

Ана Ж. Петровић
<https://orcid.org/0009-0004-1064-8318>
Универзитет Сингидунум, Београд
Факултет за медије и комуникације
Депарتمان за медије и комуникације

УДК 378.147::811.111;
159.953/.947.5-057.875
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.165P
Оригинални научни рад
Примљен: 21. фебруар 2025.
Прихваћен: 27. јун 2025.

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА МОТИВИСАНОСТ СТУДЕНАТА ЗА АКТИВНО УЧЕШЋЕ У ОНЛАЈН И УЖИВО НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Айспиракџи: Мотивација, као један од кључних чинилаца образовног процеса и наставне праксе, у оквиру овог истраживања разматра се кроз призму интринзичког и екстринзичког локуса узрочности, уз теоријско утемељење у релевантним теоријама мотивације – бихевиористичке, хуманистичке, когнитивистичке, и теорију самоодређења. Циљ истраживања је био да се утврде фактори који су утицали на мотивисаност студената за активно учешће у онлајн-настави енглеског језика током пандемије ковида 19 и у настави која се одвијала уживо, по завршетку пандемије, као и да се добијени фактори упореде. Истраживање је спроведено у две фазе: прва је била квалитативна, са циљем идентификације фактора, док је друга обухватала квантитативно истраживање ради провере њиховог утицаја. Резултатима истраживања желимо да прикажемо, упоредимо и анализирамо кључне факторе који мотивишу студенте да активно учествују у онлајн-настави (у измењеним условима рада) као и у традиционалном виду наставе (уживо), као и да размотримо потенцијале које онлајн-настава може имати у будућности.

Кључне речи: мотивација, теорије мотивације, онлајн-настава, пандемија, енглески језик.

УВОД

У контексту (високог) образовања, пандемија корона вируса и ванредне околности су подразумевале прекид наставе уживо и прелазак на онлајн-наставу. Чињеница је да је већина професора и студената била затечена ситуацијом, као и да је било много различитих фактора који су утицали на успешност извођења наставе – техничка подршка, познавање онлајн-алата, ванредна ситуација у земљи и, ништа мање важно, физичко и психичко стање свих укључених у процес (Ђорђевић, Павловић, Весић-Павловић 2020). Са почетком ванредних околности (15. марта 2020. године), све наставне активности на Факултету за медије и комуникације пребачене су онлајн и

одвијале су се путем Гугл мит (*Google meet*) платформе – „синхроно, са медијима који омогућују комуникацију у реалном времену” (Балатешкић, Станић, Шакан 2021: 66). У тој ситуацији, велику помоћ је представљала чињеница да се на Факултету (од оснивања) активно користе платформе за онлајн-учење, „асинхроне, са медијима за *огложену* комуникацију и постављање дидактичког аудио и видео материјала” (Балатешкић, Станић, Шакан 2021: 66) – испрва блог, а од школске 2010/11. године па до данас се користи платформа Мудл (*Moodle*). Захваљујући томе, студенти су већ били навикнути на свакодневно коришћење онлајн-алата те је прелаз на виртуелну учионицу био лакши. Наравно, неизбежно је било прилагођавање на нове наставне и животне околности, прилагођавање наставног процеса и организације, уважавање свих изазова за опште и ментално здравље, као и смањене могућности социјализације.

Важно је истаћи да су се техничке могућности Гугл мит (*Google meet*) платформе мењале и унапређивале током периода пандемије, што је било од велике помоћи и нудило нови простор за побољшање наставног процеса у изазовним околностима. На самом почетку је било могуће укључити свега пар камера на позиву у исто време. Од октобра 2020. године тај број је достигао 50 камера укључених у исто време на једном позиву (што је било обавезно на предавањима да би се добили поени за присуство), уведена је могућност јављања (подизања руке), као и собе за дискусију (*breakout rooms*), тј. могућност дељења присутних у одвојене виртуелне собе у оквиру предавања. „Једна од кључних компоненти сваког образовног процеса која делује на исходе учења, а у исто време и веома сложена и међу најтежим за мерење” (Видовић и др. 2014: 207) свакако је мотивација – унутрашње стање које побуђује, усмерава и одржава понашање (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). У условима преласка на онлајн-алате, постизање једнаког нивоа мотивације као код традиционалног начина извођења наставе представљао је најважнији изазов за професоре и за студенте.

Циљ истраживања био је да утврди који фактори утичу на мотивисаност студентата за активно учешће у онлајн-настави енглеског језика током пандемије ковида 19 (на Факултету за медије и комуникације онлајн-настава је трајала од марта 2020. године до јуна 2022. године), да утврди факторе који су кључни за мотивацију студената за активно учешће у уживо настави (у току пролећног семестра 2023/24. школске године) и да упореди и анализира добијене резултате. Верујемо да ће рад на овом истраживању као и добијени подаци дати значајан материјал за побољшање наставног процеса употребом онлајн-алата у будућности, у околностима које нису ванредне.

ОНЛАЈН-НАСТАВА – ПРЕДНОСТИ И ИЗАЗОВИ

„Дефиниције онлајн-наставе, односно наставе и учења на даљину нису једноставне и током времена су се мењале, често у зависности од развоја технологије помоћу које су и реализоване” (Матијашевић и др. 2021: 280). Једна дефиниција каже да је „онлајн-учење облик образовања на даљину, као и учење путем интернета, е-учење и дигитално учење. Нуди се преко интернета и користи веб-материјале и активности. Студенти морају бити технолошки вешти да би користили потребне технолошке алате” (Адебо 2018: 74). Онлајн-настава током пандемије није била ствар избора већ неминовност, али и веома важна опција у датим околностима. „У неким аспектима, ковид 19 није покренуо радикалне промене, већ је само убрзао процесе који су већ започети. Односно, нешто што је било неизбежно да се догоди, изненада је, без консултација, формирало јасан, најлакши и најлогичнији смер напретка у време кризе” (Тесар 2020: 556). „Пандемија и њене последице само су убрзале употребу технолошких уређаја у свакодневном учењу, унапредивши учење општом погодномшћу, доступномшћу и прикладномшћу мобилних телефона и других преносивих уређаја” (Јеротијевић Тишма 2024: 146).

