

UNIVERZA V MARIBORU
EKONOMSKO-POSLOVNA FAKULTETA

Magistrsko delo

**STRAH PRED UVEDBO TEHNOLOGIJ IN
ŠOLANJE NA DALJAVO V ČASU EPIDEMIJE**

December 2021

Frosina Smilevska

UNIVERZA V MARIBORU
EKONOMSKO-POSLOVNA FAKULTETA

**STRAH PRED UVEDBO TEHNOLOGIJ IN
ŠOLANJE NA DALJAVO V ČASU EPIDEMIJE**
Magistrsko delo

Študentka: Frosina Smilevska
Študijski program: Ekonomske in poslovne vede
Študijska usmeritev: MIEP
Mentorica: dr. Simona Sternad Zabukovšek
Lektorica: mag. Gordana Rodinger, prof. slov. j.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici, dr. Simoni Sternad Zabukovšek, za strokovne nasvete in nasvete pri nastajanju magistrskega dela.

NASLOV DELA: STRAH PRED UVEDBO TEHNOLOGIJ IN ŠOLANJE NA DALJAVO V ČASU EPIDEMIJE

Ključne besede: šolanje na daljavo, stres na delovnem mestu, digitalni stres, IKT.

UDK: 37.018.43:004

POVZETEK

Razglasitve pandemije COVID-19 je prinesla številne spremembe na delovnih mestih, še posebej v šolstvu. Po razglasitvi pandemije so vlade celega sveta, vključno s Slovenijo, predlagale preusmeritev izobraževanja iz klasičnega v izobraževanje na daljavo. Izobraževanje na daljavo je zahtevalo večjo uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), za katero so učenci, učitelji ter ravnatelji bolj ali manj usposobljeni.

Učitelji so morali preusmeriti oziroma prilagoditi svoj način poučevanja. Ena od prilagoditev je bila uporaba IKT. Predvidevamo, da vsi učitelji niso enako digitalno pismeni in zato so nekateri v času zaprtja šol doživeli tehnostres. Kaj je tehnostres in stres na delovnem mestu smo opisali v teoretičnem delu magistrskega dela. V teoretičnem delu smo opisali tudi klasično izobraževanje in izobraževanje na daljavo, njune prednosti in slabosti ter značilnosti.

V empiričnem delu smo analizirali že obstoječo razikavo. Zanimalo nas je, kako so se učitelji, učenci ter ravnatelji znašli v času zaprtja šol. Še posebej nas je zanimalo, če je bilo izobraževanje na daljavo bolj zahtevno in stresno.

Na podlagi analize rezultatov že obstoječe razikave smo ugotovili, da izobraževanje na daljavo je bilo za učitelje in za učence bolj stresno in zahtevno. Ravnatelji pa so se v novonastali situaciji bolje znašli, saj so trdili, da so delali z istim tempom in samo po nekoliko prilagojenem urniku.

TITLE: FEAR OF THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGIES AND DISTANCE EDUCATION DURING THE EPIDEMIC

Keywords: distance learning, workplace stress, digital stress, ICT.

UDC classification: 37.018.43:004

ABSTRACT

The proclamation of the COVID-19 pandemic brought changes in school jobs. Following the declaration of a pandemic, governments around the world, including Slovenia, proposed to shift education from traditional to distance education. Distance education required greater use of information and communication technologies (ICT), for which students, teachers and principals are more or less portrayed.

Teachers had to reorient or adapt their way of teaching. By adapting, they had to use ICT. We assume that teachers are not all equally literate digitally and that is why some experienced technostress at the time the school was closed. What is technostress and stress in the workplace we described in the theoretical part of the master's thesis. In the theoretical part. We also described classical and distance education, their advantages and disadvantages, and characteristics.

In the empirical part, we analyzed the already existing research. We were interested in how teachers, students and principals found themselves during the closed school. We were particularly interested in whether distance education was more demanding and stressful.

Based on the analysis of the results of the already existing research, I prepared that distance education was more stressful and demanding for teachers and students. The principals, however, found themselves better in the new situation and claimed to have worked with the same pace and only a slightly coordinated schedule.

Priloga 6 – IZJAVA O AVTORSTVU ZAKLJUČNEGA DELA

UNIVERZA V MARIBORU
Ekonomsko-poslovna fakulteta
(Ime članice UM)

IZJAVA O AVTORSTVU ZAKLJUČNEGA DELA

Ime in priimek študent-a/-ke: Frosina Smilevska

Študijski program: EKONOMSKE IN POSLOVNE VEDE

Naslov zaključnega dela: Strah pred uvedbo tehnologij in šolanje na daljavo v času epidemije

Mentor/-ica: Simona Sternad Zabukovšek

Somentor/ica: _____

Podpisan-i/-a študent/-ka Frosina Smilevska

- izjavljam, da je zaključno delo rezultat mojega samostojnega dela, ki sem ga izdelal/-a ob pomoči mentor-ja/-ice oz. somentor-ja/-ice;
- izjavljam, da sem pridobil/-a vsa potrebna soglasja za uporabo podatkov in avtorskih del v zaključnem delu in jih v zaključnem delu jasno in ustrezno označil/-a;
- na Univerzo v Mariboru neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve avtorskega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico ponuditi zaključno delo javnosti na svetovnem spletu preko DKUM; sem seznanjen/-a, da bodo dela deponirana/objavljena v DKUM dostopna široki javnosti pod pogoji licence Creative Commons BY-NC-ND, kar vključuje tudi avtomatizirano indeksiranje preko spleta in obdelavo besedil za potrebe tekstovnega in podatkovnega rudarjenja in ekstrakcije znanja iz vsebin; uporabnikom se dovoli reproduciranje brez predelave avtorskega dela, distribuiranje, dajanje v najem in priobčitev javnosti samega izvirnega avtorskega dela, in sicer pod pogojem, da navedejo avtorja in da ne gre za komercialno uporabo;
- dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v zaključnem delu in tej izjavi, skupaj z objavo zaključnega dela.

Uveljavljam permissivnejšo obliko licence Creative Commons: _____ (navedite obliko)

Kraj in datum: Maribor, 23.12.2021

Podpis študent-a/-k



Priloga 6a – IZJAVA O ISTOVETNOSTI TISKANE IN ELEKTRONSKE OBLIKE ZAKLJUČNEGA DELA

UNIVERZA V MARIBORU
Ekonomsko-poslovna fakulteta
(ime članice UM)

IZJAVA O ISTOVETNOSTI TISKANE IN ELEKTRONSKE OBLIKE ZAKLJUČNEGA DELA

Ime in priimek študent-a/-ke: Frosina Smilevska

Študijski program: EKONOMSKE IN POSLOVNE VEDE

Naslov zaključnega dela: Strah pred uvedbo tehnologij in šolanje na daljavo v času epidemije

Mentor/-ica: Simona Sternad Zabukovšek

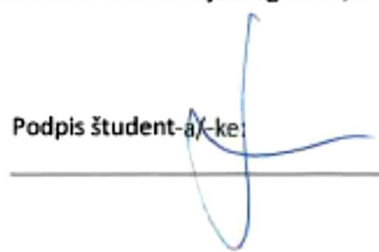
Somentor/-ica: _____

Podpisan-i/-a študent/-ka Frosina Smilevska

- izjavljam, da je tiskana oblika zaključnega dela istovetna elektronski obliki zaključnega dela, ki sem jo oddal/-a za objavo v DKUM.

Kraj in datum: Maribor, 23.12.2021

Podpis študent-a/-ke:





Univerza v Mariboru

Ekonomsko-poslovna fakulteta
Razlagova 14
2000 Maribor, Slovenija



Obrazec 3: IZJAVA O JEZIKOVNEM PREGLEDU MAGISTRSKEGA DELA

»Izjava o jezikovnem pregledu magistrskega dela« je priloga trdo vezanega izvoda magistrskega dela.

**IZJAVA
O JEZIKOVNEM PREGLEDU MAGISTRSKEGA DELA**

Podpisani-a:

mag. Gordana Rodinger, prof. slov. j.

(ime in priimek ter strokovni naslov ali naziv),

izjavljam, da sem magistrsko delo z naslovom

STRAH PRED UVEDBO TEHNOLOGIJ IN ŠOLANJE NA DALJAVO V ČASU
EPIDEMIJE

avtorja/avtorice

Frosine Smilevske

pregledal/-a in potrjujem, da je zaključno delo napisano slovnično in jezikovno pravilno.

Podpisan-i/-a izjavljam, da se strinjam z javno objavo svojega imena na magistrskem delu.

Datum: 13. 12. 2021

Podpis:



KAZALO

KAZALO TABEL	ii
SEZNAM OKRAJŠAV.....	iii
1 Uvod	1
1.1 Opredelitev oz. opis problema	3
1.2 Namen, cilji in hipoteze.....	3
1.3 Predpostavke in omejitve.....	4
1.4 Predvidene metode.....	4
2 Klasično izobraževanje in izobraževanje na daljavo	5
2.1. Klasično izobraževanje	5
2.1.1 Značilnosti klasičnega izobraževanja	5
2.1.2 Prednosti in pomanjkljivosti klasičnega izobraževanja	5
2.2 Izobraževanje na daljavo.....	6
2.2.1 Zgodovina izobraževanja na daljavo	7
2.2.2 Značilnosti izobraževanja na daljavo.....	8
2.2.3 Prednosti in pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo.....	9
2.2.4 Modeli izobraževanja na daljavo	11
3 Stres, ki izvira iz uporabe IKT – tehnostres	15
3.1 Opredelitev stresa na delovnem mestu	15
3.2 Vzroki za nastanek stresa	16
3.3 Opredelitev tehnostresa	19
3.4 Vpliv tehnostresa na učitelje.....	20
3.5 Vpliv tehnostresa na učence	21
4 Analiza raziskave – Izobraževanje na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji	23
4.2 Raziskovalni vzorec	23
4.2.1 Učiteljice in učitelji	23
4.2.2 Učenke in učenci ter dijakinje in dijaki	25
4.2.3 Ravnateljice in ravnatelji	26
4.2.4 Sodelujoči v fokusnih skupinah.....	27
4.3 Instrumentarij	28
4.4 Potek raziskave.....	28
4.5 Analiza rezultatov raziskave.....	29
4.6 Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljev	29
4.6.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo s perspektive učiteljev.....	29
4.6.2 Izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije.....	34
4.6.3 Prednosti in slabosti izobraževanja na daljavo s strani učiteljev	41
4.6.4 Usposobljenost in pripravljenost učiteljev za izobraževanje na daljavo.....	44

4.7 Izobraževanje na daljavo s perspektive učencev	48
4.7.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo s perspektive učencev	48
4.7.2 Težave, s katerimi so se soočali učenci tekom izobraževanja na daljavo	50
4.7.3 Priložnosti v času izobraževanja na daljavo	53
4.8 Pedagoško vodenje v času zaprtja šol s perspektive ravnateljev	54
5 Sklep.....	59

KAZALO SLIK

Slika 1 Grafični prikaz prevladujočega načina izvajanja pouka v času izobraževanja na daljavo.....	36
Slika 2 Grafični prikaz organizacija urnika v času izobraževanja na daljavo	37
Slika 3 Grafični prikaz vzpostavitev stika z učenci.....	38
Slika 4 Grafični prikaz usklajenost glede načina sporazumevanja.....	40
Slika 5 Grafični prikaz težave učiteljev v času izobraževanja na daljavo	42

KAZALO TABEL

Tabela 1: Bolj ali manj stresne zaposlitve	17
Tabela 2: Sodelujoči učitelji	23
Tabela 3: Deleži sodelujočih učiteljev.....	24
Tabela 4: Sodelujoči srednješolski učitelji po programih.....	24
Tabela 5: Sodelujočih učitelji po leith poučevanja.....	24
Tabela 6: Sodelujoči učitelji po območnih enotah.....	25
Tabela 7: Sodelujoči učenci/dijaki po razredih/letnikih	25
Tabela 8: Sodelujoči učenci/dijaki po spolu	26
Tabela 9: Deleži sodelujočih učencev/dijakov po vrsti šole.....	26
Tabela 10: Sodelujoči ravnatelji po območnih enotah ZESS	27
Tabela 11 Deleži sodelujočih ravnateljev po vrsti šole	27
Tabela 12: Učitelji razredne stopnje OŠ	30
Tabela 13: Učitelji predmetne stopnje OŠ.....	31
Tabela 14: Srednješolski učitelji.....	31
Tabela 15: Spremembe v pojmovanju znanja učiteljev	32
Tabela 16: Splošna ocena kakovost pouka	33
Tabela 17: Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije	35
Tabela 18: Organizacija urnika v času izobraževanja na daljavo	36
Tabela 19: Način vzpostavljanja stikov z učenci	38
Tabela 20: Usklajenost načinov sporazumevanja z učenci glede na stopnjo poučevanja	39
Tabela 21: Povprečne vrednosti ocen treh skupin učiteljev na lestvicah strinjanja s trditvami o težavah v času izobraževanja na daljavo.....	41

Tabela 22: Povprečne ocene strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na priložnosti izobraževanja na daljavo treh skupin učiteljev	43
Tabela 23: Samoocena veščin uporabe digitalne tehnologije za namene izobraževanja na daljavo.....	44
Tabela 24: Frekvenčna distribucija izobraževalnih potreb treh skupin učiteljev za namene izobraževanja na daljavo	47
Tabela 25: Povprečne vrednosti odgovorov učencev in dijakov na različnih stopnjah izobraževanja na lestvicah doživljanja izobraževanja na daljavo.....	49
Tabela 26: Povprečna ocena pogostosti pomoči staršev učenk in učencev na različnih stopnjah izobraževanja.....	49
Tabela 27: Težave, s katerimi so se pri svojem učenju srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo	51
Tabela 28: Težave, s katerimi se pri svojem učenju srečujejo učenci in dijaki v času pouka na daljavo - razlike med fanti in dekleti.....	52
Tabela 29: Mnenje učencev in dijakov o sodelovanju s svojim razrednikom/razredničarko v času izvajanja pouka na daljavo	52
Tabela 30: Priložnosti dela na domu v času epidemije koronavirusa, kot jih zanavajo učenci in dijaki.....	53
Tabela 31: Vodenje šole in letni delovni načrt v času izobraževanja na daljavo	54
Tabela 32: Komunikacijski kanali za sodelovanje ravnatelja s strokovnimi delavci	55
Tabela 33: Oblikovanje urnika v času izobraževanja na daljavo.....	55
Tabela 34: Izvajalci oblik strokovnega vodenja v času izobraževanja na daljavo	56
Tabela 35: Usposobljenost za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo	57
Tabela 36: Področja vodenja šole na daljavo, katerih zanavajo ravnatelji največ težav	58

SEZNAM OKRAJŠAV

IKT	Informacijsko-komunikacijskih tehnologij
RS	Republika Slovenija
LDN	Letni delovni načrt

1 UVOD

11. marca 2020 je Svetovna zdravstvena organizacija razglasila COVID-19 za globalno pandemijo. Po hitrosti, s katero se je COVID-19 razširil na vse dele sveta in z namenom, da bi zajezili širjenje bolezni, je večina vlad po svetu, vključno s Slovenijo, odobrila socialne omejitvene ukrepe brez primere, s pomočjo katerih bi le to omejili. Ti ukrepi so med drugim zahtevali socialno distanciranje in začasno fizično zaprtje izobraževalnih ustanov. Zaradi hitrega širjenja koronavirusa je večina vlad po svetu, vključno s Slovenijo, odobrila ukrepe za socialno distanciranje. Ti ukrepi so med drugimi vključevali socialno distanciranje in začasno zaprtje izobraževalnih ustanov. Izobraževalne ustanove so morale sprejeti digitalni pristop k poučevanju in učenju udeležencev izobraževanja, pri čemer so tradicionalno osebno poučevanje v razredu prenesli na pretežno učenje na daljavo, kjer se poučevanje na daljavo največkrat izvaja na digitalnih platformah. Pred razglasitvijo pandemije smo bili vsi vajeni tradicionalnega poučevanja. Z napredkom tehnologije, kot so telefon, radio, televizija in nazadnje internet, so se pojavile nove metode in oblike učenja, vključno z učenjem na daljavo. Pred pandemijo so bili že prisotni tudi različni načini izobraževanja na daljavo, vendar se v praksi niso pogosto uporabljali. Z razglasitvijo pandemije so se bile izobraževalne ustanove prisiljene v kratkem času organizirati in preusmeriti tradicionalno oziroma klasično izobraževanje v izobraževanje na daljavo. Razvoj tehnologije je omogočil uvedbo le tega brez večjih težav. Preko spleta namreč lahko učenci in ostali, ki se izobražujejo, pridobijo navodila in se učijo doma, tako da preprosto kliknejo nekaj gumbov na računalniku, da v živo ali asinhrono poslušajo profesorja, ki je tudi lahko več kilometrov stran. Prav komunikacija s profesorji rešuje težave in omogoča, da ni potrebe po fizični prisotnosti v učilnici. Čeprav je tovrstno izobraževanje zaradi vzpostavitve sistema dražje, je izobraževanje na daljavo napredovalo tako v konceptu kot tudi v praksi, saj se izvaja »kjerkoli« in »kadarkoli«. Učenje na daljavo je za vse učence izziv. Najboljša orodja so Lahko so na voljo najboljše orodja, vendar če vsi učeči do orodij nimajo enakega dostopa, ustreznega časa za pripravo in usposabljanja za uporabo v šoli, prav tako pa se temu ne prilagodijo obstoječi učni načrti ali ne pride do razvoja popolnoma novih učnih načrtov predmetov, je težko ponoviti izkušnjo osebnega učenja na spletu. Posledično se pri učenju na daljavo pojavljajo nekatera vprašanja, denimo ali ponuja enako vrednost kot učenje v razredu in ali pomaga učencem, da absorbirajo znanje, kot bi ga, če bi bili v učilnici? Čeprav so ta vprašanja pomembna, obstajajo dodatna pomembna vprašanja, ki jih morajo šolske ustanove upoštevati, na primer, kako učencem brez zanesljivega dostopa do interneta in/ali tehnologije pomagati pri digitalnem učenju. Razlika v dostopu do tehnologije in dostopa do interneta je še posebej očitna med manjšinskimi populacijami. Medtem ko so nekatere šole učencem v stiski lahko zagotovile digitalno opremo, druge teh storitev niso mogle ustrezno zagotoviti. To povzroča zaskrbljenost, da bo pandemija povečala digitalni razkorak med učenci in tako negativno vplivala na njihovo izobraževanje. Pojavljala se je tudi skrb, da bi ta izziv

skupaj z drugimi dejavniki vplival na motivacijo za učenje, akademsko uspešnost in uspeh pri pouku v spomladanskem semestru 2020. Poleg različnih dilem, kako so se učeči znašli in kako je nova situacija na njih vplivala, so bili pod vprašaj postavljeni tudi učitelji. Z uvedbo IKT v izobraževanje se je pojavilo tudi vprašanje, ali učitelji zaradi tehnologije izgubljajo svojo vlogo in ali jih je tehnologija prisilila, da spremenijo svoj učni proces. Teh dilem in dvomov seveda ne moremo utemeljiti, se pa zaradi uporabe tehnologije v izobraževalne namene vloga učitelja spreminja, nikakor pa ne izginja (Armstrong-Mensah in drugi, 2020, str. 1).

Novo nastala situacija nas je prisilila naučiti se novih stvari in izstopiti iz naše cone udobja ter se začeti izobraževati in delati za službo na čisto drugačen način, kot smo ga bili prej navajeni. Učenci in učitelji so se morali navaditi izobraževanja na daljavo, čeprav je za nekatere bila na začetku to velika težava. Čeprav mladi vsak dan uporabljajo tehnologijo, je bila za nekatere sprememba zelo stresna. Nekateri učenci imajo tudi starše, ki jim pri uporabi računalnika niso v pomoč ali računalnikov doma niti nimajo.. Zato so bili ti učenci, ki so prej živeli v takih pogojih, izpostavljeni in zaradi tega so doživljali te spremembe zelo stresno. Mnogo staršev dela velik del dneva in otrokom niso mogli biti v pomoč pri šolanju na daljavo ali jim biti podpora pri neposrednem delu. To jim je tudi povzročalo stres. Poleg učencev so najbolj na udaru javnosti, staršev bili učitelji. Učitelji so bili primorani uporabljati programe, platforme, nalagati naloge, jih pregledovati, opravljati učne ure na daljavo, tudi ocenjevati in preverjati znanje. Za določene učitelje je bila to težava in tovrstno delo je bil zanje dodaten stres, saj so več časa porabili za pripravo. Učitelji so tudi morali pouk načrtovati tako, da bi bil dovolj zanimiv in da je bila razlika med klasičnim poukom in poukom na daljavo čim manjša. Izobraževanje na daljavo obstaja že dolgo let, ampak pri nas ga do razglasitve pandemije nismo veliko uporabljali, zato je bilo mnogim vse novo, kar je tudi pomenilo, da je bilo potrebno vložiti več truda, da je potekal pouk tako, kot je bil načrtovan. Tako imenovan tehnostres je bil bolj prisoten pri starejših učiteljih, ki pri delu tudi sicer ne uporabljajo toliko IKT tehnologije. Spremenil se je njihov način poučevanja, kar je bilo za mnoge izmed njih zelo stresno. Še posebej so to novo nastalo situacijo čutili tudi ravnatelji. Ravnatelji so morali učiteljem podajati navodila, kako delati na daljavo, kako se lotiti na daljavo dela z otroki. Prav tako so morali biti opora tudi staršem in jim pri delu z otroki nuditi podporo. Iz te pandemije smo se veliko vsi naučili, za nekatere pa je to bilo zelo stresno obdobje, mnogih zaradi šole, nekaterim zaradi novih pravil v službi, nekateri pa so v teh časih tudi izgubili službo.

V magistrskem delu so opisane ugotovitve o tem, v kolikšni meri je tehnostres vplival na slovenske učence in učitelje. Še posebno, kako je tehnostres vplival na učence in učitelje v času koronavirusa. V teoretičnem delu naloge smo se osredotočili na pojme, kot sta klasično izobraževanje in izobraževanje na daljavo. Opisali smo tudi stres na delovnem mestu ter stres, ki nastaja zaradi uporabe IKT, in sicer je to tehnostres. V empiričnem delu magistrskega dela smo analizirali že obstoječo raziskavo. Odgovori so bili

pridobljeni z anonimnim vprašalnikom. Osredotočili smo se tudi na to, kako je uporaba IKT vplivala na učence in učitelje, zakaj se je ob uporabi le te v času pandemije pojavil tehnostres.

1.1 Opredelitev oz. opis problema

Univerze in visoke šole so usmerjale velik del svojih prizadevanj za oblikovanje skupnega virtualnega učnega okolja, ki ga podpirajo potrebni viri in platforme. Pravzaprav si prizadevajo doseči določene uspešne rezultate. Vendar pa je širjenje COVID-19 povzročilo stisko teh ustanov. Predvsem so se pojavljala negativna čustva, kot so strahovi, skrbi in občutek zaskrbljenosti med študenti po vsem svetu. Samo strah negativno vpliva na psihološki status študentov in v nekaterih situacijah vodi do stigme. Pandemična narava COVID-19 je celo poslabšala položaj, kar je povzročilo psihosocialne izzive, kot sta izguba in diskriminacija.

