

ISKUSTVO STUDIRANJA U UVJETIMA POVEZANIM S BOLESTI COVID-19: STAVOVI STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA

Kutnjak, Anamarija

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:586479>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-28**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**ISKUSTVO STUDIRANJA U UVJETIMA POVEZANIM S BOLESTI
COVID-19: STAVOVI STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA**

ANAMARIJA KUTNJAK

Split, 2022

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij pedagogije i anglistike

Predmet: Obrazovanje na daljinu

DIPLOMSKI RAD

**ISKUSTVO STUDIRANJA U UVJETIMA POVEZANIM S BOLESTI
COVID-19: STAVOVI STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA**

Studentica:

Anamarija Kutnjak

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, srpanj, 2022

Sadržaj

1. UVOD	5
2. Teorijska razrada	6
2.1. Poimanje nastavničkih kompetencija	6
2.1.1. Područja kompetentnosti nastavnika	8
2.1.2. Pregled istraživanja u području nastavničkih kompetencija.....	13
2.1.3. Nastavničke kompetencije i visoko obrazovanje u RH	16
2.1.4. Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika	19
2.2. Obrazovanje na daljinu.....	21
2.2.1. Definiranje obrazovanja na daljinu	21
2.2.2. Obrazovanje na daljinu u visokoškolskim ustanovama u RH tijekom pandemije	25
2.2.3. Istraživanja u području obrazovanja na daljinu u RH	27
3. Empirijsko istraživanje.....	31
3.1. Cilj i problem istraživanja	31
3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja.....	31
3.2.1. Hipoteze istraživanja	31
3.2.2. Zadaci istraživanja.....	33
3.2.3. Varijable istraživanja.....	33
3.3. Metodologija istraživanja	34
3.3.1. Instrument istraživanja	34
3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka	34
3.4. Analiza i interpretacija podataka	35
3.4.1. Deskriptivna analiza.....	35
3.4.2. Deskriptivna obrada skala	36
3.4.3. Faktorska analiza	43
3.5. Testiranje hipoteza	48
4. Zaključak.....	70
Popis tablica	72
Popis slika	73
Literatura	74
Sažetak	80
Abstract	81

1. UVOD

Studenti završnih godina studija nastavničkog usmjerenja na samom su pragu izlaska na tržište rada, odnosno početka rada u odgojno-obrazovnom sustavu. Tijekom akademskog obrazovanja za zvanje nastavnika stječu potrebne kompetencije za uspješno i kvalitetno provođenje odgojno-obrazovnog rada. Kako bi u potpunosti bili spremni za nastavničku profesiju potrebno je osigurati sveobuhvatnu akademsku izobrazbu. Pandemija bolesti Covid-19 bila je izazovno vrijeme za hrvatski odgojno-obrazovni sustav, posebice na samo početku kada je nagli prelazak na nastavu na daljinu označio promjene u načinu prenošenja znanja i vještina. Učenici, učitelji, nastavnici, a samim time i studenti i profesori na visokim učilištima trebali su se prilagoditi novim, promijenjenim uvjetima studiranja. Provođenje nastave na daljinu u vrijeme pandemije, dovelo je do prepoznavanja područja obrazovanja na daljinu i važnosti takve vrste obrazovanja za sve sudionike (Batarelo Kokić, 2020).

Obrazovanje na daljinu olakšava pristup obrazovanju s obzirom na novonastale uvjete, ali sa sobom nosi i brojne prepreke koje mogu smanjiti kvalitetu obrazovanja. Cilj ovog rada je bio ispitati stavove studenata s različitih sveučilišta o iskustvu studiranja u uvjetima bolesti Covid-19, odnosno njihovo samoprocjenjeno izgaranje, zadovoljstvo studiranjem u online uvjetima te spremnost na poučavanje nakon provedene nastave na daljinu. Isto tako, željelo se utvrditi postoji li razlika u stavovima studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja. Rezultati provedenog istraživanja su u konačnici uspoređeni s prethodno provedenim istraživanjima.

Ovaj rad je sastavljen od dva dijela. U teorijskom dijelu su objašnjenje nastavničke kompetencije te su prikazane različite podjele istog, kao i temeljne postavke obrazovanja na daljinu. Nadalje, prvi dio uključuje i prikaz najvažnijih istraživanja u području nastavničkih kompetencija i obrazovanja na daljinu kako bi se dobio bolji uvid u temu. Pojašnjen je i način na koji se kompetencije sagledavaju u hrvatskom visokoškolskom sustavu obrazovanja, a uz to se daje i kratak pregled najvažnijih aspekata stručnog usavršavanja nastavnika. U drugom, empirijskom dijelu rada prikazani su rezultati kvantitativnog istraživanja provedenog s ciljem utvrđivanja stavova studenata o iskustvu studiranja u promijenjenim uvjetima.

2. Teorijska razrada

2.1. Poimanje nastavničkih kompetencija

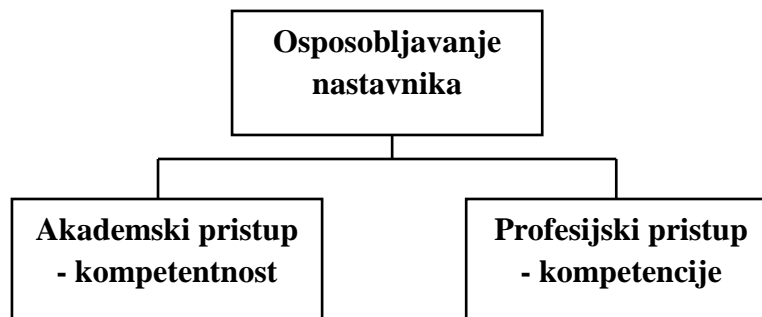
Izvor razmatranja profesionalnih kompetencija je nepovezanost između sustava obrazovanja i tržišta rada koje je utjecalo na promišljanje i razvoj profila kompetencija koje su osobe u okviru određenog zanimanja trebale ispunjavati (Mulder, 2014). Profesionalno kompetentna osoba jest ona koja je sposobna „koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigla dobar razvojni rezultat“ (Waters i Sroufe, 1983; Blažević, 2012:16). U dokumentu Tuning projekta kompetencija je definirana kao pojam koji „[...] počiva na integrativnom pristupu, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu)“ (Gonzalez i Wagenaar, 2006:17). U nastavku dokumenta naglašeno je da su kompetencije skup navedenih elemenata (znanje i primjena istog, stavovi, vještine i odgovornosti) sadržavajući tako i opis razine ili stupnja u kojem pojedinac ima sposobnost primijeniti te iste kompetencije u neposrednoj situaciji. Slijedno tome, kompetencija označava sposobnost ili vještinu pojedinca pri izvršavanju određenog zadatka na način koji omogućava procjenu razine postignuća.

Kada je riječ o kompetencijama potrebno je istaknuti kako se one mogu kontinuirano razvijati, a samim time osobi je omogućeno trajno usavršavanje. „To znači da osoba ne posjeduje kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju koji se može smijestiti na kontinuumu razvijenosti, te razvijati vježbom i obrazovanjem“ (Gonzalez i Wagenaar, 2006:17). U pogledu nastavničke profesije, mnogo se pozornosti pridaje upravo profesionalnom razvoju kako bi se osigurala kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa kroz nastavnikova teorijska, metodološka i praktična znanja (Bizjak Igrac, 2012).

Kompetencije su prenosive u smislu njihove primjenjivosti u raznim kontekstima bez obzira na kompleksnost problema koji je postavljen pred pojedinca, dok se njihova multifunkcionalnost ogleda u mogućnosti njihove upotrebe za postizanje ciljeva kod rješavanja različitih zadataka (Kovačević, 2011). Kompetencija je, dakle, pojam koji predstavlja jedinstvenu cjelinu znanja, sposobnosti, vrijednosti i odgovornosti pojedinca, a

koje se stječu obrazovanjem. Krajnji je cilj kreirati osobu koja je sposobna raditi i djelovati u svakodnevnim situacijama, kao i izazovnim vremenima, u doba kada nagle promjene nisu strani pojam.

Kako bi mogao držati korak s promjenama, pojedinac se treba neprestano i trajno nadograđivati te tako odgovarati zahtjevima društva u kojem živi. Isto se odnosi i na nastavnike. Od suvremenih se nastavnika očekuje visoka razina kompetentnosti u području njihova rada te neprestana težnja za permanentim usavršavanjem (Kovačević, 2011; Kovačević i Mušanović, 2012; Previšić, 2012; Blažević, 2016). Nastavničke kompetencije su ovisne o kontekstu pa stoga stjecanje istih nije moguće bez aktivnog uključivanja učenika u proces učenja. Dakle, kompetencije je potrebno sagledavati „[...] kao proces koji se stalno mijenja, nadograđuje i usavršava ovisno o nizu 'unutarnjih' (samoprocjena) i 'izvanjskih' (povratne informacije iz okruženja, nove potrebe i zadaće i sl.) čimbenika“ (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008:211). Na temelju povratnih informacija iz okruženja (učenici, roditelji, suradnici) nastavnik se kontinuirano profesionalno usavršava. Kod nastavničke profesije dolazi do dvojbe između dva moguća pristupa, odnosno strategije, profesionalnom osposobljavanju nastavnika što vjerno prikazuju Kovačević i Mušanović (2012) (Slika 1.). Prvi se odnosi na akademski pristup u kojem je ključno stjecanje akademskih znanja, sposobnosti i vrijednosti, odnosno konvergentnog, divergentnog i kritičkog mišljenja. Prvenstveno se odnosi na nezadovoljstvo akademskim obrazovanjem koje se do 80-ih godina prošlog stoljeća temeljilo na teorijskom uvođenju u nastavničku profesiju. S druge strane, profesijski pristup, ističu autori, podrazumijeva cjelovito osposobljavanje nastavnika u području odgojno-obrazovnog rada, a čiji je temelj stjecanje kompetencija u okviru permanentnog usavršavanja (Klapan, 2004; prema Kovačević i Mušanović, 2012).



Slika 1. Grafički prikaz pristupa osposobljavanju nastavnika

Jurčić (2012:16) pojam nastavničke kompetencije definira kao „[...] znanje (kapacitet za spoznaju i razumijevanje poziva), sposobnosti (nastavno umijeće, kreativnost, inovativnost, iskustvo, skriveni talenti) i vrijednosti (zrela osobnost, motivacija, interesi te pozitivni rezultati i zadovoljstvo na osobnom i profesionalnom planu) [...]“ nastavnika koje se ogledaju u njegovom profesionalnom pristupu, a prihvaćene su od strane svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Kyriacou (2001) govori o nastavnim umijećima (engl. *teaching skills*) kao temelju za uspješno poučavanje. Ona se počinju razvijati još u vrijeme studiranja i/ili na samom početku nastavnikove stručne izobrazbe te razvoj istih pomaže u donošenju i provedbi odluka vezanih za poučavanje. Početak nastavničke karijere obilježen je promatranjem rada iskusnih nastavnika što Kyriacou (2001) smatra korisnim iskustvom jer način poučavanja drugog nastavnika može poslužiti kao model novopečenom nastavniku, ali i potaknuti na razmišljanje o vlastitom radu ili načinu na koji će budući nastavnik poučavati.

2.1.1. Područja kompetentnosti nastavnika

U obrazovnim sustavima temeljenim na kompetencijskom pristupu nastavnici nisu samo prenositelji znanja, oni su i usmjerivači. Također se postavlja i pitanje profesionalnih kompetencija nastavnika i preuzimanja uloge posrednika u promjenama (Batarello, 2007). Kompetentnost nastavnika uvelike utječe na cjeloviti rast i razvoj učenika, izgradnju odnosa s roditeljima, stvaranje pozitivne slike škole, uspješnost u suočavanju s preprekama u odgojno-obrazovnom radu, kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i rezultata tog procesa, te mnoga druga područja odgoja i obrazovanja (Jurčić, 2012). Kyriacou (2001) tvrdi da nastavničke kompetencije uključuju smislene aktivnosti koje za krajnji cilj imaju potaknuti učenje. Kako bi što bolje predočio sadržaj nastavničkih kompetencija, ponudio je sedam kategorija kompetencija koje mogu poboljšati nastavnu praksu:

1. *proces planiranja i pripreme nastave*: odnosi se na sposobnost odabira ciljeva i najprikladnijih načina ostvarivanja istih (smisleni i svrhoviti ciljevi nastavnog sata, međsobna povezanost nastavnih jedinica, pomno odabrani nastavni materijali);
2. *izvedba nastavnog sata*: pod time smatra kompetencije potrebne za uspješno uključivanje učenika u nastavni proces i proces učenja (nastavnikova opuštenost, razumljive upute, nastavni materijali primjereni dobi učenika, poticanje učenika na aktivno sudjelovanje);
3. *tijek nastavnog sata*: to su kompetencije koje doprinose organizaciji raznih smislenih aktivnosti tijekom nastavnog sata pritom podržavajući i njegujući interes učenika

(praćenje rada učenika, davanje povratne informacije, sposobnost za upravljanje vremenom – engl. *time management*);

4. *razredna atmosfera*: uključuje kompetencije prijeko potrebne za poticanje i održavanje motivacije kod učenika (poticajna i opuštena radna atmosfera, odnosi temeljeni na poštovanju);
5. *disciplina*: podrazumijeva kompetencije za uspostavljanje autoriteta u smislu izgradnje poštovanja prema nastavnikovoj riječi (razumijevanje i poštivanje pravila ponašanja, izbjegavanje sukoba);
6. *ocjenjivanje učenikoveg napretka*: kompetencije potrebne prilikom evaluacije napretka učenika (formativno i sumativno ocjenjivanje, poticanje i provođenje samoevaluacije);
7. *osvrt na vlastiti rada*: podrazumijeva sposobnost provođenja samorefleksije (nastavnik kao reflektivni praktičar).

Kada se ovih sedam kategorija promatra kao cjelinu i primijeni u praksi, vidljivo je da se one isprepliću te se može razaznati njihova međuzavisnost. Sam autor govori o tome kako su kategorije interaktivne u smislu da su nastavniku potrebne gotovo sve kompetencije iz navedenih kategorija kako bi mogao napredovati i biti uspješan odgojno-obrazovni djelatnik. Nastavnik, tako, promatra rad učenika te pravodobno reagira na njegove potrebe. Isto tako, prilikom objašnjavanja gradiva prati reakcije učenika te u skladu s time prilagođava daljni tijek nastave i po potrebi uvodi promjene (ritma, tona glasa, sadržaja, aktivnosti...) (Kyriacou, 2001).

U dokumentu Tuning projekta (Gonzalez i Waagner, 2006:19) predložena je slijedeća podjela kompetencija, a koje su izdvojene od strane institucija visokoškolskog obrazovanja i poslovnih tvrtki: (1) *instrumentalne kompetencije* (temeljna znanja u području rada, znanje jednog stranog jezika, sposobnost korištenja računala i prikupljanja informacija,...) (2) *interpersonalne kompetencije* (sposobnost refleksije i samorefleksije, timski rad, uvažavanje međukulturalnosti i interkulturalnosti...), (3) *sistemske kompetencije* (istraživačke vještine, primjena teorije u praksi, sposobnost cjeloživotnog učenja i samostalnog rada, briga za kvalitetu...). Na tragu ove podjele su i tri dimenzije nastavničke kompetencije koju prikazuju Fajdetić, Galić i Petrinšak (2009; prema Kovačević i Mušanović, 2012):

- *profesionalna dimenzija* koja se odnosi na posjedovanje općeg akademskog znanja, sposobnost rješavanja problema i zadataka, evaluacija i samoevaluacija, profesionalno usavršavanje

- *pedagoško-didaktičko-metodička dimenzija* kojoj pripadaju primjena teorije u praksi, sposobnost poučavanja i praćenja napretka učenika, sposobnost provođenja planiranja i pripreme nastavnog sata.
- *radno-praktična dimenzija znanja* koja sadrži sljedeće kompetencije: odgovornost, motivaciju, opću komunikacijsku i jezičnu pismenost, znanje iz drugog jezika i korištenje u praksi (točnije, engleskog i dodatno još jednog stranog jezika).

Nešto drugačiji, ujedno i smislen opis različitih nastavničkih kompetencija, odnosno kompetencija koje bi nastavnici početnici (studenti nastavničkih smjerova) trebali posjedovati, predložila je Lauwers (2019) istaknuvši da je ponajprije od iznimne važnosti studentima omogućiti sveobuhvatnu i kvalitetnu studentsku nastavničku praksu kako bi upravo oni uvodili prijekopotrebne promjene u obrazovnom sustavu. Studente, buduće nastavnike, potrebno je obučiti za usađivanje i njegovanje temeljnih vrijednosti društva (poput jednakosti i poštovanja) koje će kasnije koristiti u nastavničkoj praksi. Nadalje, kreativnost, iskustvo i djelotvorna suradnja su ključne determinante uspjeha. Stoga, projektno učenje može podržati i dopuniti teorijsku obuku kod studenata jer ono potiče razvoj vještina kao što su znatiželja, kreativnost, kontinuirana refleksija na proces učenja te poboljšanje istog.

Uvažavanje i poštovanje različitosti (kultura, etniciteta, vjeroispovijesti) još je jedna u nizu važnih vještina koju nastavnici trebaju posjedovati kako bi mogli biti spremni za rad u učionicama s raznolikim učenicima (Lauwers, 2019), a poznata je i pod pojmom interkulturalna kompetencija koju odlikuje sedam dimenzija – „[...] fleksibilnost, sposobnost neosuđivanja, snošljivost prema dvosmislenosti, komunikacija, razumijevanje i shvaćanje, empatija, interakcija bez razgovora“ (Ruben, 1976; prema Drandić, 2013:53). Jednako važne su i komunikacijske vještine, samopouzdanje, samosvijest, sposobnost rada s drugim ljudima, kao i jezične vještine. Veći je naglasak na vještinama upornosti, znatiželje, prilagođavanja novim situacijama i želje za stjecanjem novih znanja, budući da su one izrazito vrijedne u očima poslodavaca. Navedene vještine trebale bi se stjecati incijalnim akademskim obrazovanjem, a kasnije usavršavati i njegovati u procesu cjeloživotnog učenja. Lauwers (2019) naglašava kako se sa dobro osposobljenim nastavnicima obrazovne reforme mogu uspješno implementirati u škole, a da studenti koji su prošli kvalitetan proces osposobljavanja i sami mogu zauzvrat pružiti kvalitetno obrazovanje svojim učenicima.

Profesionalno usavršavanje nastavnika istaknuto je i u ISSI-inoj¹ definiciji kvalitetne pedagoške prakse kao jedno od sedam područja koja svaki nastavnik treba savladati kako bi bio uspješan nastavnik. U ovom području naglašeno je da je nastavnik, kao jedna od ključnih osoba u životu učenika, odgovoran za implementaciju zahtjeva postavljenih od strane institucija te za osiguranje najbolje potpore učenicima u procesu učenja, a kako bi mogao učiniti takvo što potrebno je usavršavanje i na profesionalnom i na osobnom planu. Osim prethodno navedenog područja, ISSA donosi i sljedeće: interakcija; obitelj i zajednica; različitost, inkluzija i demokratske vrijednosti; praćenje, procjenjivanje i planiranje; strategije poučavanja; te okruženje za učenje (Tankersley, Vrajković, Handžar, Rimkiene, Sabaliauskiene, Trikić i Vonta, 2012).

Područje *interakcije* sagledava se kroz sposobnost nastavnika kod uključivanja učenika u različite interakcije te oblikovanja interakcija među odraslima koji su dio djetetova života, da bude svojevrsni moderator jer pozitivna i podržavajuća komunikacija potiče razvoj samopouzdanog i učećeg bića koji brine o vlastitom i boljitku društva. *Partnerstvo* između škole, obitelji i društva iznimno je bitno za rast i razvoj djeteta jer zajedničkim trudom i naporom mogu postići pozitivne razvojne rezultate kod djeteta. Naglašena je važnost promicanja prava djeteta (područje *inkluzije, različitosti i demokratske vrijednosti*) na način da nastavnik učeniku daje jednake mogućnosti za sudjelovanje u procesu učenja bez obzira na njihov spol, etnicitet, nacionalnost, vjeroispovijest, socioekonomski status, posebne potrebe itd. Nadalje, zadatak je svakog nastavnika neprestano promicati razumijevanje, uvažavanje, poštovanje i prihvaćanje različitosti kroz razne aktivnosti tijekom školovanja učenika, a i vlastitim primjerom potkrijepiti sve što se nastoji prenijeti na učenike. *Praćenjem, procjenjivanjem i planiranjem* nastavnici obogaćuju i usavršavaju svoju praksu što kod učenika omogućava ostvarenje punog potencijala, pri čemu nastavnik treba voditi brigu o razvoju vještina za samoevaluaciju kod učenika (Tankersley i sur., 2012)

Strategije poučavanja trebaju obuhvatiti sva razvojna područja učenika, a nastavnikova je odgovornost odabrati strategije koje će podržati razvoj tih područja. Nastavnik se treba pobrinuti da *okruženje za učenje* bude poticajno te da ono zadovoljava specifične odgojno-obrazovne potrebe svih učenika (Tankersley i sur., 2012) što je moguće izgradnjom i

¹ „International Step by Step Association (ISSA) je mreža organizacija i stručnjaka za rani odgoj i obrazovanje iz cijelog svijeta čija je misija promoviranje kvalitetnog odgoja i obrazovanja dostupnog svojoj djeci.“ Član ISSA-e u Republici Hrvatskoj je Pučko otvoreno učilište *Korak po korak* u Zagrebu, a bavi se „stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih djelatnika i pružanjem podrške vrtićima i školama u unapređenju kvalitete njihovog rada“ (Tankersley i sur., 2012:215).

primjenom nastavnog kurikulumu koji pruža smjernice za odgojno-obrazovni rad u kojem su učenici aktivni sudionici u procesu učenja, koriste vlastitu kreativnosti te međusobno surađuju u pozitivnom nastavnom okruženju obogaćenom prijateljskim odnosima (Jurčić, 2012).

