

ИНДИВИДУАЛНЕ РАЗЛИКЕ У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈА У СРБИЈИ

Апстракт Будући да се сматра да индивидуалне разлике ученика представљају важан фактор који утиче на процес учења страних језика, циљ овог рада је да се истражи које су индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, односно колико су оне изражене код ове групе истраженика. У циљу сврху спровели смо анкетино истраживање у којем су учествовала 843 истраженика. При анализи података добијених анкетином истраживањем применили смо факторску анализу и дескриптивну статистику. Резултати факторске анализе показали су да су следеће индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код одабране групе истраженика: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници енглеског језика, утицај породице, очекивани Ј2 селф и етноцентризам. Резултати дескриптивне статистике указују на то да су код истраживане групе изражени инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, ставови према изворној култури и заједници енглеског језика, очекивани Ј2 селф, страх од асимилације и етноцентризам, док језичка анксиозност и утицај породице представљају димензије које нису изражене. Педагошке импликације које произилазе из овог рада односе се првенствено на прилагођавање наставног процеса у складу са добијеним увидима у израженим поменутих индивидуалних разлика.

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

Увод

У области примењене лингвистике индивидуалне разлике су одређене као обележја појединачних ученика, којима се могу објаснити разлике у брзини учења и нивоу постигнућа у процесу учења (Richards & Schmidt, 2010). У контексту учења страних језика, индивидуалне разлике ученика се првенствено испитују да би се добио увид у начин на који оне утичу на процес учења и крајње постигнуће. У оквиру савремених

¹ Е-маил: anica.krsmanovic@filum.kg.ac.rs

испитивања индивидуалних разлика, Дерњеи и Рајан (Dörnyei & Ryan, 2015) истичу значај следећих карактеристика ученика: личности ученика, талента за учење језика, мотивације, стилова учења, когнитивних стилова, стратегија учења и саморегулације, као и неких других фактора, као што су креативност, анксиозност, самопоуздање и уверења ученика.

У истраживању спроведеном за потребе овог рада испитивали смо три врсте индивидуалних разлика: мотивацију, уверења ученика и анксиозност. Притом, у оквиру мотивације испитивали смо следеће мотивацијске димензије: интензитет опште мотивације за учење енглеског језика, идеални Ј2 селф, очекивани Ј2 селф, искуство у учењу енглеског језика, интегративност, промотивну и превентивну инструменталност. Кад је реч о уверењима ученика, испитивања смо усмерили према: ставовима према култури и заједници енглеског језика, утицају породице, етноцентризму и страху од асимилације. Коначно, у оквиру анксиозности фокусирали смо се искључиво на језичку анксиозност.

Полазне теоријске основе истраживања

Мотивација за учење страних језика

Мотивација се сматра једним од најзначајнијих фактора који одређују успех ученика у сложеном процесу учења страних језика, будући да она подстиче почетак учења, а потом представља покретачку снагу која омогућује да се тај процес одржи (Dörnyei & Ryan, 2015). У оквиру новијих, друштвено-динамичких теорија мотивација се испитује у оквиру динамичне интеракције ученика и ширег контекста учења у модерном, глобализованом свету (Dörnyei & Ushioda, 2011). У оквиру овог приступа настао је модел мотивацијског Ј2 селф система (Dörnyei, 2005; 2009), подстакнут теоријом селфа у психологији (Higgins, 1987; 1997), као и тенденцијама у теоријама мотивације у учењу, у оквиру којих се истиче значај контекста учења као важне детерминанте мотивације. Тако, према моделу мотивацијског Ј2 селф система, постоје три примарна извора мотивације за учење страних језика: идеални Ј2 селф, очекивани Ј2 селф и искуство у учењу страних језика (Dörnyei, 2009).

Идеални селф у контексту учења страних језика (идеални Ј2 селф) подразумева оне особине које укључује идеална слика коју ученик има о себи као успешном говорнику неког страног језика. Ученици који имају изражени идеални Ј2 селф визуелизују слику о себи као успешним говорницима страног језика и теже да достигну ту слику, тј. настоје да смање раскорак између актуелне и идеалне слике о себи.

Очекивани селф у контексту учења страних језика (очекивани Ј2 селф) односи се на особине у вези с учењем одређеног страног језика које ученик сматра да треба да поседује како би испунио очекивања околине (на пример, родитеља, наставника, друштва). Ученици код којих је изражена ова димензија уче одређени страни језик јер сматрају да је познавање тог језика део њихове одговорности, дужности и обавезе.

