

»Jutri pa res začnem«: akademsko odlaščanje, osamosvajanje od staršev in akademski dosežki študentov

Sonja Čotar Konrad

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

V pilotni raziskavi na vzorcu 91 študentov univerz na Primorskem, v Mariboru in v Ljubljani smo preučevali, kako se dejavniki akademskega prilagajanja (akademsko odlaščanje in akademski nevroticizem) študentov v povezavi s procesi osamosvajanja od staršev povezujejo z njihovimi akademskimi dosežki. Rezultati kažejo, da udeleženci z višjim akademskim odlaščanjem pomembno pogostejše poročajo tudi o višjem akademskem nevroticizmu ter o pomembno nižjih akademskih dosežkih. Analiza pokaže tudi pomembno negativno nizko povezanost med akademskim nevroticizmom in psihološko povezanostjo s starši ter zmerno pozitivno povezanost med akademskim nevroticizmom in strahom pred razočaranjem staršev. Ugotavljamo lahko, da višji akademski nevroticizem napoveduje pogostejše akademsko odlaščanje ter manj samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti v odnosu do staršev. Po drugi strani pa akademsko odlaščanje in pretiran nadzor staršev napovedujeta tudi nižje akademske dosežke študentov. Dobljeni rezultati odpirajo vprašanje vloge visokošolskega učitelja in univerzitetnega prostora nasploh pri podpori ustreznega akademskega prilagajanja študentov na začetku študija.

Ključne besede: akademsko odlaščanje, osamosvajanje, akademski dosežki, mladi na prehodu v odraslost, visokošolski učitelji

Uvod

Prilagajanje študentov na univerzitetno okolje je eden pomembnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na akademske dosežke študentov. Študije pri tem ugotavljajo, da imajo pri akademskem prilagajanju največ težav prav študenti na začetku študija (Abdullah idr. 2009; Enochs and Roland 2006; Wintre and Yaffe 2000). V prvih mesecih po vstopu v univerzitetno okolje morajo namreč skozi stadij aktivnega prilagajanja na študijske zahteve (Gadzella in Carvalho 2006), kot so spoznavanje in razumevanje načina izvedbe študijskega procesa, organizacija lastnega študija, morebitno prilagajanje na nove bivanjske razmere, oblikovanje novih socialnih mrež itd. V okviru tega so mladi na prehodu v odraslost naprej postavljeni pred dve vprašanji: (i) preizkušnjo kvali-

tete oblikovane avtonomije in stopnje osamosvajanja od staršev; (ii) preverjanje sposobnosti in spretnosti samostojne organizacije ter opravljanja študijskih obveznosti. Študenti glede na osebnostne značilnosti in pogoje študija v tem začetnem študijskem obdobju izoblikujejo tudi študijske navade in rutine, ki se kažejo kot stalni način pristopanja k opravljanju študijskih obveznosti – med te gotovo sodi tudi t. i. akademsko odlašanje.

Odlašanje (angl. *procrastination*) je pojav, ki se kaže kot posameznikova težnja k odložitvi ali izogibanju nalog in ga v določeni meri lahko zasledimo pri vsakem posamezniku na različnih področjih delovanja (McCloskey 2011). Odlašanje spremlja občutenje frustracije, strahu ali nasičenosti z opravljanjem določenih zadolžitvev (Ferrari idr. 1998). Kranjčeva, Koširjeva in Komidar (2016) menijo, da splošno odlašanje ni le izid neustreznih delovnih navad ali slabe organizacije časa, temveč je pojav, ki je sestavljen iz vrste vedenjskih, kognitivnih in čustvenih komponent, kot so strah pred neuspehom, anksioznost, težnja k popolnosti, nizka stopnja samopodobe in averzivne naloge (Solomon in Rothblum 1984).

Odlašanje z akademskim delom, t. i. *akademsko odlašanje*, je po ugotovitvah nekaterih študij zelo pogost fenomen, značilen za vsaj 70 % študentov (McCloskey 2011; Schraw, Wadkins in Olafson 2007). Posledice akademskega odlašanja pa niso težavne samo za študenta samega, ampak je to pomembno vprašanje za vse vključene v visokošolski prostor. Iz posameznikovega študijskega delovanja to najprej postane težava za (i) kolege, s katerimi študent sodeluje in se nanje zanaša (Steel in Ferrari 2013); (ii) frustrirajoče je za visokošolske učitelje, ki pričakujejo pravočasno in ustrezno opravljene študentske obveznosti, in nenazadnje tudi za (iii) fakulteto in univerzo. V Uredbi o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov (2019), s katero se podrobneje določajo kazalniki za izračun sredstev variabilnega dela temeljnega stebra financiranja visokošolskega zavoda (v nadaljnjem besedilu: v-TSF-Z), je namreč eden izmed kazalnikov financiranja visokošolskega zavoda tudi *kazalnik študenti*, v zvezi s katerim je v 5. členu zapisano naslednje:

(1) Sredstva v-TSF-Z se v prvem in tretjem letu pogodbenega obdobja določijo glede na izračun pripadajočega deleža sredstev visokošolskega zavoda ob upoštevanju vrednosti kazalnikov iz šestega odstavka 72.e člena Zakona o visokem šolstvu (2012):

- števila študentov rednega študija na študijskih programih prve stopnje brez študentov prvega letnika in števila študentov rednega študija na študijskih programih druge in tretje stopnje, [...] v kazalniku niso upoštevani študenti, ki ponavljajo letnik, in študenti,

ki koristijo status študenta 12 mesecev po koncu zadnjega semestra oziroma s statutom predpisanim roku pri študijskih programih tretje stopnje (v nadaljnjem besedilu: kazalnik študenti);

Na osnovi tega lahko sklepamo, da je eden izmed kazalnikov financiranja visokošolskega zavoda tudi redno napredovanje študentov v drugi in višji letnik študija posameznega študijskega programa.

Nadalje pa Kimova in Seova (2015) ugotavljata, da naj bi bilo akademsko odlašanje zaradi manjše osebnostne zrelosti in zmožnosti prevzemanja osebne odgovornosti za študijski proces pogostejše prav pri študentih nižjih letnikov. Gre namreč za starostno skupino mladih na prehodu v odraslost, ki je še vedno relativno močno vpeta v proces osamosvajanja od staršev in sočasno še vedno potrebuje podporo pri načrtovanju in samoregulaciji učenja. Predvsem v visokošolskem izobraževanju sta običajno pomoč in podpora študentom še vedno zelo omejeni ter posledično prav mlajši študenti pogostejše – zaradi manjše zmožnosti samoregulativnega učenja – zapadejo v akademsko odlašanje (Wäschle idr. 2014).

Na osnovi tega ugotavljamo, da je vprašanje akademskega odlašanja za visokošolski prostor velikega pomena. Dejstvo je namreč, da na ravni posameznika lahko vodi tudi v opuščanje študija, v okviru pedagoškega procesa lahko slabi medosebne odnose v skupini študentov in prinaša dodatno (nepotrebno) obremenitev učiteljev ter na ravni visokošolskih zavodov neposredno vpliva na možnosti financiranja zavoda. Vendar pa je navkljub prepoznavanju pomembnosti obravnavanega fenomena, tako za posameznika kot tudi za širše okolje, v slovenskem prostoru to področje še vedno premalo raziskano. Zato smo v pričujoči študiji želeli raziskati povezanost med akademskim odlašanjem, akademskim nevroticismom – kot čustvenim vidikom akademskega prilagajanja študentov – in dimenzijami osamosvajanja od staršev. Omenjene konstrukte smo razmejili tudi glede na izbrane demografske značilnosti skupine mladih na prehodu v odraslost na začetku študija (bivanjski pogoji, priložnostno delo ob študiju, status partnerske zveze) in podatke skušali umestiti v visokošolski prostor z jasno razmejitvijo vlog vseh deležnikov pedagoškega procesa pri preprečevanju akademskega odlašanja na terciarni stopnji izobraževanja.

Akademsko odlašanje

Akademsko odlašanje opredeljujemo kot težnjo posameznika, da namerno ali nepotrebno odlašaja z opravljanjem akademskih obveznosti ali pa jih opravi z zamudo, kljub temu da to zanj prinaša neugodne posledice (Kranjec, Košir

in Komidar 2016; Simpson in Pychyl 2009; Steel 2007). Posledice akademskega odlašanja se za posameznika pogosto kažejo kot doživljanje stresa, anksioznosti, manjšega psihološkega blagostanja in težave v odnosih z drugimi ljudmi (Kim in Seo 2015; Krause in Freund 2014; McCloskey 2011). Tovrstno vedenje rezultira tudi v slabši akademski uspešnosti, obžalovanju in posameznikovem izogibanju socialnim interakcijam (Sirois in Pychyl 2013; Steel in Ferrari 2013).

Različne študije akademskega odlašanja kažejo, da le-to pomembno napovedujejo negativne misli ali prepričanja o samem sebi, torej negativna samopodoba in nizek občutek samoučinkovitosti (Flett idr. 2012), slabše izvršilne funkcije (Rabin, Fogel in Nutter-Upham 2011), nižja stopnja čuječnosti (Sirois in Tosti 2012), strah pred neuspehom (Haghighi, McCaffrey in Pychyl 2012), nižje zastavljeni standardi glede osebnih dosežkov ali težave pri uravnavanju načina doseganja ciljev (Gustavson idr. 2014) ter neprimljene oblike perfekcionizma, kot so večja zaskrbljenost zaradi napak, dvom v lastna dejanja, pričakovanja staršev, starševska kritika in družbeno predpisan perfekcionizem¹ (Rice, Richardson in Clark 2012).

Študije zadnjih 20 let kažejo, da je razlog za odlašanje predvsem zmanjšana zmožnost samoregulacije (Pychyl in Flett 2012), tako splošnega samoregulativnega vedenja kot tudi samoregulacije učenja (Zimmerman 2002). Zmožnost samoregulativnega delovanja namreč zahteva poznavanje in razumevanje ustreznih kognitivnih, metakognitivnih, motivacijskih in vedenjskih strategij (Pintrich 2004), kar predstavlja, ob pomanjkanju zunanje podpore študentom na visokošolski ravni, še večjo težavo pri mladih v prvih letih študija.

Izvori akademskega odlašanja naj bi segali v zgodnje obdobje šolanja, ko učenec začne zaznavati lastno kompetentnost za opravljanje šolskih nalog in s tem oblikuje predstavo o lastnih sposobnostih (Kranjec, Košir in Komidar 2016). Akademsko odlašanje lahko izvorno pomeni mehanizem za prikrivanje različnih šibkih področij (Burka in Yuen 2008), kasneje pa lahko postane stalen del posameznikovega delovanja – v študentskem obdobju način »študentske kulture« (Stead, Shanahan in Neufeld 2010) –, ki se lahko nadaljuje

¹ Hewitt in Flett (1991, str. 457 po Kranjec 2017) navajata, da se družbeno predpisan perfekcionizem nanaša na doseganje družbenih standardov in pričakovanj, ki se kaže kot posledica izvršenega družbenega pritiska na posameznika. Oblike družbeno predpisanega perfekcionizma so vidne predvsem takrat, ko posameznik standarde družbe zazna kot previsoke in neobvladljive, zaradi česar doživlja neuspeh in neprijetna čustvena stanja, predvsem pa prevladuje občutek nezmožnosti zadovoljiti druge, prepričanje, da so drugi nerealistični in svojih pričakovanj ali oboje.

tudi kot vzorec delovanja v okviru profesionalne kariere kot t. i. kronični odlaševalec (angl. *cronic procrastinator*) (Gieselman in Pietrowsky 2016). Steel (2007) meni, da lahko s pomočjo temporalne teorije motivacije (angl. *temporal motivation theory* – TMT) opišemo dinamiko in verjetnost pojavljanja odlašanja pri posamezniku. Tako naj bi bila verjetnost akademskega odlašanja večja v primeru, ko vsaj ena izmed naslednjih predpostavk drži:

- posameznik ocenjuje, da obstaja majhna verjetnost uspešnosti opravljene naloge;
- posameznik ne pričakuje, da bo opravljena naloga prinesla neko dodano vrednost oziroma zadovoljstvo;
- obstaja dolg časovni interval med opravljanjem naloge in doživljanjem za posameznika smiselnega rezultata ali posameznikovega prispevka k opravljeni nalogi.