Cjelovitu i detaljnu podjelu nastavničkih kompetencija predložio je i Jurčić (2012) uz naglasak da pojedinci koji se bave odgojno-obrazovnim radom ponajprije trebaju osvijestiti vlastitu kompetentnost i u svakom trenutku znati razinu dokle ona seže. Njegova podjela sastoji se od pet područja koja su međusobno neodvojiva te uvjetuju jedno drugo (Tablica 1.).

Tablica 1. Područja kompetentnosti učitelja²

Područje metodologije izgradnje kurikuluma	<ul style="list-style-type: none"> - znanje o pojmovnom određenju kurikuluma - razumijevanje uloga Nacionalnom okvirnog kurikuluma i školskog kurikuluma - kompetencije za izgradnju kurikuluma nastave (definiranje ciljeva učenja, didaktičkih zadataka, sadržaja učenja, strategija poučavanja, didaktičkih sredstava, vrednovanja i samovradnovanja) - razlikovanje didaktike i kurikuluma
Područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa	<ul style="list-style-type: none"> - kreiranje i provođenje produktivnih nastavnih aktivnosti - razumijevanje obilježja nastave i/ili čimbenika koji imaju utjecaj na kvalitetu nastave - razvoj i njegovanje zadovoljstva učenika nastavom
Područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi	<ul style="list-style-type: none"> - razumijevanje i primjena najznačajnijih komponenti vrednovanja i ocjenjivanja učenika
Područje oblikovanja razrednog ozračja	<ul style="list-style-type: none"> - pružanje potpore učenicima - paziti na (pre)opterećenje učenika nastavom te pravovremeno djelovati - kreiranje, održavanje i njegovanje razredne kohezije - uklanjanje ili smanjivanje straha od neuspjeha u školi - stvaranje podržavajućeg i poticajnog okruženja za rad
Područje odgojnog partnerstva s roditeljima	<ul style="list-style-type: none"> - stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima - sudjelovanje u pedagoškom obrazovanju roditelja - uključivanje roditelja u proces odgoja i obrazovanja

Nerijetko se događa da su glavni akteri u procesu uvođenja i provođenja promjena u odgojno-obrazovnom sustavu upravo nastavnici te oni sami mogu imati znatan utjecaj na poboljšanje istog (Marsh, 1992). Samim time nastavnikova je odgovornost razumijevati, pratiti i procjenjivati vlastiti proces usvajanja pojedine kompetencije u svrhu kasnije mogućnosti poticanja holističkog razvoja učenika. Isto tako, nastavnik može sam sebi postavljati pitanja poput: „[...] koliko je kurikulum nastave u službi aktivnosti i kreativnosti

² Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb, Recedo.

učenika, njihove socijalizacije i individualizacije; koliko potiče kritičko mišljenje učenika, [...] koliko je pri vođenju odgojno-obrazovnog procesa zastupljena simetričnost komunikacija, stjecanje vještina komunikacije, kultura slušanja i govorenja, [...] je li razredno ozračje ugodno i podržavajuće, [...] koliko je model odgojnog partnerstva roditelja i škole u službi dopune obiteljskog i školskog odgoja“ (Jurčić, 2012:21). Pitanja su u doticaju sa samim područjima kompetencijskog profila nastavnika (Tablica 1), a pomažu pri usvajanju suvremenih oblika nastave u kojem je učenik subjekt i centar procesa učenja, te odmicanju od tradicionalne nastave koju odlikuje gomilanje i reprodukcija činjenica. Imperativ je poticati nastavnike da se razvijaju kao reflektivni praktičari, da razmatranjem i analiziranjem vlastite prakse postanu bolji u provođenju odgojno-obrazovne djelatnosti (Vujović, 2011).

2.1.2. Pregled istraživanja u području nastavničkih kompetencija

U sljedećem poglavlju donosi se pregled najvažnijih istraživanja u području nastavničkih kompetencija. Izdvojeno je pet istraživanja koja na svojstven način doprinose boljem razumijevanju važnosti i nužnosti nastavničkih kompetencija (Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički, 2005; Gonzalez i Wagenaar, 2006; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008; Batarelo Kokić i Blažević, 2016; Jurić Vukelić i Bušljeta Kardum, 2020).

Tuning projekt je usmjeren na dvije skupine kompetencija – kompetencije usko vezane uz određeno akademsko područje i generičke kompetencije, odnosno opće kompetencije važne za sve programe (npr. sposobnost za učenje). Budući da su generičke kompetencije prepoznate kao iznimno važne u društvu prepunom brzih i naglih promjena, posjedovanje istih pruža veću mogućnost zapošljavanja (Gonzalez i Wagenaar, 2006). Samim time, bitno je dati prikaz istraživanja provedenog u sklopu projekta, a čiji je fokus bio na prepoznavanju i utvrđivanju važnosti generičkih i područno specifičnih kompetencija. Za potrebe ovog rada izvojeni su rezultati procjene od strane diplomiranih studenata, a pored njih ispitanici su bili i poslodavci i sveučilišni nastavnici te je svaka skupina dobila zaseban upitnik. Istraživanje je pokazalo kako diplomirani studenti smatraju da je najvažnije razvijati sljedeće kompetencije: „ [...] sposobnost analize i sinteze, sposobnost učenja, rješavanje problema, sposobnost za primjenu znanja u praksi, sposobnost prilagodbe novoj situaciji, briga za kvalitetu, vještine upravljanja informacijama, sposobnost za samostalni i timski rad“ (Gonzalez i Wagenaar, 2006:33). S druge strane, kompetencije kojima pridaju najmanje važnosti su razumijevanje kulture i običaja drugih zemalja, uvažavanje različitosti i multikulturalnosti, sposobnost za rad

u međunarodnom okruženju, vodstvo, istraživačke vještine, planiranje i upravljanje projektima, znanje drugog jezika (Gonzalez i Wagenaar, 2006).

Iduće istraživanje, čiji je cilj bio ispitati osjećaj (ne)kompetentnosti nastavnika te područje odgojno-obrazovnog rada u kojem se taj osjećaj pojavljuje, provele su autorice Ljubetić i Kostović Vranješ (2008). Bez obzira što u istraživanje nisu bili uključeni studenti, mišljenja nastavnika su svakako od velikog značaja s obzirom na to da je moguće da će budući nastavnici (studenti), tijekom svoje karijere, zasigurno doživjeti osjećaj (ne)kompetentnosti. Sudionici istraživanja su, dakle, bili učitelji/ice razredne i predmetne nastave iz 45 osnovnih škola na području Splitsko-dalmatinske županije, a kriterij odabira ispitanika temeljen je na programu doškolovanja učitelja. Rezultati su pokazali kako velika većina ispitanika ima doživljaj pedagoške kompetencije. Međutim, preostali ispitanici koji se procjenjuju pedagoški nekompetentnima smatraju kako se to odnosi na područja poput nepreuzimanja odgovornosti za izgradnju odnosa s učenicima, nesigurnost u vlastiti nastup, poteškoće u rješavanju problema s disciplinom, manjak kompetencije u radu s roditeljima i dr. Također, rezultati su ukazali na to da čak trećina ispitanika (29%) smatra kako je razlog njihovog neodgovarajućeg odgojno-obrazovnog djelovanja upravo nedostatak obrazovanja u odnosu na petinu ispitanika koji svjesni odgovornosti za vlastite postupke u radu bez obzira na obrazovanje koje su stekli za vrijeme studiranja (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008).

Istraživanje koje je temom poprilično vezano za ovaj diplomski rad je ono provedeno od strane Jurić Vukelić i Bušljeta Kardum (2020). Autorice su se u spomenutom istraživanju bavile zadovoljstvom studenata vlastitim incijalnim nastavničkim obrazovanjem te njihovim mišljenjem o dostatnosti obrazovanja da bi se nakon završetka studija oni, kao budući nastavnici, mogli nositi sa izazovima koje im nosi odgojno-obrazovna djelatnost. U istraživanju je sudjelovalo 115 studenata 2. godine diplomske razine studija s dva različita fakulteta u Zagrebu – od kojih jedan djeluje po paralelnom, a drugi po konsekutivnom modelu početnog obrazovanja nastavnika. Rezultati su ukazali na važnost bavljenja ovom tematikom u svrhu mogućeg poboljšanja incijalnog obrazovanja, odnosno postoji li želja za restrukturiranjem studija ili potreba za odvajanjem nastavničke izobrazbe od primarne struke na diplomskoj razini studija. Rezultati su pokazali da su sudionici zadovoljni vlastitim nastavničkim obrazovanjem. Nadalje, analizom rezultata upitnika ustanovljeno je da su studenti mišljenja kako im studij omogućava stjecanje prijekopotrebnih i kvalitetnih kompetencija za rad u području odgoja i obrazovanja te većina dijeli mišljenje kako bi se nastavničke kompetencije trebale stjecati za vrijeme studija. Međutim, izrazito su svjesni

potrebe za daljnjim usavršavanjem i kontinuiranim obrazovanjem u odgojno-obrazovnom području. Ističe se i mišljenje sudionika da za nastavničku profesiju stručni predmeti nisu nužno važniji od pedagoških, ali i da im na diplomskoj razini nije ostavljeno dovoljno vremena za bavljenje pedagoškim predmetima te bi nastavnički diplomski studij trebao sadržavati više prakse (Jurić Vukelić i Bušljeta Kardum, 2020).

U istraživanju provedenom od strane Batarelo Kokić i Blažević (2016) cilj je bio ispitati odnos samoprocjene poduzetničke kompetencije razrednih nastavnika, razine zadovoljstva poslom te spremnosti na rad. U samom istraživanju sudjelovalo je 450 ispitanika iz dvije hrvatske županije. Upitnik je povezan s pretpostavkom da zadovoljstvo poslom i spremnost na rad mogu biti indikatori spremnosti nastavnika na implementaciju poduzetničkog obrazovanja u vlastite nastavne satove, a mogu služiti i kao smjernica za budući profesionalni rast i razvoj. Rezultati su pokazali da kod ispitanika postoji iznadprosječna razina zadovoljstva poslom, dok su na skali spremnosti na rad rezultati pokazali kako nastavnici smatraju da posjeduju radnu kompetenciju, socijalnu inteligenciju i organizacijske sposobnosti. Isto tako, pokazalo se kako postoji negativna korelacija između poduzetničkih sposobnosti, zadovoljstva plaćom i unaprjeđenjem te osobnih karakteristika nastavnika.

Autorice Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005) provele su istraživanje u kojem su ispitale mišljenja studenata završnih godina o kvaliteti njihovog početnog obrazovanja i organizaciji studija, kao i stavove o njihovoj ulozi kao budućeg učitelja/nastavnika. Ciljana populacija je bilo 949 studenata s pet sveučilišta i dva veleučilišta u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja su pokazali da je procjena razine usvojenog znanja i stečenih vještina niska, pri čemu su se kao najlošija istaknuli područje partnerstva s roditeljima, te znanje iz školskog zakonodavnog sustava. Autorice smatraju kako je mogući razlog za takvu procjenu upravo nedostatak iskustva u tim područjima, odnosno premalo doticaja s istima tijekom studija. S druge strane, studenti procjenjuju kako su najviše znanja i vještina za vrijeme studiranja stekli u područjima znanja iz akademskog područja te primjene nastavnih metoda u praksi. Kada je riječ o sveukupnom zadovoljstvu studijem, rezultati su ukazali na to da su sudionici uglavnom zadovoljni vlastitim studijem, ali su ponudili i nekoliko preporuka za razvoj istog. Sukladno tome, prijedlozi su usmjereni na osuvremenjivanje gradiva, više mogućnosti za primjenu teorije u praksi, veću ponudu izbornih kolegija koji bi bili u izravnom doticaju s područjem studiranja. Nadalje, predlažu pridavanje veće pozornosti nastavnoj praksi, uvođenje prakse od samog početka studija, aktivno uključivanje studenata u proces učenja, potrebe za uvođenjem mentorskog rada sa studentima, odnosno omogućiti mentora koji bi pratio njihov napredak

tijekom cijelog studija. Također, analiza rezultata je ukazala na potrebu za većom zastupljenošću pedagoških sadržaja tijekom studija, te izrazito veliku svijest studenata o potrebi za cjeloživotnim učenjem i profesionalnim usavršavanjem nastavnika (Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički, 2005).

2.1.3. Nastavničke kompetencije i visoko obrazovanje u RH

Potpisivanjem Bolonjske deklaracije 2001. godine Hrvatska se obvezala na uvođenje značajnih promjena u visokoškolskom sustavu obrazovanja što se odnosi i na inicijalno obrazovanje nastavnika (Domović, 2009). Uvođenjem Bolonjskog procesa u visokoškolski sustav obrazovanja Republike Hrvatske nastavnički studiji prolaze kroz bitne promjene prvenstveno usmjerene na usvajanje konsektivnog modela. U navedenom modelu studenti preddiplomske razine studija uče sadržaje, odnosno teorijska polazišta vezana uz samo akademsko područje, a kasnije, na diplomskoj razini, kroz metodičke i didaktičke kolegije usvajaju potrebne nastavničke kompetencije (Vizek Vidović, 2009b). Postizanjem određenih ishoda učenja studenti su pokazali da su stekli kompetenciju u određenom području. Prema tome, Bolonjski proces pred profesore je postavio zahtjev za većim posvećivanjem pažnje formiranju ishoda učenja kako bi s time u skladu mogli planirati i vrednovanje napretka studenata (Vlahović Štetić, 2009).

Osim toga vidljiv je i pomak u promjeni statusa ustanova za obrazovanje razrednih i predmetnih nastavnika. Prije uvođenja Bolonjskog procesa učitelji razredne nastave su obrazovanje završavali na tzv. strukovnom studiju (što je za njih značilo nemogućnost nastavka školovanja na poslijediplomskim i doktorskim studijima), u odnosu na predmetne nastavnike koji su svoje obrazovanje završavali u okviru sveučilišnog studija. Provođenjem reforme visokog obrazovanja ta je dualnost ukinuta (Domović, 2009; Vizek Vidović, 2009b).

U želji za povećanjem kompetitivnosti europskog visokoškolskog obrazovanja na međunarodnoj razini uspostavljen je tzv. Europski kvalifikacijski okvir (Vizek Vidović, 2009a) čija je svrha pružiti razumijevanje kvalifikacija te njihovih razina na europskom prostoru (Kovačević i Tatalović, 2013). Iz prethodno navedenog dokumenta, 2013. godine proizašao je Hrvatski kvalifikacijski okvir³ (u daljnjem tekstu: HKO) koji obuhvaća opće,

³ „Hrvatski kvalifikacijski okvir (engl. *Croatian Qualifications Framework, CROQF*) instrument je uređenja sustava kvalifikacija u Republici Hrvatskoj koji osigurava jasnoću, pristupanje stjecanju, utemeljeno stjecanje, prohodnost i kvalitetu kvalifikacija, kao i povezivanje razina kvalifikacija u Republici Hrvatskoj s razinama

strukovno i visokoškolsko obrazovanje, a temelji se na ishodima učenja. Osnovne zadaće HKO-a su „ [...] uključivanje i povezivanje svih sudionika te osiguravanje komunikacije između njih, [...] povezivanje postojećih kvalifikacija ('starih' i 'novih') za međunarodnu razmjenu, te osiguravanje pretpostavaka za modernizaciju i reformu obrazovnog sustava“ (Kovačević i Tatalović, 2013:295). Tijekom 2015. i 2016. godine proveden je niz projekata, među kojima je bio i projekt „Razvoj nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje i njegova primjena u postupku licenciranja,“ a čiju provedbu je potaknuo Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO). To je rezultiralo kreiranjem dokumenta pod nazivom „Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama,“ a služi kao smjernica za razvoj nastavničke profesije u Republici Hrvatskoj (NVOO, 2016). Okvir se sastoji od osam skupova ishoda učenja kako slijedi:

1. Akademska disciplina, nastavni predmet/odgojno-obrazovna područja (učitelj može):
 - primjenjivati stečeno znanje te kritički razumije teorijska polazišta unutar svog akademskog područja
 - koristiti nastavne sadržaje predmeta koji su usklađeni s postavljenim ciljevima poučavanja te su primjerni dobi, potrebama i sposobnostima učenika
 - učinkovito primjenjivati nastavne metode, materijale i alate koji odgovaraju predmetu poučavanja (itd.)
2. Učenje i poučavanje (učitelj može):
 - temeljem kontinuiranog praćenja napretka podržati učenika u učenju
 - poticati učenike na samostalnost u radu te razvijati odgovornost
 - pojasniti ciljeve učenja za nastavni sadržaj predmeta poučavanja (itd.)
3. Vrednovanje (učitelj može):
 - koristiti raznovrsne metode vrednovanja postavljenih ishoda
 - evidentirati učenikovo sudjelovanje u nastavnim aktivnostima
 - davati odgovarajuće i pravovremene povratne informacije učeniku i članovima njegove obitelji (itd.)
4. Okruženje za učenje (učitelj može):
 - kreirati poticajnu i produktivnu nastavnu atmosferu te osigurati odgovarajuće uvjete učenja
 - uspostaviti i njegovati pravila ponašanja u razredu

- prepoznati promjene u ponašanju učenika te djelovati na način koji će osigurati zaštitu učenika (itd.)
5. Međusobna suradnja – škola, obitelj, zajednica (učitelj može):
- stvarati suradničke odnose, kao i odnose temeljene na međusobnom poštovanju u školi i zajednici
 - prepoznati prepreke u profesionalnom radu te zatražiti pomoć od ostalih djelatnika škole
 - poticati obitelji na aktivno sudjelovanje u radu škole (itd.)
6. Sustav obrazovanja i organizacija škole (učitelj može):
- pojasniti način na koji se upravljanja školom
 - u svome profesionalnom radu poštivati zakone, pravilnike i druge dokumente na temelju kojih je ustrojen hrvatski odgojno-obrazovni sustav
 - propisno voditi školsku evidenciju (itd.)
7. Profesionalna komunikacija i interakcija (učitelj može):
- koristiti se osnovnim komunikacijskim načelima u svom radu
 - objasniti učenicima ciljeve učenja te im pružiti informacije potrebne za primjeren način rada
 - upotrebljavati IKT u profesionalnom radu (itd.)
8. Profesionalnost i stručno usavršavanje (učitelj može):
- izraditi plan vlastitog stručnog osposobljavanja
 - u praksi koristiti relevantnu znanstvenu i stručnu literaturu
 - koristiti vještinu reflektivnog praktičara (itd.) (NVOO, 2016).

Đelalija (2015) predlaže da bi standard kvalifikacije učitelja trebao biti svojevrsna spona između početnog profesionalnog nastavničkog djelovanja i daljnjeg kontinuiranog stručnog usvršavanja. U procesu evaluacije načini provjere trebaju biti raznoliki i varirati čime bi vrednovanje razvijenosti nastavničkih kompetencija bilo pouzdanije i valjanije.

2.1.4. Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika

Profesionalizaciju nastavničke struke i profesionalno učenje potrebno je sagledavati u kontekstu suvremenih reformskih kretanja. Profesionalizacija nastavničke struke podrazumijeva promjenu u kriterijima odabira i inicijalnog obrazovanja nastavničkih kandidata, ali i promijenjeno gledanje na koncept stručnog usavršavanja. Cjelovite promjene u pristupu profesionalnom razvoju nastavnika rezultiraju autonomnim nastavnikom koji radi u autonomnim okruženjima usmjerenim na profesionalnu izvrsnost (Batarelo Kokić i Blažević, 2022). U suvremenom se svijetu težište stavlja na razvoj društva znanja, učećeg društva, aktivnog građanstva, odgovornih građana, a samim time je potreba za neprestanim profesionalnim usavršavanjem postala imperativ (Bizjak Igrec, 2012) u svakoj zemlji koja teži unaprjeđenju obrazovnog sustava (Vizek Vidović, 2005), pri čemu cjeloživotno učenje i povećani pristup visokom obrazovanju posebice trebaju biti prioritet na fakultetima diljem svijeta (Ossiannilsson, Altinay i Altinay, 2016). Stjecanje kompetencija za cjeloživotno učenje je u društvu temeljnom na znanju postalo važno, a cilj odgoja i obrazovanja je razvoj punog potencijala pojedinca (Batarelo Kokić, 2007). Cjeloživotno učenje je temeljeno na inicijalnom obrazovanju te ima veliki utjecaj na kvalitetu stručnog usavršavanja (Bilač i Tavas, 2011; prema Rukavina, 2012). Iako inicijalno obrazovanje nastavnika igra veliku ulogu u početnim fazama karijere svakog nastavnika, budući da ono pruža temeljna znanja i vještine potrebne za rad u sustavu odgoja i obrazovanja, ogroman značaj za nastavničku profesiju ima i kontinuirani profesionalni rast i razvoj. Cjeloživotno obrazovanje, posredstvom kojeg je nastavnicima omogućeno usavršavanje i proširenje znanja i vještina, utječe na vidno bolje rezultate u načinu rada nastavnika (Gonzales i Wagenaar, 2006).

Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) predlažu sagledavanje nastavničkih/pedagoških kompetencija kao trajnog procesa koji se proteže od pedagoške nekompetencije ka pedagoškoj kompetenciji te je podvrgnut neprestanoj (samo)procjeni, odnosno refleksiji, koja se provodi u interakciji s kolegama s posla, učenicima, roditeljima, zajednicom i društvom općenito. Pojam refleksivne prakse utjelovio je Dewey, a njezin izniman utjecaj vidljiv je u kvalitetnijem odgojno-obrazovnom djelovanju nastavnika pri čemu je pojedincu omogućen uvid u greške, ispravljanje istih te uvođenje i vrednovanje promjena u vlastitom radu (Tankersley i sur., 2012). Ona se može odvijati u dva različita vremenska okvira: (1) *refleksija o radnji* koja se provodi prije i nakon samog rada (npr. planiranje procesa nastave i procjena učinkovitosti određene aktivnosti nakon njezinog završetka), te (2) *refleksija tijekom radnje*

koja je prisutna u trenutku kada nastavnik nastoji riješiti određeni problem (Schon, 1983; prema Tankersley i sur., 2012). Nastavnici osposobljeni (tijekom i nakon završetka inicijalnog obrazovanja) za takav vid rada spremno se suočavaju sa svakodnevnim preprekama u procesu odgoja i obrazovanja. Uz to im takve situacije predstavljaju svojevrstan izazov koji, kada je riješen, rezultira napredovanjem i poboljšanjem pedagoškog djelovanja (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008).

