

РЕФЛЕКСИЈЕ СТУДЕНАТА АНГЛИСТИКЕ О МОТИВАЦИОНИМ ФАКТОРИМА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Мотивација је један најзначајнијих афективних фактора у настави страних језика. Она представља покретачку снагу за развијање и истрајавање у дугом и сложеном процесу овладавања страним језиком. Има много научних студија у области психологије мотивације које се баве мотивацијом у различитим контекстима учења. Међутим, нема много свеобухватних и коначних анализа мотивације у учењу страних језика управо због њене динамичности, ситуационе сложености процеса учења страног језика и широког спектра мотива који модификују учениково понашање. Циљ овог рада је да испита мишљења студената англистике о факторима који утичу на подстицање и одржавање мотивације за учењем енглеског језика током основних студија. Резултати спроведеног анкетног истраживања на узорку од 96 студената треће и четврте године англистике указују да на мотивацију студената утичу различити унутрашњи и спољашњи фактори. Њих треба узети у обзир приликом организације наставног рада због стварања још стимулативнијег окружења као основе за повећавање и одржавање нивоа мотивације и креативности студената.

Кључне речи: мотивација, енглески као страни језик, универзитетски ниво, рефлексije, анкетно истраживање.

Увод

Сваки успех или постигнуће у било којој области људског живота и рада резултат је постојања мотивације, вере у сопствене способности, жеље, напора, радозналости и интересовања да се постигну зацртани циљеви. Последњих неколико деценија конструкт мотивације један је од највише испитиваних афективних фактора у наставној пракси. У литератури постоји начелно слагање да је мотивација подстицај који особу покреће на деловање, континуирано је усмерава и чини да истраје у својим напорима (ОЉАЧА 2013; ТОПАЛОВ, РАДИЋ-БОЈАНИЋ 2014;

¹ radmila.bodric@ff.uns.ac.rs

СТОЈКОВИЋ 2011). Бројна емпиријска истраживања показала су да резултати учења појединаца зависе од врсте и снаге мотива који их подстичу на учење (ГИЛАКЈАНИ, ЛЕОНГ и др. 2012; ОЉАЧА 2013).

Код учења страних језика (J2), мотивација неминовно укључује когнитивне, афективне и друштвене факторе које треба сагледавати у спрези ради добијања дубљег увида у њену природу. Мотивација осветљава индивидуалне разлике у учењу J2, тј. утиче на то у којој мери и на који начин ће доћи до одређеног понашања код ученика (БОДРИЧ 2014; БОШЊАКОВИЋ 2012; УШИОДА 2008). Примењени лингвиста Дерњеи (ДЕРЊЕИ 2001, наведено у БОДРИЧ 2014: 155; УШИОДА 2008: 19) сматра да мотивација игра важну улогу у одређивању (не)успеха у учењу J2. Успешни ученици страног језика су мотивисани ученици. А мотивација за учење J2, према Гарднеру (ГАРДНЕР1985, наведено у БОДРИЧ 2014: 156), представља комбинацију труда, те жеље да се постигне циљ учења језика, и повољних/позитивних ставова према циљном језику и култури. Мотивисане радње, према теорији самоодређења Десаја и Рајана, (ДЕСАЈ, РАЈАН 1985, наведено у ТОПАЛОВ, РАДИЋ-БОЈАНИЋ 2014: 13; ДЕРЊЕИ, УШИОДА 2011: 24; СТОЈКОВИЋ 2011: 772) могу да буду *самоодређене* ако особа сама доноси одлуку да се њима бави, тј. резултат су унутрашње мотивације, или, пак, *контролисане* – уколико су резултат подстицаја из окружења, односно последица су спољашње мотивације.

Бројни фактори утичу на интензитет, трајање и квалитет мотивације за учење J2. Мотивација проистиче из комбинације многих фактора, а и сама је изузетно важан чинилац у личном развоју и усавршавању ученика². У факторе који утичу на мотивацију убрајају се тзв. *унутрашњи* фактори који се тичу карактеристика самих ученика, као што су узраст, склоност за учење језика, когнитивни стил, изазов, задовољство, развијање вештина, те други афективни фактори попут ставова, вредности и емоција ученика, а *спољашњи* фактори обухватају контекст учења J2, личност наставника, односе између наставника и ученика, наставне садржаје, наставне методе и технике, начине оцењивања, атмосферу у учионици и ван ње, личне циљеве и тежње ученика и др. (ПАВИЧИЋ-ТАКАЧ, БЕРКА 2014: 83; ПЕТКОВИЋ 2014: 207; УШИОДА 2008: 22).

Циљ овог рада је да се испитају и анализирају мишљења студената англистике о факторима који утичу на њихову мотивацију за учењем енглеског језика током основних студија. Покушаће да се утврди који све фактори и у којој мери утичу на ниво мотивације за учење J2. Студије енглеског језика и књижевности су врло захтевне, и неминовно је да током

² У раду ће се користити генерички термин *ученик* да означи особе женског и мушког пола, као и ученике на основношколском, средњошколском и универзитетском нивоу. То важи и за реч *наставник*.

дугог процеса учења и усавршавања енглеског језика дође до осцилација у нивоу мотивације. Овим истраживањем желели смо да откријемо које конкретне ситуације, понашања, услови, облици рада и активности утичу на мотивацију испитаника да истрају у својим напорима и успешно заврше започете студије. У раду се пошло од претпоставке да ће испитаници имати снажну унутрашњу мотивацију, што их је и подстакло да упишу студије англистике, као и да ће бити интегративно оријентисани у смислу поштовања и осећања отворености и блискости с англофоним културама и начином живота. Будући да се ради о студентима треће и четврте године англистике који су врло напредног нивоа знања енглеског језика, претпоставка је да ће имати високо самопоуздање и позитивну слику о себи када је реч о језичкој компетенцији, као и да негативне емоције или демотиватори попут страха од прављења грешака, страха од усменог изражавања пред својим колегама и наставницима, те вршњачког притиска (енг. *peer pressure*) и других афективних проблема неће утицати у великој мери на њихову мотивацију и академска постигнућа.