Онлајн и уживо настава имају доста заједничког. Међутим, свака подразумева одређене вештине и критеријуме. Сличне су по садржају, али не и по темпу и начину извођења. Онлајн-настава је прилично флексибилна, и може бити веома исплатива (стицање међународно признатих диплома без потребе да се настава похађа на самом факултету), нуди погодност времена и простора – омогућава учење где год постоји приступ интернету, а курсеви су доступни трајно. За ефикасност онлајн-наставе, важно је да предавач активно подстиче студенте на учешће и активно учење, да даје правовремене повратне информације, јасна упутства за активности на настави, да мотивише студенте и поштује индивидуалне разлике и да подстиче социјалну интеракцију. Изазови са којима се могу срести предавачи на онлајн-настави односе се на ефикасност наставе, прилагођавање на онлајн-алате и специфичну организацију. Многи противници онлајн-наставе и учења доводе у питање вредност, ефикасност и квалитет таквог вида наставног процеса. Проблеми са којима се суочавају студенти који уче онлајн односе се на степен самосталности и самодисциплине као важних фактора који могу утицати на успех у учењу (Адебо 2018).

МОТИВАЦИЈА – КЛАСИФИКАЦИЈА И РЕЛЕВАНТНИ ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ

„Мотивација представља сложен психички процес покретања, усмеравања и регулисања делатности ка одређеном циљу” (Требјешанин 2000: 30), односно „извесну заокупљеност особе неким мотивом или активношћу покренутом тим мотивом или очекиваним исходом дате активности” (Ђурић 2013: 118). Будући да постоји много различитих аспеката сагледавања и углова проматрања мотивације, у овом раду фокусираћемо се искључиво на мотивацију као део образовног процеса и на уверење да је „мотивисање ученика један од кључних задатака подучавања” (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 324). Различити приступи мотивацији сугеришу, са једне стране, да се она може сматрати привременом ситуацијом, а са друге стране да је она одређена нашим индивидуалним карактеристикама. Суштина јесте у њеној вишеслојности и управо у комбинацији свих фактора који је сачињавају или на њу утичу (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014).

Мотивација не долази увек изнутра, те се неретко дешава да нам је потребан неки *спољашњи* импулс који нас покреће. У том смислу, можемо говорити о подели мотивације на *интринзичку* и *екстринзичку*. Кључна разлика лежи у *локусу* узрочности за акцију – у зависности од тога да ли разлог нашег делања лежи у нама или изван нас, какав је извор енергије који подстиче и усмерава наше понашање. Интринзичка мотивација је спонтана и није мотивисана спољним факторима, већ нашим психолошким потребама, знатижељом и природном тежњом ка расту и развоју. Нашу активност подстичу наши унутрашњи доживљаји – наше потребе, когниције и емоције. Интринзички мотивисани људи се нечим баве јер им је та активност занимљива, изазовна, у њој уживају или се осећају компетентно (Рив 2010). Не постоји потреба ни за каквом наградом, казном или побуђивачима – сама активност је довољно награђујућа. Међутим, ако нешто радимо подстакнути спољашњим догађајима, да бисмо добили одређену награду, избегли казну, због подстицаја или последица из околине, односно из разлога који нема много везе са активношћу самом, наша мотивација је екстринзичка. Обично се тежи повољним последицама или избегавању неповољних, па ће понашање екстринзички мотивисане особе обично бити оно које изазива пожељне последице – завршен посао пре рока, добру оцену, награду или нечије дивљење (Рив 2010). Мотивацију за наше активности ћемо обично наћи између потпуно унутрашњих и потпуно спољашњих фактора, на континууму између потпуно самоодређених и потпуно одређених од стране других (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Често може бити случај да неко слободно бира да реагује на спољашњи подстицај, а потом настоји да за себе извуче максимални бенефит од те *наметнуће* ситуације, и самим тим успе у интернализацији

спољашњег подстицаја. Тиме се још једном потврђује вишеслојност и неопходност различитих и многобројних приступа феномену мотивације. Постоје ситуације када не можемо са сигурношћу да одредимо тип нечије мотивације ако понашање посматрамо само са стране – ако само посматрамо некога ко чита, свира инструмент, ради нешто у слободно време или иде на посао. „Видимо како се људи понашају, али не можемо увијек видјети узрок који је у подлози неког понашања односно узроке који су до понашања довели” (Рив 2010: 4). Посебно када је реч о образовном процесу, важно је пажљиво сагледати све аспекте: црте личности, ментално стање, унутрашње и спољашње факторе, и подједнако водити рачуна о интринзичкој и екстринзичкој мотивацији својих ученика у свим фазама процеса рада (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014).

Да бисмо што боље разумели различите факторе, аспекте и околности, неопходно је осврнути се на неке од најзначајнијих теорија мотивације. „Задатак теорије је објаснити о којим се мотивацијским процесима ради и како функционирају у сврху енергизирања и усмјеравања понашања неке особе” (Рив 2010: 6).