Samovrednovanje nastavnika se sastoji od tri faze: planiranje procesa samovrednovanja, izvedba procesa samovrednovanja te planiranje profesionalnog usavršavanja nastavnika. Nakon što se izrade instrumenti potrebni za prikupljanje podataka i kriteriji za samovrednovanje, slijedi faza izvedbe u kojoj se prikupljaju i obrađuju podaci. Naposljetku, nakon analize rezultata samovrednovanja nastavnika započinje izrada plana profesionalnog razvoja nastavnika (Tot, 2012). U okviru profesionalnog usavršavanja postoje općeprihvaćeni modeli za potporu stručnom usavršavanju nastavnika, a isti se dijele u dvije skupine. U prvu skupinu, organizacijsko-partnerski model, ubrajaju se „[...] stručno-razvojne škole, partnerstva između sveučilišta i škola, drugi oblici međuinstitucionalne suradnje, školske mreže, mreže nastavnika te obrazovanje na daljinu“ (Villegas-Reimers, 2003; prema Rukavina, 2012:249), dok drugu skupinu, individualni modeli (tj. oblici rada u manjim skupinama), čine „supervizije (tradicionalne i kliničke), vrjednovanja postignuća učenika, radionica, seminara, tečajeva, studija slučaja, samousmjeravanog razvoja, suradničkog i kolegijalnog razvoja, promatranja dobre prakse, sudjelovanja nastavnika u novim ulogama, modeli razvoja vještina, modeli koji se temelje na projektnom radu, reflektivni modeli, portfelji, akcijska istraživanja, uporaba nastavničkih bilješki, generacijski ili kaskadni model te mentorstvo“ (Villegas-Reimers, 2003; prema Rukavina, 2012:249-250).

Tijekom pandemije Covid-19 učitelji, nastavnici, profesori i ostali odgojno-obrazovni djelatnici bili su suočeni s provođenjem nastave na daljinu. Temeljem rezultata istraživanja, kojeg je provelo MZOS (2020b) krajem ožujka i početkom travnja 2020. godine, prepoznala se potreba za dodatnim usavršavanjem nastavnika, a ono se odnosi na edukacije u sljedećim područjima:

1. „upotrebe tehnologije za poučavanje i učenje
2. organizacije nastave na daljinu
3. usporedbe poučavanja i učenje u virtualnom okruženju u odnosu na učioničku nastavu
4. metode poučavanja i učenja u nastavi na daljinu
5. metode vrednovanja u nastavi na daljinu

6. podrške učenicima i studentima u virtualnom okruženju
7. komunikacije i suradnje na daljinu; mentorstvo na daljinu
8. socijalna i emocionalna dobrobit učenika u učenju na daljinu
9. podrška za učenike s posebnim potrebama
10. daroviti učenici u virtualnom okruženju
11. učenje temeljeno na istraživanjima i motiviranje učenika
12. pripremanje i izrada vlastitih digitalnih obrazovnih sadržaja
13. komunikacija s roditeljima
14. zaštita podataka i provedba Opće uredbe o zaštiti podataka u nastavi na daljinu
15. odgovarajuća i odgovorna upotreba interneta (sprečavanje govora mržnje, lažnih vijesti, zlostavljanja putem interneta)“ (MZOS, 2020b:27).

Iz prethodno navedenog je vidljivo kako u izvanrednim uvjetima poput pandemije (ali i u „normalnim“), postoji cijeli niz područja u kojima nastavnici trebaju biti kompetentni što im samo inicijalno obrazovanje ne može u cjelosti pružiti. Iz istog razloga je potrebno sagledati mogućnost promjene paradigme u pristupu stručnom usavršavanju, ali ne samo kada je riječ o korištenju IKT-a i provedbi nastave na daljinu, već gledajući cjelokupnu nastavničku profesiju i različite kompetencije za djelotvoran odgojno-obrazovni rad. Kako nije moguće buduće nastavnike pripremiti za sve izazove koje sa sobom nosi nastavnička profesija, od njih se očekuje posjedovanje vještine cjeloživotnog učenja (Tankersley i sur, 2012) jer u društvu temeljenom na znanju upravo obrazovanje nastavnika treba biti permanentno i usmjereno ka poučavanju koje omogućava razvijanje učeničkih kompetencija i njihovog punog potencijala (Batarelo Kokić, 2007).

2.2. Obrazovanje na daljinu

2.2.1. Definiranje obrazovanja na daljinu

Obrazovanje na daljinu se ne smatra novim pojmom. Ono je u području odgoja i obrazovanja prisutno i više od sto godina te se odnosi na oblik obrazovanja kod kojeg su nastavnik i učenik, u samom procesu učenja, odvojeni prostorno i vremenski, pri čemu se učenik samostalno priprema za vrednovanje koristeći dobivene nastavne materijale (Valentine, 2002; prema Pšunder i Ploj Virtič, 2010; Simonson, Smaldino i Zvacek, 2014; Jukić, 2017). Među prvim definicijama obrazovanja na daljinu zasigurno je ona koju je

ponudio Holmberg (1979) koji ovaj fenomen promatra kao raznovrsne oblike učenja koje nastavnik nema pod kontinuiranim nadzorom. Nešto konkretnije tumačenje daju Schlosser i Simonson (2009, prema Simonson i sur., 2014) koji obrazovanje na daljinu definiraju kao formalno institucionalno obrazovanje kod kojeg je obrazovna skupina odvojena od nastavnika, a povezuje ih korištenje telekomunikacijskih sustava. U tom kontekstu, obrazovanje se može provoditi na četiri različita načina: (1) isto vrijeme – isto mjesto obrazovanja; (2) različito vrijeme – isto mjesto obrazovanja; (3) isto vrijeme – različito mjesto obrazovanja; (4) različito vrijeme – različito mjesto obrazovanja. Prema ovoj podjeli, tradicionalno obrazovanje se provodi u isto vrijeme i na istom mjestu, dok se drugi oblik obrazovanja odnosi na to da učenici/studenti mogu prisustvovati nastavi na istom mjestu (npr. medijski centar) u vrijeme kada im najviše odgovara. Treći pristup obrazovanju je zapravo tzv. sinkrono obrazovanje na daljinu koje obuhvaća korištenje telekomunikacijskih sustava. Najčešće se koriste televizija, video materijali, te sveprisutniji web-bazirani sustavi poput platforme „Zoom“ pomoću koje se nastava provodi uživo, a učenici/studenti se nalaze na različitim mjestima. Posljednji način provođenja obrazovanja je tzv. asinkrono obrazovanje na daljinu pri čemu učenici/studenti samostalno odabiru mjesto i vrijeme učenja, kao i pristup obrazovnim materijalima, koji pak trebaju biti kreirani na način da potaknu interes kod učenika/studenata (O'Hara-Devereaux i Johansen, 2008, prema Čukušić i Jadrić, 2012; Čamilović, 2013; Simonson i sur., 2014).

Nadalje, različiti autori predlažu različite podjele, a jedan on njih je i Taylor (2001; prema Pšunder i Ploj Vrtič, 2010) koji navodi pet modela obrazovanja na daljinu, odnosno pet različitih generacija obrazovanja na daljinu. Tijekom prve generacije ili **dopisnog obrazovanja**, (engl. *the correspondence model*) obrazovanje se provodilo putem tiskanih materijala i slanja istih poštom, dok već druga generacija ili **multimedijski model** (engl. *the multimedia model*) radi iskorak te se uz tiskani materijal koristi i audio i video zapis, uključujući i učenje pomoću računala. Treća generacija ili **model teleučenja** (engl. *the telelearning model*) u procesu učenja primjenjuje audio telekonferencije i videokonferencije, emitiranje televizijskog i radijskog programa, dok se četvrta generacija ili model fleksibilnog učenja (engl. *the flexible model*) oslanja na upotrebu računala i računalnih konferencija uz interaktivnu online multimediju, informacijsko-komunikacijske tehnologije (u daljnjem tekstu: IKT) te pristup WWW izvorima. Posljednja, peta generacija obrazovanja na daljinu ili **model inteligentnog fleksibilnog učenja** (engl. *the intelligent flexible learning model*) temelji se na primjeni računalne komunikacije, interaktivnih multimedija i pristupa resursima

preko web-portala (Pšunder i Ploj Vrtič, 2010). Čukušić i Jadrić (2012) dodaju tome i šestu generaciju, odnosno Web 2.0 ili e-učenje 2.0, koja uključuje korištenje društvenih softvera pri čemu studenti samostalno kreiraju resurse.

Razvojem interneta mijenja se društvena dinamika, a samim time se obrazovni sustav, učenje i praksa trebaju kretati u smjeru promjena, inovacija i poboljšanja kako bi se moglo udovoljiti potrebama i zahtjevima koji se nameću (Ossiannilsson i sur., 2016). U obrazovanju na daljinu, a posebno kod planiranja visokoškolske nastave na daljinu ističe se važnost suradnje stručnjaka iz različitih područja sa stručnjacima u području obrazovanja, uz razumijevanje posebnosti oblikovanja online kolegija i prethodnih online iskustava svih sudionika (Batarelo Kokić, Nevin i Malian, 2013). Kako se kod obrazovanja na daljinu koriste trenutno dostupne tehnologije, u modernom dobu u kojem prevladava korištenje interneta razvio se zaseban oblik nastave poznat po pojmom „**e-učenje**“ (engl. *e-learning*) (Guri-Rosenblit, 2005; prema Jukić, 2016; Hutinski i Aurer, 2009). E-učenje je pojam usko vezan za obrazovanje na daljinu, a započeo je tijekom četvrte generacije (Pšunder i Ploj Vrtič, 2010) te ono uključuje izvođenje odgojno-obrazovnog procesa posredstvom IKT-a (Gabrilo i Rodek, 2009; Čukušić i Jadrić, 2012; Jukić, 2017), preko interneta ili intraneta uz što se mogu upotrebljavati tekst, slike, videa ili animacije (Čukušić i Jadrić, 2012). E-učenje obuhvaća i online učenje, koje podrazumijeva provođenja nastavnog procesa u online okruženju (Allen i Seaman, 2006; prema Jukić, 2017) te učenicima/studentima omogućava pristup obrazovnim materijalima kao i interakciju sa sudionicima i nastavnicima putem računalnih mreža, interneta, intraneta i WWW-a (Karadeniz, 2009; prema Čukušić i Jadrić, 2012). Iz kuta planiranja visokoškolske nastave u online okruženju, značajno je pitanje zadovoljstva online nastavom. Dzubian, Moskal, Thompson, Kramer, DeCantis i Hermsdorfer (2015) su se u svom istraživanju bavili odnosom između zadovoljstva studenata studiranjem u online uvjetima i teorije psiholoških ugovora. Istraživanje je provedeno na Fakultetu središnje Floride (engl. University of Central Florida, UCF), a upitnik, prosljeđen putem fakultetske e-mail platforme, je ispunilo 1217 studenata. Upitnik je ispitivao tri faktora zadovoljstva: angažirano učenje, procjenjivanje i sudjelovanje. Rezultati za faktor angažirano učenje su bili relativno visoki što upućuje na zadovoljstvo studenata online nastavom. Nadalje, budući da su ispitanici pokazali visoku razinu zadovoljstva online uvjetima studiranja, autori su zaključili kako studenti u vrlo velikoj mjeri sudjeluju na online nastavi. Posljednje, zadovoljni studenti imaju sposobnost procjene i praćenja vlastitog napretka, a pravovremene povratne informacije od strane njihovih profesora imaju značajnu ulogu u zadovoljstvu online nastavom.

Za učitelje bi to značilo da se od njih također očekuje napredna razina digitalnih vještina uz sve ostale kompetencije koje su potrebne za rad u odgojno-obrazovnom sustavu. Batarelo Kokić (2012) je provela analizu visokoškolskih programa inicijalnog obrazovanja učitelja u Hrvatskoj s fokusom na prisutnost informacijsko-komunikacijskih kompetencija. Analiza sadržaja pokazuje da je većina postojećih programa inicijalnog obrazovanja učitelja uključivala ciljeve koji se mogu povezati sa standardima informacijske pismenosti. Budući učitelji najčešće se poučavaju kako evaluirati informacije, ali im nedostaju upute o poštenom korištenju informacija. Rezultati ove i sličnih studija ukazuju na potrebu daljnjeg razvoja informacijsko-komunikacijskih kompetencija tijekom inicijalnih nastavničkih studija i potrebu uvođenja vježbi za upotrebu računala i digitalnih alata (Pšunder i Ploj Virtič, 2010).

U protekla dva desetljeća niz domaćih istraživačkih studija je usmjereno na različite aspekte obrazovanja nastavnika u mješovitim i online okruženjima (Batarelo Kokić i Rukavina, 2011; Batarelo Kokić, 2014; Batarelo Kokić i Rukavina, 2017) i stavove studenata nastavničkih studija o online učenju i poučavanju (Batarelo i Kurz, 2008; Batarelo Kokić, Blažević, Kurz, 2019).

Batarelo Kokić (2014) je provela istraživanje čiji je cilj bio utvrditi razinu interkulturalne kompetencije studenata nastavničkih studija, a koju su stekli sudjelovanjem u asinkronim mrežnim raspravama. Za potrebe istraživanja analizirane su dvije forumske rasprave, pri čemu se jedna odnosila na interkulturalna pitanja u Hrvatskoj, a druga na interkulturalna pitanja nevezana za neke određenu zemlju. Rezultati ukazuju na učinkovitost asinkronih mrežnih rasprava u razvoju kompetencija studenata nastavničkih studija, ali i utjecaj vrste pitanja i načina moderiranja forumskih rasprava na razvoj kompetencija. Utvrđeno je da studenti posjeduju nižu razinu kompetencije u komponentama empatije i otvorenosti prilikom odgovaranja na pitanja povezana s hrvatskim obrazovnim sustavom, dok su u drugoj raspravi nižu kompetenciju ostvarili u znatiželji i kulturalnoj samosvijesti. Razvoja kompetencija studenata nastavničkih studija bio je i u fokusu istraživanja koje su provele Batarelo Kokić i Rukavina (2017) te je cilj bio ispitati percepciju budućih učitelja o korištenju alata otvorenog koda i otvorenih obrazovnih resursa. Provedena je analiza stavova studenata u dvije online rasprave. Prema rezultatima istraživanja više razine znanja su ostvarene u drugoj raspravi iako je početno pitanje bilo složenije od pitanja postavljenog u prvoj raspravi. Autorice navode kako može biti više razloga za takvo što – npr. studenti imaju više iskustva kada je riječ o temi druge rasprave; način na koji je početno pitanje bilo formirano; utjecaj moderatora

na tijek rasprave. Još jedno akcijsko istraživanje provele su Batarelo Kokić i Rukavina (2011) kako bi utvrdile u kojoj mjeri i na koji način se ostvaruje suradničko učenje kroz igranje uloga u mješovitoj (hibridnoj) nastavi, a igra uloga je provedena putem online rasprava. U istraživanju je sudjelovalo 29 studenata, polaznika kolegija „Pedagogija darovitih,“ nastavnik i moderator asinkronih rasprava, a sve se odvijalo u online okruženju putem sustava Moodle. Istraživanjem je pokazano da su aktivnosti provedene u hibridnoj nastavi pomogle pri postizanju viših razina učenja prema Bloomovoj taksonomiji. Isto tako, utvrđena je mogućnost ostvarenja suradničkog učenja u mješovitom obliku nastave.

Batarelo i Kurz (2008) su provele akcijsko istraživanje u kojem su sudjelovali studenti prve i druge godine diplomskog studija pedagogije. Cilj je bio ispitati stavove studenata o IKT-u, hibridnoj nastavi i komunikaciji putem interneta te korištenje istih. Analiza rezultata upitnika je pokazala da su studenti bili zadovoljni hibridnom nastavom te su uspjeli pokazati razumijevanje u tome kako je sadržaj povezan s njihovom ulogom kao budućih nastavnika i konceptom cjeloživotnog učenja. Istraživanje (Batarelo Kokić, Blažević i Kurz, 2019) usmjereno na spremnost nastavnika razredne nastave na profesionalno usavršavanje u online okruženju provedeno je na 350 nastavnika na jugu Hrvatske. Pokazalo se da nastavnici pozitivno ocjenjuju vlastitu sposobnost samousmjeravanja, motivaciju za učenje, tehnološku samoeфикаsnost, kao i važnost profesionalnog usavršavanja. Međutim, smatraju kako ekstrinzična motivacija nema izravni utjecaj na profesionalno usavršavanje. Ograničenja u ovom istraživanju su upravo vrste ekstrinzičnih motivatora za profesionalni razvoj koji su se ispitivali, ali i karakteristike hrvatskog obrazovnog sustava.

2.2.2. Obrazovanje na daljinu u visokoškolskim ustanovama u RH tijekom pandemije

Početak pandemije Covid-19 označio je početak razdoblja značajnih promjena u provođenju nastave na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj. Vlada Republike Hrvatske i Stožer civilne zaštite Republike Hrvatske su 13. ožujka 2020. donijeli odluku kojom se 16. ožujka 2020. obustavila nastava u svim osnovnim i srednjim školama te visokoškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj na razdoblje od dva tjedna⁴. 47% visokih učilišta se

⁴ Obzirom da se tema diplomskog rada odnosi na studiranje u uvjetima bolesti Covid-19 te uzimajući u obzir da se istraživanje na navedenu temu provodilo u prvoj polovici 2021. godine za prethodno razdoblje, izdvojeni su

izjasnilo kako će tijekom navedena dva tjedna koristiti sustav Merlin (Moodle⁵) čiji je administrator SRCE, a 23% visokoškolskih ustanova je odlučilo da neće provoditi nastavu na daljinu, već će sa studentima i nastavnicima uspostaviti različite komunikacijske kanale (MZOS, 2020b). Studenti su u ljetnom semestru u akademskoj godini 2019./2020. imali pretežno nastavu na daljinu, ali im je omogućen povratak na visoka učilišta po potrebi krajem semestra te im se omogućilo naknadno izvođenje ispita pod određenim uvjetima (MZOS, 2020a). Osim toga, u svrhu smanjenja broja izravnih kontakata među studentima preporučeno je bio rad u skupinama. Zatim, kako bi se mogle dezinficirati sveučilišne prostorije preporučilo se skraćivanje predavanja s 45 na 40 minuta, tj. s 90 na 85 ili 80 minuta u slučajevima blok satova (HZJZ, 2020).

Nacionalno vijeće za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj (u daljnjem tekstu NVZVOTR) (2020) je, nakon završetka ljetnog semestra u akademskoj godini 2019./2020., zaključilo kako su se visokoškolske ustanove i nastavnici u svom radu koristili alatima i tehnologijama e-učenja koji su im u danom trenutku bili dostupni kako bi se nastava mogla neometano provoditi, ali da se ovakav oblik provedbe nastave ne može nazvati online nastavom, već da je riječ o tradicionalnoj nastavi održanoj u virtualnom okruženju potpomognutoj korištenjem digitalnih tehnologija. Praćenjem provedbe nastave u odgojno-obrazovnim ustanovama diljem Hrvatske, odlučili su dati nekoliko smjernica za akademsku godinu 2020./2021 (NVZVOTR, 2020):

- sveučilišni nastavnici trebali bi imati osobno računalo s mikrofonom, kamerom i slušalicama, a uz to i alate za e-učenje (LMS, softveri za izradu animacija i sl.),
- korištenje različitih obrazovnih materijala,
- intenzivnija i učestalija komunikacija sa studentima tijekom predavanja (npr. korištenja chat-a, prekidanje predavanja u svrhu interakcije, održavanje predavanja u dva dijela),
- pravilno provođenje provjera znanja (praćenje rada i napretka studenata tijekom cijelom kolegija, pravovremeno informiranje studenata o načinu ispitivanja, pripremiti rješenja u slučaju tehničkih poteškoća i dr.)

relevantni izvori literature koji su bili aktualni u to vrijeme, odnosno netom prije i tijekom akademske godine 2020./2021.

⁵ Moodle (engl. *Modular Object Oriented Developmental Learning Environment*) je sustav za upravljanje procesom učenja koji se koristi u svrhu unaprjeđenja nastave uz pomoć raznih digitalnih tehnologija i web izvora (Radenković i Despotović, 2005; prema Đurica i Soleša, 2017).

Također, preporuka je bila da se nastava provodi na jedan od sljedeća tri načina: (1) „klasični“ oblik nastave uz primjenu e-učenja (do 20%) što znači da studenti slušaju predavanja na visokim učilištima, ali po potrebi se može provoditi model nastave na daljinu; (2) mješoviti model nastave pri čemu se e-učenje može primjenjivati i više od 20%, a ono uključuje provedbu nastave dijelom u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a dijelom u virtualnom okruženju kod kuće; (3) nastava na daljinu pri čemu se praksa treba izvoditi pomoću simulacija i sl. (NVZVOTR, 2020; MZOS, 2020a).

2.2.3. Istraživanja u području obrazovanja na daljinu u RH

Sljedeće poglavlje donosi pregled nekoliko istraživanja u području obrazovanja na daljinu i nastave na daljinu u Republici Hrvatskoj koja su se istaknula svojim rezultatima. Ona omogućavaju uvid u glavna teorijska polazišta te pomažu u razumijevanju same teme, a mogu poslužiti i kao temelj za reformu školstva koje uključuje kvalitetno i sveobuhvatno provođenje nastave na daljinu.

