5,3%)	106 (12,6%)	182 (21,6%)	215 (25,5%)	159 (18,9%)	136 (16,1%)
7	Добро познавање енглеског језика у савременим условима битно је за напредовање у каријери.	5 (0,6%)	10 (1,2%)	23 (2,7%)	129 (15,3%)	277 (32,9%)	399 (47,3%)
10	Допадају ми се ТВ програми из земаља које припадају енглеском говорном подручју.	20 (2,4%)	35 (4,2%)	78 (9,3%)	231 (27,4%)	247 (29,3%)	232 (27,5%)
11	Радо упознајем људе који долазе из земаља енглеског говорног подручја.	17 (2%)	30 (3,6%)	75 (8,9%)	172 (20,4%)	240 (28,5%)	309 (36,7%)
13	Учење енглеског језика ми је важно због тестова знања из енглеског језика, који ће ми вероватно бити потреби (нпр. TOELF, IELTS,...).	33 (3,9%)	64 (7,6%)	102 (12,1%)	220 (26,1%)	229 (27,2%)	195 (23,1%)
14	Учење енглеског језика је важно, јер ми је овај језик неопходан да бих постигао/ постигла одређени циљ (нпр. да добијем одређену диплому или стипендију).	9 (1,1%)	43 (5,1%)	89 (10,6%)	210 (24,9%)	279 (33,1%)	213 (25,3%)
15	Свет би био бољи када би се и међу другим	50 (5,9%)	71	130	212	189	191



	народима прошириле врлине које има наш народ.		(8,4%)	(15,4%)	(25,1%)	(22,4%)	(22,7%)
16	Ако будем добро напредовао/напредовала у учењу енглеског језика, доживећу признање другова/наставника/породице.	106 (12,6%)	146 (17,3%)	174 (20,6%)	254 (30,1%)	128 (15,2%)	35 (4,2%)
18	Волео/волела бих да путујем у земље енглеског говорног подручја.	7 (0,8%)	11 (1,3%)	33 (3,9%)	110 (13%)	237 (28,1%)	445 (52,8%)
19	Ако бих једног дана добро знао/знала енглески језик, то би између осталог допринело угледу моје породице.	183 (21,7%)	213 (25,3%)	165 (19,6%)	159 (18,9%)	93 (11%)	30 (3,6%)
20	Култура и уметност западног света данас потискују достигнућа културе и уметности мог народа.	78 (9,3%)	118 (14%)	156 (18,5%)	206 (24,4%)	178 (21,1%)	107 (12,7%)
21	Надам се да ћу у скоријој будућности бити у стању да успешно користим енглески језик.	11 (1,3%)	12 (1,4%)	43 (5,1%)	145 (17,2%)	326 (38,7%)	306 (36,3%)
23	Било би ми непријатно да говорим на енглеском језику са неким чији је то матерњи језик.	210 (24,9%)	155 (18,4%)	149 (17,7%)	150 (17,8%)	101 (12%)	78 (9,3%)
24	Уз продор енглеског језика, стране вредности потискују проверене, традиционалне норме мог народа.	97 (11,5%)	123 (14,6%)	209 (24,8%)	230 (27,3)	119 (14,1%)	65 (7,7%)
25	Често стрепим да ћу звучати глупо на енглеском језику због грешака које правим.	133 (15,8%)	143 (17%)	158 (18,7%)	195 (23,1%)	114 (13,5%)	100 (11,9%)
26	Волео/волела бих да једног дана будем у стању да водим професионалну комуникацију на енглеском језику са колегама из иностранства.	12 (1,4%)	22 (2,6%)	37 (4,4%)	86 (10,2%)	233 (27,6%)	453 (53,7%)
27	Допадају ми се филмови земаља енглеског говорног подручја.	10 (1,2%)	12 (1,4%)	31 (3,7%)	151 (17,9%)	265 (31,4%)	374 (44,4%)
28	Успех у савладавању енглеског језика	43 (5,1%)	63	126	215	227	169 (20%)

