

Marko Radovan in Danijela Makovec Radovan

Izkušnje študentov s kriznim izobraževanjem na daljavo med pandemijo covid-19

Povzetek: Ukrepi za zavezitev pandemije covid-19 so zaznamovali način študija v številnih državah po svetu. Fakultete zaradi nenadnega prehoda na izobraževanje na daljavo niso imele časa pripraviti strategije izvedbe študijskega procesa, učitelji so pristope, kako izvajati predmete, iskali sami, pri čemer se je izkazalo, da številni med njimi zaradi pomanjkanja znanja za prehod niso bili ustrezno usposobljeni. Slednje so zagotovo občutili tudi študenti, zato se v prispevku ukvarjamo z vprašanjem, kako so spremembe v obliki študija doživljali študenti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Rezultati raziskave kažejo, da med študenti obstajajo razlike v njihovi oceni ustreznosti različnih pristopov poučevanja glede na različne dejavnike, vključno s študijskimi pogoji. Ti so pomembno vplivali tudi na ocene študentov o lastni usposobljenosti za sodelovanje v tej obliki študija ter na stališča, da so skozi omenjeno obliko dela pridobili več znanja kot pri izvedbi v živo. Ob tem je študij na daljavo v času pandemije pri študentih pomembno vplival tudi na občutek preobremenjenosti in motivacijo za študij ter povečal zaskrbljenost glede ocenjevanja znanja. Rezultati raziskave pa so obenem pokazali na potencial, ki ga študij na daljavo lahko ima, a je tega mogoče izkoristiti le, če so vsem udeležencem v procesu zagotovljeni ustrezni pogoji. Prispevek končujemo s štirimi priporočili, ki jih je pri razmisleku o uvajanju tovrstne oblike študija nujno upoštevati.

Ključne besede: študij na daljavo, covid-19, krizno izobraževanje na daljavo, učni pristopi, stališča študentov

UDK: 374.74

Znanstveni prispevek

*Dr. Marko Radovan, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva ulica 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: marko.radovan@ff.uni-lj.si*

*Dr. Danijela Makovec Radovan, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva ulica 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: danijela.makovec@ff.uni-lj.si*

Uvod

Marca 2020, ko se je svet soočil s pandemijo covid-19, je mnogo držav med ukrepi za zajezitev virusa sprejelo ustavitev ustaljenega načina izobraževanja in šolanje začelo izvajati na daljavo. Po besedah generalne direktorice Unesca A. Azoulay je v tem primeru šlo za spremembe, ki so neprimerljive s kakšnimi drugimi dogodki, saj je bilo več kot 200 milijonov učencev po vsem svetu ujetih v »pandemski učilnici« (UNESCO 2020), v kateri pa se niso znašli samo učenci, temveč tudi učitelji in vodstva šol (Mažgon idr. 2021). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (UL) je bila ena prvih fakultet v Sloveniji, ki so še pred splošnim zaprtjem države s sklepom dekana uvedle študijski proces na daljavo. Nekaj dni kasneje se je po sklepu vlade ustavila celotna država, izvedba izobraževanja pa popolnoma prestavila na daljavo. Takrat verjetno nihče ni pričakoval, da gre za ukrep, ki bo trajal bistveno dlje od napovedi in ki bo s sabo prinesel toliko sprememb. Fakultete zaradi nenadnega prehoda niso imele časa pripraviti strategije izvedbe študijskega procesa, učitelji so načine, kako izvajati predmete, iskali sami, pri čemer se je pokazalo, da številni med njimi zaradi pomanjkanja znanja tako rabe spletnih orodij in okolij kot pedagoškega znanja o dinamiki e-izobraževanja za prehod niso bili ustrezno usposobljeni. Kot ugotavlja Bao (2020), sta na številnih fakultetah razmere oteževali tudi pomanjkljiva tehnološka oprema in strokovna podpora. Vse skupaj so zagotovo najbolj občutili študenti, srečevali so se namreč z zelo raznolikimi načini izvedbe, pri čemer so se morali hitro naučiti uporabe številnih orodij in spletnih okolij, ki so jih za izvedbo predmetov izbrali učitelji (Katz idr. 2021). V povezavi s spremenjenim načinom dela med pandemijo se je uveljavil izraz *krizno izobraževanje na daljavo* (Hodges idr. 2020).

Izobraževanje na daljavo med pandemijo: krizno izobraževanje na daljavo

Prve študije o vplivu epidemije na izobraževalne sisteme so se pojavile kmalu po izbruhu covid-19. Unicefova raziskava je pokazala, da je bilo izobraževanje s

pomočjo spletnih tehnologij najpogostejša oblika izobraževanja na daljavo, ki so jo države uporabljale na vseh stopnjah, še posebej pa v visokošolskem izobraževanju (UNICEF 2020, str. 3). Carrillo in Flores (2020) opozarjata na pomanjkanje literature o poučevanju v spletnih učnih okoljih v programih izobraževanja učiteljev ter na potrebo po celovitem razumevanju, kako lahko spletno izobraževanje vključuje tehnologijo za izboljšanje poučevanja in učenja. Avtorji, ki se ukvarjajo z e-izobraževanjem (Bates 2015; Bregar idr. 2020; Means idr. 2014), med pogoje za uspešnost tovrstnega izobraževanja uvrščajo: ustrezno načrtovanje (ki traja tudi več mesecev), usposobljenost učiteljev (poznavanje dinamike dela v spletnem okolju, uporaba primernih metod in načinov dela, obvladovanje spletnih učnih okolij), velikost skupin, ki so vključene v e-izobraževanje, pedagoško podporo učiteljem ter ustrezno tehnološko opremo za izvedbo e-izobraževanja, ki zajema tudi močno podporno službo, ki je v primeru težav na voljo tako učiteljem kot študentom. Glede na to, da naštetega v obdobju kriznega izobraževanja na daljavo udeleženci niso imeli, sta se prehod in samo obdobje tovrstnega študija na daljavo izkazala kot precej stresna za vse udeležence.

Medtem ko se je sprva zdelo, da bo nenaden prehod na krizno izobraževanje na daljavo v pandemiji lažji, saj so mnogi videli precej podobnosti z e-izobraževanjem – obliko izobraževanja, ki se je predvsem v izobraževanju odraslih in krajših izobraževanj izkazala kot učinkovita –, se je relativno hitro pokazalo, da med tema oblikama obstaja več pomembnih razlik. Pri e-izobraževanju namreč govorimo načinu izobraževanja, ki je strukturirano, cilji so jasno postavljeni vnaprej, z opredeljenimi vsebinami ter »*smotno uporabo potencialov IKT v izobraževanju, kjer je tehnologija podrejena pedagoškim usmeritvam in ciljem*« (Bregar idr. 2020, str. 11). Na drugi strani pa je krizno izobraževanje na daljavo opredeljeno kot začasen prehod na nadomestni način izobraževanja zaradi kriznih okoliščin oz. izrednih razmer (Hodges idr. 2020). Tovrstna oblika v celoti vključuje uporabo spletnih učnih orodij in okolij za namene izobraževanja, ki bi se sicer izvajalo v živo (v šoli) ali v kombinirani obliki, in ki se bo, ko izredne razmere prenehajo, vrnilo v svojo prvotno obliko. Glavni namen kriznega izobraževanja na daljavo ni vzpostavitev stabilnega in kakovostnega učnega okolja, temveč zagotavljanje začasnega dostopa do pouka/študijskega procesa in učne podpore na način, ki ga je mogoče hitro vzpostaviti in je zanesljivo na voljo med izrednimi razmerami (Hodges idr. 2020).

Zaradi epidemije covida-19 je bila opisana oblika izobraževanja uvedena za vse študente, ne da bi se nanj lahko ustrezno pripravili, in v vseh študijskih programih, brez možnosti, da bi študij potekal kakor koli drugače (npr. skozi elemente kombiniranega izobraževanja). Poleg tega se niti učitelji niti študenti za vključitev niso odločali prostovoljno, temveč so bili vanjo potisnjeni in je pomenila edini možni način izvedbe študijskega procesa.

