

Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 v Sloveniji

Delno poročilo, julij 2020

**Celotna raziskava z interpretacijo, sklepi in priporočili
bo objavljena v oktobru 2020**



**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 v Sloveniji

Delno poročilo, julij 2020

V poročilu so tabelarično predstavljeni in opisani zgolj nekateri rezultati, brez interpretacij in sklepov. Interpretacije ter podrobne predstavitev metodologije z vzorčenjem, uporabljenih statističnih analiz in rezultatov dodatnih analiz bodo vključene v končno poročilo o raziskavi.

Avtorji poročila:

dr. Tanja Rupnik Vec, dr. Stanka Preskar, dr. Branko Slivar, mag. Renata Zupanc Grom, Saša Kregar, dr. Ada Holcar Brunauer, mag. Vera Bevc, dr. Monika Mithans, dr. Milena Grmek, dr. Kristijan Musek Lešnik

Sodelavci v raziskavi:

dr. Vinko Logaj, dr. Tomi Deutsch, dr. Fani Nolimal, dr. Katica Pevec Semec, mag. Andreja Bačnik, Petra Košnik, mag. Andreja Vouk, mag. Nada Nedeljko

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Spletna izdaja
Ljubljana 2020

Publikacija ni plačljiva.

Publikacija je dosegljiva na:

www.zrssi.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=297

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI-ID=21765123](https://nuk.azb.si/COBISS.SI-ID=21765123)

ISBN 978-961-03-0513-2 (pdf)

Vsebina

1	Teoretični uvod	1
1.1	Opredelitev in modeli izobraževanja na daljavo.....	1
1.2	Smernice za izvajanje izobraževanja na daljavo	3
1.3	Raziskave o učinkovitosti izobraževanja na daljavo	6
1.4	Prispevek Zavoda RS za šolstvo k opolnomočenju učiteljev za izobraževanje na daljavo v času epidemije covid-19	9
2	Namen in cilji raziskave.....	10
3	Raziskovalna vprašanja	11
4	Metodologija.....	12
4.1	Vzorec	12
4.1.1	Učiteljice in učitelji.....	12
4.1.2	Učenke in učenci ter dijakinje in dijaki	12
4.1.3	Ravnateljice in ravnatelji.....	13
4.1.4	Sodelujoči v fokusnih skupinah.....	13
4.2	Instrumentarij.....	13
4.3	Potek raziskave.....	14
4.4	Obdelava podatkov	14
5	Rezultati	15
5.1	Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljic in učiteljev.....	15
5.1.1	Doživljanje izobraževanja na daljavo.....	15
5.1.2	Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije	20
5.1.3	Učni cilji in vsebine	25
5.1.4	Didaktični pristopi in strategije.....	30
5.1.5	Vrednotenje znanja.....	35
5.1.6	Varnost in spodbudnost učnega okolja	41
5.1.7	Prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo.....	47
5.1.8	Usposobljenost za izobraževanje na daljavo.....	50
5.1.9	Sodelovanje.....	53
5.2	Izobraževanje na daljavo s perspektive učenk in učencev oz. dijakinj in dijakov	55
5.2.1	Doživljanje pouka na daljavo.....	55
5.2.2	Potek pouka na daljavo	60
5.2.3	Miselni izzivi in naloge.....	63
5.2.4	Pridobivanje ocen.....	69

5.3 Izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev	72
5.3.1 Organizacija, spremljanje in vrednotenje vodenja šole.....	72
5.3.2 Organizacija, spremljanje in vrednotenje poučevanja.....	74
5.3.3 Organizacija in vrednotenje podpore strokovnim delavcem.....	80
5.3.4 Izvajanje konferenc strokovnih delavcev.....	83
5.3.5 Podpora sodelovanju in komunikaciji med različnimi deležniki	84
5.3.6 Usposobljenost ravnateljev za vodenje šole na daljavo	90
6 Interpretacija	92
7 Literatura in viri.....	92

1 Teoretični uvod

1.1 Opredelitev in modeli izobraževanja na daljavo

Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Encyclopedia Britanica). Unesco opredeljuje izobraževanje na daljavo kot »vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjeno od učenca« (po Burns, 2011, str. 9). Pri izobraževanju na daljavo¹ je tehnološka podpora celostno in načrtno integrirana v vse prvine vzgojno-izobraževalnega procesa, vpeta je tako v pedagoško kot administrativno podporo ter učno gradivo, kar omogoča izvajanje učnega procesa ob fizični ločenosti učitelja in učenca (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020).

Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo prek elektronskih ali drugih tehnologij (prav tam). V enem novejših Unescovih dokumentov (UNESCO COVID-19 Education Response, 2020, str. 2) je poudarjeno, da izobraževanje na daljavo zahteva »visok nivo samouravnavanja in veščin učenja, kar naj bi učitelji podprli z novimi poučevalnimi, učnimi in usmerjevalnimi strategijami«.

Za izobraževanje na daljavo se v strokovni literaturi uporabljajo še termini učenje na daljavo (distance learning), e-učenje (e-learning), spletno učenje (online learning), v ožjem smislu pa učenje na daljavo (učenčeva dejavnost) skupaj z poučevanjem na daljavo (dejavnost učitelja) tvorita izobraževanje na daljavo (Encyclopedia Britanica).

V najširšem smislu je izobraževanje na daljavo krovni termin, ki obsega več različnih praks. M. Burns (2011, str. 10) razvršča modele izobraževanja na daljavo glede na prevladujočo tehnologijo, ki je uporabljena za sporazumevanje med učiteljem in učencem: 1. korespondenčni model (temelji na natisnjenih besedilih), 2. avdiomodel (v uporabi je avdiotehnologija, radio), 3. televizualni modeli (komunikacijski medij so videokonferenčni sistemi, televizija), 4. na računalniški tehnologiji temelječi multimedijski modeli (interaktivni videi, CD-ROM-i, interaktivna multimedia), 5. na spletu temelječi modeli (online tečaji, online konference, virtualni razredi/šole (cyber schools) in univerze) in 6. modeli, temelječi na mobilni tehnologiji (komunikacijska sredstva so pametni telefoni, tablice, e-bralniki).

Ne glede na tehnologijo, ki je uporabljena za sporazumevanje med učiteljem in učenci, njena uporaba v pedagoški praksi omogoča izboljšanje in inoviranje vzgojno-izobraževalnega procesa s:

- prostorsko in časovno neodvisno izpeljavo učnega procesa,
- prožnostjo in raznolikostjo komunikacijskih načinov vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa ter
- dostopnostjo in odprtostjo izobraževalnih virov. (Bregar, 2013)

¹ Bregar, Zagmajster in Radovan (2020, str. 13) v svoji monografiji e-izobraževanje delijo na tri skupine: »tradicionalno izobraževanje (z omejeno uporabo tehnologije); kombinirano (*angl. blended*) izobraževanje in celostno e-izobraževanje«. Naši definiciji izobraževanja na daljavo ustreza t. i. celostno e-izobraževanje.

Naprednejše tehnologije za izobraževanje na daljavo (internet, virtualni razredi) omogočajo dve temeljni vrsti komunikacije: sinhrono (sočasno) in asinhrono (časovno neusklajeno) komunikacijo učitelja in učenca. Dewald, Scholz-Grane, Booth in Levine (2000) povzemajo prednosti in pomanjkljivosti nekaterih spletnih – sinhronih ali asinhronih – aplikacij.

1. *Elektronska pošta* (elektronska sporočila, ki si jih izmenjujejo učitelj in učenec oz. med učenci; asinhrono). Prednosti: nezahtevnost, ne terja dodatne programske opreme, sporočilo je brano ali poslano v času, ki ustreza bralcu/pošiljatelju. Pomanjkljivosti: zamude z odzivi, priponke so lahko zahtevne.
2. *Diskusijske skupine prek elektronske pošte* (elektronsko sporočilo je naslovljeno na skupino ljudi; asinhrono). Prednosti: iste kot pri e-pošti, pošiljatelj preprosto doseže večjo skupino, ni odgovarjanja na isto vprašanje vedno znova, sporočila se arhivirajo in so preprosto dostopna tako avtorju kot naslovniku. Pomanjkljivosti: zahtevno vzdrževanje fokusa v razpravi, težko doseči polno sodelovanje vseh.
3. *Spletne strani* (posamezni učenec se v interakciji z računalnikom prek hiperteksta poveže z učno vsebino; asinhrono). Prednosti: povezanost besedila, zvoka, grafike in videa, individualizirani tempo učenja, vaje zagotavljajo hitro povratno informacijo, možnost ponavljanja uporabe gradiv in vaj. Pomanjkljivosti: zahtevno individualiziranje gradiva, nekatere aplikacije zahtevajo hitre povezave, učenci potrebujejo dodatno programsko opremo za uporabo učnega gradiva.
4. *Klepet* (dve ali več oseb izmenjajo pisna sporočila, ki dosežejo vse člane skupine; sinhrono). Prednosti: ni časovnega zamika med sporočilom in odzivom, preprosta uporaba, priložnost za učence, da komunicirajo. Pomanjkljivosti: zahteva tematski fokus, sicer je razprava lahko zmedena in ji je težko slediti, komunikacija poteka brez vizualnih signalov, težko obvladljivo v veliki skupini, terja moderacijo, ki zagotovi, da se ne izgubi fokus razprave.
5. *Okolja za več uporabnikov*² (simulacijsko polje za več uporabnikov, okolja temeljijo na sobah ali virtualnih prostorih z odprtim ali omejenim dostopom; sinhrono). Prednosti: struktura okolja omogoča prilagajanje različnim nivojem znanja in interesov učencev, spodbuja veščine reševanja problemov, omogoča sodelovalne oblike učenja. Pomanjkljivosti: okolja, ki temeljijo na besedilih, omejujejo učne priložnosti.
6. *Spletno oddajanje* (prenos učnih enot, ki jih učenci dosežejo z uporabo spleta ter dodatno programsko opremo; sinhrono). Prednosti: oddaja je lahko uporabljena za kasnejši ogled, inštruktor odgovarja na vprašanja, ki jih učenci pošiljajo med srečanjem ali seminarjem. Pomanjkljivosti: zahteva hitro povezavo, uporabnik pogosto potrebuje dodatno opremo, da si ogleduje vsebine.

V novejšem času so v porastu *hibridne prakse*, ki kombinirajo sinhrono in asinhrono komunikacijo med učiteljem in učencem ter med učenci in pomenijo posodobitev zgornjega seznama. Omogočajo jih raznolika *spletna učna okolja* (npr. spletne učilnice Moodle, MS Teams itd.) z raznolikimi funkcionalnostmi (nalaganje datotek, forumi, klepeti, integriranimi videokonferenčnimi sistemi itd.). Ta okolja so skupek vseh zgoraj omenjenih prednosti, saj združujejo raznolike funkcije prejšnjih orodij. Omejitev za posameznika pa je potencialno preveliko število takšnih okolij.

² MUD (Multi user dungeon) in MOODS (Music object oriented distributed systems) itn.

Izobraževanje na daljavo je razširjeno predvsem v državah, v katerih je – spričo enormnih razdalj – prebivalcem odmaknjenih pokrajin šolanje oteženo, kot so npr. Združene države Amerike, Avstralija, Kanada.

Modeli izobraževanja na daljavo so številni in raznovrstni, Watson in sod. (2009) pa navajajo več dimenzij, ki karakterizirajo posamezen program izobraževanja na daljavo, med njimi so lokacija (šola, dom, drugo), način izvajanja (asinhrono, sinhrono), vrsta spletnega pouka (v celoti prek spleta, kombinacija spletnega pouka in pouka v živo, v celoti pouk v živo), nivo šolanja (osnovna šola, srednja šola), stopnja interakcije med učiteljem in učencem (visoka, srednja, nizka), stopnja interakcije med učenci (visoka, srednja, nizka).

Osnovni tipi spletnih programov (2020), kot jih razlikuje skupnost za digitalno učenje (Digital Learning Collaborative, 2020), so spletne šole, hibridne šole, spletni tečaji s spletnimi učitelji, spletni tečaji z »onsite« učitelji, digitalne vsebine ter programska oprema za ocenjevanje znanja in prikaz rezultatov.

V *spletni šoli* opravijo učenci ves program v celoti prek spleta, učitelji pa so jim dostopni prek spletnih aplikacij ali telefona. Večina učnih gradiv in usmeritev je učencem posredovana prek spleta (asinhrono) z nekaterimi sinhronimi učnimi urami. Učenci se učijo kjer koli in kadar koli, prek računalnika in internetne povezave. Nekaterne spletne šole zahtevajo prisotnost na sinhrono izvajanih učnih urah. *Hibridna šola* predstavlja temeljni program za svoje učence (enako kot spletna šola), značilno zanjo pa je, da ima definirano fizično lokacijo, na kateri so učenci redno prisotni pri pouku, nimajo pa rednega urnika, tako kot tradicionalne šole. Učenci opravljajo spletne tečaje oz. dostopajo do spletnih vsebin. Dopolnilni in/ali *dodatni spletni tečaji* obsegajo celotno vsebino nekega predmeta, učenci pa jih lahko opravijo prostorsko in časovno neodvisno, obenem pa obiskujejo klasično šolo. Večina navodil oz. pouka poteka asinhrono z možnostjo razširitve s sinhronimi učnimi urami. *Dopolnilni in/ali dodatni spletni tečaji s spletnim učiteljem (onsite teacher)* so raznoliki, razmerje med količino samostojnega dela z gradivi ter interakcije z učiteljem pa močno variira. Učenec dela z učiteljem sam ali v majhni skupini učencev. *Digitalne vsebine in programska oprema, ki omogoča trening veščin*, so gradiva, ki jih uporabljajo učitelji v tradicionalni šoli kot del rednega pouka ali za učenčevo domače delo. Vsebinsko oblikuje ponudnik ali učitelj sam, lahko pa učitelj uporablja oboje. Umeščena je na učiteljevo spletno stran, v spletno učno okolje (learning management system) ali aplikacijo. Programska oprema za ocenjevanje znanja in prikaz rezultatov daje možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, največkrat pa jo (v ZDA) uporabljamo na ravni šole ali na nacionalni ravni.

1.2 Smernice za izvajanje izobraževanja na daljavo

Pouk je namerno, torej smotrno, načrtovano in organizirano izobraževanje, kar velja tudi za izobraževanje na daljavo. (Gerlič, 2002)

Gerlič (2002) je izpostavil, da je pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji izobraževanja na daljavo treba upoštevati t. i. didaktični model, ki ga sestavljajo snovna, pedagoško-psihološka, metodična oz. specialnodidaktična ter tehnična in organizacijska izhodišča.

Snovna izhodišča didaktičnega modela izobraževanja na daljavo temeljijo na pripravi (dolgoročni in kratkoročni) študijskih gradiv in usmerjajo ustvarjalca v širino in globino potrebnih znanj. Njen namen je izluščiti bistveno vsebino ter analizirati znanstvenost in sodobnost učne snovi, ki bo posredovana udeležencem (Gerlič, 2002). V okviru oblikovanja vsebine programa je treba pravo mero obsega opredeliti na podlagi ciljev in razpoložljivih virov ter ob upoštevanju sprejemljive obremenitve udeležencev (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020). Pri pripravi učnega gradiva mora izvajalec imeti v mislih udeleženca, ki se bo skozi program večinoma prebija sam. Zato je še toliko bolj pomembno, da bo učno gradivo »zanimivo, spodbudno, zabavno in proaktivno« (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020, str. 107).

Pedagoško-psihološka izhodišča povezujejo izvajalce učnega procesa z udeleženci, saj se nanašajo na izobrazbeno stanje udeležencev, ki ga je treba nadgraditi. Izvajalec učnega procesa mora razmisliti o obstoječem predznanju udeležencev, njihovih izkušnjah s samostojnim delom, uporabo medijev idr. Poleg tega mora imeti ves čas v mislih tudi vzgojno vrednost, ki jo bo prek učnih gradiv posredoval udeležencem (Gerlič, 2002). Pri načrtovanju izobraževalnega programa morajo ustvarjalci z analizo značilnosti udeležencev pridobiti vse informacije, ki jim bodo v pomoč pri oblikovanju za udeležence primerne programa, znotraj katerega bodo udeleženci lahko uresničili tako osnovni cilj kot specifične učne cilje (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020). Elkins in Pinder (2015, povz. po Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020) priporočata, da v analizo vključimo značilnosti okolja, računalniško pismenost, predmetno znanje, motiviranost in morebitne posebne potrebe udeležencev.

Metodična izhodišča izobraževanja na daljavo so temelj za pripravo študijskih gradiv. Znotraj teh izhodišč imajo pomembno vlogo t. i. operativni vzgojno-izobraževalni cilji, ki jih želi doseči izvajalec izobraževanja. Tako učenci kot učitelji morajo natančno poznati svojo vlogo in zadolžitve pri doseganju zastavljenih ciljev. Prav tako je pomembno predvideti študijske pripomočke in biti pozoren na to, da izobraževanje na daljavo oz. zanj oblikovano študijsko gradivo vključuje vse faze vzgojno-izobraževalnega procesa (ponovitev stare snovi; osmišljanje posredovanega znanja ter spodbujanje in motiviranje udeležencev; podajanje, razlago in pojasnjevanje nove učne snovi; ponavljanje in utrjevanje; spodbujanje udeležencev, da usvojeno znanje prenesejo v prakso, ter preverjanje in ocenjevanje znanja) (Gerlič, 2002).

Poleg naštetega mora pri načrtovanju izobraževanja upoštevati učna načela izobraževanja na daljavo, ki izvajalcem pomagajo pri uspešni izpeljavi tovrstnega izobraževanja (povzeto po Gerlič, 2002).

- Prvo je *učno načelo razvojne bližine*, ki od organizatorjev izobraževanja na daljavo zahteva, da pri načrtovanju izhajajo iz posebnosti razvojnih stopenj udeležencev, njihovih izkušenj, interesov in nagnjenj. Poleg tega morajo slediti dojemljivosti

udeležencev, upoštevati njihov delovni tempo ter zmožnosti uporabe medijev ter samostojnega dela.

- Upoštevanje posebnosti učne snovi pri izbiri učnih metod in medijev od izvajalcev učnega procesa zahteva načelo *stvarnologične pravilnosti*, ki vključuje tudi zahtevo po znanstvenosti, torej po posredovanju znanstvene resnice v obliki, ki je primerna za udeležence določene razvojne stopnje.
- *Učno načelo individualizacije* predvideva, da bo izvajalec izobraževanja na daljavo ob upoštevanju vsaj globalnih individualnih razlik med udeleženci izobraževanja na daljavo prilagajal učno delo (oblike, metode, medije idr.) posameznikov brez negativnega vpliva na celotno učno skupino. Prednost izobraževanja na daljavo je prav vse večja personalizacija (Bregar, Zgamažster in Radovan, 2020).
- Tudi pri izobraževanju na daljavo je pomembno *učno načelo sistematičnosti*, ki od izvajalca izobraževanja na daljavo zahteva, da poskrbi za sistematično podajanje učne snovi, saj si neurejene vsebine in znanja udeleženci težje zapomnijo.
- Ljudje novo sprejemamo le s pomočjo že znanega, in s tem dejstvom je neločljivo povezano *učno načelo postopnosti*. Izvajalec izobraževanja na daljavo se mora pri oblikovanju izobraževanja držati znanih didaktičnih pravil in načrtovati učne vsebine od lažjih k težjim, od enostavnih k zapletenim, od bližnjih k daljnim, od znanih k neznanim in od konkretnih k abstraktnim.
- *Učno načelo eksemplarnosti* zahteva, da tudi pri izobraževanju na daljavo učno gradivo ovrednotimo tako, da določimo, kaj je bolj pomembno in kaj manj. Pomembnejše gradivo nato obdelamo temeljiteje, manj pomembno pa predelamo le informativno in na ravni prepoznavanja.
- Pri izobraževanju na daljavo je pomembno tudi *učno načelo nazornosti*, ki zahteva, da učencem med poučevanjem na daljavo omogočimo, da neposredno s čutili dojamajo objektivno stvarnost. Za doseg tega cilja obstajajo v okviru izobraževanja na daljavo tri glavne možnosti:
 - resničnost, ki je v sistemu izobraževanja na daljavo manj pogosta, a izvedljiva (npr. skupna ekskurzija udeležencev, napotitev na samostojni ogled idr.);
 - vidno (2D- in 3D-modeli), slušno (reprodukcije zvoka) ali avdiovizualno nadomestilo (TV, video, računalniške animacije) resničnosti;
 - živa beseda, ki lahko poteka v obliki pogovora na organiziranih srečanjih ali v obliki avdio- in videokonferenčnih sistemov itn.
- Učno načelo historičnosti in sodobnosti od izvajalcev izobraževanja zahteva, da znanstvene vsebine obravnavamo razvojno, upoštevajoč njihovo dialektično gibanje od preteklosti do sedanjosti. Nikakor pa ne smemo pozabiti na načelo sodobnosti oz. nenehno aktualiziranje in posodabljanje učnih vsebin, uporabo sodobnih izobraževalnih tehnologij idr.

Upoštevanje omenjenih učnih načel prispeva k kakovostnejši izvedbi pouka na daljavo.

Pri načrtovanju in izvajanju poučevanja na daljavo je pomembno upoštevati tudi organizacijsko-tehnična izhodišča, ki od izvajalca zahtevajo, da natančno analizira vse možne učne situacije in na podlagi te analize pripravi organizacijsko shemo izvedbe. Poleg organizacijske plati mora upoštevati tudi tehnično in biti pozoren na pravilno izbiro tehničnih pripomočkov (Gerlič, 2002).

Na podlagi teoretičnih izhodišč in v luči okoliščin, ki so nastale zaradi virusa covid-19 je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport osnovnim in srednjim šolam z okrožnico posredovalo dodatne strokovne smernice za izvedbo ključnih oblik izobraževanja na daljavo, ki jih je pripravil Zavod RS za šolstvo skupaj s strokovnjaki in so služile pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi aktivnosti izobraževanja na daljavo.

1.3 Raziskave o učinkovitosti izobraževanja na daljavo

»Izvajanje izobraževanja na daljavo, posebno spletnega (online) izobraževanja, na osnovnošolski in srednješolski stopnji dramatično narašča, vendar literatura – predvsem raziskave –, ki bi podprla učinkovito oblikovanje, razširjanje in podporo izobraževanju na daljavo na obeh stopnjah šolanja, ne dosega istega tempa.« (Barbour, 2019, str. 521) Avtor navaja leta 2009 opravljeni pregled literature o izobraževanju na daljavo Cavanaugha in sod. (2009, v Barbour, prav tam), v katerem avtorji ugotavljajo, da ta temelji predvsem na mnenjih in osebnih izkušnjah praktikov, ne pa na empiričnih študijah, temelječih na veljavnih in zanesljivih metodah raziskovanja. Kljub temu različni avtorji (Berge in Clark, 2005, po Barbour, 2019) navajajo potencialne prednosti in pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo. Med potencialne prednosti štejejo višji nivo motivacije učencev, večjo dostopnost izobraževanja, visokokakovostno učno priložnost, izboljšanje učenčevih dosežkov in veščin, večjo izbirnost in administrativno učinkovitost. Med potencialne pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo pa štejejo visoke začetne stroške, povezane z ustanavljanjem virtualnih šol, problem dostopnosti, akreditacije virtualnih šol, pripravljenost učencev ter ohranjanje znanja, pridobljenega na spletnih tečajih in v spletnih šolah.

