

удк 81'23

81'33

81'243:37.015.3

81'243:37.091.33

doi <https://doi.org/10.18485/zivjez.2025.45.1.5>

Прегледни рад

Примљен 23/08/2025

Прихваћен 30/10/2025

Ивана Ђорђевић*

Метрополитан Универзитет

Факултет за стране језике

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Докторске академске студије

АФЕКТИВНИ АСПЕКТИ У МОТИВАЦИЈИ ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Циљ овог рада је преглед литературе на тему улоге различитих аспеката који утичу на мотивацију у учењу страних језика, односно критичко промишљање поменутих концепата у дидактичком контексту. Полазећи од идеје да је, поред когнитивног, емоционални аспект мотивације подједнако важан предуслов за успешно учење страних језика, у раду је приказан његов утицај на контекст извођења наставе. На основу промишљања теоријске грађе која се односи на практичне примере који утичу на мотивацију, понуђен је заједнички образац који има за циљ упознавање наставника са аспектима који утичу на мотивацију за учење, односно извођење наставе страних језика. С обзиром на то да мотивација подразумева двосмерну улогу, у контекст извођења наставе је важно укључити и умеће и осећања. Контекстуални фактори у развоју мотивације и креирање језичког амбијента који покреће мотивацију, подразумевају унутрашње и спољашње факторе. Истраживањем појединачних фактора, питања социјалне интеграције, природе емоција, динамике језичког идентитета и пројекције језичког бића, потенцијала маште, концепта J2 мотивационог селф система, потребе за комуникацијом, групне динамике, вишејезичног и једнојезичног контекста, утицаја социокултурне компетенције на мотивацију и континуираног

* ivana.djordjevicz@gmail.com

усавршавања наставника, могуће је преиспитати квалитет личног, али и институционалног методичког избора у извођењу наставе страних језика. Укључивањем сваког од наведених аспеката у наставу страних језика, могуће је оснажити размену између ученика и наставника и понудити јединствене дидактичке образце за успешно извођење наставе страних језика.

Кључне речи: емоционални аспект мотивације, психоллингвистика, примењена лингвистика, методика наставе страних језика, J2 мотивациони селф систем

1. Увод

Процес учења страних језика подразумева и знање и осећање. Његова динамика се огледа у унутрашњем и спољашњем контексту, али и идентитету ученика и наставника. Динамичан контекст у којем учимо, односно предајемо страни језик, укључује познавање природе емоција, ставова, разлика и понашања, али и друштвени и културни контекст. Његова специфичност се огледа у континууму који се не односи искључиво на време и простор, већ на динамику језичког идентитета. Поменути идентитет је сложен концепт који истовремено захтева промишљање бића и света. Језик и говор су подједнако домен унутрашњег и спољашњег контекста и захтевају познавање, и природе, и друштва. Из тог разлога је важно промишљање оба контекста са циљем да се, на основу прегледа литературе, издвоје појединачни фактори који утичу на развој мотивације. Полазећи од Дерњејевог (1994) предлога редифиниције интегративног модела, а који се односи на друштвено условљен језички идентитет, ка савременим теоријским оквирима који подразумевају важност интерног процеса идентификације у оквиру сопственог J2 мотивационог селф система, могуће је разумети својеврсну дозволу да се, поред обавезе учења језика, промисли и жеља, односно пројекција сопственог језичког идеала. Концепт имагинарног, будућег језичког стања, односно његов утицај на позитивне и негативне емоције које прате учење страног језика и утичу на развој мотивације, приказани су у раду Грегерсена и Мекинџајера (2012). На важност индивидуалних фактора, односно снаге емоција, указује и Арнолд (2019) и укључује питање *ко смо*, поред важности питања *шта радимо*. Редифиницију интегративног модела, односно концепт динамичног језичког идентитета у оквиру J2 мотивационог селф система, у свом раду предлажу и Ушиода и Дерњеј (2009), позивајући на могућност трансфера језичког идентитета у будућа стања зарад утицаја на динамику мотивације. Питање улоге емоција у

