

Razbremenjevanje medosebne razdalje učencev v času covida-19 – študija primera

Prejeto 24.03.2022 / Sprejeto 03.06.2022

Znanstveni članek

UDK 373.3:616-036.21

KLJUČNE BESEDE: covid-19, medosebna razdalja, avtonomija, teorija samodoločanja, osnovna šola

POVZETEK – Kot del strategije za preprečevanje zvišanja obolevnosti zaradi covida-19 so morali vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa vzdrževati zadostno medosebno razdaljo. Na slovenski osnovni šoli so bili prvošolci zaradi nevdzdrževanja priporočene razdalje kaznovani s pisanjem kazenskih povedi. Pripravili smo motivacijsko zgodbo z intervencijo, s katero smo spodbujali avtonomijo učencev in posredno vplivali na motivacijo za vzdrževanje medosebne razdalje. Raziskava temelji na kvalitativnih metodah raziskovanja. S pomočjo ocenjevalne lestvice, nestrukturiranega intervjuja in anketnih vprašalnikov smo preverili učinek zastavljene intervencije. Zanimalo nas je, ali lahko s spodbujanjem avtonomne motivacije pri mlajših učencih razbremenimo vzdrževanje medosebne razdalje v šoli. Rezultati kažejo učinek predvsem pri učencih, ki sta zaradi ukrepa vzdrževanja medosebne razdalje imela največ težav, učiteljica pa nasploh ni bilo več potrebno posegati po za posameznikov razvoj škodljivih posegih. Za končne zaključke bi bilo treba področje raziskati še bolj natančno, predvsem bi bilo v proučevanje tega pojava smiselno vključiti večje število respondentov.

Received 24.03.2022 / Accepted 03.06.2022

Scientific paper

UDC 373.3:616-036.21

KEYWORDS: COVID-19, interpersonal distance, autonomy, self-determination theory, elementary school

ABSTRACT – After returning to educational institutions following the outbreak of COVID-19, all the participants in the educational process had to maintain sufficient interpersonal distance. The first graders of one Slovenian elementary school were punished by “writing lines”, due to disobeying the rules. We prepared a motivational story with an intervention, aiming to influence students’ autonomy, indirectly influencing their motivation to maintain interpersonal distance. The research is based on qualitative research methods such as a rating scale, an unstructured interview, and questionnaires. We were interested in whether influencing student autonomy and motivation could reduce the burden of maintaining interpersonal distance in school. The results show that the students who had the most problems with maintaining interpersonal distance were affected the most, and that teachers no longer used harmful interventions for students. For definitive conclusions, the subject should be studied in greater detail on a larger sample, and the results should be compared with a control group.

1 Uvod

Po zaprtju vzgojno-izobraževalnih ustanov zaradi pandemije SARS-CoV-2 so se učenci vrnili v novo, drugačno okolje. Izobraževanje je bilo podrejeno higienskim priporočilom pri izvajanju pouka, še posebej je bilo poudarjeno: “/.../ vzdrževanje zadostne medosebne razdalje in s tem preprečevanje kapljičnega prenosa /.../” (NIJZ, 2020, str. 4). Ukrep po besedah Jacobsona idr. (2020) predstavlja pomembno strategijo za preprečevanje zvišanja obolelih in smrti zaradi covida-19, saj, kot pravijo Qualls idr. (2017), s socialnim distanciranjem zmanjšujemo število in trajanje kontaktov ter povečujemo fizično distanco med posamezniki. Priporočila NIJZ (2020) so dopolnila priporočila ZRSŠ, ki medosebne razdalje sicer ne omenjajo, se pa sklicujejo na priporo-

čila NIJZ in dajejo poudarek individualnemu delu z diferenciacijo in individualizacijo (ZRŠŠ, 2020).

A socialno distanciranje je težko (Palmer, 2020), omejevanje medčloveškega kontakta pa v nasprotju s človeško naravo (Sieck, 2020) in bi ga bilo z vidika duševnega zdravja smiselno dodatno raziskati (Carvalho Aguiar Melo in de Sousa Soares, 2020). Kot prva je Zbornica kliničnih psihologov Slovenije (Dobnik Renko idr., 2020) poudarila, da ukrepi posegajo v najpomembnejše dele življenja otrok in mladostnikov, vključno z vključevanjem v vrstniške skupine, učenje in igro, šola pa nudi tudi prostor socialne aktivnosti in interakcije, vzpostavljanja in vzdrževanja medsebojnih odnosov, razvijanja socialne identitete, občutka pripadnosti, opazovanja in posnemanja vedenja drugih, oblikovanja vseh vidikov samopodobe ter učenja veščin spopadanja z različnimi življenjskimi okoliščinami in težavami. Tudi Društvo psihologov Slovenije je poudarilo, da šola poleg izobraževalnih uresničuje tudi cilje s področja socialnega in čustvenega življenja otrok, ki vključuje zadovoljevanje potrebe po stikih z vrstniki in čustveni varnosti (Društvo psihologov Slovenije, 2020).

