

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Јелена В. Грубор

СТАВОВИ ПРЕМА УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ
КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА И ЊИХОВ
УТИЦАЈ НА ПОСТИГНУЋЕ

докторска дисертација

Београд, 2012.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Jelena V. Grubor

ATTITUDES TOWARDS LEARNING
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND
THEIR INFLUENCE ON ACHIEVEMENT

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2012

КОМИСИЈА:

Ментор:

Чланови комисије:

1) _____

2) _____

Датум одбране: 201.....

ИЗЈАВЕ ЗАХВАЛНОСТИ:

Садашњи рад настао је као резултат интензивног дугогодишњег научног и истраживачког рада. Захвалност дугујем многим људима који су помогли директно или индиректно у току процеса спровођења истраживања и писања рада. Пре свега, неизмерну захвалност дугујем својој менторки, доц. др Маји Миличевић, захваљујући чијој стручној и људској подршци је цео процес, од планирања до реализације, изведен на врло ефикасан и продуктиван начин, као и на свему ономе што сам научила у тој сарадњи. Такође, велику захвалност дугујем доц. др Дарку Хинићу на стручној рецензији из области социјалне психологије и помоћи при спровођењу анализе структуралног моделирања. Захваљујем се и запосленима у Другој крагујевачкој гимназији, а посебно професорки енглеског језика, Сузани Томић, која је несебично помогла приликом оцењивања усменог дела примењеног екстерног теста, директору школе, декану Филолошко-уметничког факултета и продекану за наставу Економског факултета, који су дали дозволу да се истраживање спроведе у наведеним институцијама. Најзад, захвалност дугујем и запосленима на наведеним факултетима који су помогли у организовању испитивања, а нарочито свим ученицима и ученицама општег и филолошког смера Друге гимназије, студентима и студенткињама Филолошког и Економског факултета који су пристали да учествују у истраживању. На крају, захваљујем се својој породици и пријатељима на неизмерној подршци и великом стрпљењу.

СТАВОВИ ПРЕМА УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ПОСТИГНУЋЕ

РЕЗИМЕ:

Предмет спроведеног истраживања је испитивање ставова ученика и студената према учењу енглеског језика, и њихов утицај на постигнуће. У сврху пружања одговора на питање да ли став и у којој мери утиче на постигнуће две наведене старосне групе у енглеском језику, поставили смо следеће циљеве: (1) да утврдимо генерални став испитаника према енглеском и учењу енглеског језика; (2) да одредимо који фактори утичу на формирање става према наведеном објекту става; (3) да испитамо да ли је тако формиран став предиктор постигнућа. У складу са теоријским оквиром на коме се заснива рад, претпоставили смо да став није директан предиктор постигнућа, већ да став посредно, преко бихевиоралне намере, утиче на степен овладавања енглеског језика.

У спроведеном истраживању учествовало је 223 испитаника, узраста од 16 до 24 год. ($M=18,69$; $SD=2,0$), оба пола ($M=67$; $Ж=156$), који припадају два старосним групама: средњошколској (ученици филолошког и општег смера гимназије), и студентској (студенти Економског и Филолошког факултета). Према психолошкој теорији, на став утичу информације и знања о објекту става, други ставови, лични фактори и ставови средине. У складу са прва два циља истраживања, креирана је „Батерија тестова за утврђивање става према енглеском и учењу енглеског језика“ (историја учења језика, контекст учења језика, скала ставова, скала социјалне дистанце, скала аспирација, скала за утврђивање ваннаставног инпута). Такође је претпостављено да на став утиче и количина наставног инпута, која је утврђена квалитативно, коришћењем анализе садржаја. Креирана је и краћа батерија тестова за родитеље средњошколаца и/или студената (социодемографски упитник, скала самопроцене познавања језика, скала ставова према учењу енглеског језика). У складу са трећим циљем, прикупљене су све оцене испитаника, добијене до тренутка тестирања, а отприлике половина узорка је испитана и екстерним тестом (граматика,

лексику, вештине слушања, читања, говорења). На тај начин, имали смо две мере постигнућа: просечну школску оцену и скор на екстерном тесту. За анализирање прикупљених података, користили смо статистички програм *PASW Statistics*, додатни софтвер *Amos*, и квалитативну анализу. Од квантитативних анализа коришћени су: дескриптивна статистика, тестови разлика, факторска анализа, корелациона и регресиона анализа, и анализа структуралног моделирања, од квалитативних, анализа садржаја.

Резултати показују да је став (ГС) испитаника претежно позитиван, а факторском анализом издвојила су се три фактора на скали ставова: фактор намере и емоција (ФНЕ), когнитивно-инструментални фактор (КИФ) и фактор национализма/либералности (ФН). Тестови разлика су показали да разлика код ГС постоји између филолошки и нефилолошки усмерених испитаника унутар средњошколске групе, али не и код студентске. У погледу издвојених фактора, анализа варијансе је показала разлику између филолошки и нефилолошки оријентисаних испитаника само код ФНЕ. По питању фактора који утичу на формирање става, регресиона анализа је показала да се став средњошколске групе формира под утицајем контекста учења језика (КУ), ваннаставног инпута (ВНИ) и става према изворним говорницима (СИГ), док се код студентске групе формира под утицајем КУ и СИГ.

Најзад, регресионом анализом је утврђено да код средњошколске групе, ФНЕ значајно објашњава обе мере постигнућа. Са циљем да испитамо да ли теорија намерног понашања може наћи примену у контексту учења страног језика, применили смо анализу структуралног моделирања код средњошколске групе. Код студената није спроведена наведена анализа јер регресиона анализа није показала да је ФНЕ значајан предиктор постигнућа. Крајњи модел показује да став према енглеском и учењу енглеског језика одређује наставно окружење (КУ и језик учионице) и културолошки аспект усвајања језика (конкретно, СИГ); став директно одређује намеру; намера је директан предиктор понашања (просечне средње оцене). Због малог броја испитаника, анализа структуралног моделирања није спроведена код подузорка који је испитан екстерним тестом, али је корелациона анализа

показала високу корелацију између школских средњих оцена и скора на екстерном тесту, што може да значи да је ситуација код друге мере постигнућа слична као код прве. Најзад, оно што разликује добијени модел од оригиналног модела приступа рационалног деловања јесте директна веза између наставног окружења и намере.

Да закључимо, иако се теорија намерног понашања показала као валидна за контекст учења страног језика код средњошколске групе, те може наћи директну примену у осмишљавању и извођењу наставе енглеског језика, код студентске то није био случај. Стога, наши резултати отварају нова питања на које ће нека будућа истраживања покушати да одговоре. Прво, који фактори значајно објашњавају став студената према енглеском и учењу енглеског језика, с обзиром да је проценат објашњене варијансе био duplo мањи у односу на средњошколце? Друго, да ли став преко намере утиче на постигнуће студената, будући да је садашње истраживање наишло на проблем код анализираних мера постигнућа?

Кључне речи: бихевиорална намера, приступ рационалног деловања, став, теорија намерног понашања, учење страног језика, филолошки и нефилолошки оријентисани испитаници.

НАУЧНА ОБЛАСТ: НАУКА О ЈЕЗИКУ

УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ: ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

УДК БРОЈ: 811.111'243:159.953]:159.9.019.4(043.3)

ATTITUDES TOWARDS LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THEIR INFLUENCE ON ACHIEVEMENT

ABSTRACT:

The subject of this study is the examination of secondary school and university students' attitudes towards learning English, and their influence on achievement. For the purposes of providing an answer to the question whether, and to what extent, attitude influences achievement of the said age groups, we have set up the following aims: (1) to explore the participants' general attitude towards English and learning English; (2) to determine the factors influencing the formation of attitude towards the said attitude object; (3) to examine whether attitude formed in such a way is a predictor of achievement. In accordance with the theoretical approach that the paper is based on, we have hypothesised that attitude is not an immediate predictor of achievement, but rather it influences the degree of language proficiency indirectly, through behavioural intention.

223 participants were recruited for the study, aged from 16 to 24 ($M=18.69$; $SD=2.00$), of both sexes ($M=67$; $F=156$), who belong to two age groups: secondary school students (Philological and General Grammar School Courses), and university students (the Faculty of Philology and Economics). According to the psychology literature, attitude is formed in line with information and knowledge about the attitude object, and by personality factors and attitudes of the individual's social environment. In accordance with the first two stated aims, the *Attitude to English and Learning English Battery* was constructed (language learning history, language learning context, attitude scale, social distance scale, aspiration scale, extracurricular input scale). In addition, it was assumed that class input had an impact on attitude formation, which was determined qualitatively through content analysis. A short battery aimed at secondary school and university students' parents was also created (socio-demographic questionnaire, self-reported language proficiency scale, attitudes towards English learning scale). In line with the third aim, we collected all the participants' marks, received by the time of testing, and tested approximately half of the

sample with an external test (grammar, vocabulary, listening, reading, speaking). Consequently, there were two measurements of achievement: average school mark and external test score. For data analysis purposes, we used the statistical programme *PASW Statistics*, additional *Amos* software, and qualitative content analysis. The following quantitative analyses were employed: descriptive statistics, tests for differences in variances, factor analysis, correlation, regression, and structural equation modelling (SEM).

The results indicate that the participants' general attitude (GA) was quite positive, and three factors were extracted by means of factor analysis: intention and emotions factor (IEF), cognitive/instrumental factor (CIF), and nationalism/liberalism factor (NF). Variance analysis showed the difference in GA between philologically and non-philologically oriented participants within the secondary school group, but not in the university student group. As regards the extracted factors, variance analysis indicated the difference between philologically and non-philologically oriented participants only in IEF. As far as factors influencing attitude formation are concerned, regression analysis showed that attitude was formed under the influence of the language learning context (LLC), extracurricular input (ExCurI) and attitudes towards native speakers (NSA) in the secondary school group, whereas in the university student group, it was formed under the influence of LLC and NSA.

Finally, it was also determined through regression analysis that IEF significantly explained both achievement measures in the secondary student group. Bearing in mind the aim to investigate whether the theory of planned behaviour may be applicable to the context of foreign language learning (FLL), we computed SEM in the secondary student group. This analysis was not employed in the university student group, since the regression analysis did not show IEF to be a significant predictor of behaviour. The final model suggested that attitude towards English and learning English was determined by class environment (LLC and language of instruction) and the cultural aspect of language learning, specifically, NSA. Intention, in turn, was determined by attitude, and finally, intention was the immediate antecedent of behaviour (namely, average school mark). Due to a rather small number of participants, SEM was not computed in the sub-sample who were tested by an external test; however, correlation analysis showed a strong correlation

between average school marks and external test scores, which may suggest a similar pattern for both achievement measures. In the end, what differentiates this model from the original model of the reasoned action approach is the direct link between class environment and intention.

To conclude, although the theory of planned behaviour has appeared valid in the context of foreign language learning in the secondary school student group, and thus may be directly applied to English language classes, in the university student group it was the contrary. Therefore, our results open new questions to which some future studies will try to provide answers. Firstly, which factors significantly explain university students' attitudes towards English and learning English, since the percent of the variance explained was twice as low as in the secondary student group? Secondly, does attitude influence students' achievement through intention, bearing in mind the fact that the current study faced some problems with regard to the analysed achievement measures?

Key words: attitude, behavioural intention, foreign language learning, philologically and non-philologically oriented participants, reasoned action approach, theory of planned behaviour.

FIELD OF STUDY: LINGUISTICS

SPECIFIC FIELD OF STUDY: APPLIED LINGUISTICS

UDK number: 811.111'243:159.953]:159.9.019.4(043.3)

Садржај

Листа табела и слика	iv
1. Уводне напомене	1
2. Ставови и истраживање ставова	5
2.1. Дефинисање концепта <i>став</i>	5
2.2. Структура ставова	6
2.3. Формирање ставова	8
2.4. Мерење ставова	11
2.5. Веза између ставова и понашања	13
2.5.1. Испитивање односа између ставова и понашања	14
2.5.2. Теорија намерног понашања Ајзена и Фишбајна	16
2.5.3. Примена теорије намерног понашања у контексту учења енглеског као страног језика	19
2.6. Преглед истраживања ставова у лингвистичким дисциплинама	22
3. Методологија истраживања	31
3.1. Циљеви и основне хипотезе истраживања	32
3.2. Узорак	33
3.3. Инструменти и процедуре	34
3.4. Полазне теоријске претпоставке и операционализација варијабли	38
3.4.1. Ставови према учењу енглеског и хипотетички фактори који утичу на формирање става	38
3.4.2. Скала ставова	39
3.4.3. Варијабла језичког окружења	41
3.4.4. Варијабла ставова средине	46
3.4.5. Варијабла става према изворним говорницима енглеског језика	47
3.4.5.1. Социјална дистанца	49
3.4.5.2. Богардусова скала социјалне дистанце	49
3.4.6. Варијабла особина личности	51

3.4.6.1. Интринзичне и екстринзичне аспирације	52
3.4.6.2. Скала аспирација	53
3.4.7. Варијабла постигнућа	54
3.5. Поступци обраде података	58
4. Анализа ставова	62
4.1. Општи став према енглеском и учењу енглеског језика	62
4.2. Фактори који потенцијално утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика	70
4.2.1. Језичко окружење	70
4.2.1.1. Историја учења језика	71
4.2.1.2. Контекст учења језика	74
4.2.1.3. Изложеност језику	80
4.2.1.3.1. Наставни инпут	80
4.2.1.3.2. Језик учионице	84
4.2.1.3.3. Ваннаставни инпут	86
4.2.2. Став према изворним говорницима енглеског језика	97
4.2.3. Лични фактори: интринзичне и екстринзичне аспирације	101
4.2.4. Ставови родитеља према енглеском и учењу енглеског језика	104
4.2.4.1. Основне карактеристике узорка родитеља	105
4.2.4.2. Субјективна процена познавања страних језика	106
4.2.4.3. Скала ставова према енглеском и учењу енглеског језика код родитеља	107
4.3. Фактори који утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика	112
5. Анализа постигнућа	117
5.1. Постигнуће код испитаног узорка	117
5.2. Став као предиктор постигнућа	119
6. Модел теорије намерног понашања у контексту учења страног језика код средњошколске групе	124

7. Дискусија	130
8. Закључне напомене	152
Литература	157
Прилози	168
ПРИЛОГ 1: Батерија тестова за утврђивање става према енглеском и учењу енглеског језика	168
Прилог 1а: Социодемографски упитник	168
Прилог 1б: Упитник о историји учења енглеског језика	169
Прилог 1в: Скала процене контекста учења енглеског језика	170
Прилог 1г: Скала ставова према енглеском и учењу енглеског језика	171
Прилог 1д: Скала социјалне дистанце	172
Прилог 1ђ: Скала аспирација	173
Прилог 1е: Скала процене за утврђивање ваннаставног инпута	174
ПРИЛОГ 2: Батерија тестова за утврђивање става родитеља према енглеском и учењу енглеског језика	175
Прилог 2а: Социодемографски упитник	175
Прилог 2б: Скала процене познавања језика	176
Прилог 2в: Скала ставова према учењу енглеског језика	177
Биографија ауторке	178

Листа табела и слика

Табела 1. Класификациона схема опажених детерминанти понашања у ситуацији школског постигнућа (преузета из Navelka, 1992: 152)	55
Табела 2. Дескриптивне вредности на скали ставова	62
Табела 3. Вишеструка поређења између парова на скали ставова (<i>Tukey HSD</i>)	63
Табела 4. Факторска оптерећења по тврдњама на скали ставова	66
Табела 5. Дескриптивне вредности фактора намере и емоција на скали ставова ...	67
Табела 6. Вишеструка поређења између парова за ФНЕ (<i>Tukey HSD</i>).....	67
Табела 7. Дескриптивне вредности когнитивно-инструменталног фактора на скали ставова	68
Табела 8. Вишеструка поређења између група за КИФ (<i>Tukey HSD</i>)	69
Табела 9. Дескриптивне вредности фактора национализма на скали ставова	69
Табела 10. Историја учења језика (узраст)	71
Табела 11. Дескриптивне вредности на скали процене контекста учења	74
Табела 12. Факторска оптерећења на садржајима скале процене контекста учења	75
Табела 13. Дескриптивне вредности процене часова енглеског језика	77
Табела 14. Дескриптивне вредности процене наставних материјала	77
Табела 15. Дескриптивне вредности процене атмосфере на часовима енглеског ..	78
Табела 16. Дескриптивне вредности процене наставника и начина рада	79
Табела 17. Вишеструка поређења између подгрупа код средњошколаца на скали ставова и факторима на скали ставова	83
Табела 18. Процентуална заступљеност јединица наставног инпута	83
Табела 19. Учесталост праћења филмова/серија на енглеском језику	87
Табела 20. Читање титла код подгрупа узорка	87
Табела 21. Вишеструка поређења између подгрупа код читања титла (<i>Tukey HSD</i>)	88
Табела 22. Учесталост праћења музике на енглеском језику	89
Табела 23. Напор да се разуме текст песама	89

Табела 24. Вишеструка поређења између подгрупа код праћења музике на енглеском језику и напора да се разуме текст (<i>Tukey HSD</i>)	90
Табела 25. Врста и интезитет комуникације са (не)изворним говорницима	91
Табела 26. Разговор са неизворним говорницима енглеског језика	91
Табела 27. Вишеструка поређења између подгрупа код комуникације са неизворним говорницима (<i>Tukey HSD</i>)	92
Табела 28. Писана комуникација са неизворним говорницима	92
Табела 29. Вишеструка поређења између подгрупа код писане комуникације са неизворним говорницима (<i>Tukey HSD</i>)	93
Табела 30. Прочитане књиге на енглеском језику	94
Табела 31. Вишеструка поређења између подгрупа код прочитаних књига на енглеском језику (<i>Tukey HSD</i>)	94
Табела 32. Прочитани чланци на енглеском језику	95
Табела 33. Вишеструка поређења између подгрупа код прочитаних чланака на енглеском језику (<i>Tukey HSD</i>)	95
Табела 34. Дескриптивне вредности на Богардусовој скали по подгрупама	97
Табела 35. Поређења парова код подгрупа испитаника код процене изворних говорника три нације (Бр, Ам, Ср)	99
Табела 36. Средње вредности по нивоима на Богардусовој скали	100
Табела 37. Статистичке разлике између група на појединачним нивоима Богардусове скале	100
Табела 38. Средње вредности на скали аспирација	102
Табела 39. Факторска оптерећења по тврдњама	109
Табела 40. Регресиони модел (генерални став код средњошколске групе)	113
Табела 41. Коефицијенти (генерални став код средњошколске групе)	113
Табела 42. Регресиони модел (генерални став код студентске групе)	115
Табела 43. Коефицијенти (генерални став код студентске групе)	115
Табела 44. Регресиони модели (прва мера постигнућа)	119
Табела 45. Коефицијенти (регресиона анализа: оцена)	120
Табела 46. Регресиони модел (друга мера постигнућа)	121

Табела 47. Коефицијенти (регресиона анализа: скор на тесту)	121
Табела 48. Показатељи подобности модела 1	126
Табела 49. Показатељи подобности модела 2	128
Табела 50. Показатељи подобности модела 3	129

Слика 1. Теорије рационалног деловања и намерног понашања (слика прилагођена према Ajzen, Fishbein, 2005: 194)	17
Слика 2. Претпостављене варијабле које утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика	40
Слика 3. Претпостављене компоненте језичког окружења	41
Слика 4. Дескриптивне вредности укупне количине наставног инпута	81
Слика 5. Средње вредности употребе енглеског језика као језика учионице	85
Слика 6. Средње вредности фактора на скали ставова родитеља	110
Слика 7. Теорија намерног понашања у контексту Л2 (Модел 1)	126
Слика 8. Теорија намерног понашања у контексту Л2 (Модел 2)	127
Слика 9. Теорија намерног понашања у контексту Л2 (Модел 3)	128

1. Уводне напомене

У истраживањима из области примењене лингвистике, конкретно усвајања или учења другог/страног језика, ставови се, заједно са мотивацијом, талентом за учење језика, стилем учења и типом личности, углавном третирају као једна од значајних варијабли које чине *индивидуалне разлике* (Dörnyei, 2005; Ellis, 1994; Gass, Selinker, 2008; MacIntyre, 2002 и др). Индивидуалне разлике које постоје код ученика који усвајају други или страни језик, делом су засноване на наведеним психолошким факторима (таленат, стил учења, личност), али су и друштвено условљене (Ellis, 1994), јер учење језика представља социјално-психолошки феномен (Gardner, 1985)¹. Друштвени фактори имају велики утицај на овладавање другим/страним језиком, и тај утицај остварују индиректно, или преко ставова, јер друштвени фактори имају функцију обликовања ученичких ставова који за узврат утичу на исход учења, или одређивањем могућности за учење које појединац искуси, па тако на пример, припадност друштвено-економској класи или етничко порекло, могу да утичу на природу и количину инпута коме су ученици изложени (Ellis, 1994). Истицање и личног и друштвеног контекста усвајања или учења другог/страног језика веома је важно јер учење језика представља јединствен феномен, те је неопходно узети у обзир контекст у коме се оно одвија, као и чињеницу да код различитих контекста различите варијабле долазе до изражаја (Gardner, 1985).

Будући да ставови потенцијално могу имати (индиректан) утицај на овладавање страним језиком, предмет овог рада, генерално говорећи, јесте испитивање утицаја ставова на постигнуће ученика у енглеском језику. Да ли и у којој мери ставови утичу на постигнуће ученика, без обзира на велики број студија које су се бавиле овом тематиком, још увек је отворено емпиријско

¹ Други језик представља нематерњи језик који се користи у образовне, политичке и друге сврхе; страни језик нема такав статус (Crystal, 2008: 266). Дакле, други језик има одређени политички статус у некој земљи, за разлику од страног језика који представља нематерњи језик који се учи у формалном образовању неке земље. Без обзира што се ова два термина користе наизменично као синоними, или замењују неутралном ознаком Л2 (од енгл. *second language*), литература из области усвајања/учења нематерњег језика, међутим, најчешће се односи на усвајање другог, а не страног језика.

питање. Слично томе, још увек није утврђено да ли утицај ставова на постигнуће преузима улогу афективног филтера (Dulay, Burt, Krashen, 1982; Krashen, 1982), или једноставно подстиче ученичку мотивацију (Gardner, 1985). И поред великог броја истраживања која су се бавила испитивањем мотивације за учење другог или страног језика, у покушају да се пружи одговор на други део питања, предмет нашег истраживања јесу *ставови* према учењу енглеског језика, јер сматрамо да је мотивација доста испитиван конструкт и да су истраживања дала научно утемељену теоријску и емпиријску основу за објашњавање овог феномена (нпр. друштвено-образовни модел и серија истраживања у којима се користила *AMTB* батерија тестова)². С друге стране, ставови су у наведеном контексту најчешће испитивани у комбинацији са мотивацијом, и третирани су пре свега као фактор који утиче на мотивацију за учење језика. Мотивација у овом смислу је посматрана као сложен конструкт, што она и јесте, који представља порив за „предузимање акције“, односно за извођење одређене врсте понашања. Гарднер и његови сарадници, као зачетници и водећи истраживачи у испитивању мотивације за учење другог језика, више пута су наглашавали да нечија „оријентисаност“ да учи други језик може да доведе до постигнућа само ако та оријентисаност садржи одређен степен мотивације (Gardner, Tremblay, 1994a), што су и потврдили низом емпиријских студија.

Иако је неоспорно да мора да постоји јак порив да се изведе одређено понашање да би се то понашање и извело, ми ћемо покушати да преуземо још један корак даље, у покушају да дамо свој допринос овој тематици. Заправо, будући да је предмет нашег истраживања испитивање ставова и њиховог потенцијалног утицаја на постигнуће, наша полазна теоријска основа јесте *теорија намерног понашања*, чији главни конструкт, тј. намера, како и сам Гарднер примећује, у себи садржи мотивишућу компоненту става која подстиче појединца да предузме одређено понашање (в. Gardner, Tremblay, 1994a). Према овој теорији, понашање је условљено јачином намере да се понашање заиста и изведе, а намера је с друге стране условљена, између осталог, и ставом према извођењу тог понашања, који је плод различитих уверења које појединац има у вези са објектом става. Конкретно, у истраживању су испитани ставови

² Енгл. *Attitude/Motivation Test Battery*.

припадника два образовна профила ученика и студената, односно испитаници који похађају филолошке смерове (Филолошка гимназија и Филолошки факултет) и испитаници којима је енглески само један у низу предмета (Општа гимназија и Економски факултет).

Наш циљ, стога, јесте да испитамо да ли је јачина намере заиста значајан предиктор самог понашања, и ако је то случај, који проценат варијансе објашњава. Теорија намерног понашања, колико је нама познато, до сада није коришћена при испитивању утицаја ставова према страном језику на постигнуће ученика, а ми верујемо да ова теорија може наћи примену у испитивању везе између става и постигнућа код учења страног језика јер она садржи склоп индивидуалног и друштвеног који је, по нашем мишљењу, неизмерно важан у контексту учења страног језика³. У складу са тим, идеја овог рада је да сложени процес учења и усвајања страног језика представља производ интеракције између личне и друштвене димензије, те се тако мора и испитивати, узимајући у обзир и личне и друштвене факторе⁴.

Најзад, у погледу структуре, рад је подељен у два општа дела. Због претпоставке да став утиче на постигнуће испитаника, први део се тиче испитивања ставова, тј. утврђивања фактора који утичу на формирање ставова према енглеском и учењу енглеског језика, а други се бави испитивањем везе став–постигнуће. Прецизније, у првом делу ћемо прво говорити о ставовима и формирању ставова, дати теоријски оквир од кога ово истраживање полази, детаљно приказати појединачне резултате сваког претпостављеног фактора који потенцијално утиче на став, и најзад регресионом анализом утврдити који

³ О овој вези говори и Елис у контексту утицаја друштвених фактора на усвајање или учење другог/страног језика (Ellis, 1994).

⁴ У литератури се често подвлачи разлика између усвајања и учења другог и/или страног језика јер се сматра да одрасли поседују два независна система за развијање способности у нематерњим језицима, и то подсвесног *усвајања* и свесног *учења* језика. Крашен (Krashen, 2002) сматра да је усвајање (другог) језика процес сличан усвајању матерњег језика код деце, јер захтева смислену комуникацију на циљном језику, док се учење (страног) језика заснива на представљању експлицитних правила и на исправљању грешака. Иако поменута дистинкција може бити спорна за савремену наставу енглеског језика, ми ћемо користити термин *учење страног језика* даље у раду, ради доследности употребе једног термина.

фактори највише објашњавају став код сваке појединачне старосне групе. У другом делу ћемо се бавити концептом *постигнућа*, тј. испитивањем потенцијалног утицаја става на постигнуће испитаника ове студије, а затим анализом структуралног моделирања утврдити везе између става, намере и постигнућа. Најзад, у последњем поглављу ћемо истаћи најзначајније резултате, односно закључке рада, као и могући научни и друштвени допринос истраживања, у смислу теоријског расветљавања појаве, али и практичних примена резултата у образовном систему Србије.

2. Ставови и истраживање ставова

2.1. Дефинисање концепта *став*

Ставови су одувек чинили упоришну тачку у истраживањима, пре свега, социјалне психологије. Према речима социјалних психолога, преокупираност ставовима је лако разумљива будући да они представљају кључни концепт за објашњавање мисли, осећања, и активности везаних за људе, ситуације и идеје (Bordens, Horowitz, 2008). Испитивање ставова у истраживањима из области хуманистичких наука има за циљ да објасни различите врсте друштвених збивања (Rot, 2003), али и предвиди одређено понашање код појединаца и/или група (в. Ajzen, Fishbein, 2005; Bohner, Wänke, 2002; Pennington, 1997).

Многи аутори су мишљења да је концепт става тешко дефинисати, не само зато што представља сложен конструкт, већ и због чињенице да се значење речи „став“ у научној јавности, а пре свега у социјалној психологији, не поклапа са њеним употребним значењем у свакодневном животу. Иако је појам става релативно кратког века, његово значење се нагло проширило (Rot, 2003), у смислу секундарних значења. Заправо, у свакодневном говору, људи тврде да имају став о некоме или нечему, те у овој употреби став имплицира позитивна или негативна осећања према некоме или нечему, или да неко има „лош став“ или „погрешан став“, чиме се сугерише на карактеристике личности или бихевиорални образац који је увредљив (Bordens, Horowitz, 2008)⁵. У контексту истраживања из области хуманистичких наука, термин „став“ преузима другачије значење. Рот (2003) наводи да се у социјалној психологији дошло до појма „став“ у потрази за концептом који објашњава сложено људско понашање у ком долазе до изражаја све три основне функције људског понашања, дошло до појма „став“, који у себе интегрише три компоненте – когнитивну, емотивну и конативну (в. 2.2).

Један од раних истраживача из области социјалне психологије, Гордон Олпорт (Gordon Allport), даје прву потпунију дефиницију става (Rot, 2003). Олпорт (1935) дефинише став као „менталну и неуралну спремност, формирану на основу искуства, која врши директивни или динамички утицај на реаговање појединца на објекте и ситуације са којима долази у додир“ (цитирано у Рот, 2003:

⁵ Ова тврдња је валидна и за енглески и српски језик.

317). Креч, Крачфилд и Балаки (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1972) дефинишу ставове као „трајне системе позитивног или негативног оцењивања, осећања и тенденција да се предузме акција за или против – а у односу на различите објекте“ (цитирано у Rot, 2003: 318). Никола Рот (2003) их дефинише као „системе когнитивних, емоционалних и конативних тенденција. Они представљају [...] менталну спремност за одређени начин реаговања и зато утичу на то како ћемо опажати поједине објекте, шта ћемо о њима мислити и како ћемо на њих емоционално реаговати. Ставови редовно имају и динамичко дејство, делују као мотиви и подстичу и утичу на наше поступке“ (стр. 353).

Иако постоји читав низ различитих дефиниција концепта став, ми ћемо усвојити Олпортову дефиницију јер она укључује елементе који су важни за предмет и природу нашег истраживања. Другим речима, из ове дефиниције следи да су ставови у основи лични, те се не могу мерити директно; да се уче на основу различитих искустава и утицаја разних чинилаца социјализације; да су директно повезани са људским поступцима или понашањем, с обзиром на то да изазивају директиван⁶ или динамички утицај на људске реакције везане за објекте, људе и ситуације (Bordens, Horowitz, 2008).

2.2. Структура ставова

Став је потребно посматрати као врсту структуре знања која је сачувана у меморији или је створена у тренутку евалуације (Fabrigar, MacDonald, Wegener, 2005). Структура ставова подразумева везу између објекта става и евалуације, с једне стране, и структуре знања које их повезују, са друге (Fabrigar, MacDonald, Wegener, 2005). У раним радовима из области социјалне психологије, полазило се од претпоставке да ставови имају трочлану структуру (Bordens, Horowitz, 2008). Заправо, полазећи од Платонове поделе психичког живота на интелектуалну, емоционалну и конативну/вољну димензију (Ajzen, Fishbein, 2005; Rot, 2003), социјални психолози су сматрали да комплексно људско понашање представља одраз интеграције ове три компоненте. **Когнитивну компоненту** сачињавају уверења о објекту става (Pennington, 1997), односно схватања и знања о објекту става, било уска знања која омогућавају разликовање једне појаве од друге било

⁶ Овај термин користи Рот (2003), у значењу означавања смера.

цео систем знања који укључује широк спектар људског сазнања у вези са одређеном појавом (Rot, 2003); **емоциона компонента** се односи на евалуацију објекта става и одражава вредности појединаца (Pennington, 1997), и у себе укључује осећања у вези са објектом става (објекат је пријатан/непријатан, добар/лош и сл) (Rot, 2003); и, **конативна компонента** представља тенденцију да се учини нешто у односу на објекат према коме имамо став (Rot, 2003), односно тиче се понашања у односу на објекат или особину става (Pennington, 1997).

Међутим, савременија литература из области истраживања ставова не дефинише став као трочлани конструкт, већ га посматра као генерални евалуативни скуп информација које потичу од ових компоненти (в. нпр. Crites, Fabrigar, Petty, 1994; Zanna, Rempel, 1988). С друге стране, према неким другим савременим схватањима из ове области, став сачињавају четири међусобно повезане компоненте: когниције, афективне реакције, бихевиоралне намере, и понашања (Bordens, Horowitz, 2008). Заправо, поред три горенаведене компоненте додаје се и четврта, бихевиорална компонента. Разлог укључивања бихевиоралне компоненте лежи у чињеници да став, као и когниције и осећања које су у складу са њим, може да произведе, поред бихевиоралних намера, и сама понашања (Bordens, Horowitz, 2008). Другим речима, став узрокује намеру да се понашамо на одређени начин, која за узврат узрокује само понашање (Pennington, 1997). Према овом схватању, став заправо представља „резиме“ четворочлане структуре ставова, која је динамична у смислу да свака компонента утиче на остале компоненте (Zimbardo, Leippe, 1992), те став чини низ међусобно испреплитаних мисли, осећања и намера.

Генерално говорећи, многи аутори сматрају да афективна компонента доминира ставом (Breckler, Wiggins, 1989), јер кад год се став евоцира, увек је праћен позитивним или негативним осећањима, с том разликом да постоје различити степени интензитета емоције (Bordens, Horowitz, 2008). У складу са нашом тематиком, односно у контексту усвајања/учења другог и/или страног језика, многи аутори су испитивали афективне варијабле као на пример осећај уживања (Grubor, Hinić, 2010), анксиозност (Dewaele, 2002; Liu, Jackson, 2008; Gardner, Day, MacIntyre, 1992; MacIntyre, 2002; MacIntyre, Gardner, 1989, 1991) и сл. Међутим, иако је значај афективних компоненти велики, у контексту тврдње

да ставови имају сврху да предвиде људско понашање (Ajzen, Fishbein, 2005; Rot, 2003), неизмерно постају важне бихевиоралне намере, јер иако ставови представљају одраз наших вредности (Ball-Rokeach, Rokeach, Grube, 1984, цитирано у Bordens, Horowitz, 2008), људи не поступају увек у складу са својим уверењима⁷.

2.3. Формирање ставова

Будући да став представља мултидимензионалан конструкт (Ajzen, Fishbein, 2005), јасно је да читав низ фактора утиче на његово формирање. Сам термин „формирања ставова“ означава промену од непостојања става према објекту до постојања позитивног или негативног става (Oskamp, 1991, цитирано у Bordens, Horowitz, 2008). Постоји читав низ механизма за формирање ставова, али највећи број чине они који су условљени искуством и учењем (Bordens, Horowitz, 2008), у складу са чињеницом да се ставови пре свега усвајају социјалним учењем (Rot, 2003). Са друге стране, нека истраживања сугеришу да ставови могу имати и генетичку компоненту, па је утврђено, на пример, да став према агресивности може имати основу у генетичком садржају (Bordens, Horowitz, 2008). У контексту нашег истраживања може се говорити о наслеђеном таленту за језике, или наслеђеној вербалној интелигенцији. Међутим, ми се на овом фактору нећемо задржавати јер он није предмет нашег истраживања.

У циљу фокусирања на предмет садашњег истраживања, у овом поглављу ћемо се првенствено задржати на најважнијим факторима, тј. механизмима стицања ставова искуством и учењем, а то су:⁸

(1) **проста изложеност објекту става** (Zajonc, 1968, цитирано у Bordens, Horowitz, 2008) – једноставно излагање објекту става појачава наше емоције према том објекту, а истраживања показују да овај механизам може да појача

⁷ О проблему неконзистентности између ставова и понашања, в. 2.5.1.

⁸ У овој таксономији изузели смо једну групу фактора, тј. опште/универзалне факторе, јер психологију интересују општи чиниоци који непосредно утичу на понашање, као што су припадност групи, информисаност и знање о објектима и ситуацијама, различити персонални моменти и сл (Rot, 2003), што је релевантно и за предмет нашег истраживања.

позитиван став уколико су подстицаји неутрални или позитивни, а уколико су негативни онда појачавају негативан став (Bordens, Horowitz, 2008).

У складу са чињеницом да нас „подстицаји, идеје и вредности којима смо изложени обликују“ (Bordens, Horowitz, 2008: 165), у оквиру предмета нашег истраживања можемо говорити о изложености енглеском језику од малих ногу кроз различите медије, кроз наставни инпут, затим о изложености културолошко-друштвеним вредностима средине у вези са објектом става (у нашем случају енглески језик, и учење енглеског језика), о реакцијама родитеља, вршњака, друштва на енглески језик и учење енглеског језика, или било ког другог страног језика и сл.

(2) **директно лично искуство** – овај механизам има моћ да креира и мења ставове током целог живота, па су ставови усвојени на овај начин обично чврсти и утичу на понашање (Bordens, Horowitz, 2008).

У нашем контексту, можемо говорити о мишљењима и осећањима које ученици имају у вези са учењем енглеског језика, и самим језиком, искуствима која доживљавају у настави енглеског језика, мишљењима и осећањима које везују за природу интеракције коју остварују са вршњацима, наставницима и, евентуално, изворним говорницима.

(3) **утицај масовних медија** – масовни медији играју веома важну улогу у друштву (нпр. пружају моделе понашања); телевизија, филмови, музика и остали медији дефинишу нашу реалност у смислу наглашавања неких догађаја, а игнорисања неких других (Bordens, Horowitz, 2008).

У складу са предметом нашег истраживања, медији одсликавају друштвено-политичку ситуацију и пружају и/или намећу систем вредности, чији саставни део могу, на пример, бити изразито негативне тенденције према другим нацијама (ксенофобичност или изразити национализам), које се могу рефлектовати и на језик припадника ових група, и њихову културу. У извесном смислу изразито негативан став према употреби англицизама у српском језику који је присутан како у медијима (Војковић, 2010), тако и у научној јавности (Марковић, 2008) у последње време, може индиректно утицати на неприхватање

енглеског језика, ако се изгради став да се на овај начин угрожава српско „национално благо“⁹.

(4) **значај група и друштвених мрежа** – многи ставови се уче и појачавају у групама; истраживања показују да утицај групе унутар које изражавамо своја мишљења остварује најјачи утицај (групу може чинити припадност или симпатизерство према политичкој фракцији, на пример), и да појединци прилагођавају своја уверења уверењима других људи са којима желе да буду у добрим односима (Bordens, Horowitz, 2008)¹⁰.

У нашем контексту, будући да ставови појединца зависе од ставова и норми групе (Rot, 2003), сматрамо да вршњаци, као референтна група, и идоли средњошколске, а донекле и студентске популације, имају најјачи утицај на формирање ставова према енглеском језику и учењу енглеског језика, а у мањој мери и родитељи.

Поред наведених механизма за формирање ставова, из литературе из области социјалне психологије издвојићемо још два фактора који се везују за формирање ставова, без обзира што се неки од њих остварују преко неких од горенаведених механизма, јер су важни за предмет садашњег истраживања, и то:

(5) **информације и знања о објекту става** – искуства која појединци стичу о појавама и знања која поседују (Rot, 2003), без обзира да ли су она реална или не, и без обзира на ограниченост знања. У смислу предмета нашег истраживања, у овом делу до изражаја долази варијабла коју смо назвали језичко окружење, а коју чине: контекст учења (наставници енглеског језика, њихов начин рада, учбеници који се користе, атмосфера и интеракција у настави), изложеност језику (наставни и ваннаставни аспект који се могу остварити преко механизма просте изложености), и историја учења језика (дужина учења енглеског језика, учење језика ван наставе, на пример похађање курсева језика и сл).

(6) **карактерне диспозиције**¹¹ – а) актуелна мотивација појединца, тј. колико ставови доприносе задовољавању жеља појединаца и остваривању њихових

⁹ Термин који употребљава Лесли Милрој у својој теорији о стандардном језику, названој *култура стандардног језика* (Milroy, 2001).

¹⁰ У питању је *хипотеза афилијативног друштвеног прилагођавања* (Sinclair et al, 2005).

¹¹ Рот (2003: 368) овај фактор назива *персонални моменти*.

циљева, и б) трајне карактеристике личности, на пример одређене црте личности (Rot, 2003). Овај индикатор може у извесном смислу бити условљен и неким од већ наведених механизма, јер понашања и веровања могу бити, на пример, последица утицаја група (Ajzen, 2005). У складу са предметом нашег истраживања, у овај индикатор можемо сврстати интелигенцију, тип/структуру личности (екстроверзија, субмисивност, самопоуздање итд), ниво аспирације, мотивацију за специфично понашање и сл.¹²

Најзад, будући да ставови највећим делом представљају резултат социјализације човека, јасно је стога да чиниоци социјализације уједно представљају и индикаторе/детерминанте ставова. Генерално говорећи, облик у коме се социјализација манифестује зависи од друштвеног система коме појединци припадају, припадности групи и личних особина (Rot, 2003). За потребе нашег истраживања, ми смо покушали да укључимо што већи број чинилаца како бисмо пружили што потпунију слику овог сложеног процеса и комплексних односа.

2.4. Мерење ставова

Пре него што се позабавимо техникама за мерење ставова, неопходно је направити разлику између две врсте ставова. Заправо, постоје **експлицитни ставови**, који оперишу на свесном нивоу (ставови које људи отворено изражавају и којих су свесни) и обично имају директиван утицај на понашање, и **имплицитни ставови**, који оперишу на несвесном нивоу (ови ставови се активирају аутоматски, без свесног размишљања) (Bordens, Horowitz, 2008). На овом месту нећемо улазити у детаљни опис функционисања ове две врсте ставова, будући да су наведене разлике првенствено важне за контекст промене ставова (в. Ajzen, Fishbein, 2005; Bordens, Horowitz, 2008). Превасходно ћемо се задржати на испитивању експлицитних ставова јер емпиријски резултати везани за испитивање имплицитних ставова сугеришу њихову скромну предиктивну

¹² Иако су истраживања показала да су карактерне диспозиције само латентан конструкт у релацији са понашањем (за детаљни преглед утицаја карактерних особина на понашање в. Ajzen, 2005), у садашње истраживање је укључен један аспект који се тиче карактерних особина, али и општих чинилаца мотивације, који по нашем мишљењу може да утиче на ставове и понашање појединаца, тј. ниво интринзичних и екстринзичних аспирација.

валидност, али и зато што вољна понашања могу боље да се предвиде испитивањем управо експлицитних ставова (Ajzen, Fishbein, 2005), што је и предмет садашњег истраживања.

Уско повезане са поменутиим врстама ставова јесу, уопштено говорећи, две технике мерења ставова: (1) **индиректне**, које су са научног аспекта најобјективније јер их људи нису свесни, те на њих не могу ни свесно утицати (Pennington, 1997); индиректне технике могу бити „физиолошке, ненаметљиве и пројективне“ (стр. 88–89); и, (2) **директне** (скеале процене), које представљају ваљане и поуздане мере (Pennington, 1997) и уједно су методолошки пријемчивије; као најзаступљеније издвајају се Ликертова скала и техника семантичког диференцијала (Bordens, Horowitz, 2008; Pennington, 1997). У нашем истраживању, с обзиром да се индиректне технике првенствено везују за лабораторијске услове када се прати понашање учесника истраживања (Havelka, Kuzmanović, Popadić, 2008), ми смо применили **полудиректне технике** за утврђивање става узорка, у којима се „став рашчлањава на мање или више специфичне манифестације које се третирају као његови показатељи или индикатори, [...]. Уместо о целини става, испитаник говори о низу својих специфичних реакција на дати искуствени објекат“ (стр. 187)¹³.

Као што је већ напоменуто, највише коришћени поступци јесу Ликертова (сумациона) скала која укључује степен слагања са неком тврдњом (вредности на скали се крећу од крајњег неслагања до потпуног слагања), и у којој се за сваку тврдњу може рећи да је „скала става у малом“, и семантички диференцијал, који је примарно био коришћен за мерење конативног значења речи, а затим и као техника утврђивања става (Havelka, Kuzmanović, Popadić, 2008, 208–209). Семантички диференцијал представља скалу која се састоји од биполарних придева (добар/лош, леп/ружан, динамичан/статичан и сл), који представљају крајње тачке једног континуума (Dönges, 2009)¹⁴. Другим речима, између два

¹³ Ови аутори користе назив „индиректне технике“ другачије од Пеннингтона, тј. за анкетно испитивање којим се постављају питања о садржајима који наизглед немају везе са објектом става.

¹⁴ Понекад се наведени поступак сврстава у индиректне технике у анкетним истраживањима јер се испитаницима представља као мерење значења речи а не ставова (Havelka, Kuzmanović, Popadić, 2008).

антонима налазе се „семантички простори“ (Havelka, Kuzmanović, Popadić, 2008: 228) који одређују интензитет слагања, односно неслагања.

2.5. Веза између ставова и понашања

Будући да је полазна основа рада теорија намерног понашања, на овом месту ћемо се позабавити пре свега односом између става, намере и понашања, док ћемо у наредном поглављу указати на разлоге зашто су нека истраживања показала слабу везу између ставова и понашања.

Према структуралном приступу, коме наведена теорија припада, ставови представљају конструкт који је повезан са другим кључним појмовима, и то уверењима, вредностима, намерама и понашањем (Fishbein, Ajzen, 1975). У складу са овим приступом, издвајају се четири важна аспекта става, односно (1) то да се ставови уче кроз искуство, (2) да чине људе склоним да се понашају на одређени начин, (3) да ставови и понашање подлежу начелу доследности, и (4) да повољан или неповољан начин понашања одражава евалуативну компоненту става (Pennington, 1997). Све наведене компоненте повезане су у теорији намерног понашања (Ajzen, Fishbein, 1980). Заправо, уверења и вредности обликују став, који може бити позитиван, негативан или неутралан, ставови узрокују намере да се понашамо на одређен начин, а намере узрокују само понашање. Ајзен и Фишбајн (2005) наводе да се савремене теорије људског понашања баве факторима који доводе до формирања намера, и да без обзира на то што се међусобно разликују, њихову заједничку тачку чини мали број варијабли које објашњавају велики део варијансе код бихевиоралних намера. Они даље истичу да ове варијабле представљају главне разлоге који утичу на одлуку да се упустимо у одређено понашање, и њих чине: (1) вероватни позитивни или негативни исходи тог понашања; (2) одобравање или неодобравање тог понашања од стране појединаца или група које ценимо; и, (3) фактори који могу да олакшају или спрече извођење тог понашања. Ови аутори сматрају да је јачина наших намера најбољи предиктор тога како ћемо се понашати (Ajzen, Fishbein, 1980). Јачина намере се, с друге стране, може утврдити мерењем следећа три фактора, и самим тим се може предвидети вероватноћа понашања: (1) став према понашању; (2) субјективне норме; и (3) перцепција контроле понашања.

Да закључимо, полазећи од теорије намерног понашања, код везе став–понашање неопходно је укључити и намере, тј. одлуке да се неко понашање и изведе.

2.5.1. Испитивања односа између ставова и понашања

Како би објаснили утицај ставова на понашање, Ајзен и Фишбајн праве разлику између две врсте ставова. Прву групу чине општи ставови према физичким објектима, расним, етничким, или другим групама, институцијама, догађајима, или другим општим темама, а другу групу чине ставови према извођењу специфичног понашања у односу на објекат става, односно *ставови према понашању* (Ajzen, Fishbein, 2005). Аналогно томе, ови аутори истичу да је потребно направити разлику између општих бихевиоралних категорија и појединачних понашања. Повлачење ових разлика је неопходно јер је наведена разлика управо један од главних разлога неконзистентности резултата, односно закључака да су ставови слаби предиктори понашања.