комуникацији на страном језику поставља и Мекинтајер (2007) указујући на питање слободне воље, односно извора потребе за комуникацијом. Потребу за комуникацијом могуће је промишљати и у оквиру групне кохезије. Дерњеј (1997) предлаже концепт групног осећања које има потенцијал да превазиђе спазам у комуникацији код појединца. На питање утицаја локалног и глобалног контекста на развој мотивације указују и Клемен, Дерњеј и Ноелс (1994), те указују на утицај социокултурног окружења на мотивацију, развој ставова и групну динамику. Комплексна динамика J2 мотивационог селф система може се посматрати и кроз концепт трансформације дискурса у вишејезичном окружењу који у свом истраживању предлаже Павленко (2002). Улогу наставника, односно избора дидактичког материјала који покреће емоције и утиче на развој мотивације, преиспитује и Дел Олмо (2015), указујући на важност триптиха ученик – наставник – наставни материјал. Питање утицаја социокултурно оријентисаног дидактичког материјала на развој мотивације постављају и Бајрам, Зарат и Нојнер (1997), док питање мотивисаног наставника, који мотивише ученика, указује и на потребу за континуираним образовањем наставника, на које у свом раду указују Јовановић и Пејовић (2012).

Истраживање појединачних аспеката динамике језичког бића и света има за циљ проналажење разлога за поменути динамику и њену везу са мотивацијом, али и да подржи идеју мотивисаног наставника који има потенцијал да разуме и утиче на мотивацију ученика. Задатак наставника јесте опсервација сваког сегмента у којем изводи наставу, али и обавеза да у процес учења, поред знања, укључи и осећања.

2. Улога мотивације у учењу страних језика

У протеклих неколико деценија, природа и улога мотивације у учењу страних језика предмет су бројних научних истраживања. Полазећи од важности њене димензије на пољу образовања, а на основу квалитативних и квантитативних резултата досадашњих истраживања, Дерњеј предлаже организацију друштвених и индивидуалних аспеката концепта мотивације која има за циљ заједнички образац. Поменути образац представља темељ за нове дидактичке тенденције и њихову реализацију у образовном контексту (Dornyei 1994: 273).

Методом брејнсторминга, Дерњеј пажљиво пореди друштвени и индивидуални аспект на који се позивају различити модели, истичући заједнички позив на алтернативне концепте и прагматичку примену (Dornyei 1994: 274–275). Поређењем најважнијих научних референци, издвојени

су елементи који имају за циљ појашњење интегративног и инструменталног мотивационог конструкта. Поменути конструкти правдају идеју стратешког модела за помоћ у учионици и истичу неопходност промишљања приступа у односу на контекст учења страног, односно другог језика. Дерњеј указује на чињеницу да мотивација у учењу страног језика зависи од контекста „ко учи, који језик и где га учи” (Dornyei 1994: 275). Логичан низ истицања важности различитих теорија мотивације употпуњује осврт на интринзични, унутрашњи свет жеља и тежњи односно екстринзични оквир, који се односи на спољашње покретаче мотивације зарад циља и награде. Поменути бинарност и утицај на процес и циљеве учења неопходно је изнова промишљати и концептуализовати у наставној пракси.

Из перспективе шта су нивои мотивације, даља систематизација има за циљ имплементацију и нуди практичан водич како. Акценат на три аспекта мотивационих компонената, специфичних за наставу, наставника и групу, резултира моделом који истиче ситуациони ниво и динамичан концепт примене у пракси. Динамичан оквир подразумева језички, ученички и ситуациони ниво и укључује социјалну, индивидуалну и димензију предмета образовања (Dornyei 1994: 283).

Стратешки предлог поменуте „education friendly”¹ (Dornyei 1994: 283) брошуре се огледа у упознавању са природом мотивације и њеној улози у наставној пракси. У самом наслову рада приказана је њена динамична природа, свеобухватан континуум, који подразумева активно промишљање понуђених теоријских решења и указује на обавезу верификације у образовном контексту.

Дерњејев допринос појашњењу, организацији и стратешком плану се огледа у процесу укључивања појединачних сегмената у општи оквир мотивационе димензије и упућује позив на личну и општу динамичност у сфери образовања. Одлука да се претходном, садашњем и будућем истраживању приђе из средишње зоне активног посматрача, поздравља профил мотивисаног наставника који, познајући различите нивое природе мотивације, уме да користи и мотивишући алат у динамичном образовном контексту.

3. Динамика позитивних и негативних емоција

Настава страних језика, поред дидактичког избора наставног материјала, позива и на редефиницију улоге емоција у процесу учења. Поменута улога

1 Брошуре која има за циљ помоћ у образовном контексту

указује на потребу за ширином у промишљању могућности пројекције језичког идентитета на временској равни, односно могућност измештања језичког идентитета, из претходног искуства у тренутно, али и будуће стање. Како би објаснио динамику језичког идентитета, Дерњеј предлаже концепт „могућег селфа” (Dornyei & Ushioda 2009) који се односи на идеју индивиде о могућим стањима, односно питање шта ћемо и како постати учећи страни језик. Грегерсен и Мекинтајер, инспирисани Дерњејем, концепт „будућих стања” (Gegersen & MacIntyre 2012: 193) сматрају једним од кључних фактора за развој мотивације. Имагинаран, језички *селф*² и његова пројекција односно баланс између позитивних и негативних емоција имају потенцијал да покрену мотивацију и на тај начин укажу на важност емоционалног фактора у извођењу наставе страних језика.