Искуство у учењу страних језика подразумева процену ученика о непосредном окружењу у којем се одвија процес учења одређеног страног језика (утицај наставника, наставних метода, силабуса, осталих ученика итд.).

Треба напоменути да је настанак овог модела био делимично подстакнут незадовољством концептом интегративности, који се деценијама налазио у средишту проучавања мотивације за учење страних језика. Наиме, под интегративношћу се подразумева заинтересованост појединца да учи одређени страни језик како би постао сличнији или блискији одређеној језичкој и културолошкој заједници (Gardner, 1985). Дерњеи (Dörnyei, 2005; 2009) тврди да је овај концепт оправдано користити искључиво у оним друштвено-културолошким срединама у којима се остварују директни контакти оних који уче одређени страни језик и изворних говорника тог језика, тј. у оним контекстима у којима је могуће говорити о тежњи ученика да се идентификују са циљном језичком заједницом. Дерњеи и Чизер (Dörnyei & Csizér, 2002) тврде да у оним срединама у којима се овакви контакти ретко остварују треба испитивати процес идентификације који се одвија у оквиру селф концепта појединца (на пример, тежња ученика да се идентификује са својим идеалним J2 селфом), а не настојања ученика да се идентификују са циљном језичком заједницом. Стога, Дерњеи (Dörnyei, 2009) предлаже тумачење интегративности из перспективе теорија могућих селфова и у том смислу тврди да је интегративност заправо један од аспеката идеалног J2 селфа.

Инструменталност подразумева прагматичке аспекте учења одређеног страног језика, односно настојања појединца да научи одређени страни језик како би то знање употребио за остварење одређеног циља (на пример, полагање испита, добијање посла, напредовање у каријери) (Gardner, 2001). Разматрајући овај концепт из перспективе Хигинсове теорије фокуса регулације (Higgins, 1998), Дерњеи (Dörnyei, 2005) предлаже реинтерпретацију овог појма увођењем концепата промоције и превенције у његово испитивање. У том смислу, Дерњеи разликује промотивну од превентивне инструменталности.

Промотивна инструменталност се односи на настојања ученика да овладају одређеним страним језиком да би остварили одређени лични или професионални циљ (Dörnyei, 2005). Будући да је циљ њиховог понашања остварење неког циља, може се рећи да је оно усмерено ка контролисању позитивних исхода учења страног језика.

Превентивна инструменталност подразумева тежње ученика да науче одређени страни језик да би избегли негативне последице непознавања тог језика (Dörnyei, 2005). Будући да је циљ понашања ових ученика избегавање негативних последица, може се закључити да је оно заправо усмерено ка контролисању негативних исхода учења страног језика.

Уверења ученика

Уверења ученика у методици наставе страних језика одређена су као релативно стабилна мишљења и ставови ученика о различитим аспектима одређеног страног језика, о учењу и подучавању тог језика, сопственим циљевима у процесу учења и сл. (Dörnyei & Ryan, 2015). У истраживању спроведеном за потребе овог рада испитивали смо уверења испитаника везана за неколико различитих аспеката учења енглеског језика, и то за: ставове испитаника према култури и заједници овог језика, њихове процене о утицају њихових породица у контексту учења енглеског језика, етноцентризам и страх од асимилације.

Ставови према изворној култури и заједници циљног језика подразумевају ставове ученика према матерњим говорницима тог језика, као и према продуктима њихове културе. Тако, ученици који уче одређени језик као страни могу да изражавају позитивне или негативне ставове према менталитету изворних говорника, већу или мању жељу да упознају изворне говорнике, затим позитивне или негативне ставове према књижевности, музици, филмовима, ТВ садржајима, часописима изворне језичке заједнице и сл. Резултати бројних истраживања (Dörnyei, Csizér & Németh, 2006; Gardner & Lambert, 1959; Taguchi, Magid & Papi, 2009) показују да ставови према култури и заједници циљног језика имају значајан утицај на коначно постигнуће ученика, те се у том смислу сматрају важним фактором у процесу учења страних језика.

Утицај породице је варијабла која се односи на активне или пасивне аспекте утицаја породице на ученика током процеса учења одређеног страног језика (Gardner, 1985). Утицај породице може да се оствари кроз подршку и подстицање појединца да учи неки страни језик (позитиван утицај) или кроз притисак на појединца да учи тај језик (негативан утицај).

Етноцентризам подразумева јаку идентификацију појединца са сопственом заједницом и културом, истицање те заједнице као јединствене и вредне, тенденцију ка преферирању начина живота своје заједнице у односу на друге, као и опште подорење према другим заједницама (Booth, 2014). Како се овакви ставови и понашање делимично манифестују и кроз језик (Hammond & Axelrod, 2006), сматра се да је етноцентристичка оријентација ученика један од фактора који утиче на процес учења и постигнуће у учењу страних језика (Gardner, 2001).