Učitelji so poročali, da imajo otroci težave z upoštevanjem medosebne razdalje, saj ne morejo v celoti razumeti situacije, v kateri so se znašli, da sicer sodelujejo pri oblikovanju dogovorov glede novih razmer, a se jih najpogosteje ne držijo, saj je socialno distanciranje v nasprotju z njihovimi potrebami. Da so učitelji zapovedano razdaljo kljub vsemu delno zagotovili, so uporabljali različne prakse, od kaznovanih (npr. 20 kazenskih počepov, prepisovanje pravil v zvezek), do takšnih, ki otroka spodbujajo k upoštevanju pravil (npr. igrajo se žabe in skačejo, potujejo po vesolju), nekateri učitelji pa medosebne razdalje niso zahtevali. V enem od prvih razredov slovenskih osnovnih šol so bili učenci zaradi neupoštevanja medosebne razdalje kaznovani z večkratnim prepisovanjem iste povedi v zvezek: "V koloni zaradi covida-19 vzdržujemo varnostno razdaljo 1,5 metra." Raziskava Kuhar in Jezernik (2017) kaže, da se dve tretjini učiteljev ne počutita zadostno usposobljeni za vzgojno ukrepanje, kar se je kot poglavitna težava pokazalo tudi v izrednih razmerah. Učitelji bi se morali zavedati, da obstajajo številni različni pristopi k preprečevanju in reševanju izzivov, saj bi lahko na ta način izbrali tisto strategijo svojega delovanja, ki bi ustrezala tako situaciji kot tudi njim samim (Kozmus, 2016, str. 103), kot ključni člen izobraževanja pa bi morali biti zmožni prepoznati, ali je njihovo delo in s tem šola kakovostna, učinkovita in uspešna, v skladu s tem pa tudi ustrezno ukrepati (Čilić in Kovačević, 2021, str. 74).

Ko govorimo o vzgojni vlogi razrednega učitelja, pogosto zasledimo raziskave, ki se navezujejo na avtoritarni, permissivni in avtoritativni tip avtoritete učitelja. Krek in Klopčič sta v raziskavi iz leta 2019 (str. 133) ugotovila, da je najbolj zaželen avtoritativni tip ravnanj, ki pa je bil v šoli, v kateri sta izvedla raziskavo, najmanj prevladujoč tip ravnanja učiteljev. Ker Jančič in Hus (2017, str. 101) izpostavljata, da učitelj danes ni več zgolj podajalec znanja, temveč pri svojem delu spodbuja, da učenci v procesu učenja sodelujejo pri sprejemanju in oblikovanju znanja ter razvijajo tudi sposobnosti in osebnostne lastnosti, pri čemer je temeljna naloga učiteljevega vodenja pomagati učencem pri samostojnem pridobivanju znanj, smo za ukrepanje v raziskovani situaciji izbrali enega od sodobnejših pristopov k vplivanju na ravnanje otrok, ki se nanaša na razvijanje samodiscipline, ki pri učencih razvija kognicijo, čustva in vedenja, povezana s samokontrolo, samoregulacijo, značajem, avtonomijo ter družbeno in moralno odgovornostjo (Bear, 2010). Motivacijo, ki v posamezniku zbujajo, usmerja in vzdržuje

vedenje (Woolfolk, 2002), teorija samodoločanja opredeljuje glede na kontinuum relativne avtonomije, učiteljem pa bi lahko pomagala bolje razumeti stopnje in možnost nudenja pomoči pri motivaciji učencev, ki vključuje od nemotiviranega do intrinzično motiviranega učenca (Ryan in Deci, 2009). Teorija samodoločanja (Ryan in Deci, 2000a) posameznikovo motivacijo pojasnjuje s poudarkom na pomembnosti njegovih notranjih razlogov za razvoj in regulacijo vedenja. Nanjo vpliva zadovoljenost potrebe po občutku kompetentnosti, avtonomije in povezanosti z drugimi (Deci in Ryan, 2002). Če so te tri potrebe zadovoljene, je posameznik sam po sebi motiviran in duševno zdrav (Ryan in Deci, 2000b).

Pričujoča študija

Namen raziskave je bil na podlagi teoretičnih izhodišč pripraviti intervencijo, ki bi učiteljem in učencem s preventivno disciplino (Pšunder Horvat, 2002; Pšunder, 2004) olajšala izvrševanje zahteve po vzdrževanju medosebne razdalje vsaj 1,5 m za preprečevanje prenosa morebitne okužbe, kar bi jim dopuščalo ustrezno stopnjo avtonomije (Pšunder Horvat, 2003). Naš cilj je bil preučiti, ali lahko s pomočjo intervencije spodbudimo avtonomno motivacijo učencev, s katero bi ti pridobili kontrolo nad lastnim okoljem in v okviru katere bi začeli sami sebe dojemati kot vir ter pobudnika obnašanja, s čimer bi integrirali lastno izkušnjo v koherenten občutek sebstva. Temeljno raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je:

- Ali in kako z intervencijo, ki temelji na teoriji samodoločanja, spodbujamo avtonomno motivacijo mlajših učencev v času covida-19 za razbremenjevanje medosebne razdalje?

2 Metodologija

Vključeni v raziskavo

Neslučajnostni namenski vzorec zajema učiteljici in učence 1. razreda, 4 dečke in 3 deklice, katerih starši so dovolili sodelovanje v raziskavi, izbrane slovenske osnovne šole v šolskem letu 2019/2020, ki so bili kaznovani zaradi nevezdrževanja medosebne razdalje. Učiteljici sta obe ženskega spola, zaključili sta študijski program Razredni pouk in sta profesorici razrednega pouka. Razredničarka je učiteljica s petnajstimi leti delovnih izkušenj, druga strokovna delavka v 1. razredu pa je bila v času intervencije sicer redno zaposlena, a v fazi pridobivanja pogojev za opravljanje strokovnega izpita. To je bilo njeno prvo leto poučevanja.