Mahler (2014) med prednostmi učenja na spletu, tako formalnega kot neformalnega, navaja priložnost učenca za učenje veščin in avtentičnost učenja, med tveganji pa neustrezne stike z ljudmi ter stik z neustreznimi vsebinami. Participacija v spletnih učnih okoljih omogoča razvoj komunikacijskih in sodelovalnih veščin, kadar učenec ustvari javni profil znotraj varnega sistema, ki presega meje razreda (vključuje npr. še stareše učencev v razredu), in v tem okolju ustvarja in objavlja svoje delo. Javne objave so vir ponosa, obenem pa so spodbuda za razvoj medijske pismenosti in kritičnega mišljenja, saj prav zavedanje javnosti izboljša kakovost učenčevih pisnih izdelkov (Corden, 2007, po Mahler, prav tam). Refleksivno prakso spodbujata tudi pisanje in objavljanje spletnih dnevnikov, ki so javni dokumenti, kar postavlja zahtevo, da učenec skrbneje premisli namen svoje objave ter potrebe publike (Dunlap, 2008, po Maher, 2014).

V povezavi s prednostmi e-izobraževanja (izobraževanja na daljavo) Clark in Mayer (2016, povz. po Bregar idr., 2020) opozarjata, da so resnični učinki uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije odvisni od njihove združljivosti z značilnostmi kognitivnih procesov ter upoštevanja pedagoške stroke. Upoštevati pa je treba tudi druge dejavnike, kot so podpora menedžmenta in okolja ter dostopnost in primernost tehnološke infrastrukture idr. (Bregar idr., 2020).

Ob upoštevanju teh omejitev vidijo Bregar idr. (2020) potencialne prednosti izobraževanja na daljavo z zornega kota udeleženca v večji prožnosti časovne in krajevne izvedbe izobraževanja ter v tempu in vsebini izobraževanja (angl. just-in-time learning, just-in place learning), v večji interaktivnosti in hitrejšem dostopu do znanj iz različnih virov, v možnosti prilagajanja učnih pristopov posameznikovim potrebam, v preglednosti izobraževanja ter razvoju novih znanj in zmožnosti.

Prednosti, ki jih izobraževanje na daljavo prinaša izobraževalni organizaciji, se kažejo v zmanjšanju stroškov, povezanih s stroški učnega osebja, najemnin idr., v možnosti kakovostnejših storitev, v preglednosti in dokumentiranosti izpeljave programov ter konsistentnosti izpeljave, v možnosti večje objektivizacije ocenjevanja, dostopnosti do kakovostnih učnih virov, vpeljevanju sodobnih pedagoških modelov in inoviranju pedagoškega procesa itd. Poleg omenjenih prednosti izobraževanje na daljavo omogoča izobraževanje, ki zaradi najrazličnejših okoliščin ne bi bilo izvedljivo, ter izboljšanje informacijske pismenosti in razvoj drugih digitalnih zmožnosti (Bregar idr., 2020).

Poleg literature o izobraževanju na daljavo, namenjene praktikom, se v zadnjem desetletju povečuje tudi število empiričnih znanstvenih člankov. Večina raziskav (do leta 2010) je bila usmerjena v eno od dveh kategorij: v primerjavo učinkovitosti online učenja ter učenja v živo ali v raziskovanje kakovosti in karakteristiki izkušnje s spletnim učenjem; so pa mnoge temeljile na majhnih vzorcih, neenakih primerjanih skupinah ter učiteljih z neenakimi izkušnjami in izobrazbo (Rice, 2006, po Barbour, 2019).

Means, Toyama, Murphy, Bakia in Jones (2010) so opravili obširno metaštudijo raziskav o učenju prek spleta (online learning studies), v katero so zajeli raziskave, ki so se osredinile na spletni pouk, bile izvedene kot nadzorovan kvazieksperiment, so raziskovale učinke učenja z objektivnimi metodami merjenja učinkovitosti učenja ter preučevale eno od štirih raziskovalnih vprašanj:

1. Kako učinkovito je učenje prek spleta v primerjavi s poukom v razredu (face to face)?
2. Ali obogatitev učenja v razredu s poukom prek spleta izboljšuje učenje?
3. Katere prakse so povezane z učinkovitejšim učenjem prek spleta?
4. Kateri pogoji vplivajo na učinkovitost učenja prek spleta?

Avtorji v študiji ugotavljajo, med drugim: a) do leta 2008 je bilo opravljenih zgolj pet metodološko rigoroznih študij na osnovnošolski in srednješolski populaciji, ki so ustrezale selekcijskim kriterijem raziskovalcev; b) metaanaliza jakosti učinka, v katero je

bilo vključenih 50 raziskav (43 se jih je nanašalo na starejše učence), je pokazala, da so učenci (študentje) v pogojih spletnega učenja naloge izpolnjevali v povprečju rahlo bolje kot tisti, ki so se učili isto učno vsebino v pogojih tradicionalnega pouka; c) pouk, ki je kombiniral učenje prek spleta z učenjem v živo, je bil v primerjavi s poukom v živo učinkovitejši od čistega spletnega učenja; č) velikost učinka spletnega učenja je bila večja v študijah, pri katerih je bil pouk sodelovalen ali pa ga je usmerjal učitelj, v primerjavi z velikostjo učinka v študijah, v katerih so učenci v spletu neodvisno usvajali učno snov; d) večina spletnih variacij, z izjemo prej omenjenih (spletni sodelovalni pouk in spletni pouk v živo), ni imela pomembnega učinka na učenje v primerjavi z poukom v živo; e) učinkovitost spletnega učenja se je pojavila neodvisno od učne vsebine in tipa (npr. starost) učencev; f) velikosti učinka so bile večje v študijah, v katerih so bili pogoji učenja prek spleta in pouka v živo raznoliki. V narativnem delu raziskave, v katerem so pregledali eksperimentalne in kvazieksperimentalne raziskave, ki so primerjale različne prakse spletnega učenja, so raziskovalci ugotovili še, da a) je učinkovitost kombiniranega učenja in učenja zgolj prek spleta enaka; b) elementi, kot so videoposnetki, spletni kvizi in drugi, ne vplivajo na učinkovitost učenja; c) spletno učenje je učinkovitejše, če ima učenec nadzor nad lastno interakcijo z medijem in če spodbujamo refleksijo učečega; č) smernice za učenje, če so uporabljene za delo v skupini, niso tako učinkovite, kot če jih uporablja učenec, ki individualno obravnava učno vsebino.

Bregar idr. (2020) opozarjajo, da je vpeljava izobraževanja na daljavo povezana s številnimi težavami. Sprva je bi poglobitna ovira tehnološka infrastruktura, ki pa danes postaja vse manj pomemben omejitveni dejavnik. Poglobitne ovire za kakovostno izvedbo izobraževanja na daljavo se skrivajo predvsem v neusposobljenosti strokovnega osebja za to obliko izobraževanja ter v nezadostnem poznavanju takšnega načina izobraževanja na sploh. Prepogosto je še vedno prisotno prepričanje, da je tovrstno izobraževanje mogoče uvesti le s prenosom učnih gradiv na splet, pri tem pa pozabljamo, da je vse omenjene prednosti mogoče doseči le s celostnim pristopom, torej z upoštevanjem pedagoških izhodišč in ustrezno organizacijsko, finančno in kadrovsko shemo. Kar pomeni, da mora biti organizacija na vpeljavo izobraževanja na daljavo dobro pripravljena.

Učinkovitost izobraževanja na daljavo je pogojena z različnimi vrstami pripravljenosti (UNESCO COVID-19 Education Response, 2020):

1. *tehnološka pripravljenost* (tehnične kapacitete digitalnih učnih okolij ali TV in drugih sistemov za prenos na daljavo, dostopnost omrežij in naprav gospodinjstvom),
2. *vsebinska pripravljenost* (dostopnost učnih gradiv, ki so usklajena z nacionalnimi kurikuli in so lahko posredovana prek spleta, televizije ali radia oz. natisnjena za učenje doma),
3. *pedagoška pripravljenost* za podporo učenju od doma (pripravljenost učiteljev za oblikovanje in usmerjanje učenja prek spleta, TV, radia ali gradiv, namenjenih učenju od doma, ter razpoložljivost in zmožnost staršev ali skrbnikov za podporo učencem pri njihovem samostojnem učenju),

4. *pripravljenost za spremljanje in evalvacijo* (zmožnost spremljanja procesov učenje na daljavo, sledenja dostopanju in aktivnosti učencev, vrednotenja učnih izidov ter vzdrževanja neposrednega odgovora na procese učenja z namenom doseganja dolgoročnih ciljev).

Medárová, Bureš in Otčenášková (2012) so s pregledom literature izluščili štiri glavne ovire za uspešno uvedbo izobraževanja na daljavo (e-izobraževanja). Med konceptualne ovire spada nerazumevanje značilnosti tovrstnega izobraževanja ter neusklajenost med izvedbo izobraževanja ter potrebami organizacije in ciljne skupine. Organizacijske ovire se kažejo v neustreznem izvajanju menedžerskih funkcij, neakovostni komunikaciji in nezadostnih virih. Tehnične ovire se pojavijo zaradi neustrezne tehnološke podpore, neakovostnih izobraževalnih medijev ter neprimerne vzdrževanja in pomanjkanja tehnične podpore. Z vidika posameznika (težave s človeškimi viri) se težave kažejo v negativnem odnosu do izobraževanja na daljavo, v nezmožnosti komuniciranja med različnimi skupinami izobraževanja, premajhni motiviranosti posameznikov, nepoznavanju izobraževanja na daljavo, neusposobljenosti in premajhnem sodelovanju.

1.4 Prispevek Zavoda RS za šolstvo k opolnomočenju učiteljev za izobraževanje na daljavo v času epidemije covid-19

V preteklosti so se različne države že soočale s pandemijami in sprejemale raznovrstne ukrepe za njihovo omilitev tudi na področju izobraževanja. Na podlagi izkušenj teh držav Unescov dokument povzema ključna spoznanja, izpeljana iz dobrih praks (UNESCO COVID-19 Education Response). Navajamo nekatere dejavnosti, ki jih dokument navaja kot ključne (prav tam, str. 3-4), obenem pa so se odvijale tudi v našem šolskem sistemu in jih je spodbujal Zavod RS za šolstvo v soglasju ali sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport.

Spodbujanje učiteljev in staršev oz. skrbnikov k spremljanju in nadzoru učenja učencev. Redno spremljanje namreč reducira občutke osamljenosti ter vpliva na motivacijo in samodisciplino učenca za šolsko delo. V slovenskem šolskem prostoru so bili učitelji s smernicami za delo v času epidemije, ki jih je z okrožnico izdalo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo, spodbujani v pogosto vzpostavljane stikov z učenci.

Uporaba in prilagoditev formativnega spremljanja za namene spremljanja procesov učenja. Formativno spremljanje je učinkovito sredstvo uravnavanja napredka učencev, saj je osrednja strategija tovrstne prakse sprotna, vsebinska in konstruktivna povratna informacija, ki učencu omogoča vpogled v kakovost dosežkov, ob tem pa ga spodbudi, da nadgradi svoje potencialne vrzeli v znanju in veščinah.

Spodbujanje učiteljev k izobraževanju za poučevanje na daljavo ter medsebojnemu sodelovanju. Medsebojna izmenjava gradiv, učnih strategij in izkušenj je – poleg izobraževanj – učinkovita pot k prilagajanju učiteljeve miselnosti in delovanja novim okoliščinam, tj. poučevanju na daljavo. Medsebojno sodelovanje ter izmenjava idej, gradiv in primerov dobrih praks je v slovenskem izobraževalnem prostoru v času epidemije

intenzivno potekala v spletnih učilnicah ZRSŠ na portalu SIO. Svetovalci ZRSŠ so v forumih spletnih učilnic spodbujali razprave o različnih temah, umeščali primere lastnih gradiv za izvajanje pouka na daljavo ter spodbujali izmenjavo gradiv med učitelji. Spletne učilnice ZRSŠ je v času zaprtja šol obiskalo 6030 osnovnošolskih ter 1402 srednješolskih učiteljev, spletne učilnice »sodelovalnice« pa še 2794 učiteljev, kar skupaj znaša 10226 udeležencev. Poleg dejavnega delovanja v spletnih učilnicah je bilo v času epidemije na Zavodu RS za šolstvo izvedenih 148 spletnih izobraževanj, ki se jih je udeležilo 11603 učiteljev.

Podpora ranljivim skupinam. Slovenski izobraževalni sistem oz. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport se je na epidemijo odzvalo z učinkovito akcijo zagotavljanja računalniške opreme učenkam in učencem ter dijakinjam in dijakom iz socialno šibkejših družin, ki sicer v času epidemije ne bi imeli dostopa do izobraževanja oz. bi jim bil ta bistveno otežen, kar bi jih potisnilo v neenak položaj v primerjavi z vrstniki. V času epidemije covida-19 so bili vsem učencem in učenkam v državi, ki niso imeli lastnega dostopa do računalnika, razdeljeni računalniki ter druga oprema (npr. modemi), ki so jih prispevali različni donatorji. Akcijo je koordiniral Zavod RS za šolstvo.

Dvig kapacitet nacionalnih platform za izobraževanje na daljavo. Kapacitete se nanašajo tako na tehnične zmogljivosti platform, ki jih je treba za čas zaprtja šol zaradi simultane obiska učenk in učencev ter dijakin in dijakov okrepiti, kot tudi na vsebinsko ponudbo gradiv in idej za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev za vse učne načrte na vseh stopnjah izobraževanja. Takšna gradiva je smiselno načrtno razvijati. V Sloveniji je bil eden izmed najbolj obiskanih aktivnih platform portal Slovensko izobraževalno omrežje, na katerem so se – poleg dogajanja v spletnih učilnicah, v katerih se je ob forumskih razpravah, videokonferenčnih izobraževalnih srečanjih za učitelje ter izmenjavi gradiv za izvajanje pouka, – izmenjevale novice, splošni videoposnetki s sugestijami za izvajanje izobraževanja na daljavo ter druga gradiva in je bilo pomembno podporno okolje za vse zainteresirane deležnike v vzgoji in izobraževanju.

Sodobni odprti informacijski viri (Open educational resources – OER), usklajeni z nacionalnim kurikulumom. Vzpostavitev takšnih spletnih tečajev in učnih gradiv, prosto dostopnih širokim množicam uporabnikov, zmanjšuje socialne razlike med učenci, obenem pa spodbuja bolj dinamično izmenjavo idej med učitelji. Kot učinkovita praksa se je izkazalo tudi opremljanje in izobraževanje učiteljev za razvoj in deljenje visokokakovostnih izdelkov.

2 Namen in cilji raziskave

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

Raziskava sledi trem temeljnim ciljem:

1. ugotoviti prevladujoče doživljanje in prakse izobraževanja na daljavo slovenskih učiteljic in učiteljev na različnih nivojih izobraževanja v času epidemije covid-19 ter njihovo doživljanje sodelovanja z različnimi deležniki,
2. ugotoviti doživljanje in izkušnje učencev s poučevanjem in učenjem na daljavo v času epidemije covid-19,
3. ugotoviti prevladujoče karakteristike pedagoškega vodenja v času zaprtja šol s perspektive ravnateljev.

3 Raziskovalna vprašanja

Cilj 1: Ugotoviti prevladujoče poglede in prakse izobraževanja na daljavo slovenskih učiteljic in učiteljev na različnih nivojih izobraževanja v času epidemije covid-19 ter njihovo zaznavanje sodelovanja v šolskih kolektivih.

V kontekstu prvega cilja zastavljamo ta raziskovalna vprašanja:

1. Kako so učitelji doživljali izobraževanje na daljavo v primerjavi s poukom v razredu?
2. Kako so učitelji organizirali in izvajali pouk na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije?
3. Kako so učitelji v času izobraževanja na daljavo prilagajali učne cilje in obseg učnih vsebin?
4. Katere didaktične pristope/strategije so učitelji uporabljali pri izobraževanju na daljavo?
5. Kako so učitelji vrednotili znanje učencev v času izobraževanja na daljavo?
6. Kako so zagotovili varnost in spodbudnost učnega okolja?
7. Kako so učitelji zaznavali prednosti in izzive izobraževanja na daljavo?
8. Kako so učitelji vrednotili lastno usposobljenost za izobraževanje in vzgajanje na daljavo?
9. Kako so učitelji zaznavali sodelovanje v kolektivu oz. z različnimi deležniki v času izobraževanja na daljavo?

Cilj 2: Ugotoviti doživljanje in izkušnje učencev s poučevanjem in učenjem na daljavo v času epidemije covid-19.

V kontekstu drugega cilja zastavljamo ta raziskovalna vprašanja:

1. Kako so učenke in učenci ter dijakinje in dijaki doživljajo pouk na daljavo?
2. Kako poteka pouk na daljavo s perspektive učenk in učencev?
3. S kakšnimi miselnimi izzivi se učenke in učenci srečujejo pri izobraževanju na daljavo?
4. Kako poteka pridobivanje ocen na daljavo?

Cilj 3: Ugotoviti, kako so ravnateljice in ravnatelji slovenskih osnovnih in srednjih šol v času izobraževanja na daljavo izvajali pedagoško vodenje.

V kontekstu tretjega cilja zastavljamo ta raziskovalna vprašanja:

1. Kako so ravnateljice in ravnatelji organizirali, spremljali in evalvirali (vrednotili) vodenje šole na daljavo?

2. Kako so ravnateljice in ravnatelji organizirali, spremljali in vrednotili učenje in poučevanje na daljavo (urnik učenja in poučevanja na daljavo)?
3. Kako so ravnateljice in ravnatelji podpirali/organizirali in vrednotili podporo strokovnim delavcem pri učenju in poučevanju na daljavo?
4. Kako so ravnateljice in ravnatelji izvajali konference strokovnih delavcev in vrednotili izvedbo konferenc?
5. Kako so ravnateljice in ravnatelji podpirali sodelovanje in komunikacijo med različnimi deležniki (sodelavci, s starši)?
6. Kateri pristopi vodenja na daljavo so se izkazali kot učinkoviti in bi jih veljalo ohraniti tudi po koncu učenja in poučevanja na daljavo?
7. Kako ravnateljice in ravnatelji presojujejo lastno usposobljenost za vodenje šole pod pogoji učenja in poučevanja na daljavo?

4 Metodologija

4.1 Vzorec

4.1.1 Učiteljice in učitelji

V raziskavi je sodelovalo 7382 učiteljic in učiteljev, od tega 2327 (31,5 %) učiteljic razrednega pouka, 3662 (49,6 %) predmetnega pouka ter 1393 (18,9 %) učiteljic in učiteljev, ki poučujejo na srednjih šolah (strokovnih srednjih šolah in gimnazijah).

4.1.2 Učenke in učenci ter dijakinje in dijaki

V raziskavi je sodelovalo 24684 učenk in učencev od tega 10420 (42,2 %) v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, 8287 (33,6 %) v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter 5977 (24 %) srednješolcev.

Natančnejšo strukturo vzorca glede na starost in spol prikazuje tabela 4.1.2.1 (število v tej tabeli je nekoliko nižje, ker so v njej navedeni zgolj učenci, ki so označili spol).

Tabela 4.1.2.1: Struktura vzorca učenk in učencev glede na vzgojno-izobraževalno obdobje in spol

	2. VIO v OŠ		3. VIO v OŠ		Srednja šola		Skupaj	
	Število	Odstotek	Število	Odstotek	Število	Odstotek	Število	Odstotek
Moški	4812	46,3	3532	42,8	2303	38,7	10647	43,3
Ženski	5570	53,7	4723	57,2	3652	61,3	13945	56,7
Skupaj	10382	100,0	8255	100,0	5955	100,0	24592	100,0

Legenda: 2. VIO v OŠ (drugo vzgojno-izobraževalno obdobje): 4.–6. razred OŠ; 3. VIO v OŠ (tretje vzgojno-izobraževalno obdobje): 7.–9. razred OŠ.

4.1.3 Ravnateljice in ravnatelji

V raziskavi je sodelovalo 406 ravnateljic in ravnateljev, od tega 344 (84,7 %) in 62 (15,3 %) srednješolskih ravnateljic in ravnateljev. Struktura ravnateljic in ravnateljev po stažu ravnateljstva je prikazana v tabeli 4.1.3.1.

Tabela 4.1.3.1: Struktura ravnateljic in ravnateljev po stažu

		Osnovna šola	Srednja šola	Vsota
Kako dolgo ste ravnatelj/-ica?	Prvo leto (začetnik/-ca)	7,0 %	4,9 %	6,7 %
	1–5 let (prvi mandat)	21,1 %	26,2 %	21,9 %
	Drugi mandat	22,6 %	24,6 %	22,9 %
	Tretji mandat	25,8 %	23,0 %	25,4 %
	Štiri ali več mandatov	23,5 %	21,3 %	23,1 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

4.1.4 Sodelujoči v fokusnih skupinah

V fokusnih skupinah je sodelovalo sedemintrideset učiteljic in učiteljev ter šestnajst ravnateljic in ravnateljev, natančneje pa je struktura sodelujočih po sistemih naslednja: osnovnošolske ravnateljice in ravnatelji (N = 8), srednješolske ravnateljice in ravnatelji (N = 8), srednješolske učiteljice in učitelji (N = 7), učiteljice in učitelji prve triade (N = 9), učiteljice in učitelji predmetnega pouka (N = 8), učiteljice in učitelji dodatne strokovne pomoči (N = 6), učiteljice in učitelji v programih nižjega izobrazbenega standarda (N = 7).

4.2 Instrumentarij

Podatke smo pridobili iz različnih virov: iz treh različnih vprašalnikov, fokusnih skupin ter dokumentacije (primeri učnih dejavnosti, ki so jih učitelji izmenjevali v spletnih učilnicah ZRSŠ).

Vprašalnik za učitelje (priloga 1) je sestavljalo devetintrideset vprašanj, organiziranih v devet področij: demografska vprašanja, splošno doživljanje izobraževanja na daljavo, organizacija pouka in raba digitalnih tehnologij, cilji in vsebine pouka, strategije in metode dela, preverjanje in ocenjevanje znanja, varnost in spodbudnost učnega okolja, prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo, usposobljenost za poučevanje na daljavo ter sodelovanje.

Uporabljeni sta bili dve vrsti vprašanj: izbirni tip z možnostjo proste dopolnitve odgovora v kategoriji »drugo« ter ocenjevalne lestvice.

Vprašalnik za učence (priloga 2) je sestavljalo dvaindvajset vprašanj izbirnega tipa ter tipa ocenjevalnih lestvic. Organizirana so bila v pet področij: demografska vprašanja, splošno doživljanje pouka, potek pouka, miselni izzivi ter pridobivanje ocen.

Vprašalnik za ravnatelje (priloga 3) je bil sestavljen iz osemindvajsetih vprašanj: dveh vprašanj odprtega tipa, eno vprašanje, sestavljeno iz treh petstopenjskih ocenjevalnih lestvic, ter petindvajsetih vprašanj izbirnega tipa. Vprašanja so bila organizirana v štiri področja: demografska vprašanja, organizacija dela v šoli, podpora strokovnim delavcem, komunikacija ter usposobljenost za vodenje šole na daljavo.

Polstrukturirani intervju za izvedbo v fokusnih skupinah učiteljic in učiteljev ter ravnateljic in ravnateljev je obsegal pet temeljnih področij raziskovanja: realizacijo predmetnika (realizacijo ciljev, medpredmetne povezave, znanje in sodelovalno učenje), naslavljanje učencev (pogostost stikov, način komuniciranja, povratne informacije), prilagoditve (vsebino, organizacijo, podporo, metode) ter spremljanje (formativno spremljanje) in ocenjevanje (načine ocenjevanja).

4.3 Potek raziskave

Za sodelovanje v raziskavi smo nagovorili ravnateljice in ravnatelje vseh slovenskih osnovnih in srednjih šol s povabilom, da izpolnijo *Vprašalnik o izobraževanju na daljavo za ravnatelje*, da vsem učiteljem na svoji šoli posredujejo elektronsko povezavo na *Vprašalnik o izobraževanju na daljavo za učitelje* ter da razrednikom a in b razredov od 4. do 8. razreda OŠ oz. od 1. do 3. letnika SŠ posredujejo elektronsko povezavo do *Vprašalnika o izobraževanju na daljavo za učence*, s prošnjo, da jo ti posredujejo vsem učencem svojega razreda.