U svom istraživanju autori Šenjuga Golub, Rajić i Dumančić (2020) bavili su se zadovoljstvom redovnih i izvanrednih studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu provođenjem online nastave tijekom pandemije Covid-19. Sudionici ovog istraživanja su bili studenti prve i pete godine. njih sveukupno 314. Anketni upitnik je studentima bio dostupan na LMS sustavu 2CO2 u razdoblju od 01.06.2020. do 15.06.2020. Rezultati istraživanja su pokazali kako je više od 90% studenata redovito i kontinuirano obavljalo postavljene zadatke te kako su redovito pratili fakultetsku elektroničku poštu (87,6%). Gotovo polovina studenata smatra kako se odlično snalaze u radu s različitim sustavima, a 39,8% sudionika je procijenilo kako se vrlo dobro snalaze. Istraživanjem se nastojala ispitati organizacija i izvedba nastave, odnosno zadovoljstvo provedbom online nastave, posebice kada je riječ o kontinuitetu održavanja i studentskom radnom opterećenju. 55% ispitanika je iskazalo zadovoljstvo provedenom nastavom, a 22% njih nisu bili zadovoljni izvedbom nastave na daljinu. Više od polovine studenata izjasnilo se kako su zadovoljni kontinuitetom u nastavi, dok je manji dio ispitanika (18,79%) mišljenja kako u tom području postoje i određeni problemi, poput raspoređivanja zadataka i vremena postavljanja materijala na obrazovne platforme. Nešto manje od polovine studenata (43%) smatra kako su tijekom online nastave bili preopterećeni, a 56% njih smatra da nisu bili preopterećeni materijalima i zadacima. Velika većina studenata je bila zadovoljna dostupnošću i kvalitetom nastavnih materijala, te je više od polovine studenata zadovoljno načinom na koji su kolegiji prilagođeni virtualnom okruženju, ali je i

više od 20% njih izrazilo nezadovoljstvo u tom segmentu. Što se tiče vrednovanja i davanja povratnih informacija, svega polovina ispitanika je navela kako su dobivali povratne informacije što ukazuje na potrebu za uvođenjem određenih promjena i poboljšanja u načinu pružanja istih. Kod provođenja ispita, studenti su izrazili nezadovoljstvo kod pravovremenog oglašavanja termina ispita, te kako sam način provođenja ispita i kriteriji vrednovanja nisu bili dovoljno jasni. Uz prethodno navedeno postoji i problem kod ograničavanja vremena za rješavanje pojedinih zadataka što svakako kod nekih studenata izaziva stres i nedostatak vremena za uspješno rješavanje zadataka.

U istraživanju koje su provele Kostović-Vranješ, Bulić i Periša (2021) ispitanici su stavovi studenata i učitelja o provedbi nastave na daljinu te njihova promišljanja o nastavi prirode i društva koja je tijekom pandemije bila organizirana u sklopu televizijskog programa. Istraživanje je provedeno u svibnju 2020. godine, a sudionici istraživanja, učitelji i studenti učiteljskog studija, upitnik su ispunjavali online. Pokazalo se kako je učiteljima prelazak s učioničke nastave na nastavu na daljinu bio nešto teži nego studentima, a kao razlog za to se navodi mogući manjak digitalnih kompetencija u usporedbi sa studentima kojima je IKT blizak te su neki od njih čak i slušali kolegij vezan uz primjenu IKT-a u nastavi. Utrošeno vrijeme u pripremi za nastavu na daljinu je i kod jednih i kod drugih ostalo jednako kao i prije pandemije. Isto tako, rezultati sugeriraju kako ne postoji značajnija razlika u samoedukaciji za korištenje digitalnih alata i platformi između dvije skupine ispitanika ponajprije jer su se svi, po prvi puta, susreli s novim načinima rada što je od svih sudionika zahtjevalo svojevrsnu prilagodbu i edukaciju. Rezultati ukazuju i na to da studenti, nasuprot učiteljima, smatraju kako je dobra internetska povezanost iznimno važna za provođenje nastave na daljinu. Iskustvo nastave na daljinu omogućilo je otvaranje prostora za uvođenje promjena u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske koje bi u budućim izvanrednim situacijama bile ključne za djelotvorno i kvalitetno provođenje nastave na daljinu.

Havranek, Đorđević i Plužarić (2021) su provele istraživanje s ciljem ispitivanja mentalnog zdravlja studenata, iskustva studiranja i kvalitete studentskog života tijekom provođenja online nastave, a uslijed pandemije Covid-19. U istraživanju je sudjelovalo 764 zaposlenika visokoškolskih ustanova te 1114 studenata, a online upitnik se sastojao od pitanja vezana za tehnološke uvjete provođenja online nastave, kvalitete potpore studentima, kvalitete online poučavanja, vrednovanja studentskog napretka, radno opterećenje studenata. Rezultati su pokazali kako trećina studenata smatra da im je pruženo manje potpore tijekom pandemije u odnosu na razdoblje prije nastave na daljinu. Zatim, više od polovice studenata (56%)

navodi da je radno opterećenje za vrijeme online nastave bilo mnogo veće negoli prije pandemije, 23% vjeruje da je bilo podjednako, a svega 18% da je bilo znatno manje nego u razdoblju koje je prethodilo pandemiji. Većina studenata se izjasnila kako se povećanje u radnom opterećenju pojavilo uslijed većeg samostalnog rada tijekom kolegija. Zaključak provedenog istraživanja je da bi Hrvatska trebala pružiti mogućnost psihološkog savjetovanja kako bi se poboljšala loša slika psihološkog stanja studenata.

Tijekom lipnja i srpnja 2020. provedeno je istraživanje (AZVO, 2020) studentske populacije i djelatnika visokih učilišta, a ispitala se kvaliteta online nastave, vrednovanje studenata, radno opterećenje studenata, kvaliteta potpore studentima u virtualnom okruženju, tehnološki aspekti studiranja u virtualnom okruženju i dr. Od studentske populacije sveukupno je sudjelovalo 1114 studenata i studentica. Analizom rezultata utvrđeno je kako je velika većina studenata (42%) izrazilo nezadovoljstvo u pogledu dostupnosti literature od kuće, a nešto manji postotak ispitanika (32%) je zadovoljno istim. Nadalje, izrazito veliki broj studenata (82%) je zadovoljno razinom vlastitih digitalnih kompetencija. Gotovo polovina ispitanika je navela kako su zadovoljni tehnološkom potporom visokoškolske ustanove u radu studenata, a 23% njih je iskazalo nezadovoljstvo. Što se tiče kvalitete poučavanja u online nastavi, polovina sudionika je navelo kako je ono bilo lošije provedeno u odnosu na razdoblje prije pandemije, 24% studenata smatra da je bilo puno bolje nego ranije, a 23% njih je mišljenja kako je kvaliteta poučavanja jednaka kao i prije pandemije. Također, nešto više od trećine studenata smatra kako je kvaliteta podrške studentima u nastavi na daljinu ostala ista kao i ranije, dok se druga trećina izjasnila da je kvaliteta potpore studentima lošija u odnosu na prethodno razdoblje, a 27% studenata misli da je podrška bila bolja tijekom provođenja nastave u virtualnom okruženju. Kada je riječ o vrednovanju studenata za vrijeme online nastave, trećina sudionika je mišljenja kako je ocjenjivanje u to vrijeme u maloj mjeri bilo pokazatelj uspješnog savladavanja nastavnog sadržaja, a 29% njih smatra kako je ocjenjivanje u virtualnom okruženju bilo veći pokazatelj savladavanja gradiva. Da je ocjenjivanje bilo objektivno smatra svega 20% ispitanika, a 31% je navelo kako je ocjenjivanje tijekom online nastave puno lošije nego prije pandemije. Više od polovine sudionika (56%) se izjasnilo kako je radno opterećenje tijekom pandemije Covid-19 bilo veće nego ranije, a da je ono bilo manje smatra 18% ispitanika. AZVO (2020) navodi kako provedeno istraživanje može poslužiti kao svojevrsna smjernica za poboljšanje rada u izvanrednim uvjetima i samog procesa provođenja nastave na daljinu.

Istraživanje provedeno od strane AZVO-a (2021) čiji je cilj bio utvrditi utjecaj bolesti Covid-19 na iskustvo studiranja u akademskoj godini 2020./2021., dovelo je do velikog niza

zaključaka. Istraživanje je provedeno od 2. do 12. rujna 2021. godine, sudjelovalo je 4273 studenata i studentica, a upitnik je proslijeđen elektroničkim putem svim visokim učilištima u Republici Hrvatskoj. Prevladavajući oblik nastave u toj akademskoj godini bila je u potpunosti online (40%) i hibridna nastava (40%) pri čemu su studenti na diplomskoj razini studija imali najviše provedene online nastave, čak 49%. Između ostalog, istraživanje je pokazalo i sljedeće: 35 % studenata priželjkuje učioničku nastavu kao željeni oblik nastave u akademskoj godini 2021./2022., a 29 % u potpunosti online nastvu; sudionici istraživanja su bili zadovoljni određenim aspektima u organizaciji online nastave – npr. pristup obrazovnim materijalima od kuće (73 %), interakcijom s nastavnicima u virtualnom okruženju (60 %), kriterijima i metodama vrednovanja napretka studenata (63 %) te objektivnošću vrednovanja (60 %). Naveli su i područja koja u budućnosti trebaju poboljšanja poput edukacije nastavnika za provođenje online nastave, više interakcije, literatura treba biti dostupnija, predlaže se uložiti u kvalitetniju tehničku opremu i osigurati nastavnicima stabilnu internetsku vezu, revidirati kriterije ocjenjivanja u online okruženju i dr. Naposljetku se naglašava i potreba za jačanjem kompetencija nošenja sa kriznim i stresnim situacijama (AZVO, 2021).

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Cilj i problem istraživanja

Ovim kvantitativnim istraživanjem se nastojalo ispitati stavove studenata o iskustvu studiranja tijekom pandemije Covid-19. Željelo se utvrditi samoprocjenjeno izgaranje studenata, zadovoljstvo studiranjem u online uvjetima, te spremnost za poučavanje (područje stručnog znanja, stručnog rada, stručnog angažmana, samostalnog upravljanja).

Problem istraživanja vezuje se uz nagli prijelaz na nastavu na daljinu koja se uslijed pandemije COVID 19 odvila na svim razinama obrazovnog sustava. Prijelaz na nastavu na daljinu značajno je utjecano na ostvarivanje kompetencija u visokoškolskom obrazovanju, a za ovaj rad je značajno pitanje samoprocjenjene spremnosti za rad studenata nastavnčkih studija. Samoprocjena spremnosti za rad vezuje se uz mogućnost ostvarivanja nastavnčkih kompetencija u značajno promijenjenim nastavnim uvjetima. Stoga je cilj ovog rada bio utvrditi razlikuju li se stavovi studenata u samoprocjenjenom izgaranju, zadovoljstvu studiranjem u online uvjetima i spremnosti za poučavanje s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na spol.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na godinu studija.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na područje studiranja.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na područje studiranja.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na spol.

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na godinu studija.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na područje studiranja.

H04 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0401 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na spol.

H0402 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na godinu studija.

H0403 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na područje studiranja.

H05 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0501 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na spol.

H0502 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na godinu studija.

H0503 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na područje studiranja.

H06 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljaju studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0601 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljaju studenata s obzirom na spol.

H0602 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljaju studenata s obzirom na godinu studija.

H0603 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljaju studenata s obzirom na područje studiranja

3.2.2. Zadaci istraživanja

Zadaci istraživanja su bili sljedeći:

- utvrditi razlikuju li se rezultati izgaranja studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja
- utvrditi razlikuje li se zadovoljstvo studiranjem u online uvjetima kod studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja
- utvrditi razlikuje li se spremnost za poučavanje – stručno znanje kod studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja
- utvrditi razlikuje li se spremnost za poučavanje – stručni rad kod studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja
- utvrditi razlikuje li se spremnost za poučavanje – stručni angažman kod studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja
- utvrditi razlikuje li se spremnost za poučavanje – samostalno upravljanje kod studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

3.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable su spol, godina studija, područje studiranja. Zavisne varijable su:

- skala izgaranja studenata
- skala zadovoljstva studiranjem u online uvjetima
- dimenzije spremnosti za poučavanje:
 - skala stručnog znanja
 - skala stručnog rada
 - skala stručnog angažmana
 - skala samostalnog upravljanja

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Instrument istraživanja

Upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja sastoji se od sedam dijelova: općih podataka, skale izgaranja studenata, skale zadovoljstva studiranjem u online uvjetima, skale spremnosti za poučavanje – dimenzije stručnog znanja, stručne prakse, stručnog angažmana i samostalnog upravljanja.

U svrhu prikupljanja općih podataka bila su postavljena četiri pitanja koja su uključivala informacije o spolu, studijskoj grupi, godini studija i nazivu sveučilišta ili fakulteta. Drugi dio upitnika se sastojao od skale izgaranja studenata autora Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova i Bakker (2002), a uključuje 15 pitanja koja se odnose na emocionalnu iscrpljenost, odnos prema studiju, osjećaj učinkovitosti. Treći dio upitnika činila je skala zadovoljstva studiranjem u online uvjetima autora Dzubian i sur. (2015), te sadrži 16 pitanja. Sljedeći, četvrti dio upitnika, je skala spremnosti za poučavanje autora Manasia, Ianos i Chiciooreanu (2019) sa sveukupno 45 pitanja. Skala je podijeljena na četiri dijela: dimenzija stručnog znanja (9 pitanja), dimenzija stručne prakse (17 pitanja), dimenzija stručnog angažmana (12 pitanja) te dimenzija samostalnog upravljanja (7 pitanja). Sve skale, izuzev općih podataka, su prevedene s engleskog na hrvatski jezik.

3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Ovo empirijsko istraživanje je u konačnici provedeno na uzorku od ukupno 111 ispitanika korištenjem online upitnika na platformi Google Forms. U istraživanju su sudjelovali studenti 4. i 5. godine nastavničkih studija. Riječ je o diplomskoj razini studija, budući da je to skupina studenata koja je bila na pragu izlaska na tržište rada. Istraživanje je provedeno u razdoblju od travnja do lipnja 2021. godine, a u vrijeme pandemije COVID-19 i provođenja nastave na daljinu (MZOS, 2020a; MZOS, 2020b). Upitnik je bio anonimn te su se svi podaci koristili isključivo u svrhu izrade ovog diplomskog rada te je za ispunjavanje istog bilo potrebno 15-20 minuta. Sudjelovanje u istraživanju je bilo u potpunosti dobrovoljno.

3.4. Analiza i interpretacija podataka

3.4.1. Deskriptivna analiza

Tablica 2. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli

SPOL	F	%
Muški	9	8,1
Ženski	102	91,9
Ukupno	111	100,0

GODINA STUDIJA	F	%
1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	57,7
2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	42,3
Ukupno	111	100,0

PODRUČJE STUDIRANJA	F	%
Društveno-humanističko-umjetničko	83	74,8
Prirodoslovno-matematičko-tehničko	28	25,2
Ukupno	111	100,0

Tablica 2. prikazuje opće podatke o sudionicima istraživanja s obzirom na spol, godinu i područje studiranja. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 111 ispitanika, a pritom je bilo 9 muških sudionika (8,1%) i 102 ženskih sudionika (91,9%). S obzirom na godinu studija, 64 ispitanika (57,7%) je pohađalo 1. godinu diplomskog studija, odnosno 4. godinu integriranog studija, a 47 ispitanika (42,3%) je bilo na 2. godini diplomskog studija, odnosno 5. godini integriranog studija. Velika većina sudionika (74,8%) je studirala na društveno-humanističkim fakultetima, a manji postotak (25,2%) su činili ispitanici koji su studirali na prirodoslovno-matematičko-tehničkim fakultetima.

3.4.2. Deskriptivna obrada skala

Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu izgaranja studenata

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01.Osjećam se emocionalno iscrpljeno svojim studijem.	3,41	1,310	1,716	-,519	,229	-,833	,455
02.Osjećam se istrošeno nakon cijelog dana provedenog na fakultetu.	3,93	1,093	1,195	-1,088	,229	,627	,455
03.Osjećam se umorno kad ustanem ujutro i moram se suočiti s još jednim danom na fakultetu.	3,32	1,272	1,618	-,319	,229	-,916	,455
04.Učenje ili pohađanje predavanja mi je izrazito naporno.	3,08	1,229	1,512	-,067	,229	-,929	,455
05.Osjećam se premoreno od studiranja.	3,40	1,344	1,805	-,462	,229	-,921	,455
06.Sada sam za svoj studij manje zainteresiran/na nego u trenutku upisa na sveučilište.	2,90	1,543	2,381	,063	,229	-1,489	,455
07.Nisam više toliko oduševljen/a svojim studijem.	2,77	1,401	1,963	,226	,229	-1,236	,455
08.Postao/la sam ciničniji/a u vezi potencijalne korisnosti svog studija.	2,82	1,454	2,113	,176	,229	-1,396	,455
09.Sumnjam u važnost svog studija.	2,27	1,307	1,708	,678	,229	-,687	,455
10.Mogu učinkovito riješiti probleme na koje nailazim na svom studiju.	3,90	1,009	1,017	-,827	,229	,572	,455
11.Vjerujem da učinkovito doprinosim predavanjima koje pohađam.	3,23	1,144	1,308	-,251	,229	-,681	,455
12.Mišljenja sam da sam dobar/ra student/ica.	4,04	,933	,871	-,755	,229	,062	,455
13.Kada ostvarim ciljeve učenja osjećam se ohrabreno.	4,52	,773	,597	-1,942	,229	4,412	,455
14.Tijekom studija sam naučio/la mnogo zanimljivih stvari.	4,27	,820	,672	-,842	,229	-,122	,455
15.Tijekom predavanja osjećam sigurnost u vlastitu učinkovitost pri obavljanju stvari.	3,53	1,043	1,088	-,330	,229	-,735	,455

U tablici 3. prikazani su deskriptivni podaci za skalu izgaranja studenata, koja sadrži 15 pitanja, preuzetih iz upitnika koji su Schaufeli i sur. (2002) prilagodili iz Maslachevog inventara izgranja, a s ciljem korištenja sa studentima. U upitniku su ispitanici odgovarali na skali od 1 do 5, s time da vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, a istovremeno vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*. Rezultati ukazuju na to da se studenti osjećaju ohrabreno kada ostvare ciljeve učenja (MD = 4,52, SD = 0,773) te smatraju da su tijekom studija naučili mnogo zanimljivih stvari (MD = 4,27, SD = 0,820), opet osjećaju da su postali ciničniji u vezi potencijalne korisnosti svog studija (MD = 2,82, SD = 1,454) i sumnjaju u važnost svog studija (MD = 2,27, SD = 1,307).

Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koeffcijent asimetrije		Koeffcijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01.Općenito, na online predavanjima sam više angažiran/na.	2,21	1,199	1,438	,524	,229	-,833	,455
02.Na online predavanjima imam više mogućnosti reflektirati se na ono što sam naučio/la.	2,19	1,187	1,409	,488	,229	-,943	,455
03.Online učenje mi pomaže u razumijevanju nastavnih materijala.	2,50	1,111	1,234	,336	,229	-,576	,455
04.Online iskustvo mi je povećalo mogućnost pristupa i korištenja informacija.	3,13	1,214	1,475	-,153	,229	-,826	,455
05.Online predavanja pružaju više mogućnosti za suradnju s ostalim studentima.	2,18	1,230	1,513	,753	,229	-,397	,455
06.Veća je vjerojatnost da ću postavljati pitanja na online predavanjima.	2,22	1,344	1,807	,807	,229	-,542	,455
07.Općenito, u online okruženju više razumijem zahtjeve kolegija.	2,05	1,139	1,298	,887	,229	,038	,455
08.Zbog online nastave je veća vjerojatnost da ću diplomirati.	2,22	1,365	1,862	,736	,229	-,686	,455
09.U online okruženju mogu bolje upravljati vlastitim učenjem.	2,82	1,309	1,713	,118	,229	-1,055	,455
10.Volio/voljela bih polaziti više online predavanja.	2,27	1,328	1,763	,675	,229	-,698	,455
11.Motiviran/na sam za uspjeh.	3,65	1,157	1,339	-,531	,229	-,464	,455
12.Imam jake vještine upravljanja vremenom.	3,41	1,261	1,590	-,468	,229	-,812	,455

13.Dobar/dobra sam obavljajući više zadataka odjednom.	3,64	1,110	1,233	-,583	,229	-,340	,455
14.U online okruženju je vrednovanje mog akademskog napretka točnije.	2,42	1,005	1,010	,050	,229	-,611	,455
15.U online okruženju mogu lakše pratiti svoj akademski napredak.	2,61	1,063	1,130	,092	,229	-,401	,455
16.Tijekom provođenja online nastave profesori i asistenti brže odgovaraju na upite.	3,26	1,248	1,558	-,339	,229	-,843	,455

Tablica 4. prikazuje podatke za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima, a koja sadrži 16 pitanja, preuzetih iz upitnika zadovoljstva studiranja u online uvjetima (Dzubian i sur., 2015). U upitniku je ispitanicima bila ponuđena skala od 1 do 5 pri čemu su trebali zaokružiti vrijednost koja najviše odgovara njihovom mišljenju, s time da je vrijednost 1 označavala *uopće se ne slažem*, dok je vrijednost 5 označavala *u potpunosti se slažem*. Tablica vjerno prikazuje rezultate koji upućuju na to da su ispitanici u najvećoj mjeri motivirani za uspjeh (MD = 3,65, SD = 1,157) te smatraju da su dobri u tzv. *multitaskingu* (MD = 3,64, SD = 1,110). U nešto manjoj mjeri smatraju kako online predavanja osiguravaju dostatnu suradnju s drugima (MD = 2,18, SD = 1,230) te kako, općenito, u online okruženju više razumiju zahtjeve kolegija (MD = 2,05, SD = 1,139).