Strah je vplival na izobraževalne ustanove, kar je oviralo proces poučevanja in učenja, kar je močno vplivalo na koncept e-učenja. Strah se kaže v različnih oblikah, vključno s strahom pred varnostjo, strahom pred izgubo, strahom pred neuspehom, strahom pred tveganjem itd.

V magistrskem delu smo analizirali že obstoječo raziskavo, ki je bila izvedena po prvem valu koronavirusa. Raziskavo je opravil Zavod RS za šolstvo, in sicer v času zaprtja šol, tik pred začetkom ponovnega odpiranja šol po prvem valu epidemije COVID-19.

Analizirali smo razširjenost tehnostresa med mlajšo generacijo, učenci osnovne šole in dijaki srednje šole ter med učitelji in ravnatelji. Tehnostres med mlajšo generacijo lahko povzroči večje obremenitve šol zaradi zmanjšanja produktivnosti. Učenci nove generacije imajo drugačen nabor značilnosti in navad, zaradi česa so zanimiva skupina za proučevanje.

Čeprav si vsi želimo, da v prihodnje ne bi več prihajalo do zaprtja šol, pa vse spremembe, ki jih prinaša digitalna tehnologija in so povezane z njeno smiselno rabo v vzgojno-izobraževalnem procesu, postajajo vsakdanja stvarnost.

1.2 Namen, cilji in hipoteze

Temeljni cilji magistrskega dela je ugotoviti, kako so učitelji v pogojih zaprtja šol izvajali izobraževanje na daljavo, kako so izobraževanje na daljavo zaznavali in doživljali učenci ter kako so delo kolektivov organizirali in usmerjali ravnatelji. V tem kontekstu s treh perspektiv (učitelji, učenci in ravnatelji) raziskujemo, kako je bilo na šolah organizirano delo oz. pouk, kako so bili uresničeni vzgojno-izobraževalni cilji, kako je potekalo preverjanje in ocenjevanje znanja, kako sta bili zagotovljeni varnost in spodbudnost učnega okolja ter s kakšnimi težavami so se različni deležniki soočali in kaj v tem načinu izobraževanja zaznavajo kot priložnost.

Glavni cilji magistrskega dela zajemajo:

- razložiti pojem klasičnega učenja,
- predstaviti pojem učenja na daljavo,
- analizirati doživljanje učencev, učiteljev ter ravnateljev pri delu na daljavo,
- preučiti, kaj predstavlja digitalni stres za posameznika,

V nadaljevanju predstavljamo raziskovalne hipoteze, ki smo jih v okviru magistrskega dela tudi raziskali.

H1: Doživljanje in izkušnje učiteljev s poučevanjem in učenjem na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 je bilo zahtevno in stresno.

H2: Doživljanje in izkušnje učencev s poučevanjem in učenjem na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 je bilo zahtevno in stresno.

H3: Pedagoško vodenje v času zaprtja šol s perspektive ravnateljev je bilo zahtevno in stresno.

1.3 Predpostavke in omejitve

Predpostavljamo, da bodo rezultati analize ustrezno pojasnili preučevalno stanje na področju klasičnega učenja, učenja na daljavo ter digitalnega stresa in potrdili nekatera teoretična spoznanja. Analizirali bomo že obstoječo raziskavo, zato predpostavljamo, da bodo rezultati raziskave pravilni in točni ter realni. Raziskava je bila izvedena v RS, zato smo bili omejeni samo na slovenski trg, in sicer smo se omejili na učence, učitelje in ravnatelje osnovne in srednje šole, saj v raziskavo niso bili povabljeni študenti in profesorji s fakultet.

1.4 Predvidene metode

V teoretičnem delu je bila uporabljena metoda analize literature, s pomočjo katere smo opisovali posamezne pojme in dejstva na področju klasičnega učenja, učenja na daljavo in digitalnega stresa. V teoretičnem delu naloge smo uporabili deskriptivno in kompilacijsko metodo. Deskriptivna metoda raziskovanja predstavlja skupek postopkov, s katerimi opisujemo pojave na področju vzgoje in izobraževanja, kar pomeni, da proučujemo stanje in vsebino pojavov, ne glede na vzroke, ki ta stanja in vzroke povzročajo. V empiričnem delu smo uporabili analitično metodo analize primera, s pomočjo katere smo zbrali in analizirali podatke obstoječe raziskave. Uporabili smo kvalitativno in metodo raziskave. Raziskava je bila izvedena z anketiranjem učencev, učiteljev in ravnateljev osnovnih in srednjih šol RS, zato smo v tem primeru uporabili kvantitativno metodo. Izvedeni so bili tudi intervjuji fokusnih skupin, kjer je bila uporabljena tudi kvalitativna metoda.

2 KLASIČNO IZOBRAŽEVANJE IN IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO

Učenje je nenehni proces pridobivanja novega, za nas bolj zanimivega znanja in posodabljanje že obstoječega znanja. Vsak človek se uči že od rojstva, zato je to naravni proces, ki predvsem v prvih letih poteka nenamerno in spontano in se mi tega sploh ne zavedamo. Pri določenih letih že vstopamo v vzgojno-izobraževalne institucije in takrat učenje postaja bolj natančno, organizirano in obširno. Do pred razvojem tehnologije smo bili navajeni klasičnega izobraževanja oziroma tradicionalnega izobraževanja, ki poteka s komunikacijo med učencem in učiteljem v istem prostoru. Razvoj tehnologije nam omogoča tudi izobraževanje na daljavo, ki pa poteka tako, da predavatelj predava in učenci to poslušajo in sledijo preko različnih platform, ki to omogočajo. V nadaljevanju bomo bolj podrobno opisali klasično izobraževanje in izobraževanje na daljavo, njune značilnosti ter prednosti in pomanjkljivosti.

2.1. Klasično izobraževanje

Klasično izobraževanje zahteva interakcijo v živo, učenci in učitelji morajo biti prisotni v istem prostoru. Klasičnega izobraževanja smo bili vsi navajeni, oziroma je klasično izobraževanje prvotni način izobraževanja v vsaki državi. Sčasoma oziroma z razvojem tehnologije se je tudi začelo uporabljati v praksi kombinirano izobraževanje in izobraževanje na daljavo (Florjančič, 2017, str. 215–230).

2.1.1 Značilnosti klasičnega izobraževanja

Za klasično izobraževanje je značilna komunikacija med učiteljem in učencem in udeleženca te komunikacije oziroma učitelj in učenec sta prisotna v istem prostoru, ob istem času. Klasično izobraževanje je zelo pomembno, ker dobimo takoj povratne informacije in lahko z živo vidimo izražanje občutkov in zaznavanje občutkov sogovornika ter medosebni stik. Pri klasičnem izobraževanju uporabljamo tiskane medije oziroma knjige, prav tako pa klasično izobraževanje poteka v živo (Florjančič, 2017, str. 215–230).

2.1.2 Prednosti in pomanjkljivosti klasičnega izobraževanja

Skozi tisočletni izobraževalni proces se je v klasičnem oziroma tradicionalnem izobraževanju razkrilo veliko prednosti in pomanjkljivosti. Izobraževanje je kompleksen proces, ki je odvisen od mnogih dejavnikov in deležnikov, zato ne obstaja univerzalni recept za dobro ali za slabo klasično izobraževanje.

Glavna in pomembna prednost klasičnega izobraževanja je neposredna interakcija med učiteljem in učenci. Kakovostno klasično izobraževanje je takrat, ko je med udeleženci izobraževanja pozitivna učna klima ter poteka učinkovita in kakovostna dvosmerna komunikacija med učiteljem in učenci. V takšnem okolju se seveda učenci počutijo dosti bolj sprejeti in dosti bolj so motivirani ter izobraževanje dojemajo kot vredno iz zaželeno. Največja prednost klasičnih izobraževanj je, da učitelji spodbujajo aktivno udeležbo učencev. Zaradi lažje in neposredne komunikacije učenci lažje pristopajo in več sodelujejo v oziroma so bolj aktivni ter imajo manj težav pokazati tudi morebitno nerazumevanje podane vsebine. Učitelji menijo, da medsebojni stik spodbuja motivacijo in zanimanje za vsebino. Klasično izobraževanje prinaša veliko prednosti. Ena izmed njih naj bi bilo večje znanje udeležencev, kar naj bi bilo posledica večjega sodelovanja učencev med poukom prisotna je večja motivacija ter zanimanja za učno snov (Bardorfer, 2017, str. 243–256).

Kot največja pomanjkljivost klasičnega izobraževanja se največkrat omenja togost učnega procesa. Učni proces se skozi leta ni kaj dosti spreminjal oziroma je skoraj enak. Odvija se v predavalnici, po tem pa je podpora učitelja zelo majhna. Pred razvojem tehnologije so bile pogovorne ure edini možen način komunikacije z učiteljem. Na srečanju z učiteljem oziroma na pogovornih urah je običajno premalo časa za reševanje vseh težav, dilem, kar pomeni, da učenci ne dobijo dovolj dodatne podpore. Kot pomanjkljivost klasičnega izobraževanja se omenja tudi prostorska nefleksibilnost. Klasična predavanja se izvajajo v učilnicah, ki so namensko namenjene za predavanja. Učenci morajo biti fizično prisotni ob točno določenem času, na točno določenem mestu. Prostorska nefleksibilnost lahko predstavlja marsikomu oviro za udeležbo na izobraževanju, najprej zaradi oddaljenosti šole od doma in potem je to še dodatni finančni strošek in v primeru vožnje potrata časa. Stroški izvedbe kontaktnih srečanj prav tako predstavljajo pomanjkljivost klasičnega izobraževanja. Za izvedbo klasičnega izobraževanja je potrebno najeti prostore in jih nato tudi vzdrževati (Rebolj, 2008).

2.2 Izobraževanje na daljavo

Učenje na daljavo, imenovano tudi izobraževanje na daljavo, e-učenje in spletno učenje, je oblika izobraževanja, v kateri so glavni elementi fizična ločitev učiteljev in učencev med poukom ter uporaba različnih tehnologij za olajšanje komunikacije študent-učitelj in študent-študent. Učenje na daljavo se tradicionalno osredotoča na netradicionalne študente, kot so redni delavci, vojaško osebje in nerezidenti ali posamezniki v oddaljenih regijah, ki se ne morejo udeležiti predavanj v razredu. Vendar je učenje na daljavo postalo uveljavljeni del izobraževalnega sveta, trendi pa kažejo na stalno rast (ViewSonic Library, 2021).

Razloga za hitre spremembe v izobraževanju sta spreminjanje družbe in življenjski tempo. V današnji družbi mora biti človek inovativen, prilagodljiv, fleksibilen, odprt za

nova znanja, več v tehnologiji in pripravljen na stalne spremembe. V sodobnem svetu smo zaradi razvoja sodobnih tehnologij nenehno medsebojno povezani in lahko komuniciramo ob vsakem času. Nove tehnologije so vnesle v življenje veliko sprememb, med drugim so spremenile tudi poslovanje in izobraževanje (Pucelj, 2006)

Za opis pojava učenja na daljavo so bili uporabljeni različni izrazi. Strogo gledano, učenje na daljavo (študentova dejavnost) in poučevanje na daljavo (učiteljeva dejavnost) skupaj sestavljata izobraževanje na daljavo.

Skupne različice vključujejo e-učenje ali spletno učenje, ki se uporablja, ko je internet medij; virtualno učenje, ki se običajno nanaša na tečaje, ki jih učenci osnovnih ali srednjih šol izvajajo zunaj učilnice (in običajno uporabljajo tudi internet); dopisno izobraževanje, dolgoletna metoda, pri kateri individualno poučevanje poteka po pošti; in odprto učenje, sistem, ki je v Evropi običajen za učenje prek "odprte" univerze (ViewSonic Library, 2021).

2.2.1 Zgodovina izobraževanja na daljavo

Izobraževanje na daljavo ni nov fenomen, saj je dejansko na voljo od leta 1700. Prva oblika izobraževanja na daljavo je bil dopisni šolski model, ki se je razvil v elektronsko obliko za izobraževanje na daljavo. Rast vrst in obsega izobraževanja na daljavo je bila bolj evolucijska kot revolucionarna. Učinkovito izobraževanje na daljavo se osredotoča na potrebe učencev, zahteva vsebine in omejitve, s katerimi se učitelj sooča (Harting in drugi, 2005, str. 35-44).

Dopisno izobraževanje je postalo praktično šele potem, ko je bila razvita zanesljiva poštna storitev, ki bi lahko nosila lekcije in odzive učencev. Brez redne poštno storitve bi bila zamuda med oddajo lekcije in prejemanjem povratnih informacij predolga. Kot prvi primer je Caleb Phillips 20. marca 1728 v časopisu Boston Gazette objavil oglas, v katerem je potencialnim študentom poslal tedenske stenografske lekcije (Harting in drugi, 2005, str. 35-44).

Prvi pionirji učenja na daljavo so prepoznali potrebo po povečanju učnih priložnosti za vse. Leta 1800 je Anna Eliot Ticknor organizirala dopisno šolo s sedežem v Bostonu v Massachusettsu. V "Družbi za spodbujanje domačih študij" je Ticknor ponujal poučevanje 24 predmetov na šestih oddelkih: zgodovine, znanosti, umetnosti, književnosti, francoščine in nemščine. Mnoge njene učenke so bile mlade ženske, ki so jih doma ohranili po konvencijah svojega časa. V letih 1880 je Thomas J. Foster organiziral učiteljsko osebje, ki je pomagalo pri ocenjevanju nalog v brošurah, razdeljenih po pošti, za poučevanje varnosti v rudnikih. Ko je razširil ponujene predmete, je ta podvig postal Mednarodna dopisna šola (Harting in drugi, 2005, str. 35-44).

2.2.2 Značilnosti izobraževanja na daljavo

Izobraževanje na daljavo ima različne značilnosti, zaradi katerih je ta model učenja tako privlačen za študente po vsem svetu, vendar so nekatere značilnosti najpomembnejše. V nadaljevanju bomo našteali 5 pomembnih značilnosti izobraževanja na daljavo (Allison Academy, 2021), ki so: prilagodljivost, vse učno gradivo je na enem mestu, možnost zakasnjenega ogleda/ponovitve, stroškovno učinkovito, kakovostno.

Prilagodljivost. Eden glavnih razlogov, zakaj se ljudje odločajo za spletno učenje, je sposobnost uravnoteženja zasebnih in šolskih obveznosti. V večini primerov imajo učenci, ki se odločijo za spletno izobraževanje, obveznosti, ki jih ni mogoče odložiti.

Zato potrebujejo svobodo, da lahko načrtujejo, kdaj bodo obiskovali predavanja in opravljali naloge. Poleg tega e-učenje omogoča učni ritem, ki ni odvisen od drugih učencev, zato jih je mogoče pospešiti ali upočasniti, odvisno od njihovih sposobnosti in zavez.

Vse učno gradivo je na enem mestu. Pri spletnem učenju so učencem ves čas na voljo učni materiali. Izobraževalne ustanove so dolžne vsakemu študentu zagotoviti učno gradivo, potrebno za uspešno opravljanje izpitov in uspešno opravljen tečaj.

Učno gradivo se običajno nanaša na posnetke spletnih predavanj, spletnih knjig, testov itd. Literatura je večinoma shranjena na šolskem strežniku ali poslana na e-pošto udeležencev, da jo lahko uporabijo, ko jim ustreza. To prihrani čas in olajša samostojno učenje.

Možnost zakasnjenega ogleda/ponovitve. Ljudje se odločijo za učenje na daljavo, ker želijo imeti svobodo učenja, kadar jim to dopuščajo obveznosti. To je mogoče zaradi glavne značilnosti spletnega izobraževanja, to je možnosti zakasnjenega ogleda. Vsa predavanja se posnamejo in naložijo na strežnik, nato pa so študentom na voljo 24 ur na dan. Posneto gradivo lahko začasno ustavimo, previjemo ali si ogledamo, kar olajša spremljanje lekcij in ohranja želeni tempo učenja.

Stroškovno učinkovito. Spletno izobraževanje je praviloma bistveno cenejše od tradicionalnega izobraževanja. Šolnine so nižje predvsem zato, ker študentov fizično ni na predavanjih. Poleg tega ni dodatnih stroškov prevoza, knjig in hrane. Spletno izobraževanje zahteva le stabilno internetno povezavo in prenosni računalnik (ali celo mobilni telefon).

Kakovostno. Izobraževanje na daljavo zagotavlja kakovostno izobraževanje, ki ne omogoča samo pridobivanja novih znanj, temveč tudi mednarodno priznane diplome in spričevala. Veliko število šol, ki organizirajo spletne tečaje, ima dolgoletne izkušnje na

tem področju in lahko jamči za vrhunske učitelje in najnovejše študijske programe. Zato so diplome in certifikati, pridobljeni v spletnih programih, po vsem svetu zelo cenjeni, tako pri drugih izobraževalnih ustanovah kot pri delodajalcih.

2.2.3 Prednosti in pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo

Kljub številnim pomanjkljivostim učenje na daljavo še vedno ponuja boljše možnosti učenja za študente, ki želijo uživati več udobja in želijo več prilagodljivosti pri opravljanju tečaja. Največja korist izobraževanja na daljavo je, da študentom omogoča dostop do številnih učnih orodij z minimalnimi finančnimi sredstvi. S pomočjo programske opreme za videokonference je spletno učenje še bolj interaktivno. To izboljša sposobnost pridobivanja in ohranjanja znanja o določeni temi.

Izobraževanje na daljavo pa omejuje družbeno interakcijo, vključuje uporabo kompleksne tehnologije in ima pri nekaterih delodajalcih negativno percepcijo. Vsak študent, ki se želi vpisati študij ali stopnjo učenja na daljavo, mora pretehtati prednosti in slabosti, da ugotovi, ali je to dobra izbira ali ne. Na splošno je izobraževanje na daljavo lahko odlična izbira za zaposlene študente (Bardorfer, 2017, str. 243–256).

Prednosti izobraževanja na daljavo

S programi za učenje na daljavo lahko študentje nadaljujejo in zaključijo želene tečaje koder koli, in sicer z uporabo računalnika in z internetno povezavo. Večji odstotek tistih, ki se vpisujejo na izobraževanje na daljavo, so dejansko zaposlene osebe. Izobraževanje na daljavo omogoča takšnim študentom, da najdejo primeren čas za študij, ne da bi pri tem posegali v njihov že tako naporen urnik. Lahko se učijo po službi, sredi noči ali med vikendi. Do učnih gradiv in navodil lahko dejansko kadar koli dostopajo na spletu. Tako se zaposleni študentje lahko učijo, ko imajo čas (Bardorfer, 2017, str. 243–256).

Izobraževanje na daljavo poteka prek spleta, kar pomeni, da študentom ni treba porabiti denarja in časa za vožnjo. Učijo in opravljajo naloge lahko iz svojega doma. Večina ustanov, ki ponujajo programe za učenje na daljavo, predava in izvaja vaje prek spletnih videokonferenc. To pomeni, da učencem ni treba ostati v razredu. V razredu, ki je v dnevni sobi, spalnici ali na vrtu, lahko posamezniki dejansko uživajo. Rešitve za videokonference, kot je ezTalks Cloud Meeting, ponujajo inovativne bele table in možnosti skupne rabe zaslona/datotek, zaradi katerih so razredi bolj interaktivni. Video in avdio izkušnja v polni visoki ločljivosti podvaja scenarij iz resničnega življenja, zaradi česar so spletna predavanja bolj smiselna (Bardorfer, 2017, str. 243–256).

Stroški spletnih izobraževalnih programov so na splošno nižji v primerjavi s tistimi, ki jih ponujajo ustanove. Udeležba na spletnem tečaju ali programu odpravlja tudi stroške, povezane s potovanjem, najemom stanovanja in/ali pripravo obrokov. To pomeni, da je

učenje na daljavo ekonomsko izvedljiva možnost tako za učence kot za starše. Poleg udobja pri opravljanju tečaja od doma imajo študentje odlično priložnost, da pri študiju prihranijo.

Za večino študentov delavskega razreda je vračanje v učilnico precej zastrašujoče. Za sramežljive študente je lahko neprijetno postavljati vprašanja v živo o določeni temi. Pri učenju na daljavo pa ne. Discipliniran in samomotiviran učenec se lahko uči s svojim tempom. Spletno izobraževanje združuje uporabo vaj, gradiv za e-učenje in predavanja na videokonferencah, kar vse omogoča, da se študentom znanje preda. To pomeni, da imajo lahko učenci z različnimi sposobnostmi možnost podrobnega razumevanja predmeta (Bardorfer, 2017, str. 243–256).

Pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo

Učenje v ustanovi ponuja študentom priložnost, da se na osebni ravni srečajo in komunicirajo z ljudmi z različnih lokacij. Učenje na daljavo omejuje študente le na razrede in učna gradiva, ki temeljijo na spletu. Čeprav lahko študentje komunicirajo prek klepetalnic, diskusijskih desk, e-poštnih sporočil in/ali programske opreme za videokonference, izkušenj ni mogoče primerjati s tistimi v tradicionalnem kampusu (Šulčič, 2008).

Brez neposredne interakcije z inštruktorji in drugimi študenti bodo morda tisti, ki so vpisani v spletni program, težko spremljali svoje tečajno delo in naloge. To je zato, ker ni stalnih opomnikov o čakajočih nalogah in/ali rokih. Za uspešno opravljen tečaj je potreben le motiv posameznika in osredotočenost. Zato učenje na daljavo ne more biti dobra izbira za študente, ki nenehno odlašajo ali za tiste, ki se ne morejo držati rokov.

Vsak študent, ki se želi vpisati v program učenja na daljavo, mora vlagati v vrsto opreme, vključno z računalnikom, spletno kamero in stabilno internetno povezavo. Med učenci in inštruktorji ni nobenega fizičnega stika, saj pouk poteka prek interneta. Ta prekomerna odvisnost od tehnologije je velika pomanjkljivost učenja na daljavo. V primeru okvare programske ali strojne opreme se pouk ustavi, kar lahko prekine učni proces. Poleg tega zapletena narava tehnologije, ki se uporablja pri učenju na daljavo, omejuje spletno izobraževanje le na študente, ki se razumejo v računalništvo in tehnologijo (Šulčič, 2008).

Kljub udobju in cenovni dostopnosti učenje na daljavo za mnoge še vedno ni najboljša možnost zaradi pomanjkanja kakovostnih profesorjev. Tudi če so inštruktorji popolnoma usposobljeni in izkušeni, se jim morda ne zdi prijetno poučevati v spletnem okolju. Zasnova in izvedba vsakega tečaja se zelo razlikujeta. Včasih morda inštruktor nima dovolj časa za pogovor o nepomembnih podrobnostih o določeni temi, ki so sicer pomembne za lažje razumevanje danega pojma. Zaradi tega in številnih drugih izzivov,

kot je pomanjkanje ustreznega ocenjevanja, je verodostojnost diplom pri učenju na daljavo vprašljiva (Rebolj, 2008).