Raba digitalnih tehnologij v visokošolskem izobraževanju pred pandemijo

Selwyn (2014) poudarja, da je raba digitalnih tehnologij v študijske namene precej nekonsistentna, saj med posameznimi disciplinami, fakultetami, stopnjami študija in načini izvedbe prihaja do precejšnjih razlik. Analize nekaterih domačih avtorjev pa so pokazale, da je z vidika učiteljev raven digitalnih kompetenc eden ključnih dejavnikov, ki vpliva na to, ali bodo učitelji pri svojem poučevanju uporabljali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) ali ne (Brečko 2016). Podobno velja tudi za študente. Avtorji, kot so Henderson idr. (2015) in Selwyn (2016), ugotavljajo, da »študenti v visokošolskem izobraževanju tehnologijo večinoma uporabljajo le za opravljanje rutinskih nalog, pri uporabi tehnologije pa pogosto potrebujejo podporo«. O'Connell in Dymont (2016) pa postavljata v ospredje, da študenti niso tako digitalno spretni, kot mislijo učitelji, in da za študijske obveznosti najpogosteje uporabljajo osnovno tehnologijo, kot so pošiljanje elektronske pošte, iskanje informacij na svetovnem spletu ali urejanje besedil. Je pa raba tehnologij v študijske namene pri študentih povezana z zahtevami in pričakovanji fakultet oz. učiteljev. Študenti tehnologije za študijske namene ne uporabljajo toliko, če jih k temu ne navajajo tudi učitelji, ki pa odločitve o uporabi tehnologije za študijske namene pogosto sprejemajo na podlagi lastnih prepričanj in razumevanja tehnologije (Jääskelä idr. 2017). Analiza, ki jo je opravil Henderson s sodelavci (2015), je pokazala, da digitalna tehnologija nikakor ne spreminja značaja univerzitetnega študija, prav tako pa ne posega bistveno v študentsko izkušnjo, kar bi sicer lahko povečevalo strah pred bolj sistematično rabo tehnologije v univerzitetnem prostoru, tudi za namene študija.

Te ugotovitve deloma potrjujejo tudi nekatere novejša raziskave, opravljene na področju evropskega visokošolskega izobraževanja, ki kažejo, da se je delež visokošolskih programov, ki se izvajajo prek spleta, v času pandemije celo zmanjšal glede na leto 2014, ko so podobno raziskavo opravili prvič (Gaebel idr. 2021). V raziskavi iz leta 2014 je 39 % visokošolskih institucij navedlo, da ponujajo spletne študijske programe, leta 2020 se je skupno število institucij, ki ponujajo spletne programe, dejansko zmanjšalo na dobro tretjino institucij (prav tam, str. 21). Avtorji med razlogi omenjajo opuščanje programov zaradi majhnega števila študentov, kot glavni razlog pa navajajo razlike med regijami. Med drugim poudarjajo tudi to, da je za uspešen prehod na študij s pomočjo tehnologije pomembno razvijati digitalne spretnosti študentov, zagotavljati podporo učiteljem, pa tudi fizično (opremo in razporeditev predavalnic) in tehnološko infrastrukturo prilagoditi »zahtevam« tovrstne oblike študija (Gaebel idr. 2021).

Tudi v Sloveniji je bilo v zadnjih letih (pred pandemijo) opravljenih več raziskav, ki so ugotavljale stanje na področju vključevanja IKT v študijski proces. Bregar in Puhek (2017), ki sta v svoji raziskavi pridobila odgovore od 45 visokošolskih zavodov iz vse Slovenije, sta ugotovila, da je dostop do spleta v Sloveniji sicer velik, vendar pa ostaja uporaba IKT predvsem na ravni podpore študijskega procesa, ne spreminja pa njegove organizacije, didaktičnih pristopov ipd. V intervjujih, ki sta jih opravila, se je še pokazalo, da je težava večje uporabe IKT v izobraževanju tudi

neustrezna usposobljenost pedagoških delavcev.

Podobne rezultate je prinesla analiza, ki je bila v okviru projekta Digitalna UL (Radovan idr. 2018) opravljena na Univerzi v Ljubljani. Rezultati so pokazali, da se visokošolski učitelji in sodelavci čutijo najbolj usposobljene za uporabo IKT pri raziskovalnem delu, nekoliko manj pa za uporabo pri načrtovanju in izvedbi pedagoškega procesa (prav tam). Razčlenitev po članicah univerze je razkrila, da učitelji na Filozofski fakulteti nadpovprečno pogosto uporabljajo IKT za pripravo na študijski proces glede na preostale članice univerze, vendar pa visokošolski učitelji Filozofske fakultete ne odstopajo od povprečja glede ocene usposobljenosti za uporabo IKT pri načrtovanju in izvedbi pedagoškega procesa (Radovan idr. 2018).

Raba tehnologije za študijske namene v očeh študentov

Poleg že omenjenega (zmotnega) prepričanja, da so študenti digitalna generacija, ki obvlada uporabo digitalnih tehnologij, pogosto naletimo še na eno, in sicer, da bo raba digitalnih tehnologij za študijske namene sama po sebi pripomogla k večji učinkovitosti študija. A študenti so do uporabe tehnologije precej kritični in jasno govorijo tudi o slabostih. V študiji, kjer so študenti ocenjevali uporabo spletnih okolij, za katera so sami presodili, da so se med študijem izkazala za nekoristna ali neuporabna, je Selwyn (2016) identificiral štiri kategorije:

- *digitalna tehnologija kot moteč dejavnik*, kjer je bila uporaba tehnologije prepoznana predvsem kot odvrčanje pozornosti študenta od študija. V to kategorijo so študenti uvrščali socialna omrežja (mdr. Facebook, YouTube) in uporabo pametnih telefonov kot vir odlašanja (med predavanji, pri delu za študij ...);
- *motnje v delovanju tehnologije*, pri katerih so študenti poročali o motnjah bolj tehnične narave (npr. slaba internetna povezava, izpad elektrike, pogosto polnjenje baterij za mobilne naprave), pa tudi neznanju učiteljev o tem, kako uporabljati določeno tehnologijo. Takšne motnje so študenti dojemali kot zapravljanje (dragocenega) časa med predavanji, kot oviro za produktivnost, poleg tega so imeli občutek, da udeležba na takšnih predavanjih nima posebnega smisla. Študenti so menili, da so tako tehnične motnje kot težave oz. neznanje učiteljev pri uporabi tehnologije ovira za njihovo lastno študijsko udejstvovanje;
- *digitalna tehnologija kot težava*, kjer so bile identificirane stalne ovire pri rabi tehnologije. Študenti so poročali o fizični izčrpanosti, glavobolih in težavah z očmi zaradi večurnega zrenja v zaslon. Znotraj kategorije je bilo pri študentih zaznano tudi nesorazmerje med časom, ki so ga porabili, in učinkom oz. koristjo tovrstnega načina dela. Težave so študenti pogosto pripisovali nedosledni zasnovi in organizaciji tovrstnih oblik in načinov dela;
- *»škodljiva« digitalna tehnologija*, kamor so študenti uvrščali tako neakovostna učna gradiva (slaba ločljivost dokumentov, slaba kakovost videoposnetkov) kot slabe učne izkušnje pri predmetih, podprtih z digitalno tehnologijo (tj. slabo zasnovane oz. nedomišljene spletne aktivnosti, ki ne omogočajo poglobljenega vpogleda in ne spodbujajo refleksije pri študentih). V

tež kategoriji so študenti pogosto omenjali slabo kakovost predstavitev, ki jih profesorji uporabljajo med predavanji. Učiteljevo »golo« branje besedila na PowerPointu in tudi preveč besedila na projekciji sta odvrčali pozornost študentov in zmanjševali zanimanje za obisk tovrstnih predavanj. Študenti in študentke so poudarjali, da nezadovoljiva uporaba tehnologije pri učiteljih zmanjšuje kakovost samega pedagoškega procesa (Selwyn 2016).

Selwyn (prav tam, str. 10) še opozarja, da so se pri oceni prej opisanih kategorij med različnimi skupinami študentov pojavljale statistično pomembne razlike. Da je digitalna tehnologija pri študiju lahko moteč dejavnik, sta pogosteje ocenjevali skupini moških in mlajših študentov, medtem ko so študenti višjih letnikov v primerjavi s preostalimi digitalno tehnologijo dojemali kot bolj škodljivo. Po drugi strani pa so raziskave, ki so bile opravljene že med pandemijo covid-19, pokazale, da so študenti višjih letnikov bolj pripravljeni za tako obliko študija in da je bila njihova pripravljenost v večini primerov bistveno večja kot pri študentih diplomskega študija (Tang idr. 2021).

