

Данијела М. Прошић Сантовац¹
Ана В. Халас Поповић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за англистику

УНУТРАШЊА И СПОЉАШЊА МОТИВАЦИЈА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ

Апстракт: Овај рад испитује унутрашњу и спољашњу мотивацију студената који уче енглески језик као страни на Б1 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике. Теоријски оквир овог истраживања не чини само поменути дихотомија већ и детаљна подела спољашње мотивације на четири типа коју нуде Рајан и Десај (2000), као и трочлана подела унутрашње мотивације коју представљају Валеранд и сараданици (1992). Циљ истраживања јесте одређивање најважнијих фактора који утичу на мотивацију за учење енглеског језика, потом врсте мотивације која је најизраженија код поменутих студената, а у оквиру дате детаљне таксономије, као и повезаности између различитих присутних типова мотивације и варијабли као што су пол испитаника, њихова редовност у похађању наставе, добровољно учење у додатној активности, оцена на нивоу целе школске године и припадност испитаника филолошким или нефилолошким студијским групама. Узорак за истраживање чинило је 145 студената Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду који су похађали различите студијске програме, а као инструмент коришћен је упитник са питањима затвореног типа. На основу статистичке обраде добијених података закључено је да су најважнији фактори који утичу на мотивацију испитаника понашање и однос предавача према студентима, док је у испитиваној популацији најизраженија спољашња мотивација, и то интернализована и интегрисана регулација. Значајне статистичке разлике јавиле су се у случају варијабле пол испитаника, посебно узимајући у обзир конструкте унутрашње мотивације - жељу за знањем

и стимулацијом. Директно пропорционална веза установљена је између степена мотивације и просечне оцене на нивоу целе године, а нередовност у похађању наставе и неучествовање у додатној активности повезани су са недостатком мотивације код студената.

Кључне речи: *теорија самоодређења, унутрашња мотивација, спољашња мотивација, страни језик, енглески језик.*

1. Учење страног језика и мотивација: увод

У свом широком одређењу, мотивација се може окарактерисати као значајан фактор успеха у свакој људској активности. Када је реч пак о тачној дефиницији овог појма, приметна је разнородност његовог тумачења у литератури, нарочито психолошкој, што је последица постојања бројних теорија о мотивацији, али истраживачи се слажу у вези са чињеницом да она одређује људско понашање дајући му покретачку снагу и усмеравајући га (Dörnyei 1998: 117–118). Конструкт мотивације у учењу страног језика требало би да буде еклектичан, обједињујући факторе из различитих поља психологије, јер је сама улога и природа језика вишезначна с обзиром на то да је језик кодни систем комуникације који се учи као предмет у школи, али је истовремено и интегрални део идентитета индивидуе, укључен у готово све менталне активности, те најважнији канал друштвене организације, уграђен у културу заједнице у којој се говори (Dörnyei 1994: 274).

У процесу учења страног језика, мотивација ученика је значајан фактор, а на питање које су карактеристике мотивисаног ученика, један од одговора могао би бити тај да је такав ученик онај „који лако препознаје подстицајну вредност активности којом се бави, који је самоуверен, независан, укључен у активности на часу и радознао, те који не посустаје, већ се успешно носи са потешкоћама и изазовима које учење страног језика носи са собом” (Торалов 2011: 83). Наставник, с друге стране, може подстаћи мотивацију ученика побуђујући њихово интересовање и активно учешће на часу одабиром тема, активности и језичког садржаја, те својим ставом према ученичком учешћу на часу, савесношћу, смислом за хумор или пак озбиљношћу или уопште својим понашањем и ентузијазмом (Hartwig 1998: 8). У контексту постизања вишег нивоа мотивације код ученика, од значаја је и увођење културолошких елемената у наставу језика, и то коришћењем аутентичних материјала (нпр. филмови, серије, чланци из часописа и сл.) јер су обично занимљивији од уџбеника као стандардног материјала у настави страног језика, забавнији су и омогућавају

ученицима упознавање са датим језиком у аутентичном контексту (Topalov i Radić-Bojanić 2010).

Мотивација у сфери учења страног или другог језика нарочито добија на значају у периоду од 1959. године, када су Гарднер и Ламберт (Gardner & Lambert 1959) објавили резултате свог истраживања, које је показало да је успех у учењу другог језика повезан са мотивацијом. Заправо, ово истраживање препознало је то да је мотивација за учење језика неке друге заједнице чврсто повезана са доминантним друштвеним ставовима заједнице којој ученик припада према датом страном језику и заједници у којој се говори (Dörnyei et al. 2006: 11). Стога се модел разумевања мотивације који нуди Гарднер дефинише као друштвено-образовни, а заснован је на социјалнопсихолошкој теорији мотивације. У оквиру поменутог модела, Гарднер и Ламберт (Gardner & Lambert 1972) уводе поделу на интегративну и инструменталну оријентацију у мотивацији, при чему прва подразумева жељу за интегрисањем у културу циљног језика, док се друга односи на жељу за учењем датог језика у одређене прагматичке сврхе, као што је запослење, оцена на испиту и сл. Дакле, појединци се међусобно разликују не само по мери у којој су мотивисани (тј. да ли су мање или више мотивисани), већ и по томе коју врсту мотивације поседују односно које је она оријентације, а која подразумева ставове и циљеве који покрећу одређену особу на извесну активност, односно тиче се разлога за одређену активност (Ryan & Deci 2000: 54).

Међутим, временом је дати модел био изложен различитим критикама, и то примарно појам интегративности, а једна од њих сматрала је овај појам упитним нарочито у случају учења енглеског, који је стекао статус глобалног језика, те се с правом постављало питање колико је смислено говорити о интегративној оријентацији мотивације у овом случају (Ushioda & Dörnyei 2012: 400). Стога, Дерњеи и Чизер (Dörnyei & Csizér 2002: 453) предлажу тумачење интегративности као унутрашњег процеса идентификације који се одвија у самом појединцу и у оквиру његове представе о особи која жели да буде, што може укључивати и знање одређеног језика.

Током девеседетих година прошлог века јавља се нови талас истраживачког интересовања за изналажењем приступа мотивацији у контексту учењу страног језика чија су сазнања примењивија у настави (Clément et al. 1994, Crookes & Schmidt 1991, Oxford & Shearin 1994, Skehan 1991 и др.), али и талас нових истраживања на пољу мотивације уопште, која су рефлектовала различите правце размишљања о датом појму, од којих су неки додавали нове елементе Гарднеровом моделу, па се и развили у нове теорије. Једна од посебно утицај-

них је теорија самоодређења (енгл. Self-Determination Theory), која доноси поделу на унутрашњу и спољашњу мотивацију (Deci & Ryan 1985, Vallerand 1997). Унутрашња мотивација присутна је када нешто чинимо зато што је та активност сама по себи интересантна или нам представља задовољство, док о спољашњој мотивацији говоримо у ситуацији када нешто чинимо ради некакве награде која долази споља, из окружења (Ryan & Deci 2000: 55). Како би се у потпуности разумело људско понашање, уз наведена два типа мотивације неопходно је у обзир узети и трећи конструкт, а то је потпуно одсуство и једног и другог поменутог типа мотивације (Deci & Ryan 1985), случај у коме не постоји ни намера појединца да нешто чини (Ryan & Deci 2000: 61).

Поменута подела „веома је значајна за изучавање мотивационог конструкта, и често се користи како би се објаснила разлика међу ученицима” (Торалов 2011: 37). Она омогућава реорганизацију многих оријентација у систематичан оквир (Noels et al. 2000: 63). Стога је ова подела узимана за теоријску основу бројних студија које се баве мотивацијом у учењу страног језика, а њима се придружује и истраживање представљено у овом раду, које се бави утицајем датих врста мотивације на исходе учења у случају студената који уче енглески језик као страни на Б1 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике.

