

Doživljaj učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu

Tomislav CERINSKI

Osnovna škola Pavao Belas - Brdovec

UDK: 37.018.43:[004+654.197]

DOI: 10.15291/ai.3398

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 16. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

motivacija, nastava
na daljinu, predmetna
nastava, stres, školski
uspjeh

Početak provedbe nastave na daljinu u školskoj godini 2019./2020. napravljeno je istraživanje s ciljem ispitivanja doživljaja učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu. Korišteni su Upitnik stavova o e-učenju, Upitnik percipirane podrške autonomiji u obrazovnom okruženju, Upitnik samoregulacije u učenju i Inventar strategija suočavanja školske djece. Rezultati su pokazali kako među učenicima nižih razreda predmetne nastave (5. i 6. razredi) i učenicima viših razreda predmetne nastave (7. i 8. razredi) postoje značajne razlike u percepciji doživljaja vlastite autonomije kod učitelja. Učenici nižih razreda doživljavaju učiteljevu procjenu njihove (učeničke) autonomije na značajno višoj razini, a ujedno imaju i višu razinu identificirane motivacije za učenjem. U stavovima o učenju na daljinu među učenicima niže i više predmetne nastave nisu utvrđene značajne razlike. Izdvojene tvrdnje ukazuju na to da učenici priželjkuju povratak u školske klupe i redovnu nastavu. Utvrđene su razlike u načinima suočavanja sa stresnim situacijama između učenika i učenica, pri čemu se agresivnost češće javlja kod učenika. Izdvojene tvrdnje iz Upitnika stavova o e-učenju ukazuju na to da učenici pojam nastave na daljinu poistovjećuju s dostupnošću nastavnih materijala na internetu, što bi moglo biti povezano s angažmanom njihovih učitelja.

UVOD

Zbog epidemijske krize uzrokovane virusom COVID-19 obrazovne su institucije zatvorene, a nastava se održava na daljinu. Učenici su često primorani sjediti ispred računala pa je potrebno zapitati se vide li učenici „svjetlo na kraju tunela“ u, za njih, drugačijem načinu održavanja nastave, ali i kako se suočavaju sa stresnim situacijama te što ih motivira na učenje.

NASTAVA NA DALJINU

Pojam učenja i nastave na daljinu nisu pojmovi o kojima se govori samo u posljednjih nekoliko mjeseci; o njima postoje zapisi još u 18. stoljeću. Početkom dopisnog obrazovanja smatra se jedan oglas iz toga doba, kojim se nudi dopisno obrazovanje. Šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća talijanska televizija emitirala je radijske emisije s ciljem opismenjivanja (Huzjak, 2010). Ovaj način obrazovanja trenutna je svakodnevica pa je važno da se u takvom nastavnom procesu dobro snalaze učenici, ali i njihovi učitelji. Kako bi učitelji u nastavi na daljinu mogli što uspješnije aktivirati vlastite učenike za učenje, važno je pronaći pravi način motivacije učenika (Prensky, 2001). Nove generacije učenika ne vole jednolične vrste zadataka, već traže raznolikost u načinu održavanja nastave, koja ne podrazumijeva samo sjedenje, slušanje i gledanje (Matijević, 2017). Današnja generacija, koju mnogi nazivaju *google generacijom* ne pamti život bez interneta ili pametnih telefona (Cruz i Díaz, 2016; Lisek i Brkljačić, 2012; Matijević, 2017; Tapscott, 2009). Za ovu generaciju ističe se da „predstavljaju naraštaj rođen s računalnim mišem u rukama i računalnim ekranom kao prozorom u svijet“ (Lisek i Brkljačić, 2012). Učenje im predstavlja iskustva, znanje žele stjecati osobnim iskustvom, a od obrazovanja očekuju da ih osposobi za rad (Vidaković, 2013). Navedeni učenici lako se prilagođavaju novim tehnologijama, ali se i opiru korištenju starih. Stoga ih se može nazvati i *digitalnim urođenicima* (Prensky, 2001).

Dosadašnja istraživanja stavova učenika o nastavi na daljinu navode da je ovaj način održavanja nastave bolje prihvaćen od „klasične“ nastave (Cook i sur., 2005, prema Brumini i sur., 2012). Tehničke prednosti nastave na daljinu pozitivnije procjenjuju muški učenici, dok razlike o doživljaju nastave na daljinu s obzirom na spol učenika, a prema socijalnom statusu unutar obitelji,

ne postoje (Bahar i Asil, 2018). Iako se često govori o prednostima nastave na daljinu, Nadrljanski (2006) upozorava na opasnost od katastrofe u konačnici kada bi se u obrazovanje krenulo samo pomoću digitalnih medija, bez stručne i znanstvene analize. Iako postoje brojni pozitivni razlozi zašto je upravo nastava na daljinu korisna, treba ispitati što sve može negativno djelovati na stavove učenika o učenju u nastavi na daljinu. To mogu biti financijski razlozi (nemogućnost kupnje računala svakome djetetu u slučaju da je u obitelji više djece), nedostatna brzina internetskog prijenosa podataka, tehnički problemi i dr. (Fančovičová i Prokop, 2008; Ilgaz i Afacan Adanir, 2020). Zbog pretjeranog korištenja novih tehnologija nove generacije učenika određena neprihvatljiva ponašanja ne smatraju velikim problemom: nepoštivanje intelektualnog vlasništva, nepoštivanje znanstvenih institucija i dr. (Bilić, 2015; Krelja Kurelović, Vasiljević i Bodiš, 2013). Čak 90 % učenika srednjih škola izjavljuje da su barem jednom prepisivali na ispitima, a tome su skloniji u situacijama kada osjete da je nad njima slabiji nadzor (Šimić Šašić i Klarin, 2009). Navedeno se može odnositi i na nastavu na daljinu u kojoj je ograničena mogućnost nadzora. Dodatni problem koji se javlja kod ovog načina održavanja nastave nedostatak je istraživačke nastave u prirodnim predmetima za koju učenici izjavljuju da im je ostala u najboljem sjećanju iz vlastitog školovanja (Matijević, 2017).

