

Љиљана С. Плазинић¹

Универзитет у Београду, Училишњски факултет,
Београд, Србија

МОТИВАЦИЈА, АНКСИОЗНОСТ И САМОЕФИКАСНОСТ УЧЕНИКА У ТВ НАСТАВИ²

Апстракт: У првом таласу (март–јун 2020) затварања школа изазваног пандемијом COVID-19, већина земаља користила је ТВ наставу (UNICEF, 2020) ради повећања доступности образовања ученицима који немају приступ дигиталним уређајима и алатима. О ученичком доживљају учења у ТВ настави постоје тек малобројне студије, старијег датума, са контрадикторним налазима. Циљ овог истраживања, спроведеног у оквиру шире студије, јесте да утврди дескриптивне показатеље мотивације за учење, предметне самоефикасности и анксиозности ученика у учењу предмета природних и друштвених наука током часова ТВ наставе. Узорак чини 1908 ученика, од 1. до 8. разреда основне школе који су попунили упитнике већ коришћене на српским узорцима ученика: адаптирани упитник академске мотивације (Šarčević, 2015); и предметне самоефикасности и анксиозности (OECD, 2013). На основу вредности аритметичких средина и теоријских вредности скале (распона 1–5) можемо закључити да су ученици у просеку веома самоефикасни ($M = 4,03$; $SD = 0,79$) и интринзички мотивисани ($M = 3,89$; $SD = 0,95$), умерено инструментално мотивисани ($M = 2,80$; $SD = 0,77$), као и слабо анксиозни ($M = 1,87$; $SD = 0,81$) и амотивисани ($M = 1,75$; $SD = 0,80$). Добијени резултати пружају основу за поређење са подацима добијеним на истим инструментима током регуларне наставе ради утврђивања ефеката кризе на испитиване доживљаје.

Кључне речи: COVID-19, настава на даљину, зајиварање школа, ученички доживљај.

1 ljiljana.plazinic@gmail.com

2 Истраживање приказано у раду део је шире студије у оквиру докторске дисертације ауторке под називом *Наставне стратегије као чиниоци академске мотивације, самоефикасности и анксиозности ученика у ТВ настави*, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Увод

Две године пандемије коронавируса потресле су читав свет и донеле бројне изазове у свим областима друштвеног живота, укључујући и образовање. Од средине марта 2020. године, 1,6 милијарди ученика, студената и њихових наставника широм света било је принуђено да окружење учионице замене учењем на даљину. Могућност заразе новим и слабо истраженим вирусом суочио је читаво друштво са страхом и неизвесношћу. У Републици Србији уведено је ванредно стање које је ограничило друштвене и економске активности. Уобичајени облици пружања емоционалне подршке у ситуацији кризе махом су обесхрабривани због потребе за физичким дистанцирањем. Свеукупна ситуација довела је до пораста доживљаја стреса, негативних емоција и когнитивних процена и повећане инциденце анксиозности и депресивности у популацији (Džamonja-Ignjatović i sar., 2020). У таквом контексту ученици и наставници суочили су се са потребом да своје активности учења и наставе „преселе” из учионице у своје домове.

С обзиром на чињеницу да приступ дигиталним технологијама, алатима и вештинама знатно варира међу ученицима и наставницима, да би проширили обухват образовањем у овако измењеним околностима, већина земаља (68% од 127 за које постоје подаци) у првом таласу затварања школа користила је неку комбинацију дигиталне и недигиталне наставе на даљину (UNICEF, 2020). Најчесталији недигитални вид наставе на даљину била је ТВ настава, коју је користило 75% испитаних земаља (ibid). На овај начин свим ученицима пружен је једнак квалитет наставе, без обзира на њихове социоекономске прилике (дигиталне уређаје, алате, програме или приступ интернету), као и ниво дигиталних компетенција ученика, њихових родитеља и наставника.