1.1. Утицај врста мотивације на исходе учења

Потреба за аутономијом урођена је људима, а подразумева самостално иницирање и контролисање сопствених активности, те је самоодређење предуслов који одређена активност или облик понашања мора испунити да би био унутрашње мотивисан (Deci & Ryan 1985). За унапређење унутрашње мотивације и њено одржавање на високом нивоу потребно је задовољити не само потребу за аутономијом, већ и потребу за сопственом способношћу или ефикасношћу у вршењу одређене активности, а да би се уопште јавила ова врста мотивације, потребно је да та активност буде сама по себи интересантна појединцу, да представља новину, изазов или естетску вредност (Ryan & Deci 2000: 58–60). Стога, у случају унутрашње мотивације, лично задовољење или испуњење личног циља јесте оно што покреће појединца да врши одређену активност, док је спољашња мотивација више инструменталне природе (Kreishan & Al-Dhaimat 2013: 53), јер је присутна као покретач оних активности које не вршимо зато што нам саме по себи чине задовољство, већ су оне само инструмент који нас води до извесног нама потребног исхода (нпр. оцена у школи, положен испит, унапређење на послу и сл.).

Постоје ставови да унутрашња и спољашња мотивација нису дихотомни појмови, те да нису апсолутно разграничени, већ да чине континуум, тако да спољашња мотивација може бити трансформисана у унутрашњу (Hayamizu 1993, 1995). Међутим, касније се јавља другачији став, према коме су унутрашња и спољашња мотивација ипак релативно независни појмови, те један тип мотивације може утицати на други, а могуће је да ученик буде истовремено и спољашње и унутрашње мотивисан (Lepper & Henderlong 2000). Дерњеи (Dörnyei 1994: 275–276) констатује да се спољашња мотивација уобичајено сматра таквом да може подривати унутрашњу, а да неколике студије показују да ученици губе унутрашњу мотивацију за одређену активност ако морају да је врше како би задовољили неки захтев који долази споља, из околине, при чему истиче студију (Brown 1990: 388), која указује на то да традиционални школски систем, са наставничком доминацијом, оценама и тестовима, подстиче спољашњу, а не унутрашњу мотивацију.

У литератури проналазимо студије које јасно показују везу између поделе на унутрашњу и спољашњу мотивацију и исхода учења страног или другог језика. Може се претпоставити да су ученици са унутрашњом мотивацијом успешнији јер ова мотивација потиче од ученикове сопствене жеље за постигнућем и задовољства које проналази у учењу одређеног језика (Kreishan & Al-Dhaimat 2013: 53). Једна структурална анализа фактора који утичу на постигнуће у учењу другог језика исходвала је увиђањем да је унутрашња мотивација најснажнија детерминанта ученичког самопоуздања и покретачке снаге за учење другог језика (Pae 2008). Редовни и истрајни ученици су унутрашње мотивисани односно уче језик због њега самог, за разлику од нередовних ученика, који су спољашње мотивисани односно уче језик јер им је он средство помоћу кога остварују неки други циљ (Ramage 1990). Уочена је позитивна корелација између унутрашње мотивације ученика у Уједињеним Арапским Емиратима и њиховог постигнућа у учењу енглеског језика као страног, као и негативна корелација између спољашње мотивације и поменутог постигнућа (Midraj et al. 2008). Ипак, студија која се бавила мотивацијом индонежанских ученика енглеског језика као страног у развоју вештине читања указала је на то да и унутрашња и спољашња мотивација подстичу ученика на читање текстова на енглеском језику (Salikin et al. 2017). На основу овога можемо закључити да је неопходно да наставници подстичу развој унутрашње мотивације код ученика, али да и присуство спољашње мотивације нема увек нужно негативан утицај на постигнуће ученика у процесу учења другог или страног језика.

1.2. Теоријски оквир истраживања

Како би се стекао што свеобухватнији и детаљнији увид у повезаност мотивације са исходима учења у случају студената који уче енглески језик као страни на Б1 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике, теоријско полазиште истраживања представљеног у овом раду не ослања се само на дихотомију коју чине унутрашња и спољашња мотивација већ и на детаљнију класификацију сваког од ова два типа мотивације. Валеранд и сарадници (Vallerand et al. 1992) предложили су класификацију унутрашње мотивације на три типа: жељу за знањем (енгл. *intrinsic motivation to know*), жељу за постигнућем (енгл. *intrinsic motivation toward accomplishments*) и жељу за стимулацијом (енгл. *intrinsic motivation to experience stimulation*), те образложили и опримеровали сваки од њих. Према њиховом објашњењу (*ibid.*), први тип унутрашње мотивације постоји у случају извођења одређене активности ради задовољства и сатисфакције које појединац осећа када сазнаје нешто ново или истражује, што се може илустровати ситуацијом у којој ученик чита књигу због чистог задовољства које му сазнавање нечег новог пружа. Други тип односи се на учешће појединца у извесној активности због задовољства и сатисфакције који долазе из самог покушаја да постигне или створи нешто, као у случају када ученик уради више од оног што је задатком захтевано јер осећа задовољство због надмашивања самог себе или померања граница сопствених могућности. О трећем типу унутрашње мотивације говори се у ситуацији када појединац учествује у активности јер му она пружа подстицај у неком смислу, било то чулно или естетско задовољство, забава или узбуђење, као у случају када ученик похађа наставу због узбуђења које доживљава услед стимулативне дискусије на часу или чита књигу због когнитивног задовољства које потиче од узбудљивих делова књиге и сл.

Рајан и Десај (Ryan & Deci 2000) допуњују теорију самоодређења закључујући да спољашње мотивисано понашање није сасвим неаутономно, како се првобитно мислило, већ да може бити аутономно или самоодређено у различитим степенима, а такво постаје процесом интернализације односно усвајања вредности или норми понашања које намеће окружење и процесом интеграције односно даље трансформације датих вредности и норми у смислу усклађивања са сопственим. У зависности од степена интернализације, поменути аутори (*ibid.*) разликују четири типа спољашње мотивације: екстерну регулацију (енгл. *external regulation*), делимично интернализовану регулацију (енгл. *introjected regulation*), интернализовану регулацију (енгл. *regulation through identification*) и интегрисану регулацију (енгл. *integrated regulation*).

Екстерна регулација је најмање аутономни облик спољашње мотивације, а односи се на вршење извесних активности како бисмо испунили нечији захтев или добили награду, те је тако мотивисано понашање потпуно контролисано. Делимично интернализована регулација прилично је контролишућа и није у потпуности прихваћена као сопствена, иако долази од самог појединца, а присутна је код особа које врше одређене активности како не би имале осећај кривице, срамоте или анксиозности. Интернализована регулација јесте облик спољашње мотивације са вишим степеном аутономије и самоодређења, а јавља се када појединац прихвати вредност датог понашања као сопствену, када је њему самом исход важан. Најаутономнији вид спољашње мотивације јесте интегрисана регулација у случају које долази до потпуног прихватања идентификованих норми и вредности из окружења као сопствених и њиховог изједначења са сопственим вредностима и потребама. Иако јој је слична, интегрисана регулација не може се поистоветити са унутрашњом мотивацијом, јер код овог типа спољашње мотивације, понашање, иако вољно и у складу са сопственим нормама, има своју инструменталну вредност односно има за циљ одређену награду. Дакле, у питању је континуум типова спољашње мотивације, па ипак не би га требало сматрати развојним због чињенице да појединац не мора проћи кроз све стадијуме интернализације у процесу поистовећивања са одређеном нормом понашања, већ, у зависности од претходног искуства и ситуације у којој се налази, појединац може иницијално усвојити одређену норму у било ком степену континуума (Ryan 1995).

Ноелс и сарадници потврдили су својим истраживањем (Noels et al. 2000: 75) да се мотивација ученика може валидно проценити коришћењем претходно образложене класификације како унутрашње, тако и спољашње мотивације.