Dosadašnja istraživanja navode da se učenici većinom slažu kako korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) brojne aktivnosti čini učinkovitijima (Fančovičová i Prokop, 2008). S obzirom na to da sve aktivnosti učitelja (način rada, odnos prema učenicima i dr.) utječu i pozitivno i negativno na učenike (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008), može se dogoditi da učenici zbog učiteljeva lošijeg snalaženja s tehnologijama izgube poštovanje prema učitelju, a mogu se i manje truditi oko njegova nastavnog predmeta. Velika pogreška jest kada od svih mogućih dostupnih modernih tehnologija učitelji koriste samo PowerPoint, smatrajući takav oblik učenja garancijom uspješnosti, za razliku od „klasične“ nastavne metode (Matijević i Topolovčan, 2017). Kako je nemoguće ne učiti, posebno jer se u svakome trenutku može pronaći određena situacija u kojoj se uči, važno je da se učenike ne prisiljava na sudjelovanje u aktivnostima koje su njima nezanimljive (Matijević, 2017).

Motivacija za učenje u nastavi na daljinu

Kada bi se u obzir uzeli stavovi učenika o učenju i općenito doživljaju škole u

nastavi na daljinu, ono što svakako treba istražiti jest razina njihove motivacije za učenje. Jedan dio učeničke motivacije dolazi izravno od samih učenika, ali i nekih drugih faktora koji nisu vezani izravno za učitelje, o čemu govori teorija samodeterminacije, tj. samoodređenja (STD). STD pojašnjava i razlikuje nekoliko vrsta motivacije: intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju (Deci i Ryan, 2000). Ekstrinzična motivacija promatra se preko životnih ciljeva - financija, statusa, fizičkog izgleda, dok su zdravlje, bliskost i prijateljstvo dijelovi intrinzične motivacije (Kasser i Ryan, 1996). Ekstrinzična motivacija može se dodatno podijeliti u četiri potkategorije: vanjska, introjicirana, identificirana i integrirana (Ryan i Connell, 1989). Vanjska motivacija uključuje ponašanja kojima je glavni cilj zadovoljiti vanjske zahtjeve, izbjeći kazne ili osigurati određene nagrade. Kod introjicirane motivacije cilj je izbjegavanje srama ili krivnje radi zadržavanja osjećaja samopoštovanja. Identificirana motivacija javlja se kad se osoba identificira s određenim pravilima i prihvaća ih kao vlastita. Integrirana se motivacija javlja kada se određena aktivnost obavlja zbog nekog osobnog cilja (Ryan i Connell, 1989). Istraživači često navode sličnost integrirane i intrinzične motivacije, ali se integrirana motivacija smatra ekstrinzičnom zato što ne proizlazi iz unutarnjeg zadovoljstva (Deci i Ryan, 2000). Pojedina istraživanja potvrđuju postojanje veze između intrinzične motivacije učenika i podržavanja učiteljske autonomije, što posljedično vodi boljem školskom uspjehu (Ryan i Grolnick, 1986). Pojedini istraživači navode da je učenicima glavna motivacija za uspjeh upravo školska ocjena (Benček i Marenčić, 2006). Kako samoregulacija u učenju zahtijeva vrijeme i ulaganje brojnih drugih resursa potrebnih za postizanje cilja, nužno je na neki način privući učenike prema ishodima učenja. Ishodi bi trebali biti vrlo privlačni kako bi se motivacija održala na nivou (Lončarić, 2014). Često se govori i o dječjem osjećaju autonomije kao psihološkoj potrebi, a ujedno ga se često povezuje i sa stilovima poučavanja njihovih nastavnika (Ryan i Grolnick, 1986).

Stres i strategije suočavanja sa stresom

Brojne osobe u kriznim situacijama ponašaju se nepredvidljivo (Bulajić, 2010), a upravo to može biti „okidač“ stresa. Stres daje osjećaj bespomoćnosti, a može se javiti kao posljedica povlačenja ili odbacivanja (Subotić, Brajša-Žganec i Merkaš, 2008). Od svih glavnih uzroka stresa kod adolescenata (škola, sukob s roditeljima i prijateljima), ocjena lošija od očekivane najčešći je izvor stresa (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Promjene životnih okolnosti koje

traže značajnu prilagodbu također su važan izvor stresa, a isto se odnosi i na manje životne događaje i tegobe koje se akumuliraju te kasnije povezuju sa simptomima depresivnosti (Kurtović i Marčinko, 2011). U ovome istraživanju prilagodba podrazumijeva promjenu načina školovanja, tj. prelazak s „klasičnog“ načina na način podučavanja u nastavi na daljinu. Oblici adolescentskih suočavanja sa stresom razlikuju se od načina suočavanja odraslih osoba: odrasli probleme pokušavaju rješavati aktivno, dok adolescenti poriču probleme, izbjegavaju stresne situacije i samookrivljuju sebe (Šimunović, 1998). Izbjegavanje stresnih situacija češće koriste mlađi učenici (Kalebić Maglica, 2006). Ispitujući razlike s obzirom na spol, djevojke se češće koriste emocijama kao sredstvom za suočavanje sa stresom, ali i izravno rješavanje problema, posebice kada su druge osobe pod stresom (Kalebić Maglica, 2006). Istraživanja su pokazala da izbjegavanje sudjelovanja u stresnim situacijama povećava stupanj doživljenog stresa, dok suočavanje sa stresnim situacijama smanjuje razinu doživljenog stresa (Hudek-Knežević, Kardum i Lesić, 1999).