ТВ настава (televised instruction, telecourses) се дефинише као настава путем видеа, у којој је учење одређеног предмета усклађено са утврђеним курикулумом и академским стандардима (Luskin, 1983). Њено емитовање у Републици Србији почело је од дана доношења *Одлуке о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовној ради установа предшколској васпитања и образовања* (Службени гласник РС, број 30) на националним телевизијским сервисима, и емитована је до краја школске године (МПНТР; интерни акт; 2020). Овим видом наставе на даљину обухваћено је 95% ученика основне школе, од којих је највећи број ученика комплементарно био укључен и у неки вид интеракције са наставницима/учитељем уз помоћ дигиталних алата и платформи (85% ученика, према МПНТР, 2020). За интеракцију највише су коришћени апликација за ћаскање „Вибер“, мејл и телефонски разговори (Ђорђевић и сар, 2021). Емитовање ТВ часова је настављено и у наредној школској години у којој се према

Сѣручном уѣуѣсѣѣу за орѣанизацију и реализацију образовно-васѣѣѣѣној раѣа у основној школи у школској 2020/21. (МПНТР, интерни акт, 2020) настава се одвијала према два модела. Први је подразумевао непосредан рад са половином ученика из одељења у просторијама школе, а друга половина ученика од куће (модел 2), „прате часове путем Јавног медијског сервиса” (*ibid*, стр. 12).

Поред извесних погодности које ТВ настава пружа (дотупност, обухват ученика, једноставност и цена организације) она има и извесне недостатке. Највећи недостатак огледа се у њеној једносмерности (иде од наставника ка ученицима, чији „глас“ се не може чути) и аперсоналности (између наставника и ученика не постоје уобичајени социјални односи који постоје у учионици). Стога је важно проверити њене ефекте на ученике. Метаанализе показују да ТВ настава има једнаке или веће ефекте на постигнућа ученика од наставе у учионици (Machtmes & Asher, 2000; Ritchie & Newby, 1989). Међутим, о ученичком доживљају учења у ТВ настави постоје тек малобројне студије, старијег датума, са контрадикторним налазима. Нека истраживања показују да су ставови према њој негативнији од ставова према редовној настави (Bernard, *et al.*, 2004; Chute, Balthazar, & Poston, 1988; Moskowitz, 1964), а нека да су ови ставови позитивнији (Snowball & Collins, 1980). Ове контрадикторне и релативно застареле налазе тешко је директно екстраполирати на доживљај ТВ наставе у условима здравствене кризе. Савремене студије у нашој земљи чешће су адресирале доживљај наставника, него ученика. Ђорђић и сарадници (2021) су утврдили да се нешто више од половине (55,3%) наставника слаже да је ТВ настава била квалитетна, а ЗУОВ је у анкети са 15000 запослених у школама, утврдио да 48,9% испитаника сматра да је ТВ настава највише помогла наставницима приликом спровођења учења и наставе на даљину³. Међутим, поставља се питање како ученици опажају ТВ наставу и још важније, какав је њихов доживљај сопствене могућности да се изборе са захтевима овог типа наставе, колико и како су мотивисани да уче, а у којој мери су присутни страх, трема и беспомоћност. Стога је циљ овог, дескриптивног, истраживања био да утврдимо какав је ученички доживљај предметне мотивације, самоефикасности и анксиозности у ТВ настави. Наиме, ради се о важним некогнитивним образовним исходима, који представљају уједно и најснажније факторе сазнајних постигнућа (за преглед метаанализа о факторима постигнућа видети: Hattie, 2009; Stankov & Lee, 2014; предиктори академских постигнућа у нашој средини – Јовановић, 2011; Павловић-Бабић, 2007; Јакшић, Марушић Јаблановић и Гутвајн, 2017, Плазинић, 2020), а у даљем тексту даћемо одређења сваког од њих. ТВ наставу као специфичан облик наставе на даљину карактерише *директно њодучавање* у коме наставник ученицима вербално и уз помоћ визуелних презентација „преноси“ знања у готовом, коначном облику, док је ученик стављен у позицију

3 <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitanog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>