Vprašalnika za učitelje in ravnatelje sta bila za reševanje dostopna deset dni, vprašalnik za učence pa osemnajst dni, upošteva se možnost, da šole niso imele soglasja staršev o sodelovanju njihovega otroka v raziskavi in so ga morale še pridobiti.

Na temelju grobe analize kvantitativnih podatkov so bila identificirana področja ter okvirna vprašanja za polstrukturirani intervju, v katerega smo povabili šestnajst naključno izbranih ravnateljev, ki so k sodelovanju povabili enega (srednja šola) oz. pet (osnovna šola) učiteljev.

Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni v fokusnih skupinah na daljavo in so potekali istočasno dve šolski uri.

Vzporedno je bil izbran vzorec učnih dejavnosti učiteljev, ki so aktivno sodelovali in svoje ideje delili v spletnih učilnicah ZRSŠ, namenjen za kvalitativno analizo.

4.4 Obdelava podatkov

Kvantitativni podatki so bili analizirani s programom SPSS 14.0, kvalitativni pa s pomočjo programa Atlas. Uporabljene so statistike: frekvenčna porazdelitev, t-test, d-koeficient in F-test.

5 Rezultati

5.1 Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljic in učiteljev

5.1.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo

Splošno doživljanje izobraževanja na daljavo smo preverjali s tremi vprašanji. Prvo vprašanje se je nanašalo na doživljanje poučevanja na daljavo v primerjavi s poučevanjem v razredu in je obsegalo osem primerjalnih lestvic, drugo vprašanje je obsegalo trditve o zaznavanju sprememb v pogledu na znanje in odgovornost učencev, tretje vprašanje pa je zahtevalo presojo kakovosti lastnega poučevanja na daljavo v primerjavi s poučevanjem v razredu.

Iz rezultatov na lestvicah **doživljanja poučevanja na daljavo** (tabela 5.1.1.1) je razvidno, da je približno polovici (51,9 %) *učiteljev razrednega pouka* (N = 2312) poučevanje na daljavo nekoliko ali občutno večji izziv kot poučevanje v razredu, obenem pa je to poučevanje zanje zahtevnejše (78,9 %) in bolj stresno (66,1 %), več kot četrtini učiteljev (28,7 %) celo občutno bolj stresno od poučevanja v razredu. Večina učiteljev razrednega pouka je mnenja, da so lahko enako ustvarjalni kot pri poučevanju v razredu (49,8 %), tretjina (34,1 %) pa jih meni, da jim izobraževanje na daljavo omogoča večjo ustvarjalnost kot poučevanje v razredu. Polovica (52,1 %) učiteljev meni, da jim učence uspe pritegniti k sodelovanju v enaki meri kot pri poučevanju v razredu, dobra tretjina pa, da jim učencev ne uspe pritegniti k sodelovanju tako kot pri poučevanju v razredu (35,4 %). Prav tako jih večina (59,5 %) presoja, da so v pogojih izobraževanja na daljavo v primerjavi s poukom v razredu manj ali občutno manj učinkoviti pri usmerjanju učencev k realizaciji učnih ciljev, tretjina (33,1 %) ocenjuje, da so pri tem enako učinkoviti, izrazita manjšina (7,4 %) učiteljev razrednega pouka pa meni, da so pri usmerjanju učencev k realizaciji ciljev celo bolj učinkoviti. Večina učiteljev ima za poučevanje na daljavo manj energije kot pri poučevanju v razredu (61,6 %), dobra četrtina (28,8 %) enako, manjšina (9,6 %) pa ima več energije. 42,6 % učiteljev razrednega pouka ocenjuje, da je pri poučevanju na daljavo potrebno več komunikacije z učenci kot pri poučevanju v razredu, tretjina (33,4 %) meni, da poučevanje na daljavo terja enako količino komunikacije z učenci, četrtina učiteljev (24 %) pa meni, da pouk na daljavo terja manj komunikacije z učenci.

Tabela 5.1.1.1: Rezultati učiteljev, ki poučujejo na različnih stopnjah izobraževanja, na lestvicah doživljanja pouka na daljavo v primerjavi s poukom v razredu

Trditev		1 – občutno manj kot v razredu	2 – nekoliko manj kot v razredu	3 – enako kot v razredu	4 – nekoliko bolj kot v razredu	5 – občutno bolj kot v razredu
Učitelji razrednega pouka	Poučevanje mi je izziv.	11,5 %	14,6 %	22,1 %	27,6 %	24,3 %
	Poučevanje je zame zahtevno.	1,6 %	4,4 %	15,0 %	42,0 %	36,9 %
	Poučevanje je zame stresno.	4,2 %	9,6 %	20,1 %	37,4 %	28,7 %
	Pri poučevanju sem ustvarjal/-a.	3,1 %	12,9 %	49,8 %	24,2 %	9,9 %
	Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	4,8 %	30,6 %	52,1 %	9,4 %	3,1 %
	Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	13,5 %	46,0 %	33,1 %	5,6 %	1,8 %
	Poučevanje mi daje energijo.	27,7 %	33,9 %	28,8 %	7,4 %	2,2 %
	Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	7,1 %	16,9 %	33,4 %	24,9 %	17,7 %
Učitelji predmetne stopnje OŠ	Poučevanje mi je izziv.	9,9 %	13,4 %	25,6 %	30,3 %	20,9 %
	Poučevanje je zame zahtevno.	2,4 %	5,9 %	18,2 %	40,2 %	33,3 %
	Poučevanje je zame stresno.	5,7 %	12,7 %	22,4 %	32,3 %	26,9 %
	Pri poučevanju sem ustvarjal/-a.	2,7 %	11,1 %	45,5 %	29,9 %	10,8 %
	Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	7,9 %	31,2 %	48,9 %	9,9 %	2,2 %
	Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	15,2 %	44,0 %	31,5 %	7,5 %	1,8 %
	Poučevanje mi daje energijo.	28,3 %	31,0 %	31,2 %	7,4 %	2,1 %
	Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	5,9 %	10,2 %	34,2 %	26,8 %	23,0 %
Srednješolski učitelji	Poučevanje mi je izziv.	10,2 %	13,8 %	28,4 %	29,2 %	18,3 %
	Poučevanje je zame zahtevno.	2,2 %	7,1 %	21,7 %	41,0 %	28,0 %
	Poučevanje je zame stresno.	6,3 %	15,9 %	26,4 %	30,3 %	21,0 %
	Pri poučevanju sem ustvarjal/-a.	3,7 %	11,5 %	41,5 %	30,9 %	12,4 %
	Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	6,6 %	28,5 %	47,7 %	14,6 %	2,6 %
	Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	9,8 %	38,6 %	39,3 %	10,2 %	2,2 %
	Poučevanje mi daje energijo.	24,3 %	28,6 %	34,1 %	9,6 %	3,4 %
	Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	4,6 %	7,0 %	31,8 %	30,7 %	25,9 %

Tudi za učitelje na predmetni stopnji OŠ (N = 3640) ter za srednješolske učitelje (N = 1380) so rezultati podobni: večina (OŠ) ali največ (SŠ) jih doživlja poučevanje na daljavo kot večji izziv v primerjavi s poučevanjem v razredu (OŠ 51,2 %, SŠ 47,5 %), kot zahtevnejše (OŠ 73,5 %, SŠ 69,0 %) in kot bolj stresno (OŠ 59,2 %, SŠ 51,3 %). Tretjina srednješolskih učiteljev (30,7 %) in še nekoliko več učiteljev na predmetni stopnji OŠ (43,3 %) meni, da so pri poučevanju na daljavo lahko bolj ali občutno bolj ustvarjalni kot pri poučevanju v razredu, ne zmorejo pa enako učinkovito kot pri poučevanju v razredu usmerjati učencev k realizaciji učnih ciljev (OŠ 59,2 %, SŠ 48,4 %), čeprav tudi delež tistih, ki menijo, da učence lahko enako učinkovito usmerjajo na daljavo, v primerjavi z usmerjanjem v živem stiku, ni zanemarljiv: na srednješolski stopnji tako presoja 39,3 % učiteljev, na predmetni stopnji osnovne šole pa 31,5 % učiteljev. Največ učiteljem na predmetni stopnji OŠ ter na srednješolski stopnji uspe večino učencev k pouku na daljavo pritegniti v enaki meri kot pri pouku v razredu (OŠ 48,9 %, SŠ 47,7 %), je pa delež učiteljev, ki menijo, da jim to uspeva v nekoliko manjši meri kot v razredu, znaten (OŠ 31,2 %, SŠ 28,5 %). Polovica učiteljev, tako osnovnošolskih kot srednješolskih, ima za poučevanje na daljavo manj energije kot za poučevanje v razredu (OŠ 59,3 %, SŠ 52,9 %). Večinsko mnenje učiteljev na obeh stopnjah glede komunikacije pri poučevanju je, da pouk na daljavo terja več komunikacije z učenci v primerjavi s poukom v razredu (OŠ 49,8 %, SŠ 56,6 %), četrtnina učiteljev celo, da je zahteva občutno več.

Izračun korelacij pokaže, da obstajajo med postavkami doživljanja učitelja nekatere povezave. Zmerna pozitivna povezanost obstaja med učiteljevim doživljanjem stresnosti in zahtevnosti izobraževanja na daljavo ($r = 0,62$), občutkom, da učence zmorejo pritegniti k sodelovanju, ter presojo, da jih zmorejo učinkovito usmerjati k cilju ($r = 0,60$), občutkom stresnosti izobraževanja na daljavo ter pomanjkanjem energije ($r = 0,37$) ter občutkom, da zmorejo pritegniti učence k sodelovanju, in naraščanjem energije ($r = 0,40$). Šibka pozitivna povezanost obstaja tudi med občutkom ustvarjalnosti in doživljanjem, da je učence moč pritegniti k sodelovanju ($r = 0,37$), občutkom, da jih lahko učinkovito usmerjajo k cilju ($r = 0,32$), občutkom energije ($r = 0,35$), ter presojo, da izobraževanje na daljavo terja intenzivnejši dialog z učenci.

Drugo vprašanje je od učiteljev terjalo presojo **potencialnih sprememb v lastnem pogledu** na to, kaj je znanje in kako je razporejena odgovornost za učne dosežke učencev v času izobraževanja na daljavo (tabela 5.1.1.2).

Tabela 5.1.1.2: Prikaz aritmetičnih sredin in standardnih deviacij učiteljev, ki poučujejo na različnih stopnjah izobraževanja, na petstopenjskih lestvicah o pojmovanju znanja in odgovornosti

Trditev	Stopnja poučevanja											
	Razredni pouk			Predmetni pouk			Srednja šola			Skupno		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Poučevanje na daljavo od mene zahteva drugačen pogled na znanje učencev.	3,96	2322	,86	3,91	3649	,85	3,71	1386	,92	3,89	7357	,87
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a mnenje o tem, katero znanje učencev je zares pomembno.	3,74	2319	,96	3,35	3646	,99	3,08	1390	,99	3,42	7355	1,01
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je moja odgovornost za znanje učenca.	3,14	2315	1,06	3,07	3647	1,02	2,96	1387	1,02	3,07	7349	1,04
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je učenčeva odgovornost za njegovo znanje.	3,30	2316	1,02	3,32	3647	1,04	3,19	1385	1,06	3,29	7348	1,04

Povprečni dosežki učiteljic in učiteljev na petstopenjski lestvici presoje potencialne spremembe lastnega pogleda na to, kaj je znanje učenk in učencev v času izobraževanja na daljavo, se gibljejo od $\bar{x} = 3,71$ (srednješolski učitelji – SŠ, N = 1386, SD = 0,92) prek $\bar{x} = 3,91$ (učitelji na predmetni stopnji OŠ, N = 3649, SD = 0,85) do $\bar{x} = 3,96$ pri učiteljicah in učiteljih razrednega pouka (N = 2322, SD = 0,86). Učiteljice in učitelji v povprečju torej soglašajo s tem, da poučevanje na daljavo od njih terja spremembo pogleda na to, kaj je znanje, pri čemer se s trditvijo najbolj strinjajo učiteljice in učitelji razrednega pouka, najmanj pa srednješolski učitelji in učiteljice. Razlike so statistično pomembne, niso pa vse pomembne praktično:³ $t_{RP-PP} = 2,30$ (df = 5969, p = 0,02, d < 0,2), $t_{PP-SŠ} = 7,15$ (df = 5033, p = 0,000, d < 0,2).⁴

³ Praktično pomembnost (po Cankar in Bajc, 2003) nakazuje vrednost Cohenovega d koeficienta in pove, kolikšen del porazdelitve rezultatov ene skupine se prekriva s porazdelitvijo rezultatov druge skupine. Pri majhnem učinku (d = 0,2) je prekrivanje 92 %, pri srednjem učinku (d = 0,5) je prekrivanje 67 %, pri velikem učinku (d = 0,8) pa je prekrivanje 52,6 % (razlika ni zgolj statistično, je tudi praktično pomembna).

⁴ Rezultat narašča od učiteljev razrednega pouka prek učiteljev predmetnega pouka do srednješolskih učiteljev, zato navajamo zgolj t-teste med sosednjima skupinama, ne pa tudi med skrajnima skupinama, če sta testa med sosednjima skupinama statistično pomembna.

Čeprav se učitelji v vseh treh skupinah (razredni pouk – RP, predmetni pouk – PP in srednješolski učitelji – SŠ) na vseh ravneh strinjajo, da poučevanje na daljavo terja spremembo v pojmovanju znanja, pa so bolj zadržani v oceni lastne spremembe v pojmovanju tega, katero znanje učencev je zares pomembno. S trditvijo, da so spremenili pogled na to, kaj je pomembno znanje, se v povprečju strinjajo učiteljice in učitelji razrednega pouka ($\bar{x} = 3,74$, $N = 2319$, $SD = 0,96$), niti se strinjajo, niti se ne strinjajo srednješolski učitelji ($\bar{x} = 3,08$, $N = 1390$, $SD = 0,99$), rezultat učiteljic in učiteljev predmetnega pouka pa je nekje na sredi ($\bar{x} = 3,35$, $N = 3646$, $SD = 0,99$). Razlike med skupinami so statistično pomembne ($t_{RP-PP} = 14,81$, $df = 5963$, $p = 0,000$, $t_{PP-SŠ} = 8,46$, $df = 5034$, $p = 0,000$).

Na obeh postavkah, ki se nanašata na potencialno spremembo v razumevanju učiteljeve in učenčeve odgovornosti za učenčevo znanje, povprečni rezultati kažejo neodločenost v strinjanju s trditvama, učitelji torej v povprečju niso spreminjali svojega pogleda na to, kaj je njihova in kaj učenčeva odgovornost. Med učitelji vseh treh skupin obstajajo statistično pomembne razlike v strinjanju s trditvijo, da so spremenili pogled na to, kaj je njihova odgovornost za učenčevo znanje. Srednješolski učitelji se s trditvijo strinjajo manj od učiteljev ($t_{PP-SŠ} = 3,66$, $df = 5032$, $p = 0,000$), ki poučujejo na predmetni stopnji, ti pa manj od učiteljev razrednega pouka ($t_{RP-PP} = 2,41$, $df = 5960$, $p = 0,16$). Nekoliko drugačen je rezultat na postavki, ki se nanaša na spremembo v pojmovanju tega, kaj je učenčeva odgovornost. Strinjanje je v vseh treh skupinah nekoliko močnejše od strinjanja s prejšnjo postavko, v povprečju pa še vedno blizu neodločenosti ($\bar{x}_{RP} = 3,30$, $\bar{x}_{PP} = 3,32$, $\bar{x}_{SŠ} = 3,19$). Srednješolski učitelji se pomembno razlikujejo od ostalih dveh skupin ($t_{PP-SŠ} = 4,01$, $df = 5030$, $p = 0,000$), osnovnošolski učitelji pa se na tej spremenljivki med seboj ne razlikujejo.

V tem sklopu so učitelji odgovorili tudi na vprašanje, kako v splošnem ocenjujejo **kakovost lastnega izvajanja pouka** v času izobraževanja na daljavo (tabela 5.1.1.3). Polovica ali več učiteljev v vseh skupinah (razredni pouk 59,2 %, predmetni pouk 54,6 %, srednja šola 50,8 %) ocenjuje svoj pouk kot nekoliko manj kakovosten v primerjavi s poukom v razredu, približno desetina učiteljev v vsaki od skupin pa kot občutno manj kakovosten. Kot enako kakovosten v primerjavi s poukom v razredu ocenjuje svoj pouk na daljavo nekoliko več kot četrtnina učiteljev.

Tabela 5.1.1.3: Splošna samoocena kakovosti poučevanja v času izobraževanja na daljavo učiteljev razrednega pouka, učiteljev predmetnega pouka in srednješolskih učiteljev

Kako na splošno ocenjujete kakovost pouka v času izobraževanja na daljavo?		Občutno slabše kot v razredu	Slabše kot v razredu	Enako kot v razredu	Boljše kot v razredu	Občutno boljše kot v razredu
Razredni pouk	N	215	1204	538	72	6
	%	10,6	59,2	26,4	3,5	,3
Predmetni pouk	N	429	1734	845	151	17
	%	13,5	54,6	26,6	4,8	,5
Srednja šola	N	128	643	388	93	14
	%	10,1	50,8	30,6	7,3	1,1

5.1.2 Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije

Organizacijo in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije smo preverjali s šestimi vprašanji. Prvo vprašanje se je nanašalo na opis najpogostejšega načina izvajanja pouka. Naslednje, drugo vprašanje, se je navezovalo na predhodni odgovor, saj nas je zanimalo, kakšen je način dela pri tistih učiteljih, ki so opisali, da uporabljajo pri pouku videokonferenco. Pri tem vprašanju so ti učitelji ocenili pogostost sedmih načinov dela pri uporabi videokonferenc. Tretje vprašanje je zahtevalo opis običajnega urnika dela na daljavo. Pri četrtem vprašanju nas je zanimalo, kako pogosto so učitelji pri načrtovanju dejavnosti učencev upoštevali njihovo obremenjenost pri delu z drugimi predmeti. Pri petem vprašanju nas je zanimalo, na kakšen način so učitelji vzpostavljali stik z učenci. Šesto vprašanje pa se je dotikalo usklajevanja na šoli glede načina sporazumevanja z učenci.

Iz rezultatov (tabela 5.1.2.1) je razvidno, da dobra polovica *učiteljev razrednega pouka* (51,5 %) pri izvajanju pouka kombinira videokonferenčno **izvajanje pouka** in usmerjanje učenja s pisnimi navodili in ena tretjina (33 %) pouk večinoma izvaja tako, da učencem daje pisna navodila za samostojno delo. Samo 2 % učiteljev izvaja pouk tako, da vzpostavi stik prek videokonferenc. Podoben trend je pri učiteljih predmetnega pouka in pri učiteljih srednjih šol. Pri *učiteljih predmetnega pouka* prevladuje kombiniranje videokonferenčnega izvajanja pouka s pisnimi navodili (46,0 %), kar je nekoliko manj kot pri učiteljih razredne stopnje. Več kot tretjina (36,7 %) izvaja pouk s pisnimi navodili za samostojno delo. V primerjavi z učitelji predmetnega pouka pa v nekoliko večjem odstotku (5,2 %) pouk izvajajo prek videokonference. *Učitelji srednjih šol* se pričakovano v načinih izvajanja razlikujejo od osnovnošolskih učiteljev. Pri njih, podobno kot pri osnovnošolskih učiteljih, prevladuje kombiniranje videokonferenc s pisnimi navodili (60,4 %), kar je več kot pri obeh omenjenih skupinah v osnovni šoli. Na drugem mestu je izvajanje pouka s posredovanjem pisnih navodil, ki ga uporablja slaba četrtnina (24,1 %) srednješolskih učiteljev, vendar je to manj kot pri osnovnošolskih učiteljih. Na tretjem mestu je izvajanje pouka prek videokonferenc (8,7 %), in je več kot v osnovni šoli. Statistična analiza (hi-kvadrat preizkus = 204,230, ss = 6, p = 0,000) je pokazala, da je način izvajanja pouka odvisen od stopnje poučevanja oz. da se srednješolski učitelji razlikujejo v načinih izvajanja pouka od osnovnošolskih učiteljev.

Podatki za celotno populacijo učiteljev kažejo, da jih je polovica (50,5 %) kombinirala videokonferenco s pisnimi navodili za samostojno delo, tretjina (33,2 %) je pouk večinoma izvajala s posredovanjem pisnih navodil za samostojno delo in 4,9 % jih je pouk izvajalo prek videokonference.

Tabela 5.1.2.1: Odgovori učiteljev, ki poučujejo na različnih stopnjah poučevanja, o načinih izvajanja pouka

	Stopnja poučevanja						Vsota	
	Razredni pouk		Predmetna stopnja		SŠ			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pouk izvajam tako, da z učenci vzpostavim stik prek videokonferenc.	46	2,0	189	5,2	119	8,7	354	4,9
Kombiniram videokonferenčno izvajanje pouka in usmerjanje učenja prek pisnih navodil.	1174	51,5	1660	46,0	826	60,4	3660	50,5
Pouk izvajam večinoma tako, da učencem posredujem pisna navodila za samostojno delo.	752	33,0	1325	36,7	329	24,1	2406	33,2
Drugo (napišite):	306	13,4	435	12,1	93	6,8	834	11,5
Vsi	2278		3609		1367		7254	

Učitelji, ki so pri izvajanju pouka uporabljali videokonference, bodisi samostojno bodisi v kombinaciji s pisnimi navodili, so ocenili pogostost posameznih načinov dela pri uporabi videokonferenc (tabela 5.1.2.2). Povprečni dosežki učiteljic in učiteljev na petstopenjski lestvici presoje pogostosti uporabe različnih načinov izvajanja pouka pri uporabi videokonferenc kažejo, da so najpogostejše pri razlagi postavljali vprašanja in spodbujali razpravo ($\bar{x}$ = 3,93, N = 3910, SD = 0,87) ter uporabljali vizualizacijo $\bar{x}$ = 3,92, N = 3913, SD = 0,96), včasih pa so uporabljali različne oblike sodelovalnega učenja ($\bar{x}$ = 2,85, N = 3914, SD = 1,12) in samo razlago ($\bar{x}$ = 2,91, N = 3858, SD = 1,02). Pri vseh treh stopnjah poučevanja je podoben trend pogostosti glede uporabe načinov poučevanja v pogojih videokonference: najpogostejše so učitelji in učiteljice uporabljali kombinacijo razlage s postavljanjem vprašanj in spodbujanjem razprave ter podkrepljevanje razlage z vizualizacijami. Najmanj pogosto pa so bile prisotne različne oblike sodelovalnega učenja. Pri srednješolski stopnji je glede na aritmetične sredine bolj prisotna razlaga ($\bar{x}$ = 3,06, N = 905, SD = 1,07) kot pri osnovnošolski stopnji. Razlika je statistično pomembna ($t_{RP-SŠ}$ = -5,21, ss = 2077, p = 0,00).