Na osnovi tega lahko sklepamo, da se pri študentih pojavi večja verjetnost akademskega odlašanja v primeru, ko učitelj zastavi nalogo, ki jo študent zaznava kot zanj prezahtevno in oceni, da je ne bo zmožni uspešno opraviti. Podobno lahko akademsko odlašanje pričakujemo takrat, ko je študent prepričan, da zastavljena naloga ne prispeva pomembno k njegovemu znanju ali ne predstavlja deleža v ocenjevanju niti je drugače ne more osmisлити. V tretjem primeru pa na osnovi TMT (Steel 2007) lahko sklepamo, da bi do večjega akademskega odlašanja prišlo v primeru, ko študent meni, da je čas od oddaje do povratne informacije (bodisi preverjanje ustreznosti ali ocenjevanje naloge ipd.) o oddani nalogi predlog.

Ne glede na izvor akademskega odlašanja pa lahko opredelimo tudi posamezne vrste akademskih obveznosti, za katere avtorji (npr. Onwuegbuzie in Jiao 2000) ugotavljajo, da dodatno omogočajo ali celo spodbujajo akademsko odlašanje študentov. Med oblike samostojnega dela študentov, kjer je akademsko odlašanje najpogostejše, sodijo pisanje seminarskih nalog, učne naloge za izpite, opravljanje tedenskih bralnih zadolžitev (npr. prebiranje študijske ali dodatne literature ipd), postavljanje oddaljenih rokov za oddajo nalog, samostojno opravljanje individualnih kvizov za preverjanje znanja itd. (Onwuegbuzie in Jiao 2000). Kranječeva, Koširjeva in Komidar (2016) ugotavljajo, da lahko k temu prispevajo različni dejavniki – neustrezno organiziran čas za šolske obveznosti, averzivne naloge, odsotnost notranje motivacije za pričetek delovne aktivnosti, občutek z dolgotrajnosti in pomanjkanje splošne motivacije kljub fizični pripravljenosti posameznika, da nalogo lahko uspešno opravi (McCloskey 2011; Schraw, Wadkins in Olafson 2007). Sklepamo

torej lahko, da za pojav akademskega odlašanja obstajajo zunanji in notranji razlogi (Grunschel, Patrzek in Fries 2013).

Grunschelova, Patrzekova in Fries (2013) so v kategoriji *zunanjih dejavnikov*, ki vplivajo na pojav akademskega odlašanja, identificirali tri skupine dejavnikov: (i) individualni pogoji dela posameznika, (ii) značilnosti učitelja in (iii) institucionalni razlogi. V okviru teh dejavnikov so se kot prevladujoč razlog za pojavljanje akademskega odlašanja pokazale značilnosti študijskih nalog (kar lahko pripišemo tako posameznikovemu doživetju nalog kot tudi pedagoškemu delu učitelja), kot so npr. kompleksnost, zahtevnost, averzivnost, pomembnost, časovna zamudnost in novost. Analiza značilnosti delovanja učiteljev je pokazala, da se z akademskim odlašanjem najpogosteje povezujejo premajhna ali prevelika zahtevnost učitelja, dezorganiziranost pri poučevanju, premajhna podpora, slabe didaktične kompetence, brezkompromisnost in nenaklonjenost študentom (Grunschel, Patrzek in Fries 2013; Štemberger 2017). Med institucionalne dejavnike, ki prispevajo k akademskemu odlašanju, pa lahko uvrstimo možnosti za podaljševanje študija, pomanjkanje sistemske podpore študentom na začetku študija, nejasno umeščenost programov v zahteve poklicnih kvalifikacij in omejene zaposlitvene možnosti študentov.

V kategoriji *notranjih dejavnikov*, ki se povezujejo s pogostejšim akademskim odlašanjem, pa so Grunschelova, Patrzekova in Fries (2013) navedli predvsem afektivna, metalna in fizična stanja posameznika, vedenja, osebne značilnosti in prepričanja, kompetentnost, predhodne učne izkušnje in percepcijo značilnosti študijskih nalog. Na osnovi tega lahko torej sklepamo, da se lahko notranji dejavniki, ki so povezani z akademskim odlašanjem, kažejo tudi kot specifičen vzorec odzivanja posameznika na zahteve okolja (Drljić, Štemberger in Kiswarday 2019) in se izražajo v okviru dimenzij osebnosti. Natančneje nas je v okviru pričujoče študije zanimal koncept akademskega nevroticizma, ki ga Clinciu in Cazanova (2013) opredelujeta kot dimenzijo akademskega prilagajanja študentov ob vstopu v terciarno izobraževanje.

Akademsko odlašanje in akademski nevroticizem

Nevroticizem je ena izmed treh Eysenckovih (1947) dimenzij osebnosti, za katerega je značilna izraženost na dimenziji od nevroticizma do nenevroticizma. Za t. i. *nenevroticizem* so značilni čustvena stabilnost, uravnoteženost, mirnost, dobro razpoloženje, obvladanost, samozaupanje in gotovost vase, osredotočenost. Temu nasproten pol pa je t. i. *nevroticizem*, ki se kaže kot čustvena nestabilnost posameznika, zaskrbljenost, tesnoba, napetost, nesproščenost, razdražljivost, značilna so pogosta občutja krivde. Nevroticizem

je tako običajno opredeljen kot težnja po pogostih in intenzivnih negativnih čustvih kot odgovor na različne vire stresa (Barlow idr. 2014). Močno izražen nevroticizem se kaže kot pretirana negativna čustvenost, ki spremlja vsesplošno dožemanje, da je svet nevaren in ogrožajoč, sočasno pa se tem občutjem pridružijo prepričanja o nezmožnosti obvladovanja (zahtevnih) dogodkov. Ta prepričanja se pogosto kažejo v smislu povečane osredotočenosti na kritiko (samokritičnost ali kritiko drugih), ki pa ponovno pomeni potrditev splošnega občutka neustreznosti in pomanjkanja nadzora nad življenjem (Barlow 2002; Clark in Watson 2008).

Omenjeni koncept sta Clinciu in Cazanova (2013) uporabila za opisovanje težav pri prilagajanju študentov na akademsko okolje ob začetku študija. Akademsko prilagajanje, ki naj bi bil eden ključnih dejavnikov akademske uspešnosti, avtorja opredelita z dvema dimenzijama: akademskim odlašanjem in akademskim nevroticizmom. Ker smo prvi konstrukt podrobneje že predstavili, se bomo v nadaljevanju osredotočili zgolj na koncept akademskega nevroticizma in njegovo povezanost z akademskim odlašanjem. Akademski nevroticizem sta Clinciu in Cazanova (2013) opredelila kot čustven vidik prilagajanja na akademske zahteve in izzive. Pojasnjujeta ga kot posameznikovo soočanje s stresorji v akademskem okolju, pogostost doživljanja neprijetnih čustev v akademskem okolju, prisotnost psihosomatskih simptomov ob obremenjenosti zaradi akademskih obveznosti (npr. težave s spanjem, pospešeno bitje srca, težave z želodcem ali dihanjem), strah pred neuspehom, naveličanost, občutljivost na kritike in socialno anksioznost (npr. strah pred nastopanjem pri predstavitvi študijskih zadolžitvev ipd.).

Študije kažejo, da se nevroticizem kaže kot relativno stabilna težnja posameznika, da na dogodke odreagira z občutkom ogroženosti, frustracije in izgube, pri čemer ga spremljajo neprijetna čustva ter občutek nemoči in pomanjkanja nadzora nad situacijo (Barlow idr. 2014). Relativno stabilna nagnjenost posameznika k zaznavanju situacij kot ogrožajočih pa je značilna tudi za anksioznost kot osebnostno potezo (Kranjec, Košir in Komidar 2016), ki se zaradi izraženega strahu pred neuspehom pomembno povezuje z akademskim odlašanjem (Chang 2012).

Strah pred neuspehom tako vključuje anksioznost v povezavi z ocenjevanjem, kjer se pri posameznikih z višje izraženim nevroticizmom lahko kaže kot postavitev previsokih osebnih standardov ali zaznavanje visokih standardov drugih ljudi (npr. učiteljev, staršev) glede izvedbe naloge. Doživljanje nezmožnosti doseganja zastavljenih ali zaznanih pričakovanj pa lahko vodi do odlašanja z akademskim delom (Burka in Yuen 2008) in posledično do slabših akademskih dosežkov. Kljub temu da je akademsko prilagajanje v tujini v

zadnjem desetletju predmet različnih študij (Clinciu in Cazan 2013), v visokošolskem prostoru pri nas tovrstnih raziskav nimamo. Zato nas je v okviru dotične študije zanimalo, ali študenti z višjo stopnjo akademskega nevroticizma tudi pogosteje odlašajo z akademskim delom in dosegajo nižje akademske dosežke.

Osamosvajanje od staršev in akademsko odlašanje

Proces separacije in individuacije je intrapsihični proces, ki pomeni normativno razvojno nalogo v različnih obdobjih posameznikovega življenja (Kins, Beyers in Soenens 2012; Lapsley in Edgerton 2002): v zgodnjem otroštvu jo opredeljuje predvsem povečano zavedanje otrokovih lastnih značilnosti (Mahler, Pine in Bergman 1975), med procesom sekundarne individuacije v mladostništvu (Blos 1967) pa se oblikuje kot povečana stopnja avtonomije in diferenciacije mladostnika v odnosu do staršev, pri čemer skuša mladostnik sočasno ohraniti dobre odnose z njimi (Tanner 2006). Kljub temu pa novejša študije (Buhl 2008; Komidar idr. 2014; Lamborn in Groh 2009; Zupančič in Kavčič 2014) kažejo, da se proces individuacije predvsem v zahodnih in tehnološko razvitejših družbah nadaljuje tudi v obdobje mladih na prehodu v odraslost² (Arnett 2000).