Podobna opažanja lahko zaznamo tudi v študijah, v katerih so ocenjevali izkušnje študentov med študijem na daljavo zaradi ukrepov za zajezitev epidemije covid-19. Raziskave v omenjenem obdobju so potrdile teorijo Moora (1997) o transakcijski razdalji v izobraževanju na daljavo in pokazale, da študenti pri tovrstni obliki študija ne potrebujejo le podpore pri tehničnih težavah, ampak tudi podporo pri pripravi na predavanje ter podporo in spodbudo učitelja, da v študijski proces ostanejo vključeni (Velde idr. 2021).

Ashour (2020) piše, da nedomišljena raba tehnologije za namene študija ni vplivala samo na oblikovanje določenih praks rabe tehnologije pri študentih, temveč v velikem delu določa tudi njihova pričakovanja glede visokošolskega izobraževanja. Študija, ki jo je opravil Ashour, pa je pokazala tudi, da potencial uporabe tehnologije za namene študija pri študentih pogosto ostaja neizkoriščen. Zato tako Selwyn (2016) kot Ashour (2020) predlagata, da bi si morale univerze in fakultete bolj prizadevati za razvoj institucionalnih politik in praks, ki bi spodbujale izboljšanje uporabe obstoječih oz. uveljavljenih tehnologij, kot pa za nenehno uvajanje novih. Pomemben del pri tem ima tudi razvoj didaktične usposobljenosti učiteljev, saj zgolj tehnična usposobljenost za uporabo tehnologij ne pripomore bistveno h kakovosti s tehnologijo podprtega študija.

In marca 2020 je v tako (ne)pripravljeno univerzitetno okolje zarezala pandemija covid-19.

Študijska preobremenjenost

Študijsko (akademsko) preobremenjenost lahko opredelimo kot občutek preobremenjenosti zaradi študijskih zahtev ali odgovornosti med študijem na univerzi. Že študije pred epidemijo so pokazale, da ima veliko študentov težave pri obvladovanju študijske obremenitve (Bitzer in Troskie-De Bruin 2004; Chambel in Curren 2005). Chambel in Curren (2005) sta, na primer, ugotovila, da lahko nezmožnost

študentov, da bi obvladovali delovne obremenitve v času študija, negativno vpliva na vključevanje v fakultetno študijsko okolje in uspešnost pri študiju. Študijski preobremenjenosti podobna koncepta sta tudi »informacijska preobremenjenost« (ang. information overload), ki jo Alneheneidi idr. (2021) opredeljujejo kot »stanje stresa, ki ga oseba doživlja, ko dane informacije presegajo mejo kognitivnih zmogljivosti, kar povzroči težave pri razumevanju vsebine in odločanju« (prav tam, str. 60), ter »tehnološka preobremenjenost«, ki jo opredeljujejo kot pojav, ki se »zgodí na točki, ko manjše dodajanje nove tehnologije povzroči slabšanje rezultatov/donosa« (Karr-Wisniewski in Lu 2010, str. 1060).

Ugotovitve Selwyna o težavah študentov zaradi izčrpanosti in preobremenjenosti zaradi uporabe tehnologije potrjujejo tudi raziskave, opravljene v času covida-19 (Baticulon idr. 2021; Conrad 2022; James idr. 2021). Tako so npr. v raziskavi, kjer so spremljali ovire študentov v času covida-19 na Filipinih (Baticulon idr. 2021), ugotovili, da je le 41 % študentov menilo, da so fizično in psihično sposobni sodelovati pri študiju na daljavo. Izsledki raziskave kažejo tudi na ovire pri tovrstni obliki študija, ki so jih avtorji razvrstili v pet kategorij: tehnološke, individualne, okolje za študij v domačem okolju, institucionalne in skupnostne ovire (prav tam, str. 619).

T. James idr. (2021) so ugotovili, da lahko »tehnološka preobremenjenost« (ki je povezana s pretirano uporabo spleta in aplikacij) zmanjša pozitivno povezavo med študijem na daljavo in zadovoljitvijo osnovnih psiholoških potreb, kar je po njihovem mnenju skrb zbujajoče, saj je zadovoljitev psiholoških potreb ključnega pomena za pozitivne izkušnje študentov s študijem. Poleg tega so odkrili, da lahko preobremenjenost z uporabo tehnologije in pomanjkanje digitalnih kompetenc neposredno vplivata na motivacijo in tesnobo študentov, kar lahko vodi v slabše študijske rezultate in poveča občutek tesnobe (prav tam).

Conrad idr. (2022), ki so opravili raziskavo na kanadskem vzorcu študentov, poleg tega ugotavljajo, da je prevelika količina informacij v času kriznega izobraževanja na daljavo vodila tudi do negativnih stališč nasploh do študija na daljavo.

Namen raziskave

V drugem delu prispevka predstavljamo rezultate raziskave, ki smo jo izvedli na Filozofski fakulteti UL. Želeli smo ugotoviti, kakšne so izkušnje študentov s študijem v času epidemije, katere učne pristope so učitelji najpogosteje uporabljali pri svojih predmetih in kakšna je ocena študentov o njihovi ustreznosti. V nadaljevanju smo študente povprašali tudi o stališčih do študija na daljavo oz. kriznega izobraževanja na daljavo, v katerega so bili vključeni. Prav tako nas je zanimalo, kateri so tisti dejavniki, ki so vplivali na njihov občutek študijske preobremenjenosti, o katerem so v drugih raziskavah poročali številni študenti.

Za namene raziskave smo postavili štiri glavna raziskovalna vprašanja:

- Kateri učni pristopi so se v času kriznega izobraževanja na daljavo najpogosteje uporabljali, kako so jih študenti in študentke ocenjevali z vidika ustreznosti in kakšen odnos do študija na daljavo so imeli?

- Ali se pojavlja povezanost med oceno ustreznosti različnih učnih pristopov v času kriznega izobraževanja na daljavo in pogoji za študij oz. letnik, v kate-rega so študenti vpisani?
- Kako so stališča (odnos) do študija na daljavo povezana s spremenljivkami, kot so študijski pogoji in letnik študija, pogostost uporabljenih učnih pristopov in študijska preobremenjenost?
- Kateri dejavniki vplivajo na občutek preobremenjenosti študentov v času kriznega izobraževanja na daljavo?

Metoda

Udeleženci raziskave

V raziskavi, ki je potekala februarja 2021, je sodelovalo 1827 študentov in študentk Filozofske fakultete, kar je več kot 40 % vseh študentov na fakulteti (N = 4487 v študijskem letu 2020/2021). Med anketiranimi študenti je bilo 83 % žensk in 16 % moških, 1 % vprašanih se glede spola ni opredelil. Tudi delež udeležencev po spolu je reprezentativen. Študente smo razdelili glede na (bolonjsko) stopnjo študija (dodiplomski/magistrski), letnik študija (od 1. do 5.) in kraj bivanja (podeželje/mesto). Podatki kažejo, da je na vprašanja odgovorilo več študentov dodiplomskega študija (72 %). Glede na letnik študija jih je bilo največ vključenih v 1. letnik prve stopnje (33 %), sledijo jim študenti 2. (21 %) in 3. letnika (19 %) prve stopnje, najmanj pa je bilo študentov na drugi stopnji (1. letnik = 13 %; 2. letnik = 15 %). Glede na vrsto študija sta deleža sodelujočih razdeljena dokaj enakomerno: 58 % enopredmetnih in 42 % dvopredmetnih študentov. Podatki so v vseh dimenzijah reprezentativni glede na dejanske značilnosti populacije študentov, ki so trenutno vpisani na fakulteto.

	N	%
SPOL		
Moški	247	16,7
Ženski	1231	83,3
STOPNJA ŠTUDIJA		
1. stopnja	1319	72,2
2. stopnja	508	27,8
LETNIK ŠTUDIJA		
Prvi (1. st.)	593	32,7
Drugi (1. st.)	380	21,0
Tretji (1. st.)	341	18,8
Prvi (2 st.)	229	12,6
Drugi (2. st.)	268	14,8
KRAJ BIVANJA		
Podeželje	756	53,4
Mesto	661	46,6

Preglednica 1: Značilnosti vzorca

Instrumentarij

Za namene raziskave smo pripravili vprašalnik, sestavljen iz vprašanj, ki so se nanašala na osnovne demografske značilnosti študentov (spol, kraj bivanja) in podatke o njihovem študiju (npr. letnik in stopnja študija). Sledila so vprašanja o pogostosti uporabljenih učnih pristopov (1 – Pri (skoraj) nobenem predmetu; 5 – Pri (skoraj) vseh predmetih) in oceni ustreznosti uporabljenih učnih pristopov, npr. »Objavljeno študijsko gradivo za samostojen študij z aktivnostmi v spletni učilnici« (1 – Sploh ni ustrezno; 5 – Zelo je ustrezno), ter o stališčih študentov do študija na daljavo, npr. »Študij na daljavo mi na splošno bolj ustreza kot študij v živo« (1 – Sploh se ne strinjam; 5 – Povsem se strinjam).

