

Živa Krajnc, Adelisa Huskić, Zala Kokol, Tina Kos in Katja Košir

Stališča, zaznana kompetentnost, zaznana opora in stres pri učiteljih in svetovalnih delavcih osnovnih in srednjih šol v začetnem obdobju pouka na daljavo zaradi epidemije covid-19

Povzetek: V Sloveniji je marca 2020 zaradi epidemije covid-19 pouk v osnovnih in srednjih šolah začel potekati na daljavo, kar je zahtevalo velike prilagoditve dela vseh zaposlenih v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Perspektivo pedagoških delavcev, zaposlenih v osnovnih in srednjih šolah, smo preverjali s spletnim vprašalnikom, v katerem je sodelovalo 1.081 učiteljev in svetovalnih delavcev z osnovnih in srednjih šol. Osnovni namen raziskave je bil preveriti občutek kompetentnosti pedagoških delavcev za uporabo IKT, njihova stališča do poučevanja na daljavo, poročanje o poteku dela ter zaznane prednosti, pomanjkljivosti in ovire takšnega načina dela, zaznana oporo pri delu in samoporočani stres pri delu. Prav tako smo želeli preveriti odnose med navedenimi konstrukti ter razlike med udeleženci v navedenih konstrukti glede na zaposlitev v osnovni in srednji šoli, predhodna izobraževanja o IKT ter skrb za lastne predšolske ali mlajše šolske otroke. Rezultati kažejo, da so udeleženci, zaposleni v srednjih šolah, poročali o višji zaznani kompetentnosti za uporabo IKT-orodij, pozitivnejših stališč do izobraževanja na daljavo ter nižji stopnji stresa kot zaposleni v osnovnih šolah. Prav tako so v primerjavi z zaposlenimi v osnovnih šolah ugodneje ocenjevali komunikacijo z učenci ob delu na daljavo ter odzive učencev. Poleg tega so o večji zaznani kompetentnosti za uporabo IKT pri pouku, pozitivnejših stališč do pouka na daljavo ter nižji stopnji stresa poročali udeleženci, ki so bili predhodno vključeni v projekt(e) usposabljanja za uporabo IKT. Pedagoški delavci, ki so ob delu na daljavo skrbeli za lastne pred- ali osnovnošolske otroke, so poročali o višji stopnji stresa.

Ključne besede: covid-19, učitelji, pouk na daljavo, zaznana kompetentnost, stališča, stres

UDK: 37.091.2

Znanstveni prispevek

Živa Krajnc, študentka, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: ziva.krajnc1@student.um.si

Adelisa Huskić, študentka, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: adelisa.huskić@student.um.si

Zala Kokol, študentka, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: zala.kokol@student.um.si

Tina Kos, študentka, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: tina.vimpolsek@student.um.si

Dr. Katja Košir, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: katja.kosir@um.si

Uvod

Zaradi naraščanja števila primerov okužb z virusom SARS-CoV-2 je Slovenija 12. marca 2020 razglasila epidemijo. Osnovne in srednje šole so tako v drugi polovici marca 2020 začele pouk izvajati na daljavo, kar je pomenilo, da so morali pedagoški delavci svoje poučevanje in drugo strokovno delo skoraj čez noč prilagoditi tako, da je lahko potekalo na daljavo. V odsotnosti jasnih smernic je bila učinkovitost prehoda učenja in poučevanja iz učilnic v virtualna okolja in v domove učencev v veliki meri odvisna od zmožnosti učiteljev, da svoje poučevanje prilagodijo trenutnim razmeram. Pri tem so se slednji poleg izzivov prilagajanja pouka spoprijemali tudi s stresorji na zasebnem področju, in sicer tako z negotovostjo in stisko, povezano z lastnim zdravjem, kakor tudi s skrbjo za družinske člane. Zaradi zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov so se pri nekaterih strokovnih delavcih na področju vzgoje in izobraževanja povečale tudi obremenitve, povezane s skrbjo za lastne otroke (nega, strukturiranje preživljanja časa, pomoč in podpora pri učenju).

Značilnosti dela so se torej ob zaprtju šol zaradi epidemije za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju nenadoma spremenile. Sodobni modeli in raziskave na področju organizacijske psihologije prav značilnosti dela prepoznavajo kot enega ključnih dejavnikov dobrobiti zaposlenih; značilnosti dela so tiste, ki pomembno sodoločajo doživljanje poklicnega stresa pri zaposlenih. Stres je najpogosteje opredeljen kot neravnovesje med zahtevami in viri, ki se pojavi, ko zahteve presežejo posameznikovo zaznano sposobnost spoprijemanja z njimi (Lazarus in Folkman 1984). Sodobne raziskave dejavnikov doživljanja poklicnega stresa pretežno izhajajo iz modela delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti 2007; Bakker idr. 2003; Demerouti idr. 2001), ki opredeljuje dve kategoriji značilnosti posameznikovega dela: delovne zahteve in delovne vire. Delovne zahteve so fizični, psihološki, socialni ali organizacijski vidiki dela, ki od posameznika zahtevajo stalna fizična in/ali psihična prizadevanja ter so povezani z določenimi fiziološkimi in/ali psihološkimi stroški (Demerouti idr. 2001). Delovne zahteve sicer niso stresorji same po sebi, lahko pa to postanejo v situacijah, ki zahtevajo veliko prizadevanje, da bi ohranili pričakovano raven izvedbe. Tako lahko torej visoke delovne

zahteve prispevajo k doživljanju visoke stopnje poklicnega stresa. Delovni viri na drugi strani se nanašajo na tiste fizične, psihološke, socialne ali organizacijske vidike dela, ki (1) lahko znižajo delovne zahteve in z njimi povezane fiziološke ali psihološke stroške; (2) so posamezniku v pomoč pri doseganju delovnih ciljev ter (3) spodbujajo osebno rast, učenje in razvoj. Model je dobro empirično podprt tudi pri poklicni skupini učiteljev (Hakanen idr. 2006; Jepson in Forrest 2006; Košir idr. 2020), in sicer tudi v raziskavah, izvedenih pri slovenskih učiteljih (Košir idr. 2014).

Nenadne spremembe v načinu izvedbe pouka, do katerih je marca 2020 prišlo zaradi zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov, so pri pedagoških delavcih v osnovnih in srednjih šolah posegle tako v zahteve kot v vire v njihovem delovnem okolju. V situaciji spremenjenih delovnih zahtev, ki je nastala zaradi nepričakovanih sprememb v izvedbi pedagoškega procesa na šolah, so nekatere značilnosti tako na ravni usposobljenosti in stališč pedagoških delavcev (npr. kompetence uporabe IKT za namene poučevanja, pozitivna stališča do izobraževanja z uporabo IKT) kakor tudi zaznana opora, ki so jo pri spoprijemanju z novimi pogoji dela dobili od različnih virov, zelo verjetno pomembni dejavniki, ki lahko štejejo za delovne vire in tako znižujejo stopnjo stresa, ki so jo pedagoški delavci doživljali v začetnem obdobju izvedbe pouka na daljavo.

