

**Urška Žerak, Neža Podlogar,
Amela Lišić, Lana Lavrih,
Nina Fricelj in Mojca Juriševič**

Značilnosti učne samoregulacije študentov pri študiju na daljavo med epidemijo covida-19

Povzetek: Učna samoregulacija je še posebej pomembna pri spremembi načina študija; ta je med epidemijo covida-19 potekal na daljavo. Povezana je namreč z uspešnostjo prilagajanja izrednim razmeram, z učenjem in študijsko uspešnostjo študentov. Zato smo se v raziskavi osredinili na učno samoregulacijo študentov Pedagoške fakultete UL ($N = 337$), njihove zaznave o študiju na daljavo ter na identifikacijo dejavnikov, ki se povezujejo s kakovostjo študija v spremenjenih okoliščinah med epidemijo. Rezultati so pokazali, da so študenti pri študiju na daljavo največ uporabljali strategije strukturiranja okolja in postavljanja ciljev. Konstruktivno doživljanje izredne situacije je bilo povezano s pozitivno naravnostjo do življenja in zaznavami ustreznosti študija na daljavo. Ugotovitve kažejo na pomembno vlogo samoregulacijskih učnih strategij pri študiju v izrednih razmerah. Pri tem pa je ključna vloga visokošolskih učiteljev in sodelavcev, ki s prilagojenim poučevanjem na daljavo študente usmerjajo in jih podpirajo pri optimalni samoregulaciji učenja.

Ključne besede: samoregulacija učenja, študij na daljavo, doživljanje epidemije covida-19, pozitivnost

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Urška Žerak, asistentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti, Kardeljeva ploščad 18, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: urska.zerak@pef.uni-lj.si

Neža Podlogar, asistentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti, Kardeljeva ploščad 18, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: neza.podlogar@pef.uni-lj.si

Amela Lišić, študentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 18, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: al0929@student.uni-lj.si

Lana Lavrih, študentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 18, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ll1190@student.uni-lj.si

Nina Fricelj, študentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 18, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: nf4025@student.uni-lj.si

Dr. Mojca Juriševič, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti, Kardeljeva ploščad 18, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

Uvod

V letu 2020 je soočenje z epidemijo covid-19 zahtevalo uvedbo ukrepov z namenom preprečevanja oz. upočasnitve širitve virusa. Na področju vzgoje in izobraževanja je bil po celotni vertikali med drugim sprejet ukrep šolanja na daljavo, ki pa v nastali izredni situaciji ni bil izbira, temveč nuja, da bi se študijsko leto sploh zaključilo. Izvedba študijskega procesa v virtualnem okolju je, še posebej v izjemni situaciji epidemije, pomenila svojevrsten izziv in spremembo dela tako za visokošolske učitelje in sodelavce kot za študente (Baumkirher 2020; Carter idr. 2020). Izzivi, ki jih je nova situacija prinesla različnim visokošolskim ustanovam po svetu, so bili povezani s preходом od običajnega študija v živo na lokaciji k študiju na daljavo, z ocenjevanjem in vrednotenjem dela študentov, pomočjo tujim študentom na izmenjavah ter splošnim duševnim zdravjem študentov in zaposlenih na univerzah (Sahu 2020).

Učna samoregulacija pri študiju na daljavo

Učna samoregulacija je samousmerjevalen proces, pri katerem so učenci aktivni v procesu učenja, si postavijo svoje cilje, hkrati pa spremljajo, nadzirajo in regulirajo svoje vedenje, motivacijo in kognicijo (Zimmerman 2013). Nabor raznovrstnih samoregulacijskih strategij posamezniku omogoča, da se bolje znajde v različnih situacijah in socialnih kontekstih (Schunk in Greene 2018). Raziskovalne ugotovitve kažejo, da je učna samoregulacija še posebej pomembna pri študiju na daljavo, ker od študentov zahteva večjo samostojnost in učinkovito upravljanje časa (Rasheed idr. 2020).

Samoreguliranje študentom omogoča prevzemanje nadzora nad svojim študijem ter jim lahko odpre pot do vse bolj učinkovitega nadzora nad svojim življenjem v obdobju prehoda v odraslost. Na učno samoregulacijo vplivajo številni zunanji in notranji dejavniki, med katerimi velja omeniti naslednje: samonadzor, formativne povratne informacije, samopodoba, postavljanje ciljev, uporaba strategij spoprijemanja s konfliktnimi situacijami, učna motivacija, uravnavanje čustev, učna

uspešnost, učni kontekst in spol (Bakračević Vukman 2010; Boekaerts idr. 2005; Schunk in Greene 2018). Raziskave kažejo, da se učna samoregulacija pozitivno povezuje tako z učnimi dosežki (Bembenutty in Zimmerman 2003) kot tudi z motivacijskimi dejavniki oz. ciljnim usmerjenostmi (Lee in Turner 2017), čustveno regulacijo (Bortoletto in Boruchovitch 2013) in pozitivno usmerjenostjo v prihodnost (De Bilde idr. 2011). Uspešna samoregulacija lahko posamezniku olajša spoprijemanje z izrednimi razmerami in pripomore k nadzorovanju doživljanja občutkov stresa (Turner in Husman 2008). Spodbujanje razvoja učne samoregulacije je še posebej pomembno pri študentih, prihodnjih učiteljih, saj je natančno razumevanje in poznavanje konstrukta samoregulacijskega učenja prvi pogoj, da lahko učitelj spodbuja učno samoregulacijo pri učencih (Moos in Ringdal 2012).

Izjemna situacija študija na daljavo v izrednih razmerah

Razvoj učne samoregulacije je odvisen od socialnega konteksta in spreminjajočih se družbenozgodovinskih okoliščin (Bronfenbrenner 1999), kar pomeni, da ima izredna situacija soočanja z epidemijo covida-19 pomemben vpliv na učno samoregulacijo pri študiju na daljavo. Študentom lahko takšna situacija z nenadno spremembo načina študija pomeni vir dodatnega stresa, kar negativno vpliva na učenje (Di Pietro 2017). Pri tem je treba upoštevati tudi posebnosti poučevanja na daljavo, kjer komunikacija večinoma poteka asinhrono ter je pisna oz. besedna, v manjši meri pa jo dopolnjuje tudi nebesedna komunikacija (Potts 2018). Študij na daljavo od študentov zahteva večjo samostojnost, tehnološke kompetence za uporabo spletnih orodij, zelo pomembna pa sta tudi njihova notranja motivacija in zaznavanje samoučinkovitosti na področju učenja, kar vodi v pogostejšo uporabo samoregulacijskih strategij in študijsko uspešnost (Bradley idr. 2017; Eom in Ashill 2016). Raziskovalci ugotavljajo, da študenti pri študiju na daljavo poročajo o slabši kakovosti lastnega učenja zaradi pomanjkanja osebnega stika s sošolci in profesorji, manjši učinkovitosti in zbranosti, bolj površnem sledenju študijskemu procesu, manj pogostih povratnih informacijah o svojem delu in manj praktičnih aktivnosti (Abasi idr. 2020; Mukhtar idr. 2020; Simonson idr. 2009). Na drugi strani pa študenti poročajo tudi o prednostih študija na daljavo, kot so časovna fleksibilnost, možnost aktivnega sodelovanja pri študijskem procesu v udobju svojega bivališča, priložnost za samostojno delo, dostopnost in nezahtevnost organizacije študijskih obveznosti ter možnosti za prilagajanje učnega procesa (Mukhtar idr. 2020; Simonson idr. 2009).

