



This work is licenced under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0. međunarodna

IZVORNI
ZNANSTVENI RAD

UDK: 378.018.4:004
37.091.3:81'243
DOI: 10.22210/strjez/51-1/2

Primljen: 29. 3. 2021.
Prihvaćen: 27. 9. 2021.

Iskustva predavača stranih jezika struke u visokom školstvu Republike Hrvatske u *online* nastavi 2020.

Iva Lučev

ilucev@libertas.hr

Libertas međunarodno sveučilište, Zagreb

Lucija Lukić Jakopčević

lucija.l.jakopcevic@gmail.com

Libertas međunarodno sveučilište, Zagreb

Višnja Špiljak

vspiljak@libertas.hr

Libertas međunarodno sveučilište, Zagreb

Cilj rada bio je istražiti jesu li i na koji način prilagođene metode poučavanja, vanjske okolnosti i unutrašnji faktori nezadovoljstva nastavnika utjecali na percepciju uspješnosti *online* nastave stranih jezika struke na visokoškolskoj razini. U istraživanju je sudjelovalo 60 nastavnika iz 13 hrvatskih gradova, koji su u prosincu 2020. i siječnju 2021. ispunili anketni upitnik. U radu se ispituju: (i) utjecaj prilagođenih metoda poučavanja u *online* nastavi (kroz prilagođene nastavne materijale, način poučavanja, način vrednovanja studenata) na percipiranu uspješnost *online* nastave; (ii) utjecaj vanjskih faktora (onih na koje nastavnik nije mogao izravno utjecati: broj sati, veličina grupe, podrška institucije itd.) na percipiranu uspješnost *online* nastave; (iii) faktori nezadovoljstva nastavnika u *online* nastavi. Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici koji su prilagodili metode poučavanja *online* nastavi bili zadovolj-

niji uspjehom svoje *online* nastave, kao i njihovi studenti. Također, pokazalo se da nepovoljni vanjski faktori kao i subjektivni faktori nezadovoljstva nastavnika nisu bitno utjecali na percipiranu uspješnost *online* nastave. Na kraju rada donose se preporuke za daljnja istraživanja. Istraživanje pridonosi cjelokupnoj raspravi o *online* nastavi jezika struke na tercijarnoj razini i nudi praktične primjere za pripremu i provedbu *online* nastave, izradu nastavnih materijala te praćenje i vrednovanje studenata.

Ključne riječi: *online nastava, prilagođene metode poučavanja u online nastavi, percipirana uspješnost online nastave, faktori nezadovoljstva nastavnika.*

1. UVOD

Globalnim širenjem pandemije Covid-19 te zatvaranjem škola i visokoškolskih ustanova početkom 2020. godine, više od 1,5 milijardi učenika i studenata u otprilike 165 država svijeta (UNESCO, 2020) odjednom prelazi s klasične na *online* nastavu. Prijelaz je bio neočekivan i bez presedana. Akademski život i rad studenata i nastavnika u potpunosti se morao prilagoditi novonastalim uvjetima, a cilj visokoškolskih ustanova bio je omogućiti kvalitetan prijelaz na novi oblik učenja i poučavanja. Prema rezultatima javnoga savjetovanja Europske komisije (2021) za 2020. godinu gotovo 60 % ispitanika prije pojave pandemije nije sudjelovalo u *online* nastavi, no njih čak 95 % smatra da je kriza uzrokovana ovom novom bolešću prekretnica u primjeni tehnologije u obrazovanju i osposobljavanju za daljnji rad u *online* okruženju. Ovakvi podatci govore kako se prijelaz na *online* nastavu može promatrati kao svojevrsni katalizator sustavnih promjena u visokom obrazovanju u kojima nastava doživljava pedagoško-strukturnu transformaciju, a čiji će se rezultati tek pokazati s vremenom.

Premda nastava na daljinu postoji već stoljećima, a *online* nastava desetljećima,¹ situacija nastala uslijed pandemije Covid-19 potpuno je neiskušana. U literaturi se to naziva *urgency remote teaching* (ERT) (Hodges i sur., 2020), termin za koji se predlaže prijevod *interventna online nastava* ili *nastava na daljinu iz krajnje nužde*. Na stotinama svjetskih sveučilišta održavala se *online* nastava i prije pandemije Covid-19, no planirano poučavanje na daljinu koje ondje provode potpuno je drugačije od ovoga što nastavnici prolaze od ožujka 2020.

¹ Prvi program za računalno učenje pod imenom PLATO (engl. *Programmed Logic for Automated Teaching Operations*) označava začetak e-učenja (Šoljan, 1972: 16). Sredinom 80-ih godina, a posebice pojavom interneta, *online* nastava doživljava svoj pravi procvat.

2. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA *ONLINE* NASTAVE

Recentna istraživanja, nastala u proteklih dvadesetak godina, bave se različitim aspektima *online* nastave i njezinim razvojem: iz perspektive studenata i iz perspektive nastavnika, s različitih gledišta – nastavnih sadržaja i metoda, nastavnih materijala, tehnologije, organizacijskoga procesa, obrazovanja budućih nastavnika, s gledišta obrazovnih vlasti, mentalnoga i socijalnoga razvoja djece, psihološkoga utjecaja na studente i dr. Objavljuje se i nekoliko iscrpnih sistematiziranih pregleda i analiza više stotina objavljenih radova o *online* nastavi (npr. Martin i sur. 2020; Nortvig i sur. 2018; Kebritchi i Lipschuetz 2017; Castro i Tumibay 2021; Fućkan Držić i sur. 2011).

U didaktičko-metodičkoj literaturi značajan broj domaćih autora (Bognar i Matijević, 2005; Pogarčić i sur., 2006; Boras, 2009; Čukušić i Jadrić, 2012; Matijević, 2015) piše o suvremenoj nastavi i digitalnim obrazovnim sredstvima kao imperativu nastave 21. stoljeća. E-učenje (pa tako i poučavanje) doživljava pozitivan trend rasta u proteklih desetak godina i postaje jedini mogući oblik nastave u sklopu protekle akademske godine. Klasnić i sur. (2008) na samom početku sustavnoga uvođenja računala u nastavni proces tercijarnoga obrazovanja u RH ustvrđuju da novi oblici nastave odgovaraju na potrebe studenata za integracijom tradicionalne i *online* nastave, donose jedinstvene mogućnosti primjene novih metoda, fleksibilnost i nove nastavne spoznaje, ali i izazove. Jedan takav potencijalni problem može biti nedovoljna pripremljenost ili obučenost nastavnika za nove metode koje podrazumijevaju elektronički mediji, ili nespремnost studenata da u njima sudjeluju (Guri-Rosenblit, 2005; Klasnić i sur., 2010). Pojedini autori (Jensen, 2003) ističu kako moderna nastavna sredstva imaju potencijal stvoriti snažno iskustvo učenja koje nije dostupno putem uobičajenoga poučavanja. No prije svega treba se dotaknuti pojmovnih razgraničenja nastave kao temeljne odrednice didaktike. Postoji naime tendencija izjednačavanja značenja različitih pojmova poput *online* nastave (engl. *online learning*), nastave na daljinu (engl. *distance learning*), e-nastave (engl. *e-learning* ili *e-teaching*), hibridne nastave (engl. *blended learning*), a u zadnje vrijeme i interventne *online*-nastave ili nastave na daljinu iz krajnje nužde (engl. *emergency remote teaching*). Seljan i sur. (2006) to ovako razgraničavaju: e-učenje ili e-nastava podrazumijevaju svaki oblik korištenja računala, od programa za obradu teksta do sofisticiranih programa za učenje na daljinu poput Moodlea. Učenje i nastava na daljinu namijenjeni su pojedincima koji ne prisustvuju klasičnoj nastavi (zbog posla, udaljenosti i sl.), već su sami

odgovorni za proces učenja, drugim riječima, nisu dio grupe (primjerice razreda ili studijskoga odjeljenja), dok su s nastavnikom u kontaktu „na daljinu“, u današnje vrijeme putem elektroničkih medija. Hibridna nastava pak kombinira tradicionalnu nastavu uživo, u dvorani, s nastavom na daljinu ili, u novije vrijeme, češće s *online* nastavom. Ipak, možemo primijetiti kako navedeni oblici imaju jednu usku poveznicu – svi su proizašli iz potrebe da se stvori odmak od tradicionalnih i klasičnih metoda poučavanja i učenja. Prema Mooreu i Kearsleyju (1996), učenje na daljinu može se definirati kao *planirano učenje* koje zahtijeva adekvatno definiran sustav prijenosa znanja te alternativne načine komunikacije, uključujući, ali ne ograničavajući se na tehnologiju. Hrvatska akademska i istraživačka mreža (Carnet, 2022) ovaj oblik nastave definira kao „oblik učenja i poučavanja u kojemu se ne ostvaruje fizička prisutnost učenika i učitelja, već se proces učenja i poučavanja odvija u virtualnom okruženju uz podršku digitalnih tehnologija“. Prema UNESCO-u (2002) nastava na daljinu opisuje se kao bilo koji obrazovni proces u kojem cjelokupnu ili većinsku nastavu provodi nastavnik koji je prostorno i/ili vremenski udaljen od učenika, dok se većina komunikacije odvija putem nastavnih medija,² elektroničkih ili tiskanih. Dakle može se zaključiti da se radi o kompleksnom obliku poučavanja koji zahtijeva širinu poznavanja metodičko-didaktičke cjelovitosti nastavnoga procesa.

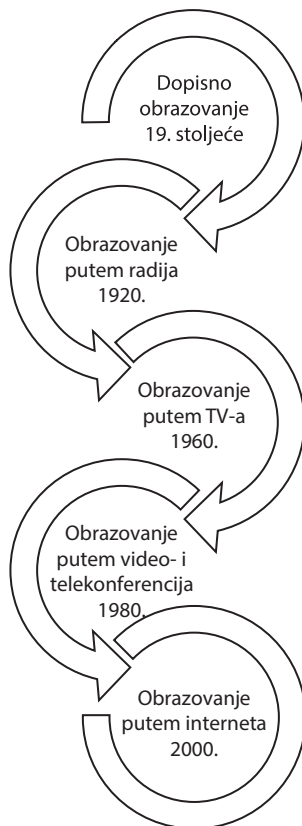
² Nastavni mediji mogu se podijeliti na tekstualne, vizualne i audiovizualne te kibernetičku tehnologiju (računalo ih sve objedinjuje) (Bognar i Matijević, 2005).