Теоријски осврт на карактеристике позитивних и негативних емоција (Gegersen & MacIntyre 2012: 194–198) има за циљ укључивање обе димензије у процес учења. Временски континуум, у којем се користи снага позитивних и негативних емоција, односи се на договор између садашњих, антиципаторних и будућих, антиципираних емоција (Gegersen & MacIntyre 2012: 199). Резултат временског измештања је динамичан језички *селф* који утиче на мотивацију. У поменутом контексту, онај који учи страни језик има могућност потврде тренутних језичких капацитета, али и пројекције на временској равни. Будући сусрет са сопственим језичким системом, Дерњејева идеална визија, фокус на оно што би требало испунити и језичко искуство у датом окружењу, утичу на динамику учења (Gegersen & MacIntyre 2012: 200). Замишљена стања су од изузетне важности за личну језичку интроспекцију, али и интеракцију у одређеној ситуацији, односно контексту у којем се језик учи. Њихов потенцијал се огледа у тежњи да се направи што мања дискрепанца између садашњег и будућег језичког идентитета.

Педагошки оквир у којем се креира визија, вера у сопствене могућности и баланс између онога што ученик жели и чега се плаши, покреће мотивацију и подиже свест о важности учења језика. Методички избор који подразумева пажљиво праћење ученика у процесу учења, мотивишући и пажљиво одабран наставни материјал, динамичне активности и различите технике дисања и опуштања, правдају концепт развоја личног, али и друштвеног језичког идентитета.

2 Избор ауторке је да термин *селф* не преводи. Опредељеност за понуђене концепте *језичког јаства, сопства или идентитета*, ауторка сматра за још увек недовољно утемељене, лингвистички, али и у домену хуманистичких наука уопште.

Прилагођена наставна метода, у условима у којима је изазвана реакција, има за циљ модификацију емоционалне схеме и употпуњује когнитивни аспект мотивације. Емоционални баланс помаже процес учења и креира посебан педагошки *ток*, динамичан и активан процес који подразумева и задовољство и потешкоће у учењу страних језика.

4. Важност емоционалне компоненте у учењу страних језика

Поред когнитивне, значај афективне компоненте која покреће мотивацију и утиче на процес учења, Арнолд дефинише као нераскидиву везу између ума и емоције. Указујући на повезаност на релацији „емоција – мишљење – учење” (2019: 11) предлаже педагошки оквир у којем ће, поред когнитивне, афективна компонента имати важан утицај и учење чинити ефектнијим.

Значај позитивног окружења у учењу страних језика огледа се у редукцији стреса и анксиозности. Позитивне емоције утичу на мождану функцију, подстичу напредак у учењу и интеракцију. С обзиром на то да је комуникација једна од окосница учења страног језика, чулност, интеракција и креативност на релацији ученик – наставник, доприносе успешној реализацији појединачних комуникативних циљева: лингвистичког, прагматичког и социокултурног.

Полазећи од онога што се догађа „изнутра”, односно између људи у учионици, Арнолд (2019: 12) истиче важност индивидуалних фактора, самопроцену, мотивацију, стилове учења, интровертност и екстровертност и њихов утицај на факторе окружења, однос између ученика и наставника, кроскултурне процесе и преношење, као и групну динамику. Чињеница да се унутрашњи и спољашњи контекст усвајања и учења језика морају прожимати правда идеју да учење зависи од људи, а не искључиво од ствари. (Arnold 2019: 12).

Значај онога ко смо, поред онога што радимо, могуће је промишљати на основу концепта еволуције наставника; полазећи од онога ко познаје језик и методу, до познаваоца психолошког контекста у којем се одвија учење. Арнолд указује на снажну везу између компетенције и поверења, истичући да искључиво вербализација „ти то можеш”, није довољна уколико не постоји „самопроцена која долази из свести о сопственим капацитетима” (Arnold 2019: 13). Самопроцена подразумева компетенцију у оба смера: могућност ученика да учи и могућност наставника да подучава. Питање обостране мотивације, поред когнитивног, подразумева и афективни аспект, онај у којем се подједнако огледају и бити и радити.