Pomembno je, da so visokošolski učitelji in sodelavci večji učinkovite uporabe tehnologije in poučevalnih spletnih orodij (Rasheed idr. 2020), da se zavedajo vloge različnih dejavnikov pri študiju na daljavo v izrednih razmerah ter individualnih razlik med študenti (Bozkurt idr. 2020). Wandler in Imbriale (2017) poudarjata pomen podpornega študijskega okolja, v katerem se študenti ne počutijo osamljene pri opravljanju študijskih obveznosti na daljavo in so spodbujeni k uporabi tistih učnih strategij, ki so se v empiričnih študijah izkazale kot učinkovite za študijsko uspešnost. Natančneje, avtorja priporočata različne načine spodbujanja študentov, ki vključujejo modeliranje učne samoregulacije, poučevanje učnih

strategij, ponujanje podpore pri usmerjanju študentov k uporabi učnih strategij in spremljanju učenja, sprotno posredovanje formativnih povratnih informacij ter sprotno spletno komunikacijo o študijskih vsebinah in ciljih. Za lažji prehod od običajnega študija k študiju na daljavo Bao (2020) priporoča uvedbo naslednjih strategij: priprava rezervnih načrtov v primeru tehničnih težav, razdelitev študijskih vsebin na manjše dele, prilagoditev govora pri poučevalnih aktivnostih na daljavo, vpeljava metod za spodbujanje aktivnega in samostojnega študija študentov.

Pozitivna naravnost do življenja

Pozitivnost, ki jo opisujemo kot nagnjenost posameznika k pozitivni naravnosti do samega sebe ter do prihodnjih in preteklih izkušenj (Caprara idr. 2012), bi lahko bila pomembna lastnost pri soočanju z izredno situacijo pandemije in študija na daljavo, saj se pomembno povezuje s fleksibilnim spoprijemanjem, zaznano količino stresa, zadovoljstvom z življenjem, psihološkim blagostanjem in zdravjem (Alessandri idr. 2012; Brissette idr. 2002; Reed 2016). Raziskave so pokazale statistično značilno povezanost med pozitivnostjo in osebnostnimi dimenzijami energije, čustveno stabilnostjo, akademsko uspešnostjo, višjo ravno samoregulacije in splošno večjim zadovoljstvom študentov z izobraževanjem na določeni fakulteti (kakovost študija, oprema itd.) (Caprara idr. 2012; Tho idr. 2020; Villavicencio in Bernardo 2013). Bolj kot so študenti pozitivno naravnani, bolj so študijsko uspešni, saj verjamejo v svoje zmožnosti načrtovanja akademskih dejavnosti in spoprijemanja z izzivi na tem področju (Barbaranelli idr. 2019).

Doživljanje spremenjene oblike študija zaradi ukrepov v času epidemije covid-19

Poučevanje in učenje na daljavo v času epidemije je od vseh vpletenih zahtevalo veliko truda, saj težav v večini ni povzročala le sama raba tehnologije, temveč pomanjkanje načrtovanja, koordinacije in komunikacije, kar je vse vpletene še dodatno obremenilo (Bozkurt idr. 2020). Dostop do gradiv in pouka prek spleta zahteva tudi ustrezno računalniško opremo, kar učencem in študentom, ki si tega ne morejo privoščiti, povzroča dodatno zagato (Carter idr. 2020).

Zaradi spremenjenih razmer študija so nekateri študenti poročali o doživljanju tesnobe, negotovosti in stresa (Baumkircher 2020; Elmer idr. 2020; Li, Cao idr. 2020; Li, Wang idr. 2020; Mechili idr. 2020; Mudenda idr. 2020; Odriozola-González idr. 2020; Son idr. 2020). Glede na raziskovalne ugotovitve so bili varovalni dejavniki pred doživljanjem stresa pri študentih bivanje v urbanem okolju, bivanje s starši in stalni družinski dohodki, dejavnika tveganja pa okužba s koronavirusom v družini ter pomanjkanje znanja in informacij o virusu (Cao idr. 2020; Liang idr. 2020; Wang idr. 2020).

Raziskovalni cilji

Učna samoregulacija je v izjemni situaciji študija na daljavo še posebej pomembna, saj lahko deluje kot varovalni dejavnik pri spoprijemanju z izrednimi razmerami in ohranjanju kakovosti študijskega procesa. Zato smo raziskavo zasnovali z namenom ugotoviti, kako se študenti, prihodnji učitelji, učno samoregulirajo pri študiju na daljavo v izrednih razmerah in katere učne strategije pri tem uporabljajo. Zanimal nas je tudi odnos med učno samoregulacijo, doživljanjem študija na daljavo v izrednih razmerah in splošno pozitivno naravnostjo študentov. Natančneje, zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako se študenti pri študiju na daljavo učno samoregulirajo in katere učne strategije uporabljajo pri tem?
- Kako se doživljanje študija na daljavo v izrednih razmerah in uporaba učnih strategij pri študiju na daljavo razlikujeta glede na letnik študija?
- Kakšen je odnos med učno samoregulacijo študentov, doživljanjem študija na daljavo v izrednih razmerah in pozitivno naravnostjo študentov?

Metoda

Udeleženci

V namenski vzorec je bilo vključenih 337 rednih študentov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2019/20, kar je 17,8 % osnovne populacije. Udeleženci so bili stari med 19 in 29 let ($M = 21,61$; $SD = 1,82$). Prevladovale so študentke (92,6 %), kar odseva realno razmerje med spoloma v slovenski populaciji študentov pedagoških smeri. Največ študentov je bilo vpisanih v študijske programe Razredni pouk (26,1 %), Specialna in rehabilitacijska pedagogika (19,0 %), Dvopredmetni učitelj (18,4 %) in Socialna pedagogika (15,4). Študenti preostalih programov so bili manj zastopani. Največ študentov je obiskovalo študijske programe prve stopnje (88,7 %).