Slika 1

Nastava na daljinu po etapama prema Bozkurt (2019)

Figure 1

Distance learning through phases according to Bozkurt (2019)



Kako je ilustrirano Slikom 1, Bozkurt (2019) navodi pet etapa razvoja nastave na daljinu. Prvi oblik nastave na daljinu izvodio se kao dopisni studij, a kasnije se uvode ostali mediji komunikacije poput radija, telefona i televizije (Matijević, 2000). Dopisno obrazovanje još je uvijek najčešće korišteni oblik obrazovanja na daljinu u manje razvijenim zemljama (UNESCO, 2002). Nakon dopisnoga obrazovanja, 1920. godine započinje epoha obrazovanja putem radija koja završava 40 godina kasnije, pojavom prvih televizora u boji. Nastava na daljinu doživljava svoj procvat pojavom interneta i razvojem masovnoga umrežavanja (World Wide Web, e-mail) krajem 20. stoljeća.

S druge strane, iako interventna *online* nastava (engl. *emergency remote teaching*) sadrži brojne karakteristike nastave na daljinu, bitno odstupanje očituje se u neplanskoj i neočekivanoj uspostavi nastave. Stoga se može reći

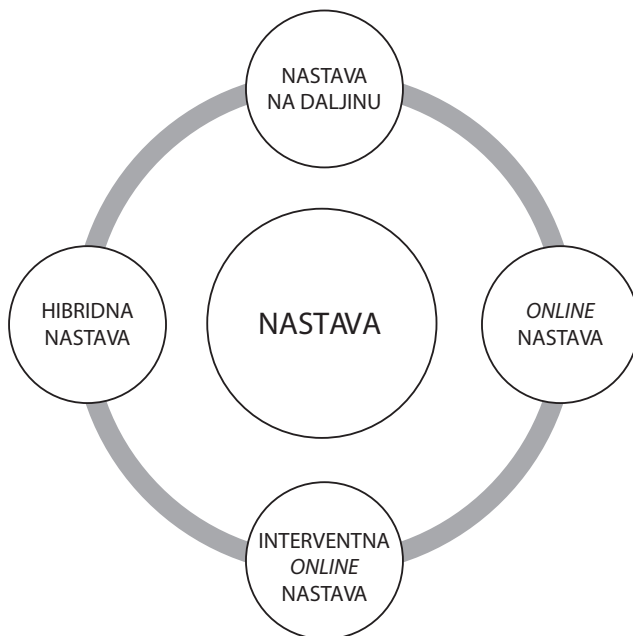
kako je interventna *online* nastava proizašla iz kriznih, prijetećih situacija za sigurnost i zdravlje svih uključenih. Prema istraživanjima e-platfome EPALe,³ jedna od značajnih razlika između nastave na daljinu i interventne *online* nastave jest ta što je nastava na daljinu izbor, a interventna *online* nastava nužnost. Druga važna razlika leži u tome što interventna *online* nastava pokušava iznjedriti privremena obrazovna rješenja, dok nastava na daljinu ipak ide tome da stvori trajna rješenja unutar okvira cjeloživotnoga obrazovanja. Treća i jednako važna razlika jest ta što je cilj interventne *online* nastave održati nastavu pod svaku cijenu, bez obzira na krizu ili prijetnju u kojoj se sustav nalazi. Dakle, kod interventne *online* nastave riječ je o neplaniranom obliku nastavnoga procesa, ishodima i resursima, dok se kod nastave na daljinu sistematično i planski organizira održiva nastava u skladu sa specifičnim zahtjevima i ograničenjima vremena i mjesta. Kategorizaciju oblika *online* nastave donosi Slika 2.

Slika 2

Kategorizacija različitih oblika nastave

Figure 2

Categorizing different forms of teaching



³ EPALe je e-platforma Europske komisije koja okuplja europsku zajednicu stručnjaka, istraživača i članova akademske zajednice na temu obrazovanja odraslih u Europi. Vidjeti više na: <https://epale.ec.europa.eu/hr>

Nadalje, prema strategiji e-učenja Sveučilišta u Zagrebu,⁴ elektroničko učenje (engl. *e-learning*) proces je obrazovanja uz uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije u kojem su rijetke situacije izravnoga „f2f“ (engl. *face-to-face*) kontakta, a koja pridonosi unapređenju kvalitete procesa učenja i poučavanja te kvalitete ishoda obrazovanja. Host i suradnici (2018) razvrstavaju definiciju e-učenja na dvije kategorije: tehničku i pedagošku komponentu učenja. Stoga e-učenje predstavlja oblik učenja i poučavanja temeljen na uporabi informacijskih i komunikacijskih tehnologija koje se tretiraju kao pomoćno sredstvo u ostvarivanju pedagoških i obrazovnih ciljeva.

Iako se pojmovi e-učenje i *online* nastava vrlo često smatraju istoznačnicama, *online* nastava razlikuje se od e-učenja u tome što je ključni element uporaba interneta kao mrežnoga alata za uspostavu virtualnoga nastavnog okruženja u kojem je računalo glavni medij u komunikaciji između nastavnika i studenata. U odnosu na tradicionalnu, klasičnu nastavu, *online* nastava provodi se kroz tzv. virtualnu predavaonicu⁵ koja, osim što stvara novu dimenziju učenja i poučavanja, ima i svoja ograničenja. Iako će mnogi tvrditi da se učenje i poučavanje najcjelovitije odvijaju u prirodnom, izravnom okruženju, namjera je ovim radom prikazati stvarna iskustva *online* nastave.

Tablica 1

Klasifikacija e-učenja prema Allen i Seaman (2010)

Table 1

Classification of e-learning according to Allen and Seaman (2010)

POSTOTAK KORIŠTENIH TEHNOLOGIJA	OBLICI NASTAVE	OPIS
0 %	TRADICIONALNA NASTAVA	Nastava bez korištenja mrežnih tehnologija – sadržaj se prenosi u pisanom ili usmenom obliku
1-29 %	NASTAVA POTPOMOGNUTA IK-TEHNOLOGIJOM	Nastava u kojoj se mrežna tehnologija koristi za olakšavanje komunikacije između nastavnika i studenta, poput objavljivanja nastavnih materijala i silaba; u osnovi to je izravna kontaktna nastava, tehnologija služi samo kao dodatak nastavnome procesu

⁴ Strategija e-učenja Sveučilišta u Zagrebu (2007) http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Studiji/e-ucenje/e-ucenje_strategija/Sveuciliste_u_Zagrebu_Strategija_e_ucenja_Senat_v1.pdf

⁵ Virtualna učionica neizostavan je termin u središtu *online* nastave. Ona predstavlja moderno sredstvo kojim nastavnik i student realiziraju nastavu i stvaraju osnovu za kreativnu i interaktivnu razmjenu znanja.

POSTOTAK KORIŠTENIH TEHNOLOGIJA	OBLICI NASTAVE	OPIS
30 -79 %	HIBRIDNA ili KOMBINIRANA NASTAVA (engl. <i>blended</i> ili <i>hybrid</i>)	Oblik nastave koji kombinira prijenos sadržaja putem interneta i u fizičkoj prisutnosti nastavnika i studenata; značajan udio sadržaja prenosi se <i>online</i> , manji dio održava se u izravnom kontaktu studenata i nastavnika
80+ %	ONLINE NASTAVA (engl. <i>online-</i> ili <i>e-teaching</i>)	Oblik nastave koji se gotovo potpuno održava putem digitalnih obrazovnih platformi i unutar kojeg se nastavnici i studenti rijetko fizički susreću
50+ %	INTERVENTNA ONLINE NASTAVA (engl. <i>emergency remote teaching</i>)	Oblik nastave do kojeg, za razliku od nastave na daljinu, dolazi neplanski i neočekivano; održava se na više načina, a <i>online</i> nastava jedan je od češćih oblika

Iz Tablice 1 vidljivo je kako se e-učenje može klasificirati kroz različite oblike nastave. Tako je najveći postotak uporabe digitalnih nastavnih sredstava kod hibridne nastave, *online* nastave i interventne *online* nastave. Nastava potpomognuta informacijskom i komunikacijskom tehnologijom (IKT) u potpunosti je kontaktna nastava koja tehnologiju koristi radi dodatnoga obogaćivanja nastavnoga procesa, ali ne kao nastavnu obvezu ili krajnju potrebu. Allen i Seaman (2010) hibridnu nastavu definiraju kao posebno zanimljiv oblik nastave koja se od 30 do 80 posto izvodi u mrežnom okruženju, a koja danas predstavlja daleko najveći izazov u prilagodbi i provedbi novih obrazovnih rješenja. Fućkan Držić i sur. (2010) također podupiru stajalište kako osim primarnoga, kontaktnoga oblika održavanja nastave provođenje hibridnoga modela pridonosi unapređenju nastavnoga procesa u pogledu dinamičnosti i raznolikosti aktivnosti i sadržaja.

Stoga postaju sve vidljivija iskušnja da se *online* nastava, ovakva kakva se provodi zbog pandemije Covida-19, uspoređi s klasičnom kontaktnom nastavom u dvorani. Takva usporedba ima niz ograničenja koja prelaze okvire ovoga rada, premda se i u ovom radu djelomično uspoređuju nastava u dvorani i *online* nastava. U nastojanju da se utvrde najbolje prakse iz *online* nastave koje bi se mogle prenijeti u hibridnu nastavu (engl. *blended learning*) i nakon završetka pandemije, ovim istraživanjem željelo se ispitati što je sve pridonijelo njezinoj percipiranoj uspješnosti – od prilagođenih metoda i pristupa poučavanju do vanjskih (objektivnih) i unutrašnjih (subjektivnih) faktora.

3. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZE

Istraživanjem se željelo ispitati razlike u pripremi, provedbi i evaluaciji interventne *online* nastave u odnosu na klasičnu kontaktnu nastavu stranih jezika struke na visokoškolskim obrazovnim institucijama u Republici Hrvatskoj. Ciljevi su ovoga rada istražiti jesu li i na koji način prilagođene metode poučavanja u *online* nastavi, vanjski (objektivni) te unutrašnji (subjektivni) faktori utjecali na percepciju uspješnosti *online* nastave na visokoškolskoj razini. Svrha trećega cilja ovoga istraživanja bila je isključivo vezana za utvrđivanje razloga nezadovoljstva nastavnika *online* nastavom i omogućivanje lakšega i sistematičnijega provođenja prvih dvaju ciljeva. Iz tog razloga ni jedna hipoteza nije proizašla iz trećega cilja.

