

Рад примљен: 31. 8. 2021.

Рад прихваћен: 10. 11. 2021.

Оригинални
научни радАлександра Р. Блатешић¹, Тамара Б. СтанићУниверзитет у Новом Саду, Филозофски факултет,
Нови Сад, Србија

Душана Д. Шакан

Универзитет Унион, Факултет за правне и
пословне студије др Лазар Вркатић,
Нови Сад, Србија

Мошнвација за учење италијанској језика шоком онлајн-нашаве²

Резиме: У овом раду приказате како и у којој мери је променеена универзитетска нашава италијанској језика као изборној и обавезно-изборној предмета у онлајн-контексту, наметнутим у условима пандемике вируса корона. Прелазак са нашаве у учионици на онлајн-нашаву (енг. pure e-learning, шомом blended learning) у синхроним и асинхроним облику значајно је утицао на бројне факторе важне за усвајање италијанској језика и уознавање са елементима италијанске цивилизације и културе. Циљ сироведеној истраживања је био да истражимо резултате успешности организоване (а)синхроне онлајн-нашаве, откријемо у којој мери овај други начин нашаве утиче на академску мотивацију студентата за учење италијанској језика као изборној другој страном језика, те установимо предуслове за истраживање различитих аспеката мотивације: преходно искуство са онлајн-нашавом, истраживање, техничке истраживачке истраживачке о онлајн-нашави. Истраживање је сироведено међу студентима различитих студентских група Филозофској факултету Универзитету у Новом Саду. У истраживању је учествовало 136 студентата италијанској (85% истраживача), старости од 19 до 33 године (АС=20.55), који су нашаву истражили у онлајн-контексту. Применом анализе латентних профила реистравирана су четри профила академске

1 aleksandra.blatesic@ff.uns.ac.rs

2 Рад је настао као резултат уводног истраживања на пројекту „Дигитализација универзитетске наставе језика, књижевности и културе: изазови, решења и перспективе у склопу одрживог развоја АП Војводине“ (бр. 142-451-2260/2021-01/01) који финансира Аутономна покрајина Војводина, тј. Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност у Новом Саду. Пројекат се спроводи на Филозофском факултету и Факултету техничких наука Универзитета у Новом Саду, уз сарадњу Факултета за правне и пословне студије др Лазар Вркатић у Новом Саду.

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

мотивације: изразито мотивисани (8% испитаника), средње мотивисани (49%), ниско аутономно мотивисани (17%) и веома немотивисани (26%). У раду су представљене три надности профилма у односу на: 1) искуство у онлајн-настави пре пандемије, 2) свих на студијама, 3) пошешкоће са интернет везом у време онлајн-наставе и 4) ставове о онлајн-настави. Резултати испрживања указују на то да највећи број студенаца преферира наставу уживо у односу на онлајн, али и да преходно искуство у онлајн-настави има значајан утицај на одржавање оималној или осисање високој нивоа мотивисаности.

Кључне речи: италијански језик, (а)синхрона онлајн-настава, академска мотивација, анализа лашних профила, теорија самоодређења.

Увод

Основни концепт наставе на даљину, у смислу организовања наставе у условима физичке удаљености између наставника и ученика, постоји већ дуго. Историја учења на даљину датира од 18. века, тачније од 1728. године, када је забележен први објављен оглас у часопису *Boston Gazette*, у којем наставник Калб Филипс применио методе скраћеног, готово стенографског писања (енг. *short hand*) нуди часове слањем материјала поштом (Holmberg, 2005: 13). До прве велике иновације дошло је тек 1840. године, када је Исак Питман у овај начин подучавања укључио и обавезан одговор студената, такође поштом, који је он потом исправљао и поново слао студентима (Alan, 2003: 1). Већ 1858. године Универзитет у Лондону постаје прва институција из домена високог образовања која поред традиционалне наставе нуди и учење на даљину, да би касније сличне иницијативе преузели и амерички колеџи и универзитети (Illinois Wesleyan College – 1874, Chataqua School of Theology у држави Њујорк – 1881, Correspondence University, Итака, Њујорк – 1883. (Mathieson, 1971: 3, Pittman 2001: 14). О настави на даљину се много дискутовало, а једну од бољих дефиниција дао је Киген, који је установио пет основних чинилаца: 1) скоро стална физичка удаљеност између наставника и ученика, која је разликује од традиционалног образовања уживо (енг. *face to face*), са наставником и ученицима у учионици, 2) институционално обезбеђење плана наставе, наставног материјала и

подршке студентима, што ову наставу разликује од приватног и самообразовног процеса, 3) употреба техничког медија за премошћавање физичке удаљености учесника у настави, 4) обезбеђивање двосмерне комуникације у којој студент добија одговоре, али и започиње дискусију и 5) скоро стална удаљеност од других ученика/студената, која може бити конципирана за индивидуални приступ настави, али и групни преко концепта за колаборативно учење (Keegan, 1998:43).

На самом почетку 21. века даљи развој технологије за комуникацију довео је до масовније употребе термина е-учење (енг. *e-learning*) и м-учење (енг. *m-learning*) за описивање наставе на даљину у којој се користе компјутер и мобилни телефон (Holmberg, 2005: 11). Један облик наставе који се развијао упоредо са развојем компјутера била је тзв. комбинована настава (енг. *blended learning*), као систем учења који комбинује наставу уживо и наставу уз употребу е-технологија (Bonk & Graham, 2006: 5). Данашња комбинована настава, захваљујући *live streaming* медију, може да се изводи у реалном времену као и традиционална, наставни материјал може бити дат у штампаном, али и дигиталном формату, док се провера знања не врши искључиво као у настави е-учења, већ и у образовној установи.

Данас многи образовање на даљину погрешно сматрају новим феноменом, јер је појавом интернета оно само добило нову димензију (Ђорђевић и сар., 2021: 87). Убрзан развој технологија и ИТ сектора довео је до развоја синхроног и

асинхроног начина комуницирања, што је директно утицало на облике извођења наставе на даљину: 1. синхрони – са медијима који омогућавају комуникацију у реалном времену (платформе за видео-конференције Зум (енг. *Zoom*), Биг блу батн (енг. *Big Blue Button*), Гугл мит (енг. *Google Meet*), видео-позиви Скајп (енг. *Skype*) и сл.) и 2. асинхрони – са медијима за „одложену“ комуникацију и постављање дидактичког и аудио-видео материјала, као што су платформе за онлајн-учење, Мудл (енг. *Moodle*), Мук (енг. *Moooc*), Гугл учионица (енг. *Google classroom*), форуми, мејлови, стримовање на захтев (енг. *On Demand Streaming*) итд.