С тим у вези, један од главних проблема у раним истраживањима јесте занемаривање нивоа општости/специфичности. Другим речима, не можемо мерити опште ставове, а онда их корелирати са специфичним понашањем, па потом закључивати да ова веза не постоји. То је управо и био један од разлога обесхрабрујућих резултата истраживања. Општи ставови могу да предвиде понашање онда када је мера понашања генерално репрезентативна за домен става, а појединачна понашања изведена у одређеном контексту могу да буду под утицајем не само општих ставова, већ и многих других фактора (Ajzen, Fishbein, 2005). Из овог разлога, Ајзен и Фишбајн уводе **принцип компатибилности** (Ajzen, 1988; Ajzen, Fishbein, 1977), односно основни предуслов да мере ставова и понашања морају укључивати исти ниво дефинисане општости, односно специфичности.

Други важан принцип јесте **принцип релевантности**. Поменути принцип је потврђен емпиријским истраживањима Ајзена и Фишбајна, која су доследно показала постојање везе између става према извођењу одређеног понашања и стварне бихевиоралне намере или самог понашања (Gardner, 1985). И ставови и понашања састоје се од елемената циља, радње, контекста и времена, а најјача веза између ставова и понашања остварује се ако се ови елементи поклапају

(Ajzen, Fishbein, 2005). Стога, иако многи ставови могу бити релевантни за одређено понашање, нису сви подједнако важни за предвиђање понашања.

У области учења и наставе страног језика, на пример, став према учењу енглеског језика може да буде релевантнији за добијање високе оцене из енглеског, него став према Енглезима и Американцима, или став према учењу француског или немачког језика. Гарднер (1985) истиче да су неки ставови релевантнији за понашање од неких других, а да различити нивои релевантности могу да утичу на јачину корелација таквих ставова са одређеним понашањем. Другим речима, сви горенаведени ставови могу да буду укључени у један комплексни показатељ понашања (тј. добијање високе оцене из енглеског), с тим што се очекује да ће јачина корелација бити различита и да ће најрелевантнији став, односно став према учењу језика показати највећу корелацију са оценама из енглеског. Стога Гарднер закључује да различите величине једноставно могу да означавају релевантност концепта става за понашање (Gardner, 1985).

Још једна димензија игра важну улогу при испитивању ставова, а то је **комплексност**. Управо занемаривање поменуте димензије је још један од разлога за неконзистентност резултата јер, као што је већ поменуто, понашање често узрокују многи ставови, а не само један. Из тог разлога понекад резултати сугеришу да присуство објекта става није увек довољно да се изазове изражавање става, већ да неки други фактори преузимају ту улогу (Bordens, Horowitz, 2008). У наведеном смислу, димензија комплексности може директно да буде повезана са принципом релевантности, јер одређени ставови не морају да буду релевантни за одређено понашање, или нису довољно релевантни (наведени различити нивои релевантности). Најзад, наведени аутори истичу да је најбоље решење мерење „бихевиоралног тренда“ (више понашања која се мере у неком временском периоду), јер су ставови јаче повезани са бихевиоралним трендовима него појединачним понашањем (Bordens, Horowitz, 2008).

Да закључимо, веза између става и понашања је крајње комплексна. Из тог разлога, да би једно истраживање заиста испитивало наведену везу, неопходно је обезбедити да ставови и понашање буду на истом нивоу општости/специфичности, затим, мерити ставове који су репрезентативни за одређену врсту понашања, односно релевантни за то понашање, и најзад, узети у

обзир сложену природу и ставова и понашања. У складу са теоријом намерног понашања, још једна ставка постаје важна, а то је да морамо узети у обзир не само специфично понашање, већ и намере спровођења тог специфичног понашања (Fishbein, Ajzen, 1975) при испитивању везе између става и понашања.

2.5.2. Теорија намерног понашања Ајзена и Фишбајна

С обзиром да се у неким истраживањима није показала предиктивна вредност става, тј. утврђено је да и поред позитивног става нема понашања која потврђују тај став (в. нпр. Kennedy et al, 2009)¹⁵, на овом месту ћемо подвући значај концепта намере да се одређено понашање и изведе, концепта који се налази у основи теорије намерног понашања. Теорија намерног понашања (Ajzen, Fishbein, 1980)¹⁶ произилази из теоријског приступа рационалног деловања, који претпоставља да бихевиоралне намере разумски/рационално следе уверења која су повезана са извођењем понашања.

Да би се што прецизније описала теорија намерног понашања, неопходно је дефинисати кључне концепте који чине основу наведене теорије као и приступа рационалног деловања. Заправо, ако узмемо у обзир чињеницу да је однос између става, намере и понашања врло комплексан, као и три фактора (наведена у претходном поглављу) који утичу на одлуку да се упустимо у одређено понашање, кључни концепти за ову теорију су:

(1) **бихевиорална уверења** – тичу се питања повезаних са исходима понашања. Заправо, претпоставља се да ова уверења, и евалуације уско повезане са њима, производе општу позитивну или негативну евалуацију, тј. став према извођењу одређеног понашања (Ajzen, Fishbein, 2005);

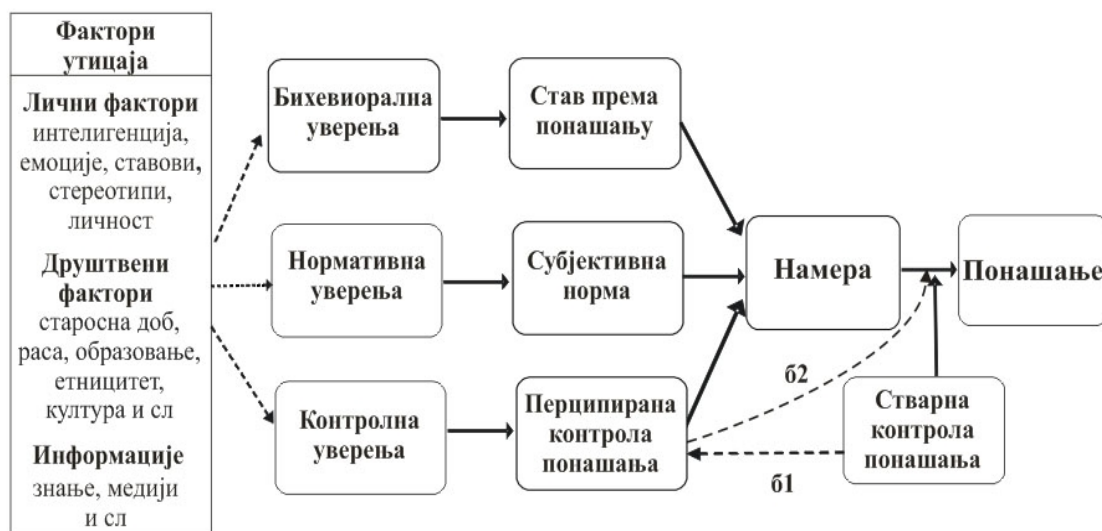
(2) **нормативна уверења** – питања која се тичу вероватног одобравања или неодобравања неког понашања од стране пријатеља, чланова породице, колега и сл. Претпоставља се да ова уверења заједно воде до перципираног друштвеног притиска или *субјективне норме* да се појединац упусти или не упусти у то понашање (Ajzen, Fishbein, 1980); и,

¹⁵ С обзиром да је тешко илустровати овај проблем лингвистичким истраживањима, овде је наведен пример из еколошке психологије, где се показало да људи имају позитиван став према рециклирању, али да тај став не одговара понашању, тј. не предвиђа понашање.

¹⁶ Енг. *theory of planned behaviour*.

(3) **контролна уверења** – уверења која су повезана са постојањем или непостојањем фактора који олакшавају или отежавају понашање (Ajzen, Fishbein, 2005). Заједно, контролна уверења воде до стварање перцепције о томе да ли имамо капацитет да изведемо понашање или не, односно до *перципиране контроле понашања* (Ajzen, 1991). Другим речима, да ли верујемо да имамо способност да изведемо неко понашање (у контексту нашег истраживања, на пример, да ли ученици верују да могу добро да овладају енглеским језиком).

Иако наведена уверења, односно кључни концепти, не морају нужно бити истинита, већ могу бити нетачна, пристрасна, или чак ирационална, када се скуп уверења једном формира, он пружа когнитивну основу из које ставови, перципиране друштвене норме, перцепције контроле, и у крајњем случају намере, следе на разумски и доследан начин (Ajzen, Fishbein, 2005). Будући да многи аутори истичу да, поред ставова и намера, на понашање утичу и многи други фактори, као што су навике, друштвене норме, изложеност информацијама, физичко и друштвено окружење итд, Ајзен и Фишбајн дају свеобухватни приказ теорија рационалног деловања, који дат у доњој слици.



Слика 1. Теорије рационалног деловања и намерног понашања (слика прилагођена према Ajzen, Fishbein, 2005: 194)

Приказани модел претпоставља да намера директно претходи понашању, а да са друге стране, намеру одређују став према понашању, субјективна норма, и перципирана контрола понашања; ове детерминанте саме по себи имају функцију базичних бихевиоралних, нормативних и контролних уверења, која, такође, могу варирати у зависности од читавог спектра различитих фактора утицаја (Ajzen, Fishbein, 2005). Аутори истичу да испрекидана стрелица која повезује стварну и перципирану контролу понашања са везом између намере и понашања показује да контрола воље посредује у овој релацији на такав начин да утицај намере на понашање расте када је стварна контрола јака. Под претпоставком да перципирана контрола понашања постоји, она може да послужи као замена за стварну контролу понашања, те да може послужити за боље предвиђање понашања (Ajzen, Fishbein, 2005)¹⁷.

Због сложености проблематике, и ради јаснијег приказа односа између намере и понашања, аутори наводе да у модел није укључено следеће (Ajzen, Fishbein, 2005):

- (1) извођење неког понашања може да пружи нове информације о вероватним исходима понашања, о очекивањима других, и питању контроле. Ове повратне информације ће вероватно утицати на будуће намере и понашање, али оне су делимично и задржане у моделу јер је понашање из прошлости укључено у факторе утицаја који утичу на сама уверења;
- (2) једном формиран ставови према понашању могу повратно да делују и утичу на формирање нових бихевиоралних уверења. Исто се може очекивати и за субјективне норме на које повратно делују нормативна уверења, и за постојеће перцепције о контроли које утичу на формирање нових контролних уверења;
- (3) иако су ставови, субјективне норме и перцепције о контроли концептуално независни, они међусобно могу да корелирају јер се делом могу базирати на истим информацијама; и најзад,
- (4) слика не показује релативан значај ставова, субјективне норме и перципиране контроле за предвиђање намере, с обзиром да се претпоставља да њихов значај варира од културе до културе.

¹⁷ Наведено је приказано испрекиданим стрелицама, којима је ауторка додала ознаке б1 и б2, које не постоје у оригиналном моделу.

2.5.3. Примена теорије намерног понашања у контексту учења енглеског као страног језика

Као што је већ поменуто, теоријски основ од кога полази наш рад јесте теорија рационалног деловања, конкретно, теорија намерног понашања. Основна претпоставка јесте да бихевиоралне намере рационално следе уверења која су повезана са извођењем самог понашања. Понашање, у контексту садашњег истраживања, јесте језичко понашање, које се манифестује кроз постигнуће испитаника (степен овладавања страним језиком, кога чини комбинација језичких вештина и језичког система).

Полазећи од претпоставке да је ова теорија применљива у контексту учења страног језика, приликом осмишљавања овог истраживања, користили смо наведени модел теорија рационалног приступа и намерног понашања као полазну основу (в. Сliku 1). Иако је немогуће узети у обзир све факторе који потенцијално утичу на став испитаника, ми смо покушали да укључимо што већи број могућих варијабли у истраживање.

Ако пођемо од **фактора утицаја**¹⁸, који утичу на формирање уверења (бихевиоралних, нормативних, контролних), ми смо од **личних фактора** узели степен аспирација, конкретно, интринзичних и екстринзичних аспирација (Kasser, Ryan, 1996). Нисмо укључили директно мотивацију за учење енглеског језика, иако је то било могуће, јер је мотивација за учење страног/другог језика до сада често истраживана појава (в. Dörnyei, 2001a, 2001b, 2005; Gardner, 2001, 2007; MacIntyre, 2002; Tennant, Gardner, 2004; и др). Поред тога, и сама чињеница да имамо две, у бити различите, групе узорака – филолошки и нефилолошки оријентисану – довољна је да претпоставимо да су филолошки оријентисани испитаници мотивисанији од нефилолошки оријентисаних, што потврђују резултати неких студија (нпр. Grubor, 2012). У нашем истраживању смо желели да проверимо да ли и наведени општи чиниоци утичу на став према учењу језика или не. Од **друштвених фактора**, у истраживању смо користили различиту старосну доб (средњошколци и студенти), и у одређеном смислу, различит степен образовања (средњошколско и факултетско образовање), али и различите образовне профиле (општи/филолошки смер, студенти економије и енглеског

¹⁸ Енг. *background factors*.

језика). Код последње у моделу наведене категорије, тј. **информација**, ситуација је мало сложенија него што је случај са моделом Ајзена и Фишбајна. Заправо, поред става референтних група, тј. родитеља и вршњака, у садашњем истраживању смо морали да узмемо у обзир и контекст у коме се формира став према енглеском језику, настављајући се на ауторе који издвајају наставни предмет „страни језик“ као специфичан и другачији од било ког другог школског или факултетског предмета (нпр. Dörnyei, 1994a; Gardner, 2007). Из тог разлога, укључили смо и фактор језичког окружења, кога теоријски чине следеће компоненте: историја учења енглеског језика, контекст учења енглеског језика и изложеност енглеском језику. Другим речима, овај фактор је уско повезан са самим објектом става, и по нашем мишљењу, може значајно да утиче на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика. Поменути фактор може да буде релевантан и за друге наставне предмете, али је у контексту учења страног језика неизмерно важан, јер може потенцијално бити и једини фактор који директно, или у највећој мери, утиче на формирање става, али и намере.

Сви набројани фактори утицаја могу потенцијално да утичу на уверења испитаника, у мањој или већој мери. Наведена уверења из модела нису директно мерена, јер се став испитаника формира на основу тих уверења, те се она индиректно одражавају у евалуацијама испитаника, и на тај начин су, у извесном смислу, укључена у нашу анализу. Најзад, у складу са теоријом намерног понашања, резултати не могу бити идентични у свим културама света, већ ће варирати од културе до културе. Стога ће садашње истраживање показати који су фактори најрелевантнији у контексту Србије.

Даље пратећи модел, формирана уверења утичу на став према објекту става, али и субјективне норме и перципирану контролу понашања. Субјективне норме се формирају под утицајем ставова референтних група и друштвеног окружења, који су укључени у нашу анализу. Оно што није укључено, а директно се налази у моделу рационалног деловања, јесте перципирана контрола понашања¹⁹. Овај „недостатак“ је могао бити решен укључивањем упитника

¹⁹ Ми смо иницијално покушали да укључимо перципирану контролу понашања, тако што смо у скалу ставова уврстили тврдњу која се директно односи на то да ли испитаници верују да имају потешкоћа са овладавањем језиком (ТЗ: *Мислим да учење енглеског језика није лако*). Међутим,

самопроцене познавања енглеског језика, који би био дат испитаницима. Ипак, укључивање и оваког упитника би довело до методолошких проблема мерења перцепције знања, из разлога што је параметар за постигнуће, односно понашање, изузетно комплексна категорија (комбинација вештина и језичког система), и самим тим, утврђивање релевантних категорија за сваки језички ниво био би проблематичан, и не би нужно мерио садржаје који су мерени у екстерном тесту којим су тестирани испитаници²⁰. Поред методолошких проблема мерења, други разлог неукључивања овог аспекта у само истраживање јесте чињеница да је он круцијалан за предвиђање понашања. Односно, ако се претпостави да стварна контрола понашања (која у нашем случају зависи од читавог низа фактора, као што су таленат, интелигенција и др) може да се замени перципираном контролом понашања, онда се лакше може одредити јачина воље, која утиче на намеру, а самим тим, посредно, и на понашање. Предмет нашег истраживања није да се предвиди понашање на основу јачине вољне контроле, већ да се испита да ли сама јачина намере утиче на постигнуће испитаника из енглеског језика, чиме би се добиле директне импликације за наставу страних језика²¹.

Најзад, задатак нашег истраживања јесте да испитамо да ли ће генерални став према учењу енглеског језика бити довољан предиктор за успешност у овладавању језиком, или ће пак фактор намере превладати. У сваком случају, овај модел није послужио само у теоријском смислу као полазна основа рада, већ и у практичном смислу његове операционализације, односно доношења одлука о коришћењу мерних инструмената у спроведеном истраживању. Новина коју наше истраживање доноси јесте да овај теоријски приступ није до сада, колико је нама познато, коришћен у области учења страног језика, нити је испитивање утицаја

факторском анализом наведена тврдња је искључена из анализе јер се она сама чинила издвојени фактор (детаљније у 4.1).

²⁰ Различите категорије испитаника природно припадају различитим језичким нивоима, али и областима енглеског као страног језика (нпр. средњошколци похађају општи енглески, а економисти енглески као језик струке).

²¹ Скала ставова (в. Прилог 1г), укључивала је ајтеме, односно тврдње, које су директно биле повезане са намером да се изведе језичко понашање, тј. да се што боље овлада енглеским језиком.

ставова на постигнуће у досадашњим истраживањима укључивало тако велики број варијабли²².

2.6. Преглед истраживања ставова у лингвистичким дисциплинама

Литература која се бави истраживањем ставова у лингвистичким дисциплинама веома је опсежна. Ипак, ставови нису истраживани у многим подобластима лингвистике. Заправо, анализа ставова је углавном уско везана за социолингвистику, а посебно за поље лингвистичких варијација и/или промена (в. Cargile 2010; Giles, Billings, 2004; Grubor, 2011; Meyerhoff, 2006; Preston, 2008 и др). Иако има радова који се баве ставовима везаним за енглески као страни језик, или његове варијетете (Dalton-Puffer, Kaltenboeck, Smit, 1997; Grubor, Hinić, Petrović-Desnica, 2011; McKenzie, 2008, Zang, Hu, 2008 и др), који могу имати импликације и за наставу страног језика, и они су у основи социолингвистичког карактера. Међутим, будући да је предмет нашег истраживања анализа ставова ученика и студената према учењу енглеског језика и њихов утицај на постигнуће, на овом месту ћемо се задржати на радовима и истраживањима која се директно баве анализом ставова или утицајем ставова, у контексту наставе енглеског као другог или страног језика.

Кад говоримо о ставовима у оквиру наше тематике, важно је нагласити да ученици изражавају различите ставове према (1) циљном језику, (2) говорницима циљног језика, (3) култури циљног језика, (4) друштвеној вредности учења другог/страног језика, (5) конкретним употребама циљног језика, (6) себи самима као припадницима сопствене културе (Ellis, 1994), (7) учењу другог/страног језика итд, тако да истраживања из ове области обухватају читав спектар различитих аспеката који се могу истраживати у наведеном контексту.

У литератури из области усвајања/учења другог или страног језика, став је често неоправдано изједначаван са мотивацијом. Заправо, став у себи садржи мотивишућу компоненту, али је много сложенији конструкт, те се не може просто свести само на један свој елемент. Неки аутори, на пример, истичу да став треба посматрати као „функцију друштвеног контекста и образаца међугрупних односа,

²² Гарднер је обухватио велики број варијабли када је истраживао мотивацију (Gardner, Tremblay, Masgoret, 1997), али предмет нашег истраживања јесу ставови, а не мотивација.

док сама мотивација садржи *покретаче* људског понашања у *појединцу* пре него у друштвеном бићу“ (Dörnyei, 1994a: 274)²³. Ипак, будући да ова два концепта нису међусобно искључива, и да ставови често делују као мотиви (Rot, 2003), није изненађујуће што су нека истраживања испитивала поменута два концепта истовремено (о томе нпр. говоре Gardner, Tremblay, 1994a). Без обзира на све, истраживање мотивације је дало допринос истраживању ставова.

Рана истраживања која су испитивала мотивацију за учење другог језика највећим делом се везују за канадске социјалне психологе (Гарднер и његови сарадници, на првом месту). После низа емпиријских истраживања, настао је *друштвено-образовни модел* (Gardner, 1985), као и његове допуњене верзије (в. нпр. Gardner, MacIntyre, 1992; Gardner, Tremblay, Masgoret, 1997). У овом моделу, интегративност (интересовање за стране језике, интегративна оријентација и ставови према изворним говорницима) и ставови према контексту учења језика (наставник и настава) утичу на мотивацију за учење језика, а мотивација и таленат директно предвиђају успех у другом језику (Gardner, 2000)²⁴. Интегративност почиње са културним веровањима која су део друштвено-културног окружења, и представља, између осталог, одраз нивоа интересовања особе за друштвену интеракцију са циљном језичком групом (MacIntyre, 2002).

Ми смо мишљења да је друштвено-образовни модел донео важну новину у области истраживања усвајања језика, јер је увео социолингвистичку димензију, односно друштвени контекст у коме се учи и усваја други/страни језик²⁵. Иако је доживео критике у научној јавности (нпр. Dörnyei, 1994a, 1994b; Gass, Selinker, 2008; Crookes, Schmidt, 1991; Oxford, Shearin, 1994)²⁶, поменути модел настао је на основу емпиријских резултата, и константно се модификује у складу са новим емпиријским подацима (нпр. Gardner, Tremblay, Masgoret, 1997). Ова чињеница,

²³ Прев. Ј. Г.

²⁴ Гарднер (2000) наводи да на успех у другом језику могу утицати и други фактори (нпр. инструментална оријентација, анксиозност, стилови учења и сл), али да је интегративни мотив (интегративност, ставови према контексту учења језика, мотивација) кључан за успех.

²⁵ Поменути модел садржи четири важне компоненте: друштвено-културално окружење, индивидуалне разлике, контекст усвајања језика, и ефекте учења језика (MacIntyre, 2002).

²⁶ Конкретне замерке су наведене у даљем тексту.

тј. емпиријска потврда и заснованост, издваја овај модел од других модела из литературе о мотивацији за усвајање, односно учење другог или страног језика²⁷.

У студијама у којима је концепт мотивације директно корелиран са постигнућем ученика, коришћењем друштвено-образовног модела и Гарднерове батерије тестова, резултати показују позитивну статистичку корелацију. Једно од тих истраживања (Gardner, 2007) показало је да је мотивација код ученика различите старосне доби из Барселоне значајан предиктор постигнућа, тј. добре оцене, док је једна друга студија (Tennant, Gardner, 2004), која није укључила само оцене као индикаторе постигнућа, већ конкретне језичке активности на курсу енглеског језика, показала да постигнуће, између осталог, корелира са ставовима према контексту учења језика и мотивацијом. Најзад, метаанализом, у другој студији је утврђено да различите скале за мерење мотивације показују значај три фактора, односно мотивационе снаге става, самопоуздања и бихевиоралне мотивације (MacIntyre, MacMaster, Baker, 2001). Све у свему, емпиријски резултати не само да су много пута потврдили постојање везе између мотивације и језичког понашања, већ је потврђено да мора да постоји и намера да се изведе понашање, које Мекинтајер назива бихевиоралном мотивацијом.

Поред студија које су се примарно бавиле мотивацијом и њеним различитим димензијама, постоје и студије које су се бавиле испитивањем улоге ставова у учењу енглеског језика и то углавном коришћењем друштвено-образовног модела за интерпретацију резултата (нпр. Vermejo, Guevara, 1997; Ushida, 2005). У првој наведеној студији, узорак чини одрасла популација хиспанских имиграната у Њујорку, те она због билингвалног контекста не одговара у потпуности предмету нашег истраживања. Ипак, занимљиво је да резултати наведене квалитативне студије показују да је став испитаника према учењу енглеског генерално позитиван, и да је изразито присутна инструментална димензија става, али не и интегративна. Овај закључак је утолико занимљивији што је њихово језичко понашање окарактерисано као лоше. Са друге стране, резултати сугеришу да и многи други, како социодемографски, тако и друштвени,

²⁷ Гарднер и његови сарадници су често истицали да хипотезе треба доказати, односно оповргнути, емпиријским истраживањима (нпр. Gardner, Tremblay, 1994a, 1994b и др).

фактори утичу на лоше постигнуће испитаника ове студије²⁸. Када је у питању друго поменуто истраживање, оно се бави испитивањем утицаја ставова на учење страног језика на онлајн курсу, и повратног утицаја нове онлајн наставне средине на ставове и мотивацију. У наведеном истраживању утврђено је, између осталог, да ставови позитивно корелирају са постигнућем у току курса и са учешћем у онлајн разговорима на страном језику, али не и са коначним тестом. Ови резултати сугеришу да су на постигнуће учесника из ове студије утицали и многи додатни фактори, као на пример њихов позитиван став према онлајн курсу страног језика у поређењу са традиционалним форматом часа, као и активности и материјали посвећени културолошким темама, које су истовремено утицале и на једну компоненту става, односно став према циљној култури.

Најзад, поред последњег наведеног истраживања, у литератури има радова који су имали за циљ да испитају директну везу између става ученика и њиховог постигнућа (нпр. Thadphooton, 2001). Иако неки аутори истичу да је за истраживаче важно да испитају „прелаз од ставова ка акцији“ (MacIntyre, 2002: 57), будући је једна од основних функција испитивања ставова управо предвиђање потенцијалног понашања, број оваквих истраживања нажалост није велики. Утолико је занимљивије што су истраживања канадских социјалних психолога, која су у одређеном смислу укључивала ставове испитаника, доста критикована, а да у научној јавности, ван овог приступа, готово да нема емпиријских истраживања.

Једна од критика тиче се методолошког приступа, тј. тачније квантитативног метода који је коришћен за прикупљање и интерпретацију података. Ова критика није научно утемељена из два разлога. Прво, зато што су ова истраживања поштовала строге научне принципе, и у методолошком и операционалном смислу. И зато што се ставови испитују квантитативно јер је циљ да се предвиде тенденције у понашању, што само статистика може да обезбеди. Појединачна понашања могу се додуше анализирати квалитативним методом, али само када се нека појава жели детаљно испитати. Међутим, и тада су потребни

²⁸ Гарднер и његови сарадници су више пута истакли да се корелација између нечије „оријентисаности“ да учи други језик и постигнућа може очекивати само ако та оријентација има одређени степен мотивације (в. нпр. Gardner, Tremblay, 1994a).

статистички емпиријски подаци како би истраживачи у оквиру неке генералне тенденције испитали одређену појаву на индивидуалном нивоу. Другим речима, у том случају пожељно би било користити мешовити метод. Други проблем се тиче основне и опште научне оријентације, односно чињенице да наука по својој природи тежи генерализацијама, што квалитативна испитивања самостално не могу да пруже.

Друга критика је везана за неприменљивост овог приступа ван билингвалних средина, или за превише локални карактер истраживања. Иако поменута критика може бити оправдана тиме што је, на пример, утицај ставова према говорницима енглеског језика вероватно релевантнији за двојезичне средине, док релевантност за формално учење страног језика може бити променљива у зависности од културе и средине у којој се учи тај језик, ипак резултати неких истраживања која су изведена ван канадског географског подручја оповргавају ове критике (нпр. Gardner, 2007; Gardner, Mihaljević Djigunović, 2003; Hashimoto, 2002 и др)²⁹. С тим у вези, мишљења смо да ове мање разлике не мењају круцијално резултате студија, нити су у основи искључиво локалног карактера, већ да је у питању само интензитет утицаја одређених фактора, као и њихова прерасподела у хијерархији различитих варијабли. Ова тврдња у складу је и са интерпретацијом модела теорија рационалног понашања (в. одељак 2.5.2), у којој је такође наглашено да неки фактори који утичу на ставове постају значајнији у неким културама, док неки други фактори преузимају примат у неким другим културама.

У духу горенаведеног, код малобројних истраживања која су се бавила испитивањем директне везе између става и језичког понашања, а нису заступала наведени приступ, наилазимо, пре свега, на методолошке недостатке. Један пример је истраживање које је испитивало утицај индивидуалних разлика, између осталог и ставова јапанских студената којима је енглески страни језик, на прихватање прагматичких норми (LoCastro, 2001). Иако је као инструмент за мерење става студената коришћена скала ставова Ликертовог типа, која је

²⁹ Применљивост друштвено-образовног модела је у томе што је он динамичан, и што „оставља простор“ за различите средине, те дозвољава да различити фактори дођу до изражаја у зависности од средине у којој се врше испитивања.

типична за квантитативна истраживања, анализа резултата је у основи квалитативна. Без обзира што је могуће анализирати резултате на овој скали путем процената, проблем настаје када се тврди какав је генерални став испитаника, а да се при том не израчуна средња вредност одговора на скали ставова. Основна намена скала Ликертовог типа је да се утврде fine разлике између одговора испитаника, а то се може учинити само статистички. Други методолошки проблем тиче се неусклађености мерених садржаја, те је прекршен принцип компатибилности. Другим речима, за утврђивање тенденција код става студената примењена је скала, коришћењем технике семантичког диференцијала, која мери став студената према изворним и неизворном говорницима енглеског језика (пријатни/непријатни за слушање; звуче интелигентно/неинтелигентно и сл), али се закључује да постоји позитиван став према учењу енглеског језика, иако су два објекта става различита (став према изворним говорницима и став према учењу језика). Такође, ни за једну од наведених скала није израчуната интерна конзистентност, која се мора израчунати како би се проверила поузданост скале, односно како би се утврдило да ли скала заиста мери оне садржаје које треба да мери (в. Dörnyei, 2009). С обзиром на горенаведене методолошке недостатке, дакле, резултате треба прихватити с опрезом.

У другој студији (Thadphooton, 2001), утврђена је позитивна корелација између става тајландских ученика према учењу енглеског језика и њиховог постигнућа. Утврђено је да сами ставови предвиђају постигнуће студената (тачније, објашњавају 17% укупне варијансе), док неке друге варијабле у доста мањој мери предвиђају успех. У овој конкретној студији, ставови су мерени скалом од само четири тврдње, које су се углавном тичале афективне димензије става (*Срећан/Срећна сам када учим енглески; Енглески је досадан; Непријатно се осећам када говорим енглески; Збуњен/Збуњена сам када учим енглески*). Могући проблем са овако малим бројем тврдњи може да буде искреност одговора, јер многи аутори сматрају да се проблем давања друштвено пожељних одговара делом може санирати понављањем тврдњи, како би се обезбедиле вишеструке мере сваког става (Gardner, 1985). Други проблем се тиче сложености конструкта става, тј. чињенице да став не чини само афективна димензија.

Са друге стране, проблем код испитивања оваквих веза је чињеница да је језичко понашање, или боље речено успешно језичко понашање, много комплекснији конструкт од конкретних видова понашања која су испитивана у психолошким истраживањима. Другим речима, није довољно да се понашање изведе (да се изађе на изборе, да се гласа за одређеног председничког кандидата, да се рециклира, да се користи контрацепција и сл), већ је потребно да то понашање буде и успешно. Сложеност језичког понашања, дакле, сугерише да многе варијабле утичу на успешност, и оне под контролом појединца, али и оне ван ње. У прилог овој идеји сведоче различите студије које су укључивале најразличитије факторе, и природно, пружиле најразличитије резултате.

У једном истраживању, које је полазило од атрибуционе теорије, утврђено је да талентовани ученици више верују у сопствену контролу над исходима учења, и да неуспех приписују недовољно уложеном труду или некоришћењу одговарајућих стратегија учења, а не недостатку способности или лошој срећи (Chan, 1996)³⁰. Заправо, у складу са поменутом теоријом, разлози које ученици приписују успеху или неуспеху могу утицати на очекивања о успеху или неуспеху у будућности, а самим тим и на њихову мотивисаност да понове сличне задатке (Graham, 2004). Ова мотивисаност да се поново изведу конкретна понашања могу се повезати са концептом намере Ајзена и Фишбајна. Такође, ако погледамо резултате студије Грејамове (Graham, 2004), у којој је ауторка, између осталог, испитивала разлоге зашто британски средњошколци не настављају са учењем страног језика (француског), испитаници су навели: да не уживају у учењу језика (афективна димензија става), да им је француски језик тежак (конативна димензија или контролна уверења), да им није потребан за даљу каријеру (инструментална димензија), да им француски не иде добро (перципирана контрола понашања). Другим речима, иако циљ наведеног истраживања није било испитивање ставова, у разлозима који су испитаници навели за ненастављање

³⁰ Атрибуциона теорија заснива се на карактеристикама (атрибуцијама) које појединац приписује успеху или неуспеху у настави. Према Вајнеру (Weiner, 1984), наведене атрибуције које се приписују успеху/неуспеху припадају следећим категоријама: способностима, уложеном труду, срећи и тежини задатка. Други аутори уводе нове категорије, између осталог, коришћење ефектних стратегије учења (Chan, 1996).

учења страног језика, можемо препознати различите димензије става и перципирану контролу понашања која је укључена у приступ рационалног деловања, што може сугерисати да наведени разлози утичу на њихову одлуку, односно намеру, да не наставе са учењем језика. Исто тако, занимљиво је што је поред става присутна и перципирана контрола понашања, тј. уверење испитаника о сопственим способностима, односно да ли испитанци верују да имају способност да изведу одређено понашање. То је у складу са приступом рационалног деловања јер уверења утичу на став, а перципирана контрола понашања посредује између везе намере и понашања.

Најзад, ако се усредсредимо на постигнуће у страном језику, многе студије су показале да фактори из непосредног наставног окружења директно или индиректно утичу на постигнуће. Гарднер и сарадници су утврдили да став према наставном окружењу, између осталог, утиче индиректно (преко мотивације) на постигнуће у страном језику – нпр. на оцене из енглеског (Gardner, 2007). У другим студијама је утврђено да варијабле које су повезане са наставом страног језика, и то енглески као језик учионице и изложеност комуникативним активностима, утичу индиректно на укупан скор на завршном тесту – *TOEFL* (Gradman, Hanania, 1991). Такође, резултати конкретно поменутих студија показују да и ваннаставне варијабле имају утицај на постигнуће. У првој студији, то је став према изворним говорницима циљног језика (део сложеног фактора интегративности), где интегративност утиче на мотивацију, која утиче на постигнуће, а у другој, ваннаставно читање и комуникација на енглеском језику, који директно утичу на постигнуће.

Да закључимо, на језичко постигнуће утичу многе потенцијалне варијабле. Став је једна од могућих варијабли. Наравно, питање је у којој мери став утиче на постигнуће, и који део варијансе објашњава. С друге стране, као што је више пута поменуто у раду, сам позитиван став није нужно сигнал да ће се понашање и извести. Према теорији намерног понашања, потребно је да постоји и намера да се конкретно понашање изведе, а јачина намере може да послужи као индикатор за предвиђање понашања. Другим речима, ако постоји јака намера да се изведе језичко понашање, она ће највероватније представљати добар предиктор за постигнуће.

У прилог идеји да став не предвиђа понашање директно иде и налаз горепоменуће студије (Gradman, Nanania, 1991), у којој је утврђено да став не објашњава понашање у значајној мери, већ да индиректно утиче на постигнуће. Заправо, аутори истичу да је став важан фактор у учењу страног језика јер код испитаника који су у интервјуу исказали позитиван став према часовима енглеског у средњој школи, успешност на финалном тесту није била статистички значајно различита, без обзира на то да ли су касније похађали интензивни курс енглеског или не. С друге стране, испитаници који су исказали негативан став према настави енглеског, а одслушали курс језика, значајно су побољшали резултате на финалном тесту. Исто тако, нестала је разлика у скору између ове групе и групе која је исказала позитиван став, након одслушаног курса. Другим речима, групе које су одслушале курс, нису показале значајно различите резултате на тесту. Наравно, закључак аутора не мора бити у потпуности оправдан, с обзиром да није јасно да ли је утврђена промена става, нарочито код друге групе испитаника, или не.

У сваком случају, резултати студија које су произашле из различитих теоријских оквира сугеришу да на постигнуће у страном језику утичу најразличитији фактори. Неки припадају најнепосреднијем наставном окружењу, а неки ваннаставном, као што је већ назначено. Такође је оправдано претпоставити да над неким факторима појединци имају директну контролу, а над неким не. Тако је у једној студији утврђено да таленат директно и у великој мери утиче на постигнуће, а нарочито фактор који је представљао меру самопоуздања (Gardner, Tremblay, Masgoret, 1997).

Услед свега наведеног, мишљења смо да је веома важно утврдити факторе који утичу на постигнуће, и то нарочито оне на које се свесно може утицати, над којима појединац има контролу, јер се на тај начин може директно или индиректно утицати на резултате у настави страног језика, односно побољшати постигнуће ученика појачавањем њихове намере да изведу одређено понашање.

3. Методологија истраживања

Основни предмет истраживања јесте испитивање ставова ученика и студената према учењу енглеског језика. У Србији су ставови према језику истраживани углавном у смислу социолингвистичког питања прихватања или неприхватања одређених језичких облика и/или дијалеката/варијетета српског језика (нпр. Grubor, 2011; Kovačević, 2004; Vasić et al, 2007), или страног језика (нпр. Damljanović, 2011; Grubor, Hinić, Petrović-Desnica, 2011; Kovačević, 2005). Истраживања која су испитивала ставове у контексту учења страног језика у Србији нису бројна, и колико је нама познато, детаљним испитивањем конкретне везе између става и постигнућа, истраживачи се досада нису бавили.

Новина коју ово истраживање доноси јесте укључивање читавог низа варијабли, за које се претпоставља да утичу на формирање ставова према страном језику, као и сложеније изражавање варијабле постигнућа³¹. Досадашња истраживања ставова према другом и/или страном језику, код нас и у свету, углавном су се фокусирали на појединачне аспекте ове проблематике (нпр. Dörnyei, Csizér, 2005; Grubor, Hinić, 2009; Stojković, Jerotijević, 2011; LoCastro, 2001; Topalov, 2008). Из тог разлога, циљ спровођења оваквог истраживања јесте да се приступи овом проблему обухватањем његових различитих аспеката, и да се омогући једна свеобухватнија анализа, како би се пружили одговори које само једно интердисциплинарно истраживање може да понуди, нарочито с обзиром да је ова тема готово неистражена у Србији.

На основу свега наведеног, научни допринос овог рада лежи у детаљном испитивању става према учењу страног језика и његовог утицаја на постигнуће. У том смислу, резултати могу наћи примену у научним дисциплинама као што су педагогија и примењена лингвистика, а посебно у једној од њених области, односно области усвајања или учења другог/страног језика. Са друге стране, друштвени допринос овог рада јесте у практичним педагошким импликацијама које могу наћи примену у савременој настави страног језика.

³¹ Као што је наведено у одељку 3.4.7.

3.1. Циљеви и основне хипотезе истраживања

Истраживање је спроведено у року од осам месеци у Крагујевцу, у једној крагујевачкој гимназији и на два крагујевачка факултета. Уопштено говорећи, спроведено истраживање се састоји од два општа дела, са следећим циљевима: (а) да се одреди генерални став испитаника према учењу енглеског језика, као и његов утицај на постигнуће, и (б) да се дефинише који фактори утичу на формирање ставова испитаника према учењу енглеског језика.

Прецизније, основни циљеви рада су следећи:

(1) да се одреди доминантан став ученика и студената према учењу енглеског језика – ово је дескриптивни циљ, чији је задатак да утврди општи став испитаника према објекту става, тј. енглеском и учењу енглеског језика;

(2) да се одреди који фактори утичу на формирање става испитаника према учењу енглеског језика – овај циљ је важан јер, уопштено говорећи, на сваки став утичу: (а) информације о објекту става; (б) ставови средине према објекту става (вршњаци, родитељи, друштво, односно медији); и (в) особине личности (у нашем случају, ниво аспирација). Узимајући у обзир чињеницу да учење страног језика садржи посебну културолошку димензију, и да се самим тим разликује од било ког другог наставног предмета (Gardner, 2007), претпоставка је да на став према учењу језика може утицати и став испитаника према изворним говорницима³², те је помоћни циљ и да се утврди општи став испитаника према њима.

Најзад, други циљ је такође корелациони, јер има за задатак да утврди да ли наведене варијабле (језичко окружење, друштвено окружење, личност и сл) утичу на формирање става према учењу енглеског језика; и,

(3) да се утврди да ли је став према учењу енглеског језика важан предиктор постигнућа у учењу језика – овај крајњи, апликативни циљ има за задатак да утврди да ли став, и у којој мери, објашњава понашање, односно постигнуће у енглеском језику.

Имајући у виду горенаведене циљеве, основне хипотезе су следеће:

³² Гарднер је нпр. са својим сарадницима низом емпиријских истраживања (нпр. Gardner, 2007; Gardner et al, 1987, 1992; Gardner, MacIntyre, 1992; Gardner, Smythe, 1974) показао да је овај фактор веома важан за мотивацију за учење другог језика.

(1) генерални став испитаника је умерен, али је знатно позитивнији код испитаника који су вољно одабрали да уче енглески језик („филолошки оријентисани“);

(2) иницијална претпоставка је да на став према учењу енглеског језика највише утиче варијабла језичко окружење, поготово њене хипотетичке компоненте контекст учења језика и изложеност језику, јер су директно везане за објекат става.

(3) у складу са теоријским оквиром на коме се овај рад заснива, претпостављамо да фактор намере утиче на постигнуће, односно да испитаници који су чврсто решени да овладају језиком, заправо показују и боље резултате.

3.2. Узорак

Укупан број испитаника који су учествовали у овом истраживању јесте $N=223$, узраста од 16 до 24 година ($M=18,69$; $SD=2,00$), оба пола ($M=67$; $Ж=156$). Узорак чине две категорије испитаника, и то:

(1) средњошколци/СШ ($N=113$), другог, и мали број испитаника трећег, разреда гимназије³³, са две поткатегије:

а) ученици филолошког смера/ФС ($N=56$), узраста од 16 до 18 година ($M=17,18$ $SD=0,72$), оба пола ($M=8$; $Ж=48$),

б) ученици општег смера/ОС ($N=57$), узраста од 16 и 17 година ($M=16,54$ $SD=0,54$), оба пола ($M=30$; $Ж=27$);

(2) студенти/С ($N=110$) друге године факултета, и то:

а) Филолошког, англистика/ФФ ($N=50$), узраста од 20 до 24 година ($M=20,62$; $SD=0,88$), оба пола ($M=13$; $Ж=37$),

б) Економског факултета/ЕФ ($N=60$), узраста од 20 до 23 година ($M=20,55$; $SD=0,67$), оба пола ($M=16$; $Ж=44$).

Чињеница да су студенти и ученици Филолошког факултета, односно Филолошке гимназије, углавном женског пола, поставља у старту ограничења

³³ Ради изједначавања подгрупа узорка (да би сваку подгрупу чинило 50 испитаника), будући да број испитаника другог разреда Филолошке гимназије није достигао 50, испитани су и ученици трећег разреда Филолошке гимназије.

истраживања по питању евентуалних разлика према полном критеријуму. Што се тиче географског критеријума, узорак није ограничен само на Централну Србију и град Крагујевац, јер је било испитаника из различитих делова Србије.

Разлози за одабир оваквог узорка су следећи:

- (1) две основне категорије испитаника, тј. филолошки и нефилолошки оријентисани испитаници, разликују се у нивоу амбиције да уче енглески језик. Претпостављамо да постоје разлике у нивоу амбиције јер је код филолошки оријентисаних испитаника присутна вољна одлука да уче енглески језик;
- (2) испитаници припадају двема старосним групама (средњошколској и студентској) како би се утврдило да ли постоје разлике у односу на узраст испитаника;
- (3) ученици другог разреда гимназије и студенти друге године факултета су, по нашем мишљењу, најрепрезентативнији представници средњошколске и студентске популације, јер прва година може бити још увек неадаптирана на нову средину и образовне захтеве, будући да се налази на почетку одређеног нивоа школовања, а четврта, пошто је завршна, готово да прелази у следећи ниво образовања, односно животног доба и/или прилика. Једина разлика у годинама унутар категорија се огледа у томе да ученици Филолошке гимназије похађају други и трећи разред (в. напомену 33), а ни сви студенти нису истих година, из различитих разлога³⁴.

3.3. Инструменти и процедуре

Основни мерни инструменти коришћени за прикупљање података били су:

- (1) батерија тестова за утврђивање става³⁵ и (2) тест постигнућа.

Батерија тестова за утврђивање става, чија је основна намена била да утврди генерални став испитаника, као и неке од фактора који потенцијално утичу на став, састојала се од:

- (1а) *социодемографског упитника*, чији је циљ био да се прикупе основни социодемографски подаци (пол, узраст, образовна установа, место рођења и сл);

³⁴ Неки студенти, нпр. су касније уписали факултет, неки су обновили годину.

³⁵ Батерија је у целости наведена у Прилогу 1.

(1б) *упитника о историји учења енглеског језика* (од које године испитаници уче енглески језик, да ли су учили енглески ван школе/факултета и којим интензитетом, претходни образовни профил студената и сл);

(1в) *скеле процене контекста учења енглеског језика*, чији је циљ био да се утврди став испитаника према контексту учења језика, тј. наставнику, уџбенику, часовима енглеског и атмосфери на часу;

(1г) *скеле ставова* према енглеском језику/учењу енглеског језика, чији је циљ био да се утврди генерални став испитаника према објекту става, и одреди интензитет намере да се што боље овлада језиком;

(1д) модификоване *Богардусове скеле социјалне дистанце* (Bogardus 1933), чији је циљ био да се утврди општи став испитаника према Британцима и Американцима, као припадницима говорне заједнице језика који испитаници уче, кроз мерење различитих манифестација става израженог кроз различите облике интеракције;

(1ђ) *скеле аспирација* (Kasser, Ryan, 1996), која је имала за циљ да утврди ниво интринзичних и екстринзичних аспирација испитаника; и,

(1е) *скеле процене за утврђивање ваннаставног инпута*, тј. изложености енглеском језику ван наставног контекста (гледање филмова и слушање музике на енглеском језику, боравак у земљама енглеског говорног подручја и сл).

У погледу реализације првог дела истраживања, узорак је испитан наведеном батеријом на часовима енглеског језика у сарадњи са предметним наставницима. Испитаници нису имали временско ограничење, и у просеку им је било потребно око 30 минута за попуњавање упитника и скала. Свака појединачна поткатегорија узорка испитана је посебно, односно по један дан је издвојен за сваки образовни профил јер је ауторка била присутна на сваком тестирању.

Поред наведене батерије, помоћу анализе садржаја анализиран је и наставни инпут испитаника, а за који је претпостављено да припада варијабли изложености језику, заједно са ваннаставним инпутом и језиком учионице (в. Сliku 3 у одељку 3.4.3). Заправо, прикупљен је сав наставни материјал, а затим су бројане следеће јединице, уз консултовање са предметним наставницима:

(а) граматичке јединице – свака обрађена граматичка јединица бројана је једанпут, а бројана су и граматичка вежбања различитог типа; и,

(б) језичке вештине и то³⁶:

(б1) вештина читања, тј. вештина разумевања прочитаног текста – текстови су били разврстани у следеће категорије: 50–100, 100–400, 400–700, и >700 речи, а бројани су и задаци везани за разумевање текста;

(б2) вештина слушања, тј. вештина разумевања говора/изговореног текста – транскрипти су били разврстани у следеће категорије: 50–100, 100–400, 400–700, и >700 речи, а бројани су и задаци везани за разумевање говора;

(б3) вештина говорења – бројани су конкретни задаци чији је циљ био да се подстакне разговор на енглеском језику, а саме активности су биле разврстане у следеће категорије: 1–2, 2–10, >10 минута;

(б4) вештина превођења – бројани су задаци који су се тицали превода засебних реченица (до 10 реченица је третирано као 1 задатак), а текстови за превођење су били разврстани у следеће категорије: 50–100, 100–400, 400–700, и >700 речи.

Лексика није анализирана због немогућности мерења, и због чињенице да је лексички фонд присутан у већини наведених анализираних садржаја. Такође је израчуната укупна количина примљеног инпута, као и просечна јединица инпута коју су испитаници добили по часу.