Zbiranje podatkov in instrumenti

Povezava do vprašalnika je bila v sodelovanju z referatom za študijske zadeve posredovana na uradne elektronske naslove rednih študentov vseh študijskih programov na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Sodelovanje je bilo prostovoljno in anonimno. Zbiranje podatkov je potekalo prek spletne ankete 1ka od 16. aprila do 15. maja 2020, v skladu z etiko družboslovnega raziskovanja.

Vprašalnik o učenju na daljavo (angl. Online Self-regulated Learning Questionnaire – OSLQ; Barnard idr. 2009) je namenjen ugotavljanju uporabe učnih strategij pri učenju na daljavo. Vprašalnik sestavlja šest lestvic s skupno 24 postavkami:

postavljanje ciljev (npr. »Postavljam si cilje, ki mi pomagajo bolje organizirati čas pri študiju na daljavo.«), strukturiranje okolja (npr. »Za študij si izberem prostor, kjer ni preveč motečih dejavnikov.«), prilagoditev načina dela (npr. »Pri študiju na daljavo delam več, kot je zahtevano, da bi res obvladala vsebino predmeta.«), upravljanje časa (npr. »Za učenje na daljavo si vzamem več časa, saj se zavedam, da je lahko časovno zamudno.«), iskanje pomoči (npr. »Ko potrebujem pomoč, poiščem nekoga, ki obvlada vsebino predmeta, da se z njim posvetujem.«) in samoevalvacija (npr. »S sošolci komuniciram, da ugotovim, kako mi gre pri študiju na daljavo v primerjavi z njimi.«). Udeleženci na petstopenjski lestvici Likertovega tipa označijo, v kolikšni meri postavke veljajo zanje (1 – sploh ne velja, 5 – popolnoma velja). Preliminarno smo na izbranem vzorcu potrdili ustrezno prileganje modela predpostavljeni faktorski strukturi ($\chi^2(174) = 434,54$; RMSEA = 0,07; CFI = 0,89; TLI = 0,86). Koeficienti zanesljivosti posameznih lestvic vprašalnika so ustrezni: $\alpha_{\text{postavljanje ciljev}} = 0,78$, $\alpha_{\text{strukturiranje okolja}} = 0,77$, $\alpha_{\text{prilagoditev načina dela}} = 0,65$, $\alpha_{\text{upravljanje časa}} = 0,67$, $\alpha_{\text{iskanje pomoči}} = 0,67$, $\alpha_{\text{samo-evalvacija}} = 0,79$.

Lestvica pozitivnosti (angl. The Positivity Scale; Caprara idr. 2012, prevod Jurišević 2015) je namenjena merjenju pozitivne naravnosti do življenja, prihodnosti in samega sebe. Vsebuje osem postavk (npr. »Zelo zaupam v prihodnost.«). Udeleženci na petstopenjski lestvici Likertovega tipa označijo, v kolikšni meri se strinjajo s postavkami (1 – sploh se ne strinjam, 5 – povsem se strinjam). Preliminarno smo na izbranem vzorcu potrdili ustrezno prileganje modela predpostavljeni faktorski strukturi ($\chi^2(9) = 64,94$; RMSEA = 0,14; CFI = 0,93; TLI = 0,88) in visoko zanesljivost lestvice ($\alpha = 0,85$).

Vprašalnik o doživljanju študija v času izrednih razmer (prirejeno po Ristić Dedić 2020) je sestavljen iz osmih postavk, ki merijo različne vidike doživljanja študija v času izrednih razmer. Štiri postavke so povzete in prilagojene iz preliminarne študije avtorice Ristić Dedić (2020). Povzete postavke se nanašajo na zaupanje v svoje sposobnosti, čustveno doživljanje (razpoloženje), opremljenost z energijo in zmožnost osredotočanja na študij v času izrednih razmer. Originalne postavke so bile za namen raziskave še bolj konkretno naravnane na doživljanje študija v času izrednih razmer. Za namen raziskave so bile oblikovane še štiri postavke, in sicer o doživljanju informiranosti, zaupanju v dokončanje obveznosti, negativno razmišljanje, doživljanje podpore profesorjev in asistentov v času izrednih razmer (npr. »Počutim se kompetentno za spoprijemanje s težavno situacijo, v kateri smo se znašli.«). Udeleženci na petstopenjski lestvici Likertovega tipa označijo, v kolikšni meri se strinjajo s postavkami (1 – sploh se ne strinjam, 5 – povsem se strinjam). Vprašalnik je bil prvič uporabljen v naši študiji, zato smo preverili faktorsko strukturo s pomočjo eksploratorne faktorske analize. Preliminarno smo na izbranem vzorcu potrdili enofaktorsko strukturo vprašalnika (KMO = 0,86, Bartlett $p < 0,001$, z enim faktorjem pojasnimo 44,6 % variance) in visoko zanesljivost lestvice ($\alpha = 0,84$).

Oblikovali smo tudi dodatna vprašanja o izvedbi in doživljanju študija na daljavo. Udeleženci so na petstopenjski lestvici (1 – nikoli, 5 – vedno) ocenili, kako pogosto so v času izrednih razmer uporabljali različne prilagojene oblike študija na daljavo (npr. spletna predavanja, konzultacije, branje študijske literature). Nato

so na petstopenjski lestvici (1 – sploh mi ne ustreza, 5 – veliko bolj mi ustreza) odgovarjali na vprašanje »Kako vam študij na daljavo v trenutni izredni situaciji na splošno ustreza v primerjavi z običajnim študijem?«, dodano pa je bilo še odprto vprašanje, zakaj jim študij na daljavo ustreza bolj, manj ali enako v primerjavi z običajnim. Nazadnje so na petstopenjski lestvici (1 – veliko slabše kot običajno, 5 – veliko bolje kot običajno) ocenili posamezne vidike študija na daljavo v trenutni izredni situaciji v primerjavi z običajnim študijem (npr. motivacija za študij, kakovost izdelkov).

Analiza podatkov

Zbrane podatke smo analizirali s pomočjo opisne in inferenčne statistike. Za spremenljivke, ki so se normalno porazdeljevale in so bile na intervalni merski ravni, smo uporabili parametrične teste, za ordinalne spremenljivke pa neparametrične teste v programu SPSS (IBM Corporation 2019). Opisni odgovori so bili vsebinsko analizirani po postopku odprtega kodiranja na ravni kategorij (Glasser in Strauss 2006).