Pravzaprav obstaja veliko delodajalcev, ki ne sprejemajo spletnih diplom, saj še vedno ugotavljajo stigmo, povezano z izobraževanjem na daljavo. To pomeni, da morajo študentje oceniti, ali so njihove spletne stopnje idealne za ciljno službo ali prihodnje učenje. To odvrča mnoge študente od izobraževanja na daljavo, tudi če je ponujena diploma resnična in konkurenčna na trgu.

2.2.4 Modeli izobraževanja na daljavo

V literaturi ne obstaja en sam koncept izobraževanja na daljavo, temveč vrsta tovrstnih konceptov. In med nekaterimi od njih obstaja neskladje. Pogosto so koncepti tako močni in prepričljivi, da se vlijejo v model, ki ga je mogoče preizkusiti in ki omogočijo izkušnje. Še več: takšni modeli se ob institucionalizaciji lahko popravijo ali celo »okamenijo«. Ustanove za poučevanje na daljavo zavestno ali podzavestno oblikujejo določene teoretične predstave in ideje o izobraževanju na daljavo. Zato bi morda bilo koristno predstaviti manjše število izbranih modelov izobraževanja na daljavo, s pomočjo katerih bi izvedeli več o njihovih konceptualnih podlagah (Bates, 1997, str. 93–109). V nadaljevanju bomo predstavili šest modelov izobraževanja na daljavo:

1. Model "priprave na pregled".
2. Model dopisnega izobraževanja.
3. Model več (množičnih) medijev.
4. Model skupinskega izobraževanja na daljavo.
5. Model avtonomnega učenca.
6. Model poučevanja na daljavo, ki temelji na omrežju tehnološko razširjenega modela učilnice.

Model priprave na pregled

Ta model v literaturi ni obravnavan. Mnogi praktiki celo zanikajo, da tak model obstaja. Vendar pa se uporablja in igra določeno vlogo v izobraževanju na daljavo tako v njegovi zgodovini kot danes. Zato ga je vredno analizirati iz pedagoških razlogov. Predpogoj za ta model je univerza, ki se omejuje na opravljanje izpitov in podeljevanje diplom in se vzdrži poučevanja. To pomeni, da se morajo učeči učiti sami. Ta model je bil institucionaliziran, ko je bila sredi 19. stoletja ustanovljena univerza v Londonu v korist tistih oseb, ki si niso mogle privoščiti vpisa na univerzo Oxford ali Cambridge ali tistih oseb, ki niso mogle obiskovati nobene univerze, saj so živele v kolonijah britanskega imperija. Ta univerza je študente podpirala le tako, da jih je obveščala o izpitnih predpisih

in včasih tudi s posebnimi seznanji branja. Ta model so razvijali in izvajali regenti Univerze v New Yorku (Bates, 1997, str. 93–109).

Model dopisnega izobraževanja

To je daleč najstarejši in najbolj razširjen model: je tako rekoč model "priprave na izpit" ter redno poučevanje s predstavitvijo pisnih ali tiskanih učnih besedil in z nalogami, njihovimi popravki ter z rednim in ad hoc korespondencami med učno ustanovo in študenti. Ta model je preprost in razmeroma stroškovno učinkovit, saj se lahko učna besedila množično proizvajajo v tiskarni. Videti in priznati moramo, da je ta model v obdobju 150 let razvil precejšnje število specifičnih pedagoških pristopov, značilnih za izobraževanje na daljavo, pristopov, ki niso potrebni in zato neznani v drugih oblikah akademskega poučevanja. Pomembni so, saj so namenjeni oddaljenim študentom in ne študentom v kampusu. Takrat, ko našo pozornost in zanimanje pritegne izjemen napredek elektronskih informacijskih in komunikacijskih medijev, obstaja nevarnost, da bo ta posebna umetnost poučevanja na daljavo zanemarjena, prezrta in dokončno izgubljena (Bates, 1997, str. 93–109).

Model več (množičnih) medijev

Ta model je bil razvit v sedemdesetih letih našega stoletja. Značilnost tega modela je redna in bolj ali manj celostna uporaba radia in televizije, skupaj s tiskovinami v obliki vnaprej pripravljenega strukturiranega učnega gradiva, ki je lahko ali pa tudi ne glavni in prevladujoči medij ter bolj ali manj sistematična podpora izobraževalnemu gradivu. Študente študirajo s pomočjo študijskih centrov. Postalo je zelo pomembno, saj je pomagalo oblikovati strukturo številnih univerz za poučevanje na daljavo po vsem svetu. Ta model je predstavljal velik korak naprej. Pravzaprav označuje novo obdobje v razvoju izobraževanja na daljavo, in sicer drugo generacijo te posebne oblike akademskega poučevanja in učenja. Obstaja še ena pomembna lastnost tega modela. Začel je in podprl gibanje za odprto učenje in odprte univerze. Te univerze niso odprte le zaradi sprejemanja novih metod in medijev. Obstajajo globlji razlogi za podporo te nove oblike učenja, in sicer motivi in prizadevanja, ki imajo družbeno ozadje (Perry, 1976).

Model skupinskega izobraževanja na daljavo

Ta model je podoben tretjemu, saj se radio in televizija nenehno uporabljata kot učni medij, predvsem za prenos predavanj profesorjev. Vendar teh predavanj praviloma ne prejmejo posamezni študenti, temveč skupine študentov, ki obiskujejo obvezni pouk, kjer sledijo razlagi inštruktorja, razpravljajo o slišnem in gledanem, opravljajo naloge in opravljajo teste. Posebno tiskano učno gradivo se ne razvija in distribuira, razen običajnih "predavalnih zapiskov". Kitajska "Central Radion and Television University" je najvidnejši primer. Toda podobni modeli se uporabljajo tudi na Japonskem in v Koreji.

Če kritično analiziramo ta model, bi lahko rekli, da to pravzaprav ni oblika izobraževanja na daljavo, čeprav se skupine študentov poučujejo na daljavo. Pravzaprav gre za obliko tehnično razširjenega izobraževanja v kampusu. Prenesena predavanja so enaka kot v resničnem kampusu. In pouk v lokalnih razredih nas zelo spominja na predavanja ali seminarje v kampusu. Vodje kitajskega sistema so celo zelo zaskrbljeni, da ne bi odstopali od formatov poučevanja in učenja v kampusu. Trdijo – in so na to celo ponosni – da je Centralna radiotelevizijska univerza univerza kot vse druge univerze. Z drugimi besedami: ne prilagajajo metod poučevanja in učenja posebnim potrebam oddaljenih učencev (Boom, Schlausmans, 1989).

Model avtonomnega učenca

Ta model omogoča svobodo razvoja samostojnega učenja. Njegov cilj je vzgoja avtonomnega učenca, kar je pedagoško ambiciozen, zahteven, a tudi zelo obetaven cilj. Študentje ne samo organizirajo učenja, kot npr. v modelu dopisovanja ali več množičnih medijev, temveč se lotevajo tudi kurikularnih nalog, odgovorni so za določanje ciljev, za izbor vsebin, za odločanje o strategijah in za medije, ki jih želijo uporabiti. Odgovorni so celo za merjenje njihovega učnega uspeha. V omenjanem modelu so profesorji vedno znova nehali predstavljati vsebine, predavanje za predavanjem ali pripravljene natisnjeni predmet eden za drugim. Dolga tradicija razlagalnega poučevanja se konča. Namesto tega profesorji delujejo kot individualni in osebni svetovalci, kot moderatorji, ki se redno srečujejo s študenti enkrat mesečno na dolgih in temeljitih intervjujih. Na teh srečanjih študentje predstavijo svoje cilje in načrte, razpravljajo in se pogajajo. Ta model je vsekakor kompleksen in zahteven. Vendar je obetaven, saj odpira novo dimenzijo pedagoškega prizadevanja v izobraževanju na daljavo. Za zdaj se še vedno verjame, da bosta funkcija računalniškega in omrežnega učenja in poučevanja drugačni v izobraževanju na kampusu in v izobraževanju na daljavo (Rubin, 1997).

Model poučevanja na daljavo, ki temelji na omrežju tehnološko razširjenega modela učilnice

Ta model je bil razvit v ZDA in postal pomemben v zadnjih petih letih. S tem se moramo ukvarjati, kot so rekli tudi »izobraževanje na daljavo«. Kako izgleda predavanje: en učitelj poučuje razred na fakulteti (ali študijski razred) – in njegova predstavitev ali pouk se prenaša v dva ali več drugih razredov s kabelsko ali satelitsko televizijo ali s pomočjo videokonferenčnega sistema. Na ta način lahko en učitelj poučuje več razredov, zaradi česar je proces bolj ekonomičen. Prednosti: je poučevanje v živo in je sinhrono. Desmond Keegan (1995, 108) je to prednost na kratko opisal tako, da je to obliko telekonference označil kot "poučevanje iz oči v oči na daljavo". Kaj je tako privlačnega v tej modelu? V bistvu učitelje verjetno pritegne način predavitve, saj se zdi, da se ne razlikuje od tistega na tradicionalni univerzi. Ni potrebe po napornih postopkih prilagajanja in po dolgotrajnem novem razvoju. Precejšen tehnični napor le nekoliko razširi njihov obseg.

Vendar pa je to mogoče doseči le z opustitvijo številnih prednosti modela dve in tri, med njimi tudi neodvisnost glede na kraj in čas učenja.

V prvem delu teoretičnega dela naloge smo opisali pojme klasičnega izobraževanja in izobraževanja na daljavo. Opisali smo tudi prednosti in pomanjkljivosti ter njune značilnosti. Ugotovili smo, da se izobraževanje na daljavo pojavlja že zgodaj v zgodovini in je bilo uporabljano na različne načine. Opisali smo šest različnih modelov izobraževanja na daljavo. Izobraževanje na daljavo je najbolj značilno po tem, da učenec in učitelj nista fizično v istem prostoru, kar potem prinaša različne prednosti in pomanjkljivosti, ki smo jih podrobno opisali. Izobraževanje na daljavo je značilno po tem, da učenec in učitelj nista nujno v istem prostoru, saj se izvaja na daljavo preko različnih digitalnih platform. V nadaljevanju bomo opisali, kaj pomeni tehnostres in stres na delovnem mestu. Tehnostres je zelo pogost pojav v času koronavirusa, kajti bili smo prisiljeni začeti uporabljati digitalno tehnologijo vsak dan in spremeniti način življenja. Opisali bomo tudi, kateri so vzroki za nastanek stresa.

3 STRES, KI IZVIRA IZ UPORABE IKT – TEHNOSTRES

Tehnostres je bil najprej konceptualiziran v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja kot "sodobna bolezen prilagajanja, ki jo povzroča nezmožnost, da se spopada z novimi tehnologijami na zdravi način", ki jo lahko povzroči neskladnost IKT ali pretirana identifikacija z novimi tehnologijami, ki so posledica tesnobe in stresa. Danes se tehnologija razume kot večdimenzionalna in je opredeljena kot "negativno psihološko stanje, povezano z uporabo ali" grožnjo "za uporabo novih tehnologij," ki vodi do "tesnobe, duševne utrujenosti, skepticizma in občutka neučinkovitosti" (Armstrong-Mensah in drugi, 2020, str. 1).

Vsi uporabljamo besedo "stres", ko želimo opisati, da smo pod pritiskom zaradi raznoraznih zahtev okolice. **Izraz "tehnostres" oz. digitalni stres pa se nanaša specifično na stres, ki ga povzroča uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije.** Pri tem ne gre za to, da bi bilo nekoga strah uporabljati novo tehnologijo ali da ima težave s prekomerno uporabo tehnologije, kar lahko vodi v zasvojenost. Gre namreč za **težave s prilagajanjem** na uporabo IKT (OMRA, 2021a).

Tehnostres je posledica nenehnih poskusov in bojev posameznika, da se spopade z informacijskimi tehnologijami ter konstantnimi spremembami teh tehnologij in posledično njihove zahteve, povezane z njihovo uporabo. S pomočjo različnih raziskav, ki so bile narejene na področju tehnostresa, lahko ugotovimo, da je glavni vzrok za nastajanje tehnostresa povečana informatizacija in digitalizacija ter široko razširjena uporaba tehnologije. S hitrim širjenjem IKT na delovnem mestu bodo učinki tehnostresa čez leta postali vse bolj očitni.

Velikokrat se zgodi, da se izraza tehnostres in tehnofobija poistovetita, kar je seveda napačno. Kadar posameznik doživi tehnostres, to pomeni, da je imel težavo s prilagajanjem uporabe IKT ali se nanjo navaditi. Tehnofobija pa se na drugi strani nanaša na čustveni odziv ljudi ob uporabi IKT. Iz vseh teh definicij in raziskav lahko pridemo do ugotovitve, da se tehnostres pojavi pred in po uporabi IKT v poklicnem življenju (OMRA, 2021b).

3.1 Opredelitev stresa na delovnem mestu

"Stres na delovnem mestu" je torej škodljiv fizični in čustveni odziv, ki se lahko zgodi, ko obstaja navzkrižje med zahtevami po zaposlitvi zaposlenega in obsegom nadzora, ki ga ima zaposleni nad izpolnjevanjem teh zahtev. Na splošno lahko kombinacija visokih zahtev pri delu in nizkega nadzora nad situacijo povzroči stres. Stres na delovnem mestu ima lahko različne korenine ali pa izvira iz enega samega dogodka. Lahko vpliva tako na zaposlene kot na delodajalce. Kot je zapisalo Kanadsko združenje za duševno zdravje: strah pred odpuščanjem, odpuščanja zaradi negotovega gospodarstva, povečane zahteve po nadurah zaradi zmanjšanja števila zaposlenih delujejo kot negativni stres (Karasek, 1992, str. 23–42).

Vsak od nas je v določenem trenutku prizadet zaradi stresa, povezanega z delom. Čeprav poklicni stres nikakor ni nov pojav, postaja vse bolj globaliziran in prizadene vse države, vse poklice in vse kategorije delavcev, vključno z modrimi in belimi ovratniki, pa tudi družine in družbo nasploh. Medtem ko se stres v službi najpogosteje obravnava v kontekstu industrijsko razvitih držav, so nedvomno prizadeti tudi delavci v državah v razvoju.

Ob predpostavki, da je stres neskladje med zahtevami okolja in posameznikovimi sposobnostmi, lahko neravnovesje popravimo bodisi s prilagoditvijo zunanjih zahtev posamezniku bodisi s krepitvijo posameznikove sposobnosti obvladovanja ali z obojim. Na tej točki se je treba zavedati, da ker je stres večplasten pojav, enostavne rešitve ni na voljo. Poleg tega razlike v posebnih okoliščinah vsakega primera onemogočajo zagotavljanje edinstvene rešitve za obvladovanje stresa. Na splošno in ne glede na njihove razlike raziskovalci sklepajo, da je idealna rešitev za boj proti stresu preprečevanje njegovega pojava. To je mogoče doseči z reševanjem bistva problema – vzrokom. Vendar pa ni enega samega vzroka za stres in odprava vseh stresorjev je utopična naloga. Zato bi morali biti ukrepi usmerjeni v odpravo čim več vzrokov, tako da sprejeti ukrepi zmanjšajo stres in preprečijo stres v prihodnosti. Ker tega ni mogoče vedno doseči kratkoročno, je izboljšanje sposobnosti obvladovanja stresa dragocena strategija v procesu boja proti stresu. V praksi poznamo različne vrste bistvenih korakov za preprečevanje stresa. Ti vključujejo: prepoznavanje stresa, oceno stresa, protistresno intervencijo, spremljanje in vrednotenje. Za takšno oceno predlagamo vključitev delavcev v prepoznavanje tistih stresorjev, ki po njihovem mnenju povzročajo nepotreben stres na njihovem delovnem mestu in njihovo ocenjevanje za določitev prednostnih nalog za posredovanje. Oceno je treba opraviti z "revizijo" ustreznih nevarnosti, zaposlene pa je treba prositi, da izrazijo zaskrbljenost glede vsake situacije, ki bi lahko povzročila stres pri delu. Ko je obstoj stresa prepoznan in identificirani stresorji, je treba sprejeti ukrepe za obvladovanje stresa. V literaturi je obravnavano veliko vrst intervencij, pri čemer izbiro najučinkovitejše kombinacije prepuščamo ciljni publiki glede na posebnosti posamezne delovne situacije. Sledi možen seznam vrst intervencij, ki segajo od posegov, usmerjenih v delovno okolje do tistih, ki so usmerjeni v posameznika: poseg v zunanje družbeno-ekonomsko okolje, poseg na tehnologijo in organizacijo dela, poseg na delovnem mestu in strukturo nalog, intervencija za izboljšanje individualnih odzivov in vedenja, specifična intervencija za varovanje in promocijo zdravja (Cousins in drugi, 004, 113–136).

3.2 Vzroki za nastanek stresa

Na delovnem mestu se lahko z različnimi primeri, ki so dejavniki stresa, soočamo vsak dan. Odvisno je tudi, na katerem delovnem mestu je posameznik zaposlen in s katerimi situacijami se sooča. Tako se denimo sooča z nenatančni opisi delovnih obveznosti, veliko odgovornostjo, nemožnostjo pritožb, pomanjkanjem podpore pri delu, z neprijetnimi in nevarnimi delovnimi okoliščinami, nesposobnostjo uporabe znanj in sposobnosti, neugodno klimo v podjetju ipd.

V nadaljevanju bomo opisali nekaj dejavnikov oz. vzrokov stresa na delovnem mestu.

Vrsta zaposlitve

Določenimi poklici, kot so gasilec, direktor, zdravnik, vplivajo na posameznika bolj stresno, kot na primer zavarovalni agent, trgovka, administrator. V nadaljevanju bomo prikazali preglednico, v kateri so prikazane zaposlitve glede na stresnost (Treven, 2005, str. 20) .

Tabela 1: Bolj ali manj stresne zaposlitve

Rangirano mesto	Točke stresa
Predsednik države	176,6
Gasilec	110,9
Direktor	108,6
Kirurg	99,5
Kontrolor zračnega prometa	83,1
Manager za stike z javnostjo	78,1
Borzni posrednik	71,7
Pilot	68,7
Arhitekt	66,9
Odvetnik	64,3
Zdravnik	64,0
Zavarovalni zastopnik	63,3
Univerzitetni profesor	54,2
Analitik tržnih raziskav	42,1
Ekonomist	38,7
Računovodja	31,1
Nabavni referent	28,9

Rangirano mesto	Točke stresa
Zavarovalni statistik	20,2

Vir: (Treven, 2005, str. 20)

Razmejitev med delom in nedelom

Če oba partnerja delata v isti organizaciji, lahko pride do stresa oz. konflikta vlog. Neskladja med pričakovanji partnerjev in organizacije lahko posledično privedejo do konflikta vlog, in sicer v tem primeru, če so cilji obeh partnerjev v navzkrižju s cilji njunih sodelavcev ali nadrejenih. Ta konflikt med zasebnim življenjem in delovnim mestom pa lahko pripelje do velike prisotnosti stresa (Treven 2005, str. 23).

Konflikt vlog zaposlenega v delovnem okolju

Zaposlen bolje opravi svoje delo, če je seznanjen s tem, kaj točno mora narediti, če so nadrejeni točno določili njegove naloge in pozna pričakovanja nadrejenih. Konflikt vlog na delovnem mestu nastane takrat, ko bi se moral delavec držati več raznolikih in nekonsistentnih dolžnosti (na primer, če izvede eno dolžnost, je nemogoče, da bo hkrati ugodil tudi drugi) (Treven, 2005, str. 23).

Negotovost vloge

Zaposleni se lahko izmakne konfliktu vlog, ampak še vedno se lahko sreča s konfliktom, ki je povezan z negotovostjo vloge. Ta konflikt lahko nastane takrat, ko je zaposleni negotov glede svojih nalog, ki naj bi jih naredil, da bi uresničil pričakovanja nadrejenih. Do tega lahko pride takrat, kadar zaposleni nima natančnih navodil s strani nadrejenih oz. navodila niso dovolj jasno podana (Treven, 2005, str. 24).

Prevelika ali premajhna obremenjenost

Poznamo dve vrsti preobremenjenosti zaposlenega, in sicer kvantitativno in kvalitativno preobremenjenost. Kvantitativna preobremenjenost pomeni, da naj bi delavec naredil več dela, kot je zmožen v določenem času, medtem ko se kvalitativna navezuje na prepričanje zaposlenega, da ima premalo potrebnih izkušenj ali zmožnosti, da bi bil kos svojemu delu. Obe preobremenjenosti, kvantitativna in kvalitativna, lahko povzročita stres (Treven, 2005, str. 24).

Organizacijski dejavniki

Izvor stresa na delovnem mestu je lahko povezan z organizacijo, v kateri zaposleni opravljajo svoje delo. Nastanek stresa je povezan z organizacijsko ravno, organizacijsko kompleksnostjo, organizacijskimi spremembami in organizacijskimi mejnimi vlogami. V organizaciji je na vrhu lahko več vodstvenih delavcev in takrat, zaradi prevelike negotovosti vloge in preobremenjenosti, prihaja do konfliktov vlog med vodstvenimi delavci. Vsaka organizacija ima različno razporeditev zaposlenih, prav tako lahko organizacijska celota vpliva stresno zaradi številnih zahtev in pravil za zaposlene. Če

nastanejo kakšne spremembe v organizaciji, je lahko tudi to vzrok za nastanek stresa (Treven, 2005, str. 26).

Nadlegovanje in nasilje na delovnem mestu

Med različne vzroke za nastanek stresa spada tudi nadgledovanje na delovnem mestu (ang. Mobbing). Gre največkrat za ponavljajoče se dejanje, gre za neustrezno ravnanje z zaposlenimi, ki negativno vpliva tudi na njihovo zdravstveno stanje in varnost. Z nadgledovanjem na delovnem mestu imajo zaposleni opravka, kadar gre za verbalne ali telesne izbruhe ali pa za prefinjene obremenitve, kot so na primer neizvedljive vloge, nejasni roki, namestitve na nižji delovni položaj in socialna izolacija.

Nasilje zajema telesno in besedno nasilje ter nevljudno vedenje. Ta zvrst nasilja se največkrat ponavlja in je prisotna predvsem v storitvenih panogah. Po navadi so žrtve nasilja medicinske sestre, šoferji avtobusov, delavci na bencinskih servisih, varnostniki, delavci v gostinstvu, učitelji, socialni delavci (Treven 2005, str. 27).

Delovne razmere

Če so v organizaciji delovne razmere neustrezne, v skrajnem primeru škodljive, potem lahko vplivajo na razvoj različnih obolenj in na zaposlene učinkujejo kot stresni dejavniki. Med takšne dejavnike uvrščamo nevarne snovi, hrup, neugodno toplo okolje, prah, vibracije (Treven, 2005, str. 28).