Ciljevi

1. Istražiti utjecaj prilagođenih metoda poučavanja u *online* nastavi (kroz prilagođene nastavne materijale, način poučavanja, način vrednovanja studenata) na percipiranu uspješnost *online* nastave (mjerenu percipiranom razinom ostvarenja ishoda učenja, zadovoljstvom nastavnika, percipiranim zadovoljstvom studenata)
2. Ispitati utjecaj vanjskih faktora (definirani kao oni faktori na koje nastavnik nije mogao izravno utjecati: broj sati, veličina grupe, korištene platforme, neakademsko ponašanje studenata, uvjeti rada, prostorni uvjeti, podrška institucije) na percipiranu uspješnost *online* nastave
3. Utvrditi razloge nezadovoljstva nastavnika u *online* nastavi

Hipoteze

- H1 Nastavnici koji su uspjeli prilagoditi metode poučavanja i rada *online* nastavi bili su zadovoljniji uspjehom svoje *online* nastave te smatraju kako su i njihovi studenti bili zadovoljniji nastavom.
- H1.1* Nastavnici koji su uspjeli prilagoditi način poučavanja i nastavne materijale *online* nastavi bili su zadovoljniji uspjehom svoje *online* nastave te smatraju kako su i njihovi studenti bili zadovoljniji.
- H1.2* Nastavnici koji su uspjeli prilagoditi način vrednovanja rada studenata *online* nastavi bili su zadovoljniji uspjehom svoje *online* nastave te smatraju kako su i njihovi studenti bili zadovoljniji.
- H2 Nepovoljne vanjske okolnosti negativno su utjecale na to kako su nastavnici percipirali uspješnost svoje *online* nastave.

H3 Unutrašnji (subjektivni) razlozi nezadovoljstva nastavnika nisu utjecali na percipiranu uspješnost njihove *online* nastave.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno metodom anketnoga upitnika u Google Forms mrežnom obrascu u prosincu 2020. i siječnju 2021. Upitnik je poslan elektroničkom poštom na adrese kolegica i kolega nastavnika stranih jezika struke na visokoškolskim ustanovama Republike Hrvatske, a konačni uzorak obuhvatio je 60 nastavnica i nastavnika.

Od 60 ispitanika u uzorku, 93,3 % čine žene. Njih 56 % ima između 30 i 49 godina, 25 % ima 50 godina i više, dok je 18 % ispitanika mlađe od 30 godina. Što se staža tiče, 36 % ispitanika ima između jedanaest i dvadeset godina staža na veleučilištima i sveučilištima u RH, a 23,3 % njih između dvadeset i jednu i trideset godina. Izvode nastavu na svim razinama studija, u različitim kombinacijama (preddiplomska i diplomatska razina; stručni, sveučilišni i integrirani sveučilišni studij). Dolaze iz trinaest gradova: Čakovca, Dubrovnika, Karlovca, Knina, Osijeka, Pule, Rijeke, Splita, Varaždina, Velike Gorice, Zadra, Zagreba i Zaprešića, a pretežno iz Zagreba (41,7 %).

Najveći postotak nastavnika (prosječno) ima nastavno opterećenje od dvanaest sati *online* nastave tjedno (31,7 %). Što se tiče veličine grupa kojima predaju, više od polovine (51,7 %) radi u skupinama srednje veličine, od dvadeset do pedeset studenata.

Nastavnici su koristili ukupno četrnaest različitih platformi. Najveći dio koristio je Microsoft Teams, Zoom, Google Meet i Skype. Ostale platforme – Merlin, Moodle, Webex, Cisco, BigBlueButton – korištene su u različitim kombinacijama s nekim od najpopularnijih, dok je 30 % ispitanika izvodilo hibridnu nastavu.

4.2. Instrumenti i procedura

Kako je već navedeno, istraživanje je provedeno u prosincu 2020. i siječnju 2021. Tijekom studenoga 2020., prije slanja konačne verzije nastavnicima stranih jezika struke na visokoškolskoj razini, provedeno je pokusno istraživanje. U pokusnom istraživanju sudjelovalo je desetak kolegica i kolega nastavnika koji su odgovorili na prvu verziju upitnika i svojim povratnim komentarima o strukturi upitnika, formulaciji i redoslijedu pitanja, mogućim vrstama odgovora i dr. pomogli da konačna verzija bude bolja.

Upitnik se sastojao od 46 pitanja podijeljenih u četiri dijela (Opći podaci, Metode poučavanja u *online* nastavi, Praćenje i vrednovanje rada studenata te Vrednovanje vlastite nastave i podrške institucije). Uključivao je pitanja višestrukoga odabira (binarni odgovori, opći demografski podaci, skale zadovoljstva Likertova tipa), zatim pitanja s potvrdnim okvirima u kojima su ispitanici mogli odabrati više odgovora, s tim da je u nekima bio moguć i komentar ispitanika te pitanja otvorenoga tipa.

Prvim dijelom, „Opći podaci“, prikupljene su informacije o vrstama studija na kojima ispitanici predaju (preddiplomska i diplomatska razina studija, stručni i sveučilišni studij), o dobnoj skupini i iskustvu rada na visokoškolskim institucijama, spolu, mjestu, prosječnom tjednom broju sati nastave i broju kolegija po semestru, veličinama studijskih grupa, platformama i alatima koje su nastavnici koristili za poučavanje u nastavi.

Drugi dio, „Metode poučavanja u *online* nastavi“, sastojao se od pitanja vezanih za provedbu *online* nastave: jesu li nastavnici koristili unaprijed snimljena predavanja ili je nastava bila sinkrona; na koje su načine komunicirali sa studentima; kako su se studenti mogli uključivati u nastavu; nastavno opterećenje, vrste (prilagođenoga) nastavnoga materijala, samoprocjena stupnja ostvarenosti ishoda učenja, trajanje nastavnoga sata u *online* nastavi te utjecaj eventualnoga skraćivanja sata na ostvarivanje ishoda učenja, nelagoda prije početka *online* nastave u ožujku 2020. godine te u konačnici metodičke promjene koje su unijeli u *online* nastavu u zimskom semestru 2020./2021. u odnosu na ljetni semestar 2019./2020.

U trećem dijelu, „Praćenje i vrednovanje rada studenata“, ispitali su se i uspoređivali načini praćenja i vrednovanja rada studenata u dvorani i *online*, primjerice koncipiranje *online* kolokvija i završnih ispita, elemente završnih ocjena u *online* nastavi te objektivnost ocjena tijekom *online* semestra.

Četvrti i posljednji dio, „Vrednovanje vlastite nastave i podrške institucije“, donio je pitanja o osobnom zadovoljstvu i motivaciji za *online* nastavu o percipiranom zadovoljstvu i motivaciji studenata u *online* nastavi, o mogućim prednostima *online* nastave u odnosu na klasičnu kontaktnu nastavu, o mogućnostima prenošenja dijela iskustva i alata iz *online* nastave u klasičnu kontaktnu nastavu te o organizacijskoj, tehničkoj i komunikacijskoj podršci institucije.

Podatci su prikupljeni na platformi Google Forms i formatirani u Excelovu tablicu te zatim kodirani u program za statističku obradu podataka IBM SPSS Statistics Version 22 (Statistical Package for Social Sciences), u kojem je izrađena baza podataka. Dio odgovora dobivenih iz pitanja s potvrdnim

okvirima, u kojima je broj mogućih kombinacija odgovora prevelik, kao i odgovori na neka otvorena pitanja, rekodirani su kako bi se podatci mogli iskoristiti u daljnjoj kvantitativnoj analizi (deskriptivna statistika, bivarijatne korelacije–Pearsonov koeficijent i histogrami s dvije ili više varijabli).

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

5.1. Prilagođene metode poučavanja i percipirano zadovoljstvo nastavnika *online* nastavom

U ovom dijelu prikazuju se rezultati vezani za prvi cilj istraživanja – utjecaj prilagođenih metoda poučavanja u *online* nastavi, kroz prilagođene nastavne materijale, način poučavanja i način vrednovanja studenata, na percipiranu uspješnost *online* nastave, mjerenu percipiranom razinom ostvarenja ishoda učenja, zadovoljstvom nastavnika i percipiranim zadovoljstvom studenata. Testirala se hipoteza da su oni nastavnici koji su uspjeli prilagoditi metode poučavanja u *online* nastavi bili zadovoljniji uspjehom svoje *online* nastave te da smatraju kako su i njihovi studenti bili zadovoljniji.

Tablica 2

Korelacije između varijabli prilagođenih metoda poučavanja i percipirane uspješnosti online nastave

Table 2

Correlation between variables of customized teaching methods and perceived successful online teaching

	Percipirana objektivnost ocjena	Osobno zadovoljstvo	Osobna motivacija	Percipirano zadovoljstvo studenata	Percipirana motivacija studenata
Izravni kontakt sa studentima				$r = 0,461^{**}$	
Kontaktiranje e-poštom	$r = 0,451^{**}$	$r = 0,537^{**}$	$r = 0,718^{**}$	$r = 0,373^{**}$	$r = 0,700^{**}$
Vrijeme za pripremu <i>online</i> nastave	$r = 0,369^{**}$		$r = 0,426^{**}$	$r = 0,136$	$r = 0,383^{**}$
Način pripreme za <i>online</i> nastavu	$r = 0,457^{**}$	$r = 0,713^{**}$	$r = 0,875^{**}$	$r = 0,516^{**}$	$r = 0,836^{**}$

**Sve su korelacije značajne uz rizik od 1 posto ($p < 0,01$).

Korelacijskom analizom prikazanom u Tablici 2 utvrđeno je sljedeće – ako su studenti bili u izravnoj komunikaciji s nastavnicima, njihovo je percipirano zadovoljstvo bilo veće, u usporedbi s klasičnom nastavom. Također se važnim za osobno zadovoljstvo i motivaciju za rad nastavnika,

kao i percipirano zadovoljstvo i motivaciju studenata, pokazalo i učestalo komuniciranje e-poštom.

Što se tiče pripreme nastave, 85 % ispitanika odgovorilo je da im je za pripremu nastave trebalo više vremena nego za pripremu klasične nastave u dvorani.

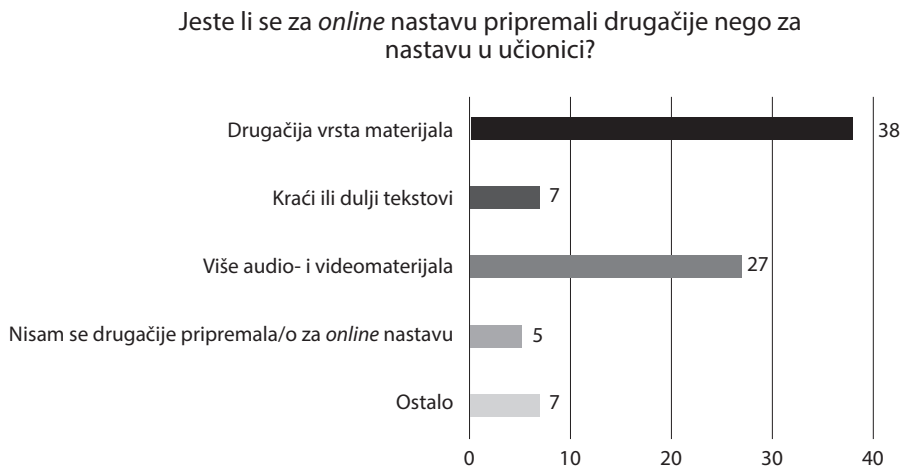
Analiza korelacija pokazala je da nastavnici koji su se duže pripremali za *online* nastavu nego za nastavu u dvorani smatraju da su bili objektivniji u ocjenjivanju te su svoju motivaciju i motivaciju studenata ocijenili kao veću. Isto vrijedi i za način pripreme za *online* nastavu u korelaciji s osobnim zadovoljstvom i motivacijom te percipiranim zadovoljstvom i motivacijom studenata, kao i za percipiranu objektivnost ocjena. Nastavnici su se pripremali više, ali su se pripremali i drugačije (Slika 3). U najvećem postotku koristili su drugačiju vrstu materijala te više audio- i videomaterijala.

