

MOTIVACIJA KAO JEDAN OD FAKTORA KVALITETA UČENJA STRANIH JEZIKA NA NEMATIČNIM DEPARTMANIMA

Sažetak: U ovom radu smo izdvojili i analizirali faktore koje smo smatrali značajnim za kvalitetnu realizaciju nastave stranih jezika na nematičnim departmanima, i to sa ciljem da se ukaže na mogućnosti i načine što kvalitetnijeg koncipiranja časova i rada u ovoj oblasti. Članak predstavlja pojam i karakteristike učenja stranog jezika kao i faktore koji mogu uticati na učenje jezika. Posebna pažnja posvećena je faktoru uzrasta u kojem se počinje sa učenjem jezika, kritičnom periodu, kao i teorijama o njegovom okončanju, koji nam mogu biti smernica na koje intelektualne funkcije se nastava stranog jezika može osloniti u određenim periodima. Članak, zatim, obrađuje pojam kulturološkog relativizma, interkulturološke kompetencije, kulturološke svesti i kulturološkog šoka, koji su značajni za razumevanje i bolje organizovanje nastave stranih jezika. Njihovo uvažavanje u nastavi doprinosi bogatstvu sadržaja nastave, dok sa druge strane, ima značajan vaspitni potencijal i doprinosi razvoju ličnosti studenata i njihovih, ne samo jezičkih, već i socijalno-emocionalnih kompetencija, jer se pomoću kulturološkog pristupa u nastavi stranih jezika može smanjiti etnocentrizam i pojedinac se može usmeravati ka tolerantnijem pristupu i prihvatanju ideje „drugog“.

U drugom delu rada posvećena je pažnja motivaciji za učenje stranih jezika pa je u tom cilju iznet niz faktora koji navode onog ko uči neki jezik da primeni svoju jezičku sposobnost na učenje jezika. Teorijski deo rada upotpunjen je rezultatima istraživanja izvršenog među studentima Akademije lepih umetnosti u Beogradu, koji su pokazali da vrsta motivacije determiniše i sam tok učenja stranog jezika. Analizom rezultata istraživanja utvrđene su i identifikovane potrebe studenata te su doneseni zaključci o načinima i mogućnostima kvalitetnijeg koncipiranja nastave i motivisanja učenika.

Ključne reči: strani jezik, kritični period, kulturološki relativizam, motivacija

Jezik je sistem simbola pomoću kojeg pojedinac opisuje kako spoljašnji, realni svet koji ga okružuje, tako i svoj unutrašnji svet, ali i njihov međusobni odnos. Mada ljudi mogu da komuniciraju i van kategorija jezika, jezik je osnovno, a i najkompleksnije sredstvo pomoću kojeg upoznajemo misli drugih ljudi. Zbog toga se učenje jezika kao predmet istraživanja pojavljuje, osim u lingvističkim, tako i u mnogim pedagoškim, sociološkim i psihološkim naučnim radovima.

Analizirajući karakteristike različitih jezika, lingvisti pokušavaju da nađu šta je to različito, a šta zajedničko za sve jezike. Postavlja se zato i pitanje da li učiti neki jezik znači ujedno i učiti da razmišljamo na tom jeziku. Bendžamin Vorf 1956. godine iznosi sada već čuvenu hipotezu po kojoj kaže da sposobnosti koje koristimo kako bismo shvatili svet potiču iz našeg sopstvenog jezika, pa stoga govornici različitih jezika poimaju svet na različite načine. On dalje zaključuje da jezik koji učimo oblikuje način na koji percipiramo realnost i mislimo o njoj. Dakle, učiti jezik znači učiti da mislimo, a ne da govorimo (Pinker, 1994).

Drugi i strani jezik – osnovna određenja

Drugi jezik – L2 (*second language*) je jezik koji nije maternji, uči se pohađanjem tečajeva, ali unutar sredine u kojoj je taj jezik sredstvo komunikacije, i služi za jezičku interakciju u svakodnevnom životu (Vučo, 2009: 16). Taj jezik nazivamo *drugi* samo u odnosu na prvi (maternji), a ne da bismo ga rangirali po važnosti. Tokom usvajanja L2, osoba se, gotovo neprekidno sreće sa jezikom koji je predmet njenog učenja, i to u okruženju u kojem se taj jezik koristi.

Strani jezik – FL (*foreign language*) je svaki jezik koji osoba nauči posle maternjeg ili jezika sredine. Pojam FL obuhvata onoliko jezika koliko osoba nauči (tri, četiri...) i svaki pojedinačno označavamo pojmom FL. Učenje i usvajanje stranog jezika odvija se u institucionalizovanom okruženju, tj. uvođenjem predmeta u škole ili na specijalnim tečajevima jezika (Vučo, 2009: 16). Bitna razlika između stranog i drugog jezika je u tome što je kod usvajanja stranog jezika učenik izložen samo onom jezičkom inputu koji pruža nastavnik ili profesor koji u najvećem broju slučajeva nije izvorni govornik.

U procesu učenja jezika dvoje je protagonista: jezik koji se uči i osoba koja ga uči. Postoji niz faktora koji utiču na uspešnost tog procesa, a delimo ih na spoljašnje i na unutrašnje.