Једна од најзначајнијих, посебно када је реч о образовном процесу, јесте *„Теорија самоодређења*, широка теорија људског развоја и благостања, са снажним утицајем на образовање” (Рајен, Деси 2020: 1). Овај теоријски приступ бави се урођеним људским мотивационим склоностима ка учењу и развоју, уз разматрање начина за пружање подршке. „За оптималан психолошки развој и функционисање личности, неопходно је да три базичне психолошке потребе, за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима, буду задовољене” (Ђорић, Тубић 2010: 130). Компетенција подразумева осећај успеха, раста и развоја до усавршавања. Ако је окружење добро структурирано, пружа оптималне изазове, позитивне повратне информације и пружа простор за раст, потреба за компетенцијом је задовољена на прави начин. Аутономија се тиче осећаја самоодређености према сопственим изборима, тј. да сопствена понашања перципирамо као слободно одабрана. Тај осећај могу да подрже искуства интересовања и вредности, а да поткопају искуства спољашње контроле. Повезаност са другима се односи на осећај припадности и повезаности, а подржана је поштовањем и бригом (Рајен, Деси 2020). „Социјални контекст може да подстиче или спречава задовољавање базичних психолошких потреба, што има значајан утицај на мотивацију, психолошки раст, интегритет и благостање појединца” (Ђорић, Тубић 2010: 130).

Бихевиористичке теорије мотивације се ослањају на претпоставку да исход учења представља промену у понашању и на значај утицаја спољашњих догађаја/фактора на појединца. „Понашање је изазвано неким спољним подражајем који у одређеним увијетима доводи до реакције (*класично увјејтовање*) или се појављује у очекивању неког подражаја (*инструментално увјејтовање*)” (Видовић и др. 2014: 213). Ако смо доследно поткрепљива-

ни за одређена понашања, ми можемо развити навике или склоности ка томе да се понашамо на одређене начине. У том смислу, мотивацију ученика ћемо боље разумети ако детаљно анализирамо побуђиваче (шта их то подстиче на одређено понашање или осујећује) и награде (прибављене као последица одређеног понашања), односно екстринзичке факторе мотивисаности.

Са друге стране, психолози *хуманистичких* теорија мотивације сматрали су да мотивисати значи подстицати унутрашње ресурсе људи (интринзички извор мотивације) попут осећаја компетентности, самопоштовања, аутономије и самоактуализације (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Најутицајнији концепт овог приступа мотивацији је свакако *Масловљева теорија мотивације*. Маслов види самоостварење као највиши домет – задовољење жеље за константним растом и развојем, коришћење сопствених могућности, талента, способности, тј. тенденцију ка комплетној спознаји себе, своје природе, као и властитог интегритета (Видовић и др. 2014). Најважније је да посматрамо целокупну особу и међусобне везе њених физичких, емоционалних и интелектуалних потреба, да боље разумемо понашање својих ученика, као и да направимо услове који ће подстаћи њихов развој. Важно је да разумемо да ће ученици тешко моћи да постигну самосталност у раду и спремност да се изложе изазовима критичког мишљења и слободног одлучивања ако им нису задовољене основне, егзистенцијалне потребе (Видовић и др. 2014).

Когнитивистичке теорије мотивације људе посматрају као активне и радознале, сматрају да они трагају за информацијама како би решили лично важне проблеме (наглашена интринзичка мотивација). Когнитивистичке теорије се сматрају реакцијом на бихејвиористичке приступе, у смислу да тврде да је понашање одређено нашим мишљењем, а не тиме да ли смо раније били награђени или кажњени, односно „сматрају да је појединац активни и рационални доносилац одлука” (Пајевић, Фехратовић 2019: 176). Према схватањима *когнитивиста*, опажање *вршњачких модела понашања* може такође бити веома значајно за мотивацију и напредак, посебно у околностима образовног процеса. „Што је модел сличнији посматрачу, то се више учвршћује посматрачева самоделотворност, а са њом јача и мотивација да се сам посматрач окуша у задатку” (Видовић и др. 2014: 229). Да би учење по моделу било ефикасно, неопходно је да модел перципирамо као сличан, да нам је његова компетенција јасна, да су његове речи и поступци у складу, као и да јасно видимо задовољство због активности којом се бави (Видовић и др. 2014).

Важно је поменути и *теорије очекивања и вредности*, у којима препознајемо комбинацију унутрашњих и спољашњих фактора, у смислу уважавања бихејвиористичког занимања за исходе понашања, али и когнитивистичког интересовања за утицај индивидуалног мишљења. Без обзира на то да ли је реч о спољашњим или унутрашњим покретачима, „мотивисана особа има

јак порив и инспирацију за остварење замишљених циљева, док код немотивисане особе то није случај” (Брадоњић 2024: 269).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА – ПРИКУПЉАЊЕ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Истраживање је реализовано у две фазе. Прва фаза је обухватила квалитативно истраживање (пилот-анкету) са циљем да се идентификују фактори који утичу на мотивисаност за активно учешће у настави (онлајн или уживо). Пилот-анкета је први пут спроведена у периоду онлајн-наставе, током децембра 2021. године (зимски семестар школске 2021/22. године), а други пут током маја 2024. године (пролећни семестар школске 2023/24. године) на настави која се спроводила уживо. Пилот-анкета је садржала само једно питање – у случају онлајн-наставе: „Пандемија ковида 19 наметнула је велике изазове за људе широм света. Између осталог, донела је и промену у организацији наставе и прелазак на онлајн-наставу – измештање студената из учионица у виртуелно окружење. Настава у оквиру предмета Енглески језик захтева што активније учешће студената. Молим Вас да наведете који су то фактори који Вас, у овим околностима, мотивишу да активно учествујете у настави”; у случају наставе уживо: „Настава у оквиру предмета Енглески језик захтева што активније учешће студената. Молим Вас да наведете који су то фактори који Вас мотивишу да активно учествујете у настави”. Прву пилот-анкету је попунило 86 студенткиња и студената. До момента истраживања, студенткиње и студенти друге и треће године су пратили онлајн-наставу енглеског језика укупно три семестра, а прве године свега један семестар. Пре тога, студенти друге године су слушали уживо наставу један семестар, а студенти треће године три семестра. Друга пилот-анкета, у којој је учествовало 167 студената, спроведена је у марту 2024. године. Учесници обе пилот-анкете, као и целог истраживања, били су студенти и студенткиње Факултета за медије и комуникације у Београду са смерова Комуникације и односи са јавношћу, Новинарство и студије медија, Дигиталне уметности, Дигитални маркетинг и Политичке науке, а у другом истраживању и учествовали су и студенти прве године смера Психологија. На већини смерова који су учествовали у овом истраживању настава енглеског језика се одржава током шест семестара, на прве три године студија, изузев смера Психологија, на ком се енглески слуша две године, односно четири семестра. Резултати пилот-анкета су показали да су обе групе генерисале сличне одговоре које је било могуће груписати око неколико кључних фактора: 1. лични развој и став према предмету; 2. интеракција са колегама; 3. садржај који се обрађује и методика рада; 4. личност професора, интеракција са професором,

