

ULOGA COVID-19 PANDEMIJE U MOTIVACIJI STUDENATA ZA STUDIRANJE

Krišto, Anja

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:414159>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-29**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ULOGA COVID-19 PANDEMIJE U MOTIVACIJI STUDENATA ZA STUDIRANJE

ANJA KRIŠTO

Split, 2024.

Odsjek za učiteljski studij

Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

ULOGA COVID-19 PANDEMIJE U MOTIVACIJI STUDENATA ZA STUDIRANJE

Mentorica: prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac

Komentor: dr.sc. Bruno Barać

Studentica: Anja Krišto

Split, rujan 2024.

SAŽETAK

S obzirom na to da je svaki čovjek jedinka za sebe, jasno je kako se kod svakoga javljaju drugačiji oblici poticaja te njihov intenzitet. Iako ne postoji jasno određena definicija svega navedenog, može se reći kako se radi o motivaciji. U ovom se diplomskom radu ispitivalo u koliko je mjeri COVID-19 pandemija utjecala na motivaciju studenata za studiranje, to jest kako je novonastala situacija utjecala na ponašanje, razmišljanje i emocije studenata za vrijeme održavanja nastave na daljinu. Glavna je hipoteza bila da je COVID-19 pandemija imala utjecaj na samopouzdanje i motivaciju studenata za studiranje. Za potrebe istraživanja konstruirana je anketa pod naslovom *Uloga COVID-19 pandemije u motivaciji studenata za studiranje*. U istraživanju je sudjelovao 121 sudionik. Ispitanici su studenti diplomskog, preddiplomskog te integriranog preddiplomskog i diplomskog studija. Prema rezultatima provedenog istraživanja, većina studenata smatra kako je kvaliteta online predavanja manja u odnosu na klasičan oblik predavanja licem u lice. Također, velik broj studenata nije razmišljao o nekom od oblika prekida studiranja. Iako se dobar dio studenata osjećao samopouzdan, određeni broj studenata nije bio siguran u svoje samopouzdanje. Što se tiče razine motivacije studenata, ona ovisi o komponentama koje su se ispitivale pa tako postoje nesrazmjeri u rezultatima.

KLJUČNE RIJEČI: motivacija, studiranje, COVID-19, nastava na daljinu

ABSTRACT

Considering that each person is an individual, it is clear that different forms of stimulation and their intensity appear in each person. Although there is no strictly given definition of all of the above, it can be said that it comes to motivation. In this graduation thesis, the extent to which the COVID-19 pandemic affected students' motivation to study was examined, that is, how the newly created situation affected students' behavior, thinking, and emotions during distance learning. The main hypothesis is that the COVID-19 pandemic had an impact on students' self-confidence and motivation to study. For the research purposes, a survey entitled *The Role of the COVID-19 Pandemic in Students' Motivation to Study* was developed. 121 participants took part in the research. The respondents are graduate, undergraduate, and integrated undergraduate and graduate students. According to the results of the conducted research, most students believe that the quality of online lectures is lower compared to the classic form of face-to-face lectures. Also, many students did not think about any form of cease of studies. Although a great part of students felt confident, a certain number of students were not sure of their self-confidence. As for the level of students' motivation, it depends on the components that were examined, so there are disparities in the results.

Keywords: motivation, studying, COVID-19, distance learning

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
1.1.	Motivacija	1
1.1.1.	Motivi i njihova podjela.....	3
1.1.2.	Motivacijski ciklus	6
1.1.3.	Vrste motivacije	9
1.1.4.	Samoregulirano učenje	13
1.1.4.1.	Faze samoreguliranog učenja	14
1.2.	COVID-19 pandemija	17
1.2.1.	Nastava na daljinu – prednosti i nedostaci	18
1.2.2.	Prednosti i nedostaci online provjera znanja	20
2.	CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	23
3.	METODA.....	23
3.1.	Sudionici	23
3.2.	Instrumenti	24
3.3.	Postupak.....	24
4.	REZULTATI	24
5.	RASPRAVA.....	34
6.	ZAKLJUČAK.....	38
7.	LITERATURA	40

1. UVOD

1.1. Motivacija

U procesu učenja i poučavanja, motivacija se smatra ključnom sastavnicom za uspjeh. Općenito govoreći, motivacija bi bila razlog zašto osoba uopće obavlja neku aktivnost, ona nas potiče na djelovanje (Filgona i sur., 2020). Prema Rahardjo i Pertiwi (2020), s obzirom na to da se o pojmu motivacije govori kao o općenitom pojmu koji u sebi sadrži različite koncepte, ne postoji jedinstvena definicija motivacije oko koje bi se svi mogli složiti. Tim više, postoji nekoliko sastavnica motivacije kao što su znatiželja, potreba za uspjehom i postignućem i želja za novim iskustvima pojedinca. Nadalje, prema Asmus (2021) upravo se iz motivacije, koja je pokretač, crpi energija za potragom i rješavanjem zadatka, a slično pišu i Meşe i Sevilen (2021) koji motivaciju smatraju osnovnim preduvjetom za izvršavanje zadatka u procesu učenja i istovremeno je motivacija za njih pokretač samog procesa. Motivacija se može definirati kao pojam kojim se objašnjava promjenjivost ponašanja. Pri promjenjivosti se misli na činjenicu da postoje varijacije u ponašanju iako se radi o identičnim vanjskim uvjetima. Još jedna jako općenita definicija motivacije je da je to teorijski pojam koji nastoji objasniti zašto se ljudi ili životinje ponašaju na određeni način u određenom trenutku. Stoga se pretpostavlja da organizam radi što kako bi se približio cilju ili kako bi ostvario željeni ishod dok izbjegava one radnje za koje pretpostavlja da će ga dovesti do neželjenih ishoda (Beck, 2003). Za jednog teoretičara motivacije, upravo definirati motivaciju je najteži zadatak. Razlog tomu je dvojak; s jedne strane teško je zadovoljiti svačije mišljenje dok s druge strane postoje različiti zagovornici, svaki sa svojim pristupom motivaciji. Ipak, izdvajaju se dva glavna pristupa koja se međusobno najviše razlikuju. To su regulatorni i svrhoviti pristup motivaciji (Beck, 2003).

Za regulatorni pristup motivaciji tipičan je proces homeostaze koja se može definirati kao skup tjelesnih reakcija na unutarnje podražaje poput gladi ili boli te načina na koje tijelo pokušava dovesti u stanje unutarnje ravnoteže (Beck, 2003). Ti unutarnji podražaji ometaju tijelo i njegovu ravnotežu. S druge strane, svrhoviti pristup stavlja naglasak na ponašanje koje je usmjereno ka cilju što znači da se taj pristup ne bavi toliko fiziološkom regulacijom unutarnjih procesa u tijelu već je više kognitivan. Iako su navedeni pristupi oprečni, razlike između njih u određenim slučajevima nestaju. Na primjer, fiziolog koji se bavi proučavanjem gladi može proučavati i koju vrstu hrane izabire životinja u trenutku gladi. Proučavanje gladi

u tom slučaju je regulacija, a vrsta hrane predstavlja cilj. Nadalje, u nekim se situacijama kod oba pristupa koriste isti izrazi koji imaju različita značenja. Dok za regulatornog teoretičara izraz *potreba* predstavlja fiziološki višak ili manjak koji je opasan po život, svrhoviti teoretičar isti izraz upotrebljava za označavanje težnje za postignućem, moći ili društvenošću a čiji izostanak neće za posljedicu rezultirati smrtnim ishodom.

Motivacija je unutarnji uvjet čovjekova učenja koji je i temeljan. Čovjekovo učenje predstavlja djelatnost koja je svrhovita, namjerna i planirana. Upravo je takav način učenja odgovoran za većinu svih postignutih razina znanja i iskustva čovjeka, bilo da se radi o samostalnom učenju ili podučavanju. Nadalje, takvo je učenje prisutno na svim stupnjevima i u svim oblicima školovanja. Kako bi uopće došlo do aktivnosti učenja, nužno je da čovjek u sebi ima motiv, to jest unutarnje pobude. Osim unutarnjeg, poticaj može biti i vanjski. Pobude i poticaji zaduženi su za smjer u kojem će učenje ići, njegov intenzitet te trajanje. S obzirom na to, motivacija bi se mogla definirati kao skup svega onoga što čovjeka dovodi do učenja i što određuje smjer, intenzitet i trajanje učenja (Grgin, 1997). Slično razmišljanje u vezi s intenzitetom motivacije ima i Rheinberg (2004). Prema njemu, motivacija bi bila stavka koja po svojoj jačini može varirati. To se objašnjenje odnosi na svakodnevni govor pri čemu se za nekoga može reći da je jako motiviran ili manje motiviran. Iako se pojam motivacije tretira kao cjelina, to mogu biti i različite karakteristike ponašanja. Primjerice, osoba za koju se kaže da je motivirana sve svoje raspoložive snage ulaže kako bi nešto ostvarila, postigla. U tom naumu ju ništa ne odvraća od cilja i takva osoba neće stati dok ga ne ostvari. Kada se to gleda iz vlastite perspektive, može biti riječ o nečemu što nas privlači, veže za sebe, izaziva napetost i potiče na aktivnost. Strogo gledano, motivacija nije samo određeno ponašanje već usmjeravanje radnji prema cilju koji je određen kao pozitivan.

Rheinberg (2004) predlaže dvije perspektive analize ponašanja, to su pritisak i privlačenje. Naime, postavlja se pitanje je li motivirano ponašanje nametnuto, da se osoba osjeća kao da je pod pritiskom ili je to ponašanje koje nešto privlači. Ponašanje koje je nametnuto rezultat je instinkta, nagona, kao što je primjerice glad. Kada se javlja osjećaj gladi, osoba ili instinktivno reagira ili je njezino ponašanje rezultat prijašnjeg učenja. Potrebe poput gladi, žeđi i potrebe za zrakom potiču na ponašanje tek kada tijelo da signal da mu nešto od navedenoga nedostaje. Stoga osoba može prekinuti, promijeniti ili odgoditi druge aktivnosti u svrhu zadovoljenja potreba. No postoje i situacije u kojima podražaji iz okoline djeluju na ponašanje. Primjerice, kada osoba ugleda hladno piće tijekom vrućeg ljetnog dana, poželjet će popiti to piće, a što nije bio slučaj prije nego što je ga osoba ugledala. Osim takve

vrste gladi, u ponašanja izazvana nagonima ubrajaju se i potreba za hranom, potreba za djelovanjem ili potreba za doživljajima. To se odnosi na aktivnost koja će pojedinca potaknuti na djelovanje ako postoji jasno određeni cilj. S druge strane, čitanje ispitnih materijala bi se moglo shvatiti kao aktivnost uzrokovana pritiskom. Međutim, student je usmjeren prema cilju, da položi ispit. Njega ne tjeraju prethodna iskustva da čita i uči već ga privlači pomisao da će položiti ispit i tako ostvariti svoj cilj. S obzirom na to da se radi o složenim oblicima djelovanja i organizacije i usmjerenosti prema cilju, radi se o događajima koji studenta privlače. Svakako valja naglasiti kako cilj djeluje na svaku osobu u različitoj mjeri. Kod jedne osobe se javlja želja za poduzimanjem radnje, dok kod druge osobe to i ne mora biti tako jer je, primjerice umorna. Tu se javljaju dva motiva, motiv uspjeha i motiv moći (Rheinberg, 2004). Motiv uspjeha imaju osobe koje sebe doživljavaju marljivima i kompetentnima prilikom rješavanja izazovnih zadataka dok se motiv moći može primijetiti kod osoba koje teže osjećaju veličine, moći i snage kada imaju utjecaja na druge osobe. Ti motivi kao i brojni drugi nazivaju se sklonostima i one su trajne. Stoga upravo o motivima ovisi u kojem će smjeru ponašanje pojedinca ići.

1.1.1. Motivi i njihova podjela

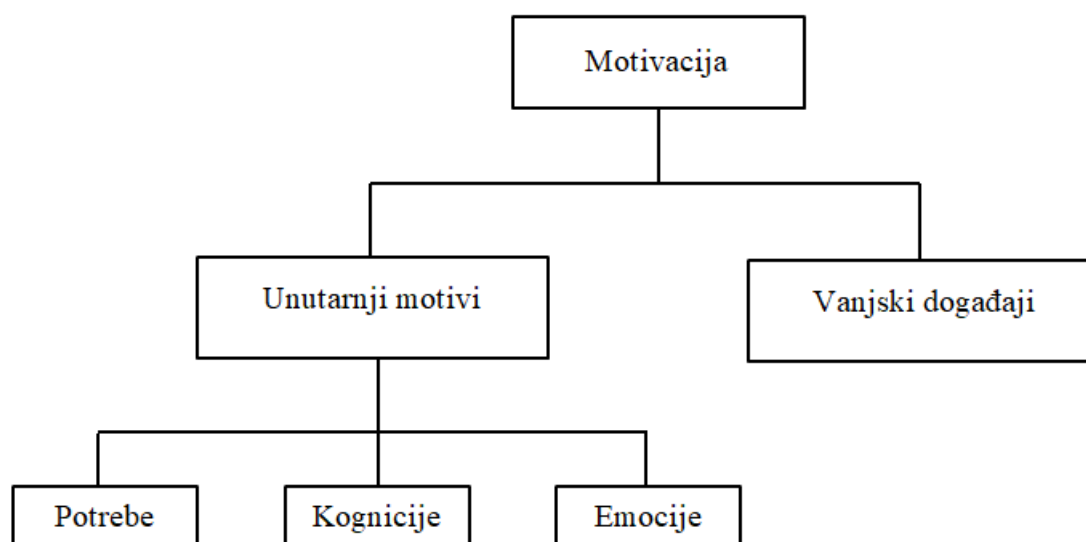
Grgin (1997) smatra kako ono što pokreće svrhovitu ljudsku djelatnost je motiv, a kada motiv dovodi do učenja, govori se o relativno trajnim promjenama ponašanja. Treba uzeti u obzir činjenice vezane uz motiv, prva je kako jedan te isti motiv može različite ljude navesti na različita ponašanja. Primjerice, osoba kojoj je motiv društveno priznanje može se više zalagati u profesionalnom radu dok će se netko drugi zalagati u učenju. Nadalje, neke će se osobe usredotočiti na ponašanja zbog kojih postoji mogućnost većeg novčanog dobitka i slično. Druga je pak činjenica kako različiti motivi kod različitih osoba mogu za posljedicu imati jednaka ponašanja. Uzmimo za primjer učenikovu aktivnost. Dok će neki učenici za motiv imati stjecanje što više znanja o svijetu i životu, drugi će težiti dobivanju najviših ocjena. Ima i onih koji jednostavno za motiv imaju postizanje povoljnijeg društvenog položaja u skupini kojoj pripadaju i slično. Sve navedeno pokazuje kako motivacija kod različitih ljudi potencijalno rezultira različitim oblicima ponašanja.