Tabela 5.1.2.2: Pogostost uporabe različnih načinov pri izvajanju videokonferenc glede na stopnjo poučevanja

	Stopnja poučevanja											
	Razredni pouk			Predmetna stopnja			Srednja šola			Vsota		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Učno vsebino učencem izključno razlagam.	2,83	1174	,949	2,89	1779	1,04	3,06	905	1,06	2,91	3858	1,02
Pri razlagi učne vsebine učencem postavljam vprašanja in spodbujam razpravo.	3,85	1182	,851	3,97	1806	,88	3,96	922	,87	3,93	3910	,87
Razlago podkrepim z vizualizacijami.	3,88	1184	,959	3,97	1805	,95	3,87	924	,98	3,92	3913	,96
Učenci samostojno rešujejo naloge, jaz pa sem na voljo za vprašanja.	2,99	1183	1,194	2,88	1794	1,21	3,03	921	1,16	2,95	3898	1,19
Organiziram različne oblike sodelovalnega učenja.	2,83	1186	1,132	2,79	1807	1,14	2,98	921	1,06	2,85	3914	1,12

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako so učitelji organizirali svoj **urnik pouka na daljavo**. Podatki so prikazani v tabeli 5.1.2.3. Tretjina (33 %) učiteljev in učiteljic *razrednega pouka* je z učenci delala po enakem urniku kot pred zaprtjem šol. Slaba četrtina (23,1 %) učiteljic in učiteljev je delala po prilagojenem urniku, ki so ga posebej oblikovali za čas zaprtja šol. Enak delež učiteljev in učiteljic je urnik dela učencev sproti usklajevali z učitelji posameznega oddelka. Manjše število učiteljev in učiteljic je (10,1 %) je usklajevalo urnik dela z učenci neodvisno od kolegov, najmanj (6,0 %) pa jih je zastavljalo naloge učencem neodvisno od urnika. Podoben trend je opaziti tudi na predmetni stopnji poučevanja, na kateri je 29,4 % učiteljev in učiteljic delalo z učenci po enakem urniku kot pred zaprtjem šole. Četrtnina (24,5 %) jih je delala po prilagojenem urniku, nato sledi 16,4 % učiteljev in učiteljic, ki so urnik sproti usklajevali z učitelji posameznega oddelka. So pa na predmetni stopnji v večjem deležu (12,4 %) kot na razredni stopnji naloge učencem zastavljali neodvisno od urnika. Na *srednji šoli* je slaba polovica (45,1 %) učiteljev in učiteljic delala po enakem urniku kot pred zaprtjem šole. V primerjavi z osnovno šolo je na srednji šoli manj učiteljev in učiteljic delalo po prilagojenem urniku – takih je bilo 15,8 %. V zelo majhnem deležu so na srednjih šolah urnik dela učencev sproti usklajevali z učitelji posameznega oddelka – 7,8 %. Statistična analiza (hi-kvadrat preizkus = 204,230, ss = 6, p = 0,000) je pokazala, da je delo po urniku dela na daljavo odvisno od stopnje poučevanja oz. da se srednješolski učitelji razlikujejo glede urnika od osnovnošolskih učiteljev.

Podatki za celotno populacijo učiteljev in učiteljic kažejo, da jih je tretjina nadaljevala delo po urniku, kot je veljal pred zaprtjem šol. Dobra petina (22,4 %) učiteljic in učiteljev je delala po prilagojenem urniku. Najmanj (7,8 %) učiteljev in učiteljic je urnik dela učencev usklajevali z učitelji posameznih oddelkov.

Tabela 5.1.2.3: Odgovori učiteljev, ki poučujejo na različnih stopnjah poučevanja, o urniku dela na daljavo

Kakšen je vaš običajni urnik dela na daljavo?	Stopnja poučevanja						Vsota	
	RP v OŠ		PP v OŠ		SŠ			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Z učenci delam po enakem urniku kot pred zaprtjem šol.	749	33,1	1058	29,4	611	45,1	2418	33,5
Z učenci delam po prilagojenem urniku, ki smo ga na šoli oblikovali za čas zaprtja šol.	522	23,1	879	24,5	214	15,8	1615	22,4
Urnik dela učencev sproti (npr. tedensko) usklajujemo z učitelji posameznega oddelka.	519	23,0	588	16,4	105	7,8	1212	16,8
Urnik dela tedensko usklajujem z učenci, neodvisno od kolegov.	228	10,1	410	11,4	168	12,4	806	11,2
Naloge zastavim povsem neodvisno od urnika na daljši rok.	135	6,0	444	12,4	166	12,3	745	10,3
Drugo (napišite):	108	4,8	216	6,0	90	6,6	414	5,7
Vsota	2261	100,0	3595	100,0	1354	100,0	7210	100,0

Pri četrtem vprašanju (uporabljena je bila petstopenjska lestvica: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno) nas je zanimalo, kako pogosto so učitelji in učiteljice pri načrtovanju dejavnosti učencev upoštevali njihovo obremenjenost z nalogami, ki jih morajo opraviti pri drugih predmetih (tabela 5.1.2.4). Najpogosteje oz. skoraj vedno upoštevali obremenjenost učencev z drugimi nalogami učitelji in učiteljice razrednega pouka (AS = 4,53). V nekoliko manjši meri so obremenjenost učencev upoštevali na predmetni stopnji in srednji šoli.

Tabela 5.1.2.4: Pogostost upoštevanja obremenjenosti učencev pri načrtovanju dela glede na stopnjo poučevanja

Stopnja poučevanja	$\bar{x}$	N	SD
Razredni pouk	4,53	2258	,69
Predmetna stopnja OŠ	3,93	3591	1,05
Srednja šola	3,85	1355	1,01
Vsota	4,11	7204	,99

V okviru organizacije pouka in rabe digitalnih orodji nas je zanimalo tudi, na kakšen način so učitelji in učiteljice največkrat vzpostavljali stik s svojimi učenci (tabela 5.1.2.5). Več kot polovica (54,9 %) učiteljev in učiteljic *razrednega pouka* je vzpostavljalo stik s svojimi učenci prek elektronske pošte (najverjetneje posredno, prek staršev), petina (20,8 %) pa je uporabljala videokonference. Druge oblike se pojavljajo v manjšem številu. Tudi na *predmetni stopnji* je polovica (49,2 %) učiteljev in učiteljic največkrat vzpostavljala stik z učenci prek elektronske pošte, petina (20,6 %) je vzpostavljala stik prek spletnega učnega

okolja. V manjši meri (15,9 %) so se posluževali videokonference. Na srednji šoli se je uporaba videokonference, elektronske pošte in spletnega učnega okolja nekoliko bolj enakomerno porazdelila. Prevladuje uporaba elektronske pošte (38 %), v enakem deležu (24,5 in 24,6 %) pa so na srednjih šolah uporabljali videokonference in spletna učna okolja. Drugi načini so bili malokrat uporabljeni. Statistična analiza (hi-kvadrat preizkus = 314,392, ss = 10, p = 0,000) je pokazala, da je način izvajanja pouka odvisen od stopnje poučevanja oz. da se srednješolski učitelji razlikujejo v načinih izvajanja pouka od osnovnošolskih učiteljev.

Podatki za celotno populacijo učiteljev in učiteljic kažejo, da je slaba polovica (48,9 %) največkrat uporabljala elektronsko pošto za stike z učenci. Sledita uporaba videokonferenc (19,1 %) in spletno učno okolje (17,4 %).

Tabela 5.1.2.5: Načini vzpostavljanja stikov z učenci

	Stopnja poučevanja						Vsi	
	Razredni pouk		Predmetni pouk		Srednja šola			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prek videokonference	472	20,8	572	15,9	333	24,5	1377	19,1
Prek elektronske pošte	1245	54,9	1769	49,2	515	38,0	3529	48,9
Prek spletnega učnega okolja (Moodle itd.)	179	7,9	740	20,6	334	24,6	1253	17,4
Prek družabnih omrežij	68	3,0	82	2,3	42	3,1	192	2,7
Prek telefona	124	5,5	124	3,5	21	1,5	269	3,7
Drugo (napišite):	180	7,9	306	8,5	112	8,3	598	8,3
Vsota	2268	100,0	3593	100,0	1357	100,0	7218	100,0

V zvezi s sporazumevanjem nas je zanimalo, ali so se na šoli uskladili glede načina sporazumevanja z učenci. Podatki (tabela 5.1.2.6) kažejo, da je slaba polovica (48,6 %) učiteljev in učiteljic *razrednega pouka* menila, da so se na šoli v celoti uskladili glede načina komuniciranja. Dobra tretjina (35,6 %) jih meni, da je na njihovi šoli prišlo do delne uskladitve, in 15,8 % jih meni, da se na njihovi šoli glede tega niso usklajevali. Med učitelji in učiteljicami *predmetnega pouka* jih več kot polovica (53,1 %) meni, da so se na šoli v celoti uskladili, 35,2 % jih meni, da so se delno uskladili, in 11,7 % jih meni, da se niso uskladili glede načina sporazumevanja. Na *srednji šoli* je delež tistih, ki menijo, da so se v celoti uskladili, nekoliko nižji kot na osnovni šoli (44,2 %). Učiteljev in učiteljic, ki menijo, da so se na srednji šoli delno uskladili, je nekoliko več kot na osnovni šoli (38,5 %), prav tako je več takih, ki menijo, da se niso uskladili (17,2 %). Statistična analiza (hi-kvadrat preizkus = 49,19, ss = 4, p = 0,000) je pokazala, da je stopnja usklajenosti odvisna od stopnje poučevanja oz. da se srednješolski učitelji razlikujejo v stopnji usklajenosti od osnovnošolskih učiteljev.

Podatki za celotno populacijo učiteljev in učiteljic kažejo, da polovica učiteljev in učiteljic (50 %), meni, da so na šoli v celoti usklajeni glede načina sporazumevanja z učenci, 36 % jih meni, da so delno usklajeni, in 14 % jih meni, da se na šoli niso uskladili.

Tabela 5.1.2.6: Usklajevanje načinov sporazumevanja z učenci glede na stopnjo poučevanja

Ali ste se na šoli uskladili glede načina sporazumevanja z učenci?	Stopnja poučevanja						Vsi	
	Razredni pouk		Predmetni pouk		Srednja šola			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Na šoli se glede tega nismo uskladili.	357	15,8	419	11,7	234	17,2	1010	14,0
Na šoli smo se glede tega delno uskladili.	805	35,6	1262	35,2	523	38,5	2590	36,0
Na šoli smo se glede tega v celoti uskladili.	1099	48,6	1905	53,1	600	44,2	3604	50,0
Vsota	2261	100,0	3586	100,0	1357	100,0	7204	100,0

5.1.3 Učni cilji in vsebine

Kako so učitelji uresničevali učne cilje in vsebine, smo preverjali s šestimi vprašanji. Prvo vprašanje se je nanašalo na količino ciljev, ki so jih glede na načrt učiteljice in učitelji uspeli uresničiti v času izobraževanja na daljavo, drugo vprašanje pa se je nanašalo na potencialni razlog nižje realizacije ciljev. V nadaljevanju smo preverili, po katerih kriterijih so učiteljice in učitelji, v primeru, da so cilje selekcionirali, te izbrali, ter kriterije, po katerih so – če je prišlo do krčenja obravnavanih vsebin – izbirali vsebine. Vprašani so bili tudi o tem, kako razmišljajo o vsebinah, ki so jih iz obravnave izpustili, v zadnjem vprašanju tega sklopa pa so presojali še uresničljivost ciljev s poučevanjem na daljavo ter nekatere druge trditve.

Na vprašanje o **realizaciji učnih ciljev**, predvidenih za obravnavo v času epidemije, so obstajale precejšnje razlike med učitelji, ki poučujejo na različnih stopnjah izobraževanja (tabela 5.1.3.1). Največ *srednješolskih učiteljev* (35 %) je v času poučevanja na daljavo uresničilo vse načrtovane izobraževalne cilje, dobra četrtina pa jih je uresničila tri četrtine načrtovanih ciljev. Zgolj tretjino ali manj načrtovanih ciljev je uresničilo 8,7 % srednješolskih učiteljev. Glede na samooceno učinkovitosti realizacije učnih ciljev sledijo srednješolskim učiteljem *učitelji razredne stopnje*: največ oz. tretjina (32 %) jih je v času epidemije uresničilo tri četrtine načrtovanih ciljev, nadaljnja četrtina učiteljev je uresničila vse načrtovane cilje (24,2 %), 10,8 % učiteljev razrednega pouka pa je uspelo uresničiti zgolj tretjino ali manj načrtovanih ciljev. *Učitelji na predmetni stopnji* so glede na samooceno imeli najnižjo realizacijo učnih ciljev. Največ (25 %) jih je uspelo uresničiti tri četrtine načrtovanih ciljev, sledijo tisti, ki so uspeli uresničiti vse načrtovane cilje (21,3 %). Tretjino ali manj načrtovanih ciljev je v tej skupini uresničilo 17,5 % učiteljev.

Tabela 5.1.3.1: Ocena realizacije učnih ciljev učiteljev na razredni in predmetni stopnji izobraževanja in srednješolskih učiteljev

	Razredni učitelji		Predmetni učitelji OŠ		Srednješolski učitelji	
	N	%	N	%	N	%
Petino ciljev ali manj	49	2,2	111	3,1	33	2,4
Četrtno ciljev	65	2,9	162	4,6	24	1,8
Tretjino ciljev	126	5,7	345	9,8	61	4,5
Polovico ciljev	316	14,3	656	18,6	165	12,2
Dve tretjini ciljev	406	18,4	611	17,3	200	14,8
Tri četrtnine ciljev	707	32,0	893	25,3	384	28,4
Skoraj vse ali vse cilje	539	24,4	751	21,3	485	35,9

Kot glavni **razlog za nižjo realizacijo** učnih ciljev od načrtovane je največ (46,1 %) *srednješolskih učiteljev* navedlo neuresničljivost nekaterih ciljev na daljavo, približno enak odstotek (41,4 %) jih je navedlo, da so sledili usmeritvam ZRSŠ o zmanjšanju obsega učnih ciljev v času izobraževanja na daljavo, desetina učiteljev (12,5 %) pa je izbrala kategorijo »drugo«. Učitelji na *predmetni stopnji* osnovne šole so največkrat kot razlog nižje realizacije ciljev od načrtovane navedli, da so sledili usmeritvam ZRSŠ (51,1 %), nekoliko manj (41, %) jih je navedlo neuresničljivost ciljev z izobraževanjem na daljavo, kategorijo »drugo« pa je izbralo 7,6 % učiteljev. Dve tretjini učiteljic in učiteljev *razrednega pouka* sta kot razlog o zmanjšani realizaciji navedli upoštevanje priporočil ZRSŠ (66,9 %), dobra četrtnina (28,5 %) jih je navedla neuresničljivost ciljev na daljavo, peščica (4,6 %) učiteljev v tej skupini je izbrala kategorijo »drugo«.

Med **kriteriji izbora učnih ciljev**⁵ v primeru manjšega obsega realizacije učnih ciljev so učitelji *razrednega pouka* največkrat izbrali pomembnost učnih ciljev (71,6 %), sledijo uresničljivost učnih ciljev na daljavo (69,9 %), možnost preverjanja in ocenjevanja učnih ciljev (28,8 %) ter zahtevnost učnih ciljev (24,8 %). Učitelji na *predmetni stopnji* so izbirali iste kriterije, le v nekoliko spremenjenem vrstnem redu: uresničljivost učnih ciljev na daljavo (71 %), pomembnost učnih ciljev (60,2 %), zahtevnost učnih ciljev (31,1 %), možnost preverjanja in ocenjevanja učnih ciljev (24,1 %), odziv učencev (21,7 %) in aktualnost učnih ciljev (21,1 %). *Srednješolski učitelji* pa so najpogosteje izbrali uresničljivost učnih ciljev na daljavo (65 %), pomembnost učnih ciljev (54,8 %), možnost preverjanja in ocenjevanja doseganja učnih ciljev (26,1 %), zahtevnost učnih ciljev (23,4 %), aktualnost učnih ciljev (21,2 %) in odziv učencev (20,8 %).

V povezavi z vzgojno-izobraževalnimi cilji so učitelji izrazili mnenje o uresničljivosti ciljev, tako učnih kot socialno-čustvenih, presojali realnost vpogleda v doseganje učnih ciljev pri svojih učencih ter uresničljivost učnih ciljev za večino učencev (tabela 5.1.3.2).

⁵ Navajamo kriterije, ki jih je izbrala vsaj petina učiteljev, ki poučujejo na isti stopnji izobraževanja.

Tabela 5.1.3.2: Povprečne ocene učiteljev na različnih stopnjah izobraževanja na lestvicah strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na učne cilje

Trditve	Stopnja poučevanja							
	Razredni pouk		Predmetni pouk		Srednja šola		Vsi	
	$\bar{x}$ (N)	SD	$\bar{x}$ (N)	SD	$\bar{x}$ (N)	SD	$\bar{x}$ (N)	SD
Menim, da so vsi učni cilji, predvideni z učnim načrtom ali katalogom znanj, za večino učencev uresničljivi z izobraževanjem na daljavo.	2,47 (2211)	1,00	2,42 (3523)	1,05	2,70 (1348)	1,13	2,49 (7082)	1,06
Pri pouku na daljavo imam realen vpogled v doseganje ciljev učencev.	2,58 (2202)	1,08	2,67 (3515)	1,10	2,88 (1344)	1,08	2,68 (7061)	1,09
Učnih ciljev, ki se dotikajo socialno-čustvenega razvoja učencev, ne morem realizirati z izobraževanjem na daljavo.	4,00 (2204)	,89	3,93 (3517)	,92	3,84 (1346)	,96	3,94 (7067)	,92
Načine uresničevanja ciljev prilagam posameznemu učencu oz. skupinam učencev.	3,84 (2203)	,74	3,80 (3512)	,80	3,67 (1345)	,82	3,79 (7060)	,79

Rezultati kažejo, da glede na prevladujoče mnenje učiteljev nekateri učni cilji za večino dijakov s poukom na daljavo niso **uresničljivi** (tabela frekvenčnih porazdelitev v prilogi). Večina učiteljev v vseh treh skupinah se namreč ni strinjala ali pa je bila neodločena glede trditve, da so vsi cilji v učnem načrtu dosegljivi za večino dijakov. Povprečne vrednosti njihovih ocen (tabela 5.1.3.2) znašajo od $\bar{x} = 2,42$ za učitelje *predmetne* stopnje prek $\bar{x} = 2,47$ za učitelje *razredne* stopnje do $\bar{x} = 2,70$ za *srednješolske* učitelje. Med skupinama osnovnošolskih učiteljev na tej postavki ni pomembnih razlik, se pa obe skupini pomembno razlikujeta od srednješolskih učiteljev ($t_{RP-S\bar{S}} = -6,32$, $df = 3557$, $p = 0,000$). Osnovnošolski učitelji se torej v večji meri strinjajo o tem, da nekateri cilji v učnih načrtih za večino učencev z izobraževanjem na daljavo niso uresničljivi. Ob tem pa je pomembno poudariti, da je učinek te razlike majhen ($d = 0,22$).

Večina učiteljev v vseh treh skupinah je mnenja, da pri poučevanju na daljavo nimajo **realnega vpogleda v doseganje ciljev** učencev (tabela v prilogi). Najbolj izrazito je to mnenje v skupini učiteljev razrednega pouka ($\bar{x} = 2,58$), sledijo učitelji predmetnega pouka ($\bar{x} = 2,67$), najmanj izrazito oz. najbolj neodločeni pa so učitelji, ki poučujejo na srednješolski stopnji izobraževanja. Razlike med skupinami so statistično pomembne ($t_{RP-PP} = -2,94$, $df = 5715$, $p = 0,003$; $t_{PP-S\bar{S}} = -6,17$, $df = 4857$, $p = 0,000$), velikost učinka pa zanemarljiva ($d = 0,08$).

Med učitelji tudi prevladuje mnenje, da **socialno-čustveni cilji** niso uresničljivi s poukom na daljavo. V to je prepričanih največ učiteljev *razrednega pouka* (tabela frekvenc v prilogi), ki dosegajo na tej lestvici v povprečju oceno 4,0 (na petstopenjski lestvici), sledijo učitelji predmetnega pouka ($\bar{x} = 3,93$) in nato srednješolski učitelji ($\bar{x} = 3,84$). Razlike med skupinami so statistično pomembne ($t_{RP-PP} = 2,54$, $df = 5719$, $p = 0,011$; $t = 3,05$, $df = 4861$, $p = 0,002$), niso pa pomembne praktično ($d = 0,1$).

Učitelji v vseh treh skupinah **prilagajajo učne cilje** učencem ali skupinam učencev. Najvišjo povprečno samooceno na tej lestvici (tabela 5.1.3.2, tabela frekvenc je v prilogi) so dosegli učitelji razrednega pouka ($\bar{x} = 3,84$, $N = 2203$, $SD = 0,74$) in učitelji predmetnega pouka ($\bar{x} = 3,80$, $N = 3512$, $SD = 0,80$), ki se medsebojno ne razlikujejo ($t = 1,77$, $df = 5713$, $p = 0,076$), statistično pomembno pa odstopajo od samoocene srednješolskih učiteljev ($t = 4,99$, $df = 4855$, $p = 0,000$), ki so dosegli nekoliko nižji rezultat ($\bar{x} = 3,67$, $N = 4855$, $SD = 0,80$), vendar je velikost učinka majhna ($d = 0,16$).

Četrtna srednješolskih učiteljev (24,5 %) in približno 15 % osnovnošolskih učiteljev (tabela 5.1.3.3) je **obravnavi učnih vsebin** na daljavo namenilo **enako časa** kot pri poučevanju v razredu. Največ učiteljev *razrednega pouka* je na daljavo porabilo več časa, kot bi ga pri pouku v razredu, za zahtevnejše vsebine (28,1 %) ter vsebine, ki učence pritegnejo (22,4 %). Na *predmetni stopnji* je največ učiteljev na daljavo več časa kot v razredu namenilo obravnavi vsebinam, ki učence pritegnejo (28,1 %) in enostavnejšim vsebinam (25,1 %). Največ srednješolskih učiteljev je, podobno kot učitelji razrednega pouka, več časa namenilo obravnavi zahtevnejših vsebin (20,7 %) oz. vsebin, ki učence pritegnejo (20,2 %).

Tabela 5.1.3.3: Frekvenčna porazdelitev odgovorov treh skupin učiteljev na vprašanje, katerim vsebinam so v času izobraževanja posvetili več časa kot pri pouku v razredu

Katerim učnim vsebinam ste v času izobraževanja na daljavo posvetili več časa kot pri pouku v razredu?	Stopnja poučevanja					
	Razredni pouk		Predmetni pouk		Srednja šola	
	N	%	N	%	N	%
Enostavnejšim vsebinam	397	18,0	886	25,1	206	15,3
Zahtevnejšim vsebinam	620	28,1	517	14,7	278	20,7
Vsebinam, ki učence po navadi bolj pritegnejo	495	22,4	991	28,1	272	20,2
Aktualnim vsebinam	271	12,3	385	10,9	189	14,1
Učnim vsebinam sem posvetil/-a enako časa, kot jim posvetim pri pouku v razredu.	320	14,5	534	15,1	329	24,5
Drugo (napišite):	104	4,7	216	6,1	71	5,3

Desetina učiteljev v osnovni šoli (učitelji RP – 11,3 %, učitelji PP – 10,1 %) in petina učiteljev, ki poučuje v srednji šoli (19,8 %), je obravnavala vse učne vsebine, predvidene za obravnavo v času epidemije (tabela 5.1.3.4). Največ *razrednih učiteljev*, ki **niso obravnavali vseh vsebin**, je izpustilo tiste, ki se v učnih načrtih ponovijo v višjem razredu na zahtevnejši ravni in jih bodo obravnavali takrat (35,7 %). Slaba tretjina (30,8 %) razrednih učiteljev je mnenja, da vsebine, ki so jih pri izobraževanju na daljavo izpustili, niso bistvene in jih zato ne bodo obravnavali, 18,7 % razrednih učiteljev pa bo vsebine, ki jih niso obravnavali, obravnavalo v naslednjem šolskem letu. Tretjina predmetnih učiteljev (33,5 %) bo izpuščene vsebine obravnavala v prihodnjem šolskem letu, dobra četrtna (27,8 %) jih bo obravnavala takrat, kot bi jih obravnavala ponovno,

vendar na zahtevnejši ravni, nekoliko manj kot četrtnina učiteljev (23,2 %) pa presoja, da izpuščene vsebine niso bistvene.

Dobra tretjina *srednješolskih učiteljev* (37,4 %) je preložila vsebine, ki jih niso obravnavali v času epidemije, na naslednje šolsko leto, ostali pa so enakomerno razpršeni po drugih treh kategorijah: petini (19,5 %) se preskočene vsebine ne zdijo bistvene, petina (19,2 %) pa jih bo obravnavala kasneje, na zahtevnejši ravni, v skladu z učnimi načrti za višje letnike.