Tablica 5. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja

	Srednja Vrijednost	Standardno Odstupanje	Varianca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna Pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01.Poznajem znanstveni sadržaj predmeta koji podučavam.	3,74	,771	,595	-,721	,229	1,051	,455
02.Znam koje nastavne strategije upotrijebiti u nastavi kako bih postigao/la kognitivne ciljeve te potaknuo/la kritičko razmišljanje, rješavanje problema, analizu složenih situacija i donošenje odluka.	3,76	,844	,713	-,894	,229	1,225	,455
03.Upoznat/a sam s kurikulumom svog predmeta, a koji trebam koristiti u svom radu.	3,82	,983	,967	-,621	,229	-,055	,455
04.Sposoban/na sam pravilno organizirati znanstveni sadržaj u strukturu nastavnog sata.	3,97	,958	,917	-,894	,229	,559	,455
05.Sposoban/na sam formulirati ciljeve učenja.	4,19	,804	,646	-1,107	,229	1,857	,455

06.Sposoban/na sam zamisliti aktivnosti koje će doprinijeti postizanju ishoda učenja i potaknuti razvoj kompetencija (npr. učenikova uključenost, donošenje odluka).	4,04	,883	,781	-,957	,229	1,260	,455
07.Poznajem učeničke stilove učenja i znam prilagoditi nastavne strategije u skladu s tim.	3,87	,916	,838	-,396	,229	-,672	,455
08.Znam kako učinkovito koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima.	4,23	,921	,849	-1,460	,229	2,532	,455
09.Poznajem dobne posebnosti učenika i njihov utjecaj na proces učenja.	3,66	,929	,864	-,231	,229	-,453	,455

Tablica 5. donosi deskriptivne podatke za skalu spremnosti za poučavanje - dimenzija stručnog znanja. Navedena skala sadrži 9 pitanja, preuzetih iz upitnika pod nazivom *the Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)* (Manasia i sur., 2019), a ispitanici su davali odgovore na skali od 1 do 5, pri čemu vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*. Prema rezultatima ispitanici su mišljenja da znaju kako učinkovito koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima (MD = 4,23, SD = 0,921), a isto tako da su sposobni formulirati ciljeve učenja (MD = 4,18, SD = 0,804). S druge strane, nešto su slabije ocjene dali za poznavanje znanstvenog sadržaj predmeta (MD = 3,74, SD = 0,771), kao i dobni posebnosti učenika (MD = 3,66, SD = 0,929).

Tablica 6. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručne prakse

	Srednja Vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna Pogreška	Iznos	Standardna pogreška
01.Postaviti ishode učenja koji njeguju ciljeve obrazovanja za održivi razvoj (OOR).	3,56	1,015	1,031	-,401	,229	-,352	,455
02.Planirati nastavni proces na temelju kurikuluma.	3,87	,926	,857	-,725	,229	,156	,455
03.Oblikovati nastavne aktivnosti uzimajući u obzir dobne posebnosti učenika i njihov utjecaj na učenje.	3,83	,883	,780	-,544	,229	-,269	,455
04.Primjenjivati različite nastavne strategije za integraciju životnih vještina (npr. donošenje odluka, timski rad, rješavanje problema).	4,06	,947	,896	-,913	,229	,334	,455

05.U nastavnu aktivnost integrirati veliki broj izvora, uključujući IKT, kako biste uključili učenike u proces učenja te im pomogli u poznavanju sebe i drugih.	4,06	,937	,878	-1,005	,229	,919	,455
06.Koristiti različite vještine komunikacije kako biste potaknuli učenike na sudjelovanje u aktivnostima i zajednički učinkoviti rad.	4,14	,903	,815	-1,045	,229	,854	,455
07.Uključiti sve učenike u nastavne aktivnosti (uključujući i učenike s posebnim potrebama).	3,76	1,089	1,186	-,618	,229	-,418	,455
08.Upravlјati nastavnim aktivnostima i postaviti jasna pravila.	4,19	,792	,628	-,688	,229	-,110	,455
09.Upravlјati promjenama u ponašanju učenika kako biste im pomogli u samoregulaciji emocija i ponašanja.	3,61	,992	,985	-,290	,229	-,456	,455
10.Pridonosi ti sigurnosti učenika unutar škole poštujući zakonske propise.	4,06	,907	,823	-,721	,229	-,257	,455
11.Koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima na siguran i odgovoran način poštujući etičke norme.	4,23	,901	,812	-1,146	,229	1,006	,455
12.Primjenjivati različite strategije vrednovanja (formativno i sumativno) učeničkih postignuća pomoću kojih se provjerava stjecanje svih kompetencija predviđenih školskim programom.	4,02	,944	,891	-,763	,229	,049	,455
13.Kreirati različite alate za procjenu s jasnim kriterijima te pomoći u usporedbi ishoda učenja učenika.	3,75	1,013	1,027	-,647	,229	,004	,455
14.Dati odgovarajuće i pravovremene povratne informacije učenicima kako bi im se povećala kompetencija učiti kako učiti.	4,24	,800	,640	-1,120	,229	1,785	,455
15.Interpretirati učeničke ishode učenja.	4,02	,842	,709	-,500	,229	-,405	,455
16.Priopćiti rezultate vrednovanja učenicima kako biste ih potaknuli na učenje.	4,17	,830	,689	-,915	,229	,485	,455
17.Pomoći učenicima u samovrednovanju kako bi bili svjesni vlastite razine usvojenog znanja.	4,07	,817	,667	-,644	,229	-,010	,455

Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje - dimenzija stručne prakse prikazani u tablici 6. dobiveni su odgovaranjem studenata na 17 pitanja preuzetih iz upitnika *the Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)* (Manasia i sur., 2019). Bilo je potrebno davati odgovore na skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok, s druge strane, vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*. Pokazalo se kako se sudionici istraživanja u najvećoj mjeri osjećaju spremni dati povratne informacije učenicima s ciljem razvoja kompetencije učiti kako učiti (MD = 4,24, SD = 0,800). Osim toga, u najvećoj mjeri se osjećaju spremni koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima na siguran i odgovoran način poštujući etičke norme (MD = 4,23, SD = 0,901). Ispitanici nisu toliko spremni upravljati promjenama u ponašanju učenika kako bi im pomogli u samoregulaciji emocija i ponašanja (MD = 3,61, SD = 0,992), te postaviti ishode učenja koji njeguju ciljeve obrazovanja za održivi razvoj (OOR) (MD = 3,56, SD = 1,015).

Tablica 7. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koefficient asimetrije		Koefficient zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna Pogreška
01.Prepoznati vlastite potrebe za izobrazbom.	4,29	,846	,716	-1,234	,229	1,580	,455
02.Uspostaviti plan profesionalnog razvoja koji će pokriti utvrđene potrebe za učenjem.	3,82	,896	,804	-,483	,229	-,057	,455
03.Razviti/usavršiti svoje nastavne strategije.	4,04	,883	,781	-,796	,229	,098	,455
04.Odabrati odgovarajuće izvore informacija i potrebne resurse kako biste se profesionalno razvijali.	4,05	,862	,743	-,626	,229	-,264	,455
05.Neprestano se usavršavati kako biste unaprijedili proces učenja učenika.	4,21	,854	,729	-,949	,229	,328	,455
06.Zatražiti povratne informacije od svojih kolega kako biste poboljšali svoje nastavničke vještine.	4,22	,802	,644	-,843	,229	,266	,455
07.Učinkovito komunicirati s roditeljima (u vezi sa školskom situacijom učenika, čuvanjem povjerljivih rezultata, rješavanjem određenih problema itd.).	3,91	,968	,937	-,735	,229	-,056	,455
08.Poštivati etiku i načela ponašanja nastavnčkog zanimanja.	4,41	,824	,680	-1,674	,229	3,164	,455
09.Poštivati nacionalno zakonodavstvo nastavničke profesije, kao i propise koje nameće škola.	4,30	,827	,684	-1,195	,229	1,089	,455

10.Reflektirati se na vlastitu nastavnu praksu (analizirajući i vrednujući vlastiti uspjeh, postignute ishode učenika itd.) kako biste poboljšali nastavne strategije.	4,26	,794	,631	-1,281	,229	2,426	,455
11.Poštivati vrijednosti škole u kojoj radite.	4,43	,805	,648	-1,481	,229	1,779	,455
12.Uključiti se u različite školske i izvanškolske aktivnosti kako biste pridonijeli razvoju škole.	4,02	,981	,963	-,859	,229	,311	,455

Na temelju odgovaranja na 12 pitanja preuzetih iz upitnika *the Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) (Manasia i sur., 2019) dobiveni su deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje - dimenzija stručnog angažmana (tablica 7.). Ispitanicima je u upitniku bila ponuđena skala od 1 do 5, gdje su vrijednost 1 označili ukoliko se *uopće se ne slažu* s tvrdnjom, dok su vrijednost 5 označili ukoliko se *u potpunosti se slažu* s navedenom tvrdnjom. Rezultati su ukazali na to da se studenti u najvećoj mjeri osjećaju spremni poštivati vrijednosti škole u kojoj rade (MD = 4,43, SD = 0,805) i poštivati nacionalno zakonodavstvo nastavničke profesije, kao i propise koje nameće škola (MD = 4,30, SD = 0,827). U nešto manjoj mjeri se osjećaju spremni učinkovito komunicirati s roditeljima (MD = 3,91, SD = 0,968), a uz to i uspostaviti plan profesionalnog razvoja koji će pokriti utvrđene potrebe za učenjem (MD = 3,82, SD = 0,896).

Tablica 8. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koefficient asimetrije		Koefficient zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna Pogreška
01.Stvoriti pozitivnu atmosferu u školi/nastavnim aktivnostima.	4,42	,781	,610	-1,373	,229	1,533	,455
02.Učinkovito upravljati vlastitim nastavnim aktivnostima (planiranje, organizacija, odgovornosti itd.).	4,14	,862	,743	-,632	,229	-,526	,455
03.Učinkovito upravljati vlastitim emocijama tijekom nastavnih aktivnosti.	4,16	,815	,664	-,821	,229	,300	,455
04.Učinkovito upravljati vremenom potrebnim za nastavne aktivnosti.	4,03	,836	,699	-,621	,229	-,081	,455
05.Samomotivirati se i samodisciplinirati se.	4,08	,833	,693	-,731	,229	,127	,455

06.Pokazati fleksibilnost i prilagodljivost kad dođe do promjena (nove situacije/radni konteksti, zakonodavne promjene).	4,23	,828	,685	-1,032	,229	1,225	,455
07.Donositi odluke povezane s nastavničkim zanimanjem.	4,18	,855	,731	-,891	,229	,646	,455

Tablici 8. prikazuje deskriptivne podatke za skalu spremnosti za poučavanje - dimenzija samostalnog upravljanja, koja sadrži 7 pitanja, preuzetih iz upitnika *the Ohio State Teacher Efficacy Scale* (OSTES) (Manasia i sur., 2019). Skala se sastoji od ponuđenih vrijednosti u rasponu od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*. Iz tablice je vidljivo kako se ispitanici u najvećoj mjeri osjećaju spremni stvoriti pozitivnu atmosferu u školi/nastavnim aktivnostima (MD = 4,42, SD = 0,781) te biti fleksibilni i prilagodljivi u slučaju promjena (MD = 4,23, SD = 0,828). S druge strane, sudionici se u nešto manjoj mjeri osjećaju spremni samomotivirati se i samodisciplinirati (MD = 4,08, SD = 0,833), te učinkovito upravljati vremenom potrebnim za nastavne aktivnosti (MD = 4,03, SD = 0,836).

3.4.3. Faktorska analiza

Tablica 9. Faktorska analiza skale izgaranja studenata

	1	2	3	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Iscrpljenost				0,897
01.Osjećam se emocionalno iscrpljeno svojim studijem.	,776			
02.Osjećam se istrošeno nakon cijelog dana provedenog na fakultetu.	,769			
03.Osjećam se umorno kad ustanem ujutro i moram se suočiti s još jednim danom na fakultetu.	,851			
04.Učenje ili pohađanje predavanja mi je izrazito naporno.	,781			
05.Osjećam se premoreno od studiranja.	,855			
Faktor 2. Cinizam				0,891
06.Sada sam za svoj studij manje zainteresiran/na nego u trenutku upisa na sveučilište.	,531	,656		
07.Nisam više toliko oduševljen/a svojim studijem.	,377	,799		
08.Postao/la sam ciničniji/a u vezi potencijalne korisnosti svog studija.		,908		
09.Sumnjam u važnost svog studija.		,873		
Faktor 3. Profesionalna učinkovitost				0,806
10.Mogu učinkovito riješiti probleme na koje nailazim na svom studiju.			,592	

11.Vjerujem da učinkovito doprinosim predavanjima koje pohađam.	,682
12.Mišljenja sam da sam dobar/ra student/ica.	,707
13.Kada ostvarim ciljeve učenja osjećam se ohrabreno.	,760
14.Tijekom studija sam naučio/la sam mnogo zanimljivih stvari.	,658
15.Tijekom predavanja osjećam sigurnost u vlastitu učinkovitost pri obavljanju stvari.	,737

U tablici 9. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 15 čestica na skali izgaranja studenata. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa koji se koristi za testiranje homogenosti varijance su značajni, dok vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa, koji služi za ispitivanje prikladnosti podataka za primjenu faktorske analize, iznosi 0,837. Na navedenoj skali koja sadržava tri faktora, Cronbachov Alpha za prvi faktor – iscrpljenost je C.A.= 0,897, a za drugi faktor – cinizam je C.A.= 0,891, a za treći faktor – profesionalnu učinkovitost je C.A.= 0,806. Prikazane mjere konzistentnosti ukazuju na visoku unutrašnju konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 66,184% ukupne varijance.

Tablica 10. Faktorska analiza skale zadovoljstva studiranjem u online uvjetima

	1	2	3	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Angažirano učenje				0,854
01.Općenito, na online predavanjima sam više angažiran/na.	,611			
02.Na online predavanjima imam više mogućnosti reflektirati se na ono što sam naučio/la.	,671			
03.Online učenje mi pomaže u razumijevanju nastavnih materijala.	,748			
04.Online iskustvo mi je povećalo mogućnost pristupa i korištenja informacija.	,725		,409	
05.Online predavanja pružaju više mogućnosti za suradnju s ostalim studentima.	,695			
06.Veća je vjerojatnost da ću postavljati pitanja na online predavanjima.	,610	,426		
07.Općenito, u online okruženju više razumijem zahtjeve kolegija.	,629	,467		
10.Volio/voljela bih polaziti više online predavanja.	,500	,596		
16.Tijekom provođenja online nastave profesori i asistenti brže odgovaraju na upite.	,396			
Faktor 2. Procjenjivanje				0,768
08.Zbog online nastave je veća vjerojatnost da ću diplomirati.		,583		
09.U online okruženju mogu bolje upravljati vlastitim učenjem.	,315	,689		
14.U online okruženju je vrednovanje mog akademskog napretka točnije.		,739		
15.U online okruženju mogu lakše pratiti svoj akademski napredak.		,776		

Faktor 3. Sudjelovanje	0,767
11.Motiviran/na sam za uspjeh.	,748
12.Imam jake vještine upravljanja vremenom.	,841
13.Dobar/dobra sam obavljajući više zadataka odjednom.	,752

Tablica 10. prikazuje rezultate za provedena faktorsku analizu 13 čestica na skali zadovoljstva studiranjem u online uvjetima. Iz navedenog proizlazi da su rezultati Bartlettovog testa značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog je 0,836. Na navedenoj trofaktorskoj skali, Cronbachov Alpha za prvi faktor – angažirano učenje je C.A. = 0,854, za drugi faktor – procjenjivanje je C.A. = 0,768, a za treći faktor – sudjelovanje je C.A.= 0,767. Prema tome, mjera konzistentnosti prikazuje visoku unutrašnju konzistenciju skale, a izdvojene komponente objašnjavaju 57,436% ukupne varijance.

Tablica 11. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja

	1	Cronbachov Alpha
Dimenzija stručnog znanja		0,884
01.Poznajem znanstveni sadržaj predmeta koji podučavam.	,594	
02.Znam koje nastavne strategije upotrijebiti u nastavi kako bih postigao/la kognitivne ciljeve te potaknuo/la kritičko razmišljanje, rješavanje problema, analizu složenih situacija i donošenje odluka.	,719	
03.Upoznat/a sam s kurikulumom svog predmeta, a koji trebam koristiti u svom radu.	,710	
04.Sposoban/na sam pravilno organizirati znanstveni sadržaj u strukturu nastavnog sata.	,828	
05.Sposoban/na sam formulirati ciljeve učenja.	,739	
06.Sposoban/na sam zamisliti aktivnosti koje će doprinijeti postizanju ishoda učenja i potaknuti razvoj kompetencija (npr. učenikova uključenost, donošenje odluka).	,793	
07.Poznajem učeničke stilove učenja i znam prilagoditi nastavne strategije u skladu s tim.	,745	
08.Znam kako učinkovito koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima.	,594	
09.Poznajem dobne posebnosti učenika i njihov utjecaj na proces učenja.	,748	

Provedena je faktorska analiza 9 čestica na skali spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa su značajni, a vrijednost

Kaiser-Meyer-Olkinovog je 0,892. U tablici 11. prikazana je unifaktorska struktura skale, a pritom Cronbach Alpha koeficijent iznosi C.A. = 0,884. Mjera konzistentnosti pokazuje visoku unutrašnju konzistenciju skale, a izdvojena komponenta objašnjava 52,241% ukupne varijance.

Tablica 12. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija stručne prakse

	1	Cronbachov Alpha
Dimenzija stručne prakse		0,944
01.Postaviti ishode učenja koji njeguju ciljeve obrazovanja za održivi razvoj (OOR).	,667	
02.Planirati nastavni proces na temelju kurikulumu.	,689	
03.Oblikovati nastavne aktivnosti uzimajući u obzir dobne posebnosti učenika i njihov utjecaj na učenje.	,758	
04.Primjenjivati različite nastavne strategije za integraciju životnih vještina (npr. donošenje odluka, timski rad, rješavanje problema).	,736	
05.U nastavnu aktivnost integrirati veliki broj izvora, uključujući IKT, kako biste uključili učenike u proces učenja te im pomogli u poznavanju sebe i drugih.	,640	
06.Koristiti različite vještine komunikacije kako biste potaknuli učenike na sudjelovanje u aktivnostima i zajednički učinkoviti rad.	,766	
07.Uključiti sve učenike u nastavne aktivnosti (uključujući i učenike s posebnim potrebama).	,735	
08.Upravljanje nastavnim aktivnostima i postaviti jasna pravila.	,777	
09.Upravljanje promjenama u ponašanju učenika kako biste im pomogli u samoregulaciji emocija i ponašanja.	,759	
10.Pridonosi sigurnosti učenika unutar škole poštujući zakonske propise.	,712	
11.Koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima na siguran i odgovoran način poštujući etičke norme.	,580	
12.Primjenjivati različite strategije vrednovanja (formativno i sumativno) učeničkih postignuća pomoću kojih se provjerava stjecanje svih kompetencija predviđenih školskim programom.	,794	
13.Kreirati različite alate za procjenu s jasnim kriterijima te pomoći u usporedbi ishoda učenja učenika.	,753	
14.Dati odgovarajuće i pravovremene povratne informacije učenicima kako bi im se povećala kompetencija učiti kako učiti.	,816	
15.Interpretirati učeničke ishode učenja.	,745	
16.Priopćiti rezultate vrednovanja učenicima kako biste ih potaknuli na učenje.	,746	
17.Pomoći učenicima u samovrednovanju kako bi bili svjesni vlastite razine usvojenog znanja.	,739	

Za provedenu faktorsku analizu 17 čestica, u tablici 12. prikazana je faktorska struktura skale spremnosti za poučavanje – dimenzija stručne prakse. Za navedenu skalu rezultati

Bartlettovog testa su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog je 0,876. Za prikazanu unifaktorska strukturu skale Cronbach Alpha koeficijent iznosi C.A. = 0,944. Na visoku unutrašnju konzistenciju skale ukazuje prikazana mjera konzistentnosti, dok izdvojena komponenta objašnjava 53,634% ukupne varijance.

Tablica 13. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana

	1	Cronbachov Alpha
Dimenzija stručnog angažmana		0,931
01.Prepoznati vlastite potrebe za izobrazbom.	,792	
02.Uspostaviti plan profesionalnog razvoja koji će pokriti utvrđene potrebe za učenjem.	,699	
03.Razviti/usavršiti svoje nastavne strategije.	,772	
04.Odabrati odgovarajuće izvore informacija i potrebne resurse kako biste se profesionalno razvijali.	,734	
05.Neprestano se usavršavati kako biste unaprijedili proces učenja učenika.	,796	
06.Zatražiti povratne informacije od svojih kolega kako biste poboljšali svoje nastavničke vještine.	,791	
07.Učinkovito komunicirati s roditeljima (u vezi sa školskom situacijom učenika, čuvanjem povjerljivih rezultata, rješavanjem određenih problema itd.).	,693	
08.Poštivati etiku i načela ponašanja nastavničkog zanimanja.	,806	
09.Poštivati nacionalno zakonodavstvo nastavničke profesije, kao i propise koje nameće škola.	,769	
10.Reflektirati se na vlastitu nastavnu praksu (analizirajući i vrednujući vlastiti uspjeh, postignute ishode učenika itd.) kako biste poboljšali nastavne strategije.	,847	
11.Poštivati vrijednosti škole u kojoj radite.	,774	
12.Uključiti se u različite školske i izvanškolske aktivnosti kako biste pridonijeli razvoju škole.	,781	

U tablici 13. prikazana je provedena faktorska analiza 12 čestica na skali spremnosti za poučavanjem – dimenzija stručnog angažmana. Za navedenu skalu vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog je 0,908, dok su rezultati Bartlettovog testa značajni. Na navedenoj jednofaktorskoj skali Cronbachov Alpha iznosi C.A. = 0,931. Visoki Cronbach Alpha koeficijent upućuje na visoku unutrašnju konzistenciju skale, a pritom izdvojena komponenta objašnjava 59,616% ukupne varijance.