У анализу су били укључени и следећи додатни садржаји:

(1/1) језик учионице³⁷ – који се тицао процене колико често се енглески користи као језик учионице, и укључивао вредности 1 (*Никад*), 2 (*Ретко*), 3 (*Понекад*), 4 (*Често*), 5 (*Увек*)³⁸;

(1/2) фреквентност часова – број часова енглеског језика недељно;

³⁶ Вештина писања није анализирана јер тест постигнућа није укључивао тестирање ове вештине.

³⁷ Енгл. *language of instruction*.

³⁸ Овај податак је добијен од предметних наставника и одређеног броја насумично одабраних испитаника (отприлике половине узорка). Одговори испитаника и њихових предметних наставника су се поклапали.

(1/3) број часова на годишњем нивоу – укупан број одржаних часова у текућој години;

(1/4) број часова са наставним инпутом – укупан број часова на коме су испитаници „примали“ инпут, не рачунајући часове на којима су испитаници били тестирани³⁹.

Поред батерије тестова за утврђивање става циљног узорка, односно средњошколаца и студената, примењена је и краћа **батерија тестова за утврђивање става родитеља** средњошколаца и/или студената према енглеском и учењу енглеског језика. Ова батерија се састојала од:

(2а) *социодемографског упитника*, чији је циљ био да се прикупе основни социодемографски подаци (пол, узраст, занимање, стручна спрема, пол детета, образовна институција и образовни профил детета);

(2б) *скеле процене познавања енглеског*, чији је основни циљ био да се утврди субјективна процена родитеља о томе колико они и њихова деца добро владају енглеским језиком;

(2в) *скеле ставова родитеља према учењу енглеског језика*, конструисана по угледу на скалу ставова средњошколаца и студената, чији је циљ скеле био да се утврди генерални став родитеља према објекту става, нарочито у односу на њихову децу.

Најзад, **два вида језичког постигнућа** су мерена, и то (1) просечна оцена из енглеског језика и (2) оцена на екстерном тесту. Прва мера постигнућа (а) представљала је аритметичку средину, односно средњу вредност укупног збира добијених оцена из енглеског у текућој години (за све испитанике), док је друга мера (б) представљала средњу вредност укупног збира поена на сваком појединачном делу екстерног теста⁴⁰. Екстерним тестом испитан је мањи подузорок који је добијен методом случајног избора и чинио је отприлике

³⁹ Варијабла (1/1) теоријски припада варијабли изложеност језику, а варијабле (1/2), (1/3), (1/4) историји учења (в. Сliku 3 у одељку 3.4.3).

⁴⁰ Ради изједначавања школских оцена са скором на тесту, за потребе корелационе анализе, скор је прво изражен процентуално, а затим пребачен у нумеричку вредност која је одговарала распону оцена од 1 до 5, односно од 5 до 10, и попут школских оцена, била изражена са две децимале.

половину од укупног броја испитаника (детаљније у 3.4.7). Тест постигнућа се за све категорије испитаника, састојао од следећих делова⁴¹:

(2/1) разумевања говора (повезивање говорника са изговореним садржајем, и задатак вишеструког избора);

(2/2) разумевања текста (повезивање реченица са деловима текста, и задатак вишеструког избора);

(2/3) употребе енглеског језика, граматика и вокабулар обрађени у току године (задатак вишеструког избора, подједнак број за граматику, односно вокабулар), и

(2/4) конверзације (разговор о задатим сликама у пару)⁴².

3.4. Полазне теоријске претпоставке и операционализација варијабли

Услед великог броја варијабли испитиваних у истраживању, и ради лакшег праћења самих резултата, као и теоријских концепата и/или оквира из којих су неке наше теоријске претпоставке произашле, на овом месту ћемо детаљније описати сваку појединачну варијаблу, али и горенаведене инструменте.

3.4.1. Ставови према учењу енглеског и хипотетички фактори који утичу на формирање става

У циљу испитивања става циљног узорка, као и фактора који потенцијално утичу на формирање става, у истраживању је коришћена „Батерија тестова за утврђивање става према енглеском и учењу енглеског језика“. Ова батерија тестова је произашла из теорија рационалног деловања, конкретно, теорије намерног понашања, као што је већ наведено у раду (в. одељке 2.5.2. и 2.5.3). С обзиром да батерију чини велики број скала и/или упитника, у наредним одељцима ћемо их детаљније објаснити.

⁴¹ Три различита теста, исте структуре, и усмени део исте структуре, у складу са језичким нивоом сваке поткатегије испитаника.

⁴² Испитаници су добијали четири слике и имали задатак да (1) раговарају о њима у пару, (2) да одговарају појединачно на задата питања од стране испитивача. На сваком испитивању два иста испитивача су засебно оцењивала вештину говорења са унапред задатим критеријумима (израчуната је и интелекоруелација поена испитивача $r=0,818$). Коначан број поена добијен је тако што је укупан збир поена подељен са 2.

3.4.2. Скала ставова

Будући да је први циљ овог рада да се утврди општи став испитаника према наведеном објекту става, у сврху реализације овог циља осмишљена је „Скала ставова према учењу енглеског језика“, тј. седмостепена скала Ликертовог типа, са 18 тврдњи, које су испитаници процењивали у складу са својим уверењима. Вредности скале кретале су се од 1 (*У потпуности се не слажем*), до 7 (*У потпуности се слажем*). Тврдње су укључивале различите димензије става, нпр. практични значај познавања енглеског језика (*Мислим да знање енглеског може да ми помогне у животу*), афективну димензију (*Уживам у учењу енглеског језика*), намеру да се овлада енглеским језиком (*Спреман/Спремна сам да жртвујем учење неког другог предмета да бих учио/учила енглески*) и сл. Приликом уноса података, негативно означене тврдње (нпр. *Сматрам да је учење енглеског језика досадно*) обрнуто су кодиране. Другим речима, за вредност 7 (*У потпуности се слажем*), додељивана је супротна вредност, тј. 1 (*У потпуности се не слажем*), јер она заправо одражава негативан став испитаника.

Пре уврштавања у батерију тестова, ову скалу смо применили на 60 испитаника, који припадају општој популацији циљног узорка како бисмо проверили да ли скала заиста мери оне садржаје којима је намењена, односно њену валидност и поузданост⁴³. Такође, сврха предистраживачке фазе била је и да се провери да ли су тврдње језички јасне и да ли има двосмислености/нејасноћа⁴⁴. С обзиром да је интерна конзистентност скале у пилот истраживању показала високу вредност, скала је без већих промена (осим оних наведених у фусоти 44), укључена у батерију тестова која је коришћена у главној фази истраживања.

С обзиром да је други циљ овог рада да се утврди који фактори утичу на формирање става, ми смо у ту сврху претпоставили изван број фактора, на основу литературе из социјалне психологије, и у складу са теоријом намерног понашања. Услед сложености саме природе става, претпостављен број фактора, а самим тим и варијабли коришћених у истраживању, доста је велики. Ради

⁴³ У припремној фази смо испитали 60 испитаника да би број испитаника био најмање три пута већи од броја тврдњи (18 тврдњи).

⁴⁴ Негативне тврдње попут *Не мислим да је учење енглеског језика лако*, биле су збуњујуће за неке испитанике, те су иницијалне негације промењене у *Мислим да учење енглеског није лако*.

једноставности, у овом делу ћемо графички приказати претпостављене независне варијабле (Слика 2) које потенцијално утичу на став према енглеском језику, односно учењу енглеског.



* Одлике које нису испитиване у овом истраживању

Слика 2. Претпостављене варијабле које утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика

Претпостављене варијабле су у складу са психолошком литературом из области испитивања ставова и представљају потенцијалне факторе који утичу на формирање става. Наравно, фактори су прилагођени контексту учења језика, па тако на пример имамо сложени фактор који смо назвали језичким окружењем, а који у психолошкој литератури може одговарати (изложености) информацијама о објекту става, затим сложени фактор особине личности, који се у лингвистичким дисциплинама обично назива „индивидуалне разлике“, у себе укључује таленат који је у овом случају карактеристичан искључиво за учење/усвајање језика. У овај хипотетички модел није укључен став према изворним говорницима енглеског језика због наше претпоставке да важност овог фактора варира од средине до средине и да је он увелико важнији за двојезичне средине, тј. контекст усвајања, пре свега, другог језика, због директног контакта који ученици другог језика остварују са изворним говорницима језика.

3.4.3. Варијабла језичког окружења

Претпоставили смо да на став испитаника према учењу језика потенцијално утиче сложена варијабла језичког окружења, коју чине следеће претпостављене компоненте (в. Сliku 3).



Слика 3. Претпостављене компоненте језичког окружења

Језичко окружење обухвата „све што ученик чује или види у новом језику“ (Dulay, Burt, Krashen, 1982: 13). Наша претпоставка је да језичко окружење чини *историја учења језика*, односно структура часова (фреквентност часова енглеског језика на недељном нивоу, као и број часова на годишњем нивоу; додатне активности, односно приватни часови, курсеви језика, боравак у средини у којој се говори циљни језик; дужина учења језика, односно узраст), *контекст учења језика*, односно наставник и наставне методе, атмосфера у учионици (осећај на часу страног језика, интеракција и сл) и наставни материјали (уџбеник), и *изложеност енглеском језику*, кога чини а) инпут и б) језик учионице. Инпут може бити *наставни*, и чине га: језичке вештине (слушање, читање, писање*, конверзација), језички систем (граматика и лексика) и превођење (превод реченица и превод текста), и *ваннаставни*, и то: рецепција (чланци, књиге, музика, филмови, игрице*, претраживање на интернету*), и продукција (конверзација са изворним и неизворним говорницима енглеског језика)⁴⁵.

⁴⁵ Садржаји означени звездицом (*) нису испитивани.

Дакле, историја учења језика, као што смо већ навели, једна је од претпостављених компоненти варијабле језичког окружења. Када је у питању дужина учења језика, иницијална претпоставка је да испитаници који су почели да уче језик у ранијим узрастима имају позитивнији став, зато што су претходна истраживања показала да деца генерално боље усвајају други језик када су раније изложени језику (в. Gass, Selinker, 2008: 405–416). С обзиром да су наши испитаници почели да уче језик у приближно сличном периоду, као и да предмет нашег истраживања није „оптимални“ узраст за усвајање или учење другог/страног језика, хипотезе као што су хипотеза критичног (Lenneberg, 1967) или сензитивног периода (Long, 1990) губе на значају. Оно што је релевантно за предмет нашег истраживања јесте да неки аутори истичу да су узраст у коме су ученици први пут изложени језику (Gass, Selinker, 2008), као и дужина учења језика (Bialystok, 1997) значајни за оптимално усвајање језика. Самим тим, мишљења смо да је и став потенцијално позитивнији. Слична је претпоставка и код структуре часова, односно да што је већи укупан број часова, то је и став позитивнији, зато што ученици примају више информација о објекту става. Везу између количине информација о објекту става и конзистентности везе између става и понашања, испитивали су Дејвидсон и Јантис (Davidson, Yantis, 1985), и закључили да су ставови који су формиран на основу значајне количине доступних информација о објекту става били значајнији предиктори понашања, него ставови који су формиран на основу мање количине информација. Наравно, иако објекти става из њихових истраживања не одговарају природи објекта става из наше студије (у првој студији, гласачко понашање, у другој, јавне предизборне политике, у трећој, примање вакцина), ми претпостављамо да су претходно искуство у учењу језика, као и учесталост, и количина „ситуација“ у којима су испитаници примали информације о објекту става, варијабле које потенцијално утичу на став испитаника, јер испитаници поседују различиту количину информација о објекту става у зависности од своје историје учења језика. Другим речима, ако прихватимо теоријску претпоставку да се ставови заснивају на доступним информацијама о објекту става (Davidson, Yantis, 1985), онда је разумно претпоставити да претходно искуство, количина и учесталост „примања“ тих информација значајно утиче на став, самим тим и на понашање. Најзад, у

операционалном смислу, варијабла историје учења језика је с једне стране добијена на основу упитника који се тицао наведеног аспекта, тј. на основу одговора испитаника,⁴⁶ а са друге стране, подаци су добијени увидом у званичну документацију институција којима испитаници припадају (нпр. дневницима у школама) и на основу разговора са наставницима, у смислу добијања нових и провере већ прикупљених података⁴⁷.

Даље, будући да се ставови везани за учење страног језика највероватније формирају највећим делом у наставном окружењу, сматрамо да је веома важно испитати процену контекста у коме се језик учи. Гарднер (Gardner, 1985), на пример, сматра да ставови према учењу језика постају релевантни тек у настави језика, без обзира на то што се они у великој мери развијају и негују у породичном окружењу, налазе подршку у атмосфери која влада у друштвеној заједници, и учвршћују ставовима вршњака. Тако да наставник и методика наставе могу у великој мери да утичу на обликовање одређене врсте ставова код ученика (Gardner, 1985). Из тог разлога, претпоставили смо да је варијабла контекст учења језика веома важна компонента шире компоненте језичког окружења. У циљу испитивања контекста учења енглеског језика, у садашњем истраживању, осмишљена је скала од 10 тврдњи, која је укључивала следеће компоненте: наставнике, часове, атмосферу на часу и наставне материјале, односно уџбенике. Скала је садржавала 10 биполарних придева са седам „празних места“ између њих, односно седам вредности које су представљале ниво слагања/неслагања са евалуацијом задатих садржаја (нпр. *Часови енглеског језика су: статични – динамични; Професор-ка енглеског језика је пасивна – активна и сл.*). Техника семантичког диференцијала је коришћена за мерење контекста учења енглеског језика.

Најзад, последња претпостављена компонента језичког окружења јесте изложеност језику. Ова компонента се даље разврстава на (1) инпут, који може бити а) наставни и б) ваннаставни; и (2) језик учионице. Иако језик учионице може да се уврсти под наставни инпут, ми смо одлучили да одвојимо ову поткомпоненту као самосталну, будући да смо мишљења да је овај аспект

⁴⁶ Упитник је у целости наведен у Прилогу 16.

⁴⁷ Нпр. провера укупног броја одржаних часова, као и број часова са инпутом.

изложености језику и те како важан за формирање става према енглеском и учењу енглеског језика, не само зато што фреквентност употребе језика, као и могућност вежбе и утврђивања обрађених садржаја, повећава самопоуздање код ученика/студената, већ и зато што на овај начин (нпр. уколико је језик учионице искључиво или углавном енглески) ученици/студенти постају „ближи“ енглеском језику и култури комуникације на овом језику, нарочито са изворним говорницима, што директно може утицати на њихов став⁴⁸. Поред тога, ученици на овај начин развијају различите врсте комуникацијских компетенција, о којима разни ауторе говоре⁴⁹, и тако природније комуницирају на нематерњем језику, а у психолошкој литератури можемо наћи примере да су људи отворенији ка познатим садржајима, док их непознанице плаше и чине неактивним, тј. у нашем случају могу да доведу то тога да испитаници буду мање спремни да се упусте у језичко понашање.

Компонента наставни инпут је веома важна јер је у неким случајевима могуће да је једини инпут коме су ученици страног језика изложени управо инпут који примају у учионици, као што неки аутори сугеришу (Gass, Selinker, 2008), или је то барем највећа количина инпута. У овом истраживању наставни инпут је анализиран коришћењем методе анализе садржаја (в. одељак 3.3). Након што је наставни инпут бројчано изражен, као и конкретне јединице у оквиру инпута (граматичке, конверзацијске и сл), заступљеност свих појединачних јединица изражен је процентуално, тј. у односу на укупан број јединица које чине наставни инпут, како би се утврдило да ли већа или мања заступљеност одређених јединица значајно утиче на став испитаника према енглеском и учењу енглеског језика. Избројани инпут чине садржаји обрађивани на часовима енглеског језика у текућој школској години, односно години када су испитаници и тестирани екстерним тестом. У укупан скор нису укључене лексичке јединице услед методолошких потешкоћа мерења лексике, као и због чињенице да је лексика

⁴⁸ Неки аутори истичу да „култура игра значајну улогу при дефинисању онога што смемо и не смемо да кажемо, када и где нешто да кажемо, коме нешто да кажемо, и зашто то да кажемо“ (Wishnoff, 2000: 120) [Прев. Ј. Г], односно да је потребно развити прагматичку компетенцију, или свест о језику (в. Carter, 2003).

⁴⁹ На пример, социолингвистичку (Celce-Murcia, 2007; Savignon, 1983), социокултуролошку (Celce-Murcia, 2007; van Ek, 1986), интеракцијску (Celce-Murcia, 2007) и сл.

присутна у свим осталим мереним јединицама (граматици, конверзацији итд). Такође, нису укључене ни јединице везане за вештину писања, јер смо у предистраживачкој фази закључили да вештина писања у свом „правом облику“ није рађена код нефилолошких група испитаника, тј. да није било часова на којима су добијали инпут из области писања (није обрађивано писање есеја, писама, извештаја и сл) нити часова на којима су ученици писали поменуте форме.

Поред наставног инпута, друга претпостављена компонента изложености језику је језик учионице. Будући да наставници и остали ученици такође представљају извор инпута који ученици примају (Gass, Selinker, 2008), мишљења смо да ова варијабла игра важну улогу, и да је од великог значаја то на ком језику се подучавају обрађивани садржаји, као и на ком језику ученици воде разговор са својим наставницима, односно вршњацима. Резултати једне шестогодишње лонгитудиналне студије у Хонг Конгу, на пример, показали су да је енглески као језик учионице имао конзистентно позитивне ефекте на све тестове постигнућа (Marsh, Hau, Kong, 2002). Под претпоставком да став утиче на постигнуће, ови резултати могу имати индиректне импликације и за нашу испитивану варијаблу, коју ћемо на овом месту дефинисати у општем и конкретном смислу. Дакле, у најопштијем смислу, језик учионице представља основно комуникацијско средство на релацији наставник – ученици, и ученици – ученици. Прецизније, овај основни медијум комуникације на поменутим релацијама обухвата читав низ ситуација, као што су обрађивање и утврђивање наставних садржаја, излагање и заступање одређених идеја (нпр. приликом презентација), неформални разговори са наставником и другим ученицима (нпр. приликом решавања задатака у пару или групи када ученици треба заједнички да донесу одлуку, када треба да усагласе евентуална неслагања, када траже помоћ наставника или желе да их питају нешто), као и када ученици формално дају одговоре на постављена питања. Наравно потребно је нагласити да се ова варијабла, са становишта наставника, највероватније најпре односила на комуникацију наставник – ученици јер је питање у којој мери наставници могу да процене са апсолутном сигурношћу колико њихови ученици заиста користе језик на часу. Слично се може рећи и за ученике, односно можемо се запитати колико су они заиста реални у својој

процени колико често говоре енглески са својим вршњацима. Стога, због горенаведених проблема, и ради добијања што тачнијих одговора, варијабла језик учионице у нашем истраживању представља комбинацију одговора наставника (на питање колико често користе енглески језик као језик учионице) и отприлике половине испитаника, како би се добили што прецизнији подаци који најближе одговарају реалној ситуацији. Понуђене вредности за питања везана за ову варијаблу биле су 1 (*Никад*), 2 (*Понекад*), 3 (*Често*), 4 (*Увек*).

На крају, колико год да је тачна претпоставка разних аутора да је количина инпута добијена на часовима страног језика можда и једина количина инпута коју ученици примају, реално је претпоставити да су ученици изложени енглеском језику и ван школског оквира. Стога је последња претпостављена компонента изложености језику ваннаставни инпут, који представља аспект изложености енглеском језику изван школског контекста. Другим речима, колико испитаници често гледају филмове на енглеском, да ли читају титл, колико често слушају музику на енглеском, да ли покушавају да разумеју текст песама, да ли су и колико дуго боравили у земљама енглеског говорног подручја, колико често разговарају или четују са изворним и неизворним говорницима енглеског језика, колико често читају чланке написане на енглеском, колико су књига прочитали на енглеском. Све наведене категорије, осим боравка у земљама енглеског говорног подручја, односиле су се на последњих годину дана. Основна идеја је била да се ваннаставни инпут изједначи са наставним инпутом који се односио на текућу годину, када су испитаници тестирани екстерним тестом. Сви наведени садржаји испитани су скалом процене⁵⁰.

3.4.4. Варијабла ставова средине

Као што је већ наведено у раду (в. одељак 2.3), када говоримо о факторима који потенцијално утичу на формирање става, у нашем контексту, према учењу енглеског језика, морамо узети у обзир и став средине испитаника, односно њиховог друштвеног окружења.

Када је реч о значају група и друштвених мрежа, на став испитаника могу утицати ставови њихових вршњака, и родитеља. Став прве друштвене групе,

⁵⁰ Скала је у целости наведена у Прилогу 1е.

односно вршњака, нисмо могли директно да корелирамо са ставом испитаника, из простог разлога што су њихови вршњаци већ уврштени у само истраживање. Међутим, просечна вредност на скали ставова послужиће као референтни оквир за процењивање ставова вршњака (ставова средњошколаца, односно студената). Када је у питању друга референтна група, тј. родитељи, најидеалнији би било да смо били у могућности да прикупимо одговоре родитеља самих учесника истраживања. С обзиром да то није било могуће извести, спровели смо још једно истраживање мањих размера, тј. испитали став родитеља чија деца припадају популацији из главног истраживања. Другим речима, замолили смо родитеље чија су деца средњошколци, односно студенти, да учествују у нашој студији. Учесће је било анонимно и на добровољној бази, и састојало се из мање батерије тестова која је садржавала општи социодемографски упитник (који је садржао питања везана за пол, узраст, стручну спрему и сл), скалу процене познавања енглеског језика (колико добро владају енглеским језиком они и њихова деца) и скалу ставова (в. одељак 3.3)⁵¹. Као што је већ назначено, у циљу утврђивања генералног става родитеља према учењу енглеског језика, осмишљена је „Скала ставова родитеља према учењу енглеског језика“⁵². Коришћена скала представљала је седмостепену скалу Ликертовог типа, са вредностима од 1 (*У потпуности се не слажем*) до 7 (*У потпуности се слажем*). Уопштено говорећи, главни задатак био је да родитељи процене колико је важно да њихова деца уче страни језик, а сама скала конструисана је по угледу на Скалу ставова према учењу енглеског језика, односно укључивала је различите димензије става, нпр. практични аспект познавања енглеског језика од стране њихове деце (*Верујем да знање енглеског језика може мом детету да помогне у животу*), намеру да подстичу децу да што боље овладају енглеским језиком (*Подстичем своје дете да посвети што више времена учењу енглеског*) и сл.

3.4.5. Варијабла става према изворним говорницима енглеског језика

Као што је већ више пута у раду напоменуто, страни језик је специфичан и другачији од свих осталих школских, односно академских предмета, јер се не

⁵¹ Батерија тестова је у целости приложена у Прилогу 2.

⁵² Скала је у целости приложена у Прилогу 2в.

усваја само наставни садржај, већ и култура неких других нација, у најширем смислу те речи. Заправо, њихов начин живота, менталитет, обичаји, политичко-историјске и географске прилике, уметничке и књижевне творевине; практично, неограничен број најразличитијих садржаја који могу да чине или одређују те културе. Имајући у виду чињеницу да се културе енглеског говорног подручја умногоме разликују од српске културе, природно је претпоставити да ученици који уче енглески језик у Србији у извесном смислу пореде своју и „туђу“ културу, с обзиром да су изложени наведеним садржајима, и да самим тим граде став према припадницима тих нација, који потенцијално, највероватније индиректно, пројектују и на став према самом језику. Наравно, када је контакт директног типа, као што је то случај са усвајањем другог језика, ова веза је највероватније и много непосреднија, него што је то случај са страним језиком, где је контакт далеко индиректнији. У прилог наведеној претпоставци, модели и теоријски оквири везани за став према говорницима циљног језика и за концепт социјалне дистанце (нпр. модел акултурације, Schumann, 1978), произашли су из истраживања из области усвајања другог, а не страног језика. Иако чињеница да су истраживања ставова према изворним говорницима првенствено везана за усвајање другог језика није довољна да се претпостави да у контексту страног језика ова веза не игра тако значајну улогу, мишљења смо да разлике код другог и страног језика постоје због саме природе контакта.

Све у свему, без обзира на природу контакта, многи аутори се слажу у томе да се оцењивањем језика оцењују и његови говорници (Bugarski, 1996; Edwards, 1982), те можемо претпоставити да став према говорницима циљног језика може имати импликација и за став према циљном језику, па посредно, и учењу тог језика, или обрнуто. Емпиријску подршку овој претпоставци дају најпре студије канадских психолога, које су укључивале став према говорницима другог језика⁵³. Ми претпостављамо да је овај однос у контексту страног језика индиректнији, али да ипак постоји. Дакле, желимо да утврдимо колико су испитаници који припадају српској култури спремни да се идентификују са говорницима енглеског језика. Стога ћемо у наставку говорити о социјалној дистанци, концепту који је повезан са афективним варијаблама (Gass, Selinker, 2008), у нашем случају, ставовима.

⁵³ Гарднер и сарадници.

3.4.5.1. Социјална дистанца

Концепт *социјална дистанца* се обично дефинише као спремност припадника једне групе да ступе у контакт са припадницима неке друге групе, или да се идентификују са њима (Vuksanović, 2004). Код ученика другог или страног језика понекад не постоји афинитет према циљној језичкој заједници, те у тим случајевима ученици развијају и психолошку и социјалну дистанцу (Gass, Selinker, 2008: 403). Конкретно, социјална дистанца, варијабла коју смо укључили у истраживање, обично се мери у контексту испитивања односа већинске групе према мањинској групи, и самим тим се мери и став према тим групама. Иако је социјална дистанца испитивана и у контексту учења, односно усвајања другог језика, те постоје и различити теоријски оквири (нпр. „перципирана социјална дистанца“ Acton, 1979; „модел оптималне дистанце“ Brown, 1980; и др), сви ови теоријски модели се превасходно односе на усвајање другог језика, и то првенствено, у билингвалним срединама. С обзиром на то, ниједан од наведених модела није био применљив у садашњем истраживању, јер је природа односа много индиректнија него што је то случај са двојезичним срединама у којима ученици другог језика имају директан контакт са говорницима циљног језика.

Услед свега наведеног, за потребе овог истраживања користили смо модификовану Богардусову скалу социјалне дистанце, јер је, без обзира на одређене недостатке, ова стандардизована скала још увек највише коришћена скала за утврђивање нивоа социјалне дистанце према одређеним групама друштва, било у оригиналном било у модификованом облику (Ethington, 1997; Wark, Galliher, 2007). Ово потврђује и претрага социолошких апстраката, где је на упит „социјална дистанца“, добијено 300 јединица објављених само између 1990. и 1997 (в. Ethington, 1997).

3.4.5.2. Богардусова скала социјалне дистанце

Оригинална Богардусова скала социјалне дистанце (Bogardus, 1925, 1933) представља дводимензионалну скалу којом се мери: (1) спремност појединаца да ступе у контакт са члановима неке групе (етничке, друштвене, професионалне, у нашем случају, језичке заједнице); као и (2) спремност појединаца да се идентификују са припадницима те циљне групе (Bogardus 1933; Vuksanović 2004).

На тај начин се помоћу ове скале мере и генерални ставови према припадницима одређених језичких заједница, помоћу различитих манифестација става израженог кроз различите облике интеракције. Оригинална скала укључује седам нивоа интеракције, односно „интимности“, који се крећу од најинтимнијих до најмање интимних (нпр. колико су испитаници спремни да ступе у брак са припадницима одређене групе, односно да прихвате припаднике те групе као туристе у њиховој земљи).

Модификована скала која је коришћена у овом истраживању није била дводимензионална (*да–не* опције), већ је коришћена петостепена скала Ликертовог типа како би се утврдиле финије разлике код задатих нивоа⁵⁴. Понуђене вредности на скали кретале су се од 1 до 5 (*Много би ми сметало/ Уопште ми не би сметало* да ступим у одређену врсту односа са наведеним нацијама). Нације које су укључене у Богардусову скалу су Британци и Американци, као припадници два најраспрострањенија варијетета енглеског језика, и једина два која се уче у школском систему Србије, и Србима, тј. према својој нацији како би се проценило да ли постоје значајне разлике између вредности које су додељене говорницима енглеског језика од вредности које су додељене говорницима матерњег језика испитаника. Друга модификација односила се на искључивање седмог нивоа (*прогнао/прогнала бих их из своје земље*), јер сматрамо да је он ирелевантан за предмет нашег истраживања, те је примењена скала садржавала шест нивоа интеракције. И најзад, задати ниво *пословни сарадник/сарадница* промењен је у *друг/другарица из одељења*, односно *колега/колегиница са факултета*, због структуре узорка (средњошколци и студенти).

Поред свега наведеног, услед чињенице да претпостављени ниво интимности (понуђен у оригиналној скали) не мора нужно да одговара мишљењу испитаника из наше студије, у предистраживачкој фази испитано је 70 испитаника који припадају општој популацији циљаног узорка, како би се успоставио ниво интимности⁵⁵. Заправо, испитаницима су били понуђени наведени нивои

⁵⁴ Скала је у целости наведена у Прилогу 1д.

⁵⁵ И у другим студијама је ниво интимности утврђиван на сличан начин (нпр. Thune, Lawson, 2001).

интеракције са задатком да их поређају од најмање интимних до најинтимнијих, а средња вредност одговара коришћена је као референтни оквир за тумачење добијених података на скали социјалне дистанце. Иако би се најрелевантнији подаци добили тако што би сваки испитаник из истраживања појединачно проценио ниво интимности задатих облика интеракције, ми смо се одлучили за већ описану варијанту, тј. утврђивање средњих вредности који су валидни за циљну популацију, јер смо мишљења да би испитивање узорка из главног истраживања о нивоу интимности могло значајно да утиче на њихове одговоре, пошто би се на тај начин скренула пажња испитаницима на сврху и циљ ове скале, што би могло да утиче на резултате. Дакле, у овој фази истраживања утврђено је да средњошколци праве разлику између нивоа момак/девојка, који је иницијално осмишљен за ову скалу у складу са годинама испитаника, и муж/жена, те је други поменути ниво задржан у главној истраживачкој фази ради изједначавања нивоа интимности код обе популације. Такође је након израчунавања средњих вредности на сваком појединачном нивоу утврђен и редослед интимности понуђених нивоа интеракције (вредности су биле врло сличне код средњошколаца и код студената), односно најмање интиман ниво је 1 – туристи; 2 – суграђани; 3 – комшије; 4 – другови/колеге; 5 – добри пријатељи; 6 – брачни партнери. Стога, једина разлика у односу на понуђен ниво оригиналне скале су комшије и другови/колеге. Међутим, просечне вредности на поменутиим нивоима су биле и код наших испитаника доста сличне.

3.4.6. Варијабла особина личности

Као што смо већ нагласили у раду, на ставове утичу и лични фактори, који се још називају и особинама личности, или персоналним моментима. Неки од тих потенцијалних личних фактора утицаја јесу интелигенција, емоције, стереотипи, тип личности, таленат и сл. Из категорије поменутих фактора, нисмо мерили интелигенцију јер би то значило ангажовање психолога, нити смо мерили таленат, не само зато што је у питању недовољно одређен концепт, већ и зато што су стандардизоване скале, чини се, пригодне за почетне нивое учења језика, те не одговарају језичким нивоима испитаника ове студије, већ смо мерили степен аспирација испитаника, тј. интринзичне и екстринзичне аспирације.

3.4.6.1. Интринзичне и екстринзичне аспирације

Пре него што опишемо начин на који смо мерили аспирације наших испитаника, на овом месту ћемо дефинисати појам аспирација. Аспирације нису једнаке мотивацији, те интринзичне и екстринзичне мотивације, односно аспирације нису само различити називи за исту појаву. Заправо, аспирације представљају животне циљеве, односно тежње појединаца којима се организује и усмерава понашање током времена (Niemiec, Ryan, Deci, 2009). Појам аспирација преузет је из *теорије самодетерминације*⁵⁶, по којој аспирације чине две широке категорије животних циљева, и то интринзични и екстринзични циљеви (в. Deci, Ryan, 2009)⁵⁷. Конкретно, **интринзичне аспирације**, односно циљеви, представљају жеље које су усклађене са тенденцијама ка самоактуелизацији и напретку, те ови циљеви задовољавају основне и урођене психолошке потребе (Kasser, Ryan, 1996). Насупрот томе, **екстринзичне аспирације**, као што су тежње ка слави, имиџу, финансијском успеху, типично су инструмент за постизање појединачних исхода и нису директно повезани са задовољавањем основних психолошких потреба (Niemiec, Ryan, Deci, 2009). Са друге стране, интринзична и екстринзична мотивација су ужи појмови од аспирација, те интринзично мотивисане активности представљају активности за које не постоји очигледна награда, већ је сама активност награда за себе, док екстринзичну мотивацију покреће очекивање награде, која је спољашња и не зависи од самих појединаца (Brown, 2007). У духу свега наведеног, интринзична и екстринзична мотивација су везане за спремност да се изведе одређено понашање, било због унутрашње, било због спољашње награде које извођење ових активности доноси. Са друге стране, интринзичне и екстринзичне аспирације се, грубо речено, односе на генералну оријентисаност појединаца да теже самоактуализацији и личном напретку, односно инструменталним и прагматичким циљевима.

⁵⁶ Енг. *self-determination theory* (SDT).

⁵⁷ Теорија самодетерминације прави разлику између садржаја циљева/исхода којима појединац тежи, и регулаторних процеса преко којих се они постижу (Deci, Ryan, 2000). Веома важан аспект ових тежњи јесте степен колико је појединац способан да задовољи своје основне психолошке потребе док тежи и остварује жељени циљ (Deci, Ryan, 2000).

Најзад, неопходно је нагласити да аспирације садрже мотивациону димензију, самим тим што представљају тежње, односно циљеве појединаца, те је претпоставка у раду да аспирације утичу на став испитаника према учењу енглеског језика. Претпостављамо да превасходно интринзичне аспирације утичу на став испитаника будући да учење још неког језика поред матерњег, као и упознавање са културом изворних говорника, обогаћују појединце, те је разумно претпоставити да доводе до личног развоја. Кад су у питању екстринзичне аспирације, претпоставка је да оне потенцијално утичу на когнитивно-инструментални фактор на скали ставова, због прагматичних исхода којима оваква оријентисаност тежи.

3.4.6.2. Скала аспирација

У нашем истраживању, за потребе испитивања степена аспирације испитаника, коришћена је *скала аспирација* („Aspiration Index“, 1996)⁵⁸. Скала је проистекла из већ поменуте теорије самодетерминације (Ryan et al, 1996), која претпоставља да људи имају потребу за аутономијом/самосталношћу, компетенцијом, и блискошћу/повезаношћу са другима (три базичне психолошке потребе), и да морају да искусе задовољење оптималног развоја и здравља (Ryan, 1995; цитирано у Williams et al, 2000). Ова скала је превасходно коришћена у Америци, због свеprisутне идеје о „америчком сну“, која је окренута ка екстринзичним циљевима, као што су слава, физички изглед и финансијски успех. Ми сматрамо да се српско друштво, које је у економској транзицији, налази у сличној ситуацији, односно да све више тежи екстринзичним циљевима, јер „вредности и животни циљеви рефлектују, барем делом, економске и културне системе у којима људи живе“ (Ryan et al, 1999: 1509).

Коришћена скала аспирација представљала је петостепену скалу Ликертовог типа, са вредностима које су се кретале од 1 (*Нимало важно*) до 5 (*Веома важно*). Верзија скале коришћена у садашњем истраживању садржавала је 42 ставке, а испитаници су процењивали колико је за њих значајно да им се те ставке остваре у будућности⁵⁹. Неке од тих тврдњи одражавају интринзичне (нпр.

⁵⁸ За коришћење ове скале добијена је дозвола једног од аутора ове скале, Тима Кесера.

⁵⁹ Скала је у целости приложена у Прилогу 1ђ.

Да имате добре пријатеље на које можете да се ослоните; Да учите друге људе стварима које знате), а неке екстринзичне аспирације (Да људи често коментаришу како атрактивно изгледате; Да будете финансијски успешни).

3.4.7. Варијабла постигнућа

На крају, последњи циљ нашег истраживања је да се утврди да ли је, и у којој мери став значајан предиктор понашања, односно постигнућа. У складу са теоријом намерног понашања требало би очекивати да на постигнуће, тј. степен овладавања енглеским језиком, утиче јачина намере да се то понашање изведе. Наравно, ограничавајуће је то што је понашање у контексту истраживања у ствари **успешно понашање**. Другим речима, није довољна чињеница да ли ће се понашање извести на основу одлучности индивидуе, као што је то случај код конкретних видова понашања испитиваних у психолошким студијама, већ је важно да то понашање буде и успешно.

Постигнуће је веома сложен конструкт, и различити аутори се ослањају на различите облике постигнућа како би утврдили који чиниоци утичу на успех или неуспех. У контексту нашег истраживања, наведена варијабла је представљала два вида језичког постигнућа испитаника. Будући да на сваки облик постигнућа утичу различити фактори, веома је битно питање над којима од тих фактора појединци имају контролу, а над којима не. На пример, Вајнеров модел контроле над чиниоцима постигнућа (в. Табелу 1), који је проистекао из атрибуционе теорије, указује се на три главна правца трагања за узроцима успеха или неуспеха: локус узрока (унутрашњи или спољашњи); степен стабилности (стабилан или нестабилан); и контролабилност узрока постигнућа (контролабилни или неконтролабилни) (Weiner, 1980, цитирано у Havelka, 1992: 152). Ради једноставнијег праћења, графички приказ модела понуђен је у доњој табели.

Табела 1. Класификациона схема опажених детерминанти понашања у ситуацији школског постигнућа (преузета из Havelka, 1992: 152)

ЛОКУС:	Унутрашњи локус		Спољашњи локус	
СТАБИЛНОСТ:	Стабилан	Нестабилан	Стабилан	Нестабилан
КОНТРОЛА: Ван контроле	Способност ученика	Спремност за рад	Тежина задатка	Стицај околности
Под контролом	Сталан напор	Привремен напор	Став наставника	Утицај других

С обзиром да многи истраживачи истичу да је вероватноћа да се постигне успех већа уколико је већи унутрашњи локус контроле (Mickelson, 1990), може се претпоставити да унутрашњи локус контроле игра значајну улогу и у постизању добрих резултата у енглеском језику. Иако унутрашњи локус узрока могу чинити стабилни фактори који су ван контроле појединца, на пример лични фактори као што су интелигенција и таленат, који засигурно значајно могу утицати на постигнуће, постоје и фактори који су под контролом појединаца, било стабилни било нестабилни, а који могу утицати на њихово постигнуће, као стилови учења, уложени труд, ефикасне стратегије учења и сл.

Пошто фактори који су ван контроле појединаца нису предмет садашњег истраживања, ми се на њима нећемо даље задржавати. Наш циљ је да испитамо у којој мери фактори који јесу под контролом појединца, и на које се може **свесно** утицати објашњавају постигнуће, односно став, а нарочито намеру да се одређено понашање изведе. Дакле, будући да је крајњи апликативни циљ рада да се утврди да ли и у којој мери став, односно намера да се што боље овлада енглеским језиком, утиче на језичко понашање (постигнуће), и да ли је намера значајан предиктор постигнућа, на овом месту ћемо описати операционализацију ове варијабле у истраживању.

Уопштено говорећи, академско, односно формално постигнуће може се мерити на различите начине: тестовима које осмишљавају наставници за сваки наставни предмет; општом просечном оценом ученика из свих предмета; учинком ученика на тестовима које осмишљавају школске управе како би се оценило испуњавање циљева школског наставног програма; стандардизованим тестовима чији је циљ да се упореди учинак једне групе ученика у односу на све остале

ученике (Collier, 1989: 517) итд. Поред тога, Марш и сарадници предлажу да мере постигнућа треба разврстати у три категорије: (1) мерење „пуког“ знања из наставних предмета, а чине их тестови постигнућа за које ученици не могу да се припреме или се вероватно не припремају јер је улог мали; (2) мерење учинка које укључује комбинацију овладавања предметом и утицаја мотивисаности да се постигне добар учинак, као што су званични испити у којима тестирани садржаји прате наставне програме и који имају велики улог, те су ученици јако мотивисани да их припреме, али у којима резултати представљају само број или квалитет тачних одговора; и, (3) мере „великих улога“, у којима резултати тестирања могу делом да се заснивају на томе колико ученици марљиво раде, на квалитету њиховог труда, као и конкретном учинку, а пример су школске оцене (Marsh, Hau, Kong, 2002: 731).

Имајући у виду наведену поделу Марша и сарадника, варијабла језичког постигнућа у нашем истраживању обухвата прву и трећу категорију. Заправо, просечна оцена из енглеског језика у текућој години представљала би пример мере великих улога, јер је процена знања, нарочито код ученика, заснована не само на резултатима, односно оценама, на формалним проценама знања (тестовима, писаним задацима, усменим одговорима и сл), већ се она заснива и на процени наставника колики је уложени труд, колико су ученици марљиво радили, колико су били активни и сарадљиви, колико су били мотивисани за рад и напредовање итд. Овај облик језичког постигнућа може да буде директно повезан са ставом испитаника, и да, у одређеном смислу, говори о ангажману и одлучности испитаника да постигну добар резултат. Стога, оцене наставника вероватно директно одсликавају уложени труд, упорност и иницијативу, односно факторе директно присутне у мерама локуса контроле (Stipek, Weisz, 1981).

Овај вид постигнућа добијен је на основу аритметичке средине укупног збира свих оцена добијених до тренутка екстерног тестирања (N=223), изражен са две децимале, и то, код средњошколаца све забележене оцене у дневнику од почетка текуће школске године, а код студената збир оцена, или поена који су остварени до тренутка екстерног тестирања (оцене/поени на колоквијумима, или другим облицима предиспитних обавеза, као и, у неким случајевима, оцена на самом испиту, код студената који су имали енглески у једном семестру, или оних

који су полагали испит у предроковима). Конкретно, студенти економије имали су оцене, а студенти енглеског поене за сваки предвиђени део испита. Код англиста је постојала и званична скала опсега оцена у односу на остварен број поена на различитим деловима академског предмета, и то број поена на колоквијумима, на присуству, активности и сл.

Ми смо се одлучили за наведени вид мерења постигнућа насупрот крајњим оценама из три разлога: (1) крајње оцене не морају нужно да одсликавају реалну процену знања; (2) крајње оцене представљају сумациону процену знања, а с обзиром да је распон оцена у нашем школском систему мали, сматрамо да средња оцена боље одсликава ниво знања, јер показује различите степене показаног успеха; (3) методолошки је средња оцена била наметнута, јер је просечна оцена израчуната за период закључно са тренутком тестирања екстерним тестом, а не на крају последњег класификационог периода, односно академске године.

Други вид варијабле језичко постигнуће представљао је оцену на екстерном тесту, кога су чинили следећи делови: разумевања одслушаног текста (за тестирање вештине слушања)⁶⁰, разумевања прочитаног текста (за тестирање вештине читања)⁶¹, граматичког и лексичког теста (за тестирање језичког система)⁶², и усменог дела (за тестирање вештине говорења)⁶³. Овај вид језичког постигнућа представљао је средњу вредност укупног збира на свим појединачним деловима теста постигнућа. Екстерним тестом испитан је мањи подузорок, добијен методом случајног избора, због великог броја испитаника и немогућности ауторке да у кратком периоду тестира све испитанике⁶⁴. Поменути облик језичког постигнућа представљао би пример мерења „пуког“ знања из енглеског језика, и

⁶⁰ Тестирање вештине слушања је у просеку трајао 10 минута, задати садржаји су одслушани два пута (што је било назначено у упутствима), а испитаници су добили и један накнадни минут ради провере својих коначних одговора.

⁶¹ Тестирање вештине читања је трајало је 15 минута, што је било назначено у тестовима.

⁶² Тестирање граматике и вокабулара је трајало 30 минута, и састојало се од 30 питања вишеструког избора за све испитанике.

⁶³ Испитаници су тестирани у паровима, и просечно су разговарали 2 минута у пару, и по 1-2 минута појединачно (в. Напомену 42).

⁶⁴ Заправо, усмени део је захтевао доста времена, а пошто смо хтели да избегнемо велики размак између тестирања батеријом тестова и тестирања постигнућа, испитан је само подузорок.

пример мере „малих улога“, јер ученицима и студентима оцена из предмета није зависила од резултата екстерног теста, нити су се за овај тест припремали⁶⁵. За разлику од првог облика језичког постигнућа, ова варијабла је заснована искључиво на тачним и нетачним одговорима, као и квалитету датих одговора. Такође, испитаницима је наглашено да резултати неће носити са собом никакве последице, како би се избегла анксиозност карактеристична за тестирање, али са друге стране, та чињеница је потенцијално могла негативно да утиче на мотивисаност испитаника да успешно ураде тестове, без обзира на то што су замољени да их ураде најбоље што могу.

На крају, првобитан подузорок који је испитан екстерним тестом (N=132), чинило је 74 средњошколаца, и то 49 ученика општег смера (M=26, Ж=23), и 25 ученица филолошког смера; 26 студента економије (M=3; Ж=23), и 32 студента енглеског језика (M=10; Ж=22). Међутим, пошто писани и усмени део теста постигнућа нису рађени истог дана, због дужине трајања усменог дела, подузорок који је укључен у коначну анализу, тј. испитаници који су оба дана били присутни и који су тестирани и писаним и усменим путем, чинио је 115 испитаника (51,57%). Код средњошколаца, општи смер 43 (M=20; Ж=23), филолошки 25 (Ж=25), а код студената, економски факултет 22 (M=3; Ж=19) и филолошки факултет 25 (M=7; Ж=18).

3.5. Поступци обраде података

Будући да је истраживање квантитативно, прикупљени подаци су, пре свега, анализирани статистички. У ту сврху, коришћен је статистички програм *PASW Statistics*⁶⁶. За потребе анализирања података, коришћене су следеће анализе: дескриптивна статистика, факторска анализа, *t*-тест, анализа варијансе (*ANOVA*), анализа корелације, регресиона анализа. Такође је коришћен додатни софтвер за *SPSS*, *Amos*, конкретно за анализу структуралног моделирања (*SEM* анализу). Поред наведених статистичких анализа, коришћена је и квалитативна

⁶⁵ Граматички и лексички тест јесте направљен у складу са садржајима обрађиваним на часовима енглеског, док су тестови вештина били непознати, али ускладу са предвиђеним језичким нивоом испитаника.

⁶⁶ Напредна верзија *SPSS* (18.0) статистичког програма.

анализа, конкретно анализа садржаја (за мерење наставног инпута). У даљем тексту ћемо детаљније објаснити примену свих наведених статистичких анализа.

Дескриптивна статистика, најосновнији облик статистичке обраде података, коришћена је за све анализиране садржаје, и то за израчунавање фреквенција, процената, средњих вредности, стандардне девијације и сл.⁶⁷.

С обзиром да наш узорак чине различите групе испитаника, за поређење две или више група, коришћени су тестови разлика, и то *t*-тест за утврђивање значајности разлике прикупљених података између две групе (нпр. између мушких и женских испитаника, између средњошколаца и студената) и ANOVA за утврђивање значајности разлике између више група (нпр. између различитих образовних профила: општи смер, филолошки смер, англисти, економисти).