2. Методологија

У сврхе овог истраживања употребљен је квантитативни приступ прикупљању података путем анкете. Циљ истраживања био је да се добију детаљнији подаци о томе каква је мотивација, у оквирима горенаведене поделе, присутна код студената који уче енглески језик као страни на Б1 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике, те каква је њена веза са различитим присутним варијаблама. Имајући ово на уму, формулисана су три истраживачка питања:

1. Колико је, по мишљењу испитаника, мотивација важан фактор у учењу енглеског језика, као и који су то најважнији фактори који утичу на мотивацију за учење енглеског језика?

2. Која врста мотивације је најизраженији покретачки фактор у испитиваној популацији?
3. Каква је веза различитих присутних врста мотивације за учење енглеског језика и пола испитаника, редовности у похађању наставе, добровољног учешћа у додатној активности писања кратких текстова, укупне просечне оцене на нивоу целе школске године, те припадности испитаника филолошким, тј. нефилолошким студијским групама?

2.1. Контекст истраживања

Студенти Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду су у време када је истраживање рађено имали могућност, али и обавезу, одабира једног од 14 понуђених страних језика² у оквиру својих студијских програма, при чему неки програми подразумевају двогодишње, а неки једногодишње похађање курса страног језика. Координисање распоређивања студената на курсеве из језика по избору на основним академским студијама обавља се у оквиру Центра за језике Филозофског факултета, док се пријављивање студената реализује путем попуњавања анкетних листића приликом уписа године, при чему студенти имају могућност да упишу шест жељених језика, по редоследу пожељности. Затим се, уз помоћ софтвера у којем су обрађене пријаве, кандидати рангирају на основу постигнутог успеха приликом уписа на факултет, те им је додељиван жељени језик на основу доступних места, тј. претходно пројектованих квота базираних на расположивости наставног особља. Енглески језик је један од језика који се често нађу као прва жеља студената, али га није увек лако и добити као крајњи избор, услед конкуренције. Стога, могла би се извести претпоставка да је заинтересованост и мотивација међу студентима који уче енглески језик као страни језик по избору значајна. Надаље се, у оквиру саме групе предмета Енглеског језика по избору врши класификационо тестирање ради прецизнијег одређивања нивоа знања студената и њиховог ефикаснијег груписања.

2.2. Узорак

Узорак коришћен за истраживање био је погодан узорак, а чинило га је 145 студената Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Учесници су, за време истраживања, похађали 14 различитих студијских програма (табела 1),

² Језици који су били у понуди су следећи: енглески, француски, кинески, словачки, мађарски, руски, шпански, италијански, немачки, португалски, грчки, пољски, русински и румунски језик.

при чему је 64,1% студената припадало нефилолошким студијским групама, а 35,9% филолошким.

Табела 1: Расподела студената по студијским групама

Одсек	Процент
Психологија	21,4
Педагогија	19,3
Српска књижевност и језик	15,8
Журналистика	9,7
Историја	6,9
Социологија	5,5
Хунгарологија	4,1
Славистика	3,4
Германистика	2,8
Српски језик и лингвистика	2,8
Српски у контакту са мањинским језицима	2,8
Компаративна књижевност	2,1
Словакистика	2,1
Филозофија	1,4

У складу са уобичајеном родном дистрибуцијом студената на факултету, већина учесника била је женског рода (85,2%), а само 14,8% мушког пола. Њихова средња старост тада је била 20,06 година ($M = 20,06$, $Mdn = 20,00$, $SD = 1,22$), а већина њих су били студенти прве године факултета (63,92%), док су студенти друге године чинили 31,9 процена узорка, а треће године 4,2 процента. Први језик им је углавном био српски (86,7%), затим мађарски (7,7%), словачки (3,5%), русински (1,4%) и црногорски (0,7%). Само једна особа почела је да учи енглески на факултету (0,7%), док су остали почели много раније: 13,3% у вртићу, 37,8% у првом разреду основне школе, 22,4% у трећем и 25,9% у петом. Њихове оцене добијене на крају првог и другог семестра и похађања општег курса енглеског као страног језика на нивоу Б1 Заједничког европског оквира за живе језике показују одређен ниво успешности, са просечном оценом 7,77 ($M = 7,77$, $Mdn = 8,00$, $SD = 1,32$) за први семестар, и просечном оценом 8,39 ($M = 8,39$, $Mdn = 8,00$, $SD = 1,22$) након другог³.

³ Скала за оцењивање је следећа: оцена 6: 51–60 поена, оцена 7: 61–70, оцена 8: 71–80, оцена 9: 81–90, и оцена 10: 91–100.

2.3. Опис курса

Курс који су студенти похађали у време када је рађено истраживање био је општи курс енглеског као страног језика на Б1 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике, а био је подељен у два дела (Енглески језик Б1.1 и Б1.2), у трајању од по једног семестра са четири часа недељно. Циљ ова два предмета је да, у контекстима које даје литература, студенти овладају вештинама читања, писања, слушања и говора на Б1 нивоу, као и да на истом нивоу овладају вокабуларом и граматичким јединицама које обрађује литература. Теме покривене у оквиру првог семестра курса, а које дају контекст за вежбање вештина читања, писања, слушања и говора, обухватају: представљање себе и упознавање других, успомене, различите земље и поднебља, животне приче, планове за будућност, вести и медије, док се у другом семестру обрађују теме као то су: друштвени контакти, важни проналасци и објекти, друштво и будућност, необичне приче, правила и слободе, те дилеме и одлуке. Међу граматичке јединице које се обрађују у првом семестру спадају: питања и кратки одговори, глаголска времена (*Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous, Present Perfect Simple, Present Perfect Continuous*), конструкције за изражавање будућности, поређење придева са изражавањем суптилнијих разлика, пасив, први кондиционал, док се у другом семестру фокус ставља на: изражавање спонтаних одлука и предвиђања, односне реченице, квантификаторе, глаголска времена (*Past Simple, Past Perfect*), први, други и трећи кондиционал, неуправни говор и, на крају, изражавање обавезе и дозволе у садашњости и прошлости.

У сваком семестру, студенти имају задатак да извршавају предиспитне обавезе, које носе 40 поена од укупних 100 за цео предмет, док писмени испит носи максимално 60 поена. Предиспитне обавезе укључују присуство и активност на часу, са максималних 10 поена, усмено излагање (15 поена) и тест разумевања прочитаног текста (15 поена). Усмене презентације одржавале су се на крају сваког семестра, на унапред задату тему добијену на почетку, како би студенти имали довољно времена да истраже теме и адекватно се припреме. Тест разумевања прочитаног текста укључивао је непознат текст на језичком нивоу Б1, као и питања са одговорима у формату вишеструког избора која су проверавала разумевање садржаја и укљученог вокабулара у контексту. Писмени испит представљао је тест граматике и вокабулара који су се обрађивали у сваком од семестара, у оквиру уџбеника. Осим редовних обавеза, студенти су имали могућност да добију и додатна три поена по семестру за учешће у пројекту *English Profile* у организацији Универзитета у Кембриџу и Британског

савета, у оквиру којег су имали задатак да напишу краћи текст на неку од задатих тема, са циљем прикупљања језичких узорака од ученика који уче енглески језик широм света, а у сврхе унапређења будућих уџбеника и метода поучавања.

2.4. Инструмент

Инструмент који је коришћен за потребе истраживања био је упитник са питањима затвореног типа, на српском језику, с обзиром на то да је то језик средине који су разумели сви учесници у истраживању, без обзира на то који им је био матерњи језик. Опције за давање одговора кретале су се у распону од попуњавања празнина, најчешће у случају прикупљања демографских података о учесницима истраживања, до одговора са вишеструким избором (да/не, или у виду Ликертове скале). Уз део са питањима о демографским подацима, упитник је садржао и питања о процени сопственог нивоа знања и мотивације за учење енглеског језика, значајности одређених ставки за ниво мотивације, као и о важности одређених исхода наставе енглеског језика. Централни део упитника чинила су питања директно преузета и преведена са енглеског језика на српски из приложеног узорка *Скале оријентације учења језика: Подскеле унутрашње мотивације, спољашње мотивације и амотивације* (енгл. *Language Learning Orientations Scale: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales* (LLOS-IEA) (Noels et al. 2000: 62–63). Прорачун унутрашње конзистенције инструмента показао је да је био прихватљиво поуздан, са вредношћу Кронбах алфе 0,75.