Rezultati in diskusija

V Preglednici 1 so predstavljene opisne statistike za posamezne lestvice. Razberemo lahko, da so študenti pri študiju na daljavo v povprečju v večji meri uporabljali strategije strukturiranja okolja (npr. izbira udobnega prostora brez motečih dejavnikov) ter strategije postavljanja ciljev (npr. postavljanje ciljev za boljšo organizacijo časa pri študiju na daljavo), s katerimi so ohranjali kakovost svojega študija. Najmanj pogosto pa so uporabljali strategije prilagajanja načina dela (npr. priprava bolj podrobnih zapiskov in vprašanj). Študenti so v povprečju poročali o pozitivnem pogledu na življenje in prihodnost ter o razmeroma konstruktivnem doživljanju trenutne situacije epidemije in študija v tem obdobju. O podobnih ugotovitvah poročajo Hamze in sodelavci (2020), ki ugotavljajo, da se počutje študentov med epidemijo v primerjavi s časom pred njenim pojavom ni bistveno spremenilo, kljub temu pa so udeleženci poročali o občutkih nelagodja ob večji meri socialne izolacije. Odnos študentov do situacije in njihov način razmišljanja sta zelo pomembna; raziskava Yanga in sodelavcev (2020), ki je vključevala študente iz Vuhana, je pokazala, da sta pozitivno razmišljanje in osebnostna čvrstost varovalna dejavnika, ki pripomoreta k ohranjanju duševnega zdravja in zmanjšujeta možnost, da se oseba dojema kot »žrtev« situacije, tj. epidemije.

Lestvica	N	M	SD	As	Spl
OSLQ Postavljanje ciljev	303	3,65	0,74	-0,43	0,18
OSLQ Strukturiranje okolja	303	4,06	0,70	-0,88	1,50
OSLQ Prilagoditev načina dela	303	2,88	0,88	-0,10	-0,48
OSLQ Upravljanje časa	303	3,10	0,95	-0,19	-0,45
OSLQ Iskanje pomoči	303	3,38	0,80	-0,40	-0,10
OSLQ Samoevalvacija	303	3,41	1,05	-0,37	-0,47
Pozitivnost	322	3,88	0,67	-0,66	0,58
Doživljanje študija na daljavo v izrednih razmerah	303	3,68	0,72	-0,40	-0,11

Preglednica 1: Opisne statistike uporabljenih lestvic vprašalnika OSLQ, pozitivnosti in doživljanja študija v izrednih razmerah

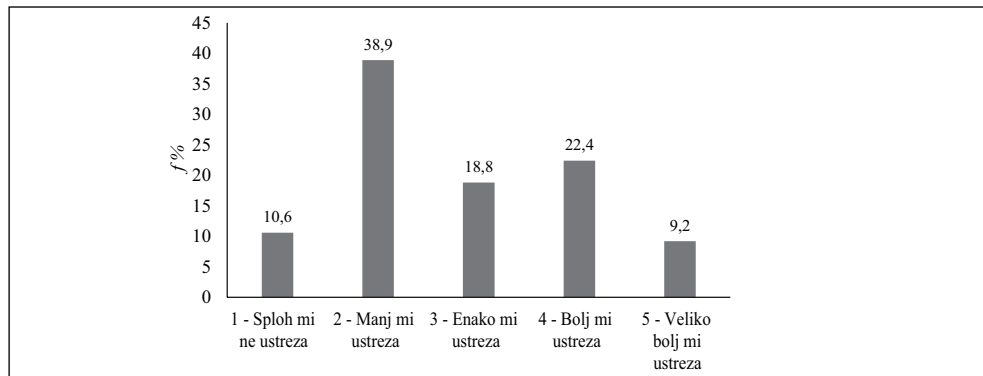
Opombe: $SE(As) = 0,14$, $SE(Spl) = [0,27-0,28]$.

Enosmerna analiza variance je pokazala, da so se študenti različnih letnikov statistično značilno razlikovali v doživljanju študija na daljavo v izrednih razmerah ($F(4, 284) = 3,16, p = 0,014, \eta^2 = 0,04$), pri tem pa je velikost učinka razlik majhna. Natančneje, Gabrielov post-hoc test je pokazal, da so študenti prvih letnikov druge stopnje izjemno situacijo doživljali bolj konstruktivno kot študenti prvih ($p = 0,025$) in tretjih ($p = 0,020$) letnikov prve stopnje. Bolj konstruktivno doživljanje študija na daljavo v izrednih razmerah pri starejših študentih lahko razložimo na različne načine. Prvič, možno je, da imajo starejši študenti več izkušenj s študijem in učenjem, bolje poznajo sistem študija in samega sebe v vlogi učenca, zato jim sprememba v tem sistemu ni povzročila toliko stresa in so se nanjo lahko bolj konstruktivno odzvali. To potrjuje tudi ugotovitev Heimana in Kariva (2004), da so se starejši študenti s stresnimi dogodki pri študiju soočali tako, da so se usmerili na vir stresa (npr. nalogo, problem), kar so lahko storili, ker so imeli več izkušenj z visokošolskim izobraževanjem. Mlajši študenti pa so se pri soočanju s stresom usmerili na obvladovanje čustev, povezanih s stresom, namesto na dokončanje naloge (Heiman 2004). Posamezniki tak način soočanja uporabijo predvsem takrat, ko stresor zaznavajo kot nekaj resnega in takega, nad čimer nimajo nadzora (Smith in Dust 2006). Možno je torej, da so mlajši študenti v tej raziskavi zaznavali študij na daljavo kot bolj ogrožajoč in so se s stresom soočali predvsem tako, da so poskušali uravnavati svoja čustva. Druga razlaga bi lahko bila povezana z organizacijo študija na prvi in drugi stopnji. Zavedati se moramo, da nekateri študijski programi druge stopnje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani potekajo le eno leto, kar pomeni, da je glavna obveznost študentov v letnem semestru priprava magistrskega dela. Slednje pa ne zahteva tolikšnega prilagajanja učnih metod in oblik dela kot preostali predmeti, ki obsegajo predavanja, vaje in seminarje, kar je morda pripomoglo k bolj konstruktivnemu doživljanju študija v izrednih razmerah. Ne glede na to, ali je vzrok za ugotovljene razlike med študenti nižjih in višjih letnikov v načinih soočanja s stresom, razvojnopsiholoških značilnostih ali organizaciji študija, ugotovitev nakazuje potrebo po zagotavljanju višje ravni podpore pri študiju na daljavo študentom nižjih letnikov v primerjavi s študenti višjih letnikov, ki imajo predvidoma

več izkušenj z različnimi vidiki študija. Predvsem je ranljiva skupina študentov prvega letnika prve stopnje, ki se ob prehodu na višjo raven izobraževanja navaja na značilnosti visokošolskega izobraževanja. To spoznanje usmerja k razmisleku o vpeljavi tutorstva mlajšim študentom pri soočanju z izzivi študija na daljavo, za katerega bi skrbeli starejši študenti.

