

Akadska samopodoba in akadsko odlašanje pred in med študijem na daljavo

Sonja Čotar Konrad

Univerza na Primorskem

sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

Alja Polanec

aljapolanec@gmail.com

V raziskavi smo na vzorcu 211 študentov z različnih fakultet preučevali povezanost akadske samopodobe in akadskega odlašanja v obdobjih pred ter med študijem na daljavo. Rezultati kažejo, da so študenti v času študija na daljavo poročali o nižji akadski samopodobi in višem akadskem odlašanju, ki se med seboj pomembno povezuje. Ob tem poročajo, da so bili v času študija na daljavo manj vključeni v študijski proces, prav tako se je zmanjšala njihova aktivna participacija v študijskem procesu. To v največji meri pripisujejo utrujenosti zaradi dela preko videokonferenčnih platform. Analiza je v nadaljevanju pokazala zmerno negativno povezanost med akadskim odlašanjem in prisotnostjo ter zmerno negativno povezanost med akadskim odlašanjem in aktivnostjo med študijskim procesom. Hkrati so si udeleženci enotni v tem, da so si v času študija na daljavo sicer lažje razporejali čas in doživljali dobre izkušnje pri rabi digitalne tehnologije, a je bilo zanje to obdobje utrujajoče.

Ključne besede: akadska samopodoba, akadsko odlašanje, študij na daljavo, študenti

Uvod

Samopodobo Darja Kobal Grum (2000) opredeljuje kot organiziran skupek posameznikovih lastnosti, potez, občutij, podob, stališč, sposobnosti in ostalih psihičnih vsebin, ki jih posameznik pripisuje sebi v različnih razvojnih stopnjah in situacijah. Na podlagi tega razvija pričakovanja, oblikuje prepričanja in doživlja izkušnje ter posledično tudi usmerja svoje vedenje. Če torej samopodoba pomeni podlago posameznikovemu delovanju, lahko v okviru koncepta samopodobe razmejimo predvsem dvoja: (i) kvalitativni in (ii) kvantitativni vidik razumevanja samopodobe.

V okviru kvalitativnega vidika opredelitve samopodobe razumemo opise, ki se nanašajo na t. i. zdravo, pozitivno ali negativno samopodobo (Youngs 2000). Tako npr. Bettie B. Youngs (2000) meni, da ustrezno oblikovana, pozi-

tivna samopodoba posamezniku prinaša številne pozitivne izide, kot so višje zaupanje vase in v svoje sposobnosti, lažje soočanje s težavami, sprejemanje lastnih napak ter višja stopnja vztrajnosti, predvsem ob zahtevnejših situacijah. Syeda Shahida Batool, Sumaira Khursheed in Hira Jahangir (2017) ob tem navajajo, da posamezniki z negativno samopodobo največkrat manj zaupajo vase in lastne sposobnosti ter se posledično bojijo negativnih izidov reševanja problemov, kar rezultira v pogostejšem izogibanju oziroma odlašanju pri nalogah in ostalih projektih.

Kvantitativni vidik opredelitev samopodobe pa se nanaša predvsem na definiranje različnih področij samopodobe in njihovih medsebojnih relacij. Strukturiranost samopodobe najpogosteje raziskujejo s t. i. Shavelsonovim modelom (Shavelson in Bolus 1982), ki samopodobo opredeljuje kot posameznikovo samostojno zaznavanje sebe, oblikovano glede na interakcijo z okoljem in s posamezniki, ki imajo zanj pomembno vlogo. T. i. strukturni model samopodobe (Shavelson in Bolus 1982) samopodobo predpostavlja v obliki hierarhične strukture, ki združuje več različnih področij. Posamezna področja samopodobe v razvoju posameznika in v njegovi interakciji z okoljem postajajo številčnejša, bolj poglobljena in kompleksnejša. Eno izmed področij, ki ga bomo za namene prispevka podrobneje predstavili, je tudi t. i. akademska samopodoba (Kobal Grum 2000).

Akademska samopodoba

Akademska samopodoba se nanaša na posameznikovo dožemanje lastnega znanja in kompetentnosti v povezavi z akademskimi dosežki (Ferla, Valcke in Cai 2009). Predstavlja pomemben dejavnik na akademskem področju, saj neposredno vpliva na učne procese, akademska pričakovanja in dosežke. Gabriela Ordaz-Villegas, Guadalupe Acle-Tomasini in Lucina Isabel Reyes-Lagunes (2013) v študiji navajajo, da je za posameznike z visoko akademsko samopodobo značilno, da bolj zaupajo v lastne sposobnosti, več tvegajo, sprejemajo in preizkušajo nove izzive, si postavljajo višje cilje in imajo posledično večjo motivacijo za opravljanje težjih učnih nalog. Nizka akademska samopodoba pa se pri posameznikih odraža kot nižje zaupanje v lastne sposobnosti in akademske dosežke ter izogibanje oziroma odlašanje z nalogami, ki jih dojemajo kot zahtevnejše in jim povzročajo anksioznost (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini in Reyes-Lagunes 2013).

Tudi Syeda Shahida Batool, Sumaira Khursheed in Hira Jahangir (2017) menijo, da bodo imeli posamezniki z visoko stopnjo lastne vrednosti močnejše prepričanje o lastni učinkovitosti oziroma bodo bolj zaupali vase in lastne sposobnosti, kar bo posledično povzročilo, da se bodo čutili dovolj kompe-

tentne za dokonanje neke naloge oziroma projekta, se tega lotili prej in s tem ne bodo odlašali. Eva Kranjec, Katja Košir in Komidar (2016) dodatno ugotavljajo, da je odlaanje na študijskem podroju precej bolj značilno za osebe, ki izražajo povišan strah pred neuspehom, nizko zaupanje v lastne sposobnosti in za tiste, ki poskušajo z odlaanjem prikriti svoja šibka področja (Kranjec, Košir in Komidar 2016).