Slika 3

Priprema online nastave

Figure 3

Online teaching preparation



5.1.1. Ishodi učenja

Vrlo su različiti odgovori ispitanika na pitanja o ishodima učenja koje su najlakše i u potpunosti ostvarili u svojoj *online* nastavi, prema vlastitoj procjeni. Pitanje je bilo formulirano kao otvoreno i nastavnici su slobodno iznosili svoja iskustva. Većina ispitanika smatra da je najjednostavnije bilo poučavati vokabular struke, slijede poučavanje i uvježbavanje gramatike,

pisano izražavanje, slušanje i čitanje, prezentacije, prevođenje te grupne rasprave.

Nekolicina ispitanika navela je da su ostvarili sve ishode učenja, pri čemu je jedna ispitanica dodala – „ali sam se jako namučila“ – dok je drugi ispitanik odgovorio da je ostvario „sve osim jednog ishoda učenja“. Jedan ispitanik/ca napisala je sljedeće: „Ništa se od ishoda ne može *online* nastavom u potpunosti ostvariti“, dok je drugi/druga odgovorila: „niti jedan ishod nije bilo nemoguće ostvariti, teže ih je bilo provjeriti“.

Na pitanje koje su ishode učenja najteže ostvarili u *online* nastavi ili ih uopće nisu mogli ostvariti, 41,6 % ispitanika izjavilo je da je najteže bilo ostvariti ishode koji su se ticali govorne produkcije. Komunikacija među studentima (koju neki ispitanici definiraju u svojim silabima), rad u paru i grupni rad, simulacije situacija i sl. predstavljali su najveći problem za 13,3 % ispitanika.

Prezentacijske vještine i ovdje su se našle na popisu, kao i pisanje, slušanje, uz napomenu jedne ispitanice kako platforma koju je njezina institucija koristila ne omogućuje slušanje, a druge se ne smiju koristiti.

Nekoliko ispitanika smatra da su ostvarili sve ishode učenja u svojoj *online* nastavi. Jedan od njih dodaje primjedbu: „Svi ishodi moraju se ostvariti, može se mijenjati samo način ostvarivanja ishoda.“ Jedan od važnih problema koje su ispitanici istaknuli bilo je aktiviranje jezično slabijih studenata.

5.1.2. Načini praćenja rada studenata

U ovom dijelu upitnika istražuju se načini na koje su nastavnici pratili rad studenata i kriteriji prema kojima su ocjenjivali svoje studente u *online* nastavi te se ispituje koliko se to razlikovalo od njihova uobičajenoga načina rada u klasičnoj kontaktnoj nastavi.

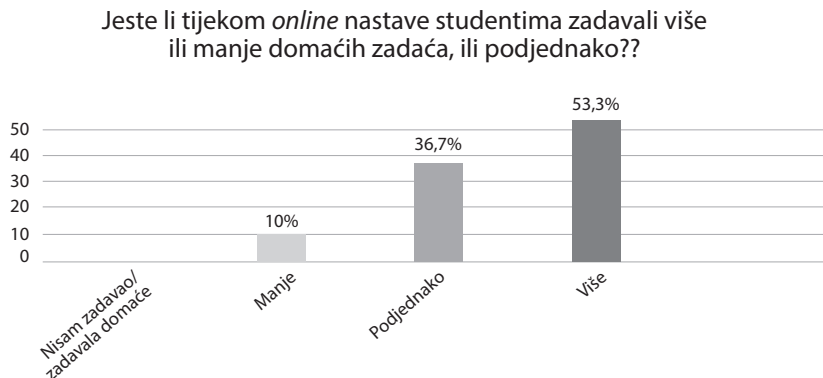
Odgovori na sljedeća dva pitanja (Slika 4 i Slika 5) pokazuju da je više od polovine ispitanika davalo više zadataka no što su običavali u nastavi u dvorani te da su svaki put ispravljali sve zadatke i povratno informirali sve studente, što nam jasno govori o opterećenju nastavnika, ali i studenata tijekom ta dva semestra *online* nastave.

Slika 4

Opseg zadavanja domaćih zadaća u sklopu online nastave

Figure 4

The amount of assigned homework as part of online teaching



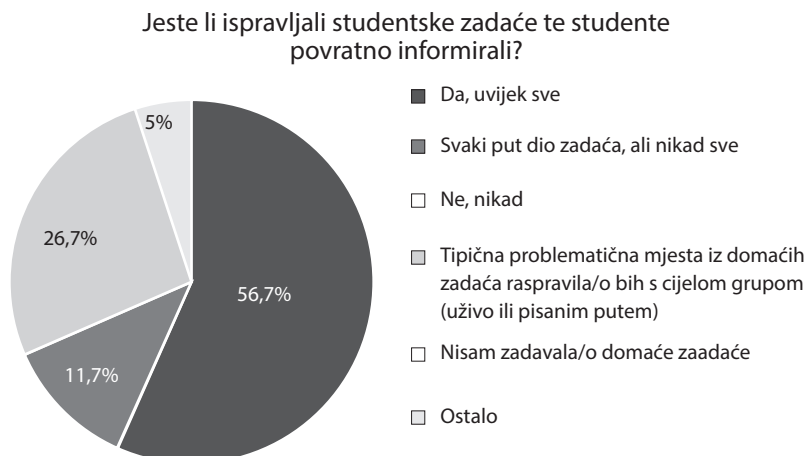
Idući graf potvrđuje da su svi ispitanici svojim studentima davali povratnu informaciju o njihovu radu.

Slika 5

Ispravljanje domaćih zadaća i povratno informiranje

Figure 5

Correcting homework and giving feedback



Kada se usporede načini praćenja rada studenata u dvorani i *online*, vidimo da je količina *online* domaćih zadaća porasla; količina prezentacija se smanjila; praćenje i ocjenjivanje portfelja radova studenata palo je s 88,3 %

u dvorani na 10 % *online*; rasprave za vrijeme predavanja i vježbi također su se smanjile, a samostalan i grupni rad studenata na vježbama gotovo je dvostruko manji.

Kako je formulirano prvom hipotezom ovoga rada, nastavnici koji su uspjeli prilagoditi način vrednovanja rada studenata *online* nastavi bili su zadovoljniji uspjehom svoje *online* nastave te smatraju kako su i njihovi studenti bili zadovoljniji.

Tablica 3

Praćenje i vrednovanje rada studenata (zadace) i percipirana uspješnost nastave

Table 3

Monitoring and evaluating students' work (assignments) and perceived teaching success

	Percipirana objektivnost ocjena	Osobno zadovoljstvo	Osobna motivacija	Percipirano zadovoljstvo studenata	Percipirana motivacija studenata
Koliko zadace <i>online</i>	$r = -0,546^{**}$	$r = -0,423^{**}$	$r = -0,794^{**}$		$r = -0,785^{**}$
Ispravljanje i <i>feedback</i>		$r = 0,430^{**}$	$r = 0,586^{**}$		$r = 0,591^{**}$

**Sve su korelacije značajne uz rizik od 1 posto ($p < 0,01$).

Tablica 3 prikazuje korelacijsku analizu pitanja o količini zadata u *online* nastavi sa skupinom pitanja o percipiranoj uspješnosti *online* nastave. Dobivene su vrlo zanimljive i značajne (negativne) vrijednosti – ako su davali *manje* zadata, nastavnici su se osjećali motiviranijima i zadovoljnijima svojom *online* nastavom, a jednako su tako percipirali i motiviranost svojih studenata te objektivnost svojega ocjenjivanja studenata. Što se tiče pitanja o ispravljanju zadata i povratnom informiranju studenata, sve su korelacije s pitanjima o percipiranoj uspješnosti *online* nastave *pozitivne*, što znači da ukoliko su nastavnici ispravljali sve, ili barem dio zadata, utoliko su sami bili zadovoljniji i motiviraniji, a i studente su percipirali motiviranijima.

U ljetnom semestru 2020. godine 60 % ispitanika održalo je kolokvije *online*; 21,7 % djelomično *online*, 11,7 % nije uopće održalo kolokvije, a 6,7 % održalo ih je u dvorani.

Na otvoreno pitanje o razlikama između kolokvija provedenih u dvorani i onih provedenih *online* većina ispitanika odgovorila je da su ih koncipirali tako da budu kraći te da se pokuša spriječiti prepisivanje i ostali oblici neakadetskoga ponašanja studenata, na što su izričito ukazali. Samo poznavanje tehnologije igralo je veliku ulogu u koncipiranju kolokvija, ali i stalno prisutan faktor neakadetskoga ponašanja studenata, o čemu sažeto

svjedoči ova rečenica jednog ispitanika: „Kolokviji su bili dulji i vremenski zahtjevniji (više zadataka u kraćem roku, u pokušaju preveniranja varanja što i nije najsretnije rješenje za studente kojima je potrebno više vremena). S vremenom se to mijenjalo i, kako smo poboljšali tehnike preveniranja varanja, omjer količine zadataka i vremena je došao na otprilike onaj iz vremena pisanja kolokvija u dvorani.“

Iz odgovora na izravno pitanje o slučajevima neakadetskoga ponašanja studenata tijekom *online* semestara iščitava se da nastavnici u podjednakom postotku navode s jedne strane da su slučajevi neakadetskoga ponašanja studenata bili učestali, a s druge da su to ipak bili samo izuzetci. Polovina nastavnika smatra kako studenti prepisuju zadaće jedni od drugih, 65 % smatra da su studenti samo prividno uključeni u *online* nastavu; 35 % kako studenti prenose čitave odgovore iz literature na ispitima; a 26,7 % da netko drugi piše kolokvije/ispite umjesto studenata. „Čini mi se da su često prepisivali, ali ne mogu dokazati pa sam ocjenu donosila isključivo na osnovi usmenoga ispita.“ „Bilo je takvih slučajeva, ali ne mnogo, zadatke sam koncipirao tako da se ne može puno kopirati.“

Nadalje, u ljetnom semestru 2020. godine 60 % ispitanika provodilo je ispite *online*, od čega 51 % i pisano i usmeno; 20 % samo pisano i 11,7 % samo usmeno. Ispiti su u 100 posto slučajeva bili prilagođeni *online* nastavi (većinom esejska pitanja u kraćem vremenu), što je nastavnicima bilo teže obraditi i ispraviti.