У условима наглог прекида традиционалне наставе услед проглашења ванредног стања у Србији, у марту 2020. године, учесници наставног процеса на свим нивоима образовања су били упућени на наставу на даљину, за коју огромна већина није била припремљена. За разлику од основних и средњих школа, које су наставу организовале уз подршку и помоћ Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Завода за унапређење васпитања и образовања и Радио-телевизије Србије (Stojanović, 2020; Đorđić i sar. 2021), високошколске установе су за начин спровођења универзитетске наставе и испита добиле оквирне препоруке надлежног министарства, које су оставиле доста простора за прилагођавање наставних активности појединачних факултета новим околностима у сигурним условима. Затварање универзитетских кампуса и мере за спречавање ширења заразе довеле су до дигиталне револуције на високошколским установама и наметнуле неки облик учења на даљину, уз изазове везане за организациона питања, расположиву инфраструктуру, хардверске и софтверске ресурсе, као и веома кратак временски интервал преласка са класичног на „дигитално“ учење (Dumnić i sar., 2021).

У овом раду приказаћемо како је била спроведена настава италијанског као другог страног језика и изборног предмета на Фило-

зофском факултету Универзитета у Новом Саду током академске 2020/2021. године, након преласка са традиционалне наставе у учионици на хибридно или комбиновано учење (енг. *blended learning*), у којем се учење помоћу онлајн-технологије смењује са сусретима уживо поводом консултација, колоквијума, испита или других активности (Friesen, 2012). Ради континуираног праћења развоја овог новог начина подучавања и учења, као и њеног побољшања, у истраживању смо се бавили испитивањем различитих облика мотивације, с обзиром на то да је управо мотивација један од кључних фактора успешности учења.

Теоријска поставка истраживања

За теоријски оквир истраживања одабрали смо теорију самоодређења (енг. *Self-Determination Theory* – SDT; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017), која разликује неколико облика мотивације: од аутономних облика (интегрисана, унутрашња и идентификована мотивација), преко контролисаних облика мотивације (спољашња и интројектована мотивација), до амотивације. Наиме, теорија самоодређења настоји да објасни разлику између датих облика мотивације на основу унутрашњих мотивационих ресурса индивидуе – базичних психолошких потреба, и срединских ресурса. Ова студија је заснована на приступу фокусираном на особу/личност, уместо на приступу оријентисаном на варијабле. Анализа латентних профила (енг. *Latent profile analysis* – LPA) омогућава да се испитају различите комбинације регулације понашања између појединаца, уместо да се, као код анализа усмерених на варијабле, вредности регулације трансформишу у једну композитну вредност (Morin et al., 2018). Такође, анализа латентних профила је више базирана на испитивању специфичности, а не толико на јачини веза међу варијаблама, што је у случају овог истраживања индикативније. Већина студија у којима су испи-

тивани мотивациони профили студената бавила се димензијама аутономне и контролисане мотивације, уз евентуално укључење амотивације, иако би разликовање свих аспеката бихевиоралне регулације, препознате у оквиру теорије самоодређења, биле много корисније (Voiché et al., 2008). Те су студије углавном регистровале следеће профиле: (1) високог нивоа аутономне мотивације, а ниског нивоа контролисане мотивације, (2) високог нивоа обе врсте мотивације, (3) ниског нивоа обе врсте мотивације, (4) високог нивоа контролисане, а ниског нивоа аутономне мотивације, и (5) средњег нивоа обе врсте мотивације (Hayenga & Corpus, 2010; Liu et al., 2009; Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009). Профилима високе аутономије и ниске контролисане мотивације углавном припадају студенти већег академског задовољства, нижег нивоа анксиозности и дистреса (Ratelle et al., 2007). Профили високе аутономије и ниске контроле нису се разликовали од профила високе аутономије и високе контроле према школском постигнућу. Оптимални профили – висока аутономија и ниска контрола, углавном су присутни код студената са позитивним емоцијама према својим студијама и општим позитивним мишљењем о својим студијама (Liu et al., 2009), за разлику од најмање оптималног профила – профила ниске аутономије и високе контроле. Профил студената са високом аутономијом и ниском контролом постиже нижу школску анксиозност у односу на профиле са високом аутономијом и високом контролом (Vansteenkiste et al., 2009). Бојше и сарадници су (Voiché et al., 2008), користећи се свим облицима бихевиоралне регулације, дошли до закључка да профили високог степена аутономне мотивације, средњег степена интројектоване регулације и ниског степена екстерне регулације и амотивације имају највиши ниво академског успеха, затим следи средње мотивисани профил, док су на самом крају профили са ниском аутономном мотивацијом и интројектованом мотивацијом, као и високим нивоом екстерне регулације и амотивације.

Циљ истраживања и полазне хипотезе

Циљ спроведеног истраживања био је да испитамо резултате успешности организоване (а)синхроне онлајн-наставе, откријемо у којој мери овај други начин наставе утиче на академску мотивацију студената за учење италијанског језика као изборног другог страног језика, те установимо предуслове за постизање различитих аспеката мотивације. С обзиром на малобројне објављене студије уз примену анализе латентних профила у високом образовању, а посебно у контексту учења страног језика на универзитетском нивоу, није могуће поставити сасвим јасна очекивања. Ипак, очекујемо да изолујемо четири до шест профила који ће одговарати неком од профила: високи нивои аутономне мотивације и ниски нивои контролисане мотивације, високи нивои обе врсте мотивације, ниски нивои обе врсте мотивације, висок ниво контролисане, а низак ниво аутономне мотивације, и, најзад, средњи ниво обе врсте мотивације. Такође очекујемо да оптималним профилима припадну успешнији студенти, они који су се прилагодили онлајн-настави и/или су имали претходна искуства са онлајн-наставом, те они који имају позитивне ставове према онлајн-настави. Насупрот томе, очекујемо да мање оптималним профилима припадну студенти супротних карактеристика. Сматрамо да ће добијени подаци пружити јаснију слику о општем квалитету понуђене онлајн-наставе, као и сегментима које треба више развити како би овај вид наставе конвергирао квалитету традиционалне наставе уживо, па и отишао корак даље, користећи предности технолошки моћних, а још увек недовољно истражених дидактичких алата, мултимедија и интернета, обезбеђивања приступа удаљеним аутентичним изворима и литератури, као и постизању комуникације на даљину у безбедним условима.