Namen raziskave

Z raziskavo smo želeli pridobiti sistematičen vpogled v nekatere vidike doživljanja poučevanja na daljavo pri učiteljih in svetovalnih delavcih v začetnem obdobju poučevanja na daljavo, ko so se za učitelje in svetovalne delavce, zaposlene na osnovnih in srednjih šolah, spremenili tako delovne zahteve in delovni viri kakor tudi razmerje med njimi. Osrednji namen raziskave je bil preveriti, kako pedagoški delavci (učitelji in svetovalni delavci) v osnovnih in srednjih šolah zaznavajo lastno kompetentnost za uporabo IKT za poučevanje, kakšna so njihova stališča do poučevanja na daljavo, kako ocenjujejo potek in kakovost poučevanja na daljavo, njihove zaznave možnih prednosti in ovir pri izvedbi pouka na daljavo, zaznano oporo pri izvedbi pouka na daljavo ter stres pri delu. Prav tako smo preverili, kako se zaznana kompetentnost, stališča do poučevanja in zaznana opora pri izvedbi pouka na daljavo povezujejo z doživljanjem stresa pri delu. Dodatno smo preverili razlike med udeleženci v zaznani kompetentnosti, stališčih in doživljanju stresa glede na to, ali so zaposleni v osnovni ali srednji šoli, ter glede na njihovo preteklo vključenost v projekte, ki usposabljaajo za uporabo IKT pri pedagoškem delu. Proučili smo tudi morebitne razlike med zaposlenimi v osnovni in srednji šoli v zaznanem poteku pouka na daljavo ter razlike v doživljanju stresa pri delu med udeleženci, ki doma skrbijo za vsaj enega predšolskega ali mlajšega šolskega otroka, in tistimi, ki ne.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 1.081 udeležencev iz vseh slovenskih statističnih regij, od tega 131 (12,1 %) moških in 950 (87,9 %) žensk. 974 (90,1 %) udeležencev je zaposlenih kot učiteljev, 107 (9,9 %) pa kot šolskih svetovalnih delavcev. 812 (75,1 %) udeležencev je zaposlenih na osnovnih, 269 (24,9 %) pa na srednjih šolah. 498 (46,1 %) udeležencev je poročalo, da doma poleg dela na daljavo skrbijo za vsaj enega predšolskega in/ali mlajšega osnovnošolskega otroka. 43,2 % udeležencev je poročalo, da so bili v preteklih letih vključeni v projekt(e), katerih cilj je bil usposabljanje za uporabo IKT pri pedagoškem delu.

Pripomočki

V raziskavi je bil uporabljen vprašalnik, oblikovan prav za ta namen,¹ ki je vključeval 48 vprašanj odprtega in zaprtega tipa. V prispevku predstavljamo le rezultate, pridobljene z vprašanji zaprtega tipa. Vprašalnik meri zaznano kompetentnost za uporabo IKT pri poučevanju, stališča do pouka na daljavo, potek dela, zaznane prednosti in pomanjkljivosti pedagoškega procesa na daljavo, zaznano oporo pri delu in stres pri delu.

Zaznana kompetentnost za uporabo IKT smo merili s štirimi postavkami, in sicer: »Počutim se sposobnega uporabljati IKT«, »Počutim se sposobnega usmerjati učence pri uporabi IKT«, »Počutim se sposobnega učencem omogočati povratne informacije o njihovem delu z uporabo IKT« ter »Znam izbirati IKT, ki pripomorejo k učenju/napredku učencev«. Na postavke so udeleženci odgovarjali na petstopenjski lestvici (1 – nikakor se ne strinjam; 2 – se ne strinjam; 3 – delno se strinjam, delno se ne strinjam; 4 – se strinjam; 5 – popolnoma se strinjam). Koeficient notranje skladnosti za to mero je 0,92.

Stališča do učenja in poučevanja na daljavo smo ocenjevali s šestimi postavkami, in sicer »Menim, da je poučevanje/delo na daljavo (lahko) tako kakovostno kot poučevanje v živo«, »Menim, da je s poukom/delom na daljavo možno doseči predvidene učne cilje«, »Menim, da pouk/delo na daljavo otežuje komunikacijo z učenci«, »Menim, da je poučevanje/delo na daljavo pravično do vseh učencev«, »Prek IKT mi je omogočeno, da lahko učencem pomagam tudi individualno« ter »Menim, da lahko pri pouku/delu na daljavo v enaki meri pomagam učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč«. Lestvica, na kateri so udeleženci izražali stopnjo strinjanja s postavkami, je bila enaka kot za mero zaznane kompetentnosti, opisano prej. Izračunali smo tudi skupno mero stališč; koeficient notranje skladnosti za lestvico stališč znaša 0,78.

¹ Raziskava je bila izvedena pri predmetu Pedagoška psihologija 2 na študijskem programu prve stopnje Psihologija na UM FF. Pri izvedbi so poleg avtoric tega prispevka sodelovali še Lara Dolenc, Špela Dugonik, Tanja Goltnik, Tina Goznic, Jure Gračner, Nina Kobilica, Tinkara Koračin, Lina Kovše, Tea Podbevšek, Nina Venta, Jana Verdnik, Klavdija Vincetič in Reja Žinko.

Za preverjanje, kako učitelji in svetovalni delavci poročajo o *poteku pedagoškega dela na daljavo*, smo oblikovali sedem vprašanj. Na postavko »V kolikšni meri ste pri poučevanju/delu na daljavo v dvosmerni komunikaciji z učenci?« so udeleženci odgovarjali na tristopenjski ocenjevalni lestvici (1 – sploh ne; 2 – večkrat na teden; 3 – večkrat na dan). Na postavko »S kolikšnim deležem učencev ste redno v stiku na način, da lahko spremljate njihovo učenje/napredek?« so udeleženci odgovarjali »z nobenim«, »z nekaj učenci«, »s polovico«, »z večino« ali »z vsemi«. Na postavki »Izvajanje učnega procesa/dela na daljavo mi omogoča zadostno stopnjo individualnega dela z učenci« in »Z izvajanjem pouka/dela na daljavo mi je omogočeno vzpostavljane kvalitetne dvosmerne komunikacije z učenci« so udeleženci odgovarjali na petstopenjski lestvici (1 – nikakor se ne strinjam; 2 – se ne strinjam; 3 – delno se strinjam, delno se ne strinjam; 4 – se strinjam; 5 – popolnoma se strinjam). Petstopenjska ocenjevalna lestvica je bila udeležencem ponujena tudi za odziv na postavko »Kako se na ta način dela odzivajo učenci?« (1 – zelo slabo; 5 – zelo dobro). Na vprašanje »Ali dobivate povratne informacije s strani staršev?« so udeleženci odgovarjali z »da« ali »ne«, nato pa na petstopenjski lestvici (1 – zelo negativne; 5 – zelo pozitivne) označili, kakšne povratne informacije staršev prevladujejo.

