

NEKATERI DEJAVNIKI PSIHOSOCIALNEGA BLAGOSTANJA PRI UČENCIH V ČASU ŠOLANJA NA DALJAVO MED PANDEMIO COVIDA-19¹

Factors Contributing to Students' Psychosocial Well-Being During Covid-19 Distance Learning

IZVLEČEK

Zaradi pandemije covid-19 sta učenje na daljavo in socialna izolacija dramatično spremenila socialne in učne izkušnje mladostnikov. Glede na to, da lahko socialna izolacija negativno vpliva na psihosocialno počutje učencev, smo v naši raziskavi preučevali, v kolikšni meri IKT-kompetence, osebnostna prožnost in posamezne vrste stikov z učitelji² in sošolci prispevajo k psihosocialnemu blagostanju učencev ($N = 1813$) v daljšem obdobju šolanja na daljavo. Strukturni model je pokazal, da zaznano bližino in podporo učiteljev in sošolcev kot kazalnikov psihosocialnega blagostanja najmočnejše napovedujejo osebnostna prožnost učencev, učiteljeva organizacija skupinskega dela, stiki učencev z razredniki zunaj rednih šolskih ur in stiki s sošolci prek spletnih socialnih omrežij. Te ugotovitve imajo praktično uporabno vrednost za izobraževanje učiteljev in implementacijo spoznanj v šolsko prakso.

Ključne besede: covid-19, učenje na daljavo, učenci, psihosocialno blagostanje, podpora, bližina

ABSTRACT

The covid-19 pandemic has dramatically altered adolescents' social and learning experiences through distance education and social isolation. Given that social isolation can adversely affect students' psychosocial well-being, our study examined the extent to which ICT competencies, resilience, and individual types of contact with teachers and classmates contribute to the psychosocial well-being of students ($N = 1,813$) during a protracted period of distance education. The structural model demonstrated that student resilience, teachers' organisation of teamwork, student contact with class teachers outside of regular school hours, and their interactions with classmates on social media predict perceived proximity and support from their teachers and classmates as indicators of their psychosocial well-being. These findings have practical value for teacher education and implementation in teacher practice.

Keywords: Covid-19, distance learning, students, psychosocial well-being, support, proximity

1 Članek predstavlja prevod in priredbo članka: Pečjak, S., Pirc, T., Podlesek, A., Peklaj, C. (2021). Some predictors of perceived support and proximity in students during COVID-19 distance learning. *International electronic journal of elementary education*, 14(1), 51–62. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1627>. To delo je podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS (raziskovalno temeljno financiranje št. P5-0110).
Translated and adapted from »Some Predictors of Perceived Support and Proximity in Students during COVID-19 Distance Learning,« by S. Pečjak, T. Pirc, A. Podlesek, C. Peklaj, 2021, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 51-62. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1627>
The project is funded by Slovenian Research Agency (basic research funding no. P5-0110).

2 V prispevku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za vse spole.

UVOD

Pandemija covid-19 je prinesla korenite spremembe v življenje otrok in mladostnikov po vsem svetu. Življenje se je dobesedno zaustavilo, vključno z zaprtjem izobraževalnih institucij ter prehodom na izobraževanje na daljavo in zahtevo po zmanjšanju stikov med ljudmi (t. i. ohranjanju socialne distance). Socialna izolacija in drastično zmanjšanje socialnih mrež (praviloma na okvir ožje družine) sta vplivala na psihosocialno blagostanje/dobrobit mladostnikov – še posebej če je zaprtje šol oz. šolanje na daljavo trajalo dalj časa, kot je bilo to v Sloveniji. Šola za učence ni le prostor učenja, marveč tudi prostor socializacije, povezovanja z vrstniki, prijatelji in odraslimi; hkrati pa prostor, kjer jim učitelji in vrstniki pri učenju nudijo podporo. Razvijanje in ohranjanje socialnih odnosov učencev z drugimi pa predpostavlja fizično bližino med njimi – na poti v šolo, ob skupnem druženju na šolskem dvorišču ali med odmori in v razredu (van den Berg, 2015). Vsi ti odnosi so pomembni za večjo psihosocialno blagostanje/dobrobit in prilagojenost učencev (Allen idr., 2018; Law idr., 2013). Pričujoča študija je preučevala učinke socialne izolacije in izrazitega zmanjšanja neposrednih interakcij z vrstniki in učitelji na psihosocialno počutje mladostnikov.

Opredelitev in komponente psihosocialnega blagostanja

Psihosocialno blagostanje je nadredni konstrukt, ki vključuje tako čustveno oz. psihološko blagostanje kot tudi socialno in kolektivno/skupinsko blagostanje (Larson, 1996; Martikainen, 2002). Predstavlja sinonim za »kakovost življenja« v celoti, saj vključuje emocionalne, socialne in fizične komponente. Sam pojem je bil v preteklosti povezan predvsem s klinično prakso. Tako npr. biopsihosocialni model Engelsa (1977) razlaga bolezen kot rezultat interakcije med mehanizmi na biološki ravni (celice, tkivo in organov), psihološki in socialni ravni (medosebnih odnosov v okolju). Pri tem pa imata psihološko in socialno blagostanje zaščitno vlogo v dinamičnem ravnotežju med zdravjem in boleznijo (Fava in Sonino, 2018).

S pozitivno psihologijo je koncept blagostanja v devetdesetih letih 20. stoletja postal predmet intenzivnega psihološkega preučevanja. Keyes (2007) navaja tri komponente tega blagostanja: čustveno ali subjektivno blagostanje (počutiti se dobro), psihološko in socialno blagostanje (imeti veščine in sposobnosti za učinkovito psihološko in socialno funkcioniranje). Blagostanje zajema različna področja posameznikovega življenja. Drevitch (2019) piše o petih področjih, ki jih ilustriramo s primeri šolanja na daljavo v času pandemije covid-19:

- 1) **čustveno blagostanje** – sposobnost spoprijemanja s stresom ob sočasni regulaciji negativnih čustev. Npr. učenca ne zgrabi panika, če se ne more povezati z učiteljem prek videokonference. Ohrani mirno kri in pokliče učitelja po telefonu ter mu sporoči, da ima težave s povezavo;

- 2) **fizično blagostanje** – sposobnost vzdrževanja telesne kondicije z zdravim načinom življenja in dobrimi gibalnimi navadami. Učenec po sedenju za računalnikom naredi nekaj vaj za krepitev hrbtnice, popoldne pa se ukvarja s športno aktivnostjo;
- 3) **socialno blagostanje** – sposobnost komuniciranja, razvijanja smiselnih odnosov z drugimi in vzdrževanja podpirne mreže, ki posamezniku pomaga premagati osamljenost. Npr. učenec je dnevno v stiku z najboljšim/-i prijateljem/-i na družabnih omrežjih, občasno pokliče tudi kakega sošolca;
- 4) **delovno/učno blagostanje** – sposobnost zasledovati svoje interese in učne cilje, ki ga vodijo v nadaljnje izobraževanje. Učenec sproti opravi tiste učne naloge v e-učilnici, ki jih dobi od učitelja;
- 5) **societalno blagostanje** – sposobnost aktivnega sodelovanja v skupnosti oz. okolju, v katerem posameznik živi. Npr. učenec se vede odgovorno in dosledno upošteva varnostne ukrepe, ki preprečujejo širjenje covid-19, ko je v situacijah, kjer je več ljudi.