Akadsko odlaanje

Odlaanje (angl. *procrastination*) v najširšem pomenu opredeljujemo kot težnjo posameznika k preložitvi oziroma izogibanju nalog ali drugih projektov. Sam proces odlaanja se pojavlja skozi celotno življenje in ga lahko zaznamo na razliinih podrojih posameznikovega življenja (McCloskey 2011).

Ena izmed oblik odlaanja, posebno med študenti, je t. i. akadsko odlaanje, ki pomeni odlaanje na študijskem oziroma akadskem podroju. Pojavi se, ko študenti po nepotrebem odlašajo z začetkom ali dokonanjem razliinih študijskih zadolžitvev (McCloskey 2011). Akadsko odlaanje je med univerzitetnimi študenti pogosta težava. Študija, ki sta jo opravila Duru in Balkis (2014), npr. kaže, da kar 23 % univerzitetnih študentov svojih študijskih obveznosti ne opravi pravočasno in jih prelaga na kasnejši datum. Podobni, a nekoliko višji rezultati so bili pridobljeni tudi v drugi študiji v povezavi z akadskim odlaanjem med študenti. Tako npr. Bilge Uzun Özer, Demir in Ferrari (2009) navajajo, da kar približno polovica (52 %) študentov odlaga z dokončevanjem študijskih obveznosti. Enega možnih razlogov za akadsko odlaanje lahko išemo tudi v povezanosti s posameznikovo akadsko samopodobo.

Akadska samopodoba in akadsko odlaanje

Pregled literature pokaže (npr. Kim in Seo 2015; Klingsieck idr. 2012) razliina pojmovanja odnosa med akadsko samopodobo in akadskim odlaanjem. Na eni strani študije (npr. Kim in Seo 2015) kažejo, da lahko nizka oziroma negativna samopodoba napoveduje akadsko odlaanje, saj je za takšne posameznike precej verjetneje, da bodo na študijskem podroju doživljali občutek nižje učinkovitosti ter posledično izražali večjo težnjo k izogibanju oziroma odlaanju z dokončevanjem nalog. Študenti, za katere sta značilna nizka samoučinkovitost in dojemanje lastne kompetentnosti kot nizke v konkretni situaciji, namreč pogosto menijo, da se naloge še ne zmorejo lotiti oziroma jo uspešno zaključiti, zato z njeno oddajo odlašajo, kolikor je le mogoče (Kim in Seo 2015). Poleg tega akadsko odlaanje lahko predstavlja enega izmed napovednikov negativne akadske samopodobe posa-

meznika, saj nižji akademski dosežki, povezani z akademskim odlašanjem, nadalje povratno vodijo k nižji stopnji akademske samopodobe (Kim in Seo 2015; Yang idr. 2021).

Podobno kažejo tudi druge študije (npr. Klingsieck idr. 2012), ki ugotavljajo, da so nizka samoučinkovitost, dezorganiziranost, nizka notranja motivacija, slaba regulacija napora ter upravljanje s časom nekateri izmed glavnih elementov, ki jih povezujemo z akademskim odlašanjem. Ob tem študije zadnjih 20 let kažejo tudi, da lahko razlog za odlašanje iščemo predvsem v zmanjšani zmožnosti 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 ob morebitnem pomanjkanju zunanje podpore (npr. učiteljev) študentom na visokošolski ravni pomeni tudi večjo verjetnost akademskega odlašanja.

Akademsko odlašanje in študij na daljavo

Izobraževanje oziroma študij na daljavo, ki ga je bilo treba zaradi pandemije covida-19 uvesti čez noč, je imelo velik vpliv na učenje študentov in je s seboj prineslo povsem nove načine poučevanja in izobraževanja (Suhadianto idr. 2020). Menimo namreč, da so se v času izobraževanja in učenja na daljavo zahteve po samoregulaciji učenja študentov povečale, kar bi lahko pri študentih, ki so v tem manj vešč, posledično povzročilo padec motivacije za učenje in povečanje akademskega odlašanja. Tako lahko predvidevamo, da se izvedba študija na daljavo povezuje tudi s porastom akademskega odlašanja (Melgaard idr. 2022). Podobno navajajo tudi Géraldine Fauville idr. (2021), ki ugotavljajo, da je študij na daljavo med pandemijo covida-19 negativno vplival na učenje študentov, v večji meri predvsem tistih, ki so bili že pred študijem na daljavo bolj nagnjeni k akademskemu odlašanju. Podobno izpostavljajo tudi Isrida Yul Arifiana Suhadianto idr. (2020), ki menijo, da je v času študija na daljavo prišlo do povečanja akademskega odlašanja med študenti ter slabših akademskih dosežkov. Študenti so ob tem namreč poročali o manjši aktivnosti, občutku dolgčasa ob ponavljajočih se in monotoni dejavnostih, težjem razumevanju snovi in nižji sposobnosti upravljanja s časom (Suhadianto idr. 2020). Razloge za omenjeno bi lahko iskali tudi v pojavu zelo razširjenega pojava v času študija na daljavo, t. i. Zoom-utrujenosti (angl. *Zoom fatigue*), ki jo povezujemo s povečano psihofizično utrujenostjo in kognitivno nasičenostjo posameznika zaradi prekomerne uporabe videokonferenčnih platform (Fauville idr. 2021).