Brojni učenici pod različitim su vrstama stresa pa se postavlja pitanje kako se oni motiviraju za rad, tj. za učenje i vlastito obrazovanje. Motivacija različito djeluje na ljude, ovisno o njihovoj zainteresiranosti. Npr. učenici mogu biti snažno motivirani za određeni predmet: može ih motivirati želja za upisom u željenu srednju školu, obećana nagrada roditelja, motiv „natjecanja“ s drugim učenicima i dr. Govoreći o suočavanju sa stresom, istraživanja navode kako u mlađoj životnoj dobi dječaci pokazuju višu razinu depresivnosti, dok se u periodu između dvanaeste i petnaeste godine depresivnost češće javlja kod djevojčica, iako se razlozi nastanka spomenutih razlika ne mogu točno pojasniti (Stemmler i Petersen, 2005).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ciljevi istraživanja i istraživački zadatci

Cilj ovoga istraživanja ispitati je postoje li razlike među različitim grupama učenika (niži i viši razredi predmetne nastave te s obzirom na spol) u stavovima o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.

Iz ciljeva istraživanja kreirani su sljedeći istraživački zadatci:

1. Ispitati stavove učenika predmetne nastave o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.
2. Ispitati postoje li razlike među grupama učenika niže i više predmetne nastave u stavovima o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.
3. Ispitati postoje li razlike s obzirom na spol učenika predmetne nastave u stavovima o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.

Uzorak istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učenici osnovnih škola. Ukupno su ispunjena 224 upitnika. Od ukupnog broja ispitanika 88 je učenika, a 136 učenica.

Instrumenti istraživanja

Upitnik stavova prema e-učenju (Brumini i sur., 2012) upitnik je koji se sastoji od 24 tvrdnje. Tvrdnje se procjenjuju pomoću Likertove skale od pet stupnjeva slaganja. Originalni upitnik sastoji se od dvaju faktora (pozitivan stav prema e-učenju i negativan stav prema e-učenju). S obzirom na to da je ova skala validirana u okruženju visokoškolskog obrazovanja, tvrdnje koje nisu primjenjive na osnovnoškolsko obrazovanje preformulirane su kako bi odgovarale kontekstu istraživanja.

Faktorska analiza metodom glavnih komponenti ukazala je na dvofaktorsku strukturu, a iz upitnika su izbačene dvije tvrdnje koje su spomenutu strukturu narušavale zbog zajedničkog opisivanja obaju faktora. Konačno dvofaktorsko rješenje opisuje 38,17 % varijance ($KMO = ,863$; $\chi^2_{df231} = 1595,714$ s $p = ,000$), pri čemu se prva komponenta sastoji od deset, a druga od dvanaest tvrdnji. Prvi faktor nazvan je *Pozitivan stav prema učenju na daljinu*, a drugi *Negativan stav prema učenju na daljinu*. Koeficijent pouzdanosti za prvi faktor iznosi $\alpha = ,808$, a za drugi $\alpha = ,828$. Koeficijent povezanosti između faktora iznosi $r = ,395$. Koeficijenti pouzdanosti upitnika istraživanja koje su proveli Brumini i sur. (2012) iznose $\alpha = ,87$, pri čemu je koeficijent povezanosti između faktora iznosio $,67$.

Upitnik percipirane podrške autonomiji u obrazovnom okruženju (LCQ, eng. *Learning Climate Questionnaire*, Williams i Deci, 1996) upitnik je koji se sastoji od 15 tvrdnji kojima se ispituje percepcija, tj. stupanj u kojemu učenici doživljavaju podržavanje vlastite autonomije kod učitelja. Tvrdnje se procjenjuju Likertovom skalom od sedam stupnjeva slaganja. Ukupni rezultat promatra se kao zbroj rezultata svih tvrdnji. Viši ukupni rezultat tumači se kao procjena više razine procjene podržavanja učeničke autonomije kod učitelja. Upitnik se može koristiti za procjenu podrške grupe učitelja u cjelini, ali se može i procjenjivati samo jednog učitelja.

Faktorska analiza upitnika potvrdila je jednofaktorsku strukturu koja zajednički opisuju 53,5 % varijance. Cronbachov koeficijent pouzdanosti iznosi $\alpha = ,931$; KMO = ,945; $\chi^2 = 1993,26$. Dosadašnja istraživanja (npr. Feri, Soemantri i Jusuf, 2016) također pokazuju visoku vrijednost koeficijenta pouzdanosti ($\alpha = ,93$). Upitnik na hrvatskome jeziku jest prijevod autorice Sviben (2006). Autorica prijevoda navodi koeficijent pouzdanosti hrvatske verzije $\alpha = ,93$, dok Jerković (2015) navodi pouzdanost ,86.

Upitnik samoregulacije u učenju (SRQ, eng. *Self Regulation Questionnaire*, Ryan i Connell, 1989) upitnik je koji se sastoji od 32 tvrdnje pomoću kojih se ispituju razlozi izvršavanja školskih obaveza. Upitnik se sastoji od četiri podskale motivacije (vanjska/eksternalna motivacija; introjicirana motivacija; identificirana motivacija; integrirana motivacija). Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali slaganja od sedam stupnjeva, pri čemu se za svaku pojedinu skalu formira rezultat kao prosjek bodova te skale.

Temeljem rezultata KMO = ,823 i $\chi^2 = 1924,429$; $p < ,001$ utvrđena je pogodnost matrice za faktorizaciju. U prvome koraku, metodom glavnih komponenti, ekstrahirano je sedam faktora, ali je temeljem MonteCarlo paralelne analize i dijagrama prekida odlučeno ograničenje na tri faktora. Izbacivanjem dijela tvrdnji dobiveno je konačno trofaktorsko rješenje koje se sastoji od ukupno 15 tvrdnji. Prvi se faktor sastoji od šest tvrdnji, drugi od četiri, a treći od pet tvrdnji. Faktori zajedno pojašnjavaju 61,70 % varijance. Prvi je faktor nazvan *Identificirana motivacija*, drugi *Vanjska motivacija*, a treći *Integrirana motivacija*. Prvi faktor pojašnjava 33,96 % varijance, drugi 17,46 %, a treći 10,29 % varijance. Koeficijenti pouzdanosti redom iznose ,897; ,794 i ,791. Autori originalnog upitnika navode koeficijente pouzdanosti od ,62 do ,82.