Tabela 5.1.3.4: Frekvenčna porazdelitev odgovorov treh skupin učencev na vprašanje »Kako razmišljate o vsebinah, ki ste jih v letošnjem letu zaradi izobraževanja na daljavo izpustili?«

	Stopnja poučevanja					
	Razredni pouk		Predmetna stopnja		Srednja šola	
	N	%	N	%	N	%
Te vsebine bom obravnaval/-a v prihodnjem šolskem letu.	413	18,7	1181	33,5	504	37,4
Te vsebine niso bistvene, zato se mi ne zdi usodno, če se učenci z njimi ne seznani.	681	30,8	817	23,2	262	19,5
Izpustil/-a sem vsebine, ki se v učnem načrtu na zahtevnejši ravni ponovijo in bodo obravnavane takrat.	789	35,7	978	27,8	259	19,2
Nisem izpustil/-a nobenih vsebin.	250	11,3	356	10,1	267	19,8
Drugo (napišite):	77	3,5	189	5,4	55	4,1

Podatki, pridobljeni v fokusnih skupinah

Analiza fokusnih skupin z učitelji v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju je pokazala, da je bilo po mnenju večine v fokusnih skupinah sodelujočih učiteljev število ur izobraževanja na daljavo primerljivo s številom ur pouka v šoli, do razlik pa je prihajalo pri realizaciji učnih ciljev.

Učitelji na razredni stopnji so se usmerili v realizacijo ciljev, ki so jih opredelili kot prioritete in bistvene za nadaljnje izobraževanje. Velik poudarek so dali samostojnemu učenju, eksperimentiranju in raziskovanju tistih vsebin, ki jih je bilo mogoče realizirati v naravi. O realizaciji ciljev veliko pove citat učitelja, ki pravi:

»Kar se tiče standardov znanja ob koncu triletja, imamo nekakšen referenčni okvir, mislim, da smo uspeli realizirati vse, gotovo pa je kakovost znanja, predvsem zaradi utrjevanja samega, nekoliko nižja ... in bomo v aktivu 1. in 2. triletja skupaj pregledali, evalvirali in se dogovorili, kako naprej. Kar se tega tiče, smo bili pri realizaciji uspešni, obseg pa je bil gotovo manjši.«

Učitelji na predmetni stopnji so bili mnenja, da so uspeli realizirati predvidene cilje, pri čemer so izbirali predvsem manj zahtevne vsebine oz. takšne, ki zahtevajo manj razlage in služijo motivaciji učencev. O tem govori citat ene izmed intervjuvank:

»Izobraževanje na daljavo daje priložnost za manj vsebine, več samostojnega dela učencev in obenem več dvosmerne komunikacije.«

Učitelji na srednji stopnji so bili mnenja, da jim je realizacija ciljev dobro uspela, pri čemer so bile poti za realizacijo drugačne kot pri pouku, ki poteka v razredu. Izrazili so zelo različne poglede na pridobljeno znanje dijakov, pri čemer ocenjujejo, da so določeni dijaki v znanju napredovali skladno s pričakovanji, pri drugih pa znanje ni bilo takšno, kot bi ga pridobili pri rednem pouku.

Spodbudna je izjava učitelja, ki pravi:

»Padca znanja ni, dijaki so prevzeli odgovornost za svoje znanje.«

Učitelji, ki poučujejo v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS), so bili zelo različnega mnenja glede realizacije ciljev. Polovici učiteljev je cilje uspelo realizirati, polovici pa ne. Pri tem so navedli, da je bila njihova realizacija v veliki meri odvisna od znanja in podpore, ki so jo svojim otrokom lahko dali njihovi starši.

Učitelji dodatne strokovne pomoči (DSP) so cilje realizirali zelo različno. Tri socialne pedagoginje so izrazile, da ciljev, opredeljenih v individualiziranih programih (IP), s področja čustveno-vedenjskih primanjkljajev niso uresničile oz. da ti niso bili prioriteta. Pri izvajanju DSP so jih vodile predvsem potrebe učencev in pomoč, ki so jo ti potrebovali pri šolskem delu. Učenci so potrebovali pogovore o počutju, delu in težavah, s katerimi so se soočali, spodbude za delo ter različne prilagoditve na področju gradiv in ciljev.

Večina učiteljev se je pri izvajanju DSP v veliki meri usmerila v nudenje pomoči pri organizaciji učenja in vzdrževanju čim boljše komunikacije v podporo učenju.

5.1.4 Didaktični pristopi in strategije

Presoja o tem, kakšne pristope in strategije so učitelji in učiteljice uporabljali pri izvajanju izobraževanja na daljavo, smo presojali s štirimi vprašanji, ki so ugotavljala značilnosti nalog/dejavnosti, namenjene učencem, oblike dela, dokazila in usmerjenost aktivnosti na učenca/učenke.

S prvim vprašanjem smo ugotavljali značilnosti nalog oz. dejavnosti, ki so jih za učence pripravljali učitelji in učiteljice. Konkretno nas je zanimalo, kako pogosto se v nalogah/aktivnostih pojavljajo te značilnosti (uporabljena je bila petstopenjska lestvica: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno) (tabela 5.1.4.1). Učitelji in učiteljice *razrednega pouka* so najpogostejše vključevali v svoje naloge/dejavnosti ustvarjalno mišljenje ($\bar{x} = 3,67$), razumevanje prebranega ($\bar{x} = 3,67$) in uporabo naučenega v novih učnih situacijah ($\bar{x} = 3,55$). Najmanj pogosto so bile prisotne različne analize ($\bar{x} = 2,87$). Podobni rezultati so tudi pri predmetnem pouku in srednji šoli. Ugotavljamo, da so naloge

oz. dejavnosti, ki so jih učitelji in učiteljice uporabljali, od učencev najpogosteje zahtevali razumevanje prebranega ($\bar{x} = 3,66$), ustvarjalno mišljenje ($\bar{x} = 3,58$) in uporabo naučenega v novih učnih situacijah ($\bar{x} = 3,55$). Manj pogosto pa so te naloge od učencev zahtevale analize ($\bar{x} = 2,87$).

Tabela 5.1.4.1: Pogostost pojavljanja posameznih značilnosti v nalogah/dejavnostih

Značilnosti nalog/dejavnosti	Stopnja poučevanja											
	Razredni pouk			Predmetna stopnja v OŠ			Srednja šola			Vsota		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Pomnjenje prebranega	3,24	2109	,89	3,04	3335	,99	3,04	1300	1,026	3,10	6744	,97
Rutinsko reševanje za namen utrjevanje snovi	3,48	2116	,69	3,18	3340	,91	3,17	1300	,937	3,27	6756	,87
Razumevanje prebranega	3,67	2122	,73	3,65	3339	,80	3,69	1299	,819	3,66	6760	,78
Uporaba naučenega v novih učnih situacijah	3,55	2116	,74	3,54	3343	,80	3,56	1305	,831	3,55	6764	,79
Uporaba virov	3,12	2121	1,00	3,27	3345	,99	3,44	1307	,968	3,26	6773	,99
Učenje z raziskovanjem	3,34	2119	,80	3,11	3342	,91	3,14	1305	,964	3,19	6766	,89
Analiza (dogodkov, podatkov, situacij itd.)	2,87	2114	,88	2,87	3346	,93	3,12	1303	,952	2,92	6763	,92
Vrednotenje (dogodkov, situacij itd.)	3,05	2116	,88	3,03	3334	,93	3,17	1299	,940	3,06	6749	,91
Interpretacija (podatkov, dogodkov itd.)	3,02	2113	,87	3,09	3341	,92	3,32	1308	,947	3,11	6762	,92
Ustvarjalno mišljenje	3,67	2117	,73	3,55	3343	,86	3,53	1307	,906	3,58	6767	,83

Pri drugem vprašanju nas je zanimalo, v kolikšni meri so učitelji in učiteljice v primerjavi s poukom v razredu spodbujali učence k različnim oblikam dela (tabela 5.1.4.2). Podatki med različnimi stopnjami poučevanja so si zelo podobni. Na vseh treh stopnjah se je bolj oz. občutno bolj povečalo spodbujanje učencev k individualnemu delu. Občutno več kot v razredu je k individualnemu delu spodbujalo največ učiteljev in učiteljic razrednega pouka (48,6 %), nekoliko manj je bilo takih na predmetni stopnji (47 %) in najmanj na srednjih šolah (39,3 %). Srednja šola se od osnovne šole razlikuje tudi v tem, da je na srednji šoli večji odstotek učiteljev in učiteljic, ki so predvsem delo v paru in skupinsko

delo spodbujali enako kot prej v razredu. Pri vseh treh stopnjah poučevanja je bilo občutno manj oz. manj kot v razredu spodbujanja učencev k delu v paru in k skupinskemu delu. Največji upad pri izobraževanju na daljavo je v primerjavi z delom v razredu doživel skupinsko delo, in sicer največ pri razrednem pouku (73,3 %).

Tabela 5.1.4.2: Oblike dela, h katerim so bili spodbujani učenci

Oblike dela			1 – občutno manj kot v razredu	2 – manj kot v razredu	3 – enako kot v razredu	4 – več kot v razredu	5 – občutno več kot v razredu
Razredni pouk	Individualno delo	N	33	48	318	689	1030
		%	1,6	2,3	15,0	32,5	48,6
	Delo v paru	N	1278	647	118	28	6
		%	61,5	31,2	5,7	1,3	,3
	Skupinsko delo	N	1526	448	84	18	5
		%	73,3	21,5	4,0	,9	,2
	Individualno delo	N	30	51	579	1106	1569
Predmetna stopnja		%	,9	1,5	17,4	33,2	47,0
	Delo v paru	N	1821	1053	283	81	17
		%	55,9	32,4	8,7	2,5	,5
	Skupinsko delo	N	2260	690	217	63	25
		%	69,4	21,2	6,7	1,9	,8
	Individualno delo	N	9	29	301	449	511
Srednja šola		%	,7	2,2	23,2	34,6	39,3
	Delo v paru	N	562	422	234	54	11
		%	43,8	32,9	18,2	4,2	,9
	Skupinsko delo	N	645	351	223	45	24
		%	50,1	27,3	17,3	3,5	1,9

Tretje vprašanje nam daje odgovor, katere vrste **izdelkov/dokazil** so učitelji in učiteljice pridobivali v času izobraževanja na daljavo. Izmed 16 najpogostejših vrst izdelkov so jih lahko izbrali do pet (tabela 5.1.4.3). Učitelji in učiteljice *razrednega pouka* so najpogostejše od učencev pridobivali različne praktične izdelke (18,7 %), sledijo rešene naloge v delovnem zvezku (16,8 %), izpolnjeni učni listi (12,2 %), ustni odgovori učenca prek videokonference (9,9 %) in miselni vzorci (9,6 %). Učitelji in učiteljice na *predmetni stopnji* so za razliko od razredne stopnje najpogostejše od svojih učencev zahtevali izpolnjene učne liste (15,2 %), sledijo rešene naloge v delovnem zvezku (12 %), ustni odgovori učenca (11 %), krajši pisni povzetki (9,2 %) in na koncu praktični izdelki (9,1 %). Pri učiteljicah in učiteljih na *srednjih šolah* je slika nekoliko spremenjena. Na srednjih šolah so od učencev najpogostejše zahtevali izpolnjene učne liste (16,7 %), ustne odgovore na vprašanja prek videokonference (14,2 %), krajše pisne povzetke (9,5 %), pisne odgovore na kompleksnejša vprašanja (9,3 %) ter na koncu referate ali seminarske naloge (8,6 %).

Tabela 5.1.4.3: Vrste izdelkov/dokazil, ki so jih pridobivali učitelji in učiteljice od učencev

	Kakšne vrste izdelkov/dokazil pridobivate?	N	%
Razredni pouk	Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	924	9,9
	Rešene naloge v delovnem zvezku	1573	16,8
	Izpolnjen učni list	1139	12,2
	Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	444	4,7
	Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	423	4,5
	Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	896	9,6
	Govorni nastop prek videokonference	522	5,6
	Posnetek govornega nastopa učenca	582	6,2
	Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	114	1,2
	Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	371	4,0
	Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	209	2,2
	Referat ali seminarska naloga	85	,9
	Poročilo o projektu, raziskavi	127	1,4
	Praktični izdelek	1748	18,7
	Raznovrstni skupinski izdelki	7	,1
	Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	73	,8
	Drugo (napišite):	120	1,3
Predmetni pouk	Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	1459	11,0
	Rešene naloge v delovnem zvezku	1589	12,0
	Izpolnjen učni list	2016	15,2
	Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	1223	9,2
	Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	897	6,7
	Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	1074	8,1
	Govorni nastop prek videokonference	490	3,7
	Posnetek govornega nastopa učenca	456	3,4
	Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	355	2,7
	Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	386	2,9
	Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	562	4,2
	Referat ali seminarska naloga	556	4,2
	Poročilo o projektu, raziskavi	344	2,6
	Praktični izdelek	1203	9,1
	Raznovrstni skupinski izdelki	43	,3
	Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	166	1,2
	Drugo (napišite):	473	3,6
Srednja šola	Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	747	14,2
	Rešene naloge v delovnem zvezku	476	9,0
	Izpolnjen učni list	881	16,7
	Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	498	9,5
	Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	492	9,3
	Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	195	3,7
	Govorni nastop prek videokonference	256	4,9

Posnetek govornega nastopa učenca	91	1,7
Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	115	2,2
Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	75	1,4
Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	186	3,5
Referat ali seminarska naloga	452	8,6
Poročilo o projektu, raziskavi	181	3,4
Praktični izdelek	346	6,6
Raznovrstni skupinski izdelki	42	,8
Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	66	1,3
Drugo (napišite):	166	3,2

S četrtem vprašanjem smo ugotavljali, kako pogosto so učitelji in učiteljice usmerjali učence k različnim elementom **aktivnega učenja** (tabela 5.1.4.4). Učitelji in učiteljice *razrednega pouka* so najpogosteje dajali svojim učencem naloge, pri katerih so dobili vsebinske povratne informacije od učitelja ($\bar{x} = 4,36$). Ob tem so pogosto dajali take naloge, da so učenci na podlagi vsebinske povratne informacije izboljševali dosežek ($\bar{x} = 3,89$). Včasih pa so dajali naloge, pri katerih so učenci zbirali raznovrstne dokaze o svojem učenju ($\bar{x} = 3,32$). Zelo podobno so delali tudi učitelji in učiteljice predmetnega pouka. Prav tako so najpogosteje dajali svojim učencem naloge, pri katerih so dobili vsebinske povratne informacije od učitelja ($\bar{x} = 4,34$), ter naloge, pri katerih so učenci na podlagi vsebinske povratne informacije izboljševali dosežek ($\bar{x} = 3,86$). Včasih pa so dajali učencem take naloge, da so lahko oblikovali cilje svojega učenja ($\bar{x} = 3,24$) in zbirali raznovrstne dokaze o svojem učenju ($\bar{x} = 3,23$). Na enak način so delali učitelji in učiteljice na srednjih šolah. Tudi oni so najpogosteje dajali svojim učencem naloge, pri katerih so dobili vsebinske povratne informacije od učitelja ($\bar{x} = 4,29$), ter naloge, pri katerih so učenci na podlagi vsebinske povratne informacije izboljševali dosežek ($\bar{x} = 3,79$). Včasih pa so dajali učencem take naloge, da so lahko oblikovali cilje svojega učenja ($\bar{x} = 3,41$).

Tabela 5.1.4.4: Pogostost usmerjanja učencev k aktivnemu učenju z nalogami

	Stopnja poučevanja											
	Razredni pouk			Predmetna stopnja			Srednja šola			Vsi		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Oblikujejo cilje svojega učenja.	3,15	2102	,94	3,24	3338	,92	3,41	1304	,88	3,24	6744	,92
Oblikujejo kriterije uspešnosti.	3,14	2100	,94	3,15	3332	,92	3,23	1301	,90	3,16	6733	,92
Načrtujejo korake uresničevanja ciljev.	3,14	2086	,95	3,22	3322	,93	3,33	1296	,89	3,21	6704	,93
Zbirajo raznovrstne dokaze (npr. izdelke, refleksije itd.) o učenju.	3,32	2091	,92	3,23	3320	,96	3,18	1294	,96	3,25	6705	,95
Drug drugemu dajejo povratne informacije.	2,52	2095	1,06	2,56	3320	1,04	3,04	1299	1,00	2,64	6714	1,09
Dobijo vsebinske povratne informacije od učitelja.	4,36	2099	,66	4,34	3345	,74	4,29	1298	,71	4,34	6742	,71
Na podlagi vsebinske povratne informacije izboljšujejo dosežke.	3,89	2107	,75	3,86	3341	,79	3,79	1303	,76	3,86	6751	,77
Samostojno vrednotijo svoje izdelke/dokazila o učenju v skladu s kriteriji uspešnosti.	3,15	2097	,96	3,10	3343	,96	3,06	1301	,96	3,11	6741	,96

5.1.5 Vrednotenje znanja

V povezavi z vrednotenjem znanja so učiteljice in učitelji odgovorili na tri vprašanja. V prvem so na petstopenjski lestvici presojali relevantnost različnih dokazil o aktivnem učenju za presojo učenčevega znanja, pri drugem vprašanju so označili dokazila o učenju, ki so jih ocenjevali v času izobraževanja na daljavo, v tretjem pa so navedli načine diferenciacije ocenjevanja znanja, ki so se jih posluževali v času izobraževanja na daljavo.

Kot najbolj **relevantno dokazilo o znanju** učencev pri izobraževanju na daljavo *učitelji na različnih nivojih izobraževanja* (tabela 5.1.5.1) ocenjujejo ustne odgovore učenca na učiteljevo spraševanje prek videokonference ($\bar{x}_{RP} = 3,82$, $\bar{x}_{PP} = 3,77$, $\bar{x}_{SS} = 3,84$) ter govorne nastope učencev prek videokonferenc ($\bar{x}_{RP} = 3,92$, $\bar{x}_{PP} = 3,78$, $\bar{x}_{SS} = 3,81$) (frekvenčne porazdelitve odgovorov učiteljev so v prilogi). Učitelji *razrednega pouka* v povprečju kot relevanten dokaz znanja učenca presojajo še praktične izdelke učencev ($\bar{x} = 3,43$), posnetke govornih nastopov ($\bar{x} = 3,32$) in miselne vzorce, ki jih učenci oblikujejo ob samostojni predelavi učne vsebine ($\bar{x} = 3,31$). Glede relevantnosti krajših pisnih povzetkov predelane vsebine, pisnih odgovorov na zahtevnejša vprašanja, pisnih samorefleksij učenca o učenju, poročil o projektih, posnetkov predstavitev in elektronskih predstavitev, referatov oz. seminarskih nalog, izpolnjenih učnih listov, rešenih nalog v delovnih zvezkih ter elektronskih listovnikov so učitelji v povprečju neodločeni ($2,84 < \bar{x}$

< 3,14), raznovrstni skupinski izdelki pa so v tej skupini učiteljev dobili najnižjo vrednost ($\bar{x} = 2,62$) torej jih razredni učitelji obravnavajo kot najmanj relevantno dokazilo o učenčevem znanju.

Tabela 5.1.5.1: Povprečne ocene relevantnosti posameznih vrst dokazil o učenju za presojo učenčevega znanja treh skupin učiteljev

	Stopnja poučevanja											
	Razredni pouk			Predmetni pouk			Srednja šola			Vsi		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Ustni odgovori učenca na vprašanja prek VK	3,82	2037	,89	3,77	3170	,94	3,84	1260	,89	3,80	6467	,92
Rešene naloge v delovnem zvezku	2,81	2039	,91	3,00	3150	,95	3,11	1232	,91	2,96	6421	,94
Izpolnjen učni list	2,84	2033	,91	3,16	3167	,93	3,29	1249	,92	3,08	6449	,94
Krajši pisni povzetek predelane vsebine	3,12	2015	,91	3,36	3137	,89	3,46	1242	,89	3,31	6394	,91
Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja	3,14	2011	,91	3,48	3140	,92	3,68	1243	,89	3,41	6394	,93
Miselni vzorec	3,31	2020	,93	3,49	3152	,91	3,45	1226	,95	3,43	6398	,93
Govorni nastop prek videokonference	3,92	2039	,84	3,78	3144	,91	3,81	1238	,92	3,83	6421	,89
Posnetek govornega nastopa učenca	3,32	2030	,95	3,21	3127	,98	3,17	1220	1,00	3,24	6377	,98
Pisna samorefleksija učenca o učenju	3,13	2010	,90	3,28	3135	,91	3,27	1223	,95	3,23	6368	,93
Posnetki predstavitev (plakati, zloženke itd.)	3,06	2014	,87	3,11	3120	,87	3,06	1222	,94	3,08	6356	,88
E-predstavitve	3,00	1997	,88	3,12	3119	,88	3,17	1222	,94	3,09	6338	,89
Referat ali seminarska naloga	2,98	2011	,88	3,16	3128	,89	3,45	1242	,93	3,16	6381	,91
Poročilo (o projektu itd.)	3,12	1999	,91	3,33	3123	,89	3,58	1224	,88	3,31	6346	,91
Praktični izdelek	3,43	2040	,91	3,54	3149	,96	3,73	1230	,99	3,54	6419	,96
Raznovrstni skupinski izdelki	2,62	1977	,95	2,75	3103	,96	2,94	1213	1,02	2,75	6293	,98
Elektronski listovnik učenca/ke	2,87	1948	,89	3,00	3073	,92	3,01	1187	,95	2,96	6208	,92
Drugo (napišite):		163			349			126			638	

Učitelji *predmetnega pouka*, poleg ustnega odgovarjanja prek videokonference ter videokonferenčnih govornih nastopov, v povprečju ocenjujejo kot relevantne izkaze učenčevega znanja še praktične izdelke ($\bar{x} = 3,54$), miselne vzorce ($\bar{x} = 3,48$) in praktične odgovore na kompleksnejša vprašanja ($\bar{x} = 3,48$). Relevantnost krajših pisnih povzetkov predelane vsebine in poročil o projektih, raziskavah itd. v povprečju ocenjujejo nekoliko nižje, neodločeni pa so glede referatov oz. seminarskih nalog, elektronskih predstavitev, izpolnjenih učnih listov, rešenih nalog v delovnem zvezku in elektronskih listovnikov. *Srednješolski učitelji* poleg ustnega spraševanja ter govornih nastopov prek

videokonferenc v povprečju obravnavajo kot relevanten izkaz učenčevega znanja še praktične izdelke učencev ($\bar{x} = 3,73$), pisne odgovore učencev na kompleksnejša vprašanja ($\bar{x} = 3,68$), poročila (o projektih, raziskavah itd.) ($\bar{x} = 3,58$), krajše pisne povzetke predelane vsebine ($\bar{x} = 3,46$), referat oz. seminarske naloge ter miselni vzorci ($\bar{x} = 3,45$). Druga dokazila o znanju učencev so srednješolski učitelji z vidika relevantnosti v povprečju ovrednotili bliže oceni, ki kaže neodločenost.

Med tremi skupinami učiteljev obstajajo pomembne razlike v povprečni oceni relevantnosti večine preverjanih dokazil o učenju, čeprav so učinki teh razlik majhni ($d < 0,34$). Učitelji razrednega pouka se od predmetnih učiteljev pomembno razlikujejo v oceni relevantnosti večine dokazil ($12,76 < t < 5,58$, $5019 < df < 5205$, $p = 0,000$), izjemi sta zgolj spraševanje prek videokonference ter posnetki običajnih predstavitev (plakat, zloženka), pri katerih med povprečnima ocenama obeh skupin ni razlik. Učitelji razrednega pouka presojujejo večino dokazil o učenju kot manj relevanten dokaz o učenčevem znanju v primerjavi z učitelji predmetnega pouka, razen govornega nastopa in posnetka govornega nastopa, ki pa ju ocenjujejo kot bolj relevanten dokaz o učenju, kot ju ocenjujejo predmetni učitelji. Obstajajo tudi razlike med predmetnimi učitelji na osnovnih šolah in srednješolskimi učitelji. Srednješolski učitelji ocenjujejo v povprečju kot bolj relevantna dokazila v primerjavi s predmetnimi učitelji v osnovni šoli naslednja dokazila: ustne odgovore na vprašanja prek videokonference, rešene naloge v delovnih zvezkih, izpolnjene učne liste, krajše pisne povzetke predelane učne vsebine, pisne odgovore na kompleksnejša vprašanja, seminarske naloge, poročila o projektih, praktične izdelke in raznovrstne skupinske izdelke (ne glede na to, da nekatera od naštetih dokazil o učenju v nobeni skupini učiteljev v povprečju niso ocenjena kot visoko relevantna). Ker ocena relevantnosti praviloma narašča od razrednih učiteljev prek predmetnih učiteljev v OŠ do učiteljev v SŠ, pomembnost razlik v ocenah razrednih in srednješolskih učiteljev ne navajamo posebej.