Kroz sljedeća dva pitanja nastojalo se utvrditi jesu li i kako ispitanici vrednovali rad studenata tijekom semestra (domaće zadaće, prezentacije i dr.), osim kolokvija i ispita, pri zaključivanju ocjena: 76,7 % ispitanika odgovorilo je da su uspjeli kontinuirano pratiti rad studenata tijekom nastave te da su zadaće, prezentacije i dr. također bili elementi završne ocjene. U uvjetima *online* nastave – uz više vremena potrebnoga za pripremu nastave i koncipiranje kolokvija i ispita – to je dodatno opterećenje nastavnika. Preostalih 20-ak posto uzimali su u obzir samo ocjene iz kolokvija i ispita, a kao neke od razloga navode nemogućnost kontrole rada studenata, preveliko nastavno opterećenje i prevelik broj studenata.

Kroz naredno pitanje nastojalo se saznati smatraju li ispitanici da su njihovi kriteriji ocjenjivanja bili objektivni. Više od polovine ispitanika (53,3 %) smatra da su bili fleksibilniji s obzirom na situaciju u kojoj su se zatekli, a 30 % njih smatra da su njihovi kriteriji ocjenjivanja bili jednaki kao i za vrijeme klasične nastave.

Određena pitanja koja se odnose na praćenje i vrednovanje rada studenata putem kolokvija i završnih ispita dovedena su u korelaciju s pitanjima

o percipiranoj uspješnosti nastave, pri čemu su dobiveni vrlo zanimljivi i statistički značajni pokazatelji.

Tablica 4

Praćenje i vrednovanje rada studenata (kolokviji i ispiti) i percipirana uspješnost nastave (korelacije)

Table 4

Monitoring and evaluating student's work (mid-term and final exams) and perceived teaching success (correlations)

	Percipirana objektivnost ocjena	Osobno zadovoljstvo	Osobna motivacija	Percipirano zadovoljstvo studenata	Percipirana motivacija studenata
Kolokviji	$r = -0,630^{**}$				
Online kolokviji		$r = -0,595^{**}$	$r = -0,452^{**}$	$r = -0,371^{**}$	$r = -0,476^{**}$
Online vs. klasični kolokvij		$r = 0,336^{**}$			
Završni ispit	$r = -0,532^{**}$		$r = -0,483^{**}$		$r = -0,433^{**}$
Online završni ispit		$r = -0,560^{**}$			
Elementi ocjenjivanja online		$r = 0,888^{**}$	$r = 0,555^{**}$	$r = 0,638^{**}$	$r = 0,579^{**}$
Ocjena izvedena samo iz ispita		$r = -0,538^{**}$		$r = -0,562^{**}$	
Ocjena izvedena samo iz ispita (rekodirano)		$r = 0,713^{**}$	$r = 0,875^{**}$	$r = 0,516^{**}$	$r = 0,836^{**}$

**Sve su korelacije značajne uz rizik od 1 posto ($p < 0,01$).

Iz Tablice 4 vidljivo je sljedeće – ako su nastavnici kolokvije održali uživo, ili barem djelomično uživo, a djelomično *online*, njihova percepcija objektivnosti ocjena bila je viša, što pokazuje negativna korelacija između održavanja kolokvija *online* i vlastite percepcije objektivnosti ocjena. Iz odgovora na pitanje o načinu održavanja *online* kolokvija – pisano ili usmeno – u korelaciji s osobnim zadovoljstvom i motivacijom, kao i percipiranim zadovoljstvom i motivacijom studenata, dobivene su negativne vrijednosti: ako su kolokviji bili održani samo pisanim putem, zadovoljstvo i motivacija nastavnika, kao i percipirano zadovoljstvo i motivacija studenata, percipirani su kao manji. Ako su kolokviji održani barem djelomično usmenim putem, a pogotovo ako su bili samo usmeni, onda rastu i percipirano zadovoljstvo i motiviranost studenata i nastavnika. Nadalje, nastavnici su bili zadovoljniji vlastitom nastavom ako su *online* kolokvije koncipirali drugačije od onih klasičnih, u dvorani.

Što se tiče završnih ispita u *online* nastavi, odgovori upućuju na slične percepcije nastavnika kao i u slučaju kolokvija. Ukoliko su završni ispiti provedeni barem djelomično u dvorani, a pogotovo ako su provedeni u potpunosti na klasični način, ili ako su nastavnici konačne ocjene izvodili iz rada studenata tijekom *online* semestra (prezentacije, zadaće i dr.), a ne samo iz kolokvija i ispita, utoliko su se osjećali motiviranijima za rad, svoje ocjene percipirali objektivnijima, a studente motiviranijima. Zatim, nastavnici su bili zadovoljniji svojom *online* nastavom ako su završne ispite proveli barem djelomično usmeno (i djelomično pisano), s time da je zadovoljstvo veće ako su ispiti provedeni samo usmeno ili ako uopće nisu provodili završne ispite *online*.

Odgovori na pitanje o elementima ocjenjivanja (uz kolokvije i ispite, domaće zadaće, prezentacije i dr.) u korelaciji s pitanjima o percipiranoj uspješnosti nastave – osobno zadovoljstvo i motivacija te zadovoljstvo i motivacija studenata – dali su vrlo značajne i pozitivne vrijednosti. Nastavnici su bili zadovoljniji i motiviraniji, a takvima su vidjeli i svoje studente (percipirano zadovoljstvo i motivacija studenata), ako su pri zaključivanju ocjena uzimali u obzir različite oblike angažmana studenata na nastavi. Pitanje u kojem ispitanici navode svoje razloge zašto nisu uzimali u obzir različite studentske uratke već samo kolokvije i ispite, u korelaciji s pitanjima o osobnom zadovoljstvu i percipiranom zadovoljstvu studenata, dalo je rezultate koji ukazuju na manje zadovoljstvo nastavnika i manje percipirano zadovoljstvo njihovih studenata ako su konačne ocjene izvedene samo iz kolokvija i ispita.

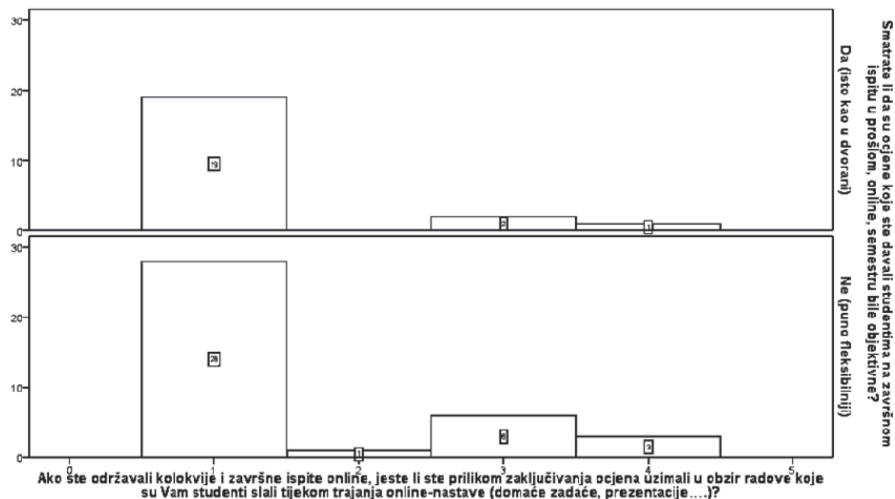
Valja napomenuti kako je (očekivana) korelacija između pitanja o elementima ocjenjivanja i percepciji vlastite objektivnosti ocjenjivanja u *online* nastavi izostala ($r = 0,131$, $p = 0,317$). Razlog tomu mogao bi biti taj što je velika većina ispitanika (76,7 %) vrednovala rad studenata kroz semestar pri formiranju konačne ocjene.

Slika 6

Elementi konačne ocjene i percepcija o objektivnosti ocjenjivanja (histogram)

Figure 6

Elements of grading and perception of objectivity in grading (histogram)



Gornji histogram (Slika 6) pokazuje distribuciju odgovora na pitanja o elementima ocjenjivanja i samoprocjeni objektivnosti nastavnika, gdje je korelacija bila očekivana. Budući da je izostala, željelo se dodatno istražiti moguće razloge, a jedan od odgovora mogla bi biti upravo takva raspodjela. Odgovori na pitanje „Smatrate li da su ocjene koje ste davali studentima na završnom ispitu u prošlom, *online* semestru bile objektivne?“ podijeljeni su u dvije grupe. Prva grupa, njih 22, odgovorila je potvrdno („Da, isto kao da sam radila/o uživo, u dvorani“; N = 22). Druga grupa, od 38 ispitanika, procijenila je da su bili fleksibilniji u ocjenjivanju tijekom *online* nastave („Mislim da sam bila fleksibilnija/bio fleksibilniji“; N = 38).

Otvoreni odgovori u ovom pitanju naknadno su rekodirani tako da je svakom određena kategorija „Da“ ili kategorija „Ne“. Od ukupno 22 ispitanika koji su smatrali da su objektivni u ocjenjivanju njih 19 odgovorilo je da su pri formiranju konačne ocjene tijekom *online* semestra uzimali u obzir studentske zadaće i prezentacije: „Ako ste održavali kolokvije i završne ispite *online*, jeste li prilikom zaključivanja ocjena uzimali u obzir radove koje su Vam studenti slali tijekom trajanja *online* nastave (domaće zadaće, prezentacije)?“ U drugoj grupi, od 38 ispitanika koji su procijenili da su bili fleksibilniji u ocjenjivanju tijekom *online* nastave, njih 28 (73,6 %) odgovorilo je također da su uzimali u obzir studentske zadaće pri formira-

nju konačne ocjene. Dakle, bez obzira na to jesu li se nastavnici procijenili podjednako objektivnima u ocjenjivanju kao u klasičnoj nastavi ili pak fleksibilnijima, na pitanje o formiranju konačne ocjene velika većina dala je isti odgovor te je značajna korelacija stoga izostala.

Dakle, pronađene su statistički značajne korelacije između dijela varijabli koje prikazuju prilagođenost nastavnih materijala, načina poučavanja te praćenja i vrednovanja rada studenata s jedne strane i varijabli koje svjedoče o percipiranoj uspješnosti *online* nastave s druge. Varijable su iskazane percipiranim ostvarenim ishodima učenja, zadovoljstvom i motivacijom nastavnika te percipiranim zadovoljstvom i motivacijom studenata.