Študente smo spraševali tudi o pogojih za tovrstno obliko študija v njihovem domačem okolju, in sicer ali imajo (1) primerno študijsko okolje, (2) miren prostor za študij, (3) primerno pisarniško pohištvo, (4) lastno strojno opremo, (5) lastno programsko opremo in (6) zanesljivo internetno povezavo. Vprašanja so bila dihonomna (da/ne). V analizi smo nato ustvarili novo spremenljivko, imenovano »indeks učnih pogojev« (IUP), pri čemer smo odgovor »da« točkovali z 1, odgovor »ne« z vrednostjo 0, nato smo točke sešteli. Višja vrednost je pomenila boljše učne pogoje, nižja pa slabše (min. = 1, maks. = 6; M = 4,92, SD = 1,27).

Študente smo tudi vprašali, kako bi ocenili svojo študijsko obremenitev v času kriznega izobraževanja na daljavo med pandemijo covid-19 v primerjavi z obdobjem, ko je študij potekal v živo, na fakulteti. Študenti so na to vprašanje

odgovarjali na lestvici od 1 do 5, kjer je 1 pomenilo – »Moja študijska obremenitev v času epidemije je bila veliko manjša«, 5 pa – »Moja študijska obremenitev v času epidemije je bila veliko večja« (študenti 1. letnika na to vprašanje niso odgovarjali). Odgovore na to vprašanje smo v analizi interpretirali kot »stopnjo študijske preobremenjenosti«.

Postopek zbiranja in analize podatkov

K raziskavi so bili povabljeni vsi študenti, ki so bili vpisani na Filozofsko fakulteto. S pomočjo aplikacije 1KA smo pripravili spletno anketo, ki jo je vodstvo fakultete poslalo na elektronske naslove študentov. Na anketo je odgovorilo 1827 od skupaj 4487 vpisanih študentov. Stopnja odgovora je torej bila 40,7 %. Za izpolnjevanje vprašalnika so študenti v povprečju potrebovali 10 minut, njihovi odgovori pa so bili anonimni. Upoštevani so bili samo ustrezno izpolnjeni vprašalniki. Statistična analiza je bila opravljena v programu SPSS. Za ugotavljanje povezav med različnimi številskimi spremenljivkami smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije, za ugotavljanje povezanosti med številskimi in ordinalnimi spremenljivkami Spearmanov koeficient, za ugotavljanje vpliva spremenljivk na študijsko preobremenjenost pa regresijsko analizo.

Rezultati

Pogostost uporabe učnih pristopov, njihova ustreznost in stališča od kriznega izobraževanja na daljavo

	Pogostost uporabe (N = 1240)		Ustreznost (N = 1464)	
	M	SD	M	SD
Spletna predavanja v živo	3,79	,66	4,18	1,07
Posneta daljša predavanja	1,27	,58	3,35	1,29
Posneta krajša predavanja	1,23	,55	3,50	1,23
Študijsko gradivo brez aktivnosti	1,89	,99	2,86	1,35
Študijsko gradivo z aktivnostmi	2,06	1,04	3,36	1,23
Komunikacija prek e-pošte	3,15	1,07	4,07	1,21

Preglednica 2: Povprečja ocen pogostosti uporabe učnih pristopov in njihove ustreznosti

V Preglednici 2 vidimo oceno pogostosti uporabe učnih pristopov in oceno njihove ustreznosti. Očitno je, da so učitelji najbolj pogosto uporabljali spletna predavanja v živo. Gre torej za predavanja, ki so potekala prek videokonferenčnih

sistemov, kot sta npr. Zoom ali Microsoft Teams. Temu sledi komunikacija prek e-pošte, pri kateri interpretiramo, da se visoka povprečna ocena ne nanaša na posredovanje študijskih gradiv po e-pošti, temveč na zagotavljanje študijske podpore, informiranje o poteku predmeta in podobno. Ocena ustreznosti pristopov je precej podobna oceni najbolj pogosto uporabljenih pristopov. Kot najbolj ustrezno obliko izvedbe študijskega procesa v času kriznega izobraževanja na daljavo so študenti ocenili spletna predavanja v živo, sledi komunikacija po e-pošti. Z nekoliko nižjo povprečno oceno, a še vedno nadpovprečno, so ocenili objavljane študijskega gradiva z aktivnostmi v spletni učilnici, ki jim sledijo posneta krajša predavanja. Kot najmanj ustrezno obliko so študenti ocenili študijsko gradivo brez aktivnosti.

V Preglednici 3 prikazujemo povprečne ocene stališč študentov do izbranih vidikov kriznega izobraževanja na daljavo.

	N	M	SD
Študij na daljavo mi na splošno bolj ustreza kot študij v živo.	1500	2,73	1,41
Pri študiju na daljavo je težje vzdrževati motivacijo za študij.	1499	3,95	1,27
Študiju na daljavo sem se dobro prilagodil/-a.	1497	3,74	1,08
Pri študiju na daljavo sem pridobil/-a enako znanje kot pri izvedbi v živo.	1016	3,08	1,31
Imam ustrezne IKT-spretnosti za študij na daljavo.	1499	4,26	0,87
Skrbi me izvedba izpitov na daljavo, ker ne poznam njihovega poteka.	1499	2,87	1,33
V času študija na daljavo sem pridobil/-a več znanja kot pri izvedbi v živo.	1015	2,24	1,10

Preglednica 3: Stopnja strinjanja s trditvami o posameznih vidikih študija na daljavo

Kot je razvidno iz Preglednice 3, so se študenti najbolj strinjali s trditvijo, da imajo ustrezne IKT-spretnosti za spremljanje študija na daljavo. Naslednji trditvi, s katerimi so se prav tako strinjali, sta, da imajo težave pri ohranjanju motivacije v času tega študija in da so se študiju na daljavo dobro prilagodili. Najmanj strinjani so izražali s trditvijo, da so med študijem na daljavo pridobili več znanja kot pri izvedbi v živo.

Povezanost ocen ustreznosti učnih pristopov s študijskimi pogoji in letnikom študija

V naslednji preglednici prikazujemo rezultate analize, v kateri nas je zanimalo, ali so bile ocene ustreznosti uporabljenih učnih pristopov pri študentih kakor koli povezane z njihovimi pogoji za študij (»indeks učnih pogojev«) in letnikom študija. Za izračun povezanosti med oceno ustreznosti učnih pristopov in indeksom učnih pogojev smo uporabili Pearsonov korelacijski koeficient, za povezave z letnikom študija pa Spearmanov korelacijski koeficient, ki predvideva uporabo ordinalnih spremenljivk.

	Indeks učnih pogojev (IUP)		Letnik študija	
	<i>r</i>	<i>N</i>	<i>rho</i>	<i>N</i>
Spletna predavanja v živo	0,30***	1492	0,05*	1511
Daljša vnaprej posneta predavanja	0,11***	1483	-0,10***	1503
Krajša vnaprej posneta predavanja	0,12	1476	-0,09***	1496
Študijsko gradivo brez aktivnosti	0,07**	1484	-0,07**	1503
Študijsko gradivo z aktivnostmi	0,09***	1483	-0,10***	1502
Komunikacija prek elektronske pošte	0,06*	1461	-0,04	1480

Preglednica 4: Povezanost med oceno ustreznosti učnih pristopov s pogoji za študij (IUP) in letnikom študija

Opombe: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Ugotavljamo, da so študenti večinoma imeli dobre pogoje za študij in so lahko sodelovali v študijskem procesu. Rezultati deskriptivne analize so pokazali, da so v povprečju imeli ustrezne študijske pogoje, so pa med njimi precejšnje razlike ($M = 4,92$, $SD = 1,27$). Rezultati korelacijske analize kažejo na to, da so študenti, ki so imeli v obdobju študija na daljavo ustrezne študijske pogoje, kot bolj ustrezne ocenjevali spletna predavanja v živo ($r = 0,30$; $p < 0,001$), sledijo daljša vnaprej posneta predavanja ($r = 0,11$; $p < 0,001$) in študijsko gradivo z aktivnostmi v spletni učilnici predmeta ($r = 0,09$; $p < 0,001$). Korelacijski koeficienti so v zadnjih dveh primerih zelo nizki, vendar pa statistično pomembni. Enako velja za primerjavo povezav med letnikom študija in oceno ustreznosti. Kljub izračunanim nizkim vrednostim Spearmanovih korelacijskih koeficientov, ki bi jih interpretirali kot zelo šibke, pa je zaznati negativen trend. Predvsem študenti nižjih letnikov so oblike študija v času kriznega izobraževanja na daljavo ocenjevali kot manj ustrezne. Bolj kot so bili študenti in študentke na začetku študija, manj so se jim zdeli ustrezni daljši posnetki predavanj ($rho = 0,10$; $p < 0,001$) in objavljeno študijsko gradivo z aktivnostmi v spletni učilnici ($rho = 0,10$; $p < 0,001$).