Inventar strategija suočavanja školske djece (SCSI, eng. *Schoolagers Coping Strategies Inventory*, Ryan-Wenger, 1990) inventar je koji se sastoji od 26 tvrdnji pomoću kojih ispitanici Likertovom skalom od četiri stupnja slaganja procje-

njuju koliko se često koriste određenim strategijama u stresnim situacijama. Originalni se upitnik sastoji od dvaju dijelova po 26 tvrdnji (u prvome dijelu ispituje se koliko često se koristimo određenim strategijama, a u drugome se procjenjuje koliko te strategije pomažu). U ovome je istraživanju korišten samo prvi dio upitnika o korištenju strategija. Hrvatska istraživanja potvrđuju trofaktorsku strukturu upitnika (Kuterovac Jagodić i Franc, 1997), tj. *Distraktivne aktivnosti*, *Motorno i verbalno agresivne aktivnosti* te *Kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti*.

Eksplanatorna faktorska analiza upitnika pokazuje trofaktorsku strukturu (KMO = ,761, $\chi^2 = 685,031$) čije rješenje pojašnjava ukupno 46,27 % varijance. Konfirmatorna faktorska analiza napravljena je pomoću statističkog programa Amos, v23. Rezultati analize pokazuju vrlo dobro slaganje novog modela ($\chi^2_{df74} = 117,764$; CMIN/DF = 1,591; CFI = ,923; TLI = ,905; IFI = ,925, GFI = ,935; RMSEA = ,046). Prvi se faktor sastoji od šest tvrdnji (22,75 % varijance), drugi (14,53 % varijance) od šest tvrdnji, a treći faktor (9,00 % varijance) od tri tvrdnje. Prvi je faktor nazvan *Motorno i verbalno agresivne aktivnosti*, drugi *Distraktivne aktivnosti*, a treći *Kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti*. Koeficijenti pouzdanosti iznose redom ,793; 643 i ,520. Druga istraživanja navode koeficijente pouzdanosti od ,73 do ,82 (Kocijan-Hercigonja i sur., 1998).

Upitnik demografskih pokazatelja upitnik je kojim se ispituje spol, razred i opći školski uspjeh učenika.

Istraživački postupak

Istraživanje je provedeno putem internetskih upitnika. Upitnici i poveznice na internetske upitnike poslani su u škole koje su pristale sudjelovati u istraživanju (po jedna škola u Zagrebačkoj županiji i Splitsko-dalmatinskoj županiji te jedna u gradu Zagrebu). Razrednici u predmetnoj nastavi iz škola uključenih u istraživanje zamoljeni su da zamolbe roditeljima i djeci, zajedno s internetskim poveznicama na upitnike, prosljede na elektroničke adrese roditelja učenika, kako bi internetsku poveznicu, ako odobre provedbu istraživanja, roditelji dalje mogli prosljediti vlastitoj djeci na ispunjavanje. Roditeljima i učenicima ukratko je objašnjena svrha i cilj istraživanja te su zamoljeni da upute vlastitu djecu (učenike) na samostalno i odgovorno odgovaranje na pitanja, ali i mogućnost odustajanja u svakome trenutku. Uspoređujući dobivene rezultate putem internetskog načina prikupljanja podataka i metode papir-olovka, Gosling i sur. (2004) navode kako su dobiveni rezultati podjednaki.

REZULTATI I RASPRAVA

Prije statističke obrade podataka provjerena je normalnost distribucija. Temeljem Mahalobanisovih udaljenosti iz daljnjeg dijela izostavljeno je dvoje ispitanika te je sljedeći dio istraživanja nastavljen s 222 ispitanika. Normalnost distribucije dodatno je provjerena asimetrijom i spljoštenošću (Tablica 1), koji bi trebali biti između -1 i 1, što zadovoljava sve distribucije, iako školski prosjek malo izlazi izvan tih okvira (Tabachnick i Fidell, 2007). Za školski je prosjek i očekivano da normalnost distribucije „odudara“, tj. teži prema višim, tj. boljim ocjenama. Temeljem ovih rezultata, rezultati su obrađeni parametrijskom tehnikom.

TABLICA 1. Deskriptivna statistika stavova o e-učenju, doživljaju podržavanja učeničke autonomije kod učitelja, samoregulaciji u učenju, načinima suočavanja sa stresom i opći školski uspjeh (N = 222)

Varijabla	Teor. raspon	Min	Max	AS	SD	Asimetrija (Skewness)	Spljoštenost (Kurtosis)
Stavovi o e-učenju							
Pozitivni stavovi	1 - 5	1,60	5	3,57	,78	-,248	-,747
Negativni stavovi	1 - 5	1	4,67	3,07	,80	-,180	-,578
Podrž. uč. autonomije	1 - 7	1,47	7	5,26	1,14	-,634	-,132
Samoregulacija u učenju							
Vanjska motivacija	1 - 7	1	7	5,20	1,43	-,770	-,053
Identificirana motivacija	1 - 7	1	7	4,53	1,51	-,378	-,856
Integrirana motivacija	1 - 7	1,80	7	5,83	1,10	-,995	,518
Suočavanje sa stresom							
Distraktivne aktivnosti	0 - 3	0	0	1,57	,68	,018	-,642
Motorno i verb. agr. akt.	0 - 3	0	3	,81	,68	,974	,465
Kognitivne i izbj. akt.	0 - 3	0	3	1,57	,82	,033	-,789
Opći školski uspjeh	1 - 5	3	5	4,64	,54	-1,091	,159

U istraživanju je sudjelovao 121 učenik nižih razreda predmetne nastave (peti i šesti razred) i 101 učenik viših razreda (sedmi i osmi razred). Sudjelovalo je ukupno 135 učenica i 87 učenika.