атмосфера на часу и повратна информација, као и фактор који се искључиво тичао онлајн-наставе; 5. обавезна укључена камера током предавања. Ти резултати су касније коришћени у другој фази истраживања.

Друга фаза истраживања је обухватала квантитативно истраживање (упитничког типа) које је имало за циљ да процени у којој мери фактори идентификовани у првој фази истраживања утичу на мотивисаност студента да активно учествују у онлајн-настави и уживо настави. Упитник се састојао од дванаест тврдњи четворостепене Ликертове скале процене које су испитаници означавали са – *уопште не ујиче, делимично не ујиче, делимично ујиче и у великој мери ујиче*. Тврдње које су формиране као резултат пилот-анкете су: Личност наставника, Ангажовање наставника, Организација наставе (термин предавања, начин бодовања, правовремене информације у вези са градивом и обавезама), Атмосфера на часу, Садржај који се обрађује (теме о којима се дискутује, граматичке јединице, видео-материјал), Методе које наставник користи у настави, Интеракција са наставником, Интеракција са колегама, Давање повратне информације и (само за онлајн-наставу) Укључена камера. Коефицијент поузаности Кромбахова алфа износио је 0.797. Упитник који се односио на онлајн-наставу попунило је 126 учесника. Већина је била старости од 19 до 21 године, 77% женског и 23% мушког пола. Највећи број био је са прве године студија, 41.3%, затим 37.3% са друге, и 21.4% са треће године. Упитник који се односио на наставу која се одвијала уживо попунило је 114 учесника, већински старости од 19 до 22 године, 82.3% женског пола, а 17.7% мушког пола. Највећи број био је са друге године студија, 45.1%, затим 46.9% са прве и 8% са треће године.

ПРЕДСТАВЉАЊЕ И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА ДОБИЈЕНИХ ПИЛОТ-АНКЕТОМ

Будући да је већи број камера на позиву могао да буде укључен тек од почетка 2020/21. школске године, тог семестра су студенти могли да изаберу да ли ће укључити камеру или не. Од пролећног семестра исте школске године, укључене камере су биле обавезне за добијање поена, са пуним уважавањем техничких проблема или постојећих потешкоћа. Општи утисак је да нико од студената није имао трајне техничке проблеме у праћењу онлајн-наставе, током читавог периода. Иако је укључивање камере било обавезно, студенти су ту обавезу неочекивано позитивно прихватили, јер им је омогућила квалитетнију интеракцију. Према Теорији самоодређености, студенти осећају да је њихова аутономија подржана ако професори „када захтевају да се нешто уради, пружају смислено образложење” (Рајен, Деси 2020: 3). То указује на то да су и *намењеније* структуре могуће под условом да студенти у

њима препознају лични смисао и корист, односно интернализују спољашњи захтев као личну вредност:

Не осећамо никакву промену између онлајн-предавања и предавања уживо, зато што је било обавезно укључивање камере, које мислим да је мени лично допринело да интеракција буде на највишем нивоу, како моја, тако и од осталих студената. Трудим се да активно учествујем у настави и допринесем квалитету часа, као и да се створи утисак да смо заиста на часу.

Издвојили смо само један од великог броја сличних коментара који исказују изузетно позитиван став према онлајн-настави, као и према чињеници да је укључена камера била обавезна (уз детаљан опис предности које уочавају). Сматрамо да је тај аспект веома важно даље истраживати (посебно у контексту предавања на Факултету за медије и комуникације) како би онлајн-алати могли да буду искоришћени на најефикаснији могући начин и у будућности. Поред тога што развој технологије омогућује и живу реч, „која је у дидактичким научним и стручним оквирима одавно детерминисана као незаменљив наставни (вербални) метод” (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021: 20), онлајн-алати чине садржај са предавања (ако је снимљен) доступнијим за поновно слушање (и чине предавање ефикаснијим), омогућују флексибилније праћење наставе, као и велики потенцијал за нове околности учења и истраживања (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021).

На питања која су се односила на лични развој и став према предмету, студенти који су слушали предавања онлајн одговорили су: „Желим да научим нешто ново и зато што желим да научим доста о енглеском језику јер сматрам да је енглески врло битан”; „Учесталим радом стичем знање и усавршавам га, свако предавање научим неку нову реч, а уз примере вежбајем”. Студенти који су предмет слушали уживо навели су: „Волим енглески и све стране језике, тако да ми не треба велики покретач”; „Волела бих да развијем своје знање језика како бих могла једног дана да обезбедим себи већу могућност за рад у некој иностраној фирми”. Посебно су студенти Психологије истицали значај савладавања енглеског језика као предуслова за успешно бављење научно-истраживачким радом. У овим случајевима се можемо осврнути на поменуте теорије очекивања и вредности, код којих се мотивација сматра резултатом очекивања особе да ће постићи циљ и вредности које тај циљ за њу има (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Изјаве студената потврђују да се они осећају ефикасно и напредују у стицању знања, без обзира на формат наставе. Описују активно учешће, учење нових речи и припрему за будући професионални ангажман, што указује на јасно уочене резултате личног труда и ангажовања – основни предуслов осећаја компетентности. „Компетенција није стечена вештина или способност, већ је пре осећање са-

мопоуздања и делотворности у акцији” (Рајен, Деси 2002: 7). Овај аспект се показује као један од најјачих мотивационих фактора.