Kao prednosti *online* nastave i korisnost određenih metoda i alata navode se, među ostalim, aktivna uključenost većega broja studenata u nastavu (*chat*, uključanje preko mikrofona); lakša mjerljivost (putem *online* alata); manji utjecaj potpuno neaktivnih studenata, izravan pristup mreži i udžbenicima i jednostavnije korištenje audio- i videosadržaja. Neki su naveli i da ostvaruju više osobne komunikacije sa svakim studentom pojedinačno.

5.1.3. Vrednovanje vlastite nastave – percepcija uspješnosti

Unutar ove kategorije pitanja nalaze se varijable uz pomoć kojih je testirano vrednovanje nastave ispitanika: zadovoljstvo vlastitom *online* nastavom i motivacija za rad, zadovoljstvo i motivacija studenata, procjena objektivnosti ocjenjivanja te osjećaj nesigurnosti prije početka *online* nastave. Varijable su korištene kao konstantna vrijednost u odnosu prema svim ostalima – prilagođenoj metodici rada (način poučavanja, materijali, ispitivanje), vanjskim okolnostima i razlozima nezadovoljstva nastavnika, kako su definirani u ciljevima i hipotezama istraživanja.

Rezultati ukazuju na vrlo pozitivnu samoprocjenu *online* nastave nastavnika, a razloge je moguće pronaći u tome što je 85 % ispitanika uložilo više vremena u pripremanje *online* nastave nego klasične nastave u dvorani; 53 % zadavalo je više zadataka nego u klasičnoj nastavi; gotovo svi nastavnici zadavali su domaće zadatke u *online* nastavi, a 56 % njih ispravljalo je sve zadatke te o njima povratno informiralo svoje studente.

Pitanje o osjećaju nelagode i nesigurnosti prije samoga početka *online* nastave u ožujku 2020. (Slika 7) otkriva kako su tada dva najveća izvora nelagode i nesigurnosti nastavnika bili „nemogućnost izravnog kontakta sa studentima“ (78,3 %) i „nedovoljno poznavanje tehnologije“ (45 %). (Zbroj je veći od 100 s obzirom na to da su ispitanici mogli odabrati više odgovora.) Posljednji odgovor, „Uopće se nisam osjećala/o lošije ni nesigurno“, odabralo je samo 10 % ispitanika.

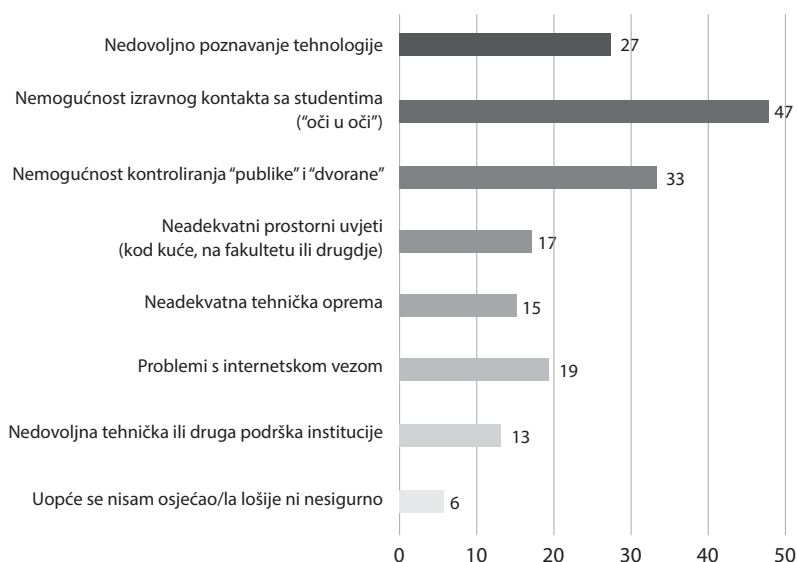
Slika 7

Prijelaz na online nastavu i osjećaj nelagodnosti

Figure 7

Transitioning to online classes and feeling of discomfort

Jeste li se prije početka *online* nastave u ožujku, odnosno travnju 2020. osjećali manje sigurno ili nelagodno? Ako jeste, prepoznajete li neki od sljedećih mogućih razloga?



5.2. Vanjske okolnosti i percipirana uspješnost *online* nastave

Drugi cilj istraživanja bio je ispitati utjecaj vanjskih faktora na percipiranu uspješnost *online* nastave. Vanjski faktori definirani su kao oni na koje nastavnik nije mogao izravno utjecati, primjerice broj sati, veličina grupe, korištene platforme, neakademsko ponašanje studenata, uvjeti rada (prostorni uvjeti, tehnička oprema, problemi s internetskom vezom) i podrška institucije. Pretpostavka je bila da su nepovoljni vanjski faktori negativno utjecali na to kako su nastavnici percipirali uspješnost svoje *online* nastave.

Tablica 5 prikazuje značajne korelacije između opisanih vanjskih faktora i samoprocjene uspješnosti vlastite *online* nastave nastavnika. Objektivnost ocjenjivanja dovedena je u statistički značajan suodnos s podrškom institucije (komunikacija s administrativnim i tehničkim osobljem, komunikacija s upravom, pravovremeno obavještanje nastavnoga osoblja te upute o održavanju *online* nastave i ispita). Zatim, nastavnici se izjašnjavaju kao

zadovoljniji i motiviraniji što su grupe u kojima predaju manje, ako nastavni sati u *online* nastavi nisu skraćivani te ako su imali manje slučajeva neakademskoga ponašanja studenata. Nastavnici su i svoje studente doživljavali zadovoljnijima i motiviranijima ako je nastavni sat trajao jednako kao u dvorani, ili dulje, s manjim brojem slučajeva neakademskoga ponašanja te u manjim grupama.

Tablica 5

Vanjski faktori i percipirana uspješnost nastave (korelacije)

Table 5

External factors and perceived teaching success (correlations)

	Objektivnost ocjena	Zadovoljstvo nastavnika	Motivacija nastavnika	Zadovoljstvo studenata	Motivacija studenata
Veličina grupa		$r = 0,410^{**}$	$r = 0,416^{**}$	$r = 0,285^{**}$	$r = 0,403^{**}$
Trajanje sata		$r = -0,741^{**}$	$r = -0,619^{**}$	$r = -0,514^{**}$	$r = -0,612^{**}$
Neakademsko ponašanje		$r = -0,495^{**}$	$r = -0,482^{**}$	$r = -0,344^{**}$	$r = -0,484^{**}$
Podrška institucije 1	$r = 0,410^{**}$				
Podrška institucije 2	$r = 0,458^{**}$				
Podrška institucije 3	$r = 0,438^{**}$				
Podrška institucije 4	$r = 0,528^{**}$				

**Sve su korelacije značajne uz rizik od 1 posto ($p < 0,01$).

Bilješka: *Podrška institucije 1* odnosi se na komunikaciju s administrativnim i tehničkim osobljem; *Podrška institucije 2* odnosi se na komunikaciju s upravom; *Podrška institucije 3* odnosi se na pravovremeno obavještanje nastavnoga osoblja, a *Podrška institucije 4* na upute o održavanju *online* nastave i ispita.

U većine ispitanika nastavni sat traje jednako kao u dvorani (68,3%), dok samo dvoje navodi skraćeni sat, a u 28,3% slučajeva nastavni sat trajao je i duže od 45 minuta. Na pitanje je li skraćeno trajanje nastavnoga *online* sata u odnosu na trajanje sata u klasičnoj nastavi u dvorani utjecalo na ostvarivanje ishoda učenja, samo 16,7% ispitanika navodi utjecaj na ishode učenja, što je još jedan vrlo značajan pokazatelj mogućnosti prilagodbe nastavnika *online* nastavi.

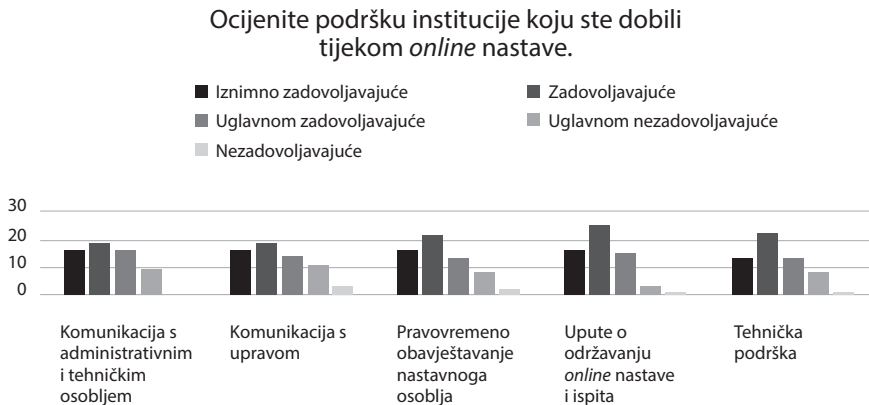
Slika 8 donosi iskustva ispitanika s podrškom svojih institucija.

Slika 8

Zadovoljstvo nastavnika podrškom institucije

Figure 8

Teacher satisfaction with institutional support



Vidljivo je da su ispitanici u najvećem broju slučajeva podršku institucije ocijenili zadovoljavajućom. Najveći broj ispitanika zadovoljan je uputama o održavanju *online* nastave i ispita. Na drugom dijelu spektra dio nastavnika iskazao je nezadovoljstvo podrškom institucije, i to najznačajnije pri komunikaciji s upravom, gdje je 23,5 % ispitanika odgovorilo da su uglavnom nezadovoljni ili u potpunosti nezadovoljni. Nadalje, na pitanje o pravovremenom obavještanju nastavnika nezadovoljnima se izjasnilo 16,6 %, a u slučaju tehničke podrške institucije njih 15 %. Zanimljiva je i distribucija nezadovoljnih ili uglavnom nezadovoljnih. Iz odgovora na gornje pitanje o podršci institucije može se iščitati kako, gledano iz perspektive nastavnika stranih jezika, oko 15 % visokoškolskih institucija u RH treba poraditi na svojoj organizaciji, komunikaciji s nastavnicima i tehničkoj podršci. Isto tako, valja naglasiti da je oko 60 % ispitanika iznimno zadovoljno i zadovoljno podrškom svojih institucija u svim segmentima.