слушаоца (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, & Miljković, 2003). Иако се овај вид наставе неретко повезује са учењем путем механичког запамћивања информација простим понављањем, метаанализе из домена наставне ефикасности показују да директно подучавање има позитивне доприносе ученичком постигнућу (Scheerens, 2016, стр. 205), и може водити смисленом (осмишљеном, са разумевањем) учењу, а не само механичком (Ausubel, 1963, стр.15). Секундарна анализа TIMSS студије изведене на репрезентативном узорку ученика, показује да је овај облик рада са ученицима четвртог разреда у настави математике и природних наука доминантан, док су истраживачке и експерименталне методе рада ретко заступљене (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017, стр. 164). Аутори примећују да нема значајних разлика између рада учитеља у Србији у односу на међународни просек, међутим интересантан је налаз да су ученици из Србије задовољнији овим обликом наставе од својих вршњака. Чак 85% ученика из Србије наставу доживљава као *веома* ангажујућу док гледајући међународни просек наставу једнако позитивно доживљава 69% њихових вршњака. Тек 2% ученика из Србије наставу сматра недовољно ангажујућом, док исти став дели три пута више ученика узимајући у обзир просек свих земаља које су учествовале на TIMSS студији; (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017, стр. 170). Сличне индиције постоје и када су у питању старији разреди. Подаци ПИСА истраживања показују да је око 77% ученика из Србије изјавило да њихов наставник поставља јасне циљеве за њихово учење, што је на нивоу просека у ОЕЦД земљама, а 60% ученика да наставник на почетку сваког часа понови оно што су учили на претходним часовима док просек у ОЕЦД земљама износи 44% процента (Videnović & Čarpić, 2020; стр. 144). Исказано високо задовољство ученика из Србије доминантно предавачком наставом послужило је нам за дефинисање опште хипотезе истраживања.

Значај и значење академске самоефикасности

Самоефикасност представља веру у сопствене способности превазилажења препрека на путу ка неком циљу улагањем труда (Bandura, 1977). У питању је доменоспецифична диспозиција која представља релативно снажан предиктор успешности у датом предмету (објашњава око 10% варијансе постигнућа), како у млађим, тако и у старијимзрастима и то у области математике (Јакшић и сар, 2017, Pavlović-Babić, 2007), природних наука (Џиновић и Вујачић, 2017), читалачке писмености (Јовановић, 2014). Самоефикасност не утиче само на образовне исходе већ и на процесе учења и ангажовања у образовним активностима. Линенбринк и Пинтрич (Linnenbrink & Pintrich, 2003) су указали да са порастом самоефикасности расте и ангажовање ученика у учењу. Супротно, ниска самоефикасност повезана је са негативним социо-емоционалним стањем ученика (депресијом и анксиозношћу, Hattie, 2009).

Пеликан и сарадници утврђују да иако су се сви ученици суочавали са сличним проблемима током наглог преласка на учење услед пандемије COVID-19, они који су имали већу самоекфикасност доживљавали су ову ситуацију мање стресном, имали су боље стратегије управљања временом и ресурсима за учење и имали су мање потребе за подршком (Pelikan, et al., 2021).