Када је реч о интеракцији са колегама, наводимо једну од изјава студената који су пратили онлајн-наставу: „Мотивисан сам да радим на томе јер имам прилику да се угледам на остале студенте којима јављање не представља никакав проблем и који су активно укључени у сваку дискусију”, као и једну од изјава студената који су пратили наставу уживо: „Могу да радим заједно са другим људима на факсу, код куће ми треба мање времена да научим исто, али кад си са људима лакше је”. Вршњачки модели понашања су, како смо поменули, веома важни за напредак и мотивацију, као и за интелектуални развој, и због тога је јако важно имати у виду важност улагања у способности професора да ту интеракцију подстичу, нарочито у онлајн-окружењу (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021).

Највећи број тврдњи тичао се последње две групе фактора. На питање о садржају који се обрађује и методици рада, студенти који су слушали предавања онлајн одговорили су:

Управо чињеница да настава у оквиру предмета Енглески језик захтева активну партиципацију представља највећи мотивациони фактор за мене. У околностима у којима је интеракција са другима лимитирана, веома је пријатно учествовати у предмету на којем се од вас захтева да имате упаљену камеру, подстиче се разговор са другим студентима о интересантним темама и размена мишљења док се вежба говор.

Студенти који су наставу слушали уживо на исто питање дали су одговоре:

Текст који се бави неком актуелном темом која је релевантна за све студијске програме који заједно имају енглески, студенти могу да изразе свој став;

Дефинитивно јесте избор тема о којима се дискутује на предавањима.

Последња група фактора тиче се атмосфере на часу, личности професора и интеракције. Студенти који су наставу слушали онлајн су рекли да их мотивише „пријатна атмосфера на часу, посвећеност професорке и могућност постављања питања и разрешења свих недоумица везаних за предмет и градиво”; „Енглески језик је једини онлајн-предмет у којем сам укључен управо због тога што се студенти укључују у разговор и што се води дијалог”. Студенти који су слушали предавања уживо: „Пријатна атмосфера, то што професорка увек остави простор и време за сваког, да нема притиска ако нешто не знам”; „Начин на који професорка комуницира са нама јер се не осећам непожељно или застрашено, већ пријатно и то ми даје мотивацију да активно учествујем”.

Пријатна, подржавајућа и ненаметљива атмосфера коју ствара наставник је веома високо вреднована, као и могућност размене мишљења и заједничко учење са другим студентима. Овај осећај прихваћености и поштовања снажно утиче на интринзичку мотивацију, што је у потпуности у складу са Теоријом одређености, која наводи да социјална повезаност и подршка директно утичу на квалитет учења. Студенти су веома детаљно (и са највећим бројем коментара) објашњавали вредност коју за њих имају ови фактори, чиме се недвосмислено потврђује да су подршка, разумевање и уважавање професора далеко важнији од школског програма (без идеје да се вредност програма умањи) и да је студентима често најважније да се осећају пријатно и поштовано у школском (факултетском) окружењу (Радивојевић, Гаврић 2023).

ПРЕДСТАВЉАЊЕ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА ДОБИЈЕНИХ УПИТНИКОМ

У овом делу рада детаљније ћемо анализирати резултате спроведеног истраживања. У првој фази на питања из упитника одговарали су студенти који су наставу пратили онлајн. Највећи број испитаника (81.7%) сматра да *ангажовање наставника* у великој мери утиче, 14.3% сматра да делимично утиче, а 1.6% да уопште не утиче на мотивацију, што га чини најзначајнијим фактором. Слично томе, 73% испитаника наводи да *личности наставника* у великој мери утиче, свега 19% испитаника сматра да овај фактор делимично, а 2.4% да уопште не утиче на мотивацију. Ово указује на важност улоге наставника у обликовању мотивације студената. *Интеракција са наставником* као и *атмосфера на часу* у великој мери утичу на мотивацију (66.7%), док 27% односно 28.6% студената сматра да ови фактори имају делимичан утицај. Мали број испитаника сматра да ови фактори немају значајан утицај – 1.6%, тј. 0.7%. *Добра организација наставе* у великој мери утиче на мотивацију 63.5% студената, док 33.3% наводи да је њен утицај делимичан. Мањи проценат студената (1.6%) сматра да овај фактор делимично или уопште не утиче на њихову мотивацију. У факторе са умереним утицајем сврставамо: *давање повратне информације* – 60.3% испитаника сматра да овај фактор у потпуности утиче, чак 29.4% да делимично утиче, али 9.5% сматра да делимично не утиче на њихову мотивисаност; *методе које наставник користи*, за које 58.7% студената тврди да су кључне, 33.3% да имају делимичан утицај, а 1.6% да немају утицај на њихову мотивацију. Половина испитаника (51.6%) наводи да *садржај који се обрађује* има велики утицај, а 0.8% изражава став да уопште не утиче, док 38.9% наводи делимичан утицај. Приближно половина студената (50.8% и 49.2%) *става према предмету* и *лични ра-*

звој види као значајне факторе, док укупно 35.7%, односно 40.5% истиче да су они делимично важни, док су за 4% и 3.2% у потпуности неважни. Када је *интеракција са колеџама* у питању, испитаници су подељени – 40.5% сматра да у великој мери утиче на мотивацију, али сличан број наводи делимичан утицај – 37.3%, док 8.7% наводи да нема никакав утицај, чиме се указује на то да је међусобна комуникација међу студентима важна, али не и пресудна. *Укључена камера* је фактор за који најмањи проценат испитаника тврди да у великој мери утиче на њихову мотивисаност (31.7%), 38.9% испитаника наводи да делимично утиче, док 8.7% сматра да уопште не утиче. На основу тога закључујемо да социјални аспект и техничке компоненте (видљива присутност у онлајн-настави) имају неуједначен утицај, тј. могу зависити од индивидуалних преференција студената и контекста наставе.