Naslednje vprašanje se je nanašalo na to, **kaj učitelji ocenjujejo** v času izobraževanja na daljavo, pri katerem so učitelji izbrali do pet odgovorov. Polovica učiteljev *razrednega pouka* ($N = 2069$) je med petimi možnimi izbiri navedla ustne odgovore na vprašanja prek videokonference, 47,4 % jih je ocenjevalo praktične izdelke, 37,9 % jih je ocenjevalo govorne nastope prek videokonference, 24,5 % jih je ocenjevalo posnetke govornih nastopov učencev, 18,9 % jih je ocenjevalo posredovane pisne odgovore na vprašanja učencev, 16 % jih je ocenjevalo plakate, predstavitve ali zloženke, 15,2 % pa izpolnjene učne liste. 15,6 % učiteljev na razredni stopnji ni izvajalo ocenjevanja v času izobraževanja na daljavo. Največ učiteljev na *predmetni stopnji* ($N = 3255$) je v času izobraževanja na daljavo ocenjevalo ustne odgovore na vprašanja prek videokonference (42,8 %), približno četrtina učiteljev je ocenjevala pisne odgovore na vprašanja, posredovane po e-pošti, v spletno učilnico itd. (26,0 %), referate (24,8 %) ali posnetke praktičnih izdelkov (23,8 %), petina učiteljev (19,8 %) je ocenjevala govorne nastope prek videokonference, okrog 15 % učiteljev je ocenjevalo poročila o projektih, izpolnjene učne liste, plakate in rezultate elektronskih kvizov, desetina učiteljev pa je ocenjevala krajše pisne ali zvočne povzetke naučene učne vsebine, posnetke govornih nastopov, miselne vzorce in rešene naloge v delovnem zvezku. Desetina učiteljev na predmetni stopnji (11,6 %) v času izobraževanja na daljavo ni izvajala ocenjevanja. Največ (61,7 %) *srednješolskih učiteljev* ($N = 1297$) je v času izobraževanja na daljavo ocenjevalo ustne odgovore učencev

prek videokonference. Približno polovica učiteljev je ocenjevala pisne odgovore na vprašanja, posredovane po e-pošti ali v spletno učilnico (47,9 %), in seminarske naloge (42,7 %), tretjina učiteljev (32,3 %) je ocenjevala izpolnjene učne liste, petina pa govorne nastope prek videokonference (22,4 %) ali poročila o projektih (20,8 %). Nekoliko manj kot petina učiteljev je ocenjevala posnetke praktičnih izdelkov učencev (17,9 %) in rezultate elektronskih kvizov znanja (17,0 %). Na srednješolskem nivoju 2,5 % učiteljev v času izobraževanja na daljavo ni izvajala ocenjevanja.

Diferenciacije pri ocenjevanju znanja v času izobraževanja na daljavo (tabela 5.1.5.2) ni izvajalo 11 % srednješolskih učiteljev, 9,4 % učiteljev na predmetni stopnji OŠ in 7,9 % učiteljev razrednega pouka. Dve petini učiteljev *razrednega pouka* (41,6 %) je učencem prilagajalo način ocenjevanja (pisno, ustno, praktično), tretjina je učencem prilagodila termin ocenjevanja (32,6 %), 7,2 % pa jih je prilagajalo dolžino ocenjevanja. Na *predmetni stopnji* je tretjina učiteljev prilagajala način (34 %) in termin (34,2 %) ocenjevanja, 8,6 % pa dolžino ocenjevanja. Podobno je bilo v skupini *srednješolskih učiteljev*, tretjina jih je prilagajala način in termin ocenjevanja (36,4 % oz. 33,2 %), dolžino (trajanje) ocenjevanja pa je prilagajalo nekoliko več učiteljev kot v osnovni šoli (14,0 %).

Tabela 5.1.5.2: Frekvence učiteljev treh stopenj izobraževanja o načinih prilagajanja ocenjevanja znanja

Pri ocenjevanju izvajam diferenciacijo tako, da:	Stopnja poučevanja		
	Razredni pouk	Predmetna stopnja	Srednja šola
	%	%	%
Prilagajam način ocenjevanja	41,6	34,0	36,4
Prilagajam dolžino ocenjevanja	7,2	8,6	14,0
Prilagajam termin ocenjevanja	32,6	34,2	33,2
Ne izvajam diferenciacije ocenjevanja	7,9	9,4	11,0
Drugo (napišite):	10,7	13,8	5,5

Podatki, pridobljeni v fokusnih skupinah

Analiza fokusnih skupin na **področju spremljanja učenja in napredka učencev ter zbiranja dokazov o učenju** je pokazala, da je bilo to pridobivanje zelo raznoliko.

Spremljanje napredka in učenja učencev je na začetku izobraževanja na daljavo na razredni stopnji najpogosteje potekalo s pomočjo fotografij izdelkov in rešenih nalog v delovnih zvezkih, kasneje pa so učenci pošiljali tudi videoposnetke (najpogosteje govorne nastope, pesmice in recitacije, posnetke plesa in skoka v daljino). Učiteljice so v Zoom učilnici oblikovale manjše skupine učencev in se z njimi pogovarjale o izkazanem napredku pri posameznem predmetu.

Na predmetni stopnji so učitelji spremljali učenje in napredek učencev prek različnih e-kanalov, največkrat so bile omenjene spletne učilnice od kvantitativnega spremljanja (števila pregled vstopov, branj, rednosti oddajanja nalog itd.) do kvalitativnega, predvsem prek zbranih dokazov o učenju (zapisi v zvezke, delovne zvezke, izdelki, njihove fotografije, skeni, predstavitev itd.). Več učiteljev je poudarilo, da so jih pri tem nekateri učenci, ki se pri običajnem pouku niso najbolje odrezali, pozitivno presenetili.

Učitelji so pregledali izdelke učencev in jim dali formativne povratne informacije.

O tem govori citat ene izmed učiteljic, ki pravi:

»Za vsako skupino sem dvakrat tedensko napisala, da naj oddajo naloge. Želela sem videti celotne zapise in jih sproti popravljati ter opozoriti na napake. Če so imeli več napak, sem jih pozvala, da pošljejo popravljeno, kar so večinoma tudi naredili. Pri učno šibkejših pa se je izkazalo najbolje, da sem na lastno pest zmenila za učenje 1 : 1.«

Nekateri učitelji navajajo, da so napredek in usvojeno znanje spremljali (od enkrat do večkrat na teden) tudi v obliki kvizov ter znanje preverjali preko videokonferenc, ker se po njihovi presoji pri tem bolj izkažejo vrzeli kot pri pisnem načinu.

V odgovorih učiteljev izstopa preverjanje razumevanja navodil učencev, nekateri pa navajajo tudi medsebojno kolegialno pomoč učencev.

Večina udeležencev je zatrdila, da so dajali prednost spremljanju napredka učencev pred ocenjevanjem, če so le imeli dovolj ocen. Spodbudna je izjava udeleženke, ki pravi:

»Izobraževanje na daljavo je priložnost za več samostojnega učencev in obenem več dvosmerne komunikacije.«

Srednješolski učitelji so spremljali učenje in napredek učencev s pomočjo spletnih učilnic, ki so omogočale shranjevanje izdelkov, ki so spodbujali kreativnost dijakov, medvrstniško vrednotenje in podajanje povratnih informacij, kar je imelo pozitiven učinek na kakovost izdelkov in izboljšanje ocen. O tem govori izjava učitelja:

»Veliko več smo utrjevali kot ocenjevali. Zaradi vsega tega utrjevanja so bile ocene boljše, kajti povratne informacije, ki so jih dobivali dijaki, so pripomogle, da so svoj izdelek izboljšali, nadgradili, da so bili posledično tudi bolje ocenjeni.«

Tudi učiteljice dodatne strokovne pomoči so poročale, da so napredek učencev spremljale sproti pri vsakem srečanju ter tako preverjale, katere naloge so učenci že opravili in katerih še ne. Tri učiteljice so navedle, da so jim učenci rešena učna gradiva pošiljali v pregled pred oddajo učiteljem, pri čemer so jim dale povratne informacije z namenom izboljšanja rešenih gradiv.

Vsi učitelji, ki poučujejo v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS), so poročali, da so učencem podajali povratne informacije sproti, prilagojeno njihovim zmožnostim uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tako poročajo o spremljanju učenčevega dela in napredka prek dnevnih telefonskih klicev, kvizov Google Docs ter na podlagi poslanih dokazov (npr. fotografij izdelkov, rešenih gradiv, ki so jih poslali učenci sami ali ob pomoči staršev). Štiri učiteljice so pri pridobivanju znanja dale tudi kriterije uspešnosti oz. kaj bodo morali znati.

Analiza fokusnih skupin na **področju ocenjevanja znanja**, pri katerem smo učitelje spraševali predvsem po načinih ocenjevanja, je pokazala, da na razredni stopnji pri

učiteljih, vključenih v fokusne skupine, ocenjevanja ni bilo, na predmetni stopnji pa je večina učiteljev ocenjevala le v primeru, če učenci niso imeli dovolj ocen, sicer so le spremljali napredek, preverjali razumevanje in usvojeno znanje. Večinoma so se posluževali ustnega ocenjevanja prek videokonferenc. Izpostavili so, da so se pri ocenjevanju velikokrat izkazali tudi sicer učno šibkejši učenci, ker so dobili več priložnosti, imeli možnost dela 1 : 1, delali sproti, pošiljali dokaze o učenju itd.

Učitelji so v fokusnih skupinah izpostavili, da so se učenci pri ocenjevanju, predvsem predstavitev izdelkov (plakati, prosojnice itd.), prek videokonference počutili bolj varne, ker niso bili neposredno pred razredom, temveč v domačem okolju, in so nastopali samozavestno. S tem imajo zelo dobre izkušnje, naleteli so na dober odziv in tudi ocene so bile visoke. Učenci so sporočali, da je bil ta način zanje bolj sproščen in manj stresen, nekateri so se prav razživali. Nekateri so želeli ocenjevanje na ta način tudi ob vračanju v šolo, kar so jim učitelji omogočili. Ocenjevanje na daljavo učitelji ocenjujejo kot zahtevno zadevo, težko izvedljivo v smislu zagotavljanja potrebnih merskih karakteristik ocenjevanja (npr. objektivnost). Večinoma so ocenjevali le v primeru, če učenci niso imeli dovolj ocen, če se standardi nadgrajujejo in jih lahko ocenijo v naslednjem razredu (npr. ena izmed učiteljic je cilje 8. razreda, ki se ponovijo v 9. razredu in lahko ocenjujejo tam, le preverjala) in seveda v 9. razredu, ker učenci zaključujejo program OŠ. Pri ocenjevanju so premišljeno izbirali standarde znanja, dajali prednost predstavitev izdelkov, ustnim nastopom (npr. pri jezikih je bilo v ospredju preverjanje sporazumevalnih zmožnosti, npr. tema po lastni izbiri itd.).

Spodbudna je izjava udeleženke, ki pravi:

»To obdobje je bilo ustvarjalno. Otroka moraš motivirati, na drugi strani ga moraš nekako povabiti k sebi ... Se pravi, da ni samo branje iz učbenika in neko prepisovanje, ampak da otrok zraven razmišlja, ustvarja in povezuje npr. umetnost z naravoslovjem.«

Tudi v srednji šoli so se učitelji, sodelujoči v fokusnih skupinah, posluževali ocenjevanja v manjši meri, saj so dijaki večinoma že imeli po eno oceno, ki so jo pridobili še v času pouka, ki je potekal v razredu. Zato so ta čas namenili preverjanju in utrjevanju.

Nekaj učiteljev, ki so še morali pridobiti ocene, so te pridobili večinoma na podlagi ustnega ocenjevanja (ocenjevanje govornih nastopov in pisnih izdelkov, npr. pisanje testov, esejev, predstavitev). Na strokovnih šolah pri strokovnih predmetih pa so ocenjevali tudi izdelke učencev, katerim je sledil kviz. Dva učitelja sta izpostavila uporabnost aplikacije Exam.net za pisanje testov oziroma podobnih pisnih izdelkov. Nekaj učiteljev je imelo tudi pomisleke glede izražanja realnega stanja znanja z oceno, pridobljeno na daljavo.

Eden izmed učiteljev je izpostavil tudi zelo hude stiske, ki so jih doživljali nekateri dijaki v času izobraževanja na daljavo, o čemer govori izjava:

»Nekateri dijaki so se izgubili, bili so učno šibki že sicer, tako da so na tem področju naredili individualizirane načrte za pridobivanje ocen, nekaj dijakov je bilo hospitaliziranih, tudi zaradi same stresne situacije, ki je potencirala njihove težave. Nujen je bil dialog s starši, svetovalno službo in razrednikom.«

5.1.6 Varnost in spodbudnost učnega okolja

V okviru varnega in spodbudnega učnega okolja nas je zanimalo, kako pogosto so bili učitelji in učiteljice v stiku s svojimi učenci, kako so izvajali diferenciacijo pri ocenjevanju, prilagajali pouk učencem, ki so potrebovali poseben pristop, ter s kakšnimi stiskami so se učenci obračali nanje.

Pri prvem vprašanju smo ugotavljali pogostost stikov z učenci. Iz podatkov (tabela 5.1.6.1) lahko vidimo, da so bili učitelji in učiteljice v *razrednem pouku* najpogosteje z večino učencev v dnevnem stiku (47,5 %). Sledili so stiki dva- ali večkrat tedensko (32,7 %). Učitelji in učiteljice *predmetne stopnje* so bili najpogosteje v stiku s svojimi učenci dva- ali večkrat tedensko (40,4 %), podobno tudi na *srednji šoli* (52,6 %). Pri učiteljicah in učiteljih predmetne stopnje (33,5 %) in na srednji šoli (29,5 %) so bili na drugem mestu po pogostosti stiki z učenci enkrat tedensko. Gledano v celoti, so bili učitelji najpogosteje v stiku s svojimi učenci dva- ali večkrat tedensko (40,3 %), sledijo stiki enkrat tedensko (26,9 %). Četrtnina učiteljev (25 %) je bila dnevno v stikih s svojimi učenci.

Tabela 5.1.6.1: Pogostost stikov učiteljev z učenci

	Stopnja poučevanja						Skupaj	
	Razredni pouk		Predmetna stopnja		Srednja šola			
Pogostost stikov	N	%	N	%	N	%	N	%
Z večino učencev sem v dnevnem stiku.	1077	47,5	558	15,5	169	12,5	1804	25,0
Z večino učencev sem v stiku dva- ali večkrat tedensko.	741	32,7	1455	40,4	713	52,6	2909	40,3
Z večino učencev sem v stiku enkrat tedensko.	337	14,9	1204	33,5	400	29,5	1941	26,9
Z večino učencev sem v stiku približno na 14 dni.	30	1,3	219	6,1	25	1,8	274	3,8
Z večino učencev sem v stiku enkrat mesečno.	14	,6	52	1,4	11	,8	77	1,1
Drugo (napišite):	69	3,0	110	3,1	38	2,8	217	3,0
Skupaj	2268	100,0	3598	100,0	1356	100,0	7222	100,0

Učitelji so v času izobraževanja na daljavo izvajali **diferenciacijo ocenjevanja** (tabela 5.1.6.2). Pri tem so prilagajali način ocenjevanja, njegovo dolžino in termin. Učitelji in učiteljice *razrednega pouka* so najbolj prilagajali način ocenjevanja (41,6 %) in termin ocenjevanja (32,6 %). Najmanj so prilagajali dolžino ocenjevanja (7,2 %). Med njimi je bilo tudi nekaj takih, ki niso izvajali diferenciacije (7,9 %). Učitelji in učiteljice na predmetni stopnji so najbolj prilagajali termin ocenjevanja (34,2 %) in način ocenjevanja (34 %). Tistih, ki niso diferencirali, je bilo nekoliko več kot na razredni stopnji (9,4 %). Učitelji in učiteljice na srednjih šolah so največkrat prilagajali način ocenjevanja (36,4 %) in termin ocenjevanja (33,2 %). V primerjavi z osnovno šolo jih je več prilagajalo dolžino ocenjevanja (14 %). Na srednji šoli je bilo tudi več takih, ki niso izvajali diferenciacije (11 %). Gledano v celoti, so učitelji največkrat prilagajali način ocenjevanja (36,8 %) in termin (33,5 %). Slaba desetina (9,3 %) učiteljev in učiteljic je prilagajala dolžino ocenjevanja. Med učitelji in učiteljicami je bila tudi slaba desetina (9,3 %) takih, ki niso izvajali diferenciacije.

Tabela 5.1.6.2: Diferenciacija pri ocenjevanju

	Stopnja poučevanja						Skupaj	
	Razredni pouk		Predmetna stopnja		Srednja šola			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prilagajam način ocenjevanja (pisno, ustno, praktično).	798	41,6	1064	34,0	465	36,4	2327	36,8
Prilagajam dolžino ocenjevanja (npr. čas pisanja).	138	7,2	268	8,6	179	14,0	585	9,3
Prilagajam termin ocenjevanja (dogovorjen termin).	625	32,6	1069	34,2	424	33,2	2118	33,5
Drugo (napišite):	206	10,7	430	13,8	70	5,5	706	11,2
Pri ocenjevanju ne izvajam diferenciacije.	151	7,9	294	9,4	141	11,0	586	9,3
Skupaj	1918	100,0	3125	100,0	1279	100,0	6322	100,0

Pri tretjem vprašanju nas je zanimalo, kako so učitelji in učiteljice **pouk prilagajali** učencem, ki so potrebovali poseben pristop (učencem s posebnimi potrebami, priseljencem, učencem Romom, socialno ogroženim, nadarjenim ipd). Zato smo najprej ugotavljali, koliko je učiteljic in učiteljev, ki imajo take učence v razredu (tabela 5.1.6.3). Podatki kažejo, da je 86 % učiteljev in učiteljic poučevalo enega ali več učencev, ki so potrebovali poseben pristop. Največ jih je poučevalo enega do pet takih učencev (53,9 %). Na srednji šoli je največ učiteljev in učiteljic, ki niso imeli učencev, ki bi potrebovali poseben pristop (20,1 %). Na razredni stopnji je največ učiteljev in učiteljic imelo od enega do pet takih učencev (77,3 %), na predmetni stopnji pa je dobra petina učiteljic in učiteljev (22 %) poučevala 11 in več učencev, ki so potrebovali poseben pristop; na srednji šoli je bilo takih učiteljev in učiteljic 17,8 %. Glede na skupno število vključenih učiteljev in učiteljic je več kot polovica (53,9 %) takih, ki poučujejo učence, ki potrebujejo poseben pristop. Veliko je tudi učiteljev in učiteljic, ki poučujejo 6 do 10 omenjenih učencev (17,7 %), in takih, ki poučujejo 11 ali več učencev, ki potrebujejo poseben pristop.

Tabela 5.1.6.3: Število učiteljev, ki so poučevali učence, ki so potrebovali poseben pristop pri poučevanju

	Stopnja poučevanja						Skupaj	
	RP v OŠ		PP v OŠ		SŠ			
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 učencev	312	15,0	355	10,9	262	20,1	929	14,0
1 do 5 učencev	1610	77,3	1366	41,9	605	46,5	3581	53,9
6 do 10 učencev	147	7,1	826	25,3	203	15,6	1176	17,7
11 ali več	15	,7	717	22,0	231	17,8	963	14,5
Vsota	2084	100,0	3264	100,0	1301	100,0	6649	100,0

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako so učitelji, ki poučujejo učence, ki potrebujejo poseben pristop, njim **prilagajali pouk** (tabela 5.1.6.4). Učitelji in učiteljice razrednega pouka so največkrat pri pouku vključevali specialno pedagoginjo (65,2 %). Poleg tega so preverjali razumevanje danih navodil (60,6 %), prilagajali gradiva (59 %) in način poučevanja (51,1 %). Učitelji in učiteljice na predmetni stopnji so poleg vključevanja specialne pedagoginje (61,7 %) prilagajali gradiva (52,5 %), razumevanje danih navodil (52,2 %) in prilagajanje ocenjevanja (49,2 %). Na srednjih šolah je največ učiteljev in učiteljic prilagajalo čas preverjanja nalog (59,9 %), preverjali so razumevanje danih navodil (49,7 %) in prilagajali ocenjevanje (48,1 %).

Tabela 5.1.6.4: Prilagajanje pouka učencem, ki so potrebovali poseben pristop

		Stopnja poučevanja		
		Razredni pouk	Predmetni pouk	Srednja šola
Prilagajam način poučevanja.	N	899	1269	414
	%	51,1	44,0	40,2
Prilagajam gradiva (npr. jezik, ga slikovno podkrepili, označili ključne besede, velikost pisave, obsežnost).	N	1039	1515	357
	%	59,0	52,5	34,7
Preverjam razumevanje danih navodil.	N	1067	1505	512
	%	60,6	52,2	49,7
Prilagajam čas (reševanja nalog, preverjanja).	N	758	1410	617
	%	43,0	48,9	59,9
Prilagajam ocenjevanje.	N	645	1419	495
	%	36,6	49,2	48,1
Vključujem specialno pedagoginjo in učitelje, ki so še posebej zadolženi za delo z določenim otrokom.	N	1148	1779	213
	%	65,2	61,7	20,7
Ničesar ne prilagajam.	N	13	63	37
	%	,7	2,2	3,6

S petim vprašanjem smo ugotavljali, s kakšnimi **stiskami** so se na učitelje obračali njihovi učenci (tabela 5.1.6.5). Na učitelje in učiteljice so se učenci največkrat obračali v zvezi s težavami glede osamljenosti (53,2 %), sledile so stiske v povezavi s težavami dostopnosti do računalnika (50,9 %). Na predmetni stopnji so se največkrat obračali v zvezi z dostopnostjo do računalnika (44,7 %) in s težavo glede opravljanja vseh zadolžitev (43,2 %). Na srednješolske učitelje in učiteljice so se učenci največkrat obračali zaradi težav z izpolnjevanjem vseh zadolžitev (53 %) in s težavami glede dostopnosti do računalnika (46,6 %).

Tabela 5.1.6.5: Stiske, s katerimi so se učenci obračali na učitelje

		Stopnja poučevanja		
		Razredni pouk	Predmetni pouk	Srednja šola
Da nimajo dostopa do računalnika, ker je v družini samo en računalnik.	N	892	1208	450
	%	50,9	44,7	46,6
Da nimajo prostora za učenje.	N	164	247	133
	%	9,4	9,1	13,8
Da nimajo podpore staršev pri učenju	N	333	431	86
	%	19,0	15,9	8,9
Da so starši od učenca terjali, da varuje sorojence.	N	82	211	130
	%	4,7	7,8	13,5
Da so učenci osamljeni (se ne družijo s sošolci).	N	931	845	277
	%	53,2	31,3	28,7
Da ne razumejo navodil.	N	457	1037	325
	%	26,1	38,4	33,6
Da težko opravijo vse zadolžitve.	N	428	1169	512
	%	24,4	43,2	53,0
Drugo (napišite):	N	175	697	251
	%	10,0	25,8	26,0
Name se v zvezi s tem ni obrnil nihče.	N	304	383	86
	%	17,4	14,2	8,9

Podatki, pridobljeni v fokusnih skupinah

Analiza fokusnih skupin z učitelji v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju je glede **pogostosti stikov in načina komuniciranja** pokazala, da je bilo to zelo različno.