Страх од асимилације у контексту учења страних језика осликава уверења ученика о томе да учење и употреба неког страног језика могу угрозити њихов сопствени језик и културу (Clément, 1980). Тако, ученици код којих је изражена ова димензија сматрају, на пример, да циљни језик може да угрози вредности њиховог сопственог језика, да под утицајем изворне заједнице циљног језика може доћи до губитка идентитета њихове заједнице и сл. Према Клементовом моделу друштвеног контекста (Clément, 1980), страх од асимилације супротстављен је концепту интегративности. Израженост интегративности и страха од асимилације предодређена је проценом ученика о етнолингвистичкој виталности како изворне заједнице циљног језика тако и њихове сопствене заједнице. Код ученика ће бити изражен страх од асимилације уколико сматрају да етнолингвистичка виталност изворне заједнице циљног језика није висока и/или уколико своју заједницу процењују као значајну у етнолингвистичком смислу.

Језичка анксиозносћ

Језичка анксиозност представља афективну димензију која је дефинисана као „субјективан осећај тензије, страха, нервозе и забринутости који се манифестује при учењу страног језика“ (Suzić, 2015: 48). Ова димензија се може манифестовати на различите начине, као страх од усмене комуникације, страх од негативне друштвене евалуације или као испитна анксиозност (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Ученици код којих је изражена ова врста анксиозности имају проблема са концентрацијом

и памћењем, имају тешкоће у учењу, ређе се јављају на часу да одговоре на питања (Radić Bojanić, 2017), а неретко одустају од даљег процеса учења (Dewaele & Thirtle, 2009). Уопштено се сматра да су виши нивои језичке анксиозности повезани са нижим нивоима постигнућа у учењу страних језика (MacIntyre & Gregersen, 2012), те се ова димензија сматра важним фактором у процесу учења страних језика.

Методологија истраживања

Циљеви истраживања

Први циљ истраживања спроведеног за потребе овог рада је да се утврди које су индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. Други циљ рада је да се утврди у којој мери су испитиване индивидуалне разлике изражене код поменуће групе испитаника.

Узорак

У истраживању су учествовала 843 испитаника, студената основних студија нефилолошких факултета у Србији. Већина наших испитаника је женског пола (64,5%). Кад је реч о националности и матерњем језику, испитаници су се углавном изјаснили као припадници српске националности (97,6%) и говорници српског као матерњег језика (98,8%). У истраживање су укључени студенти друге (47,8%), односно треће године студија (52,2%), у зависности од наставног плана и програма одређене студијске групе. Наиме, одабрани су они испитаници чији се ниво језичке компетенције процењује као Б2 (према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика), односно они студенти који су претходне школске године имали предмет Енглески језик.

Подаци о историји учења енглеског језика показују да је просечан период учења овог језика код ове групе испитаника 9,72 године. Резултати, такође, указују на то да је половина испитаника (50,1%) учила овај језик искључиво у оквиру формалне наставе, као и то да је тек 15,5% студената боравило у земљама енглеског говорног подручја.

За истраживање су одабрани студенти укупно 16 факултета, односно по четири факултета као представника четири научне области, на четири универзитета у Србији. Наиме, узорак чине студенти: факултета друштвено-хуманистичких наука (Економског факултета у Београду, Економског факултета у Новом Саду, Економског факултета у Нишу и Економског факултета у Крагујевцу), факултета природно-математичких наука (Математичког факултета у Београду, Природно-математичког факултета у Новом Саду, Природно-математичког факултета у Нишу и Природно-математичког факултета у Крагујевцу), факултета техничко-технолошких наука (Електротехничког факултета у Београду, Факултета техничких наука у Новом Саду, Машинског факултета у Нишу и Факултета инжењерских наука у Крагујевцу) и факултета медицинских наука (Фармацеутског факултета у Београду, Медицинског факултета у Новом Саду, Медицинског факултета у Нишу и Медицинског факултета у Крагујевцу).