Табела 1. Одговори студената који су наставу пратили онлајн (126 испитаника)

Фактори повезани са мотивацијом наведени у упитнику	у великој мери утиче	делимично утиче	делимично не утиче	уопште не утиче
Ангажовање наставника	103 (81.7%)	18 (14.3%)	3 (2.4%)	2 (1.6%)
Личност наставника	92 (73%)	24 (19%)	7 (5.6%)	3 (2.4%)
Интеракција са наставником	84 (66.7%)	34 (27%)	6 (4.8%)	2 (1.6%)
Атмосфера на часу	84 (66.7%)	36 (28.6%)	5 (4%)	1 (0.7%)
Организација наставе (термин предавања, начин бодовања, правовремене информације у вези са градивом и обавезама)	80 (63.5%)	42 (33.3%)	2 (1.6%)	2 (1.6%)
Давање повратне информације	76 (60.3%)	37 (29.4%)	12 (9.5%)	1 (0.8%)
Методе које наставник користи	74 (58.7%)	42 (33.3%)	8 (6.4%)	2 (1.6%)
Садржај који се обрађује (теме о којима се дискутује, граматичке јединице, видео-материјал)	65 (51.6%)	49 (38.9%)	11 (8.7%)	1 (0.8%)
Став према предмету	64 (50.8%)	45 (35.7%)	12 (9.5%)	5 (4%)
Лични развој	62 (49.2%)	51 (40.5%)	9 (7.1%)	4 (3.2%)
Интеракција са колегама	51 (40.5%)	47 (37.3%)	17 (13.5%)	11 (8.7%)
Укључена камера	40 (31.7%)	49 (38.9%)	26 (20.7%)	11 (8.7%)

У другој фази истраживања испитаници су били студенти који су наставу похађали уживо. Већина испитаника (76.3%) сматра да *ангажовање наставника* у великој мери утиче на њихову мотивисаност, а 23.7% да делимично утиче. *Атмосфера на часу* је значајна у великој мери за 76.3% испитаника, за 23.7% делимично. Проценат студената који сматра да *организација наставе* делимично утиче на њихову мотивисаност је 28.1%, док 71.9% студената сматра да она у потпуности на њих утиче. *Методе које наставник користи* важне су за 73.7% студената, али 0.9% сматра да оне немају никакав утицај на мотивацију. За 35.1% испитаника *интеракција са наставником* има велики утицај, делимични за 50.0%, а 5.3% наводи да је овај фактор не-

важан. Резултати показују да суштинску важност за подстицање мотивације у настави има не само ангажовање наставника, већ и квалитет његовог рада, методика и његов однос према студентима. Чињеницу да се студенти највише ослањају на њих у учењу, предавачи би могли искористити за увођење интерактивних техника, дискусија и практичних активности, како би максимално искористили овај аспект. Даље, када је реч о *ставау према предмету*, 71.9% студената сматра овај фактор важним за мотивисаност, док свега 0.9% каже да он нема никакав утицај. Фактори као што су *повраћена информација* (60.5% тврди да у великој мери утиче) и *садржај који се обрађује* (61.4%) такође су релативно високо оцењени, али показују мањи значај у поређењу са *улогом наставника* и *атмосфером на часу*. Свега 0.9%, односно 1.8% сматрају ове факторе у потпуности неважним за активно учешће у настави. То би могло указати на то да студенти виде наставника као посредника који чини садржај занимљивијим или доступнијим, што би значило да садржај сам по себи није увек довољан за мотивисање. Када је *лични развој* у питању, 71.1% га сматра у потпуности, а 23.7% делимично мотивишућим, док укупно 1.8% мисли да уопште не утиче на мотивацију. За 71.9% испитаника *личност наставника* је пресудна, док 1.8% и 0.9% сматрају да је њен утицај минималан или никакав. *Интеракција са колегама* је фактор који према мишљењу 62.3% студената у великој мери утиче на њихово ангажовање у настави, док је 35.1% наводи да делимично утиче. Ово је подручје које би се могло унапредити кроз тимски рад, групне пројекте и друге активности које подстичу заједничко учење и међусобну сарадњу.

Табела 2. Одговори студената који су наставу пратили уживо (114 испитаника)

Фактори повезани са мотивацијом наведени у упитнику	у великој мери утиче	делимично утиче	делимично не утиче	уопште не утиче
Ангажовање наставника	87 (76.3%)	27 (23.7%)	0 (0%)	0 (0%)
Атмосфера на часу	87 (76.3%)	27 (23.7%)	0 (0%)	0 (0%)
Организација наставе (термин предавања, начин бодовања, правовремене информације у вези са градивом и обавезама)	82 (71.9%)	32 (28.1%)	0 (0%)	0 (0%)
Методe које наставник користи	84 (73.7%)	25 (21.9%)	4 (3.5%)	1 (0.9%)
Интеракција са наставником	40 (35.1%)	57 (50.0%)	11 (9.6%)	6 (5.3%)
Став према предмету	82 (71.9%)	29 (25.4%)	2 (1.8%)	1 (0.9%)
Садржај који се обрађује (теме о којима се дискутује, граматичке јединице, видео-материјал)	70 (61.4%)	42 (36.8%)	2 (1.8%)	0 (0%)
Давање повратне информације	69 (60.5%)	39 (34.2%)	5 (4.4%)	1 (0.9%)
Лични развој	81 (71.1%)	27 (23.7%)	4 (3.4%)	2 (1.8%)
Личност наставника	82 (71.9%)	29 (25.4%)	2 (1.8%)	1 (0.9%)
Интеракција са колегама	71 (62.3%)	40 (35.1%)	3 (2.6%)	0 (0%)

У оба модела наставе, ангажовање наставника се истиче као кључни фактор. Атмосфера на часу боље је оцењена од студената који су наставу пратили уживо, што се може објаснити постојањем физичке интеракције. Добра организација је значајна у оба формата, са благим предностима за уживо наставу због сложености координације. У онлајн-настави личност наставника игра већу улогу (вероватно под утицајем промењених животних и наставних околности), док уживо формати омогућавају разноврсније методе и ефективнији садржај. Интеракција међу студентима је мање истакнута у оба формата, што указује на простор за унапређење тог аспекта.