2.5. Процедура

Анкета је обављена у току редовне наставе, током часова енглеског језика као страног на крају другог семестра студија. Учесници су попуњавали штампане упитнике, а њихово учешће било је у потпуности на добровољној основи. Софтверски пакет коришћен за анализу података био је SPSS IBM статистички пакет, а подаци добијени путем упитника укрштани су са подацима о активностима студената прикупљаним путем предиспитних обавеза и испита током школске године.

3. Резултати

По мишљењу учесника у истраживању, најважнији резултат наставе енглеског језика, на скали од 1 до 4, при чему је број 1 означавао најмање битан резултат, а број 4 најбитнији, било је, на првом месту, само знање језика ($M = 3,03/4,00$, $Mdn = 4,00$, $SD = 1,32$), док се мотивација за учење енглеског језика нашла одмах после овог основног очекиваног исхода ($M = 2,46$, $Mdn = 2,00$, $SD = 0,79$), па тек за њом оцене ($M = 2,29$, $Mdn = 2,00$, $SD = 1,14$), и на крају упознавање британске, америчке и других култура англофоних земаља ($M = 2,26$, $Mdn = 2,00$, $SD = 0,98$). Њихова субјективна процена сопственог знања енглеског језика, на скали од 1 до 10, била је просечна оцена 6,85 ($M = 6,850$, $Mdn = 7,00$, $SD = 1,59$), и показала је одређени степен самокритичности, с обзиром на то да су оцене добијене на крају првог и другог семестра превазилазиле њихову самопроцену, са просечном оценом изведеном на нивоу целе године 7,83 ($M = 7,83$, $Mdn = 8,00$, $SD = 1,44$). Процена сопствене дотадашње мотивације за учење енглеског језика, на скали од 1 до 10, при чему је број 1 означавао одсуство мотивације, а број 10 највиши степен, дала је такође релативно високу просечну оцену – 7,12 ($M = 7,83$, $Mdn = 8,00$, $SD = 1,44$), при чему се јавила незнатна разлика у односу на пол учесника ($M = 7,13$, $Mdn = 8,00$, $SD = 2,04$ за женски, и $M = 6,26$, $Mdn = 7,00$, $SD = 2,28$ за мушки пол). Разлика је постојала и међу студентима филолошких студијских група ($M = 6,90$, $Mdn = 7,00$, $SD = 2,18$) и нефилолошких студијских група ($M = 7,24$, $Mdn = 7,00$, $SD = 1,99$), као и међу студентима који су похађали наставу релативно редовно, 50%–100% часова ($M = 7,49$, $Mdn = 8,00$, $SD = 1,94$) и оних који су изостајали са часова у значајној мери, 0%–50% ($M = 5,94$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,01$). Директно пропорционална веза постојала је и између степена мотивације и просечне оцене на нивоу целе године (табела 2), као и између добровољног учешћа у пројекту писања кратких текстова и мотивације ($M = 7,32$, $Mdn = 8,00$, $SD = 1,82$ код учесника, и $M = 6,80$, $Mdn = 8,00$, $SD = 2,38$ код оних који су одабрали да не учествују у пројекту).

Табела 2: Мотивација за учење енглеског језика и
просечна оцена на нивоу целе године

Оцена	Mn	SD	Mdn	Процент
10,00	8,35	1,41	8,00	11,7
9,00	7,63	1,79	8,00	26,2
8,00	7,33	1,61	8,00	22,8

7,00	6,57	2,59	8,00	17,9
6,00	6,41	1,94	7,00	15,2
5,00	5,22	2,33	5,00	6,2
Укупно:	7,12	2,06	8,00	100,0

Чак 82,8% испитаника сматрало је да ученике није могуће мотивисати користећи искључиво уџбеник у настави, а као најважније факторе који утичу на њихову мотивацију за учење енглеског језика, на скали од 1 до 9, издвојили су понашање предавача ($M = 7,27$, $Mdn = 8,00$, $SD = 2,11$) и однос предавача према студентима ($M = 7,08$, $Mdn = 8,00$, $SD = 2,38$), те врсту активности која се одвија на часу и начин рада, у смислу интерактивне наставе, рада у паровима или групама и слично ($M = 6,09$, $Mdn = 7,00$, $SD = 2,48$). Уџбеник који се користи на часу нашао се тек на четвртм месту ($M = 6,08$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,39$), а затим укључивање у наставу аутентичних материјала, као што су филмови, књижевна и уметничка дела, и слично ($M = 5,96$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,43$). Међусобни односи студената доспели су на шесто место по свом утицају на мотивацију за учење ($M = 5,34$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,51$), затим додатна литература коју предавач доноси на час ($M = 5,29$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,45$), употреба неаутентичних материјала, као што су речници, радни листови и други материјали креирани посебно за потребе учења страног језика ($M = 5,16$, $Mdn = 5,00$, $SD = 2,61$), и на крају, понашање осталих студената у учионици ($M = 5,05$, $Mdn = 5,00$, $SD = 2,76$).

ANOVA тестом утврђена је статистички значајна разлика између учесника женског и мушког пола у случају додатне литературе ($F_{1,122} = 7.337$, $p = 0.008$; $M\check{z} = 5,59$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,42$; $Mm = 3,94$, $Mdn = 4,00$, $SD = 2,18$), као и између учесника у горенаведеном пројекту и оних који то нису били у случају ставки „понашање предавача” ($F_{1,140} = 3.812$, $p = 0.05$; $M+ = 7,54$, $Mdn = 8,00$, $SD = 2,02$; $M- = 6,84$, $Mdn = 7,00$, $SD = 2,21$), „однос предавача према студентима” ($F_{1,140} = 5.251$, $p = 0.023$; $M+ = 7,44$, $Mdn = 8,00$, $SD = 2,18$; $M- = 6,51$, $Mdn = 7,00$, $SD = 2,60$), и ставке „односи у учионици међу студентима” ($F_{1,140} = 3.769$, $p = 0.05$; $M+ = 5,67$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,48$; $M- = 4,84$, $Mdn = 5,00$, $SD = 2,48$). Статистички значајна разлика присутна је и за ставку „употреба неаутентичних материјала у настави” ($F_{5,136} = 3.050$, $p = 0.012$) у односу на крајњу просечну оцену студената (табела 3), у случају барем једне групе, као и за ставку „односи у учионици међу студентима” у односу на припадност студената филолошким или нефилолошким студијским групама ($F_{1,140} = 4.302$, $p = 0.04$; $Mf = 4,67$, $Mdn = 4,00$, $SD = 2,57$; $Mnf = 5,66$, $Mdn = 6,00$, $SD = 2,43$).

Табела 3: Употреба неаутентичних материјала у настави и
просечна оцена на нивоу целе године

Оцена	Mn	SD	Mdn	Процент
5,00	3,11	2,67	1,00	6,3
6,00	4,00	2,41	4,00	15,5
7,00	5,12	2,18	5,00	17,6
8,00	5,37	2,75	6,00	22,5
9,00	5,97	2,51	7,00	26,8
10,00	5,62	2,68	6,00	11,3
Укупно:	5,16	2,61	5,00	100,0

Врста мотивације за учење енглеског језика најизраженија међу учесницима била је спољашња мотивација (68,08%), затим унутрашња (56,84%) и, на крају, амотивација (4,67%), при чему су најизраженије биле интернализована и интегрисана регулација (табела 4).