Методологија истраживања

Истраживање, које је било анонимно и на добровољној основи, укључило је 136 студентата италијанског (85% испитаница), старости од 19 до 33 године (АС=20.55), који су наставу пратили у онлајн-контексту. Сви испитаници су друштвено-хуманистичког усмерења, са разних смерова (53% филолошких студијских програма и 47% нефилолошких студијских програма), а уче италијански језик у склопу изборног предмета током две године, при чему постижу А2.2 ниво познавања језика према Заједничком европском оквиру за живе језике (*Common European Framework of Reference for Languages*)³. Истраживање је обухватило и анкетаирање групе студената којима је први страни језик француски или румунски (16%), док италијански уче као обавезно-изборни предмет све четири године студија, при чему достижу Б1.2 ниво познавања језика. У узорку су били најбројнији студенти прве године основних студија (52%).

Истраживање је спроведено путем Гугл формс (енг. *Google forms*) платформе за време онлајн-наставе италијанског језика у реалном времену у летњем семестру 2020/2021. академске године. Онлајн-настава је за студенте италијанског језика била организована преко платформе Зум (за синхрону наставу) и система за управљање учењем (енг. *Learning Management System – LMS*) у асинхронном облику Мудл, који обухвата читав комплет стандардизованих компоненти за учење, веб-портал за учење и постојећи информациони систем унутар организације (Despotović-Zrakić i sar., 2012). Иако на Филозофском факултету у Новом Саду платформа Мудл постоји од 2014. године, она није била активно коришћена, а поготово не у свој лепези бројних могућности које нуди (Popović, Radusin-Bardić, 2015). Стога су је наставници италијанског језика почели интензивно користити тек у условима пандемије, и то на-

кон успешно обављене интерне обуке на Одсеку за романистику (Blatešić, Borljin, 2021). Сви испитаници су дали писану сагласност пре почетка истраживања у оквиру које су информисани о предмету истраживања (онлајн-настави), који се и интуитивно могао наслутити с обзиром на природу постављених питања. Студенти су били замољени и писменим и усменим путем да буду што искренији и спонтанији у одговорима како би основни циљ истраживања био задовољен, а то је побољшање онлајн-наставе италијанског језика. Свим студентима је такође стављено до знања да је истраживање анонимно, те да подаци истраживања неће бити искоришћени у друге сврхе.

Мерни инструменти и анализа података. У истраживању је употребљен Упитник за процену академске регулације – *Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989), који је преведен са енглеског језика и адаптиран за услове онлајн-наставе италијанског језика. Овај упитник мери четири облика мотивације – унутрашњу, идентификовану, интројектовану и спољашњу мотивацију. Састоји се од укупно 32 ајтема, којима су придодате категорије одговора на скали од 1 – уопште се не слажем до 5 – у потпуности се слажем. Поузданост скала је повољна, као што то приказује Табела 1.

Следећа ставка – *искусство у онлајн-настави* – мери се једноставним питањем: Да ли сте пре пандемије имали искуства са онлајн-наставом? Мерење *успеха на студијама* вршено је путем три постављена питања: 1) лично мишљење о просеку на студијама, 2) процена успеха у јануарско-фебруарском року у односу на претходни успех на студијама и 3) очекивање од будућег успеха на студијама. Један од услова за успешно похађање наставе онлајн је и *поузданост интернет конекције*, тако да су студенти одговорали на питање да ли су имали проблема са интернет конекцијом у време онлајн-наставе. *Сивови о онлајн-настави* мерени су тражењем одговора на два питања: 1) Да ли би онлајн-настава

3 Овај документ Савета Европе је Министарство просвете и науке Црне Горе објавило 2003. године на српском језику.

требало и убудуће да буде један од редовних облика рада; 2) Да ли је онлајн-настава отежавајућа или олакшавајућа околност. Дескриптивна статистика за сва питања дата је у Табелама 2 и 3.

Анализа њодаџака. Ради увида у основне варијабле спроведене су анализе дескриптивне статистике, а потом корелације између различитих облика мотивације. Главни део анализе чини анализа латентних профила у програмском пакету Mplus. За процену параметара коришћен је метод максималне веродостојности. Ради процене најподеснијег латентног профила, након итеративног поређења профила, узето је у обзир више критеријума: AIC и BIC, чија виша вредност указује на боље решење; SABIC (*Sample-size Adjusted Bayesian Information Criterion*; Sclove, 1987), који је подесан за анализе у које је укључен мали број испитаника ($N < 500$), а ради поређења решења са различитим бројем профила консултовани су и VLMR (Vuong-Lo-Mendell-Rubin) и LMR (Lo-Mendell-Rubin; Lo, Mendell, & Rubin, 2001); ентропија чија вредност треба да прелази .80 (Muthén, 2004); правило да профил треба да садржи макар 5% испитаника (Nylund et al., 2007). Након провере свих статистичких критеријума размотрили смо теоријске основе и резултате претходних студија који могу да помогну у интерпретабилности профила. Да би

се интерпретирала разлика у профилима, на основу з-скорова профила на димензијама мотивације за учење италијанског језика сачињен је графички приказ профила. Након одабира одговарајућег решења за профиле спроведене су једносмерне анализе варијансе (ANOVA) и мултиваријатне анализе варијансе (MANOVA) ради процене припадности испитаника различитих карактеристика различитим профилима. При томе су профили коришћени као групишућа варијабла, а успех, претходно искуство са онлајн-наставом, потешкоће са интернет везом и ставови о онлајн-настави су третирани као зависне варијабле. Анализе дескриптивне статистике, поузданост, корелације и (M)ANOVA спроведене су у програму SPSS в.20.

Резултати истраживања

У Табели 1 приказани су резултати дескриптивне статистике, корелације и поузданости скала за мерење мотивације за учење италијанског језика у онлајн-контексту. Корелације између варијабли су очекиване и одражавају теоријски мотивациони континуум (Vallerand et al., 1989), док су варијабле нормално дистрибуиране.

Табела 1. Аритметичке средине, стандардне девијације, корелације и поузданости скала мотивације.