3.3 Opredelitev tehnostresa

Tehnologija postaja sestavni del vsake razsežnosti današnje družbe. Tehnostres je sodobna bolezen, ki nastane zaradi nezmožnosti zdravega obvladovanja novih tehnologij. Te bolezni se kažejo v procesu učinkovitega sprejemanja in sprejemanja računalniške tehnologije na delovnem mestu. Tisti, ki si prizadevajo sprejeti računalniško tehnologijo, pogosto čutijo pritisk, da sprejmejo in uporabljajo računalnike. Po drugi strani pa tehnološki napredek in revolucija v organizaciji nista izboljšala samo učinkovitosti in uspešnosti, ampak tudi pomagata zmanjšati težavo dolgčasa in utrujenosti na delovnem mestu. Napredek tehnologije je bil tudi prevladujoča sila pri izboljšanju in krepitvi pedagoške pedagogike na fakultetah in univerzah. Hkrati pa hitra sprememba tehnologije povzroča tehničnost med akademiki v vseh vrstah izobraževalnih ustanov (Tarafdar, 2007, str. 301–328).

Res je, da so raziskovalci sprva gledali na tehnostres kot na bolezen. Kasnejši raziskovalci pa so to obravnavali bolj kot nezmožnost prilagajanja spremembam, ki so nastale zaradi uporabe IKT.

Davis-Milis (1998) je ugotovil, da je tehnostres pritisk zaradi prilagoditev novi tehnologiji, še posebej, če tehnološki standard in podpora za usposabljanje nista ustrezna. Toda po mnenju Clarka in Kalin (1996) je vzrok tehnostresa neučinkovitost obvladovanja tehnoloških sprememb v organizaciji.

Ugotovili so, da tehnologija ni odgovorna za tehnostres, ampak je tehnostres naravna reakcija na tehnologijo. Zato bi morali biti za upravljanje in zmanjšanje tehnološke stiske vsi zaposleni pripravljeni sprejeti novo tehnologijo

Uporaba IKT v današnji informacijsko vodeni družbi je zelo pomembna. Ni pomembne poklicne in gospodarske rasti brez IKT, razvoj pa je nemogoč brez njegove uporabe. Pravilna uporaba IKT prinaša več koristi, kot so povečana produktivnost, učinkovitost, natančnost, ekonomičnost prostora in rutina.

Po drugi strani pa tehnostres postaja neizogiben del uporabe tehnologije, zato so bili za natančnejšo opredelitev tehnostresa ugotovljeni številni dejavniki. Tarafdar, Ragu-Nathan in Ragu-Nathan (2007) so opisali tehnostres kot težavo prilagajanja zaradi nezmožnosti osebe, da se spopade s tehnologijo ali se je navadi. Ugotovili so pet sestavin tehnostresa:

1. Tehnološka preobremenitev: položaj, ko so uporabniki tehnologije (IKT) prisiljeni delati hitreje in dlje.
2. Tehno-in vazija: Položaj, ko so uporabniki tehnologije (IKT) menili, da so dosegljivi kadar koli ali nenehno »povezani«, kar je povzročilo zameglitev med delom in osebnim kontekstom.
3. Tehnološka zapletenost: položaj, v katerem uporabniki tehnologije (IKT) menijo, da njihove sposobnosti niso ustrezne zaradi zapletenosti, povezane z uporabo tehnologije. Posledično so prisiljeni porabiti čas in trud za učenje in razumevanje različnih vidikov tehnologije.
4. Tehnološka negotovost: položaj, v katerem se uporabniki tehnologije (IKT) počutijo ogrožene. Menili so, da bodo izgubili službo bodisi zaradi zamenjave s tehnologijo bodisi zaradi drugih ljudi, ki so v tehnologiji boljši od njih.
5. Tehnološko negotovost: položaj, v katerem se uporabniki tehnologije (IKT) počutijo negotove in nemirne, saj se tehnologija s časom nenehno spreminja.

3.4 Vpliv tehnostresa na učitelje

Sodobni svet postaja zelo stresen zaradi hitro spreminjajoče informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT). Akademske ustanove so močno odvisne tudi od tehnologije poučevanja, učenja in raziskovanja. Zato pritiski uporabe IKT pri akademikih ustvarjajo tehnostres med akademiki. Tehnostres lahko zmanjša zadovoljstvo zaposlenih in ustvari neskladje v delovnem okolju (Al-Ansari in drugi, 2019, str. 65–68).

Eden od ukrepov, ki jih je slovenska vlada sprejela med pandemijo COVID-19, je bila odprava fizičnega pouka na vseh ravneh izobraževanja, ki je zahtevala, da morajo vsi učitelji pouk izvajati v spletnem okolju.

Eden izmed ciljev magistrskega dela je preučiti, kako je ta prilagoditev med učitelji vplivala na njihovo delovno uspešnost zaradi tehnološke stiske (objektivne in subjektivne), ki so jo morda utrpeli (Al-Ansari in drugi, 2019, str. 65–68).

Do prvega zaprtja šol se je šolsko učno delo razvijalo v kontekstu, kjer je tehnologija zelo prisotna, vendar ni vedno dobro vključena v vsakodnevno poučevanje. Zaprtje učnih centrov, ki ga je povzročila pandemija, je omogočilo učiteljem, da improvizirajo nove oblike poučevanja, podobne "nujnemu poučevanju na daljavo", kot pa da, uporabljajo pletno poučevanje.

Doslej je bila študija tehnostresa izvedena bodisi objektivno bodisi z upoštevanjem subjektivne narave omenjenega pojava. Zato je potrebna integrativna vizija, ki povezuje obe sferi v delovnem okolju. Na podlagi zgoraj navedenega je namen tega magistrskega dela preučiti stopnje in vrste tehnološke stiske, o katerih so profesorji v slovenskih šolah poročali med ukrepi izolacije in zadrževanja prebivalstva zaradi pandemije COVID-19. V tem obdobju je bilo treba vse pedagoške dejavnosti univerze izvajati na spletu (Al-Ansari in drugi, 2019, str. 65–68).

Uporabniki, ki doživijo tehnostres, predstavljajo visoko stopnjo neprijetne fiziološke aktivacije, ki se pojavi zaradi tesnobe, napetosti in nelagodja zaradi sedanje ali prihodnje uporabe IKT. Uporabnik lahko doživi tesnobo zaradi občutka, da nima dovolj časa, da bi se odzval na količino digitalnih podatkov, ki jih prejme pri svojem vsakodnevem delu (Al-Ansari in drugi, 2019, str. 65–68).

Pri učiteljih je vedno zelo pomembna starost, oziroma glede na starosti lahko ugotovimo, če imajo težave z uporabo IKT. Različne raziskave so pokazale, da imajo v večini primerov težave učiteljice ženskega spola, v povprečju starejše kot 55 let. Starejši učitelji porabijo več energije in časa v primerjavi z mlajšimi učitelji oziroma zaradi bolj zapletene tehnologije starejšim učiteljem povzročajo večjo delovno obremenitev.

3.5 Vpliv tehnostresa na učence

V zadnjih dveh desetletjih se med raziskovalci povečuje zanimanje za razumevanje negativnih učinkov tehnologije. Tehnostres ali stres, ki ga povzroča tehnologija, je med strokovnjaki obširno opisan v literaturi. Čeprav je prišlo do povečanega širjenja digitalnih naprav v akademskih krogih, primanjkuje študij, ki bi preučevale razširjenost tehnostresa in njen vpliv na učence (Upadhayaja, 2021).

Veliko učencev je danes v stalnem stresu zaradi današnjega tempa življenja. Veliko jih vztraja in se nikoli ne sprostijo in zaradi tega nastopi faza izčrpanosti. Simptomi faze izčrpanosti so zmanjšanje učinkovitosti, pojav različnih bolezni, kot je depresija in anksioznost. Veliko psiholog razlaga, da k njim zahaja veliko učencev, ki imajo veliko težav s stresom. Velikokrat se soočajo z nezbranostjo, pojavljajo se trebušne težave, depresija. Vedno več je takih, ki razmišljajo o samomoru (Klanšček, 2011).

Med učenci zaznavamo različne dejavnike, zakaj pride do stresa. Najbolj pogosti dejavniki so ločitev staršev, konflikt med staršema, premalo posvečanja časa s strani staršev, finančne težave, selitev in menjava šole, slaba organizacija pouka, zahtevni učni programi, aktivno sodelovanje na predavanjih. Lahko so tudi neposredni dejavniki, kot so hrup, vročina, lakota, žeja. Kot dejavnike stresa večkrat zaznamo tudi negativna čustva, strahove, strah pred šolo, konflikt s starši, s sošolci, slabe ocene itd.

V zadnjem desetletju se je tehnologija zelo spremenila, strmo narašča uporaba mobilne telefonije in družbenih omrežij. Mladostniki se dandanes povezujejo s svojimi prijatelji v različne virtualne skupine, ki presegajo okolje, ki smo ga bili navajeni. Vedno več raziskav je narejeno o tej tematiki in raziskovalci opozarjajo, da se zaradi tega mladi manj družijo, odnosi so slabši, nimajo medsebojnega stika, odnosi so površni in rezultat tega je lahko socialna izoliranost (Upadhayaja, 2021).

Zaradi epidemije covid-19 smo bili prisiljeni na hitro se znajti in neprekinjeno nadaljevati šolanje. Osnovne šole, srednje šole in fakultete so morali organizirati celotno izobraževanje preko spleta. Izobraževanje preko spleta je bilo za nekatere učence stresno zaradi vsakdanje uporabe računalnikov. Nekateri učenci si niso mogli privoščiti računalnika v kratkem času oziroma starši niso bili tega finančno zmožni. Zaradi nastale situacije so mladostniki velikokrat doživljali stres. Nekateri tudi niso znali dobro uporabljati tehnologije oziroma delati z računalnikom. Učitelji so zahtevali izdelavo kakšne dodatne naloge na računalniku, kar je prav tako lahko povzročilo stres. Prav tako nimajo vsi učenci staršev, ki bi bili večji računalnikov in jim ne morejo pomagati, kar ponovno lahko povzroči stres (Upadhayaja, 2021).

V drugem delu teoretičnega dela naloge smo opisali, kaj je tehnostres, kateri so vzroki tehnostresa in stresa na delovnem mestu. Tehnostres so v koronačasu doživljali učitelji in učenci. Na kratko smo opisali, kaj pomeni tehnostres za učitelje in učence. V nadaljevanju naloge bomo analizirali že obstoječo raziskavo in podrobneje analizirali, kako so učenci, učitelji in ravnatelji doživljali izobraževanje na daljavo v času zaprtja šol. Raziskava je bila izvedena v RS, povabljeni so bili učenci, učitelji in ravnatelji osnovnih in srednjih šol. Z analizo raziskave bomo potrdili ali zavrnilo zastavljene hipoteze. V nadaljevanju sledi analiza, in sicer podrobneje doživljanje izobraževanja na daljavo s strani učencev, doživljanje izobraževanja na daljavo s strani učiteljev ter vodenje pedagoškega procesa v času zaprtja šol s strani ravnateljev.

4 ANALIZA RAZISKAVE – IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO V ČASU PRVEGA VALA EPIDEMIJE COVID-19 V SLOVENIJI

V empiričnem delu magistrskega dela smo naredili analizo že obstoječe raziskave, ki je bila narejena po prvem valu epidemije covid-19 v Sloveniji. Z analizo te raziskave želimo razložiti rezultate in podati svoje mnenje o narejeni raziskavi. Z raziskavo, ki jo je opravil Zavod RS za šolstvo, je poudarek na učencih, učiteljih in ravnateljih, torej kako so doživljali izobraževanje na daljavo v času epidemije prvega vala covid-19 v Sloveniji. Rezultati raziskave so nakazali različne aktivnosti, na osnovi katerih je treba razmisliti, kako bi uvedli tovrstni način poučevanja v že obstoječe šolske sisteme, oziroma kako bi izboljšali izobraževanje s pomočjo digitalne tehnologije in kako bi izboljšali pedagoški proces.

4.2 Raziskovalni vzorec

Raziskava, ki smo jo analizirali, temelji na naključnem vzorcu slovenskih učiteljev, učencev, dijakov ter ravnateljev.

4.2.1 Učiteljice in učitelji

V raziskavo o izobraževanju na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji so bili povabljeni vsi učitelji razrednega in predmetnega pouka v osnovnih in srednjih šolah. Na vabilo se je odzvalo 7382 učiteljev, od tega 2327 (31,5 %) učiteljev razrednega pouka, 3662 (49,6 %) učiteljev predmetnega pouka ter 1393 (18,9 %) učiteljev, ki poučujejo na srednjih šolah. V tabeli 2 so prikazani sodelujoči učitelji, koliko jih je bilo povabljenih ter % njihove odzivnosti (Rupnik in drugi, 2020, str. 35).

Tabela 2: Sodelujoči učitelji

	Število učiteljev	Odstotek
Razredni pouk v OŠ	2327	31,5
Predmetni pouk v OŠ	3662	49,6
Srednja šola	1393	18,9
Skupaj	7382	100,0

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 35)

V tabeli 3 so prikazani deleži sodelujočih učiteljev. Od vseh učiteljev se je odzvalo največ učiteljev, ki poučujejo na predmetnih osnovnih šolah, vzorec predstavlja več kot polovico celotne populacije slovenskih predmetnih učiteljev. Sledi odziv učiteljev na razredni stopnji, in sicer se je odzvala dobra tretjina, najnižjo odzivnost pa je zaslediti med srednješolskimi učitelji, saj jih je v raziskavi sodelovala manj kot četrtina (Rupnik in drugi, 2020, str. 35).

Tabela 3: Deleži sodelujočih učiteljev

	Vsi učitelji v Sloveniji	Sodelujoči učitelji	
Razredni pouk v OŠ	6492	2327	35,8 %
Predmetni pouk v OŠ	6158	3662	59,5 %
Srednja šola	6040	1393	23,1 %
Skupaj	18690	7382	39,5 %

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 35)

Med sodelujočimi srednješkolskimi učitelji je polovica učiteljev poučevala na strokovnih šolah, slaba polovica pa v gimnazijah in strokovnih šolah hkrati. Tabela 4 prikazuje sodelujoče srednješkolske učitelje po programih.

Tabela 4: Sodelujoči srednješkolski učitelji po programih

	Število učiteljev	Odstotek
Gimnazija	490	35,2
Gimnazija+strokovna šola	180	12,9
Strokovna/poklicna šola	723	51,9
Skupaj	1393	100,0

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 36)

V raziskavi je bil poudarek tudi na delovnih letih učiteljev, oziroma kolikšen odstotek je predstavljala skupina, ki poučuje od 19 do 40 let, v skupini od 4 do 18 let, najnižje pa je bila zastopana skupina učiteljev na začetku poklicne poti, ki poučujejo od 1 do 3 let. V tabeli 5 je razvidna stopnja sodelujočih učiteljev po letih poučevanja (Rupnik in drugi, 2020, str. 36).

Tabela 5: Sodelujočih učitelji po letih poučevanja

	Število učiteljev	Odstotek
1-3 let	704	9,6
4-18 let	2650	36,0
19-40 let	4016	54,5
Skupaj	7370	100,0

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, str. 36)

Tabela 6 prikazuje regijsko razpršenost sodelujočih učiteljev. Iz tabele je razvidno, da je bilo v območnih enotah Ljubljana in Maribor največ sodelujočih učiteljev, v Slovenj Gradec pa najmanj.

Tabela 6: Sodelujoči učitelji po območnih enotah

	Število učiteljev	Odstotek
OE Celje	872	11,9
OE Koper	565	7,7
OE Kranj	736	10,3
OE Ljubljana	1837	25,1
OE Maribor	1329	18,2
OE Murska Sobota	558	7,6
OE Nova Gorica	402	5,5
OE Novo mesto	731	10,0
OE Slovenj Gradec	259	3,5
Skupaj	7309	100,0

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 36)

4.2.2 Učenke in učenci ter dijakinje in dijaki

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni tudi učenci in učenke od 4. do 8. razreda ter dijakinje in dijaki od 1. do 3. letnika vseh srednjih šol. Učenci so bili izbrani v vsakem razredu in dijaki v dveh oddelkih, a in b. Tako so lahko racionalizirali zbiranje podatkov. Racionalizacija zbiranja podatkov je bila izvedena ob presoji, da velikost šole ne vpliva na izvedbo izobraževanja na daljavo. V nadaljevanju bomo v tabeli 7 videli, koliko učencev in učenk ter dijakinje in dijakov se je odzvalo. In sicer odzvalo se je 10.647 (43,3 %) fantov in 13.945 (56,7 %) deklet. V raziskavi je sodelovalo 6549 učencev 4 in 5 razredov in 11.088 učencev predmetne stopnje osnovne šole (od 6. do 8. razreda) ter 5450 dijakov srednjih šol (od 1. do 3. letnika). Podrobneje so sodelujoči prikazani v tabeli 7. Na vabilo se je odzvalo več deklet kot fantov. Iz tabele 7 je vidno, koliko učencev je bilo povabljenih in koliko se jih je odzvalo. V tabeli 8 pa je prikazan odstotek sodelujočih učencev in dijakov po spolu (Rupnik in drugi, 2020, str. 37).

Tabela 7: Sodelujoči učenci/dijaki po razredih/letnikih

	Število učencev/dijakov	Odstotek
4. razred osnovne šole	3285	14,2
5. razred osnovne šole	3264	14,1
6. razred osnovne šole	3833	16,6
7. razred osnovne šole	3717	16,1
8. razred osnovne šole	3538	15,3
1. letnik srednje šole	2270	9,8
2. letnik srednje šole	1801	7,8
3. letnik srednje šole	1379	6,0

	Število učencev/dijakov	Odstotek
Skupaj	23087	100,0

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 37)

Tabela 8: Sodelujoči učenci/dijaki po spolu

	Število učencev/dijakov	Odstotek
Fantje	10025	43,4
Dekleta	13062	56,6
Skupaj	23087	100,0

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 38)

V tabeli 9 lahko tudi vidimo delež sodelujočih učencev in dijakov glede na vse slovenske učence in dijake v anketiranih razredih osnovne oziroma letnikih srednje šole. Odzvalo se je več učencev osnovne šole kot dijakov srednje šole. V anketiranju je sodelovalo 17739 učencev osnovnih šol ter 5357 dijakov srednjih šol.

Tabela 9: Deleži sodelujočih učencev/dijakov po vrsti šole

	Vsi učenci in dijaki	Povabljeni učenci in dijaki		Sodelujoči učenci in dijaki		
Osnovna šola (4.-8. razred)	105224	77087	73,3 %	17739	16,9 %	23,0 %
Srednja šola (1.-3. letnik)	55515	20070	36,2 %	5357	9,6 %	26,7 %
Skupaj	160739	97157	60,4 %	23096	14,4 %	23,8 %

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 38)

4.2.3 Ravnateljice in ravnatelji

K sodelovanju so bili povabljeni tudi vsi ravnatelji osnovnih in srednjih šol. Odzvalo se je 406 ravnateljev, od tega je bilo 344 (84,7 %) ravnateljev osnovnih in 62 (15,3 %) ravnateljev srednjih šol.

Kot pri učiteljih smo tudi pri ravnateljih pogledali regijsko razpršenost. Prikazana je v tabeli 10.

Tabela 10: Sodelujoči ravnatelji po območnih enotah ZESS

	Število ravnateljev	Odstotek
OE Celje	90	22,2
OE Koper	42	10,4
OE Kranj	40	9,9
OE Ljubljana	44	10,9
OE Maribor	30	7,4
OE Murska Sobota	76	18,8
OE Nova Gorica	21	5,2
OE Novo mesto	45	11,1
OE Slovenj Gradec	17	4,2
Skupaj	405	100,0

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 40)

Iz tabele 11 lahko razberemo sodelujoče ravnatelje glede na vse osnovnošolske in srednješolske ravnatelje in opazimo lahko, da je sodelovalo več ravnateljev osnovnih šol kot pa ravnateljev srednjih šol.

Tabela 11: Deleži sodelujočih ravnateljev po vrsti šole

	Vsi ravnatelji	Sodelujoči ravnatelji	
Osnovna šola	450	344	76,4 %
Srednja šola	150	62	41,3 %
Skupaj	600	406	67,7 %

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 40)

4.2.4 Sodelujoči v fokusnih skupinah

Izbor udeležencev v fokusnih skupinah je bil naključen. Sodelovalo je 37 učiteljic in učiteljev ter 16 ravnateljic in ravnateljev. V raziskavo so se pozvali vsi povabljeni učitelji in ravnatelji, vsak od njih je povabil k sodelovanju še enega (srednješolski ravnatelj) oziroma dva do tri učitelje. Fokusne skupine so bile sestavljene iz učiteljev, ki so poučevali na isti vzgojno-izobraževalni stopnji: razredna stopnja, predmetna stopnja v osnovni šoli, učitelji dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli, učitelji nižjega izobrazbenega standarda ter srednješolski učitelji. Struktura sodelujočih je bila: 8 osnovnošolskih ravnateljic in ravnateljev, 8 srednješolskih ravnateljic in ravnateljev, 7 srednješolskih učiteljic in učiteljev, 9 učiteljic in učiteljev razredne stopnje, 8 učiteljic in učiteljev predmetnega pouka, 6 učiteljic in učiteljev strokovne pomoči ter 7 učiteljic in učiteljev v programih nižjega izobrazbenega standarda (Rupnik in drugi, 2020, str. 41).

4.3 Instrumentarij

Za že obstoječo raziskavo, v kateri smo analizirali podatke, so bili ti pridobljeni iz treh različnih vprašalnikov, fokusnih skupin ter dokumentacije, ki so jih učitelji nalagali v spletnih učilnicah. Podatki so bili zbrani iz treh različnih vprašalnikov, in sicer, vprašalnika za učitelje, vprašalnika za učence in vprašalnika za ravnatelje. V nadaljevanju bomo opisali, kako so bili sestavljeni vprašalniki in katere vrste vprašanj so uporabili.

Najprej bomo opisali oz. razložili, kako je bil sestavljen vprašalnik za učitelje. Vprašalnik za učitelje je bil sestavljen iz 39 vprašanj, ki so bila organizirana v devet področij: demografska vprašanja, splošno doživljanje izobraževanja na daljavo, organizacija pouka in raba digitalnih tehnologij, cilji in vsebine pouka, strategije in metode dela, preverjanje in ocenjevanje znanja, varnost in spodbudnost učnega okolja, prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo, usposobljenost za poučevanje na daljavo ter sodelovanje.

Vprašalnik je bil sestavljen iz dveh vrst vprašanj: izbirni tip z možnostjo proste dopolnitve odgovora v kategoriji "drugo" ter ocenjevalne lestvice.

Učenci so dobili vprašalnik, ki ga je sestavljalo manj vprašanj kot pri učiteljih. Sestavljen je bil iz 22 vprašanj izbirnega tipa ter tipa ocenjevalnih lestvic. Vprašanja so bila organizirana v pet področij. Vprašalnik je zajemal demografska vprašanja, splošno doživljanje pouka, potek pouka, miselne izzive ter pridobivanje ocen.

Ravnatelji so morali odgovarjati na 28 vprašanj, in sicer na dve vprašanji odprtega tipa, eno vprašanje, sestavljeno iz treh petstopenjskih ocenjevalnih lestvic ter 25 vprašanj izbirnega tipa. Enako kot pri učiteljih in učencih so bila pri ravnateljih vprašanja organizirana v 4 področja: demografska vprašanja, organizacija dela v šoli, podpora strokovnim delavcem, komunikacija ter usposobljenost za vodenje šole na daljavo.