Значај и значење академске мотивације

Академска мотивација (мотивација за учење) представља „сложени склоп чинилаца који покрећу, обезбеђују енергију, усмеравају, одређују ниво и трајање активности усмерене ка овладавању знањем и вештинама који су циљ учења“ (Trebješanin, 2009). Иако често о ученицима размишљамо као о мање или више мотивисаним (мотивацију посматрамо као једнодимензионални конструкт), актуелна теорија самодетерминације (Ryan & Deci, 2008) показује да мотивација може имати различите квалитете. Под термином *самодејтерминације* подразумева се доживљај особе да се понаша својевољно, односно да су њена понашања покренута изнутра, а људска понашања се могу наћи на различитим тачкама континуума самоодређења. На левом крају континуума налази се *амотивација*. То је стање у коме нема ни унутрашњих ни спољашњих подстицаја који особу покрећу понашање (нпр. ученик не види никакав разлог да учи предмет). Следећа група понашања припадају неком од четири типа спољашње мотивације која се разликују с обзиром на степен самоодређења. *Екстерна регулација* представља облик спољашње мотивације који је у потпуности одређен спољашњим наградама и казнама, чије присуство или одсуство регулише понашање ученика („Учим да бих добио телефон од родитеља“. „Учим да избегнем да ми мама одузме телефон“). Код *интројективне регулације* средински притисци не играју улогу директно, већ бивају поунутрени, те особа саму себе кажњава непријатним емоцијама уколико не испуни захтеве које је средина постављала или награђује себе поносом због успеха у ономе што је средина показала да цени. *Идентификујућа регулација* има још већи степен самоодређености будући да особа понашање које је раније било наметнуто споља или изнутра сада почиње да доживљава важним, корисним или вредним. Она се идентификује са вредностима које су раније биле наметнуте (нпр. добре оцене, компетентност и успешно овладавање неком предметном облашћу), па и сама понашања која доводе до достизања те вредности постају за њу важна, те је мотивишу на активност („Учим јер ће ми то бити корисно да упишем бољу средњу школу“). На крају, *интринзичка мотивација* представља склоност бављењу активностима јер се оне доживљавају сагласним са сопственим интересовањима, а особа има доживљај личног, слободног избора („Учим психологију зато што уживам у томе“).

Када су у питању везе мотивације за учење са постигнућима ученика различитих узраста, у домаћем образовном контексту *интринзичка*

мотивација, је снажан предиктор школског постигнућа на млађим узрастима (објашњава 13% варијансе математичког постигнућа ученика четвртог разреда, Јакшић и сар, 2017) као и постигнућа из домена разумевања прочитаног на старијим узрастима (Јовановић, 2014; Плазинић, 2020).

Значај и значење академске анксиозности

Метаанализе показују негативну повезаност школског постигнућа са академском анксиозношћу ученика (корелације се у просеку крећу око $-.27$), без обзира на њихов пол, узраст, етничку припадност, и коришћене инструменте за мерење анксиозности (Ма, 1999). Када су у питању ученици из Србије, секундарна анализа података прикупљених у оквиру PISA истраживања показује да је она најбољи предиктор постигнућа из математике (Pavlović-Babić, 2007) и један од најбољих предиктора постигнућа на тесту читалачке писмености (Плазинић, 2020). Поменути концепт *академске анксиозности* коришћен у нашем истраживању не полази од претпоставке да је у питању стабилна карактеристика ученика, већ ситуациона емоционална реакција која се јавља у ситуацијама учења датог предмета (нпр. трема, забринутост, фрустрација, осећање беспомоћности...). Њен негативан утицај се остварује када високо анксиозни ученици деле своју пажњу на школске активности и сопствене руминације, што последично доводи до слабијег успеха у овим активностима (Wigfield & Eccles, 1989).

Методологија истраживања

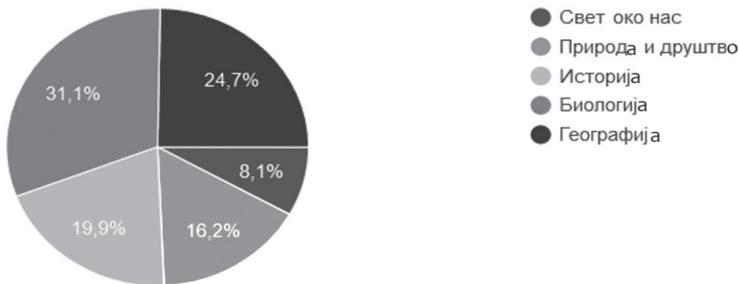
Циљ и задаци истраживања

С обзиром на контрадикторност и релативну застарелост постојећих налаза о ефектима ТВ наставе на доживљај ученика, као и непостојање налаза о овом феномену у нашој средини, истраживање је дескриптивног карактера са циљем утврђивања валенце доживљаја ученика у ТВ настави. Задаци су да утврдимо какав је ученички доживљај предметне мотивације, самоефикасности и анксиозности у ТВ настави укључујући минималне, максималне и просечне вредности на скалама, као и мере диспрезије, закривљености и издужености дистрибуције. У питању су најснажнији предиктори *сазнајних* постигнућа, али истовремено и образовни исходи важни за добробит и ангажовање ученика. Да би се одговорило на истраживачки проблем, циљ и задатке истраживања, постављен је истраживачки дизајн неексперименталне корелативне студије, која је експлоративна по својим циљевима, и заснована на трансверзалном приступу. Узевши у обзир високо задовољство репрезентативних узорака старијих (Videnović & Čarpić, 2020) и млађих (Đerić, Stančić i Đević, 2017) основаца из Србије наставом коју истовремено оцењују