Tablica 14. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja

	1	Cronbachov Alpha
Dimenzija samostalnog upravljanja		0,890
01.Stvoriti pozitivnu atmosferu u školi/nastavnim aktivnostima.	,740	
02.Učinkovito upravljati vlastitim nastavnim aktivnostima (planiranje, organizacija, odgovornosti itd.).	,858	
03.Učinkovito upravljati vlastitim emocijama tijekom nastavnih aktivnosti.	,762	
04.Učinkovito upravljati vremenom potrebnim za nastavne aktivnosti.	,763	
05.Samomotivirati se i samodisciplinirati se.	,789	
06.Pokazati fleksibilnost i prilagodljivost kad dođe do promjena (nove situacije/radni konteksti, zakonodavne promjene).	,713	
07.Donositi odluke povezane s nastavničkim zanimanjem.	,698	

Za provedenu faktorsku analizu 7 čestica, na skali spremnosti za poučavanjem – dimenzija samostalnog upravljanja, rezultati dobiveni korištenjem Bartlettovog testa su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog je 0,850. U tablici 14. prikazana je jednofaktorska struktura skale pri čemu Cronbachov Alpha iznosi C.A. = 0,931. Izdvojena komponenta objašnjava 58,052% ukupne varijance te prikazani visoki Cronbachov Alpha donosi visoku unutrašnju konzistenciju skale.

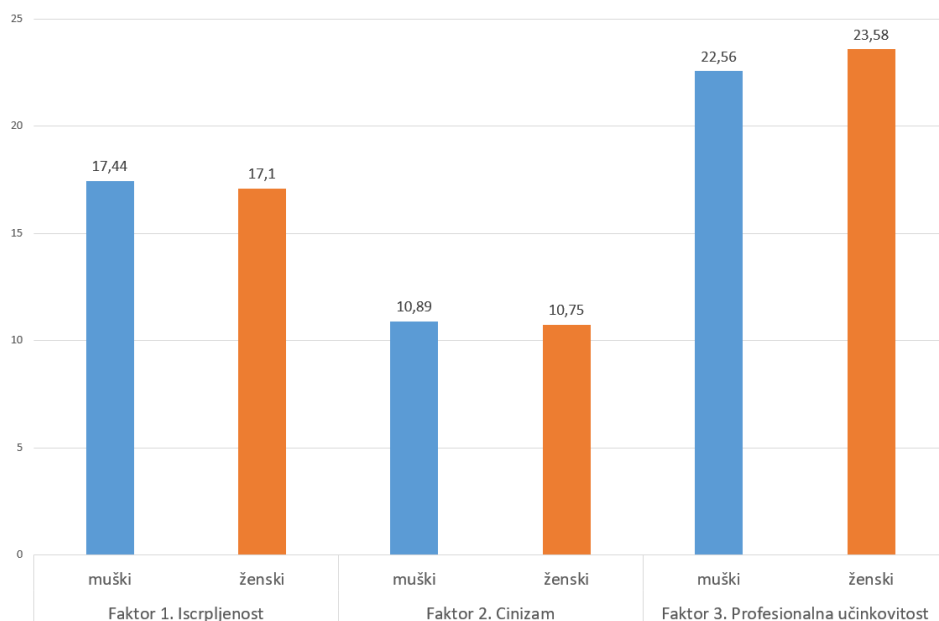
3.5. Testiranje hipoteza

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na spol.

Tablica 15. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na spol

	Spol	N	Srednja vrijednost	Mann-Whitney U	Z	P
Faktor 1. Iscrpljenost	Muški	9	17,44	436,000	-,249	,803
	Ženski	102	17,10			
Faktor 2. Cinizam	Muški	9	10,89	443,500	-,168	,866
	Ženski	102	10,75			
Faktor 3. Profesionalna učinkovitost	Muški	9	22,56	393,500	-,710	,478
	Ženski	102	23,58			



Slika 2. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na spol

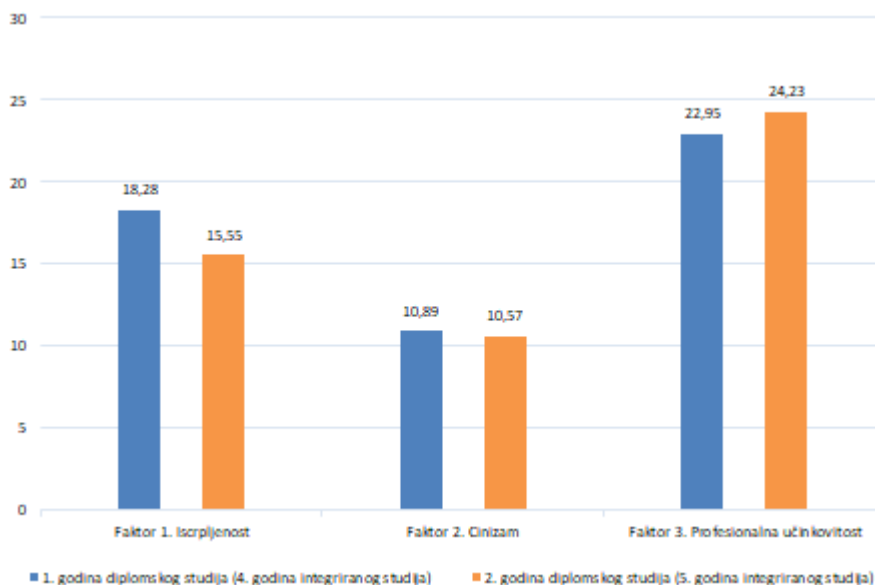
Tablica 15. i slika 2., prikazuju rezultate neparametrijskog Mann-Whitney testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$. Rezultati ukazuju da za prvi faktor - iscrpljenost ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata ($U=436,000$, $p=0,803$), za drugi faktor - cinizam ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata ($U=443,500$, $p=0,866$) i za treći faktor – profesionalna učinkovitost ne postoji statistički značajna razlike u stavovima studenata ($U=393,500$, $p=0,478$). Iz dobivenih podataka može se **prihvatiti nul hipoteza** koja zaključuje da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenom izgaranju studenata s obzirom na spol.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na godinu studija.

Tablica 16. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na godinu studija

	Godina studija	N	Srednja vrijednost	t	Df	P
Faktor 1. Iscrpljenost	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	18,28	2,777	109	,006
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	15,55			
Faktor 2. Cinizam	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	10,89	,331	109	,742
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	10,57			

Faktor 3. Profesionalna učinkovitost	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	22,95	-1,634	109	,105
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	24,23			



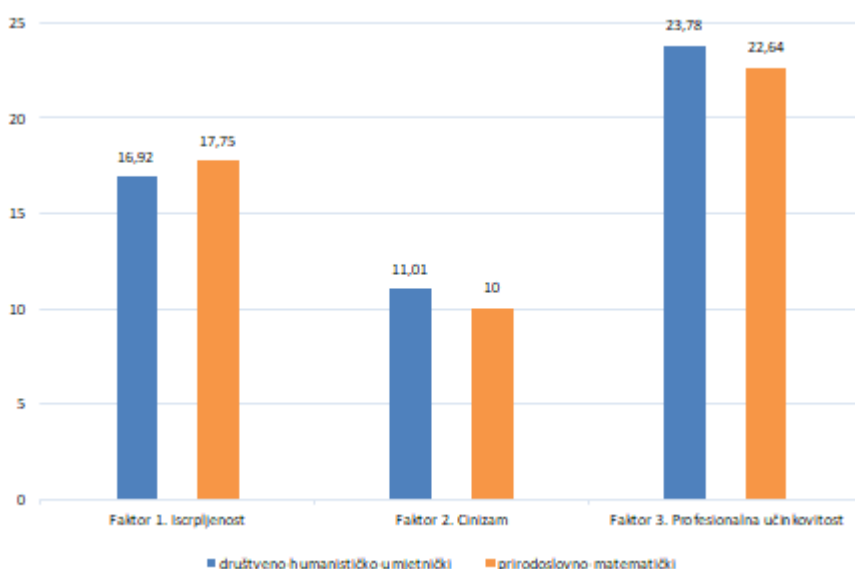
Slika 3. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na godinu studija

Tablica 16. i slika 3. prikazuju rezultate t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$. Rezultati ukazuju na statistički značajnu razliku u stavovima studenata za faktor iscrpljenosti ($t=2,777$, $p=0,006$), dok za cinizam ($t=0,331$, $p=0,742$) i profesionalnu učinkovitost ($t= -1,634$, $p=0,105$) ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata. Temeljem prikazanih rezultata moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu**, odnosno zaključiti kako ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenom izgaranju studenata s obzirom na godinu studija.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom izgaranju studenata s obzirom na područje studiranja.

Tablica 17. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na područje studiranja

	Studij	N	Srednja vrijednost	T	Df	p
Faktor 1. Iscrpljenost	društveno-humanističko-umjetnički	83	16,92	-,948	85,044	,346
	prirodoslovno-matematički	28	17,75			
Faktor 2. Cinizam	društveno-humanističko-umjetnički	83	11,01	,933	109	,353
	prirodoslovno-matematički	28	10,00			
Faktor 3. Profesionalna učinkovitost	društveno-humanističko-umjetnički	83	23,78	1,272	109	,206
	prirodoslovno-matematički	28	22,64			



Slika 4. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na područje studiranja

Rezultati t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na područje studiranja na razini značajnosti $p < 0,05$ pokazuju kako nema značajnije razlike u stavovima studenata za nijedan od tri navedena faktora – prvi faktor - iscrpljenost ($t = -0,948$, $p = 0,346$), drugi faktor – cinizam ($t = 0,933$, $p = 0,353$) i treći faktor – profesionalna učinkovitost ($t = 1,272$, $p = 0,206$) (tablica 17. i slika. 4). Prema tim rezultatima moguće je **prihvatiti nul hipotezu** koja se odnosi na nepostojanje statistički značajne razlike u samoprocjenom izgaranju studenata s obzirom na područje studiranja.

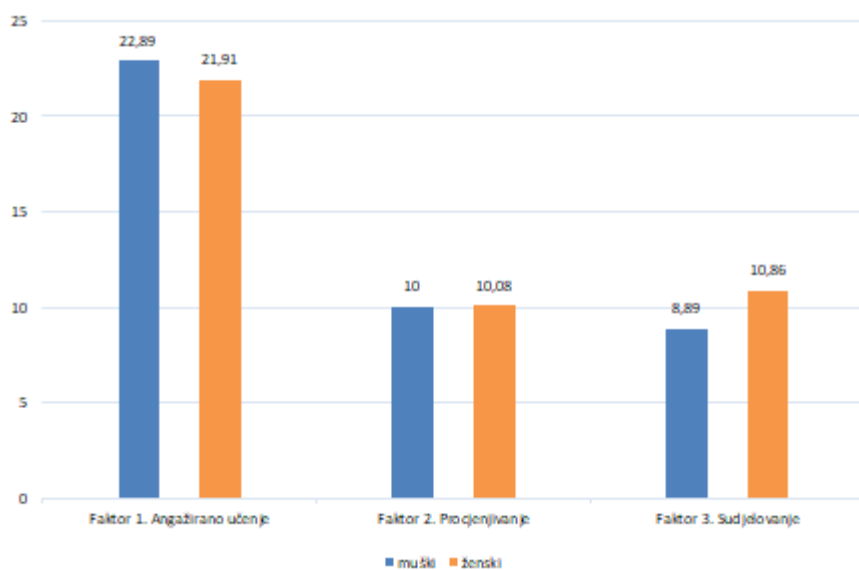
Istraživanje provedeno od strane Aguayo, Cañadas, Assbaa-Kaddouri, Cañadas-De la Fuente, Ramírez-Baena i Ortega-Campos (2019) donosi nešto drugačije rezultate i zaključke. Prema rezultatima tog istraživanja spol, godina studija i područje studiranja su povezani sa prisutnošću sindroma izgaranja kod studenata. Kod varijable spola muški ispitanici su, u odnosu na ženske ispitanice, imali niže rezultate u području osobnog postignuća, odnosno profesionalne učinkovitosti. Nadalje, kod varijable područja studiranja u tom istraživanju, rezultati su pokazali statistički značajne razlike u tri dimenzije – iscrpljenost, cinizam i profesionalna učinkovitost. Ispitanici koji su studirali u području odgoja i obrazovanja su imali niže rezultate u sve tri dimenzije u odnosu na studente medicinskog usmjerenja. Rezultati istraživanja provedenog u sklopu ovog diplomskog rada ukazuju na to da su studenti ciničniji u vezi potencijalne korisnosti svog studija što odgovara rezultatima istraživanja koje su proveli Aguayo i sur. (2019). Naposljetku, prema rezultatima (Aguayo i sur., 2019) mlađe generacije studenata su pokazale veću emocionalnu iscrpljenost nego studenti viših godina.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol.

Tablica 18. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol

	Spol	N	Srednja vrijednost	Mann-Whitney U	Z	P
Faktor 1. Angažirano učenje	Muški	9	22,89	430,500	-,308	,758
	Ženski	102	21,91			
Faktor 2. Procjenjivanje	Muški	9	10,00	451,000	-,087	,931
	Ženski	102	10,08			
Faktor 3. Sudjelovanje	Muški	9	8,89	312,500	-1,592	,111
	Ženski	102	10,86			



Slika 5. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol

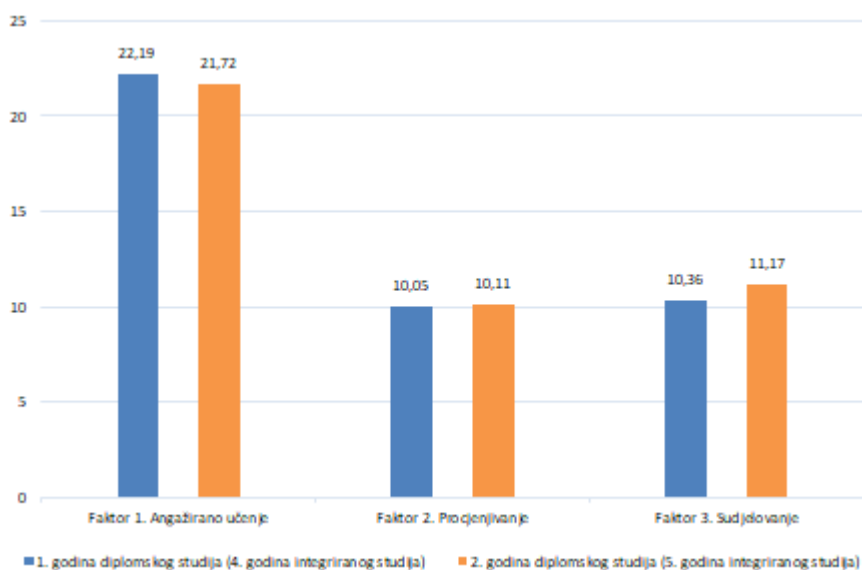
Rezultati neparametrijskog Mann-Whitney testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$ prikazani su u tablici 18. i na slici 5., a ukazuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata za sva tri faktora – angažirano učenje ($U=430,500$, $p=0,758$), procjenjivanje ($U=451,000$, $p=0,931$) i sudjelovanje ($U=312,500$, $p=0,111$). Prema dobivenim rezultatima moguće je **prihvatiti nul hipotezu** koja govori kako ne postoji značajnija razlika u zadovoljstvu studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija.

Tablica 19. Vrijednosti t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija

	Godina studija	N	Srednja vrijednost	T	df	P
Faktor 1. Angažirano učenje	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	22,19	,321	109	,748
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	21,72			
Faktor 2. Procjenjivanje	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	10,05	-,084	109	,933
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	10,11			
Faktor 3. Sudjelovanje	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	10,36	-1,453	109	,149

2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	11,17
--	----	-------



Slika 6. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija

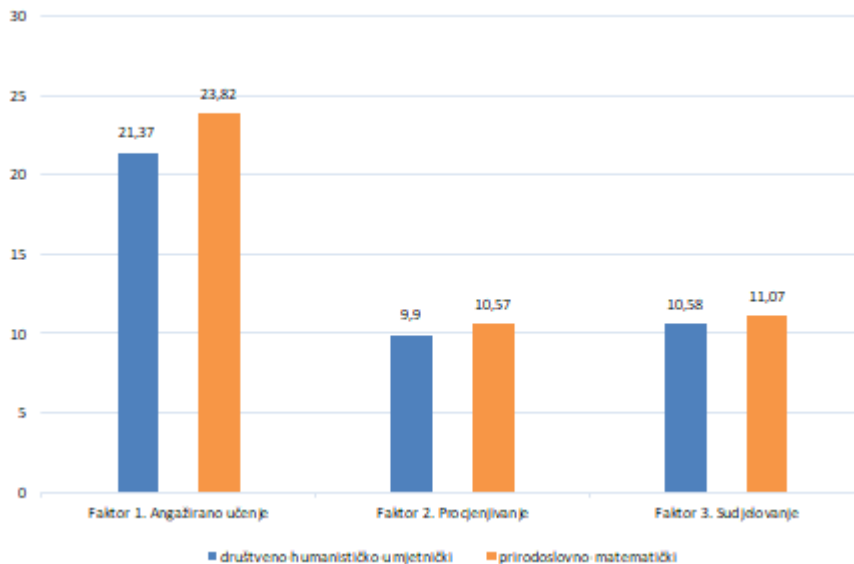
Iz tablice 19. i slike 6. vidljivi su rezultati t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$. Rezultati ukazuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata za sva tri faktora – angažirano učenje ($t=0,321$, $p=0,748$), procjenjivanje ($t= -0,084$, $p=0,933$) i sudjelovanje ($t= -1,453$, $p=0,149$). Iz dobivenih podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenom zadovoljstvu studenata studiranjem u online uvjetima s obzirom na područje studiranja.

Tablica 20. Vrijednosti t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na područje studiranja

	Studij	N	Srednja vrijednost	T	df	P
Faktor 1. Angažirano učenje	društveno-humanističko-umjetnički	83	21,37	-1,505	109	,135
	prirodoslovno-matematički	28	23,82			
Faktor 2. Procjenjivanje	društveno-humanističko-umjetnički	83	9,90	-,831	109	,408
	prirodoslovno-matematički	28	10,57			

Faktor 3. Sudjelovanje	društveno-humanističko-umjetnički	83	10,58	-,881	60,671	,382
	prirodoslovno-matematički	28	11,07			



Slika 7. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na područje studiranja

Rezultati t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na područje studija na razini značajnosti $p < 0,05$ vidljivi su tablici 20. i na slici 7. Dobiveni podaci ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata za sva tri faktora – angažirano učenje ($t = -1,505$, $p = 0,135$), procjenjivanje ($t = -0,831$, $p = 0,408$) i sudjelovanje ($t = -0,881$, $p = 0,382$). Na temelju dobivenih podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** kojom se tvrdi kako ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija.

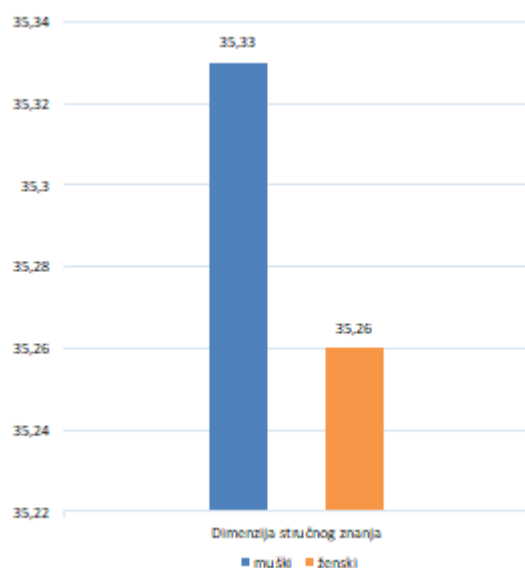
Istraživanje u sklopu ovog rada pokazalo je da studenti u relativno maloj mjeri smatraju kako online predavanja pružaju više mogućnosti za suradnju s drugim studentima, a istraživanje (She, Ma, Jan, Nia i Rahmatpour, 2021) koje je provedeno među kineskim studentima donosi rezultate koji ukazuju upravo na činjenicu da su studiranjem u online uvjetima zadovoljniji oni studenti koji su više komunicirali i sudjelovali tijekom online nastave. Također, prikupljeni podaci su pokazali da su studenti koji su bili aktivniji tijekom nastave pokazali više rezultate u području akademske samoeфикаsnosti, odnosno angažiranog učenja. U istraživanju (Golub, Rajić i Dumančić, 2020) među hrvatskim studentima rezultati su pokazali da je nešto više od polovine studenata bilo zadovoljno provedenom nastavom, a manje od trećine njih su iskazali nezadovoljstvo.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na spol.

Tablica 21. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na spol

Spremnost za poučavanje	Spol	N	Srednja vrijednost	Mann-Whitney U	Z	P
Dimenzija stručnog znanja	Muški	9	35,33	439,500	-,211	,833
	Ženski	102	35,26			



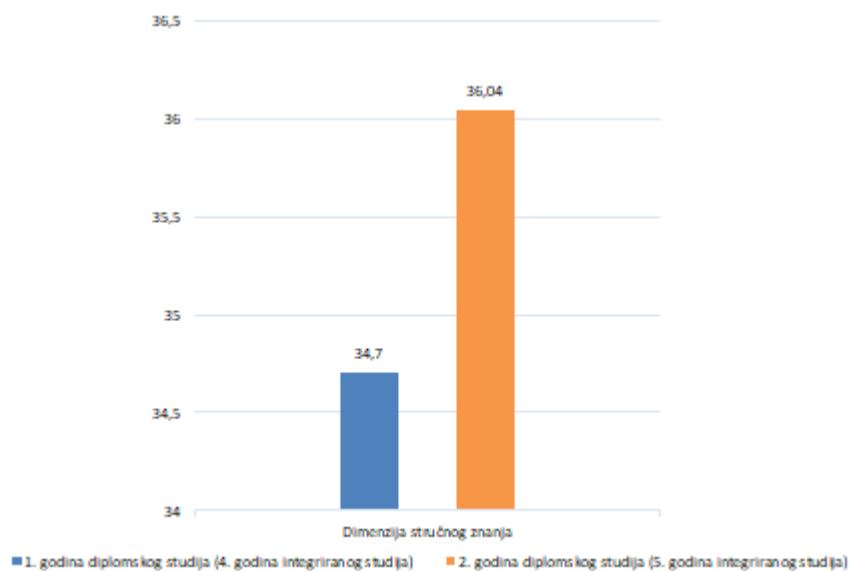
Slika 8. Grafički prikaz rezultata Man-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na spol

Tablica 21. i slika 8. prikazuju rezultate neparametrijskog Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata ($U = 439,500$, $p = 0,833$). Temeljem dobivenih podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** koja se odnosi na nepostojanje statistički značajne razlike u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog znanja) s obzirom na spol.