Инструменти

Метод прикупљања података у овом истраживању подразумевао је анкетно испитивање, које је спроведено током школске 2014/2015. године у просторијама поменутих факултета, у договору с управама факултета и надлежним наставницима. Мерни инструменти који смо користили био је анкетни упитник, чија је основна намена била да се обезбеди увид у испитиване индивидуалне разлике испитаника, у социодемографске податке, као и податке о историји учења енглеског језика. Употребљени инструмент представља заправо упитник коришћен у студији спроведеној у Јапану, Кини и Ирану (Taguchi et al., 2009), који смо преузели и превели с енглеског на српски језик за потребе овог истраживања. Упитник обухвата ставке у виду тврдњи чија је основна намена процена следећих варијабли: интензитета мотивације за учење енглеског језика, идеалног Ј2 селфа, очекиваног Ј2 селфа, искуства у учењу енглеског језика, интегративности, промотивне инструменталности, превентивне инструменталности, ставова према култури и заједници енглеског језика, утицаја породице, етноцентризма, страха од асимилације и језичке анксиозности. Упитник укључује укупно 64 ставке и подразумева коришћење шестостепене Ликертове скале, са распоном одговора од 1 (*Нимало се не слажем*) до 6 (*Слажем се у њој/уносџи*).

Начин обраде података

Методи статистичке анализе података које смо применили били су: факторска анализа и дескриптивна анализа. Све статистичке анализе обављене су коришћењем софтверског пакета SPSS, верзија 17.0.

Резултати истраживања

При коришћењу сваког новог инструмента или употреби инструмента у новим језичким, културним и образовним срединама, као и у различитим популацијама, као први корак намеће се провера његове поузданости, конзистентности или факторске структуре. Пошто је у нашем истраживању коришћен инструмент који се први пут употребљава у нашем језичком, културном и образовном контексту, намера нам је била да пре испитивања изражености испитиваних концепата проверимо да ли се у нашим условима и на специфичној популацији студената нефилолошких факултета потврђују димензије предложене у оригиналној студији и расподела ставки из упитника по тим димензијама. У ту сврху спроведена је конфирмативна факторска анализа (*Maximum likelihood method*), мултиваријациона статистичка техника која се користи за дефинисање или потврду основне структуре у матрици података (Dörnyei, 2007).

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

интегративности неће моћи да опстане као засебна димензија у нашој верзији скале, јер је од само три почетне ставке, једна одмах изузета због ниског оптерећења, а остале две сврстане на димензију селфа. Осим тога, тврдње које описују идеални J2 селф и инструменталност од почетка су показале извесна преклапања по смислу који им придају наши испитаници. Слична ситуација, али са још већим преклапањем, јавила се и код димензија мотивације за учење енглеског језика и искуства у учењу овог језика.

Дакле, осим ставки које су имале ниска почетна оптерећења (*initial extraction loadings* <.40), из скале су изузете и неке тврдње које су се садржински преклапале. Након тога, скала је показала задовољавајуће параметре, који сугеришу да се даље може спровести факторска анализа (КМО=.914²; Бартлетов тест сферичности =16868,75, df=1081; p=.000). У следећим корацима су проверене матрице интеркорелација и модели са десет (први модел који је показао задовољавајуће проценте објашњене варијансе), девет и осам фактора. Притом, најбоље се показао модел са осам фактора ($\chi^2/df=2,328$; p<.01; GFI=.894; AGFI=.872; CGI=.848; RMSEA=.048; PCLOSE=.945), који је објашњавао већи проценат варијансе, али оно што је важније – показивао је најјаснију логичку и садржинску структуру сврставања тврдњи на одговарајуће димензије. Изузете су тврдње које показују негативна оптерећења, као и оне које су показивале већа оптерећења на више димензија.

У коначан модел и скалу ушло је 46 ставки, при чему све показују факторска оптерећења већа од .50 и не показују већа оптерећења на више димензија, а заједно објашњавају 59% варијансе. Скала је показала задовољавајуће коефицијенте интерне конзистентности, који се крећу од $\alpha=.63$ за етноцентризам до $\alpha=.88$ за инструменталност, са високим просечним коефицијентом за целу скалу од $\alpha=.87$ (табела 1).

Као доминантни фактор издвојила се инструменталност, која објашњава укупно 24% варијансе испитиваних индивидуалних разлика и која обухвата како ставке промотивне и превентивне инструменталности тако и неке тврдње које су иницијално припадале димензији идеалног J2 селфа. Друга димензија је мотивација и искуство у учењу енглеског језика, која објашњава 10,5% варијансе и обухвата тврдње које се односе на мотивацију за учење енглеског језика, али и све ставке које се односе на искуство у учењу овог језика. Трећа и четврта димензија обухватају ставке које се негативно односе према укупном скору, при чему нешто више варијансе (6%) објашњава страх од асимилације, а око 5,1% објашњава језичка анксиозност. Пета димензија се односи на ставове према култури и заједници енглеског језика, која објашњава 4,5%, док 3,5% објашњава утицај породице, као шести издвојени фактор. На крају се налазе очекивани J2 селф са 2,6% и етноцентризам са 2,3% објашњене варијансе испитиваних индивидуалних разлика.