Fokusne skupine učiteljic in učiteljev ter ravnateljic in ravnateljev so imele polstrukturiran intervju, ki je bil sestavljen iz 5 temeljnih področij raziskovanja, in sicer: realizacije predmetnika, naslavljanje učencev, prilagoditve, spremljanje in ocenjevanje. Posamezniki v fokusnih skupinah so bili vprašani, kako so realizirali predmetnik v času šolanja na daljavo, kako pogosto so komunicirali z učenci, kako so spremljali napredek učencev, kako so spremljali učenje učencev, v katerih oblikah so ocenjevali. Učiteljice, učitelji, ravnateljice ter ravnatelji so podali svoje izkušnje z izvajanjem izobraževanja na daljavo ter podali so mnenje, kako so razumeli celotno situacijo (Rupnik in drugi, 2020, str. 42).

4.4 Potek raziskave

Raziskava, ki smo jo analizirali, je bila izvedena v osmem tednu izobraževanja na daljavo. Raziskava je bila narejena, preden so se šole odprle in je bila takrat izvedena z namenom, da bi se v odgovorih odrazila situacija oziroma začetna kaotična situacija, v kateri se je znašlo šolstvo in pa tudi po pretečenem času vsaj delno normalizirana situacija. Po osmih tednih so bili učitelji, učenci in ravnatelji vsaj delno pomirjeni oziroma so nekako normalizirali nastalo situacijo. Vsi, ki so bili vključeni v raziskavo, so morali odgovoriti na vprašalnike. Vprašalniki za učitelje in ravnatelje so bili na voljo deset dni, vprašalniki

za učence pa osemnajst dni. Šole so prav tako morale pridobiti soglasja od staršev o sodelovanju njihovega otroka v raziskavi.

V raziskavo je bilo povabljenih tudi 16 naključno izbranih ravnateljev, ki so k sodelovanju povabili enega sodelavca, če je šlo za srednjo šolo, ali pet v primeru osnovne šole. Intervjuje so potekali na daljavo, prek aplikacije Microsoft Teams.

Podatki, ki smo jih za analizo zbrali v magistrski nalogi, so bili analizirani s programom SPSS. V raziskavi so bile uporabljene naslednje statistike: frekvenčna porazdelitev, aritmetična sredina, t-test, F-test, χ^2 -test in d-koeficient.

S fokusnimi skupinami so bili izvedeni intervjuje, ki so potekali preko Microsoft Teams in so bili zvočno posneti, dobesedno prepisani ter kodirani (Rupnik in drugi, 2020, str. 43).

4.5 Analiza rezultatov raziskave

V nadaljevanju bomo analizirali rezultate raziskave, podrobneje bomo analizirali izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljev, učencev ter ravnateljev. Analizirali bomo rezultate, kako so izvajali izobraževanja na daljavo, katere so bile prednosti in slabosti izobraževanja na daljavo, kako so se usposabljali in pripravljali učitelji ter ravnatelji, pripravljenosti učencev za izobraževanje na daljavo in težave, s katerimi so se soočali učenci med izobraževanjem na daljavo.

4.6 Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljev

Raziskali smo, kako so učiteljice in učitelji doživljali izobraževanje na daljavo, kako so se pripravljali na le to, ali so porabili več časa za priprave in ali je to bilo za njih bolj stresno in bolj zahtevno kot pri klasičnem izobraževanjem.

4.6.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo s perspektive učiteljev

Doživljanje izobraževanja na daljavo se je v raziskavi preverjalo s tremi vprašanji. Prvo vprašanje je bilo namenjeno temu, kako so doživljali poučevanje na daljavo v primerjavi s poučevanjem v razredu in je obsegalo osem primerjalnih lestvic; drugo vprašanje pa je bilo usmerjeno v trditve o zaznavanju sprememb v pogledu na znanje in odgovornosti učencev; tretje vprašanje pa je zahtevalo presojo kakovosti lastnega poučevanja na daljavo v primerjavi s poučevanju v razredu. Iz rezultatov raziskave je razvidno, da je bilo doživljanje izobraževanja na daljavo polovici učiteljev razrednega pouka nekoliko ali celo večji izziv kot poučevanje v razredu, obenem pa je bilo to poučevanje zahtevnejše (79 %) in bolj stresno (66 %), dobri četrtini učiteljev celo bolj stresno od izobraževanja v razredu. Polovica učiteljev je doživljala izobraževanje na daljavo enako kot izobraževanje v razredu, bili so enako ustvarjalni kot pri izobraževanju v razredu. Tretjina učiteljev pa je menila, da jim je izobraževanje na daljavo omogočalo večjo ustvarjalnost kot pa izobraževanje v razredu. Polovici učiteljev je uspelo pritegniti učence v enaki meri k sodelovanju, dobra tretjina pa je bila mnenja, da jim izobraževanje na daljavo ni omogočalo biti tako ustvarjalni kot pri izobraževanju v razredu. Večina učiteljev (59 %) je presodilo, da so bili učenci manj učinkoviti pri ustvarjanju učnih ciljev, tretjina pa jih je ocenila, da so bili pri tem enako učinkoviti, manjšina pa je menila, da so bili pri

realizaciji ciljev učenci bolj učinkoviti. Več kot polovice oziroma 62 % učiteljev je bilo mnenja, da so v času izobraževanja na daljavo uporabili manj energije kot pri poučevanju v razredu, dobra četrtina meni, da je porabila enako energije, manjšina pa, da so porabili več energije. Dve petini učiteljev je menilo oz. ocenilo, da je potrebno več komunikacije z učenci pri izobraževanju na daljavo, tretjina pa, da so pri izobraževanju na daljavo potrebovali enako časa za komunikacijo z učenci, četrtina pa meni, da so pri izobraževanju na daljavo potrebovali za komunikacijo z učenci manj časa.

V nadaljevanju smo deleže odgovorov učiteljev razredne stopnje OŠ, predmetne stopnje OŠ ter srednješolskih učiteljev in njihovo doživljanje izobraževanja na daljavo prikazali v treh tabelah (Rupnik in drugi, 2020, str. 48).

Deleži odgovorov učiteljev razrednega pouka (N = 2294), predmetnega pouka (N = 3617) in srednješolskih (N = 1369) učiteljev na lestvicah izobraževanja na daljavo so prikazani v tabeli 12, 13 in 14. Učitelji razredne stopnje, predmetne stopnje ter srednješolski učitelji so odgovarjali na trditve, ki so bile stopnjevane od moči trditve od 1 do 5, in sicer 1 – Občutno manj kot v razredu, 2 – Nekoliko manj kot v razredu, 3 – Enako kot v razredu, 4 – Nekoliko bolj kot v razredu ter 5 – Občutno bolj kot v razredu.

Tabela 12: Učitelji razredne stopnje OŠ

Trditve	1	2	3	4	5
Poučevanje mi je izziv.	11,50 %	14,60 %	22,10 %	27,60 %	24,30 %
Poučevanje je zame zahtevno.	1,60 %	4,40 %	15,00 %	42,00 %	36,90 %
Poučevanje je zame stresno.	4,20 %	9,60 %	20,10 %	37,40 %	28,70 %
Pri poučevanju sem ustvarjal/en/-a.	3,10 %	12,90 %	49,80 %	24,20 %	9,90 %
Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	4,80 %	30,60 %	52,10 %	9,40 %	3,10 %
Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	13,50 %	46,00 %	33,10 %	5,60 %	1,80 %
Poučevanje mi daje energijo.	27,70 %	33,90 %	28,80 %	7,40 %	2,20 %
Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	7,10 %	16,90 %	33,40 %	24,90 %	17,70%

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 211)

Tabela 13: Učitelji predmetne stopnje OŠ

Trditev	1	2	3	4	5
Poučevanje mi je izziv.	9,90 %	13,40 %	25,60 %	30,30 %	20,90 %
Poučevanje je zame zahtevno.	2,40 %	5,90 %	18,20 %	40,20 %	33,30 %
Poučevanje je zame stresno.	5,70 %	12,70 %	22,40 %	32,30 %	26,90 %
Pri poučevanju sem ustvarjal/en/-a.	2,70 %	11,10 %	45,50 %	29,90 %	10,80 %
Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	7,90 %	31,20 %	48,90 %	9,90 %	2,20 %
Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	15,20 %	44,00 %	31,50 %	7,50 %	1,80 %
Poučevanje mi daje energijo.	28,30 %	31,00 %	31,20 %	7,40 %	2,10 %
Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	5,90 %	10,20 %	34,20 %	26,80 %	23,00 %

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 211)

Tabela 14: Srednješolski učitelji

Trditev	1	2	3	4	5
Poučevanje mi je izziv.	10,20 %	13,80 %	28,40 %	29,20 %	18,30 %
Poučevanje je zame zahtevno.	2,20 %	7,10 %	21,70 %	41,00 %	28,00 %
Poučevanje je zame stresno.	6,30 %	15,90 %	26,40 %	30,30 %	21,00 %
Pri poučevanju sem ustvarjal/en/-a.	3,70 %	11,50 %	41,50 %	30,90 %	12,40 %
Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	6,60 %	28,50 %	47,70 %	14,60 %	2,60 %
Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	9,80 %	38,60 %	39,30 %	10,20 %	2,20 %

Trditev	1	2	3	4	5
Poučevanje mi daje energijo.	24,30 %	28,60 %	34,10 %	9,60 %	3,40 %
Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	4,60 %	7,00 %	31,80 %	30,70 %	25,90 %

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 212)

Drugo vprašanje je od učiteljev zahtevalo, da presodijo potencialne sprememb v lastnem pogledu na to, kaj je znanje in kako je razporejena odgovornost za učne dosežke učencev v času izobraževanja na daljavo. Učitelji in učiteljice so morali presojudati potencialne spremembe lastnega pogleda na to, kaj predstavlja izobraževanje na daljavo in ali terja spremembo pogleda na to, kaj je znanje. Učitelji na vseh ravneh se strinjajo, da izobraževanje na daljavo terja spremembe v poimenovanju znanja, prav tako so bolj zadržani v oceni lastne spremembe, kaj je zares pomembno za učence oziroma katero znanje je zares pomembno. Na rezultate je vplivala tudi delovna doba učiteljev, saj so bile statistično pomembne razlike, z izjemo trditve, kaj je učiteljeva odgovornost, s katero se učitelji s krajšo delovno dobo strinjajo bolj od učiteljev z daljšo delovno dobo. Po teh rezultatih je vidno, da je večja sprememba v pogledu distribucije odgovornosti za znanje med učiteljem in učencem (Rupnik in drugi, 2020, str. 49).

Tabela 15: Spremembe v pojmovanju znanja učiteljev

Trditev	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	x	n	SD	x	n	D	x	n	SD
Poučevanje na daljavo od mene zahteva drugačen pogled na znanje učencev.	3,96	2322	0,85	3,91	3649	0,85	3,71	1386	0,92
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a mnenje o tem, katero znanje učencev je zares pomembno.	3,74	2319	0,96	3,35	3646	1,00	3,08	1390	0,99
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je moja odgovornost zaznavanja učenca.	3,14	2315	1,06	3,07	3647	1,02	2,96	1387	1,02

Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je učenčeva odgovornost za njegovo znanje.	3,30	2316	1,03	3,32	3647	1,04	3,19	1385	1,06
--	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Legenda: x - aritmetična sredina, n - število, SD - standardni odklon

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 213)

Učitelji so morali odgovoriti še na tretje vprašanje, s katerim so ocenili kakovost lastnega izvajanja pouka v času izobraževanja na daljavo. Več kot pol učiteljev ocenjuje, da je njihov pouk manj kakovosten kot pa pouk v razredu. Približno desetina učiteljev pa ocenjuje, da je izobraževanje na daljavo občutno manj kakovostno. Izobraževanje na daljavo in izobraževanje v razredu kot enako kakovostno ocenjuje več kot četrtnina učiteljev. Učitelji razredne stopnje, predmetne stopnje ter srednješolski učitelji so odgovarjali na trditve, ki so bile stopnjevane od moči trditve od 1 do 5, in sicer 1 - Občutno manj kot v razredu, 2 - Slabše kot v razredu, 3 - Enako kot v razredu, 4 - Boljše kot v razredu ter 5 - Občutno boljše kot v razredu. Rezultati tretjega vprašanja so prikazani v tabeli 16 (Rupnik in drugi, 2020, str. 51).

Tabela 16: Splošna ocena kakovost pouka

Kako na splošno ocenjujete kakovost pouka v času izobraževanja na daljavo?		1	2	3	4	5
Razredna stopnja	n	215	1204	538	72	6
OŠ	%	10,60	59,20	26,40	3,50	0,30
Predmetna stopnja	n	429	1734	845	151	17
OŠ	%	13,50	54,60	26,60	4,80	0,50
Srednja šola	n	128	643	388	93	14
	%	10,10	50,80	30,60	7,30	1,10

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 215)

Iz rezultatov, ki smo jih analizirali, lahko razberemo, da je bilo doživljanje izobraževanja na daljavo bolj zahtevno kot klasično izobraževanje oz. izobraževanja v razredu, obenem pa tudi za večino učiteljev bolj stresno in energijo jemajoče. Od odgovorov, ki so jih podali učitelji, je tudi razvidno, da učitelji niso bili večji pri uporabi digitalnih orodij za namene izobraževanja na daljavo oz. za realizacijo učnih ciljev za izobraževanje na daljavo, kar je vplivalo k doživljanju zahtevnosti in stresne situacije. Z nenadnim zaprtjem šol so se učitelji počutili nepripravljeni za nastalo situacijo ter so imeli občutek, da priprave na novo nastalo situacijo jemljejo več energije kot priprave sicer, tj. kot

priprave za izobraževanja v razredu. Z zaprtjem šol so učitelji občutili tudi skrb zaradi nejasne prihodnosti, pomanjkanja informacij, kaj lahko pričakujejo, kako dolgo bo to trajalo, kdaj bo virus obvladan, kakšna bo prihodnost. Veliko raziskovalcev s področja mentalnega zdravja prebivalstva iz različnih držav so prav tako poročali, da so v času epidemije ljudje v izolaciji, kar jim povzroča raznovrstne stresorje, npr. izgubo živega stika in komunikacije, rezultat česar so osamljenost, depresija, jeza in anksioznost. Nekateri učitelji so zaprtje šol doživljali pozitivno in so bili mnenja, da so bili v času zaprtja šol bolj ustvarjalni kot pa v običajnih razmerah oz. v klasičnem izobraževanju. Nove platforme izobraževanja ter okoliščine, v katerih se učenec večinoma časa uči sam oz. se uči samostojno, zahtevajo pripravo gradiv, ki morajo pritegniti pozornosti učencev, je tudi priložnost učiteljev za ustvarjalnost in iskanje novih, izvirnih rešitev. Torej učitelji morajo pripravljati bolj zanimive priprave na učenje za učence, da jih pritegnejo k pouku in pritegnejo njihovo pozornost za učenje. Dobra polovica učiteljev je ocenilo, da jim je v času izvajanja pouka na daljavo uspelo obdržati zanimivost pouka oz. so pritegnili učence k sodelovanju v enaki meri kot pri izobraževanju v razredu. V času zaprtja šol so tudi nekateri učitelji potrebovali dodatna izobraževanja, kako uporabljati digitalno tehnologijo nasploh, ne le funkciji pouka na daljavo. Nekateri namreč digitalne tehnologije niso znali uporabljati za splošno uporabo in jim je zato uporaba tehnologije za namen pouka predstavljala večji izziv in je bilo zanje to zelo stresno obdobje. 67 % učiteljev se smatrajo dobro ali zelo dobro pripravljene za uporabo IKT, 37 % učiteljev zahteva od učencev zelo pogosto uporabo IKT in 8 % se je opredelilo, da potrebujejo dodatna znanja za uporabo IKT.

4.6.2 Izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije

Vprašalnik je bil sestavljen iz šestih vprašanj o tem, kako je potekala organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije. Vprašalnik je bil sestavljen iz različnih vprašanj, denimo: obremenjenosti učencev, način vzpostavljanja stika z učenci ter medsebojna usklajenost, način dela učiteljev itd. Iz rezultatov je razvidno, da je polovica učiteljev razrednega pouka pri izvajanju pouka kombinirala pouka preko digitalnih platform z usmerjanjem učenja s pisnimi navodili, nekateri učitelji pa so samo pošiljali pisna navodila za samostojno delo. Samo 2 % učiteljev razrednega pouka je izvajala pouka preko digitalnih platform. Iz podatkov v tabeli 17 je razvidno, ne glede na stopnjo poučevanja, da je skoraj polovica učiteljev enakovredno kombinirala izobraževanja preko digitalnih platform s pisnimi navodili za samostojno učenje, tretjina je pouk usmerjala tako, da je usmerjala učence s posredovanjem navodil za samostojno delo, in samo 5 % učiteljev je pouk izvajala prek videokonference oz. digitalnih platform (Rupnik in drugi, 2020, str. 55).

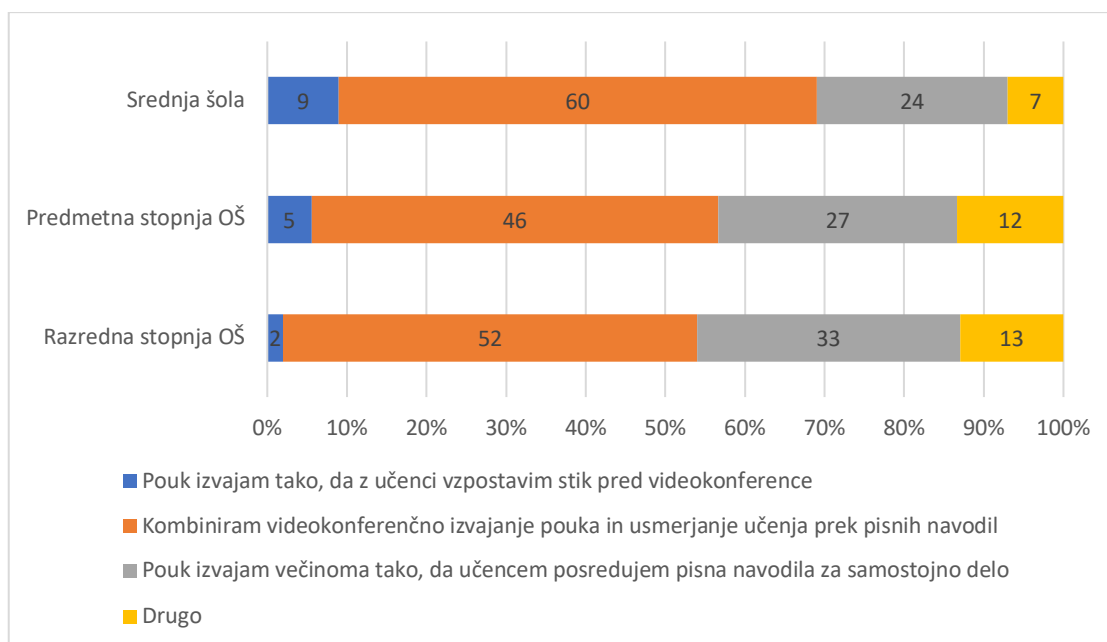
Tabela 17: Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije

	Stopnja poučevanja			
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Pojasnite, katera od spodnjih trditev najboljše ponazarja način izvajanja vašega pouka.				
Pouk izvajam tako, da z učenci vzpostavljam stik prek videokonferenc.	n %	46 2,00	189 5,20	119 8,70
Kombiniram videokonferenčno izvajanje pouka in usmerjanje učenja preko pisnih navodil.	n %	1174 51,50	1660 46,00	826 60,40
Pouk izvajam večinoma tako, da učencem posredujem pisna navodila za samostojno delo.	n %	752 33,00	1325 36,70	319 24,10
Drugo.	n %	306 13,40	435 12,10	93 6,80
Skupaj	n %	2278 100,00	3609 100,00	1367 100,00

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 216)

Na sliki 1 je prikazan grafični prikaz prevladujočega načina izvajanja pouka v času izobraževanja na daljavo. Iz slike je razvidno, da so učitelji razrednega pouka, učitelji predmetnega pouka ter učitelji srednje šole večinoma oz. več kot polovico izvajali kombinirano videokonferenčni način pouka ter pouk s pomočjo pisnih navodil. Med prevladujočimi načini izvajanja pouka je bil tudi način, da so učitelji učencem posredovali pisna navodila za samostojno delo. Takšen način izvajanja pouka je uporabljalo dobrih 30 % učiteljev. Najmanj jih je uporabljalo le videokonferenčni način izvajanja pouka na daljavo.

Slika 1: Grafični prikaz prevladujočega načina izvajanja pouka v času izobraževanja na daljavo



V raziskavi je bilo zajeto tudi, kako so učitelji organizirali svoj urnik izobraževanja na daljavo. Nekateri so delali po enakem urniku kot v šoli, nekateri po prilagojenem urniku in nekateri so posebej oblikovali posebni urnik za čas zaprtja šol. Podatki vseh učiteljic in učiteljev kažejo, da je tretjina nadaljevala delo po urniku, ki je veljal pred zaprtjem, dobra petina je delala po prilagojenem urniku in najmanj učiteljic in učiteljev je urnik dela učencev usklajevalo s kolegi, ki so poučevali v istem oddelku. Rezultate si lahko ogledamo v tabeli 18 ter na sliki 2, ki prikazuje grafični prikaz rezultatov. Iz rezultatov, ki so prikazani, je razvidno, da je bil prevladujoči način izvajanja pouka po enakem urniku kot pred zaprtjem šol, približno 20 % učiteljev pa je delalo po prilagojenem urniku, ki so ga organizirali v času zaprtja šol (Rupnik in drugi, 2020, str. 59).