Р.бр.	Скала	Н	Мин.	Макс.	Скју-нис	Курто-зис	1	2	3	4
1.	Унутрашња мот.	7	1.29	5.00	-.12	-.50	1			
2.	Идентификована мот.	7	2.14	5.00	-.30	.23	.72**	1		
3.	Спољашња мот.	9	1.00	5.00	-.17	-.22	.30**	.32**	1	
4.	Интројектована мот.	9	1.44	5.00	.40	.01	.44**	.43**	.75**	1
	АС						3.43	4.20	3.14	3.42
	СД						.85	.59	.84	.77
	α						.84	.77	.83	.82

Легенда: Н – број ставки; Мин – минимум; Макс – максимум; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација; α – Кронбахов алфа коефицијент типа интерне конзистенције; ** $p < .01$.

Табела 2. Резултати дескриптивне статистике за варијабле успеха.

Р. бр.	Питање	Мин.	Макс.	АС	СД	Скјунис	Куртозис
1.	Према мом мишљењу, мој просек на студијама је:	1	5	3.72	1.01	-.28	-.85
2.	У односу на просек током целокупних студија, мој успех у јануарско-фебруарском року је:	1	5	3.76	1.15	-.70	.20
3.	Током даљих студија очекујем да мој успех буде:	2	5	4.26	.79	-.84	.08

Легенда: Мин – минимум; Макс. – максимум; АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација.

У Табели 2 приказани су резултати дескриптивне статистике за три основна питања о процени успеха на студијама, који упућују на то да студенти углавном високо процењују свој успех, а највише процењују очекивања од будућег успеха.

У Табели 3 приказани су резултати дескриптивне анализе за питање о искуству у онлајн-настави пре пандемије и о ставовима према онлајн-настави. Највећи проценат студената није имао претходно искуство са онлајн-наставом, половина студената је некада имала проблем са интернет везом, док нешто више од половине студената сматра онлајн-наставу отежавајућом околношћу у односу на редовну. Више

од половине студената (60%) сматра да онлајн-настава не би требало да буде део редовног облика рада на факултету.

Резултати анализе латентних профила. Примењени показатељи у оквиру анализа латентних профила не упућују једнозначно на коначни одабир решења. Но, с обзиром на то да SABIC указује на предност решења са четири профила, да су ВИС и АИС нижи у том него у претходно тестираним моделима, да је ентропија довољно висока, да је расподела испитаника по профилима адекватна, као и да је модел теоријски интерпретабилан, задржано је решење са четири профила (Табела 4).

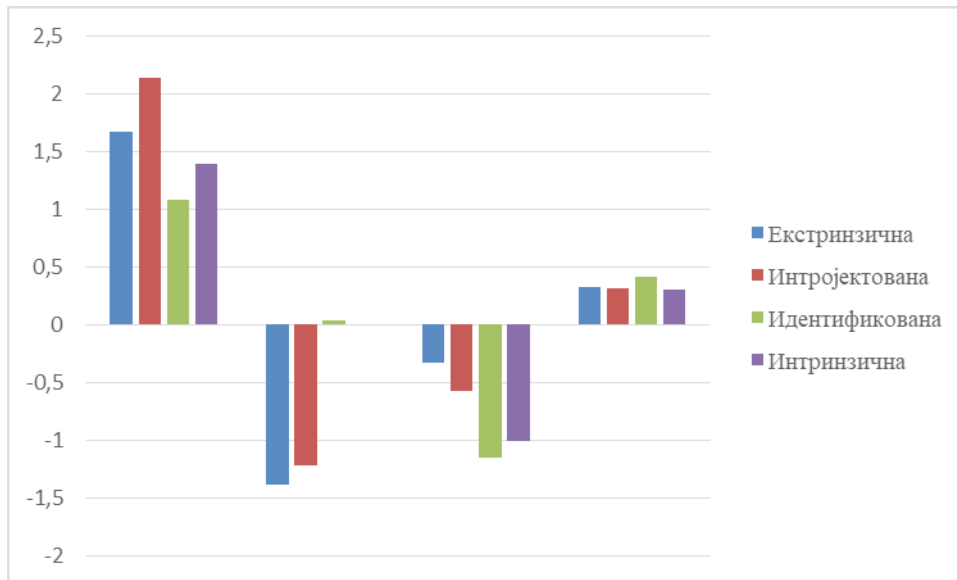
Табела 3. Дескриптивна анализа питања о претходном искуству у онлајн-настави и ставовима према онлајн-настави.

Р.бр.	Питања	Легенда одговора	Н (%)
1.	Да ли сте похађали неку врсту онлајн-наставе пре пандемије?	1 Не	108 (77%)
		2 Да	32 (23%)
2.	Када је настава почела да се одвија електронским путем, да ли сте имали проблема са интернет конекцијом?	1 Не	25 (18%)
		2 Понекад	76 (54%)
		3 Често	39 (28%)
3.	Настава на даљину ми је у односу на редовну наставу на факултету	1 Отежавајућа околност	75 (53%)
		2 Нисам сигуран	40 (29%)
		3 Олакшавајућа околност	25 (18%)
4.	Сматрам да би онлајн-настава и убудуће требало да буде један од редовних облика рада.	1 Не	84 (60%)
		2 Нисам сигуран/а	35 (25%)
		3 Да	21 (15%)

Табела 4. Резултати анализа латентних профила.

Профили	LL	Бр. сл.пар.	Скал.	AIC	BIC	SSABIC	Ент.	VLMR	aLMR (p)	BLRT (p)	% заступљености у профилима
2	-583.32	13	1.48	1192.64	1230.88	1189.75	.69	-639.38 (p=.14)	.14	<.001	81 (58%), 59 (42%)
3	-555.06	18	1.19	1146.13	1199.08	1142.13	.81	-583.32 (p=.17)	.17	<.001	55 (39%), 74(53%), 11 (8%)
4	-534.55	23	1.28	1115.11	1182.76	1109.99	.80	-555.06 (p=.35)	.36	<.001	11 (8%), 24 (17%), 36 (26%), 69 (49%)
5	-514.76	28	1.21	1085.53	1167.70	1079.31	.8	-534.55 (p=0.18)	.18	<.001	12 (8%), 21 (15%), 48 (34%), 10 (7%), 46 (33%)
6	-502.35	33	1.41	1070.71	1167.78	1063.37	.8	-514.76 (p=.72)	.72	<.001	11 (8%), 21 (15%), 46 (33%), 39 (28%), 11 (8%), 10 (7%)
7	-492.80	38	1.17	1061.61	1173.39	1053.17	.8	-502.35 (p=.20)	.20	.04	3 (2%), 11 (7%), 28 (20%), 10 (7%), 43 (30%), 32 (22%), 10 (7%)

Легенда: LL – *loglikelihood*; Бр. сл. пар. – број слободних параметара; AIC – Акаикеов информациони критеријум; BIC – Бејзијански информациони критеријум; SSABIC – BIC прилагођен величини узорка; Ент. – Ентропија; VLMR – Vuong–Lo–Mendell–Rubin тест вероватноће; LMR – Lo–Mendell–Rubin тест вероватноће; BLRT – Bootstrap тест вероватноће.