Како бисмо утврдили каква је израженост испитиваних индивидуалних разлика код наше групе испитаника, приказаћемо резултате дескриптивне анализе на свим суксоровима са скале испитиваних индивидуалних разлика.

2 Препорука је да Кајзер-Мејер-Олкинов (КМО) показатељ адекватности узорка има вредности изнад 0.6.

Табела 1. Дескриптивне вредности за скорове на скали става према енглеском језику и учењу енглеског језика

	Број тврдњи	Min- Max	Mean	Std. Dev.	Skewn.	Kurtosis	KS	α
Инструменталност	15	25-90	69.98	11.194	-.824	.672	.076**	.86
Мотивација и искуство у учењу енглеског језика	7	7-42	27.10	7.531	-.385	-.262	.071**	.77
Страх од асимилације	5	5-30	18.28	5.406	-.135	-.520	.062**	.88
Језичка анксиозност	4	4-24	12.50	5.126	.100	-.925	.081**	.79
Ставови према култури и заједници енглеског језика	5	5-30	24.70	4.287	-1.067	1.533	.111*	.76
Утицај породице	3	3-18	6.60	3.339	.962	.475	.141*	.78
Очекивани J2 селф	4	4-24	13.59	4.370	-.094	-.654	.067**	.63
Етноцентризам	3	3-18	12.22	3.131	-.390	-.099	.105*	.82
Укупан скор ³	46	6-161	98.27	25.031	-.485	.428	.000**	.87

** $p < .01$, * $p < .05$

На основу резултата приказаних у табели 1, може се уочити да сви скорови, осим у случају димензије ставова према култури и заједници енглеског језика, показују вредности асиметрије скјуниса и вредности спљоштености расподеле куртозиса између ± 1 . Међутим, према вредностима Колмогоров-Смирнов теста, сви скорови барем у некој мери одступају од нормалне дистрибуције. То је највише изражено код димензије утицај породице, а најмање код димензије страх од асимилације. Треба приметити да скале димензија инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, ставови према култури и заједници овог језика, очекивани J2 селф, али и скале димензија страх од асимилације и етноцентризам, показују закривљеност дистрибуције према вишим вредностима, док скале димензија језичка анксиозност и утицај породице показују закривљеност дистрибуције према нижим вредностима.

Дискусија

Први циљ овог рада био је да се утврди које су индивидуалне разлике значајне за процес учења енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. Други циљ рада био је да се утврди у којој мери су испитиване индивидуалне разлике изражене код поменуте групе испитаника.

Факторском анализом је утврђено да је код ове групе испитаника заступљено осам индивидуалних разлика, и то: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници енглеског језика, утицај породице, очекивани J2 селф и етноцентризам.

Као доминантни фактор издвојила се димензија инструменталности, која укључује тврдње које су иницијално припадале промотивној и превентивној инструменталности,

³ Овај скор је формиран збрајањем скорова са позитивних фактора и одузимањем скорова са негативних фактора, тј. фактора који негативно утичу на учење енглеског језика (језичка анксиозност, страх од асимилације и етноцентризам).

али и димензији идеалног J2 селфа, те у том смислу ова димензија представља новину у односу на почетне димензије које су ушле у истраживање. Овакви резултати указују на то да између промотивне, превентивне инструменталности и идеалног J2 селфа постоји значајна повезаност, према оном смислу који овим димензијама дају наши испитаници. Другим речима, инструментална мотивација наших испитаника за учење енглеског језика са циљем да се контролишу позитивни исходи познавања овог језика неодвојива је од инструменталне мотивације испитаника са циљем да се контролишу негативни исходи непознавања овог језика, што је у складу са традиционалним схватањем инструменталности као јединственог концепта, а у супротности са Дерњеијевим разликовањем промотивне и превентивне инструменталности (Dörnyei, 2009). Уз то, груписање тврдњи идеалног J2 селфа које садрже промотивне аспекте, указује на јаку повезаност инструменталних мотива испитаника за учење енглеског језика и њихове идеалне слике о себи као успешним говорницима овог језика. Оваква повезаност поменутих варијабли може бити објашњена тиме да студенти имају првенствено изражени професионални J2 селф (тј. виде себе као успешне говорнике енглеског језика, који овај језик користе у оквиру својих професија), а да се инструменталност код ових испитаника углавном односи на учење енглеског језика ради остварења професионалних циљева. У том смислу, усмереношћу поменуте две димензије ка професионалним аспектима учења енглеског језика може да се објасни њихово груписање у оквиру једног фактора.