Študentom je študij na daljavo v izrednih razmerah v primerjavi z običajnim študijem različno ustrezal. Približno polovici je ustrezal enako ali bolj, približno polovici pa enako ali manj ($Me = 3,00$), pri čemer je bil najpogostejši odgovor, da jim je študij na daljavo ustrezal manj kot običajni način ($Mo = 2,00$). Frekvenčna porazdelitev odgovorov je prikazana na Grafu 1. Kruskal-Wallisov test je pokazal, da se študenti različnih letnikov med seboj statistično značilno razlikujejo glede tega, ali jim je študij na daljavo ustrezal bolj oziroma manj kot običajen način študija ($\chi^2(4) = 14,25, p = 0,007$). Višjim letnikom je študij na daljavo ustrezal bolj kot nižjim, pomembne razlike pa so se pokazale med prvimi letniki druge stopnje ter prvimi ($p = 0,037$) in drugimi ($p = 0,018$) letniki prve stopnje, kar lahko razlagamo na podoben način kot razlike v konstruktivnem doživljanju študija.

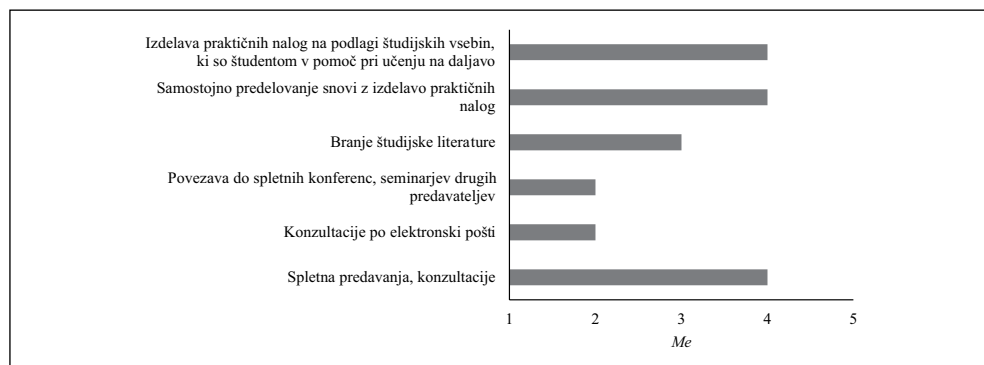
Med razlogi, zakaj jim študij na daljavo manj ustreza, so študenti najpogostejše navajali obremenjenost s študijskimi obveznostmi in časovno zamudnost dela na daljavo, odsotnost socialnih stikov, manj ustrezne naloge in način razlage študijskih vsebin, pomanjkanje motivacije in samodiscipline, dolgotrajno sedenje za računalnikom, neustrezno domače učno okolje in manj praktičnih študijskih dejavnosti. Razloga, zakaj jim študij na daljavo enako ustreza kot običajen način študija, sta bila, da imata oba načina študija svoje prednosti in slabosti oz. da se način študija ni bistveno spremenil. Najpogostejši razlogi, zakaj jim je študij na daljavo bolj ustrezal kot običajni način študija, so bili lažja organizacija dela in možnost dela po lastnem tempu, prihranek časa, višja raven motivacije in samoučinkovitosti. O manjšem zadovoljstvu študentov s študijem na daljavo poročajo tudi drugi raziskovalci (Abbasi idr. 2020; Simonson idr. 2009); pri tem so študenti navajali podobne razloge kot v naši raziskavi, predvsem pomanjkanje interakcije študent – visokošolski učitelj oz. sodelavec in nižjo kakovost študija na daljavo, kot bistveni prednosti študija na daljavo pa sta se pokazala dejavnika prožnosti in možnosti prilagajanja učnega procesa (Mukhtar idr. 2020; Simonson 2009).



Graf 1: Porazdelitev odgovorov na vprašanje »Kako vam študij na daljavo v trenutni izredni situaciji na splošno ustreza v primerjavi z običajnim študijem?«

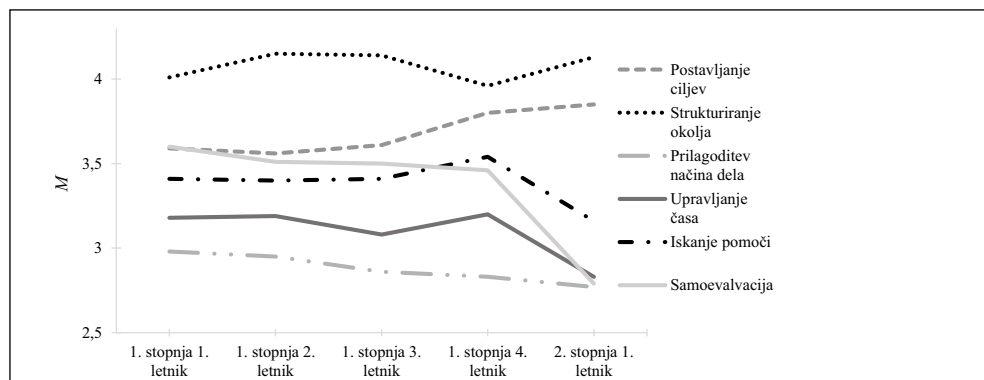
Študenti so posamezne vidike študija na daljavo, in sicer motivacijo za študij, organizacijo časa in prostora, načrtovanje študijskega dela in razporejanje obveznosti, zbranost pri študijskem delu, poglobljenost študijskega dela, kakovost izdelkov, komunikacijo s sošolci in profesorji, učinkovitost in obremenjenost, ocenili kot včasih slabše, včasih boljše v primerjavi z običajnim študijem ($Me = 3$, $Mo = 3$). Čeprav Simonson in sodelavci (2009) ugotavljajo, da študenti pri študiju na daljavo poročajo o pomanjkanju osebnega stika s sošolci in profesorji, se to v vzorcu te raziskave ni izkazalo kot izstopajoč dejavnik. Možno je, da spletne učne platforme (npr. Microsoft Teams) ponujajo dovolj možnosti za komunikacijo in socializacijo oz. da so visokošolski učitelji in sodelavci v zadostni meri pozorni na ta vidik študijskega procesa (Di Pietro idr. 2020).

Ker je bila sprememba načina študija nenadna in nepričakovana, so visokošolski učitelji in sodelavci oblike dela pri poučevanju na daljavo različno prilagodili. Na Grafu 2 vidimo, kako pogosto so študenti uporabljali posamezne ponujene prilagojene oblike študija. Najpogosteje so jim bili ponujeni spletna predavanja in konzultacije ter samostojna izdelava praktičnih nalog.