Učitelji razrednega pouka so vzpostavljali stik z učenci predvsem prek staršev, pogostost stikov pa je bila odvisna od dogovorov na ravni šole in dogovorov med učitelji in starši.

Učitelji predmetne stopnje so sporočili, da je bila pogostost stikov z učenci odvisna od predmeta, razreda in velikosti šole, npr. videokonference so potekale od enkrat do trikrat tedensko. Učitelji so načine komunikacije sprti prilagajali potrebam učencev.

Najpogostejše so bili v stiku z učenci učitelji NIS in učitelji DSP, ki so poročali o dnevni stiki. Pri tem so uporabljali različne načine komuniciranja (telefon, sms, e-pošta) in posredovanja učnih gradiv (tudi dostavljanje tiskanega gradiva na dom s sodelovanjem prostovoljcev, šolskih hišnikov, po navadni pošti).

Analiza fokusnih skupin na **področju prilagoditev pouka učencem**, ki so potrebovali poseben pristop, je pokazala, da so ključno vlogo odigrali razredniki, svetovalni delavci,

računalničarji, učitelji dopolnilnega in dodatnega pouka ter učitelji dodatne strokovne pomoči.

Učitelji razrednega pouka so pri izvajanju prilagoditev v največji meri izpostavili pomen enotnega dajanja navodil vsem učencem, prilagajanje vsebin učencem z učnimi težavami in pripravo različnih izzivov ter dodatnih dejavnosti za učno zmožnejše učence. Najpogosteje so prilagajali obseg snovi. Učenci z odločbami so bili v dnevnem stiku s svetovalnimi delavkami oz. učitelji dodatne strokovne pomoči, s katerimi so se glede prilagoditev dnevno usklajevali in sodelovali tudi učitelji.

V primeru ene šole so se na ravni šole dogovorili, da bodo skupini učencev z učnimi težavami, ki je bila v prvih dveh tednih dokaj neodzivna, učencem pomagali učitelji podaljšanega bivanja, ki so bili sicer manj obremenjeni. Z učenci so vzpostavili dnevni stik preko Zooma ali telefona, ki je običajno trajal od 30 do 45 minut, učitelji DSP pa so zanje pripravili ustrezne prilagoditve (npr. dodatno razlago, krajšanje obsega naloge, prilagajanje vsebin, pogostejšo uporabo slikovnega gradiva in animacij), kar ilustriramo z izjavo učiteljice:

»Vse skupaj sem poskušala vzeti kot novo priložnost in povezati z življenjem, kakršnega so imeli učenci doma. Želela sem jih tudi spodbuditi, da so okrepili stik s starši. Veliko konkretnih materialov smo uporabljali, mogoče res več kot v razredu.«

Učitelji so bili pri izbiri dodatnih nalog in prilagoditev v veliki meri pozorni na to, da so bile naloge zastavljene tako, da so jih učenci lahko v čim večji meri izvajali samostojno, pri čemer so material za njihovo izvedbo lahko našli v domačem okolju.

Dva učitelja sta spregovorila tudi o prilagoditvah, ki so bile potrebne za učence priseljence. Učitelja sta zanje enkrat tedensko organizirala srečanja prek Zooma ali Messengerja, ki so bila namenjena dodatni razlagi snovi in krepitvi znanja slovenskega jezika.

Večina učiteljev v fokusnih skupinah je izpostavila pomen sodelovanja s starši, ki je v tem starostnem obdobju neizogibno, pri čemer so pogosto pomoč in dodatne spodbude potrebovali prav oni.

Učitelji predmetnega pouka so pri izvajanju prilagoditev najprej izpostavili, da se je ob izobraževanju na daljavo pokazalo, da je v učnih načrtih veliko snovi, ki bi jo bilo mogoče nekoliko zmanjšati in nameniti več časa tistim vsebinam in ciljem, ki bolj pritičejo temu načinu izobraževanja. Ob tem je eden od učiteljev izpostavil, da je skušal zagotoviti bolj »splošne ure«, odstopanja pa reševati v okviru dodatnega in dopolnilnega pouka.

Glede organizacije izobraževanja na daljavo so učitelji izpostavili, da so bili v prvih dneh precej neusklajeni, kasneje pa so se začeli usklajevati, bodisi na ravni aktiva ali na ravni šole – ponekod so za ta namen prejeli enotna navodila ravnatelja/-ice.

Učitelji so več pozornosti namenili učno šibkejšim učencem, ki so bili zaradi tehničnih težav in neusposobljenosti staršev za delo s tehnologijo lahko celo več tednov povsem neodzivni. Ko je učiteljem z njimi uspelo vzpostaviti stik, je sodelovanje potekalo po

različnih kanalih, tudi z video klici. Poleg tega so na nekaterih šolah vzpostavili sodelovanje z učitelji dodatne strokovne pomoči.

Ponekod so tretji ali četrti teden začeli izvajati dodatni in dopolnilni pouk, pri katerem so imeli učno šibkejši in učno zmožnejši dodatno priložnost za učenje v okviru njihovih zmožnosti.

Po pripovedovanju učiteljev so na nekaterih šolah pri učencih in tudi starših z anketami sproti preverjali, kako poteka izobraževanje na daljavo. Anketiranci so menili, da bi se morali za naslednjič bolje pripraviti in organizacijo do neke mere poenotiti, bodisi ZRSŠ ali MIZŠ.

Podporo učencem pri izobraževanju na daljavo so učencem v največji meri zagotavljali razredniki, računalničarji, učitelji dopolnilnega in dodatnega pouka ter učitelji dodatne strokovne pomoči, ki so učencem dajali ključno oporo. Ponekod so se z učitelji dodatne strokovne pomoči že prvi teden po e-pošti povezali z razrednikom ali učiteljem predmeta in se dogovorili, kaj naj bi se otrok naučil in kateri model dela ter način komunikacije (Skype, video klici, Google Docs) bi bila najustreznejša. Na nekaterih šolah so izvajali dodatni strokovni pouk po urniku, ki je veljal pred pandemijo. Pomembno vlogo so opravljal šolski računalničarji, ki so reševali tehnične težave pri dostopu do gradiv in komunikaciji.

Učitelji so poročali tudi o tem, da zaradi slabše odzivnosti učencev začeli kombinirati samostojno učenje na daljavo in videokonferenčne učne ure (Zoom, Teams). Te so organizirali glede na možnosti (manjše šole lahko večkrat) po nekem obdobju, npr. vsak teden, na dva tedna ali drugače. Te ure so posneli, da so se učenci lahko vračali k ponovnemu ogledu (učitelji so spremljali ogleda in o tem obveščali učence). Poudarili so, da so ta srečanja in povratna informacija o ogledih posnetkov prispevali k večji motivaciji in odzivnosti učencev. Včasih pa so videokonference organizirali zato, da so učitelji preverjali razumevanje navodil ali razpravljali o gradivu, ki so ga učenci pregledali pred tem.

Učitelji so izrazili, da bi »e-prostor« lahko uporabili za nalaganje gradiv tudi sedaj, ko teče pouk zopet v šolah, in bi tako namenili več časa pogovoru z učenci.

Učitelji v srednjih šolah so pri izvajanju prilagoditev izpostavili predvsem pomen in vlogo razrednikov in svetovalnih delavcev, ki so bdeli nad dijaki in še posebej skrbeli za manj odzivne.

Dijaki so dajali podporo in pomoč tudi drug drugemu, o čemer govori izjava učitelja:

»Dijaki so se medsebojno začeli zelo povezovati, dijaki višjih letnikov so pomagali nižjim.«

Večina učiteljev, ki poučujejo v šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS), je poročala, da so pri navezovanju stikov z učenci, pri pripravi gradiv in dodatni razlagi učne snovi učencem dajali individualno podporo s pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Ob uporabi že utečenih prilagoditev

v okviru dobre poučevalne prakse, upoštevajoč specialno metodiko in didaktiko pri delu z učenci v NIS, so trije učitelji učencem učne vsebine dodatno predstavili v okviru temeljnih znanj ob pomoči predstavitve na prosojnicah. Predstavitve so bile nazorne, zajemale so manjši obseg nalog in bile opremljene so z zvočnim posnetkom.

Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči je za učence, ki potrebujejo posebne pristope, navedla naslednje prilagoditve: prilagoditev učnega gradiva (zmanjšanje obsega in količine nalog), priprava povzetkov daljših besedil in poenostavitev navodil (jasnejši in preglednejši zapis).

Zanimiva je praksa ene izmed šol, ki je v okviru prakse študentov te vključila v podporo učencem.

5.1.7 Prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo

Zaznavanje prednosti in izzivov izobraževanja na daljavo smo ugotavljali s tremi vprašanji. Prvo se je nanašalo na težave, ki so jih imeli učiteljice in učitelji v času epidemije, drugo se je nanašalo na prednosti izobraževanja na daljavo, tretje pa je preverjalo, katere od sprememb, ki so jih učitelji uvedli tekom izobraževanja na daljavo, bodo ohranili pri pouku v razredu tudi v prihodnosti.

Večina povprečnih ocen v vseh treh skupinah učiteljev ob vseh trditvah, ki se nanašajo na potencialne **težave v času izobraževanja na daljavo**, je nižjih od vrednosti 3 (tabela 5.1.7.1), ki predstavlja neodločenost (»niti mi predstavlja težavo, niti mi ne predstavlja težave«), kar pomeni, da učitelji ocenjevanih težav večinoma ne zaznavajo (tabela frekvenčnih porazdelitev je v prilogi). Izjemi sta dve trditvi, prva se nanaša na natančnost sporazumevanja, druga pa na dosegljivost učencev. Vse tri skupine učiteljev v povprečju menijo, da je natančno sporazumevanje prek računalnika zahtevnejše od sporazumevanja v živo, pri čemer dosegajo najvišjo povprečno oceno učitelji razrednega pouka ($\bar{x} = 3,94$), sledijo učitelji na predmetni stopnji ($\bar{x} = 3,84$), nato srednješolski učitelji ($\bar{x} = 3,64$). Dosegljivost (nekaterih) učencev je težava predvsem z vidika učiteljev predmetnega pouka ($\bar{x} = 3,57$) in srednješolskih učiteljev ($\bar{x} = 3,58$).

Tabela 5.1.7.1: Povprečne vrednosti ocen treh skupin učiteljev na lestvicah strinjanja s trditvami o težavah v času izobraževanja na daljavo

	Stopnja poučevanja											
	Razredni pouk			Predmetni pouk			Srednja šola			Vsi		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Nimam zagotovljene podporne tehnologije (računalnik, kamera itd.).	2,42	2036	1,29	2,22	3171	1,24	2,18	1263	1,21	2,28	6470	1,26
Nimam ustreznega prostora za delo.	2,25	2036	1,25	2,25	3163	1,27	2,18	1259	1,23	2,24	6458	1,26
Nisem vešč/-a digitalnih orodij za namene poučevanja.	2,72	2032	1,11	2,39	3167	1,11	2,23	1259	1,06	2,46	6458	1,12
Nekaterih učencev na daljavo ne morem doseči.	2,77	2034	1,29	3,57	3170	1,19	3,58	1263	1,16	3,32	6467	1,27
Spremembe so prehitre in jim ne morem slediti.	2,52	2033	1,06	2,50	3159	1,06	2,33	1262	1,04	2,48	6454	1,06
Težje se je natančno sporazumeti prek računalnika kot v živo.	3,95	2008	1,04	3,84	3137	1,09	3,64	1244	1,19	3,83	6389	1,10
Drugo		115			213			88			416	

V nadaljevanju so učitelji označili strinjanje s potencialnimi **prednostmi oz. priložnostmi** izobraževanja na daljavo. Vse vrednosti povprečnih ocen strinjanja treh skupin učiteljev s trditvami, ki se nanašajo na potencialne prednosti izobraževanja na daljavo, so višje od vrednosti 3, ki nakazuje stanje neodločenosti (»se niti ne strinjam, niti se strinjam«) (tabela 5.1.7.2), torej učitelji v vseh treh skupinah zaznavajo nekatere prednosti izobraževanja na daljavo v primerjavi s poučevanjem v razredu. Učitelji *razrednega pouka* so najvišje povprečje dosegli ob trditvi, da so spremenili pogled na to, kaj je zares pomembno, da učenec zna ($\bar{x} = 3,64$). Strinjali so se tudi s trditvijo, da so pri poučevanju na daljavo bolj ustvarjalni ($\bar{x} = 3,61$), ter s trditvijo, da so nekatere učence v času izobraževanja na daljavo bolje spoznali ($\bar{x} = 3,58$). V povprečju so se strinjali tudi s trditvami, da učence v večji meri kot prej (v razredu) obravnavajo kot partnerje ($\bar{x} = 3,48$), v večji meri zaupajo v zmožnosti učencev ($\bar{x} = 3,43$), spremenili pa so pogled na učenje in poučevanje ($\bar{x} = 3,39$). Podobno visoke so tudi povprečne ocene učiteljev na predmetni stopnji osnovne šole ter povprečne ocene srednješolskih učiteljev. Razlike med učitelji razrednega pouka in učitelji predmetne stopnje so pomembne na treh lestvicah. Na lestvicah »Spoznal sem, da lahko bolj zaupam učencem« ($t = 3,76$, $df = 5200$, $p = 0,000$) in »Sedaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec zna« ($t = 10,91$, $df = 5174$, $p =$

0,000) so višje povprečje dosegli učitelji razrednega pouka, na lestvici »Nekatere učence sem bolje spoznal« pa so višjo povprečno oceno dosegli učitelji predmetne stopnje ($t = -5,04$, $df = 5202$, $p = 0,000$). Pomembne so tudi nekatere razlike med učitelji predmetne stopnje in *srednješolskimi učitelji*. Srednješolski učitelji se v povprečju manj kot njihovi kolegi na predmetni stopnji strinjajo s trditvami »Nekatere učence sem bolje spoznal« ($t = 7,91$, $df = 4436$, $p = 0,000$), »Spremenil sem pogled na poučevanje« ($t = 3,39$, $df = 4431$, $p = 0,001$) in »Sedaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec zna« ($t = 6,41$, $df = 4405$, $p = 0,000$).

Tabela 5.1.7.2: Tabela povprečnih ocen strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na priložnosti izobraževanja na daljavo treh skupin učiteljev

	Stopnja poučevanja											
	Razredni pouk			Predmetni pouk OŠ			Srednja šola			Vsi		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Spoznal/-a sem, da lahko bolj zaupam v zmožnosti učencev.	3,43	2035	,87	3,33	3167	,87	3,29	1265	,90	3,35	6467	,88
Učence v večji meri obravnavam kot partnerje na poti do znanja.	3,48	2020	,82	3,47	3168	,84	3,48	1263	,89	3,47	6451	,85
Pri poučevanju na daljavo sem še bolj ustvarjal/en/-na.	3,61	2033	,89	3,60	3166	,90	3,56	1263	,94	3,60	6462	,91
Nekatere učence sem bolje spoznal/-a.	3,58	2031	,98	3,72	3173	,96	3,46	1265	1,01	3,62	6469	,98
Spremenil/-a sem pogled na učenje in poučevanje.	3,39	2038	,93	3,34	3167	,93	3,23	1266	,98	3,34	6471	,94
Zdaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec/učenka zna.	3,64	2023	,96	3,34	3153	,96	3,13	1254	,98	3,39	6430	,98
Drugo (napišite):		95			181			65			341	

Razredni učitelji ($N = 2011$) so na vprašanje, katere **pristope**, ki so jih uporabljali v času izobraževanja na daljavo, bodo **ohranili tudi v času po epidemiji** (tabela 5.1.7.3), torej pri poučevanju v razredu, najbolj množično (60,5 %) izbrali »ustvarjanje posnetkov za učence«, tretjina jih bo ohranila sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju, nekoliko več kot četrtnina učiteljev pa bo razširilo nabor izdelkov/dokazil učencev o učenju, ki jih bodo ocenjevali. Polovica učiteljev na *predmetni stopnji* ($N = 3145$) bo ohranila v prihodnosti sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju, nekaj manj kot polovica jih bo še naprej ustvarjalo posnetke o učni vsebini za učence, tretjina jih bo še naprej objavljala vsebine za učence na svoji spletni strani, dobra četrtnina učiteljev pa bo povečala nabor dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali.

Tabela 5.1.7.3: Prikaz procentov odgovorov učiteljev na različnih nivojih izobraževanja na vprašanje o tem, katere pristope, ki so jih uporabili med izobraževanjem na daljavo, bodo ohranili tudi pri pouku v razredu

Trditev	Stopnja		
	Razredni pouk	Predmetni pouk	Srednja šola
Povečal/-a bom nabor izdelkov/dokazil o učenju, ki jih bom ocenjeval/-a.	27,9 %	28,8 %	29,8 %
Ohranil/-a bom ustvarjanje posnetkov za učence za različne namene (npr. ponovni ogled razlage, utrjevanje snovi itd.).	60,5 %	46,2 %	35,8 %
Ohranil/-a bom sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	31,0 %	50,2 %	65,5 %
Ohranil/-a bom učne ure na daljavo.	7,6 %	10,7 %	18,7 %
Ohranil/-a bom objavljane vsebin na svoji spletni strani.	18,9 %	30,7 %	34,4 %
Učenci in učenke bodo zbirali dokazila o učenju v listovnik.	8,4 %	9,2 %	7,4 %
Drugo (napišite):	3,9 %	5,9 %	4,3 %
Ohranil/-a ne bom nobenega pristopa.	12,5 %	10,4 %	7,6 %

Največ učiteljev v *srednješolskem izobraževanju* (N = 1260) bo po koncu epidemije v svojem pouku ohranila sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju (65,5 %), tretjina jih bo še naprej ustvarjala posnetke za učence, objavljala pa bo tudi vsebine za učence na svoji spletni strani, nekaj manj kot tretjina (29,8 %) pa jih bo na temelju izkušnje izobraževanja na daljavo razširila nabor dokazil o učenju, ki jih bo ocenjevala.

Nobene spremembe v svoj pouk po koncu epidemije ne bo vneslo 12,5 % učiteljev razrednega pouka, 10 % učiteljev na predmetni stopnji in 7,6 % učiteljev na srednješolskem nivoju.

5.1.8 Usposobljenost za izobraževanje na daljavo

Samooceno usposobljenosti za izobraževanje na daljavo smo preverjali z dvema vprašanjema. V prvem so učiteljice in učitelji na štiristopenjski opisni lestvici označili, kako vešči so v trenutku odgovarjanja uporabe različnih orodij in didaktičnih strategij izobraževanja na daljavo, drugo vprašanje pa se je nanašalo na njihove potrebe in želje, katerih izpolnitev bi jim omogočila učinkovito in avtonomno izvajanje poučevanja na daljavo.

Iz rezultatov je razvidno, da učiteljice in učitelji na vseh nivojih izobraževanja v veliki večini (% > 65) samostojno, pa čeprav s težavami, **obvladajo vse preverjene kategorije** (5.1.8.1). Največ jih uporablja vsaj en *videokonferenčni sistem* (razredni pouk 89 %, predmetni pouk 91 %, srednja šola 94,7 %), bodisi samostojno in brez težav (večina), bodisi samostojno, a s težavami. *Spletna učna okolja* samostojno obvlada več kot 80 % predmetnih in srednješolskih učiteljev (manjšina s težavami) in nekoliko manj učiteljev razrednega pouka (68,2 %). Rezultati so visoki tudi v drugih preverjenih kategorijah, z izjemo dveh, v katerih pa se pojavlja okrog tretjina učiteljev, ki preverjene veščine nima: *izdelava posnetkov z razlago učnih vsebin* ter *snemanje in deljenje spletnih predavanj*. 31,3 % učiteljev razrednega pouka, 29 % učiteljev predmetnega pouka in 29,9 % učiteljev na srednjih šolah ne zna narediti posnetka z razlago učnih vsebin ali ga naredi le s pomočjo drugega, 46,5 % učiteljev razrednega pouka, 38,9 % učiteljev predmetnega pouka in 36,6

% srednješolskih učiteljev pa je označilo, da ne znajo samostojno snemati in z učenci deliti svojih spletnih predavanj.

Tabela 5.1.8.1: Samoocena veščin uporabe digitalnih tehnologij za namene izobraževanja na daljavo

Ocenite, kako vešči ste v tem trenutku:		1 – tega ne znam narediti	2 – to naredim le s pomočjo drugega	3 – to naredim samostojno, vendar s težavami	4 – to naredim samostojno, brez težav
Razredni pouk	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	2,3 %	8,8 %	19,0 %	70,0 %
	... uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)	14,5 %	17,3 %	23,3 %	44,9 %
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	10,5 %	12,8 %	27,5 %	49,2 %
	... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin	11,6 %	19,7 %	26,7 %	41,9 %
	... snemanja in deljenja spletnih predavanj	22,1 %	24,4 %	25,4 %	28,2 %
	... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine	1,3 %	6,3 %	21,9 %	70,4 %
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo	2,9 %	8,1 %	28,2 %	60,7 %
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	3,9 %	10,2 %	30,8 %	55,1 %
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	2,2 %	8,9 %	35,0 %	53,8 %
Predmetni pouk v OŠ	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	2,1 %	6,9 %	15,7 %	75,3 %
	... uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)	8,3 %	10,0 %	19,6 %	62,0 %
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	7,5 %	8,5 %	24,3 %	59,6 %
	... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin	13,3 %	15,7 %	25,9 %	45,1 %
	... snemanja in deljenja spletnih predavanj	20,0 %	18,9 %	25,8 %	35,4 %
	... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine	1,8 %	3,7 %	17,6 %	76,9 %
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo	3,2 %	5,6 %	24,1 %	67,1 %
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	4,6 %	7,2 %	27,0 %	61,2 %
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	2,9 %	7,1 %	33,8 %	56,3 %
Srednja šola	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	1,3 %	3,9 %	13,6 %	81,1 %
	... uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)	4,4 %	7,0 %	16,4 %	72,2 %
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	6,0 %	6,4 %	21,3 %	66,3 %

... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin	14,1 %	15,8 %	26,2 %	44,0 %
... snemanja in deljenja spletnih predavanj	18,0 %	18,6 %	22,1 %	41,3 %
... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine	1,2 %	3,7 %	18,3 %	76,8 %
... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo	2,8 %	5,1 %	22,5 %	69,6 %
... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	5,3 %	5,6 %	24,7 %	64,4 %
... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	4,9 %	7,7 %	31,6 %	55,8 %

Iz rezultatov (tabela 5.1.8.2) je razvidno, da med učitelji, ki poučujejo na različnih stopnjah izobraževanja, obstajajo v njihovih **potrebah**, katerih izpolnitev bi jim omogočila avtonomno in učinkovito izvajanje izobraževanja na daljavo, nekatere podobnosti. Zelo visok odstotek odgovorov je v kategoriji, ki se nanaša na »usposabljanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev učenja in poučevanja na daljavo« (učitelji razrednega pouka 55,7 %, učitelji predmetnega pouka 43,6 %, srednješolski učitelji 41,8 %). Prav tako v vseh treh skupinah učitelji izpostavljajo potrebo po izmenjavi dobrih praks (razredni pouk 42,1 %, predmetni pouk 42,6 %, srednja šola 40,9 %). Približno dve petini osnovnošolskih in dobra tretjina srednješolskih učiteljev potrebujejo čas, da se prilagodijo zahtevam izobraževanja na daljavo in najdejo svoj pristop. Učitelji predmetne stopnje v OŠ in srednješolski učitelji bi potrebovali tudi višjo odzivnost učencev pri poučevanju na daljavo (predmetni pouk 53,3 %, srednja šola 49,8 %). Približno tretjina učiteljev v osnovni šoli in četrtna srednješolskih učiteljev bi za izvajanje izobraževanja na daljavo potrebovala kakovostne videoposnetke zahtevnejših učnih vsebin (razredni pouk 33,2 %, predmetni pouk 29,3 %, srednja šola 24 %).