Instrumenti

S pomočjo ocenjevalne lestvice sta učiteljici ocenjevali motivacijo učencev, kjer so si stopnje motivacije glede na stil regulacije sledile od najnižje do najvišje po teoriji samodoločanja (Ryan in Deci, 2000b):

- amotivacija – odsotnost motivacije: *otrok ne drži medosebne razdalje*;
- zunanja regulacija – motivacija je uravnana s pogoji, ki so zunanji v odnosu do posameznika: *otrok se medosebne razdalje drži, ker se želi izogniti kazni*;
- ponotranjena motivacija – motivacija s strani notranjih pritiskov, vedenje na način, za katerega je posameznik prepričan, da je pravilno: *otrok se medosebne razdalje drži, ker se drugače ne počuti prav*;
- identificirana regulacija – osebno pomembno, saj se z vrednoto ali dejavnostjo posameznik identificira: *otrok se medosebne razdalje drži, ker meni, da je tako prav*;
- integrirana regulacija – integracija identifikacij z vedenjem v občutku sebstva: *otrok se medosebne razdalje drži, ker tako skrbi za svoje zdravje*;
- intrinzična motivacija – veselje ob opravljanju dejavnosti: *medosebne razdalje se otrok drži, ker je zabavno*.

Nestrukturirani intervju

Opažanja učiteljic smo preverili z nestrukturiranim intervjujem, ki nudi večjo odprtost vprašanj in pri katerem je manj usmerjanja s strani izvajalca intervjuja (Wilkinson in Birmingham, 2003). Intervju smo opravili pred intervencijo, takoj po intervenciji in po treh tednih oz. tik pred koncem šolskega leta.

Vprašalnik za učence

Vprašalnik za učence je bil zasnovan posebej za najmlajše učence, pri reševanju in branju sta jim pomagali učiteljici. Zastavljena so bila vprašanja (*pred intervencijo/po intervenciji*) ter dana trditev:

- *Kako se počutijo/so se počutili ob tem, ko morajo/so morali s sošolci upoštevati medosebno razdaljo, ko so se igrali magnetke (5-stopenjska lestvica od 1 – zelo slabo do 5 – odlično)?*
- *Kako zabavno jim je/bilo držati medosebno razdaljo, ko so se je držali kot magnetki (5-stopenjska lestvica od 1 – sploh ni zabavno do 5 – zelo zabavno)?*
- *Kako močno bi si želeli držati medosebno razdaljo do sošolcev, ko se igrajo magnetke, če bi bili oni glavni (4-stopenjska lestvica od 1 – ne bi si želel do 4 – močno)?*
- *Kako lahko ali težko je držati medosebno razdaljo do svojih sošolcev, ko se igrajo magnetke (3-stopenjska lestvica od 1 – lahko do 3 – težko)?*
- *Trditev, ki drži zanje: ne držim medosebne razdalje; medosebne razdalje se držim, ker ne želim biti kaznovan; medosebne razdalje se držim, ker se drugače ne počutim v redu; medosebne razdalje se držim, ker menim, da je tako prav; medosebne razdalje se držim, ker s tem skrbim za svoje zdravje; medosebne razdalje se držim, ker je zabavno.*

Zasnova raziskave

Singularna eksploratorna študija primera (Yin, 2001) temelji na kvalitativni metodologiji (Denzin in Lincoln, 2015). Na podlagi teoretičnih izhodišč smo pripravili krajsko intervencijo, ki bi lahko spodbujala avtonomno motivacijo učencev za vzdrževanje zadostne medosebne razdalje.

V prvem koraku so bile učencem na njihovem razumevanju primeren način razložene in predstavljene fizikalne lastnosti magnetov – sila privlačanja in sila odbijanja. Magnete so postopoma, sistematično in nevodeno preizkušali v bližnji okolici.

V drugem koraku jim je učiteljica pripovedovala pravljico z elementi terapevtske pravljice (Dwivedi, 2017) o magnetkih prvošolcih, ki se jim je zgodila covidu-19 podobna situacija. Zgodba je bila starosti primerna, jasna, subtilna in objektivna, vključevala je elemente treh temeljnih potreb po teoriji samodoločanja (Ryan in Deci, 2000b): v okviru potrebe po kompetentnosti smo omogočili uvid v vzroke in posledice ravnanja, v okviru potrebe po avtonomiji smo zagotavljali varnost, zagotovili izbiro med vedenji ter spodbujali odgovornost, v okviru povezanosti pa smo oblikovali toplo, prijateljsko okolje.

V tretjem koraku so se učenci igrali, da so oni magnetki. V intervencijo smo s tem vključili elemente socialne igre, ki lahko pomaga pri vzpostavljanju discipline v razredu (Lončarič, 2006). Učenci so v dvojicah preizkusili svoje magnetno polje, ki so ga aktivirali tako, da so z vso silo stisnili mišice v svojem telesu. Potem so se približevali z iztegnjenimi rokami in tik preden bi se njihovi roki začeli dotikati, so se odbili tako, da so na mestu poskočili. To so preizkusili še v trojicah. Kombinacija terapevtske pravljice in socialne igre je učencem ponudila alternativni način reagiranja na zahtevana higienska priporočila, učiteljicama pa možnost alternativnega urejanja discipline med učenci.