Графикон 1. Латентни профили: 1: Изразито мотивисани; 2: Ниско аутономно мотивисани; 3: Веома немотивисани; 4: Средње мотивисани.

Профили су именовани као: *изразито мотивисани* (натпросечно висока израженост сва четири облика мотивације; 8% испитаника), *ниско аутономно мотивисани* (контролисани облици мотивације (екстринзична и интројектована) изразито испод просека, идентификована мотивација мало изнад нуле и нулта интринзична мотивација; 17% испитаника), *веома немотивисани* (сви облици мотивације изразито испод просека; 26%) и *средње мотивисани* (средње изражене вредности скорова на свим облицима мотивације; 49% испитаника) (Графикон 1).

Припадности профилима у односу на искуство у онлајн-настави пре пандемије. Једносмерном анализом варијансе регистровани смо статистички значајну разлику у заступљености профила у зависности од претходног искуства са онлајн-наставом ($F(3, 136)=6.45, p=.00$). Шефеови пост-хок тестови указују на то да су припадници профила *изразито мотивисани* ($AC=1.55, SD=.52$) имали више искуства са онлајн-наставом у односу на оне из профила *ниско аутономно мотивисани* ($AC=1.10, SD=.30$) и *веома немотивисани* ($AC=1.05, SD=.23$). Такође, *средње мотивисани* ($AC=1.31, SD=.47$) имали су више искуства са онлајн-наставом у односу на *веома немотивисане* ($AC=1.05, SD=.23$).

Припадности профилима у односу на усљех на студијама. Резултати MANOVA-е указују да нису регистроване разлике у личном мишљењу о просеку на студијама ($F(3, 136)=.29, p=.84$) нити у процени успеха у јануарско-фебруарском испитном року у односу на претходни успех на студијама ($F(3, 136)=1.53, p=.21$). Регистроване су разлике у заступљености профила у зависности од очекивања од будућег успеха на студијама ($F(3, 136)=2.76, p=.04$). Шефеови пост-хок тестови указују на то да припадници профила *изразито мотивисани* ($AC=4.73, SD=.48$) у односу на припаднике профила *веома немотивисани* ($AC=4.00, SD=.91$) имају значајно виша очекивања од успеха у будућим студијама.

Када је реч о *припадности профилима у односу на пошешкоће са интернетом везом у време онлајн-наставе*, нису регистроване разлике у припадности профилима у зависности од процене квалитета интернет конекције ($F(3, 136)=2.62, p=.06$). Међутим, када говоримо о *припадности профилима у односу на стипендије о онлајн-настави*, резултати MANOVA-е показују да постоји статистички значајна разлика у припадности профилима у зависности од става да ли настава треба да буде један од редовних облика рада ($F(3, 136)=2.69, p=.04$), али не и у зависности од процене да ли им је онлајн-настава отежавајућа околност или не ($F(3, 136)=1.37, p=.26$). *Високо мотивисани* ($AC=2.00, SD=.22$) у односу на *ниско аутономно мотивисане* студенте ($AC=1.23, SD=.15$) значајно више сматрају да би онлајн-настава требало да буде део редовног облика рада у будућности. Ипак, не постоји статистички значајна разлика у припадности профилима студената у односу на процену онлајн-наставе као отежавајуће или олакшавајуће околности ($F(3, 136)=1.37, p=.25$).

Дискусија

Основни циљ ове студије био је да се установе мотивациони профили студената приликом учења италијанског језика онлајн у време пандемије вируса корона како би се даље радило на унапређењу *blended learning* наставе страног језика. На основу резултата анализе латентних профила идентификована су четири смислена профила, који су у највећој мери препознати и у претходним студијама. Први профил – *изразито мотивисани*, карактеришу високи нивои сва четири облика мотивације, уз већу израженост контролисаних него аутономних облика мотивације. У претходним студијама је углавном изолован овакав профил, с тим што су углавном били изједначени нивои изражености свих облика мотивације (Vergara-Morales et al.,

2019). Том профилу припадају студенти који су веома мотивисани и активни у свом студирању, те им упркос смањеној интеракцији услед онлајн-наставе не недостају жеља, воља и енергија за постизање академских циљева и активности. Овај профил је присутан у најмањој мери, што указује на то да је веома мали број студената одржао висок ниво мотивације.

Други профил – *ниско аутономно мотивисани* карактерише студенте који имају осредњи степен једног од аутономних облика мотивације – идентификовану мотивацију, нулту унутрашњу мотивацију и ниске степене оба облика контролисана мотивације – спољашњу и интројектовану мотивацију. Овај профил најсличнији је оном који су идентификовали Жиле и сарадници (Gillet et al., 2017), назвавши га *осредње аутономним*. Разлика је у томе што се у овој студији издвојила само идентификована мотивација, док је интринзична мотивација у овом профилу нулта, те је стога профил именован као „ниско аутономно мотивисани“. Ниска израженост идентификоване мотивације и потпросечна израженост контролисаних облика мотивације указују на то да студенти, припадници овог профила, не уче италијански језик због оцено нити да би себи доказали личну вредност, већ зато што схватају да је то значајно за њих и њихов развој, па имају жељу да се потруде, разумеју презентовано градиво и постигну више нивое знања. Из овог профила, ипак, изостаје унутрашњи порив за учењем из личне радозналости и љубави према стицању знања.

Трећи профил *веома немотивисани* описује студенте код којих су сви облици мотивације за учење италијанског језика онлајн изражено ниско изражени. Такав профил конвергентан је профилима у бројним претходним студијама (нпр. Gillet et al., 2017; Boiché et al., 2008; González et al., 2012; Liu et al., 2009; Ullrich-French & Cox, 2009; Kusurkar et al. 2013; Vergara-Morales et al., 2019). Готово четвртина укупног узорка студенте

припада овом профилу. У упитнику за мерење мотивације који је коришћен за ово истраживање не постоји супскала за мерење амотивације, као што је то, рецимо, у другом често коришћеном инструменту за мерење мотивације према истој теорији (Šarčević, 2015). Претпоставка је да би у случају увођења мере амотивације овај профил још јасније одредио колико студенти који му припадају не виде сврху у учењу и не желе да се труде.