Док се ови тестови користе за испитивања *разлике* између варијабли, корелациона анализа се користи за испитивање *повезаности* варијабли (Dörnyei, 2009: 223), те је она коришћена како би се утврдило да ли постоји веза између испитиваних садржаја (нпр. да ли је општи став испитаника повезан са дужином учења језика). Међутим, корелациона анализа утврђује само везу између две варијабле, али не и смер те везе, те она не потврђује каузалност, односно узрочно-последични однос. Такође, јачина корелације првенствено зависи од величине узорка⁶⁸. Из тог разлога, будући да су многа корелациона истраживања критикована на основу поменутих ограничења, многи аутори сугеришу да није довољно само корелирати две варијабле већ је неопходно да се поред статистичке значајности, коју пружа корелациона анализа, испита и величина ефекта (Cohen, Manion, Morrison, 2005; Dörnyei, 2009; Larson-Hall, 2010)⁶⁹. Величином ефекта се утврђује „која количина ефекта се може приписати утицају независне варијабле на зависну варијаблу, или вези између варијабли“ (Larson-Hall, 2010: 392). Другим речима, за разлику од статистичке значајности, величина ефекта не зависи од

⁶⁷ На овом месту ћемо нагласити да се код главног узорка дешавало да један испитаник из одређене подгрупе не одговори на један ајтем одређене скале, а да су преостали подаци потпуни. Број оваквих ситуација није био велики. У том случају, уместо недостајећег податка, додељивали смо средњу вредност коју је одређени ајтем имао унутар конкретне подгрупе, као што је пракса у квантитативним истраживањима, и на тај начин нисмо утицали на крајњи исход резултата.

⁶⁸ Многи аутори истичу да је статичка значајност већа код великих узорака.

⁶⁹ Енг. *effect size*.

величине узорка, и пружа податак колико је важан одређен статистички резултат (Larson-Hall, 2010).

Стога, поштујући препоруке стручњака из области квантитативних истраживања у образовању и примењеној лингвистици, у раду је за сваку статистичку значајну корелацију израчунавана и величина ефекта. Величина ефекта се изражава различитим коефицијентима у зависности од врсте статистичке анализе, и израчунава помоћу математичких формула. Када говоримо о тестовима разлика, величина ефекта код *t*-теста се израчунава преко формуле: $\eta^2 = t^2 / t^2 + (N1 + N2 - 2)$, где *N* представља величину групе⁷⁰. Код анализе варијансе, ета на квадрат представља збир квадрата између група подељен укупним збиром квадрата⁷¹. Код корелационе анализе, квадрирањем коефицијента корелације (R^2) добија се проценат варијансе зависне варијабле коју независна варијабла објашњава⁷².

Други проблем код корелационе анализе јесте да она не одређује смер везе, односно каузалност. Тај проблем је делимично решен два анализама: регресионом анализом и анализом структуралног моделирања. Заправо, регресиона анализа представља анализу вишеструких корелација и означава степен повезаности две или више варијабли, јер се не односи само на корелације између независних и зависних варијабли већ и на интеркорелације између зависних варијабли (Cohen, Manion, Morrison, 2005). Неки аутори, такође, истичу да се регресионом анализом може утврдити и смер везе између варијабли (в. Gardner, 2000). Стога је регресиона анализа у садашњем истраживању коришћена, на пример, за испитивање везе између става и постигнућа, односно провере да ли је став значајан предиктор постигнућа. Најзад, друга поменута анализа, тј. анализа структуралног моделирања, заснива се на низу регресионих једначина и користи се за интерпретацију везе између неколико варијабли унутар истог оквира

⁷⁰ Вредности квадрiranог ета коефицијента се тумаче на следећи начин: слаба величина ефекта=0,01; умерена величина ефекта=0,06; јака величина ефекта=0,14 (Dörnyei, 2009).

⁷¹ Вредности квадрiranог ета коефицијента код анализе варијансе тумаче се као и код *t*-теста (в. Напомену 67).

⁷² Вредности величине ефекта за корелациону анализу се тумаче на следећи начин: слаба величина ефекта: $r=0,10$; $R^2=0,01$; умерена величина ефекта: $r=0,30$; $R^2=0,09$; јака величина ефекта: $r=0,50$; $R^2=0,25$ (Larson-Hall, 2010).

(Dörnyei, 2009: 238). Њоме се могу утврдити узрочно-последичне везе, јер ова анализа обезбеђује и правац везе (Dörnyei, 2009), а у раду је примењена за утврђивање модела намерног понашања у контексту учења страног језика.

Такође, у истраживању је коришћена и факторска анализа код испитивања ставова испитаника. Факторска анализа „најбоље сумира сличности између варијабли, у смислу мањег броја референтних фактора“ (McEneaney, Wilson, 2008: 89)⁷³, односно обезбеђује „мањи број основних димензија које се називају фактори или компоненте“ (Dörnyei, 2009: 233). Другим речима, наведена анализа се користи када желимо да групишемо различите варијабле које припадају једном надређеном скупу, или, што је случај у нашем истраживању, када желимо да одредимо компоненте неког конструкта, конкретно става испитаника.

На крају, након што смо дали кратак преглед спроведених анализа, и пружили кратка објашњења њихове примене, у наредним поглављима ћемо приказати резултате анализа за све претпостављене варијабле.

⁷³ Прев. Ј. Г.

4. Анализа ставова

4.1. Општи став према енглеском и учењу енглеског језика

Један од задатака који смо поставили пред ову студију био је да се утврди генерални став испитаника према енглеском језику и, пре свега, учењу енглеског језика. У ту сврху, осмишљена је седмостепена скала Ликертовог типа, која се састојала од 18 тврдњи, а коју смо назвали Скала ставова према енглеском и учењу енглеског језика (в. одељак 3.4.2). Укратко, у наставку ћемо прво приказати дескриптивне резултате (средњу вредност одговора испитаника на скали ставова), али и вредност Кронбахове алфе, која ће показати колико је примењена скала поуздана. Затим ћемо спровести факторску анализу да би утврдили компоненте које леже у основи става испитаника, и на крају тестове разлика како бисмо испитали да ли постоје разлике између испитаних група у ставу, и добијеним факторима.

Дакле, да бисмо утврдили генерални став испитаника, применили смо дескриптивну статистику, чији су резултати приказани у доњој табели. Средња вредност укупног резултата на скали ставова ($M=83,49$; $SD=10,93$) показује да је генерални став претежно позитиван⁷⁴. Дистрибуција средњих вредности по групама приказана је у доњој табели.

Табела 2. Дескриптивне вредности на скали ставова

Став према учењу енглеског (ГС)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	86,63	11,11	1,48	54	105
Општа гимназија	57	76,93	12,37	1,64	45	97
Филолошки факултет	50	87,20	8,68	1,23	59	105
Економски факултет	60	83,70	7,99	1,03	66	99
Укупно (<i>max.</i> 105)	223	83,49	10,93	0,73	45	105

N: број испитаника; *M*: средња вредност (енгл. *mean*); *SD*: стандардна девијација; *SE*: стандардна грешка; *Min*: минимална вредност; *Max*: максимална вредност

⁷⁴ Приказане вредности су добијене након што су факторском анализом избачене тврдње 3, 6 и 16 (в. у даљем тексту).

Будући да узорак чине различите групе испитаника, хтели смо да проверимо да ли постоји разлика између група испитаника. У ту сврху, користили смо једнофакторски независни *ANOVA* тест. Као што је и очекивано, овај тест је показао да постоји и значајна и велика разлика између група ($F(3, 219)=11,815$; $p=0,000$; $\eta^2=0,14$)⁷⁵. Са циљем да проверимо да ли је разлика у средњим вредностима укупног скорa на скали ставова између филолошких и нефилолошких група статистички значајна, спровели смо *post-hoc* поређења, конкретно Тукијев тест вишеструких поређења парова. Будући да нас занима разлика у оквиру исте категорије испитаника, тј. средњошколске и студентске, задржаћемо се само на тим релацијама. У складу са тим, тест је потврдио веома значајну и велику разлику код средњошколаца, тј. између филолошког и општег смера, али не и код студената, тј. између Филолошког и Економског факултета (Табела 3).

Табела 3. Вишеструка поређења између парова на скали ставова (*Tukey HSD*)

Став према учењу енглеског				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I–J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	9,695	1,92	0,000
	Филолошки факултет	-0,575	1,99	0,992
	Економски факултет	2,925	1,90	0,414
Општа гимназија	Филолошки факултет	-10,270	1,98	0,000
	Економски факултет	-6,770	1,89	0,002
Филолошки факултет	Економски факултет	3,500	1,95	0,281

На истим подацима (на целом узорку) урађена је и анализа према критеријуму пола, за шта је употребљен *t*-тест независних узорака. Овај тест сугерише да постоји статистички значајна разлика у скоровима на скали ставова, и да женски испитаници имају значајније позитивнији став од мушких ($t(221)=-4,710$; $p=0,000$). Међутим, у складу са природом узорка из овог истраживања, тј. чињеницом да су женски испитаници чинили скоро две трећине узорка,

⁷⁵ Као што је објашњено у претходном поглављу, величина ефекта за *ANOVA* тест изражена је помоћу коефицијента ета-квадрат (η^2).

горенаведену разлику би требало прихвати са опрезом, а поготово зато што је величина ефекта умерена ($\eta^2=0,09$)⁷⁶.

Ради детаљније анализе ставова, одговори испитаника су подвргнути факторској анализи како бисмо утврдили које компоненте чине став испитаника. Израчуната је матрица корелација свих процењиваних тврдњи, а затим је спроведена факторска анализа, прво, коришћењем методе главних компоненти (варимакс ротација са Кајзеровом нормализацијом), а потом, и анализа максималне веродостојности (коса ротација). Обе методе су коришћене ради провере конзистентности самих резултата, као што то неки аутори препоручују (Döğruеі, 2009). Обе анализе показале су сличне резултате.

Иницијално је издвојено пет фактора који објашњавају 64,66% укупне варијансе, а интерна конзистентност скале је показала високу вредност ($\alpha=0,806$). Због ниске вредности код иницијалне екстракције, тврдња 16 је искључена из анализе⁷⁷. Такође, с обзиром да један фактор могу чинити најмање две тврдње (Döğruеі, 2009), четврти и пети фактор, који су се састојали само од по једне тврдње, нису укључени у саму анализу⁷⁸. Након што су избачене три наведене тврдње, скала је показала интерну конзистентност $\alpha=0,815$.

Анализом главних компоненти, применом Кајзеровог критеријума, издвојила су се три фактора (Табела 4), који објашњавају 58,29% укупне варијансе, и то:

(1) први фактор, који објашњава 34,43% укупне варијансе; овај фактор представља јасно издвојен **фактор намере**, али у комбинацији са **емоцијама**, и чине га тврдње: T2, T5, T7, T8, T10, T11, T12, T17:

T2: *Решен/решена сам да што боље овладам енглеским језиком.*

T5: *Спреман/Спремна сам да жртвујем учење неког другог предмета да бих учио/учила енглески.*

T7: *Занимљиво ми је да учим енглески језик.*

T8: *Спреман/Спремна сам да посветим своје време учењу енглеског језика.*

⁷⁶ Као што је објашњено у претходном поглављу, величина ефекта за *t*-тест изражена је коефицијентом ета-квадрат (η^2).

⁷⁷ T16: *Мислим да енглески језик није неопходан за мене.*

⁷⁸ T3: *Мислим да учење енглеског језика није лако;* и T6: *Непотребно је познавати енглески језик.*

T10: *Уживам у учењу енглеског језика.*

T11: *Енглески језик је важан за мене.*

T12: *Није ми тешко да одвојим време за учење енглеског језика.*

T17: *Сматрам да је учење енглеског језика досадно.*

(2) други фактор, који објашњава 15,13% укупне варијансе; овај фактор ћемо назвати **когнитивно-инструментални фактор**, а чине га следеће тврдње: T1, T9, T13, T14, T15:

T1: *Мислим да је особа образованија уколико зна енглески језик.*

T9: *Мислим да знање енглеског може да ми помогне у животу.*

T13: *Мислим да је учење енглеског важно јер је енглески интернационални језик.*

T14: *Мислим да је познавање енглеског језика корисно.*

T15: *Верујем да су људи више цењени уколико знају енглески.*

(3) трећи фактор, који објашњава 8,73% укупне варијансе; овај фактор представља **национализам**, пре свега, у смислу страха од угрожености националног идентитета, тј. језика и културног наслеђа нације, или његова супротност **либералност**, и чине га тврдње T4 и T18:

T4: *Немам ништа против да се у свакодневном језику користе стране речи, нпр. из енглеског језика.*

T18: *Мислим да коришћење страног језика, нпр. енглеског, полако али сигурно уништава наш језик.*

Табела 4. Факторска оптерећења по тврдњама на скали ставова

Ротирана матрица компоненти			
Тврдње	Компоненте		
	1	2	3
T1		0,740	
T2	0,718		
T4			0,803
T5	0,648		
T7	0,815		
T8	0,798		
T9		0,610	
T10	0,847		
T11	0,575		
T12	0,764		
T13		0,668	
T14		0,727	
T15		0,691	
T17	0,719		
T18			0,788

Метод: анализа главних компоненти (варимакс ротација са Кајзеровом нормализацијом)

По питању три издвојена фактора, први, тј. **фактор намере и емоција**, додаје новину теорији о ставовима. Заправо, иако су апсолутно све тврдње које се се тичале спремности и одлучности да се подузме конкретна „акција“ када је у питању учење енглеског језика припале овом фактору, додате су и тврдње које се тичу доживљаја везаног за учење језика, тј. емоција испитаника⁷⁹. Ова ситуација је веома занимљива, јер поред аутора који прихватају рационални приступ деловања у анализи ставова, неки други инсистирају да је емоциона димензија веома важна, или чак и најдоминантнија димензија става (Breckler, Wiggins, 1989; MacIntyre, 2002 и др). Резултати овог истраживања могу да сугеришу да су важне и једна и друга димензија, или конкретније, појединци су спремнији да одлуче да изведу одређено понашање ако то понашање асоцирају са позитивним емоцијама, и обрнуто.

⁷⁹ Нпр. *Уживам у учењу енглеског; Учење енглеског је досадно.*

Укупан скор овог фактора на скали ставова има умерену вредност, а филолошки оријентисане групе су показале веће средње вредности на наведеном фактору, као што видимо у доњој табели.

Табела 5. Дескриптивне вредности фактора намере и емоција на скали ставова

Фактор намере и емоција (ФНЕ)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	45,55	8,43	1,13	23	56
Општа гимназија	57	38,40	8,88	1,18	17	55
Филолошки факултет	50	48,28	5,33	0,75	30	56
Економски факултет	60	42,37	6,41	0,83	27	56
Укупно (max. 56)	223	43,48	8,24	0,55	17	56

Према критеријуму пола, тест независних узорака је показао да постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника, и то у корист женског пола, али умерене величине ефекта ($t(221)=-4,331$; $p=0,000$; $\eta^2=0,08$). Даље, са циљем да проверимо да ли постоје разлике између група у односу на образовни профил, спровели смо једнофакторски *ANOVA* тест. Резултати сугеришу да постоји јако значајна и велика разлика између група испитаника ($F(3, 219)=17,647$; $p=0,000$; $\eta^2=0,19$). Како бисмо проверили да ли ова разлика постоји и између филолошких и нефилолошких испитаника, у оквиру две основне категорије испитаника (средњошколаца и студената), применили смо Тукијев тест, аналогно са анализом генералног става испитаника (Табела 6).

Табела 6. Вишеструка поређења између парова за ФНЕ (*Tukey HSD*)

Фактор намере и емоција				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I–J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	7,150	1,40	0,000
	Филолошки факултет	-2,726	1,45	0,239
	Економски факултет	3,187	1,38	0,100
Општа гимназија	Филолошки факултет	-9,876	1,44	0,000
	Економски факултет	-3,963	1,38	0,023
Филолошки факултет	Економски факултет	5,913	1,43	0,000

Резултати показују да постоји значајна разлика, велике величине ефекта, у оквиру две основне категорије испитаника (између средњошколаца различитих образовних профила: $\eta^2=0,31$, и студената различитих образовних профила: $\eta^2=0,24$). Иако наш циљ није да поредимо све групе испитаника међусобно јер сматрамо да се адолесценти и одрасли у старту разликују због различитог нивоа зрелости и сл, занимљиво је напоменути на овом месту да супротно од генералног става код овог фактора постоје разлике готово између свих група испитаника, и то у корист филолошки оријентисаних, што табела јасно показује.

Када је у питању **когнитивно-инструментални фактор**, средње вредности овог фактора на скали ставова су приказане по категоријама у доњој табели.

Табела 7. Дескриптивне вредности когнитивно-инструменталног фактора на скали ставова

Когнитивно-инструментални фактор (КИФ)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	31,59	3,37	0,45	22	35
Општа гимназија	57	29,96	4,32	0,57	17	35
Филолошки факултет	50	30,50	3,87	0,55	19	35
Економски факултет	60	32,22	2,28	0,29	26	35
Укупно (max. 35)	223	31,10	3,61	0,24	17	35

Према критеријуму пола, тест независних узорака је показао да постоји статистички не тако значајна разлика у одговорима испитаника, и то у корист женског пола, слабе величине ефекта ($t(99,04)=-2,101$; $p=0,038$; $\eta^2=0,02$). У контексту утврђивања разлика између група, *ANOVA* тест је показао да постоји значајна разлика између група ($F(3, 219)=4,836$; $p=0,003$), али мања у поређењу са првим фактором, и мањег интензитета ($\eta^2=0,06$). Тукијев тест је показао да постоји значајна разлика само између општег смера гимназије и Економског факултета (Табела 8).

Табела 8. Вишеструка поређења између група за КИФ (*Tukey HSD*)

Когнитивно-инструментални фактор				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I–J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	1,624	0,66	0,070
	Филолошки факултет	1,089	0,68	0,386
	Економски факултет	-0,627	0,65	0,773
Општа гимназија	Филолошки факултет	-0,535	0,68	0,861
	Економски факултет	-2,252	0,65	0,004
Филолошки факултет	Економски факултет	-1,717	0,67	0,056

Најзад, фактор који одражава неку врсту **национализма**, односно страха од угрожености сопственог језика и културе, односно либералности и отворености ка променама, показује умерену средњу вредност⁸⁰. Дистрибуција средњих вредности по групама приказана је у доњој табели.

Табела 9. Дескриптивне вредности фактора национализма на скали ставова

Национализам (ФН)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	9,48	3,24	0,43	2	14
Општа гимназија	57	8,56	3,60	0,48	2	14
Филолошки факултет	50	8,42	2,86	0,40	3	14
Економски факултет	60	9,12	2,70	0,35	2	13
Укупно (max. 14)	223	8,91	3,13	0,21	2	14

Према критеријуму пола, тест независних узорака је показао да постоји статистички не тако значајна разлика у одговорима испитаника, и то у корист женског пола, слабе величине ефекта ($t(221)=-2,068$; $p=0,040$; $\eta^2=0,02$). Што се тиче поређења група, *ANOVA* тест није показао значајну разлику.

Све у свему, анализа сугерише да се интензитет фактора намере и емоција јако разликује између група, а даље анализе ће показати да ли ће ова разлика бити присутна и кад се буде вршила корелација става, тј. појединачних фактора, са

⁸⁰ Треба имати у виду да високе вредности означавају либералност, јер су вредности биле негативно кодиране (в. одељак 3.4.2).

постигнућем. У складу са теоријом намерног понашања очекивано је да ће намера бити бољи предиктор постигнућа од става. Когнитивно-инструментални фактор се показао као најзначајнији код студената Економског факултета и ученика Филолошке гимназије, чиме је наглашен прагматичан аспект учења енглеског језика. Изостајање ефекта код студената Филолошког факултета може да сугерише да англисти уче тај језик јер га воле, пре него због практичних предности. Ученици Филолошке гимназије су највероватније још увек „очарани“ овим језиком, те највероватније препознају и један и други аспект, што показују високе вредности на ГС, ФНЕ и КИФ, а најниже на ФН. Другим речима, уче језик јер га воле, али сматрају да им знање језика може донети и практичне предности. Други могући разлог је и чињеница да су као адолесценти много више под утицајем става родитеља од студената који су већ формиране личности и који овај практични аспект познавања језика стављају у „други план“. Такође, економистима је енглески највероватније највише потребан у инструменталном смислу, те отуд високе вредности на овом фактору.

4.2. Фактори који потицајално утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика

Будући да је претпостављен број варијабли које потенцијално утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика велики, у наредним поглављима ћемо приказати резултате спроведених анализа за сваку појединачну варијаблу, а касније ћемо, регресионом анализом, утврдити како и да ли ове појединачне варијабле заиста утичу на формирање става (детаљније у 4.3). Претпостављени сложени фактори који утичу на став јесу 1) језичко окружење, 2) ставови средине, и 3) ниво аспирације. Поред наведених фактора, испитали смо и да ли став према изворним говорницима утиче на формирање става.

4.2.1. Језичко окружење

Један од фактора који потенцијално утичу на формирање става ученика и студената према учењу енглеског језика јесте језичко окружење, односно сви они садржаји (визуелни, аудитивни и сл) на које ученик наилази у циљном језику или приликом учења језика. Ми претпостављамо да овај сложени фактор директно

утиче на формирање става, јер се највећим делом заснива на информацијама о објекту става, као и личном искуству, што представља најнепосреднији стимулус.

Хипотетичке компоненте које чине језичко окружење јесу: историја учења језика, контекст учења језика и изложеност језику. Свака претпостављена компонента језичког окружења детаљно је анализирана у даљем тексту.

4.2.1.1. Историја учења језика

Историја учења језика представља фактор за који смо претпоставили да обухвата саму структуру часова, у смислу колико често испитаници имају енглески недељно и годишње, затим узраст када су почели да уче енглески језик, као и да ли су га учили кроз курсеве језика или похађали приватне часове.

Дескриптивна статистика (анализа унакрасног табелирања), показује да се распон година када су испитаници почели да уче енглески креће од 3. до 14, међутим највећи број испитаника (56,20%) почео је да учи енглески језик са 11 година, или са 9 година (25,10%)⁸¹. Када је у питању учење језика у школи, ситуација је слична у погледу заступљених категорија: 70,80% испитаника почело је да учи језик у школи у петом разреду, а 22,40% у трећем разреду основне школе⁸². У том смислу, највећи број испитаника почео је да учи енглески језик у приближно сличном узрасту. У доњој табели приказане су најзаступљеније категорије за све групе испитаника.

Табела 10. Историја учења језика (узраст)

Историја учења језика: узраст	од девете године		од једанаесте године		од трећег разреда основне школе		од петог разреда основне школе	
	Филолошка гимназија	32,10	32,70	44,60	20,30	28,60	32,70	64,30
Општа гимназија	15,10	14,50	60,40	26,00	11,30	12,20	77,40	26,50
Филолошки факултет	34,00	30,90	58,00	23,60	28,00	28,60	68,00	21,90
Економски факултет	20,00	21,80	61,70	31,10	21,70	26,50	73,30	28,40
Укупно (цео узорак)	25,10		56,20		22,40		70,80	

⁸¹ Преостали део података је: од 3. год (0,5%); од 4 (0,5%); од 5 (1,8%); од 6 (1,4%); од 7 (3,2%); од 8 (5%); 10 (5,5%); 12 (0,5%); 14 (0,5%).

⁸² Преостали део података: у предшколском (0,5%); првом разреду (2,3%); другом (1,8%); четвртном (1,4%); шестом (0,5%); седмом (0,5%).

*Прва приказана процентуална вредност за наведене групе представља вредност унутар групе, а друга унутар испитиване варијабле.

По питању учења језика ван школског окружења, занимљиво је да највећи број испитаника (67,10%) није учио енглески ван школе. 32,90% је учило језик ван школског окружења: 67,10% од тог броја је похађало курсеве језика, а 32,90% приватне часове. Занимљиво је да ниједан други облик учења језика (нпр. претпостављени боравак у земљама енглеског говорног подручја) није заступљен у нашем узорку. Што се тиче структуре часова, 25,60% има два часа недељно, и око 72 часова на годишњем нивоу (ОС); 25,10% пет часова недељно, и око 170 часова годишње (ФС); 49,30% има шест часова недељно, и то 180 годишње Филолошки факултет, а 90 Економски⁸³.

Након дескриптивне статистике, спровели смо анализу независних узорака како бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика у ставу према учењу језика, као и факторима на скали ставова, у односу на то да ли су испитаници учили језик само у школи или и ван школе. Није пронађена статистички значајна разлика ни код става ни код фактора, што говори да не постоји значајна разлика код става испитаника у односу на то да ли су учили језик ван школе или не, што даље може да сугерише да се став ипак најпре формира у школском окружењу, а да додатна формална изложеност језику, курсеви и приватни часови, значајно не мењају постојећи став. Што се тиче узраста када су испитаници почели да уче језик, такође није утврђена статистички значајна разлика, утолико пре што је узраст 9 или 11 година приближан⁸⁴.

Међутим, једнофакторски независни *ANOVA* тест је показао статистички значајне разлике у односу на број часова на недељном нивоу код генералног става испитаника ($F(2, 220)=15,960$; $p=0,000$; $\eta^2=0,13$), затим фактора намере и емоција ($F(2, 220)=16,647$; $p=0,000$; $\eta^2=0,14$) и мање значајне разлике, са малом величином ефекта ($\eta^2=0,03$), код когнитивно-инструменталног фактора ($F(2, 220)=3,911$; $p=0,021$). Код фактора национализма, нема статистички значајне разлике. Корелациона анализа је потврдила ове резултате (генерални став/ГС: $r=0,329$;

⁸³ Студенти Филолошког факултета слушали су енглески језик два семестра, а студенти Економског један семестар.

⁸⁴ Није било могуће анализирати овај однос код испитаника који су још раније почели да уче језик, јер је број оваквих испитаника био веома мали.

$p=0,000$; фактор намере и емоција/ФНЕ: $r=0,344$; $p=0,000$; когнитивно-инструментални фактор/КИФ: $r=0,174$; $p=0,009$). Резултати, стога, сугеришу да је став испитаника позитивнији, као и вредности на наведеним факторима, како број часова на недељном нивоу расте.

Слично је и са бројем часова на годишњем нивоу, те је *ANOVA* тест поново показао да постоје статистички значајне разлике (ГС: $F(5, 217)=10,891$; $p=0,000$; $\eta^2=0,20$; ФНЕ: $F(5, 2217)=19,236$; $p=0,000$; $\eta^2=0,31$; КИФ: $F(5, 217)=3,045$; $p=0,011$; $\eta^2=0,06$)⁸⁵. Вредности квадрираног ета коефицијента за ГС и ФНЕ су изузетно високе, што показује јаку величину ефекта. Када је спроведена корелациона анализа између генералног става и фактора на скали ставова, и броја часова на годишњем нивоу када су испитаници „примали“ инпут, значајна корелација је утврђена са генералним ставом ($r=0,351$; $p=0,000$) и фактором намере и емоција ($r=0,458$; $p=0,000$), али не и са преостала два фактора. Другим речима, што је број часова годишње већи, то је генерални став позитивнији, као и вредности фактора намере и емоција.

Да закључимо, резултати сугеришу да се став испитаника наше студије у највећој мери формира у наставном окружењу, будући да није било разлике у односу на то да ли су испитаници учили језик ван школе или не. Такође, према резултатима садашњег истраживања, нема разлике у односу на узраст када су испитаници почели да уче језик. Ипак, на овом месту треба поновити потребу за опрезом, зато што је број испитаника који је почео да учи језик у ранијим узрастима веома мали.

Најрелевантнији за предмет нашег истраживања јесу резултати који показују да постоје значајне статистичке разлике (јаке величине ефекта) у генералном ставу и фактору намере и емоција у односу на број часова на недељном нивоу, а нарочито у односу на број часова на годишњем нивоу. Код когнитивно-инструменталног фактора, разлике су мање значајне у односу на ГС и ФНЕ, и што је најважније умерене величине ефекта. Ако се присетимо резултата на скали ставова, економисти, пре свега, и филолошки смер гимназије показали су

⁸⁵ Ради подсећања, ФФ и ЕФ су имали фиксан број одржаних часова на годишњем нивоу; ФС су чинила два разреда (други и трећи), а ОС два одељења (различити предметни наставници су одржали различит број часова).

највише вредности на овом фактору, а будући да економисти имају велики број часова на недељном, али не и на годишњем нивоу, а филолошки смер на оба нивоа, врло је вероватно да су ови испитаници заслужни за разлику код КИФ у односу на фонд часова. Другим речима, разлика на наведеном фактору у односу на број часова недељно била је умереног ефекта, те претпостављамо да су економисти са шест часова недељно, и филолози са пет, допринели мањој разлици. Са друге стране, фонд на годишњем нивоу је велики код филолога (180), а дупло мањи ког економиста (90), те је разумно закључити да су економисти направили ову разлику.

4.2.1.2. Контекст учења језика

Следећа компонента језичког окружења јесте контекст учења језика. У циљу испитивања контекста учења енглеског језика коришћена је скала од 10 тврдњи које су оцењиване вредностима од 1 до 7, а која је укључивала процену наставника, часова, атмосфере и наставних материјала, односно уџбеника (в. одељак 3.4.3). Интерна конзистентност скале показала је веома високу вредност ($\alpha=0,897$).

Дескриптивном статистиком утврђено је да укупна средња вредност на примењеној скали није висока. Различите групе испитаника које чине наш узорак показују различите средње вредности на скали процене, што је и очекивано (Табела 11).

Табела 11. Дескриптивне вредности на скали процене контекста учења

Контекст учења језика (КУ)	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	57,80	11,80	1,58	26	70
Општа гимназија	57	53,67	8,99	1,91	26	66
Филолошки факултет	50	52,44	9,17	1,30	23	67
Економски факултет	60	46,23	9,98	1,29	27	65
Укупно (max. 70)	223	52,43	10,89	0,74	23	70

Пошто смо већ нагласили да коришћену скалу процене чине различити садржаји (наставник, часови и сл), спровели смо факторску анализу како бисмо утврдили компоненте наведеног фактора. Анализом главних компоненти издвојио

се само један фактор који објашњава 54,54% варијансе, а чине га све тврдње из скале (Табела 12). Ово је добар резултат јер се показало да претпостављени фактор, тј. фактор контекста учења енглеског језика, јесте јединствен, целовит фактор, и да га заиста чине претпостављене компоненте. Исто тако, позитивно је то што сам фактор објашњава тако висок проценат укупне варијансе.

Табела 12. Факторска оптерећења на садржајима скале процене контекста учења

Ротирана матрица компоненти	
Садржаји	Фактор 1
Часови: динамичност	0,818
Уџбеник: занимљивост	0,683
Атмосфера: позитивност	0,694
Наставник: занимљивост	0,702
Осећај на часу: опуштеност	0,431
Начин рада: креативност	0,791
Часови: занимљивост	0,866
Наставник: активност	0,789
Интеракција на часу: квалитет	0,740
Садржај часова: поучност	0,781

Метод: анализа главних компоненти (варимакс ротација са Кајзеровом нормализацијом)
а. издвојена 1 компонента

Са циљем да проверимо да ли се процена контекста учења језика разликује између група, применили смо једнофакторски *ANOVA* тест који је показао да постоји статистички веома значајна и велика разлика ($F(3, 215)=13,195$; $p=0,000$; $\eta^2=0,15$). Међутим, како бисмо утврдили где је заправо та разлика, прво смо спровели *t*-тест независних узорака да би утврдили да ли постоји разлика између средњошколаца и студената. Поменути тест показао је да средњошколци много позитивније оцењују контекст учења енглеског језика од студената ($t(217)=4,847$; $p=0,000$; $\eta^2=0,10$).

Затим смо хтели да проверимо да ли разлика постоји и између група испитаника унутар наведених категорија, јер је претпоставка да је контекст учења језика, због различитог образовног оквира, другачији (уобичајено је да студенти уче језик у једном академском контексту, док средњошколци могу бити изложени потпуно другачијем приступу у настави). Пошто би применом Тукијевог теста

поредили све групе међусобно, што нам није циљ, за потребе овог поређења користили смо t -тест независних узорака. Дакле, када су унутар категорија (средњошколци/студенти) спроведене анализе, t -тест је показао да у случају средњошколаца разлика између филолошки и нефилолошки оријентисаних испитаника јесте на граници значајности ($t(107)=2,016$; $p=0,046$; $\eta^2=0,04$), али да код студената постоји значајна статистичка разлика, и поприличне величине ефекта ($t(108)=3,368$; $p=0,001$; $\eta^2=0,09$).

Као што резултати сугеришу, постоје разлике између оних испитаника који бирају да уче језик и оних којима је енглески само један од предмета. Ипак, разлика код студената је веома значајна, што може да говори у прилог идеји да је контекст учења језика важнији англистима него економистима, или, просто, да је контекст учења бољи код англиста него код економиста. Корелациона анализа је показала да на целом узорку постоји статистички значајна корелација између фактора контекста учења језика и фактора намере и емоција ($r=0,409$; $p=0,000$), док не постоји корелација са когнитивно инструменталним фактором. Ако ове резултате упоредимо са средњим вредностима наведена два фактора на скали ставова, и резултатима који показују да је први фактор доминантан код англиста а други код економиста, можемо претпоставити да је контекст учења језика уско повезан са спремношћу студената да се упусте у одређено понашање и емоцијама асоцираним са тим понашањем, док он губи на значају уколико је мотивисаност студената да науче језик искључиво инструментална.

Иако се факторском анализом издвојио само један фактор, на овом месту ћемо анализирати и појединачне компоненте овог фактора, како бисмо добили податак да ли конкретно неке појединачне компоненте праве разлику између студената и средњошколаца, као и између различитих подгрупа. Прво ћемо приказати дескриптивне вредности, а потом спровести тест разлике.

Средња вредност **процене часова енглеског језика** (динамичност, занимљивост и поучност часова енглеског језика)⁸⁶ умерена је, а вредности по подгрупама су приказане у доњој табели.

⁸⁶ Нпр. *Часови енглеског језика су: СТАТИЧНИ 1 2 3 4 5 6 7 ДИНАМИЧНИ.*

Табела 13. Дескриптивне вредности процене часова енглеског језика

Часови	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	16,32	4,62	0,63	5	21
Општа гимназија	57	16,00	3,08	0,42	8	20
Филолошки факултет	50	15,90	3,15	0,45	7	21
Економски факултет	60	13,82	3,38	0,44	6	20
Укупно (max. 21)	223	15,46	3,74	0,25	5	21

Са циљем да проверимо да ли постоји значајна разлика између средњошколаца и студената, применили смо тест независних узорака. *T*-тест је показао да постоји значајна разлика малог интензитета и то у корист средњошколаца ($t(217)=2,813$; $p=0,005$; $\eta^2=0,03$). Такође, тест независних узорака (спроведен унутар самих категорија), показао је значајну разлику јаке величине ефекта у односу на образовни профил код студената ($t(108)=3,318$; $p=0,001$; $\eta^2=0,09$), али не и код средњошколаца.

Код процене наставних материјала, односно уџбеника (колико је занимљив)⁸⁷, средња вредност је умерена. Дистрибуција средњих вредности у односу на подгрупе испитаника приказана је у доњој табели.

Табела 14. Дескриптивне вредности процене наставних материјала

Уџбеници	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	5,77	1,17	0,16	3	7
Општа гимназија	57	5,08	1,48	0,20	1	7
Филолошки факултет	50	4,62	1,43	0,20	1	7
Економски факултет	60	3,13	1,58	0,20	1	7
Укупно (max. 7)	223	4,62	1,73	0,12	1	7

Како бисмо проверили да ли постоји значајна разлика између средњошколаца и студената, применили смо тест независних узорака. *T*-тест је

⁸⁷ Нпр. Уџбеник који користимо на часовима енглеског је: ДОСАДАН 1 2 3 4 5 6 7 ЗАНИМЉИВ.

показао да постоји значајна разлика малог интензитета и то у корист средњошколаца ($t(209,35)=7,838$; $p=0,000$; $\eta^2=0,02$). Аналогно са гореанализираним садржајима, поново смо применили тест независних узорака који је показао да код средњошколаца постоји значајна разлика, али умереног ефекта ($t(107)=2,714$; $p=0,008$; $\eta^2=0,06$), док је код студената разлика значајна, али мале величине ефекта ($t(108)=5,137$; $p=0,000$; $\eta^2=0,02$).

За **процену атмосфере** у настави енглеског језика (квалитет атмосфере и интеракције у настави, осећај опуштености/стегнутости на часовима енглеског)⁸⁸, средња вредност је ниска.

Табела 15. Дескриптивне вредности процене атмосфере на часовима енглеског

Наставна атмосфера	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	6,02	1,38	0,18	1	7
Општа гимназија	57	5,15	1,50	0,21	1	7
Филолошки факултет	50	5,64	1,26	0,18	3	7
Економски факултет	60	5,05	1,33	0,17	2	7
Укупно (max. 21)	223	5,46	1,42	0,10	1	7

Тест независних узорака показао је да не постоји значајна разлика између средњошколаца и студената. Међутим, *t*-тест примењен унутар група (средњошколске/ студентске), показао је да код средњошколаца постоји значајна разлика умерене величине ефекта ($t(107)=3,142$; $p=0,001$; $\eta^2=0,08$), док код студената постоји мање значајна разлика, још мање величине ефекта ($t(108)=2,371$; $p=0,020$; $\eta^2=0,05$).

И најзад, кад је у питању **процена наставника** енглеског језика, као и њиховог начина рада (занимљивост, креативност, динамичност)⁸⁹, средња вредност је умерена. Дистрибуција средњих вредности у односу на групе испитаника приказана је у доњој табели.

⁸⁸ Нпр. На часовима енглеског се осећам: СТЕГНУТО 1 2 3 4 5 6 7 ОПУШТЕНО.

⁸⁹ Нпр. Професор/ка енглеског језика је: ПАСИВНА 1 2 3 4 5 6 7 АКТИВНА.

Табела 16. Дескриптивне вредности процене наставника и начина рада

Наставник и начин рада	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	17,75	4,33	0,58	3	21
Општа гимназија	57	17,40	2,67	0,37	12	21
Филолошки факултет	50	15,70	3,29	0,46	4	21
Економски факултет	60	15,02	3,74	0,48	7	21
Укупно (max. 21)	223	16,45	3,74	0,25	3	21

Ако упоредимо средњошколце и студенте, примећују се значајна статистичка разлика умерене величине ефекта ($t(217)=4,657$; $p=0,000$; $\eta^2=0,09$). Међутим, t -тестом није утврђена разлика ни код средњошколаца, ни код студената у односу на образовни профил.

На крају, када анализирамо контекст учења у односу на историју учења језика, ситуација је слична као са скалом ставова (в. одељак 4.2.1.1). Не постоје статистички значајне разлике у односу на узраст када су испитаници почели да уче енглески, нити узраст када су почели да уче енглески у школи. Такође, нема разлика у односу на то да ли су учили језик ван школског оквира или не. Ипак, слично ставу, $ANOVA$ тест је показао статистички значајне и велике разлике у односу на број часова недељно ($F(2, 216)=14,009$; $p=0,000$; $\eta^2=0,11$), а нарочито код укупног броја часова на годишњем нивоу када су примали инпут ($F(5, 213)=20,549$; $p=0,000$; $\eta^2=0,32$).

Да закључимо, контекст учења језика је фактор кога чине наставник и начин рада, наставни материјали, интеракција на часу и атмосфера која влада на часу, као и сам квалитет наставе. Разлике које су се показале између евалуације студената и ученика могу потенцијално бити везане за формат наставе у средњој школи и на факултету. На први поглед, могли бисмо да кажемо да су средњошколци задовољнији часовима енглеског од студената, јер можда студенти уче енглески у академском оквиру који не пружа довољно подстицаја. Ипак, то би била превише поједностављена тврдња. Оно што је по нашем мишљењу реалније јесте да су адолесцентима наведене компоненте важан предуслов за позитиван став, за разлику од студената, који не само да су зрелији и формиране личности, него највероватније имају већ формиран став из ранијих фаза учења језика, тј.

ранијег школовања, те садашње часове пореде са часовима из школе. Такође је могуће да студенти једноставно имају већа очекивања од средњошколаца. Поред свега наведеног, разлике јаке величине ефекта установљене су у односу на број часова на недељном и годишњем нивоу, те су испитаници који имају већи број часова значајније позитивније оцењивали контекст учења.

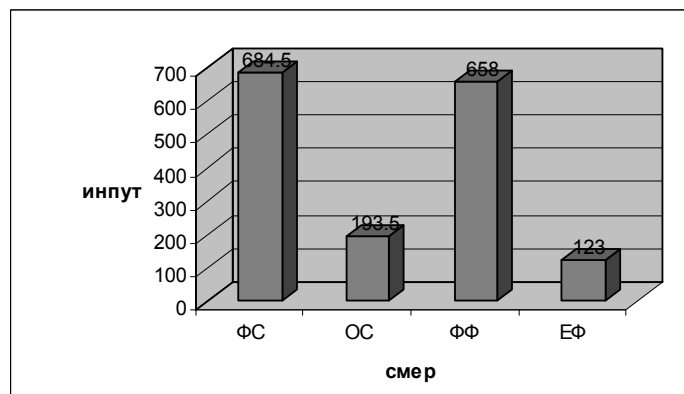
4.2.1.3. Изложеност језику

Трећа претпостављена компонента језичког окружења јесте изложеност језику, која се даље разврстава на (1) инпут, који може бити а) наставни и б) ваннаставни; и (2) језик учионице (в. одељак 3.4.3).

4.2.1.3.1. Наставни инпут

Наставни инпут је компонента изложености језику. Поменута варијабла је важна јер је могуће да је наставни инпут и једини инпут коме су ученици страног језика изложени. За потребе анализирања наставног инпута у нашем раду коришћена је квалитативна анализа, конкретно, метода анализе садржаја. Анализиран је инпут који су испитаници „примили“ у току године када је истраживање спроведено, а у анализу су били укључени сегменти који припадају језичком систему (граматика), као и вештинама (слушање, читање, конверзација). Заступљеност свих појединачних јединица изражена је процентуално, тј. у односу на укупан број јединица које чине наставни инпут (укупан инпут), како би се утврдило да ли већа или мања заступљеност одређених јединица значајно утиче на став испитаника према енглеском и учењу енглеског језика. Поред укупног инпута, израчунали смо и просечну јединицу инпута који су испитаници добијали по часу.

Укупна вредност наставног инпута код група узорка приказана је у доњем дијаграму, где *x*-оса представља образовни профил испитаника, а *y*-оса представља укупну количину примљеног инпута. За општи и филолошки смер гимназије приказане су просечне вредности два одељења (ФС1: 716, ФС2: 653; ОС1: 198; ОС2: 189).



Слика 4. Дескриптивне вредности укупне количине наставног инпута

Као што је и очекивано, највећу количину инпута добијају испитаници из Филолошке гимназије и са Филолошког факултета, а најмању они са Економског факултета. Уколико упоредимо ове бројке са бројем часова годишње (не укључујући часове када су испитаници тестирани писаним путем и када нису примали инпут, нпр. уводни и завршни часови), ситуација је следећа: филолошки смер прима у просеку 4,53 јединица инпута по часу (ФС1: 4,71; ФС2: 4,35), општи у просеку 3,29 (ОС1: 3,09; ОС2: 3,50), англисти 4,06, а економисти 1,71. Овај податак нам потврђује да Филолошка гимназија и Филолошки факултет у просеку примају највећу количину инпута и по часу, а економисти најмању.

С обзиром да наставни инпут теоријски представља саставни део језичког окружења, односно изложености језику, које је један од претпостављених фактора који утичу на став испитаника, спроведена је корелациона анализа између укупне количине наставног инпута и става испитаника према учењу енглеског језика, као и фактора који чине овај став. Анализа је показала значајну позитивну корелацију између укупне количине избројаног наставног инпута и става према учењу енглеског ($r=0,290$; $p=0,000$), као и фактора намере и емоција ($r=0,386$; $p=0,000$), док није утврђена корелација са когнитивно-инструменталним фактором и национализмом. Када упоредимо везу између просечне јединице инпута коју су испитаници примили по часу, корелација је утврђена такође са генералним ставом ($r=0,152$; $p=0,023$), и фактором намере и емоција ($r=0,243$; $p=0,000$)⁹⁰. Најзад, контекст учења језика је такође показао значајну корелацију са укупном

⁹⁰ Подгрупе су се разликовале само код средњошколаца јер је било по два различита одељења са различитом количином инпута.

количином примљеног инпута ($r=0,305$; $p=0,000$) и са просечном јединицом инпута по часу ($r=0,405$; $p=0,000$). На основу ових података, можемо да закључимо да у случају генералног става, а нарочито фактора намере и емоција, важан предуслов јесте количина примљеног инпута. Другим речима, што је инпут већи, став је позитивнији.

Међутим, имајући у виду чињеницу да су општи и филолошки смер чинила по два различита одељења, која су добила различиту количину инпута, спровели смо *ANOVA* тест како бисмо утврдили да ли постоје разлике између подгрупа узорка (одељења филолошког и општег смера). Анализом су утврђене значајне разлике, јаке величине ефекта, између подгрупа код генералног става ($F(3, 109)=13,585$; $p=0,000$; $\eta^2=0,27$), и фактора намере и емоција ($F(3, 109)=17,191$; $p=0,000$; $\eta^2=0,32$), док је код национализма разлика на граници значајности, и умерене величине ефекта ($F(3, 109)=2,885$; $p=0,039$; $\eta^2=0,07$). Како бисмо проверили да ли разлика постоји унутар сваке подгрупе, применили смо Тукијев тест (в. Табелу 17). Занимљиво је да је утврђена разлика код генералног става и фактора намере и емоција између филолошких одељења. Код општих одељења није утврђена разлика ни код генералног става, ни код ма ког фактора на скали ставова, што је и очекивано јер је разлика у количини инпута мала. Таква ситуација сугерише да постоји разлика код ГС и ФНЕ чак и унутар истих група, на пример филолошких одељења, где је мотивисаност за учење енглеског језика највероватније већа, а не само између група. У доњој табели су приказани резултати само унутар група, јер је већ раније утврђено да постоји разлика између филолошког и општег смера.

Табела 17. Вишеструка поређења између подгрупа код средњошколаца на скали ставова и факторима на скали ставова

Став и фактори на скали ставова	(I) Подгрупе код средњошколаца	(J) Подгрупе код средњошколаца	<i>MD (I-J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
ГС	Филолошки смер (ФС1)	Филолошки смер (ФС2)	12,745	2,95	0,000
	Општи смер (ОС1)	Општи смер (ОС2)	-0,344	2,91	0,999
ФНЕ	Филолошки смер (ФС1)	Филолошки смер (ФС2)	11,067	2,10	0,000
	Општи смер (ОС1)	Општи смер (ОС2)	0,204	2,07	1,000
КИФ	Филолошки смер (ФС1)	Филолошки смер (ФС2)	-0,631	1,50	0,931
	Општи смер (ОС1)	Општи смер (ОС2)	-0,559	1,03	0,949
ФН	Филолошки смер (ФС1)	Филолошки смер (ФС2)	2,308	0,90	0,057
	Општи смер (ОС1)	Општи смер (ОС2)	0,011	0,89	1,000

Будући да се наставни инпут састоји од језичког система и вештина који су присутни у настави страног језика, потребно је анализирати и структуру самог наставног инпута. Кад упоредимо укупну вредност конкретних јединица инпута процентуално изражених, добијамо доњу табелу.

Табела 18. Процентуална заступљеност јединица наставног инпута

Наставни инпут тотал	Грам. јединице и вежбања	Вештина читања	Вештина слушања	Вештина говорења	Вештина превођења
Филолошка гимназија	38,93%	35,51%	8,05%	15,31%	2,20%
Општа гимназија	30,73%	32,25%	14,19%	20,20%	2,32%
Филолошки факултет	43,31%	43,46%	0,00%	11,25%	1,98%
Економски факултет	11,38%	74,80%	0,00%	13,82%	0,00%
Укупно - просек	31,09	46,50	11,12	15,14	2,17

У просеку, код нашег узорка најзаступљеније категорије су граматика и вештина читања, а најмање заступљена је вештина превођења. Будући да су категорије Филолошка гимназија и општи смер имале различити инпут, тј. мерен је инпут различитих одељења, са различитим наставницима, постоје разлике нарочито код вештине слушања (ФС1: 10,89; ФС2: 5,21; ОС1: 15,15; ОС2: 13,23) и вештине говорења (ФС1: 17,60; ФС2: 13,02; ОС1: 18,18; ОС2: 22,22). Ови подаци се не могу узети здраво за готово зато што је вештина слушања и говорења реално

више заступљена код оних категорије где је језик учионице увек или врло често енглески језик.