Drevitch (2019) poudarja, da je za splošno dobro počutje treba zagotoviti, da posameznik vse te vrste blagostanja doseže do določene mere.

Psihosocialno blagostanje pri učencih v času prvega vala pandemije covid-19

Psihosocialno blagostanje učencev je bilo v času prvega vala pandemije covid-19 (spomladi 2020) le redko preučevano. Študije so se osredotočale predvsem na učno področje – npr. na vprašanja, povezana s procesi učenja (o načinih vzpostavljanja povezav na daljavo, načinih preverjanja znanja, motiviranja učencev ipd.). S psihosocialnega vidika pa so prevladovala študije o zaznavi pandemije kot stresne situacije in odzivu oz. prilagoditvi nanjo pri učencih in učiteljih (Ellis idr., 2020; Ristić Dedić, 2020; Rupnik Vec idr., 2020).

Ugotovitve redkih študij o psihosocialnih vidikih šolanja

na daljavo v prvem valu epidemije so dokaj enoznačne in kažejo negativne posledice tovrstnega šolanja na različne vidike psihičnega blagostanja in duševnega zdravja pri učencih osnovne in srednje šole ter študentih. Tako je Buzzi s sod. (2020) na vzorcu italijanskih mladostnikov od 13. do 20. leta ugotovil, da se je pri njih povečala stopnja njihove splošne zaskrbljenosti, pri čemer je bila ta višja pri dekletih in pri mlajših mladostnikih. Mladostnike so močno skrbele tako posledice šolanja na daljavo za njihovo učno uspešnost kot tudi spremembe v socialnih odnosih, zlasti v odnosih s prijatelji. Dobra petina vseh mladostnikov je poročala o manjšem obsegu komunikacije in srečevanj s prijatelji, obenem pa o porastu komunikacije s prijatelji prek socialnih omrežij, pri čemer so komunikacijo s prijatelji na tak način pomembno pogostejše vzdrževala dekleta. Hkrati so mladostniki poročali, da so za zadovoljevanje lastnih čustvenih in socialnih potreb, poleg pogovora z družinskimi člani, najpomembnejši ravno pogovori z vrstniki in prijatelji. Do podobnih ugotovitev so pri kanadskih

“

Vrlini ljubezen do učenja in radovednost mi lahko pomagata pri raziskovanju različnih vidikov vzgoje in kako jih lahko ustrezno vpeljem v svoje delo.

Študentka 1. letnika predšolske vzgoje

”

mladostnikih, katerih povprečna starost je bila 17 let, prišli Ellis idr. (2020). Tudi ti so namreč poročali o veliki zaskrbljenosti zaradi šolanja na daljavo – tako glede vpliva na učno uspešnost kot tudi glede na poslabšanje odnosov z vrstniki in s prijatelji (41 % jih je imelo zelo izražene tovrstne skrbi). Obenem je študija pokazala, da je bilo zmanjšanje časa, ki so ga preživljali s prijatelji, pomemben napovednik njihovega občutka osamljenosti. Ristić Dedić (2020) je pri hrvaških srednješolcih ugotovila, da je bil pri njih največji stresor dejstvo, da se niso mogli v živo družiti s prijatelji. Tudi raziskava pri slovenskih učencih je pokazala, da so kot največjo težavo šolanja na daljavo izpostavili, da pogrešajo stike s sošolci (77 % učencev od 9. do 12. leta, 65 % učencev od 12. do 15. leta in 54 % učencev od 15. do 18. leta), od tega dekleta bolj kot fantje (Rupnik Vec idr., 2020). Pomembno poslabšanje psihičnega blagostanja kažejo tudi raziskave pri študentih – porast stresa, bojzani, občutij osamljenosti in depresivnosti kot posledic manjše vpetosti v socialne mreže, pomanjkanja interakcij in čustvene podpore s strani vrstnikov in prijateljev (Elmer, 2020; Eving idr., 2021).

Če povzamemo, rezultati študij iz prvega vala zaprtja šol kažejo predvsem na zmanjšanje socialnega, čustvenega in delovnega/učnega blagostanja.

Kazalniki psihosocialnega blagostanja in z njim povezani konstrukti

V naši raziskavi smo se osredotočili predvsem na vidik socialnega in čustvenega blagostanja učencev. Ker so pri šolanju učenci vpeti v dva ključna socialna sistema – v odnose z učitelji in odnose s sošolci/vrstniki, so kazalniki njihovega psihosocialnega blagostanja zaznana bližina in podpora s strani učencev in učiteljev ter občutek osamljenosti oz. pogrešanje učiteljev in vrstnikov/sošolcev.

Študije o **zaznani podpori** učiteljev v povezavi z učnim kontekstom so nastale v času, ko so učenci hodili v šolo, in kažejo pozitivno povezanost podpore učitelja z učnimi spretnostmi (Patrick idr., 2007), notranjo motivacijo (Ryan idr., 1994) in prek spodbujanja vključenosti učencev tudi z dosežki učencev (Klem in Connell, 2004). Pri tem nekatere študije izpostavljajo pomembno večjo učiteljevo podporo dekletom (Reddy idr., 2003), druge pa poročajo o enaki podpori učitelja tako fantom kot dekletom (DeWit idr., 2010). V času pandemije covida-19 pa je pri šolanju na daljavo postala učiteljeva podpora še pomembnejša, saj je ta poskušal doseči, da so učenci vztrajali pri učenju, kljub njegovi fizični odsotnosti – npr. da so sledili njegovi razlagi pri videokonferencah, da so poiskali nalogo v spletni učilnici, jo naredili in mu jo poslali v pregled itd. Situacija šolanja na daljavo namreč od učencev zahteva, da so sposobni v večji meri sami regulirati tako svoje učne spretnosti kot tudi motivacijo za doseganje učnih ciljev, česar pa pogosto niso zmožni (Fryer in Bovee, 2016). Poleg učne pa je v času šolanja na daljavo pomembna tudi čustvena podpora ob različnih stiskah učencev med pandemijo.

Čas šolanja na daljavo je močno spremenil tudi socialno življenje mladostnikov. Zaradi ukrepov ob preprečevanju širjenja bolezni so se namreč precej zmanjšale možnosti za srečevanje v živo, s čimer je bil ogrožen obstoj njihovih dotedanjih socialnih mrež. Te so vsaj delno ohranjali prek socialnih omrežij in s tem zadovoljevali svoje potrebe po druženju. **Zaznana podpora vrstnikov** se je v preteklih raziskavah izkazala kot pomemben dejavnik za ohranjanje duševnega zdravja mladostnikov, še posebej pomembna pa je bila v času šolanja na daljavo (Chaturvedi idr., 2021; Ye idr., 2020).