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na godinu studija.

Tablica 22. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na godinu studija

Spremnost za poučavanje	Godina studija	N	Srednja vrijednost	t	df	P
Dimenzija stručnog znanja	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	34,70	-1,209	109	,229
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	36,04			



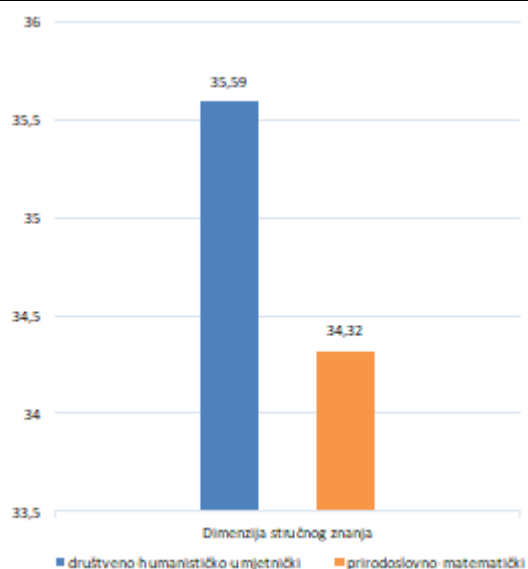
Slika 9. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na godinu studija

U tablici 22. i na slici 9. vidljivi su rezultati t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata ($t = -1,209$, $p = 0,229$). Rezultati upućuju na to da je moguće **prihvatiti nul hipotezu** što znači da ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog znanja) s obzirom na godinu studija.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom znanju studenata s obzirom na područje studiranja.

Tablica 23. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na područje studiranja

Spremnost za poučavanje	Studij	N	Srednja vrijednost	t	df	P
Dimenzija stručnog znanja	društveno-humanističko-umjetnički	83	35,59	1,004	109	,317
	prirodoslovno-matematički	28	34,32			



Slika 10. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na područje studiranja

Prikazani rezultati t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na područje studiranja na razini značajnosti $p < 0,05$ pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata ($t=1,004$, $p=0,317$) (tablica 23. i slika10.). Na temelju prikazanih podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** koja ukazuje na nepostojanje statistički značajne razlike u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog znanja) s obzirom na područje studiranja.

Rezultati istraživanja (Jurić Vukelić i Bušljeta Kardum, 2020) provedenog na dva hrvatska sveučilišta (Fakultet hrvatskih studija i Hrvatsko katoličko sveučilište) pokazuju kako studenti smatraju da su tijekom nastavnčkog studija imali mogućnost steći dovoljno pedagoškog i psihološkog znanja potrebnog za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali su se složili i s tvrdnjom da im je potrebno stručno usavršavanje nakon diplome. Autorice Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički (2005) u svom istraživanju dobile su rezultate prema kojima

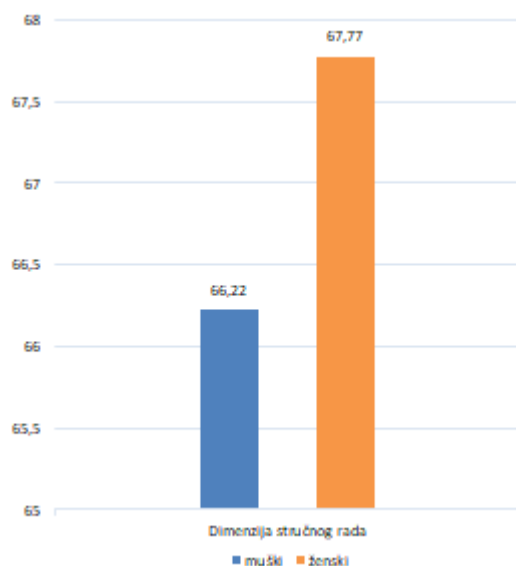
studenti smatraju da im nastavnički studij u najvećoj mjeri omogućio stjecanje znanja iz akademskog područja i primjene stečenih nastavnih metoda i vještina u praksi. U suprotnosti s rezultatima prethodna dva istraživanja, istraživanje u sklopu ovog rada pokazuje kako studenti smatraju da u najmanjoj mjeri posjeduju znanje iz sadržaja predmeta koji poučavaju, kao i dobne posebnosti učenika i njihov utjecaj na proces učenja (pedagoško-psihološko znanje).

H04 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0401 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na spol.

Tablica 24. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na spol

Spremnost za poučavanje	Spol	N	Srednja vrijednost	Mann-Whitney U	Z	P
Dimenzija stručnog rada	Muški	9	66,22	415,000	-,476	,634
	Ženski	102	67,77			



Slika 11. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručne prakse s obzirom na spol

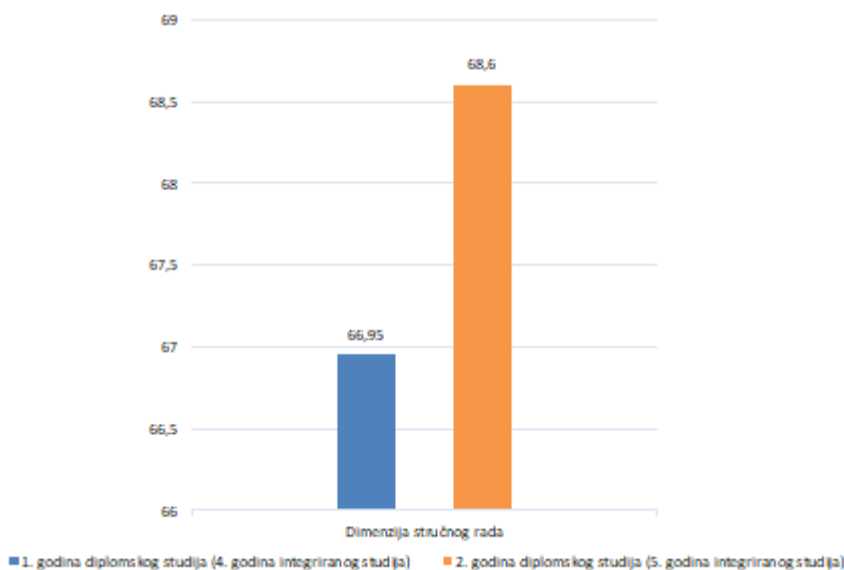
Rezultate neparametrijskog Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$, iz tablice 24. i slike

11, ukazuju na nepostojanje statistički značajna razlika u stavovima studenata ($U=415,00$, $p=0,634$). Dobiveni rezultati upućuju na to da je moguće **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog rada) s obzirom na spol.

H0402 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na godinu studija.

Tablica 25. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na godinu studija

Spremnost za poučavanje	Godina studija	N	Srednja vrijednost	T	df	p
Dimenzija stručnog rada	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	66,95	-,753	109	,453
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	68,60			



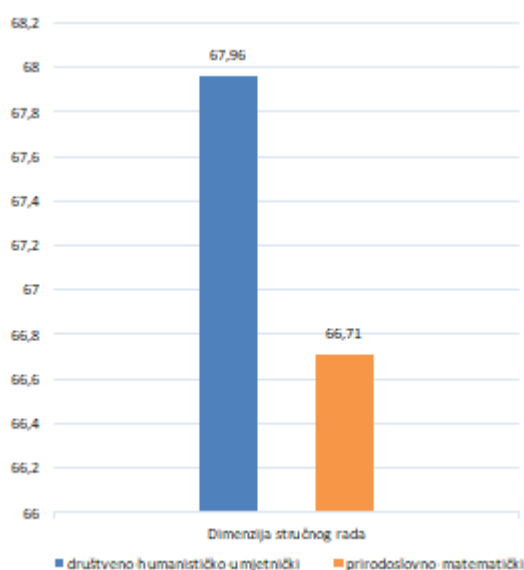
Slika 12. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na godinu studija

Rezultati t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p<0,05$ ukazuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata ($t= -0,753$, $p=0,453$). Podaci prikazani u tablici 25. i na slici 12. dovode do zaključka da je moguće **prihvatiti nul hipotezu** što znači da ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog rada) s obzirom na godinu studija.

H0403 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom radu studenata s obzirom na područje studiranja.

Tablica 26. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na područje studiranja

Spremnost za poučavanje	Studij	N	Srednja vrijednost	t	df	P
Dimenzija stručnog rada	društveno-humanističko-umjetnički	83	67,96	,503	109	,616
	prirodoslovno-matematički	28	66,71			



Slika 13. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na godinu studija

U tablici 26. i na slici 13. prikazani su rezultati t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na područje studiranja na razini značajnosti $p < 0,05$. Dobiveni podaci pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata ($t = 0,503$, $p = 0,616$). Iz dobivenih podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** što dovodi do zaključka kako ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog rada) s obzirom na područje studiranja.

Istraživanje (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005) je pokazalo kako studenti nastavničkog usmjerenja procjenjuju da najmanje iskustva i sposobnosti imaju u području komunikacije i suradnje s roditeljima što upućuje na potrebu kvalitetnije i sveobuhvatne prakse tijekom studija. Slične rezultate kao i istraživanje u ovom diplomskom radu, pri čemu su se studenti procijenili najmanje spremnima upravljati promjenama u ponašanju učenika

kako bi im pomogli u samoregulaciji emocija i ponašanja, dobiveni su i u istraživanju koje su provele Garcia i Weiss (2019), a pokazuju da velika većina (budućih) nastavnika nije spremno upravljati razredom, odnosno situacijama koje zahtijevaju provođenje discipline. Ovakve rezultate su Garcia i Weiss (2019) objasnile činjenicom da (budući) nastavnici nisu dovoljno osposobljeni u tom području te je za upravljanje razredom potrebno više prakse.

Istraživanje koje su provele Batarelo Kokić i Blažević (2016) je pokazalo iznadprosječne rezultate nastavničke precipirane spremnosti na rad s obzirom na organizacijske sposobnosti. Upravljanje razredom može biti indikator nastavnikovih organizacijskih sposobnosti pri čemu kreiranje produktivnih nastavnih aktivnosti može rezultirati zadovoljstvom učenika nastavom te poboljšati sposobnost upravljanja razredom (Jurčić, 2012).

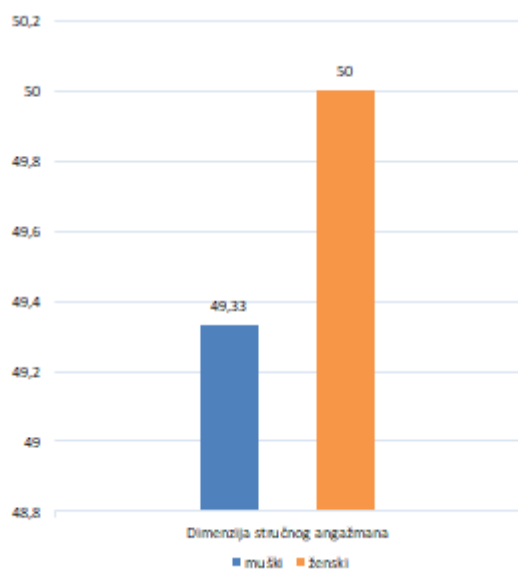
Ispitanici su se u istraživanju ovog rada izjasnili da se osjećaju najviše spremni koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima na siguran i odgovoran način poštujući etičke norme. Slično, u istraživanju koje su proveli Kostović Vranješ, Bulić i Periša (2021) rezultati pokazuju da je studentima prelazak na online nastavu bio lakši nego starijim učiteljima jer je studentima IKT blizak, a i većina ih je tijekom formalnog obrazovanja imala nastavni predmet informatiku.

H05 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0501 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na spol.

Tablica 27. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na spol

Spremnost za poučavanje	spol	N	Srednja vrijednost	Mann-Whitney U	Z	P
Dimenzija stručnog angažmana	muški	9	49,33	388,500	-,764	,445
	ženski	102	50,00			



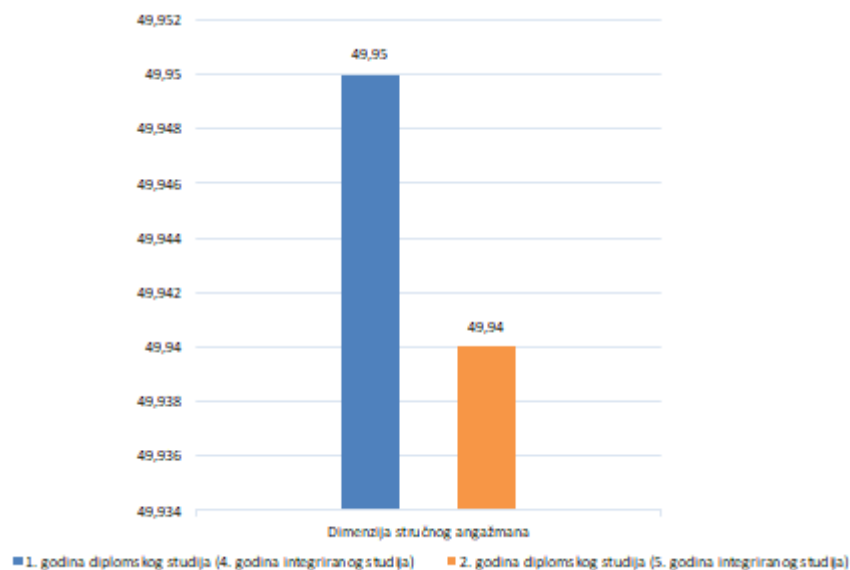
Slika 14. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na spol

Rezultati neparametrijskog Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$ prikazani su u tablici 27. Na slici 14. Dobiveni rezultati ukazuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata ($U=388,500$, $p=0,445$). Prema tome moguće je **prihvatiti nul hipotezu** koja iznosi kako ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog angažmana) s obzirom na spol.

H0502 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na godinu studija.

Tablica 28. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na godinu studiranja

Spremnost za poučavanje	Godina studija	N	Srednja vrijednost	t	Df	P
Dimenzija stručnog angažmana	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	49,95	,011	109	,991
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	49,94			



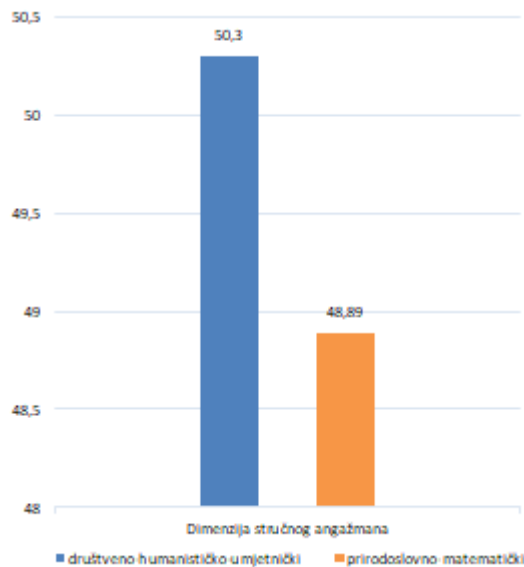
Slika 15. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na godinu studija

U tablici 28. i na slici 15. vidljivi su rezultati t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$, a isti pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata ($t = 0,011$, $p = 0,991$). Moguće je **prihvatiti nul hipotezu** temeljem dobivenih podataka što znači da ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog angažmana) s obzirom na godinu studija.

H0503 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – stručnom angažmanu studenata s obzirom na područje studiranja.

Tablica 29. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na područje studiranja

Spremnost za poučavanje	Studij	N	Srednja vrijednost	t	Df	P
Dimenzija stručnog angažmana	društveno-humanističko-umjetnički	83	50,30	,808	109	,421
	prirodoslovno-matematički	28	48,89			



Slika 16. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na područje studiranja

Rezultati t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na područje studiranja na razini značajnosti $p < 0,05$ upućuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata ($t=0,808$, $p=0,421$), a isti su prikazani u tablici 29. i na slici 16. Iz rezultata je vidljivo da je moguće **prihvatiti nul hipotezu** koja ukazuje na nepostojanje statistički značajne razlike u spremnosti za poučavanje (dimenzija stručnog angažmana) s obzirom na područje studiranja.

S obzirom da se u radu stručni angažman odnosi na spremnost budućih nastavnika na profesionalno usavršavanje, samorefleksiju, traženje povratne informacije od kolega i dr., istraživanje (Garcia i Weiss, 2019) provedeno na temu stručnog usavršavanje u području odgoja i obrazovanja donosi rezultate koji pokazuju da velika većina (budućih) nastavnika nema potrebne sposobnosti za refleksiju, što odgovara rezultatima ovog istraživanja jer su se studenti izjasnili kako su u najmanjoj mjeri spremni uspostaviti plan profesionalnog razvoja. U tom kontekstu je (budućim) nastavnicima potrebno pružiti podršku (Garcia i Weiss, 2019) te još za vrijeme inicijalnog obrazovanja trebaju učiti kako provoditi samorefleksiju (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). S druge strane, istraživanje (Manasia, Ianos, Chicioreanu, 2020) provedeno među studentima (budućim nastavnicima) iz STEM područja pokazuje da se kod dimenzije stručnog angažmana studenti osjećaju najviše spremnima reflektirati se na provedene nastavne aktivnosti. Zatim, visoki rezultati u tom istraživanju su bili i za stavku povezanu s poštivanjem etike i načela ponašanja nastavničkog zanimanja, što odgovara

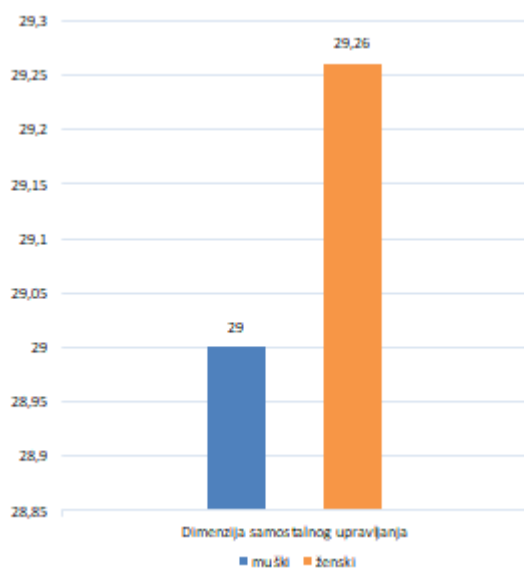
rezultatima istraživanja u sklopu ovog rada pri čemu su se ispitanici izjasniji najviše spremnima za poštivanje etike i načela ponašanja nastavnčkog zanimanja.

H06 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljanju studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

H0601 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljanju studenata s obzirom na spol.

Tablica 30. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na spol

Spremnost za poučavanje	spol	N	Srednja vrijednost	Mann-Whitney U	Z	P
Dimenzija samostalnog upravljanja	muški	9	29,00	415,500	-,472	,637
	ženski	102	29,26			



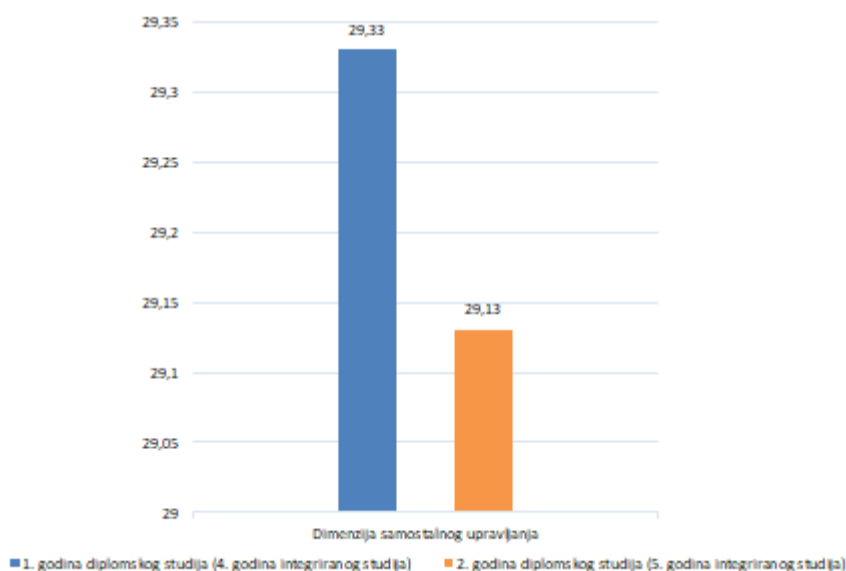
Slika 17. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na spol

U tablici 30. i na slici 17. prikazani su rezultati neparametrijskog Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na spol na razini značajnosti $p < 0,05$. Podaci ukazuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata ($U=415,500$, $p=0,637$) te je na temelju toga moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti za poučavanje (dimenzija samostalnog upravljanja) s obzirom na spol.

H0602 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljanju studenata s obzirom na godinu studija.

Tablica 31. Vrijednosti t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na godinu studija

Spremnost za poučavanje	Godina studija	N	Srednja vrijednost	t	Df	P
Dimenzija samostalnog upravljanja	1. godina diplomskog studija (4. godina integriranog studija)	64	29,33	,235	109	,815
	2. godina diplomskog studija (5. godina integriranog studija)	47	29,13			



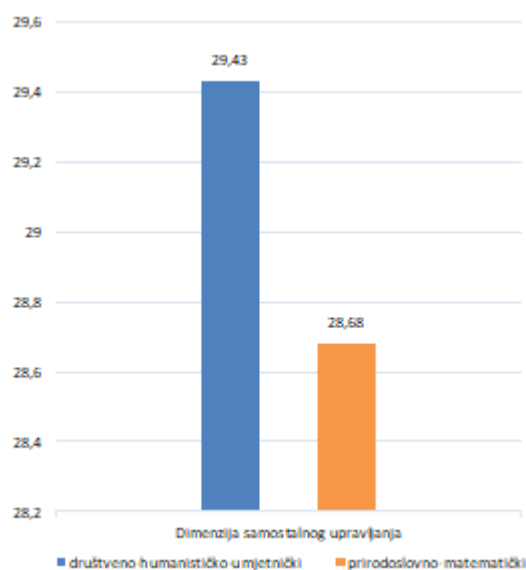
Slika 18. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na godinu studija

Rezultati t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na godinu studija na razini značajnosti $p < 0,05$ prikazani u tablici 31. i na slici 18. ukazuju na nepostojanje značajnije razlike u stavovima studenata ($t=0,235$, $p=0,815$). Stoga je temeljem dobivenih podataka moguće **prihvatiti nul hipotezu** koja govori kako nema značajnije razlike u spremnosti za poučavanje (dimenzija samostalnog upravljanja) s obzirom na godinu studija.