Ponašanje svake osobe mijenja svoj intenzitet pa tako pojedinac u trenutku može biti jako angažiran u vezi s nečim dok će u nekoj drugoj situaciji biti ravnodušan, pasivan. S vremenom se intenzitet motivacije mijenja, a time se mijenja i ponašanje pojedinca. Postoje i

razlike u motivaciji različitih osoba premda su osnovni motivi svima zajednički (glad, socijalizacija, određene emocije). Ono po čemu se osobe razlikuju su njihovi osobni motivi čiji se stupanj razlikuje od osobe do osobe. Tako će jedna osoba imati jak motiv za nečim dok će druga osoba za istu stvar imati slab motiv. U nastojanju da se ponudi objašnjenje za ponašanje neke osobe, neizostavno je uključiti teoriju motivacije. Motivacijska teorija za cilj ima obrazložiti što to usmjerava ponašanje i pruža mu energiju (Reeve, 2010). Pojam energije podrazumijeva snagu ponašanja koje je intenzivno, snažno i postojano, a smjer označava svrhu ponašanja koje vodi prema postizanju određenog cilja. Motivacija podrazumijeva unutarnje motive i vanjske događaje što je i prikazano na Slici 1:

Slika 1

Hijerarhija četiri izvora motivacije (prema Reeve, 2010; str. 6)



Reeve (2010) navodi kako su unutarnji motivi zapravo unutarnji procesi koji usmjeravaju ponašanje i istome daju energiju. Motiv je općeniti pojam koji u sebi sadrži tri podvrste unutarnjih motiva: potrebe, kognicije i emocije. Prvi je motiv potreba, stanje koje je ključno da se osoba održi na životu te da bi ista mogla rasti i razvijati se. To se u prvom redu odnosi na fiziološke potrebe (npr. potrebu za hranom i vodom). Osim tih fizioloških potreba, važne su i psihološke potrebe poput pripadanja i kompetencije. Zadovoljenje tih potreba

proizlazi iz težnje za bliskim odnosima s drugim osobama i težnje za ovladavanjem okolinom. Stoga su navedene psihološke potrebe također zadužene za rast i razvoj osobe, baš kao i fiziološke potrebe. Mentalni fenomeni poput pojma o sebi, očekivanja i vjerovanja su mentalni fenomeni koji se ubrajaju u kognicije. Primjerice student ima pojam o sebi i svojoj ulozi u širem društvu i on zna na koji će način objasniti svoj uspjeh ili neuspjeh. Ima očekivanja koja se tiču uspjeha ili neuspjeha te određena vjerovanja u vezi sa svojim sposobnostima. Sve su to kognitivni izvori motivacije kojima je izvor način razmišljanja neke osobe, u tom slučaju studenta. Naposljetku, tu su i emocije, kratkotrajni fenomeni koji imaju obilježje subjektivnosti, fiziologije, funkcionalnosti i ekspresivnosti. Uloga emocija je usklađivanje reakcija s važnim događajima u životu osobe. Petz (2010) pobliže objašnjava bliskost emocija i motivacije. Obje riječi u korijenu imaju latinsku riječ „moveo” što znači kretati. Tako se može reći kako su i emocije i motivacija pokretači čovjekova ponašanja. Osoba u životu pokušava izbjeći neugodne emocije a zadržati one ugodne emocije. Prema tome, emocije ne samo da predstavljaju reakcije na podražaje iz okoline već su i motivi čovjekova ponašanja. Iz toga se može zaključiti kako je gotovo svaka emocija motiv za radnju, osim osjećaja blaženstva kada čovjek najčešće ne osjeća potrebu za radnjom. Baš zato psiholozi djelomično odjeljuju emocije od motivacije. Definirati emocije nije jednostavno, kao ni motivaciju. Jedna jednostavna definicija bila bi da motivaciju čini sve ono unutarnje što čovjeka potiče na aktivnost i postizanje nekog cilja. Aspekti iskustva koji su međusobno povezani i koje emocije usklađuju i organiziraju su osjećaji, fiziološka pripremljenost, funkcije i ekspresija. Osjećaji su subjektivni i verbalni opisi emocionalnog iskustva osobe. Fiziološku pripremljenost bi se moglo opisati kao način na koji se tijelo priprema i reagira a u svrhu zadovoljenja uvjeta u određenoj situaciji. Naposljetku, ekspresija je način na koji osoba javno izražava emotivno iskustvo prema drugima.

Nadalje, Reeve (2010) smatra kako se poticaji koji dolaze iz okoline i čija je sposobnost usmjeravati i energizirati ponašanje nazivaju vanjski događaji. Ponašanju prethode poticaji koji za svrhu imaju signalizirati kako će određeno ponašanje potencijalno dovesti do nagrade ili kazne. Stoga se može zaključiti kako su poticaji zaslužni za privlačenje osobe vanjskim događajima koji za rezultat imaju doživljavanje ugodnog iskustva. Isto tako poticaji mogu odvlačiti osobu od vanjskih događaja koji za rezultat imaju doživljavanje neugodnog iskustva. U vanjske se događaje ne ubrajaju samo podražaji okoline i općenite situacije već i socijalne sile kao što je primjerice kultura. U situacijama svakodnevnog promatranja ponašanja osobe, da se primijetiti kako su potrebe osobe pale u drugi plan ili nisu toliko intenzivne. Iz toga se

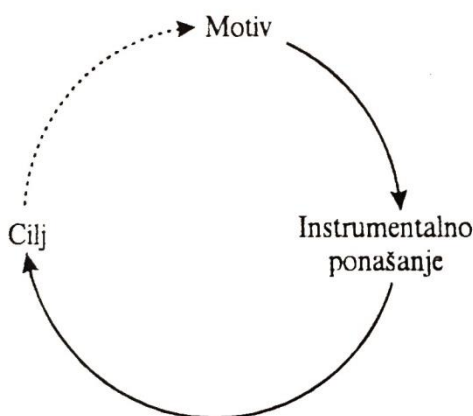
može zaključiti kako osoba nije baš uvijek motivirana iznutra. Ono što slijedi je očekivanje od okoline da motivira osobu. Dok se neki koriste sustavom nagrada kao poticaja, drugi biraju sustav kažnjavanja u vidu nekakvih prijetnji. Oba načina motiviranja predstavljaju vanjske događaje koji su poticaji i posljedice a koji stvaraju ono što se naziva ekstrinzična motivacija.

1.1.2. Motivacijski ciklus

Prema Grgin (1997), kod svake se motivacijske situacije javljaju tri faze: motiv, instrumentalno ponašanje i cilj. Temelj motiva može biti želja, potreba, interes i slično. Nakon što se javi motiv, slijedi aktivnost koja dovodi do zadovoljenja motiva zove se instrumentalno ponašanje. Ono što je zajedničko svim oblicima instrumentalnog ponašanja bez obzira na složenost je da imaju cilj. Ponekad se dogodi da je ponašanje usmjereno nekom drugom cilju koji je isto tako pozitivan. Primjerice, student koji nije položio ispit pribjegava drugoj aktivnosti kao što je sport. Na taj način bježi od pravog, izvornog cilja. Posljednja faza je cilj, završna etapa, stanje kojim instrumentalno ponašanje završava. To ne znači da će čovjek odgađati aktivnost na duže vrijeme, naprotiv, javljaju se neki novi motivi zbog kojih započinje novi motivacijski ciklus. Ciljevi se razlikuju, to može biti nekakav predmet, situacija ili aktivnost. Sve se faze motivacijske situacije najčešće prikazuju u obliku takozvanog motivacijskog ciklusa prikazanog na Slici 2:

Slika 2

Shematski prikaz motivacijskog ciklusa (prema Grgin, 1997; str. 162)



Jakšić (2003) slično opisuje faze motivacijske situacije; motiv, instrumentalno ponašanje i cilj. Ono što motivira čovjeka mogu biti interesi, želje ili pak potrebe. Kako bi motiv bio ostvaren, to jest zadovoljen, potrebno je poduzeti neku radnju, aktivnost (instrumentalno ponašanje). U podlozi svakog instrumentalnog ponašanja nalazi se cilj koji je završna faza motivacijskog ciklusa. Uz to, ostvarenjem cilja prekida se instrumentalno ponašanje, ali samo na kratko zato što dolazi do pojave novih motiva čime započinje novi motivacijski ciklus.

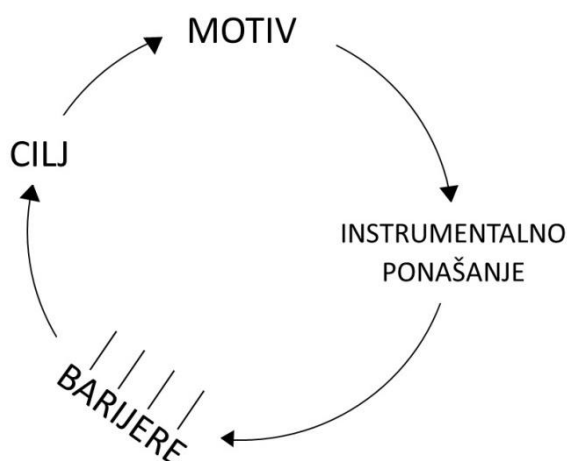
Grgin (1997) smatra kako bez obzira na to radi li se o prirođenim ili stečenim čovjekovim motivima, i jedni i drugi čine najbrojniju kategoriju motiva. Prirodne potrebe koje se još nazivaju biotičkim ili fiziološkim, javljaju se kao odgovor na nedostatak u organizmu. Ti nedostaci mogu biti problemi s disanjem (potreba za kisikom), glad (potreba za hranom), žeđ (potreba za tekućinom) i slično. Nadalje, u te se nedostatke ubrajaju i potreba za odmorom i snom te majčinski nagon. Zadovoljenjem tih potreba vraća se stabilnost organizma praćena osjećajem ugone. S druge strane, brojčano je više stečenih potreba. Stečene su potrebe rezultat života čovjeka u određenoj kulturnoj i civilizacijskoj okolini. Još ih nazivamo socijalnim potrebama ili sekundarnim potrebama. S obzirom na kulturu, broj stečenih potreba među njima se razlikuje, kao i unutar jedne kulture. Iako postoje razne teorije u vezi s očekivanjima, u stvarnim situacijama dolazi do individualnih razlika u vidu opažanja vlastitog zalaganja i dobitka kao i zalaganja i dobitka drugih osoba. Sličnu podjelu motiva ponudio je i Petz (2010) koji motive dijeli na prirodne i stečene. Motivi se još nazivaju potrebama, a prirodni motivi su oni primarni, naslijeđeni, dok su stečeni motivi oni sekundarni, naučeni. Prirodni se motivi javljaju i kod čovjeka i kod životinja, neovisno o vanjskim utjecajima. To su glad, žeđ, potreba za zrakom, odmorom i snom i mnoge druge. S druge strane, u stečene motive ubrajaju se potreba za društvom, znanjem, opijatima i slično. Kao i prirodnih, i stečenih motiva ima jako puno kod svakog čovjeka. Nadalje, autor ističe da su kod obaju vrsta motiva neke potrebe jače od ostalih pa njihova hijerarhija jačine najviše ovisi o *stupnju lišenosti* to jest nezadovoljavanja određene potrebe. Na isti se način mogu usporediti prirodne i stečene potrebe pa se često može čuti kako prirodne potrebe nadjačavaju stečene potrebe. To nije točno jer i tu se primjenjuje pravilo *stupnja lišenosti*.

Slika 3 (Petz, 2010) prikazuje motivacijski ciklus ponašanja. Početna točka je motiv koji je usmjeren prema određenom cilju. Kako bi čovjek došao do određenog cilja, mora nešto poduzeti. S obzirom na to da mu ponašanje služi kao instrument, takvo ponašanje se naziva instrumentalno ponašanje. Oblici instrumentalnog ponašanja ovise o situaciji i o osobi koja

teži određenom cilju. Tako primjerice za ostvarenje nekih ciljeva treba manje vremena i jednostavnijih ponašanja dok za neke druge treba više vremena i složenijih ponašanja. Nadalje, neki su oblici ponašanja društveno prihvatljivi, a neki nepoželjni, čak i kriminalni. Na putu do ostvarenja željenog cilja, čovjek često nailazi na prepreke koje se u ovom kontekstu nazivaju barijerama. Postoje tri skupine barijera, to su prirodne (fizikalne) barijere, društvene barijere i osobne barijere. Uz pretpostavku da prirodna barijera nije nemoguća za savladati, čovjek će ju savladati koristeći se iskustvom, znanjem i inteligencijom. Osim toga, bit će mu potrebno manje ili više vremena. Društvene barijere su složenije. Premda se lakšim čini primjerice prekršiti neki zakon nego savladati tešku prirodnu barijeru, posljedice ovog prvog su puno teže. Ipak, najteže su barijere one osobne jer tada čovjek koči samoga sebe. Može biti riječ o psihičkim ili fizičkim barijerama, ali i konfliktima. Za konflikt se može reći kako je to stanje kada čovjek bira između dvaju ili više ciljeva i nikako se ne može odlučiti samo za jedan. Sve dok je čovjek u takvoj nedoumici, u kojoj konflikt predstavlja barijeru, neće postići svoj cilj. Kada čovjek uspješno savlada barijere, dolazi do cilja i njegov je motiv tada zadovoljen. Međutim, tu ne prestaje sve; kad tad će se javiti nova potreba proizašla iz ostvarenog cilja. Najčešće se radi o nekom drugom, višem cilju te se tako ponavlja motivacijski ciklus ponašanja. Prema nekim autorima, upravo je motivacijski ciklus dokaz kako većina ljudi nije u potpunosti zadovoljna tijekom svog života. S druge strane postoje autori koji su mišljenja kako je upravo taj ciklus pokazatelj napretka pojedinca i društva u cjelini. Svoje mišljenje argumentiraju činjenicom kako bi i pojedinac i društvo u cjelini postali neaktivni u trenutku kada bi postali zadovoljni ostvarivanjem cilja i ne bi postavljali nove ciljeve.

Slika 3.