Postotci i ovdje donekle „kriju“ stvarni život nastavnika. Slijedi nekoliko komentara ispitanika koji se izrijeком dotiču podrške institucije. Odgovori ponovo pokazuju različite uvjete u kojima nastavnice i nastavnici rade na veleučilištima i sveučilištima u Hrvatskoj: „Najteži aspekt *online* nastave bio je manjak institucijske podrške. Niti jedna kamera nije nabavljena, a nije nam dozvoljen rad od kuće. U tim uvjetima, bilo smo prisiljeni donositi svoje laptove, kamere, snalaziti se kako smo znali. Cilj obrazovnog procesa trebao bi biti ostvarivanje ugodnoga iskustva učenja i podučavanja za sve sudionike, naravno s naglaskom na studente. To se u mojoj

ustanovi nažalost nije dogodilo“; „*Online* nastava je sjajna podrška klasičnoj nastavi i dobro funkcionira u malim grupama u kojima studente možete izdvojiti u timove ili čak parove. U velikim je grupama teško pratiti aktivnost studenata, naročito kada je uprava nefleksibilna i očekuje da držite blokove od 4 ili 5 sati u komadu; češća, a kraća predavanja bila bi puno učinkovitija“.

Kako je već spomenuto, odgovori na pitanje o razlozima koji su mogli uzrokovati osjećaj nelagode ili nesigurnosti prije početka *online* nastave podijeljeni su u dvije grupe – subjektivne i objektivne razloge. Statistička analiza nije pokazala ni jednu značajnu korelaciju, a podatci o frekvencijama odgovora dobivenih na određena pitanja (primjerice o osjećaju nelagode s obzirom na veličinu grupa) pokazuju da, bez obzira na to jesu li predavali malim, srednjim ili velikim grupama studenata, nastavnici su prije početka nastave bili nesigurni i osjećali su se nelagodno. Unatoč izostanku statističke potvrde ove konkretne pretpostavke, neprocjenjivim se drži saznanje da je većina nastavnica i nastavnika uspjela motivirati i sebe i svoje studente te se osjećati zadovoljno.

Druga hipoteza – da su nepovoljne vanjske okolnosti negativno utjecale na to kako su nastavnici percipirali uspješnost svoje *online* nastave – nije potvrđena rezultatima dobivenim kvantitativnom analizom podataka, no tumačenjem otvorenih odgovora mnogih nastavnica i nastavnika nameće se zaključak da su većinom ulagali ogroman trud u svoju nastavu te su, unatoč mnogim otegotnim okolnostima, postigli rezultate kojima su bili zadovoljni, i oni i njihovi studenti. Primjerice 45 % ispitanika reklo je da su nedovoljno poznavali tehnologiju; 25 % njih nije imalo adekvatnu tehničku opremu, 31 % navodi probleme s internetskom vezom, 21 % nedovoljnu podršku institucije, dok je s druge strane značajna većina (76,7 %) eksplicitno zadovoljna svojom *online* nastavom i procjenjuje da su i njihovi studenti zadovoljni (88,3 %).

5.3. Razlozi nezadovoljstva nastavnika *online* nastavom

Treći je cilj bio utvrditi razloge nezadovoljstva nastavnika u *online* nastavi, a pretpostavka je bila da subjektivni faktor (nezadovoljstvo nastavnika), kao ni vanjske okolnosti, nisu utjecali na percipiranu uspješnost *online* nastave.

Kao što je navedeno, više od tri četvrtine ispitanika (76,7 %) izjasnilo se zadovoljnima vlastitom nastavom „s obzirom na okolnosti u kojima smo se našli“ (formulacija ponuđena kao dio odgovora). Više od polovine, 53 %, ocijenilo je da su podjednako motivirani za rad u *online* nastavi kao što bi

bili motivirani u dvorani, a čak 88,3 % procjenjuje da su studenti zadovoljni njihovom *online* nastavom.

Uspoređujući svoj rad u prethodnom *online* semestru (ljetni semestar 2019./20.) s radom u zimskom *online* semestru 2021., 31,7 % ispitanika navodi da su promijenili način poučavanja, 6,7 % navodi da su promijenili način praćenja rada studenata, isto toliko njih promijenilo je način vrednovanja i ocjenjivanja, a najveći dio ispitanika, 33,3 %, izjavio je da su u *online* nastavi promijenili sve od navedenoga. Konačno, 16,7 % nije mijenjalo ništa u svojem načinu rada.

Razlozi nezadovoljstva vidljivi su iz odgovora na različita pitanja u upitniku (npr. podrška institucije), a neki su utvrđeni tek nakon kvalitativne analize odgovora na otvorena pitanja (npr. uvjeti rada i tehnička opremljenost kod kuće). Podijeljeni su na vanjske (npr. neadekvatna materijalna podrška institucije, neakademsko ponašanje studenata, problemi s internetom) i unutrašnje (vlastite informatičke kompetencije, nelagoda zbog nemogućnosti izravnoga kontakta sa studentima i nemogućnosti kontroliranja publike u dvorani). Valja napomenuti pritom da su informatičke kompetencije nastavnika svrstane pod unutrašnje faktore jer se odgovori temelje na samoprocjeni vještine ispitanika, a ne na vanjskom vrednovanju poznavanja tehnologije. Vanjski faktori određeni su kao oni na koje nastavnik nije mogao utjecati. Na vlastite informatičke vještine, doduše, može se utjecati, ali ne u tako kratkom roku.

Na pitanje o tome primjećuju li da se studenti ponašaju neakademski, o čemu je već bilo riječi, samo 3 % navodi da nisu zamijetili takvu vrstu ponašanja. Ocijenjeno je da i ovo pitanje spada u kategoriju podrške institucije jer implicira da nastavnici nisu dobili očekivanu podršku svojih institucija u sprečavanju takvoga neakademskog ponašanja (od prepisivanja zadaća i kolokvija do toga da netko dugi piše kolokvije i ispite umjesto studenata).

S tim je vezano i pitanje o elementima ocjenjivanja, odnosno načinu formiranja konačne ocjene studenata, gdje samo 13,3 % ispitanika odgovara da uopće nije uzimalo u obzir studentske zadaće, prezentacije, aktivnost na nastavi i slično, a kao razlog navode sumnju da kolokviji i ispiti nisu bili izvorni rad studenata.

Kao nedostatke *online* nastave u odnosu na klasičnu nastavu ispitanici navode i manju motiviranost studenata i prevelike grupe (sa 100 ili čak 120 studenata), dehumanizaciju *online* nastave koja vodi eroziji obrazovanja, nefleksibilnu upravu, neprofesionalno ponašanje dijela kolega (neodržavanje nastave ili nekvalitetna nastava), kao i neprofesionalno ponašanje dijela studenata (prividno uključivanje u nastavu i sl.), nezainteresiranost fakulteta, sveučilišta i Ministarstva da zaista kontrolira situaciju *online* nastave.

Sami ispitanici dali su niz specifičnih sugestija kako na osnovi vlastitih iskustava stečenih u *online* nastavi obogatiti klasična kontaktna predavanja i vježbe te tako stvoriti dinamičnu, kvalitetnu hibridnu nastavu. Najčešće su navodili da će nakon ovoga razdoblja *online* nastave, u kojem su mnogi usavršili svoje informatičke vještine, koristiti više digitalnih alata i *online* sadržaja u nastavi u dvorani. Istaknuli su da postoje dobri materijali za *online* nastavu jezika, a posebno su pogodnima vidjeli digitalne alate za ponavljanje sadržaja, kratke provjere na kraju svakog sata, testiranje i dodatne zadaće, pri čemu se ističu Kahoot, Moodle i Merlin, koje će nastojati koristiti i u dvorani. Naveli su da su se takvi alati pokazali vrlo motivirajućima za studente jer odmah dobiju povratnu informaciju o svojem rezultatu, a „uspjeh ih motivira za daljnji rad“. Nastavnici u velikim grupama osobito su zainteresirani za testiranje *online*, gdje sustav sam ispravlja testove, ali napominju da bi to trebalo provesti u informatičkoj dvorani te u kontroliranim uvjetima.

Mnogi će ispitanici i u kontaktnoj nastavi studentske *online* zadaće, testove i kvizove držati pohranjene na jednom mjestu. Posebno su naglasili važnost takvoga *online* repozitorija za nastavne materijale, pogotovo za izvanredne studente i one koji trebaju nadoknaditi propušteno (neki ispitanici nemaju čak ni mogućnost fotokopiranja materijala na svojim institucijama). Nekoliko ispitanika izjavilo je da će ubuduće sve nadoknade nastave, vježbi i konzultacija držati *online*. Konzultacije bi se u potpunosti mogle održavati *online*, osobito ako nastavnik nema vlastiti kabinet, već ga dijeli s drugima. U slučaju izvanrednih okolnosti, kao što su bolest nastavnika, putovanje ili loši vremenski uvjeti, nastava bi se također mogla održavati *online*, dok pojedini ispitanici za takve slučajeve predlažu snimljena predavanja.

I na kraju, uza sve rečeno, postavlja se pitanje je li potvrđena treća hipoteza ovoga istraživanja – da nezadovoljstvo nastavnika, kao ni nepovoljne vanjske okolnosti, nisu utjecali na percipiranu uspješnost *online* nastave. Nalazi istraživanja upućuju na to da jest potvrđena. Iako primjerice analiza bivarijantnih korelacija dijela pitanja kojima se utvrđuju faktori nezadovoljstva nastavnika i pitanja o percipiranoj uspješnosti *online* nastave nije dala značajne rezultate, također zbog specifične distribucije odgovora u nekim pitanjima, daljnja obrada odgovora na pojedinačna pitanja nedvosmisleno upućuje na zadovoljstvo i motiviranost za rad u *online* nastavi vrlo značajnoga dijela nastavnika. Utvrđivanje faktora nezadovoljstva, kako je postavljeno u istraživačkom cilju, samo je stavilo u prvi plan vrlo visoku percipiranu uspješnost *online* nastave unatoč brojnim otegotnim okolnostima.

6. PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Glavno ograničenje ovoga rada jest to što je istraživanje zasnovano na percipiranoj uspješnosti nastavnoga procesa svakog nastavnika tijekom *online* nastave, dakle na osnovi samoprocjene nastavnika. Nadalje, nastavnici na isti način ocjenjuju i zadovoljstvo svojih studenata, vlastitom procjenom, bez egzaktnih pokazatelja. Istraživanje nije usporedilo ocjene tijekom kontaktne nastave (nastave u dvorani) s ocjenama tijekom i nakon semestra u kojem je nastava izvođena *online*.

Bilo bi vrijedno dalje istražiti motivaciju studenata u *online* nastavi, što je bio i prijedlog ispitanika u anketi. Takvo istraživanje moglo bi nastavnicima pomoći u lakšem razumijevanju potencijalnih problema te u uviđanju novih mogućnosti *online* nastave i rada sa studentima. Također bi bilo zanimljivo ubuduće istražiti i nelagodu studenata naspram uključivanja kamere za vrijeme nastave, kao jedan od unutrašnjih faktora.