Merske karakteristike raziskave

Veljavnost in zanesljivost raziskave smo sproti preverjali in po potrebi korigirali. Osebnostno pristranskost, ki bi lahko vplivala na ugotovitve, smo upoštevali pri razmišljanju o metodah, s čimer smo zagotovili zadostno ustreznost zbranih podatkov in analiz. Natančne evidence dokazujejo jasno sled odločanja in zagotavljajo doslednost in preglednost interpretacije. Raziskovalni proces je pregledno in jasno opisan od začetne ideje do razvoja metod in poročanja o ugotovitvah. Navodila so bila podana jasno, natančno in enopomensko. Upoštevali smo osnovna vprašanja v zvezi s participativnim raziskovanjem otrok, pri čemer smo poseben poudarek dali etičnosti in iskanju načinov aktivnega vključevanja otrok v proces zbiranja podatkov, o katerem piše Štemberger (2019, str. 13).

Zavedali smo se in upoštevali smo problematičnost samoocenjevanja mlajših otrok, ki imajo v obdobju od 5. do 8. leta zelo pozitivno mnenje o sebi, njihova pričakovanja do samih sebe pa so nerealno optimistična (Cugmas, 1999; Wigfield v Cole idr., 2001). Zaradi tega smo vprašalnik za učence interpretirali hkrati z merskimi instrumenti za učitelje.

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s pomočjo analize in interpretacije. Intervencija je bila izvedena konec maja 2020, v drugem tednu vrnitve v šole po 6-tedenskem šolanju na daljavo. Končne sklepe smo oblikovali na temelju celotnega gradiva, pri čemer smo rezultate večkrat in temeljito preučili. Sklepe smo podprli s podatki, zbranimi med raziskovalnim procesom.

3 Rezultati

Dobljene podatke obravnavamo v treh sklopih. V prvem sklopu predstavljamo samooceno učencev pred in po intervenciji, v drugem sklopu je prikazana učiteljeva ocena motivacije učencev pred in po intervenciji po teoriji samodoločanja, v tretjem sklopu rezultate obeh tabel obravnavamo celostno na podlagi intervjuja z učiteljicama.

Samoocena učencev pred in po intervenciji

Tabela 1

Odgovori učencev pred in po intervenciji ter razlika med odgovori glede na ocenjevane postavke

	Počutje ob upoštevanju medosebne razdalje			Zabavnost držanja medosebne razdalje			Želja po držanju medosebne razdalje, če bi bili glavni oni			Težavnost držanja medosebne razdalje		
	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ	<i>Pred</i>	<i>Po</i>	Δ
Učenec 1	1	1	0	2	2	0	4	4	0	–	–	–
Učenka 2	5	1	–4	5	1	–4	4	2	–2	1	1	0
Učenec 3	1	5	+4	3	4	+1	4	4	0	4	4	0
Učenka 4	5	5	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0
Učenec 5	3	1	–2	2	5	+3	4	2	–2	3	1	–2
Učenka 6	4	4	0	3	1	+2	1	2	+1	1	3	+2
Učenec 7	2	3	+1	2	1	–1	3	3	0	–	–	–

Tabela 1 kaže veliko raznolikost odgovorov učencev. Pri treh učencih do razlike pri počutju ob upoštevanju medosebne razdalje ni prišlo, pri dveh učencih se je počutje izboljšalo, pri dveh pa poslabšalo. Dva učenca ne poročata o razliki v zabavnosti držanja medosebne razdalje, dvema učencema je po intervenciji manj zabavno držati medosebno razdaljo, trem učencem pa je vzdrževanje medosebne razdalje postalo bolj zabavno. Štirje učenci so tako pred kot po intervenciji poročali o zmerni do močni želji po držanju medosebne razdalje tudi, če bi bili glavni oni, pri dveh učencih je želja po

držanju medosebne razdalje manjša, le pri enem učencu pa se je ta želja minimalno povečala. Težavnost držanja medosebne razdalje pri treh učencih ostaja enaka, dva učenca poročata o spremembi, ki je v enem primeru pozitivna, v drugem pa negativna.

Ocena motivacije učencev pred in po intervenciji

Tabela 2

Učiteljeva ocena motivacije učencev pred in po intervenciji ter razlika med odgovori glede na stil regulacije

	<i>Amotivacija</i>	<i>Zunanja regulacija</i>	<i>Ponotranjena motivacija</i>	<i>Identificirana regulacija</i>	<i>Integrirana regulacija</i>	<i>Intrinzična motivacija</i>	Δ
Učenec 1			pred		po		+2
Učenka 2				pred	po		+1
Učenec 3	pred					po	+5
Učenka 4			pred		po		+2
Učenec 5		pred, po					0
Učenka 6			pred, po				0
Učenec 7					pred, po		0

Iz tabele 2 je razvidno, da je po intervenciji pri štirih sodelujočih prišlo do zvišanja avtonomnosti motivacije glede na stil regulacije. Pri enem učencu je sprememba maksimalna, saj je napredoval iz amotiviranega stanja v stanje intrinzične motivacije, dva učenca sta prešla iz stanja ponotranjene motivacije v stanje integrirane regulacije, en učenec pa je iz identificirane prešel v integrirano regulacijo. V treh primerih učiteljici nista poročali o spremembi avtonomne motivacije.

Celostna obravnava podatkov na podlagi intervjuja učiteljic

Večjih sprememb pri učencu 1 ni bilo zaznati. V obeh merjenjih se je ob upoštevanju medosebne razdalje počutil slabo, medosebne razdalje mu ni bilo zabavno držati, bi pa se je, tudi če bi on odločal, držal. Samoocena regulacije v okviru motivacije za držanje medosebne razdalje je napredovala za eno stopnjo. Pred intervencijo se je ocenil kot amotiviranega, po intervenciji pa se je medosebne razdalje držal, ker ni želel biti kaznovan. Učiteljici sta opazili napredek v učenčevi notranji motivaciji, ki je bila pred intervencijo ponotranjena motivacija, po intervenciji pa integrirana regulacija.