Unutrašnji faktori su oni koji su direktno povezani sa karakteristikama studenta: uzrast, sklonost ka učenju jezika, motivacija, kognitivni stil, afektivni/emotivni faktori.

Drugu grupu faktora definišemo kao **spoljašnje faktore**. Ovoj grupi pripada ambijent u kojem se proces učenja odvija, kao i atmosfera van učionice, životni stil studenta i odnos studenta prema lingvističkom inputu (Villarini, u De Marco, 2000).

Mnogi lingvisti smatraju da je najvažniji faktor koji utiče na učenje jezika upravo uzrast učenika a nepodeljen je njihov stav o tome da deca lakše usvajaju jezike od odraslih. Kao značajan zaključak pojavljuje se i to da deca postižu bolje rezultate na nivou usvajanja fonetskih pravila, dok adolescenti lakše savlađuju sintaksička i semantička pravila jezika. Objašnjenja zbog čega je to baš tako su različita, ali skoro sva imaju zajedničku crtu u sledećem: povezanost uzrasta i učenja jezika objašnjava se neurološkom zrelošću deteta. U tom kontekstu se onda pominje i kritično doba kao i period lateralizacije (Villarini, u De Marco, 2000: 71).

Kritični period – pojam i teorije

Uvaženi lingvista Leneberg iznosi tezu prema kojoj postoji period kada se jezik (L1, ali i FL, L2) uči veoma lako, prirodno i bez napora. Deca uspeavaju veoma precizno da imitiraju ne samo zvukove, već i ritam i intonaciju jezika kojem su izloženi. Sve dok proces lateralizacije nije okončan, desna hemisfera preuzima funkcije koje uobičajeno obavlja leva hemisfera i obrnuto, a na taj način se uspostavlja jedan holistički pristup koji usvajanje jezika deci čini veoma lakim i brzim. Do devete godine obe moždane hemisfere imaju ulogu u proizvodnji govora, a posle 10–12. godine završava se proces lateralizacije, i svaki deo mozga preuzima svoju funkciju, jezičke podfunkcije se ukorenjuju u okviru dominantne hemisfere dok veza između leve i desne hemisfere prestaje da biva toliko fleksibilna. Nakon tog perioda gubi se cerebralna „elastičnost“ koja je zadužena za lakše povezivanje činjenica, pamćenje i reprodukciju jezika (pre svega fonetski). To doba naziva se *kritični period*. Penfield, teoretičar kritičnog perioda, smatra da, kada je reč o učenju jezika, ljudski mozak postaje progresivno krut posle devete godine i da kada se jezici uče po prvi put u drugoj dekadi života, postaje veoma teško postići dobre rezultate jer je problem fiziološke prirode (Penfield, Roberts, 1959).

Motoričke i lingvističke sposobnosti se razvijaju istovremeno i, nakon kritičnog perioda, ove dve funkcije se razdvajaju i ukorenjuju u različite delove hemisfere, što učenje jezika čini znatno težim nego pre kritičnog perioda. Leneberg dalje kaže da ako se učenje drugog jezika odvija posle puberteta, taj proces zahteva svestan trud i strani akcenti se ne mogu savladati bez poteškoća. Lingvista Skovel takođe izdvaja izgovor od drugih polja u jeziku tvrdeći da je učenje drugih aspekata jezika suštinski različito od učenja izgovora jer vokabular kao i morfosintaksa nemaju „fizičku realnost“ poput fonetike. On čak tvrdi da ljudi izloženi drugom jeziku posle dvanaeste godine ne mogu nikada da dostignu fonološki izvornog govornika (Scovel, 1988).

Neki lingvisti (Titone, Walsh, Diller, Ellis) se međutim, suprotstavljaju postojanju jednog kritičnog perioda, već veruju u postojanje više kritičnih perioda koji se mogu vezivati za različite aspekte jezika: fonetiku, semantiku, sintaksu (Villarini, u De Marco, 2000).

Objašnjenja nekih naučnika vezana za kritični period ne fokusiraju se na neurobiološke faktore. Krašen, na primer, vezuje kritični period za kognitivno sazrevanje a inhibiciju „prirodnog“ usvajanja jezika povezuje sa tendencijom adolescenata da konstruišu kognitivne strukture. Naime, kod adolescenata su već stabilizovane jezičke strukture maternjeg jezika što dovodi do različitih interferencija koje su manje prisutne ako je učenje započeto ranije. Pored toga, Krašen smatra da „afektivni filter“ jača u pubertetu i dok kod dece afektivni filter retko inhibira proces usvajanja jezika, kod starijih je gotovo nemoguće isključiti ga te postići nivo izvornog govornika (Krashen, 1975).

Inspirisan Frojdovskom psihološkom strujom svog vremena, Stengel pokušava da objasni fenomen kritičnog perioda time da *super ego* nije dovoljno razvijen kod dece a da kod odraslih upravo on igra glavnu inhibitorsku ulogu pri učenju je-

zika i da kod dece postoji *inter alia* odnosno identifikacija sa drugima kao i želja da budu poput drugih. Kod dece postoji, tvrdi on, i narcizam koji umanjuje osećaj stida, koji mnogi odrasli osećaju kada počnu da govore strani jezik (Stengel, 1939). Još jedan koncept biva pozajmljen od Frojda, a to je ideja jačanja ego-granica sa godinama i Skovel uvodi novi termin: *jezički ego*, tvrdeći da učenje drugog jezika zahteva stvaranje novog identiteta, a da bi se to dogodilo granice jezičkog ega moraju biti fleksibilne, što je kod odraslih retko slučaj (Singleton, 2007).