Problem in cilji raziskave

V asu pandemije smo bili priča povsem novemu načinu izobraževanja, t. i. študiju na daljavo, ko so novi načini učenja in poučevanja od študentov zahtevali večjo mero prilagajanja, samostojnosti in samoregulacije učenja. Morebitna odsotnost tovrstnega delovanja pa bi lahko vplivala tudi na spremenjeno učenje in akadske dosežke. Zato nas je v okviru študije zanimalo, ali so se posledično v asu študija na daljavo pogostejše pojavili akadsko odlaanje, morebitna nižja akadska samopodoba in slabši akadski dosežki.

Želeli smo ugotoviti:

- stopnjo izraženosti akadske samopodobe in akadskega odlaanja med študenti pred in med študijem na daljavo;
- kakšna je povezanost med akadsko samopodobo in akadskim odlaanjem;
- kakšna je povezanost med akadskim odlaanjem in udeležbo, aktivnostjo študentov v študijskem procesu pred in med študijem na daljavo;
- kakšna je povezanost med akadsko samopodobo in subjektivnim doživljanjem študija na daljavo.

V okviru raziskave smo oblikovali naslednje hipoteze:

- H1 Udeleženci v asu pred študijem na daljavo poročajo o višji akadski samopodobi kot med študijem na daljavo.
- H2 Obstaja povezanost med akadsko samopodobo in akadskim odlaanjem.
- H3 Udeleženci v asu študija na daljavo poročajo o višji stopnji akadskega odlaanja kot pred študijem na daljavo.
- H5 Obstaja povezanost med akadskim odlaanjem in odstotkom aktivne udeležbe študentov v študijskem procesu (vaje, seminarji, predavanja, itd.).
- H6 Obstaja povezanost med akadskim odlaanjem in subjektivnim doživljanjem študija na daljavo.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 211 udeležencev (126 – 59,7 % žensk in 37 – 17,5 % moških, 48 udeležencev ni definiralo spola) s povprečno starostjo 22,07 leta (*SD*

= 1,41; interval od 20 do 30 let). Udeleženci so bili študenti vseh treh slovenskih univerz, ki so bili v prvi letnik študija vpisani v študijskem letu 2019/2020 ali prej¹in so bili v času izvedbe pričujoče študije vpisani v tretji ali višji letnik študija. Povprečna ocena študentov v drugem letniku študija je bila 8,28 ($SD = 0,78$; interval od 6,00 do 10,00).

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili baterijo testov, ki se je nanašala na področje akademske samopodobe in akademskega odlašanja pred in med študijem na daljavo ter na doživljanje študija na daljavo.

Akadska samopodoba: V raziskavi smo za analizo samopodobe uporabili skrajšano različico Vprašalnika samopodobe za adolescente (Self Description Questionnaire – SDQ III) (Lamovec 1994, 31–40), ki je namenjen mladostnikom in odraslim posameznikom. Sestavljen je iz 136 trditev, ki jih posamezniki vrednotijo na petstopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam do 5 – močno se strinjam). Le-ta meri 13 vidikov samopodobe, mi pa smo se za namene raziskave osredotočili na akademsko samopodobo. Podlestvica akademska samopodoba je vključevala deset trditev; največje možno število točk je bilo 50. Podlestvica je izkazovala visoko zanesljivost (Cronbach $\alpha = 0,86$).

Akademsko odlašanje: Za merjenje akademskega odlašanja smo uporabili lestvico akademske prokrastinacije (angl. Academic Procrastination Scale – APS SI) (Sever, Senegačnik in Vajngerl 2015), ki jo sestavlja 25 trditev, ki jih posamezniki vrednotijo na petstopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam do 5 – močno se strinjam). Končni seštevek predstavlja vsota ocen pri vsaki izmed postavk. Največje možno število točk je bilo 125. Podlestvica je izkazovala visoko zanesljivost (Cronbach $\alpha = 0,94$).

Doživljanje študija na daljavo: Za merjenje doživljanja študija na daljavo so študenti najprej podali samooceno odstotka svoje prisotnosti in samooceno aktivnosti pri predavanjih/vajah/seminarjih, najprej v času pred študijem na daljavo in zatem v času študija na daljavo. Sledilo je vprašanje, ki se je nanašalo na razloge, zakaj so udeleženci pri pedagoškem procesu med študijem na daljavo sodelovali toliko časa, kot so (npr. ker dlje nisem zmožel, bil sem bolan, Zoom me utruja). Ob koncu pa smo spraševali še po subjektivnem doživljanju študija na daljavo (1 – sploh se ne strinjam do 5 – močno se strinjam), pri čemer nas je zanimalo, v kolikšni meri je bil za študente študij na daljavo

¹ Izbor vzorca je temeljil na dejstvu, da so imeli vključeni v raziskavo izkušnjo študija pred razglasitvijo epidemije covid-19 (»študij v živo«) in izkušnjo študija med razglašeno epidemijo (»študij na daljavo«).

utrujajoč, se jim je zdel učinkovit oziroma so se naučili več kot v živo ter so ga ocenjevali kot dobro izkušnjo pri rabi digitalne tehnologije.