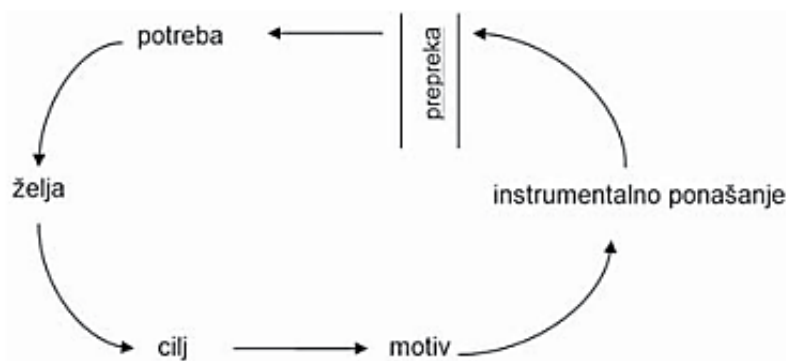
Motivacijski ciklus ponašanja (prema Petz, 2010; str. 276)



Prema Barić (2012), svako je čovjekovo ponašanje posljedica motivacijskog ciklusa (Slika 4), to jest njegovog djelovanja. Ono što pokreće motivacijski ciklus jest neravnoteža unutar organizma koja kod čovjeka izaziva neku potrebu, bila ona psihološka ili fiziološka. Čovjek zatim te potrebe prepoznaje i uvažava. Ponekad te potrebe prerastu u želje koje su zapravo zamišljeni cilj, vizija koja je rezultat prethodnog iskustva ili znanja. Kada se zamišljeni i stvarni cilj poklapaju, čovjek poduzima aktivnosti koje će ga dovesti do cilja, to jest ravnoteže u organizmu. Na putu do ostvarenja cilja čovjek može naići na prepreke koje svladati shodno svojim mogućnostima i stupnju motivacije.

Slika 4.

Motivacijski ciklus (prema Barić, 2012; str. 49)



1.1.3. Vrste motivacije

Vizek Vidović i sur. (2003) opisuju dva tipa motivacije. Prvi tip je intrinzična motivacija koja predstavlja odgovor na unutarnje potrebe poput potrebe za znanjem, osjećaja za znanjem, radoznalosti te rasta i razvoja. Osoba koja je intrinzično motivirana, to jest ima unutarnju motivaciju za učenjem, ne očekuje nikakvu nagradu za učenje iz radoznalosti. S druge strane, često se događa da osobi gradivo za učenje nije zanimljivo. Naime, svaki dan se uči nešto novo i sasvim je prirodno da osoba nije zainteresirana za svaku temu. Nadalje, svaki dan je isti, uvijek je prisutan nekakav oblik učenja. Stoga je važno povremeno uključiti vanjske

odnosno ekstrinzične poticaje, a sve u svrhu povećanja motivacije. Dakle, ekstrinzična se motivacija odnosi na motivaciju čiji je izvor izvan osobe; ocjena, dobar rezultat na ispitu, pohvala profesora, diploma i druge nagrade. Nadalje, Rheinberg (2004) o intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji piše kao o pojmovima koji su od 50-ih godina prošlog stoljeća nalazili svoju primjenu. Intrinzičan se prevodi kao „unutarnji”, ali nalazimo i pojmove „pravi” i „istinski”. Suprotno tomu, ekstrinzičan se prevodi kao „vanjski”. Intrinzično motivirana ponašanja bi se najlakše mogla objasniti kao ona do kojih dolazi zbog samoga sebe, to jest kada pojedinac djeluje iz vlastitog poriva. S druge strane, ekstrinzična su ponašanja ona u kojima se pokretač istih nalazi izvan same aktivnosti, to jest ako je osoba pod utjecajem nečega izvana. Reeve (2010) smatra kako je ponekad teško razlikovati intrinzična ponašanja od ekstrinzičnih. Primjerice student koji uči za ispit intrinzično je motiviran dok neki drugi student radi isto, ali je on ekstrinzično motiviran. Teško je sa sigurnošću odrediti tko je na ovaj ili onaj način motiviran samo promatrajući neku osobu. Ipak, osnovna razlika između intrinzične i ekstrinzične motivacije je usmjeravanje ponašanja i izvor energiziranja. Jednostavno rečeno, kod intrinzično motiviranog ponašanja, motivacija je rezultat osjećaja zadovoljstva koji neka aktivnost pruža i psiholoških potreba osobe. Suprotno tomu, kod ekstrinzično motiviranog ponašanja, motivacija je rezultat poticaja i posljedica koji su uvjetovani opaženim ponašanjem.

Prema Afzal i sur. (2010), motivacija studenata je ono što određuje njihov stav prema procesu učenja, a obično se takav tip motivacije dijeli na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Stoga Baktir i Sillah (2021) zaključuju kako je za pokretanje intrinzične motivacije nužno imati unutarnje pokretače dok su vanjski činitelji zaduženi za pokretanje ekstrinzične motivacije. Za razliku od ekstrinzične motivacije, na intrinzičnu motivaciju utječu faktori koji se nalaze unutar osobe koja je u procesu učenja (Asmus, 2021). Intrinzična je motivacija uzrok poduzimanja neke radnje zbog koje se osoba osjeća dobro. Kada je osoba intrinzično motivirana, ona nije potaknuta vanjskim činiteljima već unutarnjim. Dakle, radi se o osobnom zadovoljstvu zbog usvajanja novih informacija, otkrivanja stvari te samog izazova (Covington, 2000). Slično razmišljaju i Ryan i Deci (2000) koji pišu o intrinzičnoj motivaciji kao spontanijim ponašanjima kojima osoba zadovoljava svoje unutarnje potrebe. Obično se radi o potrebi za nekakvim izazovom i zabavom što u konačnici rezultira pozitivnim djelovanjem na cjelokupni organizam. Osim toga, intrinzično motivirana osoba doživljava pozitivna iskustva koja nisu povezana s instrumentalnim razlozima. Autori naglašavaju kako postoje razlike među osobama i njihovim sklonostima prema različitim aktivnostima, iako je

svaka osoba u konačnici intrinzično motivirana. Sorić (2014) također piše o zadovoljstvu i užitku kao razlogu za uključivanje u određenu aktivnost. Pri tome smatra kako intrinzična motivacija, osim spomenutih razloga, podrazumijeva i istraživački aspekt, razumijevanje te otkrivanje novih stvari. Nadalje, Reeve (2010) za intrinzičnu motivaciju smatra kako ona spontano proizlazi iz psiholoških potreba osobe, njezine težnje za rastom i razvojem te znatiželje. Intrinzično motivirana osoba bavi se određenom aktivnošću jer ju to zanima i pruža osobi izazov. Kada bi se intrinzičnu motivaciju sagledalo na funkcionalan način, bilo bi jasno kako je ona zapravo motivacija koja je urođena i zahvaljujući kojoj osoba ulaže napor u traženje izazova kojima se razvijaju vještine i sposobnosti te slijedi svoje interese. Kada osoba zadovolji svoje psihološke potrebe, spontano se proizvodi osjećaj zadovoljstva zbog bavljenja zabavnim aktivnostima. Isto tako, tijekom takvih aktivnosti u kojima je prisutna intrinzična motivacija, osoba osjeća da je kompetentna i samoodređena. Jakšić (2003) smatra kako se postizanjem ravnoteže u odnosu između osobe i njegove okoline zapravo postiže ispunjenost same osobe. Taj je odnos vidljiv iz radnji, to jest ponašanja osobe kojoj nisu potrebni vanjski podražaji da bi djelovala u tom odnosu. U kontekstu učenja, unutarnju motivaciju predstavlja sve što osobu potiče na tu aktivnost, usmjerava i određuje njezino trajanje. Prema Afzal i sur. (2010), kod intrinzično motiviranog studenta radi se o motivaciji koja dolazi iznutra. Tako se može reći da su intrinzično motivirani studenti osobe koje s velikom željom uče, a njihov motiv može biti interes, uživanje ili pak ostvarivanje ciljeva, bilo osobnih ili akademskih. Nadalje, skloniji su korištenju strategijama koje su složenije kako bi u konačnici obradili nove informacije na jednoj višoj razini. Rheinberg (2004) piše o intrinzičnoj motivaciji kao o nagonu, snažnom unutarnjem poticaju zbog kojega osoba poduzima neke radnje. Do tih radnji, to jest ponašanja dolazi zbog djelovanja motiva koji se javljaju unutar osobe. Prema Vu i Nguyen (2022), intrinzično se motivirane osobe uključuju u one aktivnosti za koje vjeruju da će postati stvarnost. Takve osobe opisuju sebe kao uzbuđene, sretne i koncentrirane na zadatak. Slično razmišljaju i Liu i sur. (2020) koji smatraju kako intrinzična motivacija dolazi do izražaja kada osoba želi zadovoljiti svoje unutarnje potrebe, bilo da se radi o užitku ili koristi. Prema Grgin (1997), intrinzična motivacija uključuje sve ono unutar osobe što ju navodi na aktivnost učenja, usmjerava na istu i određuje njezino trajanje. Temelj te aktivnosti čine i prirodene i stečene potrebe, sposobnosti, sklonosti, stavovi, vrijednosti, očekivanja, interesi, odluke te izazvane emocije. Kao što je već prije spomenuto, prilikom zadovoljavanja primarnih i sekundarnih potreba postoji mogućnost učenja, a upravo obrazovanje djeluje na razvijanju spomenutih potreba za novim saznanjima.

Prema Covington (2000), osim intrinzičnih razloga, osoba poduzima radnju i zbog ekstrinzičnih razloga. Iz samog naziva je jasno da se radi o vanjskim činiteljima koji nisu povezani sa samom radnjom. Ti činitelji se najčešće opisuju kao nekakve nagrade. Liu i sur. (2020) također ističu kako ekstrinzična motivacija do izražaja dolazi u ponašanjima i aktivnostima u kojima je pokretač izvan osobe. To mogu biti rokovi, prijetnje ili nagrade. Takvo se ponašanje može opisati kao kontrolirano i sa smanjenom mogućnošću izbora. Takav oblik motivacije Vu i Nguyen (2022) objašnjavaju kao motivaciju koju vanjski činitelji stavljaju pod kontrolu. Slično objašnjenje ekstrinzične motivacije ponudila je i Sorić (2014) koja smatra kako se osoba angažira u vezi s nekom aktivnošću iz instrumentalnih razloga, primjerice zbog nagrade. Nadalje, Asmus (2021) smatra kako se ekstrinzična motivacija javlja kada na osobu koja je u procesu učenja utječu okolinski činitelji, dakle oni koji se ne nalaze unutar same osobe. Na sličan način razmišlja i Rheinberg (2004) prema kojemu se, kod ekstrinzične motivacije motiv koji rezultira nekom radnjom, to jest ponašanjem, nalazi izvan osobe. Dakle, vanjski utjecaji su pokretači određenog ponašanja. Ryan i Deci (2000) smatraju kako je većina aktivnosti, to jest radnji zapravo rezultat vanjskih činitelja. Time se ne umanje važnost i prisustvo intrinzične motivacije, ali već se od djetinjstva nameću neki obrasci ponašanja za koje se smatra da su poželjni. Na taj način do izražaja dolazi upravo ekstrinzična motivacija. Iako ekstrinzično motivirane osobe obavljaju istu aktivnost, njihovi se razlozi za to ne moraju nužno podudarati. Prema Reeve (2010), ekstrinzična motivacija podrazumijeva poticaje okoline i posljedice koja je odvojena od aktivnosti. S obzirom na to da čovjek teži poželjnim posljedicama i nastoji izbjeći one nepoželjne, poticaji i posljedice imaju zadatak stvoriti želju da se čovjek ponaša na takav način koji će rezultirati poželjnim posljedicama. Jakšić (2003) smatra kako su ciljevi koje osoba želi postići, kao i ukupni vanjski činitelji koji na osobu djeluju poticajno i usmjeravajuće, određeni upravo ekstrinzičnom motivacijom. Kada se govori o ekstrinzičnoj motivaciji u vidu učenja, to su svakako kazne, različita natjecanja i oblici suradničkog učenja te situacije koje su konfliktne. S druge strane, prema Afzal i sur. (2010), ekstrinzično motivirani studenti ulažu tek najmanju količinu napora s ciljem postizanja najviše razine razumijevanja. Nadalje, osjećaju se prisiljenima na aktivnost učenja a svoje zadatke ispunjavaju tako da sami sebe moraju „vući”. Grgin (1997) objašnjava ekstrinzičnu motivaciju kao vanjske ciljeve osobe koje nastoji ostvariti učenjem. U ekstrinzičnu se motivaciju ubrajaju i svi okolinski činitelji koji osobu navode na učinkovitiji proces učenja. Vanjski ciljevi učenja se razlikuju od osobe do osobe stoga svaka osoba odabire one ciljeve za koje smatra da su vrijedni i prema njima će i usmjeriti svoje učenje. Kada se govori o vanjskim utjecajima, misli se na nagrade (pohvale) i kazne (prijekore), ali i

suradničko učenje (ciljevi su djeljivi), natjecanja (sa samim sobom ili s drugima) i konfliktne situacije (zapreke). Kada se govori o kaznama, važno je koristiti se različitim oblicima kazne jer nemaju svi oblici jednak negativan utjecaj na motivaciju.

1.1.4. Samoregulirano učenje

Prema Vizek Vidović i sur. (2014), postoje osobe za čije se učenje kaže da je samoregulirano. Takve osobe odgađaju trenutno zadovoljstvo kako bi ostvarili svoj cilj. Jako su samodisciplinirani a potrebna im je neznatna količina pomoći i nadgledanja prilikom poučavanja samih sebe. Njihova je motivacija to što su naučili nešto novo stoga djeluje kao da im vanjski poticaji za učenje i nisu potrebni. Stoga bismo samoregulirano učenje mogli definirati kao samousmjeravajući proces pomoću kojega osobe preobražuju mentalne sposobnosti u vještine učenja. Također, Zimmerman i sur. (1992) smatraju kako je sposobnost samomotivacije, kod osoba čije je učenje samoregulirano, na višoj razini. Ta sposobnost ovisi o ciljevima koje su osobe odredile za sebe, ali i vjerovanjima o njihovoj samoeфикаsnosti. Nadalje, samoregulirano je učenje jedna od sposobnosti studenta da kontrolira ono što utječe na njegovo učenje. Među ostalim, to su svi oni činitelji i uvjeti u situacijama učenja (Dembo i Eaton, 2000). Prema Enomoto (2012), osobe koje uče na takav način uspješno kontroliraju vlastitu motivaciju i ponašanje s obzirom na ciljeve koje su postavili. Nastavno na to, Perry i sur. (2006) smatraju kako osobe koje reguliraju svoje učenje prepoznaju načine na koje će savladati akademske izazove, a samim tim su svjesni svojih prednosti i slabosti u procesu učenja. Primjerice, izabrat će one strategije učenja za koje vjeruju da će im na najbolji način pomoći da prevladaju izazov s kojim su se suočili. Iznimno su uspješne u procesu učenja pri čemu veliku pozornost pridaju stvarnom razumijevanju onoga što uče. Osim toga, važan im je i osobni napredak. Torrano Montalvo i Gonzales Torres (2004; prema Vizek Vidović i sur, 2014) navode određene karakteristike po kojima se razlikuju osobe uspješne u samoregulaciji učenja od onih osoba koje su u tome manje uspješne ili neuspješne. Osobe koje uspješno reguliraju svoje učenje znaju se koristiti različitim kognitivnim strategijama, znaju planirati, nadzirati i usmjeriti svoje mentalne procese ka ostvarenju svojih ciljeva, imaju pozitivne emocije i motivacijska uvjerenja, planiraju i nadziru koliko vremena trebaju odvojiti za izvršenje nekog zadatka, u određenim se situacijama trude nadzirati i utjecati na razredno ozračje i zadatke te imaju mogućnost svjesnog korištenja različitih strategija koje im pomažu da izbjegnu unutarnja i vanjska ometanja i održe trud, motivaciju i koncentraciju za vrijeme

učenja. Slične karakteristike osoba čije je učenje samoregulirano nudi i De Corte (2011/2012). Takve osobe kvalitetno organiziraju svoje vrijeme za učenje, teže ostvarenju viših ciljeva što znači da su njihovi standardi viši u vidu zadovoljenja svojih potreba a uz sve to su i uporniji u procesu rješavanja problema. Oni rješavaju probleme u učenju na način da nude detaljno razrađen plan za rješenje istoga. Pri tome postoji nekoliko etapa poput pronalaska rješenja to jest razmišljanja o mogućem rješenju, praćenje istoga, uviđanje grešaka, vrednovanje te u konačnici osvrt na čitav proces. Nadalje, kod samoreguliranog učenja osoba ima sposobnost korištenja prethodnih znanja i vještina za rješavanje novih problema i zadataka.