Теоријске основе истраживања

Дерњеи мотивацију назива „правом мистеријом” (ДЕРЊЕИ 2001: 7, наведено у ПАВИЧИЋ-ТАКАЧ, БЕРКА 2014: 78) којој многи истраживачи нису успели да пронађу универзалну дефиницију. То се може приписати сложености људских мотива, тј. намера, ставова, одлука и акција, што је понукало бројне истраживаче да се усмере на поједине аспекте мотивације, не успевши тако да докуче њену вишедимензионалну и променљиву природу. Вишедеценијско занимање за изучавање мотивације у настави страних језика развијало се независно од мотивације за учење других области, настојећи тако да расветли друштвене, психолошке и културолошке сложености специфичне за учење језика. Различити аспекти конструкта мотивације били су у жижи интересовања и проучавања истраживача, те су данас два водећа научника у овој области Ушиода и Дерњеи (2012) идентификовали четири периода у развоју психолошког конструкта мотивације у учењу J2 (ДЕРЊЕИ, УШИОДА 2011: 39-70; ЈОВАНОВИЋ, 2015: 13; ПАВИЧИЋ-ТАКАЧ, БЕРКА 2014: 79, СТОЈКОВИЋ 2011: 773):

а) *друштвено-психолошки период* (енг. *the social psychological period*) (од 1959. до 1990. године), карактерише га рад углавном Р. Гарднера и његових канадских колега на тему односа појединца, друштва и језичких заједница;

б) *когнитивни период* (енг. *the cognitive-situated period*) (током 90-их година 20. века), карактерише га појава когнитивних теорија у образовној психологији и теорија о мотивационим процесима приликом институционалног учења J2;

в) *процесни период* (енг. *the process-oriented period*), карактерише га рад Дерњеа и Отоа, а понуђени модели тичу се временске структуре мотивације или подложности нивоа мотивације променама током времена;

г) *друштвено-динамични период* (енг. *the socio-dynamic period*), (данас актуелан), карактерише га динамичност и ситуациона комплексност процеса учења J2.

Први, *друштвено-психолошки период* обележио је истраживачки рад канадских социјалних психолога Гарднера и Ламберта и других социјалних психолога, који су утрли пут систематском и опсежном истраживању мотивације у учењу J2 (ГАРДНЕР, ЛАМБЕРТ 1972). У својим истраживањима Гарднер и Ламберт проучавали су како ставови према циљном језику и култури утичу на мотивацију за учењем J2 и успех у његовом савладавању. Ови научници су заступали друштвено-психолошки приступ који је био усмерен ка друштвеном контексту и односима између језичких заједница, мерених друштвеним ставовима појединца (ДЕРЊЕИ 2000: 425). Из тих истраживачких студија проистекла је дихотомија на *интегративну* и *инструменталну* оријентацију које утичу на формирање циља и квалитет мотивације (ГАРДНЕР, ЛАМБЕРТ 1972, наведено у БРАУН 2001: 75; ДЕРЊЕИ, УШИОДА 2011: 41; ЛАЈТБАУН, СПАДА 2013: 89). Оријентација представља контекст, циљ или разлог учења језика. Интегративна оријентација подразумева учење J2 ради приближавања циљној говорној заједници и култури, али подразумева и поштовање, отвореност и блискост с циљним језиком и културом, а некада и интегрисање у друштвено окружење другог говорног подручја и тежњу да ученици J2 постану слични изворним говорницима.

Насупрот интегративној, инструментална оријентација за учење J2 манифестује се учењем из практичних разлога ради унапређења на радном месту, материјалне стимулације, добре оцене из предмета/испита, добијања стипендије, и др. (БОДРИЧ 2014). Гарднерова мотивациона теорија, познатија као *друштвено-образовни модел* (ГАРДНЕР 1985), дефинише мотивацију као конструкт који се састоји од четири компоненте: а) јасно постављеног циља учења, б) интензитета мотивисаности или напора који је особа спремна да уложи у учење, в) истинске жеље да се научи J2, и г) ставова које особа тј. ученик има према процесу учења

и према језику који учи, укључујући и његове говорнике. Иако су поједини истраживачи касније ову чувену Гарднерову мотивациону теорију покушали да прошире, она је без сваке сумње полазна основа за све касније истраживачке студије и тумачења мотивације (ДЕРЊЕИ, УШИОДА 2011; МИХАЉЕВИЋ ДЈИГУНОВИЋ 1998; ПАВИЧИЋ-ТАКАЧ, БЕРКА 2014; УШИОДА 2008).

Достигнућа у когнитивној теорији у области образовне психологије довела су до појаве нових когнитивних модела који су били синтеза нових и старих елемената. То је означило нов, тзв. *когнитивни период* почетком деведесетих година 20. века. Пажња истраживача се усмерава ка специфичним когнитивним и ситуационо карактеристичним мотивима, као што је контекст учионице у којој се одвија учење Ј2 и потенцијални утицај на мотивацију ученика (ПАВИЧИЋ-ТАКАЧ, БЕРКА 2014). У први план се стављају ученичка тумачења догађаја и улоге које њихови ставови, когниције, осећања и вредности имају приликом постигнућа (ТОПАЛОВ, РАДИЋ-БОЈАНИЋ 2014: 69). Најзначајније когнитивне теорије на пољу изучавања мотивације у учењу Ј2 јесу теорија атрибуције (енг. *attribution theory*), теорија самоодређења (енг. *self-determination theory*) и теорија мотивације усмерене на задатак (енг. *task motivation*) (ПАВИЧИЋ-ТАКАЧ, БЕРКА 2014: 81). Заједнички именитељ ових теорија јесте перцепција особе/ученика о својим способностима, могућностима, ограничењима, претходним искуствима, или рефлексивна о многим другим аспектима задатака или циљева које особа жели да постигне.