Табела 4: Врста мотивације најизраженија међу учесницима

Редни број	Врста мотивације	Просек потврђених одговора (процент)	Просек одричних одговора (процент)
1.	4. интернализована регулација	88,47	11,53
2.	5. интегрисана регулација	83,37	16,63
3.	8. жеља за стимулацијом	59,3	40,7
4.	7. жеља за постигнућем	57,83	42,17
5.	2. екстерна регулација	57,77	42,23
6.	6. жеља за знањем	53,4	46,6
7.	3. делимично интернализована регулација	42,7	57,3
8.	1. амотивација	4,67	95,33

Амотивација, као најређе присутан конструкт, била је присутна код малог броја испитаника (табела 5), а статистички значајна разлика утврђена је у случају ставке „Не видим разлог зашто учим енглески језик, и искрено, није ме брига” ($X^2(1) = 9.824, p = .002$) између две групе студената базиране на редовности похађања наставе (0%–50% и 51%–100% часова присуства), при чему су сви немотивисани полазници припадали првој групи. За ставку „Не знам зашто сам одабрао/-ла да учим енглески језик” јавила су се два случаја

статистичке значајности: 1) разлика између студената који нису учествовали у пројекту писања краћих текстова и оних који то јесу учинили ($X^2(1) = 7.389, p = .007$), при чему су немотивисаност и неучествовање били присутни истовремено; и 2) разлика између студената у односу на просечну оцену коју су добили на нивоу целе године ($X^2(5) = 13.360, p = .02$), где је немотивисаност била у потпуности одсутна код студената са оценама 8 и 10, док је чак 25% њих имало оцену 9, исто толико оцену 5, 16,7% оцену 6 и 33,3% оцену 7.

Табела 5: Амотивација

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Не видим разлог зашто учим енглески језик, и искрено, није ме брига.	2,1	97,9
Имам утисак да губим време учећи енглески језик.	3,5	96,5
Не знам зашто сам одабрао/-ла да учим енглески језик.	8,4	91,6
<i>Просечна вредност:</i>	<i>4,67</i>	<i>95,33</i>

Екстерна регулација (табела 6), као конструкт спољашње мотивације најближи амотивацији, и најмање аутономни облик мотивације, нашла се на петом месту у хијерархији врста мотивације коју су испитаници изразили за учење енглеског језика, при чему су се статистички значајне разлике јавиле код ставке „Учим енглески језик да бих добио/-ла бољи посао касније” ($X^2(1) = 4.292, p = .038$) у корист студената који су учествовали у добровољном писању краћих текстова у односу на оне који то нису, као и код студената нефилолошких група (55,2%; $X^2(1) = 4.493, p = .034$), код којих је такође постојала разлика и за ставку „Да бих имао/-ла бољу плату касније” (40,8%; $X^2(1) = 6.019, p = .014$).

Табела 6: Екстерна регулација

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Зато што имам утисак да се то од мене очекује.	38,7	61,3
Да бих добио/-ла бољи посао касније.	79,7	20,3
Да бих имао/-ла бољу плату касније.	54,9	45,1
<i>Просечна вредност:</i>	<i>57,77</i>	<i>42,23</i>

Делимично интернализована регулација била је на седмом месту (табела 7), а варијабла код које се јавила статистички значајна разлика била је просечна оцена на крају године, за ставке: 1) „Учим енглески језик зато што би ме било срамота да не могу да разговарам са пријатељима из иностранства

на енглеском језику” ($X^2(5) = 10.948, p = .05$), у случају студената са оценом 7 (23,0%), и 2) ставке „Да бих показао/-ла да сам добар грађанин, јер умем да говорим још један језик” ($X^2(5) = 14.895, p = .011$), поново код студената са оценом 7 (42,3%).

Табела 7: Делимично интернализована регулација

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Да бих показао/-ла да сам добар грађанин, јер умем да говорим још један језик.	18,3	81,7
Зато што би ме било срамота да не могу да разговарам са пријатељима из иностранства на енглеском језику.	70,4	29,6
Зато што бих се осећао/-ла кривим кад не бих знао/-ла енглески језик.	39,4	60,6
Просечна вредност:	42,7	57,3

Конструкт који се показао најизраженијим у узорку истраживања био је интернализована регулација (табела 8), и ту се статистички значајна разлика јавила код ставке „Учим енглески језик зато што сам изабрао/-ла да будем особа која уме да говори више од једног језика” за варијаблу „просечна оцена на нивоу целе године” ($X^2(5) = 12.284, p = .031$), при чему су се међу студентима са оценом 10 сви сложили са овом изјавом, што је био случај и код ставке „Зато што сам изабрао/-ла да будем особа која зна да говори енглески језик” ($X^2(5) = 16.243, p = .006$). За ставку „Учим енглески језик зато што мислим да је то добро за мој лични развој” статистички значајна разлика између група појавила се за три варијабле: 1) „просечна оцена на нивоу целе године” ($X^2(5) = 23.227, p = .000$), при чему су се са овом изјавом сложили сви који су имали оцену 10 (12%) и оцену 9 (28,6%), али и оцену 5 (6,8%); 2) „редовност похађања наставе” ($X^2(1) = 5.273, p = .022$), при чему је највише било оних који су похађали 51%-100% часова (78,2%); и 3) „учешће у добровољном пројекту писања краћих текстова на енглеском језику” ($X^2(1) = 6.442, p = .011$), са 64,7% студената који су бирали да учествују у пројекту.

Табела 8: Интернализована регулација

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Зато што сам изабрао/-ла да будем особа која уме да говори више од једног језика.	83,8	16,2
Зато што мислим да је то добро за мој лични развој.	93,7	6,3

Зато што сам изабрао/-ла да будем особа која зна да говори енглески језик.	87,9	12,1
<i>Просечна вредност:</i>	<i>88,47</i>	<i>11,53</i>

Интегрисана регулација, конструкт спољашње мотивације са највишим нивоом аутономије и најближи унутрашњој, био је на другом месту (табела 9), и овде нису уочене статистички значајне разлике по групама ни за једну од варијабли.

Табела 9: Интегрисана регулација

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Да бих могао/-ла да комуницирам са људима из иностранства на путовањима.	95,1	4,9
Да бих могао/-ла да гледам филмове на енглеском језику.	77,5	22,5
Да бих могао/-ла да користим компјутер ефикасно (интернет, игрице, итд.).	77,5	22,5
<i>Просечна вредност:</i>	<i>83,37</i>	<i>16,63</i>

Конструкт унутрашње мотивације најближи спољашњој, жеља за знањем, био је на шестом месту (табела 10), при чему се код ставке „Учим енглески језик због задовољства које осећам упознајући се са књижевношћу на енглеском језику” статистички значајна разлика јавила код четири варијабле: 1) „просечна оцена на нивоу целе године” ($X^2(5) = 11.196, p = .048$), при чему је највише било студената са оценом 8 међу онима који су се сложили са овом изјавом (35,2%); 2) „учешће у добровољном пројекту писања краћих текстова на енглеском језику” ($X^2(1) = 4.099, p = .043$), при чему је, неочекивано, било највише студената међу онима који су учествовали у пројекту, а нису се сложили са овом изјавом (55,2%); 3) „пол испитаника” ($X^2(1) = 4.662, p = .031$), при чему је највише било испитаника женског пола који се нису сложили са овом изјавом (49,2%); и 4) „припадност студената филолошким или нефилолошким студијским групама” ($X^2(1) = 5.853, p = .016$), при чему је било највише припадника нефилолошких група који се нису сложили са изјавом (45,5%). За исту варијаблу је утврђена и статистички значајна разлика у вези са ставком „Учим енглески језик зато што уживам у стицању знања о говорницима енглеског језика и њиховом начину живота” ($X^2(1) = 7.195, p = .007$), такође са израженим неслагањем студената нефилолошких група (40,8%).

Табела 10: Жеља за знањем

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Због задовољства које осећам упознајући се са књижевношћу на енглеском језику.	38,3	61,7
Због задовољства које осећам када учим нове ствари.	76,1	23,9
Зато што уживам у стицању знања о говорницима енглеског језика и њиховом начину живота.	45,8	54,2
<i>Просечна вредност:</i>	<i>53,4</i>	<i>46,6</i>

Жеља за постигнућем била је на четвртм месту у целокупној хијерархији (табела 11), без изражених статистички значајних разлика, али са приметном разликом између резултата добијених за поједине ставке, где се важност задовољства у надоградњи сопственог знања и способности истиче над практичним аспектима савладавања енглеског језика.