Pretpostavke o okončanju kritičnog perioda polaze od prve godine života pa do adolescencije te je gotovo nemoguće definisati zaključak, a sa druge strane, teorije o samom nastanku, poreklu, postojanju jednog ili više kritičnih perioda, kao i vrsti takođe su brojne.

Učenje stranog jezika i kulturološki relativizam

Kada učimo strani jezik, nemoguće je ignorisati kulturu zemlje odakle taj jezik potiče. Jezik je socijalni instrument i njegova primarna funkcija je komunikacija, a bez poznavanja kulture jezika koji se uči, reakcija na input kojem smo izloženi može biti neadekvatna.

Prema istraživanjima Pijažea, Lamberta i ostalih, oko desete godine života nastupa ključni period za razvijanje odnosa prema drugim nacijama i grupama koje se poimaju kao „drugi“. U tom dobu deca prelaze od egocentrizma ka reciprocitetu i informacije koje se dobijaju do desete godine života, dete veoma rado upija (Curtain, Dahlberg, 2004). Ovaj način širenja vidika i percepcije sveta onemogućava sužene poglede na svet oko sebe i ograničen broj životnih mogućnosti. „Oni koji su učili strane jezike su tolerantniji po pitanju razlika među ljudima“ (Carpenter, Torney, 1973). Pozitivni uticaj kulturoloških informacija je značajno povećan kada su te informacije doživljene kroz učenje stranog jezika i iskustva u kulturološki autentičnim situacijama (Curtain, Dahlberg, 2004).

U cilju razvijanja interkulturološke kompetencije, bitno je osvrnuti se na one faktore koji određuju kulturu jednog naroda i jezika. To je pre svega socio-kulturološki kontekst, odnosno način ponašanja i ustaljeni vid komunikacije, a onda i pogled na kulturu u civilizacijskom smislu kroz njena dostignuća u svetu umetnosti.

Dvadeset prvi vek je doba globalne nezavisnosti, multietničkog i multikulturološkog društva. Učenje stranih jezika pruža mogućnost istraživanja drugih kultura dok se istovremeno zapravo produbljuju znanja vezana za sopstvenu kulturu. Tokom tog procesa stvara se sigurno okruženje koje vodi učenike kroz proces samoaktualizacije i samootkrivanja. Učenjem stranog jezika i kulture razvija se sopstveni način razmišljanja i pogleda na svet, uči se vrednovanje i sebe i onih koji su različiti od nas. Učenje stranih jezika u tom cilju obezbeđuje i kognitivne i socio-kulturološke benefite (Genese, Cloud, 1998). Širenjem vidika i stvaranjem novih horizonata stvara se sloboda da istražujemo različite vrednosti i percepcije, jer nismo sputani uskim pogledom na svet ili pogledom koji je ograničen samo sopstvenom kulturom (Carpenter i Torney, 1973).

Ideja kulturološke kompetencije nosi sa sobom i niz pojmova vezanih za tu problematiku a jedan od pojmova koji se uvode je **kulturološka svest** (engl. cultural awareness). Kulturološka svest je koncept koji je postao popularan u edukaciji osamdesetih i devedesetih godina 20. veka. Razvoj kulturološke svesti je usko povezan sa razvojem postmodernog društva koje se interesuje za kulturne razlike i odnos prema „drugom“ bez obzira na nacionalno, etničko, socijalno poreklo. Značajan koncept kulturološke svesti je ideja prilagodljivosti, tj. ideja da uvid u drugu kulturu i običaje ima veliki značaj za razumevanje sebe i sopstvene kulture.

Ovaj koncept se povezuje sa učenjem maternjeg jezika (L1), ali svoju najširu primenu ima u učenju stranog jezika (FL). Upravo je težnja ka širem pristupu jeziku, čak i na početnom nivou, dovela do toga da razvijanje kulturološke svesti čini veliki deo učenja jezika. Zbog toga je sasvim prirodno da se u tom procesu javlja niz pitanja koja nastavnici stranih jezika često postavljaju. Jedno od prvih pitanja koje se nameće je pitanje prilagodljivosti: koliko pažnje treba posvetiti razumevanju kulture i društva zemlje čiji jezik se uči u odnosu na razumevanje sopstvene kulture, a zatim kakvu i koliku ulogu u tom procesu čini kulturološka komparacija?

Dalje se postavlja pitanje koliki značaj treba dati kognitivnoj dimenziji (znanje i razumevanje) u odnosu na afektivne faktore (stavovi, predstave, osećanja), a odmah potom i pitanje sadržaja kognitivne dimenzije, tj. koja kulturološka i socijalna pitanja je potrebno znati i koliko pažnje treba usmeriti ka poznavanju činjenica u odnosu na razumevanje odnosa? Sledeće pitanje tretira razumevanje istorijske dimenzije, odnosno koliko pažnje treba posvetiti istorijskim pitanjima u odnosu na savremene probleme? Svakako u nastavku dolazimo i do pitanja razumevanja literature i da li kulturološka svest podrazumeva i književnost jezika koji se uči?