Za ocenjevanje med pedagoškimi delavci *zaznanih prednosti in ovir pri pouku na daljavo* smo oblikovali tri vprašanja. Udeleženci so z »da« ali »ne« odgovarjali na postavko »Ste pri trenutni organizaciji in izvedbi pedagoškega dela prepoznali kakšne prednosti poučevanja/dela na daljavo, ki bi kasneje lahko izboljšale (ali dopolnile/izpopolnile) tudi pouk v živo?«. Na vprašanje »Ali kateri izmed vaših učencev nima dostopa do računalnika?« smo udeležencem ponudili odgovore »da«, »ne« in »ne vem«. Zaznana kakovost izdelkov učencev pri pouku na daljavo smo ocenjevali s postavko »V povprečju ocenjujem, da so izdelki učencev pri pouku, kot ga izvajamo trenutno, primerljivi s tistimi pri običajnem pouku«; udeleženci so na vprašanje odgovarjali na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – bistveno manj kakovostni; 5 – bistveno bolj kakovostni).

O stopnji *zaznane opore* od različnih virov (vodstvo šole, IKT-koordinator na šoli, MIZŠ, ZRSŠ) so udeleženci poročali na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – sploh ne; 5 – da, v veliki meri). Odgovore smo analizirali ločeno glede na posamezen vir opore in izračunali mero skupne zaznane opore od vseh štirih virov. Koeficient notranje skladnosti za slednjo znaša 0,76.

Za merjenje *stresa pri delu* je bila uporabljena prilagojena različica Vprašalnika doživljanja stresa (Cohen idr. 1983; slovenska priredba Košir idr. 2014), ki meri stopnjo zaznanega stresa pri delu. Vprašalnik je enodimenzionalen instrument, pri katerem udeleženci s pomočjo petstopenjske odgovorne lestvice (1 – nikoli; 5 – zelo pogosto) ocenijo, kako pogosto so se počutili na določen način. Vprašalnik je bil prilagojen tako, da so se postavke nanašale na obdobje izvajanja pouka na daljavo (primer postavke: »Kako pogosto ste v času, odkar poteka izobraževanje na daljavo, začutili, da obvladujete svoj poklic in v njem uživate?«). Koeficient notranje skladnosti ($\alpha = 0,86$) kaže na primerno zanesljivost vprašalnika. Dodatno smo udeležencem zastavili vprašanje, koliko stresa pri delu zaznavajo zdaj v primerjavi z običajnim pedagoškim delom (1 – veliko manj; 5 – veliko več).

Postopek

Spletni vprašalnik je bil poslan na uradne e-poštne naslove različnih šol s prošnjo, da ga posredujejo vsem pedagoškim delavcem. Poleg tega se je delil tudi prek družbenih omrežij, kot sta Facebook in Instagram. Na spletnem portalu Ika je bil za reševanje dostopen en teden, in sicer v času, ko je pouk na daljavo na večini šol potekal dva ali tri tedne.

Analiza podatkov je bila izvedena s statističnim programom SPSS. Izračunane so bile mere opisne statistike (frekvence posameznih odgovorov, aritmetične sredine in standardni odkloni), nadalje pa je bila pred izvedbo korelacijskih analiz in primerjav med skupinami s Shapiro-Wilkovim testom preverjena še normalnost porazdelitve podatkov. Izkazalo se je, da se podatki pri večini meritev niso porazdeljevali normalno. Zato smo za ugotavljanje povezanosti med spremenljivkami uporabili Spearmanove koeficiente korelacije, za preverjanje razlik med skupinami pa je bil uporabljen Mann-Whitneyjev U-test.

Rezultati

V nadaljevanju za vse v analize vključene spremenljivke prikazujemo frekvence in mere opisne statistike, Spearmanove koeficiente korelacije in rezultate Mann-Whitneyjevega U-testa za preverjanje statistično pomembnih razlik med udeleženci glede na zaposlitev v osnovni oziroma srednji šoli, predhodna usposabljanja o uporabi IKT za poučevanje ter skrb za lastne predšolske ali mlajše šolske otroke.

Zaznana kompetentnost za uporabo IKT

Kot je razvidno iz Preglednice 1, so se udeleženci počutili razmeroma kompetentne za uporabo IKT. Pri vseh postavkah glede kompetentnosti za uporabo IKT jih je največji delež izražal strinjanje. 95,2 % udeležencev je poročalo, da se počutijo vsaj delno sposobne uporabljati IKT, 89,9 % se jih je pri uporabi IKT čutilo vsaj delno sposobne usmerjati učence, 91,8 % pa se jih je čutilo vsaj delno sposobne učencem omogočati povratne informacije o njihovem delu z IKT. 91,6 % udeležencev je menilo, da znajo izbrati primerna IKT-orodja, ki pripomorejo k učenju in napredku učencev.

	N	M	SD	Nikakor se ne strinjam		Se ne strinjam		Delno se strinjam, delno se ne strinjam		Se strinjam		Popolnoma se strinjam	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Počutim se sposobnega uporabljati IKT.	1081	3,79	0,87	15	1,4	37	3,4	347	32,1	444	41,1	238	22,0
Počutim se sposobnega usmerjati učence pri uporabi IKT.	1081	3,57	0,92	25	2,3	84	7,8	393	36,4	410	37,9	169	15,6
Počutim se sposobnega učencem omogočati povratne informacije o njihovem delu z uporabo IKT.	1081	3,65	0,90	19	1,8	70	6,5	365	33,8	443	41,0	184	17,0
Znam izbirati IKT, ki pripomorejo k učenju/napredku učencev.	1081	3,63	0,87	13	1,2	78	7,2	379	35,1	444	41,1	167	15,4

Preglednica 1: Mere opisne statistike in frekvenca za zaznano kompetentnost za uporabo IKT
Opomba: Postavke so udeleženci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici.

Za preverjanje, ali se udeleženci v zaznani kompetentnosti pri uporabi IKT (skupni seštevek; glej Preglednico 7) razlikujejo glede na to, ali so zaposleni v osnovnošolskem ali srednješolskem izobraževanju, smo uporabili Mann-Whitneyjev U-test. Rezultati testa so pokazali statistično pomembne razlike ($Z = -3,024$; $p = 0,002$), na podlagi česar lahko sklenemo, da se zaposleni na srednjih šolah ($M = 3,80$, $SD = 0,77$) počutijo bolj kompetentne za uporabo IKT pri pedagoškem delu od zaposlenih na osnovnih šolah ($M = 3,61$, $SD = 0,80$).