Четврти профил *средње мотивисани* је најбројнији профил у овој студији, а профил сличне констелације регулације понашања добијен је и у разним другим студијама (Gillet et al., 2017; Boiché et al., 2008). Код студената који припадају овом профилу средње су изражене све четири врсте регулације понашања приликом процењивања мотивације за учење италијанског језика у онлајн-контексту. С обзиром на то да највећи број студената припада управо овом профилу, може се рећи да је упркос преласку на онлајн-наставу највећем броју студената мотивација остала на оптималном нивоу и да успевају да се прилагоде.

Пријадносћ профилима у односу на искуство у онлајн-настави пре пандемије. Резултати су показали да студенте из профила *високо мотивисани* карактерише веће претходно искуство у онлајн-настави у односу на оне из профила *ниско аутономно мотивисаних* и *веома немотивисаних*, као и да су веће искуство у онлајн-настави имали *средње мотивисани* у односу на *веома немотивисане*. Овакав резултат указује на то да је важан фактор у прилагођавању на онлајн-наставу имало претходно искуство студената. Спровођење претходних обука за онлајн-наставу потенцијално би помогло студентима да превазиђу препреку у личном укључивању у онлајн-наставу која је социјална стигма за студенте (Chung et al., 2020a), што из доживљаја изложености већем броју људи, или пак због анксиозности од интернета (Paul & Glassman, 2017).

Овај резултат може бити објашњен и могућим индивидуалним разликама међу студентима. Могуће је да су студенти који су генерално отворени према новим искуствима прилагодљивији и на контекст онлајн-наставе, као што је потврђено и у другим студијама – отвореност према искуству је адаптивна особина личности која може да буде од помоћи студентима током преласка на онлајн-наставу у време несигурности које је донела пандемија вируса корона (Audet et al., 2021).

Опште функционисање у ограничењу према епидемиолошкој ситуацији захтевало је изузетно висок степен прилагодљивости, не само на онлајн-наставу већ и на сталне промене врсте извођења онлајн-наставе (енг. *pure e-learning, blended learning*), као и општих животних услова. Многи студенти су услед недолажења на факултет, као и ограничења у броју присутних у студентским домовима, били приморани на повратак својим породицама, тј. у кућне услове учења, што је утицало на промене у организацији и стилу живота. Стога сматрамо да би наредне студије требало да узму у обзир и особине личности студената које показују њихов ниво прилагодљивости како би се ова претпоставка могла додатно проверити.

Пријадносћ њрофилима у односу на ус њих на сѡудијама. Резултати упућују на то да постоји разлика у профилима у односу на очекивање студената од будућег успеха у студирању. Када се успех пак мери путем студентске самопроцене претходног успеха или успеха у одређеном испитном року, не региструју се разлике у припадности профилима. Наши резултати указују на то да *изразитио моѡивисани сѡуденѡи* имају већа очекивања од успеха у будућим студијама у односу на *веома немоѡивисане*, што је донекле очекивано, јер су аспирације обично више повезане са мотивационим доменом функционисања у односу на процену успеха (Šarčević, Vasić, 2014). Добијени резултат може бити обја-

шњен и из угла *ѡеорије очекивања и вредносћи* (Eccles, 2009), која описује да стварни успех, између осталог, зависи и од очекивања личног успеха. Из прегледа литературе може се закључити да профили у којима доминира висока аутономија а ниска контролисана мотивација имају и најповољнији академски успех, но, у неким студијама се, посебно у области пословања, као и у нашем истраживању, закључило како и изражени степен екстерне регулације, заједно са аутономном регулацијом, могу бити повољних исхода (Howard et al., 2016; Boiché & Stephan, 2014).

Пријадносћ ѡрофилима у односу на ѡѡѡешкоће са инѡтернетѡ везом у време онлајн-насѡаве. Иако претходне студије упућују на то да сналажење у онлајн-настави и мотивација за учење могу бити нарушени због потенцијалних техничких проблема и интернет конекције (Chung et al., 2020a), наши резултати показују да тај фактор није имао улогу у одређивању мотивационих профила студената. С обзиром на то да је истраживање спроведено у летњем семестру 2021. године, што је већ трећи семестар онлајн-наставе, врло је вероватно да су студенти успели да обезбеде неопходна средства за праћење наставе. Пракса спровођења комуникације и размене наставног материјала путем мејлова постојала је и пре пандемије, али је током њеног трајања постала интензивнија и развијенија, па и проширена увођењем елемената мобилног учења поред онлајн-учења, чиме је била повећана доступност наставника студентима. Потешкоће са интернет везом током онлајн-наставе у реалном времену решаване су међусобном солидарношћу, тако што су студенти мобилним телефоном сигнализирани проблем и остајали у контакту са колегама и/или наставником.

Сѡавови о онлајн-насѡави. Профили се не разликују у односу на то да ли студенти сматрају онлајн-наставу отежавајућом или олакшавајућом околношћу. Ипак, *изразитио моѡивисани сѡуденѡи*, значајно више него *ниско ауѡио-*

номно мотивисани, сматрају да онлајн-настава треба да буде део редовног облика рада. Овакав резултат тентативно упућује на то да су студенти из профила *ниско аутономно мотивисани*, највероватније, студенти који су пре дигиталне наставе били аутономно мотивисани. Претпостављамо да је код њих претходно била виша унутрашња мотивација него у овом истраживању, из разлога што се настава одвија онлајн, а не уживо. Томе у прилог иде и резултат дескриптивне статистике, који указује да је већина студената наклоњена повратку на редовну наставу, а испоставља се да је за неке студенте сама дигитална настава препрека за остваривање квалитетније мотивације за учење. Генерално, ако могу да бирају, студенти не преферирају онлајн-наставу, што се показало и у другим студијама (Chung et al., 2020b).