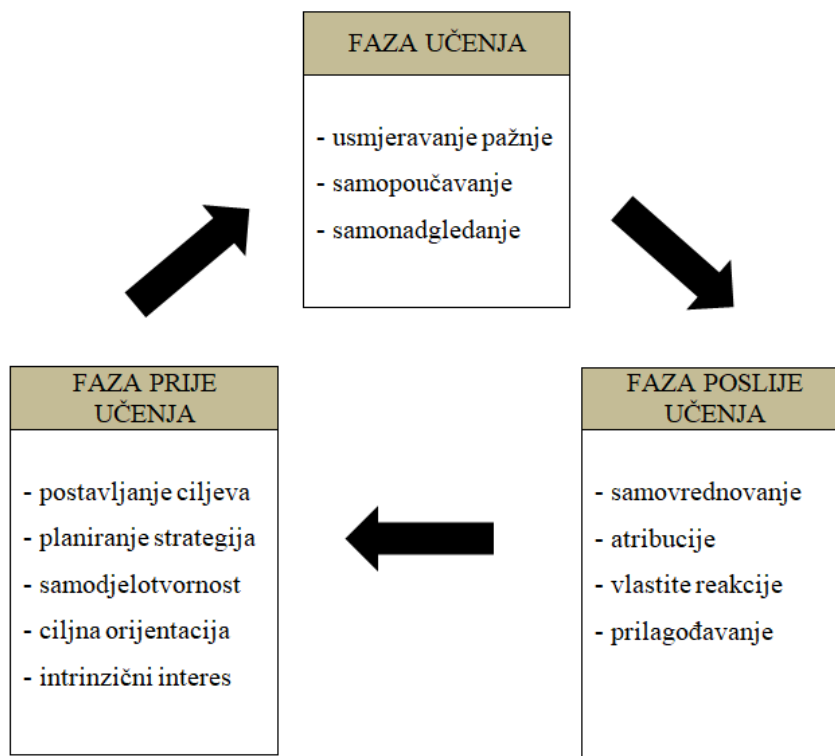
1.1.4.1. Faze samoreguliranog učenja

Vizek Vidović i sur. (2014) smatraju da unatoč tomu što se koristi različita terminologija u pogledu modela samoreguliranog učenja, pretpostavka je da se svi slažu kako se proces samoreguliranog učenja može podijeliti u tri faze; pripremnu fazu, fazu izvedbe ili nadgledanja te fazu refleksije. U pripremnoj fazi osoba analizira nastavni sadržaj koji mora naučiti, planira te postavlja specifične ciljeve. Ta faza služi kao priprema za fazu učenja a temelji se na predznanju učenika i znanju o sebi. Faza izvedbe ili nadgledanja karakteristična je po tome što se osoba koristi različitim strategijama kako bi izvršio zadatak, nadgleda ih kao i svoju motivaciju kako bi zadatak izvršila do kraja. Posljednja faza je faza refleksije u kojoj osoba vrednuje svoje rezultate učenja i regulira emocije koje bi mogla doživjeti u vezi s ishodima učenja.

Prema Zimmerman (1998) kako je navedeno u Vizek Vidović i sur. (2003), samoregulirano učenje je samousmjeravajući proces pomoću kojega osobe preobražuju svoje mentalne sposobnosti u vještine učenja. Radi se o cikličkom procesu koji se također sastoji od tri faze a koji je prikazan na Slici 4.

Slika 4.

Faze samoreguliranog učenja (Zimmerman, 1998 prema Vizek Vidović, 2003; 258)



Pintrich (2000) predlaže četiri faze i četiri područja za regulaciju (Tablica 1). Prema njemu, samoregulirano se učenje sastoji od sljedećih faza: prethodno planiranje i aktivacija, praćenje ili nadgledanje, kontrola te reakcija i refleksija. Svaka faza uključuje radnje koje su karakteristične za određenu fazu. Što se tiče obuhvaćenih područja, to su kognicija, motivacija / afekt, ponašanje i kontekst.

Tablica 1 Faze i područja samoreguliranog učenja (Pintrich, 2000; 454)

PODRUČJA REGULACIJE				
Faze	Kognicija	Motivacija/ afekt	Ponašanje	Kontekst
Prethodno planiranje i aktivacija	Postavljanje ciljeva	Biranje ciljne orijentacije	Planiranje potrebnog vremena i truda	Percipiranje zadatka
	Aktivacija prethodnih znanja	Procjena efikasnosti	Planiranje samoopažanja ponašanja	Percipiranje konteksta

	Aktivacija metakognitivnog znanja	Procjena lakoće učenja; percipiranje težine zadatka		
		Procjena vrijednosti zadatka		
		Aktivacija interesa		
Praćenje ili nadgledanje	Metakognitivna svjesnost i praćenje kognicije	Svjesnost i nadgledanje motivacije i afekta	Svjesnost i praćenje truda, utrošenog vremena i potrebe za pomoći Samoopažanje ponašanja	Praćenje promjena uvjeta zadatka i konteksta
Kontrola	Biranje i prilagođavanje kognitivnih strategija učenja, razmišljanje	Biranje i prilagođavanje strategija za upravljanje motivacijom i afektom	Povećanje/ smanjenje truda Upornost, odustajanje Traženje pomoći	Promjena ili ponovno razmatranje zadatka Promjena ili napuštanje konteksta
Reakcija i refleksija	Kognitivne procjene Atribucije	Afektivne reakcije Atribucije	Odabir ponašanja	Vrednovanje zadatka Vrednovanje konteksta

1.2.COVID-19 pandemija

Prema Hrvatskom zavodu za javno zdravstvo (2020), u prosincu 2019. godine svijetom je odjeknula vijest o oboljelima od upale pluća u gradu Wuhanu, točnije provinciji Hubei u Kini. Raspoloživi podatci upućuju na to da je prva oboljela osoba razvila simptome početkom istog mjeseca, 8. prosinca. Simptomi su uključivali povišenu tjelesnu temperaturu te otežano disanje, a ono što je oboljele dodatno povezivalo jest boravak na gradskoj tržnici gdje su trgovci prodavali morske i druge vrste živih životinja. U siječnju 2020. godine otkriven je koronavirus koji je prepoznat kod oboljelih i u drugim gradovima Kine te drugim državama. Svi oboljeli ili su doputovali iz Wuhanu ili su osobe koje su bile s prvim oboljelima u kontaktu. S obzirom na to da se povećavao broj oboljelih i umrlih, održan je sastanak Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) kada je bolest proglašena epidemijom.

Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2020) izvijestio je o prvom slučaju oboljele osobe od COVID-19 virusa u Hrvatskoj 25. veljače 2020. godine. Oboljeli je muškarac hospitaliziran, a od strane Nacionalnog kriznog stožera te kriznog stožera Ministarstva zdravstva i službe za epidemiologiju zaraznih bolesti Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo počelo je provođenje preventivnih mjera u vezi s kontaktima oboljelog kako bi se rizik od širenja infekcije smanjio. Tako je u ožujku je Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020) napisalo dokument u kojemu su opisani najvažniji koraci i postupci provedeni u proljeće 2020. godine kada je obrazovanje prešlo na model nastave na daljinu. Svrha tog dokumenta je priprema za buduća razdoblja koja su uslijedila. Tako su među ostalim i visoka učilišta dobila naputke o provedbi nastave na daljinu dok je Sveučilišni računski centar – SRCE pružio softver preko vlastitog centra za nastavu na daljinu. Svako je visoko učilište moglo samostalno odlučiti o načinu na koji će se odvijati nastava na daljinu. Prvih je tjedana visokim učilištima bilo potrebno više vremena za prilagodbu nego primjerice školama jer je način upravljanja procesom manje centraliziran kod visokih učilišta. Ministarstvo (2020) je provelo i upitnik namijenjen visokim učilištima koji se tiče tema specifičnih za takav tip ustanove. Rezultati su pokazali kako je većina visokih učilišta provela svoje studentske programe upotrebom različitih digitalnih alata. Važno je naglasiti kako postoje moduli čije izvođenje na daljinu nije jednostavno. To su u prvom redu klinička praksa, rad u laboratorijima i učenje koje se temelji na radu kod poslodavca. Stoga je Ministarstvo zatražilo otvoren pristup digitalnim izvorima. Unatoč činjenici da je većina visokih učilišta utvrdila postupke vrednovanja na daljinu, i dalje je upravo to predstavljalo najveći problem.

1.2.1. Nastava na daljinu – prednosti i nedostaci

Prema Bačić i Krstinić (2020), prelazak na nastavu na daljinu značio je i promjenu uvjeta održavanja nastave, to jest promjenu konzistencije i strukture. Potrebna je veća fleksibilnost u vidu pristupa, kreiranja i poučavanja nastavnog sadržaja. Nadalje, važno je poticati studente na sudjelovanje u komunikaciji i kreativnost a sve kako bi se izrazilo razumijevanje u vezi s novonastalom situacijom. Rezultati prethodnih istraživanja pokazuju kako je nastava na daljinu učinkovita i pruža priliku za pokazivanje potencijala. Također, veliki broj dostupnih usluga i alata na raznim platformama je besplatan. Upravo dostupnost materijala za učenje i informacija omogućilo je smanjenje vremena za učenje jer se brže i učinkovitije usvajaju nova znanja.

Kučina Softić (2021) definira hitnu nastavu na daljinu kao privremeni prelazak s trenutačnog oblika nastave na online okruženje pri čemu je karakteristična uporaba raznih alata. Moglo bi se reći i kako je nastava na daljinu zapravo klasičan oblik nastave koji se održava u online okruženju uslijed izvanrednih okolnosti. Pri tome je važno da nastavni materijali budu dostupni studentima. Nadalje, Čubrić (2021) piše o nastavi na daljinu kao o takvom obliku učenja i poučavanja u kojemu nema fizičke prisutnosti i kontakta studenata i profesora. Pri tome se, uz pomoć digitalnih tehnologija odvija proces učenja i poučavanja u virtualnom okruženju. Zbog toga nastava na daljinu predstavlja izazov, kako profesorima tako i studentima. Neke od karakteristika koje uspješan student treba posjedovati jesu svakako strpljivost, upornost, samodisciplina, samostalnost te kvalitetna organizacija vremena. Pri tome je važna podrška od strane profesora koji održavaju dovoljnu razinu akademske motivacije studenta.

Prema Čubrić (2021), prednosti nastave na daljinu su sljedeće:

- 1) fleksibilnost (uspostavljanje vlastitog ritma i vremena)
- 2) izostanak putovanja (izrazito važno za vrijeme COVID-19 pandemije)
- 3) razvoj vlastite odgovornosti za učenje
- 4) razvoj vještina potrebnih za obradu dostupnih informacija
- 5) sigurnost (određeni se broj studenata osjeća sigurnijim iza zaslona računala)
- 6) mogućnost snimanja i ponovnog gledanja predavanja
- 7) ekonomičnost (dostupnost obrazovanja je jeftinija za društvenu zajednicu)
- 8) manji broj izostanaka (bolesni studenti također mogu sudjelovati u nastavi)

Unatoč brojnim prednostima koje je Čubrić (2021) navela, postoji i određeni broj nedostataka nastave na daljinu:

- 1) izostanak direktnog kontakta (nenadoknativ gubitak za studente i profesore)
- 2) slaba tehnička podrška povezana s materijalnim okolnostima
- 3) tehničke teškoće (može djelovati frustrirajuće i poticati na odustajanje)
- 4) slaba motivacija (rezultat nedovoljne informatičke pismenosti studenata i profesora)
- 5) troškovi koji nastaju u vezi s tehnologijom
- 6) profesor se teže posvećuje studentima pojedinačno
- 7) velik broj platformi te stalna potreba za usavršavanjem

Prema Kučina Softić (2021), profesori koji su se prije COVID-19 pandemije koristili digitalnim alatima lakše su organizirali nastavu i imali su prethodna iskustva u vezi s alatima. Upravo su s tim profesori i studenti imali najviše problema, to jest teškoća jer nisu svi podjednako bili informatički pismeni. To je za posljedicu izazivalo stres, opterećenje i zbunjenost. Većina je predavanja organizirana na način da se prenose uživo pa je tako porasla uporaba videokonferencijskih alata poput Google Meeta. Dok je to i funkcioniralo, izvođenje vježbi i praktikuma nije bilo moguće u samim početcima. Pisani i usmeni ispiti, s kojima su se studenti prvi put susreli, predstavljali su dodatan stres. Unatoč svim nedaćama u situaciji s pandemijom, predavanja su se i dalje održavala na sve raspoložive načine. Meše i Sevilen (2021) također ističu problem nedostatka iskustva poučavanja u okolnostima nastave na daljinu. Štoviše, tvrde kako je ključan faktor u motivaciji profesora nedostatak motivacije kod studenata. Prema tome se može zaključiti kako je za uspješnu izvedbu nastave na daljinu podjednako važna motivacija profesora i motivacija studenata. Alić Ramić i Smajović (2022; 90, 91) provele su istraživanje u kojem su sudjelovali studenti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Sarajevu. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove tih studenata u vezi s perspektivom i izazovima online nastave. Uzorak čini 80 studenata preddiplomskog i diplomskog studija. Studenti su, među ostalim, istaknuli prednosti i nedostatke online nastave, a njihovi su odgovori podijeljeni u nekoliko kategorija. Tako su kao prednosti istaknuli dostupnost nastavnih materijala, fleksibilnost i ekonomičnost (materijalni resursi, vrijeme i slično), unapređenje informacijski-komunikacijskih kompetencija, razvijanje vještina poput postavljanja prioriteta, upravljanja vremenom, ustrajnosti, samomotivacije, samodiscipline i drugoga te razvijanje i poticanje kreativnosti. S druge strane, nedostatak socijalnih kontakata, komunikacije licem u lice, osjećaj izolacije te teškoće poput stresa, depresije, gubitka volje,

manjak motivacije i interesa za aktivno sudjelovanje u nastavi, veće opterećenje, upitna kvaliteta znanja, problemi tehničke prirode i relativizacija etičkih principa smatraju se nedostacima online nastave.