доминантно предавачком, постављена је општа истраживачка хипотеза да ће ученици ТВ наставу доживети умерено позитивно, односно да ће своју амотивацију и анксиозност оценити ближе нижим вредностима петостепене скале, а мотивацију и самоефикасност ближе вишим.

Узорак испитивања

Истраживачке податке прикупили смо у првом таласу затварања школа (мај 2020), у последње три недеље емитовања ТВ наставе, када су сви актери стекли искуство са овим обликом учења и наставе на даљину. Узорак предмета чине свет око нас и природа и друштво на млађем основношколском узрасту и историја, биологија и географија на старијем. Узорак ученика чини 1908 ученика, који су анонимно попунили електронске упитнике прослеђене школама. Ученик би на почетку упитника навео разред, предмет и наставну јединицу коју је посматрао, а затим изражавао не/сагласност са ставкама које мере различите аспекте доживљаја током праћења ТВ наставе. Заступљеност ученика у узорку према предмету чије су часове оцењивали дата је на Графикону 1.



Графикон 1. Структура узорка према предмету

Полна структура испитаника је релативно уједначена, са нешто већим бројем испитаница (55,9%). Када је у питању структура узорка према типу насеља, готово две трећине испитаника је из града док је нешто више од једне трећине испитаника (38%) из сеоске средине. У нашем узорку нашли су се ученици из веома различитих насеља, од великих градова: Београд, Ниш, Ваљево, Чачак, преко низа мањих градова и села Шумадијског, Колубарског, Средњобанатског и Косовскопоморавског округа.

Инструменти

Ученици су попуњавали електронске упитнике, где би исказивали степен свог слагања са тврдњама на петостепеној скали процене Ликертовог типа (1 – уопште се не слажем са тврдњом, 2 – углавном се не слажем са тврдњом, 3 – нити се слажем нити се не слажем, 4 – углавном се слажем са тврдњом, 5 – у потпуности се слажем са тврдњом).

Предметна самоефикасност мерена је са пет тврдњи адаптираних из PISA 2009 упитника за ученике (нпр. *На часу овој предмета разумем чак и најтеже задатке*). Кромбахова алфа ($\alpha = 0.83$) указује на добру поузданост.

Академска мотивација ученика испитана је са 12 тврдњи, где је сваки од испитиваних типова мотивације репрезентован супскалом са по три ставке: интринзичка (нпр. *Уживам док учим нове ствари из овој предмета*), екстринзичка регулација (нпр. *Учим да би родитељи били задовољни мноме*), идентификујућа мотивација (нпр. *Учим овај предмет да бих имао/ла боље оцене и уписао/ла бољу школу*) и амотивација (нпр. *Искрено, немам појма зашто учимо овај предмет*) адаптираних према Šarčević, 2015). Експлораторна факторска анализа над свим ставкама дала је трофакторско решење које објашњава 72% варијансе. Ставке из две врсте екстринзичке мотивације које смо процењивали: екстринзичке регулације и идентификујуће мотивације имале су засићења на истом фактору који смо даље назвали *инструменталном мотивацијом*. Овај облик мотивације говори о тежњи ученика да учењем обезбеде награде и добар однос са родитељима, као и задовољавајући успех који ће их водити ка жељеним средњим школама, добро плаћеном послу и удобном животу. Поузданост ове супскале је прихватљива ($\alpha = 0.71$), као и супскале амотивације ($\alpha = 0.74$) док је поузданост супскале интринзичке мотивације добра ($\alpha = 0.83$).