Резултати ове студије указали су на то да студенти преферирају наставу уживо у односу на онлајн, а за такав став препознајемо три могућа разлога: 1) студентима језика је потребна изражена интеракција ради усвајања различитих језичких вештина, што је тренутно највећа мана свих постојећих платформи; 2) могуће је да је неопходно додатно развијање дигиталних алата који би поспешили мотивацију студената; 3) структуру нашег узорка већином чине студенти прве и друге године студија, а још претходна истраживања су показала да су студенти виших година, па и нивоа студија (МАС, ДАС), спремнији за онлајн-учење (Wojciechowski & Palmer, 2005; Dangol & Shrestha, 2019), што се потврдило и у контексту пандемије вируса корона (Tang et al., 2021). Иако овакав резултат може бити и недостатак овог истраживања, узорак овог истраживања одражава реалну слику плана и програма учења италијанског језика на Филозофском факултету, те су стога такви резултати очекивани. Наиме, само студенти студијских програма Француски језик и књижевност са другим романским језиком и културом и Румунски језик и књижевност са другим романским језиком и

културом имају прилику да уче италијански језик током све четири године студија, док студенти осталих студијских група то могу остварити током две године студирања.

Ова студија спада међу пионирске у испитивању мотивације за учење италијанског као страног језика онлајн у време пандемије, применом све прихватљивијег приступа анализе латентних профила. Предност овог рада је што укључује две веома актуелне теме, које су досад недовољно истражене, а то су универзитетска онлајн-настава страног језика (*blended learning*) и усвајање страног језика онлајн у епидемиолошким условима.

Истраживање степена мотивације, као и мотивационих профила и њихов утицај на успешност и задовољство дају дубљи увид у есенцијалне мотивационе капацитете и потребе студената, које треба узети у обзир за даљи развој и прилагођавање онлајн-наставе у ванредним околностима. Интензиван и убрзан развој дигиталних технологија омогућава побољшање и креирање платформи и дигиталних алата за специфичне потребе наставе страног језика, а ово истраживање је истакло потребу за већом интерактивношћу, разноликошћу дигиталног материјала, континуирано дигитално описмењавање, као и подршку у савладавању психолошке баријере услед изложености дигиталном контексту као још увек новом и недовољно прихваћеном.

Свакако, студија поседује и одређене недостатке. Истраживање је спроведено само у оквиру једног факултета, те резултати могу бити последица климе једне универзитетске установе и катедре, што може довести у питање генерализовање резултата. Стога би наредне студије требало да укључе и друге установе у узорак како би се овај проблем даље избегао. У овом истраживању коришћена је самопроцена испитаника, што може представљати препреку у доношењу закључака због потенцијалне субјективности и

давања пожељних одговора. Будуће студије требало би да уведу објективне процене знања као и објективне процене понашања, нпр. увођењем независних посматрача часова или континуираним мерењем успешности у решавању задатака.

Закључак

На основу резултата ове студије може се закључити да је студенте италијанског језика у време онлајн-наставе могуће сврстати у један од четири идентификована профила академске мотивације, а који се према заступљености нижу од *средње мотивисаних*, *веома немотивисаних*, *ниско аутономно мотивисаних* до *изразито мотивисаних студентата*. Највећи број студената припада *средње мотивисаном* профилу (49%), којем је мотивација упркос преласку на онлајн-наставу остала на оптималном нивоу, јер су успели да се прилагоде новонасталим околностима. Готово четвртина укупног узорка студената (26%) припада профилу *веома немотивисаних*, који показују одсуство жеље за онлајн-учењем, док се међу *ниско аутономно мотивисаним* налазе студенти којима је прелазак на онлајн-наставу утицао на пад мотивације (17%). Најмањи број је изразито мотивисаних студената (8%), на које пандемијски услови рада нису знатно утицали.

Бољем сагледавању мотивисаности студената за учење у онлајн-контексту допринели су још анализа припадности профилима у односу на искуство у онлајн-настави пре пандемије, процену успеха на студијама, потешкоће са интернет везом и ставове студената о онлајн-настави. Испоставило се да су припадници више оптималних мотивационих профила студенти са претходним искуством у онлајн-настави, са вишим очекивањем од будућег успеха као и они студенти који сматрају да онлајн-настава треба да буде део редовног облика рада.

Пошто је већина високо мотивисаних студената за учење италијанског језика онлајн-путем претходно искусила елементе тог облика учења, тј. била припремљена, то нам даље сугерише да је неопходно спровести дигиталну обуку свих студената како би стекли искуство са новим алатима и лакше пратили онлајн-наставу. Ово сматрамо важним кораком, јер је управо у групи претходно припремљених студената за дигиталну наставу било највише припадника високо мотивисаних студената за учење италијанског језика онлајн. Потенцијални технички проблеми и слаба интернет конекција нису у значајној мери утицали на мотивисаност студената, што упућује на закључак да вероватно нису представљали велику препреку у односу на целокупно извођење онлајн-наставе. Ипак, већина студената (60%) и даље прижељкује повратак на редовну наставу уживо, а нешто више од половине студената (53%) онлајн-наставу сматра отежавајућом околношћу.

Како би онлајн-настава италијанског као страног језика била истински побољшана, неопходна је тимска сарадња стручњака из области методике наставе страног језика (наставник), ИТ технологија и психологије, уз континуирано праћење промена у епидемиолошком контексту. Пионирска искуства у онлајн-настави указују и на промењену улогу наставника страних језика, који мора показати добро владање дигиталним технологијама и висок степен креативности како би могао успоставити и одржавати интерактивност на оптималном нивоу. Побољшање услова и начина спровођења онлајн-наставе, на коју смо приморани у епидемиолошким условима, пружа основу за даље унапређење универзитетске наставе употребом дигиталне технологије.