На значај афективне мотивације указује и Заједнички европски референтни оквир (2001). Поред централне функције, комуникације, истакнута је важност афективног окружења, изградње, одржавања и оптимизације односа између професора и ученика.

5. Мотивација и језички идентитет

У протеклих неколико деценија, улога мотивације у учењу страних језика, поред когнитивног, све више укључује и афективни аспект. Њена улога изнова захтева промишљање концепта језичког идентитета. Разлози за редифиницију поменутог концепта су оправдани и односе се на глобални контекст: језичку политику, миграциону проблематику, развој дигиталних медија, али и контекст индивидуалних промена на које поменути контексти имају велики утицај (Ushioda & Dornyei 2009: 1). Динамичан идентитет се односи на жеље и циљеве појединца и утиче на мотивацију за учење страних језика у ширем, друштвеном контексту.

На потребу за редифиницијом интегративног концепта, у којем социокултурни контекст и потреба за идентификацијом у одређеној друштвеној групи утичу на мотивацију, указују Ушиода и Дерњеј, истичући глобалне разлоге, односе између доминантних и мањинских језика и постављају питање да ли се интегративни концепт може применити на глобалном нивоу (Ushioda & Dornyei 2009: 2).

Поред идентификације са групом, језичка јединка и идентитет подразумевају и интерни процес, претходно искуство, тренутну и будућу репрезентацију онога што ученик жели, може да постане и чега се плаши да постане, а коју Дерњеј предлаже у концепту могућег селфа (Ushioda & Dornyei 2009: 4). Уколико се језичка вештина посматра кроз призму идеалне или могуће језичке репрезентације, могуће је утицати на динамику мотивације и контекст учења језика прилагодити индивидуалним потребама. Група и шири контекст, иако изузетно важни, често занемарују потребе индивидуе и подразумевају једноличан контекст извођења наставе. Унутрашња динамика у учењу страног језика не представља мање активан изазов; она је једнако снажна као и динамика окружења у којем се језик учи. Из тог разлога је важно идентитет посматрати као динамичан и комплексан унутрашњи и спољашњи процес.

Педагошки оквир који укључује индивидуалне и друштвене потребе ученика подразумева новине у методичкој пракси. Потреба да се изнова редифинише процес извођења наставе и креира пријатно окружење у којем

су подједнако важни и умеће и осећања, огледа се у избору наставног материјала и активности који мотивишу наставу и опсервацији појединца, који у поменутој настави, понекад дискретно, захтева додатну мотивацију.

6. Мотивација и комуникација

Комплексан унутрашњи и спољашњи процес у учењу страних језика огледа се и у спремности за комуникацију. С обзиром на то да је комуникација важан део процеса и циљ у учењу страних језика, поставља се комплексно питање: одакле долази воља за комуникацијом? Полазећи од квалитативних и квантитативних истраживања на пољу мотивације, Мекинтајер предлаже „процес слободне воље” (MacIntyre 2007: 563). Одлука да се у току процеса учења језика говори или остане тих јесте резултат и индивидуалног и друштвеног контекста.

Неодлучност указује на дихотомију анксиозност – мотивација и из тог разлога је важно поставити питање жеље да се језик научи, односно одсуства жеље да се говори (MacIntyre 2007: 564). Поред лингвистичких, образовних и комуникацијских фактора, у условима који укључују психолошки, односно фактор слободне воље, могуће је утицати на *тренутну ситуацију* и прилагодити наставу у односу на неодлучност да се комуницира.

Питање да ли да пређем Рубикон³ односи се на тренутну одлуку ученика, његову слободну вољу да превазиђе језичку баријеру, истовремено свестан и тежине и лакоће у процесу учења. Пре него конфликтна, слободна воља је домен личне мотивације, а не искључиво контекста, групе или ширег окружења. Одлука јесте резултат динамичног процеса у учењу страних језика и подразумева педагошки оквир који поштује и прилагођава методу, односно модификује окружење у којем се језик учи.

Избор методе је важно прилагодити тренутку и ситуацији. У циљу превазилажења језичке баријере, Мекинтајер предлаже користан педагошки алат који нуде нове технологије: аудио и видео-запис и комуникацију у дигиталном окружењу (MacIntyre 2007: 569). Први се односи на могућност опсервације потешкоћа и напретка у учењу и поздравља могућност да се осети и сазна, док друга опција доприноси превазилажењу анксиозности и дозвољава да ученик одлучи у којем ће тренутку преузети иницијативу.