Pogrešanje sošolcev in učiteljev predstavlja negativni vidik blagostanja. Gre za občutje, ki je povezano z osamljenostjo. Ta je definirana kot zaznano razhajanje med dejanskimi in želenimi socialnimi odnosi (Peplau in Perlman, 1982). Osamljenost je lahko posledica zaznane ali objektivne socialne izolacije učencev. Slednja je bila v primeru naše raziskave objektivna – o občutjih pogrešanja poroča večina raziskav iz prvega vala pandemije (Ellis idr., 2020; Eving idr., 2021; Ristić Dedić, 2020). Pri tem imajo občutja pogrešanja pomembno evolucijsko funkcijo, saj so signal za motnjo pri posamezniku in ga motivirajo za ponovno vzpostavljanje odnosov (Cacioppo idr., 2015). Hkrati pa ta občutja lahko vodijo tudi k neželenim posledicam, npr. k zmanjšanju zaupanja v druge in posledično h kljubovalnemu vedenju ali k še večji socialni izolaciji (Cacioppo idr., 2009) oz. v poslabšanje duševnega zdravja, vključno z motnjami ponotranjanja (Ye idr., 2021). Za preprečevanje tega občutja so pomembni zlasti prijateljska mreža vrstnikov in družinski odnosi.

Spoprijemanje mladostnikov s stresnimi situacijami in s tem posledično njihovo blagostanje pa sta v veliki meri odvisna od njihove rezilientnosti oz. osebnostne prožnosti. **Osebnostna prožnost** je eden od ključnih potencialov za človekov obstoj, ki pride do izraza v prelomnih, izjemnih situacijah. Označuje zmožnost pozitivnega odziva in uspešne prilagoditve posameznika na izredne, dlje časa trajajoče težje ali bistveno spremenjenje okoliščine (Masten idr., 2004). Pri tem avtorji longitudinalnih raziskav poročajo, da na osebnostno prožnost otrok in mladostnikov vplivajo poleg njihovih osebnostnih značilnosti – t. i. notranjih virov moči (dobrih intelektualnih zmožnosti, razvitih socialnih spretnosti, dobre samopodobe in kompetentnosti) – tudi varovalni dejavniki v

okolju kot zunanji viri moči. Med njimi omenjajo pozitivno navezavo na vsaj eno kompetentno odraslo osebo (osebo iz družine ali učitelja), ki ji lahko otroci/mladostniki zaupajo in so hkrati deležni njenega zaupanja, pomoči, podpore in strukture (Grothberg Henderson, 2005; Luthar idr., 2000; Masten in Obradović, 2006). Med zunanje vire moči pri učencih lahko uvrstimo prijatelje, vrstnike in tudi učitelje. Ti predstavljajo mladostnikom temelje zaupanja in občutka varnosti. Pri tem raziskave kažejo, da se je približno tretjina otrok sposobna sama »izviti« iz težav, ki v nekem obdobju ogrožajo njihov razvoj, kar dve tretjini pa jih lahko uvrstimo med ranljivo skupino, ki potrebuje konkretno

“

Moje osebne vrline mi lahko pomagajo tako, da so nekakšno zrcalo mene. Pri drugih želim, da jih opazijo in me takšno poznajo. Da se zrcalijo tudi nanje in nekatere vzamejo za svoje. Za sebe želim, da te vrline ponotranjim in se v skladu z njimi vedem. Želim jih udejanjati.

Študentka 1. letnika socialne pedagogike

”

podporo iz okolja (Garmezy idr., 1984; Grothberg, 1995; Ye idr., 2021).

RAZISKAVA

Šole v Sloveniji so se v času pandemije covida-19 za večino učencev osnovnih in srednjih šol zaprle dvakrat – v prvem valu pandemije od sredine marca do junija 2020, v drugem valu pa od sredine oktobra do konca januarja 2020. V prvem valu šolanja na daljavo je bil najprej poudarek na razvijanju IKT-kompetenc učencev in učiteljev, da so sploh lahko vzpostavljali povezave in izvajali proces učenja in na iskanju e-načinov za preverjanje znanja. V drugem valu so učenci (in učitelji) že dokaj dobro razvili IKT-kompetence, ki so jim omogočile, da so se lahko bolj usmerili na samo učenje in poučevanje. So se pa učenci v drugem valu soočali že z drugo izkušnjo daljše socialne izolacije, ki je trajala tri mesece. Predpostavljali smo, da je tako dolga odsotnost učencev iz šole verjetno pustila posledice na njihovo psihosocialno blagostanje, ki smo ga v naši študiji preučevali.

Z raziskavo smo skušali odgovoriti na vprašanje, koliko IKT-kompetence, osebna prožnost in posamezne vrste stikov z učitelji in vrstniki prispevajo k občutku psihosocialnega blagostanja pri učencih osnovne šole. Pojem psihosocialnega blagostanja, kot ga pojmuje npr. Seligman (2011) in Devitch (2019), smo v naši študiji zožili na vidik emocionalnega in socialnega blagostanja učencev. Psihosocialno blagostanje učencev smo zajeli s tremi spremenljivkami: bližina-podpora (predstavlja latentno spremenljivko zaznane podpore in bližine s strani vrstnikov in učiteljev), pogrešanje učiteljev in pogrešanje vrstnikov/sošolcev.

Ker je občutje bližine-podpore oz. pogrešanja rezultat interakcij učenca z vrstniki in učitelji, smo kot napovednike tega blagostanja vključili stike z učitelji in vrstniki, IKT-kompetence in osebno prožnost učencev (Slika 1 – teoretični model).