Čeprav mladi na prehodu v odraslost živijo neodvisneje kot mladostniki, imajo več možnosti raziskovanja na različnih življenjskih področjih (študij in oblikovanje poklicne identitete, oblikovanje intimnih partnerskih zvez, delna ali popolna selitev od doma) in se počutijo samozadostnejše (Tanner 2006), pa to ne pomeni, da se je proces individuacije že zaključil. Osamosvajanje se namreč glede na teorijo osamosvajanja (Youniss in Smollar 1985) uspešno zaključi takrat, ko mladi na prehodu v odraslost vzpostavijo ustrezno ravnotežje med doseganjem avtonomije in ohranjanjem povezanosti v odnosu s starši. Proces osamosvajanja na prehodu v odraslost je kompleksen in težko enoznačno opredeljiv pojav (Komidar in Horvat 2011), saj se opredelitve psiholoških procesov v ozadju osamosvajanja razlikujejo glede na teoretično izhodišče raziskovalca. Za namene naše študije smo proces osamosvajanja opredelili in merili z vidika ugotavljanja izraženosti petih dimenzij osamo-

² Mladi na prehodu v odraslost (angl. *emerging adults*, Arnett 2000) so mladi v obdobju med 18. in 22.–24. letom, pri čemer se zgornja meja zaključka tega obdobja danes pomika tudi v začetek 30. let. Arnett (2000) je poimenovanje opredelil kot stopnjo razvoja, ki se razlikuje od mladostništva in še ne pomeni odraslosti. Mladi na prehodu namreč sebe na eni strani pojmujejo kot odrasle z vidika izbora in opredelitve stališč, vrednot (Arnett, Ramos in Jensen 2001), po drugi strani pa se ne doživljajo kot odrasle, saj menijo, da še ne prevzemajo dokončne (finančne in osebne) odgovornosti pri skrbi zase, ne prevzemajo še skrbi za druge ter še preoblikujejo odnose s starši.

svajanja, ki so zajete v testu osamosvajanja na prehodu v odraslost – TOPO (Komidar in Horvat 2011):

- *povezanost*: opisuje odprt odnos s starši, medsebojno zaupanje, doživljanje staršev kot pomembnih oseb v življenju;
- *iskanje opore*: upoštevanje staršev pri razreševanju osebnih težav, odločanju pri pomembnih vprašanjih tako na področju študijskih kot kariernih težav;
- *pretiran nadzor*: gre za mnenje mladih o tem, v kolikšni meri starši nad njimi izvajajo pretiran nadzor, se vtikajo v osebne zadeve (glede partnerstva, prijateljstev, študija, dogajanja na delovnem mestu ipd);
- *samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti*: značilno je zrelo prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja, za razreševanje problemov in sprejemanje odločitev na različnih področjih delovanja;
- *strah pred razočaranjem staršev*: pomeni strah mladega, da ne izpolnjuje pričakovanja staršev, velika dovzetnost za mnenja in želje staršev, strah pred tem, da bi jih razočaral s samostojnimi odločitvami na osebnem ali študijskem, delovnem področju.

Čeprav avtorji omenjenega modela (in merskega pripomočka) ne predpostavljajo profila izraženosti posameznih dimenzij, lahko sklepamo, da se višja stopnja osamosvajanja mladih na prehodu v odraslost kaže kot visoka stopnja povezanosti s starši, samostojnega odločanja in prevzemanja odgovornosti ter nizka stopnja iskanja podpore, doživljanja pretiranega nadzora in strahu pred razočaranjem staršev.

Aquilino (2006) meni, da se na prehodu v odraslost odnosi s starši v primerjavi z mladostništvom tudi kvalitativno spremenijo: konfliktnost se zmanjša in odnosi postanejo sproščenejši; zaradi razbremenjenosti medsebojnih relacij – predvsem z vidika vsakdanjih drobnih konfliktov – se posledično poveča tudi medsebojna čustvena povezanost med družinskimi člani. Spremembe v odnosu so obojestranske: spremeni se otrokovo doživljanje starša in starševo doživljanje otroka (Puklek Levpušček 2011). Na eni strani odraščajoči otrok spremeni pogled na vlogo starša, odnose z njimi doživlja kot enakovrednejše in kot odnose dveh odraslih oseb; bolje in lažje razume perspektivo in različne vloge drugih (ne le starševske vloge starša), kar je posledica psihosocialnega razvoja, ob novopridobljeni svobodi in izbiranju življenjskega sloga pa tudi sprejemanja novih vlog v lastnem življenju. Po drugi strani pa starši spremenijo doživljanje svojega otroka: njihova stopnja vpliva in nadzora se zaradi večje otrokove svobode zmanjša.

Socialni nazor pa zmanjša tudi otrokova vsaj delna selitev od doma – bodisi v kraj študija bodisi v novo skupno gospodinjstvo z intimnim partnerjem, prijatelji. V splošnem se v Sloveniji³ mladi na prehodu v odraslost po podatkih Eurostata (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/youth/data/database>) relativno pozno selijo od doma, saj jih skoraj 78,1 % med 16. in 29. letom biva doma. Študenti, ki ne živijo doma, si večinoma delijo stanovanje z drugimi študenti, živijo v študentskem domu ali sobivajo z intimnim partnerjem (Puklek Levpušček 2011). Razlogov za podaljšano ostajanje doma je veliko – od socialno-ekonomskih do psiholoških (več v Puklek Levpušček 2011), vendar pa z vidika osamosvajanja podaljšano bivanje pri starših po našem mnenju pomeni enega pomembnejših zaviralnih dejavnikov osamosvajanja na prehodu v odraslost. Ocenjujemo, da selitev od doma pomeni več svobode in možnosti mladih, da razrešujejo tudi druge ključne razvojnopsihološke naloge tega obdobja – oblikovanje intimne partnerske zveze, pridobivanje izkušenj v prvih priložnostnih zaposlitvah, več možnosti osredotočenja nase in identitetnega raziskovanja na različnih področjih delovanja ipd. –, saj se »nezrelost« pojavlja tako pri otrocih kot pri starših. Mladi odrasli, ki ostajajo doma, lahko ohranjajo manj zrelo in odvisno vedenje, saj pogosto ne prevzemajo odgovornosti za lastno življenje, imajo težave pri oblikovanju stabilnih intimnih odnosov ipd. (Kins, Beyers in Soenens 2012). Po drugi strani pa tudi starši težko opustijo svojo zaščitniško vlogo. Študije namreč kažejo, da starši, katerih otroci še vedno bivajo doma, pogosteje (pretirano) nadzorujejo svoje otroke (značilna odziva staršev sta »Dokler boš pod mojo streho ...« ali »Dokler te jaz hranim ...«) (Puklek Levpušček 2011, 88), ob tem pa mladi poročajo o pretirani čustveni navezanosti staršev, nezadovoljenih potrebah po zasebnem življenju in starševski vsiljivosti (Aquilino 2016).

Pretiran nadzor staršev pomeni oviranje mladostnikove potrebe po avtonomiji in povezanosti (Ryan in Deci 2000), povezuje se z oblikovanjem negativne samopodobe mladostnika, s povečano samokritičnostjo in z občutkom nekompetentnosti za soočanje z dnevnimi zadolžitvami (Kopala-Sibley in Zuroff 2014). Kljub morebitni intenci staršev, da mladi s tem prevzamejo odgovornost za svoje delo, pa raziskave poročajo, da pretirano vpletanje staršev pomeni predvsem pogostejše impulzivne reakcije mladih in pomembno manj samoregulativnega vedenja na čustvenem in kognitivnem področju

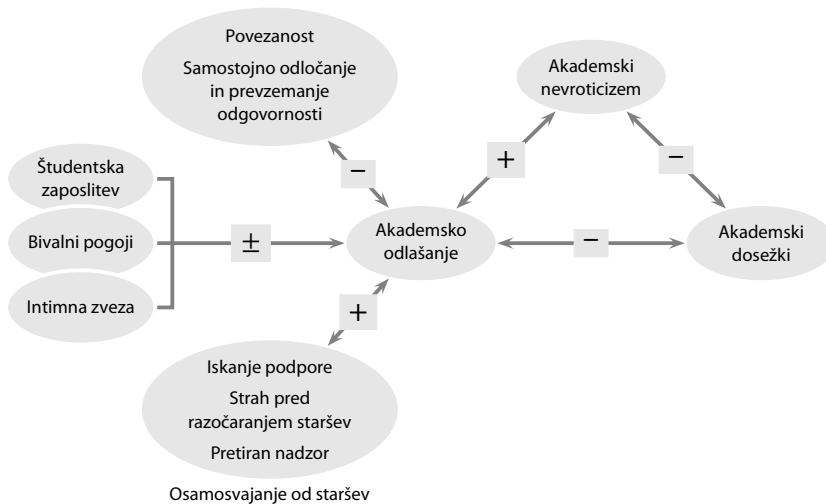
³ Slovenija je bila po podatkih Eurostata glede dolžine bivanja mladih doma na šestem mestu v EU, na prvi mestih so Hrvaška (87,7 %), Grčija (83,2 %) in Srbija (83,1 %), na repu pa so severne države, kjer doma biva le slaba tretjina mladih na prehodu v odraslost (Danska 30,5 %; Finska 36,7 % in Norveška 38,1 %). Povprečen odstotek mladih v EU, ki bivajo doma, je 67,1 % (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/youth/data/database>).

(Moilanen, Padilla-Walker in Blaacker 2018). Slednje pa se pomembno povezuje z nižjimi akademskimi dosežki in s socialno kompetentnostjo mladih. Študije namreč kažejo (npr. Soysa in Weiss 2014), da se avtoritativno starševstvo, torej vzgojni stil z visoko stopnjo nadzora in nizko stopnjo odzivnosti staršev na potrebe mladih, prav tako povezuje z mladostnikovimi neprilagojenimi oblikami perfekcionizma in testne aksioznosti, ob tem pa tudi z akademskim odlašanjem in s slabšimi akademskimi dosežki. Padilla-Walkerjeva in Nelson (2012) namreč menita, da se tovrstne starševske prakse, ki jih v popularni kulturi poimenujejo tudi kot t. i. helikoptersko starševstvo (angl. *helicopter parenting*), nanašajo na starševsko regulacijo in strukturiranje dnevnih aktivnosti otroka na način pretiranega nadzora ter manipuliranja z otrokovimi mislimi, občutji in navezanostjo na starša, pri čemer se mikrouravnavanje otrokovega delovanja pogosto prenese tudi v obdobje mladih na prehodu v odraslost. V primeru, da mladostniki zaznavajo pretirano starševsko regulacijo, se tovrstna »skrb« staršev pomembno povezuje tudi z učnimi navadami mladih (Nelson idr. 2011) in predvidoma tudi z akademskim odlašanjem. Na osnovi omenjenega lahko predvidevamo, da se proces osamosvajanja od staršev pomembno povezuje z akademskim delovanjem mladih na prehodu v odraslost.

Problem študije

Akademsko odlašanje je aktualno in pomembno vprašanje akademskega prostora, ki se ne tiče le delovanja posameznika, ampak tudi širšega socialnega okolja nasploh. Koncept akademskega odlašanja je ob akademskem nevroticizmu pomembna ovira prilagajanju mladih v akademskem okolju, pri čemer je proces posebej težaven za mlade na začetku študija. Prilagajanje in soočanje z novimi izzivi pa je lahko deloma pogojeno tudi s procesom osamosvajanja od staršev. V okviru tega naj bi mladostniki in kasneje še intenzivneje mladi na prehodu v odraslost dosegali različne razvojne naloge (npr. selitev od doma, oblikovanje stalnih intimnih partnerskih odnosov) in prek teh mejnikov postopoma prevzemali psihološke vloge odraslih. Proces osamosvajanja pa lahko pomembno določajo tudi starševske prakse, ki tovrsten proces spodbujajo (povezanost, spodbujanje samostojnih odločitev ipd.) ali zavirajo (pretiran nadzor in zaščitništvo), kar se predvidoma povezuje tudi s posameznikovim akademskim prilagajanjem in posledično z akademskimi dosežki študentov. Zato bomo v okviru dotične študije skušali odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- kakšna je povezanost akademskega odlašanja, akademskega nevroti-



Slika 1 Raziskovalni model in predvidena povezanost posameznih spremenljivk študije

cizma in dimenzij osamosvajanja od staršev z akademskimi dosežki pri študiju;

- kako se razlikujejo izraženost akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma, dimenzije osamosvajanja od staršev in akademski dosežki študentov glede na psihološke in socio-ekonomske dejavnike (bivanjske razmere mladih med študijem, opravljanje študentskega dela in status partnerskega odnosa) mladih;
- ali lahko na osnovi akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademsko odlašanje študentov ter
- ali lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademske dosežke študentov.