Трећи тзв. *процесни период* обележила су истраживања која су била усмерена ка анализи мотивације из временске перспективе. Наиме, истраживачи су временом све више увиђали да су запостављали временску димензију мотивације и чињеницу да мотивација никада није статична већ динамична: да се и квалитативно и квантитативно мења током једног школског часа, неколико узастопних часова и дужег временског периода учења Ј2. Будући да је учење Ј2 дуг процес који се у већини случајева мери годинама, неминовно је да ниво мотивације осцилира током тог периода. Отуда Дерњеи и Ото (1998) предлажу процесни модел мотивације у настави страних језика који укључује три временске фазе у редоследу деловања с различитим мотивационим утицајима (ДЕРЊЕИ, ОТО 1998: 50): предизвршну фазу (енг. *preactional phase*), извршну фазу (енг. *actional phase*) и послеизвршну фазу (енг. *postactional phase*). Током *предизвршне* фазе ученик поставља циљ и потом пажњу усмерава на спровођење планираног деловања. Другим речима, мотивацију посвећену избору циља замењује мотивација за извршење радње, и тада процес улази у другу, *извршну* фазу. Током извршне фазе одвијају се три основна потпроцеса: формирање и спровођење подзадатака, непрекидно процењивање

и примена различитих механизма контроле деловања (ЈОВАНОВИЋ 2015: 25; ТОПАЛОВ, РАДИЋ-БОЈАНИЋ 2014: 70). *Послеизвршна* фаза почиње након што је постигнут циљ или се, пак, од њега одустало. Током ове фазе ученик процењује остварени исход деловања, на основу чега формира претпоставке о могућем исходу неког будућег деловања (ТОПАЛОВ, РАДИЋ-БОЈАНИЋ 2014: 70). Током све три фазе главни мотивациони утицаји такође подлежу променама.

Међутим, Ушиода и Дерњеи су дошли до закључка да овај модел има недостатака јер не може поуздано да одреди почетак и крај извршних процеса (поготово у образовном контексту), затим не може да сагледа многе циљеве и активности које утичу на понашање ученика, и на крају модел није успео да превазиђе ограничења приликом описа мотивације у погледу узрочно-последичних веза. Све то је довело до промене перспективе у испитивању мотивације, што је означило нову теоријску фазу коју су Дерњеи и Ушиода назвали *друштвено-динамичним периодом*, који је данас актуелан. Овај период карактеришу истраживања усмерена ка концептуализацији мотивације која укључује сложеност учења J2 у глобалном свету и мноштво унутрашњих, друштвених и контекстуалних фактора (ДЕРЊЕИ 2009б; ДЕРЊЕИ, УШИОДА 2011; УШИОДА, ДЕРЊЕИ 2012). Тако Дерњеи (2009а) предлаже модел *мотивационог селф система у учењу J2* (енг. *L2 Motivational Self System*) (наведено у ПАВИЧИЋ-ТАКАЧ, БЕРКА 2014: 82). Његов систем чине три компоненте: идеално ја/идеални J2 селф (енг. *the Ideal L2 Self*), очекивано ја/очекивани J2 селф (енг. *the Ought-to L2 Self*), и искуство у учењу J2 (енг. *the L2 Learning Experience*). Концепт „идеалног ја” се односи на ученикове наде, тежње и циљеве које би волео да постигне, и по томе је овај концепт врло близак Гарднеровом концепту интегративне мотивације. У потпуности остварено *идеално ја* представља живу и стварну слику коју ученик може да замисли, чује и осети, и он учи J2 да би постигао ту жељену слику о себи. С друге стране, „очекивано ја” је представа ученика о особинама за које друштвено окружење сматра да би он требало да поседује у будућности, укључујући обавезе, очекивања и одговорности (што је налик Гарднеровој инструменталној мотивацији). Сматра се да ови аспекти штите ученике од суочавања с негативним последицама учења J2, као што су: лоше оцене, неположени испити, разочарење родитеља и наставника, и др. И коначно, трећи параметар модела који је Дерњеи предложио тиче се самог контекста учења језика (наставник, вршњаци, контекст учионице) и перцепције ученика о претходним успесима или неуспесима у учењу J2. Овај модел омогућава да се ученици посматрају у односу на оно што желе да постану као корисници језика. У сваком случају, и поред значајног напретка с когнитивног и процесног на друштвено-динамични пери-

од, Ушиода и Дерњеи (2012: 398) сматрају да су конструктор мотивације и мотивационих стратегија у настави страних језика и даље недовољно истражена област будући да се није дошло до универзалног одговора како премостити јаз између психолошке и језичке перспективе.

Методологија истраживања

Циљ истраживања. Циљ овог истраживања је испитивање мишљења студената англистике о факторима који утичу на њихову мотивацију за учењем енглеског језика. Постављена је хипотеза да студенте покреће унутрашња мотивација да упишу студије енглеског језика и књижевности, да су веома мотивисани и да имају позитивну слику о својим језичким способностима. Такође, претпоставља се да ће поједине контекстуалне варијабле као што су личност и став наставника, утицај атмосфере у учионици, наставне активности и материјали и др. позитивно утицати на количину уложене енергије и труда, а да негативне емоције као што су страх од усменог изражавања, страх од прављења грешака и др. неће у великој мери утицати на њихову мотивацију за учењем језика.