Табела 11: Жеља за постигнућем

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Због задовољства које осећам кад сам све бољи/-а и бољи/-а и кад надмашим себе у знању енглеског језика.	77,3	22,7
Због задовољства које осећам када разумем компликоване конструкције на енглеском језику.	49,3	50,7
Због задовољства које осећам док савладавам тешке вежбе на енглеском језику.	46,9	53,1
<i>Просечна вредност:</i>	<i>57,83</i>	<i>42,17</i>

Конечно, жеља за стимулацијом била је на трећем месту, са најизраженијим ставом према задовољству приликом говора на енглеском језику (табела 12), и са статистички значајном разликом у вези са истим питањем у односу на пол испитаника ($X^2(1) = 5.720, p = .017$), која је посебно била изражена у случају женског пола (72,8%). У случају ставке „Учим енглески језик због задовољства које осећам када чујем изворне говорнике енглеског језика како говоре”, статистички значајна разлика јавила се код четири варијабле: 1) „просечна оцена на нивоу целе године” ($X^2(5) = 13.449, p = .02$), при чему је највећа разлика била присутна између студената са оценом 10 међу онима који су се сложили са овом изјавом (81,2%) и онима који то нису (18,8%); 2) „редовност похађања наставе” ($X^2(1) = 4.393, p = .023$), при чему је највише било оних који су похађали 51%-100% часова и нису се сложили са овом изјавом (40,6%); 3) „пол испита-

ника” ($X^2(1) = 3.773, p = .05$), при чему је највише било испитаника мушког пола који се нису сложили са овом изјавом (78,9%); и „припадност филолошким и нефилолошким студијским групама” ($X^2(1) = 4.578, p = .032$), при чему је највише било студената нефилолошких група који се нису сложили (42%).

Табела 12: Жеља за стимулацијом

Учим енглески језик:	ДА (%)	НЕ (%)
Због задовољства које осећам када чујем изворне говорнике енглеског језика како говоре.	42,0	58,0
Због задовољства које осећам док ја лично говорим на енглеском језику.	83,1	16,9
Због задовољства које осећам када чујем неког да говори енглески језик.	52,8	47,2
<i>Просечна вредност:</i>	<i>59,3</i>	<i>40,7</i>

4. Дискусија

Циљ истраживања био је да се истражи каква је мотивација, у оквирима таксономије Валеранда и сарадника (Vallerand et al. 1992) и Рајана и Десаја (Ryan & Deci 2000), присутна код студената који уче енглески језик као страни на Б1 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике, као и повезаност различитих врста мотивације са одређеним варијаблама, те уопштена важност мотивације у учењу енглеског језика.

Као одговор на прво истраживачко питање о важности мотивације као фактора у учењу енглеског језика, утврђено је да је она од великог значаја за учеснике у истраживању као резултат наставе енглеског језика, одмах после самог знања језика, а важнија од оцена које студенти добијају. Ниво њихове мотивације био је прилично висок, а показало се, као што се и очекивало, да је мотивација у пропорционалном односу са висином оцене и редовношћу похађања наставе. Мотивација је била израженија код женског дела узорка, што је у складу са стереотипним виђењем односа језика и пола, као и код припадника нефилолошких студијских група, којима језик није био примарно интересовање, што би се могло објаснити тиме да се спољашња мотивација касније показала као најдоминантнија у овом узорку. Као најважнији фактори који утичу на мотивацију за учење енглеског језика истакнути су понашање и однос предавача према студентима, док најмање важан утицај, по мишљењу учесника, има околина, тј. остали студенти у групама, највероватније због тога

што постоји свест о томе да нема могућности избора у вези с тим питањем, нити аутономног деловања, па самим тим не вреди ни придавати превелику важност том фактору.

Друго истраживачко питање тичало се врсте мотивације која је најизраженији покретачки фактор у испитиваној популацији, и као таква перципирана је спољашња мотивација, код више од две трећине узорка, затим унутрашња, код нешто више од половине, док је недостатак мотивације уочен код врло малог броја, што се може објаснити горе описаним начином на који се одвијао одабир језика, те да је студентима којима је додељен енглески језик најчешће тај језик био прва жеља, те да на наставу из овог језика нису често доспевали они који то нису и желели. Појединачно гледано, у оквиру таксономије Валеранда и сарадника (Vallerand et al. 1992) и Рајана и Десаја (Ryan & Deci 2000), најизраженије су биле интернализована и интегрисана регулација, два конструкта који, иако најближи унутрашњој, и даље припадају континууму спољашње мотивације, јер је у њиховој основи инструментална вредност неког понашања, и није садржана у њему самом, иако је оно вољно и важно за саму особу (Ryan & Deci 2000: 62).

Фокус трећег истраживачког питања била је веза различитих присутних врста мотивације за учење енглеског језика и 1) пола испитаника, 2) редовности у похађању наставе, 3) добровољног учешћа у додатној активности писања кратких текстова, 4) укупне просечне оцене на нивоу целе школске године, и 5) припадности испитаника филолошким или нефилолошким студијским групама.

1) Значајне статистичке разлике јавиле су се у случају пола испитаника, посебно у случају унутрашње мотивације – жеље за знањем и стимулацијом, где је код женског пола било изражено уживање у говору на енглеском језику, али и незаинтересованост за упознавање енглеске књижевности, док је код мушког пола била присутна незаинтересованост за слушање језика у продукцији изворних говорника. 2) Редовност тј. нередовност у похађању наставе показала се као значајан фактор код немотивисаних студената, и код оних који нису видели смисао у свом учењу енглеског језика, док је, с друге стране, значајна разлика утврђена код интернализоване регулације и сврхе учења енглеског језика са циљем личног развоја код оних студената који су наставу редовно похађали. 3) Укрштање са фактором добровољног додатног ангажовања ван наставе, у виду писања текстова, показало је везу између неучествовања у овој активности и немотивисаности за учење енглеског језика, док је код оних који су учествовали у писању била значајна екстерна регулација, као конструкт

спољашње мотивације најближи амотивацији, и повезаност са жељом за бољим послом у будућности, и интернализована регулација, и заинтересованост за сопствени лични развој. Неочекивано, заинтересованост за књижевност на енглеском језику, и учешће у пројекту писања краћих текстова нашли су се у супротности. 4) Укупна просечна оцена на нивоу целе школске године била је у директно пропорционалној вези са степеном мотивације, па је виша оцена означавала и виши степен мотивације и обрнуто, а таква је углавном ситуација била и код појединачних врста мотивације код којих је утврђена статистички значајна разлика у вези с овом варијаблом, па је амотивација била у потпуности одсутна код студената са највишом оценом, на пример. Највиша оцена нашла се у пропорционалној вези са учењем језика ради личног развоја, жеље за стимулацијом у виду слушања изворних говорника енглеског језика, и интернализоване регулације, и жеље за билингвалношћу и мултилингвалношћу. Жеља за знањем и упознавањем са књижевношћу на енглеском језику нашла се у вези са оценом 8, док се делимично интернализована регулација јавила у вези са оценом 7, и осећајем срамоте због потенцијалне неспособности за разговор са пријатељима из иностранства, као и осећајем неадекватности као монолингвални грађанин. 5) Изненађујући резултат добијен је у вези са припадношћу испитаника филолошким или нефилолошким студијским групама, у смислу да су студенти филолошких група имали нижи степен мотивације. Међутим, то би се могло објаснити тиме што су студенти филолошких група са вишом мотивацијом за учење енглеског језика, па, закључујући по горњој вези и са вишим нивоом знања, на основу горе описаног поступка, доспевали на нивое више од Б1 нивоа, те да су у овом узорку остали студенти језичког усмерења слабијег знања и мотивације. С друге стране, код студената нефилолошких група, чије примарно усмерење није језичко, изражена је била екстерна регулација, и учење енглеског језика ради добијања бољег посла и плате у будућности, па се може закључити да су они били практично оријентисани приликом одабира језика. То се види и у њиховом недостатку унутрашње мотивације и неслагању са изјавама „Учим енглески језик због задовољства које осећам упознајући се са књижевношћу на енглеском језику”, „Зато што уживам у стицању знања о говорницима енглеског језика и њиховом начину живота” и „Због задовољства које осећам када чујем изворне говорнике енглеског језика како говоре”.

