

УДК 81'243:159.947.5

Аница Радосављевић Крсмановић

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

МЕСТО КОНТЕКСТА У ТЕОРИЈАМА МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Сажетак: У истраживању мотивације у области учења страних језика могу се разликовати четири периода: друштвено-психолошки, когнитивно-ситуациони, период процесног модела и друштвено-динамички период. Циљ овог рада је критички преглед поменутих теорија уз освртање на различита места и улоге које контекст има у оквиру ових теорија. Наиме, у раду смо се усредсредили на значај контекста као социокултуралне димензије у оквиру друштвено-психолошких теорија, на посматрање контекста из микроперспективе током когнитивно-ситуационог периода, затим на улогу контекста као димензије која се налази у динамичном односу са мотивацијом у оквиру теорија процесног модела, као и на контекст као компоненту која се, према друштвено-динамичким теоријама, на динамичан и холистички начин интегрише са идентитетом ученика. Након анализе закључили смо да се најзначајнија промена улоге контекста у теоријама мотивације за учење страних језика, односи на посматрање контекста не само на нивоу друштвених и културолошких фактора који утичу на мотивацију за учење, већ и на нивоу ситуационих или фактора учионице. Друга значајна промена односи се на промену статуса контекста, од изоловане, независне варијабле у односу на ученика, до интегралног дела идентитета ученика. Према савременим теоријама мотивације за учење страних језика, контекст није статична компонента већ процес, при чему се сматра да веза између контекста и појединца заправо ствара сложену и динамичну интеракцију из које произилази мотивација ученика.

Кључне речи: мотивација за учење страних језика, теорије мотивације за учење страних језика, контекст.

1. Увод

Мотивисано понашање, уопштено говорећи, односи се на 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 наилази (Требјешанин 2009). Може се рећи да мотивација представља значајну димензију којом се објашњава успех или неуспех појединца у обављању одређене делатности, будући да развијена способност и вештине не представљају довољан предуслов за успех, већ је неопходно имати и високи ниво мотивације (Топалов 2011).

Мотивација за учење сматра се једним од најзначајнијих фактора који предодређују постигнуће у процесу учења (Gardner 1985; Dörnyei 2005; Визек-

Видовић, Влаховић-Штетих, Ријавец Миљковић 2014). Она је одређена као тежња 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 укључује 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.

У области примењене лингвистике, мотивација је одређена као „покретачка снага која у одређеној ситуацији води ка акцији“ (Richards & Schmidt 2010). Она се сматра значајним фактором који одређује исходе у дугом и сложенем процесу учења страних језика, будући да она подстиче почетак учења страног језика, а затим представља покретачку снагу која омогућује да се процес учења одржи (Dörnyei 2001; Dörnyei & Ryan 2015).

Будући да учење другог или страног језика подразумева не само учење нових садржаја и вештина, већ 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 укореењен у култури одређене језичке заједнице.

С обзиром на то да мотивација за учење страних језика представља вишедимензионални конструкт, њене аспекте није могуће објаснити у оквиру јединствене теорије, те се истраживања фокусирају на појединчане димензије овог феномена (Dörnyei & Ushioda 2011). Тако, истраживачи (на пример, Clément, Gardner & Smythe 1977; Dörnyei 1994; Gardner 1985; Gardner & Lambert 1972; Taguchi, Magid & Papi 2009) се баве испитивањем улоге мотивације у процесу учења страних језика, њеног интензитета, структуре, контекстуалних и психолошких фактора који доприносе настајању и одржавању мотивације, као и испитивањем њеног утицаја на постигнуће у учењу страних језика.

У испитивању мотивације за учење страних језика може се разликовати неколико периода, од првих истраживања која су обележила педесете године двадесетог века (Gardner & Lambert 1959) до данас. Заинтересованост за истраживање мотивације за учење страних језика потиче заправо од заинтересованости за испитивање димензија које, поред когнитивних, одређују успех или неуспех у процесу учења страних језика. Посматрајући мотивацију за учење као једну од афективних варијабли, Гарднер и Ламберт (Gardner & Lambert 1972) истичу значај друштвених и психолошких аспеката мотивације за учење страних језика. Током деведестих година двадесетог века истицане су когнитивне и ситуационе димензије мотивације за учење страних језика (Williams & Burden 1997), а након тога и њена временска димензија. У оквиру савремених приступа испитивању мотивације за учење страних језика, мотивација се посматра као значајна друштвена и динамична компонента процеса учења.