Инструмент истраживања. За потребе истраживања конструисан је упитник на енглеском језику, састављен од десет питања. Свих десет питања су отвореног типа, међутим код шест питања дата је и Ликертова петостепена скала процене, при чему вредност 1 означава ниско присуство испитиваног аспекта, а 5 високо. Питањима су претходиле социодемографске варијабле, пол, старост испитаника, година студија англистике и самопроцена студената о нивоу језичког знања. Упитник је био анониман како би се обезбедила већа објективност и валидност истраживања. Иако је упитник био на енглеском језику, за потребе рада одређени цитати биће преведени на матерњи језик. Приликом обраде података примењена је метода анализе садржаја којом су се квалитативно анализирали одговори испитаника, а код питања која су се могла квантификовати коришћен је статистички пакет SPSS 22. То је омогућило извођење индикативних, занимљивих корелација између два подузорка – студената 3. и 4. године, иако главни циљ истраживања није био њихова компаративна анализа.

Узорак. У анкетном истраживању спроведеном у мају 2018. године учествовало је деведесет и шест испитаника (N=96), прецизније педесет и два студента 3. године (N=52), и четрдесет и четири студента 4. године англистике (N=44). Узорак се може сматрати пригодним. Од целокупне популације било је 85 девојака (88%) и 11 момака (12%), што је очекиван податак будући да студије англистике углавном више уписује женска по-

пулација. Просечна доб испитаника на нивоу целог узорка износила је 21,92 године. Упитани како би оценили своје знање енглеског језика, на скали од 6 до 10, добијена је средња вредност $M=9,19$. Овај податак говори да студенти имају поверења у властите способности, што само по себи представља снажан мотивациони фактор у постизању успеха у учењу J2.

Резултати истраживања и дискусија

Првим анкетним питањем желели смо да утврдимо шта је мотивисало студенте да упишу студије англистике. Анализом одговора утврђено је да су се 53 (55,2%) студента изјаснила да су студије англистике уписали искључиво из љубави према енглеском језику и култури, историји, уметности, књижевности, о чему илустративно говори следећи цитат:

С(студент) 1, 3. година: „Само моја љубав према енглеском језику, заиста! Волим његов звук, идиоме, карактеристичне врсте израза. Музика је врло утицајан фактор у мом свакодневном животу и неки моји омиљени извођачи певају на енглеском језику. Веома сам осетљива на стихове песама и тежим да извучем животне поуке из њих. Исто се односи на механизам функционисања енглеског језика који је толико присутан у мом свакодневном животу.”

Код испитаника је присутна снажна унутрашња мотивација, као и интегративна оријентација за учењем енглеског језика, где се интегративност огледа кроз процес идентификације унутар самих испитаника који своје „идеално ја” повезују с течним знањем енглеског језика и разумевањем англофоних култура и начина живота. Они енглески језик осећају својим језиком јер су почели да га усвајају још на врло раном узрасту. Студенти су константно (били) изложени енглеском језику и воле језик и његову структуру, и изражавају жељу да још боље науче најфиније нијансе језика, и још темељније упознају и разумеју англофоне културе и културне производе. Учење енглеског језика у њима изазива осећај личног задовољства, радозналости, изазова, среће и испуњености. Надаље, на мотивацију испитаника да упишу студије англистике врло подстицајно су деловали поједини чланови породице који се баве наставничким позивом и који су их инспирисали својим моделом. Исто тако, врло мотивисани наставници енглеског језика у основним, средњим школама, или центрима страних језика били су им узор својом стручношћу и понашањем. Неки наставници су благовремено открили језичку надареност својих ученика, садашњих студената, и подстакли их да још више раде на свом таленту и касније упишу област у којој се истичу. Дакле, од целокупне испитане популације, 32 студента (32,3%) изјавило је да их је

одувек привлачио наставнички позив, што их је мотивисало да упишу студије англистике, што се може сматрати комбинацијом интегративне и инструменталне оријентације:

C59, 4. година: „Још од детињства сам желела да постанем наставник. Тада нисам знала шта бих желела да подучавам али како сам одрасла веома сам заволела енглески језик и у основној школи ми је одлично ишао. Наставница ме је водила на такмичења и када је требало да одлучим чиме ћу да се бавим у животу, одлука да студирам енглески језик се сасвим природно наметнула.”

Исто тако, од целокупног узорка, 6 студената (6,3%) изјавило је да су уписали енглески језик и књижевност због љубави према енглеском језику али и много већим могућностима за запослење када заврше основне студије, а 6 студената (6,3%) изјаснило се да веома воле превођење и да би волели у тој области да се остваре и изграде успешне каријере. Из одговора испитаника може се закључити да интегративна и инструментална оријентација нису међусобно искључиве већ да се могу јавити истовремено, а понекад се могу и смењивати. Такође, појединац може да буде мотивисан обема оријентацијама различитим интензитетом, о чему говоре емпиријски налази Дерњеи (ДЕРЊЕИ 2002, наведено у БОДРИЧ 2014: 157).

Другим питањем желели смо да проверимо у којој мери студенти улажу енергију и труд током студија и зашто то чине. Код овог питања отвореног типа, као и код питања бр. 3, 4, 5, 6 и 8, осим могућности да испитаници слободно и детаљно одговоре на питања, дата је и петостепена скала с вредностима од 1 (не уопште) до 5 (у великој мери) како би се могао измерити степен слагања с датим изјавама. Тако је код питања бр. 2 установљена висока средња вредност од 4,14, што значи да су студенти мотивисани и озбиљно схватају своје обавезе и одговорности, и последично улажу велику енергију и труд да започете студије успешно заврше. Биваријантном Пирсоновом корелационом анализом установљена је значајна статистичка корелација између самопроцене језичког знања студената и количине уложене енергије и труда у усавршавање знања енглеског језика ($r=0,259$, $p<0,05$). Другим речима, што су студенти себе боље оценили, то више труда улажу како би усавршили своје знање и постигли добре резултате. Сасвим очекивано, студенти 4. године себе су оценили вишим оценама од студената треће године ($r=0,250$, $p<0,05$). Квалитативном анализом одговора установили смо како студенти доживљавају потребу да улажу енергију и труд ради остваривања различитих циљева:

C31, 3. година: „Ја улажем много енергије и труда у учење енглеског језика јер сматрам да је сада прави тренутак за просперитет. Људи, наравно, уче до краја живота али мислим да је сада време када можемо да се посветимо само учењу.”