5. Закључак

Неке од постојећих теорија нуде само квантитативно разматрање мотивације као конструкта који може бити присутан код појединца у мањој или већој мери. Међутим, теорија самоодређења има квалитативни приступ овом појму, разликујући његове типове – унутрашњу и спољашњу мотивацију. Рајан и Десај (Ryan & Deci 2000) и Валеранд и сарадници (Vallerand et al. 1992) даље разрађују ову дихотомију установивши детаљну класификацију оба наведена типа мотивације, која пружа теоријску потпору за подробну анализу мотивације у контексту учења страног језика, каква је учињена у овом раду нарочито захваљујући испитивању повезаности различитих типова мотивације утврђених код студената који уче енглески језик као страни на Б1 нивоу Заједничког европског оквира за живе језике са варијаблама у вези са активностима студената у овину предиспитних обавеза и испита током школске године.

Будућа истраживања могла би да се усмере на узорак који би обухватао ученике различитих нивоа знања енглеског језика, с обзиром на то да је ограничење овог истраживања узорак са студентима на истом, Б1 нивоу познавања енглеског језика, што се показало као ограничавајући фактор у смислу опсега мотивације међу студентима језичке оријентације. Такође, с обзиром на значајан нагласак, који је ово истраживање изнедрило, на вези између мотивације и интеракција у учионици, тј. значај предавача, његовог понашања и односа према студентима, даља истраживања могла би се фокусирати на испитивање мотивације у условима онлајн наставе установљене услед епидемије коронавируса, али и општено у вези са онлајн наставом, без обзира на разлог њене организације.

Добијени податак о вези између мотивације за учење енглеског језика и понашања и односа предавача према студентима вредан је у смислу педагошких импликација, и треба га узети у обзир приликом планирања и извођења наставе као примарни фокус, и по важности изнад самих активности и материјала предвиђених за употребу. Надаље, високи степен мотивације узорка указује на оправданост педагошког поступка сортирања и класификације студената који је описан у оквиру контекста истраживања, те потенцијалног преношења такве праксе и у друге контексте, по потреби. Информације добијене укрштањем података са варијаблом пола такође треба употребити у педагошке сврхе, те не полазити у организацији наставе од унапред утврђених и стереотипних идеја о томе шта је ком полу интересантно, већ у свакој појединачној групи студената испитати ставове пре планирања активности. Супротност пронађена између заинтересованости за књижевност на енглеском језику и учешћа у пројекту

писања краћих текстова такође говори о опасности постављања унапред одређених претпоставки о повезаности интересовања студената, те о потреби за анкетирањем ученика пре планирања активности. Такође, потребно је обрађати пажњу на студенте са изостанцима, и посветити им адекватну пажњу и разговор којим би се утврдили разлози и евентуално им се помогло у проналажењу смисла у учењу, али не треба занемарити ни студенте који су редовни у похађању наставе, те и њима посветити додатну пажњу и утврдити начине на које им се може помоћи како би постигли своје циљеве. Разлике у ономе што је утврђено да мотивише студенте са различитим просечним оценама на крају школске године упућују на потребу за утврђивањем ставова ученика са слабијим оценама, и проналажењем тематике која им је блиска и за коју би уложили више труда, као и ослушкивањем ученика са високим оценама, и адаптацијом тематике њиховим потребама, путем индивидуализације наставног процеса. Приликом планирања часова општег енглеског језика за студенте нефилолошких група такође треба водити рачуна при планирању материјала и понуде тема за обрађивање узимајући у обзир горенаведене налазе, те њихову прагматичну оријентацију и недостатак склоности ка активностима из домена конструката на континууму унутрашње мотивације.

Литература

1. Brown, H. Douglas (1990), "M & Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation", In: James E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990*, Georgetown University Press, Washington, DC, 383–393.
2. Vallerand, Robert J. (1997), "Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation", In: Mark P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, San Diego, 29, 271–360.
3. Vallerand, Robert J., Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal and Évelyne F. Vallières (1992), "The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education", *Educational and Psychological Measurement*, SAGE Publications, California, 52, 1003–1017.
4. Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert (1959), "Motivational Variables in Second Language Acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, Canadian Psychological Association, Ottawa, Ontario, 13, 4, 266–272.
5. Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
6. Deci, Edward L., and Richard M. Ryan (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*, New York: Plenum.

7. Dörnyei, Zoltán (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 78, 3, 273–284.
8. Dörnyei, Zoltán (1998), "Motivation in Second and Foreign Language Learning", *Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 31, 3, 117–135.
9. Dörnyei, Zoltán, and Kata Csizér (2002), "Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey", *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 232, 4, 421–467.
10. Dörnyei, Zoltán, Kata Csizér and Nára Neméth (2006), *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective*, Clevedon England: Multilingual Matters.
11. Clément, Richard, Zoltán Dörnyei and Kimberly A. Noels (1994), "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom", *Language Learning*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 44, 417–448.
12. Kreishan, Lana J., and Yahya A. Al-Dhaimat (2013), "Intrinsic and Extrinsic Motivation, Orientation and Achievements in L2 of Arab Learners of English, French and German: a Study from Jordan", *International Education Studies*, Canadian Center of Science and Education, Toronto, 6, 12, 52–63.
13. Crookes, Graham, and Richard W. Schmidt (1991), "Motivation: Reopening the Research Agenda", *Language Learning*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 41, 469–512.
14. Lepper, Mark, and Jennifer Henderlong (2000) "Turning 'Play' into 'Work' and 'Work' into 'Play'", In: Carol Sansone and Judith Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation and Performance*, Academic Press, San Diego, 257–307.
15. Midraj, Sadiq, Jessica Midraj, Garry O'Neill, and Abdellatif Sellami (2008), "The Affective Factors and English Language Attainment of Arab EFL Learners", *International Journal of Applied Educational Studies*, Gulf University for Science & Technology, Al-Yarmouk, Kuwait, 1, 1, 43–52.
16. Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Clément and Robert J. Vallerand (2000), "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory", *Language Learning*, University of Michigan, Wiley-Blackwell, Ann Arbor, Michigan, New Jersey, 50, 1, 57–85.
17. Oxford, Rebecca, and Jill Shearin (1994), "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework", *The Modern Language Journal*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 78, 1, 12–28.
18. Pae, Tae-II (2008), "Second Language Orientation and Self-Determination Theory: A Structural Analysis of the Factors Affecting Second Language Achievement", *Journal of Language and Social Psychology*, SAGE Publications, California, 27, 1, 5–27.
19. Ramage, Katherine (1990), "Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study", *Language Learning*, University of Michigan, Wiley-Blackwell, Ann Arbor, Michigan, New Jersey, 40, 189–219.