1.2.2. Prednosti i nedostaci online provjera znanja

Prema Begović Kovač (2020), kao i nastava na daljinu i online provjere znanja imaju svoje prednosti i nedostatke. Profesori su se suočili s mnogim pitanjima i nedoumicama. Primjerice, studenti Fakulteta kemijskog inženjerstva i tehnologije u Zagrebu bili bi u nezahvalnom položaju zbog razlike među njima. Naime, oni studenti koji se do tada nisu susreli s pisanjem matematičkih izraza na računalu, bili bi sporiji i zbunjeniji od onih koji su se već susretali s time. Odlučeno je kako se ispiti pišu na papiru, fotografiraju po završetku i šalju u sustav u obliku privitka. Nadalje, postavlja se pitanje trajanja ispita. Očigledno je da će vrijeme biti isto kao da se piše u učionici jer se radi o istom formatu ispita. Iznimka je bila dodatno vrijeme potrebno za slanje ispita u sustav. S obzirom na to da je spomenuti fakultet pohađalo nekoliko međunarodnih studenata koji su se vratili u svoje matične zemlje, oni su ispit polagali u alternativnom terminu. Prednost kod takvog postupanja je fleksibilnost, ali ima puno više nedostataka kao što su odsutnost profesora za eventualna pitanja te nepravilnost zbog mogućeg slanja zadataka od strane studenata koji su već pristupili ispitu. Ono što je profesore najviše brinulo je nemogućnost nadgledanja studenata za vrijeme ispita. Neka su sveučilišta našla rješenje u kamerama dok su ostala to izbjegavala kako bi zaštitila privatnost studenata i njihovih domova. Stoga je na jednom od kolegija ispit bio konstruiran na način da se studenti mogu koristiti materijalima vezanima uz kolegij. Uvijek se postavlja pitanje varanja na ispitima, što je pogotovo za takav oblik polaganja ispita upitno. Mogućnosti za varanje su sljedeće: međusobna komunikacija studenata koja ipak oduzima puno vremena te pomoć od strane treće osobe koja donekle poznaje nastavni sadržaj.

Tolnauer-Ackermann i sur. (2020) provele su istraživanje čiji je cilj bio prikazati stavove i iskustva profesora jezika struke zaposlenih pri fakultetima u Republici Hrvatskoj o ocjenjivanju i vrednovanju za vrijeme nastave na daljinu. Uzorak od 82 profesora Udruge nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama. Svoja su iskustva podijelili putem online ankete, a rezultati su prikazani u Tablici 2:

Tablica 2 Stavovi profesora o prednostima, nedostacima i izazovima online vrednovanja (prema Tolnauer-Ackermann i sur. (2020; 283)

PREDNOSTI ONLINE VREDNOVANJA	NEDOSTACI I IZAZOVI ONLINE VREDNOVANJA
brzo pregledavanje i ispravljanje pisanih provjera znanja	nemogućnost objektivnog ocjenjivanja
jednostavnost i praktičnost kod provođenja provjera znanja npr. kraćih i brzih kvizova koje sustav automatski ispravlja	neakademsko ponašanje studenata: prepisivanje, potpuno ili djelomično rješavanje zadataka i ispita uz pomoć drugih ili umjesto drugih
brzina dostupnosti rezultata	pisanjem ispita u nekontroliranim uvjetima propituje se pouzdanost rezultata
mogućnost korištenja raznolikih zadataka i formata koji nisu dostupni u dvorani	slabije razvijene digitalne vještine studenata
češće korištenje esejskih i problemskih pitanja	uskraćivanje mogućnosti provjere napisanog, vraćanja na preskočena pitanja i sl. koje studenti uobičajeno imaju
uvođenje novih aktivnosti u vrednovanje	nerealno visoke ocjene
racionalizacija vremena nastavnika (usmeno ispitivanje od kuće, ušteda vremena jednom kad su baze pitanja pune, a testovi gotovi, automatsko ispravljanje ispita)	komplicirana i dugotrajna priprema ispita te poteškoće u kreiranju kvalitetnog ispita
racionalizacija vremena studenata (izvanrednih studenata, zaposlenih studenata, studenata na udaljenim područjima, na radu u inozemstvu i sl.)	manjak vremena za kvalitetnu provedbu online usmenog ispita na broj studenata
ekološki prihvatljiv način održavanja ispita (pismeni ispiti bez papira)	otežano vrednovanje pojedinih ili čak nemogućnost vrednovanja svih jezičnih

vještina

čitljiviji pa stoga i lakši za ispravljanje
(odgovori napisani na računalu pregledniji su
nego rukopis nekih studenata)

tehnički aspekt provedbe ispita: nekvalitetna
internetska veza, nejednaki uvjeti za
polaganje ispita i sl.

fleksibilnost u definiranju termina usmenih
ispita bez obzira na raspoloživost dvorana

opuštenost / spontanost studenata u govoru
omogućen odgovaranjem „na daljinu“

vrednovanje u obliku kontinuiranih kraćih
provjera koje studentu pomažu da se bolje
spremi te lakše položi završni ispit

moćnost istovremenog testiranja većeg
broja studenata (pisana provjera)

preglednost ispita i njihova pohrana na sustav

lakša organizacija ispitnog roka

2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati u kolikoj je mjeri COVID-19 pandemija utjecala na motivaciju studenata za studiranje, to jest ispitati kako je novonastala situacija utjecala na ponašanje, razmišljanje i emocije studenata za vrijeme održavanja nastave na daljinu.

U svrhu ostvarivanja navedenog cilja provedeno je istraživanje pomoću kojega se nastojalo odgovoriti na sljedeće istraživačke probleme:

1. Utvrditi kako studenti procjenjuju kvalitetu online predavanja.
2. Utvrditi razmišljanja studenata u vezi s nekim od oblika prestanka studiranja.
3. Opisati kako studenti procjenjuju vlastito samopouzdanje za vrijeme COVID-19 pandemije.
4. Ispitati kako studenti opisuju vlastitu razinu motivacije za studiranjem za vrijeme COVID-19 pandemije.

Hipoteza:

COVID-19 pandemija je imala utjecaj na samopouzdanje i motivaciju studenata za studiranje.

3. METODA

3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovao $N = 121$ sudionik pri čemu je jedan ispitanik isključen iz istraživanja jer nije ispunjavao tražene uvjete. Broj studentica je značajno veći ($N = 91$) u odnosu na broj studenata ($N = 29$). Sudjelovali su studenti različite dobi (od 21 do 40 g.; $M = 29.25$). Struktura studenata prema dobi je sljedeća: 21 g. ($N = 2$), 22 g. ($N = 17$), 23 g. ($N = 26$), 24 g. ($N = 31$), 25 g. ($N = 18$), 26 g. ($N = 7$), 27 g. ($N = 4$), 28 g. ($N = 2$), 29 g. ($N = 2$), 30 g. ($N = 1$), 31 g. ($N = 1$), 33 g. ($N = 1$), 35 g. ($N = 2$), 36 g. ($N = 1$), 38 g. ($N = 2$) i 40 g. ($N = 3$). Najvećim dijelom se radi o studentima diplomskog studija ($N = 81$), zatim slijede studenti integriranog preddiplomskog i diplomskog studija ($N = 35$). Najmanje studenata je na preddiplomskom studiju ($N = 4$). Od toga je najviše studenata pete godine ($N = 60$), nešto manje studenata četvrte godine ($N = 45$) i najmanje studenata apsolventske godine ($N = 15$).

3.2. Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja konstruirana je anketa pod naslovom *Uloga COVID-19 pandemije u motivaciji studenata za studiranje*. Prvi se dio ankete odnosi na opće informacije o ispitanicima (spol, dob, sveučilište/fakultet, studij, razina studija te godina studija) dok se drugi dio ankete odnosi na uvjete studiranja, ponašanje i emocije studenata za vrijeme COVID-19 pandemije. Drugi dio ankete čine dvije tvrdnje zatvorenog tipa koje se odnose na dostupnost stabilne internetske veze i privatnosti za vrijeme nastave na daljinu dok se ostalih 27 tvrdnji odnosi na ponašanje, razmišljanje i emocije studenata a na koje su ispitanici odgovarali uz pomoć jednog ponuđenog odgovora na Likertovoj ljestvici. Odgovori su stupnjevani od 1 do 5 pri čemu imaju sljedeća značenja: 1 - uopće se ne odnosi na mene, 2 - uglavnom se ne odnosi na mene, 3 - niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, 4 - uglavnom se odnosi na mene i 5 - u potpunosti se odnosi na mene.

3.3. Postupak

Anketa korištena u svrhu istraživanja izrađena je u obliku *Google obrasca* a njoj su ispitanici mogli pristupiti putem poveznice koja se dijelila putem mobilne aplikacije *WhatsApp*. Ime, prezime i ostali osobni podatci nisu bilježeni kao ni e-mail adrese ispitanika što znači da je anketa u potpunosti anonimna. Ispitanici su morali dati odgovor na sve tvrdnje i sami upisati odgovore kada se to od njih tražilo. Istraživanje je provedeno online u razdoblju od lipnja 2023. godine do srpnja 2023. godine.

4. REZULTATI

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati u kolikoj je mjeri COVID-19 pandemija utjecala na motivaciju studenata za studiranje, to jest ispitati kako je novonastala situacija utjecala na ponašanje, razmišljanje i emocije studenata za vrijeme održavanja nastave na daljinu. Iz toga su postavljeni sljedeći istraživački problemi: utvrditi kako studenti procjenjuju kvalitetu online predavanja, utvrditi razmišljanja studenata u vezi s nekim od oblika prestanka studiranja, opisati kako studenti procjenjuju vlastito samopouzdanje za vrijeme COVID-19 pandemije te ispitati kako studenti opisuju vlastitu razinu motivacije za studiranjem za

vrijeme COVID-19 pandemije. Kako bi se dao odgovor na istraživačke probleme, provedeno je istraživanje čiji su rezultati prikazani dalje u tekstu.

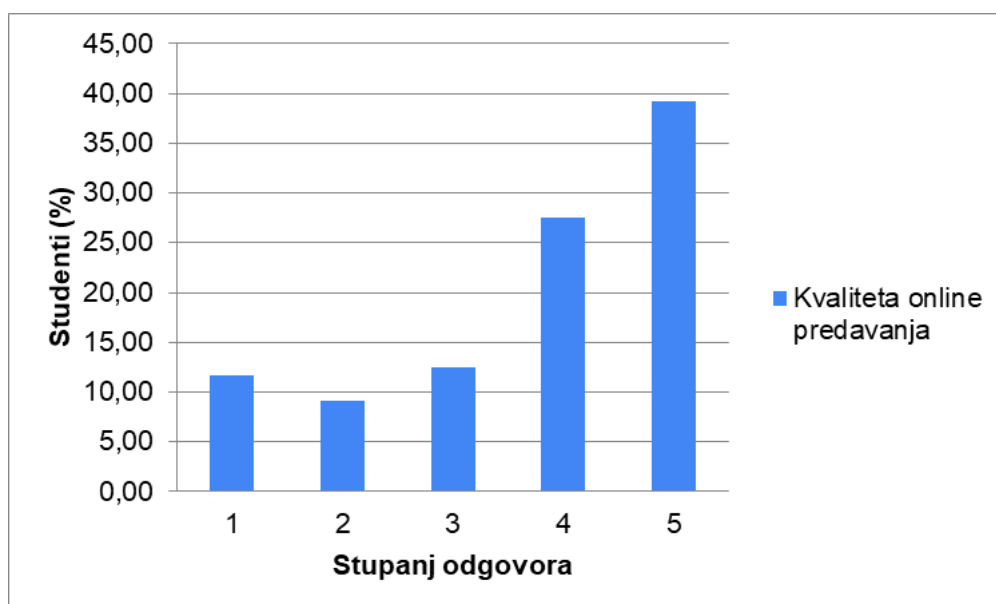
U Tablici 3 prikazane su aritmetička sredina i standardna devijacija za tvrdnju *Kvaliteta online predavanja manja je u odnosu na klasična predavanja licem u lice*. Navedenom se tvrdnjom želi utvrditi kako studenti procjenjuju kvalitetu online predavanja.

Tablica 3 Procjena kvalitete online predavanja u odnosu na klasičan oblik predavanja

TVRDNJA	N	M	SD
Kvaliteta online predavanja manja je u odnosu na klasična predavanja licem u lice.	120	3,733	1,370

Graf 1

Razmišljanja studenata u vezi s procjenom kvalitete online predavanja



Graf 1 prikazuje razmišljanja studenata u vezi s procjenom kvalitete online predavanja u odnosu na klasičan oblik predavanja. Mali broj studenata smatra kako kvaliteta online predavanja nije ništa lošija od klasičnog oblika predavanja ($N = 11,67\%$), a još manje studenata smatra kako kvaliteta online predavanja uglavnom nije smanjena ($N = 9, 17 \%$). Tek nekoliko studenata smatra kako nema razlike u kvaliteti tih dvaju oblika predavanja ($N = 12,50 \%$). Velik broj studenata smatra kako je kvaliteta online predavanja uglavnom manja ($N = 27,50 \%$), a najveći broj studenata ($N = 39, 17 \%$) se u potpunosti slaže kako je klasičan oblik predavanja kvalitetniji od online predavanja.