Na kraju postavljamo možda ključno pitanje: da li je moguće razviti kulturološku svest na daljinu, u učionici, u odnosu na kulturološko iskustvo koje se razvija boravkom u zemlji jezika koji se uči?

Kao što je već rečeno, veoma važan aspekt kulturološke svesti je prilagodljivost. Razvijanje kulturološke svesti je proces koji vodi od etnocentrizma ka toleranciji, uključujući svest o nacionalnim stereotipima. Na taj način dobijamo antropološke diskusije o kulturi razvijajući kulturološki relativizam, a sa druge strane socijalno psihološke diskusije o predrasudama, stereotipima i socijalnim spoznajama. Kulturološka svest je koncept koji spada u glavne ciljeve učenja stranih jezika a vodi ka razvijanju **interkulturološke kompetencije** (engl. intercultural competence). To je sposobnost uspešnog komuniciranja pripadnika različitih kultura uz lingvističke, sociolingvističke i govorne kompetencije. Govornik treba da poznaje socijalnu dimenziju jezika kojim se služi kao i običaje zemlje odakle jezik potiče. Interpretirajući i povezujući informacije koje dobija, otvoren je u komunikaciji i spreman za prihvatanje drugih kultura bez predrasuda. Termin koji je suprotan interkulturološkoj kompetenciji, a kao pojava nimalo redak u modernom društvu, je **kulturološki šok** (engl. cultural shock). To je prevashodno emotivna reakcija koja proizilazi iz nemogućnosti da razumemo, kontrolišemo ili predvidimo nečije ponašanje (Byram, 2002).

Uzevši u obzir sve gorenavedeno, razvijanje interkulturološke komunikacijske kompetencije u društvu u kojem živimo je izuzetno važan aspekt učenja stranog jezika. Ukoliko se jezik uči u institucionalizovanim okvirima, a najčešće je to slučaj, nastavnici stranih jezika bi trebalo posebnu pažnju da posvete ovom pitanju. Nastavnik stranih jezika je prirodno u ulozi osobe koja gradi mostove među različitim kulturama i može pripremiti učenike na komunikaciju u stranoj kulturi i unapred ih upozoriti na neke kulturološke fenomene u cilju izbegavanja nesporazuma, neugodnih i nerazumljivih situacija (Bilić, 2008).

Motivacija za učenje stranih jezika

Motivacija je unutrašnji faktor koji, bez sumnje, može biti od presudnog značaja za učenje stranog jezika. Motivacija za učenje jezika obuhvata više faktora koji navode onog koji uči neki jezik da primeni svoju jezičku sposobnost na učenje tog jezika.

Osim već poznate opšte podele motivacije na intrinzičnu i ekstrinzičnu tj. spoljašnju i unutrašnju, važno je navesti i motivaciju koja se tiče isključivo učenja stranih jezika.

Najznačajnija istraživanja na polju motivacije za učenje stranih jezika sprovedli su Gardner i Lambert. Njihova podela motivacije je na integrativnu i instrumentalnu.

Integrativna motivacija zasniva se na potrebi osobe za identifikacijom sa kulturom grupe čiji jezik uči. Kada je ova potreba povezana sa trudom uloženi da bi se taj cilj postigao, željom da se nauči jezik i povoljnim reakcijama na jezik, sredinom i kontekstom u kojem se jezik govori, tada je reč o pravoj integrativnoj motivaciji. Bez svih ovih činilaca, integrativna orijentacija predstavlja cilj kojem nedostaje motivacija. Može da se desi da osoba bude integrativno orijentisana, ali da nije jako motivisana da nauči strani jezik. U nizu istraživanja sprovedenim na ovu temu dolazi se do zaključka da učenici koji izaberu integrativnu motivaciju umesto instrumentalne, kao opis svoje motivacije za učenje jezika, pokazuju viši nivo intenziteta motivacije (Dörnyei, Schmidt, 2001).

Nasuprot integrativnoj, **instrumentalna motivacija** predstavlja utilitarnu orijentaciju. Ona se odnosi na želju osobe da nauči jezik kako bi ostvario neki cilj poput dobijanja posla, poboljšanja lične kulture, napredovanja u karijeri. Ne postoji socijalno-emosivni kontekst, već se jezik uči iz isključivo pragmatičnih razloga. Instrumentalna motivacija može biti veoma jakog intenziteta i često jača od integrativne motivacije, ali u odnosu na integrativnu, na duže staze, ona ima tendenciju da traje kraće (Villarini u De Marco, 2000). Sa druge strane, Gardner izdvaja integrativnu motivaciju kao dominantniju jer će integrativno orijentisan učenik imati pozitivan stav prema jeziku. Učenje stranog jezika ne mora nužno da bude isključivo instrumentalno ili integrativno orijentisano. Osoba može istovremeno biti i integrativno i instrumentalno motivisana jer jedna vrsta motivacije ne isključuje drugu. Od ključnog značaja ne mora biti instrumentalna ili integrativna motivacija, već motivacija koja se dinamično razvija u toku procesa učenja.

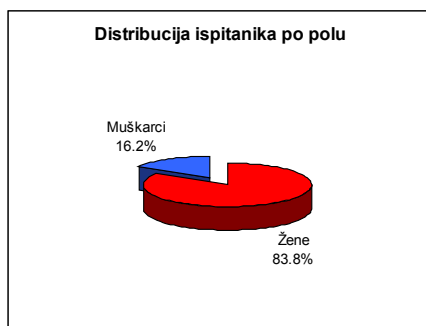
Šta nas motiviše?