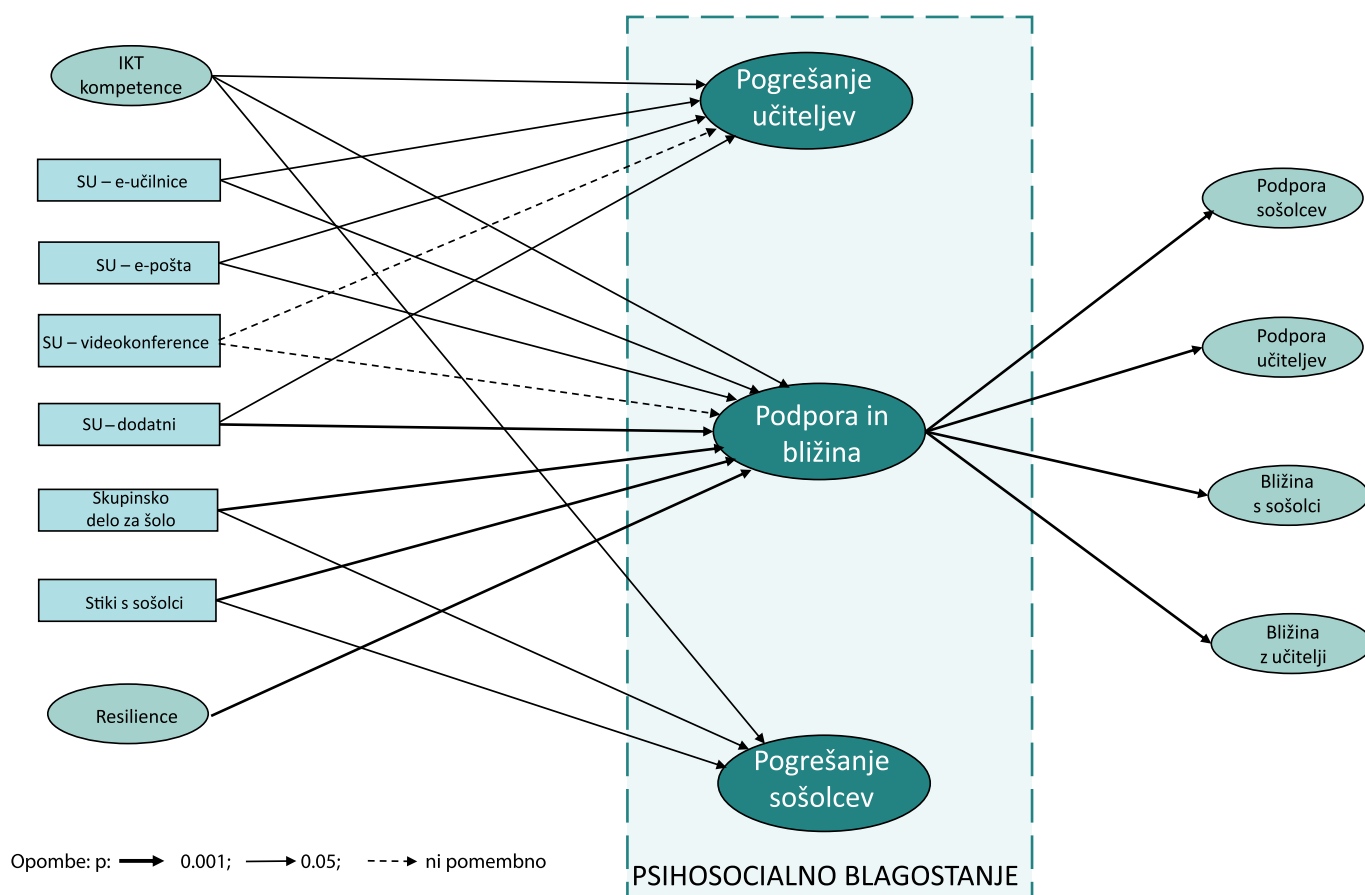
Pri tem smo predpostavili pozitivno povezanost med IKT-kompetenco (torej sposobnostjo učinkovite uporabe IKT-sredstev za komunikacijo) in psihosocialnim blagostanjem učencev. IKT-kompetenca je dejansko orodje, ki je učencem v situaciji socialne izolacije zaradi pandemije covida-19 omogočala povezavo tako z učitelji in vrstniki pri šolanju kot tudi z vrstniki v prostem času.

Nadalje smo predpostavili pozitivno povezanost med obsegom stikov učencev z učitelji in vrstniki/sošolci ter njihovim psihosocialnim počutjem, saj je socialna podpora ključna za premagovanje različnih težav in pozitivno prilagajanje stresnim situacijam (Borja idr., 2009; Helgeson in Lopez, 2010; Sood idr., 2020). Predvidevali smo tudi, da obstaja pozitivna povezanost med odpornostjo in psihosocialnim blagostanjem učencev, kar potrjujejo številne študije (Polizzi idr., 2020; Srivastava, 2011; Ye idr., 2020).

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 1813 učencev zadnjih treh razredov (7.–9. razreda) iz 21 osnovnih šol iz vseh statističnih regij Slovenije. V vzorcu je bilo 669 učencev 7. razreda (36,9%), 526 učencev 8. razreda (29,0%) in 618 učencev 9. razreda (34,1%). Od tega je bilo 868 fantov (47,9 %) in 945 deklet (52,1 %). Med posameznimi razredi ni bilo pomemb-



► SLIKA 1: Teoretični model med IKT-kompetencami, osebno prožnostjo, stiki in psihosocialnim blagostanjem

nih razlik v zastopanosti spolov ($\chi^2(2) = 1,209$, $p = 0,546$). Povprečna starost učencev je bila 13,76 leta ($SD = 0,82$).

Raziskovalni pripomočki

Uporabljen je bil spletni vprašalnik, s katerim smo preverjali vse v raziskavo vključene spremenljivke.

IKT-kompetence učencev smo preverjali s pomočjo štirih trditvev, ki so učence spraševale po tem, kako dobro obvladajo brskanje po spletu ter uporabo spletnih učilnic, e-pošte in videokonferenc. Odgovarjali so na 5-stopnjski lestvici (1 – zelo slabo, 5 – odlično). Zanesljivost lestvice je primerna (Cronbachov $\alpha = 0,85$).

Osebnostno prožnost/rezilientnost učencev smo merili s slovensko priredbo Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) (Kavčič idr., 2021). Vprašalnik z 10 trditvami sprašuje o tem, kako se posamezniki spoprijemajo s stresnimi situacijami, ovirami in spremembami (npr. *Lahko se uspešno spoprimem z vsako situacijo.*). Učenci na 5-stopnjski lestvici označijo, koliko trditve zanje držijo (0 – sploh ne velja zame, 2 – včasih velja zame, 4 – skoraj vedno velja zame). Validacija instrumenta na našem vzorcu je potrdila enofaktorsko strukturo vprašalnika s 73,77 % pojasnjene variance in visoko zanesljivostjo (Cronbach $\alpha = 0,96$).

Pri **pogostosti stikov** učencev smo ugotavljali pogostost njihovih stikov z učitelji v okviru pouka, dodatne stike z učitelji razredniki in pogostost stikov z vrstniki prek spletnih omrežij.

Pogostost stikov učencev z učitelji smo ugotavljali s tremi vprašanji, v katerih smo jih spraševali, kako pogosto so bili v času 3-mesečnega šolanja na daljavo povprečno v stiku z učitelji prek e-učilnic, e-pošte in videokonferenc. Učenci so odgovarjali na 4-stopnjski lestvici (1 – (skoraj) nikoli, 2 – enkrat na teden, 3 – večkrat na teden, 4 – vsak dan).

Zanimali so nas tudi **dodatni stiki z učiteljem razrednikom**, ki so jih imeli učenci zunaj pouka in zunaj obveznih ur oddelčnih skupnosti, ki so predvidene s programom osnovne šole. Učenci so o pogostosti teh stikov izbirali med 5 kategorijami (1 – 1-krat na mesec, 2 – 1-krat na 14 dni, 3 – 1-krat na teden, 4 – 2-do 4-krat na teden, 5 – vsak dan). Te ure so bile namenjene pogovoru z učenci o težavah, povezanih tako s procesom učenja kot tudi v odnosih z vrstniki, drugimi učitelji in družinskimi člani zaradi pandemije.

Pogostost stikov z vrstniki prek elektronskih poti je vključevala stike na družabnih omrežjih (FB, Instagram, Snapchat), prek SMS-ov, telefona in videoklicev. Učenci so izbrali eno od šestih kategorij, ki so se nanašale na to, koliko časa dnevno so bili v povprečju v stiku z vrstniki (1 – nisem bil v stiku, 2 – do pol ure, 3 – pol ure do 1 ure, 4 – 1 do 2 uri, 5 – 2 do 4 ure, 6 – več kot 4 ure).

Poleg tega smo učence spraševali še o **pogostosti dela v skupini** v času šolanja na daljavo. Na 5-stopnjski lestvici (1 – občutno manj kot v razredu ali sploh nič; 3 – enako kot v razredu, 5 – občutno več kot v razredu) so označili, kako pogosto je v času šolanja na daljavo potekalo delo v skupinah v primerjavi s časom, ko so hodili v šolo.