Dio ispitanika u anketi izjavio je kako je motivacija studenata u *online* nastavi bila problematična zbog toga što se introvertirani studenti rjeđe javljaju i što takav vid nastave omogućuje nekim studentima da ostanu pasivni. Suprotno tome, neki ispitanici smatraju kako je upravo *online* nastava dobra prilika da se ojača motivacija studenata jer nastavnik može uključiti sve studente i komunicirati sa svakim pojedinačno, što ujedno smanjuje utjecaj „studenata-neradnika“ na grupu. Uz to, izravan pristup mreži i nastavnim materijalima također povećava motivaciju studenata za rad.

7. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja provedenoga u suradnji sa 60 nastavnika stranih jezika struke na visokoškolskim institucijama u Republici Hrvatskoj ukazali su na brojne prednosti, ali i nedostatke interventne *online* nastave, kakvoj smo svjedočili u proteklih godinu dana, i više. Ovo istraživanje pokazuje da postoji statistički značajna korelacija između varijabli koje prikazuju prilagođenost nastavnih materijala, načina poučavanja te praćenja i vrednovanja rada studenata s jedne strane i varijabli koje svjedoče o percipiranoj uspješnosti *online* nastave s druge. Na koncu, rezultati ispitivanja pokazuju da su unatoč mnogim nepovoljnim okolnostima u novonastaloj situaciji nastavnici ipak bili zadovoljni vlastitom nastavom i motivirani za rad.

Pojedini rezultati ukazuju na to da sveučilišta i visoke škole imaju još mnogo prostora za stvaranje boljih radnih uvjeta za nastavu stranih jezika jer je situacija u Hrvatskoj vrlo neujednačena, od nastavnoga opterećenja do tehničke opremljenosti i suradnje s upravom. Stoga se ovim radom upo-

zorava na istaknute nedostatke opisanoga oblika nastave, koji su donekle utjecali i na zadovoljstvo nastavnika, a navode se kao: nejednaki uvjeti rada i osposobljenost za rad u *online* nastavi (neadekvatni prostorni uvjeti, tehnička opremljenost, nedostatak ili potpuni izostanak edukacije o dodatnim *online* alatima, nedovoljna tehnička ili druga podrška institucije, primjerice u sprečavanju neakademskoga ponašanja), nezainteresiranost fakulteta, sveučilišta i Ministarstva da zaista kontrolira situaciju *online* nastave, dehumanizacija nastave (prevelike grupe za održavanje *online* nastave – ponekad i s više od stotinu studenata), manja uključenost studenata u nastavni proces (privedno uključivanje u nastavu, manjak interakcije između nastavnika i studenata, nedostatak motiviranosti za rad) nego u kontaktnoj nastavi, kao i teže ostvarivi ishodi (poput govorne produkcije). S druge strane, na temelju analize odgovora izdvojeni su i opisani konstruktivni elementi *online* nastave koji bi se mogli primijeniti u hibridnoj nastavi u svrhu poboljšanja i unapređenja nastave, kao što su na primjer digitalni alati, prilagođeni nastavni materijali i sadržaji, vrednovanje i ocjenjivanje studenata te fleksibilnost nastavnika.

Potvrđene su prva i treća hipoteza, što pokazuje kako su nastavnici, bez obzira na vanjske i subjektivne uzroke prvotne nelagode uzrokovane naglim prijelazom na *online* nastavu, ipak uspješno prilagodili metode poučavanja novim izazovnim okolnostima i u konačnici stvorili inovativna i efikasna rješenja unutar vlastitih mogućnosti djelovanja.

Istraživanje je prvenstveno bilo usredotočeno na prilagodbu metoda rada, nastavnih materijala i praćenja rada studenata u *online* nastavi te na mogućnost da se neki *online* alati prenesu u nastavu u dvorani. Željelo se vidjeti na koji se način, nakon stečenih iskustava u radu *online*, onih tehnoloških, tehničkih i metodičkih, može ostvariti što bolja hibridna nastava u situacijama koje ne zahtijevaju interventnu *online* nastavu. Istraživanje ukazuje na to da bi kombinacija obaju modela, *online* i klasičnog, u redovnim uvjetima obogatila i olakšala poučavanje i učenje. Navedeni rezultati svakako mogu pridonijeti stvaranju konkretnih rješenja unutar već etablirane *online* nastave u visokom školstvu. Pandemija Covida-19, koja je početkom 2020. godine zahvatila cijeli svijet, pokazala se kao svojevrsan test za visokoobrazovne institucije u pogledu njihove spremnosti da odgovore na iznenadne promjene i pronađu nove načine djelovanja. Osim toga, ovo vrlo neizvjesno i iscrpno iskustvo prijelaza na *online* nastavu može poslužiti kao putokaz i prilika za promicanje novih nastavnih mogućnosti i obrazovnih opcija.

LITERATURA

- CARNet. Hrvatska akademska i istraživačka mreža. (2022) *Nastava na daljinu*. <https://www.carnet.hr/usluga/udaljenoucenje/> (pristupljeno 12. ožujka 2021.)
- Allen, E. i Seaman, J. (2010). *Learning on Demand: Online-Education in the United States, 2009*. Babson Survey Research Group. Files.eric.ed.gov/fulltext/ED529931.pdf (2. 12. 2020.)
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Boras, M. (2009). Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola*, 21 (1), god. 57., 40-49.
- Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. U Sisman-Ugur, S. i Kurubacak, G. (ur.) *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*. Hershey, PA: IGI Global, 252-273.
- Castro, M. D. B. i Tumibay, G. M. (2019). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26, 1367-1385.
- Ćukušić, M. i Jadrić, M. (2012). *E- učenje: koncept i primjena*. Zagreb: Školska knjiga.
- Europska Komisija (2021). Akcijski plan za digitalno obrazovanje (2021. – 2027.) https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hr (pristupljeno 28. siječnja 2021.)
- Fučkan Držić, B. i sur. (2010). Teaching English for Special Purposes Aided by E-learning Platform. *International Journal of Excellence in e-Learning*, 4 (1), 1-13.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). "Distance education" and "e-learning": Not the same thing. *Higher Education*, 49 (4), 467-493.
- Hodges, C. i sur. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online-Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (pristupljeno 13. prosinca 2020.)
- Host, A. i sur. (2018). *Uvođenje novih tehnologija u nastavni proces: kako uvesti online-studijske programe u nastavni kurikulum u visokom obrazovanju*. Ekonomski Fakultet Sveučilišta u Rijeci. [https://www.efri.uniri.hr/upload/knjiznica/E%20izdanja/Uvođenje%20novih%20tehnologija%20u%20nastavni%20proces%20\(e-izdanje\).pdf](https://www.efri.uniri.hr/upload/knjiznica/E%20izdanja/Uvođenje%20novih%20tehnologija%20u%20nastavni%20proces%20(e-izdanje).pdf) (pristupljeno 18. siječnja 2021.)
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A. i Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education. *Journal of Educational Technology Systems*, 46 (1), 4-29.
- Klasnić, K., Lasić-Lazić, J. i Seljan, S. (2010). Quality Metrics of an Integrated E-Learning System – students' perspective. U Safeullah Soomro (ur.) *E-learning experiences and future*. Beč: InTech, 71-93.
- Klasnić, K., Seljan, S. i Stančić, H. (2008) Quality parameters for the e-learning Omega system. Proceedings of the ITI 2008 30th International Conference on Information Technology Interfaces, 519-526.
- Martin, F., Sun, T. i Westine, C. (2020) A Systematic Review of Research on Online Teaching and Learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159.
- Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru: Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: CDO Birotehnika.
- Matijević, M. (2014). Učenje u e-okruženju: Novi mediji i učenje za budućnost. *Libellarium*, 7 (1), 93-103.

- Moore, M. G. i Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nortvig, A., Petersen, A. i Balle, S. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *Electronic Journal of e-Learning*, 16 (1), 46-55.
- Pogarčić, I., Babić, S. i Kralj, L. (2006). eLearning: nužnost preispitivanja metodičkih postavki nastave. U *Savjetovanje HDPIO: Računalo u školi X*.
- Seljan, S. i sur. (2006). CALL (Computer-Assisted Language Learning) and Distance Learning. U Čičin-Šajn, M., Turčić Prstačić, I. i Sluga Novčić, I. (ur.) *MIPRO 2006*, 145-151.
- Strategija e-učenja 2007.-2010. (2007). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Studiji/e-ucenje/e-ucenje_strategija/Sveuciliste_u_Zagrebu_Strategija_e_ucenja_Senat_v1.pdf (pristupljeno 14. ožujka 2021.)
- Šoljan, N. (1972). *Nastava i učenje uz pomoć kompjutera*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- UNESCO (2002). Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations. <https://www.saide.org.za/resources/Library/Moore%20-%20UNESCO%20ODL%20trends%20policy%20and%20strategy%20.pdf> (pristupljeno 22. siječnja 2021.)
- UNESCO (2020). UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure #LearningNeverStops. <https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad> (pristupljeno 26. veljače 2021.)

Experiences of foreign-language teachers at the tertiary level in the online teaching environment in Croatia in 2020

Iva Lučev

Libertas međunarodno sveučilište, Zagreb
ilucev@libertas.hr

Lucija Lukić Jakopčević

Libertas međunarodno sveučilište, Zagreb
lucija.l.jakopcevic@gmail.com

Višnja Špiljak

Libertas međunarodno sveučilište, Zagreb
vspiljak@libertas.hr

This study endeavours to determine whether, and to what extent, adapted methods, external circumstances, and subjective factors impacted teachers' performance in the online teaching of foreign languages for professional purposes at the tertiary level, as evaluated by the teachers themselves. A survey was carried out via an online questionnaire in December 2020 and in January 2021; the sample consisted of 60 respondents from 13 towns in Croatia. The study explored (i) the impact of adapted teaching methods in online teaching on teachers' performance; (ii) the impact of external factors on teachers' performance (external factors defined as those which teachers could not directly influence, such as the number of classes, the size of groups, online platforms, academic misconduct among students, working conditions, the support of higher education institutions); (iii) the factors of teacher dissatisfaction with teaching online. The results of the study reveal that the teachers who managed to adapt their teaching methods to the online medium are more satisfied with their performance, and so are their students. Furthermore, the adverse external factors, as well as subjective factors of dissatisfaction, did not substantially impact the performance of online teaching. The study contributes to the debate on the teaching of foreign languages for professional purposes at the tertiary level and offers practical implications for preparing and organising online classes, selecting teaching materials, and assessing and evaluating students. Finally, the study provides recommendations for further research on online foreign-language teaching in higher education.

Key words: *online teaching, adapted methods of online teaching, self-evaluation of teachers' performance, dissatisfaction factors.*