3 Дерњејев „модел процеса” (2005). Концепт је назван „Прелазак Рубикона”: у питању је метафора која се односи на обавезу онога ко учи страни језик да преузме иницијативу. (Преузето из: MacIntyre 2007: 564)

7. Групна динамика и мотивација

Организација у учионици и групна кохезија имају велики утицај на извођење наставе. У процесу учења је, поред наставног материјала, технике и лингвистике, важна и релација појединац – група – наставник. Интеракцију која се догађа у групи, Дерњеј сматра плодносном у настави страних језика (Dornyei 1997: 155). Емоција, интеракција, индивидуални напор, мотивација, поверење и сатисфакција утичу на унутрашњи и спољашњи контекст извођења наставе.

Дерњеј истиче да групе имају „сопствени живот” (Dornyei 1997: 157) и да се њихов потенцијал огледа у промени понашања и дељењу заједничких вредности. Он истиче четири фазе у животу групе: формирање, транзицију, перформантност и распуштање. Прва фаза је изузетно важна и односи се на упознавање учесника. Важност прве фазе се може посматрати са аспекта утицаја на мотивацију и захтева активно присуство наставника. Важност његовог учешћа се огледа у контролисању групе и захтева јасно дефинисање правила. У фазама које следе, мења се и емоционална схема групног ентитета. Дерњеј указује на важност групне кохезије у корист различитих емоционалних експресија, наводећи да група исказује „сопствено осећање”, те да исто утиче на мотивацију (Dornyei 1997: 164). Наставник је такође интерактивни учесник и његова улога лидера подразумева опсервацију и анимацију и смањује тензију доживљаја класичног ауторитета. Наставник је водич кроз знање и потребан организатор.

Практична импликација коју предлаже Дерњеј (1997: 167) односи се на временску флексибилност и дозволу да рад у групи траје. Интерактивне активности које имају за циљ размену у групи, рад у пару, лудичке активности, забавна такмичења, али и експлицитни циљеви, кључни су за когнитивни, али и афективни процес и развој мотивације.

Група је „ентитет за себе” (Dornyei 1997: 167) и место размене знања и осећања, односно истраживања, укључивања и аутономије и својеврстан кутак у којем се ученик често осећа безбедно. Група подстиче вољу за комуникацијом и не подразумева обавезу. Поред утицаја на активно учење, она мења свест о појединцу и контексту. Групна кохезија истиче снагу односа између људи, представља једну од најважнијих карика у реализацији комуникативних циљева и захтева посебан фокус наставника на начин формирања, одржавање и трајање.

Динамичност у учењу страних језика огледа се и кроз неизоставан рад у групи чија се ефикасност постиже балансом између афективног

и когнитивног, односно избором активности које покрећу мотивацију и поштовањем одлуке ученика да учествује у комуникацији.

8. Социокултурни аспект и мотивација

Поред квалитативних истраживања контекстуалних фактора у развоју мотивације, неопходно је укључити и квантитативна. Поменута истраживања социокултурних и психолошких аспеката у учењу страних језика указују на комплексност процеса развоја мотивације. С обзиром на то да контекст подразумева и микро и макроплан, поменута истраживања имају за циљ издвајање и груписање мотивационих аспеката који учествују у процесу учења језика. Примена тестова и упитника у датом контексту указује на допуну или потврду квалитативних истраживања.

Поред интегративног модела који указује на важност мултикултурног контекста, у којем се жеља за учењем језика везује за идентификацију са циљним језиком групе, важно је истражити и локални контекст у којем полазници не уче други, већ страни језик.

У првом случају су доминантни ставови, док се у другом истиче важност инструменталног модела. Квалитативном методом испитивања полазника гимназије који уче енглески језик на мађарском говорном подручју, издвојени су елементи који указују на различиту динамику мотивације у односу на контекст (Clément, Dornyei, Noels 1994: 423). Резултат истраживања је показао важност везе са англофоном културом и указује на контекст који је шири од одређене језичке групе, укључујући афективни аспект, који подразумева жељу да се буде у контакту са поменутом културом.