Предметна анксиозност мерена је уз помоћ пет ставки адаптираних из PISA 2009 упитника за ученике (нпр. *Врло сам најтеж/а кад морам да играм час из овој предмета*). Кромбахова алфа ($\alpha = 0.80$) указује на добру поузданост.

Резултати

У Табели 1 за све мерене карактеристике ученика приказали смо минималне, максималне и просечне вредности на скалама, као и мере дисперзије, закривљености и издужености дистрибуције.

Табела 1: Описне статистичке мере скала неколициних образовних исхода

| | Min | Max | M | SD | Skewness | Kurtosis |
|---------------------------|------|------|------|------|----------|----------|
| Самоефикасност | 1,60 | 5,00 | 4,03 | 0,79 | -0,78 | -0,05 |
| Интринзичка мотивација | 1,00 | 5,00 | 3,89 | 0,95 | -0,77 | -0,01 |
| Инструментална мотивација | 1,00 | 5,00 | 2,80 | 0,77 | 0,56 | 0,26 |
| Анксиозност | 1,00 | 4,60 | 1,87 | 0,81 | 0,95 | 0,38 |
| Амотивација | 1,00 | 4,33 | 1,75 | 0,80 | 1,08 | 0,61 |

Min – минимални резултат ученика на скали; Max – максимални резултат ученика на скали; M – аритметичка средина скале; SD – стандардна девијација; Skewness – мера асиметричности дистрибуције; Kurtosis – мера издужености дистрибуције;

На основу вредности аритметичких средина можемо закључити да су ученици у просеку самоефикасни (оцена 4 би значила да се углавном слажу са тврдњама дате скале), умерено интринзички мотивисани, слабо до умерено инструментално мотивисани, слабо амотивисани, и слабо анксиозни. На основу вредности скјуниса, закључујемо да су амотивација и анксиозност позитивно асиметрично дистрибуиране, што значи да се аритметичка средина налази у зони нижих вредности, те да су у овој зони веће фреквенце ученика. Када су у питању самоефикасност и интринзичка мотивација – ситуација је супротна: већина ученика налази се на позитивном крају скале, односно високо је самоефикасно и интринзички мотивисано. Ови резултати у складу су са општом хипотезом истраживања.

Највише просечне оцене, у апсолутном смислу, ученици дају у погледу своје самоефикасности. Овај налаз показује да они у просеку имају поверења у сопствене способности превазилажења тешкоћа у учењу датог предмета. Њихово самопоуздање чини их склоним да се сагласе са тврдњама да успешно и брзо уче, решавају чак и теже задатке и верују да ће остварити добре оцене. Како смо у уводном делу рада приказали, предметна самоефикасност је један од најјачих предиктора успешности у датом предмету, те овај налаз сматрамо охрабрујућим у условима наглог и непримпремљеног преласка на наставу на даљину. Такође, очекујемо да су захваљујући свом релативно виском самопоуздању ученици у просеку ову ситуацију без преседана доживели не толико стресном, те да су успевали да управљају својим временом и ресурсима за учење (Pelikan, et al, 2021). Додатна интерпретација ових налаза могла би се кретати у правцу ученичког прецењивања сопствених постигнућа, „захваљујући“ немогућности регуларних провера знања током наставе на даљину.

Када је у питању мотивација за учење, охрабрује налаз да су ученици највише оцене давали у погледу своје интринзичке мотивације ($M=3,89$), која од свих испитиваних квалитета мотивације има најпожељније ефекте на процесе и исходе учења, као и на емоционалну добробит ученика. Метаанализа Тејлора и сар. (Taylor et al, 2014) показала је снажну корелацију између унутрашње мотивације и школског постигнућа код ученика различите старости (основци, средњошколци и студенти). Слично, Фројланд и Ворел (Froiland and Worrell, 2016) су показали да интринзичка мотивација не предвиђа само оцене већ и ангажовање ученика у учењу, а интринзички мотивисани ученици су и задовољнији и срећнији, осећају мање досаде и негативних осећања (Howard et al., 2021). Заиста, наши резултати показују да у просеку ученици себе не доживљавају амотивисаним ($M = 1,75$) нити анксиозним ($M = 1,87$). Када је у питању инструментална мотивација, резултати показују да ученици у просеку не сматрају себе покренутим на учење из инструменталних разлога ($M = 2,8$), односно углавном не доживљавају да уче због притисака или страха од родитеља, или само због оцена које их могу водити жељеним средњим школама, добро плаћеном послу и удобном животу.