	представља један од важних изазова у мом животу.		(7,5%)	(14,9%)	(25,5%)	(26,9%)	
29	Радујем се часовима енглеског језика.	117 (13,9%)	127 (15,1%)	165 (19,6%)	207 (24,6%)	132 (15,7%)	95 (11,3%)
32	Постоји реална опасност од губљења идентитета мог народа због ширења интернационализма.	114 (13,5%)	147 (17,4%)	190 (22,5%)	178 (21,1%)	121 (14,4%)	93 (11%)
33	Учење енглеског језика ми је важно, јер ће ми познавање овог језика бити неопходно и у даљем школовању.	23 (2,7%)	24 (2,8%)	55 (6,5%)	165 (19,6%)	293 (34,8%)	283 (33,6%)
34	Било би лепо када би друге културе биле сродније култури мог народа.	79 (9,4%)	101 (12%)	182 (21,6%)	223 (26,5%)	163 (19,3%)	95 (11,3%)
35	У суштини мислим да дајем све од себе да научим енглески језик.	62 (7,4%)	95 (11,3%)	174 (20,6%)	184 (21,8%)	177 (21%)	151 (17,9%)
36	Волим енглески језик.	30 (3,6%)	58 (6,9%)	68 (8,1%)	272 (32,3%)	193 (22,9%)	222 (26,3%)
37	Заиста уживам у учењу енглеског језика.	66 (7,8%)	80 (9,5%)	116 (13,8%)	259 (30,7%)	181 (21,5%)	141 (16,7%)
38	Допада ми се музика земаља енглеског говорног подручја (на пример, поп музика).	25 (3%)	37 (4,4%)	38 (4,5%)	138 (16,4%)	213 (25,3%)	392 (46,5%)
39	Понекад мислим да морам да учим и положим енглески да не бих разочарао/разочарала родитеље.	297 (35,2%)	216 (25,6%)	163 (19,3%)	94 (11,2%)	57 (6,8%)	16 (1,9%)
40	Претерана употреба енглеских израза потискује богатство мог матерњег језика.	71 (8,4%)	110 (13%)	138 (16,4%)	207 (24,6%)	169 (20%)	148 (17,6%)
41	Када помислим на своју будућу каријеру, замишљам себе како успешно користим енглески језик.	13 (1,5%)	23 (2,7%)	58 (6,9%)	143 (17%)	261 (31%)	345 (40,9%)
42	Добро знање енглеског језика би сигурно	46 (5,5%)	82	125	225	215	150

	допринело мом већем друштвеном угледу.		(9,7%)	(14,8%)	(26,7%)	(25,5%)	(17,8%)
44	Желим да добро научим енглески језик, јер ми оцене из овог предмета могу бити важне.	94 (11,2%)	136 (16,1%)	139 (16,5%)	222 (26,3%)	147 (17,4%)	105 (12,5%)
45	Унервозим се ако ме странац пита нешто на енглеском језику.	248 (29,4%)	143 (17%)	139 (16,5%)	150 (17,8%)	102 (12,1%)	61 (7,2%)
46	Пуно би ми значило кад бих у будућности био/била у стању да живим у иностранству и споразумевам се на енглеском језику	22 (2,6%)	30 (3,6%)	71 (8,4%)	133 (15,8%)	248 (29,4%)	339 (40,2%)
49	Моја породица често врши притисак на мене како бих учио/учила енглески језик.	328 (38,9%)	207 (24,6%)	139 (16,5%)	92 (10,9%)	45 (5,3%)	32 (3,8%)
50	Имам утисак да ће ме други људи више поштовати ако будем говорио енглески језик.	122 (14,5%)	144 (17,1%)	158 (18,7%)	216 (25,6%)	143 (17%)	60 (7,1%)
51	Учење енглеског језика ми је стварно занимљиво.	50 (5,9%)	69 (8,2%)	103 (12,2%)	233 (27,6%)	219 (26%)	169 (20%)
52	Допада ми се атмосфера на часовима енглеског језика на факултету.	114 (13,5%)	102 (12,1%)	134 (15,9%)	259 (30,7%)	119 (14,1%)	115 (13,6%)
54	Понекад мислим да учим енглески језик како бих удовољио/удовољила својим родитељима или члановима породице.	435 (51,6%)	206 (24,4%)	95 (11,3%)	49 (5,8%)	30 (3,6%)	28 (3,3%)
55	Збуњујем се када говорим на енглеском језику.	119 (14,1%)	184 (21,8%)	171 (20,3%)	187 (22,2%)	116 (13,8%)	66 (7,8%)
58	Учење енглеског језика је важно, јер је познавање овог језика битно при проналажењу доброг посла.	11 (1,3%)	16 (1,9%)	62 (7,4%)	155 (18,4%)	313 (37,1%)	286 (33,9%)
59	Ако би додатна настава енглеског језика била понуђена на факултету или негде другде, ја бих је похађао/похађала.	55 (6,5%)	77 (9,1%)	99 (11,7%)	203 (24,1%)	227 (26,9%)	182 (21,6%)
60	Други народи би имали на шта да се угледају када би боље упознали културу нашег народа.	25 (3%)	41 (4,9%)	116 (13,8%)	239 (28,4%)	265 (31,4%)	157 (18,6%)
61	Ствари које намеравам да обављам у	13 (1,5%)	36	67 (7,9%)	203	276	248