Дакле, јасно је да је у оквиру поменутих периода мотивација посматрана из различитих перспектива: као свесни или несвесни процес, когнитивна или афективна димензија, темпорална или контекстуална компонента. Циљ овог рада је критички преглед присуца и теорија мотивације за учење страних језика уз освртање и поређење различитих места које контекст има у оквиру њих, као и указивање на промене улоге и значаја контекста у оквиру ових теорија.

2. Дискусија

Прва истраживања мотивације у учењу страних језика јавила су се педесетих година двадесетог века, и то прилично независно од испитивања мотивације за учење других наставних садржаја, будући да процес учења страних језика подразумева низ јединствених друштвених, културолошких и психолошких момената. У историји развоја теорија мотивације за учење страних језика може се разликовати неколико периода, а у оквиру сваког од њих приступи налазе упориште, с једне стране, у водећим теоријама мотивације у области психологије, а с друге стране, наглашавају аспекте мотивације који су јединствени за процес учења страних језика (Dörnyei & Ushioda 2011: 39). Тако, у дијахроничком 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 (Dörnyei 2005; Dörnyei & Ushioda 2011).

2.1. Друштвено-психолошки период

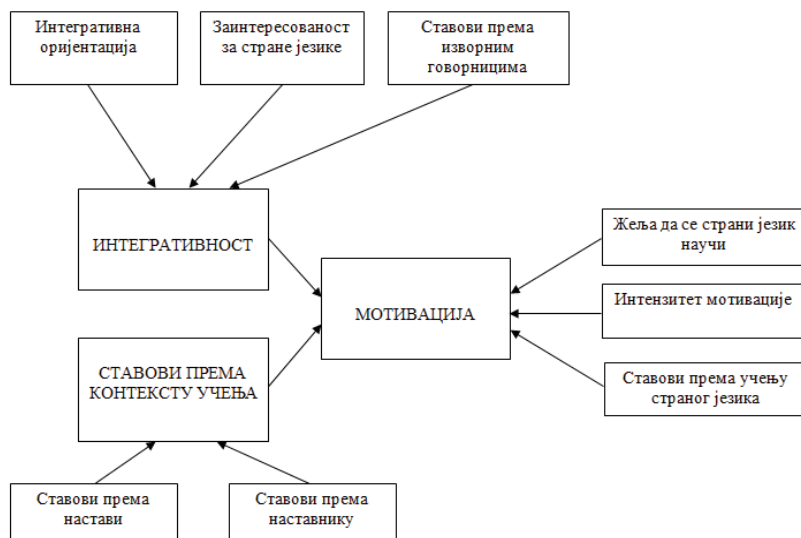
Друштвено-психолошки период, који је трајао од педесетих до деведесетих година двадесетог века, обележило је уверење да између језика и друштва постоји однос међузависности, а не дихотомије, како се раније тврдило у области социолингвистике (Gardner 1985: ix).

Са циљем да испитају улогу афективних варијалби у процесу учења страног или другог језика, прва истраживања мотивације у области учења страних језика спроводили су Гарднер и Ламберт од 1959. године у двојезичном контексту Канаде (Gardner 1985; Gardner & Lambert 1959; Gardner & Lambert 1972). Резултати ових истраживања показали су 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 садржаја, будући да 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 & Lambert 1972).

Према Гарднеровом друштвено-образовном моделу, учење одређеног страног или другог језика представља процес који укључује међусобно деловање низа биолошких и искуствених фактора, индивидуалних разлика ученика, контекста

и исхода учења, при чему сви ови чиниоци делују у оквиру одређеног социокултурног контекста. Поред тога, под утицајем социокултурног контекста обликују се ставови и уверења ученика о учењу одређеног језика, који ће потом одредити степен у којем ће когнитивне и афективне варијабле утицати на исход у учењу тог језика (Gardner 1985). Другим речима, основно начело друштвено-образовног модела је да ставови и различити мотивациони фактори директно одређују успех или неуспех у учењу одређеног 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 ученика, њихово искуство у учењу), индивидуалне разлике ученика, контекст учења језика и исходе учења (Dörnyei & Ryan 2015). Овакво стапање индивидуалистичке и друштвене психологије у Гарднеровом моделу представљало је значајну новину у проучавању процеса учења страних језика, будући да се пре тога сматрало да су способности ученика и квалитет наставе основни фактори који утичу на исход учења страних језика (Dörnyei & Ryan 2015).