Značajne razlike među učenicima niže (5. i 6. razred) i više (7. i 8. razred) predmetne nastave (Tablica 2) utvrđene su u pozitivnim stavovima u učenju

u nastavi na daljinu, podržavanju učiteljske autonomije (koju više podržavaju učenici nižih razreda), u identificiranoj motivaciji (učenici nižih razreda procjenjuju višu razinu), u strategijama suočavanja sa stresom koje su izraženije kod učenika viših razreda predmetne nastave (motorno i verbalno agresivne strategije te kognitivne i izbjegavajuće strategije). Dobiveni rezultati nisu neuobičajeni, jer i druga istraživanja potvrđuju slične rezultate. Primjerice Đuranović i Opić (2013) te Ljubin Golub, Olčar i Bezak (2016) navode da ne postoje razlike u agresivnosti među dječacima i djevojčicama, dok starija djeca općenito pokazuju višu razinu agresivnosti. Značajna razlika utvrđena je u općem školskom uspjehu, pri čemu značajno viši prosjek (4,70 prema 4,55) imaju učenici nižih razreda predmetne nastave.

TABLICA 2. Vrijednosti t-testa razlika u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja učeničke autonomije kod učitelja, samoregulaciji u učenju, načinima suočavanja sa stresom i opći školski uspjeh s obzirom na vrstu predmetne nastave

Varijabla	Niža PN (N = 121)		Viša PN (N = 101)		T	p	d
	M	SD	M	SD			
Stavovi o nastavi na daljinu							
Pozitivni stavovi	3,67	,72	3,45	,83	2,106	,036*	-,219
Negativni stavovi	3,12	,80	3,01	,80	1,028	,305	,110
Podržavanje uč. autonomije	5,46	1,08	5,02	1,17	2,922	,004*	,441
Samoregulacija u učenju							
Vanjska motivacija	5,10	1,36	5,31	1,50	-1,095	,275	-,210
Identificirana motivacija	4,82	1,38	4,18	1,58	3,228	,001*	,641
Integrirana motivacija	5,96	,99	5,67	1,21	1,948	,053	,293
Suočavanje sa stresom							
Distraktivne aktivnosti	1,64	,68	1,48	,69	1,802	,073	,163
Motorno i verb. agr. akt.	,71	,59	,93	,75	-2,424	,016*	-,224
Kognitivne i izb. akt.	1,38	,79	1,69	,83	-2,861	,005*	-,313
Opći školski uspjeh	4,70	,53	4,55	,54	2,061	,041*	,148

*p < ,05

Prilikom ispitivanja razlika među učenicima prema spolu (Tablica 3) aritmetičke sredine svih vrijednosti pokazale su da su učenici više procjenjivali

pozitivne ($M = 3,62$; $SD = ,77$) i negativne stavove o e-učenju ($M = 3,08$ i $SD = ,77$), negoli učenice ($M = 3,55$; $SD = ,80$ i za negativne stavove: $M = 3,06$; $SD = ,82$). Iako određene razlike postoje u gotovo svim varijablama, značajna razlika utvrđena je u strategijama suočavanja sa stresom na sljedeći način: djevojčice više koriste, tj. upotrebljavaju distraktivne aktivnosti te kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti kod suočavanja sa stresnim stanjima. Izbjegavajuće aktivnosti označene su i kao najčešći način suočavanja sa stresnim situacijama u većini ispitivanih grupa. Podatak da adolescenti kao sredstvo rješavanja stresnih situacija koriste izbjegavanje potvrđuju i druga istraživanja (npr. Šimunović, 1998).

TABLICA 3. Vrijednosti t-testa razlika u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja učeničke autonomije kod učitelja, samoregulaciji u učenju i načinima suočavanja sa stresom s obzirom na spol učenika

Varijabla	Učenice (N = 137)		Učenci (N = 87)		t	p	D
	M	SD	M	SD			
Stavovi o nastavi na daljinu							
Pozitivni stavovi	3,55	,80	3,62	,77	-,648	,517	-,069
Negativni stavovi	3,06	,82	3,08	,77	-,153	,878	-,017
Podržavanje uč. autonomije	5,25	1,18	5,27	1,09	-,124	,901	-,019
Samoregulacija u učenju							
Vanjska motivacija	5,19	1,42	5,21	1,45	-,131	,896	-,026
Identificirana motivacija	4,55	1,51	4,29	1,50	,345	,730	,072
Integrirana motivacija	5,88	1,10	5,74	1,12	,940	,348	,142
Suočavanje sa stresom							
Distraktivne aktivnosti	1,65	,65	1,44	,70	2,303	,022*	,212
Motorno i verb. agr. akt.	,84	,71	,76	,62	,811	,418	,076
Kognitivne i izb. akt.	1,65	,82	1,32	,79	3,021	,003*	,336
Školski uspjeh	4,69	,51	4,55	57	1,831	,069	,137

* $p < ,05$

TABLICA 4. Pearsonovi koeficijenti svih ispitivanih varijabli

	1.,	2.,	3.,	4.,	5.,	6.,	7.,	8.,	9.,	10.,	11.,	12.
1. Spol	1	-,029	-,125	,044	,010	,008	-,023	,009	-,063	-,055	-,153*	-,200**
2. Vrsta PN (niži/viši)		1	-,138*	-,141*	-,069	-,193**	-,213**	,074	-,132*	,165*	-,121	,189**
3. Školski uspjeh			1	-,010	,063	,147*	,033	-,027	,275**	-,087	,041	,027
4. Poz. stav				1	,516**	,277**	,197**	,074	,154*	-,053	,109	,057
5. Neg. stav					1	,159*	,011	-,101	,094	-,060	-,115	-,001
6. Autonomija						1	,514**	,056	,441**	-,235**	,265**	-,120
7. Ident. mot.							1	,050	,529**	-,215**	,284**	-,099
8. Vanjska mot.								1	,202**	,107	,013	,206**
9. Integr. mot.									1	-,076	,164*	,096
10. Agr. suoč.										1	,083	,246**
11. Distr. suoč.											1	-,042
12. Izbjegavanje												1

Napomena: 0 – učenice, 1 – učenici; 1 – niža PN, 2 – viša PN; * $p < ,01$; ** $p < ,001$