20. Ryan, Richard M. (1995), "Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes", *Journal of Personality*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 63, 397–427.
21. Ryan, Richard M., and Edward L. Deci (2000), "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology*, Elsevier, Amsterdam, 25, 54–67.
22. Salikin, Hairus, Saidna Zulfiqar Bin-Tahir, Reni Kusumaningputri and Dian Puji Yuliandari (2017), "The Indonesian EFL Learners' Motivation in Reading", *English Language Teaching*, Canadian Center of Science and Education, Ontario, 10, 5, 81–90.
23. Skehan, Peter (1991), "Individual Differences in Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 13, 275–298.
24. Topalov, Jagoda (2011), *Motivacija u nastavi stranog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
25. Topalov, Jagoda, i Biljana Radić-Bojanić (2010), „Kognitivni i afektivni faktori u nastavi stranog jezika”, *Primenjena lingvistika*, Društvo za primenjenu lingvistiku, Filološki fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Novi Sad, 11, 27–34.
26. Ushioda, Ema, and Zoltán Dörnyei (2012), "Motivation", In: Susan M. Gass and Alison Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, London, 396–409.
27. Harmer, Jeremy (1998), *How to Teach English*, Harlow, England: Longman.
28. Hayamizu, Toshihiko (1993), "Between Extrinsic and Intrinsic Motivation: Examination on Individual Beliefs of the Links between Both Motivation", *Bulletin of the Faculty of Education*, Nagoya University, Nagoya, 40, 77–88.
29. Hayamizu, Toshihiko (1995), "Achievement Motivation Located between Extrinsic and Intrinsic Motivation", *Japanese Psychological Review*, Kyoto University Sakyo, Kyoto, 38, 171–193.

Danijela M. Prošić Santovac
Ana V. Halas Popović
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of English Studies

INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATION IN EFL LEARNING AT UNIVERSITY LEVEL

Summary

Whether learners are motivated or not and, if they are motivated, whether their motivation is intrinsic or extrinsic is an important factor influencing the outcome of learning a foreign language. This paper examines the intrinsic and extrinsic motivation of students learning English as a foreign language at B1 level according to The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The theoretical background of the research set forth in this paper does not rely only on the aforementioned dichotomy but it is also based on a more detailed classification of extrinsic motivation by Ryan and Deci (2000) into four types (external regulation, introjected regulation, regulation through identification, integrated regulation) as well as the tripartite classification of intrinsic motivation by Vallerand et al. (1992) (intrinsic motivation to know, intrinsic motivation toward accomplishments, intrinsic motivation to experience stimulation). The aim of the research was to gain insight into the most significant factors influencing motivation of the aforementioned students, the type of motivation which is the strongest driving force in these students' learning of English and the relation between different types of motivation and the students' gender, regular class attendance, voluntary participation in an extra written assignment and the total average grade obtained throughout the entire academic year. The sample for the research included 145 students at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad enrolled on 14 different study programmes. A quantitative approach to data collection was used through a questionnaire with closed-ended questions. The research results based on the statistical analysis of the collected data showed that the most important factor influencing motivation for EFL learning is the teachers' behaviour and rapport with their students. In the examined sample, the most prominent type of motivation was an external one or, more specifically, regulation through identification and integrated regulation. A statistically significant difference was noticed in the case of participants' gender as a variable in this research, especially taking into account intrinsic motivation to know and experience stimulation. Students'

irregular class attendance and decision not to participate in an extra written assignment were related to their lack of motivation. Furthermore, the degree of students' motivation and their total average grade were in direct proportion. Finally, it was concluded that the participants perceived motivation as a significant outcome of EFL teaching.

► **Key words:** Self-Determination Theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, foreign language, English language.

References

1. Brown, H. Douglas (1990), "M & Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation", In: James E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990*, Georgetown University Press, Washington, DC, 383–393.
2. Clément, Richard, Zoltán Dörnyei and Kimberly A. Noels (1994), "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom", *Language Learning*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 44, 417–448.
3. Crookes, Graham, and Richard W. Schmidt (1991), "Motivation: Reopening the Research Agenda", *Language Learning*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 41, 469–512.
4. Deci, Edward L., and Richard M. Ryan (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*, New York: Plenum.
5. Dörnyei, Zoltán (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 78, 3, 273–284.
6. Dörnyei, Zoltán (1998), "Motivation in Second and Foreign Language Learning", *Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 31, 3, 117–135.
7. Dörnyei, Zoltán, and Kata Csizér (2002), "Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey", *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 232, 4, 421–467.
8. Dörnyei, Zoltán, Kata Csizér and Nára Neméth (2006), *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective*, Clevedon England: Multilingual Matters.
9. Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert (1959), "Motivational Variables in Second Language Acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, Canadian Psychological Association, Ottawa, Ontario, 13, 4, 266–272.
10. Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
11. Harmer, Jeremy (1998), *How to Teach English*, Harlow, England: Longman.
12. Hayamizu, Toshihiko (1993), "Between Extrinsic and Intrinsic Motivation: Examination on Individual Beliefs of the Links between Both Motivation", *Bulletin of the Faculty of Education*, Nagoya University, Nagoya, 40, 77–88.

13. Hayamizu, Toshihiko (1995), "Achievement Motivation Located between Extrinsic and Intrinsic Motivation", *Japanese Psychological Review*, Kyoto University Sakyō, Kyoto, 38, 171–193.
14. Kreishan, Lana J., and Yahya A. Al-Dhaimat (2013), "Intrinsic and Extrinsic Motivation, Orientation and Achievements in L2 of Arab Learners of English, French and German: a Study from Jordan", *International Education Studies*, Canadian Center of Science and Education, Toronto, 6, 12, 52–63.
15. Lepper, Mark, and Jennifer Henderlong (2000) "Turning 'Play' into 'Work' and 'Work' into 'Play'", In: Carol Sansone and Judith Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation and Performance*, Academic Press, San Diego, 257–307.
16. Midraj, Sadiq, Jessica Midraj, Garry O'Neill and Abdellatif Sellami (2008), "The Affective Factors and English Language Attainment of Arab EFL Learners", *International Journal of Applied Educational Studies*, Gulf University for Science & Technology, Al-Yarmouk, Kuwait, 1, 1, 43–52.
17. Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Clément and Robert J. Vallerand (2000), "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory", *Language Learning*, University of Michigan, Wiley-Blackwell, Ann Arbor, Michigan, New Jersey, 50, 1, 57–85.
18. Oxford, Rebecca, and Jill Shearin (1994), "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework", *The Modern Language Journal*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 78, 1, 12–28.
19. Pae, Tae-II (2008), "Second Language Orientation and Self-Determination Theory: A Structural Analysis of the Factors Affecting Second Language Achievement", *Journal of Language and Social Psychology*, SAGE Publications, California, 27, 1, 5–27.
20. Ramage, Katherine (1990), "Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study", *Language Learning*, University of Michigan, Wiley-Blackwell, Ann Arbor, Michigan, New Jersey, 40, 189–219.
21. Ryan, Richard M. (1995), "Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes", *Journal of Personality*, Wiley-Blackwell, New Jersey, 63, 397–427.
22. Ryan, Richard M., and Edward L. Deci (2000), "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology*, Elsevier, Amsterdam, 25, 54–67.
23. Salikin, Hairus, Saidna Zulfiqar Bin-Tahir, Reni Kusumaningputri and Dian Puji Yuliandari (2017), "The Indonesian EFL Learners' Motivation in Reading", *English Language Teaching*, Canadian Center of Science and Education, Ontario, 10, 5, 81–90.
24. Skehan, Peter (1991), "Individual Differences in Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 13, 275–298.
25. Topalov, Jagoda (2011), *Motivacija u nastavi stranog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

26. Topalov, Jagoda, i Biljana Radić-Bojanić (2010), „Kognitivni i afektivni faktori u nastavi stranog jezika”, *Primenjena lingvistika*, Društvo za primenjenu lingvistiku, Filološki fakultet, Beograd, Filozofski fakultet, Novi Sad, 11, 27–34.
27. Ushioda, Ema, and Zoltán Dörnyei (2012), ”Motivation”, In: Susan M. Gass and Alison Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Routledge, London, 396–409.
28. Vallerand, Robert J. (1997), ”Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation”, In: Mark P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, San Diego, 29, 271–360.
29. Vallerand, Robert J., Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal and Évelyne F. Vallières (1992), ”The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education”, *Educational and Psychological Measurement*, SAGE Publications, California, 52, 1003–1017.

Преузето: 31. 3. 2022.
Корекције: 28. 4. 2022.
Прихваћено: 29. 4. 2022.