Učenka 2 je bila na dan drugega anketiranja slabo razpoložena in je rešila vprašalnik, še preden so bila zastavljena vprašanja, zaradi česar njenih odgovorov ne interpretiramo. Učiteljici sta opazili spremembo v stilu regulacije, ki je bila ob prvem merjenju na ravni identificirane regulacije, ob drugem pa na ravni integrirane regulacije.

Učenec 3 kljub pogostim prošnjam zapovedane razdalje ni upošteval. Po intervenciji mu je bilo navodilo učiteljic nekoliko bolj zabavno upoštevati. Obstaja sicer želja, da bi držal medosebno razdaljo, a mu je to težko. Ob prvem merjenju je dejal, da zanj veljajo vse trditve, razen ta, da ne drži medosebne razdalje. Medosebno razdaljo je pred intervencijo držal, ker ni želel biti kaznovan, ker se drugače ni počutil v redu (kar bi lahko bilo posledica kazni), ker ve, da je tako prav, ker s tem skrbi za svoje zdravje in ker naj bi mu bilo zabavno. Gre za učenca, ki se običajno težko drži pravil in dogovorov. Po intervenciji je bil za vzdrževanje medosebne razdalje najbolj motiviran. Iz amotiviranega stanja je prišel v intrinzično motiviranega.

Odgovori učenke 4 so v vseh delih, razen pri zadnjem, enaki. Izvedeli smo, da so učenkini starši pred uvedbo intervencije poročali o izraziti stiski deklice. Ko je prihajala domov, je bila izjemno apatična in nemotivirana. Pojavljati so se začela neželena vedenja, kot je agresivnost, eksplozivna jeza, zavračanje bližnjih. Jasnó je izrazila željo, da ne želi v šolo, ker "ji zaradi tega, ker je vse narobe in drugače, ni več fajn". Po uvedbi intervencije so starši poročali o velikih spremembah v njenem vedenju, saj so težave, ki so se začele z ukrepi zaradi covida-19, v veliki meri izzvenele. Učiteljici sta začetno motivacijo prepoznali kot ponotranjeno motivacijo, po intervenciji pa kot integrirano regulacijo.

Učenec 5 prav tako spada med učence, ki težje sledijo navodilom. Učiteljici sta njegovo motivacijo na obeh merjenjih ocenili kot zunanjo regulacijo. Ob upoštevanju medosebne razdalje se je po intervenciji počutil zelo slabo, pred tem pa dobro. Pred intervencijo mu razdalje sploh ni bilo zabavno vzdrževati, po intervenciji pa zelo zabavno. Če si je pred intervencijo medosebno razdaljo želel močno držati, si je po intervenciji to želel le malo, kljub temu pa mu je bilo lažje. Tako pred kot po intervenciji je učenec medosebno razdaljo vzdrževal, ker tako skrbi za svoje zdravje.

Učenki 6 je bilo po intervenciji razdaljo zabavno vzdrževati (prej ji sploh ni bilo zabavno), če bi odločala ona, bi si v odmorih medosebno razdaljo želela nekoliko manj močno upoštevati, čeprav ji je držati razdaljo, ko se igrajo magnetke, težje vzdrževati. Pred intervencijo se je medosebne razdalje držala, ker se drugače ni počutila v redu, po intervenciji tudi zato, ker ni želela biti kaznovana, ker je menila, da je tako prav, in zato, ker s tem skrbi za svoje zdravje. Učiteljici sta njeno motivacijo ocenili kot ponotranjeno na obeh merjenjih.

Učenec 7 je učenec, katerega motivacija je bila po oceni učiteljic na najvišji stopnji (na obeh merjenjih integrirana regulacija), mu pa je po koncu intervencije upoštevanje razdalje postalo popolnoma nezabavno. Želja po vzdrževanju medosebne razdalje ostaja enaka. Če mu je pred intervencijo bilo držanje medosebne razdalje zabavno, se je po intervenciji razdalje držal, ker s tem skrbi za svoje zdravje.

4 Diskusija

Individualno delo z diferenciacijo in individualizacijo, ki ga je priporočil ZRSS (2020), je v praksi učiteljem povzročilo kar nekaj težav, saj se je še posebej za otroke potrdilo, da je omejevanje medčloveškega kontakta v nasprotju s človekovimi potre-