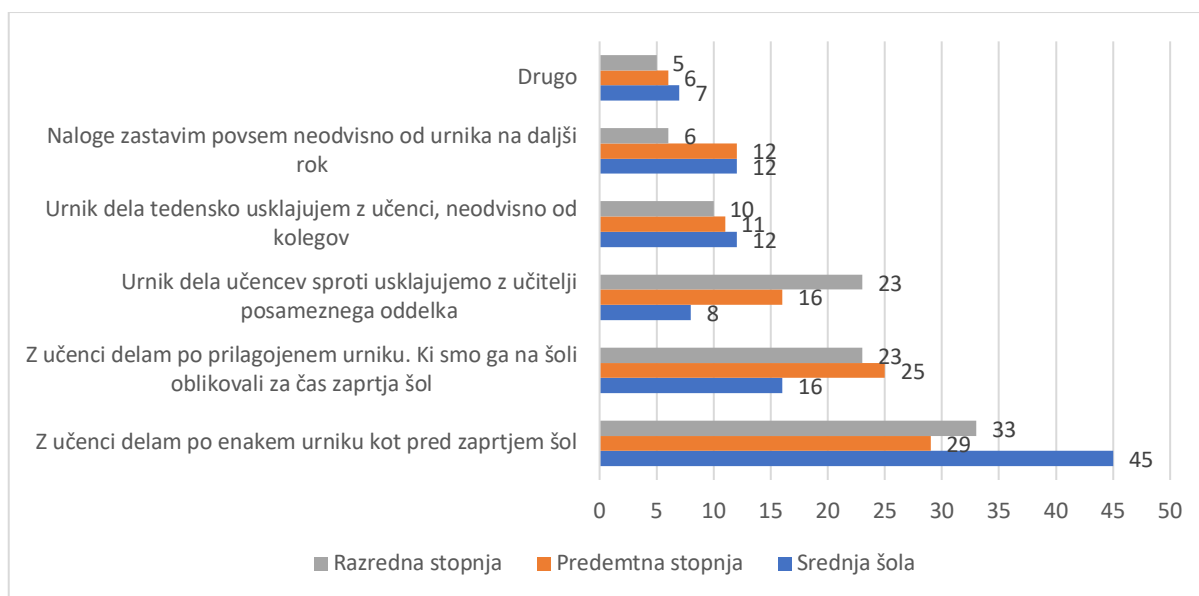
Tabela 18: Organizacija urnika v času izobraževanja na daljavo

Kakšen je vaš običajni urnik dela na daljavo?	Stopnja poučevanja			
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Z učenci delam po enakem urniku kot pred zaprtjem šol.	n	749	1058	611
	%	33,10	29,40	45,10
Z učenci delam po prilagojenem urniku, ki smo ga na šoli oblikovali za čas zaprtja šol.	n	522	879	214
	%	23,10	4,50	15,80

Kakšen je vaš običajni urnik dela na daljavo?	Stopnja poučevanja			
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Urnik dela učencev sprti (npr. tedensko) usklajujemo z učitelji posameznega oddelka.	n	519	588	105
	%	23,00	16,40	7,80
Urnik dela tedensko usklajujem z učenci, neodvisno od kolegov.	n	228	410	168
	%	10,10	11,40	12,40
Naloge zastavim povsem neodvisno od urnika na daljši rok.	n	135	444	166
	%	6,00	12,40	12,30
Drugo	n	108	216	90
	%	4,80	6,00	6,60
Skupaj	n	2261	3595	1354
	%	100,00	100,00	100,00

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 218)

Slika 2 Grafični prikaz organizacije urnika v času izobraževanja na daljavo



V okvirju izobraževanja na daljavo so učiteljice in učitelji največkrat vzpostavili stik s svojimi učenci preko elektronske pošte. Več kot polovica učiteljic in učiteljev razrednega pouka je z učenci stopila v stik preko elektronske pošte, posredno preko staršev, petina pa je uporabljala videokonference. Na srednjih šolah je bila uporaba digitalnih tehnologij enakomerna porazdeljena med videokonference in elektronsko pošto. Od vseh skupaj je polovica učiteljev največkrat za stike uporabila elektronsko pošto, petina videokonference, slaba petina spletna učna okolja, kot so Moodle. Zelo redko pa so vzpostavili stik preko družbenih omrežij in telefona. V tabeli 19 so prikazani načini, s pomočjo katerih so učitelji vzpostavljali stike z učenci, slika 3 pa prikazuje grafični prikaz

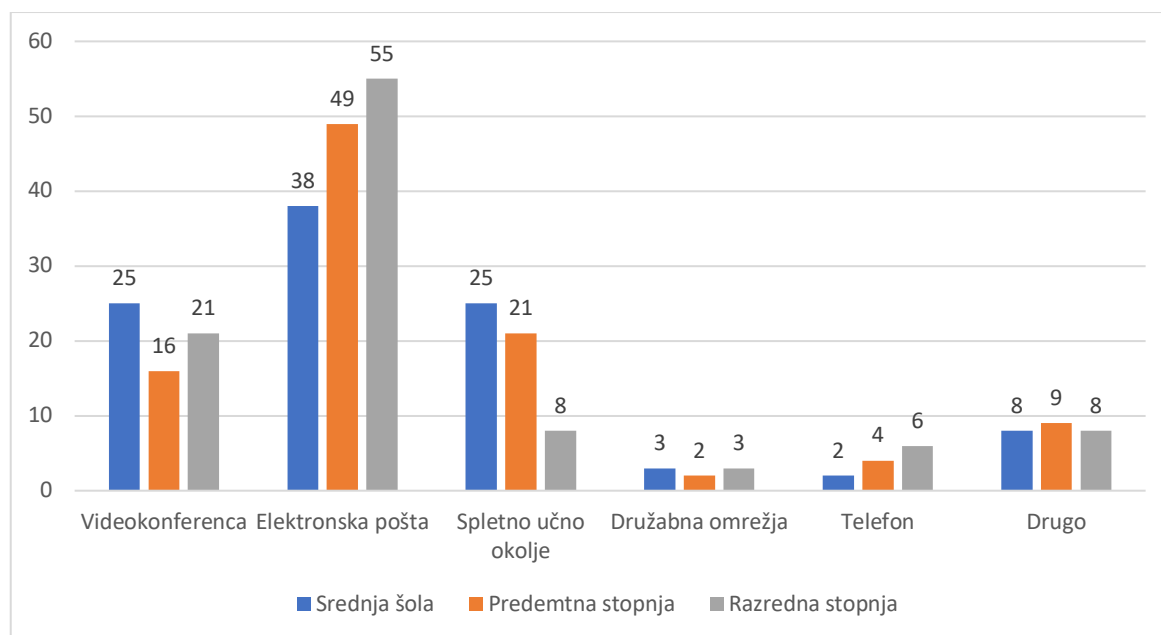
rezultatov. Prevladujoči način vzpostavljanja stika z učenci je bil preko elektronske pošte, in sicer učitelji razredne stopnje OŠ 54,9 %, predmetne stopnje OŠ 49,2 % ter srednje šole 38,0 %. Najmanj so uporabljali družbena omrežja ter telefone (Rupnik in drugi, 2020, str. 61).

Tabela 19: Način vzpostavljanja stikov z učenci

Izberite, na kakšen način v času izobraževanja na daljavo največkrat vzpostavite stik z učenci.		Stopnja poučevanja			Vsi
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola	
Prek videokonference.	n	472	572	333	1377
	%	20,80	15,90	24,50	19,10
Prek elektronske pošte.	n	1245	1769	515	3529
	%	54,90	49,20	38,00	48,90
Prek spletnega učnega okolja (Moodle itd.).	n	179	740	334	1253
	%	7,90	20,60	24,60	17,40
Prek družabnih omrežij.	n	68	82	42	192
	%	3	2,30	3,10	2,70
Prek telefona.	n	124	124	21	269
	%	5,50	3,50	1,50	3,70
Drugo (napišite):	n	180	306	112	598
	%	7,90	8,50	8,30	8,30
Vsota	n	2268	3593	1357	7218
	%	100,00	100,00	100,00	100,00

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 219)

Slika 3: Grafični prikaz vzpostavitve stika z učenci



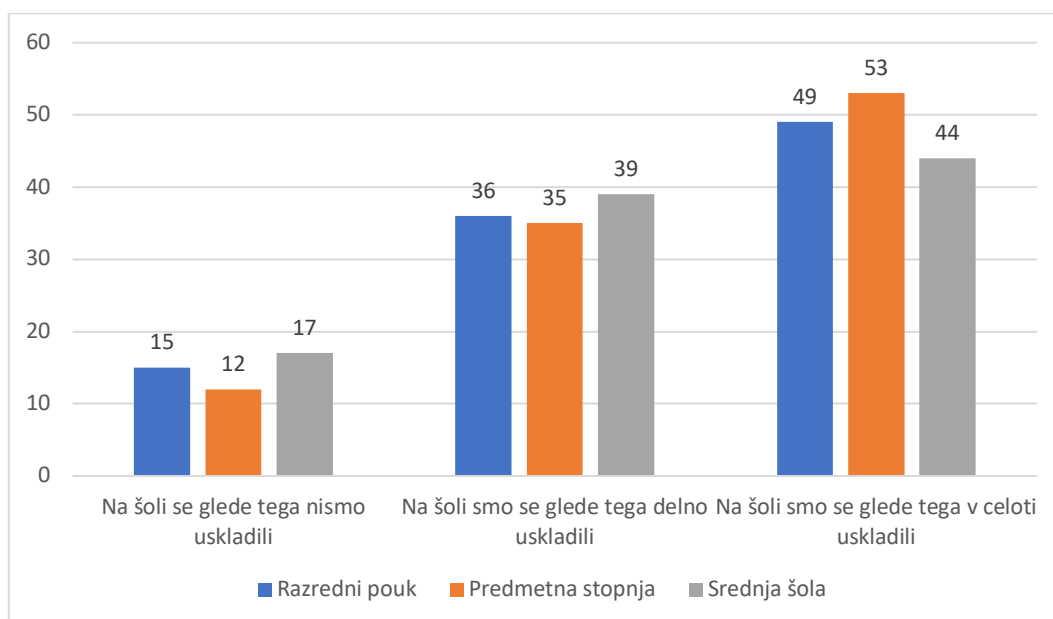
Novi način poučevanja v času zaprtja šol je prinesel tudi različne občutke sporazumevanja med učitelji in učenci. Iz podatkov raziskav je vidno, da polovica učiteljev meni, da so bili na šoli v celoti usklajeni, dobra tretjina pa meni, da so bili delno usklajeni. Več kot desetina jih pa meni, da se na šoli glede sporazumevanja z učenci niso uskladili. Seveda so med učitelji razlike. Med najbolj usklajenimi so bili učitelji na predmetni stopnji osnovne šole, najmanj pa srednješolski učitelji. V tabeli 20 je prikazana usklajenost glede načina sporazumevanja ter s slik 4 je podan še grafični prikaz. Učiteljev razrednega pouka je kar 48,6 % odgovorilo, da so se uskladili glede način komuniciranja z učenci, 53,1 % učiteljev predmetne stopnje je podalo enak odgovor, enako tudi 44,2 % učiteljev srednje šole. (Rupnik in drugi, 2020, str. 65).

Tabela 20: Usklajenost načinov sporazumevanja z učenci glede na stopnjo poučevanja

Ali ste se na šoli uskladili glede načina sporazumevanja z učenci?		Stopnja poučevanja		
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Na šoli se glede tega nismo uskladili.	n	357	419	234
	%	15,80	11,70	17,20
Na šoli smo se glede tega delno uskladili.	n	805	1262	523
	%	35,60	35,20	38,50
Na šoli smo se v celoti uskladili glede načina komunikacija z učenci (e-pošta, spletne učilnice, oboje itd.).	n	1099	1905	600
	%	48,60	53,10	44,20
Skupaj	n	2261	3586	1357
	%	100,00	100,00	100,00

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 230)

Slika 4: Grafični prikaz usklajenost glede načina sporazumevanja



Rezultati so pokazali, da je največ učiteljev pouk v času epidemije enakovredno kombiniralo z videokonferencami in s pisnimi navodili za samostojno učenje. V nekaterih šolah so učitelji preko telefona sporočali tudi staršem, kaj morajo učenci narediti.

Učitelji, ki so kot način poučevanja uporabljali videokonference, so najpogosteje kot metodo dela izbrali razlago. Pomembno je, da se učitelj pri razlagi osredotoči na bistvene informacije, da vsebino razporedi tako, da je razumljiva za učence, da poudari najpomembnejše teme. Učitelji si pri svojem delu želi, da od učencev dobiva povratne informacije o njihovem razumevanju vsebine, zato mora učitelj ves čas opazovati neverbalna sporočila učencev. Učitelji so tudi uporabljali metodo prikazovanja, kar pomeni, da so omogočali učenje s pomočjo opazovanja predmetov. Učitelj je usmerjen v prikazovanje in opazovanje. Z namenom prikazovanja učitelj želi intelektualno aktivacijo učencev in pripravo čutne izkušnje, pri kateri bi bili učenci z lastno miselno aktivnostjo vodeni do bistva obravnavane učne vsebine (Tomić, 2003, str. 98).

S temi metodami so učitelji želeli doseči, da bi učencem ustrezno omogočili doseganje ciljev pri pouku. Njihov glavni cilj je bil, da bi učencem omogočili doseganje zastavljenih ciljev, predvsem da bi jih naučili delati z učno tehnologijo, s katero so bili primorani delati zaradi novih ukrepov oziroma izobraževanja na daljavo. V raziskavi je bil podan poudarek tudi na organizaciji pouka, in sicer na urniku. Pojavljalo se je vprašanje, kako so učitelji organizirali pouk na daljavo ali so ga izvajali enako, kot je bil urnik določen za klasično izobraževanje, ali so naredili kombinacijo urnika, na primer nekaj so spremenili, nekaj so pustili tako, kot je bilo ali pa so urnik spremenili. Če je urnik natrpan, to predstavlja za učence veliko obremenitev, zato so učitelji razmišljali o prilagojenem urniku, urniku, ki bi upošteval značilnosti (možnosti) izobraževanja na daljavo, pa tudi manjšo obremenitvijo učencev (Ivanuš Grmek, & Javornik Krečič, 2011).

4.6.3 Prednosti in slabosti izobraževanja na daljavo s strani učiteljev

Analizirali smo tri vprašanja, s katerimi so v raziskavi ugotavljali prednosti in slabosti izobraževanja na daljavo s strani učiteljev. Vprašanja so bila osredotočena na težave, ki so jih imeli učitelji v času epidemije, zaznavanje prednosti izobraževanja na daljavo in katere spremembe so učitelji morali uvesti tekom izobraževanja na daljavo in ali jih bodo ohranili tudi pri pouku v razredu. Odgovori na vprašanja so bili razdeljeni na lestvico od 1 do 5.

Večina so učitelji odgovarjali na vprašanja neodločeno (»niti mi predstavlja težavo niti mi ne predstavlja težave«). Med vprašanji, na katera so morali učitelji odgovarjati, sta bili dve trditvi najbolj pomembni. Prva trditev je natančnost sporazumevanja z učenci, druga dosegljivost učencev. Učitelji menijo, da je sporazumevanja preko računalnika zahtevnejše kot sporazumevanja v živo. Učitelji so se srečali z različnimi težavami med poukom na daljavo. Tako so imeli težave z uporabo tehnologije oz z zagotavljanjem podporne tehnologije, niso imeli ustreznega prostora za delo, nekateri tudi niso bili večji uporabe digitalne tehnologije, rezultat česar je, da na daljavo niso mogli doseči nekaterih učencev. V tabeli 21 so prikazani rezultati, slika 5 pa je grafični prikaz rezultatov. Iz rezultatov je razvidno, da so meli težave s trditvijo »Težje se je natančno sporazumeti prek računalnika kot v živo.« (Rupnik in drugi, 2020, str. 110).

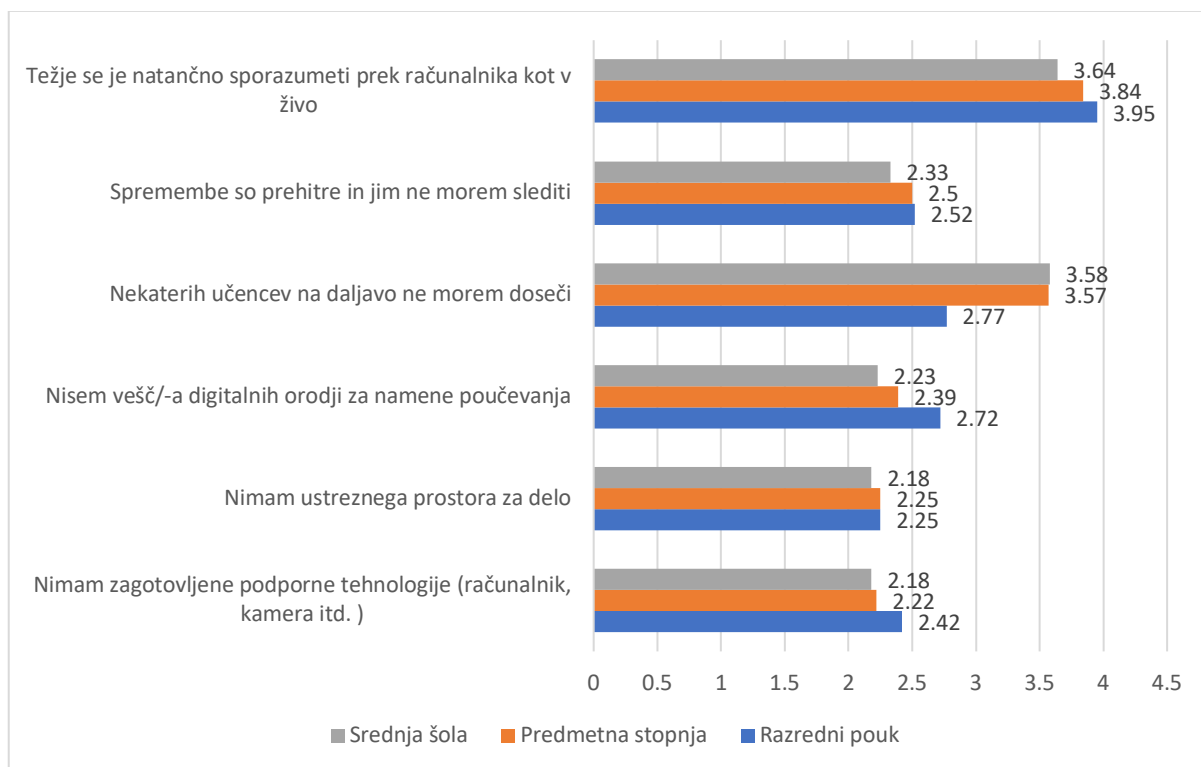
Tabela 21: Povprečne vrednosti ocen treh skupin učiteljev na lestvicah strinjanja s trditvami o težavah v času izobraževanja na daljavo

Trditev	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	x	n	SD	x	n	SD	x	n	SD
Nimam zagotovljene podporne tehnologije (računalnik, slušalke, kamera, mikrofoni, tiskalnik, internetna povezava).	2,42	2036	1,30	2,22	3171	1,25	2,18	1263	1,22
Nimam ustreznega prostora za delo.	2,25	2036	1,25	2,25	3163	1,28	2,18	1259	1,24
Nisem več/-a različnih digitalnih orodij in vsebin za namene poučevanja.	2,72	2032	1,12	2,39	3167	1,12	2,23	1259	1,07
Nekaterih učencev na daljavo ne morem doseči.	2,77	2034	1,29	3,57	3170	1,19	3,58	1263	1,17
Spremembe so prehitre in jim ne morem slediti.	2,52	2033	1,07	2,50	3159	1,07	2,33	1262	1,05
Težje se je natančno sporazumeti prek računalnika kot v živo.	3,95	2088	1,05	3,84	3137	1,10	3,64	1244	1,19

Legenda: x – aritmetična sredina, n – število, SD – standardni odklon

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 244)

Slika 5: Grafični prikaz težave učiteljev v času izobraževanja na daljavo



Učitelji so se v času izobraževanja na daljavo tudi naučili nekaj novega in zaznavajo to kot prednost oz. priložnost izobraževanja na daljavo. Nekateri učitelji menijo, da so v času izobraževanja na daljavo postali bolj ustvarjalni in so lahko popestrili način pouka na daljavo, da je bilo bolj zanimivo za učence. Nekateri pa menijo, da so nekatere učence na tak način bolj spoznali in so jim bolj zaupajo. Učitelji vidijo kot prednost tudi to, da so lahko tudi spremenili pogled na poučevanje in da je zares pomembno, da učenec zna. Seveda so razlike med učitelji razrednega pouka, predmetnega pouka in srednješolskimi učitelji (Rupnik in drugi, 2020, str. 110).

V tabeli 22 so prikazane zaznane priložnosti izobraževanja na daljavo, razrednega pouka, predmetnega pouka in srednja šola. Razlika med učitelji je, kako gledajo na izobraževanje na daljavo glede na delovno dobo. Učitelji, ki imajo najdaljšo dobo (19–40let) trdijo, da so nekatere učence bolj spoznali in da lahko bolj zaupajo v njihove zmožnosti. Učitelji, ki imajo krajšo delovno dobo, so spremenili pogleda na izobraževanja ter na to, kaj so pomembna znanja učencev.

Tabela 22: Povprečne ocene strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na priložnosti izobraževanja na daljavo treh skupin učiteljev

Trditev	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	x	n	SD	x	n	SD	x	n	SD
Spoznal/-a sem, da lahko bolj zaupam v zmožnosti učencev.	3,43	2035	0,88	3,33	3167	0,87	3,29	1265	0,90
Učence v večji meri obravnavam kot partnerje na poti do znanja.	3,48	2020	0,83	3,47	3168	0,85	3,48	1263	0,89
Pri poučevanju na daljavo sem še bolj ustvarjal/-a.	3,61	2033	0,90	3,60	3166	0,90	3,56	1263	0,94
Nekatere učence sem bolje spoznal/-a.	3,58	2031	0,98	3,72	3173	0,97	3,46	1265	1,02
Spremenil/-a sem pogled na učenje in poučevanje.	3,39	2038	0,94	3,34	3167	0,94	3,23	1266	0,99
Zdaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec/učenka zna.	3,64	2023	0,96	3,34	3153	0,97	3,13	1254	0,98

Legenda: x - aritmetična sredina, n - število, SD - standardni odklon

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 245)

Iz rezultatov, ki smo jih analizirali, smo ugotovili, da so učitelji zaznali nekatere prednosti in slabosti pri izobraževanju na daljavo. Večinoma se učitelji strinjajo s trditvama, da so v času epidemije in izobraževanja na daljavo bolje spoznali učence in so povečali zaupanje v njihove zmožnosti. Prav tako so se strinjali s trditvijo, da so bili bolj ustvarjalni in spremenili pogled, na to, katero znanje je zares pomembno. Učitelji so se naučili novega in rezultat nakazuje, da bo večinoma učiteljev tudi ohranila nekatere načine dela tudi po epidemije oz. jih bodo uvedli v klasična izobraževanja. Učitelji tudi pričakujejo v prihodnje vedno več uporabi IKT pri projektne pouku. V času zaprtja šol so učitelji tudi zaznali vrednost rabe digitalne tehnologije pri pouku in iz tega je nastal pozitiven rezultat zaprtja šol v času epidemije. Poleg prednosti so izpostavili tudi nekaj slabosti oz. nekaj težav, s katerimi so se srečali med poukom na daljavo. Najizrazitejša težava se je izkazala pri sporazumevanju z učenci. Iz druge strani oz. iz strani učencev je bila težava tudi, ker večkrat niso razumeli navodila učiteljev. Srednješolski učitelji pa so najpogosteje imeli težave vzpostaviti stik z učencev oz. nedosegljivost nekaterih učencev. Poleg vseh težavah, ki so jih imeli z učenci, so imeli tudi sami težave, kot so nevednost uporabe digitalne tehnologije, pomanjkanje podpore tehnologije, niso imeli ustreznega

prostora za delo, pojavljala se je nemožnost slediti spremembam. Učitelji so izpostavili, da bi bilo v prihodnosti najbolj pomembno izboljšati jasnost in natančnost sporazumevanja z učenci.