Medsebojne odnose med preučevanimi dejavniki akademske uspešnosti smo zaradi lažjega razumevanja prikazali v okviru predvidenega raziskovalnega modela (glej sliko 1).

Predvidevamo namreč, da omenjeni psihološki in socialno-ekonomski dejavniki nimajo enoznačne povezanosti z akademsko uspešnostjo: predvidevamo, da opravljanje občasnega študentskega dela pomeni večje akademsko odlašanje, po drugi strani pa se vzpostavljanje stalne intimne partnerske zveze in bivanja izven doma negativno povezuje z akademskim odlašanjem. Nadalje smo dimenzije osamosvajanja od staršev razdelili v dve skupini, pri čemer pogostejše akademsko odlašanje predvidevamo pri mladih, ki izra-

Preglednica 1 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na število otrok in zaporedje rojstva udeležencev

Št. otrok v prim. družini	<i>F</i>	%	Zaporedje rojstva	<i>F</i>	%
1	3	3,3	Prvorojenec	30	33,0
2	39	42,9	Drugorojenec	35	38,5
3 ali več	33	36,3	Tretje- ali večrojenec	11	12,1
Skupaj	75	82,4	Skupaj	76	83,5

žajo višjo stopnjo iskanja podpore, poročajo o pretiranem nadzoru staršev ali pa jih je strah razočarati starše. Nasprotno predvidevamo, da bodo mladi z višjo stopnjo izraženosti samostojnega odločanja in prevzemanja odgovornosti ter večjo povezanostjo s starši poročali o nižji stopnji akademskega odlašanja. V zadnjem delu študije pa pričakujemo tudi pogostejše akademsko odlašanje pri tistih študentih, ki poročajo o višji stopnji akademskega nevroticizma. Oba elementa akademskega prilagajanja pa naj bi se predvidoma negativno povezovala z akademskimi dosežki.

Metoda

Vzorec

V pilotni raziskavi je sodelovalo 91 študentov (66 – 72,5 % žensk in 10 – 11 % moških, 15 manjkajočih vrednosti). Od tega je bilo v študijskem letu 2019/20⁴ 38 (41,8 %) študentov prvič redno vpisanih v prvi letnik, 14 (15,4 %) prvič redno vpisanih v drugih letnik, 15 (16,5 %) prvič redno vpisanih v tretjih letnik ter trije (3,3 %) prvič redno vpisani v četrti letnik študija. Dva (2,2 %) študenta sta bila ponovno vpisana v isti letnik, eden je bil brez statusa študenta, 15 (19,4 %) jih na to vprašanje ni podalo odgovora. Povprečna starost udeležencev je bila 21,49 leta (*SD* = 2,17; v razponu od 19 do 29 let).

Analiza značilnosti vzorca udeležencev študije glede na število otrok v primarni družini in zaporedje rojstev pokaže (glej preglednico 1), da udeleženci študije najpogosteje prihajajo iz družin z dvema otrokoma ali s tremi in več otroki ($\chi^2 = 26,76$, *df* = 2, *p* < 0,00) oziroma jih je dobra tretjina drugorojencev in slaba tretjina prvorojencev ($\chi^2 = 12,66$, *df* = 2, *p* < 0,00).

Podatke o drugih demografskih značilnostih vzorca bomo v povezavi s posameznimi odvisnimi spremenljivkami podrobneje predstavili v razdelku Rezultati in interpretacija.

⁴ Študenti so se pri izpolnjevanju vprašalnikov osredotočali na stanje v predhodnem študijskem letu, torej 2019/2020, saj smo želeli pridobiti podatke o stanju pred prvo razglasitvijo epidemije covida-19 v Sloveniji (torej pred marcem 2020).

Pripomočki

Akademsko odlašanje. V raziskavi smo za merjenje akademskega odlašanja uporabili lestvico akademske prokrastinacije – APS-SI (Sever, Vajngerl in Senegačnik 2015), ki vsebuje 25 trditev. Študenti v samoocenjevalni lestvici poročajo o lastnih študijskih navadah in rutinah tako, da na petstopenjski lestvici označijo stopnjo strinjanja glede prisotnosti posameznega načina delovanja (1 – sploh se ne strinjam, 3 – sem neodločen, 5 – močno se strinjam). Končni rezultat APS-SI se izračuna kot seštevek vseh ocen pri vseh podanih postavkah, kjer se dosežen rezultat lahko giblje v razponu 25–125. Višji dosežen končni rezultat pomeni tudi večjo nagnjenost posameznika k akademskemu odlašanju. Priredba slovenske verzije lestvice kaže na visoko notranjo konsistentnost v predhodnih domačih študijah (Cronbachova $\alpha = 0,93$) (Kranjec, Košir in Komidar 2016) kot tudi v pričujoči pilotni študiji ($\alpha = 0,93$).

Akademski nevroticizem. Za merjenje akademskega nevroticizma smo uporabili slovensko priredbo podlestvice vprašalnika akademskega prilagajanja (The Academic Adjustment Questionnaire) (Clinciu in Cazan 2014), ki vsebuje podlestvico akademskega odlašanja (prirejena oblika je vsebovala devet trditev) in akademskega nevroticizma (prirejena oblika je vsebovala osem trditev). Za namene študije smo uporabili zgolj podlestvico akademskega nevroticizma, ki se je nanašala na študentovo doživljanje tesnobe pri delu v skupini, morebitno prisotnost psihosomatskih simptomov in doživljanje stresa ob obremenjenosti pri študiju. Udeleženci so pri trditvah označili stopnjo strinjanja na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam). Prirejena oblika podlestvice kaže tudi ustrezno zanesljivost, saj so koeficienti notranje skladnosti relativno visoki (Cronbachova $\alpha = 0,81$).

Osamosvajanje od staršev. Psihološko osamosvajanje od staršev mladih na prehodu v odraslost smo merili s testom osamosvajanja na prehodu v odraslost – TOPO (Komidar idr. 2014), ki vsebuje 21 postavk in meri pet dimenzij: (i) povezanost (štiri postavke), (ii) iskanje opore (pet postavk), (iii) pretiran nadzor (pet postavk), (iv) samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti (štiri postavke) ter (v) strah pred razočaranjem staršev (tri postavke). Poglabljena razvojnopsihološka aplikacija TOPO običajno zahteva, da mladi test rešujejo ločeno v odnosu do očeta in ločeno v odnosu do matere, tako da na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne velja do 5 – popolnoma velja) označijo, v kolikšni meri trditev velja za odnos do očeta ali za odnos do matere. Koeficienti notranje skladnosti za posamezne podlestvice se tako v odnosu do matere gibljejo od 0,83 do 0,90 in v odnosu do očeta od 0,84 do 0,91 (Komidar idr. 2014). Za namene naše študije pa smo test osamosvajanja na prehodu v

Preglednica 2 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na samooceno psihološke bližine s posameznim staršem

Starš	Mati	Oče	Oba	Nihče	Skupaj
<i>F</i>	33	6	45	4	88
%	36,3	6,6	49,5	4,4	96,7

odraslost uporabili na način, da so udeleženci najprej označili, s katerim staršem imajo po lastni presoji boljši odnos (glej preglednico 2). Nato pa so reševali TOPO samo za izbran odnos (z mamo : z očetom : splošno za oba starša ali z nikomer). Dobljeni podatki kažejo visoke koeficiente zanesljivosti tudi v naši pilotni študiji za štiri dimenzije, in sicer povezanost (Cronbachova $\alpha = 0,82$), iskanje opore (Cronbachova $\alpha = 0,91$), pretiran nadzor (Cronbachova $\alpha = 0,86$), strah pred razočaranjem staršev (Cronbachova $\alpha = 0,87$), in zmeren do visok koeficient zanesljivosti za podlestvico samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti (Cronbachova $\alpha = 0,65$).

Na vprašanje, s kom od staršev iz primarne družine menijo, da so bolj povezani in imajo boljši odnos, je slaba polovica udeležencev odgovorila, da imajo enakovreden odnos z obema staršem (glej preglednico 2) oziroma se pogosteje počutijo tesneje povezani z materjo. Le redki udeleženci so pojasnili, da so si bliže z očetom ali pa da nimajo tesnega odnosa z nikomer izmed staršev ($\chi^2 = 55,91$, $df = 3$, $p < 0,00$). O večji in pogostejši psihološki bližini in povezanosti z materjo v primerjavi z očetom poročajo tudi nekatere druge študije odnosov med mladostniki in starši (Čotar Konrad 2016; Laursen idr. 2000), kjer je kompleksnejša relacija do matere pogosto utemeljena kot posledica pogostejših interakcij mladostnika z njo, večjega zanimanja matere za vedenje, doživljanje in delovanje mladostnikov. Posledično lahko ugotovljamo, da se odnosi mladih na prehodu v odraslost v relaciji do matere še vedno ohranjajo (glej preglednico 2).

Demografski podatki. Baterija lestvic je v začetnem delu vključevala tudi vprašanja o demografskih podatkih, ki smo jih potrebovali za namene pričoče pilotne študije (spol; starost; fakulteta, način in letnik študija v študijskem letu 2019/20; število otrok v družini; zaporedje rojstva udeleženca; vrsta bivanja v obdobju študija – doma pri starših, bivanje v kraju študija samostojno ali kot sstanovalec v najeti sobi/stanovanju/študentskem domu; kaj bivanje omogoča – lastna soba/soba deli s sstanovalcem; opravljanje študentskega dela – ne opravlja med izvedbo študijskega procesa, samo občasno čez vikend, občasno med tednom, redno med tednom; partnerska zveza – ima/nima stalne partnerske zveze). Akademske dosežke smo merili kot povprečno oceno študentov v študijskem letu 2019/20.

Postopek zbiranja in obdelava podatkov

Spletno obliko baterije testov pilotne študije smo aplicirali poleti 2020 in jo poslali na spletne naslove udeležencev, ki jim je bila ves čas študije zagotovljena anonimnost. Rezultate smo obdelali s pomočjo statističnega paketa SPSS 25.0, s katerim smo analizirali deskriptivne statistike ter preverjali normalnost porazdelitve rezultatov. Analiza normalnosti porazdelitve odgovorov na posameznih podlestvicah testa osamosvajanja na prehodu v odraslost je pokazala, da porazdelitev ni normalna, zato smo v nadaljevanju za preverjanje razlik posameznih podlestevic uporabljali neparametrične teste in povezanosti posameznih konstruktov preverjali s Spearmanovim koeficientom ρ . Za preverjanje zanesljivosti merjenih konstruktov smo uporabili Cronbachov koeficient alfa. Za ugotavljanje razlik v posameznih dimenzijah glede na različne demografske značilnosti smo uporabili Mann-Whitneyev U-preizkus. Za napovedovanje akademskega dosežka na osnovi merjenih konstruktov pa smo uporabili linearno regresijo.

Rezultati in razprava

Izraženost in medsebojna povezanost akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma ter dimenzij osamosvajanja od staršev z akademskimi dosežki

Analiza rezultatov (glej preglednico 3) pokaže, da mladi v povprečju izražajo zmerno stopnjo akademskega odlašanja (največ možnih točk je 125) in relativno zmerno stopnjo akademskega nevroticizma (največ možnih točk je 40). Zmerno izraženost lahko ugotavljamo tudi pri treh dimenzijah osamosvajanja od staršev, in sicer poročajo o zmerni do visoki stopnji iskanja podpore pri starših, nizki stopnji pretirane podpore ter zmerni stopnji strahu pred razočaranjem staršev. Po drugi strani (glej preglednico 3) lahko ugotavljamo, da udeleženci poročajo o zmerni stopnji samostojnega odločanja in prevzemanja odgovornosti ter relativno visoki stopnji povezanosti s starši. Pregled normalnosti distribucij posameznih spremenljivk pokaže nenormalnost razporejanja nekaterih dimenzij osamosvajanja, zato bomo v nadaljevanju za analize uporabljali neparametrične teste.