bami, kot je ugotovil že Sieck (2020). Pridobljeni podatki kažejo, da so učenci kljub intervenciji medosebno razdaljo večinoma upoštevali takrat, ko sta jih na le-to spomnili oz. opozorili učiteljici, ni pa jima bilo treba posegati po disciplinskih postopkih, ki temeljijo na kaznovanju otrok. Z zasnovano intervencijo smo učiteljicama dali možnost smiselnega in vzgojnega ukrepanja (Kuhar in Jezernik, 2017). Kot še posebej učinkovita se je intervencija pokazala pri učencih, ki sta imela zaradi vzdrževanja medosebne razdalje največ težav, kar povezujemo s trditvijo Woolfolka (2020), da motivacija v posamezniku zbuja, usmerja in vzdržuje vedenje. Gre za učenca, ki sta ga učiteljici označili kot "problematičnega" in je iz amotiviranega stanja prešel v intrinzično motivirano, in za učenko 4, ki drugače sicer nima ne vzgojnih in ne učnih težav, ji pa je odsotnost socialnega in fizičnega kontakta s sošolci povzročala veliko stisko, ki se je kazala predvsem v varnem okolju doma. Na podlagi izhodišč teorije samodoločanja smo zadovoljili njuno potrebo po občutku kompetentnosti, avtonomije in povezanosti z drugimi (Deci in Ryan, 2002), dobila sta način za kontrolo nad lastnim okoljem, v katerem sta začela sama sebe dojemati kot vir pobude obnašanja, kar je posredno vplivalo tudi na njuno duševno zdravje (Ryan in Deci, 2020). V igro magnetkov so se vključili tudi učenci, za katere starši niso podpisali soglasja o sodelovanju, a je prišlo do domino efekta, saj so se učenci med seboj podpirali in vključevali, dobili so občutek, da so vključeni v odločanje. Na ta način je bilo zagotavljanje ukrepov za otroke vsaj nekoliko smiselno in življenjsko, kar so kot pomembno izpostavili tudi v Društvu psihologov Slovenije (2020). S socialno igro, ki je temeljila na teoriji samodoločanja, so bili otroci kljub medosebnemu distanciranju vključeni v svojo skupino s pomočjo igre, navkljub zapovedani higijenski razdalji pa so imeli možnost socialne aktivnosti in interakcije, kar je v svojem odzivu na ukrepe izpostavila Zbornica kliničnih psihologov Slovenije (Dobnik Renko idr., 2020). V zaključnem intervjuju, izvedenem po treh tednih od uvedbe intervencije, sta učiteljici povedali, da učinki intervencije ostajajo takšni kot po vpeljavi intervencije. Učenci so medosebno razdaljo še vedno večinoma komaj upoštevali, ko sta jih na to opozorili učiteljici, so pa se občasno spomnili tudi sami. Nagon jih je še vedno vodil k fizični interakciji, kar dokazuje, da je socialno distanciranje za človeka težko (Palmer, 2020), jih pa je bilo na medosebno razdaljo treba le nežno opozoriti, lahko tudi z namigom, kot je magnetki ali na kaj moramo biti pozorni. Ugotovitev, ki odgovarja na naše raziskovalno vprašanje, je, da bi z intervencijo, ki temelji na teoriji samodoločanja, lahko spodbujali avtonomno motivacijo za razbremenjevanje medosebne razdalje predvsem tistih učencev, ki imajo s tem največ težav oz. na katere situacija najbolj vpliva.

5 Zaključek

S preiskovalno študijo novega pojava smo želeli zagotoviti izhodišča za morebitne potrebne nadaljnje raziskave na področju spodbujanja avtonomne motivacije pri mlajših učencih za razbremenjevanje medsebojne razdalje med učenci v času pojavljanja covida-19. Rezultati nakazujejo, da bi z ravnanji po načelih teorije samodoločanja lahko spodbujali razvoj avtonomne motivacije pri mlajših učencih za vzdrževanje zadostne medosebne razdalje, predvsem pri učencih z večjimi vzgojnimi težavami oz. drugimi težavami, ki jih delo v okolju, ki je v nasprotju z otrokovimi osnovnimi potrebami,

prinaša. Največjo omejitev raziskave predstavlja situacija v času covida-19 sama, saj niso bili možni individualni intervjuji z učenci, intervju z učiteljicama je bil opravljen preko video klica. Ker je bila raziskava izvedena kot takojšnji odziv na novi pojav, nismo imeli dovolj časa, da bi zagotovili večji vzorec in kontrolno skupino, izvedba intervencije s časovno zakasnitvijo pa ne bi imela primerljivega učinka. Ko smo želeli razširiti vključene v raziskavo, je bilo nemogoče najti učitelje, ki bi bili za raziskavo pripravljeni odkrito priznati, da so za neupoštevanje socialnega distanciranja svoje učence kaznovali. V prihodnjih raziskavah bi bilo potrebno podobno intervencijo preučiti na večjem vzorcu, in sicer ob spremljanju kontrolne skupine. Učitelji niso seznanjeni s teorijo samodoločanja. Večinoma poznajo le tradicionalni koncept zunanje in notranje motivacije, kar bi bilo smiselno spremeniti in podpreti s kakovostnimi izobraževanji za učitelje. S tem bi tudi naš problem učitelji lažje razumeli in intervencijo bolje izvedli.

Maja Kerneža, PhD, Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD

Facilitating Interpersonal Distance among Students during COVID-19 – a Case Study

During the period of return to educational institutions after the improvement of the epidemiological picture related to COVID-19, the participants in the educational process had to maintain sufficient interpersonal distance (NIJZ, 2020, p. 4; ZRSŠ, 2020) as an important strategy to prevent the increase in morbidity (Jacobson et al., 2020). Both the Chamber of Clinical Psychologists of Slovenia (Dobnik Renko et al., 2020) and the Association of Psychologists of Slovenia (2020) reacted with concern as the measures affect the social and emotional life of children, whose basic needs are involvement in peer groups, learning, playing, social activities and interactions, building and maintaining interpersonal relationships, and developing a social identity. For them, social distancing has proven particularly difficult because limiting interpersonal contact is contrary to human nature (Sieck, 2020). During the first week the children were back in school, teachers and parents reported that numerous problems arose for the children because human touch is an important and natural event in their lives. Teachers reported that students were not able to fully understand the situation. The children participated in making agreements about the new situation, but mostly did not adhere to the guidelines presented nor to the agreed guidelines. In a Slovenian elementary school, children were punished with "writing lines" if they did not keep the recommended distance. The teacher can influence children's behavior in several ways. One of the more modern approaches refers to the development of self-discipline, which develops students' cognition, emotions, and behaviors related to self-control, self-regulation, character, autonomy, and social and moral responsibility (Bear, 2010). There is a connection with an individual's sense of competence, connectedness with others, and autonomy that is also emphasized by self-determination theory (Ryan and Deci, 2009). This could help teachers better understand and recognize how to motivate students by influencing the satisfaction of these needs. When these three needs are met, people are motivated and mentally healthy (Ryan and Deci, 2000b). The theoretical starting points