Ако се осврнемо на израженост ове индивидуалне разлике код студената нефилолошких студија, примећујемо да испитаници у просеку показују високи степен инструменталности. Може се рећи да су овакви резултати очекивани, будући да испитаници представљају студенте факултета нефилолошких студија, на основу чега се може закључити да ови испитаници уче енглески да би га употребили као инструмент за достизање неког циља. Будући да се ови ученици оспособљавају да користе енглески језик у оквиру својих будућих професија, природа њихове мотивације је усмерена ка инструменталним мотивима. Дакле, оријентисаност мотивације ових студената ка инструменталним мотивима проистиче из сврхе учења енглеског језика. Овакви резултати су у складу са налазима претходних истраживања (Radojičić, 2007; Topalov, 2009; Topalov i Radić-Bojanić, 2011; Vuković-Vojnović i Knežević, 2007), који су указали на доминацију инструменталности у односу на итегративност код студената нефилолошких студија у Србији.

Као други фактор издвојила се димензија мотивације и искуства у учењу енглеског језика, којом је објашњено 10,5% варијансе испитиваних индивидуалних разлика, и која представља новину у односу на димензије које су иницијално ушле у истраживање. Груписање почетних варијабли мотивације за учење енглеског језика и искуства у учењу овог језика у јединствен конативно-емоционални фактор показује да су наши испитаници мотивисани да уче енглески језик уколико су њихове емоције везане за учење тог језика позитивне. Овакви резултати указују на важност извора мотивације за учење страних језика који се налазе у самом окружењу и контексту учења. На сличну повезаност мотивације и искуства у учењу енглеског језика указала су претходна истраживања (Csizér & Kormos, 2009; Gardner, 1985; Islam, Lamb & Chambers, 2013; Lamb, 2012; Taguchi et al., 2009), према којима позитивно искуство у учењу енглеског језика представља основни предуслов за постојање мотивације за учење овог језика.

Када се осврнемо на дескриптивне показатеље варијабле мотивације и искуства у учењу енглеског језика, можемо рећи да су студенти нефилолошких студија у Србији у просеку мотивисани за учење овог језика, а да су њихови ставови према учењу овог језика претежно позитивни.

Као трећи фактор издвојила се димензија страха од асимилације, која објашњава 6% варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према дескриптивним показатељима ове компоненте, може се закључити да је страх од асимилације са културом и заједницом енглеског језика благо изражен код студената нефилолошких студија у Србији. Како се под страхом од асимилације подразумевају уверења ученика о угрожености њиховог сопственог језика и културе под утицајем одређеног страног језика (Clément, 1980), може се рећи да наши испитаници претежно сматрају је због утицаја енглеског језика и културе угрожен њихов сопствени језик и култура, као и идентитет њиховог народа. Овде ћемо се осврнути на Клементов модел друштвеног контекста (Clément, 1980), према којем је страх од асимилације супротстављен интегративности, при чему од процене етнолингвистичке виталности изворне и сопствене заједнице ученика зависи да ли ће превладати једна или друга димензија. Будући да су резултати показали да се код наших испитаника димензија интегративности није издвојила као засебан фактор, а да је страх од асимилације делимично изражен, може се рећи да студенти нефилолошких студија у Србији углавном сматрају да је етнолингвистичка виталност њихове сопствене заједнице висока, а да заједницу енглеског језика сматрају мање значајном у етнолингвистичком смислу.

Језичком анксиозношћу, као четвртим издвојеним фактором међу индивидуалним разликама које смо испитивали, објашњено је 5,1% варијансе. Резултати дескриптивне статистике показали су да студенти нефилолошких студија у Србији у просеку не показују језичку анксиозност. Уколико узмемо у обзир резултате претходних студија (Gardner, 1985; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Mihaljević Đugunović, 2002) који су указали на негативан утицај језичке анксиозности на мотивацију и постигнуће у учењу страних језика, можемо претпоставити да одсуство језичке анксиозности код наше групе испитаника може на позитиван начин утицати на процес учења енглеског језика.

Као пети фактор издвојила се димензија ставова према култури и заједници енглеског језика, која објашњава 4,5% варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према резултатима дескриптивне статистике, може се закључити да испитаници изражавају значајно позитивне ставове према изворној култури и заједници енглеског језика. Пре свега се мисли на њихове ставове према музици, филмовима и ТВ програмима који долазе с енглеског говорног подручја, као и на ставове према менталитету и начину живота људи из земаља енглеског говорног подручја. Уколико се узму у обзир резултати истраживања (Gardner & Lambert, 1959; Dörnyei et al., 2006; Taguchi et al., 2009), према којима ставови према култури и заједници представљају важне факторе у процесу учења страних језика, може се очекивати да ће се ставови наших испитаника позитивно одразити на процес учења и њихово постигнуће у учењу енглеског језика.