Demografski podatki: V zaključnem delu smo vključili tudi demografska vprašanja, in sicer spol, starost in univerzo, fakulteto. Akademske dosežke smo merili kot povprečno oceno študentov v drugem letniku študija.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke za našo raziskavo smo zbirali v mesecu marcu 2022 s pomočjo spletne platforme 1ka.si. Spletno povezavo do anketnega vprašalnika smo udeležencem posredovali preko socialnih omrežij. Raziskavo smo izvedli v skladu z vsemi etičnimi in moralnimi standardi raziskovanja, udeležencem pa je bila tekom raziskave ves čas zagotovljena anonimnost. Rezultate smo obdelali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 2.0. Poleg deskriptivne statistike (povprečna vrednost, standardna deviacija, minimalne in maksimalne vrednosti, koeficient asimetričnosti, koeficient sploščenosti) smo v nadaljevanju v okviru inferenčne statistike uporabili še Cronbachov alfa-koeficient zanesljivosti, Pearsonov koeficient korelacije in *t*-test za odvisne vzorce.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju bomo predstavili rezultate študije in analizo glede na zastavljene cilje oziroma hipoteze.

Stopnja izraženosti akademske samopodobe in akademskega odlašanja med študenti pred ter med študijem na daljavo

Analiza rezultatov (glej preglednico 1) pokaže, da udeleženci v povprečju poročajo o dobri akademski samopodobi ter zmerni stopnji akademskega odlašanja pred študijem na daljavo. Po drugi strani lahko ugotovimo, da udeleženci v času študija na daljavo poročajo o nižji akademski samopodobi ter višji stopnji akademskega odlašanja. Koeficienta As in Spl kažeta na nor-

Preglednica 1 Opisne statistike akademske samopodobe in akademskega odlašanja

Postavka		N	M	SD	Min	Maks	As	Spl
Akademska samopodoba	PŠD	202	38,02	6,37	12,00	50,00	0,66	0,97
	MŠD	145	37,04	7,23	17,00	50,00	0,36	0,10
Akademsko odlašanje	PŠD	200	69,45	17,97	31,00	115,00	0,17	0,43
	MŠD	139	73,90	20,05	32,00	116,00	0,07	0,73

Opombe N – numerus, M – aritmetična sredina, SD – standardna deviacija, min/maks – najnižja in najvišja vrednost, As – asimetričnost, Spl – sploščenost, PŠD – pred študijem na daljavo, MŠD – med študijem na daljavo.

malno distribucijo podatkov, zato bomo v nadaljevanju za analize uporabili parametrične teste.

Za namen preverjanja prve in druge hipoteze, kjer so nas zanimali stopnja izraženosti akademske samopodobe in akademskega odlašanja med študenti pred in med študijem na daljavo ter povezanost med obema omejenima elementoma, smo izvedeli *t*-test za odvisne vzorce, pri čemer smo parno primerjali akademsko samopodobo in akademsko odlašanje pred in med študijem na daljavo. Rezultati kažejo na pomembne razlike v izraženosti akademske samopodobe ($dM = 1,21$, $SD = 4,93$; $t(139) = 2,99$, $p < 0,004$) in akademskega odlašanja ($dM = 5,12$, $SD = 4,52$, $t(141) = 13,49$, $p < 0,000$). Na osnovi dobljenih rezultatov lahko sklepamo, da študenti poročajo o pomembno nižji akademski samopodobi med študijem na daljavo v primerjavi z obdobjem pred študijem na daljavo ter o pomembno pogostejšem akademskem odlašanjem med študijem na daljavo v primerjavi s pogostostjo odlašanja pred študijem na daljavo (glej preglednico 1). Dobljeni rezultati se skladajo s študijo (González Valero idr. 2020), ki prav tako poroča o nižji stopnji samopodobe tekom oziroma v času študija na daljavo. Slednje je skladno tudi s študijo Amy J. Lim in Javadpour (2021), ki ugotavlja, da je bilo akademsko odlašanje v času pred študijem na daljavo precej manjše in je v času študija na daljavo zelo naraslo.

Nadalje pa analize pokažejo tudi pomembno povezanost med akademsko samopodobo in akademskim odlašanjem pred in med študijem na daljavo (glej preglednico 2).

Povezanost med akademsko samopodobo in akademskim odlašanjem pred in med študijem na daljavo

Analiza povezanosti med akademsko samopodobo ter akademskim odlašanjem pokaže (glej preglednico 2), da obstaja zmerna negativna povezanost

Preglednica 2 Povezanost med akademsko samopodobo in akademskim odlašanjem pred in med študijem na daljavo

		PŠD	MŠD	
		Akademsko odlašanje	Akademsko samopodoba	Akademsko odlašanje
PŠD	Akademsko samopodoba	-0,48**	0,74**	-0,42**
	Akademsko odlašanje	/	/	0,77**
MŠD	Akademsko samopodoba	-0,43**	/	-0,58**

Opombe PŠD – pred študijem na daljavo, MŠD – med študijem na daljavo; ** statistično pomembna povezanost na ravni 0,01.

med akademsko samopodobo in akademskim odlašanjem v času pred študijem na daljavo: študenti z višjo akademsko samopodobo imajo nižjo stopnjo akademskega odlašanja. Podobno navaja tudi Farran (2004), ki ugotavlja, da posamezniki z višjim akademskim odlašanjem poročajo o nižji stopnji akademske samopodobe. Slednjemu se pridružuje tudi Cheryl L. Meyer (2000), ki navaja pomembno povezanost med nižjo stopnjo samopodobe in višjo stopnjo odlašanja. Po drugi strani analiza povezanosti pokaže (glej preglednico 2), da so se v času študija na daljavo povezave med omenjenimi elementi le še okrepile: ugotavljamo zmerno negativno povezanost med akademsko samopodobo ter akademskim odlašanjem. O podobni povezanosti poročajo tudi druge študije (npr. Lim in Javadvpour 2021; González Valero idr. 2020), ki poročajo o višji stopnji akademskega odlašanja in nižji stopnji samopodobe v času študija na daljavo.