Analiza povezanosti med akademskim odlašanjem, akademskim nevroticizmom in dimenzijami osamosvajanja od staršev ter akademskimi dosežki pokaže (glej preglednico 4), da obstaja zmerna pozitivna povezanost med obema dimenzijama akademskega prilagajanja: udeleženci z višjim akademskim odlašanjem poročajo tudi o višjem akademskem nevroticizmu. Celo več: ugotavljamo lahko tudi nizko do zmerno negativno povezanost

Preglednica 3 Opisne statistike akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma ter dimenzij osamosvajanja od staršev na prehodu v odraslost

Postavka	N	Min	Max	M	SD	As	Spl	K-S
Akademsko odlašanje	73	34,00	109,00	63,59	18,67	0,43	-0,54	0,09
Akademski nevroticizem	88	12,00	31,00	21,26	4,50	0,01	-0,34	0,10*
Osamosvajanje na prehodu v odraslost								
Iskanje podpore	83	1,00	5,00	3,68	0,98	-1,03	0,99	0,15***
Povezanost	83	2,00	5,00	4,03	0,71	-0,81	0,29	0,14**
Pretiran nadzor	81	1,00	5,00	2,02	0,77	0,98	1,23	0,11*
Samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti	83	1,00	5,00	3,54	0,70	-0,34	0,54	0,11*
Strah pred razočaranjem staršev	82	1,00	5,00	3,14	1,10	-0,13	-1,13	0,16***
Akademski dosežki	76	7,00	9,50	8,27	0,69	-0,28	-0,63	0,23

Opombe N – numerus; M – aritmetična sredina; SD – standardna deviacija, min/max – najnižja in najvišja vrednost; As – asimetričnost; Spl – sploščenost; K-S – koeficient Kolmogorov-Smirnov; * koeficient KS je statistično pomemben na ravni $p < 0,05$; ** koeficient KS je statistično pomemben na ravni $p < 0,01$; *** koeficient KS je statistično pomemben na ravni $p < 0,001$.

Preglednica 4 Povezanost med akademskim odlašanjem, akademskim nevroticizmom, dimenzijami osamosvajanja od staršev na prehodu v odraslost in akademskim dosežkom

Postavka	N	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Akademsko odlašanje	73	0,41**	-0,18	-0,22	0,07	-0,07	0,15	-0,33**
(2) Akademski nevroticizem	72		-0,13	-0,27*	0,13	0,05	0,47**	-0,26*
Osamosvajanje od staršev								
(3) Iskanje podpore	73			0,67**	-0,13	-0,44**	0,10	-0,10
(4) Povezanost	73				-0,37**	-0,22*	-0,16	0,05
(5) Pretiran nadzor	73					-0,06	0,43**	-0,36**
(6) Samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti	73						-0,28**	0,00
(7) Strah pred razočaranjem staršev	72							-0,22
(8) Akademski dosežki	72							

Opombe N – numerus; * statistično pomembna povezanost na ravni 0,05; ** statistično pomembna povezanost na ravni 0,01.

med akademskim odlašanjem in akademskim nevroticizmom ter akademskimi dosežki udeležencev, s čimer lahko sprejmemo v raziskovalnem modelu predvidene povezave. Podobno ugotavljajo namreč tudi druge študije (Burka in Yuen 2008), kjer se akademski nevroticizem, kot doživljanje nezmožnosti doseganja zastavljenih ciljev in tesnobe ob zaznanih pričakovanjih in previsokih (notranjih ali zunanjih) standardih, povezuje s pogostejšim akademskim odlašanjem in posledično, kot ugotavljamo tudi sami, z nižjimi akademskimi dosežki. Analiza povezanosti dimenzij osamosvajanja od staršev z dimenzijama akademskega prilagajanja pokaže pomembno negativno nizko povezanost med akademskim nevroticizmom in povezanostjo s starši ter zmerno pozitivno povezanost med akademskim nevroticizmom in strahom pred razočaranjem staršev (glej preglednico 4). Prav slednja povezanost ponovno potrjuje rezultate študije Burke in Yuen (2008), saj lahko strah pred razočaranjem staršev umestimo v sklop zunanjih pričakovanj ali postavljenih (previsokih) standardov s strani pomembnih drugih, ki delujejo na mlade in posledično povečujejo akademski nevroticizem. Sklepamo lahko, da so (previsoka) pričakovanja staršev jasno izražena in verbalizirana, kar mladi najverjetneje doživljajo kot pretiran nadzor, pri čemer lahko vidimo (glej preglednico 4), da se prav doživljanje pretiranega nadzora s strani staršev pozitivno pomembno povezuje s strahom pred razočaranjem staršev in negativno pomembno z nižji akademskimi dosežki študentov. Na osnovi tega lahko zaključimo, da bi se bilo v prihodnje smiselno še podrobneje osredotočiti na raziskovanje povezanosti procesa osamosvajanja od staršev in akademskimi dosežki študentov.

Razlike v akademskem odlašanju, akademskem nevroticizmu, dimenzijah osamosvajanja od staršev in akademskih dosežkih glede na bivanjske razmere mladih med študijem, opravljanje študentskega dela in status intimne partnerske zveze

Za namene študije nas je v nadaljevanju zanimalo tudi, kakšne bivanjske pogoje so imeli mladi med študijem (glej preglednico 5), ali so med študijem opravljali tudi študentsko delo (glej preglednico 9) in ali trenutno imajo stalno partnersko zvezo.

Zbrani podatki pokažejo (glej preglednico 5), da študenti izbranega vzorca najpogosteje sobivajo v študentskih/zasebnih nastanitvenih objektih ($\chi^2 = 44,40$, $df = 4$, $p < 0,00$), dobra četrtina študentov pa poroča, da med študijem še vedno biva doma. O nekoliko drugačnih podatkih pa poročajo druge študije (npr. Komidar idr. 2014), kjer je delež študentov, ki še vedno v celoti (41,5 %) ali vsaj delno (34,8 %) bivajo doma, večji; manj jih živi deloma pri partnerju in deloma samostojno (7 %) ali pa popolnoma samostojno (7 %). V pri-

Preglednica 5 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na način bivanja v času študija

Način bivanja	<i>F</i>	%
Doma pri starših	22	24,2
Sobivanje s kolegi v kraju študija (študentski oziroma dijaški dom/pri zasebnikih)	41	45,1
Sobivanje s partnerjem v stanovanju	6	6,6%

Preglednica 6 Razlike v povprečnem rangju akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma, dimenzij osamosvajanja in akademskega dosežka glede na način bivanja med študijem

Postavka		<i>N</i>	$\bar{R}$	<i>U</i>	<i>p</i>	
Akademsko odlašanje	(a)	20	33,75	435,00	0,831	
	(b)	45	32,67			
Akademski nevroticizem	(a)	22	40,59	394,000	0,112	
	(b)	47	32,38			
Osamosvajanje od staršev	Iskanje podpore	(a)	22	37,57	460,500	0,464
		(b)	47	33,80		
	Povezanost	(a)	22	34,30	501,500	0,841
		(b)	47	35,33		
	Pretiran nadzor	(a)	21	38,12	417,500	0,311
		(b)	47	32,88		
	Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	(a)	22	30,43	416,500	0,192
		(b)	47	37,14		
	Strah pred razočaranjem staršev	(a)	22	39,98	385,500	0,111
		(b)	46	31,88		
Povprečna ocena pri študiju	(a)	22	30,98	428,500	0,222	
	(b)	47	36,88			

Opombe Način bivanja med študijem: (a) doma pri starših, sam/s sostanovalci v stanovanju/ŠD.

merjavi z drugimi evropskimi mladimi na prehodu v odraslost je za slovenske mlade značilno, da dlje časa ostajajo doma (Choroszewicz in Wolf 2010). Podobno lahko sklepamo na osnovi nacionalno zbranih podatkov (Lavrič 2010), ki kažejo, da v starosti med 25. in 29. letom skoraj dve tretjini mladih popolnoma ali vsaj deloma še živi doma pri starših. Zato smo ugotavljali, ali bivanje v kraju študija pomeni tudi razlikovalni dejavnik pri akademskem odlašanju in akademskem nevroticizmu, stopnji osamosvajanja od staršev ter akademskih dosežkih. Rezultati kažejo (glej preglednico 6), da med skupinama študentov, ki še živijo pri starših, in tistih, ki so v času študija vsaj deloma

Preglednica 7 Razlike v povprečnem rangu akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in akademskega dosežka glede na bivanjsko-študijske pogoje

Postavka		N	$\bar{R}$	U	p
Akademsko odlašanje	(a)	23	40,54	447,500	0,199
	(b)	48	33,82		
Akademski nevroticizem	(a)	26	42,75	487,500	0,121
	(b)	48	34,66		
Akademski dosežki	(a)	26	34,69	551,000	0,306
	(b)	49	39,76		

Opombe Bivanje mi omogoča, da: (a) imam lastno sobo, (b) si sobo delim s sostanovalcem.

ali popolnoma odseljeni od doma, ne obstajajo pomembne razlike pri akademskem odlašanju, akademskem nevroticizmu, dimenzijah osamosvajanja od staršev in akademskih dosežkih. Na osnovi podrobnejše analize razlik bi morebiti ob večjem vzorcu lahko le pogojno sklepali na dve tendenci razlik med skupinama študentov, ki se nakazujeta pri akademskem nevroticizmu in pa dimenziji osamosvajanja od staršev – strah pred razočaranjem staršev, vendar pa tega na podatkih pričujoče študije ne moremo ugotavljati.

Ob tem nas je zanimalo tudi, kakšne pogoje za učenje jim posamezen način bivanja omogoča. Udeleženci so tako poročali, da jih največji delež sobo deli s sostanovalcem (34 – 37,4 %), slaba tretjina udeležencev ima svojo sobo (26 – 28,6 %), nekoliko manj jih sobo deli s stalnim intimnim partnerjem (11 – 12,1 %) ($\chi^2 = 30,01$, $df = 3$, $p < 0,00$). Na osnovi tega lahko sklepamo, da ima skoraj polovica udeležencev nekoliko slabše pogoje za delo in učenje, saj lahko sobivanje v skupnem prostoru pogosto pomeni vpliv različnih motečih dejavnikov, ki otežujejo opravljanje študijskih obveznosti. Posledično smo ugotavljali, ali obstajajo razlike v stopnji akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in akademskih dosežkih pri študiju glede na to, ali ima študent svojo sobo in s tem ugodnejše študijske pogoje ali tega nima (glej preglednico 7), vendar podatki ne kažejo pomembnih razlik med skupinama.

V okviru razumevanja doseganja razvojnopsiholoških nalog udeležencev študije, torej mladih na prehodu v odraslost, nas je poleg samostojnosti bivanja in (vsaj delne) selitve od doma v času študija zanimalo tudi vprašanje statusa intimne partnerske zveze in pa občasnega opravljanja študentskega dela.