Шести фактор, утицај породице, под којим се подразумевају активни или пасивни аспекти утицаја породице на ученике током процеса учења енглеског језика, објашњава 3,5% варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према резултатима дескриптивне статистике, може се закључити да студенти процењују да је утицај који

на њих врши породица у контексту учења енглеског језика веома слаб или безначајан, било да се ради о подршци или притиску породице.

Очекивани J2 селф је седми издвојени фактор, који незнатно доприноси објашњењу варијансе испитиваних индивидуалних разлика. Према дескриптивним показатељима, може се закључити да студенти нефилолошких студија у Србији у просеку показују умерено изражен очекивани J2 селф. Будући да се очекивани J2 селф односи на она обележја за која ученик сматра да треба да их поседује да би испунио очекивања околине, може се рећи да студенти нефилолошких студија у Србији сматрају, иако у мањој мери, да је познавање енглеског језика оно што од њих очекује околина (родитељи, друштво, колеге и други). Израженост ове димензије може се објаснити тиме да енглески језик данас има статус глобалног језика, чије познавање представља део образовања појединца (Dörnyei & Ushioda, 2011), те у том смислу и наши испитаници сматрају да познавање овог језика представља њихову дужност и обавезу.

Етноцентризам је димензија која такође незнатно доприноси објашњењу варијансе индивидуалних разлика које смо у овом истраживању испитивали. Према показатељима дескриптивне статистике, може се закључити да је код студената нефилолошких студија у Србији етноцентризам умерено изражен. Другим речима, ови испитаници изражавају идентификацију са сопственом заједницом и културом, те их истичу као јединствене и вредније у односу на друге заједнице и културе. Уколико ове резултате сагледамо са становишта Гарднеровог модела (Gardner, 2001), према којем отвореност ка другим заједницама, то јест одсуство етноцентризма, представља један од главних предиктора мотивације за учење страних језика, а индиректно и постигнућа, можемо претпоставити да изражени етноцентризам код наше групе испитаника може имати негативан утицај на процес учења и крајње постигнуће испитаника у учењу енглеског језика.

Закључак

Имајући у виду важну улогу коју индивидуалне разлике ученика имају у процесу учења страних језика, у овом раду смо испитивали индивидуалне разлике у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији. У спроведеном истраживању утврђено је да су код ове групе испитаника заступљене следеће индивидуалне разлике: инструменталност, мотивација и искуство у учењу енглеског језика, страх од асимилације, језичка анксиозност, ставови према култури и заједници енглеског језика, утицај породице, очекивани J2 селф и етноцентризам. Налази су, такође, указали на то да су код ових студената изражене димензије инструменталности, мотивације и искуства у учењу енглеског језика, ставова према култури и заједници овог језика, очекиваног J2 селфа, страха од асимилације и етноцентризма, док језичка анксиозност и утицај породице представљају димензије које нису изражене код ове групе испитаника.

Практични значај овог истраживања огледа се у томе што добијени подаци омогућују увид у индивидуалне разлике у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, те се практичне и педагошке импликације које произилазе из овог рада односе првенствено на прилагођавање наставног процеса поменутиим индивидуалним разликама. Та прилагођавања могу подразумевати, на пример, унапређење контекста

учења, будући да су резултати показали јаку повезаност мотивације за учење енглеског језика и начина на који студенти доживљавају контекст учења. С обзиром на изражену инструменталност, као и позитивне ставове студената према култури и заједници енглеског језика, одабир одговарајућих наставних материјала, наставних активности и употреба адекватних културолошких садржаја може, такође, представљати један од начина прилагођавања наставног процеса у складу са резултатима овог истраживања.

На основу спроведених анализа и добијених резултата, може се рећи да је основна предност овог истраживања стицање увида у израженост испитиваних индивидуалних разлика код студената нефилолошких студија у Србији. Међутим, основни недостатак истраживања односи се на одсуство испитивања међусобних веза ових димензија, као и њихове повезаности са постигнућем ученика. Стога, будућа истраживања би могла бити усмерена ка испитивању интеркорелација поменутих индивидуалних разлика, као и ка утврђивању њихове предиктивне вредности у односу на постигнуће у учењу енглеског језика. Поменути даљи правци истраживања заправо представљају циљеве ширег истраживања чији један део представља овај рад.