Študij na daljavo

Da bi lahko čim natančneje primerjali udeležbo in aktivnost študentov pred² in med študijem na daljavo, nas je najprej zanimalo, v kolikšni meri so bili študenti prisotni in aktivni v študijskem procesu pred in študijskem procesu med študijem na daljavo.

Podatki kažejo (glej preglednico 3), da največ študentov poroča o več kot 80-odstotni prisotnosti in aktivnosti v študijskem procesu v času pred študijem na daljavo. Kar veliko, neke četrtina, jih poroča o 60–80-odstotni prisotnosti in aktivnosti v času pred študijem na daljavo. Najmanj jih navaja

² Ugotavljanje prisotnosti in aktivnosti študentov pred uvedbo študija na daljavo (torej v obdobju od oktobra 2019 do marca 2019) je potekalo na osnovi retrogradnega samoporočanja študentov in je treba v tem kontekstu rezultate tudi razumeti ter interpretirati.

Preglednica 3 Samoocena študentov o prisotnosti in aktivnosti v študijskem procesu v času pred in med študijem na daljavo

	Pred študijem na daljavo				Med študijem na daljavo			
	Prisotnost		Aktivnost		Prisotnost		Aktivnost	
	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
Manj kot 20 %	1	0,5	3	1,4	4	1,9	9	4,3
20–40 %	8	3,8	8	3,8	21	10,0	35	16,6
40–60 %	9	4,3	19	9,0	18	8,5	39	18,5
60–80 %	40	19,0	51	24,2	42	19,9	44	20,9
Več kot 80 %	97	46,0	74	35,1	70	33,2	28	13,3
Skupaj	155	73,5	155	73,5	155	73,5	155	73,5

Opombe *f* – število; *f* (%) – strukturni odstotek.

manj kot 40- oziroma 20-odstotno prisotnost in aktivnost v času pred študijem na daljavo.

Po drugi strani ugotavljamo (glej preglednico 3), da je prišlo v času študija na daljavo do najvišjega padca števila prisotnih in aktivnih študentov, ki so bili pred tem najpogostejše redno prisotni in aktivni v študijskem procesu (več kot 80-odstotna prisotnost in aktivnost).

Rezultati naše študije se skladajo s študijo Melgaarda idr. (2022), v kateri ugotavljajo, da so bili študenti v času študija na daljavo precej manj prisotni in tudi aktivni v študijskem procesu. Študenti nižjo udeležbo in aktivnost v največji meri pripisujejo enostranski oziroma dolgočasni komunikaciji preko videokonferenčnih platform, lastni zadržanosti pri postavljanju vprašanj, velikemu številu motečih dejavnikov v učnem okolju ter drugačnemu načinu izvedbe predavanj, vaj in seminarjev.

Zbrani podatki kažejo (glej preglednico 4), da je kot razlog za ocenjen krajši čas sodelovanja pri izvedbi neposrednega študijskega procesa največ študentov pomembno pogostejše navajalo to, da jih je izvedba pedagoškega procesa preko videokonferenčne platforme (Zoom) utrujala ($\chi^2(6) = 72,42, p < 0,000$). Podobno izpostavljajo tudi Peper idr. (2021, 48–50), ki pravijo, da je večina študentov poročala o težjem in bolj utrujajočem učenju preko raznih videokonferenčnih platform. Ugotavljamo tudi (glej preglednico 4), da je veliko študentov navedlo, da so bili pri pedagoškem procesu prisotni ves čas in jim je študij na daljavo zelo ustrezal, a po drugi strani ugotavljamo, da so kot razlog za krajši čas sodelovanja v študijskem procesu mnogi navajali, da dlje študijskemu procesu preprosto niso zmogli slediti. Poleg že omenjenih razlogov so študenti namreč kot najpogostejše ostale razloge za krajši čas sodelovanja v študijskem procesu navajali predvsem dolgčas, izgubo koncentracije in samo doživljanje videokonferenčnih platform kot zelo utrujajočih, po-

Preglednica 4 Razlogi za manjše sodelovanje študentov v študijskem procesu med študijem na daljavo

Trditev	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
Dlje nisem zmogel/-la	27	12,8
Bil/-a sem bolan/-na	2	0,9
Zoom me utruja	52	24,6
Vključen/-a sem bil/-a ves čas	33	15,6
Študij na daljavo mi zelo ustreza	25	11,8
Drugo	16	7,6
Skupaj	155	73,5

Opombe *f* – število; *f* (%) – strukturni odstotek.

manjkanje notranje motivacije in slabšo kvaliteto izvedbe študijskih vsebin. Študij na daljavo tako sicer prinaša številne prednosti, kot so npr. samostojno razporejanje časa, več časa za pripravo na predavanja, ponovna uporaba študijskega gradiva ter prihranek časa in stroškov poti, a kljub temu za številne študente predstavlja večji izziv, je bolj utrujajoč od običajnega študija v živo, povzroča več stresa in anksioznosti (Prasetyanto, Rizki in Sunitiyoso 2022).

Povezanost akademske samopodobe, akademskega odlašanja, udeležbe v študijskem procesu ter doživljanja študija na daljavo

Ker so nas v raziskavi podrobneje zanimali tudi dogajanje, doživljanje in vedenje študentov med študijem na daljavo, smo v nadaljevanju podrobneje analizirali povezanost med akademsko samopodobo, akademskim odlašanjem, prisotnostjo in aktivnostjo študentov med študijem na daljavo ter subjektivnim doživljanjem študija na daljavo.