Udeleženci poročajo, da jih ima vsaj polovica že vzpostavljeno stalno intimno partnersko zvezo (47 – 51,6 %), slaba tretjina pa še nima stalnega intimnega partnerja (24 – 26,4 %), štirje udeleženci (4,4 %) na vprašanje niso odgovorili ($\chi^2 = 37,04$, $df = 2$, $p < 0,00$). O podobnem statusu intimnih od-

Preglednica 8 Razlike v povprečnem rangu akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma, dimenzij osamosvajanja in akademskega dosežka glede na status intimnih partnerskih odnosov

Postavka		<i>N</i>	$\bar{R}$	<i>U</i>	<i>p</i>	
Akademsko odlašanje	(a)	44	31,34	389,000	0,122	
	(b)	23	39,09			
Akademski nevroticizem	(a)	46	31,34	473,000	0,327	
	(b)	24	39,09			
Osamosvajanje od staršev	Iskanje podpore	(a)	47	38,35	453,500	0,177
		(b)	24	31,40		
	Povezanost	(a)	47	39,86	382,500	0,026
		(b)	24	28,44		
	Pretiran nadzor	(a)	46	32,50	414,000	0,086
		(b)	24	41,25		
	Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	(a)	47	35,46	538,500	0,755
		(b)	24	37,06		
	Strah pred razočaranjem staršev	(a)	46	34,47	504,500	0,553
		(b)	24	37,48		
	Povprečna ocena pri študiju	(a)	46	36,39	511,000	0,589
		(b)	24	33,79		

Opombe Status intimnih odnosov: (a) ima stalnega partnerja, (b) nima stalnega partnerja.

nosov mladih na prehodu kažejo tudi podatkih drugih domačih študij (npr. Komidar idr. 2014), kjer je o stabilni partnerski zvezi prav tako poročala dobra polovica mladih. Ker je oblikovanje stabilne partnerske zveze eden izmed pomembnejših pokazateljev osamosvajanja od staršev in posledično prehoda v odraslost, naj je zanimalo, ali se razlike glede na status intimnih odnosov kažejo tudi v študijskih navadah in načinu dela, v dimenzijah osamosvajanja od staršev in nenazadnje akademskih dosežkih mladih. Rezultati kažejo (glej preglednico 8), da med skupinama ni pomembnih razlik glede študijskih navad, natančneje akademskega odlašanja ali akademskega nevroticizma, niti v akademskih dosežkih. Pomembna razlika med skupina pa se pokaže v dimenziji osamosvajanja od staršev, natančneje pri povezanosti s starši, tendenca pa se kaže tudi pri zaznavanju pretiranega nadzora staršev (glej preglednico 8). Mladi, ki imajo stalnega partnerja, doživljajo v odnosu s starši pomembno večjo stopnjo povezanosti kot mladi, ki stalne partnerske zveze še nimajo. Zrelo doživljanje staršev kot pomembnih oseb, odprtost do njih in medsebojno zaupanje so pomembni pokazatelji večjega osamosvajanja od staršev, saj je doseganje enakosti, kompromisnosti in medseboj-

Preglednica 9 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na opravljanje študentskega dela med študijem

Opravljanje študentskega dela	<i>F</i>	%
Samo študiram in čez leto ne opravljam študentskega dela	33	36,3
Študiram in med vikendi opravljam študentsko delo	18	19,8
Študiram in sočasno med tednom opravljam študentsko delo	12	13,2
Drugo	13	14,3
Skupaj	76	83,5

nega razumevanja stanje, ki presega (prej pogostejšo) konfliktnost mladostništva (Cicognani in Zani 2009; Čotar Konrad 2016). Po drugi strani pa rezultati kažejo tendenco k razlikam med skupinama v zaznavanju pretiranega nadzora staršev (glej preglednico 8), pri čemer mladi, ki še nimajo stalnega partnerja, pogosteje zaznavajo, da starši izvajajo pretiran nadzor ali izražajo prekomerno skrb zanje – predvsem kot vpletanje v osebne zadeve (področje partnerstva, prijateljstev) ali študijske/karijerne vsebine (prekomerno poizvedovanje in spraševanje glede poteka študija, vsebin na delovnem mestu, obveznosti ipd.) (Komidar in Horvat 2011, 119).

Podobno kot vzpostavljanje stalne partnerske zveze je razvojna naloga mladih na prehodu v odraslost tudi izoblikovanje poklicne identitete, kar pomeni, da se ob bolj ali manj načrtnem posvečanju razvoju kariere študenti s tem srečujejo ob opravljanju priložnostnega dela. Pregled odgovorov glede občasne priložnostne zaposlitve med študijem pokaže (preglednica 9), da največji delež študentov svoj čas večinoma posveča študiju in ne opravlja študentskega dela v času izvajanja pedagoškega procesa ($\chi^2 = 14,84$, $df = 3$, $p < 0,00$). Primerjalno nacionalni sociodemografski podatki o mladih pokažejo, da je med 20. in 24. letom kar 63 % mladih vključenih v terciarno izobraževanje, od teh pa je polno zaposlenih 26 %; v obdobju med 25. in 29. letom pa se še vedno izobražuje 27 % populacije, od katerih pa je redno zaposlenih 61 % mladih na prehodu v odraslost, približno 5 % je nezaposlenih (OECD 2011).

Ob tem pa ameriške študije na srednješolcih (Staff, Mortimer in Uggens 2004) ugotavljajo, da se pridobivanje delovnih izkušenj med šolanjem pozitivno povezuje z zaposljivostjo po koncu šolanja, s prvim dohodkom na začetku kariere in negativno s šolsko uspešnostjo. Zato nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v akademskem odlašanju, akademskem nevroticizmu, dimenzijah osamosvajanja od staršev in akademskih dosežkih med skupino mladih, ki med študijskim letom samo študirajo, in med skupino mladih, ki ob študiju opravljajo tudi priložnostna (študentska) dela (glej preglednica 10), vendar ugotavljamo, da med skupinama ni razlik.

Preglednica 10 Razlike v povprečnem rangu akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma, dimenzij osamosvajanja in akademskih dosežkov glede opravljanja priložnostnega študentskega dela med študijskim letom

Postavka		<i>N</i>	$\bar{R}$	<i>U</i>	<i>p</i>	
Akademsko odlašanje	(a)	48	31,26	203,500	0,239	
	(b)	11	24,50			
Akademski nevroticizem	(a)	51	30,92	251,000	0,334	
	(b)	12	36,58			
Osamosvajanje od staršev	Iskanje podpore	(a)	51	30,44	226,500	0,161
		(b)	12	38,63		
	Povezanost	(a)	51	31,82	297,000	0,874
		(b)	12	32,75		
	Pretiran nadzor	(a)	51	30,77	243,500	0,493
		(b)	11	34,86		
	Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	(a)	51	31,99	305,500	0,993
		(b)	12	32,04		
	Strah pred razočaranjem staršev	(a)	50	30,24	237,000	0,258
		(b)	12	36,75		
Akademski dosežki	(a)	51	30,99	254,500	0,334	
	(b)	12	36,29			

Opombe Opravljanje priložnostnih del med študijskim letom: (a) dela, (b) ne dela.

Napovedna vrednost akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev za akademske dosežke mladih na prehodu v odraslost

V okviru zadnjega raziskovalnega sklopa nas je zanimalo dvojje:

- ali akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev napovedujejo akademsko odlašanje in
- ali lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademske dosežke mladih na prehodu v odraslost.

Za preverjanje obeh raziskovalnih vprašanj smo uporabili linearno regresijsko analizo z metodo simultanege vstopa vseh prediktorskih spremenljivk v model (angl. *method enter*) (Field 2009). Najprej nas je zanimalo, ali lahko akademsko uspešnost (kriterijska variabla modela) napovemo na osnovi akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev (iskanje podpore; povezanost; pretiran nadzor; samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti; strah pred razočaranjem staršev). Rezultati kažejo, da lahko na

osnovi akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev pomembno napovemo akademsko odlašanje ($R^2 = 0,31$, $F(6, 64) = 4,71$, $p < 0,01$), pri čemer ima pomembno pozitivno napovedno vrednost akademski nevroticizem in negativno napovedno vrednost dimenzija samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti v odnosu do staršev (glej preglednico 11). Na osnovi tega lahko sklepamo, da študenti z višjo stopnjo akademskega nevroticizma kot čustvene dimenzije akademskega dela pomembno pogosteje odlašajo z akademskim delom. Sklepamo torej lahko, da študenti, ki poročajo o psihosomatskih težavah, večji obremenjenosti in tesnobi zaradi študijskih obveznosti, strahu pred neuspehom, naveličanosti in nižji samoučinkovitosti, pomembno pogosteje odlašajo z opravljanjem študijskih obveznosti. O podobnih rezultatih poročajo tudi druge študije (Haycock, McCarthy in Skay 1998; Kawamura idr. 2001), kjer avtorji ugotavljajo povezanost strahu pred neuspehom in posledično anksioznosti posameznika ter akademskega odlašanja. Iz strahu pred neuspehom namreč izhajajo iracionalna prepričanja, ki se povezujejo s posameznikovem dojemanjem samoučinkovitosti, z večjo samokritičnostjo in osredotočenostjo na lastne pomanjkljivosti ter posameznika odvrčajo od dokončanja naloge (Burka in Yuen 2008). Prav tako se je kot pomemben negativni napovedni dejavnik akademskega odlašanja izkazala dimenzija samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti (glej preglednico 11), ki pomeni posameznikovo zrelo prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja in odločitve ter samostojnost pri sprejemanju odločitev in reševanju težav (Komidar in Horvat 2011) brez pretiranega zanašanja na starše. Tako lahko ugotavljamo, da mladi, ki izražajo nižjo stopno zrelosti in pripravljenosti sprejeti odgovornost za opravljanje študijskih in delovnih zadolžitvev ter odločanje o lastnih zadevah, pogosteje tudi odlašajo z opravljanjem akademskih obveznosti.

V nadaljevanju pa nas je zanimalo tudi, ali lahko na osnovi akademskega odlašanja in akademskega nevroticizma ter posameznih dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo povprečno oceno pri študiju. Izvedli smo linearno regresijo, pri čemer so bili akademski dosežki kriterijska spremenljivka, prediktorske spremenljivke pa so bile akademsko odlašanje, akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev (iskanje podpore; povezanost; pretiran nadzor; samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti; strah pred razočaranjem staršev). Ugotovimo lahko, da lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev pomembno napovemo akademske dosežke študentov ($R^2 = 0,29$, $F(7, 62) = 3,53$, $p < 0,01$). Podrobnejša analiza napovednega učinka posamezne komponente za akademske dosežke pokaže (glej preglednico 12)

Preglednica 11 Napoved akademskega odlašanja glede na akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev

Postavka	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademski nevroticizem	2,34	0,56	0,55	4,17	0,00
Osamosvajanje od staršev					
Iskanje podpore	-5,87	3,60	-0,30	-1,63	0,11
Povezanost	2,37	4,24	0,09	0,56	0,59
Pretiran nadzor	3,20	3,12	0,12	1,03	0,31
Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	-8,05	3,77	-0,31	-2,14	0,04
Strah pred razočaranjem staršev	-3,28	2,48	-0,19	-1,32	0,19

Opombe R^2 – koeficient multiple determinacije, *B* – regresijski koeficient, *SE* – standardni odklon, β – standardizirani regresijski koeficient, *t* – testni koeficient, *p* – statistična pomembnost razlik. Popravljeni $R^2 = 0,24$, $R^2 = 0,31$.

Preglednica 12 Napoved akademskega dosežka študentov glede na akademsko odlašanje, akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev

Postavka	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademsko odlašanje	-0,01	0,01	-0,31	-2,43	0,02
Akademski nevroticizem	-0,02	0,02	-0,11	-0,74	0,46
Osamosvajanje od staršev					
Iskanje podpore	-0,15	0,14	-0,21	-1,09	0,28
Povezanost	-0,12	0,16	-0,12	-0,73	0,47
Pretiran nadzor	-0,37	0,12	-0,39	-3,08	0,00
Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	-0,21	0,15	-0,22	-1,42	0,16
Strah pred razočaranjem staršev	0,02	0,10	0,03	0,20	0,84

Opombe R^2 – koeficient multiple determinacije, *B* – regresijski koeficient, *SE* – standardni odklon, β – standardizirani regresijski koeficient, *t* – testni koeficient, *p* – statistična pomembnost razlik. Popravljeni $R^2 = 0,20$, $R^2 = 0,29$.

pomembno napovedno vrednost akademskega odlašanja in pa pretiranega nadzora staršev; drugi prediktorji v izvedeni študiji niso pokazali pomembne napovedne vrednosti.