Graf 2: Vrednosti mediane za pogostost uporabe prilagojenih oblik študija (1 – nikoli, 5 – vedno)

Graf 3 prikazuje, da so študenti učne strategije med študijem na daljavo zaradi izrednih razmer uporabljali različno pogosto.



Graf 3: Prečni prerez uporabe učnih strategij pri študiju na daljavo glede na letnik študija

Opombe: V primerjavo niso vključeni študenti drugih letnikov druge stopnje in študenti z absolventskim stažem, saj so bile te skupine nizko zastopane ($N \leq 8$).

Iz Grafa 3 razberemo, da so se študenti različnih letnikov nekoliko razlikovali v uporabi učnih strategij pri študiju na daljavo. Opazna je težnja rasti uporabe strategij postavljanja ciljev v višjih letnikih in upad uporabe strategij samoevalvacije, iskanja pomoči in upravljanja časa na drugi stopnji študija. Pomembnost razlik med letniki smo preverili z enosmerno analizo variance (Preglednica 2).

	Vir variabilnosti	SS	df	MS	F	p	η^2
Postavljanje ciljev	Med skupinami	3,28	4	0,82	1,47	0,213	0,02
	Znotraj skupin	158,84	284	0,56			
	Skupaj	162,12	288				
Strukturiranje okolja	Med skupinami	1,78	4	0,44	0,91	0,461	0,01
	Znotraj skupin	139,28	284	0,49			
	Skupaj	141,06	288				
Prilagoditev načina dela	Med skupinami	1,44	4	0,36	0,45	0,770	0,01
	Znotraj skupin	226,20	284	0,80			
	Skupaj	227,65	288				
Upravljanje časa	Med skupinami	3,11	4	0,78	0,86	0,489	0,01
	Znotraj skupin	256,85	284	0,90			
	Skupaj	259,96	288				
Iskanje pomoči	Med skupinami	2,60	4	0,65	1,08	0,366	0,02
	Znotraj skupin	170,88	284	0,60			
	Skupaj	173,48	288				
Samoevalvacija	Med skupinami	13,72	4	3,43	3,30	0,012	0,04
	Znotraj skupin	295,36	284	1,04			
	Skupaj	309,08	288				

Preglednica 2: Razlike v uporabi učnih strategij pri študiju na daljavo med študenti različnih letnikov

Statistično značilna povezava, vendar z majhno velikostjo učinka letnika študija, se je pokazala le pri uporabi strategij samoevalvacije. Gabrielov post-hoc test je pokazal, da študenti prvih letnikov druge stopnje statistično značilno manj pogosto uporabljajo strategije samoevalvacije pri študiju na daljavo v primerjavi s prvimi ($p = 0,003$), drugimi ($p = 0,017$), tretjimi ($p = 0,027$) in četrtimi ($p = 0,047$) letniki prve stopnje. Lestvica samoevalvacije je v našem primeru zajemala le dve postavki, ki sta se nanašali na evalvacijo s pomočjo komunikacije in primerjave s sošolci. Do omenjenih razlik je tako najverjetneje prišlo zaradi narave študijskega procesa, saj so študenti podiplomskega študija v času izvajanja raziskave pisali magistrsko delo, ki mora biti samostojno in originalno delo študenta. Pri tem so morda v manjši meri evalvirali svoje študijsko delo s pomočjo primerjave s sošolci, saj so bili pri pisanju magistrskega dela bolj samostojni. Uporaba strategij samoevalvacije se

je razlikovala predvsem med študenti prvega letnika prve in druge stopnje. Zdi se, da so se študenti prvega letnika prve stopnje zavedali pomembnosti samoevalvacije svojega učenja. Nekatere raziskave kažejo nasprotno, in sicer, da večina študentov začne visokošolsko izobraževanje s pomanjkljivim znanjem o samoregulaciji učenja (Kramarski in Michalsky 2009; Pintrich 2002).

V nadaljevanju smo preverili povezanost med posameznimi lestvicami (Preglednica 3). Vse lestvice vprašalnika o učenju na daljavo se med seboj pozitivno in statistično značilno povezujejo. Najmočnejše povezave so se pokazale med strategijami upravljanja časa, prilagajanja načina dela in postavljanja ciljev ter med strategijami iskanja pomoči in samoevalvacije. Uporaba posameznih učnih strategij se statistično značilno povezuje tudi z bolj konstruktivnim doživljanjem izredne situacije in študija na daljavo ter pozitivnostjo, kar ni presenetljivo, saj uspešna samoregulacija olajša spoprijemanje z izrednimi razmerami ter pripomore k nadzoru doživljanja občutkov stresa (Turner in Husman 2008). Kljub temu velja opozoriti, da so nekatere povezanosti med lestvicami vprašalnikov dokaj šibke. Med učnimi strategijami izstopa predvsem strategija postavljanja ciljev, ki se zmerno pozitivno in statistično značilno (Preglednica 3) povezuje s pozitivnostjo študentov, bolj konstruktivnim doživljanjem študija na daljavo v izrednih razmerah ter z zaznano ustreznostjo študija na daljavo v primerjavi z običajnim.

Bolj pozitivno doživljanje izredne situacije in študija na daljavo se pomembno povezuje s pozitivno usmerjenostjo v življenju, kar je skladno z ugotovitvami drugih raziskav, ki ugotavljajo, da se večja pozitivnost kaže v manjši zaznani količini stresa in bolj fleksibilnem spoprijemanju s problemi (Brisette idr. 2002; Reed 2016). Zaznana ustreznost študija na daljavo je najmočnejše povezana s konstruktivnim doživljanjem študija v izrednih razmerah in uporabo strategije postavljanja ciljev.

	1	2	3	4	5	6	7	8
OSLQ Postavljanje ciljev								
OSLQ Strukturiranje okolja	0,46***							
OSLQ Prilagoditev načina dela	0,54***	0,34***						
OSLQ Upravljanje časa	0,57***	0,40***	0,67***					
OSLQ Iskanje pomoči	0,33***	0,26***	0,36***	0,35***				
OSLQ Samoevalvacija	0,15**	0,16**	0,26***	0,21***	0,58***			
Pozitivnost	0,38***	0,27***	0,20***	0,17**	0,25***	0,15**		
Doživljanje študija na daljavo v izrednih razmerah	0,45***	0,29***	0,14*	0,15**	0,19***	0,04	0,51***	
Zaznana ustreznost študija na daljavo v primerjavi z običajnim ¹	0,37***	0,22***	0,12*	0,08	0,12*	-0,06	0,13*	0,46***

Preglednica 3: Korelacije med posameznimi lestvicami uporabljenih vprašalnikov OSLQ, pozitivnosti, doživljanja študija v izrednih razmerah in zaznane ustreznosti študija na daljavo