C54, 4. година: „Енергија и труд су некако опали у последњој години студија откако сам се оријентисала на неке друге области које су ми прикладније (мој тренутни посао) и у којима желим даље да се истакнем. Међутим, свесна сам да треба да останем јака и фокусирана, мотивисана, и да завршим студије с добрим оценама.”

C17, 3. година: „Трудим се да улажем много енергије и труда у учење енглеског језика, али има тако много захтева да сам под стресом и анксиозна, без мотивације да наставим истим ритмом.”

Студенти су самокритични и признају да улажу много енергије и труда у оно што воле јер им је то изазов и желе да усвоје што више знања и вештина које ће им користити у будућности. Једино на тај начин ће бити у стању, како наводе, да на најбољи начин подучавају своје ученике енглеском језику или да се докажу у другим областима као што су усмено и писмено превођење, књижевно превођење и критика и сл. Свесни су да морају да раде на свом развоју и да су основне студије само основа јер се нова знања и вештине усвајају до краја живота. Поједини студенти искрено тврде да количина уложене енергије зависи од самих наставника и њиховог става према студентима, потом од изабраних курсева, захтева плана и програма тих курсева, њихове занимљивости и корисности. Тако поједини студенти наводе да су после прве две године студија, када су иначе максимално улагали енергију, достигли *илашо*, те се сада усредсређују само на оно што ће им веома користити у будућности. Неки, пак, признају да су прави перфекционисти, да имају веома развијену радну етику, да им је у карактеру да буду такмичарски настројени, па их колеге додатно подстичу да још више раде јер желе да буду најбољи и да имају одличне оцене. С друге стране, има студената који признају да нису толико одговорни и организовани, да има дана када им мотивација прилично флукутира и када су лењи и непродуктивни, те због тога осећају и грижу савести.

Треће питање имало је за циљ да испита у којој мери универзитетски наставник или његов став, укључујући позитивну/негативну повратну информацију утичу на њихову мотивацију на часу. Од свих питања отвореног типа који су имали и Ликертову скалу процене, ово питање је имало највишу средњу вредност од 4,34. То значи да наставник у огромној мери утиче на мотивацију студената без обзира што је реч о одраслим ученицима енглеског језика. То потврђује и позитивна корелација између количине уложене енергије и труда и утицаја наставника на њихову мотивацију за учењем ($r=0,221$, $p<0,05$). Наставник у великој мери може позитивно да утиче на мотивацију ученика својом стручношћу, приступом настави, личношћу, ставовима, искреним занимањем за ученике и др. (БОДРИЧ, ТАРАБАР 2018). Наставник, нажалост, може и

негативно да утиче на мотивацију ученика/студената уколико изостану аспекти понашања и личности који једног наставника Ј2 чине добрим и узорним:

С2, 3. година: „Незаинтересовани наставници у великој мери утичу на моју мотивацију. Ако немају страсти за оно што предају или показују супериорност и игноришу нас, одмах ми курс и наставник постану одбојни, то већ утиче на моје самопоуздање.”

С 69, 4. година: „Став, енергија и личност наставника веома утичу на моју мотивацију јер сматрам да је врло инспиративно када је наставнику стало до нас, то искрено утиче да студент учи више и боље.”

Испитаници критички закључују да је однос наставника према студентима врло битан и да веома утиче на одржавање и подстицање њихове мотивације за академским постигнућима. Они цене посвећене и одговорне наставнике који разумеју индивидуалне разлике студената, и који им благовремено и континуирано дају конструктивне повратне информације о напредовању у одређеним наставним областима. Такође, мотивисани и позитивни наставници тактично исправљају језичке грешке студената како би се повећала њихова ефикасност и унапредила језичка способност, и одржало њихово самопоштовање и самопоуздање. *Четвртим* питањем желели смо да сазнамо у којој мери атмосфера у учионици утиче на њихову мотивацију. Добијена средња вредност од 3,79 указује да клима у учионици значајно утиче на мотивацију студената. Установљена је јака корелација између количине уложеног труда и овог питања ($r=0,432$, $p<0,01$), што значи да на студенте који улажу више енергије и труда у учење, више и утиче атмосфера у учионици. Исто тако, утврђена је позитивна корелација између овог и трећег питања, тј. утицаја наставника на мотивацију студената ($r=0,283$, $p<0,01$):

С 69, 4. година: „Веома је важно да наставник истовремено успоставља и одржава дисциплину на часу, и здраву и опуштenu атмосферу. Свако утиче на свакога. Позитивна вибрација у учионици где је свако задовољан атмосфером доприноси лакшем, природнијем и успешнијем учењу. У таквој ситуацији чак и мање надарени студенти ће осећати мањи притисак и ефикасније учити.”

С 90, 4. година: „Као и наставников став, клима у учионици у великој мери утиче на моју мотивацију. Ако се не слажем добро с колегама, онда и не уживам у раду у групи и вероватно ћу остати пасивна на часовима.”

Из одговора се закључује да атмосфера у учионици и те како утиче на мотивацију студената и да је управо улога наставника да створи пријатну емоционалну климу и односе пуног поштовања и међусобног уважавања. Једино у таквој атмосфери може доћи до активног учења. У опуштеној атмосфери у учионици негује се самосталност код студената

и осећај контроле над активностима и задацима које извршавају. Студенти то аргументују тврдњама да су веома мотивисани када је атмосфера у учионици опуштена, када се сви у групи осећају као да су део једног тима, када је атмосфера врло радна и жива, а не депресивна и монотона, када помажу једни другима да преброде препреке, да се даље развијају и постижу добре резултате. Међутим, има испитаника којима атмосфера није толико битна само ако је наставник добар, јер су „индивидуалци” и знају зашто су уписали студије и стога су сами врло мотивисани.