Закључак

Пандемија коронавируса наметнула је потребу за физичким дистанцирањем, и последично довела до бројних промена у свим областима друштвеног живота. У тако измењеном контексту ученици су се суочили са потребом да своје активности учења „преселе” из учионице у своје домове. У првом таласу затварања школа, који је наступио нагло и без претходне припреме, многе државе, укључујући и Републику Србију употребиле су ТВ наставу. Овај специфичан облик наставе на даљину поред доступности, карактеришу и неке мане попут чињенице да је у потпуности једномерна (иде од наставника ка ученицима, чији „глас“ се не може чути) и аперсонална (између наставника и ученика не постоје уобичајени социјални односи који постоје у учионици). Стога смо одлучили да истражимо доживљај ученика овог облика наставе, посебно у погледу њихове предметне мотивације, самопоуздања и анксиозности. Резултати су показали да ученици у просеку имају повољне перцепције свог самопоуздања и интринзичке мотивације на часовима природних и друштвених наука, док реметилачки фактори попут анксиозности и амотивације нису у просеку заступљени у доживљају ученика. Ови налази су охрабрујући и у складу са претходним налазима на репрезентативном узорку четвртака према којима је директно подучавање доминантан облик рада те да су ученици из Србије њиме задовољни (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017, стр 164). Даља истраживања требало би да одгонетну да ли се доживљај ТВ наставе разликује и у ком правцу од наставе у учионици. Такође, ово истраживање имало је извесне недостатке које би у наредним истраживањима требало надоместити. Наиме, због затварања школа коришћени су електронски упитници, који постављају и извесне захтеве за попуњавање (поседовање електронских уређаја, вештине њиховог коришћења) што је можда допринело закривљености узорка, тако да су на њега одговарали ученици са повољнијим карактеристикама (социоекономским статусом, едукативном подршком породице), што би у наредним истраживањима требало избећи.

Литература:

- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Chute, A. G., Balthazar, L. B., & Poston, C. O. (1988). Telecommunications: Learning from teletraining. *American Journal of Distance Education*, 2(3), 55–63.
- Džamonja-Ignjatović, T., Stanković, B., & Klikovac, T. (2020). Iskustva i kvalitet života starijih osoba tokom pandemije Kovida-19 i uvedenih restriktivnih mera u Srbiji. *Psihološka istraživanja*, 23(2), 201–231. DOI: 10.5937/PSIS-TRA23-28990.
- Džinović, V. i Vujačić, M. (2017). Samouverenja učenika o kompetentnosti u matematici i prirodnim naukama. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (Ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji – rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. Razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 115–128). Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I., Stančić, M., Đević, R. (2017) Kvalitet nastave i postignuće učenika u matematici i prirodnim naukama. U: Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N. i Jakšić, I. (Ur.). *TIMSS 2015 u Srbiji, rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, (str.149–181). Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđić, D. M., Cvijetić, M. M., & Damjanović, R. D. (2021). Iskustva učitelja i nastavnika tokom realizacije nastave na daljinu usled pandemije virusa korona (COVID-19). *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(2), 86–103. DOI: 10.5937/inovacije2102086D
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
- Jakšić, I., Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N. (2017). Činioci postignuća učenika iz Srbije u oblasti matematike. U: Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N. i Jakšić, I. (ur.). *TIMSS 2015 u Srbiji, rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, 67–94. Institut za pedagoška istraživanja.