Prav tako smo preverili, ali se udeleženci v zaznani kompetentnosti za uporabo IKT pri pedagoškem delu (skupni seštevek; glej Preglednico 7) razlikujejo glede na predhodno vključenost v projekte usposabljanja za delo z IKT pri poučevanju. Ugotovili smo, da v zaznani kompetentnosti za uporabo IKT med tistimi, ki so bili predhodno vključeni v projekte usposabljanja za delo z IKT pri poučevanju, in tistimi, ki niso bili, obstajajo statistično pomembne razlike ($Z = -6,892$; $p < 0,001$). Udeleženci, ki so bili vključeni v takšne projekte ($M = 3,87$, $SD = 0,74$), se zaznavajo kot bolj kompetentne za uporabo IKT kot tisti, ki v takšne projekte niso bili vključeni ($M = 3,51$, $SD = 0,81$).

Stališča do učenja in poučevanja na daljavo

V Preglednici 2 prikazujemo mere opisne statistike in frekvenca odgovorov udeležencev na meri stališč do pouka na daljavo. Večji delež (55,7 %) udeležencev se ni strinjal, da je poučevanje na daljavo lahko enako kakovostno kot klasično poučevanje v živo. Strinjanje oziroma popolno strinjanje je izrazilo 11,7 % udeležencev. Večina udeležencev (84,9 %) pa se je vsaj delno strinjala, da je s poukom na daljavo mogoče doseči predvidene učne cilje. 70,5 % udeležencev je menilo, da poučevanje

na daljavo ni pravično do vseh učencev. 88,9 % udeležениh se je vsaj delno strinjalo, da jim je prek IKT omogočeno, da pomagajo učencem individualno, nekoliko več kot polovica (51,6 %) pa se jih je vsaj delno strinjalo, da lahko pri pouku na daljavo v enaki meri pomagajo učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč, kot pri klasičnem pouku. Hkrati pa se jih je večina (89,5 %) vsaj delno strinjala, da pouk na daljavo otežuje komunikacijo z učenci.

	N	M	SD	Nikakor se ne strinjam		Se ne strinjam		Delno se, delno se ne strinjam		Se strinjam		Popolnoma se strinjam	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Menim, da je poučevanje na daljavo lahko tako kakovostno kot poučevanje v živo.	1081	2,36	0,99	236	21,8	366	33,9	353	32,7	106	9,8	20	1,9
Menim, da je s poukom na daljavo možno doseči predvidene učne cilje.	1081	3,19	0,83	41	3,8	122	11,3	557	51,5	315	29,1	46	4,3
Menim, da pouk na daljavo otežuje komunikacijo z učenci.*	1081	3,69	0,95	20	1,9	93	8,6	305	28,2	449	41,5	214	19,8
Menim, da je poučevanje na daljavo pravično do vseh učencev.	1081	2,09	0,94	315	29,1	448	41,4	234	21,6	69	6,4	15	1,4
Prek IKT mi je omogočeno, da lahko učencem pomagam tudi individualno.	1081	3,59	0,94	30	2,8	91	8,4	340	31,5	454	42,0	166	15,4
Menim, da lahko tudi pri pouku na daljavo v enaki meri pomagam učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč.	1081	2,67	1,13	170	15,7	353	32,7	293	27,1	199	18,4	66	6,1

Preglednica 2: Mere opisne statistike in frekvenčna tabela za stališča pedagoških delavcev do učenja in poučevanja na daljavo

*Opombi: Postavke so udeleženci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici. * Postavka se pri izračunu skupnega rezultata vrednoti obrnjeno.*

V nadaljevanju (Preglednica 3) smo preverili, ali se stališča udeležencev do pouka na daljavo razlikujejo glede na to, ali so zaposleni na osnovni ali srednji šoli. Rezultati Mann-Whitneyjevega U-testa so pokazali, da statistično pomembne razlike med zaposlenimi na osnovnih in srednjih šolah obstajajo pri vseh postavkah stališč do pedagoškega dela na daljavo. Udeleženci, zaposleni na srednjih šolah, so pri vseh postavkah do pouka na daljavo izrazili pozitivnejša stališča kot udeleženci, ki so zaposleni na osnovnih šolah.

	M		SD		Z	p
	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ		
Menim, da je poučevanje na daljavo tako kakovostno kot delo v živo.	2,25	2,71	0,96	1,00	-6,405	< 0,001
Menim, da je s poukom/delom na daljavo možno doseči predvidene učne cilje.	3,15	3,30	0,82	0,87	-2,817	0,005
Menim, da pouk/delo na daljavo otežuje komunikacijo z učenci.	3,76	3,46	0,91	1,02	-4,173	< 0,001
Menim, da je poučevanje/delo na daljavo pravično do vseh učencev.	2,00	2,36	0,91	0,99	-5,515	< 0,001
Prek IKT mi je omogočeno, da lahko učencem pomagam tudi individualno.	3,49	3,90	0,93	0,90	-6,539	< 0,001
Menim, da lahko tudi pri pouku/delu na daljavo v enaki meri pomagam učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč.	2,51	3,13	1,08	1,15	-7,633	< 0,001

Preglednica 3: Aritmetične sredine in standardni odkloni postavk na lestvici stališč glede na zaposlenost v osnovni ali srednji šoli ter rezultati Mann-Whitneyjevega U-testa

Opomba: Postavke so udeleženci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici.

Prav tako nas je zanimalo, ali predstavlja predhodna vključenost pedagoških delavcev v projekte, ki so usposabljali za uporabo IKT pri poučevanju, pomemben dejavnik njihovih stališč do pouka na daljavo. Kot prikazujemo v Preglednici 4, smo ugotovili, da so udeleženci, ki so bili vključeni v tovrstne projekte, poročali o statistično pomembno bolj pozitivnih stališčih do pouka na daljavo kot tisti, ki v projekte usposabljanja za uporabo IKT pri pouku niso bili vključeni.

	M		SD		Z	p
	da	ne	da	ne		
Menim, da je poučevanje na daljavo tako kakovostno kot delo v živo.	2,58	2,24	1,02	0,93	-4,967	< 0,001
Menim, da je s poukom/delom na daljavo možno doseči predvidene učne cilje.	3,33	3,12	0,78	0,86	-3,848	< 0,001
Menim, da pouk/delo na daljavo otežuje komunikacijo z učenci.	3,58	3,74	0,95	1,03	-3,089	0,002
Menim, da je poučevanje/delo na daljavo pravično do vseh učencev.	2,20	2,02	0,93	0,90	-3,042	0,002
Prek IKT mi je omogočeno, da lahko učencem pomagam tudi individualno.	3,73	3,53	0,95	1,17	-3,243	0,002
Menim, da lahko tudi pri pouku/delu na daljavo v enaki meri pomagam učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč.	2,87	2,53	1,17	1,06	-4,505	< 0,001

Preglednica 4: Aritmetične sredine in standardni odkloni postavk na lestvici stališč glede na predhodno vključenost v projekte, ki usposablajo za uporabo IKT pri pouku, ter rezultati Mann-Whitneyjevega U-testa

Opomba: Postavke so udeleženci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici.