Да бисмо утврдили да ли код група узорка постоји веза између заступљености одређених наставних јединица и укупне вредности на скали ставова, као и добијених фактора, спровели смо корелациону анализу. Код средњошколаца, постоји значајна статистичка корелација између процентуалне заступљености граматике са ставом ($r=0,383$; $p=0,000$), фактором намере и емоција ($r=0,386$; $p=0,000$), и когнитивно-инструменталним фактором ($r=0,200$; $p=0,033$); вештина слушања има мање значајну негативну корелацију са когнитивно-инструменталним фактором ($r=-0,211$; $p=0,025$); вештина превођења негативно корелира са ставом ($r=-0,343$; $p=0,000$), фактором намере и емоција ($r=-0,404$; $p=0,000$), и национализмом ($r=-0,231$; $p=0,014$); вештина читања и говорења не корелирају са ставом и добијеним факторима. Код студената, нисмо спровели корелациону анализу јер су вредности код група биле исте (сви англисти односно економисти унутар своје групе имају исту количину инпута, и исту процентуалну заступљеност свих јединица).

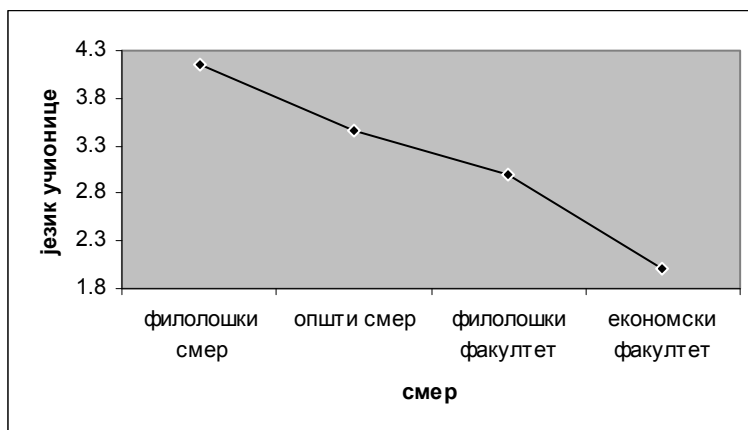
Анализирани подаци, који се додуше односе само на средњошколце, сугеришу да постоји веза између заступљености граматике и става, и два фактора (намере и емоција, и когнитивно-инструменталног), а да је вештина превођења негативно повезана са ставом, и два фактора (намере и емоција, и национализма). У првом случају, филолози примају већу количину граматике, и имају позитивнији став. Кад је превођење у питању, обе групе узорка примају приближно исту вредност ове врсте инпута, што може да сугерише да је заступљеност ове вештине негативно повезана са ставом и наведеним факторима, без разлика унутар самих профила (филолошки/општи смер). Што се тиче вештине слушања, она има већу вредност код општег смера, који има негативнији став од филолошког, што објашњава негативни префикс ове везе.

4.2.1.3.2. Језик учионице

Поред наставног инпута, друга претпостављена компонента изложености језику је језик учионице. Ова варијабла потенцијално има важну улогу у приближавању ученика енглеском језику. Такође, фреквентна употреба енглеског језика означава и већу изложеност енглеском језику, што може директно или

индиректно да утиче на став. Ради подсећања, ова варијабла је добијена комбинацијом одговора наставника и испитаника на питање колико често користе енглески језик у учионици. Распон одговора се кретао од 1 (*Никад*) до 5 (*Увек*).

Средње просечне вредности у употреби енглеског језика у учионици код различитих група узорка приказане су у доњем дијаграму.



Слика 5. Средње вредности употребе енглеског језика као језика учионице

Слично анализираном наставном инпуту, унутар средњошколске категорије постоје различите вредности јер су тестирана по два различита одељења, те су унутар филолошке групе присутне две вредности (4 и 5), а унутар нефилолошке (3 и 4). Различите вредности су важне јер просечна вредност на нивоу категорије испитаника (средњошколске), не би пружила прецизније податке, у смислу да ли се са порастом вредности са три на четири, на пример, мења став испитаника.

Са циљем да проверимо да ли постоји разлика у односу на учесталост употребе енглеског језика у настави, спровели смо једнофакторски *ANOVA* тест. Овај тест је показао да постоји веома значајна и велика статистичка разлика између група на целом узорку ($F(3, 219)=195,037$; $p=0,000$; $\eta^2=0,73$). Стога смо спровели корелациону анализу, како бисмо утврдили да ли постоји веза између употребе енглеског језика на часу и генералног става испитаника. Постоји слаба, позитивна статистичка корелација са општим ставом испитаника ($r=0,129$; $p=0,050$), на граници значајности, и значајна, али слаба корелација са фактором намере и емоција ($r=0,178$; $p=0,008$) на нивоу целог узорка. Са преосталим факторима, није пронађена статистичка значајна корелација. То сугерише да су општи став, односно вредност фактора намере и емоција на скали ставова,

позитивнији уколико се енглески користи чешће као језик учионице, али наведене везе нису јаког интензитета. С друге стране, наведена варијабла је показала статистички веома значајну корелацију са контекстом учења енглеског језика ($r=0,521$; $p=0,000$). Другим речима, што се енглески користи чешће у настави, то је процена контекста учења енглеског језика позитивнија⁹¹.

Као што је и очекивано, резултати сугеришу да је језик учионице повезан са генералним ставом испитаника и фактором намере и емоција, као и контекстом учења. Наравно, с обзиром на природу корелационе анализе, на овом месту не можемо закључити да језик учионице заслужан за позитиван став, високе вредности на фактору намере и емоција, или скали контекста учења језика, јер се поменутом анализом потврђује само постојање неке везе, а не и смер те везе.

4.2.1.3.3. Ваннаставни инпут

Најзад, иако је могуће да је највећа количина инпута управо она која се добија на часовима енглеског, нереално је очекивати да је наставни инпут једини инпут којем су испитаници изложени. Ваннаставни инпут је у овом истраживању представљао све оне садржаје преко којих испитаници могу да ступе у контакт са енглеским језиком ван школског окружења. У сврху испитивања ваннаставног инпута, коришћена је скала процене посебно осмишљена за потребе садашњег истраживања.

Прво питање на скали процене односило се на то колико често испитаници гледају **филмове и/или серије** на енглеском језику. Резултати показују да највећи број испитаника често гледа филмове/серије на енглеском језику (врло често: 52,30%; често: 31,20%; понекад: 13,80%; ретко: 2,8%), и при томе најчешће помало читају титл а помало слушају (73,40%), док мали број увек чита титл (15,60%) или никада не чита титл (11%). Дескриптивне вредности по групама, приказане су у доњој табели.

⁹¹ Када је анализа спроведена код средњошколаца, због поменутих различитих вредности код различитих одељења, где самим тим постоји распон вредности, установљене су више вредности корелација у поређењу са корелацијама на нивоу целог узорка: ГС $r=0,427$; $p=0,000$; ФНЕ $r=0,470$; $p=0,000$; ФН $r=0,226$; $p=0,016$; КУ $r=0,527$; $p=0,000$.

Табела 19. Учесталост праћења филмова/серија на енглеском језику

Филмови/серије	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	4,50	0,74	0,10	2	5
Општа гимназија	57	4,30	0,87	0,12	2	5
Филолошки факултет	50	4,45	0,79	0,12	2	5
Економски факултет	60	4,10	0,82	0,10	2	5
Укупно	223	4,33	0,81	0,05	2	5

Са циљем да проверимо да ли постоји разлика између група, применили смо једнофакторски *ANOVA* тест, који је показао да постоји не тако значајна и скромна разлика између група према критеријуму учесталости праћења филмова на енглеском језику ($F(3, 214)=2,843$; $p=0,039$; $\eta^2=0,04$). Корелациона анализа је показала позитивну везу између учесталости праћења филмова/серија на енглеском и ГС ($r=0,231$; $p=0,001$) и ФНЕ ($r=0,194$; $p=0,004$).

Дескриптивне вредности код читања титла код група узорка приказане су у доњој табели. Најмање вредности одговарају вредности 1 (*Никада не читам титл*), средња вредност је 2 (*Помало читам титл а помало слушам*), а највиша вредност је 3 (*Увек читам титл*).

Табела 20. Читање титла код подгрупа узорка

Читање титла	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	1,95	0,48	0,06	1	3
Општа гимназија	57	2,13	0,56	0,08	1	3
Филолошки факултет	50	1,84	0,43	0,06	1	3
Економски факултет	60	2,23	0,50	0,06	1	3
Укупно	223	2,05	0,51	0,03	1	3

Као што табела показује, најмање читају титл студенти Филолошког факултета, затим ученици Филолошке гимназије, ученици Опште гимназије, а највише студенти Економског факултета. Врло је занимљиво да испитаници који имају највише вредности код фактора намере и емоција на скали ставова најмање читају титл. С једне стране, то може да сведочи о њиховом самопоуздању, а са

друге, о одлучности да се језик што боље усвоји. Корелациона анализа између фактора намере и емоција, и интензитета читања титла потврђује ову тврдњу ($r=-0,364$; $p=0,000$). Другим речима, што су вредности фактора намере и емоција више, то испитаници мање читају титл. Слична корелација је утврђена и са општим ставом испитаника ($r=-0,282$; $p=0,000$), и контекстом учења језика ($r=-0,202$; $p=0,003$). *ANOVA* тест је показао да је разлика између група код читања титла значајна и јака ($F(3, 214)=7,086$; $p=0,000$; $\eta^2=0,09$). Тукијевим тестом утврђено је да разлика постоји између Филолошке гимназије и Економског факултета, затим, Филолошког факултета и Филолошке гимназије, и најзад, Филолошког и Економског факултета (Табела 21).

Табела 21. Вишеструка поређења између подгрупа код читања титла (*Tukey HSD*)

Читање титла (филмови/серије)				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I–J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	-0,186	0,10	0,207
	Филолошки факултет	0,110	0,1	0,669
	Економски факултет	-0,287	0,09	0,011
Општа гимназија	Филолошки факултет	0,295	0,10	0,015
	Економски факултет	-0,101	0,093	0,698
Филолошки факултет	Економски факултет	-0,397	0,09	0,000

Друго питање на скали процене односило се на **интензитет праћења музике** на енглеском језику, а вредности су биле исте као и на првом питању (од *1 Никада* до *5 Врло често*). Највећи број испитаника (64,70%) врло често слуша музику на енглеском језику, 17% то чини често, и 13,80% понекад слуша музику на енглеском⁹². Дистрибуција средњих вредности по групама приказана је у доњој табели.

⁹² Преостале вредности: ретко (4,1%), никада (0,5%).

Табела 22. Учесталост праћења музике на енглеском језику

Музика	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	4,64	0,82	0,11	1	5
Општа гимназија	57	4,21	0,97	0,13	2	5
Филолошки факултет	50	4,76	0,60	0,08	3	5
Економски факултет	60	4,10	1,00	0,13	2	5
Укупно	223	4,41	0,91	0,06	1	5

У погледу уложеног напора да се разуме текст песама на енглеском језику, 72,50% увек труди да разуме текст песама, а 23,90% понекад покушава да разуме текст песама, а 2,8% не обраћа пажњу на текст песама. Дистрибуција средњих вредности по групама приказана је у доњој табели. Вредности на скали су биле *1 Не обраћате пажњу на текст песама*, *2 Понекад покушавате да разумете текст песама*, и *3 Увек се трудите да разумете текст песама*.

Табела 23. Напор да се разуме текст песама

Текст песама	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	2,83	0,38	0,05	2	3
Општа гимназија	57	2,57	0,64	0,09	1	3
Филолошки факултет	50	2,88	0,33	0,05	2	3
Економски факултет	60	2,57	0,56	0,07	1	3
Укупно	223	2,70	0,51	0,03	1	3

Као што табеле показују, филолошки оријентисани испитаници чешће прате музику на енглеском језику и највише се труде да разумеју текст песама у односу на нефилолошки оријентисане испитанике, што потврђује и Тукијев тест (Табела 24), који је спроведен након што је утврђено да постоји разлика између група код учесталости праћења музике ($F(3, 214)=7,400$; $p=0,000$; $\eta^2=0,09$) и напора да се разуме текст ($F(3, 212)=6,081$; $p=0,001$; $\eta^2=0,08$).

Табела 24. Вишеструка поређења између подгрупа код праћења музике на енглеском језику и напора да се разуме текст (*Tukey HSD*)

Праћење музике на енглеском језику		Учесталост праћења музике				
		Напор да се разуме текста песама				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I– J)</i>		<i>SE</i>		<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	0,435	0,267	0,17	0,10	0,047 0,030
	Филолошки факултет	-0,112	-0,044	0,17	0,10	0,912 0,970
	Економски факултет	0,543	0,267	0,16	0,09	0,005 0,024
Општа гимназија	Филолошки факултет	-0,548	-0,312	0,17	0,10	0,009 0,010
	Економски факултет	0,108	0,000	0,16	0,09	0,913 1,000
Филолошки факултет	Економски факултет	0,655	0,311	0,17	0,10	0,001 0,007

Слично ситуацији са филмовима, постоји значајна корелација између напора да се разуме текст песама и генералног става испитаника ($r=0,234$; $p=0,001$), и, фактора намере и емоција ($r=0,272$; $p=0,000$), али не и контекста учења. Могућа интерпретација непостојања корелације са контекстом учења може да буде пре свега забавни карактер слушања музике, који не мора нужно да буде у вези са позитивном оценом наставног окружења у коме се учи енглески језик, за разлику од филмова где, поред забавног карактера, испитаници могу да препознају и едукативни карактер и прилику да боље науче енглески језик.

Треће питање односило се на **боравак и дужину боравка у земљама енглеског говорног подручја**. С обзиром да глобализација утиче на све аспекте нашег друштвеног живота (в. Maurais, Morris, 2003), многи аутори сматрају да интеркултурални контакт има велики значај у усвајању или учењу другог/страног језика, не само из разлога што пружа прилике за развијање језичких вештина, већ и зато што утиче на обликовање диспозиција става и мотивације код ученика (Dörnyei, Csizér, 2005). Стога, иако је претпоставка да боравак и упознавање са говорницима енглеског језика и њиховом културом значајно утичу на став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, у раду нећемо моћи да анализирамо поменути варијаблу, јер је број испитаника који су боравили у овим земљама незнатан.

Четири наредна питања тичала су се **разговора на енглеском језику** са изворним, односно неизворним говорницима у последњих годину дана, и садржавала су пет вредности од непостојања комуникације до врло честе, или свакодневне комуникације (Табела 25).

Табела 25. Врста и интензитет комуникације са (не)изворним говорницима

Врста комуникације	Разговор са изворним говорницима	Разговор са неизворним говорницима	Чет/мејл са изворним говорницима	Чет/мејл са неизворним говорницима
Интензитет				
Непостојање комуникације	45,9%	16,5%	39,9%	31,2%
Ретко	34,9%	29,4%	30,3%	35,8%
Понекад	13,3%	25,2%	/	/
Често	5,5%	17,4%	/	/
Врло често	0,5%	11,5%	/	/
Неколико пута месечно	/	/	17%	15,1%
Неколико пута недељно	/	/	9,2%	10,1%
Свакодневно	/	/	3,7%	7,8%

Као што табела приказује, испитаници не разговарају учестало на енглеском језику, али је комуникација са неизворним говорницима углавном чешћа од комуникације са изворним говорницима. Средње вредности код група испитаника, приказане су у доњој табели.

Табела 26. Разговор са неизворним говорницима енглеског језика

Комуникација са неизворним говор.	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	3,55	1,13	0,15	1	5
Општа гимназија	57	2,51	1,17	0,16	1	5
Филолошки факултет	50	2,96	1,21	0,17	1	5
Економски факултет	60	2,15	1,02	0,13	1	4
Укупно	223	2,78	1,24	0,08	1	5

Што се тиче разлика између група, *ANOVA* тест је показао да постоји разлика само у односу на комуникацију са неизворним говорницима, значајна, и великог ефекта ($F(3, 214)=16,424$; $p=0,000$; $\eta^2=0,19$). Међутим, овога пута

Тукијевим тестом (в. Табелу 27) показало се да разлика не постоји само између филолошких и нефилолошких група, већ и између Филолошког факултета и Филолошке гимназије. Ово није изненађујући резултат, с обзиром да се очекивало да ће студенти Филолошког факултета најчешће водити комуникацију на енглеском језику ван факултета.

Табела 27. Вишеструка поређења између подгрупа код комуникације са неизворним говорницима (*Tukey HSD*)

Комуникација са неизворним говорницима				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I–J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	1,044	0,22	0,000
	Филолошки факултет	0,594	0,22	0,038
	Економски факултет	1,404	0,21	0,000
Општа гимназија	Филолошки факултет	-0,450	0,22	0,187
	Економски факултет	0,359	0,21	0,332
Филолошки факултет	Економски факултет	0,809	0,22	0,001

Разлика је утврђена и код писане комуникације са неизворним говорницима енглеског језика (чет/мејл: $F(3, 214)=9,230$; $p=0,000$; $\eta^2=0,11$), а у доњој табели приказане су средње вредности код група узорка.

Табела 28. Писана комуникација са неизворним говорницима

Чет/мејл са неизворним говор.	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	2,93	1,28	0,17	1	5
Општа гимназија	57	2,06	1,17	0,16	1	5
Филолошки факултет	50	2,29	1,21	0,17	1	5
Економски факултет	60	1,85	0,10	0,13	1	5
Укупно	223	2,28	1,22	0,08	1	5

Тукијев тестом је утврђено да разлику изазива филолошки смер гимназије, али не и Филолошки факултет, што је приказано у доњој табели.

Табела 29. Вишеструка поређења између подгрупа код писане комуникације са неизворним говорницима (*Tukey HSD*)

Писана комуникација са неизворним говорницима (чет, мејл)				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I– J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	0,872	0,22	0,001
	Филолошки факултет	0,643	0,23	0,026
	Економски факултет	1,079	0,22	0,000
Општа гимназија	Филолошки факултет	-0,229	0,23	0,752
	Економски факултет	0,207	0,22	0,781
Филолошки факултет	Економски факултет	0,436	0,22	0,211

У погледу усмене и писане комуникације на енглеском језику, корелациона анализа је показала позитивну корелацију са генералним ставом испитаника (разговор са неизворним говорницима: $r=0,284$; $p=0,000$; чет/мејл са неизворним говорницима: $r=0,235$; $p=0,000$), фактором намере и емоција (разговор са неизворним говорницима: $r=0,351$; $p=0,000$; чет/мејл са неизворним говорницима: $r=0,260$; $p=0,000$), и контекстом учења (разговор са неизворним говорницима: $r=0,293$; $p=0,000$; чет/мејл са неизворним говорницима: $r=0,243$; $p=0,000$). Другим речима, што испитаници чешће разговарају и/или се дописују са неизворним говорницима енглеског језика, то је њихов генерални став позитивнији, као и вредности фактора намере и емоција, али и боље процењују контекст учења језика. Наравно, будући да корелациона анализа утврђује постојање везе, али не и смер везе, редослед претходне тврдње може да буде и другачији, односно можда управо позитиван став/процена потенцијално утичу на одлуку испитаника да ступе у комуникацију на енглеском језику.

Два последња питања на скали за утврђивање ваннаставног инпута, односила су се на **прочитане књиге и чланке** на енглеском језику у последњих годину дана. У погледу прочитаних књига, највећи број испитаника није прочитао ниједну књигу на енглеском језику (48,20%), затим више од три (23,90%), две-три (15,60%) и једну (12,40%), а средње вредности су приказане у доњој табели.

Табела 30. Прочитане књиге на енглеском језику

Књиге	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	2,86	1,05	0,14	1	4
Општа гимназија	57	1,21	0,63	0,09	1	4
Филолошки факултет	50	3,55	0,61	0,09	2	4
Економски факултет	60	1,18	0,50	0,06	1	3
Укупно	223	2,15	1,25	0,08	1	4

ANOVA тест је показао да постоји јако значајна и велика разлика између група у односу на број прочитаних књига на енглеском језику ($F(3, 214)=141,401$; $p=0,000$; $\eta^2=0,67$). Тукијев тест (в. Табелу 31) показао је да разлика постоји између филолошких и нефилолошки оријентисаних испитаника унутар своје старосне групе, али је разлика такође установљена између филолошког смера и Филолошког факултета, што је и очекивано с обзиром да англисти много више обрађују књижевност на енглеском језику од ученика Филолошке гимназије.

Табела 31. Вишеструка поређења између подгрупа код прочитаних књига на енглеском језику (*Tukey HSD*)

Прочитане књиге на енглеском језику				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I–J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	1,650	0,14	0,000
	Филолошки факултет	-0,694	0,14	0,000
	Економски факултет	1,674	0,14	0,000
Општа гимназија	Филолошки факултет	-2,343	0,14	0,000
	Економски факултет	0,024	0,14	0,998
Филолошки факултет	Економски факултет	2,368	0,14	0,000

Код чланака, ситуација је мало другачија јер су заступљене готово равномерно све наведене вредности (нисам читао/читала: 11,10%; ретко: 23%; понекад: 26,30%; често: 18,9%; врло често: 20,7%), а средње вредности су приказане у доњој табели.

Табела 32. Прочитани чланци на енглеском језику

Чланци	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Филолошка гимназија	56	3,68	1,15	0,15	1	5
Општа гимназија	57	2,74	1,35	0,18	1	5
Филолошки факултет	50	3,61	1,24	0,18	1	5
Економски факултет	60	2,64	1,11	0,14	1	5
Укупно	223	3,15	1,29	0,09	1	5

ANOVA тест је поново показао значајну и велику разлику у односу на број прочитаних чланака на енглеском језику ($F(3, 213)=11,460$; $p=0,000$; $\eta^2=0,14$), а Тукијев тест да разлика јасно постоји између филолошки и нефилолошки оријентисаних испитаника (Табела 33).

Табела 33. Вишеструка поређења између подгрупа код прочитаних чланака на енглеском језику (*Tukey HSD*)

Прочитани чланци на енглеском језику				
(I) Образовни профил	(J) Образовни профил	<i>MD (I– J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Општа гимназија	0,943	0,23	0,000
	Филолошки факултет	0,066	0,24	0,992
	Економски факултет	1,035	0,23	0,000
Општа гимназија	Филолошки факултет	-0,876	0,24	0,002
	Економски факултет	0,092	0,23	0,978
Филолошки факултет	Економски факултет	0,968	0,23	0,000

Можемо да закључимо да ученици Филолошке гимназије и студенти Филолошког факултета много више читају књиге и чланке на енглеском језику од ученика Опште гимназије и студената Економског факултета, што је потврђено и Тукијевим тестом. Иако су ове две ставке сврстане у варијаблу ваннаставни инпут, један од могућих разлога који објашњава овакву ситуацију јесте да наведени подаци делимично припадају и наставном инпуту, односно да испитаници имају задате лектире, тј. књиге и чланке, које читају ван часова

енглеског језика, те је могуће да се добијени подаци преклапају, односно да ове вредности припадају и наставном и ваннаставном инпуту.

Када се приказани подаци укрсте са генералним ставом, факторима на скали ставова и контекстом учења, утврђене су позитивне корелације са генералним ставом испитаника (књиге: $r=0,422$; $p=0,000$; чланци: $r=0,272$; $p=0,000$), фактором намере и емоција (књиге: $r=0,553$; $p=0,000$; чланци: $r=0,373$; $p=0,000$), и контекстом учења (књиге: $r=0,333$; $p=0,000$; чланци: $r=0,230$; $p=0,001$).

Најзад, готово све наведене ставке из скале за утврђивање ваннаставног инпута показале су значајне позитивне корелације са језиком учионице (учесталост праћења филмова/серија: $r=0,189$; $p=0,005$; читање титла: $r=-0,201$; $p=0,003$; музика: $r=0,225$; $p=0,001$; разговор са изворним говорницима: $r=0,135$; $p=0,046$; разговор са неизворним говорницима: $r=0,354$; $p=0,000$; чет/мејл са неизворним говорницима: $r=0,318$; $p=0,000$; књиге: $r=0,414$; $p=0,000$; чланци: $r=0,268$; $p=0,000$). Међутим, као што вредности коефицијената корелације показују, интензитет корелација се креће од слабог до умереног ка јаком.

На крају, с обзиром да категорије наставни и ваннаставни инпут теоријски припадају истој, широј категорији, инпуту, покушаћемо да упоредимо ове две категорије. Будући да су наведене две категорије мерене на различит начин и да су по природи другачије, покушаћемо да их изједначимо у извесном смислу⁹³. Стога је разумно да упоредимо инпут на нивоу рецепције (у ваннаставном инпуту: најпре читање књига и чланака; у наставном, најпре, вештина читања), и на нивоу продукције (у ваннаставном, комуникација са неизворним говорницима; у наставном, вештина говорења). На рецептивном нивоу, негативне корелације су утврђене између прочитаних књига и вештине читања ($r=-0,364$; $p=0,000$), и између прочитаних чланака и вештине читања ($r=-0,203$; $p=0,003$). Наравно, не можемо тврдити који је смер ових веза, али је извесно да што се више чита у школи, мање се чита ван ње, или обрнуто. На продуктивном нивоу, није утврђена корелација између вештине говорења и разговора са неизворним говорницима, односно интернет чета са неизворним говорницима. Међутим, корелација је утврђена између језика учионице и разговора са неизворним говорницима

⁹³ Наставни и ваннаставни инпут су били изједначени у истраживачкој фази у том смислу што су се односили на исти временски период, тј. текућу годину (последњих годину дана).

($r=0,354$; $p=0,000$), односно интернет чета са неизворним говорницима ($r=0,318$; $p=0,000$). Другим речима, на нивоу целог узорка, што се више енглески користи као језик учионице, то испитаници користе енглески више ван образовног оквира. Наравно, иако корелација не одређује смер везе, могућа логична интерпретација ових корелација је да они испитаници који су изложени енглеском језику више, највероватније имају више самопоуздања и спремнији су да се „упусте“ у комуникацију (било усмену било писану) изван наставе енглеског језика. Ипак, врло је вероватно да и овај други аспект, тј. ваннаставна комуникација, даље повратно делује на учвршћивање самопоуздања и спремности да се говори на енглеском и у настави страног језика.

4.2.2. Став према изворним говорницима енглеског језика

Поред гореанализираног фактора језичког окружења, следећи фактор који потенцијално утиче на формирање става ученика према енглеском и учењу енглеског језика јесте став према изворним говорницима, који је у нашем истраживању мерен Богардусовом скалом социјалне дистанце, која је садржавала понуђене вредности од 1 до 5 помоћу којих су испитаници процењивали слагање са тврдњама из скале (в. одељак 3.4.5). Интерна конзистентност скале је $\alpha=0,879$. Висока вредност сведочи о поузданости скале. Укратко, у овом одељку ћемо прво приказати резултате дескриптивне статистике, а затим утврдити да ли постоји разлика између група које чине узорак.

Резултати дескриптивне статистике показују да испитаници генерално имају позитивне ставове према свим наведеним нацијама. Средње вредности укупног скорa на скали приказане су у доњој табели.

Табела 34. Дескриптивне вредности на Богардусовој скали по подгрупама

Скала социјалне дистанце	<i>M</i>			<i>SD</i>			<i>SE</i>			<i>Min</i>			<i>Max</i>		
	Бр	Ам	Ср	Бр	Ам	Ср	Бр	Ам	Ср	Бр	Ам	Ср	Бр	Ам	Ср
ФС	28,05	27,07	29,18	2,81	4,13	1,89	0,38	0,55	0,25	18	12	22	30	30	30
ОС	25,19	24,00	28,56	3,72	4,64	3,08	0,49	0,61	0,41	11	10	13	30	30	30
ФФ	27,24	26,51	28,49	2,27	3,37	2,20	0,32	0,48	0,31	22	16	21	30	30	30
ЕФ	25,87	25,03	28,73	3,09	3,88	1,85	0,40	0,50	0,24	18	9	24	30	30	30
Укупно (max. 30)	26,55	25,61	28,75	3,23	4,21	2,31	0,22	0,28	0,15	11	9	13	30	30	30

Бр: Британци; Ам: Американци; Ср: Срби;

ФС: Филолошки смер; ОС: Општи смер; ФФ: Филолошки факултет; ЕФ: Економски факултет

Са циљем да утврдимо да ли постоји разлика између група, спровели смо једнофакторски *ANOVA* тест који је показао да постоје значајне разлике између група у односу на укупне вредности на скали према Британцима (Бр) ($F(3, 218)=10,191$; $p=0,000$; $\eta^2=0,12$), односно Американцима (Ам) ($F(3, 218)=6,634$; $p=0,000$; $\eta^2=0,08$), али не и према Србима (Ср). Тукијевим тестом је утврђено да разлика постоји између филолошког и, општег смера гимназије ($MD=2,861$; $p=0,000$) и студената Економског факултета ($MD=2,187$; $p=0,001$). Такође је утврђена разлика између студената Филолошког факултета и ученика општег смера гимназије ($MD=2,052$; $p=0,001$), али не и студената Економског факултета. Дакле, разлика постоји између филолошких и нефилолошких испитаника код средњошколаца, али не и код студената.

Такође смо спровели анализу варијансе за поновљена мерења⁹⁴ како бисмо проверили да ли испитаници различито оцењују ове три нације. Поређење парова (Бр и Ам, Бр и Ср, Ам и Ср) показује да значајна разлика постоји у свим релацијама, односно да се све три нације међусобно различито процењују, и то на нивоу $p<0,001$. Ако појединачно посматрамо групе испитаника, и ту се види да се различито оцењују различите нације. Унутар појединачних група постоје разлике, и то код: Филолошке гимназије ($F(2, 110)=9,643$; $p=0,000$; $\eta^2=0,15$), Опште гимназије ($F(2, 112)=30,428$; $p=0,000$; $\eta^2=0,35$), Филолошког факултета ($F(2, 96)=19,369$; $p=0,000$; $\eta^2=0,29$), и Економског факултета ($F(2, 118)=51,759$; $p=0,000$; $\eta^2=0,47$). Другим речима, унутар свих група постоји разлика у одговорима испитаника у односу на нације, али као што вредности F количника показују, те разлике су мање код филолошки оријентисаних испитаника.

Најзад, са циљем да се провери да ли појединачне групе боље оцењују представнике своје нације у односу на представнике енглеског говорног подручја, спровели смо поређење парова у оквиру анализи варијансе, односно *post hoc* тест (Табела 35).

⁹⁴ Енгл. *repeated measures ANOVA*.

Табела 35. Поређења парова код подгрупа испитаника код процене изворних говорника три нације (Бр, Ам, Ср)

Поређење између парова					
Образовни профил	(I) Фактор 1	(J) Фактор 1	<i>MD (I–J)</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Филолошка гимназија	Бр	Ам	0,982	0,44	0,030
	Бр	Ср	-1,125	0,41	0,008
	Ам	Ср	-2,107	0,58	0,001
Општа гимназија	Бр	Ам	1,193	0,44	0,009
	Бр	Ср	-3,386	0,65	0,000
	Ам	Ср	-4,561	0,70	0,000
Филолошки факултет	Бр	Ам	0,735	0,30	0,017
	Бр	Ср	-1,245	0,29	0,000
	Ам	Ср	-1,980	0,37	0,000
Економски факултет	Бр	Ам	0,833	0,30	0,008
	Бр	Ср	-2,867	0,35	0,000
	Ам	Ср	-3,700	0,47	0,000

Фактор 1: нација

Као што табела показује, без обзира што су утврђене разлике између Ср и Бр и Ам код свих група испитаника, опет је разлика код филолошки оријентисаних испитаника мања. Разлог највероватније лежи у чињеници да су наведени испитаници много више упознати са културом нација циљног језика, и да их зато генерално оцењују боље од нефилолошких испитаника.

И на појединачним нивоима Богардусове скале, на нивоу целог узорка, испитаници су најпозитивније оценили нивое интеракције са Србима, затим Британцима, па Американцима. Дистрибуција средњих вредности на појединачним нивоима на скали приказана је у доњој табели.

Табела 36. Средње вредности по нивоима на Богардусовој скали

Нивои интеракције ⁹⁵	Нација		
	Британци	Американци	Срби
СУПРУЖНИЦИ	M=3,73; Min=1; Max=5	M=3,53; Min=1; Max=5	M=4,76; Min=3; Max=5
ПРИЈАТЕЉИ	M=4,49; Min=1; Max=5	M=4,34; Min=1; Max=5	M=4,87; Min=3; Max=5
КОМШИЈЕ	M=4,41; Min=1; Max=5	M=4,23; Min=1; Max=5	M=4,71; Min=2; Max=5
ДРУГОВИ; КОЛЕГЕ	M=4,49; Min=1; Max=5	M=4,37; Min=1; Max=5	M=4,80; Min=2; Max=5
СУГРАЂАНИ	M=4,54; Min=1; Max=5	M=4,45; Min=1; Max=5	M=4,82; Min=1; Max=5
ТУРИСТИ	M=4,81; Min=1; Max=5	M=4,60; Min=1; Max=5	M=4,79; Min=1; Max=5

Према критеријуму образовног профила, на појединачним нивоима скале, установљене су статистички значајне разлике у одговорима испитаника, и то, најзначајнија разлика је утврђена на нивоу брачног партнера, а најмања на нивоу туриста, што одговара нивоу интимности добијеном у предистраживачкој фази, односно у овом конкретном случају, најинтимнијем и најмање интимном нивоу интеракције (в. Табелу 37). Међутим, разлика јаке величине ефекта једино је установљена код најинтимнијег нивоа, односно нивоа брачног партнера, а Тукијев тест је потврдио да код наведеног нивоа интеракције код средњошколаца филолошки оријентисани испитаници позитивније оцењују припаднике обеју нација од нефилолошких (Бр: $MD=0,917$; $p=0,000$; Ам: $MD=0,985$; $p=0,000$), што није случај код студената. Када се спроведу вишеструка поређења парова унутар група, ситуација је слична као код укупног скорa на скали. Заправо, разлика је три пута већа код нефилолошки оријентисаних средњошколаца, и готово два пута већа код нефилолошки оријентисаних студената.

Табела 37. Статистичке разлике између група на појединачним нивоима Богардусове скале

Нивои интеракције	Нације	
	Британци	Американци
СУПРУЖНИЦИ	$F(3, 218)=8,956$; $p=0,000$; $\eta^2=0,11$	$F(3, 218)=9,262$; $p=0,000$; $\eta^2=0,11$
ПРИЈАТЕЉИ	$F(3, 218)=4,910$; $p=0,003$; $\eta^2=0,06$	$F(3, 218)=5,328$; $p=0,001$; $\eta^2=0,07$
КОМШИЈЕ	$F(3, 218)=4,983$; $p=0,002$; $\eta^2=0,06$	$F(3, 218)=3,809$; $p=0,011$; $\eta^2=0,05$
ДРУГОВИ; КОЛЕГЕ	$F(3, 218)=5,966$; $p=0,001$; $\eta^2=0,07$	$F(3, 218)=4,021$; $p=0,008$; $\eta^2=0,05$
СУГРАЂАНИ	$F(3, 218)=5,501$; $p=0,001$; $\eta^2=0,07$	$F(3, 218)=4,777$; $p=0,003$; $\eta^2=0,06$
ТУРИСТИ	$F(3, 218)=3,650$; $p=0,013$; $\eta^2=0,05$	$F(3, 218)=2,827$; $p=0,039$; $\eta^2=0,04$

⁹⁵ Наведени нивои су на скали били изражени у јединици, у мушком и женском роду (в. Прилог 1д).

Најзад, с обзиром да смо претпоставили да став према говорницима енглеског језика потенцијално утиче на став испитаника према учењу енглеског, спровели смо корелациону анализу како бисмо проверили да ли су ове варијабле повезане. Утврђене су значајне корелације између вредности на Богардусовој скали (БС) и става према учењу енглеског (Бр: $r=0,492$; $p=0,000$; Ам: $r=0,480$; $p=0,000$), и појединачних фактора: ФНЕ (Бр: $r=0,427$; $p=0,000$; Ам: $r=0,355$; $p=0,000$), КИФ (Бр: $r=0,330$; $p=0,000$; Ам: $r=0,346$; $p=0,000$), ФН (Бр: $r=0,214$; $p=0,001$; Ам: $r=0,343$; $p=0,000$), али и КУ (Бр: $r=0,160$; $p=0,018$; Ам: $r=0,170$; $p=0,012$).

Да закључимо, код става испитаника према изворним говорницима енглеског језика, показало се да филолошки оријентисани испитаници код средњошколаца позитивније оцењују Британце и Американце, и код укупног скорa, и код појединачних нивоа интеракције, а нарочито на нивоу који је за испитанике најинтимнији, односно нивоу брачних партнера. То значи да су они спремнији да ступе у контакт и да се идентификују са наведеним нацијама, чак и у најинтимнијој релацији. Једино није јасно зашто не постоји разлика између студената Филолошког и Економског факултета у овом погледу. Такође, будући да филолошки испитаници имају позитивнији став од нефилолошких, разумно је претпоставити да став према изворним говорницима игра улогу у формирању става средњошколаца према енглеском и учењу енглеског језика, можда и у већој мери него што је иницијално претпостављено у раду.

4.2.3. Лични фактори: интринзичне и екстринзичне аспирације

Поред анализираних фактора који утичу на став испитаника према енглеском и учењу енглеског језика, односно језичког окружења и става према изворним говорницима, и лични фактори утичу на формирање става. Ми смо у садашњем истраживању мерили ниво аспирација испитаника како бисмо проверили да ли интринзичне и/или екстринзичне аспирације играју важну улогу. У сврху испитивања нивоа аспирација, коришћена је скала аспирација Кесера и Рајана, са 42 ставке и петостепеном скалом Ликертовог типа (в. одељак 3.4.6).

Интерна конзистентност скале аспирације на целом узорку је $\alpha=0,867$ (СШ: $\alpha=0,832$; С: $\alpha=0,895$). Будући да су се факторском анализом (метода основних компоненти, варимакс ротација) на оба подузорка (СШ, С), као и на целом узорку

(У), издвојила два групна фактора која одговарају претпостављеној подели садржаја аспирација на интринзичне и екстринзичне, израчуната је интерна конзистенстност и ових подскала (интринзична – У: $\alpha=0,807$; СШ: $\alpha=0,719$; С: $\alpha=0,864$; екстринзична – У: $\alpha=0,881$; СШ: $\alpha=0,886$; С: $\alpha=0,875$). Средње вредности на скали аспирација, приказане су у доњој табели.

Табела 38. Средње вредности на скали аспирација

Аспирације	M			SD			SE		
	СА	СИ	СЕ	СА	СИ	СЕ	СА	СИ	СЕ
Филолошка гимназија	3,88	4,29	3,19	0,34	0,31	0,63	0,45	0,04	0,08
Општа гимназија	3,94	4,26	3,38	0,37	0,31	0,65	0,50	0,04	0,09
Филолошки факултет	3,78	4,31	3,05	0,44	0,41	0,63	0,62	0,06	0,09
Економски факултет	3,89	4,33	3,21	0,36	0,35	0,55	0,47	0,05	0,07
Укупно	3,87	4,30	3,21	0,38	0,35	0,62	0,25	0,02	0,04

СА: скала аспирација; СИ: скала интринзичних аспирација; СЕ: скала екстринзичних аспирација

Са циљем да се провери да ли су садржаји аспирација различити у односу на образовне профиле, спровели смо тест независних узорака (унутар средњошколске, односно студентске групе).⁹⁶ Код средњошколске групе, утврђене су статистички значајне разлике, додуше умереног интензитета, само на супскалама *прихватање себе* ($t(107)=2,475$; $p=0,015$; $\eta^2=0,05$) у корист Филолошке гимназије, и *друштвено признање* ($t(107)=-3,035$; $p=0,003$; $\eta^2=0,08$) у корист општег смера. Код студената, утврђене су статистички значајне разлике на супскалама *прихватање себе* ($t(107)=3,538$; $p=0,001$) у корист студената Филолошког факултета, и то већег интензитета ($\eta^2=0,10$) и *финансијски успех* ($t(107)=-1,942$; $p=0,05$), који је на граници статистичке значајности и скромног интензитета ($\eta^2=0,03$), у корист студената Економског факултета. Слична је ситуација и на нивоу целог узорка, те су значајне, али умерене, разлике утврђене на супскалама *прихватање себе* ($F(3, 214)=6,232$; $p=0,000$; $\eta^2=0,08$), *физичко здравље* ($F(3, 214)=4,594$; $p=0,004$; $\eta^2=0,06$), и *друштвено признање* ($F(3, 214)=5,814$; $p=0,001$; $\eta^2=0,07$), а на граници статистичке значајности, и слабог интензитета, *екстринзичне аспирације* ($F(3)=2,531$; $p=0,05$; $\eta^2=0,03$).

⁹⁶ Иако је фокус наших анализа на групним факторима, интринзичним и екстринзичним, у овом одељку ћемо узети у обзир и њихове саставне компоненте, ради добијања што јасније слике.

Према критеријуму пола, статистички значајне разлике су утврђене код средњошколаца у корист испитаница на супскалама *прихватање себе* ($t(45,98)=-2,713$; $p=0,009$; $\eta^2=0,06$), *афилијација* ($t(107)=-2,186$; $p=0,031$; $\eta^2=0,04$), *брига о заједници* ($t(107)=-3,605$; $p=0,000$; $\eta^2=0,11$), и *интринзичне аспирације* ($t(107)=-3,574$; $p=0,001$; $\eta^2=0,10$). Међутим, као што се види, ове разлике имају јачи интензитет само код две последње наведене супскале. Код студената, разлика је утврђена само на супскали *атрактиван изглед* и то умерена, у корист испитаница ($t(107)=-2,289$; $p=0,024$; $\eta^2=0,05$).

С обзиром да смо претпоставили да аспирације потенцијално могу утицати на став и на компоненте става, спровели смо корелациону анализу да бисмо проверили ову претпоставку⁹⁷. Код средњошколаца, укупан скор на скали аспирација корелира са КИФ ($r=0,263$; $p=0,006$); супскала интринзичних аспирација корелира са ГС ($r=0,292$; $p=0,002$), ФНЕ ($r=0,286$; $p=0,003$) и ФН ($r=0,189$; $p=0,050$), додуше на граници значајности; и, супскала екстринзичних аспирација корелира са КИФ ($r=0,228$; $p=0,017$). Дакле, код средњошколаца постоји веза између става и намере, и интринзичних садржаја; когнитивно-инструменталног и екстринзичних садржаја аспирација. Међутим, као што вредности коефицијената корелације сугеришу, ове везе су умереног интензитета.

Код студената, укупан скор на скали аспирација корелира са ГС ($r=0,246$; $p=0,010$) и КИФ ($r=0,570$; $p=0,000$); супскала интринзичних аспирација корелира са ГС ($r=0,319$; $p=0,001$), ФНЕ ($r=0,238$; $p=0,013$) и КИФ ($r=0,509$; $p=0,000$); супскала екстринзичних аспирација корелира са КИФ ($r=0,473$; $p=0,000$). Као што подаци сугеришу, постоји веза између става и фактора на скали ставова (ФНЕ, КИФ) и интринзичних аспирација, као и веза између екстринзичних аспирација и КИФ. Ови подаци нам потенцијално говоре да су код студената, када говоримо о тенденцијама ка самоактуелизацији и напретку, тј. интринзичним аспирацијама, важни и намера да се оствари циљ у комбинацијама са емоцијама, али и когнитивна компонента. Када је у питању постизање појединачних исхода, они су повезани са когнитивном компонентом.

⁹⁷ На овом месту задржаћемо се само на поређењима која укључују укупан скор на скали аспирација и групних фактора, тј. интринзичних и екстринзичних аспирација, због предмета и теоријских основа садашњег истраживања.

Дакле, код обе групе узорка, став и фактор намере и емоција корелирају са интринзичним аспирацијама, а когнитивно-инструментални фактор корелира са екстринзичним аспирацијама. Да би проверили иницијалну претпоставку да су аспирације предиктор става, касније у овом раду ћемо применити регресиону анализу и анализу структуралног моделирања. Наша иницијална претпоставка је да ће аспирације, нарочито интринзичног садржаја, одређивати став испитаника, али да неће бити међу најзначајнијим предикторима става, с обзиром на природу и комплексност предмета нашег истраживања. Међутим, узимајући у обзир чињеницу да аспирације припадају општем нивоу, а да је мерен специфичан став, ове везе се могу показати и нерелевантним.

4.2.4. Ставови родитеља према енглеском и учењу енглеског језика

Након што смо испитали факторе који потенцијално утичу на став испитаника према енглеском језику и учењу енглеског језика, тј. сложени фактор језичког окружења и фактор интринзичних и екстринзичних аспирација, који припада особинама личности, на овом месту ћемо се позабавити фактором ставова средине. У сврху утврђивања става родитеља средњошколаца и/или студентата, коришћена је скала са 18 тврдњи (тврдње су процењиване на седмостепеној скали Ликертовог типа), налик скали ставова за средњошколце и студенте. Циљ примењене скале био је да се утврди генерални став родитеља наведених популација према енглеском језику и, пре свега, учењу енглеског језика. Поред скале ставова, мини-батерија тестова за родитеље укључивала је и социодемографски упитник, као и скалу самопроцене степена познавања страних језика.

Укратко, у наставку ћемо прво приказати основне социодемографске карактеристике узорка као и субјективну процену испитаника о томе колико они и њихова деца добро владају енглеским језиком. Потом ћемо анализирати и саму скалу, односно приказати дескриптивне резултате (средњу вредност одговора испитаника на скали ставова, а касније и на појединачним факторима), вредност Кронбахове алфе, а затим спровести факторску анализу да бисмо утврдили компоненте које леже у основи става испитаника. На крају ћемо приказати резултате тестова разлика како бисмо испитали да ли постоје разлике између испитаника у ставу, и добијеним факторима.

4.2.4.1. Основне карактеристике узорка родитеља

Укупан број испитаника који су учествовали у овом делу истраживања јесте $N=115$, узраста од 35 до 61 ($M=46,17$; $SD=5,76$), оба пола ($M=38$; $Ж=77$)⁹⁸. У погледу степена образовања, ситуација је следећа: НК 2,6%; III степен стручне спреме 5,2%; IV 38,3%; VI 10,4%; VII 38,3%; VII/2 3,5%; VIII 1,7%.⁹⁹ Слично циљној популацији, ни овај узорак није ограничен на Централну Србију и град Крагујевац. У погледу образовног профила, испитаници су припадали најразличитијим категоријама, са следећим процентима: друштвене науке: 6,2%, филологија: 3,5%, природне науке: 4,4%, техничке науке: 22,1%, економија и трговина: 26,5%, радници: 17,7%, право: 10,6% и „остало“: 8,9%.¹⁰⁰ Дакле, преовладавају економија и трговина, техничке науке и радници. Узорак је, стога, разноврстан у погледу образовног профила, стручне спреме, али и географског подручја, јер су тестирани испитаници из различитих делова Србије.