Povezanost odnosa do kriznega izobraževanja na daljavo s pogoji za študij in letnikom študija ter pogostostjo uporabe posameznega pristopa

Pri naslednjem raziskovalnem vprašanju smo želeli raziskati, kako je odnos študentov do različnih vidikov kriznega izobraževanja na daljavo povezan s študijskimi pogoji in letnikom študija.

	IUP		Letnik študija	
	<i>r</i>	<i>N</i>	<i>rho</i>	<i>N</i>
Študij na daljavo mi na splošno bolj ustreza kot študij v živo.	0,26***	1492	-0,01	1497
Pri študiju na daljavo je težje vzdrževati motivacijo za študij.	-0,29***	1491	-0,06*	1496
Študiju na daljavo sem se dobro prilagodil/a.	0,37***	1489	0,08***	1494
Pri študiju na daljavo pridobil/-a enako znanje kot pri izvedbi v živo.	0,35***	1011	0,05	1013
Imam ustrezne IKT-spretnosti za študij na daljavo.	0,38***	1491	0,17***	1496
Skrbi me izvedba izpitov na daljavo, ker ne poznam njihovega poteka.	-0,29***	1491	-0,11***	1496
Pri študiju na daljavo pridobil/-a več znanja kot pri izvedbi v živo.	0,28***	1010	-0,03	1012

Preglednica 5: Povezanost med odnosom do kriznega izobraževanja na daljavo, študijskimi pogoji ter letnikom študija

Opombe: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; IUP = indeks učnih pogojev

Korelacijska analiza je pokazala na precej statistično pomembnih povezav, med katerimi je najmočnejše povezave mogoče zaznati med stališči študentov in študijskimi pogoji (IUP). Študenti, ki so imeli med študijem na daljavo boljše pogoje za študij, so pogosteje izražali, da imajo ustrezne IKT-spretnosti za spremljanje študijskega procesa na daljavo in sodelovanje v njem ($r = 0,38$; $p < 0,001$), da so se študiju na daljavo dobro prilagodili ($r = 0,37$; $p < 0,001$), da so med študijem na daljavo pridobili enako ($r = 0,35$; $p < 0,001$) ali celo več znanja ($r = 0,28$; $p < 0,001$) kot pri izvedbi v živo. Študenti iz iste skupine so v večjem delu poročali tudi, da jim študij na daljavo na splošno bolj ustreza kot študij v živo ($r = 0,26$; $p < 0,001$). Na drugi strani pa so študenti, ki med študijem na daljavo niso imeli ustreznih študijskih pogojev, pogosteje poročali, da imajo več težav pri ohranjanju motivacije za študij ($r = -0,29$; $p < 0,001$), in izražali zaskrbljenost zaradi izpitov na daljavo ($r = -0,29$; $p < 0,001$).

Statistično pomembnost je zaznati tudi pri povezanosti stališč študentov z letnikom študija. Spearmanovi korelacijski koeficienti so v tem primeru nekoliko nižji, vendar pa kažejo na statistično pomembno povezanost. Rezultati so pokazali predvsem to, da so študenti višjih letnikov bolj pripravljeni na študij na daljavo in imajo za to tudi ustrezne IKT-spretnosti ($rho = 0,17$; $p < 0,001$). Po drugi strani pa študente nižjih letnikov bolj skrbijo pogoji, v katerih bodo opravljali izpite ($rho = -0,11$; $p < 0,001$).

V naslednji preglednici prikazujemo povezanost študijske obremenjenosti s stališči študentov do študija na daljavo in pogostostjo uporabe določenih učnih pristopov.

	Spletna predavanja v živo	Daljša posneta predavanja	Krajša posneta predavanja	Študijsko gradivo brez aktivnosti	Študijsko gradivo z aktivnostmi	Komunikacija prek e-pošte	Študijska preobremenjenost
ŠnD mi bolj ustreza kot študij v živo.	-0,11***	0,11***	0,19***	0,01	0,19***	0,02	-,41***
Pri ŠnD je težje vzdrževati motivacijo.	0,12**	-0,08**	-0,16***	0,00	-0,16***	0,01	0,44***
ŠnD sem se dobro prilagodil/a.	-0,03	0,02	0,11***	-0,03	0,12***	0,04	-,38***
Pri ŠnD sem pridobil/-a enako znanje kot pri izvedbi v živo.	-0,09*	0,05	0,16***	-0,05	0,21***	0,04	-,44***
Imam ustrezne IKT-spretnosti za ŠnD.	-0,02	-0,03	0,01	-0,07	-0,02	0,05	-0,25***
Skrbi me izvedba izpitov na daljavo.	0,03	-0,02	-0,04	0,04	-0,03	-,05	0,29***
Pri ŠnD dobil več znanja kot pri izvedbi v živo.	-0,09*	0,09*	0,29***	0,03	0,31***	0,03	-,39***
Študijska preobremenjenost	0,26***	-0,01	-0,08**	0,04	-0,11***	0,01	—

Preglednica 6: Povezava med stališči študentov do študija na daljavo, pogostostjo uporabe učnih pristopov in občutkom študijske preobremenjenosti

Opombe: $N = 1282$, *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ŠnD = študij na daljavo

Najprej si oglejmo povezanost med stališči in pogostostjo učnih pristopov. Korelacijska analiza je pokazala veliko statistično pomembnih povezav, vendar pa so vrednosti nizke. Med tistimi, kjer so bile vrednosti višje, je povezava, ki kaže na

to, da so tisti, ki so od učiteljev pogosteje dobivali študijsko gradivo z aktivnostmi v spletni učilnici, ocenili, da so med kriznim izobraževanjem na daljavo pridobili več znanja kot pri izvedbi v živo ($r = 0,31$; $p < 0,001$). Med bolj pomembnimi je tudi povezava med krajšimi posnetimi predavanji in zaznavanjem pridobljenega znanja. Tisti, ki so pogosteje imeli možnost ogleda krajših vnaprej pripravljenih posnetkov predavanj, so ocenili, da so med kriznim izobraževanjem dobili več znanja ($r = 0,29$; $p < 0,001$).

Oglejmo si še povezanost obeh značilnosti z vidika občutka študijske obremenjenosti. Korelacijski koeficienti so v obeh primerih visoki oziroma zmerni. V povezavi s stališči do študija na daljavo ugotavljamo, da so se študijsko manj obremenjeni počutili tisti študenti, ki so menili, da jim študij na daljavo bolj ustreza kot študij v živo ($r = -0,41$; $p < 0,001$), da so pridobili enako znanje kot v času izobraževanja v živo ($r = 0,44$; $p < 0,001$), in tisti, ki so menili, da so se študiju na daljavo dobro prilagodili ($r = 0,38$; $p < 0,001$). Po drugi strani pa rezultati kažejo, da so bili študijsko bolj obremenjeni tisti, ki so imeli med študijem težave z vzdrževanjem motivacije ($r = 0,44$; $p < 0,001$) in jih je skrbela izvedba izpitov na daljavo ($r = 0,29$; $p < 0,001$).

Kar pa zadeva povezavo med pogostostjo uporabljenih učnih pristopov in študijsko obremenjenostjo, ugotavljamo, da sta statistično pomembno povezani predvsem dve značilnosti. Bolj so se počutili obremenjeni tisti, ki so pogosto morali sodelovati v predavanjih v živo ($r = 0,26$; $p < 0,001$). Manj pa so se počutili obremenjeni tisti, ki so imeli možnost uporabe študijskih gradiv z aktivnostmi v spletni učilnici ($r = -0,11$; $p < 0,001$).