Potek dela

Večina udeležencev je poročala, da so pri poučevanju na daljavo vzpostavili dvosmerno komunikacijo z učenci, pri čemer jih je 55,1 % poročalo, da s svojimi učenci dvosmerno komunicirajo večkrat tedensko, 37,7 % pa jih je z učenci dvosmerno komuniciralo večkrat dnevno. Dvosmerne komunikacije v času izvajanja raziskave z učenci ni vzpostavilo 7,2 % udeležencev. Največji delež udeležencev (41,1 %) je stik, ki bi jim omogočal spremljanje napredka učencev, vzpostavilo z večino učencev, 24,5 % jih je takšen stik vzpostavilo z nekaj učenci, 20 % s polovico, 10,8 % pa z vsemi. 3,6 % jih takšnega stika ni vzpostavilo z nobenim od svojih učencev. 42,2 % udeležencev je poročalo, da jim izvajanje učnega procesa na daljavo ne omogoča zadostne stopnje individualnega dela z učenci, 19,9 % jih je menilo, da jim jo, preostalih 37,9 % vprašanih pa se je s postavko delno strinjalo.

Pedagoški delavci so najpogosteje poročali o dobrem (51,5 %) ali zelo dobrem (11,4 %) odzivu učencev, 27,2 % ga je ocenilo kot nevtralnega, 9,9 % pa kot slabega ali zelo slabega. 69,6 % udeležencev je poročalo, da prejemajo povratne informacije od staršev. Te so bile v 54,5 % ocenjene kot pretežno pozitivne, nekoliko manj je bilo ocenjenih kot zelo pozitivnih (33,5 %), 10,1 % kot nevtralnih in 1,9 % kot pretežno negativnih.

Preverjali smo morebitne razlike v zaznanem poteku pedagoškega dela na daljavo med udeleženci, ki so zaposleni na osnovnih in srednjih šolah. Kot je prikazano v Preglednici 5, smo statistično pomembne razlike med zaposlenimi na osnovni in srednji šoli ugotovili pri vseh postavkah, razen pri zadnji, kjer smo udeležence spraševali po valenci povratnih informacij, ki jih dobijo od staršev. Udeleženci, ki so zaposleni na srednjih šolah, se v večji meri strinjajo oziroma menijo, da ostajajo v dvosmerni komunikaciji s svojimi učenci, so na tak način tudi v stiku z večjim deležem učencev in menijo, da lahko tako spremljajo njihov napredek. Poučevanje na daljavo jim omogoča višjo stopnjo individualnega dela z učenci in vzpostavljanja kakovostne dvosmerne komunikacije, kot to zaznavajo zaposleni na osnovnih šolah. Pedagoški delavci, zaposleni na srednjih šolah, poročajo tudi o boljših odzivih svojih učencev na delo na daljavo.

	M		SD		Z	p
	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ		
V kolikšni meri ste pri poučevanju/delu na daljavo v dvosmerni komunikaciji z učenci?	2,27	2,41	0,61	0,54	-2,958	0,003
S kolikšnim deležem učencev ste redno v stiku na tak način, da lahko spremljate njihovo učenje/napredek?	3,17	3,73	1,08	0,91	-7,486	< 0,001
Izvajanje učnega procesa/dela na daljavo mi omogoča zadostno stopnjo individualnega dela z učenci.	2,57	3,05	0,93	1,03	-6,538	< 0,001
Z izvajanjem pouka/dela na daljavo mi je omogočeno vzpostavljane kvalitetne dvosmerne komunikacije z učenci.	2,68	3,10	0,91	0,93	-6,006	< 0,001
Kako se na ta način dela odzivajo učenci?	3,56	3,82	0,85	0,85	-4,466	< 0,001
Kakšne povratne informacije dobivate od staršev?	4,21	4,11	0,69	0,66	-1,519	0,129

Preglednica 5: Povprečja in standardni odkloni za spremenljivke poteka dela glede na zaposlenost v osnovni ali srednji šoli ter vrednosti Z in p v Mann-Whitneyjevem U-testu

Opomba: Postavke so udeleženci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Višja vrednost pomeni bolj pritrdilen ali bolj pozitiven odziv.

Prednosti in ovire pri izvedbi pouka na daljavo

Pri novem načinu organizacije in izvedbe pedagoškega procesa je 64,4 % udeleženih prepoznalo prednosti, ki bi jim lahko omogočile izboljšanje, dopolnitev ali izpopolnitev pouka v živo. Udeleženci so v 57,5 % izdelke učencev pri pouku na daljavo ocenili kot približno enako kakovostne v primerjavi z običajnim poukom. 29,4 % udeleženih je izdelke ocenilo kot manj kakovostne, 13,7 % pa kot bolj kakovostne.

Četrtnina udeležencev (25,5 %) je poročala, da kateremu izmed njihovih učencev dostop do računalnika ni omogočen, 23,5 % udeleženih pa ni vedelo, ali imajo dostop do računalnika zagotovljen vsi njihovi učenci.

Zaznana opora pri izvedbi pouka na daljavo

	N	M	SD	Ne		Ne, malo		Zmerno		Da		Da, v veliki meri	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Vodstvo šole	986	3,70	1,11	56	5,7	84	8,5	212	21,5	378	35,0	256	23,7
IKT- koordinator na šoli	986	3,65	1,27	95	9,6	91	9,2	183	18,9	311	28,8	306	28,3
MIZŠ	986	2,52	1,11	234	23,7	236	23,9	315	31,9	176	17,8	25	2,5
ZRSŠ	986	2,55	1,14	226	22,9	243	24,6	294	29,8	190	19,3	33	3,3

Preglednica 6: Mere opisne statistike in frekvence za zaznano oporo pri izvedbi pouka na daljavo

Opombe: MIZŠ = ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; ZRSŠ = Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Postavke so udeleženci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Višje vrednosti pomenijo višjo stopnjo izraženosti postavk.

Kot je razvidno iz Preglednice 6, so udeleženci poročali, da so največ opore ob premiku izobraževanja na splet prejeli od vodstva šole. O vsaj zmerni zaznani opori vodstva šole je namreč poročalo 80,2 % udeležencev. Velik delež udeležencev (76 %) je poročal tudi o vsaj zmerni zaznani opori IKT-koordinatorja na šoli. Polovica udeležencev je poročala o vsaj zmerni zaznani opori ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (52,2 %) ter Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (52,4 %).