Најзад, у социодемографском упитнику, испитаници су наводили и пол своје деце ($M=36$; $Ж=59$; $M/Ж=20$), образовну установу коју њихова деца похађају ($СШ=62$; $Ф=33$; $СШ/Ф=20$), као и њихов образовни профил (друштвене науке 30,4%; филологија 15,7%; природне науке 4,3%; техничке науке 7,8%; економија 8,7%; „мешовито“ 18,3%; „остало“ 18,4%)¹⁰¹. Највећи број деце похађа друштвене науке и филологију, дакле, језички су оријентисани. Категорија „мешовито“ означава да су образовни профили деце различити (нпр. једно дете студира економију, док друго похађа Математичку гимназију). Ова категорија заузима значајан проценат, што представља проблем јер не можемо да утврдимо да ли образовни профил деце, код овог значајног процента, утиче на став испитаника или њихову самопроцену.

⁹⁸ 15 упитника је избачено из главне анализе из следећих разлога: 1) упитници су били непотпуни, тј. недостајали су неки одговори на скали ставова; 2) сви одговори су имали или максималну вредност 7, или минималну 1, тј. исте вредности без обзира на то да ли су тврдње позитивне или негативне, што сугерише да испитаници нису ни читали тврдње.

⁹⁹ НК: основна школа; III: трогодишње средње образовање; IV: четворогодишње средње образовање; VI: виша школа; VII: факултетско образовање; VII/2: магистратура; VIII: докторат.

¹⁰⁰ Категорија „остало“: медицина: 5,3%, уметност: 1,8%, домаћица: 1,8%.

¹⁰¹ Категорија „остало“: уметност: 5,3%, право: 5,3%, медицина: 4,3%, општи смер гимназије: 3,5%.

4.2.4.2. Субјективна процена познавања страних језика

У циљу провере да ли познавање страних језика, и конкретно енглеског језика, од стране родитеља утиче на њихов став према учењу енглеског, у наведену мини-батерију укључили смо и скалу самопроцене, која се састојала од три питања.

Прво питање се тичало броја језика којим родитељи добро владају, а добијени резултати су следећи: ниједан 41,6%; један 43,4%; два 10,6%; три 4,4%.¹⁰² Као што процентуалне вредности показују, највећи број испитаника или не влада добро ниједним језиком, или влада само једним.

Следеће питање се односило на то колико испитаници добро владају енглеским језиком и укључивало је следеће унапред одређене вредности: лоше 34,5%; осредње 31%; добро 26,5%; одлично 8%. Резултати показују да су вредности готово равномерно распоређене, изузев последње („одлично“).

Најзад, последње питање се односило на то колико њихова деца добро владају енглеским језиком. Добијени су следећи одговори: лоше 2,7%; осредње 15,9%; добро 40,7%; одлично 40,7%. Дакле, највећи број родитеља сматра да њихова деца владају енглеским језиком добро или одлично.

Корелациона анализа показала је везу између процене родитеља о степену познавања енглеског и степена познавања језика од стране њихове деце ($r=0,224$; $p=0,016$), тј. они који процењују своје знање језика као боље, процењују и знање своје деце тако. Међутим, као што коефицијент корелације показује, поменута веза није јаког интензитета. Поред тога, утврђена је и корелација, поново слабог интензитета, између нивоа образовања и субјективне процене степена познавања енглеског језика ($r=0,226$; $p=0,015$), односно како степен стручне спреме расте, тако расте и степен процене сопственог познавања језика. Међутим, корелација није утврђена између степена стручне спреме и процене знања деце.

¹⁰² Наведене категорије нису биле унапред утврђене, већ су добијене на основу одговора испитаника. Заправо, родитељи су наводили конкретне језике којим добро владају, по њиховој процени.

4.2.4.3. Скала ставова према енглеском и учењу енглеског језика код родитеља

У циљу утврђивања генералног става испитаника, користили смо дескриптивну статистику. Средња вредност укупног резултата на скали ставова ($M=98,02$; $SD=10,98$)¹⁰³ показује да је генерални став испитаника претежно позитиван, а интерна конзистентност скале је $\alpha=0,855$. И ова скала је укључивала негативно означене тврдње које су приликом уноса података биле обрнуто кодирана, аналогно са негативним тврдњама из скале ставова из главне истраживачке фазе¹⁰⁴.

Како бисмо утврдили евентуалне разлике у одговорима испитаника, применили смо тестове разлика. У погледу социодемографских варијабли, тест независних узорака није показао значајну статистичку разлику у одговорима испитаника према критеријуму пола. Слично, у односу на занимање, стручну спрему, пол деце, образовни профил деце, чињеницу да ли деца похађају средњу школу, факултет или и једно и друго, *ANOVA* тест такође није показао статистички значајне разлике. Како бисмо проверили да ли старосна доб утиче на став испитаника, применили смо корелациону анализу, али није утврђена значајна корелација. Када говоримо о субјективној процени испитаника у вези са познавањем страних језика, ситуација је следећа: нема значајне разлике у односу на број језика којима родитељи владају, у односу на то колико добро владају енглеским, нити у односу на то колико, по њиховом мишљењу, њихова деца добро владају овим језиком.

Следећи задатак овог дела истраживања био је да се утврде компоненте које леже у основи става родитеља. У ту сврху, коришћена је факторска анализа (метода главних компоненти, варимакс ротација). Приликом иницијалног екстраховања, две тврдње показале су веома ниске вредности, те су искључене из

¹⁰³ Максимална могућа средња вредност је 112.

¹⁰⁴ Нпр. ако су испитаници на негативно означену тврдњу *Сматрам да учење енглеског удаљава моје дете од наше српске културе*, одговарали са „у потпуности се не слажем“, онда је додељена вредност 1, третирана као 7 јер означава позитиван став).

даље анализе¹⁰⁵. Издвојени фактори (Табела 39) објашњавају 69,94% укупне варијансе, и то:

I фактор: овај фактор објашњава 34,24% варијансе и представља **бихевиорални аспект става и намеру (БАН)**, односно шта то родитељи конкретно чине у погледу учења енглеског њихове деце, што показује садржај тврдњи које су се груписале око овог фактора:

T2: *Максимално се трудим да подстакнем своје дете да учи енглески.*

T3: *Често говорим свом детету да је познавање енглеског неопходно у данашње време.*

T5: *Трудим се да свом детету обезбедим подршку да што боље овлада енглеским језиком.*

T7: *Спреман/Спремна сам да обезбедим свом детету могућност да што боље научи енглески.*

T8: *Подстичем своје дете да посвети што више времена учењу енглеског.*

T12: *Није ми тешко да одвојим време како бих разговарао/разговарала са својим дететом о томе да треба да учи енглески.*

II фактор: овај фактор објашњава 13,34% укупне варијансе, и сачињавају га тврдње које одсликавају **пасивност и индиферентност (ПИ)** према учењу енглеског језика:

T6: *Мислим да је непотребно да моје дете познаје енглески језик.*

T10: *Мислим да је учење енглеског тешко, па не терам ни своје дете да га учи.*

T16: *Мислим да енглески није неопходан за моје дете.*

III фактор: овај фактор објашњава 9,40% укупне варијансе, и сачињавају га тврдње које одражавају **прагматизам (П)**, односно прагматичан аспект учења енглеског језика:

T13: *Важно је да моје дете учи енглески јер је енглески интернационални језик.*

T14: *Мислим да је корисно да моје дете познаје енглески.*

IV фактор: овај фактор објашњава 6,62% укупне варијансе, и означава **подизање вредности индивидуе (ПВИ)**, а чине га следеће тврдње:

T1: *Верујем да ће моје дете бити образованије уколико зна енглески.*

¹⁰⁵ T15: *Верујем да ће моје дете бити више цењено уколико зна енглески језик, и T17: *Максимално пратим колико моје дете напредује у енглеском.**

T4: *Немам ништа против да се у свакодневном језику користе стране речи, нпр. из енглеског језика.*

T9: *Верујем да знање енглеског може мом детету да помогне у животу.*

V фактор: овај фактор објашњава 6,34% укупне варијансе, и представља **национализам (Н)**, односно страх да страни језик и култура не угрозе сопствени језик и културу, односно **либералност** и отвореност ка евентуалним променама као његов антипод:

T11: *Сматрам да учење енглеског удаљава моје дете од наше српске културе.*

T18: *Мислим да коришћење страног језика, нпр. енглеског, полако али сигурно уништава наш језик.*

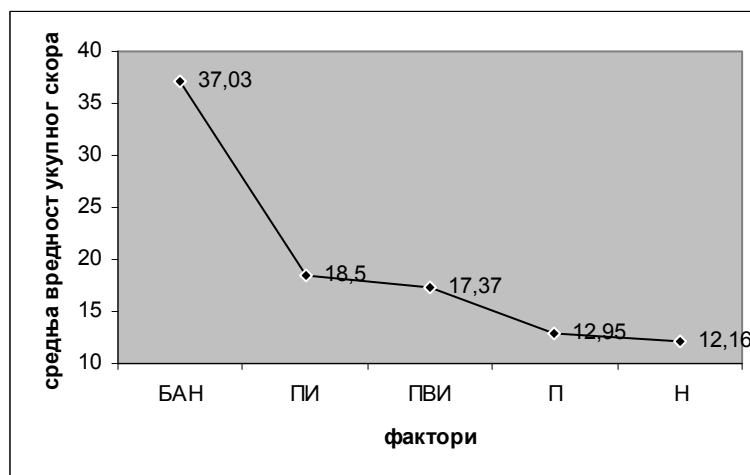
Табела 39. Факторска оптерећења по тврдњама

Ротирана матрица компоненти					
Тврдње	Компоненте				
	1	2	3	4	5
T1				0,755	
T2	0,835				
T3	0,831				
T4				0,754	
T5	0,766				
T6		0,839			
T7	0,685				
T8	0,859				
T9				0,608	
T10		0,549			
T11					0,741
T12	0,542				
T13			0,749		
T14			0,839		
T16		0,823			
T18					0,778

Метод: анализа главних компоненти (варимакс ротација са Кајзеровом нормализацијом)

Након што смо испитали компоненте става родитеља према енглеском и учењу енглеског језика, на овом месту ћемо прво приказати средње вредности појединачних фактора на скали ставова, а затим испитати да ли постоје разлике у

одговорима испитаника код издвојених фактора на скали ставова по различитим критеријумима из социодемографског упитника, као и скале процене познавања језика. Средње вредности укупног скорa издвојених фактора на скали ставова приказане су у доњем дијаграму (Слика 6).



БАН: бихевиорални аспект става и намера (max. 56); **ПИ:** пасивност и индиферентност према учењу енглеског (max. 21); **ПВИ:** подизање вредности индивидуе (max. 21); **П:** прагматизам (max. 14); **Н:** национализам (max. 14)

Слика 6. Средње вредности фактора на скали ставова родитеља

Као што дијаграм показује, фактор који представља бихевиорални аспект става не показује високу средњу вредност ($M=37,03$; $SD=5,24$), иако је факторском анализом утврђено да је овај фактор најзначајнији део става јер објашњава убедљиво највећи део варијансе. То нам говори да родитељи, у просеку, не подузимају довољно често конкретне активности, када је учење енглеског језика њихове деце у питању. Овај податак се двојачко може интерпретирати: или родитељи не подстичу децу довољно јер верују да њихова „интервенција“ нема ефекта, будући да средњошколска и студентска популација имају друге доминантније референтне групе, или да родитељи једноставно не подстичу своју децу јер сматрају да деца треба самостално да чине конкретне активности и да су свесна шта им учење језика доноси.

Преостали фактори, односно фактор који се односи на пасивност и индиферентност према објекту става ($M=18,50$; $SD=3,48$), фактор који се односи на подизање вредности индивидуе ($M=17,37$; $SD=3,26$), као и фактори који се односе на прагматичан аспект учења језика ($M=12,95$; $SD=1,62$) и национализам ($M=12,16$; $SD=2,11$), показују високе вредности. На овом месту потребно је

скренути пажњу на чињеницу да су два фактора, пасивност и индиферентност, и национализам, сачињавале негативне тврдње које су при уносу података биле обрнуто кодиране због израчунавања укупног скорa на скали ставова (в. одељак 4.2.4.3). Самим тим, при интерпретацији података важно је нагласити да оне представљају њихов антипод, тј. средње вредности показују да су родитељи, у просеку, отворени према енглеском језику, и да нису индиферентни и пасивни према учењу овог језика, већ управо супротно. Најзад, у погледу фактора прагматизма и подизања вредности индивидуе, вредности су очекивано високе, јер је уобичајено да родитељи желе да им деца буду успешна и да се, психолошким речником речено, лично развијају.

Према критеријуму пола, тест независних узорака није показао статистички значајну разлику ни код једног фактора. Даље, спровели смо једнофакторски *ANOVA* тест како бисмо утврдили да ли постоје значајне разлике у односу на остале социодемографске варијабле. Разлике нису утврђене ни у односу на занимање, стручну спрему, број страних језика којима испитаници владају, и колико добро владају енглеским родитељи и њихова деца, као ни у односу на пол и профил деце. Једина значајна разлика ($F(2, 112)=3,442; p=0,035$), али умерене величине ефекта ($\eta^2=0,06$), пронађена је на фактору национализма у односу на то да ли деца похађају средњу школу, факултет или оба. Тукијевим тестом, *post hoc* анализом, утврђено је да разлика умерене значајности постоји између средње школе и факултета ($MD=-0,56940; p=0,032$), и то у корист факултета. Претпостављамо да је разлог овој разлици чињеница да су родитељи отворенији, флексибилнији јер су старији. У прилог овој интерпретацији сведочи и позитивна корелација између фактора национализма и година испитаника ($r=0,206; p=0,027$), што говори да што су испитаници старији, тако су либералнији и отворенији као енглеском као страном језику који не угрожава њихов језик и културу.

Све у свему, анализа сугерише да је став родитеља генерално позитиван. Високе вредности забележене су код већине фактора који чине став, осим код фактора који представља бихевиорални аспект става и намеру, фактора који према теорији намерног понашања представља најзначајнији предиктор понашања. Практично, то сугерише да родитељи не подузимају врло често конкретне

активности у погледу пружања подршке својој деци или давања подстицаја у том смислу. Можда наведени податак није толико значајан будући да родитељи у највећој мери не представљају основну референтну групу средњошколцима и студентима (Rot, 2003). Разумно је претпоставити да су на овом узрасту доминантније групе као што су вршњачка група, или јавно мњење, који вероватно имају значајнији утицај на формирање става испитиваних популација од става родитеља.

Ипак, чињеница да родитељи не улажу довољно напора у овом смислу свакако није позитивна. Најзад, на основу резултата можемо претпоставити да став родитеља није један од фактора који директно или барем значајно утичу на став средњошколаца и студената према учењу енглеског језика из више разлога. Прво, фактор БАН није показао високу средњу вредност. Друго, ако се подсетимо природе нашег узорка, тј. чињенице да су ово родитељи деце која у највећој мери припадају друштвеним наукама и филологији, и тај податак упоредимо са резултатима из главног дела истраживања (анализом скале ставова код ученика и студената), разумно је претпоставити да родитељи не утичу значајно на формирање става ученика и студената, будући да су филолошки оријентисани испитаници имали највише вредности на фактору намере и емоција, који се може посматрати као паралелан фактору БАН.

4.3. Фактори који утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика

Након што смо анализирали све варијабле за које смо претпоставили да потенцијално могу утицати на формирање става, у овом одељку ћемо покушати да одговоримо на питање које конкретно варијабле играју значајну улогу у формирању става према енглеском и учењу енглеског језика код нашег узорка. На основу претходних резултата, и због великог броја испитиваних варијабли, применићемо анализу регресије код средњошколске, а затим и студентске групе, како бисмо утврдили које варијабле значајно објашњавају став наших испитаника. Будући да не постоји теоријски оквир који објашњава значај варијабли мерених у садашњем истраживању у области усвајања или учења другог/страног језика, применићемо вишеструку „корак по корак“ регресиону анализу, у којој ће се

варијабле уносити према јачини корелације¹⁰⁶. Затим ћемо ради провере резултата избацити варијабле које најмање утичу на добијени модел¹⁰⁷.

Код **средњошколске групе**, на основу резултата корелационе анализе унели смо седам назованих варијабли (став према изворним говорницима, ваннаставни инпут, контекст учења језика, јединицу инпута по часу, језик учионице, годишњи број часова, интринзичне аспирације). Резултати показују да коначан модел, након избегавања варијабли које значајно не доприносе моделу, чине, по следећем редоследу, контекст учења језика (КУ), став према изворним говорницима (СИГ) и ваннаставни инпут (ВНИ)¹⁰⁸. Модел објашњава скоро 60% укупне варијансе.

Табела 40. Регресиони модел (генерални став код средњошколске групе)

Модел	<i>R</i>	<i>R</i> ²	Прилаг. <i>R</i> ²	<i>SE</i>
1	0,747 ^a	0,559	0,546	8,60

а. Предиктор(и): (константа), контекст учења (КУ), став према изворним говорницима (СИГ), ваннаставни инпут (ВНИ).

ANOVA показује да модел значајно објашњава став (на нивоу $p < 0,001$). У доњој табели приказане су вредности коефицијената из регресионе анализе, који потврђују да три унете варијабле у комбинацији, тј. КУ, СИГ и ВНИ, значајно објашњавају став према енглеском и учењу енглеског језика код средњошколаца.

Табела 41. Коефицијенти (генерални став код средњошколске групе)

Коефицијенти ^a						
Модел		<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1	(Константа)	11,863	6,29		1,886	0,062
	Став према изворним говорницима (СИГ)	1,326	0,25	0,405	5,380	0,000
	Ваннаставни инпут (ВНИ)	0,500	0,16	0,247	3,205	0,002
	Контекст учења језика (КУ)	0,379	0,08	0,319	4,482	0,000

¹⁰⁶ Метод: *stepwise forward selection*.

¹⁰⁷ Метод: *backward elimination*.

¹⁰⁸ Варијабла СИГ у овом и наредним одељцима/поглављима представља је средњу вредност збира укупних вредности на супскали Бр и супскали Ам.

Са циљем да проверимо резултате, применили смо и хијерархијску регресиону анализу, јер смо број мерених варијабли свели на три. Наша претпоставка је да су две варијабле, наставни оквир у коме се учи језик (КУ) и контакт са енглеским језиком ван школе (ВНИ), везане за директно искуство које испитаници имају са страним језиком. С обзиром да су према психолошким теоријама о формирању ставова најзначајанији они фактори који су директно повезани са директним искуством, наведене две варијабле ћемо прве убацили у регресиони модел. Последња варијабла ће бити став према изворним говорницима, јер не представља директно искуство испитаника садашње студије, чему у прилог говори податак да ниједан испитаник из ове групе није боравио у земљама енглеског говорног подручја, и да незнатан број има било какву комуникацију са изворним говорницима. Стога је редослед убачених варијабли био: КУ, ВНИ и СИГ. Резултати спроведене анализе су идентични као код претходне, тзв. „корак по корак“ анализе. Заправо, ове три варијабле објашњавају око 60% варијансе, или 55% ако се узме у обзир коригована вредност коефицијента регресије. КУ доприноси са око 29% укупне варијансе, ВНИ додаје независно још 15%, и најзад СИГ додаје независно још око 13%. Када смо спровели дијагностичке тестове, добили смо потврду да не постоји велика интеркорелација између унетих варијабли, односно да нема колинеарности (све вредности *VIF* су мање од 5, односно у просеку око 1)¹⁰⁹, и да не постоје велика одступања од нормалне дистрибуције.

Да закључимо, резултати сугеришу да наставни аспект учења језика, с једне стране, и с друге стране, ваннаставни аспект у најширем смислу, односно степен спремности испитаника да се идентификују са говорницима енглеског језика и њиховом културом, као и контакт испитаника са енглеским језиком ван школског оквира, представљају значајне факторе за формирање става средњошколске групе према енглеском и учењу енглеског језика.

Код **студентске групе**, спровели смо исте анализе као код средњошколске. Код студената, издвојиле су се следеће варијабле: контекст учења језика (КУ),

¹⁰⁹ Када су вредности *VIF* (енгл. *variance inflation factor*) код неке варијабле у регресионом моделу једнаке или веће од 5, то је знак да постоји колинеарност код те варијабле, те би у том случају било неопходно избацити је из регресионог модела (в. Larson-Hall, 2010).

став према изворним говорницима (СИГ), интринзичне аспирације (АИ), годишњи број часова (ЧГ), јединица инпута по часу (ИпоЧ), језик учионице (ЈУ), вананставни инпут (ВНИ). Резултати показују да коначан модел, након избацивања варијабли које му значајно не доприносе, чине, по следећем редоследу, интринзичне аспирације (АИ), став према изворним говорницима (СИГ) и контекст учења језика (КУ). Међутим, модел објашњава скоро дупло мањи проценат укупне варијансе него код средњошколаца, односно око 33%, што говори о томе да су неке друге варијабле важне за формирање става код средњошколске групе.

Табела 42. Регресиони модел (генерални став код студентске групе)

Модел	<i>R</i>	<i>R</i> ²	Прилаг. <i>R</i> ²	<i>SE</i>
1	0,576 ^a	0,331	0,312	7,04

а. Предиктор(и): (константа), интринзичне аспирације (АИ), став према изворним говорницима (СИГ), контекст учења (КУ).

ANOVA показује да модел значајно објашњава став (на нивоу $p < 0,001$). У доњој табели приказане су вредности коефицијената из регресионе анализе, који потврђују да три унете варијабле у комбинацији, тј. АИ, СИГ и КУ, значајно објашњавају став према енглеском и учењу енглеског језика код средњошколаца.

Табела 43. Коефицијенти (генерални став код студентске групе)

Коефицијенти ^a						
Модел		<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1	(Константа)	28,105	9,10		3,088	0,003
	Контекст учења језика (КУ)	0,295	0,07	0,351	4,322	0,000
	Став према изворним говорницима (СИГ)	0,939	0,22	0,344	4,234	0,000
	Интринзичне аспирације	4,222	1,86	0,188	2,268	0,025

Са циљем да проверимо резултате, применили смо и хијерархијску регресиону анализу, јер смо број мерених варијабли свели на три. Редослед унетих варијабли смо променили, као и код средњошколске групе. Заправо, најдиректније искуство представља КУ. Међутим, код преостале две варијабле ситуација је другачија него код средњошколаца. Заправо, интензитет контаката са изворним говорницима је већи ако се узму у обзир резултати једног дела података

из скале за утврђивање ваннаставног инпута. Даље, фактор који припада категорији особине личности описује генералне аспирације, а не конкретно аспирације према објекту става, те ћемо из тог разлога варијаблу интринзичне аспирације унети последњу. Процент објашњене варијансе је незнатно другачији, односно три наведене варијабле објашњавају око 33% укупне варијансе, или 31%, ако се узме у обзир коригована вредност коефицијента регресије. Међутим, појединачно, КУ доприноси са око 16%, СИГ са око 14%, а АИ са 3%. Пошто се показало да интринзичне аспирације само незнатно доприносе објашњењу варијансе, избацили смо АИ из регресионог модела, те коначан модел чине КУ и СИГ, који заједно објашњавају 30% укупне варијансе. Као код средњошколаца, дијагностички тестови нису дали основ за опрез¹¹⁰.

Да закључимо, слично средњошколцима, и код студената се формални аспект учења језика (КУ) показао као значајан, као и степен прихватања културе енглеских језичких заједница кроз степен идентификације са њима. Међутим, за разлику од средњошколске групе, где се неформални контекст учења језика показао као значајан, код студената то није случај. Код ове групе, улогу је преузео фактор интринзичних аспирација. Претпостављамо да наведена разлика постоји услед различите развојне фазе, тј. да код студентске групе важну улогу у формирању ставова има фактор који се тиче личног развоја и самоактуелизације, што није случај са адолесцентском групом. Међутим, хијерархијска анализа је показала да АИ не доприноси значајно објашњењу варијансе, што је на неки начин показала и „корак по корак“ анализа. Дакле, код обе испитане групе се показало да на став према енглеском и учењу енглеског језика утичу фактори који представљају формални аспект, с једне стране, и неформални, с друге.

¹¹⁰ У погледу колинеарности, односно интеркорелација између унетих варијабли.

5. Анализа постигнућа

На почетку рада, поставили смо три основна циља истраживања. Након што смо утврдили генерални став испитаника и факторе који утичу на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика (прва два циља), у овом поглављу ћемо се позабавити трећим циљем, који је апликативан и самим тим може имати директну примену у настави енглеског језика. Постављен циљ био је да се утврди да ли и у којој мери став утиче на понашање, односно постигнуће у енглеском језику.

У складу са теоријским оквиром рада који претпоставља да је намера значајнији предиктор понашања од самог става, који поред бихевиоралне компоненте укључује и неке друге компоненте (у нашем истраживању когнитивно-инструментални и фактор национализма/либералности), на овом месту ћемо испитати и теоријски основ рада (тј. проверити тврдњу да је намера значајнији предиктор понашања од става у контексту учења страног језика), као и претпоставку да једна афективна варијабла, као што је став, објашњава понашање. С обзиром да узорак чине две различите старосне групе испитаника, наредне анализе ће тако бити и представљене, посебно за ученике и посебно за студенте.

Најзад, треба подсетити да смо у раду узели у обзир две врсте постигнућа, односно средњу оцену добијену до тренутка екстерног тестирања и оцену на финалном тесту (в. одељак 3.4.7), као и полазно ограничење које се огледа у чињеници да се претпоставља успешно понашање¹¹¹. Као што смо већ више пута у овом раду навели, није довољно да се изведе понашање, као што је то случај са конкретним понашањима из психолошких студија, већ је неопходно да се успешно изведе језичко понашање (тј. да се овлада енглеским језиком).

5.1. Постигнуће код испитаног узорка

Пре него што проверимо постављене хипотезе, прво ћемо укратко описати степен успешности нашег узорка у енглеском језику, односно приказати резултате дескриптивне статистике за обе мере постигнућа код ученика и студената.

¹¹¹ Ради подсећања, екстерним тестом је испитана отприлике једна половина целокупног узорка (в. одељак 3.4.7).

Код **ученика**, просечна *оцена* из енглеског језика изражена је са две децимале ради добијања што прецизније мере постигнућа, и кретала се од 1 до 5 ($M=3,25$; $SD=1,14$). Ако посматрамо образовне профиле, средња вредност просечне оцене код испитаника Филолошке гимназије је $M=3,77$; $SD=0,75$, а код Опште гимназије $M=2,73$; $SD=1,23$. Тест независних узорака је показао да постоји статистички значајна разлика између оцена испитаника ове две групе, у корист Филолошке гимназије, што је и очекивано ($t(92,485)=5,410$; $p=0,000$).

Друга мера постигнућа представљала је укупан *скор* на екстерном тесту, израженом процентуално, ради изједначавања скорa једне и друге групе испитаника¹¹², и кретала се од 0 до 100%. Средња вредност на целом узорку ученика је $M=73,32$; $SD=20,18$, код ученика Филолошке гимназије $M=87,71$; $SD=7,00$, а Опште гимназије $M=58,33$; $SD=18,42$. И код ове мере постигнућа утврђена је значајна статистичка разлика у корист Филолошке гимназије ($t(29,284)=7,322$; $p=0,000$), што је и очекивано.

Код **студената**, просечна *оцена* из енглеског језика такође је изражена са две децимале и кретала се од 5 до 10 ($M=7,71$; $SD=1,54$). Ако посматрамо образовне профиле, средња вредност просечне оцене код испитаника Филолошког факултета је $M=7,32$; $SD=1,27$, Економског факултета $M=8,03$; $SD=1,67$. Тест независних узорака показао је статистички значајну разлику између оцена испитаника ове две групе ($t(108)=-2,527$; $p=0,013$), и то у корист студената Економског факултета, што је супротно очекивањима.

Укупан *скор* на екстерном тесту је као код ученика изражен процентуално. Средња вредност на целом узорку је $M=64,98$; $SD=13,95$, код студената Филолошког факултета $M=72,55$; $SD=10,24$, Економског факултета $M=56,38$; $SD=12,67$. Тест независних узорака показао је значајну разлику у корист студената Филолошког факултета ($t(45)=4,837$; $p=0,000$), што је и очекивано. Овај податак у старту може да представља ограничење јер је код оцена и скорa смер веза супротан, што доводи у питање мере постигнућа код ове групе.

¹¹² Број питања код тестирања вештина није био идентичан због различитог језичког нивоа испитаника.

5.2. Став као предиктор постигнућа

Као што смо већ назначили у раду, апликативни циљ нашег истраживања јесте да се утврди да ли је став значајан предиктор понашања, односно постигнућа. Да бисмо проверили ову претпоставку, применили смо хијерархијску регресиону анализу¹¹³. Пре спровођења регресионе анализе, прво смо корелирали зависну варијаблу (постигнуће) и предикторе (факторе на скали ставова), да бисмо испунили први предуслов за спровођење регресионе анализе, тј. проверили да ли постоји јака корелација између предиктора и зависне варијабле, и слаба међусобна корелација између предиктора (Urdan, 2005).

Код **ученика**, основни предуслов је испуњен код прве мере постигнућа (**средње просечне школске оцене из енглеског**): постоји значајна и јака корелација између предиктора (ФНЕ) и зависне варијабле, просечне оцене ($r=0,535$; $p=0,000$); са другом претпостављеним предиктором, КИФ, корелација је слаба ($r=0,223$; $p=0,018$), док са последњим претпостављеним предиктором (ФН) нема корелације, те ће последња варијабла бити избачена из доњег регресионог модела. Други услов је такође испуњен: корелација између самих предиктора не треба да буде јака због заједничке варијансе; постоји слаба корелација између ФНЕ и КИФ ($r=0,239$; $p=0,011$) и умерена између ФНЕ и ФН ($r=0,367$; $p=0,000$). Услед свега наведеног, у доњи регресиони модел убацили смо прво ФНЕ, а затим и КИФ, не само због теоријског оквира, који претпоставља да је намера директан предиктор понашања, већ и из због јачине поменутих корелација. Резултати хијерархијске регресионе анализе приказани су у доњој табели.

Табела 44. Регресиони модели (прва мера постигнућа)

Модел	R	R^2	Прилаг. R^2	SE
1	0,535 ^а	0,286	0,279	0,97
2	0,543 ^б	0,295	0,283	0,97

а. Предиктор(и): (константа), Фактор намере и емоција (ФНЕ)

б. Предиктор(и): (константа), Фактор намере и емоција (ФНЕ), когнитивно-инструментални фактор (КИФ)

Као што видимо из горње табеле, вредности R^2 нам показују да и један (а) и други (б) модел значајно објашњавају понашање, односно постигнуће. *ANOVA* потврђује да оба модела значајно објашњавају став (на нивоу $p<0,001$). Међутим,

¹¹³ Метод: *enter*.

у даљој анализи утврђено је да само први модел (тј. само ФНЕ) значајно предвиђа зависну варијаблу, тј. постигнуће (Табела 45).

Табела 45. Коефицијенти (регресиона анализа: оцена)

		Коефицијенти ^а				
Модел		<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1	(Константа)	0,508	0,42		1,207	0,230
	ФНЕ	0,065	0,01	0,535	6,665	0,000
2	(Константа)	-0,265	0,76		-0,349	0,728
	ФНЕ	0,062	0,01	0,511	6,195	0,000
	КИФ	0,029	0,02	0,101	1,223	0,224

а. Зависна варијабла: постигнуће – просечна школска оцена

Настављајући се не неке ауторе (Gradman, Hanania, 1991), и у циљу провере резултата, спровели смо и „корак по корак“ вишеструку регресиону анализу (метод: *stepwise forward selection*)¹¹⁴. Добијени резултати су идентични са резултатима хијерархијске анализе (в. Табелу 44). Заправо, намера предвиђа понашање са 28,6%, а промена коефицијента R^2 је као и код наведеног модела 0,10. Другим речима, КИФ не доприноси значајно овом моделу, што је наредна анализа и показала¹¹⁵.

Да закључимо, када је у питању мера великих улога, односно просечна школска оцена, фактор намере и емоција, а не став према енглеском и учењу енглеског језика, бољи је предиктор ове мере постигнућа и објашњава 28,6% укупне варијансе.

Код друге мере постигнућа, односно **скора на екстерном тесту**, ситуација је следећа: постоји јака корелација са ФНЕ ($r=0,659$; $p=0,000$); са КИФ и ФН нема

¹¹⁴ Код вишеструке регресионе анализе овог типа, најпре се убацује независна варијабла која има најјачи ефекат, а затим се појединачно додају и остале варијабле, које задовољавају критеријум укључивања у модел, тј. $p=0,05$ (Gradman, Hanania, 1991: 42).

¹¹⁵ Методом: *backward elimination*, избачена је варијабла КИФ јер не доприноси значајно моделу, односно не предвиђа значајно постигнуће, за разлику од ФНЕ. Овим методом се избацују постепено варијабле са најмањим ефектом док се не добије варијабла или скуп варијабли који значајно доприносе моделу, тј. критеријум за избацивање варијабле је да је $p=0,10$ (Gradman, Hanania, 1991).

корелације, те ће ова две варијабле бити избачене из доњег регресионог модела. Интеркорелација између самих предиктора иста је као код прве мере постигнућа.

Како бисмо проверили да ли је ФНЕ предиктор скор на екстерном тесту, спровели смо стандардну регресиону анализу (Табела 46).

Табела 46. Регресиони модел (друга мера постигнућа)

Модел	<i>R</i>	<i>R</i> ²	Прилаг. <i>R</i> ²	<i>SE</i>
1	0,659 ^a	0,434	0,426	0,70

а. Предиктор(и): (константа), Фактор намере и емоција (ФНЕ)

Као што видимо из горњег модела, вредност *R*² нам показују да модел значајно објашњава понашање, односно постигнуће на финалном тесту, што потврђује и *ANOVA* (на нивоу $p < 0,001$). Овај налаз потврђују и коефицијенти из регресионе анализе (Табела 47).

Табела 47. Коефицијенти (регресиона анализа: скор на тесту)

		Коефицијенти ^a				
Модел		<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
1	(Константа)	0,86	0,40		2,141	0,036
	ФНЕ	0,64	0,01	0,659	7,121	0,000

а. Зависна варијабла: постигнуће – скор на финалном/екстерном тесту

Дакле, када је у питању мера малих улога, односно скор на финалном тесту, поново се показало да сам фактор намере и емоција предвиђа понашање. Конкретно, показало се да ФНЕ објашњава чак 43,4% поменуте мере постигнућа, што је много више него што је био случај са просечном оценом из енглеског језика.

Код **студената**, основни предуслов није испуњен код прве мере постигнућа, односно **просечне оцене**, јер корелациона анализа није показала јаку корелацију између предиктора и зависне варијабле. Заправо, није утврђена корелација ни са једним од фактора. Из овог разлога, нисмо ни спровели регресиону анализу. На основу наведених података можемо закључити да ни став, ни намера нису значајни предиктори прве мере постигнућа код студентске групе.

Ни код друге мере постигнућа, односно **скора на екстерном тесту**, није утврђена корелација са факторима на скали ставова. Једино је утврђена умерена, и

не тако значајна корелација између ФНЕ и дела екстерног теста који се тиче граматике и лексике ($r=0,311$; $p=0,028$). Ради провере да ли је оправдано позивање на опрез у овом делу, у погледу мера постигнућа код студентске групе, спровели смо корелациону анализу између две мере постигнућа код студената. Код ФФ се показала умерена ($r=0,360$; $p=0,013$), док код ЕФ није утврђена корелација између два мерена вида постигнућа. То значи да су студенти ФФ добијали сличне оцене на екстерном тесту као у настави енглеског језика, што није случај са студентима ЕФ.

Да закључимо, за разлику од ученика где се намера да се изведе одређено понашање показала као значајан предиктор постигнућа у енглеском језику, то код студената није био случај. Заправо, намера се код студената показала као веома слаб и статистички безначајан предиктор постигнућа. То је веома занимљив податак имајући у виду чињеницу да је ова популација старија, те се интуитивно могло очекивати да су њени припадници одлучнији да намеру спроведу у дело. Са друге стране, ако се присетимо да је код ове групе проценат објашњене варијансе код става био мали, нарочито у поређењу са средњошколском групом, подаци се могу посматрати и из другачијег угла. Може се претпоставити да предвиђене варијабле не утичу значајно на формирање става код студентске популације, већ да неке друге варијабле преузимају ту улогу. На тај начин, конструкт намере не мора нужно бити истоветан код две старосне групе, јер ако став није довољно објашњен, слично може бити и са намером.

Такође, могући проблем може бити и мера постигнућа код студентске групе. Ако се присетимо, код прве мере постигнућа утврђена је разлика у корист студената ЕФ, што говори да ови студенти имају значајно боље оцене из енглеског језика. Супротно томе, разлика између група је утврђена и код друге мере постигнућа, али у корист студената ФФ, што говори о томе да је ова група у оквиру свог језичког нивоа показала значајније боље резултате у односу на студенте ЕФ. Такође, резултати корелационе анализе између оцена добијених у настави и оцена добијених на екстерном тесту код група сугеришу да је последња интерпретација резултата врло вероватна. Ово неслагање доводи у питање оцене као меру постигнућа код студентске популације, те да резултати истраживања код наведене групе испитаника не морају нужно бити поуздани.

Најзад, ово поглавље имало је задатак да провери основну претпоставку теорије намерног понашања, односно, да намера (у нашем конкретном случају намера и емоције у комбинацији), а не став, директно предвиђа понашање (степен овладавања енглеским језиком). Као што добијени резултати показују, ФНЕ директно предвиђа језичко понашање код средњошколске групе, али не и код студентске. Због поменутих ограничења код студенстке групе, у наредном поглављу ћемо анализом структуралног моделирања приказати модел код средњошколске популације, узимајући у обзир добијене податке и теорију намерног понашања¹¹⁶.

¹¹⁶ Имајући у виду наведена ограничења у погледу мера постигнућа код ЕФ, анализе спроведене у наредном поглављу могле су бити спроведене и код ФФ (пошто је утврђена корелација између две мере постигнућа код ове подгрупе). Међутим, будући да је потребно спровести анализу структуралног моделирања, 50 испитаника ФФ представља веома мали број, те из тог разлога, неће бити ни спроведена.

6. Модел теорије намерног понашања у контексту учења страног језика код средњошколске групе

У овом поглављу ћемо проверити како теорија намерног понашања функционише у контексту учења страног језика, што је и основна идеја рада. Заправо, објединићемо резултате регресионе анализе спроведене код анализе става и анализе предиктора постигнућа. Анализе из овог поглавља су спроведене у софтверу *Amos 18*, додатном софтверу за статистички програм *PASW Statistics*, и то применом анализе структуралног моделирања¹¹⁷.

Пошто ћемо се руководити теоријом намерног понашања, у модел ћемо убацили намеру, коју смо мерили ајтемима из скале ставова. Ради подсећања, према теорији намерног понашања, лични, друштвени фактори и информације утичу на формирање уверења; уверења затим утичу на став, субјективну норму и перципирану контролу понашања, који заједно утичу на намеру; најзад, намера директно утиче на понашање, и то утолико више уколико је стварна контрола понашања јака. Наш модел ће бити мало другачији од оригиналног модела не само зато што постигнуће код учења језика представља много сложенији вид понашања него што је то био случај у психолошким истраживањима која су испитивала видове конкретних понашања, већ и зато што нисмо мерили све компоненте из оригиналног модела. На пример, нисмо уверења као таква мерили директно, већ индиректно преко различитих скала ставова; нисмо мерили ни перципирану контролу понашања, због већ поменутих ограничења услед комплексности мере постигнућа.

Пре него што смо спровели анализу структуралног моделирања, применили смо експлоративну факторску анализу да бисмо проверили како су груписане варијабле које припадају сложеној теоријској варијабли језичког окружења, и како бисмо поједноставили почетни модел структуралног моделирања. Добијена су два фактора: (1) **наставно окружење** (контекст учења

¹¹⁷ Као што смо већ објаснили у раду (в. одељак 3.5), наведеном анализом се могу утврдити узрочно-последични односи, и пре свега, њоме се проверава смер веза између испитиваних варијабли. Такође се помоћу ове анализе утврђује да ли је (и у којој мери) претпостављени модел статистички поуздан, на основу показатеља подобности модела.

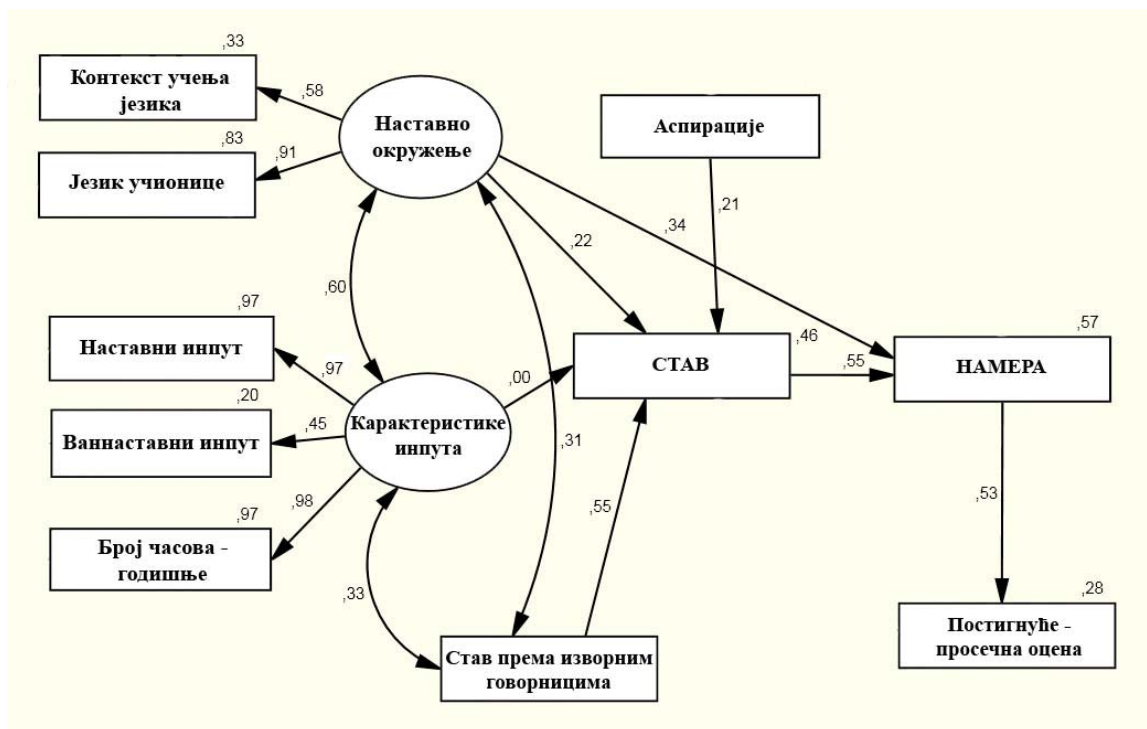
језика, језик учионице); (2) **карактеристике инпута** (наставни и ваннаставни инпут, динамика часова)¹¹⁸. Будући да корелациона анализа није показала везу узраста када су ученици почели да уче енглески језик ни са ставом ни са намером, ова компонента историје учења језика није укључена у даље анализе.

Дакле, следеће варијабле су биле укључене у анализу структуралног моделирања: (1) наставно окружење (контекст учења језика и језик учионице), (2) карактеристике инпута (наставни и ваннаставни инпут, број часова на годишњем нивоу), (3) став према изворним говорницима, и (4) аспирације¹¹⁹. У првом моделу који ћемо приказати, наведене варијабле утичу на став, став утиче на намеру, а намера потом утиче на постигнуће (просечну оцену)¹²⁰. Ради подсећања, регресионом анализом су се издвојили КУ, СИГ и ВНИ, не и ЈУ, вероватно због јаке везе са КУ.

¹¹⁸ Динамика часова енглеског представљала је број часова енглеског на недељном и годишњем нивоу. Конкретно, у анализу је укључена само друга наведена варијабла јер је, по нашем мишљењу, репрезентативнија за мерење структуре часова испитаника. Прва варијабла је имала исте вредности унутар смерова.

¹¹⁹ Иницијално смо убацили претходну оцену из енглеског језика, ради провере да ли наведена варијабла може представљати перципирану контролу понашања, која је укључена у модел теорија рационалног деловања Ајзена и Фишбајна. Међутим, она је показала веома слабу везу са намером, те смо је избацили из приказаног модела.

¹²⁰ Због јаке корелације између контекста учења језика и ФНЕ која је констатована раније у раду, претпоставили смо да наставно окружење утиче директно и на намеру.



Слика 7. Теорија намерног понашања у контексту Л2 (Модел 1)

Као што видимо из горње слике, поменућа мера постигнућа је објашњена са 28%, што је добијено и регресионом анализом. ГС је објашњен са 46%, а ФН са 57%. Што се тиче веза између варијабли, први модел нам показује да не постоји веза између карактеристика инпута и ГС. Када погледамо показатеље подобности модела (тзв. „показатеље фита“), примећујемо да вредности морају бити побољшане у наредном моделу.

Табела 48. Показатељи подобности модела 1¹²¹

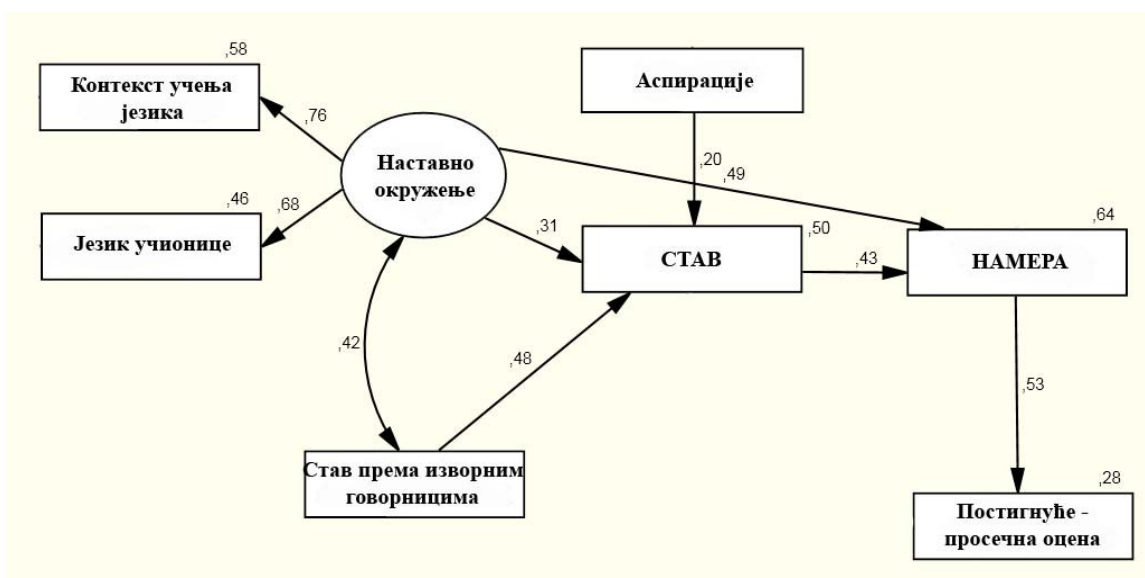
Модел	χ^2	p	χ^2/df	GFI	$AGFI$	CFI	$RMSEA$	$p\ close$
Модел 1	135,957	0,000	4,532	0,814	0,658	0,893	0,178	0,000

χ^2 : минимална вредност неслагања; GFI : ваљаност показатеља фита (енгл. *goodness of fit index*); $AGFI$: прилагођена ваљаност показатеља фита (енгл. *adjusted goodness of fit index*); CFI : компаративни показатељ фита (енгл. *comparative fit index*); $RMSEA$: ефекат комплексности модела (енгл. *root mean square error of approximation*); $p\ close$: вредност значајности за тестирање нулте хипотезе

¹²¹ У анализи структуралног моделирања тежи се следећим вредностима показатеља подобности модела (показатеља фита): $CMIN/df < 5$; $p, p\ close > 0,05$ (тј. не треба да буду статистички значајне вредности); $GFI, AGFI, CFI \sim 1$ (тј. вредности треба да буду што ближе јединици); $RMSEA < 0,6$ (многи аутори истичу да је наведена вредност идеална, али да се често не може постићи, те да је свака вредност испод 1 прихватљива).