Поред мултиетничког, локални контекст такође указује на потребу да се редифинишу питање става, самопоуздања, динамике групе и улоге наставника у процесу учења (Clément, Dornyei, Noels 1994: 443). У оба случаја, социокултурни аспект представља погон за мотивацију и утиче на динамику учења страног језика. Потреба да се истраживање измешта у различите контексте на глобалном плану, употпуњује и потребу за иновацијом у методи и организацији наставе. Промена се огледа у сваком сегменту учења страног језика у одређеном контексту. Поред мотивације, жеље, става, самопоуздања, очекивања и испуњења циљева, фактор групе и профил наставника представљају важан сегмент учења. Управо на начин на који нас ученици посматрају, требало би да посматрамо и ми њих. Групни рад, међупредметно повезивање и наставни материјал који, поред

лингвистичког и прагматичког истиче социокултурни циљ, има важан утицај на учење страног језика и у локалном контексту.

9. Емоције и вишејезичност

Важност квантитативних истраживања у локалном контексту учења страних језика потврђују резултати дискурзивне конструкције емоција. Начин концептуализације емоција у билингвалном контексту и разлике у емоционалном наративу између руског и енглеског језика, Павленко посматра као резултат реструктурирања емоционалних категорија у јединствен језички запис (Pavlenko 2002: 45). Поменути запис се односи на утицај кроскултурних разлика на емоционалну експресију и упућује на потребу за промишљањем језика емоција, а не искључиво језика и емоција у билингвалном окружењу.

Полазећи од улоге афективне компоненте, позитивних емоција, везе између емоције и става према језику и истраживања на пољу двојезичности, Павленко истиче важност увида у природу и употребу језика, али и потребу да се изнова промисли веза између језика и емоција (Pavlenko 2002: 46). Питање дискурзивне асимилације са одређеном групом, на коју се позива интегративни модел, требало би допунити истраживањем трансформације дискурса у билингвалном контексту. На примеру руско-енглеског билингвалног контекста издвојени су елементи који указују на различитост у експресији емоција. Висока емоционална температура⁴ и често историјски и културолошки условљен доживљај патње, туге и љутње, у руском језику су изражени кроз унутрашњу акцију и тешко преводиви на енглески језик који емоције изражава као пасивна стања. У првом случају, у опису емоција, преовладали су глаголи, док се у другом осећања више исказују придевима и партиципима. Павленко наводи да је у руском језику емоционална активност концептуализована као кључ „живота душе” и истиче везу између искуства и емоције, док се у англофоном контексту вреднује контрола над емоцијама (Pavlenko 2002: 58). Даљим истраживањем у билингвалном контексту је такође издвојена и трансформација вербалног репертоара у исказивању емоција на страном језику. Поменути емоционални фрејминг се може посматрати и кроз Дерњејев концепт језичког *селфа* који указује на вишеструку природу језичког универзума и његове унутрашње и спољашње адаптације на контекст.

4 Павленко упућује на израз који Вербицка (1992: 395) користи у циљу истицања снажне емоционалне експресије, карактеристичне за руско говорно подручје (Pavlenko 2002: 54).

10. Социоафективни аспект и мотивација

Процес учења страних језика подразумева и динамичну улогу наставника. Истраживања указују на чињеницу да емоција и социјализација, односно релација ученик – наставник, имају велики утицај на мотивацију. Студију о утицају социоафективне димензије на мотивацију, Дел Олмо изводи на основу избора две активности у настави француског као страног језика код кинеских полазника, нивоа Б2 Европског референтног оквира (Del Olmo 2015: 72).

Полазећи од идеје да су наратив и размена емоционалног искуства, као и блискост са наставником од изузетне важности за развој интринзичне мотивације, Дел Олмо предлаже квантитативни модел истраживања. Ученицима је понуђен филмски наратив, емотивна сцена породичне расправе и једноставан, свакодневни приказ једног радног дана. У оба случаја, предложена је дискусија са циљем да се истакне важност емоционално снажног наратива и његовог утицаја на учење и размену. Метода тестирања ученика који су гледали филм показала је разлику у нивоу мотивације ученика да учествују у дискусији, али незнатну у односу на оне који су читали једноставан, свакодневни наратив. Хипотеза о важности наставног материјала који се односи на снажно емоционално искуство јесте потврђена, али је истраживање покренуло друго важно питање везано за вођену дискусију између ученика и наставника. С обзиром на то да је вођена дискусија захтевала високо ангажовање наставника, ученици су показали висок ниво мотивације за размену у дискусији на обе теме (Del Olmo 2015: 80).

Резултат поменуте студије показује да, без обзира на наставну тему, емоционална размена не зависи искључиво од наставног материјала, већ и односа између ученика и наставника. Мотивисан наставник и његов емотивни улог имају важан утицај на мотивацију ученика. Вођена дебата и активности усменог изражавања захтевају ангажованог и мотивисаног наставника.