4.6.4 Usposobljenost in pripravljenost učiteljev za izobraževanje na daljavo

Usposobljenost in pripravljenost za izobraževanje na daljavo so preverjali z dvema vprašanjema. Učitelji so morali označiti, kako so vešči uporabe različnih orodij in katere so njihove potrebe in želje, ki jim izpolnjujejo oz. omogočajo učinkovito izobraževanje na daljavo. Iz rezultatov je bilo razvidno, da večina učiteljic in učiteljev na vseh stopnjah zna oz. obvlada vse preverjane kategorije digitalnih kompetenc izobraževalcev. Skoraj vsi (90 %) jih je znalo uporabiti vsaj en videokonferenčni sistem, bodisi sami bodisi brez težav. Več kot 80 % jih je znalo samostojno uporabljati spletna učna okolja. Nekateri učitelji pa so označili, da ne znajo narediti posnetka z razlago učnih vsebin in z učenci deliti svojih spletnih predavanj. Iz tabele 23 so razvidni rezultati prvega vprašanja, v tabeli 24 pa rezultati drugega vprašanja. Pri prvem vprašanju so odgovarjali na vprašanja, ki so bila označena s trditvami od 1 do 4, in sicer: 1- tega ne znam narediti, 2 - to naredim le s pomočjo drugega, 3 - to naredim samostojno, vendar s težavami, 4 - to naredim samostojno, brez težav (Rupnik in drugi, 2020, str. 117).

Tabela 23: Samoocena veščin uporabe digitalne tehnologije za namene izobraževanja na daljavo

Ocenite, kako vešči ste v tem trenutku:		1	2	3	4
		%	%	%	%
Razredna stopnja OŠ	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo.	2,30	8,80	19,00	70,00
	... uporabe vsaj enega izmed učnih okolij (npr.spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	14,50	17,30	23,30	44,90
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo.	10,50	12,80	27,50	49,20
	... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin.	11,60	19,70	26,70	42,90
	... snemanja in deljenja spletnih predavaj.	22,10	24,40	25,40	28,20
	... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine.	1,30	6,30	21,90	70,40
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za	2,90	8,10	28,20	60,70

Ocenite, kako večji ste v tem trenutku:		1	2	3	4
		%	%	%	%
	preverjanje znanja na daljavo.				
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo.	3,90	10,20	30,80	55,10
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo.	2,20	8,90	35,00	53,80
Predmetna stopnja OŠ	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo.	2,10	6,90	15,70	75,30
	... uporabe vsaj enega izmed učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	8,30	10,00	19,60	62,00
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	7,50	8,50	24,30	59,60
	... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin.	13,30	15,70	25,90	45,10
	... snemanja in deljenja spletnih predavaj.	20,00	18,90	25,80	35,40
	... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine.	1,80	3,70	17,60	76,90
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo.	3,20	5,60	24,10	67,10
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo.	4,60	7,20	27,00	61,20
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo.	2,90	7,10	33,80	56,30

Ocenite, kako vešči ste v tem trenutku:		1	2	3	4
		%	%	%	%
Srednja šola	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo.	1,30	3,90	13,60	81,10
	... uporabe vsaj enega izmed učnih okolij(npr.spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	4,40	7,00	16,40	72,20
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo.	6,00	6,40	21,30	66,30
	... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin.	14,10	15,80	26,20	44,00
	... snemanja in deljenja spletnih predavaj.	18,00	18,60	22,10	41,30
	... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine.	1,20	3,70	18,30	76,80
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo.	2,80	5,10	22,50	69,60
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo.	5,30	5,60	24,70	64,40
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo.	4,90	7,70	31,60	55,80

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 249)

Tabela 24: Frekvenčna distribucija izobraževalnih potreb treh skupin učiteljev za namene izobraževanja na daljavo

Trditev	Stopnja poučevanja		
	Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
	n %	n %	n %
Potrebujem čas, da se prilagodim in najdem svoj pristop.	859 42,90	1242 39,30	456 36,80
Potrebujem natančna priporočila o poučevanju.	523 26,10	716 22,70	234 18,90
Potrebujem izobraževanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev za učenje in poučevanje na daljavo.	1116 55,70	1378 43,60	518 41,80
Potrebujem izobraževanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev za učenje in poučevanje v razredu.	343 17,10	536 17,00	188 15,20
Potrebujem posnetke zahtevnejših učnih vsebin, da bi si jih učenci ogledali večkrat.	665 33,20	926 29,30	297 24,00
Potrebujem večjo odzivnost učencev pri izobraževanju na daljavo.	469 23,40	1684 53,30	617 49,80
Potrebujem zaupanje ravnatelja v mojo strokovno avtonomijo.	100 5,00	200 6,30	94 7,60
Potrebujem zaupanje staršev v strokovnost mojega dela.	185 9,20	383 12,10	103 8,30
Potrebujem izmenjavo primerov dobrih praks.	843 42,10	1345 42,60	507 40,90
Potrebujem podporo, pomoč in dialog s sodelavci.	335 16,70	452 14,30	155 12,50
Drugo	91 4,50	187 5,90	95 7,70

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 249)

Polovica učiteljev meni, da če v prihodnosti spet pride do zaprtja šol, bodo potrebovali dodatna izobraževanja glede uporabljanja digitalnih tehnologij, polovica jih meni, da so se veliko naučili iz te situacije in da bodo v prihodnosti zmogli samostojno uporabljati digitalno tehnologijo, če ponovno pride do zaprtja šol. Učiteljem je bilo poleg znanja učencev tudi zelo pomembno vzpostaviti stik z njimi, kar je v razmerah izolacije izjemno pomembno. Po prvem valu razglasitve epidemije so bile organizirane različne delavnice

z namenom pomagati učiteljem, če ponovno pride do zaprtja šol. Na delavnicah so učiteljem pomagali, kako uporabljati IKT. Delavnice obsegajo kombinacijo teoretičnih izhodišč in smernic za izvajanje izobraževanja na daljavo in primerov različnih praks. Na vseh delavnicah in v drugih oblikah izobraževanja je bilo vključenih več kot 21.000 učiteljev (Rupnik in drugi, 2020, str. 117).

4.7 Izobraževanje na daljavo s perspektive učencev

Opisali bomo, kako so učenci doživljali izobraževanje na daljavo, kako so se pripravljali med izobraževanjem na daljavo in s katerimi težavami so se soočali.

4.7.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo s perspektive učencev

V raziskavi, ki smo jo analizirali, so splošno doživljanje izobraževanja na daljavo pri učencih preverjali s petimi vprašanji. Prvo vprašanje je bilo namenjeno doživljanju izobraževanja na daljavo, drugo je bilo zaznavanju težav, s katerimi so se učenci srečali v času izobraževanja na daljavo, tretje vprašanje pa je bilo namenjeno priložnostim, ki so bile všeč učencem v času izobraževanja na daljavo, četrto vprašanje pa je bilo usmerjeno v presojo kakovosti izobraževanja na daljavo v primerjavi s klasičnim izobraževanjem.

Zahtevnost pouka na daljavo je bila izmerjena s korelacijo med ocenami pri matematiki, in sicer učenci z nižjim učnim uspehom menijo, da je izobraževanje na daljavo bolj zahtevno, učenci z odličnim uspehom pri matematiki pa se niso strinjali, da je izobraževanje na daljavo zahtevnejše. Ali so bili bolj ali manj ustvarjalni pri pouku, je bilo odvisno prav tako od uspeha, ki ga dosegajo učenci. Učenci z odličnim uspehom so bili bolj ustvarjalni, učenci z nižjim uspehom pa so bili pa manj ustvarjalni in kot rezultat tega je, da so bili bolj obremenjeni pri pouku na daljavo (Rupnik in drugi, 2020, str. 125).

Zahtevnost nalog so ocenjevali s petstopenjsko lestvico strinjanja s trditvijo. Povprečno mnenje dijakov je bilo, da so bile naloge srednje zahtevne. Učenci razrednega pouka in učenci predmetnega pouka so ocenili, da so bile naloge bile zahtevne. Če bi primerjali učni uspeh in odgovore o zahtevnosti nalog, ugotovimo, da so učenci z višjim uspehom (prav dobrim in odličnim uspehom) ocenjevali, da so bile naloge manj zahtevne, za razliko od učencev, ki imajo slabši učni uspeh. Učenci z zadostnim uspehom so ocenili, da so pri izobraževanju na daljavo potrebovali pomoč sošolcev oz. so sodelovali s sošolci (Rupnik in drugi, 2020, str. 125).

Učencem so pri izobraževanju na daljavo pomagali starši ali drugi družinski člani. Učenci razrednega pouka so ocenili, da so potrebovali pomoč staršev ali drugih družinskih članov. Učenci predmetnega pouka so ocenili, da so »redko« potrebovali pomoč staršev ali družinskih članov, dijakih srednjih šol pa so ocenili, da »nikoli« ali »redko« so potrebovali pomoč (Rupnik in drugi, 2020, str. 125).

Učenci razrednega pouka, predmetnega pouka ter učenci srednje šole menijo, da je izobraževanje na daljavo izziv. Povprečni odgovor vseh učencev je bil 3. 42 % anketiranih pa je odgovorilo, da jim je pouk na daljavo všeč.

Povprečne vrednosti odgovorov učencev in dijakov na različnih stopnjah izobraževanja na lestvicah doživljanja izobraževanja na daljavo so prikazane v tabeli 25, povprečna

ocena pogostosti pomoči staršev učenk in učencev na različnih stopnjah izobraževanja pa v tabeli 26.

Tabela 25: Povprečne vrednosti odgovorov učencev in dijakov na različnih stopnjah izobraževanja na lestvicah doživljanja izobraževanja na daljavo

Trditev	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4.-5. razred)			Predmetna stopnja (6.-8. razred)			Srednja šola (1.-3. letnik)		
	x	n	SD	x	n	SD	x	n	SD
Naloge, ki mi jih pošilja učitelj/-ica, so zanimive.	4,09	6608	0,78	3,69	11057	0,89	3,37	5349	0,95
Naloge, ki jih moram reševati samostojno, so zahtevne.	2,94	6590	1,08	2,91	11027	0,99	3,10	5343	0,95
Naloge, ki jih rešujem na daljavo, zahtevajo sodelovanje s sošolci.	1,88	6576	0,99	2,01	11004	0,97	2,57	5334	1,09
Pouk na daljavo me močno obremenjuje.	2,33	6588	1,28	2,45	11026	1,21	2,81	5336	1,21
Pouk na daljavo mi je izziv.	3,19	6591	1,29	3,00	11025	1,24	3,08	5336	1,15
Pri pouku na daljavo sem ustvarjal/-na.	3,89	6570	0,97	3,60	11010	1,00	3,27	5321	1,09
Pouk na daljavo mi je všeč.	3,56	6582	1,29	3,64	11021	1,24	3,52	5342	1,26
Pouk na daljavo je zahtevnejši od pouka v živo.	3,27	6609	1,41	3,17	11061	1,37	3,26	5347	1,26

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 253)

Tabela 26: Povprečna ocena pogostosti pomoči staršev učenk in učencev na različnih stopnjah izobraževanja

Trditev	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4.-5. razred)			Predmetna stopnja (6.-8. razred)			Srednja šola (1.-3. letnik)		
	x	n	SD	x	n	SD	x	n	SD

Oceni, kako pogosto so ti pri reševanju nalog oz. učenju doma pomagali starši ali drugi družinski člani.	3,12 6613 0,99	2,57 11074 1,01	1,88 5345 0,94
--	----------------	-----------------	----------------

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 254)

4.7.2 Težave, s katerimi so se soočali učenci tekom izobraževanja na daljavo

V času zaprtja šol so se učenci srečevali z različnimi težavami. V raziskavi so preverjali, s katerimi težavami so se učenci srečali. Možnih je bilo devet odgovorov in možnost "drugo". 94 % učencev in dijakov je izbralo vsaj eno težavo med devetimi ponujenimi. Manj kot 5 % učencev 4. in 5. razreda je odgovorilo, da nimajo ustrezne opreme, da bi se lahko udeležili izobraževanja na daljavo, kot so računalnik, slušalke, kamera, internetna povezava. Nekaj več kot 5 % učencev 6., 7. in 8. razreda je odgovorilo, da nimajo ustrezne opreme ter 9 % dijakov je tudi odgovorilo, da nima ustrezne opreme. Med poukom na daljavo so nekateri morali deliti računalnik z družinskimi člani, in sicer nekaj več kot patina učencev na razredni stopnji, 18 % učencev na predmetni stopnji in 16 % dijakov srednjih šol. Težava je bila tudi, da nekateri niso znali uporabljati računalnika. 5 % učencev 4. in 5. razreda ni znala uporabljati računalnika, polovica manj učencev predmetnega pouka je odgovorilo, da ne znajo uporabljati računalnika ter približno enako (2,6 %) so podobno odgovorili dijaki. Nekateri učenci tudi niso imeli prostora, da bi se lahko v miru učili, 6 % učencev razrednega pouka je odgovorilo, da niso imeli prostora, 7 % učencev predmetnega pouka ter nekoliko več kot desetina dijakov se je srečevala s podobno oziroma enako težavo (Rupnik in drugi, 2020, str. 129).

Dijaki srednjih šol, dobra četrtina, je odgovorila, da pogosto niso razumeli navodil učitelja/-ice, petina učencev predmetne šole je imela enake težave ter desetina učencev razredne stopnje prav tako. Nekateri dijaki, in sicer dobra patina so kot težavo zaznali tudi, da v času izobraževanja na daljavo niso mogli nikogar vprašati, če česa niso razumeli. Učenci predmetne stopnje so zaznali isto težavo, in sicer 6,2 % učencev in samo 3,2% učencev razredne stopnje je imela enako težavo (Rupnik in drugi, 2020, str.129).

Kot težavo so učenci in dijaki zaznali, da niso dobivali povratnih informacij o svojem delu oziroma informacij, ali so bile naloge, ki so jih opravili, pravilno rešene ali ne, in sicer je slaba tretjina dijakov zaznala to težavo. Z enakimi težavami so se srečevali tudi učenci predmetne stopnje, in sicer dobra desetina ter samo 5 % učencev 4. in 5. razreda je naletela na to težavo. Učenci so med poukom na daljavo tudi pogrešali razlago učitelja/-ice. Skoraj dve tretjini učencev na razredni stopnji in nekaj manj kot dve tretjini učencev predmetne stopnje (64 %) in dijakov od 1. do 3. letnika srednje šole (60 %) se je s težavo srečevalo. Sodelovanje s sošolci so prav tako zaznali kot težavo, in sicer skoraj štiri petine učencev razredne stopnje, dve tretjini predmetne stopnje in malo več kot polovica dijakov. Kot razlog za težave med poukom na daljavo je več kot desetina učencev in dijakov izbralo "drugo" (Rupnik in drugi, 2020, str. 130).

Težave, s katerimi so se pri svojem učenju srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo, so prikazane v tabeli 27, prav tako težave, s katerimi so se pri svojem učenju

srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo – razlike med fanti in dekleti so prikazane v tabeli 28.

Tabela 27: Težave, s katerimi so se pri svojem učenju srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo

Trditev	Stopnja izobraževanja					
	Razredna stopnja (4.-5. razred)		Predmetna stopnja (6.-8. razred)		Srednja šola (1.-3. letnik)	
	n	%	n	%	n	%
Nimam ustrezne opreme, da bi lahko sledil/-a pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava itd.).	271	4,90	501	5,30	386	9,10
Računalnik si delim z družinskimi člani, zato ga lahko redko uporabljam.	214	21,80	1661	17,60	664	15,60
Računalnika ne znam uporabljati.	304	5,50	235	2,50	112	2,60
Nimam prostora, kjer bi se v miru učil/-a.	350	6,30	649	6,90	441	10,30
Pogosto ne razumem navodil učitelja/-ice.	674	12,10	1879	20,00	1204	28,20
Nikogar ne morem vprašati, če česa ne razumem.	176	3,20	581	6,20	743	17,40
Ne dobim povratne informacije, ali sem nalogo pravilno rešil/-a.	264	4,70	1126	12,00	1236	29,00
Pogrešam razlago učitelja/-ice.	3710	66,60	5984	63,50	2576	60,40
Pogrešam sodelovanje s sošolci.	4435	79,60	6350	67,40	2259	52,90
Drugo	579	10,40	1166	12,40	527	12,30

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 255)

Težave, s katerimi so se soočali učenci po spolu, pri večini odgovorov, so bile, po deležu izkazane težavnosti, višje pri dekletih kot pri fantih. Dekleta so tudi imela večjo težavo s tem, da niso dobile povratnih informacij (17 %) kot fantje (12 %). Razlago učitelja/-ice, neznanje uporabe računalnikov je bil izkazan, kot težava, večji delež pri dekletih kot pri fantih. V tabeli so prikazane težave, s katerimi so se srečevali učenci, po spolu.

Tabela 28: Težave, s katerimi se pri svojem učenju srečujejo učenci in dijaki v času pouka na daljavo – razlike med fanti in dekleti

Trditev	Spol			
	Fantje		Dekleta	
	n	%	n	%
Nimam ustrezne opreme, da bi lahko sledil/-a pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava itd.).	615	6,30	544	5,70
Računalnik si delim z družinskimi člani, zato ga lahko redko uporabljam.	1850	19,00	1690	17,70
Računalnika ne znam uporabljati.	333	3,40	318	3,30
Nimam prostora, kjer bi se v miru učil/-a.	690	7,10	749	7,90
Pogosto ne razumem navodil učitelja/-ice.	1818	18,70	1939	20,30
Nikogar ne morem vprašati, če česa ne razumem.	708	7,30	792	8,30
Ne dobim povratne informacije, ali sem nalogo pravilno rešil/-a.	1080	11,10	1547	16,20
Pogrešam razlago učitelja/-ice.	5894	60,60	6376	66,90
Pogrešam sodelovanje s sošolci.	6469	66,50	6575	69,00
Drugo	1194	12,30	1078	11,30

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 255)

V času izobraževanja na daljavo je bilo tudi zelo pomembno, kako so sodelovali učenci s svojo razredničarko oziroma razrednikom. Kar 82 % učencev in dijakov je ocenilo, da je bilo njihovo sodelovanje z razredničarko/razrednikom v času izobraževanja na daljavo zelo dobro. Najvišje so to ocenili učenci razredne stopnje (4. in 5. razred), ocenili so med zelo dobro in odlično. Učenci predmetne stopnje pa so ocenili z oceno dobro, dijaki prav tako z oceno dobro. Rezultati so podrobneje prikazani v tabeli 29 (Rupnik in drugi, 2020, str. 132).

Tabela 29: Mnenje učencev in dijakov o sodelovanju s svojim razrednikom/razredničarko v času izvajanja pouka na daljavo

Trditev	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4.-5. razred)			Predmetna stopnja (6.-8. razred)			Srednja šola (1.-3. letnik)		
	x	n	SD	x	n	SD	x	n	SD
Kako sodeluješ s svojo razredničarko oz. svojim	4,45	6416	0,75	4,22	10704	0,83	4,06	5263	0,94

razrednikom zdaj, ko se pouk izvaja na daljavo?			
---	--	--	--

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 256)

4.7.3 Priložnosti v času izobraževanja na daljavo

V raziskavi so ugotavljali, kako in kaj je bilo učencem in dijakom všeč v času epidemije in izobraževanja na daljavo. Vprašanje je bilo sestavljeno iz šestih odgovorov, lahko pa so označili samo tri odgovore. Na voljo je bil tudi odgovor »drugo«. Vsem učencem in dijakom je bilo zelo všeč, ker so lahko sami čez dan razporejali svoje delo. S tem načinom učenja oziroma z možnostjo, da si sami lahko razporejajo delo, so bili posebej zadovoljni dijaki (87 %), potem sledijo učenci predmetnega pouka (84 %) ter učenci razrednega pouka osnovne šole (75 %) (Rupnik in drugi, 2020, str. 132).

Učenci in dijaki so različno odgovorili na to, kako so jim bile zanimive naloge v času izobraževanja na daljavo. Manj kot četrtina učencev predmetnega pouka je odgovorila, da so na daljavo delali zanimive naloge in samo šestina dijakov je odgovorila, da so delali zanimive naloge. Učencem in dijakom je bilo tudi všeč, da jim ni bilo treba nastopati pred sošolci, in sicer je največ učencev razrednega pouka v osnovni šoli, to je bilo nekoliko manj kot polovica vseh učencev razrednega pouka. Dve petini dijakov je odgovorilo, da jim je bilo všeč, da jim ni bilo treba nastopati pred sošolci, sledijo učenci na razredni stopnji, kjer je ta odgovor izbrala približno tretjina anketiranih (Rupnik in drugi, 2020, str. 132).

Učenci in dijaki so odgovorili, da je bila zelo dobra priložnost, da so v času izobraževanja na daljavo lahko spali dlje časa. S tem je bilo zadovoljnih tri četrtine srednješolcev ter nekoliko manj učencev razrednega in predmetnega pouka.

Če bi te rezultate tudi analizirali oziroma zaznali razliko v odgovorih med dekletimi in fanti, bi dobili naslednje rezultate, in sicer 43 % deklet je bilo všeč, da jim ni bilo potrebno nastopati pred sošolci ter 36 % fantov je odgovorilo, da jim ni bilo potrebno nastopati pred sošolci. Pri tem pa so na vprašanje, komu so več pomagali starši, občutno več fantov kot deklet odgovorilo, da so jim starši pomagali (Rupnik in drugi, 2020, str. 132).

Rezultate priložnosti dela na domu v času epidemije koronavirusa so prikazani v tabeli 30.

Tabela 30: Priložnosti dela na domu v času epidemije koronavirusa, kot jih zaznavajo učenci in dijaki

Zaznane priložnosti	Stopnja izobraževanja					
	Razredna stopnja (4.-5. razred)		Predmetna stopnja (6.-8. razred)		Srednja šola (1.-3. letnik)	
	n	%	n	%	n	%

Da si lahko preko dneva sam/-a razporejам delo.	4405	75,00	8409	84,30	3933	86,80
Da delamo zanimive naloge.	2021	34,40	2389	23,90	713	15,70
Da mi ni treba nastopati pred sošolci.	1865	31,80	4415	44,20	1724	38,10
Da lahko zjutraj dlje časa spim.	3730	63,50	6735	67,50	3328	73,40
Da mi pri šolskem delu pomagajo starši.	2529	43,10	2517	25,20	304	6,70
Da mi pri šolskem delu pomagajo drugi člani družine (brat, sestra, stari starši ...).	1348	23,00	1917	19,20	524	11,60
Drugo	377	6,40	865	8,70	366	8,10

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 256)

4.8 Pedagoško vodenje v času zaprtja šol s perspektive ravnateljev

Ravnateljice in ravnatelje so morali letni delovni načrt šole spremeniti oziroma uskladiti zelo hitro po izbruha epidemije. Večinoma ravnateljic in ravnateljev je odgovorilo, da so hitro odreagirali in da so pedagoško vodenje v času epidemije izvajali po načrtovanih aktivnostih v letnem delovnem načrtu. Več kot 85 % ravnateljev je odgovorilo, da so delali po usklajenem delovnem načrtu. Ravnatelji so uporabljali različne kanale za komunikacijo. Tabela 31 prikazuje rezultate odgovorov na vprašanje, ali so se aktivnosti izvajale tako, kot so bile načrtovane v letnem delovnem načrtu. (Rupnik in drugi, 2020, str. 175).