	будућности подразумевају употребу енглеског језика.		(4,3%)		(24,1%)	(32,7%)	(29,4%)
62	У данашњим условима за једну образовану особу је нарочито важно да говори енглески језик.	15 (1,8%)	17 (2%)	37 (4,4%)	183 (21,7%)	297 (35,2%)	294 (34,9%)

## БИОГРАФИЈА АУТОРА

Аница Р. Радосављевић Крсмановић рођена је 1984. године у Крагујевцу, где је завршила Прву крагујевачку гимназију као носилац Вукове дипломе. Студије на Катедри за енглески језик и књижевност Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу уписала је 2003/2004. године. На истом факултету дипломирала је 2007. године. На Филолошком факултету у Београду уписала је докторске студије (модул Језик) 2010. године. Учествовала је на више националних и међународних научних скупова, и објавила радове у неколико зборника и часописа.

Радила је најпре на Факултету за стране језике Алфа универзитета, у Београду, као асистент у настави за предмете Методика наставе енглеског језика и Савремени енглески језик. Од 2012. године ради на Филолошко-уметничком факултету, Универзитета у Крагујевцу, као асистент у настави за ужу научну област Методика наставе енглеског језика.

Као добитник истраживачких стипендија, током 2014. године боравила је у Лондону и Берлину, са циљем прикупљања материјала за израду докторске дисертације.

Такође, реализатор је више семинара намењених обуци наставника страних језика, које је акредитовао Завод за унапређење образовања и васпитања. Члан је Удружења наставника енглеског језика – ELTA, Друштва предметних дидактичара Србије и Друштва истраживача у образовању у Србији. Од 2016. године је сертификовани Кембриџ испитивач за међународне испите.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Анија Р. Радосављевић Крсмановић

број уписа 10003/Д

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ПРЕДИКТОРИ ПОСТИГЊА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА  
КОД СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈА У СРБИЈИ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, Јуни 2018.

Анија Радосављевић Крсмановић

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Анича Р. Радосављевић Крслаковић  
Број уписа 10003/4  
Студијски програм ДАС, Модул: Језик  
Наслов рада ПРЕДИКТОРИ ПОСЛИГЊА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА  
КОД СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈА У СРБИЈИ  
Ментор Др. др. НЕНАД ТОМОВИЋ

Потписани Анича Р. Радосављевић Крслаковић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

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

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

Потпис докторанда

У Београду, јул 2018.

Анича Радосављевић Крслаковић

Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

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

Предиктори постигнућа у учењу енглеског језика  
код студената нефилолошких факултета у Србији

која је моје ауторско дело.

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

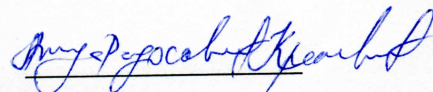
Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, јул 2018.





1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.