Резултати Т-теста су показали статистички значајну разлику између студената који су наставу слушали онлајн и студената који су наставу похађали уживо на факторима *интеракција са наставником* ($t = 4640$; $df = 238$), *интеракција са колеџама* ($t = 4980$; $df = 238$) и *лични развој* ($t = 3122$; $df = 238$). Статистичка значајност је на нивоу 001. Резултати су такође показали статистички значајне разлике на факторима *садржај који се обрађује* ($t = 2312$; $df = 238$), *атмосфера на часу* ($t = 2224$; $df = 238$) и *методе које наставник користи* ($t = 2315$; $df = 238$), а статистичка значајност је на нивоу 005. На осталим факторима није добијена статистички значајна разлика.

ЗАКЉУЧАК

Циљ овог истраживања је био да се идентификују фактори који утичу на мотивисаност студената за активно учешће у настави, прво у онлајн-формату, а затим и уживо. Резултати прве фазе истраживања су нам били од велике помоћи у процесу унапређења онлајн-наставе у време пандемије. Пошто су повратне информације од стране студената у том периоду биле лимитиране, прва фаза истраживања је помогла да разумемо изазове кроз које они пролазе, али и да идентификујемо шта је то у наставном процесу што их мотивише и помаже им да превазиђу изазовну ситуацију у којој смо се сви нашли. Значај тих резултата нас је управо и подстакао да сагледамо и процес наставе по повратку у учионице и спроведемо другу фазу истраживања.

Резултати које смо добили показују да и у онлајн и у уживо формату наставе студенти највише вреднују спољашње факторе који су директно повезани са ангажовањем и личношћу наставника, као и са атмосфером на часу. У оба контекста, екстринзички фактори мотивације, као што су методе наставе, организација часа, повратна информација и интеракција са наставником, доследно су оцењени као најзначајнији за мотивацију. Ово указује на то да студенти у великој мери реагују на квалитет спољашњег окружења за учење, структуру наставе и професионални однос предавача према њима. С друге стране, интринзички фактори, као што су лична мотивација, став према предмету и перцепција личног развоја, имају стабилан, али умеренији

утицај. Око половине испитаника у оба формата наставе наводи да их ови фактори значајно мотивишу, али се ретко истичу као примарни покретачи активног учешћа. Из овога се може закључити да иако лична заинтересованост и унутрашња мотивација имају своје место, управо начин на који је настава организована има пресудан ефекат на то да ли ће студент бити активан и ангажован. Посебно је занимљиво да је личност наставника добила већу важност у онлајн-настави, што сугерише да у виртуелном окружењу студентима недостаје лични контакт и да више вреднују харизму, подршку и комуникационе вештине предавача. Интеракција са колегама је релативно слабије оцењена у оба формата, што указује на потенцијал за унапређење колаборативних активности и изградње заједнице у учењу. Такође, статистички значајне разлике уочене су на неколико кључних фактора (интеракција са наставником, садржај, методе, атмосфера на часу и лични развој), што потврђује да формат наставе може значајно утицати на доживљај наставног процеса.

Најважнији закључак односи се на то да су обе групе у пилот-анкети генерисале идентичне факторе који утичу на мотивисаност за учешће у наставном процесу. Управо та чињеница нас подстиче на уверење да онлајн-настава и употреба онлајн-алата у образовном процесу имају велику перспективу, посебно као лични избор а не наметнута околност, и да би се требало посветити детаљнијем истраживању у будућности. Поред тога, сматрамо да је потренијал истраживања и у томе што потврђује важност односа професор–студент, без обзира на околности одвијања наставе. Коментари из пилот-анкета ове фазе истраживања и резултати упитника недвосмислено потврђују важност основних идеја позитивног образовања – благостање студената (и професора), средина која подстиче раст и развој, подршка, смањење вероватноће развоја психолошких тешкоћа, као и унапређење академског успеха (Ракић-Бајић, Беара-Бењак 2023). Сматрамо да и у том смислу постоји простор за даља истраживања и нова сазнања која би нам помогла да препознамо како што боље да пружимо подршку својим студентима и ефикасније помогнемо њихов академски напредак.

Већина студената изразила је веома позитиван став о онлајн-настави (истицала минималне разлике у односу на наставу уживо) што потврђује да се у том смислу треба што више усавршавати и промишљати о креативним потенцијалима употребе онлајн-алата – „проблем у учењу јавља се кад оно иде фиксираним путем и по крутим оквирима наставног програма, без прилагођавања појединцима и ситуацијама” (Радивојевић, Гаврић 2023: 42). Резултати истраживања које је др Калман спровео током пролећа 2020. године на тему учења на даљину показали су да је настава сматрана успешном ако су се професори трудили да се прилагоде новом начину извођења, ако су посвећивали пажњу интеракцији са ученицима и давали им подршку; односно да је наставу на даљину могуће успешно спровести уз адаптацију методо-

логије и посвећену припрему. Будући да вршњачки модели понашања могу бити веома корисни у образовном процесу, увиђамо да постоји простор за активности које више ангажују студенте на сарадњу са колегама, и освешћивање значаја међусобне интеракције.