Analiza povezanosti akademske samopodobe in akademskega odlašanja s prisotnostjo/z aktivnostjo študentov v pedagoškem procesu (glej preglednico 5) pokaže nizko oziroma šibko negativno povezanost med akademskim odlašanjem in prisotnostjo/aktivnostjo v študijskem procesu: posamezniki, ki so bili redkeje prisotni in manj aktivni v študijskem procesu, so pogosteje poročali o akademskem odlašanju. Pričakovano sta prisotnost in aktivnost študentov pri neposredni izvedbi študijskega procesa med študijem na daljavo medsebojno visoko pozitivno povezani, na osnovi česar lahko zaključimo, da je učiteljevo spremljanje, spodbujanje prisotnosti študentov pomemben korak k njihovi večji aktivnosti. Omenjeno lahko podkrepimo tudi s podatkom (glej preglednico 5), da so v neposredni izvedbi pedagoškega procesa pogosteje prisotni in aktivni študenti z višjo akademsko samopodobo, predvsem pa tisti, za katere je manj značilno akademsko odlašanje.

V nadaljevanju nas je zanimalo tudi, kakšno je bilo subjektivno doživljanje študentov študija na daljavo: ugotoviti smo želeli, ali so študij na daljavo v

Preglednica 5 Povezanost akademske samopodobe ter akademskega odlašanja s prisotnostjo/z aktivnostjo študentov v pedagoškem procesu med študijem na daljavo

	Akad. odlašanje	Prisotnost	Aktivnost
Akademska samopodoba	-0,58**	0,19*	0,19*
Akademsko odlašanje	/	-0,33**	-0,40**
Prisotnost	/	/	0,96**

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

Preglednica 6 Doživljanje študija na daljavo po oceni študentov in povezanost akademske samopodobe, akademskega odlašanja, ocene prisotnosti/aktivnosti študentov v študijskem procesu z doživljanjem študija na daljavo

Doživljanje študija na daljavo		N	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)
Pozitivni vidiki	Lahko sem si lažje razporejal/-a svoj čas	150	4,05	1,23	0,30**	-0,35**	0,22**	0,28**
	Dobra izkušnja pri učenju rabe digitalne tehnologije	150	3,46	1,20	0,28**	-0,20*	0,22**	0,27**
	Učinkovit način učenja	150	2,75	1,18	0,28**	-0,34**	0,18*	0,35**
	Več sem se naučil/-a kot v živo	150	2,04	1,14	0,12	-0,25**	0,09	0,34**
Negativni vidiki	Predvsem sem pogrešal/-a sodelovanje s kolegi/kolegicami na fakulteti	150	4,07	1,01	0,01	0,16	-0,01	-0,08
	Utrujajoč	150	3,59	1,21	-0,25**	0,34**	-0,01	-0,20*
	Študijsko naporno obdobje	150	3,37	1,24	-0,33**	0,29**	-0,06	-0,12
	Osebn izjemno naporno obdobje	150	3,27	1,30	-0,27**	0,38**	-0,14	-0,24**
	Izjemno naporno obdobje doma, v mojem socialnem okolju	150	2,75	1,37	-0,26**	0,29**	-0,06	-0,11
	Težko sem samostojno opravljal/-a študijske obveznosti	150	2,43	1,19	-0,56**	0,45**	-0,12	-0,20*
Drugo	Pasivno, mentalno naporno, slabše splošno počutje, višja stopnja anksioznosti.	19	3,68	1,70	/	/	/	/

Opombe N – numerus, M – aritmetična sredina, SD – standardna deviacija, (1) akademska samopodoba, (2) akademsko odlašanje, (3) prisotnost, (4) aktivnost; * statistično pomembna povezanost na ravni 0,05; ** statistično pomembna povezanost na ravni 0,01.

povprečju opisovali kot dobro, učno učinkovito in ugodno izkušnjo ali pa je to obdobje bolj izstopalo kot negativno, socio-psihološko naporno in obremenjujoče.

Analiza rezultatov (glej preglednico 6) pokaže, da so udeleženci v povprečju kot pozitiven vidik študija na daljavo najbolj poudarili to, da so si v tem obdobju lažje razporejali čas ter da so pridobili nove izkušnje pri rabi digitalne tehnologije. Vendar pa ob tem študij na daljavo ocenjujejo kot manj učinkovit v primerjavi z običajnim študijem in izpostavljajo, da so se na ta na-

čin manj naučili. Kot negativne vidike študija na daljavo najbolj izpostavljajo pomanjkanje sodelovanja s kolegi na fakulteti, ob tem pa so ta način študija v veliki meri doživljali kot utrujajočega in kot študijsko ter osebno naporno obdobje, pri čemer menijo, da so še vedno relativno samostojno opravljali študijske obveznosti. Poleg omenjenega so udeleženci študij na daljavo doživljali tudi kot pasivno in mentalno naporno obdobje, kot razloge za pogostejše slabše počutje pa so navajali prisotnost pogostejših bolečin v trebuhu, poslabšanje vida ter višjo stopnjo anksioznosti. Rezultati naše študije se ujemajo tudi s študijo Peperja idr. (2021), ki ugotavljajo, da so udeleženci med študijem na daljavo poročali o slabšem splošnem počutju: občutkih tesnobe, depresije, žalosti, strahu in jeze ter slabšem telesnem počutju, bolečinah v hrbtu, trebuhu, številnih glavobolih ter težavah z očmi/vidom.