Према Гарднеровом друштвено-образовном моделу, поред интегративности, ставови према контексту у којем се одвија процес учења, представљају димензију која директно предодређује мотивацију за учење страних језика. Гарднер (Gardner 2001) наводи да се у школском окружењу ови ставови првенствено односе на наставника и процес наставе (Слика 1). Другим речима, како би ученик био мотивисан да учи одређени страни језик, неопходно је да изражава заинтересованост за учење тог језика са циљем да се приближи циљној језичкој заједници, као и позитивне ставове према контексту у којем се процес учења одвија.



Слика 1. Схематски приказ компонента интегративне мотивације (Gardner 1985)

Поред Гарднерове друштвено-образовне теорије, током друштвено-психолошког периода појавили су се још неки модели мотивације за учење страних језика, који су се фокусирали на испитивање мотивације у оквиру друштвеног и психолошког контекста контаката етнолингвистичких заједница. Тако, Клемент (Clément 1980) тврди да у оним контекстима у којима различите језичке заједнице живе заједно, квалитет и квантитет контакта међу заједницама предодређује у значајној мери колико ће чланови бити мотивисани за учење језика друге језичке заједнице, колику ће жељу за интеркултуралном комуникацијом изражавати и степен у ком ће се идентификовати са другом језичком заједницом. Слично, према интергрупном моделу (енгл. *intergroup model*) који су предложили Џајлс и Берн (Giles & Byrne 1982), кључну улогу у учењу доминантног језика у мултикултуралним контекстима 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). Затим, у оквиру Шуманове теорије акултурације (Schumann 1978), која се такође односи на учење језика у мултиетничким срединама, степен у ком ће припадници одређене етничке заједнице бити мотивисани да науче језик доминантне језичке заједнице одређен је природом друштвених и психолошких контаката припадника ове две заједнице.

Дакле, може се закључити да је друштвено-психолошки период обележило наглашавање значаја контекста као друштвено-културалне димензије. Другим речима, контекст се односи на друштвено и културално окружење у којем се одвија процес учења страних језика, при чему се истиче да фактори који потичу из таквог окружења утичу на мотивацију ученика за учење страних језика и на процес учења уопште. Може се, такође, уочити да се током овог периода мотивација за учење страних језика испитивала углавном у оквиру вишејезичних средина, због чега је и природа контекста дефинисана природом друштвених и психолошких односа припадника ових заједница.

2.2. Когнитивно-ситуациони период

Након друштвено-психолошког периода у испитивању мотивације за учење страних језика, деведесете године двадесетог века обележила су струјања која су, с једне стране, настала као критика претходног периода, а с друге стране, представљала су надоградњу друштвено-психолошких модела.

Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) тврде да су овај период обележила два аспекта. Први аспект се односи на когнитивну димензију, 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 & Ryan 2015).

Други аспект подразумева ситуациону димензију, тј. настојање да се истакне важност испитивања мотивације у специфичном, тачно одређеном контексту учења уместо у оквиру сувише широких контекста етнолингвистичких заједница и ставова ученика према учењу језика. Наиме, 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. Мотивација за учење страних језика се не сматра више статичном димензијом која се мери искључиво квантитативним методама, већ се посматра као сложени конструкт који се јавља у динамичном контексту учионице (Kimura 2003).

На посматрање контекста из микроперспективе, које је карактеристично за овај период, указују и два модела мотивације за учење страних језика који су настали током овог периода: Дерњеијев тростепени оквир мотивације за учење страних језика (Dörnyei 1994), и Вилијамсов и Берденов друштвено-конструктивистички модел (Williams & Burden 1997).

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)

Ниво језика	Интегративни мотивацијски подсистем Инструментални мотивацијски подсистем
Ниво ученика	Потреба за постигнућем Самопоуздање <ul style="list-style-type: none"> – Језичка анксиозност – Перцепирани ниво компетенције – Каузалне атрибуције – Самоефикасност
Ниво контекста учења	Заинтересованост за наставу Релевантност наставе за потребе ученика Очекивање успеха Задовољство исходом Тип ауторитативности Директна социјализација мотивације <ul style="list-style-type: none"> – Моделовање – Презентација задатка – Повратна информација
Настава	Усмереност ка циљу Систем норми и награда
Наставник	Групна кохезија
Група	Структура циљева групе (кооперативни, компетитивни или индивидуални)

Ниво језика укључује различите интегративне и инструменталне мотиве који подстичу појединца на учење одређеног страног језика. Ниво ученика подразумева индивидуалне карактеристике ученика, док се ниво контекста учења односи на мотиве који потичу из непосредног окружења у којем се одвија процес учења. Другим речима, у оквиру овог модела контекст се своди на услове у којима се одвија процес учења, под којим се подразумевају компоненте специфичне за наставу, затим за наставника, као и оне специфичне за групу ученика. Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) тврде да ови нивои мотивације не функционишу независно и да се променом једног нивоа мења целокупна мотивација ученика.