Dejavniki v času kriznega izobraževanja na daljavo, ki vplivajo na občutek študijske preobremenjenosti

Za iskanje odgovora na četrto raziskovalno vprašanje smo opravili regresijsko analizo, saj nas je zanimalo, katere spremenljivke najbolj vplivajo na občutek študijske preobremenjenosti študentov. Študijsko preobremenjenost pri študentih smo merili z lestvico, na kateri so študenti izrazili svoj občutek preobremenjenosti zaradi kriznega izobraževanja na daljavo. V Preglednici 7 prikazujemo dejavnike, ki lahko pomembno vplivajo na občutek študijske preobremenjenosti v omenjenem obdobju.

Rezultati regresijske analize so pokazali, da vse uporabljene spremenljivke skupaj pomenijo 32 % pojasnjene variance preobremenjenosti s študijem ($R^2 = 0,32$; $F = 26,76$; $p < 0,001$). Glede na to, da smo ugotavljali vpliv zelo majhnega števila kazalnikov na značilnost, na katero lahko sicer vpliva zelo veliko različnih dejavnikov, lahko rečemo, da predpostavljeni model dobro pojasnjuje študijsko preobremenjenost, saj z izredno malo spremenljivkami razkriva skoraj tretjino razlogov za študijsko preobremenjenost študentov.

Neodvisne spremenljivke	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β
<i>Pogostost uporabljenih učnih pristopov</i>			
Spletna predavanja v živo	,35	,05	,22***
Daljša vnaprej posneta predavanja	,06	,06	,03
Krajša vnaprej posneta predavanja	,01	,07	,00
Študijsko gradivo brez aktivnosti	,04	,03	,03
Študijsko gradivo z aktivnostmi	-,03	,03	-,03
Komunikacija prek elektronske pošte	,02	,03	,02
<i>Stališča do študija na daljavo</i>			
Študij na daljavo mi na splošno bolj ustreza kot študij v živo.	-,04	,04	-,06
Pri študiju na daljavo je težje vzdrževati motivacijo za študij.	,14	,04	,17***
Študiju na daljavo sem se dobro prilagodil/a.	-,02	,04	-,02
Pri študiju na daljavo sem pridobil/-a enako znanje kot pri izvedbi v živo.	-,12	,04	-,15***
Ustrezne IKT-spretnosti za sodelovanje v študijskem procesu na daljavo.	-,05	,04	-,04
Skrbi me izvedba izpitov na daljavo, ker ne poznam njihovega poteka.	,08	,03	,10**
Pri študiju na daljavo sem pridobil/-a več znanja kot pri izvedbi v živo.	-,04	,04	-,04
Indeks učnih pogojev	-,07	,03	-,09*

Preglednica 7: Dejavniki, ki vplivajo na občutek študijske preobremenjenosti

*Opombe: $R^2 = 0,317$ ($N = 820$, $F = 26,735$; $p < 0,001$); odvisna spremenljivka: študijska preobremenjenost, *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$*

Rezultati kažejo, da pet neodvisnih spremenljivk statistično pomembno vpliva na občutek študijske preobremenjenosti, in sicer pogosta uporaba spletnih predavanj v živo ($\beta = 0,22$, $p < 0,001$), težave pri ohranjanju motivacije med kriznim izobraževanjem na daljavo ($\beta = 0,17$, $p < 0,001$), skrb glede izvedbe izpitov na daljavo ($\beta = 0,10$, $p < 0,05$). Na manjši občutek študijske preobremenjenosti pa je vplivalo stališče študentov, da so med kriznim izobraževanjem na daljavo pridobili enako znanje kot pri izvedbi v živo ($\beta = -0,15$, $p < 0,001$), in sicer tudi pri tistih, ki so imeli slabše pogoje za študij ($\beta = -0,09$, $p < 0,05$). Torej, pogosteje kot so se morali študenti udeleževati spletnih predavanj v živo, težje so ohranjali motivacijo za študij in posledično so se počutili bolj obremenjene. Bolj študijsko obremenjeni so se počutili tudi študenti višjih letnikov študija, torej magistrski študenti. Na občutek študijske preobremenjenosti je vplivala tudi stopnja zaskrbljenosti zaradi izpitov na daljavo. Bolj kot so bili študenti zaskrbljeni, kako bodo opravili izpit pri predmetu, izrazitejši je bil pri njih občutek študijske preobremenjenosti.

Razprava

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako so študenti Filozofske fakultete UL doživeli študij na daljavo med pandemijo, ki smo ga opredelili kot »krizno izobraževanje na daljavo«. Poleg ocene izkušnje študija med pandemijo nas je zanimalo tudi, kako so stališča študentov do študija na daljavo povezana z dejavniki, kot so pogoji za študij in letnik študija ter občutek študijske preobremenjenosti. Glavne ugotovitve, ki jih povzemamo v nadaljevanju, smo razdelili v dva vsebinska sklopa.

Izkušnja študija na daljavo med pandemijo

Uvodoma ugotavljamo, da so učitelji med pandemijo in kriznim izobraževanjem na daljavo najpogosteje izvajali spletna predavanja v živo, pri čemer so uporabili različne videokonferenčne sisteme (na Filozofski fakulteti je bila to aplikacija Zoom). Predavanjem v živo je sledila komunikacija učitelja s študenti po e-pošti. Te ugotovitve niso presenetljive, saj je veliko raziskovalcev poročalo o tem, da so učitelji večinoma »preslikali« svoje delo iz fizičnega prostora v virtualnega (Aristovnik idr. 2020; Bao 2020; Hodges idr. 2020; Mažgon idr. 2021). To je bil delno tudi razlog za to, da so Hodges idr. (2020) to obliko poučevanja poimenovali kar »krizno izobraževanje na daljavo«, saj ni sledilo smernicam, ki sicer veljajo ob vpekljevanju izobraževanja na daljavo. Prej omenjena učna pristopa so tudi študenti ocenili kot najbolj ustrezna, kljub temu pa je nadaljnja analiza pokazala, da je vsaj eden izmed teh pristopov za študente izredno naporen in povezan tudi s težavami pri ohranjanju motivacije.

Kar zadeva odnos ali stališča do določenih vidikov študija na daljavo, smo ugotovili, da so se študenti najbolj strinjali s trditvijo, da imajo ustrezne IKT-spretnosti za spremljanje študija na daljavo, da so se tej obliki študija tudi dobro prilagodili, hkrati pa so poročali o težavah pri ohranjanju motivacije. Na videz kontradiktorni rezultati, ki pa kažejo, da so bile izkušnje študentov med kriznim izobraževanjem različne, in tudi to, da teh izkušenj ni možno enoznačno ocenjevati kot dobre ali slabe.

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, kakšna je povezanost med oceno ustreznosti posameznih učnih pristopov z dejavniki, kot so študijski pogoji in letnik študija. Analiza je pokazala, da so študenti, ki so ocenili, da so imeli med študijem na daljavo ustrezne pogoje za študij, kot ustrezne in primerne ocenili tudi večino aktivnosti, ki so jih v tem času zanje pripravili učitelji. Statistično pomembne povezave so se pojavile tudi v kategorijah, ki se nanašajo na letnik študija. Spearmanovi korelacijski koeficienti so negativni in izredno nizki, vendar pa (tudi zaradi velikosti vzorca) statistično pomembni. To pomeni, da so različne učne pristope na daljavo kot bolj ustrezne ocenjevali predvsem študenti in študentke nižjih letnikov. Kot smo že opozorili, pa so koeficienti povezanosti tako nizki, da težko sklepamo, ali so te povezave pomembne tudi v populaciji.

Analiza povezav med stališči do kriznega izobraževanja na daljavo, študijski pogoji (IUP) in letnikom študija (Preglednica 5) kaže nekaj zanimivih rezul-

tatov. Ugotovili smo, da so študijski pogoji v vseh primerih povezani z odnosom do študija na daljavo, vplivajo pa tudi na oceno študentov o svoji usposobljenosti za študij na daljavo. Pri študentih, ki niso imeli ustreznih pogojev za študij, smo namreč ugotovili nekaj negativnih stališč in težav z motivacijo. Ti rezultati potrjujejo dejstvo, da ima študij na daljavo sicer velik potencial, vendar je tega mogoče uresničiti le, če imajo vsi udeleženci v procesu na voljo ustrezne pogoje. Kot so pokazale številne študije tudi na nižjih ravneh izobraževanja (OŠ in SS), je zaprtje šol vplivalo na vse učence, še posebej pa na najranljivejše, ki se pogosteje ubadajo z dodatnimi ovirami, kot so slaba internetna povezava, neustrezna strojna ali programska oprema, neustrezen prostor za učenje in pogosto premalo razvite IKT-spretnosti za sodelovanje v tovrstni obliki izobraževanja (Aristovnik idr. 2020; Czerniewicz idr. 2020; Katz idr. 2021; OECD 2020). Rezultati naše raziskave pa kažejo tudi, da so imeli študenti nižjih letnikov več težav kot starejši kolegi pri ohranjanju motivacije za študij na daljavo, slednji so se tej obliki študija tudi bolje prilagodili. Študenti višji letnikov so poročali tudi, da imajo ustrezno razvite IKT-spretnosti za študij na daljavo.