Петто питање имало је за циљ да испита у којој мери је употреба аутентичних материјала важна за подстицање и одржавање мотивације на часовима. Као и претходно, и ово питање има високу просечну вредност 3,82, што значи да студентима много значи употреба аутентичних материјала у настави. Надаље, резултати истраживања показују да ова варијабла стоји у позитивној и статистички значајној корелацији с варијаблама количине уложене енергије и труда студената ($r=0,304$, $p<0,01$), утицаја наставника ($r=0,280$, $p<0,01$) и атмосфере у учионици ($r=0,379$, $p<0,01$) на мотивацију студената, што је оправдано и логично. Аутентични материјали подразумевају све врсте (не)текстуалних материјала (романи, песме, часописи, чланци, интервјуи, есеји, разна обавештења, плакати, флајери, постери, рекламе, мапе, филмови, документарне серије, радио емисије, ТВ емисије, клипови, скечеви, музика и др.) и предмета које изворни говорници користе у свакодневном животу (МИШАН 2005). Они имају много потенцијала у настави страних језика јер доприносе непосредном коришћењу $J2$ и активирању елемената културе на оригиналан начин, мотивишу ученике да уче и подстичу самосталан рад на усавршавању језика. У универзитетској настави страних језика увек има простора да се аутентични материјали ефикасно користе. Тако студенти англистике коментаришу њихово (не)коришћење:

C16, 3. година: „Ако се мудро одаберу, аутентични материјали могу да повећају моју мотивацију. На часовима се не користе много ови материјали, тако да је њихова употреба доказ да је наставник заиста покушао да часове учини занимљивим.”

Испитаници су свесни значаја употребе аутентичних материјала, поготово у погледу приближавања језика и културе студентима/ученицима, и чињенице да наставу језика чине практичнијом и занимљивијом. Међутим, има и оних студената који тврде да настава језика на овом нивоу може да буде подједнако ефикасна и без њихове употребе. Унутрашња мотивација је овим испитаницима јача страна, како кажу, тако да су им ставови наставника и колега ипак релевантнији. На *шестто* питање: *Колико су важне наставне активности (дискусије, проблемски задаци и др.) у вашем мотивисању да учите енглески језик?*

С8, 3. година: „Ако се цело предавање састоји од наставниковог излагања ја ћу заспати и престати да слушам. Важно је да се одржава пажња студентата кроз разноврсне активности.”

Средња вредност датих одговора потврђује важност употребе различитих наставних активности без обзира на специфичност појединих курсева ($M=4,20$). Исто тако, утврђена је и јака корелација с претходном варијаблом о аутентичним материјалима, што је сасвим очекивано и комплементарно ($r=0,356$, $p<0,01$). Иако су неки курсеви више академски оријентисани, веома је важно уносити креативне елементе који ће их заинтересовати и одржавати им пажњу, омогућити им активну употребу језика и интеракцију, примену наученог градива у различитим контекстима, те дати прилику да свако изрази своје мишљење, припремити их за стваран живот, затим утицати на подизање самопоуздања, омогућити им слободну размену мишљења, идеја и искустава на асертиван и прихватљив начин, и др. *Седмо питање искључиво отвореног типа гласило је: Који фактори и ситуације могу да утичу на вашу мотивацију током универзитетског курса? Зашто?* Анализом садржаја добијене су следеће категорије фактора и ситуација које (позитивно или негативно) утичу на мотивацију студентата:

- НАСТАВНИК: наставникова личност, позитиван став према студентима, предмету, наставном раду; наставникова професионалност, креативност и ентузијазам; наставникова способност да атмосферу у учионици направи пријатном и опуштеном; наставникова способност да даје прецизна и јасна упутства како не би долазило до конфузије и недвосмислености било које врсте; наставникова праведност, коректан и ненаметљив начин исправљања језичких грешака; наставниково поштовање, праћење напретка студентата и вредновање њиховог труда и постигнућа (кроз оцене и вербалне повратне информације, похвале и подстицаје); наставников једнак третман и поштовање свих студентата, без икаквог фаворизовања појединих студентата; наставникова способност да одређену тему представи на занимљив начин; наставникова (не)доследност у поступцима и (не)заинтересованост и недоступност за пружање било какве помоћи и подстицаја у предвиђеним терминима за консултације са студентима и др.

- НАСТАВНИ КОНТЕКСТ: занимљиве наставне активности; занимљиве теме и наставни материјали; добре оцене; пријатна атмосфера у учионици; организација курса и информисаност студентата о циљевима курса и планираним обавезама, врстама тражених пројеката, нивоу дозвољене креативне слободе, као и перципирана корисност и изазовност самог курса; притисак од стране колега и потенцијално (не)слагање; присвајање туђих заслуга; комплексност наставних садржаја; дужина наставних часова и време почетка наставе (рани јутарњи и вечерњи сати); залагање других колега и њихова подршка и помоћ у савладавању потешкоћа у учењу;

- ЛИЧНЕ ОКОЛНОСТИ: породичне околности студената; потребе за стипендијом ради остваривања зацртаних циљева у животу и др.