Питање одабира наставног материјала, такође, представља важан изазов. Одлука да се наставник посвети одабиру наратива који утиче на мотивацију, требало би да остане једна од примарних у процесу учења језика. Питање избора је истовремено и питање контекста, а разлог за пажљив избор су појединац, група, наставник, социокултурни контекст и специфичност сваке ситуације, односно процеса у којима се настава одвија.

11. Социокултурни наставни садржај и његов утицај на мотивацију за учење страног језика

Питање утицаја социокултурног садржаја на мотивацију односи се на питање контекста у којем се учи страни језик, али и избор наставног материјала. Нојнер (Вугат и сарадници 1997: 52) указује на важност афективног приступа социокултурном садржају, увек у спрези са когнитивним. Избор тема које се обрађују у оквиру социокултурних циљева утичу на мотивацију ученика али, поред лингвистичких, покрећу бројна питања у оквиру културолошких наука. Да ли је социокултурни циљ место развоја мотивације или може бити узрок демотивације?

Осетљивост појма културе и идентитета може се посматрати из перспективе афективног аспекта мотивације; уколико је идентитет динамичан, покретљив и покренут, кроскултурно оријентисан наставни материјал има велики потенцијал да покрене мотивацију. Уколико језички *self* не жели да се измешта из контекста, било да су у питању унутрашњи или спољашњи контекстуални разлози, постоји могућност сусрета са ставовима, предрасудама и стереотипима који често угрожавају позитивне емоције. Питање избора социокултурног садржаја јесте питање познавања ситуације у којој се језик учи, односно питање мноштва у једном, а не једног у мноштву. Свест о осетљивом садржају представља изазов за наставника и подразумева пажљиво одабран материјал. Управо поменути циљ нуди ширину у избору и методичком приступу и има потенцијал да у датом контексту покрене мотивацију.

Нојнер (1997: 71) такође указује на повезаност емоција и социокултурне компетенције и њихову улогу у развоју „*moi et moi social*”⁵, кроз откривање других култура и, сходно времену у којем истражује, истиче интеркултурни приступ социокултурном садржају. Он такође наглашава да избор тема не преноси искључиво информацију, већ је социокултурни садржај привлачан и утиче на лични и друштвени развој.

Имајући у виду специфичност контекста учења језика, наставник је у обавези да изнова промисли појам култура и делује у правцу сажимања, укључујући различите идентитете у процес обраде мотивишућих социокултурних тема.

12. Континуирано образовање наставника и мотивација

Питање процеса и континуума у учењу страних језика подразумева и питање онога ко подучава, његову свест, мотивацију и обавезу да се

5 Себе и друштвеног себе (прим.прев.)

усавршава. Когнитивни и афективни фактори који утичу на процес учења утичу и на процес усавршавања оног који подучава. Поменута обавеза подразумева личне и друштвене факторе и потребу да се испрати сваки сегмент континуираног усавршавања: језичка обука, учење о подучавању и критички приступ настави страних језика (Јовановић и Пејовић 2012: 408).

Било да се на професионалној временској равни наставник налази у фази фантазије, преживљавања, савладавања или (верује да) оставља печат на ученике, континуум подразумева редовно ажурирање става према професији. Знање о преношењу знања се односи на преиспитивање, укључује мотивацију и поред когнитивне, позива на афективну компоненту, неопходну у процесу интеракције коју подразумева језички плејграунд. Организација активности у учионици је огледало и личног плана, свеобухватног попут селфа оног који учи страни језик.

С обзиром на то да знање подразумева и незнање, грешку и сходно томе преиспитивање сваког од модела усавршавања: шегртског, примењене науке и дуго очекиваног, рефлексивног модела (Јовановић и Пејовић 2012: 410) тематска свежина у понуди институција подразумева обострани ангажман. Очекивање редифиниције тематског садржаја у оквиру обука за усавршавање наставног кадра, позива на активност са обе стране: институционалну и личну. Питање предлога садржаја се управо односи на рефлексивни модел; наставник је у обавези да критички посматра понуђен садржај и модификује тематску схему у односу на контекст. Уколико динамика подразумева активан приступ, мотивисан наставник увек има прилику да искаже став о потреби за променом става. На тај начин ће и институције бити мотивисане да изнова ревидирају садржај обуке за наставнике и, сходно реакцији и бројности појединаца, школских и високошколских институција и удружења, бити и у обавези да испрате потребе за иновацијама.