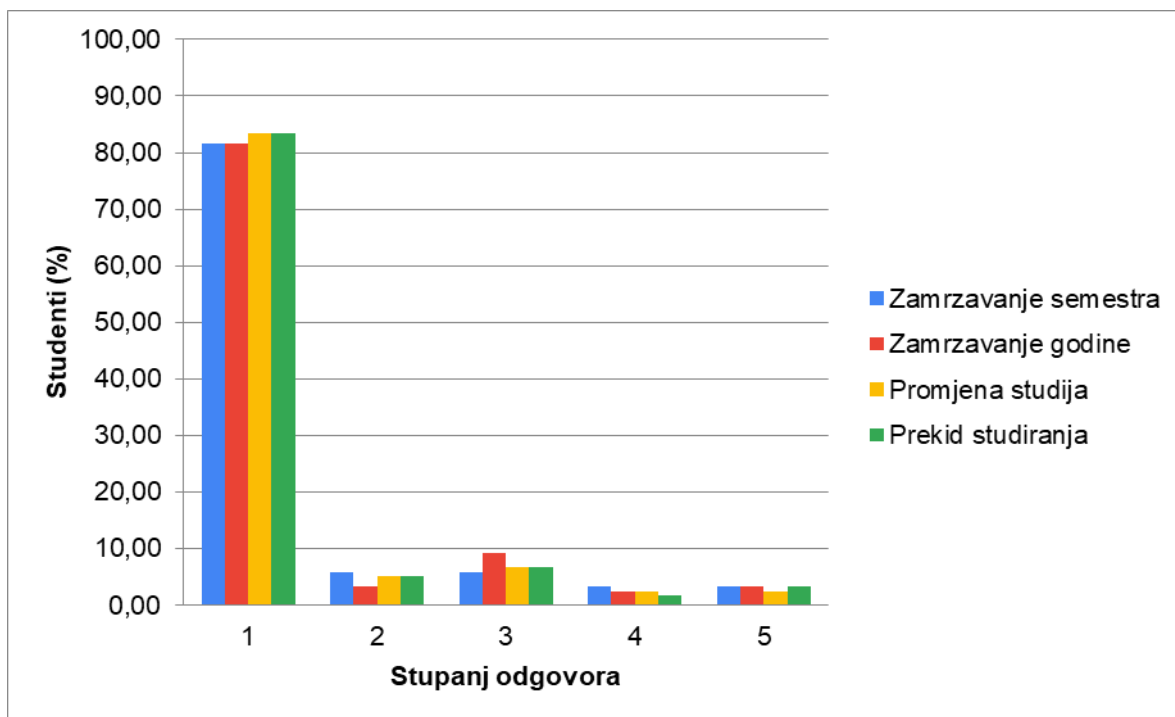
U Tablici 4 prikazane su aritmetička sredina i standardna devijacija za sljedeće tvrdnje: *Razmišljao/razmišljala sam o zamrzavanju semestra*, *Razmišljao/razmišljala sam o zamrzavanju godine*, *Razmišljao/razmišljala sam o promjeni studija*, *Razmišljao/razmišljala sam o prekidu studiranja*. Navedenim se tvrdnjama žele utvrditi razmišljanja studenata u vezi s nekim od oblika prestanka studiranja.

Tablica 4 Razmišljanja studenata u vezi s nekim od oblika prestanka studiranja

TVRDNJE	N	M	SD
Razmišljao/razmišljala sam o zamrzavanju semestra.	120	1,408	0,983
Razmišljao/razmišljala sam o zamrzavanju godine.	120	1,425	0,993
Razmišljao/razmišljala sam o promjeni studija.	120	1,358	0,906
Razmišljao/razmišljala sam o prekidu studiranja.	120	1,367	0,934

Graf 2

Razmišljanja studenata u vezi s nekim od oblika prestanka studiranja



Graf 2 prikazuje razmišljanja studenata u vezi s nekim od oblika prestanka studiranja. Ispitivalo se u kolikoj su mjeri studenti razmišljali o zamrzavanju semestra, zamrzavanju godine, promjeni studija i prekidu studiranja. Odgovori na sve četiri tvrdnje su identični, s manjim razlikama, pri čemu je većina studenata dala negativne odgovore.

O zamrzavanju semestra uopće nije razmišljala većina studenata ($N = 81,67\%$). Broj studenata koji uglavnom nisu razmišljali o zamrzavanju semestra i onih koji su samo ponekad o tome razmišljali isti je ($N = 5,83\%$). Također, jednak je broj onih koji su uglavnom i neprestano o tome razmišljali ($N = 3,33\%$).

Što se tiče zamrzavanja godine, također većina studenata ($N = 81,67\%$) nije uopće razmišljala o zamrzavanju godine. Tek nekoliko studenata uglavnom nije razmišljalo o zamrzavanju godine ($N = 3,33\%$), a njih nešto više niti jest niti nije razmišljalo o tome ($N = 9,17\%$). Najmanje je bilo studenata koji su uglavnom razmišljali o zamrzavanju godine ($N = 2,50\%$). Onih koji su definitivno razmišljali o zamrzavanju godine ima jako malo ($N = 3,33\%$).

O promjeni studija većina studenata uopće nije razmišljala (N = 83,33 %). Mali broj studenata uglavnom nije razmišljao o promjeni studija (N = 5,00 %) dok je nešto više onih studenata koji niti jesu niti nisu razmišljali o tome (N = 6,67 %). Podjednak je broj onih koji su uglavnom i u potpunosti razmišljali o promjeni studija (N = 2,50 %).

Gotovo isti rezultati dobiveni su i za razmišljanja o prekidu studiranja. Najveći broj studenata uopće nije razmišljao o prekidu studiranja (N = 83,33 %). Tek nekoliko studenata uglavnom nije razmišljalo o tome (N = 5,00 %). Studenata koji niti jesu niti nisu razmišljali o prekidu studiranja ima također jako malo (N = 6,67 %). Najmanje je studenata koji su uglavnom o tome razmišljali (N = 1,67 %), a nešto veći broj studenata je u potpunosti razmišljao o tome (N = 3,33%).

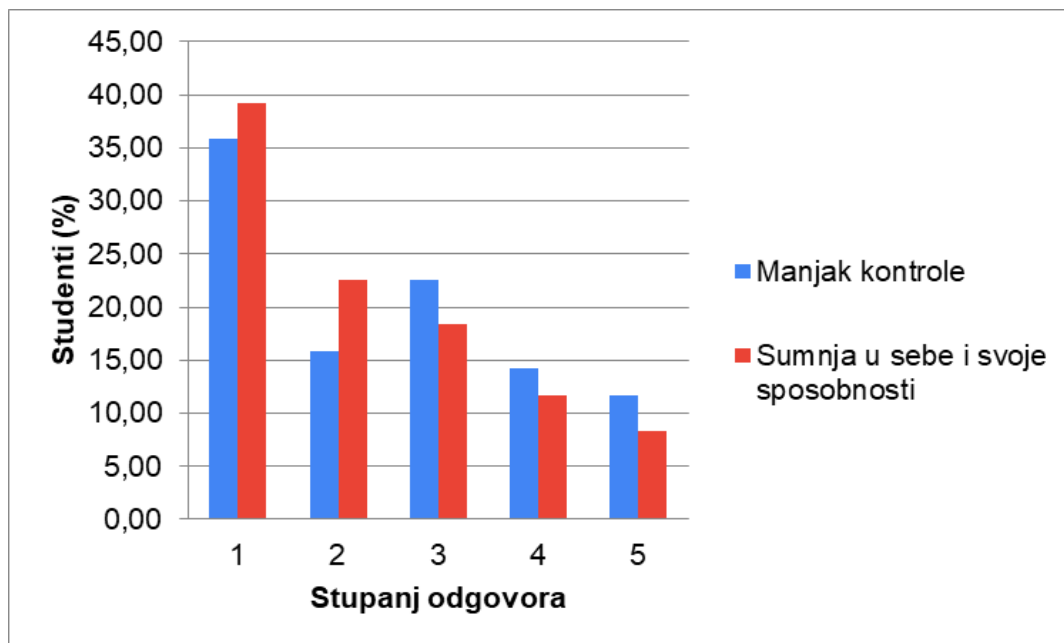
U Tablici 5 prikazane su aritmetička sredina i standardna devijacija za tvrdnje *Često sam imao/imala osjećaj da ne držim stvari pod kontrolom* i *Sumnjao/sumnjala sam u sebe i svoje sposobnosti*. Navedenim se tvrdnjama želi opisati kako studenti procjenjuju vlastito samopouzdanje za vrijeme COVID-19 pandemije.

Tablica 5 Procjena studenata u vezi s vlastitim samopouzdanjem za vrijeme COVID-19 pandemije

TVRDNJE	N	M	SD
Često sam imao/imala osjećaj da ne držim stvari pod kontrolom.	120	2,500	1,402
Sumnjao/sumnjala sam u sebe i svoje sposobnosti.	120	2,275	1,315

Graf 3

Procjena studenata u vezi s vlastitim samopouzdanjem za vrijeme COVID-19 pandemije



Graf 3 prikazuje procjenu studenata u vezi s vlastitim samopouzdanjem. Ispitalo se koliko često su studenti imali osjećaj da ne drže stvari pod kontrolom te u kolikoj su mjeri sumnjali u sebe i svoje sposobnosti.

Nešto više od četvrtine studenata ($N = 35,83 \%$) nije imalo osjećaj da ne drže stvari pod kontrolom. Upola manje studenata se uglavnom nije susretalo s takvim osjećajem ($N = 15,83 \%$), a otprilike petina studenata niti jest niti nije imala osjećaj da ne drži stvari pod kontrolom ($N = 22,50 \%$). Najmanji je broj studenata koji su uglavnom imali osjećaj da ne drže stvari pod kontrolom ($N = 14,17 \%$) i onih koji su zasigurno upoznati s takvim osjećajem ($N = 11,67 \%$).

Manje od polovice studenata uopće nije sumnjalo u sebe i svoje sposobnosti ($N = 39,17 \%$), dok nešto više od petine studenata uglavnom nije imalo takve sumnje ($N = 22,50 \%$). Neodlučna je gotovo četvrtina studenata ($N = 18,33 \%$), to jest niti jesu niti nisu sumnjali u sebe i svoje sposobnosti. Mali dio studenata je uglavnom razvio sumnje ($N = 11,67 \%$), a najmanji je broj studenata koji su u potpunosti razvili osjećaj sumnje u sebe i svoje sposobnosti ($N = 8,33 \%$).

U Tablici 6 prikazane su aritmetička sredina i standardna devijacija za sljedeće tvrdnje: *Bio/bila sam prisutan/prisutna na predavanjima i seminarima više nego prije pandemije, Prisustvovao/prisustvovala sam online predavanjima isključivo zbog izostanaka, Nisam u potpunosti bio/bila usredotočen/usredotočena na online predavanjima, Pratio/pratila sam predavanja više nego prije pandemije, Bio/bila sam aktivniji/aktivnija na predavanju prije pandemije, Teže sam se motivirao/motivirala da nešto započnem raditi, Ulagao/ulagala sam manje truda i vremena u izvršavanje akademskih obveza, Svoje bih obveze odlagao/odlagala do zadnjeg trenutka i Želja za uspjehom i ostvarenjem akademskih ciljeva je slabila.* Navedenim se tvrdnjama želi opisati kako studenti opisuju vlastitu razinu motivacije za studiranje za vrijeme COVID-19 pandemije.

Tablica 6 Procjena studenata u vezi s vlastitom razinom motivacije za studiranje za vrijeme COVID-19 pandemije

TVRDNJE	N	M	SD
Bio/bila sam prisutan/prisutna na predavanjima i seminarima više nego prije pandemije.	120	2,600	1,260
Prisustvovao/prisustvovala sam online predavanjima isključivo zbog izostanaka.	120	3,217	1,391
Nisam u potpunosti bio/bila usredotočen/usredotočena na online predavanjima.	120	3,658	1,213
Bio/bila sam aktivniji/aktivnija na predavanju prije pandemije.	120	2,975	1,423
Teže sam se motivirao/motivirala da	120	3,275	1,420

nešto započnem raditi.

Ulagao/ulagala sam manje

truda i vremena u

izvršavanje akademskih

obveza.

Svoje bih obveze

odlagao/odlagala do

zadnjeg trenutka.

Želja za uspjehom i

ostvarenjem akademskih

ciljeva je slabila.

120

3,167

1,311

120

3,458

1,384

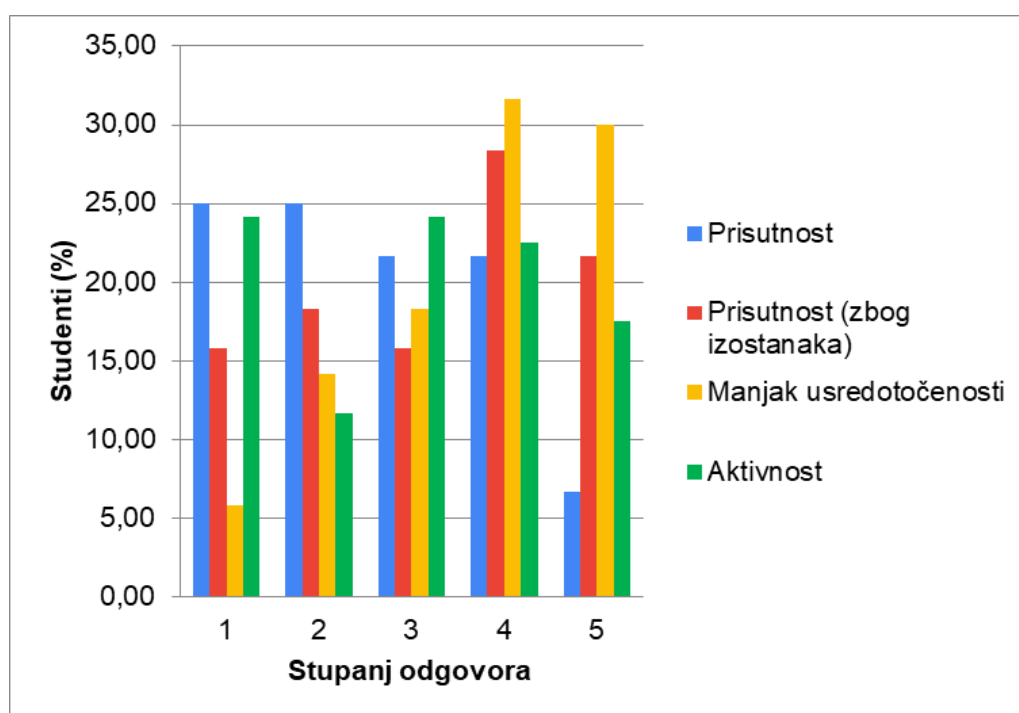
120

2,450

1,295

Graf 4

Procjena studenata u vezi s vlastitom razinom motivacije s obzirom na online predavanja



Graf 4 prikazuje procjenu studenata u vezi s vlastitom razinom motivacije s obzirom na online predavanja. Ispitalo se jesu li studenti prisustvovali predavanjima i seminarima više nego prije pandemije, u kolikoj su mjeri bili prisutni na istima zbog broja izostanaka,

koliko su bili usredotočeni na online predavanjima te jesu li bili aktivniji na predavanjima prije pandemije.

Podjednak broj studenata uopće i uglavnom nije prisustvovao predavanjima i seminarima u odnosu na vrijeme prije pandemije ($N = 25,00 \%$). Također, jednak broj studenata je u istoj mjeri bio prisutan kao i oni koji su uglavnom prisustvovali predavanjima i seminarima ($N = 21,67 \%$). Najmanji je broj studenata koji su se izjasnili kako su u potpunosti prisustvovali predavanjima i seminarima više nego prije pandemije ($N = 6,67 \%$).