Psihosocialno blagostanje učencev, opredeljeno kot zaznana bližina in podpora s strani vrstnikov in učiteljev ter pogrešanje učiteljev in učencev, smo merili z lastnim vpra-

šalnikom, ki je imel 17 trditvev. Štiri trditve so se nanašale na učenčevo zaznano bližino – 2 trditvi na zaznano bližino z vrstniki (npr. *Občutek imam, da sem si s sošolci blizu.*) in 2 z učitelji (npr. *Občutek imam, da se lahko obrnem na učitelje, če kaj potrebujem.*). Za ugotavljanje zaznane podpore je bilo 9 trditvev, 3 za zaznano podporo vrstnikov (npr. *Imam občutek, da se s sošolci lahko pogovarjam o svojih občutjih.*) in 6 trditvev za zaznano podporo s strani učiteljev oz. razrednika (npr. *Imam občutek, da je učiteljem/razredniku mar zame.*). Štiri trditve so bile za ugotavljanje pogrešanja, od tega 2 trditvi za pogrešanje vrstnikov (npr. *Pogrešam druženje s sošolci.*) in 2 za pogrešanje učiteljev (npr. *Pogrešam stik v živo z učitelji.*). Učenci so na 5-stopnjski lestvici označili, koliko so ta občutja prisotna v času šolanja na daljavo v primerjavi s časom, ko so hodili v šolo (1 – veliko manj kot prej, 3 – enako kot prej, 5 – veliko bolj kot prej).

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov s strani učencev je potekalo prek spletne aplikacije 1KA v prvi polovici januarja 2021. Učenci so na spletni vprašalnik odgovarjali skupinsko ob pomoči šolskih psihologov. Pred zbiranjem podatkov s strani učencev smo pridobili soglasje Komisije za etiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, da raziskava ustreza etičnim merilom in standardom (9. 12. 2020, št. vloge 211-2020) in prek spleta tudi Obveščeno soglasje staršev za sodelovanje njihovih otrok v raziskavi.

Rezultati na lestvici so bili izračunani kot povprečje ali mediana odgovorov na vseh trditvah lestvic.

Rezultati

Najprej prikazujemo opisne statistike za uporabljene konstrukte in trditve (Preglednica 1), nato pa empirične rezultate predpostavljenega modela o povezanosti IKT-kompetenc, osebnostne prožnosti ter stikov učencev s sošolci in učitelji na njihovo psihosocialno blagostanje (Slika 2).

► PREGLEDNICA 1: Opisne statistike za konstrukte in posamezne trditve, vključene v model

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Osebnostna prožnost	1813	3,43	0,73
IKT-kompetence	1813	4,44	0,66
Pogrešanje sošolcev	1813	3,94	0,99
Pogrešanje učiteljev	1813	3,33	0,92
Bližina in podpora	1813	2,94	0,50
Stiki s sošolci	1813	2,57	2,31
Skupinsko delo za šolo	1813	2,19	1,01
SU – videokonference	1813	3,52	1,10
SU – e-pošta	1813	1,90	0,96
SU – e-učilnice	1813	2,85	1,05
SU – dodatne ure v šoli	1813	1,12	1,51

Opombe: *N* – število učencev; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon

Rezultati v prvem delu Preglednice 1 prikazujejo, da so se učenci v našem vzorcu v povprečju zaznali kot srednje osebnostno prožne in kot zelo IKT-kompetentne. Učenci čutijo približno tako podporo in bližino svojih sošolcev in učiteljev kot pred začetkom šolanja na daljavo, bolj pa jih pogrešajo.

Drugi del Preglednice 1 sestavljajo različne posamične trditve glede oblik stikov učencev s sošolci in učitelji. Rezultati kažejo, da so bili učenci v povprečju pol ure dnevno v stiku s sošolci, poleg srečanj z njimi med obveznim e-učenjem, in sicer prek družbenih omrežij, SMS-ov ter telefonskih in videoklicev, pri čemer je bila razpršenost podatkov precejšnja. Učenci so tudi poročali, da jim učitelji v času šolanja na daljavo manj pogosto dajo navodila za skupinsko delo kot v učilnicah. Nadalje so poročali, da je njihov stik z učitelji med učenjem na daljavo potekal najpogosteje prek videokonferenc in e-učilnic (večkrat na teden ali vsak dan), redkeje pa so jih učitelji kontaktirali po e-pošti (povprečno enkrat na teden). Zadnja spremenljivka se nanaša na zaznane stike učencev s svojim razrednikom zunaj rednega šolskega časa, ko jih učitelj ni niti poučeval niti ni imel z njimi oddelčne skupnosti/razrednih ur. V povprečju so imeli učitelji tovrstne stike z učenci enkrat mesečno, vendar je bila tudi tu velika razpršenost podatkov.

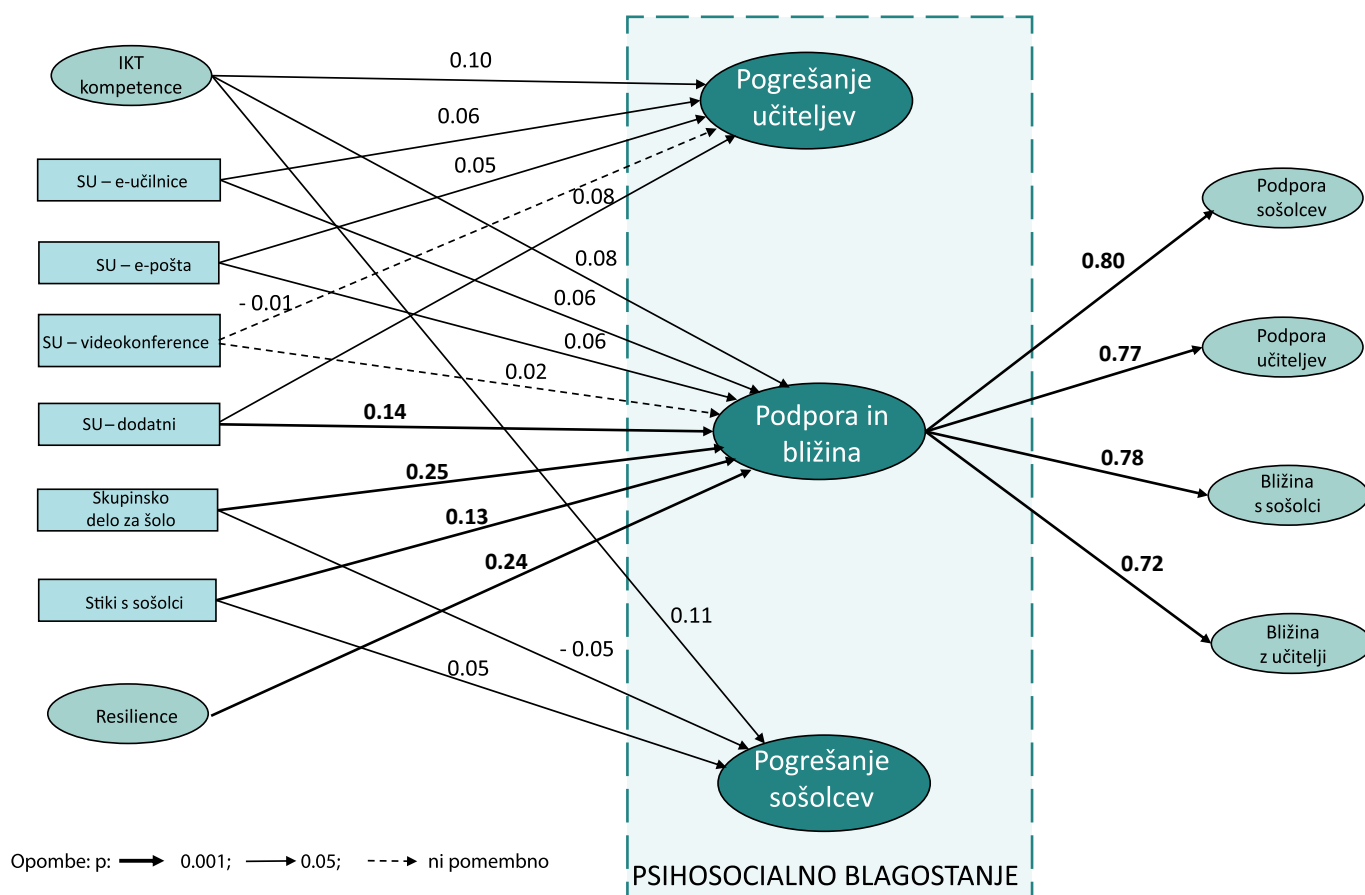
Odnosi med spremenljivkami kažejo, da so osebnostna prožnost učencev, skupinsko delo za šolo, stiki s sošolci in dodatni stiki z učitelji najmočnejše pozitivno vplivali na psihosocialno blagostanje učencev, tj. na njihov občutek bližine in podpore s strani učiteljev in sošolcev. Nekoliko manjši, a še vedno pomemben učinek na občutek bližine in