Наглашавајући значај контекста у процесу учења страних језика, Вилијамс и Берден (Williams & Burden 1997) настојали су у оквиру друштвено-конструктивистичког модела (енгл. *social constructivist model*) да истакну 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 ученик мотивисан различитим унутрашњим факторима, али да је његова мотивација, такође, подложна различитим контекстуалним утицајима.

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

Унутрашњи фактори	Спољашњи фактори
<ul style="list-style-type: none"> – Интринзички интерес активности – Перцепирана вредност активности – Осећај одговорности – Перципирана компетенција – Селф-концепт – Ставови – Друга афективна стања – Пол 	<ul style="list-style-type: none"> – Утицај људи из окружења (родитеља, породице, вршњака) – Интеракција са људима из окружења (посредовано учење, природа и количина повратне информације, награде, природа и количина похвале, казне итд.) – Контекст учења (величина одељења, школе, наставна средства, атмосфера на часу) – Шири друштвено-културни контекст (друштвене вредности и ставови, образовни систем, културне норме итд.)

Ови аутори у оквиру унутрашњих фактора истичу значај интринзичког интереса активности, перципиране вредности активности, осећаја одговорности, перцепиране компетенције, селф-коцнепта, 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. Јасно је да аутори истичу значај контекста као друштвеног, културолошког и образовног миљеа у којем се процес учења одвија, али не занемарују факторе који потичу из непосредног наставног окружења.

На основу наведених карактеристика когнитивно-ситуационог периода, може се рећи да је овај период обележила допуна макроперспективе микроперспективом у истраживању мотивације, односно испитивање мотивације у оквиру ширих друштвено-културних контекста, али и истраживање мотивације у ситуационом контексту, такође у контексту учионице.

2.3. Процесни модел мотивације

Након испитивања мотивације за учење страних језика у оквиру друштвено-психолошких и когнитивно-ситуационих теорија, према којима мотивација представља стални, непроменљиви феномен у процесу учења страних језика, од 2000. године истраживачи су почели да истичу да је у проучавање мотивације у учењу страних језика неопходно увести димензију времена. Другим речима, у овом периоду јавила су се настојања истраживача (Chambers 1999; Dörnyei & Ottó 1998; Gardner, Masgoret, Tennant & Mihic 2004; Ushioda 1996; Williams, Burden & Lanvers 2002) да испитају динамику промена мотивације како из микроперспективе, на пример при обављању одређеног задатка, тако и из макроперспективе, на пример током похађања курса.

У испитивање мотивације неопходно је укључити димензију времена будући да мотивација представља феномен који се развија постепено кроз низ сложених процеса, који укључују одређивање циљева, планирање, намеру, планирање задатка, и коначно, обављање задатка. Поред тога, током одређене, временски дуже активности, као што је похађање одређеног школског предмета, мотивација не остаје стабилна, већ се мења под утицајем различитих унутрашњих и спољашњих, односно контекстуалних фактора којима је ученик изложен током процеса учења (Dörnyei 2000).

У оквиру испитивања мотивације у учењу и настави уопште, истраживања су се окренула ученицима као главним чиниоцима у стварању и одржавању мотивације (Pintrich & Maehr 2004; Zimmerman 2000), што је имало одјека и у проучавању мотивације за учење страних језика. Према овом приступу, процес учења подразумева низ интерактивних когнитивних, метакогнитивних и мотивационих компоненти (Zimmerman 2000). Такав приступ омогућује увид у промене мотивације до којих долази током одређеног временског периода, као и увид у контекстуалне факторе који се налазе у динамичном односу са мотивацијом. Поред тога, током овог периода ученик се не посматра као пасивни прималац информација, већ као активни учесник у процесу тражења, стварања и процесуирања информација (Визек Видовић et al. 2014).