Stres

O pogosti oziroma zelo pogosti vznemirjenosti zaradi nepričakovanih dogodkov v času izobraževanja na daljavo je poročalo 49,1 % udeležencev. Največji delež (37,2 %) jih je poročal, da so občasno občutili, da ne zmorejo nadzirati pomembnih zadev, povezanih z delom, prav tako je bilo največ tistih, ki so občasno zaznali, da pri delu ne morejo opraviti vsega, kar bi bilo treba opraviti (33 %). Pogosto ali zelo pogosto se je napeto oziroma pod stresom počutilo 52,4 % pedagoških delavcev, vendar jih je kljub temu največ (43,5 %) poročalo o pogostem občutku samoučinkovitosti pri obvladovanju problemov z učenci, večinski del udeležencev (46,9 %) je namreč poročal, da so bili sposobni nadzirati stresne situacije. Večji delež udeležencev (58,9 %) je pogosto oziroma zelo pogosto, odkar se je začelo izobraževanje na daljavo, čutil, da je svoj poklic obvladoval in v njem užival, največji odstotek (30,2 %) pa je občasno občutil jezo, ker so bile stvari zunaj njihovega nadzora.

Največ udeležencev (40,6 %) je poročalo, da pri novi obliki dela občutijo več stresa kot pri običajnem delu, 21,7 % udeležencev je poročalo, da ga občutijo veliko več, 18,4 % pa ga je občutilo v enaki meri. O manj stresa je poročalo 13,5 % udeležencev, o veliko manj pa 5,9 %.

Pregled Spearmanovih koeficientov, prikazanih v Preglednici 7, kaže, da se spremenljivke kompetentnost za uporabo IKT, zaznana opora pri izvedbi pouka na daljavo (skupni seštevek) ter stališča do učenja in poučevanja na daljavo med seboj povezujejo pozitivno, vse pa se s stresom povezujejo v negativni smeri. To pomeni, da so udeleženci, ki so se zaznavali kot bolj kompetentne za uporabo IKT, poročali o višji stopnji opore pri poučevanju z IKT, prav tako pa so imeli pozitivnejša stališča do učenja in poučevanja na daljavo ter so poročali o nižji stopnji stresa. Korelacije je mogoče interpretirati kot nizke do zmerno visoke.

	N	M	SD	1	2	3	4
1. Kompetentnost za uporabo IKT	1081	3,66	0,80	-			
2. Zaznana opora pri izvedbi pouka na daljavo	986	3,11	0,89	0,24**	-		
3. Stališča do učenja in poučevanja na daljavo	1081	2,70	0,66	0,37**	0,18**	-	
4. Stres	964	2,86	0,74	-0,37**	-0,21**	-0,42**	-

Preglednica 7: Mere opisne statistike in korelacije za skupne vrednosti zaznane kompetentnosti, zaznane opore, stališč ter stresa pri poučevanju na daljavo

*Opombe: Vse spremenljivke temeljijo na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Višje vrednosti pomenijo višjo stopnjo izraženosti spremenljivk, pri spremenljivki, vezani na stališča, pa višji rezultat pomeni bolj pozitivno stališče do učenja in poučevanja na daljavo; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$.*

Med udeleženci, zaposlenimi na osnovni, in tistimi, zaposlenimi na srednji šoli, smo ugotovili statistično značilne razlike v stopnji doživljanja stresa ($Z = -2,519; p < 0,01$); udeleženci, zaposleni na osnovni šoli, so poročali o višji stopnji stresa ($M = 2,89, SD = 0,75$) v primerjavi z udeleženci, zaposlenimi na srednji šoli ($M = 2,75, SD = 0,70$).

Preverili smo tudi, ali se stopnja stresa razlikuje glede na predhodno vključenost v izobraževanja, povezana z uporabo IKT pri poučevanju. Med udeleženci so se pokazale statistično pomembne razlike ($Z = -4,390; p < 0,001$); o manj stresa so poročali tisti, ki so bili v preteklosti vključeni v projekte usposabljanja za uporabo IKT pri poučevanju ($M = 2,73, SD = 0,76$), kot tisti, ki v tovrstna usposabljanja niso bili vključeni ($M = 2,95, SD = 0,72$).

Ugotovili smo tudi statistično pomembne razlike v zaznanem stresu ($Z = -4,014; p < 0,01$) med tistimi udeleženci, ki so doma skrbeli za svoje predšolske in/ali osnovnošolske otroke, in tistimi, ki niso. Tisti udeleženci, ki so ob službi skrbeli za vsaj enega predšolskega in/ali osnovnošolskega otroka ($M = 2,97, SD = 0,76$), so poročali o višji stopnji stresa kot tisti, ki doma poleg službenega dela niso skrbeli še za predšolske ali mlajše osnovnošolske otroke ($M = 2,76, SD = 0,72$).

Razprava

V raziskavi smo preverjali zaznano kompetentnost za uporabo IKT, stališča do pouka na daljavo, zaznani potek, prednosti in ovire pri poučevanju na daljavo, zaznano oporo ter stres pri delu v začetnem obdobju poučevanja na daljavo. Prav tako smo proučili odnos med zaznano kompetentnostjo za uporabo IKT pri poučevanju, stališči do pouka na daljavo, zaznano oporo in stresom pri delu, kakor tudi nekatere dejavnike razlik v navedenih merah med udeleženci. Naša raziskava je bila izvedena v času, ko je pouk na daljavo na večini šol potekal dva do tri tedne, torej v obdobju intenzivnega prilagajanja na nove delovne razmere; ugotovitve naše raziskave lahko tako ustrezno osvetlijo izvedbo pouka na daljavo v tem obdobju, ni pa jih ustrezno posploševati na celotno obdobje izvedbe pouka na daljavo.