podpore učencev so imeli stiki z učitelji prek e-učilnic in elektronske pošte ter njihove IKT-kompetence. Pomembno je omeniti, da videokonference z učitelji med šolanjem na daljavo niso bistveno prispevale k večjemu psihosocialnemu blagostanju učencev. Ugotovili smo tudi, da so IKT-kompetence učencev, njihovi stiki z učitelji prek e-pošte in e-učilnic ter dodatni čas, ki so ga preživeli z učitelji razredniki, pomembno prispevali k njihovem občutku pogrešanja učiteljev. Podobno so IKT-kompetence in stiki s sošolci prek družbenih omrežij, telefonskih ali videoklicev pomembno vplivali na občutek pogrešanja sošolcev. Skupinsko delo za šolo pa je imelo majhen, a pomemben negativen učinek na pogrešanje sošolcev.

Diskusija

V raziskavi smo preučevali, v kolikšni meri so IKT-kompetence učencev, njihova osebnostna prožnost in različni stiki na daljavo z učitelji in sošolci prispevali k psihosocialnemu blagostanju učencev med šolanjem na daljavo v drugem valu pandemije covid-19 (od konca oktobra 2020 do začetka februarja 2021). Konstrukt psihosocialnega blagostanja je bil opredeljen s pomočjo latentnih spremenljivk zaznane bližine in podpore sošolcev in učiteljev ter pogrešanja učiteljev in sošolcev.

Empirični rezultati na vzorcu učencev tretjega triletnega osnovne šole podpirajo naš teoretični model. Ugotovili smo, da IKT-kompetenca pomembno, a šibko napoveduje psihosocialno blagostanje učencev. IKT-kompetenca je bila pomembno orodje dijakov za ohranjanje stikov s sošolci (predvsem v prostem času) in učitelji v času pandemije. Učenci so svoje IKT-kompetence ocenili zelo visoko,



SLIKA 2: Empirični model med IKT-kompetencami, osebnostno prožnostjo, stiki in psihosocialnim blagostanjem

s povprečno oceno 4,44 na 5-stopenjski lestvici. Raziskave kažejo, da je bila IKT-kompetenca dejavnik za zmanjševanje stresa pri mladostnikih že pred pandemijo, saj jim je omogočala preživetje prostega časa na spletu, kjer so dobili občutek večje socialne podpore (Manago idr., 2012; Nabi idr., 2013). Ta kompetenca pa je bila v času socialne izolacije med pandemijo še pomembnejša za ohranjanje psihosocialnega blagostanja učencev, saj jim je omogočala tako rekoč edino komunikacijo z vrstniki. Mladostniki pa za zdrav, funkcionalen razvoj potrebujejo stike z vrstniki in odraslimi, ki jim omogočajo zadovoljevanje potrebe po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti (Ryan in Deci, 2000), kar jih motivira tudi za uspešno delovanje v šoli.

V modelu so tri kazalnike psihosocialnega blagostanja učencev napovedovale tudi različne vrste stikov s sošolci in učitelji. Neposredni stiki posameznega učenca s sošolci so bili vezani na učne situacije dela v skupinah (če so jih učitelji organizirali) in na stike v prostem času, ko so se družili prek družbenih omrežij. Učenci so poročali, da je bilo med poukom na daljavo manj skupinskega dela kot v šoli; pri tem pa so naši rezultati pokazali, da je bila učiteljeva organizacija dela v skupinah pomembna za zaznano podporo in bližino s strani sošolcev (0,25). V razmerah popolne socialne izolacije je bilo delo v skupinah tako rekoč edini stik v šolskem kontekstu, v katerem so lahko učenci poleg doseganja učnih ciljev zadovoljili potrebo po socialnem stiku z vrstniki in potrebo po sprejemanju s strani sošolcev. Socialna sprejetost s strani vrstnikov/sošolcev pa je še posebej pomembna v zgodnjem mladostništvu (Wigfield idr., 2006). Naše ugotovitve podpirajo idejo, da lahko uvedba računalniško podprtega sodelovalnega učenja v izobraževanju na daljavo spodbuja boljše učne rezultate in motivira učence za učenje in interakcijo (Chen idr., 2018). V študijah, ki so preučevale tradicionalno učno okolje pred pandemijo (npr. Kyndt idr., 2013; Roseth idr., 2008), je bilo ugotovljeno, da je skupinsko delo učinkovito, zlasti če je organizirano kot sodelovalno učenje. Med pandemijo je skupinsko delo učencem omogočilo, da so se s svojimi vrstniki pogovarjali o različnih stiskah in stresih pandemije, delili učinkovite strategije spoprijemanja z njo in podpirali drug drugega (Sood idr., 2020). V naši raziskavi so učenci, ki so poročali o tem, da so več delali v skupinah, manj pogrešali sošolce.

Zaznani občutki podpore ali bližine so bili nizko, a pomembno povezani tudi s stiki učencev s sošolci prek socialnih omrežij. Tak rezultat je bil pričakovan, saj družbeno omrežje posameznika vključuje sošolce in druge, ki bi mu lahko nudili podporo. Raziskave pri odraslih in študentih so pokazale, da posamezniki pogosto iščejo socialno podporo na družbenih omrežjih, ko se soočajo z različnimi stresnimi situacijami, in da je nižja raven podpore, prejete v teh mrežah, povezana tudi s slabšo vedenjsko prilagoditvijo (Brewin idr., 2000; Ozer idr., 2003).