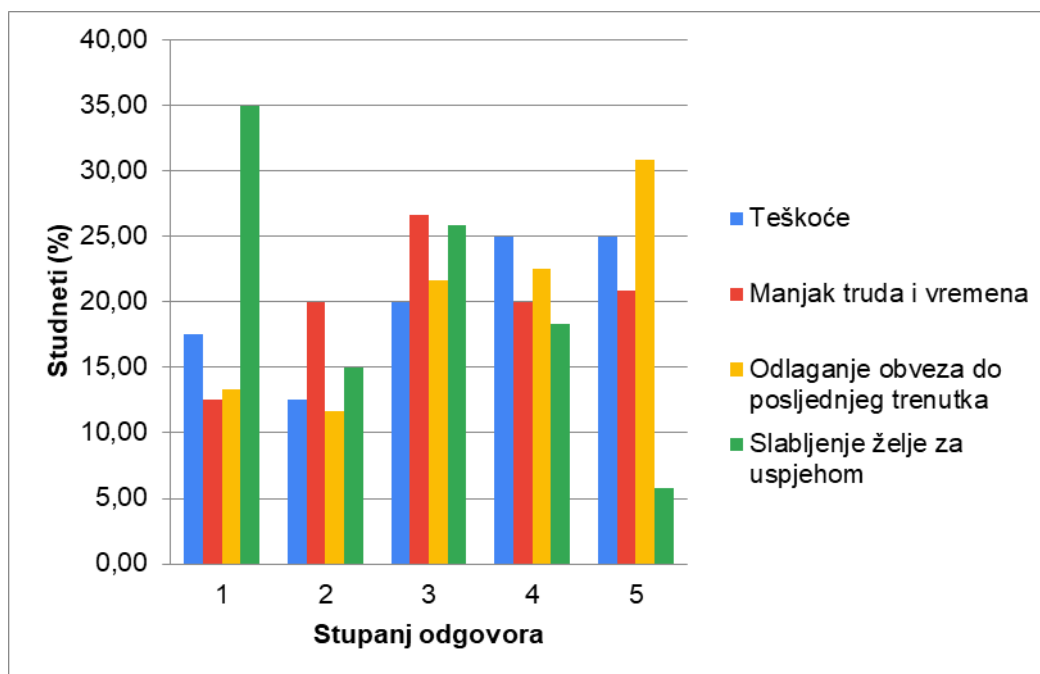
Najmanje studenata nije prisustvovalo online predavanjima isključivo zbog broja izostanaka ($N = 15,83 \%$), a isti je broj i onih koji niti jesu niti nisu bili prisutni zbog broja izostanaka. Nešto više studenata uglavnom nije prisustvovalo online predavanjima zbog broja izostanaka ($N = 18,33 \%$). Najviše je studenata koji su na predavanjima bili prisutni upravo zbog broja izostanaka ($N = 28,33 \%$), a čak nešto više od četvrtine studenata je u potpunosti prisustvovalo predavanjima zbog broja izostanaka ($N = 21,67 \%$).

Što se tiče manjka usredotočenosti na online predavanjima, najmanje je studenata koji se uopće s tim nisu susretali ($N = 5,83 \%$). Više je onih koji uglavnom nisu imali problema s usredotočenosti ($N = 14,17 \%$) i koji niti jesu niti nisu imali takvih problema ($N = 18,33 \%$). Najveći broj studenata je uglavnom nailazio na takav problem ($31,67 \%$) dok je nešto manje onih koji su u potpunosti upoznati s problemom manjka usredotočenosti na online predavanjima ($N = 30,00 \%$).

Gotovo petina studenata nije bila aktivnija na predavanjima u odnosu na period prije pandemije ($N = 24,17\%$). Tek mali dio ispitanih studenata uglavnom nije bio aktivniji na predavanju prije pandemije ($N = 11,67 \%$). Također, petina studenata je u jednakoj mjeri bila aktivna na predavanjima prije i za vrijeme pandemije ($N = 24,17 \%$), dok je nešto više od četvrtine studenata ($N = 22,50 \%$) uglavnom bila aktivnija prije pandemije. Nešto je manji broj studenata koji su u potpunosti bili aktivniji na predavanjima prije pandemije ($N = 17,50 \%$).

Graf 5

Procjena studenata u vezi s vlastitom razinom motivacije s obzirom na uloženi trud i vrijeme



Graf 5 prikazuje procjenu studenata u vezi s vlastitom razinom motivacije s obzirom na uloženi trud i vrijeme. Ispitalo se jesu li se studenti teže motivirali da nešto započnu raditi, jesu li ulagali manje truda i vremena u izvršavanje akademskih obveza, jesu li iste odlagali do zadnjeg trenutka te u koliko je mjeri želja za uspjehom i ostvarenjem akademskih ciljeva oslabila.

Nešto manje od četvrtine studenata uopće nije iskusilo da se teže motiviraju da nešto započnu raditi ($N = 17,50\%$), a još manje studenata uglavnom nije imalo takvih teškoća ($N = 12,50\%$). Točno se petina studenata niti jest niti nije teže motivirala da nešto započne raditi ($N = 20,00\%$) dok je njih četvrtina i uglavnom i u potpunosti teže motivirala u odnosu na period prije pandemije.

Najmanje je studenata koji uopće nisu ulagali manje truda i vremena u izvršavanje akademskih obveza ($N = 12,50\%$), a na petinu studenata se ta tvrdnja uglavnom ne odnosi ($N = 20,00\%$). Najveći broj studenata je u jednakoj mjeri ulagao trud i vrijeme u izvršavanje

akademske obveze (N = 26,67 %). Približno jednako studenata je uglavnom ulagalo više truda i vremena (N = 20,00 %) i onih koji su to u potpunosti radili (N = 20,83 %).

Mali je broj studenata koji je svoje obveze odlagao do zadnjeg trenutka (N = 13,33 %) i onih koji to uglavnom nisu radili (N = 11,67 %). Nešto više od petine studenata niti jest niti nije odlagalo svoje obveze do zadnjeg trenutka (N = 21,67 %), a približno je jednak broj onih koji su uglavnom to radili (N = 22,50 %). Najviše je studenata u potpunosti odlagalo svoje obveze do zadnjeg trenutka (N = 30,83 %).

Želja za uspjehom i ostvarenjem akademskih ciljeva kod najviše studenata uopće nije slabila (N = 35,00 %). Otprilike upola manje je onih čija želja uglavnom nije slabila (N = 15,00 %). Petina studenata se izjasnila kako je želja za uspjehom i ostvarenjem akademskih ciljeva ostala ista (N = 25,83 %). Kod nešto manje od četvrtine studenata ta je želja slabila (N = 18,33 %), a najmanji je broj onih koji su potvrdili kako im je želja za uspjehom i ostvarenjem akademskih ciljeva u potpunosti slabila (N = 5,83 %).

5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati u kolikoj je mjeri COVID-19 pandemija utjecala na motivaciju studenata za studiranje, to jest ispitati kako je novonastala situacija utjecala na ponašanje, razmišljanje i emocije studenata za vrijeme održavanja nastave na daljinu. S obzirom na to da je COVID-19 pandemija izazvala promjene, među ostalim i u visokom obrazovanju, jedan od istraživačkih problema bio je utvrditi kako studenti procjenjuju kvalitetu online predavanja u odnosu na dotadašnji, klasični oblik predavanja. Osim toga, jedan od istraživačkih problema bio je i utvrditi razmišljanja studenata u vezi s nekim od oblika prestanka studiranja. Posljednja su dva istraživačka problema imali svrhu opisati kako studenti procjenjuju vlastito samopouzdanje te ispitati kako studenti opisuju vlastitu razinu motivacije za studiranje za vrijeme COVID-19 pandemije. Glavna je hipoteza da je COVID-19 pandemija imala utjecaj na samopouzdanje i motivaciju studenata za studiranje. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako je pandemija u manjoj mjeri negativno utjecala na motivaciju studenata za studiranje.

Gotovo dvije četvrtine studenata smatra kako je kvaliteta online predavanja manja u odnosu na klasična predavanja licem u lice, što je i shvatljivo. S obzirom na to da se ispitanici nisu susretali s takvim oblikom predavanja, odnosno za njih je poznat samo klasičan

oblik, jasno je da online predavanja smatraju manje kvalitetnim. Osim toga, radi se o potpuno drugačijem doživljaju. Tome u prilog ide istraživanje koje su provele Alić Ramić i Smajović (2022; 90, 91), a čiji je cilj bio je ispitati stavove studenata Filozofskog fakulteta u Sarajevu u vezi s perspektivom i izazovima online nastave. Tako je 80 ispitanih studenata kao nedostatke, među ostalim naveli nedostatak komunikacije licem u lice, probleme tehničke prirode i relativizaciju etičkih principa. S druge strane, studenti su istaknuli i neke prednosti: dostupnost nastavnih materijala te unapređenje informacijsko-komunikacijskih kompetencija. Nadalje, Drokan (2021) je također provela istraživanje čiji je cilj bio utvrditi izvore stresa kod studenata za vrijeme COVID-19 pandemije. Gotovo 40 % ispitanih studenata istaknulo je online nastavu kao drugi najčešći izvor stresa. Iz te kategorije izdvajaju se odgovori poput online nastave, predavanja koja su snimljena za studente, slušanje predavanja u stvarnom vremenu, prilagodba na uvjete online nastave te korištenje potrebnim programima koji omogućuju prisustvovanje nastavi. Osim toga, u kategoriji koja se tiče organizacije od strane profesora, studenti su istaknuli nepoštivanje rasporeda, slabu pripremljenost i organizaciju te nekvalitetan pristup online nastavi od strane profesora. Zoretić i sur. (2021) proveli su istraživanje u kojem su osim studenata sudjelovali i nastavnici triju visokoškolskih ustanova u Zagrebu. Cilj je bio prikazati kako se potreba za socijalnim kompetencijama nastavnika smanjuje uslijed povećane potrebe za primjenom digitalnih kompetencija nastavnika. Među ostalim, procjenjivalo se zadovoljstvo studenata i nastavnika za vrijeme nastave na daljinu, Tako su studenti, njih čak 69,1 %, odgovorili kako im je teže bilo ispuniti nastavnikova očekivanja za vrijeme nastave na daljinu. Slične rezultate dobile su u svom istraživanju Bačić i Krstinić (2020). U istraživanju je sudjelovalo 120 redovnih i izvanrednih studenata Tehničkog veleučilišta u Zagrebu, a cilj je bio prikazati u kolikoj su mjeri studenti zadovoljni odnosno nezadovoljni online nastavom. Gotovo trećina studenata, njih 31 % je nezadovoljno i izrazito nezadovoljno izvođenjem online nastave pri čemu su prikazani i razlozi za to. Za 55 % studenata razlog nezadovoljstva predstavlja nedostatak društvene interakcije dok je drugi najčešći razlog nedostatak samomotivacije kojeg je iskusilo čak 48 % studenata. Gotovo trećina, njih 27 % istaknulo je tehničke poteškoće s kojima su se često susretali prilikom izvođenja online nastave, a najmanje je studenata izdvojilo slabu dostupnost materijala (11 %) i nepridržavanje rasporeda od strane nastavnika kao nedostatak (13 %).

Preko 80 % ispitanih studenata uopće nije razmišljalo o bilo kakvom obliku prekida studiranja (zamrzavanje semestra, zamrzavanje godine, promjena studija, prekid studiranja). Ostatak studenata uglavnom nije razmišljao o toj opciji, a neznatan broj njih je razmišljao o

tome. Može se zaključiti kako unatoč svim promjenama i teškoćama s kojima su se studenti susretali, prevladala je želja za akademskim ostvarenjem. Vjerojatno su takvi rezultati povezani s godinom studija koju studenti pohađaju. S obzirom na to da se radi o četvrtoj, petoj i apsolventskoj godini, dakle studentima koji su već određeno vrijeme proveli studirajući, nisu htjeli izgubiti uloženo vrijeme na način da naprave stanku ili odustanu od studiranja.

Kada se govori o samopouzdanju studenata, rezultati su pokazali kako gotovo 50 % studenata nije iskusilo probleme s kontroliranjem situacije u kojoj se nalaze dok njih gotovo 40 % nije sumnjalo u sebe i vlastite sposobnosti. Međutim, postoje i studenti koji su se suočili s osjećajem gubitka kontrole te su razvili određene sumnje u sebe i svoje sposobnosti. Razlog je prilično jasan, a to je sasvim nova situacija u kojoj se ne snalaze svi studenti jednako. Situacija nastave na daljinu bila je prilika da se studenti snađu i pokažu svoje sposobnosti prilagodbe, što svakako nije bio lak zadatak. Osim toga, nisu svi studenti imali iste uvjete u kojima su učili i prisustvovali nastavi na daljinu. Stoga je bilo za očekivati takve rezultate. Zaman i Nashmena (2021) može ponuditi objašnjenje ovih rezultata. Njihov je cilj među ostalim bio utvrditi vezu između nastave na daljinu i samopouzdanja u vezi s naučenim. U istraživanju je sudjelovalo 160 studenata triju sveučilišta u Pakistanu. Dobiveni rezultati ukazuju na postojanje negativne veze između nastave na daljinu i samopouzdanja ispitanih studenata. Iako rezultati istraživanja koje su provele Er Korucu i sur. (2024) nisu toliko zabrinjavajući, važno ga je spomenuti. Neki od ciljeva bili su ispitati razinu samopouzdanja studentica primaljstva te ima li strah od COVID-19 pandemije utjecaj na samopouzdanje. U istraživanju je sudjelovala 181 studentica, a dobiveni rezultati ukazuju na to da one imaju prosječnu razinu samopouzdanja. Međutim, kada se samopouzdanje promatra zajedno sa strahom od COVID-19 pandemije, postoji negativna korelacija. Kako se strah ispitanica povećava, tako se njihovo čitavo samopouzdanje (unutarnje i vanjsko) smanjuje. Dakle, što je situacija u vezi s pandemijom teža, pokazuje se manja razina samopouzdanja.