Литература

- Alan, T. (2003). Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4 (1). Retrieved July 15, 2021. from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/134/604>. DOI: 10.19173 /irrodl.v4i1.134
- Audet, É. C., Levine, S. L., Metin, E., Koestner, S. & Barcan, S. (2021). Zooming their way through university: Which Big 5 traits facilitated students' adjustment to online courses during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 180, 110969. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110969.
- Blatešić, A., Borljin, J. (2021). E-nastava stranih jezika na Mudl platformi u univerzitetskom kontekstu. U: Katić, V. (ur.). *XXVII skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima* (27–31). Zbornik radova sa skupa, 15–18. 2. 2021. Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu.
- Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G. & Chanal, J. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 10, 688–701. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.688
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Chung, E., Noor, N. M. & Vloreen, N. M. (2020a). Are You Ready? An Assessment of Online Learning Readiness among University Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9 (1), 301–317. DOI: 10.6007/IJARPED/v9-i1/7128
- Chung, E., Subramaniam, G. & Christ Dass, L. (2020b). Online Learning Readiness Among University Students in Malaysia Amidst Covid-19. *Asian Journal Of University Education*, 16 (2), 45–58. DOI: 10.24191/ajue.v16i2.10294
- Dangol, R. & Shrestha, M. (2019). Learning readiness and educational achievement among school students. *The International Journal of Indian Psychology*, 7, 467–476. DOI: 10.25215/0702.056
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Despotović-Zrakić, M., Marković, A., Bogdanović, Z., Barać, D. i Krčo, S. (2012). Providing adaptivity in Moodle LMS courses. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 326–338.
- Dumnić, B., Doroslovački, R., Kolaković, S., Stefanović, D. i Kupusinac, A. (2021). Uticaj Covid-19 pandemije na poslovanje visokoškolskih ustanova. U: Katić, V. (ur.). *XXVII skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima* (197–200). Zbornik radova sa skupa, 15–18. 2. 2021. Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu.
- Đorđić, D. M., Cvijetić, M. M. i 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
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44, 78–89. DOI: 10.1080/00461520902832368
- Friesen, N. (2012). *Report: Defining Blended Learning*. Retrieved August 10, 2021. from [www: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf](http://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf)

- Gillet, N., Morin, A. J. S. & Reeve, J. (2017). Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 222–239. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.08.006
- González, A., Paoloni, V., Donolo, D. & Rinaudo, C. (2012). Motivational and emotional profiles in university undergraduates: A self-determination theory perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 1069–1080. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39397
- Hayenga, A. O. & Corpus, J. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34, 371–383. DOI: 10.1080/00220973.2013.876225
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 11, Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S. & Van den Broeck, A. (2016b). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95–96, 74–89. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.07.004
- Keegan, D. (1998). The two modes of distance education. *Open Learning*, 13 (3), 43–46.
- Kusrkar, R. A., Croiset, G., Galindo-Garré, F. & Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC Medical Education*, 13, 87. DOI: 10.1186/1472-6920-13-87
- Liu, W., Wang, J., Tan, O., Koh, C. & Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences*, 19, 139–145. DOI: 10.1016/j.lindif.2008.07.002
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88 (3), 767–778. DOI: 10.1093/biomet/88.3.767
- Mathieson, D. E. (1971). *Correspondence study: A summary review of the research and development literature*. Syracuse, N. J.: National Home Study council/ERIC clearing house on adult education.
- Morin, A. J. S., Bujacz, A. & Gagné, M. (2018). Person-centered methodologies in the organizational sciences. *Organizational Research Methods*, 21, 803–813.
- Muthén, B. (2004). Latent variable analysis: Growth mixture modeling and related techniques for longitudinal data. In: Kaplan, D. (Ed.). *The SAGE handbook of quantitative methodology for the social sciences* (345–368). Newbury Park, CA.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural equation modeling. A Multidisciplinary Journal*, 14 (4), 535–569. DOI: 10.1080/10705510701575396
- Paul, N. & Glassman, M. (2017). Relationship between internet self-efficacy and internet anxiety: A nuanced approach to understanding the connection. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33 (4), 147–165. DOI: 10.14742/ajet.2791
- Pittman, V. (2001). A century, plus – Independent study in the american university. *DETC News Spring 2001*, 13–18.

- Popović, N., Radusin-Bardić, N. (2015). Primena platforme Moodle kao dodatnog nastavnog sredstva u učenju francuskog jezika po izboru. U: *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja* (169-186).
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734–746. DOI: 10.1037/0022-0663.99.4.734
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory – Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York – London: Guilford Press.
- Sclove, S. L. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. *Psychometrika*, 52 (3), 333–343. DOI: 10.1007/BF02294360
- Stojanović, D. (2020). *Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa COVID 19. U: Black swan in the world economy 2020* (121–140). Beograd: Institut ekonomskih nauka.
- Šarčević, D., Vasić, A. (2014). Sociodemografski i psihološki korelati školskog uspeha. *Primenjena psihologija*, 7 (3), 401–427.
- Šarčević, D. (2015). Struktura akademske motivacije u ranoj adolescenciji prema teoriji samoodređenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47 (2), 222–249.
- Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K., Wu, C. H., Lau, Y. Y., Guan, J., He, D. & Ho, G. (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & education*, 168, 104211. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104211
- Ullrich-French, S. & Cox, A. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 358–379. DOI: 10.1123/jsep.31.3.358
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Education (EME). [Construction and validation of the Échelle de Motivation en éducation (EME)]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323–349. DOI: 10.1037/h0079855
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688. DOI: 10.1037/a0015083
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L. & Pérez, M.-V. (2019). Motivational profiles related to the academic satisfaction of university students. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 35 (3), 464–471. DOI: 10.6018/analesps.35.3.320441
- Wojciechowski, A. & Palmer, L. B. (2005). Individual student characteristics: Can any be predictors of success in online classes? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8 (2). Retrieved May 21, 2021. from <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer82/wojciechowski82.htm>

Summary

In this paper, we will demonstrate in what way and to what extent the university teaching of the Italian language as an elective and compulsory-elective academic course has changed in the online context imposed in the conditions of the Covid-19 pandemic. The transition from classroom teaching to online teaching (pure e-learning, then blended learning) in synchronous and asynchronous form significantly influenced a number of factors important for the acquisition of the Italian language and introduction to the elements of Italian civilization and culture. The aim of the research was to examine the efficacy of organized (a)synchronous online teaching, to determine to what extent this second way of teaching affects students' academic motivation to learn Italian as an elective second foreign language, and to establish preconditions for achieving various aspects of motivation: experience with online teaching, achievement, technical difficulties, and attitudes about online teaching. The research was conducted among students of different departments at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. The study involved 136 students of Italian (85% of respondents), aged 19 to 33 years ($AC = 20.55$) who had online classes. Using latent profile analysis, four profiles of academic motivation were registered: highly motivated (8% of respondents), moderately motivated (49%), low autonomously motivated (17%) and highly unmotivated (26%). The paper presents affiliations with the profiles in relation to: 1.) experience in online teaching before the pandemic, 2.) academic achievement, 3.) difficulties with the Internet connection during online teaching, and 4.) attitudes about online teaching. The results of the research indicate that the largest number of students prefer live teaching to online, but also that previous experience in online teaching has a significant impact on maintaining optimal or achieving a high level of motivation.

Keywords: Italian language, (a)synchronous online teaching, academic motivation, latent profile analysis, theory of self-determination.