Иако смо аспекте који утичу на мотивацију испитаника подвели под три категорије, велик је број ситуација и унутрашњих и спољашњих фактора који утичу на мотивацију студената англистике. Осим наставника као значајне варијабле, веома важан је и наставни контекст, а наставни контекст обликују и одређују и наставник и студенти/ученици, и то је процес који еволуира током времена. *Осим* питањем желели смо да сазнамо у којој мери вршњачки притисак утиче на мотивацију за учењем енглеског језика, и шта могу да ураде да га превазиђу. Код овог питања установљена је најслабија средња вредност од 2,86. Утврђено је да 28,1% испитаника осећа неку врсту вршњачког притиска и да то на њих позитивно утиче, на 27,1% испитаника негативно утиче, и 44,8% испитаника не обраћа пажњу на то или их, како наводе, уопште не дотиче. Корелациона анализа је показала статистички значајну позитивну корелацију ове варијабле с варијаблама уложеног труда и енергије у процес учења ($r=0,373$, $p<0,01$) и утицајем наставних активности на мотивацију ($r=0,301$, $p<0,01$), у оквиру којих тај притисак природно долази до изражаја, те или може да подстакне или да деморалише поједине студенте. Тако испитаници коментаришу:

C22, 3. година: „То је за мене велики извор инспирације да радим напорно и да се усавршавам. Без вршњачког притиска ја вероватно не бих била тако успешна на појединим часовима.”

Док је за поједине студенте вршњачки притисак извор мотивације и изазова да раде више и боље, за друге је извор анксиозности и стреса јер не воле ни са ким да се такмиче, и стога не обраћају пажњу шта други раде и мисле о њима већ се усредсређују само на себе и своје знање и способности. *Деветио* питање имало је циљ да установи да ли су студентима англистике тестови које полажу позитиван или негативан мотивациони фактор. Анализом одговора утврђено је да су тестови за 53,1% испитаника позитиван извор мотивације, за 19,8% представљају негативан извор, а за 27,1% испитаника су и једно и друго. Наиме, за већину испитаника тестови су врло корисни и мотивишу их да континуирано раде, омогућавају им да спознају колико су напредовали и шта још треба да коригују како би били успешнији. Испитаници тврде да „тестови одређују њихову будућност” и да њих нема вероватно не би много учили. Други, пак, сматрају да тестови нису одраз њиховог правог знања већ пука репродукција наученог материјала, да не воле када уче „само за тестове”, да им тестови представљају извор великог стреса и непроспаваних ноћи поготово када се деси да имају неколико тестова у једној недељи, и револтирани су када се тестира нешто што није споменуто или испредавано на часовима.

И коначно, *десетим* питањем желели смо да утврдимо на који начин негативни афективни фактори утичу на њихову мотивацију и како решавају те проблеме. Утврђено је да на 55,2% испитаника негативни афективни фактори утичу на мотивацију, а на 44,8% испитаника уопште не утичу. Установљено је да студенти имају разне врсте страхова: од лоших оцена, од усмених излагања, од тога какву слику о њима имају и наставници и друге колеге, да неће завршити пројекте на време, да неће завршити тестове у оквиру задатих временских рокова, да се неће сетити свих релевантних ствари приликом полагања усмених и писмених испита и др. Ипак, испитаници имају високо развијену свест о томе како са тим страховима могу да се изборе и да на крају буду врло успешни и пуни самопоуздања. Тако студенти наводе да користе разне технике дубоког дисања пре усмених и писмених испита и усмених презентација на часовима, труде се да што више раде у малим групама како би били мање анксиозни, не намећу себи обавезу да морају да буду „савршени”, не обраћају пажњу на то шта други мисле или раде, труде се да се што боље припреме за најављене пројекте или тестове. Пројекте и семинарске радове раде заједнички у малим тимовима где свако даје свој допринос, затим себи константно говоре да су грешке део природног процеса учења страног језика, убеђују себе да су исто тако добри као и сви остали, траже савете од наставника и доследно их примењују и др.

Закључак

У овом раду истраживала су се мишљења студената англистике о факторима који утичу на њихову мотивацију за учењем енглеског језика током основних студија. Као што се и претпоставило, студенти англистике имају јаку унутрашњу мотивацију, што их је и подстакло да упишу студије англистике. Испитаници имају веру у сопствене способности и улажу много енергије и труда како би одржали висок ниво мотивације. Ниво мотивације им варира у зависности од разних фактора и ситуација, али они имају високо развијену метакогнитивну свест о томе шта негативно (може да) утиче на њихову мотивацију, како да преброде препреке и истрају у учењу. Једна од најзначајнијих варијабли која утиче на њихову мотивацију јесте наставник и сви аспекти у вези с његовом стручношћу, ентузијазмом, мотивацијом, примењеним наставним методама и техникама, поступцима, односом према раду и студентима и др. Што се тиче разних врста страхова, установљено је да их студенти поседују али не у мери која би значајно негативно утицала на њихову мотивацију и академска постигнућа. Може се сасвим оправдано закључити да се по пи-

тању утицаја разних фактора на мотивацију студенти не разликују много од ученика на другим образовним нивоима. Комбинација унутрашњих и спољашњих фактора утиче на мотивацију студената, али они увек имају на уму зацртане циљеве и технике како да превазиђу тренутне слабости и друга афективна стања. Педагошке импликације спроведеног истраживања упућују на закључак да треба водити рачуна о организацији курса, о позитивној атмосфери у учионици јер је то у интересу и наставника и студената, потом треба неговати коректан однос према студентима и наставном раду, што представља темељ успешности и студената и самих наставника, и целокупног наставног процеса. Било би корисно да студенти врше анонимну евалуацију курса коју би спроводили искључиво наставници. На тај начин би наставници добили увид у све аспекте наставног рада који мотивишу студенте и које треба модификовати. Нека будућа истраживања би могла да се усмере ка мерењу нивоа мотивације током времена и употреби одређених мотивационих стратегија. Истраживања би свакако могла да укључе и интервјуе с наставницима и студентима, као и вођење дневника учења од стране студената.