Резултати квалитативне анализе анкете међу наставницима шпанског језика, поред навике на структуру уместо на функцију, информацију уместо умеће, централизацију уместо посматрања, (Јовановић и Пејовић 2012: 412) указују на неопходност у промени личног и друштвеног става, односно свести, и нису искључиво домен језичких, већ културолошких универзалија.

13. Закључна разматрања

Сложеност истраживања контекстуалних аспеката у развоју мотивације потврђује динамична природа емоција, потреба за имагинарним измештањем језичких идентитета у циљу сусрета са потешкоћама и потврдама у учењу

страних језика. Она се, такође, огледа у вољи за комуникацијом, динамици групе и подједнако зависи од личног и друштвеног, културолошког контекста. Специфичност контекста учења језика огледа се у жељи, могућности, очекивањима и потреби за новим језичким багажом. Поменути багаж истовремено позива на укључивање потребних садржаја и реорганизацију постојећих. Пут до циљног језика ученика зависи од педагошке припреме која подразумева знање, искуство, организацију и креативност, али се, иза валидног печата у језичком пасошу, осликава и веран сапутник ученика, мотивација.

Мотивисаног да изнова прелази границе, открива, тежи, машта, путовање ће, за онога ко учи страни језик, представљати авантуру и изазов, а дестинација испуњење жеље уместо искључиво циља.

ЛИТЕРАТУРА

- Арнолд 2019: J. Arnold, The importance of affect in language learning. *Neofiliolog*, 52(1), 11–14.
- Байрам и сарадници 1997: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Преузето са Conseil de l'Europe: <https://rm.coe.int/16806ad0bf>
- Клеман и сарадници 1994: R. Clément, Z. Dörnyei, K. A. Noels, Motivation, self-confidence and group cohesion in foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417–448.
- Савет Европе 2001: Conseil de l'Europe, *CECR / Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- дел Олмо 2015: C. Del Olmo, Pour une approche socio-affective des apprenants de FLE. Didactique du FLE à réinventer : mondialisation, immigration, référents culturels en copartage. *Crisolenguas*, 3(1), 72–82.
- Дерњеј 1994: Z. Dörnyei, Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273–284.
- Дерњеј и Малдерес 1997: Z. Dörnyei, A. Malderez, Group dynamics in foreign language learning and teaching. *System*, 25(1), 155–171.
- Грегерсен и Мекинтајер 2012: T. Gregersen, P. D. MacIntyre, Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of imagination. *SSLT*, 2(2), 193–213.
- Јовановић и Пејовић 2012: А. Јовановић, А. Пејовић, Континуирано образовање наставника страног језика: потребе и изазови. [Continuoues education of foreign language teachers: needs and challenges] *Језици и културе у времену и простору*, 407–416.
- Мекинтајер 2007: P. D. MacIntyre, Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.
- Павленко 2002: A. Pavlenko, Bilingualism and emotions. *Multilingua-Journal od Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 21(1), 45–78.
- Ушиода и Дерњеј 2009: E. Ushioda, Z. Dörnyei, Motivation, language identities and the L2 Self: A theoretical overview. *Multilingual Matters*, 52(1), 1–9.

Ivana Đorđević

AFFECTIVE ASPECTS OF MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Summary

The purpose of this paper is to provide a comprehensive review of the literature addressing the role of various factors influencing motivation in foreign language learning, and to critically examine these concepts within a didactic framework. Starting from the premise that, alongside cognitive factors, the emotional dimension of motivation represents an equally essential prerequisite for successful language learning, the paper explores its influence on the teaching and learning context. Drawing on theoretical insights and practical examples that contribute to learner motivation, the study proposes an integrated model aimed at familiarizing teachers with key motivational aspects relevant to foreign language instruction. Since motivation inherently involves a bidirectional process, it is essential to incorporate both skill and emotion into the teaching context. Contextual factors in motivation development and the creation of a language environment that fosters motivation encompass both internal and external elements. By examining individual factors—such as social integration, the nature of emotions, linguistic identity dynamics, the projection of the linguistic self, the role of imagination, the L2 Motivational Self System, the need for communication, group dynamics, multilingual and monolingual contexts, the influence of sociocultural competence, and teachers' continuous professional development—this paper seeks to reassess the quality of both personal and institutional methodological approaches in foreign language teaching. Integrating these aspects into classroom practice can enhance interaction between teachers and learners and provide innovative didactic models for effective foreign language instruction.

Keywords: emotional aspect of motivation, psycholinguistics, applied linguistics, foreign language teaching methodology, L2 Motivational Self System