Stik učiteljev z učenci je bil praviloma vezan na izvajanje učnega procesa za doseganje učnih ciljev, pri čemer so z učenci komunicirali posredno (prek e-učilnic in elektronske pošte) ali neposredno (prek videokonferenc). Presenetljiv je dobljeni rezultat, da sta obe obliki posredne komu-

nikacije prispevali k zaznani podpori in bližini pri učencih več kot neposredna komunikacija prek videokonferenc. Pričakovali smo, da bo neposredna komunikacija „v živo“ med učitelji in učenci prek videokonferenc, ki omogočajo verbalno in neverbalno komunikacijo, učiteljem nudila več možnosti za podporo učencem in bi jo učenci tudi zaznali. Ena od možnih razlag je, da je stik prek e-pošte lahko bolj oseben in v njem lahko učitelj pokaže posebno skrb za določenega učenca, zaradi česar se pri učencu poveča občutek, da je učitelju še posebej mar zanj. Med videokonferenco pa se učitelji verjetno bolj osredotočajo na poučevanje (razlago in ponavljanje učne snovi). Učinkovito dvosmerno komunikacijo med videokonferenco pa so lahko ovirali dodatni dejavniki, npr. nekateri učenci se niso mogli vključiti v videokonferenco, nekateri so med poukom izgubili internetno povezavo itd. Na splošno so raziskave o uporabi videokonferenc med pandemijo pokazale, da je takšno poučevanje manj personalizirano (Eving idr., 2021) in da imajo učenci negativen odnos do uporabe Zooma kot videokonferenčnega sistema za šolanje na daljavo. Poudarjajo negativen vpliv takšnega pouka na njihovo učno izkušnjo in motivacijo za učenje, še posebej če traja dlje časa (Serhan, 2020). Zdi se, da je bilo tako tudi pri učencih v našem vzorcu.

Nekateri razredniki so imeli še dodatne stike zunaj ur pouka, o čemer je poročalo 770 učencev (42 %). Razredniki so se na teh srečanjih z učenci pogovarjali o trenutni situaciji v zvezi s pandemijo, težavah, s katerimi se srečujejo, in strategijah spoprijemanja z njo. Čeprav so ta srečanja potekala redko – v povprečju enkrat na dva tedna do enkrat na mesec – rezultati

“

Z zavedanjem svojih vrlin bom naloge opravljala bolj samozavestno, saj bom vedela, katera so moja močna področja.

Študentka 1. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike

”

kažejo, da so pomembno prispevala k zaznavanju podpore in bližine ter občutkom pogrešanja učiteljev. Po besedah učencev so ta srečanja pomenila veliko olajšanje, saj so takrat spoznali, da se njihovi sošolci spopadajo z enakimi ali podobnimi težavami, učitelji pa so jih spodbujali in pomirjali ter jim vlivali upanje, da se bodo kmalu vrnili v šolo. Zaznana podpora lahko deluje kot spodbuda v situacijah digitalnega učenja (Fryer in Bovee, 2016), kar je bilo pomembno med pandemijo covid-19, zlasti glede na upad motivacije učencev.

Naši podatki so pokazali tudi pozitivno povezanost med osebnostno prožnostjo in psihosocialnim blagostanjem učencev, kar je skladno z ugotovitvami iz prvega vala epidemije covid-19 leta 2020, ki kažejo, da je psihosocialno blagostanje učencev odvisno tudi od individualne osebnostne prožnosti (Polizzi idr., 2020; Srivastava, 2011; Ye idr., 2020). Osebnostno bolj prožni posamezniki lažje prenašajo stresne situacije, kot je pandemija covid-19, in se lažje spopadajo s trdovratnimi stresorji. Hkrati ti učenci zaznavajo manj stiske in več podpore kot manj osebnostno prožni učenci (Sood in Sharma, 2020). Pri tem pa je pomembno izpostaviti tudi dejstvo, da osebnostna prožnost, skupaj s socialno podporo, deluje pri posamezniku kot blažilec med zaznano stresno situacijo pandemije covid-19 in njegovimi akutnimi težavami kot posledico stresa (Ye idr., 2021).

ZAKLJUČKI

Če povzamemo, raziskava kaže, da so k psihosocialnemu blagostanju mladostnikov med šolanjem na daljavo največ prispevali osebnostna prožnost učencev, učiteljeva organizacija skupinskega dela, stiki učencev z razredniki zunaj rednega šolskega časa ter stiki s sošolci prek družbenih omrežij. Po mnenju Kiswardy (2013) bi lahko osebnostno prožnost mladostnikov pri šolanju na daljavo povečali z zagotavljanjem varnega in sprejemljivega učnega in socialnega okolja, krepitvijo občutka pripadnosti, omogočanjem podpornih odnosov med vrstniki, ustvarjanjem priložnosti za sodelovanje pri pouku in drugih šolskih dejavnostih ter zagotavljanjem učnih možnosti za vse učence, še posebej tiste, ki potrebujejo dodatno podporo in posebne oblike spodbujanja. Medtem ko je skrb za procese socialne integracije med učenci (vzpostavljane pripadnosti in podpirajočih medvrstniških odnosov) v običajnih šolskih razmerah predvsem odgovornost razrednika, se zdi, da bi se jim pri šolanju na daljavo morali zavestno posvetiti vsi učitelji, skupaj s šolskimi svetovalnimi delavci. Ugotovitve te študije kažejo, da bi bilo koristno, da bi učitelji med šolanjem na daljavo in v šoli pogostejše organizirali delo učencev v skupinah, s čimer bi izkoristili že dokazane pozitivne učinke sodelovalnega učenja na akademske rezultate in rezultate socialne integracije učencev (Roseth idr., 2008). Poleg tega bi verjetno za večsmerno komunikacijo (med

učiteljem in učenci ter učenci med seboj) koristilo, če bi vsem učencem zagotovili enake možnosti za uporabo videokonferenc in vzpostavili jasna pravila za sodelovanje na njih (npr. da morajo imeti vsi učenci v videokonferenci vključeno kamero).

Ob koncu velja omeniti tudi omejitve naše študije. Prvič, rezultati odražajo samo perspektivo učencev. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno to perspektivo primerjati z zaznavami učiteljev. Drugič, zaradi omejitev v času pandemije je bila to spletna raziskava, v kateri so sodelovali učenci, katerih starši so dali soglasje za sodelovanje. Zato je zelo verjetno, da od nekaterih staršev, ki so manj IKT-kompetentni, nismo prejeli soglasja za sodelovanje njihovih otrok. V nadaljnjih raziskavah bi bilo koristno pridobiti tudi dodatne informacije o vsebini stikov (tako s sošolci kot učitelji), ki vplivajo na občutke zaznane bližine in podpore, ter raziskati, zakaj videokonference niso prispevale k večji zaznani podpori in bližini.