H0603 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjenjenoj spremnosti za poučavanje – samostalnom upravljanju studenata s obzirom na područje studiranja.

Tablica 32. Vrijednosti t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na područje studiranja

Spremnost za poučavanje	Studij	N	Srednja vrijednost	t	Df	P
Dimenzija samostalnog upravljanja	društveno-humanističko-umjetnički	83	29,43	,780	109	,437
	prirodoslovno-matematički	28	28,68			



Slika 19. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na područje studiranja

Tablica 32. i slika 19. pokazuju rezultate t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na područje studiranja na razini značajnosti $p < 0,05$. Navedeni podaci pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata ($t=0,780$, $p=0,437$). Iz dobivenih rezultata može se **prihvatiti nul hipotezu** koja se odnosi na nepostojanje statistički značajne razlike u spremnosti za poučavanje (dimenzija samostalnog upravljanja) s obzirom na područje studiranja.

U istraživanju provedenom od strane istraživanje Manasia, i sur. (2020) najniži rezultati na skali spremnosti za poučavanje – dimenzija upravljanja bili su kod stavke povezane s emocionalnom samoregulacijom, kao i upravljanje vremenom potrebnim za pojedine aktivnosti tijekom nastavnog sata. U istraživanju u sklopu ovog diplomskog rada rezultati su

također bili najniži upravo kod stavke povezane s upravljanjem vremenom, a Manasia i sur. (2020) predlažu da poteškoće u tom području mogu biti povezane s nedostatkom iskustva.

4. Zaključak

Pandemija bolesti Covid-19 je utjecala na sve moguće aspekte čovjekova života pa je neizostavan dio bio i područje školstva. Budući da je hrvatski sustav odgoja i obrazovanja težio tradicionalnom obliku poučavanja, izvanredne okolnosti tijekom pandemije rezultirale su prilagodbom na provođenje nastave na daljinu što je utjecalo i na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Brojni autori se slažu kako svaki pojedinac treba posjedovati određene kompetencije potrebne za rad u području školstva te da je takvo što moguće postići kroz dobro osmišljeni i izvedeni nastavni plan. Iako su studenti općenito zadovoljni provedbom nastave na daljinu, istraživanja pokazuju kako postoje brojna područja u okviru online nastave koja zahtijevaju poboljšanja.

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati stavove studenata nastavničkih studija o iskustvu studiranja u uvjetima povezanim s bolesti Covid-19, njihovo samoprocjenjeno izgaranje, zadovoljstvo online nastavom te spremnost na poučavanje. U istraživanju su korištene tri različite skale: skala samoprocjenjenog izgaranja studenata, skala zadovoljstva studenata studiranjem u online uvjetima i skala samoprocjenjene spremnosti na poučavanje (dimenzija stručnog znanja, stručnog rada, stručnog angažmana i samostalnog upravljanja). Rezultati provedenog istraživanja sugeriraju da nema značajnije razlike u stavovima studenata na skali samoprocjenjenog izgaranja s obzirom na spol i područje studiranja, ali postoji statistički značajna razlika s obzirom na godinu studija kod faktora iscrpljenosti. Rezultati skale zadovoljstva studiranjem u online uvjetima ukazuju na nepostojanje statistički značajne razlike u stavovima studenata, a isto su pokazali i rezultati skale spremnosti na poučavanje u sve četiri dimenzije.

Moguće je zaključiti kako se rezultati istraživanja u sklopu ovog rada podudaraju s većinom provedenih istraživanja. U skladu sa prethodno navedenim, studenti su općenito zadovoljni studiranjem u online uvjetima što je u skladu s rezultatima drugih istraživanja, ali najviše nezadovoljstva su iskazali u području mogućnosti suradnje s drugim studentima u online uvjetima. Isto tako, velika većina studenata nastavničkih studija nije spremno upravljati razredom te smatra da će imati poteškoća kod upravljanja vremenom potrebnim za nastavne aktivnosti, a to se može objasniti nedostatkom iskustva. S druge strane, smatraju da su spremni koristiti tehnologiju (IKT) u nastavnim aktivnostima. Studenti su u najmanjoj mjeri spremni uspostaviti plan profesionalnog razvoja, najviše se osjećaju spremnima poštivati etiku i načela ponašanja nastavnčkog zanimanja, a ovi rezultati su u skladu s

rezultatima prethodnih istraživanja. Istiću se zanimljivi rezultati dobiveni za skalu samoprocjenjenog izgaranja studenata pri čemu je razlika u stavovima studenata pokazana za faktor iscrpljenosti s obzirom na godinu njihova studija. Mlađi studenti su pokazali veću iscrpljenost u odnosu na starije kolege što se podudara s rezultatima drugih istraživanja.

Popis tablica

Tablica 1. Područja kompetentnosti učitelja	12
Tablica 2. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli.....	35
Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu izgaranja studenata.....	36
Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima.....	37
Tablica 5. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja.....	38
Tablica 6. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručne prakse.....	39
Tablica 7. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana	41
Tablica 8. Deskriptivni podaci za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja.....	42
Tablica 9. Faktorska analiza skale izgaranja studenata.....	43
Tablica 10. Faktorska analiza skale zadovoljstva studiranjem u online uvjetima.....	44
Tablica 11. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja.....	45
Tablica 12. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija stručne prakse.....	46
Tablica 13. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana	47
Tablica 14. Faktorska analiza skale spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja.....	48
Tablica 15. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na spol.....	48
Tablica 16. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na godinu studija.....	49
Tablica 17. Vrijednosti t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na područje studiranja.....	51
Tablica 18. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na spol.....	52
Tablica 19. Vrijednosti t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na godinu studija	53
Tablica 20. Vrijednosti t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u online uvjetima s obzirom na područje studiranja.....	54
Tablica 21. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na spol.....	56
Tablica 22. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na godinu studija.....	57
Tablica 23. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na područje studiranja.....	58
Tablica 24. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na spol.....	59
Tablica 25. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na godinu studija.....	60
Tablica 26. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na područje studiranja.....	61
Tablica 27. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na spol	62
Tablica 28. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na godinu studiranja.....	63
Tablica 29. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na područje studiranja.....	64
Tablica 30. Vrijednosti Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na spol	66
Tablica 31. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na godinu studija.....	67
Tablica 32. Vrijednosti t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na područje studiranja.....	68

Popis slika

Slika 1. Prikaz osposobljavanja nastavnika.....	Error! Bookmark not defined.
Slika 2. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na spol.....	49
Slika 3. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na godinu studija.....	50
Slika 4. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu samoprocjene izgaranja studenata s obzirom na područje studiranja.....	51
Slika 5. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu zadovoljstva studiranjem u onine uvjetima s obzirom na spol.....	53
Slika 6. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u onine uvjetima s obzirom na godinu studija.....	54
Slika 7. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu zadovoljstva studiranjem u onine uvjetima s obzirom na područje studiranja.....	55
Slika 8. Grafički prikaz rezultata Man-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na spol.....	56
Slika 9. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na godinu studija.....	57
Slika 10. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog znanja s obzirom na područje studiranja.....	58
Slika 11. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na spol.....	59
Slika 12. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na godinu studija.....	60
Slika 13. Grafički prikaz rezultata t-testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog rada s obzirom na godinu studija.....	61
Slika 14. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na spol.....	63
Slika 15. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na godinu studija.....	64
Slika 16. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija stručnog angažmana s obzirom na područje studiranja.....	65
Slika 17. Grafički prikaz rezultata Mann-Whitney testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na spol.....	66
Slika 18. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na godinu studija.....	67
Slika 19. Grafički prikaz rezultata t- testa za skalu spremnosti za poučavanje – dimenzija samostalnog upravljanja s obzirom na područje studiranja.....	68

Literatura

- Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L. i Ortega-Campos, E. (2019). A Risk Profile of Sociodemographic Factors in the Onset of Academic Burnout Syndrome in a Sample of University Students. *International Journal of Environmental Research and Health*, 16(5), 1-10. Preuzeto s: <https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>.
- AZVO (2020). *Izazovi u visokom obrazovanju za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i socijalne izolacije: iskustva i potrebe studenata i djelatnika visokih učilišta*. Pristupano 05.04.2022. s https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Rezultati_istra%C5%BEivanja_Izazovi_u_visokom_obrazovanju_za_vrijeme_pandemije_bolesti_COVID19_i_socijalne_izolacije.pdf
- AZVO (2021). *Studenti i pandemija: Kako smo (pre)živjeli?* Pristupano 07.04.2022. s <https://www.azvo.hr/hr/azvo-vijesti/2616-predstavljeni-rezultati-istrazivanja-studenti-i-pandemija-kako-smo-pre-zivjeli>.
- Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, NN, Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija–prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Svezak, 1*, (str. 16-27.). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Batarelo Kokić, I. (2012). Information Literacy for Future Teachers. *World Journal of Education*, 2(1), 45-54.
- Batarelo Kokić, I. (2014). Razvoj interkulturalne kompetencije studenata nastavničkih studija uz korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Pedagoška istraživanja*, 11(2), 41-50.
- Batarelo Kokić, I. (2020). Učim od kuće: školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. U V. Strugar, A. Kolak, i I. Markić (ur.). *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID 19*. (str. 7-25). Zagreb: HAZU, Element; Hrvatsko pedagoško društvo.
- Batarelo, I., Kurz, T. (2008). Hybrid course opportunities: Investigating two undergraduate courses for future teachers, U: Luca, J., Weippl, E. R. (ur.) *Proceedings of ED-MEDIA 2008 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. (str. 601-608). Beč: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Batarelo Kokić, I., Nevin, A., i Malian, I. (2013). Collaborative online course development: Facilitation of multi-dimensional teaching and learning. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 491-519.
- Batarelo Kokić, I., Blažević, I. (2016). The Relationship between Teachers Entrepreneurial Competence, Level of Job Satisfaction and Work Readiness. 7. U Matijević, M., Žiljak,

- T. (ur.). *Book of Proceedings of the 7th International Conference on Adult Learning Who Needs Adult Education?* (str. 80-87). Zagreb: Andragoško društvo.
- Batarello Kokić, I., Blažević, I. (2022). Profesionalizacija nastavnike struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika. U: Luketić, D. (ur.) *Ogledi o nastavničkoj profesiji* (str. 45-68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Batarello Kokić, I., Blažević, I., Kurz, T. (2019). Primary School Teachers' Readiness for Online Professional Development. In Beseda, Jan, Rohlíková, Lucie, Duffek, Václav (ur.). *E-learning: Unlocking the Gate to Education around the Globe - 14th conference reader* (str. 370-379). Prague: Center for Higher Education Studies.
- Batarello Kokić, I., Rukavina, S. (2011). Primjena suradničkog učenja u mješovitom obrazovnom okruženju. *Život i škola*, 25(1), 24-34.
- Batarello Kokić, I., Rukavina, S. (2017). Learning from Digital Video Cases: How Future Teachers Perceive the Use of Open Source Tools and Open Educational Resources, *Knowledge Cultures*, 5(5), 115-130. <https://doi.org/10.22381/KC5520177>
- Blažević, I. (2012) Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa. U: Ljubetić, M.; Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 16–28.
- Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 189-210.
- Bizjak Igrac, J. (2012). Potreba profesionalizacije kao nove kompetencije stručnih suradnika – pedagoga. U: Ljubetić, M.; Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 9 – 16.
- Ćamilović, D. (2013) Visokoškolsko obrazovanje na daljinu. *Tranzicija*, 15(31), 29-39.
- Ćukušić, M. i Jadrić, M. (2012). E-učenje: koncept i primjena. Školska knjiga.
- Drandić, D. (2013). *Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju*, Magistra Iadertina, 8(1.).49-57.
- Domović, V. (2009). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika – priručnik za visokoškolske nastavnike*. (str. 9-18). Zagreb: Filozofski fakultet,
- Dzubian, C., Moskal, P., Thompson, J., Kramer, L., DeCantis, G., Hermsdorfer, A. (2015). Student Satisfaction with Online Learning: Is it a Psychological Contract? *Online Learning*, 19 (2).
- Đelalija, M. (2015). Opis standarda kvalifikacije za učitelje. U Vizek Vidović, V., Domović, V., Buntić Rogić, A. (2015). *Razvoj i primjena standarda kvalifikacije za učitelje u postupku licenciranja*. (str. 46-73). Zagreb: Alfacommerce d. o. o.

- Durica, N., Soleša, D. (2017). Percepcija i stavovi studenata prema obrazovanju na daljinu. *Ekonomija: teorija i praksa*, 10(3), 1-15.
- Gabrilo, G., Rodek, J. (2009). Učenje putem interneta – mišljenja i stavovi studenata. *Školski vjesnik*, 58(3), 281-299.
- Garcia, E., Weiss, E. (2019). *The Role of Early Career Supports, Continuous Professional Development, and Learning Communities in the Teacher Shortage. The Fifth Report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series.* (str. 1-43). Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Gonzalez, J., Wagenaar, R. (2006). *Uvod u projekt Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi: Sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu.* Education and Culture Socrates-Tempus. Preuzeto s: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf
- Havranek, J., Dorđević, M. i Plužarić, Ž. (2021). *The lesson from the corona crisis: care for students and teachers should be the highest priority.* Pristupano 05.04.2022. s <https://www.guninetwork.org/report/lesson-corona-crisis-care-students-and-teachers-should-be-highest-priority>.
- Holmberg, B. (1979). *Obrazovanje na daljinu.* Zagreb: CDO „Birotehnika.”
- Hutinski, Ž. i Aurer, B. (2009). Informacijska i komunikacijska tehnologija u obrazovanju: stanje i perspektive. *Informatologia*, 42(4), 265-272. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/42347>.
- HZJZ (2020). *Preporuke za održavanje nastave na visokim učilištima u razdoblju pandemije bolesti COVID-19 uz primjenu protuepidemijskih mjera.* Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo i Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/VisokoObrazovanje/Preporuke%20za%20odrzavanje%20nastave%20na%20visokim%20uculistima%20u%20razdoblju%20pandemije%20bolesti%20COVID->
- Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblik nastave. *Život i škola*, 63(1), 93-102. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/193882>.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja.* Zagreb, Recedo.
- Jurić Vukelić, D., Bušljeta Kardum, R. (2020). Stavovi studenata nastavničkih studija prema nastavničkoj naobrazbi. *Metodički ogledi*, 27 (2), 129-147.
- Kostović-Vranješ, V., Bulić, M.; Periša, V. (2021). Stavovi studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave o nastavi na daljinu. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 70(2), 111-134.

- Kovačević, M. (2011). Nastavničke kompetencije. *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 4, 143-157.
- Kovačević, S., Mušanović, L. (2012). Profesija nastavnika. U: Kovačević, S., Mušanović, L., Mušanović, M. (ur.), *Od transmisije do majeutike – modeli nastave*. Zagreb, Hrvatsko futurološko društvo, 25-79.
- Kovačević, S., Tatalović, M. (2013). Razvoj Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 62(2-3), 287-302.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Lauwers, G. (2019). Reshaping Teacher Training to Get the Right Education System for a Knowledge Society. U Lauwers, G., Kowalczyk-Walêdziak, M., Korzeniecka-Bondar, A. i Danilewicz, E. (Ur.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions*, 43–53. Verlag Barbara Budrich.
- Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgovorne znanosti*, 10 (1), 209-230.
- Manasia, L., Ianos, M. G., Chicioreanu, T. D. (2019). Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development: An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. *Sustainability*, 12 (1). <https://doi.org/10.3390/su12010166>.
- Marsh, C. J. (1992). Novine i planiranje promjena. *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa, 157-168
- MZOS (2020a). *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
- MZOS (2020b). *Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
- NVOO (2016). *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*. Preuzeto s: http://nvo.hr/?page_id=391.
- NVZVOTR (2020). *Preporuke i smjernice za izvođenje nastave na visokoškolskim ustanovama*. Zagreb: Nacionalni vijeće za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj. Preuzeto s: <https://www.nvzvotr.hr/16-aktualno/41-preporuke-i-smjernice-za-izvođenje-nastave-na-visokoskolskim-ustanovama>.
- Ossiannilsson, E., Altinay, Z., & Altinay, F. (2016). Transformation of Teaching and Learning in Higher Education towards Open Learning Arenas: A Question of Quality. U: Blessinger P., Bliss T. (ur.) *Open Education: International Perspectives in Higher Education*. Cambridge, UK: Open Book, str. 159-178.
- Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete učiteljskog i nastavnčkog obrazovanja i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata. U:

- Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 169-183.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 179-186.
- Pšunder, M., Ploj Vrtič, M. (2010). E-Learning and Relevance of Digital Competencies of Teachers. *DIVAI 2010 – Distance Learning in Applied Informatics*. Maribor: University of Maribor.
- Rukavina, S. (2012). Nastavnici na mreži: stručno usavršavanje osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika u Španjolskoj. U: Ljubetić, M.; Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura*. (str. 248-263). Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Schaufeli, W.B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464–481
- She, L., Ma, L., Jan, A., Nia, H. S. i Rahmatpour, P. (2021). Online learning satisfaction during Covid-19 pandemic among Chinese university students: the serial mediation model. *Frontiers in Psychology*. Pristupljeno 27.04.2022. s <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743936>.
- Simonson, M., Smaldino, S., Zvacek, S. (2014). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. IAP. Preuzeto s: https://www.academia.edu/39818858/Teaching_and_Learning_at_a_Distance_Foundations_of_Distance_Education_SIXTH_EDITION.
- Šenjug Golub, A., Rajić, V. i Dumančić M. (2020). Zadovoljstvo studenata nastavom na daljinu tijekom COVID-19 pandemije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 24(39), 48-62. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/272382>.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi: Priručnik za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave*. Zagreb, Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*.
- Tot, D. (2012). Kultura samovrednovanja. U: Ljubetić, M.; Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, 318-327.
- Vizek, Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 6-61.
- Vizek Vidović, V. (2009a). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikulumu usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika – priručnik za visokoškolske nastavnike*. (str. 33-40) Zagreb, Filozofski fakultet.

- Vizek Vidović, V. (2009b). Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika – priručnik za visokoškolske nastavnike*. (str. 67-75) Zagreb, Filozofski fakultet.
- Vlahović Štetić, V. (2009). Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika – priručnik za visokoškolske nastavnike*. (str. 41-48) Zagreb, Filozofski fakultet.
- Vujović, T. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika na nivou škole: primjer reflektivne prakse. *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 4, 143-157.

Sažetak

Velike promjene su se dogodile u području odgoja i obrazovanja tijekom pandemije bolesti Covid-19, a nisu zaobišle ni visoka učilišta u Republici Hrvatskoj. Nastava na daljinu je postala ključan načina poučavanja, dok su studenti iskusili drugačiji način stjecanja potrebnih kompetencija. Prethodno provedena istraživanja su pokazala da studenti smatraju kako im studij omogućava stjecanje potrebnih kompetencija i znanja za rad u području školstva te su općenito zadovoljni provedbom online nastave. Problem istraživanja vezuje se uz nagli prijelaz na nastavu na daljinu koja se uslijed pandemije COVID 19 odvila na svim razinama obrazovnog sustava. Prijelaz na nastavu na daljinu značajno je utjecano na ostvarivanje kompetencija u visokoškolskom obrazovanju, a za ovaj rad je značjano pitanje samoprocjenjene spremnosti za rad studenata nastavnčkih studija. Ovim istraživanjem željelo se ispitati stavove studenata o iskustvu studiranja u online uvjetima, njihovom samoprocjenjenom izgaranju, zadovoljstvu studiranjem i spremnosti na poučavanje, s obzirom na spol, godinu studiranja i područje studiranja. U istraživanju je sudjelovalo 111 studenata s različitih hrvatskih sveučilišta. Rezultati su ukazali na statistički značajnu razliku u stavovima studenata za faktor iscrpljenosti s obzirom na godinu studija. U ostalim skalama nisu pronađene veće razlike u stavovima studenata s obzirom na spol, godinu studija i područje studiranja.

ključne riječi: nastava na daljinu, stavovi studenata, spremnost na poučavanje, zadovoljstvo

Abstract

Major changes took place in the field of education during the Covid-19 pandemic, and did not bypass higher education institutions in the Republic of Croatia. Distance learning has become a key way of teaching, while students have experienced a different way of acquiring necessary competencies. Previous research has shown that students believe that the faculty allows them to acquire necessary competencies and knowledge to work in the field of education and are generally satisfied with the implementation of distance learning. The research problem is related to the sudden transition to distance learning, which took place at all levels of the education system due to the COVID 19 pandemic. The transition to distance learning has significantly affected the realization of competence in higher education, and the important issue for this paper is student teachers' self-assessment of readiness for work. The aim of this research was to examine students' attitudes toward the experience of studying in online conditions, their selfperceived burnout, satisfaction with studying and readiness to teach, with regard to gender, year of study and field of study. 111 students from different Croatian universities participated in the research. The results indicated a statistically significant difference in students' attitudes towards the exhaustion factor with respect to the year of study. In other scales, no major differences were found in the attitudes of students with regard to gender, year of study and field of study.

key words: distance learning, students' attitudes, readiness to teach, satisfaction

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Anamarija Kutnjak, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice pedagogije i anglistike, izjavljujem da je ovaj završni 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 završnog 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 završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 1. lipanj 2022.

Potpis



OBRAZAC I.P.**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Anamarija Kutnjak
NASLOV RADA	
VRSTA RADA	Empirijski
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.