Udeleženci so pretežno poročali o dokaj visoki kompetentnosti za uporabo IKT ter izrazili zmerno pozitivna stališča do pouka na daljavo. Pretežno so sicer menili, da pouk na daljavo ne more biti tako kakovosten kot pouk v živo, vendarle pa so pretežno izrazili mnenje, da je mogoče pri pouku na daljavo vsaj delno doseči predvidene učne cilje. Večina jih je poročala, da jim je v prvih tednih pouka na daljavo uspelo vzpostaviti dvosmerno komunikacijo z učenci in da so vsaj z določenim deležem učencev vzpostavili stik, ki jim omogoča spremljanje njihovega napredka, vendar pa jih je večina tudi menila, da pri izvedbi pouka na daljavo ne zmorejo ustrezno individualizirati dela z učenci. Prav tako so udeleženci poročali o pretežno dobrem odzivu učencev, dokaj kakovostnih izdelkih učencev in pretežno pozitivnih povratnih informacijah staršev. Večina udeležencev je v prvih tednih izvedbe pouka na daljavo celo prepoznala nekatere prednosti takšnega načina dela, na podlagi katerih lahko načrtujejo izboljšanje pouka v živo. Te ugotovitve nakazujejo, da je pedagoškim delavcem v osnovni in srednji šoli uspelo v razmeroma kratkem času

pouk solidno prilagoditi novim razmeram. Pri tem velja vendarle ponovno opozoriti, da je bila raziskava izvedena v začetnem obdobju poučevanja na daljavo (konec marca in v začetku aprila), ko učitelji še niso bili seznanjeni s predvidenim trajanjem poučevanja na daljavo. Spomnimo, da je bilo zaprtje šol najprej predvideno za dva tedna (Sklep o prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter na univerzah, 12. 3. 2020); dojemanje pouka na daljavo kot nekaj prehodnega oziroma kot bolj kratkotrajnega, kot je nazadnje bilo, bi utegnilo biti pomemben dejavnik zaznav udeležencev naše raziskave. Posploševanje naših ugotovitev je omejeno tudi zaradi neslučajnostnega vzorčenja; k sodelovanju v raziskavi so bile sicer prek uradnih elektronskih naslovov povabljene vse šole, utemeljeno pa lahko predpostavimo, da so se vabilu odzvali predvsem tisti učitelji, ki so se bolj večje spoprijemali z novimi delovnimi zahtevami. Naši podatki so tako zelo verjetno pristranski v pozitivno smer.

Udeleženci so poročali o dokaj visoki stopnji opore vodstva šol in IKT-koordinatorja na šoli pri poučevanju na daljavo od ter o nekoliko nižji, zmerni stopnji opore ZRSŠ in MIZŽ. Večina jih je ocenila, da v razmerah poučevanja na daljavo doživljajo več stresa pri delu kot običajno, kar je glede na dejstvo, da so se delovne zahteve in viri za učitelje in svetovalne delavce v osnovnih in srednjih šolah v začetnem obdobju zaprtja šol zelo spremenili, pričakovano. Udeleženci, ki so poročali o višji kompetentnosti za uporabo IKT pri pouku in pozitivnejših stališčih do pouka na daljavo, so doživljali manj stresa. Tudi pretekle raziskave kažejo, da sta kompetentnost za uporabo IKT in stališča do IKT pomembna dejavnika stresa, povezanega z uporabo IKT pri pouku (npr. Parayitam idr. 2010; Syvänen idr. 2016). Prav tako so manj stresa doživljali udeleženci, ki so zaznavali višjo stopnjo opore pri poučevanju na daljavo. Zaznana opora pri delu se je tudi v preteklih raziskavah izkazala kot pomemben delovni vir oziroma pomemben dejavnik nižje stopnje stresa pri poučevanju (Košir idr. 2014; Skaalvik in Skaalvik 2009).

Pedagoški delavci, zaposleni na srednjih šolah, so poročali o višji zaznani kompetentnosti za uporabo IKT pri poučevanju, pozitivnejših stališčih do pouka na daljavo, ugodnejšem poteku pouka na daljavo (več dvosmerne komunikacije, ugodnejši odzivi dijakov, več možnosti individualiziranega dela z dijaki, večji delež aktivnih dijakov) ter nižji stopnji stresa. Najverjetnejša razlaga te ugotovitve je, da pri dijakih zaradi razvitejših spretnosti učne samoregulacije ter bolje razvitih veščin uporabe IKT pouk na daljavo poteka učinkoviteje in z manj zapleti. Pri tem velja omeniti, da raziskava, ki so jo z namenom evalvacije pouka na daljavo izvedli na Zavodu RS za šolstvo (Rupnik Vec idr. 2020), ne kaže bistvenih razlik v doživljanju pouka na daljavo med učenci osnovne šole in dijaki. Slednji so na primer podobno pogosto kot učenci osnovne šole poročali, da pogrešajo razlago učiteljice, še nekoliko pogostejše kot učenci osnovne šole pa so poročali, da pogosto ne razumejo navodil učiteljice, da ne morejo nikogar vprašati, kadar česa ne razumejo, ter da pogrešajo povratne informacije, ali so naloge pravilno rešili. Zgolj na podlagi odzivov učiteljev torej ni utemeljeno sklepati o ustreznosti poteka pouka na daljavo, saj primerjava naših ugotovitev o razlikah s perspektive pedagoških delavcev osnovne in srednje šole ter podatkov o doživljanju pouka na daljavo pri učencih in dijakih (Rupnik Vec idr. 2020) kaže, da perspektivi učiteljev in učencev nista nujno skladni.

Prav tako so o višji kompetentnosti za uporabo IKT, pozitivnejših stališč do pouka na daljavo ter nižji stopnji stresa poročali udeleženci, ki so bili predhodno vključeni v projekte usposabljanja za uporabo IKT pri poučevanju. Predpostavimo lahko, da so ti udeleženci nekatera IKT-orodja ter možne načine njihove uporabe pri pouku bolje poznali ter jih uporabljali tudi pri poučevanju v živo. Zato je bila ob prehodu na poučevanje na daljavo sprememba delovnih zahtev zanje nekoliko manjša kot za tiste pedagoške delavce, ki se predhodno niso usposabljali za uporabo IKT pri poučevanju. Ocenjujemo, da so naše ugotovitve o predhodnih izobraževanjih kot dejavniku kompetentnosti, stališč in stresa pedagoških delavcev ob poučevanju na daljavo pomembna empirična potrditev pomena sistematičnega usposabljanja učiteljev za uporabo IKT za podporo poučevanju. Bregar idr. (2020) namreč kot eno ključnih ovir pri izobraževanju na daljavo navajajo ravno neusposobljenost strokovnega osebja za takšen način poučevanja.

Prav tako je po naši presoji zelo sporočilna ugotovitev, da so tisti udeleženci, ki so poleg službenega dela v času zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov skrbeli za vsaj enega lastnega predšolskega in/ali šolskega otroka, poročali o višji stopnji doživljanja stresa. Zaprtje vzgojno-izobraževalnih ustanov je namreč za tiste pedagoške delavce, ki imajo predšolske ali mlajše (v nekaterih primerih, denimo ob posebnih potrebah otroka, pa tudi starejše) šolske otroke, pomenilo zelo veliko spremembo v delovnih zahtevah tako na poklicnem kot na družinskem področju – postavljeni so bili v situacijo, ko so ob poklicnem delu skrbeli za svoje otroke, in če so bili to šolski otroci, jim tudi pomagali pri učenju na daljavo – v času, ko bi bili slednji sicer v vrtcu ali šoli. Utemeljeno lahko predpostavimo, da je bil v primeru šoloobveznih otrok del stresa pogojen tudi z IKT-opremljenostjo družin, saj si je pogosto več družinskih članov za potrebe izvajanja oziroma spremljanja pouka delilo omejeno število naprav.