Kljub temu lahko zaključimo, da rezultati naše študije dajejo (začetni) vpogled v dejavnike, ki so prispevali k večjemu psihosocialnemu blagostanju učencev šoli v času šolanja na daljavo. Te ugotovitve so lahko izhodišče za načrtovanje nadaljnjega strokovnega izobraževanja učiteljev, ki bi jim omogočilo, da v podobnih situacijah vedo, kako lahko ravnaajo za boljše psihosocialno blagostanje učencev.

VIRI IN LITERATURA

1KA (Verzija 21. 02. 16) [programska oprema] (2021). Fakulteta za družbene vede. <https://www.1ka.si>

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

Borja, S. E., Callahan, J. L., Rambo, P. L. (2009). Understanding negative outcomes following traumatic exposure: The roles of neuroticism and social support. *Psychological Trauma-Theory Research Practice and Policy*, 1(2), 118-129. <https://doi.org/10.1037/a0016011>

Brewin, C. R., Andrews, B., Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 748-766. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.748>

Buzzi, C., Tucci, M., Ciprandi R., Brambilla, I., Caimmi, S., Ciprandi, G., Marseglia, G. L. (2020). The psychosocial effects of COVID-19 on Italian adolescents' attitudes and behaviors. *Italian Journal of Pediatrics*, 46-69. <https://doi.org/10.1186/s13052-020-00833-4>

Cacioppo, J. T., Fowler, J. H., Christakis, N. A. (2009). Alone in the crowd: The structure and spread of loneliness in a large social network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 977-991. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016011>

Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., Cole, S. W., Capitanio, J. P., Goossens, L., Boomsma, D. I.

(2015). Loneliness across phylogeny and a call for comparative studies and animal models. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 202-212. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691614564876>

Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life

and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*, 121, 105866. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., Tsai, C. C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(96), 799-843. <https://doi.org/10.3102/0034654318791584>

Cooke, B. D., Rossmann, M. M., McCubbin, H. I., Patterson, J. M. (1988). Examining the definition and assessment of social support: A resource for individuals and families. *Family Relations*, 37(2), 211-216. <https://doi.org/10.2307/584322>

Davis, T. (2019, 2. januar). What Is Well-Being? Definition, Types, and Well-Being Skills. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201901/what-is-well-being-definition-types-and-well-being-skills>

De Wit, D., Karioja, K., Rye, B. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 451-472. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.532010>

Ellis, W. E., Dumas, T. M., Forbes, L. M. (2020). Physically Isolated but Socially Connected: Psychological Adjustment and Stress Among Adolescents During the Initial COVID-19 Crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177-187. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000215>

Elmer T., Mephram, K., Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS ONE* 15(7): e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>

Engel, G. L. (1997). From biomedical to biopsychosocial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66(2), 57-62. <https://doi.org/10.1159/000289109>

Ewing, L. A., Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>

Fava, G. A., Sonino N. (2008). The Biopsychosocial Model Thirty Years Later. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 77(1), 1-2. <https://doi.org/10.1159/000110052>

Fryer, L. K., Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *The Internet and Higher Education*, 30, 21-29. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.003>

Garmezy, N., Tellegen, A. (1984). Studies of stress-resistant children: Methods, variables, and preliminary findings. *Advances in applied developmental psychology*, 1, 231-287.

Grothberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. <http://resilnet.uiuc.edu/library/groth95b.html>

Grothberg Henderson, E. (2005). Resilience for Tomorrow. *Iguazu: International Council of Psychologists Convention*.

Helgeson, V.S., Lopez, L. (2010). Social support and growth following adversity. V: W. R. John, J. Z. Alex, J. S. Hall (ur.), *Handbook of Adult Resilience* (str. 309-330). The Guilford Press.

Kavčič, T., Avsec, A., Kocjan, G. Z. (2021). Psychological functioning of Slovene adults during the COVID-19 pandemic: does resilience matter?. *Psychiatric Quarterly*, 92(1), 207-216.

Keyes, C. L. M. (2007). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of*

- Health and Social Behavior, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kiswardy, V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 46-64.
- Klem, A. M., Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, T., Cascallar, E. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edu-rev.2013.02.002>
- Larson, J. S. (1996). The World Health Organization's definition of health: Social versus spiritual health. *Social Indicator Research*, 38(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/BF00300458>
- Law, P. C., Cuskelly, M., Carroll, A. (2013). Young people's perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(1), 115-140. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.19>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Manago, A. M., Taylor, T., Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: The anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental psychology*, 48(2), 369-342. <https://doi.org/10.1037/a0026338>
- Martikainen, P. (2002). Psychosocial determinants of health in social epidemiology. *International Journal of Epidemiology*, 31(6), 1091-1093. <https://doi.org/10.1093/ije/31.6.1091>
- Masten, A. S., Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Nabi, R. L., Prestin, A., So, J. (2013). Facebook friends with (health) benefits? Exploring social network site use and perceptions of social support, stress, and well-being. *Cyberpsychology*, 16(10), 721-727. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0521>
- Niemi, H. M., Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International journal of technology in education and science*, 4(4), 352-369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Ozer, E. J., Best, S. R., Lipsey, T. L., Weiss, D. S. (2003). Predictors of post-traumatic stress disorder and symptoms in adults: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 129(1), 52-73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.1.52>
- Patrick, H., Ryan, A. M., Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Peplau, L. A., Perlman, D. (ur.). (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. Wiley.
- Polizzi, C., Lynn, S. J., Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of covid-19: pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Developmental Psychopathology*, 15(1), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Ristić Dedić, Z. (2020). *Pilot istraživanje učeničkih potreba i suočavanja s izazovima online nastave u ožujku 2020. godine (Preliminarno izvješće) – Serija IDIZ-ovi vidici 003*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 233-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rossee, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Rupnik Vec, T., Preskar, S., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V., Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji*. Delno poročilo, Julij 2020. Zavod RS za šolstvo.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scales, P. C., Benson, P. L., Oesterle, S., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Pashak, T. J. (2016). The dimensions of successful young adult development: A conceptual and measurement framework. *Applied Developmental Science*, 20(3), 150-174. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1082429>
- Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 335-342.
- Sood, S. Sharma, A. (2020). Resilience and Psychological Well-Being of Higher Education Students During COVID-19: The Mediating Role of Perceived Distress. *Journal of Health Management*, 22(4), 606-617. <https://doi.org/10.1177/0972063420983111>
- Srivastava, K. (2011). Positive mental health and its relationship with resilience. *Industrial Psychiatry Journal*, 20(2), 75-76. <https://doi.org/10.4103/0972-6748.102469>
- Tiego, J., Testa, R., Bellgrove, M. A., Pantelis, C., Whittle, S. (2018). A hierarchical model of inhibitory control. *Frontiers in psychology*, 9, 1339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01339>
- van den Berg, Y. H. M. (2015). *Peers in proximity. New perspectives on interpersonal processes in the classroom*. [Doktorska disertacija].
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. V: P. A. Alexander, P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 87-105). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ye, Z., Yang, X., Zeng, C., Li, X. (2020). Resilience, Social Support, and Coping as Mediators between COVID-19-related Stressful Experiences and Acute Stress Disorder among College Students in China. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 12(4), 1074-1094. <https://doi.org/10.1111/aphw.12211>