Цитирана литература

- БОДРИЧ 2014: Бодрич, Радмила. „Мотивација за учење енглеског као страног језика ван формалног система образовања.” У: ГУДУРИЋ, Снежана и Марија СТЕФАНОВИЋ (ур.). *Језици и културе у времену и простору IV/2, Тематски зборник*. Нови Сад: Филозофски факултет, 2014: стр. 155-175.
- БОДРИЧ, ТАРАБАР 2018: Бодрич, Радмила, Аида Тарабар. „Особине доброг наставника енглеског језика из перспективе студената англистике.” *PHILOLOGIA MEDIANA, година 10, број 10*. (2018): стр. 603-624.
- БОШЊАКОВИЋ 2012: Bošnjaković, Žarko. „Značaj integrativne i instrumentalne orijentacije pri izboru slovenačkog jezika kao stranog.” *Slavistična revija, letnik 60* (2012): 95-104.
- БРАУН 2001: Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman, 2001.
- ДЕРЊЕИ 2000: Dörnyei, Zoltán. “Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation.” *British Journal of Educational Psychology* 70 (2000): pp. 519-538.
- ДЕРЊЕИ 2001: Dörnyei, Zoltán. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Ltd, 2001.
- ДЕРЊЕИ 2002: Dörnyei, Zoltán (2002). “The Motivational Basis of Language Learning Tasks.” In: Robinson Peter (ed.). *Individual Differences and Instructed*

- Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (2002): pp. 137-158.
- ДЕРЊЕИ 2009a: Dörnyei, Zoltán. "The L2 Motivational Self System." In: Dörnyei, Zoltán, Ema Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters (2009): pp. 9-42.
- ДЕРЊЕИ 2009b: Dörnyei, Zoltán. "Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment." *Language Learning* 59 (2009): pp. 230-248.
- ДЕРЊЕИ, ОТО 2009: Dörnyei, Zoltán, István Ottó. "Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation." *Working Papers in Applied Linguistics* 4, Bristol: Multilingual Matters (2009): pp. 43-69.
- ДЕРЊЕИ, УШИОДА 2011: Dörnyei, Zoltán, Ema Ushioda. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.
- ДЕСАЈ, РАЈАН 1985: Deci, Edward, Richard Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985.
- ГАРДНЕР 1985: Gardner, Robert. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- ГАРДНЕР, ЛАМБЕРТ 1972: Gardner, Robert, Wallace Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.
- ГИЛАКЈАНИ, ЛЕОНГ, САБУРИ 2012: Gilakjani, Abbas, Lai-Mei Leong and Narjes Sabouri. "A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching." *International Journal of Modern Education and Computer Science* (2012): pp. 9-16.
- ЈОВАНОВИЋ 2015: Јовановић, Јелена. *Мотивационе технике у настави енглеског као страног језика на основношколском узрасту*. Одбрањен мастерски рад. Нови Сад: Филозофски факултет, 2015.
- ЛАЈТБАУН, СПАДА 2013: Lightbown, Patsy, Nina Spada. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- МИШАН 2005: Mishan, Freda. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books, 2005.
- МИХАЉЕВИЋ ДЈИГУНОВИЋ 1998: Mihaljević Djigunović, Jelena. *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 1998.
- ОЉАЧА 2013: Ољача, Милка. *Андрaгошка дидактика*. Нови Сад: Филозофски факултет, 2013.
- ПАВИЧИЋ ТАКАЧ, БЕРКА 2014: Pavičić Takač, Višnja, Nives Berka. "Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable." *Explorations in English Language and Linguistics*, 2.2 (2014): pp. 77-103.
- ПЕТКОВИЋ 2014: Петковић, Александра. „Мотивација као један од фактора квалитета учења страних језика на нематичним департманима”. У: ДИМИТРИЈЕВИЋ, Бојана (ур.). *Наука и савремени универзитети, Том 4, Је-*

- зык, књижевности, култура. Тематски зборник радова. Ниш: Филозофски факултет, 2014: стр. 206-219.
- СТОЈКОВИЋ 2011: Stojković, Marija. "Improving the level of motivation: a survey of different motivational techniques in learning a foreign language." *Теме, Бр.* 3 (2011): стр. 767-788.
- ТОПАЛОВ 2009: Топалов, Јагода. *Мотивација у учењу енглеског језика као изборног предмета студената Филозофског факултета у Новом Саду*. Одбрањен магистарски рад. Нови Сад: Филозофски факултет, 2009.
- ТОПАЛОВ, РАДИЋ-БОЈАНИЋ 2014: *Истраживања афективних фактора у високошколском образовању*. Нови Сад: Филозофски факултет, 2014.
- УШИОДА 2008: Ushioda, Ema. "Motivation and good language learners." In: Griffiths, Carol. (ed.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press (2008): pp. 19-34.
- УШИОДА, ДЕРЊЕИ 2012: Ushioda, Ema, Zoltán Dörnyei. "Motivation." In: Gass, Susan, Alison Mackey (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge (2012): pp. 396-409.

Radmila V. Bodrić

THE REFLECTIONS OF EFL UNIVERSITY STUDENTS ON MOTIVATIONAL FACTORS FOR IMPROVING THEIR KNOWLEDGE OF ENGLISH

Motivation is one of the most significant affective factors in foreign language learning. It represents a driving force for self-improvement and perseverance in the long and complex process of mastering a foreign language. There are numerous scientific studies in the field of motivational psychology that deal with motivation in a variety of learning contexts. However, there are few comprehensive and complete analyses of motivation in foreign language learning due to its dynamic nature, the situational complexity of the learning process and the wide range of motives which affect the students' behaviour. The aim of this paper is to examine the opinions of EFL university students on the factors which affect the encouragement and maintaining of their motivation for learning English during their undergraduate studies. The results of the survey (quantitative and qualitative research methodology) conducted on a sample of 96 third and fourth-year EFL university students indicate that a variety of internal and external factors affect their motivation. These need to be taken into account when organising classwork in order to create a more stimulating environment as the basis for improving and maintaining the students' level of motivation and creativity.

Key words: motivation, English as a foreign language, university level, reflection, survey.