Литература:

- Booth, K. (2014). *Strategy and ethnocentrism*. Oxon: Routledge.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W.P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives* (pp. 147-154). Oxford: Pergamon.
- Csizer, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M. & Thirtle, H. (2009). Why do some young learners drop foreign languages? A focus on learner-internal variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 635-649.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizer, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (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 Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Hammond, R. A. & Axelrod, R. (2006). The evolution of ethnocentrism. *Journal of Conflict Resolution*, 50(6), 926-936.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Islam, M., Lamb M. & Chambers G. (2013). The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani perspective. *System* 41(2), June 2013, 231-244.
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural setting. *Language Learning*, 62(4), 997-1023.
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Merser, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103-118). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mihaljević Đugunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Radić Bojanić, B. (2017). Jezička anksioznost kod studenata engleskog jezika i književnosti. *Nasleđe: časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu*, 14(38), 9-21.
- Radojičić, S. (2007). Uloga stavova i motivacije u učenju engleskog jezika na primeru studenata PMF. *Primenjena lingvistika*, 8, 328-337.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4th ed.). Essex: Longman.
- Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97), Clevedon: Multilingual Matters.
- Topalov, J (2009). *Motivacija u učenju engleskog jezika kao izbornog predmeta kod studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* (neobjavljena magistarska teza). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Topalov, J. i Radić-Bojanić, B. (2011). Uticaj povoljnih i nepovoljnih stavova prema izvornoj i ciljnoj kulturi na učenje stranog jezika. *Pedagogija*, 66(1), 113-120.
- Vuković-Vojnović, D. i Knežević, LJ. (2007). Ispitivanje motivacije u nastavi engleskog jezika struke. *Primenjena lingvistika*, 8, 337-344.

Примљено: 29. 04. 2018.

Коригована верзија текста примљена: 18. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 25. 06. 2018.

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING AMONG STUDENTS DOING NON-LANGUAGE DEGREES IN SERBIA

Abstract *Individual differences among learners are regarded as important factors influencing the process of foreign language learning; accordingly, this paper aims to examine which individual differences among university students doing non-language degrees in Serbia are significant for the process of learning the English language. It also aims to determine to what degree these dimensions are present in this particular group. For this purpose, we conducted a survey with 843 respondents, using factor analysis and descriptive statistics in the analysis of obtained data. The factor analysis results indicate that among respondents the following individual differences are significant for the process of learning English: instrumentality, motivation and experience of English language learning, fear of assimilation, language anxiety, attitudes towards anglophone cultures and societies, family influence, expected L2 self and ethnocentrism. The descriptive statistics results indicate that in our sample the following dimensions are prominent: instrumentality, motivation and experience of English language learning, attitudes towards anglophone cultures and societies, expected L2 self, fear of assimilation and ethnocentrism, while language anxiety and family influence are not pronounced. The pedagogical implications of the study primarily involve the adaptation of the teaching process in accordance with these insights into the prominence of the individual differences specified above.*

Keywords: *individual differences, students doing non-language degrees, English language learning.*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СЕРБИИ

Резюме *Поскольку индивидуальные особенности учащихся считаются важными факторами, влияющими на процесс усвоения иностранных языков, целью данной статьи является исследование индивидуальных различий, имеющих важную роль в процессе обучения английскому языку студентов нефилологических вузов в Сербии. Кроме того, целью статьи является определение уровня этих измерений в исследуемой группе студентов. С этой целью проведено анкетирование 843 студентов вузов. При обработке данных, полученных в ходе опроса, был использован факторный анализ и методы дескриптивной статистики. Результаты факторного анализа показали, что следующие индивидуальные различия важны для процесса изучения английского языка у выбранной группы студентов: инструментальность, мотивация и опыт в изучении английского языка, страх перед ассимиляцией, языковая тревожность, отношение к культуре и сообществу английского языка, влияние семьи, ожидаемое самочувствие и этноцентризм. Результаты дескриптивной статистики показывают, что в обследованной группе студентов выражены инструментальность, мотивация и опыт в изучении английского языка, отношение к оригинальной культуре и сообществу, ожидаемое самочувствие, страх перед ассимиляцией и этноцентризм, в то время как измерения языковой тревоги и влияния семьи не обнаружены. Педагогические последствия данной работы связаны прежде всего с адаптацией учебного процесса в соответствии с полученными результатами о наличии и уровне указанных индивидуальных различий.*

Ключевые слова: *индивидуальные различия, студенты нефилологических вузов, изучение английского языка.*