Analiza povezave med elementi doživljanja študija na daljavo in akademske samopodobe, akademskega odlašanja in prisotnosti/aktivnosti v študijskem procesu (glej preglednico 6) pa prinese tudi dve pomembni ugotovitvi: (i) študenti, ki so študij na daljavo doživljali kot pozitivnejšo izkušnjo, torej so si zmogli samostojno organizirati svoj čas in so relativno samostojno opravljali študijske obveznosti, nov način dela sprejeli kot učinkovit in z interesom ter radovednostjo sprejeli vključevanje IKT v učenje in poučevanje, so poročali o pomembno višji stopnji akademske samopodobe, o pomembno manj pogostem akademskem odlašanju ter so bili pogostejše prisotni in aktivnejši v študijskem procesu; (ii) po drugi strani pa lahko ugotavljamo tudi, da so študenti, ki so študij na daljavo doživljali kot bolj utrujajoč, poročali o osebnih in socialnih stiskah ter o težavah pri načrtovanju lastnega učenja, bili tudi manj prisotni in aktivni pri neposredni izvedbi študijskega procesa.

Na osnovi tega lahko sklepamo, da se ugotovitve pričujoče študije ujemajo s predhodnimi, že predstavljenimi študijami (npr. Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini in Reyes-Lagunes 2013; Pychyl in Flett 2012), ki kažejo, da na eni strani študenti z višjo akademsko samopodobo naloge sprejemajo kot izziv, se v nove in negotove okoliščine (kot je bilo obdobje epidemije covid-19) podajo samozavestno in z visokim občutkom kompetentnosti, po drugi strani pa se manjša prisotnost akademskega odlašanja pomembno povezuje z zmožnostjo samoregulacije študentov, tj. uporabe ustreznih metakognitivnih, motivacijskih in vedenjskih strategij pri učenju (Zimmerman 2002).

Sklep

Pandemija covid-19 je celoten potek izobraževanja preselila v obliko izvajanja na daljavo, kar je od udeležencev v izobraževalnem procesu, v našem

primeru študentov, ki takega načina dela niso bili vajeni, zahtevala hitro prilagoditev. To je pomenilo spremembe v načinu učenja in dela ter prilagajanje novim okoliščinam izobraževanja (Korniseva idr. 2022).

Tako v naši študiji ugotavljamo, da udeleženci v času študija na daljavo poročajo o pomembno nižji akademski samopodobi in pomembno pogostejšem akademskem odlašanju. Ugotavljamo tudi šibko negativno povezanost med akademsko samopodobo ter akademskim odlašanjem v času pred študijem na daljavo in zmerno negativno povezanost med omenjenima elementoma v času študija na daljavo. Študenti so v času študija na daljavo poročali tudi o pomembno nižji prisotnosti in aktivnosti v študijskem procesu. Poleg tega so tisti z višjo prisotnostjo in aktivnostjo poročali tudi o nižji stopnji akademskega odlašanja ter na splošno o lažjem soočanju s študijem na daljavo in doživljanju manjše količine stisk na osebnem, družinskem in študijskem področju.

Omejitve študije izhajajo predvsem iz vzorca raziskave, pri čemer bi bilo v nadaljevanju strukturo vzorca smiselno uravnotežiti po spolu, starosti, študijski smeri ipd. ter preveriti, ali obstajajo razlike v akademskem odlašanju, samopodobi in doživljanju študija na daljavo tudi glede na omenjene demografske variable. Ob tam pa je potrebno prišteti tudi dejstvo, da zaradi načina zbiranja podatkov – s pomočjo retrogradnega samoporočanja študentov – vedno obstaja vpliv različnih subjektivnih dejavnikov in je treba te podatke tudi interpretirati z zavedanjem te omejitve.

Študija ob tem odpira tudi mnogo novih raziskovalnih vprašanj. V nadaljnjem bi bilo smiselno (i) ovrednotiti pomen in rabo IKT za namene učenja ter poučevanja s strani učiteljev in študentov in jasneje opredeliti vlogo učitelja v procesu poučevanja na daljavo; (ii) analizirati pomembnost vpliva različnih psihosocialnih dejavnikov na opravljanje študijskih obveznosti; (iii) ugotavljati povezanost z akademskim učnim uspehom pred, med in po študiju na daljavo.

Študijo bi bilo smiselno tudi longitudinalno nadaljevati, pri čemer bi lahko raziskali nadaljnje spremembe v akademski samopodobi v času po študiju na daljavo; preverjali bi, ali bi študij v živo pri študentih povzročil ponovno rast akademske samopodobe, s tem pa manj akademskega odlašanja, ali pa bi se študenti zaradi privajanja takšnemu načinu dela zopet znašli v stiski. Zanimivo bi bilo raziskati tudi, kaj na področje akademske samopodobe in odlašanja prinaša hibridna oblika pouka, ki po prekinitvi študija na daljavo postaja aktualen način poučevanja. Rezultati pričujoče študije odpirajo tudi novo raziskovalno področje, in sicer vlogo učitelja in njegove podpore študentom pri študiju na daljavo.