Verovatno najveći broj osoba uči strani jezik u školi, kao deo kurikuluma. Kada počne učenje stranog jezika, većina učenika je motivisana idejom da će za par meseci moći da komunicira na tom jeziku. Uglavnom nisu svesni zahteva i zadataka koje će morati da obave u tom procesu. Vrlo često su prilično uzbuđeni idejom da će učiti neki drugi jezik i prilaze mu sa entuzijazmom. Ovaj osećaj, nažalost, najčešće ne traje dugo. Ako uzmemo kao primer učenje stranog jezika u školskim okvirima, najčešća zapažanja nastavnika stranih jezika su da entuzijizam nestaje pre kraja prve godine učenja. Bilo da je uzrok tome gramatika koja se intenzivno obrađuje tokom prve godine učenja (ako ne govorimo o prepubertetskom periodu!), ili je u pitanju nedostatak nastavnika koji su izvorni govornici kao i autentičnih jezičkih situacija van učionice, zaključak ostaje isti. Poteškoće sa kojima se učenici susreću rađaju se zato što učenje stranog jezika nema mnogo toga zajedničkog sa drugim školskim predmetima, iako učenici toga često nisu svesni. Tokom učenja drugog jezika, postoji niz zahteva i odgovornosti koje moraju ispuniti kako bi položili ispit ili dobili prelaznu ocenu. Od učenika se traži da savladaju jezički sadržaj (vokabular, gramatika), zatim treba da steknu jezičke veštine, da razviju odnos prema jeziku koji uče i najzad da razviju izvesnu dozu želje da koriste jezik izvan učionice.

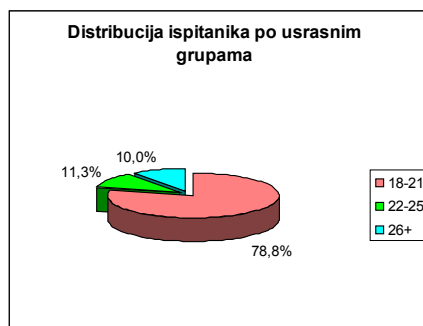
Bitan motiv za učenje jezika je odnos prema zemlji čiji se jezik uči. Tokom učenja stranog jezika neminovno se susrećemo i sa kulturom zemlje gde se taj jezik govori. Upoznavanje nove kulture: običaja, istorije, mentaliteta, vodi ka proširivanju vidika kroz upoznavanje i poštovanje kulturoloških i civilizacijskih vrednosti zemlje gde se govori ciljani jezik. Kada proces jezičke edukacije obuhvati i kulturu i civilizaciju ciljanog jezika, stiže se do veoma važnog jezičkog cilja, a to je kulturološki relativizam. Ukoliko se taj proces odvija pravilno, dovodi do komparativne analize na nivou kulturoloških modela sopstvene kulture i kulture ciljanog jezika. Stoga još jednom zaključujemo da učeći novi jezik doprinosimo formiranju stava u kojem vrednujemo svaku kulturu podjednako, razvijamo toleranciju, rušimo predrasude i stereotipe. Kulturološka kompetencija je neophodan uslov za socijalizaciju jer učenik koji ne poznaje ili ne poštuje kulturološke modele zemlje čiji jezik uči, smatra se nevaspitanim ili neobrazovanim kada pokuša da stupi u kontakt sa strancima.

U istraživanju rađenom na Akademiji lepih umetnosti 2011. godine, studenti različitih smerova (menadžment, gluma, likovne i primenjene umetnosti) koji uče italijanski jezik, odgovarali su na pitanja o svojim motivima i ciljevima učenja italijanskog jezika.

Od 80 anketiranih studenata prve i druge godine ALU, 83.8% je ženskog, a 16.3% je muškog pola (slika 1). Ispitanike smo svrstali u tri kategorije: uzrast 18–21, 22–25 i preko 25 godina. Ukupno 78.8% studenata ima između 18–21 godinu, što je očekivani rezultat s obzirom na to da je to norma za studente prve i druge godine (slika 2).



Slika 1



Slika 2

Kada su u pitanju veze ispitanika sa italijanskim jezikom, trećina studenata odgovara da italijanski jezik uči zato što voli italijanski jezik i Italiju (ispitanici su mogli da zaokružuju više od jednog ponuđenog odgovora), te zaključujemo da je i integrativna motivacija prilično izražena (tabela 1).

| VEZA SA ITALIJANSKIM JEZIKOM | % |
|---------------------------------|------|
| Volim italijanski jezik/Italiju | 76.3 |
| Imam prijatelje u Italiji | 23.8 |
| Roditelji su mi u Italiji | 8.8 |
| Često idem u Italiju | 10 |