Što se tiče razine motivacije studenata, razmatrale su se dvije kategorije. Prva kategorija se tiče online predavanja, točnije prisutnosti studenata, njihove koncentracije i aktivnosti. Druga se kategorija tiče samih studenata, odnosno njihovih emocija i ponašanja. Tako se ispitivala razina motivacije, uloženi trud i vrijeme, odlaganje obveza te želja za uspjehom. Matković (2021) je provela istraživanje u kojem je sudjelovalo 420 studenata splitskog Sveučilišta. Cilj tog istraživanja bio je ispitati u kojoj su mjeri studenti zadovoljni online nastavom. Rezultati su pokazali kako je većina studenata, nešto više od 70 %, bila više

koncentrirana za vrijeme klasičnog oblika predavanja nego za vrijeme online predavanja, a nešto više od petine ispitanika je bilo koncentrirano u istoj mjeri prije i za vrijeme pandemije. Nadalje, 59,8 % studenata smatra kako su bili aktivniji nego za vrijeme klasičnog oblika predavanja. Ostatak studenata je u jednakoj mjeri bio aktivan, a tek je 8,8 % studenata bilo aktivnije za vrijeme online nastave. Za vrijeme klasičnog oblika nastave, u većoj je mjeri bilo motivirano 69 % studenata dok je njih 5,7 % motiviranije bilo za vrijeme online predavanja. Nadalje, Prgomet (2021) je provela istraživanje među 37 studenata Ekonomskog fakulteta u Osijeku. Pritom je cilj istraživanja bio ispitati osjećaje studenata i njihovo zadovoljstvo provedbom promjena do kojih je došlo uslijed COVID-19 pandemije. Prema rezultatima provedenog istraživanja, najviše je onih studenata kod kojih je motivacija u velikoj mjeri opala u odnosu na vrijeme prije pandemije (27 %). Podjednako je onih koji su nešto manje motivirani i onih kojima je razina motivacije ostala ista (22 %). 16 % studenata je u velikoj mjeri bilo motiviranije nego prije, a nešto manje je onih koji su nešto više motivirani nego prije (14 %). U istraživanju koje je provela Agencija za znanost i visoko obrazovanje (2020) sudjelovalo je 1114 studenata iz cijele države. Svrha istraživanja bila je istražiti trenutno stanje tehnoloških uvjeta online studiranja, kvalitetu izvedbe online nastave kao i podrške studentima u takvom okruženju. Nadalje, ispitivao se način ocjenjivanja, opterećenje studenata, socijalno-psihološki aspekti poučavanja te poželjni oblici potpore visokih učilišta i ostalih tijela u sustavu visokog obrazovanja. Među ostalim, od ispitanih se studenata tražilo da procjene svoju razinu motivacije tijekom studiranja u virtualnom okruženju. Najviše je studenata čija je razina motivacije ostala nepromijenjena (27 %), a identičan broj je i onih kojima se motivacija znatno smanjila (26 %) te onih koji su doživjeli blagi pad motivacije u odnosu na vrijeme prije karantene (25 %). Kod 14 % studenata je iskusilo veću motivaciju nego prije (14 %), a tek 7 % studenata je procijenilo kako je njihova razina motivacije znatno veća u odnosu na vrijeme prije karantene.

6. ZAKLJUČAK

Novonastala situacija u vezi sa studiranjem tijekom COVID-19 pandemije u određenoj je mjeri utjecala na motivaciju studenata za studiranje. Upravo takvo iskustvo je pokazalo kako na studiranje utječu i unutarnji i vanjski činitelji, to jest motivi. Iako se studentska populacija vješto koristi informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, zabilježene su neke poteškoće koje za posljedicu utječu na samopouzdanje i motivaciju studenata. Zbog svega navedenoga je cilj ovoga istraživanja bio ispitati koliko je COVID-19 pandemija utjecala na motivaciju studenata za studiranje. Točnije ispitao se način na koji je novonastala situacija utjecala na ponašanje, razmišljanje i emocije studenata za vrijeme održavanja nastave na daljinu. S obzirom na to da su sudionici studenti različitih godina studija (preddiplomski, diplomski i integrirani preddiplomski i diplomski studij), nije bilo velikih odstupanja u mišljenjima i procjenama.

Može se zaključiti kako je COVID-19 pandemija negativno utjecala na motivaciju studenata za studiranje. Međutim, treba napomenuti kako se to ne odnosi na svaku ispitanu kategoriju te da se kategorije razlikuju po mjeri u kojoj je pandemija negativno utjecala na motivaciju. Primjerice, studenti uglavnom smatraju kako je klasičan oblik predavanja kvalitetniji od online predavanja, što se donekle razlikuje od očekivanog jer se nastava na daljinu među studentima smatrala izvrsnim oblikom predavanja. Nadalje, studenti su prilično suglasni kada se radi o oblicima prestanka studiranja. Preko 80 % njih nije nikada razmišljalo o zamrzavanju semestra, zamrzavanju godine, promjeni studija ili prekidu studiranja. S obzirom na novu i nepoznatu situaciju na koju su se velikom brzinom morali prilagoditi, takvi rezultati pokazuju iznimnu razinu posvećenosti studiranju.

S druge strane, iako se više studenata izjasnilo kako nije imalo osjećaj gubitka kontrole nad stvarima, to jest situacijom i nije sumnjalo u sebe i svoje sposobnosti, vidljivo je iz rezultata da ipak ima studenata koji ni sami nisu sigurni kako su se osjećali. Za očekivati je da će samopouzdanje studenata biti narušeno s obzirom na brojne neizvjesnosti s kojima su se susretali, što u privatnom životu, što u akademskom pogledu. Kada se tome priroda činjenica da mnogo studenata nije moglo otputovati do svojih domova ili raditi što je za posljedicu imalo smanjen budžet, potpuno je shvatljivo da će samopouzdanje takvih studenata biti narušeno. Kada se to sve sagleda u cjelini, naravno da je bilo za očekivati kako će takva situacija negativno utjecati na motivaciju. Kako je sve povezano sa studiranjem, jasno je bilo

da će studenti biti manje motivirani za studiranje, konkretno online predavanja i seminare, kao i da će se njihove navike promijeniti. Drugačija situacija pruža mogućnost drugačijeg pristupa. Tako je veliki broj studenata koji su bili prisutniji na predavanjima koja su se odvijala klasično nego za vrijeme online predavanja. Određeni je dio studenata ipak više prisustvovao predavanjima koja su se odvijala online. To objašnjava sljedeći rezultat prema kojemu je priličan broj studenata prisustvovao predavanjima isključivo zbog broja izostanaka što je zapravo zabrinjavajuće. Osim toga, zabrinjava podatak kako su studenti u velikoj mjeri prisustvovali predavanjima, a nisu bili usredotočeni na ista. Što se tiče aktivnosti na predavanjima, podjednak broj studenata se izjasnio kako uopće nisu te kako su u istoj mjeri bili aktivni i prije pandemije. Možda je to zbog činjenice da se nije zahtijevalo od studenata da imaju upaljene kamere, pa je strah od pogrešnog odgovora bio manji. Tim više, studenti su iz svojih domova prisustvovali predavanjima pa nisu morali razmišljati o neugodnostima uslijed pogrešnog odgovora. U konačnici su rezultati pokazali kako su se studenti u većoj mjeri susretali s teškoćama kada se govori o motiviranju samih sebe. To je svakako utjecalo negativno na količinu uloženog truda i vremena u izvršavanje akademskih obveza. Iako određenom broju studenata to nije predstavljalo nikakav problem. Kako je nastava na daljinu omogućila studentima više vremena i slobode, često se događalo da se obveze odlažu do zadnjeg trenutka. Takvih je studenata bio popriličan broj što ne bi trebalo u tolikoj mjeri biti iznenađujuće već više zabrinjavajuće. Što se tiče želje za uspjehom i ostvarenjem akademskih ciljeva, mnogo studenata nije razmišljalo o tome, a i više je onih čija želja nije oslabila pri čemu ne treba zanemariti onu manjinu čija je želja popustila.

7. LITERATURA

- Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M. i Hamid, K. (2010). A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance, *International Journal of Business and Management*, 5 (4), <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p80>
- Agencija za znanost i visoko obrazovanje (2020). *Izazovi u visokom obrazovanju za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i socijalne izolacije: iskustva i potrebe studenata i djelatnika visokih učilišta*, https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Rezultati_istra%C5%BEivanja_Izazovi_u_visokom_obrazovanju_za_vrijeme_pandemije_bolesti_COVID19_i_socijalne_i_zolacije.pdf
- Alić Ramić, B. i Smajović, A. (2022). Izazovi i perspektive online nastave – stavovi studenata, *Zbornik radova Odsjeka za Pedagogiju*, 4 (4), https://www.researchgate.net/publication/375469923_Izazovi_i_perspektive_online_nastave_-_stavovi_studenata
- Asmus, E. P. (2021). Motivation in Music Teaching and Learning, *Visions of Research in Music Education*, (16) 31, <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss5/31>
- Bačić, L. i Krstinić, M. (2020). Zadovoljstvo studenata Tehničkog veleučilišta u Zagrebu provođenjem online nastave, *Obrazovanje za poduzetništvo – E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 10 (2), <https://doi.org/10.38190/ope.10.2.6>
- Baktir, Y., i Sillah, A. (2021). Volunteer Service After The Volunteer Service: Sector Of Employment And Veteran Volunteering. *Public Administration Quarterly*, 45(3), 256–277. <https://www.jstor.org/stable/27204198>
- Barić, R. (2012). Motivacija i prepreke za tjelesno vježbanje, *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, 63 (3), <https://hrcak.srce.hr/92080>
- Beck, Robert C. (2003). *Motivacija: teorija i načela*. Naklada Slap.

- Begović Kovač, E. (15. prosinca 2020). Prednosti i mane online provjera znanja, *Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike*, 21 (84), <https://hrcak.srce.hr/255534>
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation, *Current Directions in Psychological Science*, (9) 1, 22-25, <https://www.jstor.org/stable/20182612>
- Čubrić, M. (21. ožujka 2021). Nastava na daljinu, *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 8 (1), 255292, <https://hrcak.srce.hr/255292>
- De Corte, E. (2011). Constructive, Self-Regulated, Situated, and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence. *The Journal of Education*, 192(2/3), 33–47, <http://www.jstor.org/stable/42744233>
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools. *The Elementary School Journal*, 100 (5), 473–490, <http://www.jstor.org/stable/1002280>
- Drokan, N. (2021). Izvori stresa kod studenata za vrijeme pandemije COVID-19 (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:587678>
- Enomoto, K. (2012). A Study Skills Action Plan: Integrating self-regulated learning in a diverse higher education context. In X. Song & K. Cadman (Eds.), *Bridging Transcultural Divides: Asian Languages and Cultures in Global Higher Education* (pp. 101–130). University of Adelaide Press, <http://www.jstor.org/stable/10.20851/j.ctt1sq5w6k.10>
- Er Korucu, A., Uslu-Sahan, F., i Alan-Dikmen, H., (2024). The effect of COVID-19 fear on midwifery students anxiety, self-confidence. *Bratislava Medical Journal*, 125(4), 244-249. [10.4149/bll_2024_37](https://doi.org/10.4149/bll_2024_37)
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16–37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap.

- Hrvatski zavod za javno zdravstvo (31. siječnja 2020). *Epidemija pneumonije/akutne respiratorne bolesti uzrokovane novim koronavirusom*, Kina, <https://www.hzjz.hr/sluzba-epidemiologija-zarazne-bolesti/epidemija-pneumonije-povezana-s-novim-koronavirusom-kina/>
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo (25. veljače 2020). *COVID-19 - Priopćenje prvog slučaja*, <https://www.hzjz.hr/priopcenja-mediji/covid-19-priopcenje-prvog-slucaja/>
- Jakšić, J. (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup, *Kateheza : časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 25 (1), <https://hrcak.srce.hr/clanak/168425>
- Kučina Softić, S. (5. ožujka 2021). *Izazovi provođenja visokoškolske nastave u online okruženju*. (4. Dan kvalitete Farmaceutsko-biokemijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu), <https://dabar.srce.hr/islandora/object/srce%3A400>
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Reeve, J., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2020). What Determines Teachers' Use of Motivational Strategies in the Classrooms? A Self-Determination Theory Perspective. *The Journal of Education*, 200(3), 185–195. <https://www.jstor.org/stable/27116133>
- Matković, N. (2021). *Stavovi i percepcije studenata splitskog sveučilišta o provedbi online nastave za vrijeme trajanja epidemije Covid-19* (Završni rad). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:961786>
- Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study, *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4 (1), 11-22, <http://doi.org/10.31681/jetol.817680>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (8. srpnja 2020). *Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu*, <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NastavaNaDaljinu//Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20nastave%20na%20daljinu%20-%20Model%20nastave%20na%20daljinu.pdf>
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*, 106(3), 237–254, <https://doi.org/10.1086/501485>

- Petz, B. (2010). *Uvod u psihologiju* (Psihologija za nepsihologe,). Naklada Slap.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. U Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 451-502). Elsevier Inc., <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Prgomet, K. (2021). *UPRAVLJANJE PROMJENAMA U VISOKOM OBRAZOVANJU U VRIJEME PANDEMIJE COVID-19: PERSPEKTIVA STUDENATA : Završni rad* (Završni rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ekonomski fakultet u Osijeku. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:145:587966>
- Rahardjo, A., i Pertiwi, S. (2020). Learning Motivation and Students' Achievement in Learning English. *JELITA*, 1(2), 56-64, <https://jurnal.stkipmb.ac.id/index.php/jelita/article/view/65>
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Naklada Slap.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivacija*. Naklada Slap.
- Ryan, M. R. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67, <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap.
- Tolnauer-Ackermann, T., Jemrić Ostojić, I., Babović, J. (2020). Stavovi nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama o vrednovanju i ocjenjivanju na daljinu, *Politehnika i dizajn*, 8 (4), <https://doi.org/10.19279/TVZ.PD.2020-8-4-09>
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP d.o.o.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP d.o.o.
- Vu, N.-T., i Nguyen, D. A. (2022). "Minority Students' Experiences are Part of Our Life of Teaching": Hierarchical Multiple Regressions of Vietnamese Teacher Autonomous Motivation and Teacher Engagement. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(2), 20–48, <https://www.jstor.org/stable/48710335>

- Zaman, S. i Nashmena, H. (2021). IMPACT OF ONLINE EDUCATION ON STUDENT'S SATISFACTION AND SELFCONFIDENCE ON LEARNING DURING COVID -19 IN PAKISTAN. *Pakistan Journal of Educational Research*, 4(2). <https://doi.org/10.52337/pjer.v4i3.273>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663–676, <https://doi.org/10.2307/1163261>
- Zoretić, G., Čižmek Vujnović, O. I Ilić, M. (2021). Transformacijska uloga nastavnika u uvjetima nastave na daljinu, *Zbornik sveučilišta Libertas*, 6 (6), 29-50. <https://doi.org/10.46672/zsl.6.6.3>

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: Anja Krišto

Naslov rada: Uloga COVID-19 pandemije u motivaciji studenata za studiranje

Znanstveno područje i polje: društvene znanosti: psihologija

Vrsta rada: diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Ina Reić Ercegovac, prof. dr. sc., redoviti profesor

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Bruno Barać, dr. sc., viši asistent

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Suzana Tomaš, doc. dr. sc., docent

Morana Koludrović, izv. prof. dr. sc., izvanredni profesor

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* (NN br. 119/22)).

Split, 9. rujna 2024.

Potpis studenta/studentice: Anja Krišto

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Anja Krišto, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice primarnog obrazovanja s pojačanim modulom ranog učenja engleskog jezika, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 9. rujna 2024.

Potpis *Anja Krišto*