Табела нам показује да је један показатељ добар ($\chi^2/df < 5$), други су лоши (вредности p и p -close су значајне, вредност $RMSEA$ је превише висока, вредност $AGFI$ ниска), а остали морају бити побољшани (GFI и CFI нису близу 1). Текстуални аутпут је такође сигнализирао да латентна варијабла карактеристика инпута не утиче значајно на став, те смо у следећем кораку избацили ову варијаблу у покушају да побољшамо модел¹²².

Као што видимо из другог приказаног модела, везе између варијабли су сличне, као и проценат објашњене варијансе. Примећујемо, додуше, да се проценат објашњене варијансе повећао код става и намере.



Слика 8. Теорија намерног понашања у контексту Л2 (Модел 2)

У погледу показатеља подобности, ситуација се значајно побољшала. Другим речима, други приказани модел показује сасвим прихватљиве показатеље подобности, што говори о томе да наставно окружење (НО), став према изворним говорницима и аспирације значајно утичу на став, став и наставно окружење директно утичу на намеру, а намера потом на постигнуће¹²³.

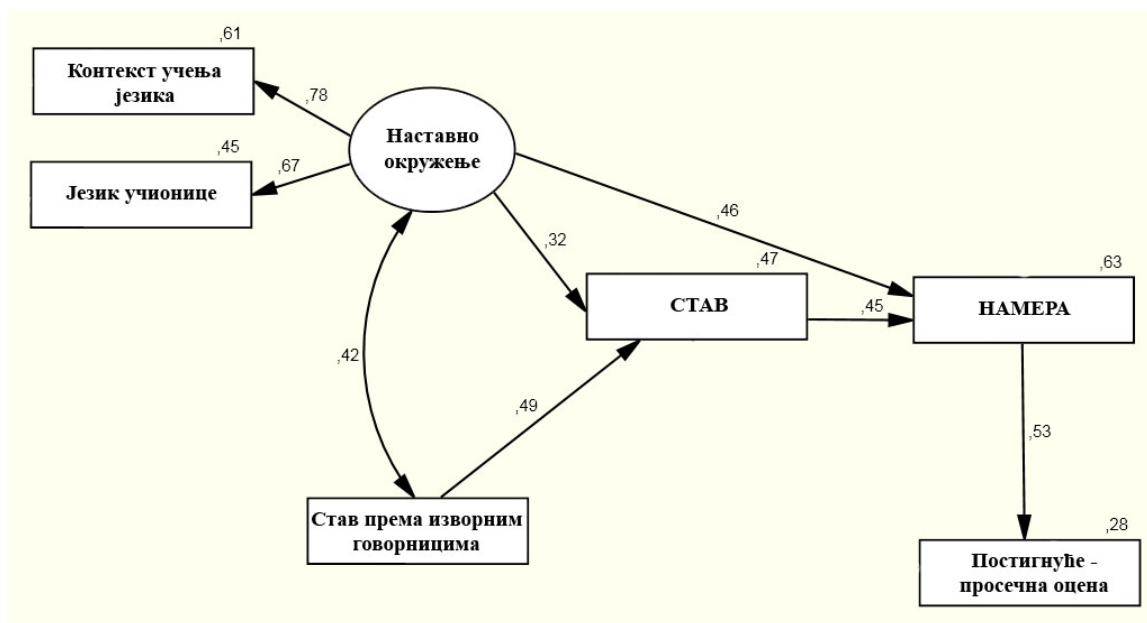
¹²² У наредном кораку смо из сложеног фактора карактеристика инпута оставили ВНИ, будући да је регресиона анализа показала да ВНИ значајно објашњава став. Међутим, у констелацији модела, ВНИ је изгубио на значају, те смо избацили и ВНИ из модела.

¹²³ Ради провере, у наредном кораку смо убацили интринзичне аспирације уместо општих аспирација у модел, али се ситуација није значајно променила.

Табела 49. Показатељи подобности модела 2

Модел	χ^2	p	$CMIN/df$	GFI	$AGFI$	CFI	$RMSEA$	$p\ close$
Модел 2	20,223	0,063	1,685	0,954	0,893	0,968	0,078	0,198

Дакле, вредности p и $p-close$ више нису значајне, вредност $RMSEA$ је доста пала, а вредности осталих показатеља су повећане. Када погледамо аутпут, примећујемо да је веза између аспирација и става мање значајна од осталих веза, које су све на нивоу $p < 0,001$. Из тог разлога, у жељи да проверимо да ли ће се избацивањем ове варијабле показатељи подобности још побољшати, избацили смо аспирације у наредном моделу.



Слика 9. Теорија намерног понашања у контексту Л2 (Модел 3)

Иако је претходни, други, модел сасвим прихватљив, трећи показује још боље показатеље подобности. Заправо, избацивањем аспирација, проценат објашњене варијансе код става је мало опала, док је намера објашњена истим процентом. Другим речима, аспирације утичу на став и значајно га објашњавају заједно са факторима СИГ и НО. Међутим, у констелацији теорије намерног понашања, аспирације мало губе на значају, будући да су показатељи фита избацивањем овог фактора постали веома добри. Заправо, у односу на други модел, вредност χ^2 је дупло нижа, вредности p и $p-close$ су се значајно повећале,

као и вредности преосталих показатеља, а вредност *RMSEA* је код овог модела веома добра ($\sim 0,60$).

Табела 50. Показатељи подобности модела 3

Модел	χ^2	<i>p</i>	<i>CMIN/df</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>p close</i>
Модел 3	10,123	0,182	1,446	0,972	0,917	0,987	0,063	0,342

Дакле, у контексту учења страног језика код средњошколске групе, језичка варијабла коју смо назвали наставно окружење (КУ и ЈУ) утиче директно на став, али и на намеру, што је и очекивано с обзиром да ова варијабла представља „најдиректније“ искуство испитаника у вези са објектом става, с једне стране, и због тога, с друге стране, директно подстиче на „акцију“. Варијабла СИГ се показала као веома значајна, упркос очекивањима. Заправо, она директно утиче на став испитаника, иако наши испитаници уче језик као страни, а не други језик, те немају директан контакт са изворним говорницима енглеског језика. Тако формирана намера, која је под директним утицајем наставног окружења и формираног става, објашњава 28% прве мере постигнућа (**школске просечне оцене**).

Када је реч о другој мери постигнућа, тј. **оцени на екстерном тесту**, наведена анализа није спроведена због мале величине узорка (отприлике половина средњошколског узорка је испитана екстерним тестом, што је мали број за анализу структуралног моделирања). Из тог разлога, спровели смо корелациону анализу како бисмо проверили да ли постоји веза између школских просечних оцена и оцена на финалном тесту¹²⁴. Пошто је утврђена значајна и веома јака корелација ($r=0,838$, $p=0,000$), можемо претпоставити да је ситуација код друге мере постигнућа слична као и код прве, с тим што је регресија показала да овај вид постигнућа објашњава већи део варијансе (44% у поређењу са 28%). Наравно, овај податак даје повода да се у неком наредном истраживању поменута веза испита подробније, како би се наведена претпоставка проверила и емпиријски.

¹²⁴ Ради прецизности, односно са циљем да се изједначе мера постигнућа, оцене на финалном тесту су изражене са две децимале, у распону од 1 до 5, попут средњих школских оцена. За ове потребе направљена је скала са равномерним подеоцима.

7. Дискусија

Након што смо детаљно приказали резултате истраживања, у овом поглављу ћемо продискутовати добијене резултате, као и њихове теоријске и практичне импликације. Ради јаснијег праћења, вратићемо се на циљеве и хипотезе постављене на почетку рада.

Први циљ је био да се одреди **генерални став испитаника**, а почетна претпоставка да је била да је став умерен и да је позитивнији код оних испитаника који су вољно одабрали да уче енглески језик.

С обзиром да смо се у истраживању бавили испитивањем ставова, прво ћемо се вратити кратко на појам става. Основне компоненте става су когниција, тј. уверења, афект, тј. емоције и бихевиоралне намере, тј. понашање (Bohner, 2003). Став представља укупну евалуацију објекта става, односно „менталну тенденцију изражену кроз вредновање неког објекта с одређеним ступњем одобравања или неодобравања“ (Eagly, Chaiken, 1998: 269)¹²⁵. Сврха става је да помогне људима да пронађу смисао света у коме живе и да дају смисао одлукама које доносе, па самим тим ставови руководе нашим реакцијама и интерпретацијама догађаја (Brown, 2006). Многи савремени аутори сматрају да се наведене компоненте става не могу изоловано испитивати, већ да су оне међусобно испреплитане и да чине општи евалуативни скуп информација (Crites, Fabrigar, Petty, 1994; Zanna, Rempel, 1988). Из тог разлога, укупан скор на скали ставова из истраживања, послужио је као одраз генералног става наших испитаника. Са друге стране, са циљем да се утврди структура става испитаника студије и да се провери да ли се бихевиоралне намере издвајају као самосталан фактор, спровели смо факторску анализу. Такође смо желели да проверимо да ли су појединачне компоненте става значајно повезане са мереним варијаблама, нпр. из категорије фактора утицаја.

Осмишљена скала је показала добру интерну конзистентност, што потврђује да је скала поуздана. Факторском анализом је добијена трочлана структура става наших испитаника (након што су избачене три тврдње из првобитне скале), односно издвојена су три фактора: фактор намере и емоција (ФНЕ), когнитивно-инструментални фактор (КИФ) и национализам/либералност

¹²⁵ Прев. Ј. Г.

(ФН), који објашњавају значајни део укупне варијансе. Насупрот иницијалној претпоставци, анализа је показала да је став испитаника претежно позитиван, а други део хипотезе је потврђен само код средњошколске групе, где је утврђена значајна разлика у ставу код филолошких и нефилолошких група. Резултати анализа код фактора на скали ставова нам показују да су такве разлике јасно установљена само код ФНЕ у корист филолошки оријентисаних испитаника, док их код КИФ нема (постоји разлика само између ОС и ЕФ), а код ФН ниједна разлика није установљена.

Ако погледамо средње вредности на факторима на скали ставова, примећујемо да су просечне вредности ФНЕ значајно више код филолошки оријентисаних испитаника, што говори да су ови испитаници спремнији, односно одлучнији да што боље овладају енглеским језиком, а да су вредности КИФ, које су доста високе код свих група испитаника, код ФС и ЕФ доста изједначене. Дакле, сви испитаници препознају прагматични аспект учења језика, али филолошки смер гимназије и Економски факултет предњаче у овом уверењу. У погледу ФН, вредности су највише код ФС и ЕФ, што говори о томе да су ове две групе најлибералније од свих група, односно најотвореније према језичким променама у сопственом језику које долазе из енглеског. Овај податак је мало изненађујући јер се очекивало да ће и ФФ показати сличан образац као ФС. Другим речима, ако се претпостави да су филолошки оријентисани испитаници више упознати са културом говорника енглеског језика у најширем смислу, не само због наставног плана и програма, већ и због личних интересовања, онда је разумно било претпоставити да су ови испитаници толерантнији и отворенији према променама које долазе управо из енглеског језика. Ипак, занимљиво је да највише вредности на овом фактору имају оне групе испитаника које су показале највише вредности на КИФ. Дакле, можемо закључити да су они испитаници који сматрају да им је енглески потребан у инструменталном смислу и најлибералнији према променама које долазе управо из овог језика.

Други циљ рада је био да се утврди **који фактори утичу на формирање става** наших испитаника. Теоријски, на формирање ставова утичу информације о објекту става, особине личности и ставови средине. Наша основна претпоставка је

била да теоријска варијабла језичког окружења (поготово, контекст учења језика и изложеност језику) највише утиче на став.

Из прве наведене категорије, испитивали смо варијаблу која је повезана са уверењима и најдиректнијим искуством испитаника у вези са објектом става јер став укључује објекат става који се налази у свести индивидуе и склоност да се доносе вредносни судови на основу искуства (Brown, 2006). Као што смо већ напоменули у раду, истраживања су показала да је став значајнији предиктор понашања уколико је формиран на основу значајне количине доступних информација (Davidson, Yantis, 1985). Такође, према бихевиоралном приступу испитивања ставова (нпр. Фишбајновом и Ајзеновом моделу перципиране вредности, 1974)¹²⁶, ставови су у највећем броју случајева последица директног искуства, позитивног или негативног (цитирано у Brown, 2006). Слично, према когнитивистичком приступу, ставови се формирају на основу искустава која су једноставно научена или представљају исход процесирања информација и закључивања (Brown, 2006).

У складу са наведеним, претпоставили смо постојање фактора, кога смо назвали **језичко окружење**, са следећим компонентама: историја учења језика (структура часова, узраст када су испитаници почели да уче језик у школи и ван ње), контекст учења језика (наставник, наставне методе, наставни материјали) и изложеност језику (наставни и ваннаставни инпут, и језик учионице). Међутим, даље анализе код средњошколске групе кориговале су ову полазну основу¹²⁷. Заправо, факторском анализом је утврђено постојање два фактора која су се груписала на следећи начин: (1) наставно окружење (контекст учења језика и језик учионице) и (2) карактеристике инпута (наставни и ваннаставни инпут, динамика/структура часова).

Наставно окружење чине две варијабле које су уско повезане са доживљавањем наставе енглеског језика (КУ и ЈУ). Као што резултати факторске

¹²⁶ Енгл. *expectancy value model*.

¹²⁷ Факторска анализа је спроведена код средњошколске групе, пре свега, због груписања фактора за потребе анализе структуралног моделирања (*SEM*), која није спроведена код студената због почетних ограничења. Такође, код студената, вредности код варијабли ЈУ, ЧГ, ИпоЧ, НИ биле су идентичне унутар група (једна вредност за ФФ, друга за ЕФ).

анализе показују, наша првобитна претпоставка да се језик учионице природно може уврстити и под наставни инпут није у потпуности неоправдана. Заправо, КУ и ЈУ су се издвојили као јединствен фактор, што значи да је процена контекста учења језика уско повезана са језиком учионице, што потврђује и јака корелација између ове две варијабле. Са друге стране, ЈУ није директно повезан са наставним инпутом (НИ) као што смо накнадно претпоставили, већ пре са доживљајем који се везује за формално окружење у коме се учи језик. Наравно, претпостављамо да је ЈУ повезан (индиректно) са оним делом НИ који се тиче вештине слушања и говорења, односно да фреквентнија употреба енглеског као језика учионице доприноси развијању ове две вештине. У погледу става, регресиона анализа је показала да овај фактор значајно објашњава став код обе испитане популације (средњошколске и студентске), као што је и претпостављено.

Такође, ако погледамо моделе добијене анализом структуралног моделирања за средњошколску групу, две наведене варијабле су се груписале у јединствен фактор, који даље утиче не само на став, већ и на намеру. Дакле, у складу са нашом претпоставком, фактор наставног окружења, односно процена наставног окружења и изложеност језику у настави, директно утиче на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика, али и на намеру да се добро овлада језиком. Будући да је анализа структуралног моделирања код средњошколске групе показала да намера директно утиче на постигнуће (конкретно школске оцене), можемо закључити да је у контексту учења страног језика овај фактор има кључан, индиректан, утицај на успешно понашање, тј. овладавање језиком код средњошколске групе¹²⁸.

Други издвојени фактор, који смо назвали **карактеристике инпута**, потврђује постојање инпута као јединственог фактора. Испитаници, дакле, примају инпут и у формалном и неформалном окружењу, што је разумно и очекивати с обзиром на природу наставног предмета страног језика. Енглески је интернационални језик, с једне стране, а са друге, развој технологија омогућава

¹²⁸ Ради подсећања, *SEM* анализа није могла бити спроведена код друге мере постигнућа, тј. оцене на екстерном тесту, јер је број испитаника био мали. С друге стране, корелациона анализа је показала високу корелацију између школских средњих оцена и скорана на екстерном тесту, што сугерише да постоји могућност да је добијени модел валидан и код друге мере постигнућа.

испитаницима да ступе у различите врсте контаката са енглеским језиком, далеко више него што је то био случај у прошлости када су ученици били мање-више ограничени на музику и филмове. Ситуација код овог фактора није тако очигледна и јасна као код претходног фактора. Заправо, регресиона анализа је показала да једна компонента овог фактора, конкретно, ваннаставни инпут, значајно објашњава став код средњошколске групе. Међутим, кад је спроведена анализа структуралног моделирања, наведена варијабла је изгубила на значају. Дакле, ВНИ је варијабла која утиче на формирање става, али губи на значају у констелацији теорије намерног понашања. Овај налаз нам потенцијално сугерише да ВНИ није од кључног значаја за успешност у овладавању језиком, што нам потврђује крајњи модел који је имао веома добре показатеље подобности и објашњавао добар део варијансе, али да је у целокупном контексту учења језика потенцијално важан фактор јер став утиче на намеру, која потом утиче на постигнуће.

У погледу наставног инпута, ситуација је другачија. Као што је очекивано, показало се да највећу количину инпута примају филолошки оријентисани испитаници. Другим речима, испитаници који имају најпозитивнији став и најизраженији ФНЕ примили су највећу количину инпута у последњих годину дана и јединицу инпута по часу. Међутим, корелациона анализа је показала значајну али умерену корелацију између две наведене варијабле и генералног става, односно фактора намере и емоција. Овакав налаз је потврђен регресионом анализом која је показала да НИ не доприноси значајно објашњењу става. Такође, када је спроведена анализа структуралног моделирања, сложени фактор карактеристика инпута коме НИ припада, није играо значајну улогу ни у контексту теорије намерног понашања.

Дакле, судећи према резултатима, наставни инпут не представља круцијални аспект учења језика. Ипак, на овом месту је неопходно нагласити да је у оперативном смислу било „проблема“ код ове варијабле, налик проблемима везаним за историју учења језика. Заправо, код средњошколске групе су биле заступљене четири вредности (два одељења филолошког и два одељења општег смера), а код студентске две (једна вредност за Филолошки факултет, друга за Економски факултет). У статистичком смислу, није постојао распон вредности,

већ готово фиксне вредности унутар сваке групе испитаника. Из тог разлога, морамо изразити потребу за опрезом приликом доношења коначних закључака, и нагласити да је потребно спровести нова истраживања како би се проверила претпоставка да ли количина наставног инпута утиче на став ученика страног језика. Ипак, на овом месту треба нагласити да филолошки оријентисани испитаници, који имају позитивнији став од нефилолошких, примају већу количину инпута, што може да сугерише да количина инпута не мора нужно да буде заслужна за позитивнији став, већ да су филолошке групе испитаника једноставно мотивисаније за учење енглеског из неких других разлога. Са друге стране, ако узмемо у обзир резултате анализа контекста учења језика, који у извесном смислу описују квалитет примљеног инпута, или прецизније, формалне „изворе“ инпута (уџбенике и наставнике) и начин на који се инпут преноси (наставне методе), добијене резултате можемо интерпретирати и на другачији начин. У учењу страног језика значајну улогу игра квалитет и садржај наставног инпута, а не количина примљеног инпута.

Такође, ако погледамо структуру наставног инпута, примећујемо да су код средњошколске групе вредности много уједначеније него што је то случај код студентске. Уџбеници који се користе у настави средњошколске групе се базично заснивају на приступу интегрисаних вештина. У разговору са наставницима и приликом анализе наставног инпута, приметили смо да се наведени приступ користи у настави (поготово у ФС), често у комбинацији са неким другим приступима. Стога, ако прихватимо тезу да све језичке вештине морају представљати интегрални део свих наставних активности јер су оне међусобно испреплитане (Peregou, Boyle, 2001), можемо претпоставити да је настава код ове групе већим делом заснована на приступу интегрисаних вештина¹²⁹. Најзад, ако изузмемо вештину превођења, која је процентуално најмање заступљена код свих испитиваних група, преостале јединице инпута су најравномерније распоређене управо код средњошколаца (остале вештине и језички систем).

Ипак, сматрамо да резултати дескриптивне статистике нису најрепрезентативнији код две мерене вештине (вештине слушања и говорења), јер

¹²⁹ На овом месту морамо да подсетимо на ограничење да вештина писања није мерена у истраживању.

је језик учионице такође саставни део две наведене јединице инпута. Мање вредности код ове две јединице код филолошког смера у односу на општи не могу се сматрати реалним, јер су вредности језика учионице знатно више код ФС, као и број часова на годишњем нивоу, што говори о томе да је количина примљеног инпута из ове две категорије значајније виша него што то вредности показују. Исто тако, приказане вредности су представљале средњу вредност јединица инпута два одељења. Природно, вредности код различитих одељења нису биле исте, што је посебно био случај управо код две наведене вештине. Разлике су нарочито биле изражене код филолошких одељења, и то највеће код вештине слушања, па и говорења, а код општег смера израженија разлика је установљена само код вештине говорења. Из наведених разлога, вредности саставних јединица инпута код средњошколске групе не могу се фиксно посматрати.

Код студентске групе, са друге стране, неке вештине нису уопште заступљене (конкретно, вештина слушања у формалном облику) или процентуално представљају мали део укупне количине инпута (нпр. вештина говорења код Филолошког факултета и граматика код Економског факултета), што сугерише да је могуће да се настава код ових група не заснива на приступу интегрисаних вештина. Иако нема много емпиријских студија које би пружиле подршку приступу интегрисаних вештина, те многи аутори позивају на опрез при фаворизовању наведеног приступа (Richards, Rodgers, 2001, Swan, 2005), други аутори, као и наставници у школама, сматрају да се вештине не могу обрађивати изоловано, већ у међусобној интеракцији (Hinkel, 2006). Ипак, у неким студијама се показало да су ученици значајно позитивније оценили наставу страног језика базирану на овом приступу у односу на претходни традиционални оквир наставе, као и сам приступ (в. нпр. Su, 2007). Овај налаз може да сугерише промену става ученика из наведене студије, што је релевантан податак за предмет нашег истраживања.

Последњу компоненту фактора карактеристика инпута представљао је један део мерене варијабле коју смо иницијално назвали историјом учења језика. Део који је био укључен у све анализе односио се на динамику/структуру часова (конкретно, број часова на годишњем нивоу). Изостајање ефекта наведеног дела фактора историје учења језика може бити условљено недостатком распона

вредности који је неопходан у статистичком смислу операционализације ове варијабле. Исто ограничење је било присутно и код анализе структуралног моделирања, у том смислу што анализа није могла бити спроведена јер су испитаници имали исте вредности, те је статистички програм вероватно третирао ову варијаблу као фиксну, односно непроменљиву. Други део варијабле историје учења језика (узраст када су испитаници почели да уче језик), такође није укључен у анализу, јер се, пре свега, није показала корелација између генералног става и узраста када су испитаници почели да уче енглески језик. На овом месту морамо опет нагласити проблем „истих“ вредности. Заправо, највећи број испитаника почео је да учи језик, било у школи било ван ње, у приближно истом узрасту (трећем или петом разреду основне школе). Овај податак је у старту ограничавајући јер су у корелациону анализу практично биле укључене само две наведене вредности (будући да је проценат осталих вредности био занемарљив), те самим тим нисмо имали распон вредности који би показао да ли је ова варијабла пропорцијално повезана са ставом испитаника (нпр. да ли је став утолико позитивнији уколико су испитаници раније почели да уче језик).

Због поменутих ограничења, задатак неких будућих истраживања може да буде детаљније испитивање ове појаве, тј. давање одговора на питање да ли узраст када испитаници почну да уче језик утиче на њихов став према језику и учењу језика. Досадашња истраживања нису пружила јасну слику о томе како узраст утиче на успешност овладавања језиком (Gass, Selinker, 2008), а ми смо нашим истраживањем покушали да дамо допринос укључивањем ове варијабле која би преко става посредно утицала на постигнуће. Међутим, проблем је што су наше старосне групе (средњошколска и студентска) почеле да уче језик у приближно истом узрасту. Из тог разлога, основно ограничење је то што ова варијабла практично није могла да буде искоришћена у анализама, те не можемо са сигурношћу тврдити да узраст када испитаници почну да уче страни језик не игра значајну улогу у формирању става према енглеском и учењу енглеског језика. Са друге стране, алтернативно објашњење може да буде да наведена варијабла директно утиче на постигнуће. Међутим, оваква интерпретација није у складу са теоријским оквирима из области испитивања става, ни теорија рационалног

приступа. Такође, не постоји много емпиријских студија из области учења страног језика које би пружиле подршку оваквој идеји¹³⁰.

Поред фактора језичког окружења, следећи мерени фактор био је **став према изворним говорницима енглеског језика** (Британцима и Американцима). Наведени фактор је укључен у батерију тестова из два разлога. Прво, у складу са теоријом о формирању ставова, генерални став о објекту става се формира и под утицајем других ставова. Друго, став према припадницима језичких заједница је мерен и у другим истраживањима из области учења и усвајања (другог/страног) језика (нпр. Dörnyei, Csizér, 2002; Dörnyei et al, 2006; Gardner, 2007; Gardner et al, 1997), те укључивање ове варијабле не представља новину у истраживањима.

Наведена варијабла се често испитује због утврђивања степена *акултурације*, која представља „друштвену и менталну интеграцију ученика са циљним језиком“ (Schumann, 1986: 379)¹³¹. Многи аутори су мишљења да је степен акултурације кључан за усвајање језика, јер „ученик усваја језик у оној мери у којој се акултуризује“ (Schumann, 1986: 379)¹³². У сличном духу, други наглашавају да је жеља ученика да уче језик често праћена жељом да се понашају и размишљају као изворни говорници (Kramsch, 1998). Ми смо мишљења да је акултурација посредујућа варијабла и да је степен акултурације важан за учење и усвајање језика, али да свакако није нужно једини, нити универзални предуслов за висок ниво овладавања језиком. Такође, у складу са полазном теоријском основом, сматрамо да степен акултурације не утиче директно на постигнуће, већ посредно преко става.

У сврху испитивања нивоа идентификације ученика са културом изворних говорника циљног језика, или у пренесеном смислу акултурације¹³³, користили смо Богардусову скалу социјалне дистанце. Наведена скала, конкретно, мери различите нивое интеракције са припадницима језичких заједница, односно

¹³⁰ Једна студија, која је испитивала које варијабле утичу на постигнуће, показала је везу између узраста када су испитаници почели да уче језик и вештине слушања (TOEFL), и вештине читања у ваннаставном контексту (Gradman, Hanania, 1991).

¹³¹ Прев. Ј. Г.

¹³² Прев. Ј. Г.

¹³³ Култура језичке заједнице се одражава и кроз њене говорнике.

спремност испитаника да се идентификују са њима¹³⁴. На тај начин, посредно се мери и генерални став према припадницима језичких заједница (Британцима и Американцима), помоћу различитих манифестација става израженог кроз различите облике интеракције.

Скала је показала веома добру интерну конзистентност, што значи да мери садржаје којима је намењена. Резултати показују да је став испитаника претежно позитиван, са мањим разликама између нација циљног језика. У скалу су били укључени и припадници српске нације, са циљем да се провери да ли постоји разлика у процени изворних говорника страног језика који испитаници уче и припадника сопствене језичке заједнице. Као што је и очекивано, сви испитаници боље процењују припаднике сопствене заједнице у односу на Британце и Американце. Међутим, те разлике су мање код филолошких група. Затим, код средњошколске популације, резултати показују да постоји разлика у оцењивању Бр и Ам од стране филолошки и нефилолошки оријентисаних испитаника код укупног скорa на Богардусовој скали и на појединачним нивоима скале, нарочито код најинтимнијег нивоа, у корист филолошки усмерених испитаника. На основу свега можемо да закључимо да филолошки оријентисани испитаници из средњошколске групе позитивније оцењују припаднике енглеске језичке заједнице, односно да је њихов степен акултурације већи од степена акултурације нефилолошки усмерених испитаника.

Даље, иако су многи аутори мишљења да се контекст учења језика код другог језика не може у потпуности изједначити са контекстом учења страног језика, што интуитивно представља разумну претпоставку, резултати нашег истраживања показују да став према језичкој заједници страног језика ипак значајно утиче на формирање става према енглеском и учењу енглеског језика код обе старосне групе, а посредно преко става, и на намеру, и најзад постигнуће код средњошколске групе. Овај резултат је донекле неочекиван, с обзиром да испитаници не ступају у директан контакт са Британцима и Американцима, као што је то случај са ученицима који уче енглески као други језик.

¹³⁴ Неки аутори сматрају да је наведена идентификација повезана са идентитетом ученика страног језика, односно да је реч о идентификацији унутар селф-концепта, а не о идентификацији са екстерном групом (Dörnyei, Csizér, 2002; Dörnyei, Ushioda, 2009).

Ипак, ако прихватимо теоријско тумачење да ученици прихватају културу страног језика као сопствену тако што је „усвајају и прилагођавају према својим сопственим потребама и интересовањима“ (Kramsch, 1998: 81)¹³⁵, резултати нису толико изненађујући. Исто тако, ако ученици заиста формирају нов идентитет приликом учења страног језика, као што то неки аутори сугеришу, онда је врло вероватно да ФС има јасније развијен идентитет ученика страног језика, самим тим што имају више прилика да се упознају са културом која потиче са енглеских говорних подручја, кроз најразличитије садржаје¹³⁶. Из наведеног разлога се очекивало да ће анализа варијансе показати разлику у процени изворних говорника циљног језика и између студентских група. Разлози за изостајање разлике између ових група могу бити различити. Један од могућих разлога је да је једноставно нов идентитет који ученици страног језика формирају „израженији“ код адолесцената него код младих одраслих људи, те да у том смислу нема значајних разлика код „старијих“ испитаника. С друге стране, други разлог може бити то што су адолесцентни много подложнији утицају примарних група и екстремнијим позицијама (нпр. пренаглашеном национализму и ксенофобији који су веома присутни у српским медијима и друштву)¹³⁷.

Из тог разлога би било пожељно испитати ову појаву у неким наредним истраживањима, односно испитати утицај медија и друштвено-политичког миљеа на ставове адолесцената и студената према нацијама циљног језика. У наведеном смислу није изненађујуће што су резултати нашег истраживања показали да су ученици Филолошке гимназије мање националистички оријентисани од ученика општег смера гимназије. С друге стране, непостојање разлика код студентских група може бити објашњено и тиме да су студенти Економског факултета

¹³⁵ Прев. Ј. Г.

¹³⁶ Идеја да особа развија/поседује више идентитета је у складу са постструктуралистичким схватањем идентитета. Многи аутори заговарају развој друштвено конструисаних идентитета (нпр. в. Модел вишеструких димензија развоја идентитета, Jones, 2000).

¹³⁷ Резултати истраживања Хелсиншког одбора за људска права у Србији из 2011, на пример, потврђују екстремне позиције код средњошколаца. Овим истраживањем су испитане вредносне оријентације средњошколске популације (у погледу национализма, ксенофобичности, хомофобичности, насиља и сл), и њихова (не)толеранција према мањинским групама (Ромима, Албанцима, женама, хомосексуалцима и сл).

либерални према другим нацијама због природе будућег посла који је окренут ка међународним утицајима, те да нема значајних разлика између њихове процене Британаца и Американаца и процене студената Филолошког факултета.

Ипак, претпоставка о потпуно различитим оквирима учења другог и страног језика могла је бити валидна у прошлости, док је данас ситуација много сложенија. Претпостављамо да су ученици и студенти у Србији сада много ближи култури говорника енглеског језика, него што је то раније био случај. Данас се користе савременији уџбеници који итекако укључују тзв. „лингвокултурални аспект“ (Dragičević, 2010)¹³⁸, па тако нпр. општи смер има тзв. „културни кутак“ где се ученици упознају са различитим земљама енглеског говорног подручја, важним личностима из области културе, политике, друштва, а у филолошком смеру, поред наведених садржаја, ученици имају и обавезне лектуре на енглеском језику, мини-пројекте из области културе језичких заједница са енглеског говорног подручја и сл. У погледу студентске групе, код које је такође регресиона анализа показала да СИГ значајно објашњава ГС, ситуација код ФФ је јасна (студенти имају предмете из области историје, књижевности и културе енглеских језичких заједница). Код ЕФ, ситуација је другачија јер су наставни материјали фокусирани на језик струке, због природе и садржаја курса који, за разлику од општег енглеског, пажњу посвећује првенствено енглеском из области економије. Међутим, ова група учи енглески већ више од 10 година, тако да тренутно изостајање културолошког аспекта учења језика не значи нужно да овај аспект није био присутан у ранијим фазама учења језика. Такође је могуће да студенти Економског факултета пролазе кроз изванредан процес акултурације, односно прихватају друге нације, због евентуалне будуће пословне сарадње са њима.

Дакле, на супрот иницијалној претпоставци да став према изворним говорницима енглеског језика не игра врло значајну улогу у формирању става наших испитаника, добијени резултати показују управо супротно. Заправо, показало се да СИГ веома утиче на став испитаника наше студије, и код

¹³⁸ У руској лингвистици постоји сватање да постоји лингвокултурална личност, коју Маслова дефинише као „базично национално-културални прототип носица одређеног језика, који је очуван у језику [...] и који сачињава ванвременски и инваријантни део структуре личности“ (цитирано у Dragičević, 2010: 13–14).

средњошколске и студентске групе. Овај налаз потенцијално може да сугерише да је културолошки аспект учења страног језика значајан јер посредно преко става и намере утиче на постигнуће.

Такође, у складу са теоријама о ставовима, на формирање ставова утичу и **лични фактори** или особине личности. С обзиром да је мотивација за учење страног језика доста испитиван конструкт, и многе студије су показале да она или неке њене компоненте директно или индиректно утичу на постигнуће у другом или страном језику (в. нпр. Gardner, 2007; Gardner et al, 1997; Hernandez, 2008), ми смо желели да проверимо да ли опште аспирације утичу на став испитаника, те смо, из ове категорије, мерили генерални ниво аспирација испитаника.

Скала аспирација, као и издвојене супске интринзичних и екстринзичних аспирација, показале су добру интерну конзистентност. У погледу везе са ставом, супскала интринзичних аспирација показала је корелацију са ГС и ФНЕ, док је супскала екстринзичних аспирација показала корелацију са КИФ. Корелације су, међутим, имале умерене вредности. Код студената, ситуација је била доста сложенија: забележена је веза између скорана скали (СА) и ГС, и КИФ; супске интринзичних аспирација (СИ) и ГС, ФНЕ, и КИФ; супске екстринзичних аспирација (СЕ) и КИФ. Дакле, постоји веза између става и фактора на скали ставова (ФНЕ, КИФ) и интринзичних аспирација, као и веза између екстринзичних аспирација и КИФ. Ипак, јаке корелације су установљене само између КИФ и СА, и СЕ, док су остале наведене корелације биле умереног интензитета. Када погледамо резултате регресионе анализе, примећујемо да супскала интринзичних аспирација не игра значајну улогу у формирању става код средњошколаца, док код студената интринзичне аспирације добијају више на значају, што је негде и очекивано због различитог узраста.

Међутим, код анализе структуралног моделирања, спроведене код средњошколске популације, показало се да генералне аспирације објашњавају став и да утичу на њега, а добијени модел је показао прихватљиве показатеље подобности. Када смо у модел убацили интринзичне аспирације уместо генералних, ситуација се није значајно променила. Другим речима, аспирације утичу на став у контексту теорије намерног понашања, али немају кључан утицај, што потврђују веома добри показатељи подобности код крајњег модела, који није

укључивао аспирације испитаника. Овај податак може да сугерише да мотивисаност ученика (могуће, интринзична мотивација) пре налази своје место у коначном моделу него опште тежње испитаника, судећи према резултатима нашег и претходних истраживања. У наведеном смислу, у складу са принципом компатибилности, аспирације припадају генералном нивоу, док став према енглеском и учењу енглеског језика представља специфичан ниво општости. Међутим, у складу са теоријом, постоје случајеви када одређени фактори који припадају генералном нивоу општости утичу на специфичан став (в. Ајзен, Fishbein, 2005), што се донекле показало у нашем истраживању. Аспирације имају утицај, али не пресудан. У погледу претпоставке да специфична мотивација за учење енглеског језика може да пронађе значајно место у моделу теорије намерног понашања, неопходно је спровести емпиријске студије како би се таква хипотеза проверила и у пракси.

На крају, последњи мерени фактор, који теоријски утиче на формирање става испитаника, јесте фактор **ставова средине**. Према психолошкој теорији, најзначајнији утицај на формирање и мењање ставова имају примарне групе, поготово онда када су те групе за појединца референтне групе, тј. оне групе чије норме појединци прихватају и са којима се идентификују (Rot, 2003: 365). У том смислу можемо говорити о ставовима вршњачке групе, породице, о ставовима из ширег друштвеног окружења, нпр. присутним у медијима, и сл.

У погледу ставова вршњака, једини референтни оквир који можемо искористити за тумачење података јесте укупан скор на скали ставова испитаника. Наравно, идеални сценарио би био да смо мерили ставове вршњака наших испитаника. У том случају најрелевантније би било мерити вршњаке који припадају друштвеним мрежама испитаника, што је ван опсега нашег истраживања. У сваком случају, просечне вредности на скали ставова нам говоре да две испитиване популације, средњошколска и студентска, имају претежно позитиван став према енглеском и учењу енглеског језика. Ако погледамо резултате дескриптивне статистике (в. Табелу 2), примећујемо да су вредности код различитих група доста изједначене. То потенцијално може да сугерише да је непосредно окружење испитаника, ако узмемо у обзир чињеницу да су испитивани ученици истих одељења, и студенти истих смерова, има претежно

позитиван став према учењу енглеског и да, самим тим, ставови вршњака имају утицај на став средњошколске и студентске популације. Ипак, то је само претпоставка коју је потребно накнадно испитати у будућим истраживањима. У ту сврху, предлажемо коришћење анализе друштвених мрежа (в. Milroy, 1980; Scott, 2000) или приступа делатних заједница (Eckert, McConnell-Ginet, 1992).

Када је реч о ставовима друге референтне групе, тј. родитеља, нисмо били у прилици да испитамо ставове родитеља испитаника наше студије, већ смо мерили ставове родитеља чија деца припадају испитиваној популацији, са циљем да наведена варијабла послужи као референтни оквир за тумачење резултата. Сам узорак су чинили родитељи који се претежно баве економијом или трговином, техничким наукама, или су по струци радници, који углавном не говоре ниједан или говоре један језик. Међутим, највећи број испитаника има децу која похађају друштвене науке или филологију, и највећи број њих врло високо процењује знање енглеског језика своје деце.

У циљу мерења става родитеља, користили смо седмостепену скалу Ликертовог типа, која је показала високу вредност коефицијента интерне конзистентности, односно поузданости, слично осталим скалама коришћеним у истраживању (код главног испитиваног узорка, тј. средњошколаца и студената). Генерални став испитаног узорка родитеља је био позитиван, а тестови разлика нису показали разлике по различитим критеријумима из социодемографског упитника.

У погледу структуре става родитеља, факторском анализом се издвојило пет фактора, који су заједно објашњавали велики део укупне варијансе: бихевиорални аспект става и намера (БАН), пасивност и индиферентност према учењу енглеског језика њихове деце (ПИ), прагматизам (П), подизање вредности индивидуе (ПВИ) и национализам/либералност (Н). Резултати дескриптивне статистике показали су да су највеће вредности забележене на факторима ПИ, ПИВ, П и Н, у датом редоследу, док су најниже вредности забележене управо код БАН. Наведено може да сугерише да испитани узорак не подузима довољно често конкретне активности у погледу учења енглеског језика, иако испитаници нису

изразили пасивност и индиферентност према учењу језика сопствене деце¹³⁹. Такође, ови родитељи препознају значај учења језика у смислу подизања вредности индивидуе, али и прагматични аспект који познавање страног језика може да донесе њиховој деци. Ако се присетимо резултата из главне фазе истраживања, вредности инструменталног фактора (КИФ) су такође биле високе код главног узорка (в. Табелу 7), а веће разлике између филолошки и нефилолошки оријентисаних испитаника нису установљене (в. Табелу 8). Овај податак може да сугерише да родитељи потенцијално учвршћују уверење своје деце да је учење енглеског језика важно у прагматичном смислу, што потврђују и високе вредности на фактору који одражава прагматизам на скали ставова родитеља средњошколаца и студената.

Такође, ако се присетимо, деца највећег броја родитеља јесу језички оријентисана, те можемо претпоставити да родитељи не подузимају активности из разлога што су деца већ мотивисана за учење језика, самим тим што похађају језичке смерове или студије језика. С друге стране, многи аутори истичу да примарну референтну групу младих људи чине пре свега њихове вршњачке групе, а не родитељи или наставници који играју важну улогу поготово у ранијим узрастима (Rot, 2003), те је такође разумно претпоставити да утицај родитеља на формирање става испитаника који припадају старосним групама испитаним у нашем истраживању није пресудан¹⁴⁰. У прилог овој претпоставци иде налаз да тестови разлика нису забележили различите вредности код укупног скорa на скали ставова, нити на појединачним факторима, ни по једној социодемографској варијабли (образовни профил, степен стручне спреме, пол детета/деце и сл).

Међутим, као што смо већ навели у резултатима (в. одељак 4.1), у главном узорку највише вредности на фактору који је директно повезан са спремношћу испитаника да подузму конкретне активности ради постизања добрих резултата у

¹³⁹ Вредности код фактора ПИ и Н биле су негативно кодиране, те високе вредности представљају њихов антипод, односно активност и либералност.

¹⁴⁰ У складу са Ериксоновом теоријом психосоцијалног развоја (1950) код адолесцаната узраста 11–18 година примарну референтну групу чине вршњаци и блиске групе, а код старијих (18–40) пријатељи и партнери (цитирано у Pennington, 1997: 60). Такође, многи аутори сматрају да су вршњачке групе карактеристичне по томе што имају заједничке вредности и ставове и да је за адолесценте, конкретно, много значајније (не)одобравање вршњака него родитеља (Rot, 2003).

енглеском језику, односно ФНЕ, имају филолошки оријентисани испитаници, што представља и највећи проценат деце испитаних родитеља. Родитељи испитани у истраживању, са друге стране, имају најниже вредности управо на фактору БАН који се може посматрати као пандан фактору ФНЕ из главне фазе истраживања. На основу наведене везе можемо закључити да родитељи не подстичу, барем не у довољној мери, бихевиоралне намере своје деце да што боље овладају енглеским језиком. У складу са теоријом намерног понашања, намере су директни предиктори понашања, што даје подршку закључку изведеном у претходној реченици. Наравно, на овом месту морамо нагласити потребу за опрезом јер добијени резултати могу да одсликавају само став испитаника наше студије.

Најзад, из категорије ставова средине, могуће је испитати утицај медија којима су испитаници најчешће изложени на формирање ставова. Медији представљају веома моћно средство за обликовање мишљења и ставова. Они такође представљају одраз друштвено-културолошке и друштвено-политичке слике друштва, односно друштвеног контекста у коме се учи страни језик. Због великог броја испитиваних варијабли, наведени фактор није директно мерен и/или анализиран у нашем истраживању. Такође, ми ову варијаблу нисмо укључили у истраживање и због чињеница да ставови присутни у медијима нису увек експлицитно изражени, те да постоје методолошки проблеми мерења утицаја овог аспекта на формирање ставова испитаника, нарочито у смислу присуства конкретних нација (тј. Британаца и Американаца).

Ипак, с обзиром да многи психолози истичу значај медија у формирању уверења и ставова (в. поглавље 2), занимљиво би било проверити наведену претпоставку и испитати да ли медији имају утицај на формирање ставова у контексту учења страног језика, а то може бити предмет неких будућих истраживања. У сврху испитивања утицаја медија на формирање ставова према енглеском и учењу енглеског језика од стране ученика и студената, предлагемо коришћење анализе садржаја. Заправо, могуће је општим упитником прво утврдити које медије испитаници најчешће користе, и на основу тога изабрати најфреквентније коришћене медије на нивоу целог узорка. Одабране емисије/садржаје је касније могуће кодирати на основу унапред одређених

критеријума, који се тичу енглеског језика, изражених мишљења у вези са културом и говорницима енглеских говорних заједница и сл.

На основу свега наведеног, можемо да закључимо следеће: на формирање става наших испитаника утиче, на првом месту, контекст учења језика. Иако су испитаници изложени енглеском језику и у школском, формалном оквиру и ван њега, чини се да је наставно окружење најрелевантнији фактор за формирање става испитаника. Заправо, код обе испитане старосне групе, контекст учења језика се показао као варијабла која највише објашњава став наших испитаника. Код средњошколске групе, где је било могуће проверити модел теорије намерног понашања, путем анализе структуралног моделирања, контекст учења језика је заједно са језиком учионице формирао јединствени фактор наставног окружења, за који се показало да утиче и на став и на намеру, која потом уче на постигнуће. Дакле, наведени фактор се показао као кључни фактор не само за формирање става испитаника наше студије, већ као фактор који директно утиче и на бихевиоралне намере испитаника.

Даље, следећи фактор за који се показало да утиче на став обе испитане старосне групе јесте став према изворним говорницима енглеског језика. Иако смо иницијално претпоставили да наведени фактор неће играти тако значајну улогу у објашњењу става испитаника, због непостојања директног контакта са припадницима енглеских језичких заједница, регресиона анализа је показала да СИГ значајно објашњава приближно исти и незанемарљив проценат варијансе код обе групе. Можемо самим тим да закључимо да СИГ значајно утиче на став испитаника наше студије. Исти налаз је добијен и анализом структуралног моделирања код средњошколске групе, у којој се показало да СИГ индиректно, преко става и намере, утиче на постигнуће (просечне школске оцене) у енглеском језику. То нам говори да наведени фактор треба да буде присутан у настави енглеског језика, и сугерише да културолошки садржаји треба да чине саставни део наставног плана и програма у школама и на факултетима.

Последњи фактор који значајно објашњава став узорка из истраживања, није био исти код средњошколаца и студената, за разлику од два горенаведена „заједничка“ фактора. Код адолесцената, показало се да значајну улогу преузима ваннаставни инпут (колико често прате филмове, музику на енглеском, колико

читају садржаје на енглеском и колико често разговарају на енглеском ван школе). У извесном смислу, ВНИ и СИГ могу представљати компоненте ширег концепта који одражава културолошки аспект учења страног језика, јер кроз писане жанрове (књижевност, новинарство и сл) и неке уметничке жанрове (филмске, музичке и сл), ученици се упознају са културом припадника енглеске језичке заједнице у најширем смислу, и самим тим она им постаје ближа. Са друге стране, код млађих одраслих људи, тј. студената, значајну улогу у формирању става је преузео фактор интринзичних аспирација, што није изненађујуће, с обзиром да се тежње ка самоактуализацији и личном развоју очекују код зрелијих индивидуа. Међутим, с обзиром да наведени фактор није додао значајан процент варијансе у објашњењу става студената, можемо закључити да опште интринзичне аспирације имају значај, али не пресудан, у формирању става студената према енглеском и учењу енглеског језика. Наравно, добијени резултати су у складу са теоријом и сугеришу да општи чиниоци могу утицати на специфичан став, али не у значајној мери.

Последњи циљ, постављен на почетку рада, био је да се испита **да ли је став важан предиктор постигнућа**. У складу са теоријским оквиром на коме се заснива рад, претпоставили смо да став не утиче директно на понашање, већ индиректно, преко бихевиоралне намере. Заправо, бихевиорална намера, тј. свесна одлука да се изведе одређено понашање, представља „проксимални узрок понашања“ (Bohner, 2003: 228)¹⁴¹.