Tabela 1

Motivi i ciljevi učenja stranog jezika

Zanimalo nas je šta je bio glavni **motiv** da se od ponuđenih jezika, kao izborni predmet, izabere italijanski jezik. Odnos studenata prema zemlji značajno je determinisao njihov motiv da se odluče baš za italijanski jezik. Kada sagledamo motive koji pokreću studente na učenje italijanskog jezika, dakle, osim lepote jezika i nastavka studija u Italiji, javlja se i značajan procenat onih koji jezik uče iz zadovoljstva i lične kulture (i ovde su ispitanici mogli da zaokruže više od jednog odgovora). Ovim zaključujemo da učenje novog, u ovom slučaju italijanskog jezika, studenti doživljavaju kao svojevrsan vid zabave, proširenje lične kulture, upoznavanje sa novom zemljom i širenje sopstvenih vidika (tabela 2).

| MOTIV | % |
|---------------------------------|------|
| Lična kultura | 47.5 |
| Nastavak studija u inostranstvu | 50.0 |
| Posao | 20.0 |
| Zadovoljstvo | 41.3 |
| Lepota jezika | 75.0 |

Tabela 2

Na osnovu dobijenih rezultata o motivima za učenje italijanskog jezika, možemo izvesti zaključak da se nastava može koncipirati tako da ide u susret željama i potrebama studenata, a da u tom procesu ne izgubi na kvalitetu, već da dobije na motivacionim potencijalima. Naime, ovaj deo istraživanja pokazuje da studenti kao značajan motiv za učenje italijanskog jezika imaju nastavak studija u inostranstvu, a to znači da im možemo ponuditi nastavne jedinice koje obrađuju studentski život, akademske diskurse, kako formalnog, tako i neformalnog registra.

Prvi **cilj** učenja jezika kojem stremimo još od najranijeg detinjstva je *socijalizacija*. Dete uči da se izražava iz želje da komunicira sa drugima, razume ih i izrazi svoje potrebe i emocije, a tu jezik igra ključnu ulogu u interakciji.

Kod učenja stranog jezika učenici su najčešće motivisani željom da komuniciraju sa drugim osobama koje koriste taj jezik. Komunikativna funkcija je osnova socijalizacije kao jezičkog cilja, a ona se kod formalnog učenja jezika stimuliše kroz interakciju sa drugima putem didaktičkih tehnika poput *role-play*, putem slušanja i čitanja originalnih tekstova, odgovaranja na pitanja itd. (Diadori u De Marco, 2000: 93). Međutim, samo poznavanje jezika nije dovoljno za komunikaciju. Osim jezičke kompetencije, neophodna je, kako pragmatična strana jezika, tako i sociolingvistička. Znati jezik i znati kako da ga upotrebimo nije isto. Osim poznavanja fonetičkih, gramatičkih, leksičkih pravila, bitno je i poznavati jezik kao sredstvo kojim reagujemo u datom kontekstu (kada nudimo pomoć, čestitamo itd.) tj. njegovu pragmatičnu stranu. Sociolingvistička strana jezika ogleda se u poznavanju gestikulacije, govora tela, kao i pravila šta, kome i kojom prilikom kažemo.

Odgovori ispitanika na pitanje o **cilju** učenja italijanskog jezika prikazani su u tabeli 3 (uz mogućnost zaokruživanja više od jednog odgovora):

| CILJ | % |
|---|------|
| Konverzacija | 53.8 |
| Razumevanje literature, filmova, pesama | 18.8 |
| Potpuno ovladavanje jezikom | 52.5 |
| Ostalo | 1.3 |

Tabela 3. Cilj učenja italijanskog jezika

Profesori imaju veoma važnu ulogu u motivisanju učenika, zatim, tu su pedagoške tehnike, stav profesora prema jeziku koji predaje, grupa u kojoj se učenje odvija itd, međutim, zanimljivo je istaći i ulogu roditelja u motivisanju učenja stranog jezika kod dece. Ta se uloga može podeliti na aktivnu i na pasivnu. Aktivno roditelji učestvuju u motivisanju dece kada ih podržavaju da uče strani jezik, ohrabruju i nadgledaju. Roditelji mogu da imaju aktivnu ulogu a da ona bude negativna, na primer stavom da je učenje stranog jezika gubljenje vremena. Pasivna uloga roditelja je suptilnija i roditelji je najčešće nisu svesni. Gardner čak tvrdi da roditelji koji imaju negativan stav prema nekoj zemlji inhibiraju želju deteta da taj jezik uči i nameću mu svoj stav prema tom govornom području (Gardner, 1985).

Percepcija dece po pitanju roditeljske podrške u učenju stranih jezika nije direktno povezana sa njihovim uspehom, ali je povezana sa njihovom željom da nastave učenje. Činjenica je da su roditelji važan socijalni faktor koji utiče na učenje jezika svojim svesnim ili nesvesnim porukama koje roditelji emituju, stavovima o jeziku, važnosti učenja jezika, stavu prema kulturi jezika itd. Roditelji koji misle da je instrumentalna vrednost učenja jezika najbitnija, imaju tendenciju da pružaju znatno više ohrabrenja svojoj deci, međutim, roditelji sa povoljnim stavovima prema kulturi jezika koji se uči, zapravo promovišu kulturološku razmenu znanja. Stoga zaključujemo da kada roditelji pružaju ohrabrenje i podršku detetu u učenju stranog jezika, to ostavlja vidno povoljan uticaj na učenje stranog jezika (Gardner, 1985).