- Jovanović, V. P. (2014). *Faktori napredovanja na testu čitalačke pismenosti: predstave o znanju i karakteristike školskog konteksta* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8098>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Luskin, B. J. (1983). Telecourses: 20 Myths, 21 Realities. *Community and Junior College Journal*, 53(8), 48.
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 30(5), 520–540. <https://doi.org/10.2307/749772>
- Machtmes K. & Asher J. W. (2000) A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education, *American Journal of Distance Education*, 14(1), 27–46.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center
- Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N., & Jakšić, I. (2017) *TIMSS 2015 u Srbiji, rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2020). *Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi. interni akt*. Pristupljeno 5.9.2021: <http://www.mpn.gov.rs/strucno-uputstvo>
- Moskowitz, G. (1964). TV Versus Classroom Instruction in Foreign Language: A Study of Elementary School Children's Attitudes. *The Journal of Experimental Education*, 33(2), 175–181.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing.
- Pavlović-Babić, D. B. (2007). *Evaluativna istraživanja obrazovnih postignuća: konceptualne i metodološke mogućnosti i ograničenja u interpretaciji rezultata: doktorska disertacija*. [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet].

- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Plazinić, Lj. (2020). Šta možemo naučiti o unapređenju čitalačke pismenosti od učenika iz Srbije? U: G. Zeljić i Z. Opačić. (Ur.). *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, (str. 188–202). Učiteljski Fakultet Beograd.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159–175. DOI: 10.1080/00461520903028990
- Ritchie H. & Newby T. J. (1989) Instruction: Classroom lecture/discussion vs. Live televised instruction: A comparison of effects on student performance, attitude, and interaction, *American Journal of Distance Education*, 3(3), 36–45. <https://doi.org/10.1080/08923648909526677>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Snowball, D., & Collins, W. A. (1980). Televised accounting instruction, attitudes and performance: A field experiment. *Accounting Review*, 55(1), 123–133. DOI: 10.2307/246179
- Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.858908>
- Šarčević, D. (2015). Struktura akademske motivacije u ranoj adolescenciji prema teoriji samoodređenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(2), 222–248. DOI: 10.2298/ZIPI1502222S
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Učiteljski fakultet Beograd.
- UNICEF (2020). Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries; приступљено 10.6.2020. ca <https://ideas.repec.org/p/ucf/inores/inores1090.html>

- Videnović, M., Čaprić, G. (2020). *PISA 2018: Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Institut za psihologiju, Zavod za vrednovanje kvaliteta i Ministarstvo prosvete i tehnološkog razvoja.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159–183. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_3
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2020). Rezultati ankete: šta 15.000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu.

Ljiljana S. Plazinić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

MOTIVATION, ANXIETY AND SELF-EFFICACY OF STUDENTS IN TV INSTRUCTION

Abstract

In the first wave of school closures caused by the COVID-19 pandemic (March-June 2020), most countries used TV instruction (UNICEF, 2020) to increase the accessibility of education to students who do not have access to digital devices and tools. There are only a few older studies with contradictory findings on students' experience of learning in TV instruction. The aim of this research, carried out as part of a wider study, is to determine descriptive indicators of learning motivation, subject self-efficacy and student anxiety in science and humanities subjects learning through TV instruction. The sample consisted of 1,908 students, from the 1st to the 8th grade of elementary school (primary and lower secondary education), who filled out questionnaires already used on Serbian samples of students: adapted academic motivation questionnaire (Šarčević, 2015); and subject self-efficacy and anxiety (OECD, 2013). Based on the values of the arithmetic means and the theoretical values of the scale (range 1-5), we can conclude that the students on average feel self-efficacious ($M = 4.03$; $SD = 0.79$) and intrinsically motivated ($M = 3.89$; $SD = 0.95$), moderately instrumentally motivated ($M = 2.80$; $SD = 0.77$), and have low levels of anxiety ($M = 1.87$; $SD = 0.81$) and amotivation ($M = 1.75$; $SD = 0.80$). The obtained results provide a basis for comparison with the data obtained on the same instruments during regular classes in order to determine the effects of the crisis on the examined experiences.

Key words: *COVID-19, distance education, school closure, students' experience.*