Pearsonovi koeficijenti (Tablica 4) ukazuju na statistički značajnu negativnu povezanost razreda koji učenici pohađaju i pozitivnih stavova. Prijelazom u više razrede značajno se smanjuju pozitivni stavovi o učenju u nastavi na daljinu ($r = -,141$), a ujedno se i smanjuje doživljaj podržavanja vlastite autonomije kod učitelja ($r = -,193$). Najviša jačina povezanosti utvrđena je među integriranim i identificiranom motivacijom za učenje ($r = ,529$), među identificiranom motivacijom i učiteljskom autonomijom ($r = ,514$) i među pozitivnim i negativnim stavovima o učenju u nastavi na daljinu ($r = ,516$). Razvidno je i to da se s boljim školskim uspjehom povećava i procjena doživljaja podržavanja vlastite autonomije kod učitelja; tako učenici koji prolaze lošijim školskim uspjehom manjom razinom procjenjuju percepciju doživljaja vlastite autonomije kod učitelja. Vjerojatno su učenici lošijeg školskog prosjeka u većem strahu od samih učitelja i stoga učitelje doživljavaju kao osobe koje sumnjaju u njihove (učeničke) sposobnosti. Školski uspjeh učenika u najvećoj mjeri ovisi o njima samima, tj. učeničkoj motivaciji, što potvrđuju i druga istraživanja (npr. Dević, 2015), iako se važan faktor u ovome istraživanju pokazao i razred koji učenici pohađaju. Pojedina istraživanja navode kako je značajan prediktor školskog uspjeha i malo negativnih osjećaja o školi (npr. Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009), što u ovome slučaju nije potvrđeno u kontekstu negativnih stavova o školi u nastavi na daljinu.

Dosadašnja istraživanja studentskog doživljaja podržavanja vlastite autonomije kod učitelja navode najveće slaganje s tvrdnjom da se učitelji trude razumjeti njihove potrebe i ciljeve, dok se studenti ne slažu s tvrdnjom o nemogućnosti uspostavljanja kvalitetna odnosa s vlastitim učiteljem (Feri, Soemantri i Jusuf, 2016). Istraživanja provedena među studentima koji su pohađali predavanja glazbenih smjerova u nastavi na daljinu (Jones Skaggs, 2016) navode kako su studenti doživljaj važnosti njihove autonomije kod učitelja procjenjivali nešto nižom razinom ($M = 4,26$) nego učenici u ovome istraživanju ($M = 5,26$). Rezultati koje su dobili Ferri i sur. (2016), procjenjujući stavove studenata medicine, podudaraju se s rezultatima ovog istraživanja ($M = 5,22$).

Dosadašnji rezultati stavova o učenju na daljinu navode kako pozitivniji stav iskazuju oni studenti koji kod kuće posjeduju vlastito računalo, za razliku od onih koji vlastito računalo nemaju (Brumini i sur., 2012). Usporedbom razine stavova o učenju u nastavi na daljinu, studenti iz istraživanja Brumini i sur. (2012) pokazali su više razine pozitivnih stavova o učenju u nastavi na daljinu od učenika ispitanih u ovome istraživanju. Moguće objašnjenje nastalih

razlika može biti činjenica što učenici u periodu provođenja ovog istraživanja nisu imali drugih mogućnosti obrazovanja osim nastave na daljinu te su, vjerojatno zbog prevelikog zasićenja i velike količine internetskog materijala postali manje zainteresirani i motivirani za učenje i obrazovanje. Drugo moguće objašnjenje razloga učeničkog neiskazivanja više razine pozitivnih stavova o učenju u nastavi na daljinu mogu biti i u socioekonomskim čimbenicima. Postoji mogućnost da je u obiteljima bilo više djece, a samo jedno računalo njima dostupno. Svi nisu mogli u isto vrijeme raditi na računalu, i to im je vjerojatno predstavljalo višu razinu stresa, manje zadovoljstvo ovim načinom održavanja nastave, ali i smanjenje radne motivacije. Kada bi se pogledale samo neke, izdvojene tvrdnje Uпитnika stavova o e-učenju, rezultati navode kako 25 % učenika izbjegava korištenje IKT tehnologija, što ide u prilog mogućem objašnjenju dostupnosti IKT tehnologije u obitelji (možda nemaju dostupno računalo u svakome trenutku, ili uopće nemaju računalo). Druga izdvojena tvrdnja navodi da učenici smatraju kako je nastava na daljinu zapravo istoznačnica dostupnosti nastavnih materijala na internetu. Ovo može biti povezano s činjenicom učeničkih dobivanja gotovih radnih materijala (Powerpoint prezentacija i dr.) umjesto internetskog predavanja, videopoziva i sl., na što je mogla utjecati i računalna pismenost njihovih učitelja te njihova motivacija za nastavu na daljinu. Učenici su istaknuli da se što prije žele vratiti u školske klupe. Žele sudjelovati u nastavi, a vjerojatno žele i način obrazovanja koji je njima jednostavnije dobiti u školi, gdje mogu lakše pitati vlastite učitelje i druge učenike ako im nešto nije jasno.

Govoreći o motivaciji za učenje, dosadašnja istraživanja navode da je intrinzična motivacija važniji faktor od ekstrinzične motivacije (Mujagić i Buško, 2013). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici veću važnost pridaju motivaciji za učenje zbog njihova vlastita uspjeha, nego zbog srama prouzrokovanog lošijim uspjehom ili drugih sankcija, dok im je najmanje važan motiv identifikirane motivacije. Provedeno istraživanje navodi kako je učenicima nižih razreda predmetne nastave značajno bitnija identifikirana motivacija. Školske obaveze još uvijek smatraju zabavnima i izazovnim. Učenici viših razreda odrastanjem vjerojatno školu i učenje više ne smatraju toliko zabavnim i zanimljivim te im učenje postaje sredstvo koje im omogućuje lakši upis u željenu srednju školu.