Stališča do študija na daljavo in občutek študijske preobremenjenosti

Zanimalo nas je tudi, ali obstaja povezanost med tem, kako pogosto so študenti med študijem na daljavo uporabljali posamezne načine dela in njihovo naravnostjo do študija na daljavo nasploh (Preglednica 6). Rezultati so pokazali, da so študenti, ki so ocenili, da so pri predmetu pogosteje uporabljali videoposnetke predavanja, menili, da so med študijem na daljavo lažje ohranjali motivacijo, in da je bilo to tudi pozitivno povezano s trditvijo, da jim študij na daljavo bolj ustreza kot študij, ki poteka na fakulteti. Vendar to ne velja nujno za vse študente. Kot ugotavljajo Velde idr. (2021), študenti nižjih letnikov sicer pozitivno ocenjujejo prilagodljivost, ki jo omogočajo asinhrona predavanja, a jim je za to, da ostanejo vključeni v študijski proces, pomembnejše, da imajo pri učenju novih vsebin podporo učitelja, možnost neposredne komunikacije z njim in njegovo spodbudo (Velde idr. 2021), za kar obstaja več razlogov. Asinhrona oblika študentom omogoča, da si videoposnetek predavanja ogledajo takrat, ko imajo več časa in so za študij bolj motivirani. Druga značilnost videoposnetkov je, da si jih posameznik lahko ogleda večkrat ali v krajših odlomkih. Vse to pa lahko pozitivno vpliva na ohranjanje motivacije v primerjavi s predavanji v živo, ki potekajo prek spleta in ki jim morajo študenti slediti v skladu z urnikom predmeta. Precej pomembna pa je tudi kakovost teh posnetkov. Kot ugotavlja Choe idr. (2019), sta zadovoljstvo študentov z vnaprej posnetimi predavanji in učinek, ki ga lahko dosežemo skozi to obliko dela, v veliki meri odvisna tudi od načina, kako je bil posnetek pripravljen, dolžine posnetka itd. Podobno v svojih kvalitativni študiji ugotavlja Harrison (2020). Večina študentov, ki se izobražujejo na daljavo, si je v omenjeni raziskavi videoposnetke ogledala in so jim bili všeč, nezanimljiv delež študentov pa se za ogled ni odločil zaradi slabe kakovosti posnetka. Te in podobne ugotovitve kažejo, da ima največji vpliv na stu-

dentovo učenje kakovost učitelja (v tem primeru kot tistega, ki je video ustvaril).

Naslednja pomembna ugotovitev je, da študenti, ki so imeli v spletnih učilnicah na voljo več študijskega gradiva, ki so mu sledile aktivnosti, ocenjujejo, da so na ta način celo pridobili več znanja kot pri izvedbi v živo. To je pomemben rezultat, ki kaže, da so vodene ali samostojne dejavnosti v spletnih učnih okoljih (npr. Moodle) precej koristne za učenje, če so ustrezno načrtovane in izvedene. Pomembno spoznanje, ne samo z vidika zagotavljanja kakovosti študija na daljavo na splošno, temveč tudi pri razmislekih o uvajanju kombiniranih oblik izobraževanja v prihodnje.

Nazadnje smo preverili, kateri dejavniki vplivajo na občutek študijske preobremenjenosti študentov med kriznim izobraževanjem na daljavo (Preglednica 7). V času covida-19 je bilo narejenih kar nekaj raziskav, ki so v tej zvezi raziskovale vidik prekinitve šolanja v živo (Baticulon idr. 2021; Conrad 2022; James idr. 2021). V naši raziskavi se je pri občutku študijske preobremenjenosti nekoliko presenetljivo pokazalo, da sami učni pristopi in načini dela na ta občutek pri študentih niso imeli vpliva – z eno izjemo. Pričakovali smo, da se bo veliko število posnetih predavanj in različne dejavnosti, ki jih učitelji organizirajo v spletnih učilnicah, pri študentih odražalo skozi občutek obremenjenosti in kot stres v času kriznega izobraževanja na daljavo, a analiza naših pričakovanj ni potrdila. Kot statistično pomemben napovedovalec preobremenjenosti se je pokazala samo zelo pogosta uporaba spletnih predavanj v živo. Naše rezultate potrjujejo tudi raziskave, kjer so analizirali vpliv nadpovprečne uporabe tehnologije v času pandemije (npr. James idr. 2021).

Na zaznavanje študijske preobremenjenosti so vplivale zlasti težave pri ohranjanju motivacije, pa tudi pomisleki glede spremenjenih načinov ocenjevanja znanja. Stališča in odnos študentov do kriznega izobraževanja na daljavo so se pokazali kot pomemben dejavnik študijske preobremenjenosti tudi v drugih raziskavah (Conrad 2022). Slednje lahko delno odraža tudi spremenjene zahteve učiteljev in načinov dela v tem obdobju. Tudi zato, ker učitelji na prehod niso bili pripravljene, so lahko študentom postavljali drugačne zahteve, kot bi jih, če bi študij potekal na fakulteti (več je bilo samostojnega dela študentov, pri nekaterih predmetih so učitelji povečali obseg študijske literature ali število študijskih aktivnosti), kar je lahko povečalo tudi obremenjenost študentov. Podobno ugotavljajo drugi avtorji, med njimi tudi taki, ki tovrstnim oblikam dela nasprotujejo (Tino 2020).

Omejitve raziskave

Opravljen raziskava opredeljuje morebitne ovire za učinkovito izvedbo študija na daljavo in možne izboljšave. Izvedena je bila na velikem vzorcu študentov (skoraj 50 % vseh vpisanih študentov in študentk) in je prinesla nekaj zanimivih ugotovitev o študiju na daljavo med pandemijo, vendar ima tudi nekaj omejitev. Med njimi omenjamo metodo vzorčenja in samo raziskovalno metodo. Vzorec je bil izbran priložnostno, anketiranje pa je bila izvedeno prek spleta. Slednje pomeni, da so na vprašanja najverjetneje odgovarjali tisti študenti, ki so imeli doma boljše pogoje za študij in ki s študijem na daljavo niso imeli večjih težav. Poleg tega na

spletne ankete pogosto odgovarjajo tisti, ki imajo bolj pozitiven odnos do teme, ki jo obravnava anketa. Zaradi tega sklepamo, da je to vplivalo tudi na velikost razlik, ki smo jih ugotovili v raziskavi. Če zapišemo nekoliko drugače, te so v resnici večje, kot jih je razkrila raziskava. V prihodnosti bi bilo vsekakor smiselno te rezultate poleg razširitve vzorca študentske ankete s študenti drugih programov (tj. ne le družboslovnih) potrditi tudi z drugimi kvalitativnimi metodami.

Sklep

V prispevku smo obravnavali nekatere dejavnike, ki so vplivali na kakovost študija med pandemijo na izbrani fakulteti v Sloveniji in izkušnje študentov. Raziskava, ki je bila opravljena na velikem vzorcu študentov, je prinesla nekaj zanimivih ugotovitev o študiju na daljavo v tem obdobju. Kot so pokazali rezultati, je bila ocena tovrstne oblike študija zelo odvisna od uporabljenih načinov dela in prevladujočih učnih pristopov tudi v času pred pandemijo. Pokazalo se je tudi, da v nekaterih primerih učni pristopi niso bili tako pomemben dejavnik kot (učni) pogoji za študij, v katerih je študent bival in študiral v času kriznega izobraževanja na daljavo. Neprimerne razmere v domačem okolju lahko pri študentih vodijo v stres, obup in apatičnost.