formed the basis for the idea of an intervention based on self-determination theory that could potentially influence students' autonomous motivation to maintain interpersonal distance during emergencies. The goal of the research was to prepare an intervention that would help teachers and students through preventive discipline (Pšunder Horvat, 2002; Pšunder, 2004) to comply with the requirement of maintaining an interpersonal distance of at least 1.5 meters to prevent transmission (Pšunder Hrovat, 2003). Our goal was to investigate the effects of activities that enable students to control their own environment and perceive themselves as the source and initiator of behavior, thus integrating their own experiences into a coherent sense of self. The main research question was: can an intervention based on self-determination theory influence students' sense of autonomy and thus autonomous motivation?

The nonrandomized sample included first grade students from a Slovenian elementary school in the 2019/2020 school year, namely, 4 boys and 3 girls, who, along with their classmates, were punished for not maintaining interpersonal distance and whose parents allowed them to participate in the study. Using a rating scale, teachers assessed students' motivation, with motivation levels ranging from lowest (amotivation) to highest (intrinsic motivation) according to self-determination theory (Ryan and Deci, 2000b), depending on the regulation style. Teacher observations were also verified through an unstructured interview (Wilkinson and Birmingham, 2003). We conducted the interview before the intervention, immediately after the intervention, and after three weeks (toward the end of the school year). In the questionnaire for the students, we collected data before and after the intervention. We asked them: How do you feel about keeping interpersonal distance with classmates? (5-point scale); How much do you enjoy keeping interpersonal distance? (5-point scale); How much would you want to keep interpersonal distance with classmates if you were given a choice? (4-point scale); How easy or difficult it is to keep interpersonal distance from your classmates? (3-point scale). They also had to decide which statement was true for them (in relation to self-determination theory): I do not keep interpersonal distance (amotivation); I keep interpersonal distance because I do not want to be punished; I keep interpersonal distance because I do not feel right otherwise; I keep interpersonal distance because I think it is right; I keep interpersonal distance because I care about my health; I keep interpersonal distance because it is fun (intrinsic motivation).

The singular exploratory case study (Yin, 2001) was based on a qualitative methodology (Denzin and Lincoln, 2015). We prepared an intervention that could affect students' motivation to maintain sufficient interpersonal distance. As a first step, teachers explained to students the physical properties of magnets – the forces of attraction and repulsion. Students played with magnets in their immediate environment. In the second step, the teacher told them a story containing elements of a therapeutic story (Dwivedi, 2017) about magnets as first graders who had a similar situation to COVID-19. The story was age-appropriate, clear, subtle, and objective; it contained elements of the three basic needs explained by self-determination theory (Ryan and Deci, 2000b). In the third step, students played as if they were magnets. In this way, we incorporated elements of social play into the intervention that can help establish discipline in the classroom (Lončarič, 2006). In pairs, students tested their magnetic field, which they activated by tensing the muscles in their bodies. Then they approached with their arms outstretched and just before their hands touched, they jumped off by hopping on the spot. They also

tested this in groups of three. The combination of a therapeutic story and a social game provided students with an alternative way to respond to the prescribed hygiene recommendations, and teachers with an alternative regime for disciplining students. The validity and reliability of the research was continually reviewed and corrected. Personal bias was considered in the selection of methods to ensure appropriateness of data and analysis. Accurate records show a clear trail of decision making, and ensure consistency and transparency of interpretation. The research process is transparent and clearly described, from the initial idea through the development of methods and reporting. Instructions were clear and unambiguous. We also took into account the problematic nature of younger children, who often have very positive opinions of themselves and whose expectations of themselves are unrealistically optimistic (Cugmas, 1999; Wigfield and Cole, 2000). Data was processed through analysis and interpretation. Final conclusions were drawn based on all the material, and the results were checked repeatedly and reviewed thoroughly. We supported the conclusions with data collected during the research process.

The recommended individual work with differentiation and individualization has caused many problems for teachers. It has been confirmed that limiting human contact is contrary to human needs. The obtained data showed that even after the intervention, the students mostly considered the interpersonal distance only after a gentle stimulus. They still most often expressed a desire for physical interaction and closeness. However, when distance was not maintained, it was easier for teachers to prepare students for adjustment. The intervention proved particularly effective with students who had the most difficulty maintaining interpersonal distance, which is related to Woolfolk's (2002) assertion that an individual's motivation elicits and maintains direct behavior. One student who was described by teachers as "problematic" changed from amotivated to intrinsically motivated. Another student, who otherwise had no academic or emotional problems, had great difficulty maintaining interpersonal distance, which manifested in emotional outbursts. After the intervention, the emotional outbursts disappeared. Based on the principles of self-determination theory, we met the above-mentioned students' needs for a sense of competence, autonomy, and connectedness with others (Deci and Ryan, 2002). They were given an opportunity to control their own environment, which allowed them to begin to perceive themselves as the source of their behavior, which indirectly affected their psychological well-being (Ryan and Deci, 2020). In this way, providing measures for children was at least somewhat meaningful and important, which was also emphasized by the Association of Psychologists of Slovenia (2020). Using social play based on the theory of self-determination, children were included in their group despite the interpersonal distance. The prescribed hygienic distance gave them the opportunity for social activity and interaction, which the Chamber of Clinical Psychologists of Slovenia (Dobnik Renko et al., 2020) pointed out as necessary in their response to the COVID measures. An intervention based on self-determination theory could influence the sense of autonomy and thus autonomous motivation, especially among students who have the most problems with it or whom the situation affects the most.