У циљу испитивања наведене везе, прво смо спровели регресиону анализу. Код средњошколске групе, анализа је показала да у случају обе мере постигнућа фактор намере и емоција значајно објашњава велики део варијансе¹⁴². Заправо, резултати су показали да ФНЕ објашњава скоро трећину укупне варијансе код прве мере, просечне оцене из енглеског језика (око 30%), и нешто мање од половине укупне варијансе код друге мере постигнућа, односно скор на

¹⁴¹ Прев. Ј. Г.

¹⁴² Иако смо касније због теоријског оквира издвојили само намеру да се изведе понашање, код регресионе анализе смо испоштовали добијену трочлану структуру става наших испитаника јер је циљ био проверити да ли став утиче значајно на постигнуће, а факторском анализом су се издвојила три фактора која чине став (ФНЕ, КИФ, ФН).

екстерном тесту (око 44%). Дакле, регресиона анализа је показала да је инцијална претпоставка исправна јер намера објашњава понашање код овог подузорка, у оба случаја, а не став директно.

Када смо желели да проверимо да ли теорија намерног понашања може наћи примену у контексту учења страног језика, спровели смо анализу структуралног моделирања. Први приказани модел укључивао је наставно окружење и карактеристике инпута, факторе који су међусобно повезани јаком везом и који припадају језичком окружењу, односно најдиректнијем искуству које испитаници имају са енглеским језиком. Другим речима, како доживљавају наставу и наставнике, на ком језику воде конверзацију у настави, а са друге стране, колико често имају часове, којој количини инпута су изложени у настави и ван ње. Такође, модел је укључивао и став према изворним говорницима, као и генералне аспирације испитаника. Према теоријском оквиру, претпоставили смо да наведени фактори утичу на став, да став потом утиче на намеру, и да онда намера утиче на постигнуће, тј. средње школске оцене. Процентни објашњене варијансе код става, намере и постигнућа показали су добре вредности; везе између поменутих варијабли су такође биле јаке. Међутим, показатељи подобности модела нису били задовољавајући. Проблем је заправо био у томе што фактор карактеристика инпута није показао везу са ставом. Као што смо већ нагласили, нереално је претпоставити да варијабле које чине наведени фактор нимало не утичу на став, јер корелациона анализа јесте показала њихову повезаност са ставом, а регресиона анализа да ваннаставни инпут значајно објашњава став испитаника. Из тог разлога смо у наредном кораку оставили ВНИ, као фактор који утиче на став, међутим, резултати се нису значајно побољшали. Наведено може да сугерише да ВНИ, на пример, утиче на став, али да ова варијабла не игра значајну улогу у констелацији намерног понашања. Другим речима, не утиче индиректно на намеру, која је предиктор самог понашања.

У другом приказаном моделу, наставно окружење, став према изворним говорницима и аспирације утичу на став, на намеру директно утичу став и наставно окружење, намера утиче на понашање. Избацивањем фактора за који се статистички показало да не утиче значајно на став у контексту модела (фактора карактеристика инпута), СИГ је и даље показивао јаку, иако мању, корелацију са

ставом, али су зато корелације између наставног окружења и става, намере и СИГ значајно повећане. Исто тако, изbacивањем карактеристика инпута повећан је проценат објашњене варијансе и код става и код намере, али је смањен интензитет корелације између става и намере. Међутим, оно што је важно јесте да су се показатељи подобности модела значајно побољшали, и били прихватљиви.

Будући да се код анализе структуралног моделирања тежи најоптималнијим показатељима подобности, ми смо покушали да побољшамо два показатеља која су имала лошије вредности (*AGFI* и *RMSEA*), а аутпут је сигнализирао да је најмање јака веза управо била између става и аспирација. На тај начин, добили смо трећи приказани, крајњи модел теорије намерног понашања у контексту учења страног језика за средњошколску групу. Изbacивањем генералних аспирација, не само да су се два наведена показатеља значајно побољшала, већ су се и остали показатељи побољшали (в. поглавље 6). У погледу јачина корелација и процената објашњених варијанси, нису забележене веће разлике; разлике су уочене само код показатеља подобности (Табела 50).

Дакле, у контексту учења страног језика, став према енглеском и учењу енглеског језика одређује наставно окружење и културолошки аспект учења језика (у нашем случају СИГ); став директно одређује намеру; намера је директан предиктор понашања (просечне средње оцене). Оно што разликује добијени модел од оригиналног модела приступа рационалног деловања и теорије намерног понашања јесте директна веза између наставног окружења и намере. Заправо, фактор који представља најдиректније искуство испитаника са објектом става, утиче и на намеру да се понашање и изведе. Најзад, занимљиво је да је веза између намере и понашања у сва три модела остала непромењена, што важи и за проценат објашњене варијансе прве мере постигнућа. Овај податак нам потенцијално говори да је веза између намере и понашања стабилна, а да је у наредним истраживањима пожељно наставити испитивање друге стране модела, односно став и факторе који утичу на формирање става.

Када је реч о другој мери постигнућа, тј. скору на финалном тесту, нисмо могли да спроведемо анализу структуралног моделирања због величине узорка. Међутим, корелациона анализа је показала да постоји веома значајна корелација, јаког интензитета, између школских средњих оцена и скорa на екстерном тесту,

што потенцијално сугерише да је ситуација код друге наведене мере постигнућа слична као код прве. Наравно, ова претпоставка се мора и емпиријски проверити. Ипак, судећи према јачини корелације, с једне стране, и делу укупне варијансе која објашњава другу меру постигнућа, што је утврђено регресионом анализом, разумно је претпоставити да је оваква претпоставка основана. Такође, алтернативна претпоставка је да у случају друге мере постигнућа, неки додатни фактори добијају на значају јер је регресиона анализа показала да ФНЕ објашњава већи део варијансе код скорa на екстерном тесту него код средњих просечних оцена, те да став објашњавају још неки фактори. Разумно је претпоставити да неки од мерених фактора који се нису показали релевантним за формални контекст учења језика, где испитаници више или мање имају тежње као академском успеху, нпр. ВНИ, али и неки додатни фактори који нису испитивани у садашњем истраживању, доприносе формирању става испитаника, који утиче на бихевиоралне намере, односно постигнуће на екстерном тесту. Оваква теза се заснива на претпоставци да две мерене врсте постигнућа не морају нужно да објашњавају исти фактори јер постигнуће у формалном контексту може бити повезано са жељом за академским успехом, док постигнуће у „незваничном“ контексту може бити повезано са настојањима ученика да постигну добар успех у енглеском језику ради интринзичних награда које овај успех може да им донесе.

8. Закључне напомене

С обзиром да су резултати раних истраживања из области социјалне психологије били прилично неконзистентни, многи истраживачи су, са правом, довели у питање социјално-психолошку теорију о утицају ставова на понашање. У покушају да одговоре на критике, социјални психолози су наставили, природно, да унапређују теорију о повезаности ставова са понашањем. Између осталог, истраживачи су увидели важност поштовања принципа компатибилности. Другим речима, приликом испитивања везе између ставова и понашања неопходно је да испитивани ставови и понашање буду у истој равни, да припадају истом нивоу општости, односно да буду „подударни“ (Bohner, 2003: 224). Уколико се испитују конкретна, тзв. специфична понашања, онда је потребно испитивати ставове уско повезане са наведеним понашањем. Општи ставови могу утицати на специфично понашање индиректно, као што одређени општи фактори могу утицати на њега (нпр. код нас генералне аспирације), али се њихов утицај не може сматрати кључним, што су показали резултати и нашег истраживања. Поред тога, показало се да позитиван став не мора нужно да значи да ће се понашање извести. Из тог разлога, Ајзен и Фишбајн уводе концепт бихевиоралне намере. Различите емпиријске студије из области психологије дале су потврду теоријском приступу рационалног деловања, односно теорији намерног понашања, док смо ми у нашем истраживању желели да испитамо валидност теорије у контексту учења страног језика.

Резултати садашњег истраживања дају потврду теорији намерног понашања код средњошколске групе. Код ове групе јасно се показало да став преко намере утиче на понашање и објашњава трећину укупне варијансе. Према наведеним теоријама „ставови су рационални а друштвена понашања намеравана, разложна и планирана“ (Brown, 2006)¹⁴³. У литератури, главна замерка теорији намерног понашања јесте то што је ограничена на свесна понашања, те се главна критика односи на чињеницу да она не предвиђа добро понашања која нису свесно намеравана, нити заснована на размишљању о исходима (Fazio, 1990). Међутим, судећи према резултатима садашњег истраживања, намера утиче на

¹⁴³ Прев. Ј. Г.

постигнуће, без обзира на то да ли заузмемо бихевиорални приступ па посматрамо језичко понашање код средњошколаца као свесно, или когнитивистичко становиште да чврсти ставови више утичу на понашање јер се брже процесирају и приступачнији су у меморији (Brown, 2006). Из тог разлога, ако је намера једини фактор на који се може свесно утицати, за разлику од нпр. талента, интелигенције, претходног искуства (шта су ученици научили, рецимо, у претходном нивоу образовања), онда је трећина велики део варијансе. Другим речима, резултати истраживања сугеришу да наставници, нпр, могу свесно да утичу на једну трећину постигнућа ученика у енглеском језику, док преостале две објашњавају неки други фактори који нису предмет ове студије. Такође, пошто ставови утичу на намеру која је директан предиктор постигнућа, позитивни ставови према енглеском и учењу енглеског језика представљају добар начин да се посредно утиче на успех у страном језику. Став наших испитаника објашњен је у великој мери наставним окружењем и ставом према изворним говорницима, а намера ставом и наставним окружењем. С обзиром да је крајњи циљ истраживања био да се утврди да ли бихевиоралне намере представљају значајан предиктор постигнућа, а не да се утврде фактори који појединачно и/или заједно највише објашњавају постигнуће у енглеском језику, добијени резултат је обећавајући.

Поред тога, већ смо нагласили почетно ограничење са генералним постигнућем које је мерено у истраживању, а то је да смо ми претпоставили успешно понашање. Другим речима, није довољно да се намера спроведе у дело, већ исход мора бити и успешан. Из тог разлога, због комплексности понашања и због претпостављеног успешног понашања, сматрамо да намера није могла у већој мери да буде предиктор понашања. Међутим, резултати показују да се намера показала као још бољи предиктор код скоро на екстерном тесту, односно да у већем проценту објашњава укупну варијансу. Већи проценат објашњене варијансе код друге мере постигнућа вероватно је последица тога да школске оцене представљају меру не само „знања“, већ и уложеног труда (нпр. колико је ученик активан на часу), радних навика (нпр. колико редовно ученици раде домаће задатке) и сл, те отуда наведене разлике у процентима.

Са друге стране, резултати садашњег истраживања отварају нова питања, на које ће, надамо се, неке будуће студије покушати да одговоре. Једно од тих

питања је који фактори значајно објашњавају став студената према енглеском и учењу енглеског језика? Ако се присетимо да је проценат објашњене варијансе код става студената био готово дупло мањи него код ученика, разумно је закључити да неке друге варијабле, поред КУ и СИГ, значајно доприносе објашњењу става ове старосне групе, што значи да је неопходно размотрити неке нове варијабле. Друго питање је да ли код млађих одраслих људи (студената) став преко намере утиче на постигнуће у енглеском језику? Наше истраживање није могло дати коначан одговор на ово питање, пре свега, због чињенице да је статистика показала неке „неправилности“ код мера постигнућа ових група: установљена је разлика у формалним оценама у корист ЕФ, и разлика у скору на екстерном тесту у корист ФФ; корелациона анализа је показала позитивну корелацију између две испитиване мере постигнућа само код ФФ. Наведено доводи у питање саме мере постигнућа коришћене у истраживању, и самим тим би било преурањено да закључимо са сигурношћу да намера код студената не утиче на постигнуће. Услед свега наведеног, не можемо на овом месту донети коначан суд у погледу студентске групе, већ морамо нагласити потребу за додатним емпиријским проверама наших резултата и/или претпоставки.

Најзад, било би занимљиво испитати у неким наредним истраживањима да ли би се проценат објашњене варијансе постигнућа повећао уколико би неко специфично језичко понашање представљало меру постигнућа, нпр. решавање конкретних задатака, овладавање конкретним наставним јединицама, овладавање неким прагматичким нормама и сл. На тај начин, језичко понашање не би било толико комплексно као генерално овладавање језиком, те би у методолошком смислу било лакше измерити и степен постигнућа и јачину бихевиоралне намере према конкретном понашању. У наведеном случају, такође, било би могуће применити теорију намерног понашања у потпуности, јер би у операционалном смислу било могуће укључити и перципирану контролу понашања (преко упитника самопроцене) и субјективне норме (најпре, како испитаници очекују да ће вршњаци реаговати на њихово понашање)¹⁴⁴. У складу са резултатима садашњег истраживања очекујемо да би намера у наведеним случајевима још

¹⁴⁴ Види нпр. Бохнера (2001: 230).

боље предвиђала понашање јер је наш рад испитивао генерално постигнуће, а не конкретна језичка понашања која су у оперативном смислу лакше мерљива.

Да закључимо, ако се осврнемо на апликативни циљ рада, наше истраживање може имати значајне практичне импликације за наставу средњошколаца. Судајући према резултатима, у настави енглеског језика веома је важно: (1) „неговати“ позитиван став према учењу језика кроз стално унапређење наставног окружења, односно неопходно је користити савремене уџбенике који задовољавају потребе ученика (који су им допадљиви, који су у складу са њиховим интересовањима и сл) и који укључују културолошки аспект учења језика; важно је да часови буду динамични и занимљиви, и да наставници остварују добар однос са ученицима, као и да креирају амбијент у коме се ученици осећају опуштено и у коме се остварује добра интеракција; (2) непрекидно упознавати ученике са културом и културним творевинама језичких заједница енглеског језика, као и развијати позитиван став према изворним говорницима и приближавати их њима; (3) непрестано подстицати ученике да дефинишу бихевиоралне намере у погледу успеха у страном језику, и пронаћи начине да се бихевиоралне намере јасно формирају и учвршћују временом. На пример, ученици могу прецизно да дефинишу план учења, односно да редовно воде „дневник учења“ у коме ће записивати шта ће конкретно постићи на крају одређене наставне јединице, а реализацију конкретних намера у виду постигнућа могу проверити путем тестова самопроцене знања који се налазе на крају обрађених јединица и/или модула у уџбеницима. Такође могу међусобно дискутовати на часу о томе шта су постигли и шта су конкретно урадили у циљу реализације (шта је показало позитивне резултате, а шта не, и у том смислу шта треба да промене у будућности).

Иако смо ми испитивали утицај намере на општи успех у енглеском језику, сматрамо да теорија намерног понашања може показати јаче везе са постигнућем у конкретним активностима и/или код језичког система и вештина, јер би у том случају имали конкретно, тзв. „специфично“ понашање које би и методолошки и практично било мерљивије у односу на „генерално“ постигнуће. Дакле, с обзиром да је наше истраживање показало постојање генералне тенденције (да је намера да се овлада страним језиком важан предиктор успеха), предлажемо да се будућа

истраживања окрену испитивању конкретних аспеката језичког постигнућа, и емпиријски провере наведену претпоставку, што може бити релевантно за непосредну потврду значаја постојања воље да се постигне успех, што би ученицима дало више подстрека да свесно теже успеху.

Литература

- Acton, W. (1979). *Second language learning and perception of difference in attitude*. Neobjavljena doktorska teza. University of Michigan.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. Drugo izdanje. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Ajzen, I, Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888–918.
- Ajzen, I, Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Eaglewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I, Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behaviour. U D. Albarracín, B.T. Johnson, M.P. Zanna (ur), *The Handbook of Attitudes* (str. 173–221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermejo, M.L.G, Guevara, M.G.V. (1997). Attitudes and motivation in SLA among Hispanics in New York City. *Didáctica*, 9, 95–118.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116–137.
- Bogardus S.E. (1925). Measuring Social Distance. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299–308.
- Bogardus S.E. (1933). Social distance scale. *Sociology and Social Research*, 17, 265–271.
- Bohner, G. (2003). Stavovi. U M. Hewstone, W. Stroebe (ur), *Uvod u socijalnu psihologiju. Europske perspektive* (str. 195–234). Treće izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap. [prev. M. Hewstone, W. Stroebe (ur). (2001). *Introduction to social psychology. A European perspective*. Treće izdanje. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd]
- Bohner, G, Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bojković, T. (2010). Kako se spasiti od „englezitisa“: Sori, po defaultu ne nosim kežual za svaki ivent. *Politika Online* (28.02.2010). Preuzeto 25.05.2010. sa

<http://www.politika.rs/rubrike/magazin/sori-po-difoltu-ne-nosim-kezual-za-svaki-ivent.It.html>

- Bordens, K.S, Horowitz, I.A. (2008). *Social psychology*. Treće izdanje. St. Paul, MN: Freeload Press.
- Breckler, S.J, Wiggins, E.C. (1989). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling. U A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, A.G. Greenwald (ur), *Attitudes structure and function* (str. 407–428). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, C. (2006). *Social psychology*. London: SAGE Publications.
- Brown, H.D. (1980). The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 14, 157–164.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Peto izdanje. White Plains, NY: Pearson Education.
- Bugarski R. (1996). *Lingvistika o čoveku*. Beograd: Čigoja štampa.
- Cargile, A.C. (2010). Speaker evaluation measures of language attitudes: Evidence of information-processing effects. *Language Awareness*, 11 (3), 178–191.
- Carter, R. (2003). Key concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal*, 57 (1), 64–65.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence. U E. Alcón Soler, M.P. Safont Jordà (ur), *Intercultural Language Use and Language Learning* (str. 41–57). Dordrecht: Springer.
- Chan, L.K.S. (1996). Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 184–193.
- Cohen, L, Manion, L, Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Peto izdanje. London, New York: Routledge Falmer.
- Collier, V.P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23 (3), 509–531.
- Crites, S.L.Jr, Fabrigar, L.R, Petty, R.E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 619–634.
- Crookes, G, Schmidt, R. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469–512.

- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Šesto izdanje. Malden, MA, Oxford, Carlton, Victoria: Blackwell Publishing.
- Dalton-Puffer, C, Kaltenboeck, G, Smit, U. (1997). Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria. *World Englishes*, 16, 115–128.
- Damljanović, D. (2011). Stavovi i predstave o Rusiji u jezičkoj svesti studenata humanističkih nauka. *Nastava i vaspitanje*, 60 (1), 36–46.
- Davidson, A.R, Yantis, S. (1985). Amount of information about the attitude object and attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (5), 1184–1198.
- Deci, E.L, Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Deci, E.L, Ryan, R.M. (2009). Self-determination theory: A consideration of human motivational universals. U P.J. Corr, G. Matthews (ur), *The Cambridge handbook of personality psychology* (str. 441–456). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J.M. (2002). Sociological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23–38.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273–284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78 (4), 515–523.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). Motivation and 'self-motivation'. U Z. Dörnyei (ur), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (str. 65–119). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dörnyei, Z. (2009). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z, Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23 (4), 421–462.
- Dörnyei, Z, Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24 (4), 327–357.
- Dörnyei, Z, Csizér, K, Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z, Ushioda, E. (ur). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dragičević, R. (2010). *Verbalne asocijacije kroz srpski jezik i kulturu*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Dulay, H, Burt, M, Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Eagly, A.H, Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. U D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (ur), *The handbook of social psychology*. Četvrto izdanje (str. 269–322). New York: McGraw-Hill.
- Eckert, P, McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461–490.
- Edwards, J.R. (1982). Language attitudes and their implications among English speakers: Social and applied contexts. U E.B. Ryan, H. Giles (ur), *Attitudes towards language variation* (str. 20–33). London: Edward Arnold.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ethington, P.J. (septembar 1997). The intellectual construction of "Social distance": Toward a recovery of Georg Simmel's social geometry. Cybergeog: *European Journal of Geography*, vol. 30. Preuzeto 20.12.2010. sa <http://cybergeog.revues.org/56>
- Fabrigar, L.R, MacDonald, T.K, Wegener, D.T. (2005). The structure of attitudes. U D. Albarracín, B.T. Johnson, M.P. Zanna (ur), *The Handbook of Attitudes* (str. 79–124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fazio, R.H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. U M.P. Zanna (ur), *Advances in experimental social psychology, volume 23* (str. 75–109). New York: Academic Press.
- Fishbein, M, Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10–24.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. U Z. Dörnyei, R. Schmidt (ur), *Motivation and second language acquisition* (str. 1–19). Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarium*, 8, 9–20.
- Gardner, R.C, Day, J. B, MacIntyre, P.D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Learning*, 14, 197–214.
- Gardner, R.C, MacIntyre, P.D. (1992). A student's contribution to second language learning: Part I, Cognitive factors. *Language Teaching*, 25, 211–220.
- Gardner, R.C, Mihaljević Djigunović, J. (2003). AMTB – hrvatsko-engleska verzija. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Gardner, R.C, Tremblay, P.F. (1994a). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 359–368.
- Gardner, R.C, Tremblay, P.F. (1994b). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal*, 78 (4), 524–527.
- Gardner, R.C, Tremblay, P.F, Masgoret, A.M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 344–362.
- Gass, S.M, Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Treće izdanje. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Giles, H, Billings, A.C. (2004). Assessing language attitudes: Speaker evaluation studies. U A. Davies, C. Elder (ur), *The Handbook of applied linguistics* (str. 187–209). Malden, MA, Oxford, Carlton, Victoria: Blackwell Publishing.
- Gradman, H.L, Hanania, E. (1991). Language learning background factors and ESL proficiency. *The Modern Language Journal*, 75 (1), 39–51.
- Graham, S.J. (2004). Giving up on modern languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88 (2), 171–191.
- Grubor, J. (2011). Stav govornika srpskog jezika prema (neologizmima) anglicizmima u srpskom jeziku. *Prilozi proučavanju jezika*, 42, 65–79.
- Grubor, J. (2012). Motivisanost učenika za učenje engleskog kao stranog jezika. *Nastava i vaspitanje*, 61 (4) (u štampi).
- Grubor, J, Hinić, D. (4–6. jun 2009). *Factors influencing EFL students' attitudes towards role play*. Rad prezentovan na međunarodnoj konferenciji Across Languages and Cultures. Herceg Novi, Crna Gora: Institut za strane jezike, Podgorica.
- Grubor, J, Hinić, D. (2010). Extroversion: A factor influencing enjoyment in role play in EFL students? *The New Educational Review*, 21 (2), 293–305.
- Grubor, J, Hinić, D, Petrović-Desnica J. (2011). How do EFL teachers feel about touching wood or knocking on wood? Attitudes and choice of British/American English. U N. Tomović, J. Vujić (ur), *ELLSIIR Proceedings, Volume I* (str. 447–456). Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), 29–70.
- Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N, Kuzmanović, B, Popadić, D. (2008). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Četvrto izdanje. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Hernandez, T.A. (2008). Integrative motivation as a predictor of achievement in the foreign language classroom. *Applied Language Learning*, 18 (1/2), 1–15.
- Hinkel, E. (2006). Current perspective on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 109–131.

- Jones, S.R, McEwen, M.K. (2000). A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 41 (4), 405–414.
- Kasser T, Ryan, R.M. (1996). *Aspiration Index*. Preuzeto 10.11.2010. sa <http://faculty.knox.edu/tkasser/aspirations.html>
- Kasser T, Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80–87.
- Kennedy, E.H, Beckley, T.M, McFarlane, B.L, Nadeau, S. (2009). The environmental values/behaviour gap in Canada. *Human Ecology Review*, 16 (2), 151–160.
- Kovačević, B. (2004). Stavovi prema varijetetima srpskog jezika. *Philologia*, 2, 33–38.
- Kovačević, B. (2005). Stavovi govornika srpskog jezika prema stranim jezicima. *Srpski jezik- studije srpske i slovenske*, 10 (2), 501–518.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. [Internet izdanje]. Prezeto 20.12.2010. sa http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge.
- Lennenberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Liu, M, Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92, 71–86.
- LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language acquisition: Attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, 29, 69–89.
- Long, M.H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.
- MacIntyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. U P. Robinson (ur), *Individual differences and instructed language learning* (str. 45–68). Amsterdam: John Benjamins.

- MacIntyre, P.D, Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275.
- MacIntyre, P.D, Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534.
- MacIntyre, P.D, MacMaster, K, Baker, S. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl and McCroskey. U Z. Dörnyei, R. Schmidt (ur), *Motivation and second language acquisition* (str. 462–492). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Marković, M. (2008). Srpski jezik u fioci. *Pedagoška stvarnost*, 54 (7/8), 747–752.
- Marsh, H.W, Hau, K.T, Kong, C.K, (2002). Multilevel causal ordering of academic-self concept and achievement: Influence of language of instruction (English compared with Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39 (3), 727–763.
- Maurais, J, Morris, M.A. (ur). (2003). *Language in a globalising world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McEnery, T, Wilson, A. (2008). *Corpus linguistics: Edinburgh textbooks in empirical linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McKenzie, R.M. (2008). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: A Japanese case study. *International Journal of Applied Linguistics*. 18 (1), 63–88.
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. Oxon: Routledge.
- Mickelson, R.A. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, 63 (1), 44–61.
- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4), 530–555.
- Niemiec, C.P, Ryan, R.M, Deci, E.L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291–306.
- Oxford, R.L, Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12–28.

- Pennington, D.C. (1997.) *Socijalna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap. [prev. Pennington, D.C. (1986). *Essential social psychology*. London: Edward Arnold]
- Peregoy, S.F, Boyle, O.F. (2001). *Reading, writing and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Preston, D.R. (2008). Language with an attitude. U J.K. Chambers, P. Trudgill, N. Schilling-Estes (ur), *The Handbook of language variation and change* (str. 40–66). Malden, MA, Oxford, Carlton, Victoria: Blackwell Publishing.
- Radoman, M. (2011). Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji. *Helsinške sveske 31*. Beograd: KIZ 'CENTAR'.
- Richards, J, Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Drugo izdanje. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ryan, R.M, Little, T.D, Sheldon, K.M, Timoshina, E, Deci, E.L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (12), 1509–1524.
- Ryan, R.M, Sheldon, K.M, Kasser, T, Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. U P.M, Gollwitzer, J.A. Bargh (ur), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (str. 7–26). New York: Guilford.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Schumann, J.H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. U R. Gingras (ur), *Second language acquisition and foreign language teaching* (str. 27–50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis. A handbook*. Drugo izdanje. London: SAGE Publications.

- Sinclair, S, Lowery, B.S, Hardin, C.D, Colangelo, A. (2005). Social tuning of automatic racial attitudes: The role of affiliative motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 583–592.
- Stipek, D.J, Weisz, J.R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51 (1), 101–137.
- Stojković, M, Jerotijević, D. (2011). Stavovi srpskih nastavnika i učenika o upotrebi igara pri učenju engleskog jezika. *Uzdanica (Jagodina)*, 8 (1), 31–42.
- Su, Y-C. (2007). Students' changing views and integrated skills approach in Taiwan's EFL college classes. *Asia Pacific Education Review*, 8 (1), 27–40.
- Swan, M. (2005). Legislation hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26 (3), 376–401.
- Tennant, J, Gardner, R.C. (2004). The computerized Mini-AMTB. *CALICO Journal*, 21 (2), 245–263.
- Thadphoothon, J. (2001). Attitudes and English achievement: A classroom research. *Journal of NELTA*, 6 (1), 52–61.
- Thyne, M.A, Lawson, R. (2001). The design of a social distance scale to be used in the context of tourism. U P.M. Tidwell, T.E. Muller (ur), *Asia Pacific Advances in Consumer Research Volume 4* (str. 102–107). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- Topalov, J. (2008). Motivation and its role in foreign language learning. *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Novi Sad*, 33 (2), 351–361.
- Urdan, T.C. (2005). *Statistics in plain English*. Drugo izdanje. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23 (1), 49–78.
- Van, Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vasić, V, Jocić, M, Subotić, Lj, Ružić, V, Ajdžanović, J, Kiš, N, Bjelaković, I, Marković, M. (2007). Percepcija govora Novog Sada i stavovi prema njemu. *Primenjena lingvistika*, 8, 8–21.
- Vuksanović, G. (2004). Bogardusova skala socijalnog odstojanja – prednosti i ograničenja. *Sociološki pregled*, 38 (1/2), 309–320.

- Wark, C, Galliher, J.F. (2007). Emory Bogardus and the origins of the Social distance scale. *The American Sociologist*, 38 (4), 383–395.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. U R.E. Ames, C. Ames (ur), *Research on motivation in education* (str. 15–37). Orlando, FL: Academic Press.
- Williams, G.C, Cox, E.M, Hedberg, V.A, Deci, E.L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (8), 1756–1771.
- Wishnoff, J.R. (2000). Hedging your bets: L2 learners' acquisition of pragmatic devices in academic writing and computer-mediated discourse. *Second Language Studies*, 19 (1), 119–148.
- Zang, W, Hu, G. (2008). Second language learners' attitudes towards English varieties. *Language Awareness*, 17 (4), 342–347.
- Zanna, M.P, Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. U D. Bartal, A.W. Kruglanski (ur), *The social psychology of knowledge* (str. 315–334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimbardo, P.G, Leippe, M.R. (1992). *The psychology of attitude change and social influence*. New York: McGraw-Hill.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1:

Батерија тестова за утврђивање става према енглеском и учењу енглеског језика

1а. Социодемографски упитник

Име и презиме:

Пол: М / Ж (заокружите)

Узраст (наведите колико имате година):

Назив установе (школа/факултет):
.....

Назив смера:

Место рођења (уколико сте у месту рођења провели јако кратак период, наведите место где најдуже живите):

16. Упитник о историји учења енглеског језика

Молимо вас да одговорите на следећа питања која се тичу вашег учења енглеског језика.

1. Од које године учите енглески? Од своје године.

2. Када сте почели да учите енглески у школи? У разреду/години (наведите), основне школе/средње школе/факултета (заокружите)

3. Да ли сте учили енглески језик ван школе/факултета? ДА / НЕ (заокружите)

3а. (уколико је ваш одговор на питање број 3 „ДА“)

Наведите интензитет (нпр. ако сте похађали курсеве енглеског језика, наведите када сте их похађали и колико су трајали; нпр. *курс језика у петом разреду – 3 месеца* и сл):

.....
.....

4. (Само за студенте) Наведите пун назив, смер и место завршене средње школе:

....., смер:
....., у

1в. Скала процене контекста учења енглеског језика

Молимо вас да процените вредност сваке од наведених ставки. Сваку ставку прати скала која садржи ознаку са леве и ознаку са десне стране, и бројеве од 1 до 7 између њих.

За сваку ставку заокружите ЈЕДАН број (1–7) који најбоље описује ваше мишљење.

Пример:

0 Часови енглеског језика су: **ДОСАДНИ** 1 2 3 4 5 6 7 **ЗАНИМЉИВИ**

Ако сматрате да су часови енглеског језика јако занимљиви, заокружићете бр. 7, јер он одређује придев који стоји уз њега (ЗАНИМЉИВ).

Ако сматрате да нису ни досадни ни занимљиви, заокружићете бр. 4, јер он представља средишњу вредност између ДОСАДНИ – ЗАНИМЉИВИ и сл.

1. Часови енглеског језика су: **СТАТИЧНИ** 1 2 3 4 5 6 7 **ДИНАМИЧНИ**

2. Уџбеник који користимо на часовима енглеског је:
ДОСАДАН 1 2 3 4 5 6 7 **ЗАНИМЉИВ**

3. Атмосфера на часовима енглеског је:
НЕГАТИВНА 1 2 3 4 5 6 7 **ПОЗИТИВНА**

4. Професор/ка енглеског језика је:
НЕЗАНИМЉИВ/А 1 2 3 4 5 6 7 **ЗАНИМЉИВ/А**

5. На часовима енглеског се осећам:
СТЕГНУТО 1 2 3 4 5 6 7 **ОПУШТЕНО**

6. Начин на који професор/ка енглеског језика држи часове је:
НЕКРЕАТИВАН 1 2 3 4 5 6 7 **КРЕАТИВАН**

7. Часови енглеског језика су: **ДОСАДНИ** 1 2 3 4 5 6 7 **ЗАНИМЉИВИ**

8. Професор/ка енглеског језика је: **ПАСИВНА** 1 2 3 4 5 6 7 **АКТИВНА**

9. Интеракција на часу енглеског је: **ЛОША** 1 2 3 4 5 6 7 **ДОБРА**

10. Часови енглеског језика су: **ИСПРАЗНИ** 1 2 3 4 5 6 7 **ПОУЧНИ**

Важна напомена за студенте Англистике: овде узмите у обзир све ваше лекторе, њихову наставу, уџбенике које користите на савременом енглеском и дајте „просечну оцену“ задатог садржаја.

1г. Скала ставова према енглеском и учењу енглеског језика

Молимо вас да назначите у којој мери се слажете са следећим тврдњама. Користите вредности понуђене скале (1-7), како бисте изразили степен слагања/неслагања са њима. **Заокружите само ЈЕДАН број за сваку тврдњу.**

Пример:

0 Мислим да је учење енглеског језика непотребно. 1 2 3 4 5 6 7

Ако се чврсто слажете са овом тврдњом и сматрате да је учење енглеског језика непотребно, заокружићете бр. 7 (У потпуности се слажем са овом тврдњом).

ТВРДЊЕ		У потпуности се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/ сигурна	Делимично се слажем	Слажем се	У потпуности се слажем
1.	Мислим да је особа образованија уколико зна енглески језик.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Решен/решена сам да што боље овладам енглеским језиком.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Мислим да учење енглеског језика није лако.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Немам ништа против да се у свакодневном језику користе стране речи, нпр. из енглеског језика.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Спреман/Спремна сам да жртвујем учење неког другог предмета да бих учио/учила енглески.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Непотребно је познавати енглески језик.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Занимљиво ми је да учим енглески језик.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Спреман/Спремна сам да посветим своје време учењу енглеског језика.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Мислим да знање енглеског може да ми помогне у животу.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Уживам у учењу енглеског језика.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Енглески језик је важан за мене.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Није ми тешко да одвојим време за учење енглеског језика.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Мислим да је учење енглеског важно јер је енглески интернационални језик.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Мислим да је познавање енглеског језика корисно.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Верујем да су људи више цењени уколико знају енглески.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Мислим да енглески језик није неопходан за мене.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Сматрам да је учење енглеског језика досадно.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Мислим да коришћење страног језика, нпр. енглеског, полако али сигурно уништава наш језик.	1	2	3	4	5	6	7

1д. Скала социјалне дистанце

Размислите о генералној слици коју имате о задатим нацијама. Затим одговорите на питања имајући у виду следеће:

- Запамтите да треба да забележите своје прве реакције;
- Забележите своје реакције о свакој нацији као групи;
- Немојте као мерило узети најбољег или најгорег члана нације кога познајете, већ размислити о општој и типичној слици коју имате о читавој групи;
- Заокружите само ЈЕДАН број испред сваког питања, за сваку појединачну нацију;

Како бисте се осећали да Вам чланови наведених нација буду:

1. МУЖ/ЖЕНА:

БРИТАНЦИ	АМЕРИКАНЦИ	СРБИ
1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало
2 Сметало би ми	2 Сметало би ми	2 Сметало би ми
3 Не знам	3 Не знам	3 Не знам
4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало
5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало

2. ДОБАР ПРИЈАТЕЉ/ПРИЈАТЕЉИЦА:

БРИТАНЦИ	АМЕРИКАНЦИ	СРБИ
1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало
2 Сметало би ми	2 Сметало би ми	2 Сметало би ми
3 Не знам	3 Не знам	3 Не знам
4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало
5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало

3. КОМШИЈА/КОМШИНИЦА:

БРИТАНЦИ	АМЕРИКАНЦИ	СРБИ
1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало
2 Сметало би ми	2 Сметало би ми	2 Сметало би ми
3 Не знам	3 Не знам	3 Не знам
4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало
5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало

4. ДРУГ/ДРУГАРИЦА ИЗ ОДЕЉЕЊА; КОЛЕГА/КОЛЕГИНИЦА (СТУДЕНТИ):

БРИТАНЦИ	АМЕРИКАНЦИ	СРБИ
1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало
2 Сметало би ми	2 Сметало би ми	2 Сметало би ми
3 Не знам	3 Не знам	3 Не знам
4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало
5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало

5. ВАШ СУГРАЂАНИН/ВАША СУГРАЂАНКА:

БРИТАНЦИ	АМЕРИКАНЦИ	СРБИ
1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало
2 Сметало би ми	2 Сметало би ми	2 Сметало би ми
3 Не знам	3 Не знам	3 Не знам
4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало
5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало

6. ПОСЕТИЛАЦ У ВАШОЈ ЗЕМЉИ/ТУРИСТА:

БРИТАНЦИ	АМЕРИКАНЦИ	СРБИ
1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало	1 Много би ми сметало
2 Сметало би ми	2 Сметало би ми	2 Сметало би ми
3 Не знам	3 Не знам	3 Не знам
4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало	4 Не би ми сметало
5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало	5 Уопште ми не би сметало

1ђ. Скала аспирација

Пред вама се налазе питања везана за будућност. Оцените сваку ставку бројем како бисте показали колико је за вас важно да вам се она оствари у будућности.

Запишите одговарајућу вредност из наведене скале на цртицу поред сваке ставке.

Молимо вас да одговорите на питања што искреније и да се потрудите да користите све вредности понуђене у скали.

1. Нимало важно 2. Мало важно 3. Ни важно ни неважно
4. Поприлично важно 5. Веома важно

1. Да будете физички здрави.
2. Да ваше име буде познато многим људима.
3. Да људи често коментаришу како атрактивно изгледате.
4. Да поседујете много скупих ствари.
5. Да будете познати.
6. Да улажете време и новац у хуманитарне сврхе.
7. Да се осећате добро због степена физичке кондиције.
8. Да ви сами руководите сопственим животим.
9. Да имате добре пријатеље на које можете да се ослоните.
10. Да пратите моду у одевању и носите модерне фризуре.
11. Да учите друге људе стварима које знате.
12. Да имате добро плаћен посао.
13. Да редовно радите вежбе.
14. Да делите живот са неким кога волите.
15. Да вам се многи људи диве.
16. Да се осврнете на крају живота и видите да је био испуњен и да је имао смисла.
17. Да избегавате оно што је лоше по ваше здравље (нпр. алкохол, цигарете).
18. Да имате људе којима је стало до вас и који вам пружају подршку.
19. Да настојите да побољшате друштво.
20. Да цео живот проведете у браку са једном особом.
21. Да будете самом/самој себи газда/гиздарица.
22. Да изгледате баш онако како сте одувек желели.
23. Да ефикасно решавате проблеме на које наиђете у животу.
24. Да се осећате пуни енергије и пуни живота.
25. Да имате посао који вам доноси висок друштвени статус.
26. Да имате добар, отворен однос са својом децом.
27. Да настојите да свет буде боље место.
28. Да успешно прикривате знаке старења.
29. Да се ваше име често појављује у медијима.
30. Да познајете људе са којима можете да се забављате.
31. Да ретко будете болесни.
32. Да помажете другима да побољшају свој живот.
33. Да ваша фигура и линија буду скоро идеални.
34. Да купујете ствари само зато што их желите.
35. Да познајете себе и да прихватите себе онаквим какви јесте.
36. Да се храните здраво и умерено.
37. Да будете финансијски успешни.
38. Да урадите нешто вредно поштовања.
39. Да помажете људима којима је помоћ потребна.
40. Да имате пар пријатеља са којима можете да разговарате о важним стварима.
41. Да се о вама говори дуго после ваше смрти.
42. Да другима изгледате привлачно.

1e. Скала процене за утврђивање ваннаставног инпута

Пажљиво прочитајте следећа питања и заокружите одговор који највише одговара вашој реалној ситуацији. За свако питање треба да заокружите **ЈЕДАН одговор.**

1. Колико често гледате филмове/серије на енглеском језику?

а) никада б) ретко в) понекад г) често д) врло често

1/1. (На ово питање не одговарате ако је ваш одговор на питање 1. био а) никада)

Када гледате филмове/серије на енглеском језику:

а) никада не читате титл б) помало читате титл помало слушате в) увек читате титл?

2. Колико често слушате музику на енглеском језику?

а) никада б) ретко в) понекад г) често д) врло често

2/1. (На ово питање не одговарате ако је ваш одговор на питање 2. био а) никада)

Када слушате музику на енглеском језику:

а) не обраћате пажњу на текст песама б) понекад покушавате да разумете текст песама
в) увек се трудите да разумете текст песама?

3. Колико пута сте били у земљама енглеског говорног подручја (Енглеској, Америци и сл)?

а) никада б) једанпут в) два пута г) три пута д) више од три пута

3/1. (На ово питање не одговарате ако је ваш одговор на питање 3. био а) никада)

Колико сте укупно времена провели тамо?

а) до недељу дана б) око две недеље в) око месец дана г) више од месец дана
д) више од 6 месеци

4. У последњих годину дана, колико често сте разговарали са изворним говорницима енглеског језика (Енглезима, Американцима, Аустралијанцима и сл)?

а) нисам уопште разговарао/разговарала са изворним говорницима енглеског
б) ретко в) понекад г) често

5. У последњих годину дана, колико често сте разговарали на енглеском језику са особама којима енглески није матерњи језик (не рачунајући часове енглеског)?

а) нисам уопште разговарао/разговарала на енглеском б) ретко в) понекад г) често

6. У последњих годину дана, колико често сте четовали на интернету или се дописивали мејлом на енглеском језику са изворним говорницима?

а) уопште нисам четовао/четовала нити се дописивао/дописивала на енглеском
б) ретко в) неколико пута месечно г) неколико пута недељно д) свакодневно

7. У последњих годину дана, колико често сте четовали на интернету или се дописивали мејлом на енглеском језику са особама којима енглески није матерњи језик?

а) уопште нисам четовао/четовала на енглеском са таквим особама б) ретко
в) неколико пута месечно г) неколико пута недељно д) свакодневно

8. Колико књига на енглеском језику сте прочитали у **последњих годину дана**?

а) ниједну б) једну в) две/три г) више од три

9. Колико често сте читали чланке написане на енглеском језику (новине/интернет) у **последњих годину дана**?

а) уопште их нисам читао/читала б) ретко в) понекад г) често д) врло често

Ако постоји нешто што бисте желели да додате, то можете написати овде:

ПРИЛОГ 2:

Батерија тестова за утврђивање става родитеља према енглеском и учењу енглеског језика

2а. Социодемографски упитник

Пол: М / Ж (заокружите)

Године (наведите колико имате година):

Занимање (наведите пун назив(е)):

Стручна спрема: НК III IV VI VII VII/2 VIII¹⁴⁵ (заокружите)

Пол Вашег детета/деце: М / Ж / оба (заокружите)

Ваше дете/деца похађају (заокружите број):

- 1) Средњу школу
- 2) Факултет
- 3) Оба (уколико имате децу која су у средњој школи и на факултету)

Наведите школу и смер:

.....

¹⁴⁵ НК – основна школа

III – трогодишње средње образовање

IV – четворогодишње средње образовање

VI – виша школа

VII – факултетско образовање

VII/2 – магистратура

VIII – докторат

26. Скала процене познавања језика

Страни језици (наведите колико је страних језика којима добро владате):

1) ниједан б) један в) два г) три

Енглески језик (наведите колико добро владате енглеским језиком):

1) лоше 2) осредње 3) добро 4) одлично

Енглески језик (наведите колико добро ваше дете/деца влада/владају енглеским језиком):

1) лоше 2) осредње 3) добро 4) одлично

2в. Скала ставова према учењу енглеског језика

Молимо вас да назначите у којој мери се слажете са следећим тврдњама. Користите вредности понуђене скале (1-7), како бисте изразили степен слагања/неслагања са њима. **Заокружите само ЈЕДАН број за сваку тврдњу.**

Пример:		У потпуности се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Нисам сигуран/ сигурна	Делимично се слажем	Слажем се	У потпуности се слажем
Мислим да је учење енглеског језика непотребно. 1 2 3 4 5 6 7 Ако се чврсто слажете са овом тврдњом и сматрате да је учење енглеског језика непотребно, заокружите бр. 7 (У потпуности се слажем са овом тврдњом).								
1.	Верујем да ће моје дете бити образованије уколико зна енглески језик.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Максимално се трудим да подстакнем своје дете да учи енглески.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Често говорим свом детету да је познавање енглеског неопходно у данашње време.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Немам ништа против да се у свакодневном језику користе стране речи, нпр. из енглеског језика.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Трудим се да свом детету обезбедим подршку да што боље овлада енглеским језиком.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Мислим да је непотребно да моје дете познаје енглески језик.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Спреман/Спремна сам да обезбедим свом детету могућност да што боље научи енглески.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Подстичем своје дете да посвети што више времена учењу енглеског.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Верујем да знање енглеског језика може мом детету да помогне у животу.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Мислим да је учење енглеског тешко, па не терам ни своје дете да га учи.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Сматрам да учење енглеског језика удаљава моје дете од наше српске културе.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Није ми тешко да одвојим време како бих разговарао/разговарала са својим дететом о томе да треба да учи енглески.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Важно је да моје дете учи енглески јер је енглески интернационални језик.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Мислим да је корисно да моје дете познаје енглески.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Верујем да ће моје дете бити више цењено уколико зна енглески.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Мислим да енглески језик није неопходан за моје дете.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Максимално пратим колико моје дете напредује у енглеском.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Мислим да коришћење страног језика, нпр. енглеског, полако, али сигурно уништава наш језик.	1	2	3	4	5	6	7

БИОГРАФИЈА

Јелена Грубор рођена је 18.04.1977. у Крагујевцу, где је завршила основно и средње образовање. На Филолошком факултету у Београду завршила је основне и мастер академске студије, а специјалистичке, из области Односа са јавношћу, на Факултету организационих наука у Београду.

На професионалном плану, Јелена Грубор тренутно је запослена у Другој крагујевачкој гимназији, где ради као професорка енглеског језика. Учествовала је на бројним семинарама из области, пре свега, методике наставе енглеског језика и дала свој допринос реформи школства 2002/2003. године, када је стекла звање инструкторке за наставнике енглеског језика и одржала 125 сати стручних семинара у различитим градовима Србије. Такође је учествовала у изради Приручника за инструкторе, као коауторка на тему креативности у настави.

Поред бављења методиком наставе енглеског језика и радног искуства које је стекла у основној школи и гимназији, професионално се развијала и у области стручног превођења. Радила је као хонорарна преводитељка у различитим организацијама, а 2008. је стекла звање сталне судке преводитељке у Основном суду у Крагујевцу. 2009. је прошла обуку за преводиоце правне тековине Европске уније и положила финални тест. У погледу објављених превода, највише је радила преводе скала и научних радова из области психологије и психијатрије.

Најзад, Јелена је активна и у погледу научно-истраживачког рада. Све предвиђене испитне обавезе на докторским студијама завршила је у року (са просечном оценом 10,00). Активно се бави истраживачким радом и резултате својих истраживања презентовала је на међународним конференцијама. Научне и стручне радове из области примењене лингвистике и социолингвистике објавила је у часописима и зборницима у земљи и иностранству. Наведене области представљају сфере њеног најужег интересовања. У досадашњим радовима, нарочито је посветила пажњу анализи ставова и њиховој улози у процесу наставе и учења страног језика.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Јелена Грубор

број уписа 08086Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Ставови према учењу енглеског као страног језика
и њихов утицај на постигнуће

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 18.10.2012.

Грубор Ј.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Јелена Грубор

Број уписа 08086Д

Студијски програм Наука о језику

Наслов рада Ставови према учењу енглеског као страног језика и њихов утицај на постигнуће

Ментор доц. др Маја Миличевић

Потписани Јелена Грубор

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 18.10.2012.

Грубор Ј.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Ставови према учењу енглеског као страног језика
и њихов утицај на постигнуће

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 18.10.2012.



1. Ауторство - Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.