*Opombe: ¹ Za izračun korelacij smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije, saj gre za ordinalno spremenljivko; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.*

Sklep

Rezultati raziskave ponujajo natančnejši vpogled v, prvič, učno samoregulacijo študentov, prihodnjih učiteljev, pri študiju na daljavo v obdobju epidemije covid-19, drugič, v dejavnike, ki spodbujajo učno samoregulacijo in s tem kakovost študija, ter tretjič, v doživljanje študija na daljavo v izrednih razmerah. Seveda pa je ob tem treba opozoriti tudi na nekatere omejitve, ki so bile zaznane pri izvedbi raziskave. Med njimi velja poudariti predvsem vzorec sodelujočih študentov. Na spletno anketo so se namreč odzvali in vprašalnik v celoti izpolnili študenti, ki so v povprečju dosegali prav dober študijski uspeh. Za te študente lahko predpostavimo, da so vestnejši in bolje uravnavajo svoje učenje. Prav tako udeleženi študenti niso bili enakomerno zastopani glede na letnik in smer študija ter glede na spol, zato v okviru raziskave na ta vprašanja ni bilo mogoče veljavno odgovoriti.

Ob upoštevanju navedenih omejitev pa predstavljene ugotovitve po mnenju avtoric raziskave lahko dajejo utemeljeno izhodišče za razmislek o kakovosti organizacije visokošolskega izobraževanja v času izrednih razmer ter o bolj sistematičnem spodbujanju učne samoregulacije študentov, za katero se sicer predvideva, da je na univerzitetni ravni že dobro razvita (Tuckman in Kennedy 2011). Ti izsledki pa so še toliko pomembnejši, ker so bili pridobljeni na vzorcu študentov, ki bodo čez nekaj let sami v učiteljski vlogi poučevali, kako se samoregulirati pri učenju. Ob ugotovitvah se ponujajo tudi nekateri predlogi za nadaljnje raziskovalno delo, denimo za vzdolžno spremljanje razvoja učne samoregulacije med študijem, natančnejšo analizo metakognitivnih učnih strategij in preverjanje individualnih razlik na obravnavanem področju.

Na podlagi povedanega je mogoče skleniti, da so si študenti, ki so se uspešno soočali z izzivi študija na daljavo v izrednih razmerah, pri študiju pogostejše postavljali cilje in so bili na splošno bolj pozitivno naravnani do življenja. Podobno ugotavljajo tudi Tenney idr. (2016), v tem smislu, da pozitivnost izboljšuje kakovost učenja študentov, prihodnjih učiteljev, in pripomore k uspešnejšemu soočanju z izrednimi razmerami. Epidemija covid-19 in s tem povezana uvedba študija na daljavo sta od študentov namreč zahtevali večjo samostojnost in samoregulacijo učnega vedenja (Bradley idr. 2017; Wandler in Imbriale 2017).

Za optimalno samoregulacijo učenja je ključna vloga visokošolskih učiteljev in sodelavcev, ki prilagajajo poučevanje na daljavo individualnim razlikam med študenti ter posebnostim izjemne situacije (Bozkurt idr. 2020). Tudi izsledki te raziskave napeljujejo k omenjenemu spoznanju, predvsem v smislu modeliranja in podpore študentom pri implementaciji metakognitivnih učnih strategij postavljanja ciljev, časovne organizacije ter samoevalvacije. V raziskavi se je izmed učnih strategij kot najbolj konstruktivna izkazala strategija postavljanja ciljev. Ta izsledek usmerja k predlogu, da bi visokošolski učitelji in sodelavci študente pri študiju na daljavo lahko še dodatno spodbujali k postavljanju ciljev tako, da bi jim nalagali več sprotnih, krajših in primerno zahtevnih nalog oz. študijskih aktivnosti. Tako bi študentom omogočali sprotne povratne informacije o napredku, kar bi vodilo k njihovi boljši samoregulaciji učenja, višji študijski motiviranosti, spodbujalo komunikacijo v študijskem procesu ter ustvarjalo spodbudno in podporno študijsko okolje. Vse to pa

bi se ne nazadnje kazalo v učinkovitejšem študiju zaradi doslednejšega spremljanja in uravnavanja učnega procesa (Di Pietro idr. 2020; Wandler in Ibriale 2017).

Raziskava je bila sofinancirana iz internega razpisa Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (šifra: UL PEF _6_2020(int-r)).

Literatura in viri

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A. in Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, št. COVID19-S4, str. 57–61.
- Alessandri, G., Caprara, G. V. in Tisak, J. (2012). The unique contribution of positive orientation to optimal functioning: Further explorations. *European Psychologist*, 17, št. 1, str. 44–54.
- Bakračević Vukman, K. (2010). *Psihološki korelati učenja: študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije*. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behaviour and Emerging Technologies*, 2, št. 2, str. 113–115.
- Barbaranelli, C., Paciello, M., Biagioli, V., Fida, R. in Tramontano, C. (2019). Positivity and behaviour: The mediating role of self-efficacy in organisational and educational settings. *Journal of Happiness Studies*, 20, str. 707–727.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. in Lai, S.-L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environment. *Internet and Higher Education*, 12, str. 1–6.
- Baumkirher, T. (2020). *Mladi v času epidemije COVID-19: rezultati raziskave med mladimi za objavo ob Mednarodnem dnevu mladih*. Mladinski svet Slovenije. Dostopno na: <http://mss.si/novice/rezultati-ankete-mladi-v-casu-epidemije-covid-19/> (pridobljeno 7. 9. 2020).
- Bembenutty, H. in Zimmerman, B. J. (2003). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*. The Graduate Center, The City University of New York.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. in Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bortoletto, D. in Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23, št. 55, str. 235–242.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M. in Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15, št. 1, str. 1–126.