Kako motivisati učenike: porast i pad motivacije

Na pad ili porast motivacije mogu uticati kako spoljašnji tako i unutrašnji faktori. Unutrašnji faktori odnose se na individualne karakteristike učenika, njihova interesovanja, odgovornosti, trud koji ulažu, odnos prema uspehu (da li uspeh pripisuju okolnostima: sreća, težina zadatka, ili sopstvenom trudu). Spoljašnji faktori tiču se atmosfere u učionici, atmosfere u grupi, nastavnika, težine zadatka, kurikuluma itd. Nastavnik ne može da utiče na unutrašnje faktore koji pospešuju motivaciju ali može da pokuša da motiviše učenike da dostignu svoje mogućnosti i ostvare svoje ciljeve. Nastavnik može da ohrabri učenike da postave sebi jezički cilj koji bi trebalo da bude izazovan, ali realan. Ukoliko osoba ne razume kako to što uči vodi ostvarenju cilja, motivacija će izostati. Tokom učenja jezika, naročito u početnom stadijumu, uči se mnogo gramatike. Nastavnik bi trebalo da objasni zašto je toliko važno naučiti određena gramatička pravila i što je više moguće primenjivati sve naučeno u konverzaciji. Takođe je važno podsticati dobru atmosferu u grupi ističući saradnju i grupni rad pre nego kompetitivni duh. Na pitanje šta doprinosi povećanju vašeg interesovanja za učenje italijanskog jezika, ispitanici su odgovorili ovako (tabela 4):

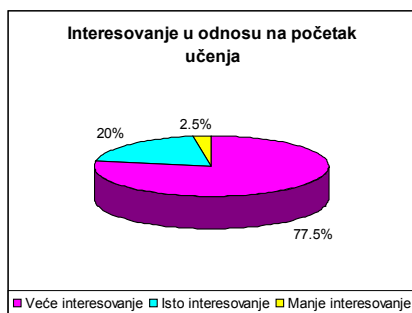
| Šta doprinosi povećanju interesovanja | % |
|---------------------------------------|------|
| Nastavnik | 73.8 |
| Atmosfera u grupi | 46.3 |
| Udžbenik | 3.8 |
| Uspeh u učenju | 43.8 |
| Drugo | 7.5 |

Tabela 4

Najveći broj ispitanika ističe zaslugu nastavnika za povećano interesovanje za italijanski jezik. Visok je i procenat onih koji smatraju da je atmosfera u grupi takođe bitan element koji utiče na povećanje interesovanja. Ovim rezultatima potvrđujemo teze Moskovica koji smatra da dobre atmosfere u učionici nema bez: a) zainteresovanosti i spremnosti onih koji uče jezik da saraduju i učestvuju u aktivnostima na

času i b) pozitivnog stava nastavnika koji pokazuje poštovanje i poverenje prema učenicima, pomaže im, jača njihovo samopouzdanje i utiče na njihovo zbližavanje . Ukoliko članovi grupe u kojoj se odvija učenje jezika pokažu uzajamno razumevanje, njihov zajednički rad biće umnogome lakši i uspešniji, a osećanje pripadnosti smanjiće inhibiciju i eventualnu pojavu jezičke anksioznosti, što dovodi do spontane atmosfere koja vodi ostvarivanju cilja tj. komunikativnoj kompetenciji (Edwards u Vučo, 2003: 90, 91).

U daljem istraživanju došli smo i do podataka o padu i porastu interesovanja u odnosu na početak učenja italijanskog jezika (slika 3).



Slika 3. Interesovanje u odnosu na početak učenja



Grafikon 1

Zanimalo nas je da li postoji veza između pola ispitanika i njihovog interesovanja za italijanski jezik.

Interesovanje je povećano kod 79.1% žena i 69.2% muškaraca. Interesovanje se nije promenilo za 19.4% žena i 23.1% muškaraca, a interesovanje je opalo kod 1.5% žena i 7.7% muškaraca (grafikon 1).

Motivacija profesora

Motivacija profesora je usko povezana sa odnosom koji nastavnik ima prema svom poslu a ogleda se u želji nastavnika da potpuno participira u pedagoškom procesu. Zbog toga je atmosfera u učionici veoma važan faktor u motivaciji profesora. Ukoliko profesor doživljava učionicu kao sigurno, zdravo i srećno mesto sa pouzdanim izvorima i sredstvima neophodnim za podučavanje, gotovo je sigurno da će imati veći učinak i bolji uspeh. Profesor predstavlja osobu koja prenosi znanje i ujedno stvara atmosferu u učionici kroz disciplinu, kontrolu i autoritet. Motivacija profesora trebalo bi da bude sve ono što profesora čini srećnim, zadovoljnim, posvećenim i predanim inspirišući ga da da svoj maksimum u nastavnom procesu od čega imaju velike koristi i učenici i samo društvo.

Zaključak

Baveći se faktorima koji mogu uticati na artikulaciju nastave stranog jezika, u ovom radu smo izdvojili tri značajna faktora. To su postojanje kritičnog perioda za učenje jezika uopšte i za učenje različitih aspekata jezika, zatim činjenica da učenje jezika ima potencijale za razvijanje socijalnih i emocionalnih kompetencija, i značaj motivacije za postizanje najboljih efekata nastave, posebno imajući u vidu specifičnost nastave stranog jezika i posebne motive koji su karakteristični za nastavu stranog jezika.