Prema općem školskom prosjeku, rezultati su pokazali da učenici nižih razreda predmetne nastave postižu bolji školski uspjeh nego učenici viših razre-

da predmetne nastave. Ovi rezultati su pomalo neočekivani jer je uvriježeno mišljenje kako se učenicima viših razreda PN češće „popušta“ u ocjenama, kako bi lakše upisali željenu srednju školu, ili bolje ocjene dobiju na temelju truda (Cerinski, 2020; Marović, 2004). Slična istraživanja također potvrđuju navode da učenice općenito imaju bolji školski uspjeh (Cerinski, 2020; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010), što se u ovome istraživanju prema školskom uspjehu nije pokazalo statistički značajnim. Istraživanja su pokazala pozitivnu povezanost boljeg školskog uspjeha i samopoštovanja, ali i procjene dobrih vlastitih sposobnosti (Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999), što bi moglo biti povezano i s motivacijom za učenje.

ZAKLJUČAK

Prvi cilj istraživanja bio je ispitati postojanje razlika među učenicima nižih i viših razreda predmetne nastave u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja učenici doživljavaju. Rezultati su pokazali postojanje značajne razlike u pozitivnim stavovima među učenicima nižih i viših razreda PN, pri čemu učenici nižih razreda imaju pozitivnije stavove. U doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja utvrđena je razlika među učenicima viših i nižih razreda PN, pri čemu učenici nižih razreda PN percipiraju podržavanje vlastite autonomije na višoj razini.

Drugi cilj istraživanja bio je ispitati postoje li razlike među učenicama i učenicima predmetne nastave u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja oni doživljavaju s obzirom na spol. Rezultati istraživanja pokazali su da među grupama učenica i učenika nije utvrđena značajna razlika s obzirom na vrstu motivacije. Za grupe viših i nižih razreda PN razlika je utvrđena u identificiranoj motivaciji koju višom procjenjuju učenici nižih razreda PN. Značajne razlike utvrđene su među učenicima i učenicama s obzirom na distraktivne te kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti koje češće primjenjuju učenice, dok s obzirom na spol razlika nije utvrđena u motornim i agresivnim metodama. Razlika je utvrđena u motornim i agresivnim metodama te u kognitivnim i izbjegavajućim metodama suočavanja sa stresnim situacijama, što češće upotrebljavaju učenici viših razreda PN.

Sintetizirajući rezultate provedenog istraživanja, dolazi se nekoliko zaključaka: učenici imaju više pozitivnih, nego negativnih stavova o nastavi na daljinu, iako većina njih iskazuje želju da se što prije vrate u školske klupe. Pozitivno je što se među strategijama suočavanja sa stresom najmanje koristi agresivnost, s obzirom na to da u konačnici može dovesti do novih izvora stresa i sukoba. Učenici izjavljuju da su doživljaj dobre percepcije vlastite autonomije kod njihovih učitelja i njihova vlastita motivacija jako važni. Najveća važnost dana je integriranoj motivaciji, tj. osobnim ciljevima, što se može smatrati i vrijednim zalogom za budućnost jer učenici već u osnovnoj školi imaju definirane osobne ciljeve koji ih motiviraju prema vlastitom uspjehu.

U budućim istraživanjima poželjno bi bilo uključiti socioekonomske pokazatelje u obitelji kada se govori o stavovima prema nastavi na daljinu. Dosađajni rezultati istraživanja stavova o nastavi na daljinu provedeni su u vrijeme kada ovakav način održavanja nastave nije bio jedina mogućnost obrazovanja, te i taj razlog može potaknuti dodatne zaključke o rezultatima - zašto su stavovi učenika u trenutku istraživanja bili drugačiji od rezultata u prijašnjim istraživanjima. Ovim istraživanjem ujedno su ispitane metrijske karakteristike nekoliko upitnika u kontekstu učenika predmetne nastave, što može koristiti u daljnjim istraživanjima.

LITERATURA

- BAHAR, M., ASIL, M. (2018). Attitude towards E-Assessment: Influence of Gender, Computer Usage and Level of Education. *Open Learning*, 33(3): 221–237.
- BENČEK, A., MARENIĆ, M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1): 104–117.
- BILIĆ, V. (2015). Načini učenja, online aktivnosti i ishodi odgoja net-generacije. U: T. Gazdić-Alerić, M. Rijavec (ur.), *Istraživanje paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja* (593–607). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BRUMINI, G., MAVRINAC, M., BRUMINI, M., ŠPALJ, S., BLAGOVIĆ, B. (2012). Oblikovanje i validacija upitnika kojim se mjeri stav studenata prema

- e-učenju. *Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis*, 48(1): 48–56.
- BULAJIĆ, M. (2010). Krizno komuniciranje. *Medix: specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 16(87/88): 87–88.
- CERINSKI, T. (2020). Zadovoljstvo učiteljem, ciljne orijentacije u učenju i optimizam/pesimizam učenika sedmog i osmog razreda i ocjena iz Fizike kao prediktori školskog uspjeha i strah. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(1–2): 27–43.
- CRUZ, F. J. F., DÍAZ, M. J. F. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 24(46): 97–105.
- DECI, E., RYAN, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227–268.
- DEVIĆ, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: Provjera modela školske kompetencije* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- ĐURANOVIĆ, M., OPIĆ, S. (2013). Socijalna agresivnost učenika u primarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3): 777–779.
- FANČOVIČOVÁ, J., PROKOP, P. (2008). Students' Attitudes Toward Computer Use in Slovakia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(3): 255–262.
- FERI, R., SOEMANTRI, D., JUSUF, A. (2016). The relationship between autonomous motivation and autonomy support in medical students' academic achievement. *International Journal of Medical Education*, 7: 417–423.
- GOSLING, S. D., VAZIRE, S., SRIVASTAVA, S., JOHN, O. P. (2004). Should We Trust Web-Based Studies? A Comparative Analysis of Six Preconceptions About Internet Questionnaires. *American Psychologist*, 59(2): 93–104.
- HUDEK-KNEŽEVIĆ, J., KARDUM, I., LESIĆ, R. (1999). Efekti percipiranog stresa i stilova suočavanja na tjelesne simptome. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 8, 4 (42): 543–561.
- HUZJAK, M. (2010). Obrazovanje na distancu i e-učenje u likovnoj kulturi. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20): 8–22.
- ILGAZ, H., AFACAN Adanir, G. (2020). Providing Online Exams for Online Learners: Does It Really Matter for Them? *Education and Information Technologies*, 25(2): 1255–1269.