Tabela 31: Vodenje šole in letni delovni načrt v času izobraževanja na daljavo

Ali ste vodenje izvajali po aktivnostih (sestanki, konference itd.), načrtovanih v LND, ob prilagojenih in dogovorjenih terminih?	Vrsta šole		
	Osnovna šola	Srednja šola	
Da	n	290	54
	%	84,50	90,00
Ne	n	53	6
	%	15,50	10,00
Skupaj	n	343	60
	%	100,00	100,00

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 269)

Večinoma ravnateljev je odgovorilo, da so za komunikacijo s strokovnimi delavci uporabljali elektronsko pošto in telefon, dobra polovica pa je odgovorila, da so uporabljali spletno orodje Zoom. Med odgovori kot drugo so navedli uporabo različna orodij, in sicer Face Team, Arnes Video, Massenger, Office 365 itd. Iz tabele 32 je vidno, da so ravnatelji največkrat uporabljali e-pošto kot komunikacijski kanal za sodelovanje s strokovnimi delavci (Rupnik in drugi, 2020, str. 176).

Tabela 32: Komunikacijski kanali za sodelovanje ravnatelja s strokovnimi delavci

Za sporazumevanje z učitelji/strokovnimi delavci sem uporabil/-a:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	n	%	n	%
Telefon	311	90,70	52	83,90
E-pošta	332	96,80	59	95,20
Spletno učilnico Moodle	86	25,10	11	17,70
Vox	28	8,20	4	6,50
Zoom	198	57,70	41	66,10
MS Teams	107	31,20	27	43,50
Drugo	122	35,60	18	29,00

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 270)

Ravnatelji so se v času izobraževanja na daljavo poskušali držati načrtovanega letnega delovnega načrta oziroma ga malo uskladiti. Večino ravnateljev je tudi odgovorilo, da so v času epidemije pogosteje srečali svoje sodelavce, kot je to predvideval letni načrt. Uspešni ravnatelj zagotovi kakovostno vodenje šole, če dejavno sodeluje z vsemi deležniki. Zelo pomembna je kakovostna komunikacija med strokovnimi delavci, pozitivna motivacija pri učencih, naklonjenost staršev ter ohranjanje suverenosti v dialogu s politikami (Ule, 2013, povz. po Ažman, 2015).

Kako so organizirali ravnatelji izobraževanje na daljavo, so v raziskavi preverjali z različnimi trditvami in raziskovali v pogovoru s šestimi ravnatelji v fokusnih skupinah. Največ ravnateljev je odgovorilo, da so izobraževanje na daljavo izvajali po obstoječem urniku, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo, in sicer 57 % osnovnih šol in 71 % srednjih šol je pouk peljala na ta način. Nekateri učitelji so med sabo sodelovali in so učencem/dijakom pripravili usklajeni oziroma prilagojeni urnik. Tabela 33 nam prikazuje rezultate oblikovanja urnika v času izobraževanja na daljavo, in sicer je vidno da je 58 % ravnateljev osnovne šole sodelovalo z učitelji in so pripravili prilagojeni urnik, 71 % ravnateljev srednjih šol je delalo v skladu z obstoječim urnikom, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo (Rupnik in drugi, 2020, str. 178).

Tabela 33: Oblikovanje urnika v času izobraževanja na daljavo

V času izrednih razmer smo izobraževanje na daljavo organizirali tako, da:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	n	%	n	%

Smo izvajali pouk v skladu z obstoječim urnikom, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo.	195	56,90	44	71,00
Smo v dogovoru z učitelji pripravili učencem prilagojen urnik.	199	58,00	35	56,50
Urniki dela sem tedensko evalvirala/-a in usklajeval/-a z učitelji/cami.	71	20,70	12	19,40

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 271)

Ravnateljice in ravnatelji so šole vodili na različne načine v času izobraževanja na daljavo. V raziskavi se je to preverjalo s petimi trditvami in možnostjo zapisa načina. Osnovnošolski ravnatelji so odgovorili, da so vodili šolo v sodelovanju z vodji strokovnih aktivov. Na nekaterih šolah imajo organizirane strokovne kolegije, aktivnosti pa so vodili vsi člani kolegija. 44 % osnovnošolskih ravnateljev je odgovorilo, da so izobraževanje na daljavo vodili sami. 63 % srednješolskih ravnateljev je odgovorilo, da so vodili sami in več kot polovica je odgovorila, da so aktivnosti za razredni učiteljski zbor vodili razredniki. V času zaprtja šol so ravnatelji tudi izvajali druge oblike vodenja, kot so diskusije s kriznim oziroma korona teami, vodenje v sodelovanju s pomočnikom ter vodenje v sodelovanje s svetovalno službo. V tabeli 34 lahko vidimo, katere oblike strokovnega vodenja so izvajali ravnatelji (Rupnik in drugi, 2020, str. 180).

Tabela 34: Izvajalci oblik strokovnega vodenja v času izobraževanja na daljavo

Katere oblike strokovnega vodenja (usmerjanja, podpiranja in vrednotenja) procesov izobraževanja na daljavo ste izvajali v šoli?	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	n	%	n	%
Aktivnosti sem vodil/-a sam/-a.	147	44,30	37	62,70
Aktivnosti smo vodili vsi člani strokovnega kolegija.	174	52,40	28	47,50
Aktivnosti smo vodili vodje strokovnih aktivov in jaz.	187	56,30	31	52,50
Aktivnosti so vodili vodje strokovnih aktivov.	68	20,50	13	22,00
Aktivnosti so vodili razredniki za brez razredni učiteljski zbor.	133	40,10	32	54,20
Drugo	34	10,20	3	5,10

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 271)

Ravnatelji so v času epidemije spremljali doživljanje in pouk strokovnih delavcev v času izobraževanja na daljavo. Prav tako so tudi spremljali napredek posameznika na področju razvoja digitalnih kompetenc. Ravnatelj sestavi tudi urnik, pri čemer mora upoštevati, da imajo učenci/dijaki posameznega razreda cca 50 % ur pri posameznem predmetu izvajanih videokonferenčno ter 50 ur delajo samostojno in potem svoje izdelke oddajo v spletno učno okolje (Rupnik in drugi, 2020, str. 208).

Kako so bili pripravljene ravnatelji oziroma usposobljeni za vodenje šole na daljavo, se je v raziskavi preverjalo z dvema vprašanjema. S prvim vprašanjem se je ugotavljala samoocena ravnateljev o usposobljenosti vodenje šole na daljavo. Večina ravnateljev, in sicer 70 % jih ocenjuje, da so bili delno pripravljene/usposobljeni in da potrebujejo delno podporo. Ravnatelji v fokusnih skupinah pa so odgovorili, da niso bili dobro pripravljene, predvsem ne v smislu usposobljenosti in niso bili poenoteni pri uvajanju tega sistema. Kako ocenjujejo lastno usposobljenost za vodenje v času izobraževanja na daljavo, je prikazano v tabeli 35 (Rupnik in drugi, 2020, str. 208).

Tabela 35: Usposobljenost za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo

Kako ocenjujete lastno usposobljenost za vodenje v času izobraževanja na daljavo?	Vrsta šole		
		Osnovna šola	Srednja šola
Nisem usposobljen/-a.	n	8	0
	%	2,50	0,00
Sem delno usposobljen/-a in potrebujem delno podporo.	n	226	39
	%	70,60	70,90
Sem v celoti usposobljen/-a.	n	86	16
	%	26,90	29,10
Skupaj	n	320	55
	%	100,00	100,00

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 279)

Z drugim vprašanjem se je preverjalo, na katerih področjih vodenja na daljavo so ravnatelji imeli največ težav. Med odgovarjanjem so lahko izbrali več ponujenih odgovorov. Po analizi teh odgovorov je bilo razvidno, da so imeli največ težav pri delu z e-orodji. Ravnatelji so imeli tudi druge težave, poleg težav z e-orodji, in sicer komunikacijo z zaposlenimi na daljavo, motiviranje starejših strokovnih delavcev za poučevanja na daljavo in z IKT-orodji. Fokusne skupine so imeli zelo podobne težave in predvsem jim je bilo pomembno, da vzdržujejo redni stik z zaposlenimi, da so jih motivirali in podpirali. Slika 36 prikazuje področja vodenja šol na daljavo, s katerimi so ravnatelji imeli največ težav (Rupnik in drugi, 2020, str. 208).

Tabela 36: Področja vodenja šole na daljavo, pri katerih zaznavajo ravnatelji največ težav

	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	n	%	n	%
Delo z e-orodji	168	52,70	18	32,70
Tehnične težave z opremo	75	23,50	7	12,70
Drugo	36	11,30	10	18,20
Nimam večjih vrzeli	105	32,90	28	50,90

Vir podatkov: (Rupnik in drugi, 2020, str. 279)

V 4. poglavju naloge smo naredili analizo že obstoječe raziskave. Zanimalo nas je, kako so učitelji, učenci ter ravnatelji doživljali izobraževanje na daljavo v prvem valu novega koronavirusa. Podrobneje smo analizirali tudi prednosti, pomanjkljivosti ter pripravljenost učiteljev in ravnateljev za izvedbo izobraževanja na daljavo. Najprej smo analizirali izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljev, kako so izvajali izobraževanje na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije, prednosti in slabosti izobraževanja na daljavo ter usposobljenost in pripravljenost učiteljev za izobraževanje na daljavo. Učitelji so bili anketirani in iz odgovorov smo ugotovili, da so učitelji doživljali izobraževanje na daljavo bolj stresno in bolj zahtevno kot fizično izobraževanje oz. klasično izobraževanje. Potem smo analizirali izobraževanje na daljavo s perspektive učencev, težave, s katerimi so se soočali učenci tekom izobraževanja na daljavo ter priložnosti v času izobraževanja na daljavo. Učenci so bili enako anketirani kot učitelji, njihova prednost je bila, da so imeli za izpolnitev anketnega vprašalnika več časa. Šole so morale tudi pridobiti dovoljenja od staršev, da so učenci lahko bili anketirani. Iz analiziranih odgovorov smo ugotovili, da so učenci doživljali izobraževanje na daljavo bolj stresno in zahtevno od klasičnega izobraževanja. Bile so tudi prednosti, vendar so pomanjkljivosti prevladovali. V zadnjem sklopu analize smo analizirali, kako so ravnatelji vodili šole v času zaprtja šol. Ravnatelji so odgovorili, da so delali po že obstoječem urniku, torej urniku, ki je veljal prej pred zaprtjem šol. Včasih so delali tudi po prilagojenem urniku, ki so ga spreminjali skupaj s strokovnimi delavci. Ravnatelji so odgovorili tudi, da v so času zaprtja šol normalno funkcionirali in da zanje to ni predstavljalo dodatnega stresa. Magistrsko delo bomo zaključili s sklepom. V sklepu bomo opisali zastavljene hipoteze in razložili, če smo jih sprejeli ali zvrnili.

5 SKLEP

Magistrsko delo smo razdelili na dva dela, teoretični in empirični del. V teoretičnem delu magistrskega dela smo opisali klasično izobraževanje in izobraževanje na daljavo, opisali smo pojem tehnostres, stres na delovnem mestu, prednosti in slabosti klasičnega izobraževanja in izobraževanja na daljavo ter njihove značilnosti. V empiričnem delu pa smo analizirali že obstoječo raziskavo.

Za to temo magistrskega dela smo se odločili, ker nas je zanimalo, kako so se v času epidemije znašli učitelji, učenci in ravnatelji. Marca 2020 je bila v Republiki Sloveniji razglašena epidemija in s tem je bilo šolstvo preusmerjeno na izobraževanje na daljavo. Izobraževanje na daljavo v tujini že stara praksa, v Sloveniji pa se pred tem ni pogosto uporabljalo, zato je za večinoma le to predstavljalo težavo. Povezali smo vpliv tehnologije ter šolstvo na daljavo, saj je bila to zelo aktualna tema, zato nas je zanimalo, kako so se znašli učenci, učitelji in ravnatelji, ali so doživljali zaradi nove oblike dela stres in kako so izvajali izobraževanje na daljavo. Odločili smo se za že obstoječo raziskavo, ki je bila izvedena s strani Zavoda za šolstvo RS. V magistrskem delu smo si zastavili tudi cilje, ki smo jih želeli v magistrskem delu uresničiti. Želeli smo raziskati in predstaviti pojem klasičnega učenja, pojem učenja na daljavo, analizirati doživljanja učencev, učiteljev ter ravnateljev v času zaprtja šol in ugotoviti, kaj predstavlja digitalni stres za posameznika. Med analiziranjem in pisanjem magistrske naloge smo zastavljene cilje izpolnili. Pojma klasično izobraževanje in izobraževanje na daljavo smo opisali s pomočjo različnih definicij, preučili smo različne članke in opisali pojme ter značilnosti klasičnega izobraževanja in izobraževanja na daljavo. Tudi kaj predstavlja digitalni stres za posameznika smo analizirali in raziskali s pomočjo različnih virov. Ugotavljali smo, kako se znajde posameznik pod stresom, stres na delovnem mestu, kako lahko vpliva stres na posameznika. Kako so doživljali stres med izobraževanjem na daljavo učenci, učitelji ter ravnatelji smo raziskovali s pomočjo analize že obstoječe raziskave. Raziskava je bila izvedena po prvem valu razglasitve epidemije. S to raziskavo so želeli pridobiti povratne informacije, kako so udeleženci v izobraževanju doživljali izobraževanje v času zaprtja šol in kako se v bodoče morda bolje odzvati na podobne razmere. V okvirju magistrskega dela smo preverjali tri hipoteze. V nadaljevanju predstavljamo, ali smo s pomočjo raziskovanja in analiziranja hipoteze potrdili ali ovrgli.

H1: Doživljanje in izkušnje učiteljev s poučevanjem in učenjem na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 je bilo zahtevno in stresno.

Podatki o doživljanju in izkušnjah učiteljev v času epidemije v raziskavi, ki smo jo analizirali, so bili pridobljeni iz vprašalnikov, na katera so morali učitelji odgovoriti. Iz rezultatov, ki smo jih analizirali, lahko povzamemo, da je bilo doživljanje izobraževanja na daljavo bolj zahtevno kot klasično izobraževanje oz. izobraževanje v razredu, ob tem pa je bilo za večino učiteljev tudi bolj stresno in jemajoče energijo. Iz odgovorov učiteljev je tudi razvidno, da učitelji niso bili vešči pri uporabi digitalnih orodij za namene izobraževanja na daljavo oz. za realizacijo učnih ciljev pri izobraževanju na daljavo. Vse to je prispevalo k doživljanju zahtevnosti le tega in k stresni situaciji. Ob nenadnem zaprtju šol so se učitelji počutili nepripravljene za nastalo situacijo ter so dobili občutek,

da priprave na novo nastalo situacijo jemljejo več energije kot sicer oz. kot priprave na izobraževanja v razredu. Z zaprtjem šol so bili učitelji zaskrbljeni zaradi nejasne prihodnosti, pomanjkanja informacij ter tega, kaj lahko pričakujejo, kako dolgo bo potekal pouk na daljavo, kdaj bo virus obvladan, kakšna bo prihodnost. Glede na pridobljene rezultate hipotezo 1 potrjujemo, saj izhaja, da je bilo doživljanje in izkušnje učiteljev pri delu na daljavo zahtevno in stresno.

H2: Doživljanje in izkušnje učencev s poučevanjem in učenjem na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 je bilo zahtevno in stresno

Enako kot učitelji so tudi učenci odgovarjali na vprašanja v raziskavi. Iz rezultatov, ki smo jih analizirali, lahko povzamemo, da je bilo doživljanje in izkušnje učencev v času izobraževanja na daljavo bolj zahtevno kot klasično izobraževanje, učenci in dijaki so se strinjali, da je pouk na daljavo bolj obremenjeval učence z nižjim učnim uspehom in učence z učnimi težavami kot učence z višjim učnim uspehom. V čas izobraževanja na daljavo so učencem pomagali tudi starši, kar je bilo tako za učence kot tudi za starše stresno. Učenci in dijaki so pogrešali sodelovanje s sošolci, pogrešali so socialne stike s prijatelji. Veliko učencev in dijakov ni razumelo navodil za samostojno delo, ki so jih prek spletnih učilnic prejeli od učiteljev. Pogrešali so tudi razlage učitelja. Nekateri so pogrešali tudi povratne informacije o rezultatih učenja. Glede na pridobljene informacije iz rezultatov raziskave potrjujemo hipotezo 2, da je bilo doživljanje in izkušnje učencev pri šolanju na daljavo zahtevno in stresno.

H3: Pedagoško vodenje v času zaprtja šol s perspektive ravnateljev je bilo zahtevno in stresno

Ravnatelji so se, za razliko od učiteljev in učencev, počutili bolj pripravljene za izobraževanje na daljavo. Iz rezultatov je razvidno, da je večina ravnateljev, in sicer približno 90 %, delala po obstoječem oziroma usklajenem urniku in da ni bilo potrebe, da bi ga v celoti spreminjali. Ravnatelji so odgovorili tudi, da so se v času zaprtja šol večkrat srečali s svojimi strokovnimi sodelavci in so, kljub novonastali situaciji, lahko normalno sodelovali. Za razliko od učiteljev so se ravnatelji počutili delno pripravljene za uporabo digitalne tehnologije, kar je večji odstotek kot pri učiteljih. Z analizo rezultatov smo ugotovili, da ravnatelji niso imeli večjih težav pri vodenju pedagoškega procesa na daljavo in zato tretjo hipotezo zavračamo.

S trenutnim tempom življenja se je skoraj nemogoče izogniti stresni situaciji, bodisi doma bodisi v službi. Stresne situacije lahko spravijo posameznika v negotovost oziroma se ta počuti nepripravljen ter manj produktiven na delovnem mestu. Hitre spremembe digitalne tehnologije ter posledično uporabe predstavljajo za nekatere zelo stresno okolje. Z zelo hitrim tempom se skoraj vsak dan nadgrajuje tehnologija in to predstavlja potem tudi spremembe na delovnem mestu. Oktobra 2020 je vlada ponovno razglasila zaprtje države ponovno so se izobraževalne ustanove morale preusmeriti na izobraževanje na daljavo. Raziskava, ki smo jo analizirali, je bila izvedena po prvem valu 2020, ko je bilo za učitelje, učence in ravnatelje še vse v povezavi s šolanjem na daljavo novo. S ponovnim zaprtjem šol obstaja možnost, da se izvede nova raziskava, v kateri se lahko raziskuje in analizira, kaj se je pri šolanju na daljavo izboljšalo, spremenilo, ali so bili učenci, učitelji na pouk bolj pripravljene kot prvič in ali jim je ponovno to delo stresno in

zahtevno. Razišče se lahko, na kaj so bili še posebej pozorni, ali so med obema valoma na šolah izpeljali kakšna izobraževanja o uporabi digitalne tehnologije ipd.

LITERATURA IN VIRI

1. Al-Ansari, M. A., & Alshare, K. (2019). The impact of technostress components on the employees satisfaction and perceived performance: the case of Qatar. *JGIM27*, 65–86.
2. Allison Academy. (2021). *Characteristics of distance education*. Pridobljeno 10. oktobra 2021 iz spletne strani <https://www.allisonacademy.com/students/education/distance-education/characteristics-of-distance-education/>
3. Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and Distance Learning: Effects on Georgia State University School of Public Health Students. *Front. Public Health*, 2020(1), 1–2.
4. Bardorfer, A., Rutar S., Čotar K., Štemberger T., Bratož S., 2017. *Učinki in načini vzpostavljanja medosebnega stika med visokošolskimi učitelji in študenti: preiskava učiteljev. V Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, 243-256. Koper: Univerza na Primorskem.
5. Bates, A. W. (1997). The impact of technological change on open and distance education. In: *Distance Education*, volume 18, number 1, 93–109.
6. Boom, W. J. G. van den & Schlusmans, K. H. L. A. (1989). *The Didactics of Open Education*. Herleen: The Open Universiteit.
7. Clark, K., & Kalin, S. (1996). Technostressed out? How to cope in the digital age. *Library Journal*, 30–32.
8. Cousins R., Mackay C. J., Clarke S. D., Kelly C., Kelly P., & McCaig R. H. (2004). Management Standards and work-related stress in the UK: *Practical development*. *Work & Stress*, 18(2), 113–136.
9. Davis-Millis, N. (1998). *Technostress and the organization: A manager's guide to survival in the information age*. In the 67th Annual Meeting of the Music Library Association, Boston, Massachusetts.
10. Florjančič, V., Rutar S., Čotar K., Štemberger T., Bratož S., (2017). Sodobne oblike učenja in poučevanja v visokem šolstvu. V vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu, 230. Koper: Univerza na Primorskem.
11. Harting, K., & Erthal, Margaret J. (2005). Information Technology, Learning, and Performance Journal; Morehead . History of distance learning.(2005) 23: 35-44.
12. Ivanuš Grmek, M., & Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
13. Karasek R. (1992). Stress prevention through work reorganisation: a summary of 19 international case studies, in: Conditions of work digest; Preventing stress at work. *Geneva ILO*, 11(2), 23–42.
14. Keegan, D. (1995). Teaching and Learning by Satellite in a Virtual European Classroom. In: F. Lockwood (ed.): *Open and Distance Learning Today*. London: Routledge.
15. OMRA. (2021a). *Povečana raven tehnostresa oz. digitalnega stresa v času epidemije in po njej*. Pridobljeno 1. oktober 2021 iz spletne strani

<https://www.omra.si/o-motnjah/stres-v-casu-koronavirusa/digitalni-stres-in-covid-19/#5P3UJNLA>

16. OMRA. (2021b). *Posledice tehnostresa*. Pridobljeno 2. oktober 2021 iz spletne strani <https://www.omra.si/o-motnjah/stres-v-casu-koronavirusa/digitalni-stres-in-covid-19/#5P3UJNLA>
17. Rebolj, V. (2008). *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.
18. Rubin, E. (1997). Intervention in the »Virtual Seminar on Distance Education« January 30, 16.04 o'clock GMT. University of Maryland.
19. Rupnik T., Slivar B., Zupanc R., Deutsch T., Mithaus M., Ivanuš M., Kregar S., Holcar B., Preskar S., Bevc V., Logaj V., & Musek K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
20. Šulčič, V. (2008). *E-izobraževanje v visokem šolstvu*. Koper: Fakulteta za management.
21. Šulčič, V. (2011). Naklonjenost študentov in učiteljev do e-študija in metod poučevanja v visokem šolstvu. *Management*, 6(1), 43–59.
22. Tarafdar, M. T. Q., Ragu-Nathan, B.S., & Ragu-Nathan, T.S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity, *Journal of Information Management Systems*, 24(1), 301–328.
23. Treven, S. (2005). *Premagovanje stresa*. Ljubljana: GV Založba.
24. Upadhyaya, P. (2021). Vrinda Impact of technostress on academic productivity of university students. *Educ Inf Technol*, 26, 1647–1664.
25. Vieitez, J. C., Carcia, A. D. L. T., & Rodriguez, M. T. V. (2001). Perception of job security in a process of technological change: Its influence on psychological well-being. *Behaviour & Information Technol*, 2 (3), 213–223.
26. ViewSonic Library. (2021). *What is distance learning and why is it important?* Pridobljeno 29. Septembra 2021 iz spletne strani <https://www.viewsonic.com/library/education/what-is-distance-learning-and-why-is-it-so-important/>