Sklep

Naši podatki nakazujejo, da so pedagoški delavci kljub težkim razmeram iskali in našli hitre rešitve ter si prizadevali za kakovosten pouk. Pri tem je bilo nekoliko lažje zaposlenim v srednji šoli, tistim, ki so bili predhodno vključeni v izobraževanja o uporabi IKT pri poučevanju, ter tistim, ki v času zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov niso bili hkrati obremenjeni tudi s skrbjo za lastne predšolske ali mlajše šolske otroke. Naši rezultati tako dajejo dodatno empirično utemeljitev razmislekom, ki so jih na podlagi literature in mednarodnih baz podatkov izpeljali Di Pietro idr. (2020) in v katerih kot enega ključnih pogojev za uspešno izobraževanje v prihodnosti prepoznavajo podporo učiteljem pri iskanju načinov, kako prilagoditi svojo vlogo spremenjenim robnim pogojem izobraževanja. Kot ključno navajajo izboljšanje digitalnih kompetenc učiteljev in podporo sodelovanju učiteljev na področju njihovega poklicnega razvoja.

Nazadnje bi želeli opozoriti, da pri razmislekih o tem, kako učinkovito podpreti izobraževanje na daljavo oziroma kompenzirati njegove negativne učinke ob vrnitvi v šolo, ne smemo pozabiti na cilje našega osnovnošolskega in srednješolskega

izobraževanja, kot so opredeljeni v krovnih tako konceptualnih (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011) kot pravnih podlagah (npr. Zakon o osnovni šoli 2006; Zakon o gimnazijah 2007, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju 2006). Cilj izobraževanja je podpreti učence tako v procesu kognitivnega kot tudi socialnega in čustvenega učenja – slednje lahko sicer delno poteka tudi na daljavo, vendar pa lahko (delno tudi na podlagi kvalitativnih podatkov naše raziskave, ki jih na tem mestu nismo predstavili) predpostavimo, da je bilo osrednje prizadevanje pedagoških delavcev v času izvedbe pouka na daljavo usmerjeno na doseganje kognitivnih učnih ciljev ter da opora učencem v procesu socialnega in čustvenega učenja ni bila sistematična oziroma je bilo na daljavo, ob pretežno individualnem in samostojnem učenju učencev brez navzočnosti vrstniške skupine, spodbujanje socialnih in čustvenih spretnosti zelo oteženo. Zato je treba učitelje sistematično usposablјati tudi za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja oziroma ob vrnitvi učencev in dijakov v šole upoštevati tudi primanjkljaje in razlike med učenci, ki so v času izvedbe pouka na daljavo nastali na področju njihovih socialnih in čustvenih spretnosti.

Literatura in viri

- Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, št. 3, str. 309–328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E., in Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, št. 2, str. 341–356.
- Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andrigoški center Slovenije.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. in Schaufeli, W. B. (2001). The job demands – resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, št. 3, str. 499–512.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski Z. in Mazza, J. (2020). *Verjeten vpliv epidemije Covid-19 na izobraževanje. Razmisleki, ki temeljijo na obstoječi literaturi in nedavnih mednarodnih zbirkah podatkov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. in Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, št. 6, str. 495–513.
- Jepson, E. in Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, št. 1, str. 183–197.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami, pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, št. letnik 23, str. 110–124.
- Košir, K., Tement, S. in Horvat, M. (2020). Zaznane značilnosti delovnega mesta in čustveno delo kot dejavniki delovne zavzetosti učiteljev. *Psihološka obzorja*, št. letnik 29, str. 107–116.
- Lazarus, R. S. in Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Odredba o prepovedi zbiranja ljudi v zavodih s področja vzgoje in izobraževanja ter univerzah in samostojnih visokošolskih zavodih* (12. 3. 2020). Uradni list RS (19/20, 22/20 in 25/20).

- Parayitam, S., Desai, K. J., Desai, M. S. in Eason, M. K. (2010). Computer attitude as a moderator in the relationship between computer anxiety, satisfaction, and stress. *Computers in Human Behavior*, 26, št. 3, str. 345–352.
- Rupnik Vec, T., Preskar, S., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Bevc, V., Mithans, M., Ivanuš Grmek, M., Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji. Delno poročilo, julij 2020*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, št. 3, str. 518–524.
- Syvänen, A., Mäkinen, J.-P., Syrjä, S., Heikkilä-Tammi, K. in Viteli, J. (2016). When does the educational use of ICT become a source of technostress for Finnish teachers? *Seminar.net. International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 12, št. 2, str. 95–109.
- Zakon o gimnazijah*. (2007). Uradni list RS, 1/2007.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Uradni list RS, 12/1996.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. (2006). Uradni list RS, 79/2006.

Živa KRAJNC (University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia)
 Adelisa HUSKIĆ (University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia)
 Zala KOKOL (University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia)
 Tina KOS (University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia)
 Katja KOŠIR (University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia)

ATTITUDES, PERCEIVED COMPETENCE, PERCEIVED SUPPORT AND STRESS IN PRIMARY AND UPPER-SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND SCHOOL COUNSELORS IN THE INITIAL PERIOD OF DISTANCE LEARNING DUE TO THE COVID-19 EPIDEMIC

Abstract: Due to the Covid-19 epidemic, in March 2020 Slovenian elementary and upper-secondary schools have started to carry out distance learning. School professionals were forced to significantly adapt their teaching and other professional work. An online questionnaire was designed to assess educators' perspectives on distance learning. 1081 teachers and school counselors from elementary and upper-secondary schools participated in the study. The primary purpose of the study was to investigate educators' perceived competence for the ICT use, their attitudes toward distance learning, their reports on the work progress, perceived advantages, disadvantages and obstacles, perceived support at work, and self-reported work stress. Additionally, we aimed to examine the relationships between these constructs as well as potential differences between participants with regard to working in elementary vs. upper-secondary school, their previous training in ICT use, and having preschool or younger elementary school children at home. The results indicated that participants employed in the upper-secondary school reported higher competence for ICT use for instructional purposes, reported more positive attitudes toward distance learning, and lower level of stress compared to those employed in elementary schools. In addition, they perceived communication with students in distance learning as well as students' responses as more positive. Participants that were previously included in the project(s) that enhanced ICT use in education perceived themselves as more competent for the use of ICT to enhance distance learning, reported more positive attitudes toward distance learning, and reported lower levels of stress. Educators that reported taking care of their preschool or younger school children during distance teaching reported a higher level of stress.

Keywords: covid-19, teachers, distance education, perceived competence, attitudes, stress

E-mail for correspondence: katja.kosir@um.si