Ugotavljamo torej lahko, da imajo udeleženci, ki pogosteje odlašajo z akademskim delom in poročajo o višji stopnji starševskega nadzora v obliki poizvedovanja/skrbi glede osebnih zadev in opravljanja študijskih ali delovnih obveznosti, nižje akademske dosežke. O podobnih rezultatih poročajo tudi nekateri drugi avtorji, ki ugotavljajo negativno povezanost med pretiranim nadzorom staršev in akademskimi dosežki otrok (Bean idr. 2003; Karbach idr. 2013). Tako poročajo, da se negativna povezanost z akademskimi dosežki in s pretiranim nadzorom staršev oziroma njihovim vmešavanjem kaže predvsem

na področju nadzorovanja, preverjanja opravljanja obveznosti ali pomoči pri opravljanju domačih nalog (Altschul 2011; Gonida in Cortina 2014; Nunez idr. 2015) že od osnovnošolske stopnje dalje.

Sklep

Akademsko odlašanje in akademski nevroticizem lahko ovirata prilagajanje mladih na zahteve akademskega okolja. Proces je posebej težaven za mlade na začetku študija, ko morajo ob vstopu v univerzitetno okolje skozi stadij aktivnega prilagajanja na študijske zahteve (Gadzella in Carvalho 2006). Akademsko odlašanje študentov pomeni tudi širše vprašanje visokošolskega prostora, saj lahko s seboj prinaša posledice za študenta, njegove socialne odnose s kolegi, obremenjenost visokošolskega učitelja in delovanje fakultete/univerze kot celote. Uspešnost soočanja z novimi zahtevami pa je lahko deloma pogojeno tudi s procesom osamosvajanja od staršev. V okviru tega naj bi mladi na prehodu v odraslost dosegali različne razvojne naloge (npr. selitev od doma, vzpostavljanje stalnih intimnih partnerskih odnosov) in prek teh mejnikov postopoma prevzemali psihološke vloge odraslih (Arnett 2000). Proces osamosvajanja je dvosmeren in ga poleg aktivnosti mladih določajo tudi nekatere starševske prakse: lahko ga spodbujajo (povezanost, spodbujanje samostojnih odločitev ipd.) ali zavirajo (pretiran nadzor in zaščitništvo) (Karbach idr. 2013). Tako nas je v pričujoči pilotni študiji zanimalo, kako se medsebojno povezujejo akademsko odlašanje, akademski nevroticizem, dimenzije osamosvajanja od staršev in akademski dosežki študentov. Ugotovljamo, da udeleženci z višjim akademskim odlašanjem pomembno pogosteje poročajo tudi o višjem akademskem nevroticizmu ter o pomembno nižjih akademskih dosežkih. Analiza povezanosti dimenzij osamosvajanja od staršev z akademskim odlašanjem in akademskim nevroticizmom pokaže pomembno negativno nizko povezanost med akademskim nevroticizmom in povezanostjo s starši ter zmerno pozitivno povezanost med akademskim nevroticizmom in strahom pred razočaranjem staršev. Prav slednja povezanost kaže na to, da strah pred razočaranjem staršev, kot oblika zunanjih pričakovanj ali postavljenih (previsokih) standardov s strani pomembnih drugih, lahko povečuje akademski nevroticizem in posledično zmanjšuje akademske dosežke mladih. Na osnovi tega bi bilo smiselno spodbujanje in osveščanje staršev ter učiteljev o tem, kakšna je podporna in kakšna zaviralna vloga odraslih pri osamosvajanju mladih ter posledično lažjem prilagajanju na zahteve akademskega okolja.

V okviru pilotne študije smo preverjali tudi, ali se akademsko odlašanje, akademski nevroticizem, dimenzije osamosvajanja od staršev in akademski

dosežki razlikujejo glede doseženih razvojnih nalog mladih (delna ali polna selitev od doma v kraj študija, opravljanje priložnostne zaposlitve, stabilnost intimne partnerske zveze). Razlike glede na dosežene razvojne naloge mladih so se pokazale v doživljanju v odnosu s starši: mladi s stalno intimno partnersko zvezo so v primerjavi z mladimi, ki nimajo stalnega partnerja, izražali pomembno večjo stopnjo povezanosti s starši. Zrelo doživljanje staršev kot pomembne osebe in odprtost do njih sta pomembna pokazatelja večjega osamosvajanja od staršev, saj doseganje enakosti, kompromisnosti in medsebojnega razumevanja mladih na prehodu v odraslost presega (prej pogostejšo) konfliktnost mladostništva (Cicognani in Zani, 2009; Čotar Konrad 2016).

Nadalje nas je v študiji zanimalo tudi, ali lahko na osnovi akademskega nevrotizicma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademsko odlašanje študentov ter ali lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademske dosežke študentov. Tako pri prvem kot tudi drugem vprašanju lahko ugotavljamo pomembno napovedno vrednost obravnavanih konstruktov. Rezultati namreč kažejo, da višji akademski nevroticizem napoveduje večje akademsko odlašanje, samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti v odnosu do staršev pa napovedujeta nižjo stopnjo akademskega odlašanja. Sklepamo torej lahko, da študenti, ki poročajo o psihosomatskih težavah, večji obremenjenosti in tesnobi zaradi študijskih obveznosti, strahu pred neuspehom, naveličanosti in nižji samoučinkovitosti, pomembno pogostejše odlašajo z opravljanjem študijskih obveznosti. Nasprotno pa študenti, ki samostojno sprejemajo lastne odločitve in pristopajo k reševanju težav ter se ob tem ne naslanjajo pretirano na pomembne odrasle, bistveno manj pogosto akademsko odlašajo. Celo več: podatki o napovedni vrednosti akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev za akademske dosežke pokažejo, da akademsko odlašanje in pretiran nadzor staršev negativno napovedujeta tudi akademske dosežke študentov. Dobljeni rezultati tako ponovno opozarjajo na vprašanje osamosvajanja mladih od staršev in vloge odraslih pri spodbujanju njihove samostojnosti ter avtonomnega delovanja. Ob tem se odpira tudi prostor za razmislek o vlogi visokošolskega učitelja v procesu učenja in poučevanja, ki bi moral biti v tem procesu pozoren tudi na vprašanja povezanosti razvojnopsiholoških značilnosti delovanja študentov z akademskimi navadami in dosežki. V okviru tega bi bilo smiselno podrobneje raziskati, katere značilnosti pedagoškega procesa (npr. ustrezna zahtevnost nalog; kakovost povratne informacije; preverjanje razumevanja snovi; značilnosti odnosa itd.) vključujejo odzivnost na ra-

zvojnopsihološke značilnosti študentov ter podpirajo njihovo učenje in s tem boljše akademske dosežke. Zavedanje pomembnosti akademskega odlašanja za akademske dosežke študentov je namreč smiselno in pomembno za vse deležnike v procesu učenja in poučevanja, torej tako za študente kot tudi učitelje. Pri tem je potrebno na ravni celotne univerze vzpostaviti sistemski pristop spremljanja prilagajanja na akademsko okolje predvsem študentov nižjih letnikov in okrepiti zavest visokošolskih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev univerzitetnega okolja o njihovi vlogi pri podpori razvojnopsihološkim potrebam mladih na prehodu v odraslost.

Literatura

- Abdullah, M. C., H. Elias, R. Mahyuddin in J. Uli. 2009. »Adjustment amongst First Year Students in a Malaysian University.« *European Journal of Social Sciences* 8 (3): 496–505.
- Altschul, I. 2011. »Parental Involvement and the Academic Achievement of Mexican American Youths: What Kinds of Involvement in Youths' Education Matter Most?« *Social Work Research* 35 (3): 159–170.
- Arnett, J. J. 2000. »Emerging Adulthood a Theory of Developmental from the Late Teens through the Twenties.« *American Psychologist* 55 (5): 469–480.
- Arnett, J. J., K. D. Ramos in L. A. Jensen. 2001. »Ideological Views in Emerging Adulthood: Balancing Autonomy and Community.« *Journal of Adult Development* 8 (2): 69–79.
- Aquilino, W. S. 2006. »Family Relationships and Support Systems in Emerging Adulthood.« V *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st century*, ur. J. J. Arnett in J. L. Tanner, 193–217. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barlow, D. H. 2002. *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. 2. izd. New York: Guilford.
- Barlow, D. H., S. Sauer-Zavala, J. R. Carl, J. R. Bullis in K. K. Ellard. 2014. »The Nature, Diagnosis, and Treatment of Neuroticism: Back to the Future.« *Clinical Psychological Science* 2 (3): 344–365.
- Bean, R. A., K. R. Bush, P. C. McKenry in S. M. Wilson. 2003. »The Impact of Parental Support, Behavioral Control, and Psychological Control on the Academic Achievement and Self-Esteem of African American and European American Adolescents.« *Journal of Adolescent Research* 18 (5): 523–541.
- Blos, P. 1967. »The Second Individuation Process of Adolescence.« *Psychoanalytic Study of the Child* 22 (1): 162–186.
- Buhl, H. M. 2008. »Development of a Model Describing Individuated Adult Child–Parent Relationships.« *International Journal of Behavioral Development* 32 (5): 381–389.
- Burka, B. J., in L. M. Yuen. 2008. *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. 2. izd. Boston, MA: Da Capo.

- Chang, H. K. 2012. »The Relationship between Perfectionism, Anxiety, and Academic Procrastination in College Students.« *Psychology Student Research Journal* 2:6–13.
- Cicognani, E., in B. Zani. 2009. »Conflict Styles and Outcomes in Families with Adolescent Children.« *Social Development* 19 (2): 427–436.
- Clark, L. A., in D. Watson. 2008. »Temperament: An Organizing Paradigm for Trait Psychology.« V *Handbook of Personality: Theory and Research*, ur. O. P. John, R. W. Robins in L. A. Pervin, 265–286. 3. izd. New York: Guilford.
- Clinciu, A. I., in A.-M. Cazan. 2013. »Academic Adjustment Questionnaire for the University Students.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 127:655–660.
- Choroszewicz, M., in P. Wolf. 2010. »51 Million Young EU Adults Lived with Their Parent(s) in 2008.« *Statistics in Focus* 50. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5565692/KS-SF-10-050-EN.PDF/877f8776-e7fe-4f2b-8bec-0a5cf54dcba4>
- Čotar Konrad, S. 2016. »Parent–Adolescent Conflict Style and Conflict Outcome: Age and Gender Differences.« *Psihologija: časopis Saveza društava psihologa Srbije* 49 (3): 245–262.
- Drlić, K., T. Štemberger in V. Kiswarday. 2019. »Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev.« *Sodobna Pedagogika* 70 (4): 10–29.
- Enochs, W. K., in C. B. Roland. 2006. »Social Adjustment to College Freshmen: The Importance of Gender and Living Environment.« *College Student Journal* 40 (1): 63–72.
- Eysenck, H. J. 1947. *Dimensions of Personality*. London: Routledge in Kegan Paul.
- Ferrari, J. R., S. M. Keane, R. N. Wolfe in B. L. Beck. 1998. »The Antecedents and Consequences of Academic Excuse-Making: Examining Individual Differences in Procrastination.« *Research in Higher Education* 39:199–215.
- Field, A. 2009. *Discovering Statistics Using SPSS*. 3. izd. London: Sage.
- Flett, G. L., M. Stainton, P. L. Hewitt, S. B. Sherry in C. Lay. 2012. »Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 223–236.
- Gadzella, B. M., in C. Carvalho. 2006. »Stress Differences among University Female Students.« *American Journal of Psychological Research* 2 (1): 21–27.
- Gieselmann, A., in R. Pietrowsky. 2016. »Treating Procrastination Chat-Based versus Face-to-Face: An RCT Evaluating the Role of Self-Disclosure and Perceived Counselor's Characteristics.« *Computers in Human Behavior* 54:444–452.
- Gonida, E. N., in K. S. Cortina. 2014. »Parental Involvement in Homework: Relations with Parent and student Achievement-Related Motivational Beliefs and Achievement.« *British Journal of Educational Psychology* 84 (3): 376–396.
- Grunschel, C., J. Patrzek in S. Fries. 2013. »Exploring Reasons and Consequences