The major limitation of the study is the COVID situation itself, as face-to-face interviews with students were not possible and the interview with teachers was conducted via a video call. Since the study was conducted as an immediate response to the phe-

nomenon, we did not have enough time to create a larger sample and a control group. In future studies, the intervention should be conducted on a larger sample, accompanied by a control group.

LITERATURA

1. Bear, G. G. (2010). *School Discipline and Self-Discipline. A Practical Guide to Promoting Pro-social Student Behavior*. New York: The Guilford Press.
2. Carvalho Aguiar Melo, M. in de Sousa Soares, D. (2020). Impact of Social Distancing on Mental Health During the COVID-19 Pandemic: an Urgent Discussion. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(6), 625–626. Dostopno na: <https://doi.org/10.1177/0020764020927047> (pridobljeno 10.05.2020).
3. Cole, A. D., Hoffman, B. K., Jacquez, F. idr. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design. *Child Development*, 72(6), 1723–1746.
4. Cugmas, Z. (1999). Očka, jaz sem najboljši. Razvoj otrokove zaznave šolske uspešnosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
5. Čilić, A. in Kovačević, S. (2021). Preučevanje razlik v dojemanju "dobre" šole z vidika učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78.
6. Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
7. Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
8. Dobnik Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I. idr. (2020). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19. Gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtcev in šol. Dostopno na: http://klinikna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok.pdf (pridobljeno 10.05.2020).
9. Dwivedi, K. N. (2017). *The Therapeutic Use of Stories*. London: Routledge.
10. Jacobson, N. C., Lekkas, D., Price, G. idr. (2020). Flattening the Mental Health Curve: COVID-19 Stay-at-home Orders Result in Alternations in Mental Health Search Behavior in the United States. Dostopno na: <https://psyarxiv.com/24v5b> (pridobljeno 10.5.2020).
11. Jančič, P. in Hus, P. (2017). Učitelji in konstruktivistični pristop pri pouku družbe. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 92–105.
12. Kozmus, A. (2016). Strategije učiteljev pri soočenju z neprimernim vedenjem učencev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(1), 100–112.
13. Krek, J. in Klopčič, L. (2019). Avtoriteta učitelja in vzgojna vloga razrednega učitelja v kontekstu permisivnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 122–140.
14. Kuhar, M. in Jezernik, K. (2017). Deliberativno razpravljanje učiteljev o vzgojnih ukrepih v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 68(1), 32–50.
15. Lončarič, B. (2006). Socialne igre kot način vzpostavljanja discipline pri pouku. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(3–4), 115–157.
16. NIJZ. (2020). Higienska priporočila za izvajanje pouka v osnovni šoli (za učence prve triade in devetošolce) v času epidemije covid-19. Dostopno na: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/osnovne_sole_s_prilogami.pdf (pridobljeno 05.05.2021).
17. Palmer, S. J. (2020). Why Social Distancing is Difficult: Social Touch and its Effect on Neuro-behavioral Networks. *Nursing and Residential Care*, 22(6), 1–3.
18. Pšunder Horvat, M. (2002). Vpogled v preventivno disciplino v osnovni šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 17(1), 22–34.
19. Pšunder Horvat, M. (2003). Obravnava disciplinskih kršitev v osnovni šoli z vidika kontrole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18(1), 78–95.
20. Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
21. Qualls, N., Levitt, A., Kanade, N. idr. (2017). *Community Mitigation Guidelines to Prevent Pandemic Influenza – United States*. MMWR Recommendations and Reports, 66(1), 1–32.

22. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. Dostopno na: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020> (pridobljeno 10.05.2020).
23. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000b). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
24. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
25. Sieck, G. C. (2020). Psychology in Perspective: In a World of Social Distancing. *Psychology*, 35(3), 158–159.
26. Štemberger, T. (2019). Raziskovanje o otrocih/z otroki: vprašanje participativnega raziskovanja z otroki. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 3–13.
27. Wilkinson, D. in Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments: A Guide for Researchers*. London: Routledge Falmer.
28. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy
29. Yin, R. K. (2001). *Case study research. Design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
30. ZRSŠ. (2020). Priporočila za prehod iz izobraževanja na daljavo v izobraževanje na šoli oziroma oddelku za učence 1. triade v osnovni šoli. Dostopno na: https://sio.si/wp-content/uploads/2020/05/10042_Priporo%C4%8Dila_prehod_1VIO.pdf (pridobljeno 10.05.2020).

Dr. Maja Kerneža (1987), asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Jurovski Dol 130, 2223 Jurovski Dol, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 914 788
E-mail: maja.kerneza1@um.si

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), redna profesorica in znanstvena svetnica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
Naslov/Address: Ulica nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana-Črnuče, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 041 263 534
E-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si