У овом истраживању изазовни период пандемије сагледан је као прилика да се преиспита дотадашњи рад, да се идентификују елементи наставе које би требало подстицати и да се направи простор за усвајање знања и техничких могућности које је тај период донео. Циљ је био да се утврде фактори који утичу на мотивисаност студената за активно учешће у онлајн и уживо настави, са идејом да се унапреди настава енглеског језика.

ЛИТЕРАТУРА

Adebo (2018): P. Adebo, Online teaching and learning, *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 8(2), Udaipur, India: Janardan Rai Nagar Rajasthan Vidyapeeth, 73–75. <https://doi.org/10.23956/ijarcsse.v8i2.549>

Blatešić, Stanić, Šakan (2021): A. Blatešić, T. Stanić, D. Šakan, Motivacija za učenje italijanskog jezika tokom onlajn-nastave. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(4), Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, 64–80. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104064B>

Bradonjić (2024): T. Bradonjić, Značaj intrinzičke motivacije za izbor buduće profesije i profesionalni razvoj – Stavovi nastavnika, *Uzdanica*, XXI(2), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 267–283. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.267B>

Dorđević, Pavlović, Vesić-Pavlović (2020): D. Dorđević, Z. Pavlović, T. Vesić-Pavlović, Mišljenja studenata o onlajn-nastavi engleskog jezika – mogućnosti i ograničenja, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(4), Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet, 117–140. <https://doi.org/10.5937/zrffp50-27881>

Dorđić, Tubić (2010). V. Dorđić, T. Tubić, Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 128–149. <https://doi.org/10.2298/ZIP11001128D>

Đurić (2013): Đ. Đurić, *Psihologija i obrazovanje: osnove pedagoške psihologije*, Novi Sad: Visoka škola za pravne i poslovne akademske studije „Dr Lazar Vrkatić”.

Jerotijević Tišma (2024): D. Jerotijević Tišma, Are EFL learners' attitudes to online learning environment related to the actual test performance?, *Uzdanica*, XXI(2), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 145–158. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.145JT>

Kopas-Vukašinović, Mihajlović, Miljković (2021): E. Kopas-Vukašinović, A. Mihajlović, A. Miljković, Stavovi studenata o kvalitetu nastave na daljinu, *Uzdanica*, XVI-II(2), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 19–33. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.019KV>

Kulman (2022): *What have we learned about remote learning*, posećeno, 19. 12. 2024., <https://www.psychologytoday.com/us/blog/screen-play/202201/what-have-we-learned-about-remote-learning>

Matijašević, Bingulac, Subotin, Ditrih (2021): J. Matijašević, N. Bingulac, M. Subotin, S. Ditrih, Karakteristike sistema za e-nastavu i primena Microsoft Teams platforme u visokom obrazovanju, *XXVII skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima*, 15–18. 2. 2021, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka.

Pajević, Fehratović (2019): A. Pajević, M. Fehratović, Motivacija i učenje, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 13, Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu, 169–184.

Radivojević, Gavrić (2023): D. Radivojević, N. Gavrić, Motivi koji pokreću učenje prirode i društva u mlađim razredima osnovne škole, *Uzdanica*, XX, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 41–53. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica-20.S.041R>

Rakić-Bajić, Beara-Benjak (2023): G. Rakić-Bajić, M. Beara-Benjak, Nastavnici i pozitivno obrazovanje: neki pokazatelji psihološkog blagostanja nastavnika, *Uzdanica*, XX, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 123–142. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.S.123RB>

Rajen, Desi (2002): R. M. Ryan, E. L. Deci, An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective, In E. L. Deci, R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press, 3–36.

Rajen, Desi (2020): R. M. Ryan, E. L. Deci, Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions, *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Riv (2010): J. Reeve, *Razumijevanje motivacije i emocija*, Naklada Slap.

Tesar (2020): M. Tesar, Towards a post-Covid-19 ‘new normality?': Physical and social distancing, the move to online and higher education, *Policy Futures in Education*, 18(5), London, UK: SAGE Publications, 556–559. <https://doi.org/10.1177/1478210320935671>

Trebješanin (2000): Ž. Trebješanin, *Rečnik psihologije*, Beograd: Stubovi kulture.

Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković (2014): V. Vizek Vidović, M. Rijavec, V. Vlahović-Štetić, D. Miljković, *Psihologija obrazovanja*, Beograd: Klett.

Vulfolk, Hjuz, Volkap (2014): A. Vulfolk, M. Hjuz, V. Volkap, *Psihologija u obrazovanju I*, Beograd: Klio.

Vulfolk, Hjuz, Volkap (2014): A. Vulfolk, M. Hjuz, V. Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Beograd: Klio.

Ana Ž. Petrović

University of Singidunum, Belgrade
Faculty of Media and Communications
Department of Media and Communication

FACTORS INFLUENCING STUDENTS' MOTIVATION FOR ACTIVE PARTICIPATION IN ONLINE AND IN-PERSON ENGLISH CLASSES

Summary: Motivation, as one of the fundamental factors in the educational process and teaching practice, is examined in this research through the lens of intrinsic and extrinsic locus of causality, grounded in relevant motivational theories – behavioral, humanistic, cognitive, and self-determination theory. The primary objective was to identify and compare the factors influencing students' motivation to actively engage in online English language lectures during the COVID-19 pandemic and face-to-face lectures in traditional classroom settings post-pandemic. The research was conducted in two phases: the first phase was a qualitative research aimed at identifying factors that influence motivation, while the second phase involved quantitative research (questionnaire-based) to assess the extent to which the factors identified in the first phase affect the motivation of students to actively participate in both online and in-person classes. The findings aim to present, compare, and analyze the key motivators driving active student participation in modified online learning environments and conventional classroom settings, while also exploring the potential future role of online teaching.

Keywords: motivation, theories of motivation, online classes, pandemic, English language.