- ces of Academic Procrastination: An Interview Study.« *European Journal of Psychology of Education* 28 (3): 841–861.
- Gustavson, D. E., A. Miyake, J. K. Hewitt in N. P. Friedman. 2014. »Genetic Relations among Procrastination, Impulsivity, and Goal-Management Ability Implications for the Evolutionary Origin of Procrastination.« *Psychological Science* 25 (6): 1178–1188.
- Hagbin, M., A. McCaffrey in T. A. Pynchyl. 2012. »The Complexity of the Relation between Fear of Failure and Procrastination.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 249–263.
- Haycock, L. A., P. McCarthy in C. L. Skay. 1998. »Procrastination in College Students: The Role of Selfefficacy and Anxiety.« *Journal of Counseling and Development* 76 (3): 317–324.
- Hewitt, P. L., in G. L. Flett. 1991. »Perfectionism in the Self and Social Contexts: Onceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology.« *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (3): 456–470.
- Karbach, J., J. Gottschling, M. Spengler, K. Hegewald in F. M. Spinath. 2013. »Parental Involvement and General Cognitive Ability as Predictors of Domain-Specific Academic Achievement in Early Adolescence.« *Learning and Instruction* 23:43–51.
- Kawamura, K. Y., S. L. Hunt, R. O. Frost in P. Marten DiBartolo. 2001. »Perfectionism, Anxiety and Depression: Are the Relationships Independent?« *Cognitive Therapy and Research* 25 (3): 291–301.
- Kim, K. R., in E. H. Seo. 2015. »The Relationship between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis.« *Personality and Individual Differences* 82:26–33.
- Kins, E., W. Beyers in B. Soenens. 2012. »When the Separation-Individuation Process Goes Awry: Distinguishing between Dysfunctional Dependence and Dysfunctional Independence.« *International Journal of Behavioral Development* 37 (1): 1–12.
- Komidar, L., in M. Horvat. 2011. »Merjenje različnih vidikov osamosvajanja na prehodu v odraslost.« V *Študenti na prehodu v odraslost*, ur. M. Puklek Levpušček in M. Zupančič, 109–122. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Komidar, L., M. Zupančič, G. Sočan in M. Puklek Levpušček. 2014. »Development and Construct Validation of the Individuation Test for Emerging Adults (ITEA).« *Journal of Personality Assessment* 96 (5): 503–514.
- Kopala-Sibley, D. C., in D. C. Zuroff. 2014. »The Developmental Origins of Personality Factors from the Self-Definitional and Relatedness Domains: A Review of Theory and Research.« *Review of General Psychology* 18 (3): 137–155.
- Kranjec, E. 2017. »Perfeksionizem: prednost ali ovira za učenca?« *Revija za elementarno izobraževanje* 10 (1): 39–56.
- Kranjec, E., K. Košir in L. Komidar. 2016. »Dejavniki akademskega odlašanja:

- vloga perfekcionizma, anksioznosti in depresivnosti.« *Psihološka obzorja* 25:51–62.
- Krause, K., in A. M. Freund. 2014. »Delay or Procrastination – A Comparison of Self-Report and Behavioral Measures of Procrastination and Their Impact on Affective Well-Being.« *Personality and Individual Differences* 63:75–80.
- Lamborn, S. D., in K. Groh. 2009. »A Four-Part Model of Autonomy during Emerging Adulthood: Associations with Adjustment.« *International Journal of Behavioral Development* 33 (5): 393–401.
- Lapsley, D. K., in J. Edgerton. 2002. »Separation-Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment.« *Journal of Counseling and Development* 80 (4): 484–492.
- Laursen, B., D. Wilder, P. Noack in V. Williams. 2000. »Adolescent Perceptions of Reciprocity, Authority, and Closeness in Relationships with Mothers, Fathers and Friends.« *International Journal of Behavioural Development* 24 (4): 464–471.
- Lavrič, M., ur. 2010. *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Urad RS za mladino.
- Mahler, M. S., F. Pine in A. Bergman. 1975. *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- McCloskey, J. D. 2011. »Finally, My Thesis on Academic Procrastination.« Magistrsko delo, University of Texas at Arlington.
- Moilanen, K. L., L. M. Padilla-Walker in D. R. Blaacker. 2018. »Dimensions of Short-Term and Long-Term Self-Regulation in Adolescence: Associations with Maternal and Paternal Parenting and Parent-Child Relationship Quality.« *Journal of Youth and Adolescence* 47 (7): 1409–1426.
- Nelson, L. J., L. M. Padilla-Walker, K. J. Christensen, C. A. Evans in J. S. Carroll. 2011. »Parenting in Emerging Adulthood: An Examination of Parenting Clusters and Correlates.« *Journal of Youth and Adolescence* 40 (6): 730–743.
- Nunez, J. C., N. Suarez, P. Rosario, G. Vallejo, A. Valle in J. L. Epstein. 2015. »Relationships between Perceived Parental Involvement in Homework, Student Homework Behaviors, and Academic Achievement: Differences among Elementary, Junior High, and High School Students.« *Metacognition Learning* 10 (3): 375–406.
- OECD. 2011. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Pariz: OECD.
- Onwuegbuzie, A. J., in Q. G. Jiao. 2000. »I'll Go to the Library Later: The Relationship between Academic Procrastination and Library Anxiety.« *College and Research Libraries* 61 (1): 45–54.
- Padilla-Walker, L. P., in L. Nelson. 2012. »Black Hawk Down?: Establishing Helicopter Parenting as a Distinct Construct from Other Forms of Parental Control during Emerging Adulthood.« *Journal of Adolescence* 35 (5): 1177–1190.
- Pintrich, P. R. 2004. »A Conceptual Framework for Assessing Motivation and

- Self-Regulated Learning in College Students.« *Educational Psychology Review* 16 (4): 385–407.
- Puklek Levpušček, M. 2011. »Odnos s starši – pot k samostojnosti in podaljšana odvisnost.« V *Študenti na prehodu v odraslost*, ur. M. Puklek Levpušček in M. Zupančič, 153–190. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pychyl, T. A., in G. L. Flett. 2012. »Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 203–212.
- Rabin, L. A., J. Fogel in K. E. Nutter-Upham. 2011. »Academic Procrastination in College Students: The Role of Self-Reported Executive Function.« *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 33 (3): 344–357.
- Rice, K. G., C. M. Richardson in D. Clark. 2012. »Perfectionism, Procrastination, and Psychological Distress.« *Journal of Counseling Psychology* 59 (2): 288–302.
- Ryan, R. M., in E. L. Deci. 2000. »Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.« *American Psychologist* 55 (1): 68–78.
- Schraw, G., T. Wadkins in L. Olafson. 2007. »Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination.« *Journal of Educational Psychology* 99 (1): 12–25.
- Sever, S., A. Senegačnik in K. Vajngerl. 2015. »Lestvica akademske prokrastinacije – SI.« Neobjavljena seminarška naloga, Univerza v Ljubljani.
- Simpson, W. K., in T. A. Pychyl. 2009. »In Search of the Arousal Procrastinator: Investigating the Relation between Procrastination, Arousal-Based Personality Traits and Beliefs about Procrastination Motivations.« *Personality and Individual Differences* 47 (8): 906–911.
- Sirois, F. M., in N. Tosti. 2012. »Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-Being.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 237–248.
- Solomon, L. J., in E. D. Rothblum. 1984. »Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates.« *Journal of Counseling Psychology* 31 (4): 503–509.
- Soyas, C. K., in A. Weiss. 2014. »Mediating Perceived Parenting Styles-Test Anxiety Relationships: Academic Procrastination and Maladaptive Perfectionism.« *Learning and Individual Differences* 34:77–85.
- Staff, J., J. T. Mortimer in C. Uggen. 2004. »Work and Leisure in Adolescence.« V *Handbook of Adolescent Psychology*, ur. R. M. Lerner in L. Sternberg, 429–450. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Stead, R., M. J. Shanahan in R. W. Neufeld. 2010. »'I'll Go to Therapy, Eventually': Procrastination, Stress and Mental Health.« *Personality and Individual Differences* 49 (3): 175–180.
- Steel, P. 2007. »The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoreti-

- cal Review of Quintessential Self-Regulatory Failure.« *Psychological Bulletin* 133 (1): 65–94.
- Steel, P., in J. Ferrari. 2013. »Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample.« *European Journal of Personality* 27 (1): 51–58.
- Štemberger, T. 2017. »Kaj študentje pričakujejo od visokošolskih učiteljev in sodelavcev?« V *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 257–279. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Tanner, J. L. 2006. »Recentring during Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development.« V *Emerging Adults in America*, ur. J. Arnett in J. L. Tanner, 21–55. Washington, DC: American Psychological Association.
- Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov. 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 35. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-1924>.
- Wäschle, K., A. Allgaier, A. Lachner, S. Fink in M. Nückles. 2014. »Procrastination and Self-Efficacy: Tracing Vicious and Virtuous Circles in Self-Regulated Learning.« *Learning and Instruction* 29:103–114.
- Wintre, M. G., in M. Yaffe M. 2000. »First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationship with Parents.« *Journal of Adolescent Research* 15 (1): 9–37.
- Youniss, J., in J. Smollar. 1985. *Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends*. Chicago, IL, in London: University of Chicago Press.
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zimmerman, B. J. 2002. »Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview.« *Theory into Practice* 41 (2): 64–70.
- Zupančič, M., in T. Kavčič, T. 2014. »Student Personality Traits Predicting Individuation in Relation to Mothers and Fathers.« *Journal of Adolescence* 37 (5): 715–726.

I Would Be Unstoppable if Only I Could Get Started: Students' Academic Procrastination, Individuation, and Academic Achievement

In a pilot study based on a sample of 91 students from the Universities of Primorska, Maribor and Ljubljana, we examined how the factors of students' academic adjustment (academic procrastination and academic neuroticism) in connection with individuation from parents are related to their academic achievements. The results show that participants with higher academic procrastination are significantly more likely to report higher academic neuroticism and significantly lower academic achievement. Analysis also revealed a

significantly negative low correlation between academic neuroticism and psychological cohesion with parents and moderate positive correlation between academic neuroticism and fear of parental disappointment. More frequent academic neuroticism also predicted more frequent academic procrastination and less independent decision-making and responsibility-taking in relation to parents. On the other hand, academic procrastination and excessive parental supervision also predicted lower academic achievement of students. The obtained results therefore raise the question of the role of the university teacher and the university environment in general in supporting the appropriate academic adaptation of students at the beginning of their studies.

Keywords: academic procrastination, individuation, academic achievement, emerging adults, university teachers