Literatura

- Batool, S. S., S. Khursheed in H. Jahangir. 2017. »Academic Procrastination as a Product of Low Self-Esteem: A Mediation Role of Academic Self-Efficacy.« *Pakistan Journal of Psychological Research* 32 (1): 195–211.
- Duru, E., in M. Balkis. 2014. »The Roles of Academic Procrastination Tendency on the Relationships among Self Doubt, Self Esteem and Academic Achievement.« *Education and Science* 39 (137): 274–287.
- Farran, B. 2004. »Predictors of Academic Procrastination in College Students.« *Dissertation Abstracts International: Section B; The Sciences and Engineering* 65 (3B): 1545.
- Fauville, G., M. Luo, A. C. M. Queiroz, J. N. Bailenson in J. Hancock. 2021. »Zoom Exhaustion and Fatigue Scale.« *Computers in Human Behavior Reports* 4:100119. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100119>.
- Ferla, J., M. Valcke in Y. Cai. 2009. »Academic Self-Efficacy and Academic Self-Concept: Reconsidering Structural Relationships.« *Learning and Individual Difference* 19 (4): 499–505.
- González Valero, G., F. Zurita-Ortega, D. Lindell Postigo, J. Conde Pipó, W. Robert Grosz in G. Badicu. 2020. »Analysis of Self-Concept in Adolescents before and during COVID-19 Lockdown: Differences by Gender and Sports Activity.« *Sustainability* 12 (18): 7792. <https://doi.org/10.3390/su12187792>.
- 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.
- Klingsieck, K. B., S. Fries, C. Horz in M. Hofer. 2012. »Procrastination in a Distance University Setting.« *Distance Education* 33 (3): 295–310.
- Kobal Grum, D. 2000. *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Korniseva, A., S. Guseva, V. Dombrovskis in S. Capulis. 2022. »Predictors of Student Procrastination in Latvian Higher Education Institutions during Distance Learning.« *International Journal of Learning in Higher Education* 29 (1): 171–183.
- Kranjec, E., K. Košir in L. Komidar. 2016. »Dejavniki akademskega odlašanja: vloga perfekcionizma, anksioznosti in depresivnosti.« *Psihološka obzorja* 25:51–62.
- Lamovec, T. 1994. *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lim, A. J., in S. Javdpour. 2021. »Into the Unknown: Uncertainty and Procrastination in Lim Students From a Life History Perspective.« *Frontiers of Psychology* 12:717380. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717380>.
- Melgaard, J., R. Monir, L. A. Lasrado in A. Fagerstrøm. 2022. »Academic Procrastination and Online Learning during the COVID-19 Pandemic.« *Procedia Computer Science* 196: 117–124.
- Meyer, C. L. 2000. »Academic Procrastination and Self-Handicapping.« *Journal of Social Behavior and Personality* 15 (5): 87–102.

- McCloskey, J. D. 2011. »Finally, My Thesis on Academic Procrastination.« Magistrsko delo, University of Texas at Arlington.
- Ordaz Villegas, G., G. Acle-Tomasini in L. I. Reyes-Lagunes. 2013. »Development of an Academic Self Concept for Adolescents (ASCA) Scale.« *Journal of Behavior, Health & Social Issues* 5 (2): 117–130.
- Özer, B. U., A. Demir in J. R. Ferrari. 2009. »Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons.« *The Journal of Social Psychology* 149 (2): 241–257.
- Peper, E., V. Wilson, M. Martin, E. Rosegard in R. Harvey. 2021 »Avoid Zoom Fatigue, Be Present and Learn.« *NeuroRegulation* 8 (1): 47–56.
- Pintrich, P. R. 2004. »A Conceptual Framework for assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students.« *Educational Psychology Review* 16 (4): 385–407.
- Prasetyanto, D., M. Rizki in Y. Sunitiyoso. 2022. »Online Learning Participation Intention after COVID-19 Pandemic in Indonesia: Do Students Still Make Trips for Online Class?« *Sustainability* 14 (4): 1982. <https://doi.org/10.3390/su14041982>.
- 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.
- Sever, S., A. Senegačnik in K. Vajngerl. 2015. »Lestvica akademske prokrastacije – SI.« Seminarska naloga, Univerza v Ljubljani.
- Shavelson, R. J., in R. Bolus. 1982. »Self Concept: The Interplay of Theory and Methods.« *Journal of Educational Psychology* 74 (1): 3–17.
- Suhadianto, I. Y. A., H. Rahmawati, F. Hanurawan in E. Nur. 2020. »Stop Academic Procrastination during Covid 19: Academic Procrastination Reduces Subjective Well-Being.« *KnE Social Sciences* 4:312–325.
- Yang, X., R. D. Liu, Y. Ding, W. Hong in S. Jiang. 2021. »The Relations between Academic Procrastination and Self-Esteem in Adolescents: A Longitudinal Study.« *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Vnaprejšnja spletna objava. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Youngs, B. B. 2000. *Šest temeljnih prvin samopodobe: kako jih razvijamo pri otrocih in učencih; priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Prev. T. Luft in K. Musek Lešnik. Ljubljana: Educy.
- Zimmerman, B. J. 2002. »Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview.« *Theory into Practice* 41 (2): 64–70.

Academic Self-Concept and Academic Procrastination before and during Distance Learning

In this study, we investigated the relationship between academic self-perception and academic procrastination in the period before and during distance

learning, using a sample of 211 students from different faculties. The results show that students reported lower academic self-esteem and higher academic procrastination during distance learning, which are significantly associated with each other. At the same time, students reported that they were less engaged in the study process during distance learning, and there was also a decrease in students' active participation in the study process. This is mostly attributed to fatigue caused by working via videoconferencing platforms. The analysis below showed a moderate negative correlation between academic procrastination and attendance and a moderate negative correlation between academic procrastination and activity during the study process. At the same time, participants were unanimous in that, although they found it easier to manage their time and had a good experience when using digital technology, they found it tiring during their distance learning period.

Keywords: academic self-concept, academic procrastination, distance learning, students