- JERKOVIĆ, D. (2015). *Samoodređenost studenata u studentskim naseljima i učestalost konzumiranja alkohola i kanabinoida* (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- JONES, B., SKAGGS, G. (2016). Measuring Students' Motivation: Validity Evidence for the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1): 1-9.
- KALEBIĆ MAGLICA, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme*, 15(1): 7-24.
- KASSER, T., RYAN, R. M. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3): 280-287.
- KOCIJAN-HERCIGONJA, D., RIJAVEC, M., MARUŠIĆ, A., HERCIGONJA, V. (1998). Coping strategies of refugee, displaced, and non-displaced children in a war area. *Nordic Journal of Psychiatry*, 52(1): 45-50.
- KRELJA KURELOVIĆ, E., VASILJEVIĆ, B., BODIŠ, S. (2013). Odgojna komponenta u nastavi informatike. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 8(2013) 1(17): 5-13.
- KURTOVIĆ, A., MARČINKO, I. (2011). Spolne razlike u atribucijama negativnih i pozitivnih događaja te depresivnim simptomima. *Psihologijske teme*, 20(1): 1-24.
- KUTEROVAC JAGODIĆ, G., FRANC, R. (1997). Children's war experiences, coping strategies, and stress reactions. U J. Bermudez, B. De Raad, J. De Vries, A. M. Perez-Garcia, A. Shaches-Elvira, G. L. Van Heck (Ur.), *Personality Psychology in Europe* (244-254). Tilburg: Tilburg University Press.
- LISEK, J., BRKLJAČIĆ, T. (2012). Tko nam to dolazi? Korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) i stilovi učenja kod novoupisanoga naraštaja studenata FER-a. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 55(3-4): 29-52.
- LONČARIĆ, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: Teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- LJUBIN GOLUB, T., OLČAR, D., BEZAK, S. (2016). Zadovoljstvo učitelja poslom: Uloga agresivnog učeničkog ponašanja i učiteljske povezanosti s učenicima. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 157(4): 437-458.
- MAROVIĆ, Ž. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 26(1): 35-56.
- MATIJEVIĆ, M. (2017). Na tragu didaktike nastave za net-generacije. U: M. Matijević (ur.), *Nastava i škola za net-generacije* (19-46). Zagreb: Učiteljski

- fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MATIJEVIĆ, M., TOPOLOVČAN, T. (2017). Izazovi i trendovi u multimedij-skoj didaktici. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11: 87–99.
- MUJAGIĆ, A., BUŠKO, V. (2013). Motivacijska uvjerenja i strategije samoregulacije u kontekstu modela samoreguliranoga učenja. *Psihologijske teme*, 22(1): 93–115.
- NADRLJANSKI, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatologia*, 39(4): 262–266.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5): 1–2.
- RABOTEG-ŠARIĆ, Z., ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-ŽGANEC, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18, 4(5): 697–716.
- REIĆ ERCEGOVAC, I., KOLUDROVIĆ, M. (2010). Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1): 111–126.
- RIJAVEC, M., MILJKOVIĆ, D., BRDAR, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP.
- RIJAVEC, M., RABOTEG-ŠARIĆ, Z., FRANC, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 8, (4, 42): 529–541.
- RUKAVINA, M., NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*, 13(2): 159–169.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5): 749–761.
- RYAN, R. M., GROLNICK, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3): 550–558.
- RYAN-WENGER, N. M. (1990). Development and psychometric properties of the Schoolagers' Coping Strategies Inventory. *Nursing Research*, 39(6): 344–349.
- STEMMLER, M., PETERSEN, A. C. (2005). Gender Differential Influences of Early Adolescent Risk Factors for the Development of Depressive Affect. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3): 175–183.
- SUBOTIĆ, S., BRAJŠA-ŽGANEC, A., MERKAŠ, M. (2008). Školski stres i

- neka obilježja ličnosti kao prediktori suicidalnosti adolescenata. *Psihologijske teme*, 17(1): 111–131.
- SVIBEN, M. (2006). Percepcija nastavničkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata (Diplomski rad). Zagreb: Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu..
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., KLARIN, M. (2009). Varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18, (6, 104): 999–1022.
- ŠIMUNOVIĆ, V. (1998). Suočavanje adolescenata i odraslih sa svakodnevnim stresnim situacijama. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 7, (3, 35): 317–338.
- TABACHNICK, B. G., FIDELL, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- TAPSCOTT, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- VIDAKOVIĆ, M. (2013). Net generacija i e-učenje: Savremena obrazovna revolucija. *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene*, 3: 255–266.
- WILLIAMS, G. C., DECI, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4): 767–779.

UPPER CLASSES PRIMARY SCHOOL STUDENT IMPRESSIONS OF ONLINE LEARNING

Tomislav CERINSKI

Elementary school Pavao Belas - Brdovec

SUMMARY

KEYWORDS:

motivation, online learning, subject teaching, stress, school achievement

In the beginning of online teaching in the school year 2019/2020, a research was done aiming at questioning the 5th through 8th grades student impressions of online teaching and distance learning. Distance Learning Attitudes Questionnaire, Learning Climate Questionnaire, Self Regulation Questionnaire and Schoolagers Coping Strategies Inventory were used. The results have shown that there are differences regarding the perception of learner autonomy between lower upper classes (5th and 6th graders) and higher classes students (7th and 8th graders). Younger students perceive themselves as having greater learner autonomy than older students, which leads to higher learning motivation. There are no significant differences in respect to impressions of online learning between younger and older upper classes students. These statements show that pupils are eager to go back to school and continue regular classes. There are differences in applying strategies of stress management between boys and girls, where boys usually express aggressive behaviour more frequently than the girls. Distance Learning Attitudes Questionnaire shows that students identify online learning with availability of materials on the Internet, which might be related to the extent their teachers have been engaged.