- Bradley, R. L., Browne, B. L. in Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51, št. 4, str. 518–530.
- Brisette, I., Scheier, M. F. in Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, št. 1, str. 102–111.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. V: S. L. Friedman in T. D. Wachs (ur.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. Washington: American Psychological Association, str. 3–28.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. in Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, str. 1–5.
- Caprara, V. C., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., Yamaguchi, S., Fukuzawa, A. in Abela, J. (2012). The Positivity scale. *Psychological Assessment*, 24, št. 3, str. 701–712.
- Carter, R. A., Rice, M., Yang, S. in Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121, št. 5/6, str. 321–329.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M. in Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, št. 3, str. 332–344.
- Di Pietro, G. (2017). The academic impact of natural disasters: evidence from L'Aquila earthquake. *Education Economics*, 26, št. 1, str. 62–77.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. in Mazza, J. (2020). *Verjeten vpliv epidemije COVID-19 na izobraževanje: Razmisleki, ki temeljijo na obstoječi literaturi in nedavnih mednarodnih zbirkah podatkov*. Pedagoški inštitut. Dostopno na: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-326-4> (pridobljeno 10. 9. 2020).
- Elmer, T., Mephram, K. in Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social network and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos One*, 15, št. 7, str. 1–22.
- Eom, S. B. in Ashill, N. (2016). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14, št. 2, str. 185–215.
- Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L. in Goldstein, A. L. (2020). When social isolation is nothing new: A longitudinal study psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology*. Dostopno na: <http://doi.org/10.1037/cap0000255> (pridobljeno 7. 9. 2020).
- Heiman, T. (2004). Examination of the salutogenic model, support resources, coping style, and stressors among Israeli university students. *Journal of Psychology*, 138, št. 6, str. 505–520.
- Heiman, T. in Kariv, D. (2004). Coping experience among students in higher education. *Educational Studies*, 30, št. 4, str. 441–455.
- IBM Corporation. (2019). *IBM SPSS statistics for Macintosh, Version 23.0*. Armonk, ZDA: IBM Corporation.

- Jurišević, M. (2015). *Lestvica pozitivnosti* [Positivity scale]. Neobjavljeno gradivo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kramarski, B. in Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 101, št. 1, str. 161–175.
- Lee, J. in Turner, J. (2017). The role of pre-service teachers' perceived instrumentality, goal commitment, and motivation in their self-regulation strategies for learning in teacher education courses. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 45, št. 3, str. 213–228.
- Li, H. Y., Cao, H., Leung, D. Y. P. in Mak, Y. W. (2020). The psychological impacts of a COVID-19 outbreak on college students in China: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, št. 11, str. 1–11.
- Li, Y., Wang, Y., Jiang, J., Valdimarsdóttir, U. A., Fall, K., Fang, F., Song, H., Lu, D. in Zhang, W. (2020). Psychological distress among health professional students during the COVID-19 outbreak. *Psychological Medicine*, str. 1–3.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. in Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric Quarterly*, 91, str. 841–852.
- Moos, D. C. in Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 1, str. 1–15.
- Mechili, E. A., Saliaj, A., Kamberi, F., Girvalaki, C., Peto, E., Patelarou, A. E., Bucaj, J. in Patelarou, E. (2020). Is the mental health of young students and their family members affected during the quarantine period? Evidence from the COVID-19 pandemic in Albania. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2020, str. 1–9.
- Mudenda, S., Zulu, A., Phiri, M. N., Ngazimbi, M., Mufwambi, W., Kasanga, M. in Banda, M. (2020). Impact of coronavirus disease 2019 (COVID-19) on college and university students: A global health and education problem. *Aquademia*, 4, št. 2, str. 1–2.
- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M. in Sethi, A. (2020). Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, št. COVID19-S4, str. 27–31.
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Jesús Irurtia, M. in de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, str. 1–8.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessment. *Theory into Practice*, 41, št. 4, str. 219–225.
- Potts, J. A. (2018). Profoundly gifted students' perceptions of virtual classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 63, št. 1, str. 58–80.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A. in Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, št. 103701, str. 1–17.
- Reed, D. (2016). Coping with occupational stress: the role of optimism and coping flexibility. *Psychology Research Behavior Management*, 71, št. 9, str. 71–79.
- Ristić Dedić, Z. (2020). *Pilot istraživanje učeničkih potreba i suočavanja s izazovima online nastave u ožujku 2020. godine (Preliminarno izvešće) – Serija IDIZ-ovi vidici 003*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12, št. 4, str. 1–6.

- Schunk, D. H. in Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. V: D. H. Schunk in J. A. Greene (ur.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2. izdaja). New York: Routledge, str. 1–15.
- Simonson, M. R., Hudgins, T. L. in Orellana, A. (2009). *The perfect online course: Best practices for designing and teaching*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Smith, M. C. in Dust, M. C. (2006). An exploration of the influence of dispositional traits and appraisal on coping strategies in African American college students. *Journal of Personality*, 74, št. 1, str. 145–174.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X. in Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22, št. 9, str. 1–14.
- Tenney, E. R., Poole, J. M. in Diener, E. (2016). Does positivity enhance work performance?: Why, when, and what we don't know. *Research in Organizational Behavior*, 36, str. 27–46.
- Tho, N. D., Trang, N. T. M. in Gregory, S. (2020). Positivity and quality of college life of business students: The mediating role of learning approaches. *Studies in Educational Evaluation*, 66, str. 1–8.
- Turner, J. E. in Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20, št. 1, str. 138–173.
- Tuckman, B. W. in Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *The Journal of Experimental Education*, 79, št. 4, str. 478–504.
- Villavicencio, F. T. in Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, št. 2, str. 329–340.
- Wandler, J. in Imbriale, W. (2017). Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. *Online Learning*, 21, št. 2, str. 1–16.
- Wang, Z.-H., Yang, H.-L., Yang, Y.-Q., Liu, D., Li, Z.-H., Zhang, X.-R., Zhang, Y.-J., Shen, D., Chen, P.-L., Song, W.-Q., Wang, X.-M., Wu, X.-B., Yang, K.-F. in Mao, C. (2020). Prevalence of anxiety and depression symptom, and the demands for psychological knowledge and interventions in college students during COVID-19 epidemic: A large cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 275, str. 188–193.
- Yang, D., Tu, C.-C. in Dai, X. (2020). The effect of the 2019 novel coronavirus pandemic on college students in Wuhan. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 12, št. 1, str. 6–14.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48, št. 3, str. 135–147.

Urška ŽERAK (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

Neža PODLOGAR (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

Amela LIŠIĆ (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

Lana LAVRIH (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

Nina FRICELJ (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

Mojca JURIŠEVIČ (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

THE CHARACTERISTICS OF SELF-REGULATED LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 EPIDEMIC

Abstract: Self-regulated learning is particularly important in coping with the Covid-19 epidemic, as it influences the success of dealing with these experiences and the academic achievement of students. The focus of the present study was therefore to investigate self-regulated learning of students ($N = 337$), their perception of distance education, and factors related to the quality of study under changed conditions during the epidemic. The results showed that students in distance learning most often use strategies to structure the environment and set goals. A more constructive experience of the exceptional situation was associated with a positive life perspective and a better perception of distance learning by students. The results suggest that self-regulating learning strategies were an important factor in distance learning during Covid-19. The role of academic staff is particularly important as they guide and support students to optimal self-regulated learning through adapted distance learning.

Keywords: self-regulated learning, distance learning, Covid-19 experience, positivity

Email for correspondence: urska.zerak@pef.uni-lj.si