Učenje stranih jezika nosi sa sobom brojne benefite, posebno ako govorimo o učenju jezika u ranom dobu. Postoji više teorija o trajanju, čak i o postojanju različitih vrsta kritičnog perioda, ali se gotovo svi lingvisti slažu sa idejom da bi učenje stranih jezika trebalo da otpočne u prepubertetskom periodu. Imajući u vidu ovu činjenicu, kao i činjenicu da se bavimo populacijom studenata koji su ovaj kritični period za usvajanje jezika već prošli, zaključujemo da bi nastava na nematičnim departmanima morala da se zasniva na kognitivnim potencijalima studenata, ali i da se oslanja na strukture jezika koje su već usvojene na prethodnim nivoima školovanja.

Uzimajući u obzir vaspitne potencijale nastave stranog jezika, zaključili smo da bilo da je reč o ranom učenju stranih jezika, ili pak o učenju jezika na fakultetu, ostaje činjenica da bi učenje jezika trebalo da dovede do komparativne analize na nivou kulturoloških modela sopstvene kulture i kulture ciljanog jezika što vodi *kulturološkom relativizmu* kao krajnjem edukativnom cilju.

U procesu učenja jezika, jedan od ključnih faktora, (a možda čak i najbitniji!) je motivacija. U susretu sa studentima, uloga profesora je da identifikuje potrebe i ciljeve studenata, te da u skladu sa njima prilagodi kurikulum i način predavanja jezika. U istraživanju prikazanom u ovom radu, vidimo da profesor i atmosfera u učionici mogu u mnogome determinisati nivo i intenzitet motivisanosti studenata, što vodi ka pozitivnijem pristupu jeziku, a konačno ka njegovom boljem ovladavanju.

Literatura

- Bilić-Štefan, M. (2008). *Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi*, Odgojne znanosti Vol.10, Zagreb.
- Bruck, M., Lambert, E. and Tucker, R. (1974). *Bilingual Schooling Through the Elementary Grades*. Language Learning
- Byram, M. (2002). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Routledge: New York.
- Carpenter, J. and Torney, J. (1973). *Beyond the melting pot*. In P. N. Markum & J. L. Land (Eds.) „Children and intercultural education“. Washington, DC: Association for Childhood Education International.
- Cloud, N. and Genesee, F. (1998). *Multilingualism Is Basic. Educational Leadership* 55, no. 6.

- Curtain, H. and Dahlberg, A. (2004). *Languages and Children: Making the Match*. New Languages for Young Learners, New York: Longman.
- De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica*. Carocci: Roma.
- Dörnyei, Z, Schmidt, R. (2001). „Motivation and second language acquisition“. University of Hawaii.
- Gardner, R. C. (1985). „Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation“. London: Edward Arnold Publishers.
- Krashen, S. (1975). *The critical period for language acquisition and its possible bases*. In Development Psycholinguistics and Communication Disorders, New York Academy of Sciences.
- Penfield, W. and Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow.
- Scovel, T. (1988). *A time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the critical Period for human Language*. Roqley, MA: Newnury House.
- Seliger, H. W. (1978). *Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning*. In Second Language Acquisition Research : Issues and Implications, William C. Ritchie. New York: Academic Press.
- Singleton, D. (2007). *The Critical Period Hypothesis: Some Problems*. Trinity College, Dublin, Interlinguistica ISSN 1134-8941, n°17.
- Stengel, E. (1939). *On learning a new language*. International Journal of Psycho-Analysis 20
- Vučo, J. (2003). *Ogledi iz lingvistike*. Cetinje: Univerzitet Crne Gore.
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik, Pogled u istoriju glotodidaktike od početka Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakutet.
- Winslow, R. (1997). *How Language is Stored in Brain Depends on Age*. The Wall Street Journal, July. (Summary of Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Languages, Nature).

Aleksandra Petković

MOTIVATION AS ONE OF THE INFLUENTIAL FACTORS OF QUALITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT THE TERTIARY LEVEL

Summary: This paper singles out and analyzes the factors that we considered relevant in teaching foreign language at the tertiary level, wanting to indicate the possibilities and various ways of creating curriculum in this area. The paper presents an outline of the characteristics and basic theories concerning a foreign language, with the fac-

tors that may influence its acquisition/learning. A great deal of attention is dedicated to age in which a person starts to learn a foreign language, then, to critical period, as well as to theories concerning its duration, which can point to a guideline concerning which intellectual functions the foreign language teaching can be focused on. The paper analyses the terms cultural relativism, intercultural competence, cultural awareness and cultural shock which are significant for understanding and better organization of foreign language classes. The appreciation of these factors leads to a richer content of curriculum, while on the other hand, has a significant educational potential and contributes to developing not only linguistic, but also socio-emotional competence of students. The cultural approach in foreign language teaching can decrease the ethnocentrism and an individual can be led to a more tolerant attitude and the idea of „other“. The second part of the paper focuses on motivation in foreign language learning, and states a number of factors that inspire the person who learns a foreign language to apply their language ability for learning a language. The theoretical part of the paper is completed with the research done by students of the Academy of fine arts in Belgrade that show that the type of motivation can determine the course of learning a foreign language. By analyzing the research results, we have identified the needs of students while learning a language, and draw the conclusions concerning the methods and possibilities of improving the curriculum and motivating students.