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 саморегулационих стратегија током процеса учења.

На основу наведених карактеристика процесног модела мотивације, може се рећи да се слично као у когнитивно-ситуационом периоду, контекст пос-

матра као друштвена и културолошка димензија, будући да су истраживања усмерена ка друштвено-културалним факторима који утичу на промену мотивације током процеса учења, као и ситуациона димензија, с обзиром на то да се испитују фактори који потичу из непосредног наставног окружења као чиниоци који доприносе промени мотивације. Поред тога, будући да се ученик не посматра више као пасивни прималац информација, већ као активни учесник у процесу тражења, стварања и процесуирања информација (Визек Видовић et al. 2014), у оквиру овог периода нагласак се ставља на динамичну везу између ученика и контекста у ком се одвија процес учења.

2.4. Друштвено-динамички период

Друштвено-динамички период карактерише наглашавање значаја ситуационих аспеката мотивације и њеног развоја у динамичкој интеракцији са различитим унутрашњим, друштвеним и контекстуалним факторима, при чему треба имати у виду да се у оквиру овог приступа узима у обзир шири контекст учења и коришћења језика у модерном, глобализованом свету (Dörnyei & Ushioda 2011).

Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) наглашавају да постоји неколико разлога због којих је било потребно увести нови приступ у испитивање мотивације у области учења страних језика. Прво, аутори наглашавају да иако се мотивација у оквиру претходног, процесног модела посматра као променљива, динамична компонента, она се још увек истражује кроз линеарне узрочно-последичне односе, који омогућују само делимичан увид у њену праву природу. Аутори тврде 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). Поред тога, у оквиру популарних теорија мотивације у психологији (Higgins 1987; 1998), јавила су се настојања да се контекст и концепт селфа 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 струјања 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 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.

Ушиода (Ushioda 2009) напомиње да се модели мотивације у учењу страних језика заснивају првенствено 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 омогућују ограничен увид у одлике појединачних ученика са којима се

наставници сусрећу у реалним околностима. Другим речима, може се рећи да се у оквиру овог приступа јављају настојања да се контекст измести са групне на индивидуалистичку раван, односно раван ученика као појединца.

Ушиода (Ushioda 2009) оспорава и 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. 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.

Поред тога, 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. Дакле, у оквиру друштвено-динамичког приступа истиче се значај контекста као елемента који поред мотивације и понашања ученика чини систем који се заснива на релационим, а не линеарним, узрочно-последичним односима.

Може се рећи да се у оквиру друштвено-диманичког периода наглашава значај контекста на индивидуалистичкој равни, затим важност испитивања појединца у контексту, као и значај испитивања контекста на нивоу релационих односа. Дакле, према овом приступу, 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 & Ushioda 2011).

3. Закључак

На основу наведених одлика различитих периода у проучавању мотивације за учење страних језика, уз освртање на место контекста у оквиру ових периода, може се закључити да се улога контекста у значајној мери променила од првих теорија које су се појавиле половином двадесетог века до савремених приступа испитивању мотивације. Наиме, у почетним, друштвено-психолош-

ким теоријама, контекст се посматра као независна, изолована друштвено-културална компонента процеса учења страног или другог језика. Нешто касније, током когнитивно-ситуационог периода, контекст добија поред друштвено-културне и ситуациону димензију, односно поред фактора који потичу из ширег друштвено-културалног окружења, испитују се и фактори који потичу из ужег контекста у ком се одвија процес учења, такорећи контекста учионице. Након тога, током процесног модела мотивације, контекст добија временску димензију, односно истраживања су усмерена ка друштвено-културалним и ситуационим факторима који утичу на промену мотивације током процеса учења. Поред тога, наглашава се да између ученика и контекста постоји динамична повезаност, будући да се ученик сматра активним учесником у процесу тражења, стварања и процесуирања информација (Визек Видовић et al. 2014). Коначно, у оквиру теорија које су настале током друштвено-динамичког периода оспорава се постојање контекста као независне димензије, већ се јавља настојање да се појединац представи као део тог контекста, који активно доприноси његовом развијању и мењању. Поред тога, у оквиру овог приступа, контекст добија једно шире значење, односно односи се на контекст учења у модерном глобализованом свету.