Kljub izpostavljenim ugotovitvam pa menimo, da je smiselno nekatere rešitve in didaktične pristope iz tega obdobja ohraniti in nadalje razvijati tudi v popandemičnem obdobju, vendar pod določenimi pogoji. In sicer: (1) Za sodelovanje pri študiju na daljavo morajo imeti vsi študenti enake učne in tehnične pogoje (strojna in programska oprema, dobra internetna povezava, mirno učno okolje itd.). (2) Učne metode in načini dela morajo biti prilagojeni okolju, v katerem poteka učenje. Slednje pomeni tudi, da (3) morajo biti učitelji didaktično usposobljeni za izvedbo študija na daljavo. (4) Omogočiti je treba sodelovanje med učiteljem in študenti ter med študenti samimi kot enega od načinov tako študijske kot psihološke podpore pri študiju na daljavo.

Ob vseh že (po)znanih posledicah, ki jih je prinesla pandemija, je ta jasno pokazala tudi, da izobraževalni sistemi in univerze še zdaleč niso pripravljeni na tovrstne oblike poučevanja in učenja. Zaradi tega in številnih drugih pasti (med katerimi zagotovo velja poudariti pomanjkanje stika med udeleženci izobraževanja), prispevek končujemo z mislijo, da tovrstna oblika izobraževanja ne more in ne sme postati naša »nova normalnost«.

Članek je rezultat raziskovalnega dela v okviru raziskovalnega programa P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga financira ARRS.

Raziskavo je v času kriznega izobraževanja na daljavo omogočilo in podprlo takratno vodstvo Filozofske fakultete, za kar se avtorja iskreno zahvaljujeva.

Literatura in viri

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. in Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12, št. 20, str. 8438.
- Ashour, S. (2020). How technology has shaped university students' perceptions and expectations around higher education: an exploratory study of the United Arab Emirates. *Studies in Higher Education*, 45, št. 12, str. 2513–2525.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, št. 2, str. 113–115.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd.
- Baticulon, R. E., Sy, J. J., Alberto, N. R. I., Baron, M. B. C., Mabulay, R. E. C., Rizada, L. G. T. ... Reyes, J. C. B. (2021). Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. *Medical Science Educator*, 31, št. 2, str. 615–626.
- Bitzer, E. in Bruin, C. T.-D. (2004). The effect of factors related to prior schooling on student persistence in higher education. *South African Journal of Education*, 24, št. 2, str. 119–125.
- Brečko, B. N. (2016). Spremenjene pedagoške prakse z uporabo IKT. *Andragoška spoznanja*, 22, št. 4, str. 43–56.
- Bregar, L. in Puhek, M. (2017). *Analiza stanja na področju digitalizacije in e-izobraževanja v visokem šolstvu v Sloveniji*. Maribor: DOBA Fakulteta. Dostopno na: http://www.doba.si/ftp/dokumenti/fakulteta/gradiva/Bregar_Puhek_2017_IKTvVS.pdf (pridobljeno 3. 5. 2022).
- Bregar, L., Zgajmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Carrillo, C. in Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43, št. 4, str. 466–487.
- Chambel, M. J. in Curral, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54, št. 1, str. 135–147.
- Choe, R. C., Scunic, Z., Eshkol, E., Cruser, S., Arndt, A., Cox, R. ... Crosbie, R. H. (2019). Student satisfaction and learning outcomes in asynchronous online lecture videos. *CBE—Life Sciences Education*, 18, št. 4, str. ar55.
- Conrad, C., Deng, Q., Caron, I., Shkurska, O., Skerrett, P. in Sundararajan, B. (2022). How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during Canada's Covid-19 response. *British Journal of Educational Technology*, 53, št. 3, str. 534–557.
- Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M. ... Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality and Covid-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, 2, št. 3, str. 946–967.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. in Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. Geneva: European University Association absl. Dostopno na: <https://eua.eu/downloads/publications/digihe%20new%20version.pdf> (pridobljeno 3. 5. 2022).
- Harrison, T. (2020). How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35, št. 3, str. 260–276.

- Henderson, M., Selwyn, N. in Aston, R. (2015). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42, št. 8, str. 1–13.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. in Bond, M. A. (27. marec 2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Dostopno na: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (pridobljeno 3. 1. 2022).
- Jääskelä, P., Häkkinen, P. in Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 49, št. 3–4, str. 198–211.
- James, T. L., Zhang, J., Li, H., Ziegelmaier, J. L. in Villacis-Calderon, E. D. (2021, v tisku). The moderating effect of technology overload on the ability of online learning to meet students' basic psychological needs. *Information Technology & People*.
- Karr-Wisniewski, P. in Lu, Y. (2010). When more is too much: Operationalizing technology overload and exploring its impact on knowledge worker productivity. *Computers in Human Behavior*, 26, št. 5, str. 1061–1072.
- Katz, V. S., Jordan, A. B. in Ognyanova, K. (2021). Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of U.S. undergraduates. *PLOS ONE*, 16, št. 2, str. e0246641.
- Mažgon, J., Kalin, J., Kaminskienė, L., Gedvilienė, G., Tütlys, V. in Skubic Ermenc, K. (2021). Coping with challenges of the COVID-19 lockdown in public education of Lithuania and Slovenia: Views of school heads. *Pedagogika*, 143, št. 3, str. 5–22.
- Means, B., Bakia, M. in Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. New York: Routledge.
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. V: D. Keegan (ur.). *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge, str. 22–38.
- OECD. (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insight from PISA, Tackling Coronavirus (COVID-19): Contributing to a global effort*. OECD. Dostopno na: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658 (pridobljeno 1. 5. 2021)
- Radovan, M., Kristl, N., Jedrinić, S., Papić, M., Hrovat, L., Žurbi, R., Ferk Savec, V., Dečman, M., Bešter, J., Pratinemer, A., Metljak, M., Vrečko, L., Cerar, Š., Rugelj, J., Zapušek, M., Drobnič, F., Burger, G., Danko, M., Keržič, D. ... Leskošek, B. (2018). *Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v visokošolski pedagoški proces na članicah Univerze v Ljubljani: analiza stanja didaktične uporabe IKT na članicah Univerze v Ljubljani s tehničnimi in organizacijskimi vidiki uporabe IKT*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Dostopno na: https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/projekti/projekti_2014_2020-z_inovativno_uporabo_ikt_do_odlicnosti/ (pridobljeno 3. 5. 2022).
- Selwyn, N. (2014). *Digital technology and the contemporary university: degrees of digitization*. London; New York: Routledge.
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21, št. 8, str. 1006–1021.
- Tino, C. (2020). An integrative interpretation of personal and contextual factors of students' resistance to active learning and teaching strategies. *Andragoška spoznanja*, 26, št. 2, str. 59–74.
- UNESCO. (4. marec 2020). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. Dostopno na: <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> (pridobljeno 10. 9. 2021).
- UNICEF. (26. avgust 2020). *COVID-19 and school closures: Are children able to continue*

learning. Dostopno na: <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/> (pridobljeno 10. 12. 2021).

Velde, R. van der, Blignaut – van Westrhenen, N., Labrie, N. H. M. in Zweekhorst, M. B. M. (2021). 'The idea is nice... but not for me': First-year students' readiness for large-scale 'flipped lectures'—what (de)motivates them? *Higher Education*, 81, št. 6, str. 1157–1175.

Marko RADOVAN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Danijela MAKOVEC RADOVAN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

THE STUDENTS' EXPERIENCE OF EMERGENCY REMOTE EDUCATION DURING THE COVID - 19 PANDEMIC

Abstract: The measures taken to contain the Covid 19 pandemic have affected the way it is studied in many countries around the world. Faculties did not have time to devise a strategy for delivering their courses because of the sudden changeover, and faculty had to find their own ways of delivering courses, many of them proving to be inadequately trained because they did not know how to use the online tools for the changeover. The latter was certainly felt by the students as well, so in this paper we focus on how the students of the Faculty of Arts at the University of Ljubljana experienced the changes in the way of studying. The results of the survey show that students' assessment of the appropriateness of different teaching methods differed depending on various factors, including the conditions students had at home to study. The conditions at home influenced students' attitudes towards distance learning, their assessment of their competence for distance learning, as well as their motivation to study and their feeling of being overwhelmed. Thus, more study difficulties, negative attitudes and motivation problems were observed among students who were not provided with adequate study conditions. Nevertheless, the results of the study show that distance learning has a potential that can only be used if all those involved in the process are provided with the right conditions. We conclude this paper with four recommendations that should be considered when introducing this type of study.

Keywords: distance learning, Covid-19, emergency remote teaching, teaching approaches, students' attitudes

Email for correspondence: marko.radovan@ff.uni-lj.si