Уколико размотримо начин на који се улога контекста у оквиру теорија мотивације за учење страних језика променила, можемо рећи да се најзначајнија промена односи на увођење микроперспективе у испитивање мотивације, поред макроперспективе, односно посматрање контекста не само на нивоу друштвених и културолошких фактора који утичу на мотивацију за учење, већ и на нивоу ситуационих или фактора учионице (на пример, наставника, школе, наставних материјала, начина оцењивања и сл.). Другим речима, ова промена се односи на препознавање значаја димензија које потичу из непосредног окружења ученика као фактора који утичу на когницију, понашање и постигнуће ученика (Dörnyei & Ushioda 2011: 25).

Дерњеи и Ушиода (Dörnyei & Ushioda 2011) тврде да је то заправо промена која се запажа уопште у истраживањима у области психологије и образовања. Наиме, у оквиру новијих приступа испитивању мотивације и других психолошких димензија, окружење у којем се одвија учење не посматра се више као независна, уопштена димензија, већ се у испитивања укључују контекстуални фактори. Ови фактори не само да се посматрају као независне варијабле које имају утицаја на мотивацију појединца, већ се мотивација испитује као феномен који постоји искључиво као индивидуална и контекстуална димензија.

Друга значајна промена односи се на промену статуса контекста, од изоловане, независне варијабле у односу на ученика, до интегралног дела идентитета ученика. Наиме, у почетним теоријама контекст је варијабла, односно спољашњи фактор који утиче на мотивацију ученика. Међутим, у оквиру новијих приступа, јавља се настојање да се појам селфа и контекста интегрише на динамичан и холистички начин, те се у оквиру ових новијих приступа испитује како се мотивација јавља и развија из те сложене интеракције између селфа и контекста

(Dörnyei & Ushioda 2011: 32). Како Ушиода запажа (Ushioda 2009), контекст није једноставно изолована варијабла независна у односу на појединца, већ је управо појединац део тог контекста, који активно доприноси његовом развијању и мењању. Дакле, контекст није статична компонента већ процес, док веза између контекста и појединца заправо ствара сложену и динамичну интеракцију из које произилази мотивација ученика (Dörnyei & Ushioda 2011: 32).

Може се закључити да не само да се улога контекста у значајној мери променила од почетних до савремених теорија мотивације за учење страних језика, већ и да та промена статуса контекста у оквиру ових теорија представља један од кључних аспеката по којем се ови приступи и разликују. На крају, може се рећи да је управо то различито третирање контекста у оквиру проучавања процеса учења страних језика уопште, допринело настајању различитих теорија и модела у испитивању мотивације за учење страних језика.

Литература

- Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation to learn. *Educational psychologist*, 18, 200–215.
- Chambers, G.N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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.
- 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. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: London.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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 Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.) (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- 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. 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., 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.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- Higgins, E.T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1–46.
- 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.
- Pintrich, P. R. and Maehr, M. L. (Eds.). (2004). *Motivating students, improving schools*. The Legacy of Carol Midgley. Greenwich, CT: JAI Press.
- Richards, J.C. and Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4thed.). Essex: Longman.
- 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.
- 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.
- Ushioda, E. (1996). 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. (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.
- 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., 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.

- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. and Zeinder, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13–39.
- Визек Видовић, В., Влаховић-Штетић, В., Ријавец, М. и Миљковић, Д. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Klett.
- Вулфолк, А., Хјуз, М. и Волкап, В. (2014). *Психологија у образовању I*. Београд: Клио.
- Топалов, Ј. (2011). *Мотивација у настави страниг језика*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет.

Anica Radosavljević Krsmanović

THE ROLE OF CONTEXT IN L2 MOTIVATION THEORIES

Summary

Researchers have identified the following four distinct phases of L2 motivation research: the social psychological, the cognitive-situated, the process-oriented and the socio-dynamic period. The aim of this paper is to offer a critical overview of the theories, focusing on the significance and role of context in these theories. Namely, the paper focuses on context as a sociocultural dimension in the social psychological period, on the micro-analysis of context in the cognitive-situated period, on context as the dimension which, according to process-oriented theories, dynamically interacts with motivation, as well as on the holistic integration of context and self, which is the focus of the socio-dynamic models. The most important change in the role of context in L2 motivation theories refers to considering context not only as a social and cultural factor, but also as a situational component of the process of foreign language learning. Another important change in the role of context relates to the change of its status from an independent variable to an integral part of learners' identity. According to the modern theories of L2 motivation, the complex and dynamic interaction between context and an individual is actually the source of learners' L2 motivation.

anica.krsmanovic@filum.kg.ac.rs