Tabela 5.1.8.2: Frekvenčna distribucija izobraževalnih potreb treh skupin učiteljev za namene izobraževanja na daljavo

Kaj še potrebujete, da bi povsem suvereno in učinkovito uporabljali digitalno tehnologijo, tako za namene izobraževanja na daljavo kot za pouk v razredu?	Stopnja izobraževanja		
	Razredni pouk	Predmetni pouk	Srednja šola
Potrebujem čas, da se prilagodim in najdem svoj pristop.	42,9 %	39,3 %	36,8 %
Potrebujem natančna priporočila o poučevanju.	26,1 %	22,7 %	18,9 %
Potrebujem izobraževanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev učenja in poučevanja na daljavo.	55,7 %	43,6 %	41,8 %
Potrebujem izobraževanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev učenja in poučevanja v razredu.	17,1 %	17,0 %	15,2 %
Potrebujem posnetke zahtevnejših učnih vsebin, da bi si jih lahko učenci ogledali večkrat.	33,2 %	29,3 %	24,0 %
Potrebujem večjo odzivnost učencev pri izobraževanju na daljavo.	23,4 %	53,3 %	49,8 %
Potrebujem zaupanje ravnatelja v mojo strokovno avtonomijo.	5,0 %	6,3 %	7,6 %
Potrebujem zaupanje staršev v strokovnost mojega dela.	9,2 %	12,1 %	8,3 %
Potrebujem izmenjavo primerov dobrih praks.	42,1 %	42,6 %	40,9 %
Potrebujem podporo, pomoč in dialog s sodelavci.	16,7 %	14,3 %	12,5 %
Drugo	4,5 %	5,9 %	7,7 %

5.1.9 Sodelovanje

Doživljanje sodelovanja učiteljic in učiteljev z različnimi deležniki smo preverjali s šestimi trditvami, o katerih so se udeleženci raziskave izrekli na petstopenjski lestvici.

Povprečne ocene na vseh lestvicah **sodelovanja** v vseh treh skupinah učiteljev (tabela 5.1.9.1) so visoke, praviloma presegajo vrednost 4 (»drži«), izjema je lestvica, ki se nanaša na doživljanje pritiskov ravnatelja, pri kateri je povprečna vrednost nekoliko pod vrednostjo 2 (»ne drži«), kar prav tako pomeni dober rezultat.

Tabela 5.1.9.1: Povprečne vrednosti ocen treh skupin učiteljev na lestvicah sodelovanja z različnimi deležniki

Ocenite stopnjo strinjanja s trditvami.	Stopnja poučevanja (3 skupine)											
	Razredni pouk			Predmetni pouk v OŠ			Srednja šola			Vsi		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
S kolegi v aktivu dobro sodelujem.	4,53	2071	,67	4,44	3238	,70	4,19	1285	,79	4,42	6594	,72
S kolegi na šoli (tudi tistimi izven aktiva) dobro sodelujem.	4,18	2062	,78	4,24	3240	,71	4,04	1288	,78	4,18	6590	,75
Pri izobraževanju na daljavo imam podporo ravnatelja/-ice.	4,33	2065	,84	4,34	3240	,84	4,28	1285	,85	4,32	6590	,84
Ravnatelj/-ica me motivira pri izvajanju izobraževanja na daljavo.	4,05	2068	,97	4,05	3222	,98	3,98	1277	1,00	4,04	6567	,98
Pri izobraževanju na daljavo sem deležen/-na različnih pritiskov ravnatelja/-ice.	1,78	2066	,95	1,82	3236	1,01	1,82	1286	1,00	1,81	6588	,99
Sodelovanje s starši v času izobraževanja na daljavo je dobro.	4,30	2067	,65	3,88	3240	,74	3,47	1282	,87	3,93	6589	,79
Motivacija učencev je v času izobraževanja na daljavo visoka.	3,25	2068	,87	2,89	3245	,88	2,92	1287	,92	3,01	6600	,90

V času izobraževanja na daljavo so učiteljice in učitelji *razrednega pouka* dobro sodelovali s kolegi iz aktiva ($\bar{x} = 4,53$) ter z ostalimi kolegi na šoli ($\bar{x} = 4,18$), imeli so podporo ravnatelja ($\bar{x} = 4,33$), ki je deloval motivacijsko ($\bar{x} = 4,05$). Pritiskov ravnatelja niso doživljali ($\bar{x} = 1,78$), sodelovanje s starši je bilo v povprečju dobro ($\bar{x} = 4,30$), le motivacijo učencev za izobraževanje na daljavo ocenjujejo v povprečju nekoliko nižje ($\bar{x} = 3,25$). Visoke, vendar v primerjavi z učitelji razrednega pouka na nekaterih spremenljivkah pomembno nižje, ocene sodelovanja so v povprečju dali učitelji *predmetne stopnje* v osnovni šoli. Pomembno nižje so njihove ocene na lestvici sodelovanja v aktivu ($t = 4,67$, $df = 5037$, $p = 0,000$), nekoliko višja pa je njihova povprečna ocena sodelovanja v kolektivu ($t = -2,84$, $df = 5300$, $p = 0,005$). Nižja je tudi povprečna ocena sodelovanja s starši ($t = 20,67$, $df = 5305$, $p = 0,000$) in ocena motivacije učencev v času izobraževanja na daljavo ($t = 14,44$, $df = 5311$, $p = 0,000$). *Srednješolski učitelji* so sodelovanje na večini variabel ocenili visoko, v primerjavi s predmetnimi učitelji v osnovnih šolah pa so na večini lestvic njihove povprečne ocene pomembno nižje ($2,09 < t < 15,95$, $4497 < df < 4526$, $p < 0,02$). Izjemi sta ocena doživljanja pritiskov ravnatelja ter ocena motivacije učencev, ki sta enaki ocenama učiteljev na predmetni stopnji.

5.2 Izobraževanje na daljavo s perspektive učenk in učencev oz. dijakinj in dijakov

5.2.1 Doživljanje pouka na daljavo

Splošno doživljanje izobraževanja na daljavo smo pri učencih in dijakih preverjali s petimi vprašanji. Prvo vprašanje se je nanašalo na doživljanje izobraževanja na daljavo in je obsegalo osem primerjalnih lestvic, drugo vprašanje je obsegalo trditve o zaznavanju težav, s katerimi so se srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo, tretje vprašanje pa je obsegalo trditve o zaznavalnih priložnostih, ki so učencem in dijakom bile vseč v času izobraževanja na daljavo, četrto je bilo usmerjeno v presojo kakovosti lastnega učenja na daljavo v primerjavi z učenjem v razredu.

Iz rezultatov na lestvicah **doživljanja izobraževanja na daljavo** (tabela 5.2.2.1) je razvidno, da povprečni odgovori učencev in dijakov na petstopenjski lestvici presoje *zanimivosti nalog*, ki jim jih je pošiljal učitelj oziroma učiteljica, kažejo, da so naloge zanimive. Rezultati se gibljejo od $\bar{x} = 3,36$ (dijaki SŠ, $N = 5977$, $SD = 0,96$) prek $\bar{x} = 3,58$ (učenci 3. VIO OŠ, $N = 8287$, $SD = 0,90$) do $\bar{x} = 4,02$ pri učenkah in učencih 2. VIO ($N = 1042$, $SD = 0,80$). Učenci in dijaki v povprečju torej soglašajo s tem, da so bile naloge, ki so jim pošiljali učitelji in učiteljice v času izobraževanja na daljavo, zanimive. *Zahtevnost nalog*, ki so jih v času izobraževanja na daljavo morali reševati samostojno, učenci in dijaki ocenjujejo na petstopenjski lestvici od $\bar{x} = 3,11$ (dijaki SŠ, $N = 5977$, $SD = 0,96$) prek $\bar{x} = 2,92$ (učenci 2. VIO OŠ, $N = 10420$, $SD = 1,06$) do $\bar{x} = 2,90$ pri učenkah in učencih 3. VIO ($N = 8287$, $SD = 0,97$).

Dijaki zaznavajo, da naloge, ki so jih morali reševati sami v času izobraževanja na daljavo, niso bile pritirano zahtevne ($\bar{x} = 3,11$). Še manj se s trditvijo, da so bile naloge, ki so jih reševali, zahtevne, strinjajo *učenci osnovne šole* (2. VIO $\bar{x} = 2,92$ in 3. VIO $\bar{x} = 2,90$). *Učenci vseh izobraževalnih obdobj in dijaki* zaznavajo pouk na daljavo kot zahtevnejši od pouka v živo ($\bar{x}_{2.vio} = 3,28$, $SD = 1,40$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,12$, $SD = 1,35$, $\bar{x}_{sš} = 3,30$, $SD = 1,25$).

Stališča o zahtevnosti nalog lahko pogledamo v povezavi z ocenami učencev in dijakov o tem, kako pogosto so jim pri reševanju nalog oziroma pri učenju doma **pomagali starši ali drugi družinski člani** (tabela 5.2.2.2). Pri učencih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja (2. VIO) prevladuje ocena, da so jim starši in drugi družinski člani pri reševanju nalog in učenju na daljavo pomagali redko do včasih $\bar{x} = 2,92$ ($N = 1042$, $SD = 1,01$). Učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (3. VIO) ocenjujejo, da so jim pri opravljanju nalog pomagali redko $\bar{x} = 2,37$ ($N = 8287$, $SD = 0,99$), pri dijakih SŠ prevladuje ocena, da so jim starši in družinski člani pomagali med nikoli do redko $\bar{x} = 1,87$ ($N = 5977$, $SD = 0,95$). Razlike med skupinami so statistično pomembne (tabela frekvenc je v prilogi).

Da so jim pri reševanju nalog in učenju na daljavo pomagali starši in drugi sorodniki, bolj pogosto odgovarjajo fantje kot dekleta (fantje $\bar{x} = 2,62$, dekleta $\bar{x} = 2,42$).

Pri učencih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja prevladuje zaznava, da jih pouk na daljavo redko obremenjuje $\bar{x} = 2,34$ ($N = 10420$, $SD = 1,25$) (tabela 5.2.2.1). Pri učencih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja se občutek, koliko jih pouk na daljavo obremenjuje, med redko in včasih $\bar{x} = 2,49$ ($N = 8287$, $SD = 1,21$), pri dijakih pa je povprečje odgovorov bolj nagnjeno proti včasih $\bar{x} = 2,84$ ($N = 5977$, $SD = 1,21$). Razlike

med skupinami so statistično pomembne. Fantje odgovarjajo, da jih pouk na daljavo obremenjuje nekoliko bolj kot dekleta (fantje $\bar{x} = 2,57$, dekleta $\bar{x} = 2,47$).

Učenci vseh izobraževalnih obdobj in dijaki ocenjujejo, da jim je pouk na daljavo **izziv** ($\bar{x}_{2.vio} = 3,15$, $SD = 1,28$, $\bar{x}_{3.vio} = 2,95$, $SD = 1,22$, $\bar{x}_{s\bar{s}} = 3,11$, $SD = 1,14$), da so pri pouku na daljavo ustvarjalni, to menijo še posebej učenci 2. VIO ($\bar{x}_{2.vio} = 3,85$, $SD = 0,97$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,53$, $SD = 1,2$, $\bar{x}_{s\bar{s}} = 3,27$, $SD = 1,09$). Prav tako učenci vseh izobraževalnih obdobj in dijaki odgovarjajo, da jim je pouk na daljavo **všeč** ($\bar{x}_{2.vio} = 3,57$, $SD = 1,28$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,66$, $SD = 1,22$, $\bar{x}_{s\bar{s}} = 3,50$, $SD = 1,26$). Razlike med skupinami so statistično pomembne.

Tabela 5.2.2.1: Rezultati učencev in dijakov na različnih stopnjah izobraževanja na lestvicah doživljanja izobraževanja na daljavo

	Stopnja izobraževanja								
	2. VIO v OŠ			3. VIO v OŠ			Srednja šola		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Naloge, ki mi jih pošilja učitelj/-ica, so zanimive.	4,02	10420	,80	3,58	8287	,90	3,36	5977	,96
Naloge, ki jih moram reševati samostojno, so zahtevne.	2,92	10420	1,06	2,90	8287	,97	3,11	5977	,96
Naloge, ki jih rešujem na daljavo, zahtevajo sodelovanje s sošolci.	1,89	10420	,97	2,09	8287	,99	2,57	5977	1,10
Pouk na daljavo me močno obremenjuje.	2,34	10420	1,25	2,49	8287	1,21	2,84	5977	1,21
Pouk na daljavo mi je izziv.	3,15	10420	1,28	2,95	8287	1,22	3,11	5977	1,14
Pri pouku na daljavo sem ustvarjalen/-na.	3,85	10420	,97	3,53	8287	1,02	3,27	5977	1,09
Pouk na daljavo mi je všeč.	3,57	10420	1,28	3,66	8287	1,22	3,50	5977	1,26
Pouk na daljavo je zahtevnejši od pouka v živo.	3,28	10420	1,40	3,12	8287	1,35	3,30	5977	1,25

Tabela 5.2.2.2: Ocena učenk in učencev ter dijakinj in dijakov na različnih stopnjah izobraževanja o pogostosti pomoči staršev in drugih družinskih članov pri reševanju nalog oziroma pri učenju doma v času izobraževanja na daljavo

Oceni, kako pogosto so ti pri reševanju nalog oz. učenju doma pomagali starši ali drugi družinski člani.	Spol					
	Fantje			Dekleta		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
	2,62	10647	1,13	2,42	13945	1,04

Doživljanje pouka na daljavo smo preverjali tudi z zaznavo **težav pri učenju na daljavo** (tabela 5.2.2.3). Učence in dijake smo prosili, naj označijo, s katerimi težavami so se pri učenju na daljavo srečali. Ponudili smo jim devet odgovorov in opcijo »drugo«. Lahko so označili več odgovorov. Vsaj eno težavo med ponujenimi devetimi ali opcijo »drugo« je izbralo 94 % sodelujočih učencev in dijakov. Da *nima ustrezne opreme*, da bi lahko sledili pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava ipd.), je odgovorilo

4,8 % (N = 423) učencev 2. VIO, 5,5 % učencev 3. VIO (N = 3855) in 9,3 % dijakov (N = 445). *Računalnik si je delilo z drugimi družinskimi člani* 20,5 % učencev 2. VIO (N = 1799), 17,3 % 3. VIO (N = 1218) in 15,7 % dijakov SŠ (N = 751). *Da ne zna uporabljati računalnika*, je odgovorilo 4,5 % učencev 2. VIO (N = 392), 2,4 % učencev 3. VIO (N = 169) in 2,5 % dijakov (N = 118). *Da nima prostora, da bi se v miru učili*, so odgovorili: 6,4 % (N = 562) učencev 2. VIO, 7,1 % (N = 500) učencev 3. VIO in 11,1 % (N = 529) dijakov.

Kot težavo, da pogosto *ne razume navodil* učitelja/-ice, je označilo največ dijakov SŠ, in sicer 28,2 % (N = 1348), 21,1 % učencev 3. VIO (N = 1484) in 14,4 % (N = 1264) učencev 2. VIO. *Da ne more nikogar vprašati*, če česa, kar se učijo, ne razume, je odgovorilo največ dijakov SŠ, in sicer 18,3 % (N = 877), sledijo učenci 3. VIO s 7,7 % (N = 538) in učenci 2. VIO 3,7 % (N = 326).

Kot težavo, ki so jo v času učenja na daljavo zaznali učenci in dijaki, je 30,1 % dijakov (N = 1443), 14,1 % (N = 994) učencev 3. VIO in 6,4 % (N = 564) učencev 2. VIO označilo, da *ne dobijo povratnih informacij*, ali so nalogo pravilno rešili ali ne. Razlago učitelja/-ice je pogrešalo 66 % učencev 2. VIO (N = 5856), takoj za njimi s 63,6 % (N = 4474) so pomanjkanje razlage učitelja kot težavo označili učenci 3. VIO (N = 4474) in 61 % dijakov SŠ (N = 2952). Da pogrešajo sodelovanje s sošolci, kar jim pomeni težavo, je odgovorilo skoraj 77 % učencev 2. VIO (76,9 %, N = 6746), 65,4 % (N = 4598) učencev 3. VIO in 53,8 % dijakov (N = 2577). Kot razlog za težave med izobraževanjem na daljavo je »drugo« izbralo od 11,3 % (učenci 2. VIO) prek 11,6 % (učenci 3. VIO) do 11,9 % (dijaki SŠ).

Tabela 5.2.2.3: Težave, s katerimi se pri svojem učenju srečujejo učenci in dijaki v času pouka na daljavo

	Stopnja izobraževanja		
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola
	Da	Da	Da
Nimam ustrezne opreme, da bi lahko sledil/-a pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava itd.).	4,8 %	5,5 %	9,3 %
Računalnik si delim z družinskimi člani, zato ga lahko redko uporabim.	20,5 %	17,3 %	15,7 %
Računalnika ne znam uporabljati.	4,5 %	2,4 %	2,5 %
Nimam prostora, kjer bi se v miru učil/-a.	6,4 %	7,1 %	11,1 %
Pogosto ne razumem navodil učitelja/-ice.	14,4 %	21,1 %	28,2 %
Nikogar ne morem vprašati, če česa ne razumem.	3,7 %	7,7 %	18,3 %
Ne dobim povratne informacije, ali sem nalogo pravilno rešil/-a.	6,4 %	14,1 %	30,1 %
Pogrešam razlago učitelja/-ice.	66,7 %	63,6 %	61,7 %
Pogrešam sodelovanje s sošolci.	76,9 %	65,4 %	53,8 %
Drugo	11,3 %	11,6 %	11,9 %

Pri večini odgovorov o težavah, s katerimi so se soočali pri učenju v času izobraževanja na daljavo, je delež izkazane težavnosti višji pri dekletih kot pri fantih (tabela 5.2.2.4). Da *ne dobijo povratne informacije*, ali je naloga pravilno rešena, kot težavo občutno bolj doživljajo dekleta (16,8 %) kot fantje (11,6 %), večji delež *deklet* kot fantov kot težavo zazna, da *pogosto ne razume navodil* učitelja/-ice (dekleta 20,6 %, fantje 18,9 %), da nikogar ne more vprašati, če česa ne razume, kot težavo občuti 8,9 % deklet in 7,8 % fantov. *Razlago učitelja/-ice* *pogreša* večji delež *deklet* (67,4 %) kot fantov (60,6 %), sodelovanje s sošolci pa zaznava kot težavo 68,7 % deklet in 66,1 % fantov. Da je težava, ker *računalnika ne zanj* *uporabljati*, zaznavajo enako in *fantje in dekleta* (oboje po 3,3 %).

Tabela 5.2.2.4: Težave, s katerimi se pri svojem učenju srečujejo učenci in dijaki v času pouka na daljavo – razlike med fanti in dekleti

	Spol	
	Fantje	Dekleta
	Da	Da
Nimam ustrezne opreme, da bi lahko sledil/-a pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava itd.).	6,6 %	5,7 %
Računalnik si delim z družinskimi člani, zato ga lahko redko uporabim.	19,0 %	17,8 %
Računalnika ne znam uporabljati.	3,3 %	3,3 %
Nimam prostora, kjer bi se v miru učil/-a.	7,2 %	8,1 %
Pogosto ne razumem navodil učitelja/-ice.	18,9 %	20,6 %
Nikogar ne morem vprašati, če česa ne razumem.	7,8 %	8,9 %
Ne dobim povratne informacije, ali sem nalogo pravilno rešil/-a.	11,6 %	16,8 %
Pogrešam razlago učitelja/-ice.	60,6 %	67,4 %
Pogrešam sodelovanje s sošolci.	66,1 %	68,7 %
Drugo	12,2 %	11,1 %

Zanimalo nas je, katere **priložnosti** so v času izobraževanja na daljavo prepoznali učenci in dijaki (tabela 5.2.2.5). To smo ugotavljali z vprašanjem, kaj je učencem in dijakom v času epidemije koronavirusa v zvezi z delom na domu bilo všeč. Iz nabora ponujenih šestih odgovorov so učenci in dijaki lahko označili največ tri. Imeli so tudi možnost opcije »drugo«. Zelo všeč je bilo *učencem vseh izobraževalnih obdobj in dijakom* to, da so preko dneva sami *razporejali delo* (2. VIO 77,7 %, N = 7171, 3. VIO 86,5 %, N = 6436, dijaki SŠ 86,8 %, N = 4391). Manj kot tretjina učencev in manj kot petina dijakov kot izziv vidi *zanimive naloge* v času izobraževanja na daljavo (2. VIO 32,2 %, N = 2976, 3. VIO 20,8 %, N = 1550, dijaki SŠ 15,5 %, N = 783). Da jim je bilo všeč, ker *niso nastopali pred sošolci*, je odgovorilo največ učencev 3. VIO (45,2 %, N = 3367), sledijo dijaki z 38,8 % (N = 1966)

in učenci 2. VIO z 35,8 % (N = 3305). *Učencem vseh izobraževalnih obdobj in dijakom* je bilo najbolj všeč, da so lahko *dlje časa spali* (2. VIO 64,3 %, N = 5940, 3. VIO 69,4 %, N = 5168, *dijaki SŠ* – 73,8, N = 3734). Kot zelo pozitivno v času izobraževanja na daljavo izraža tretjina *učencev 2. VIO* (38,5 %), da jim lahko starši pomagajo pri delu. Manj kot petina *učencev 3. VIO* je to bilo všeč (19,3, N = 1437) in samo 6,6 % *dijakov* (N = 332) ta dejavnik prepoznava kot priložnost. Najmanjši delež *dijakov* med priložnostmi prepoznava *pomoč družinskih članov pri šolskem delu* (11,6 %, N = 585), z manj kot petino sledijo učenci 3. VIO (17,5 %, N = 1328); 21,9 % *učencem 2. VIO* (N = 2025) je všeč, da so jim v času izobraževanja na daljavo pri učenju pomagali družinski člani.

Tabela 5.2.2.5: Priložnosti dela na domu v času epidemije koronavirusa, kot jih zaznavajo učenci in dijaki

	Stopnja izobraževanja		
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola
	Da	Da	Da
Da si lahko preko dneva sam/-a razporejam delo.	77,7 %	86,5 %	86,8 %
Da delamo zanimive naloge.	32,2 %	20,8 %	15,5 %
Da mi ni treba nastopati pred sošolci.	35,8 %	45,2 %	38,8 %
Da lahko zjutraj dlje časa spim.	64,3 %	69,4 %	73,8 %
Da mi pri šolskem delu pomagajo starši.	38,5 %	19,3 %	6,6 %
Da mi pri šolskem delu pomagajo drugi člani družine (brat, sestra, stari starši idr.).	21,9 %	17,8 %	11,6 %
Drugo	7,3 %	8,3 %	8,2 %

Pri zaznavanju priložnosti v času izobraževanja na daljavo je največja razlika v odgovorih med fanti in dekleti pri odgovorih, da ni bilo treba nastopati pred sošolci, kar je označilo 42,6 % *deklet* in 35,9 % *fantov*, ter da pri šolskem delu pomagajo starši, kar je všeč 29,5 % *fantov* in 20,7 % *deklet*.

V nadaljevanju so učenci in dijaki izrazili mnenje oziroma **samooceno svojega učenja** v času izobraževanja na daljavo v primerjavi z učenjem, ko pouk poteka v šoli (tabela 5.2.2.6).

Učenci 2. VIO v manjšem odstotku v primerjavi z učenci 3. VIO in dijaki ocenjujejo, da se v času izobraževanja na daljavo *lažje učijo*. 25,9 % *učencev 2. VIO* (N = 2399) izraža mnenje, da se v času izobraževanja na daljavo lažje uči, učenci 3. VIO v 36,2 % (N = 2699). *Dijaki* ocenjujejo, da se v času izobraževanja na daljavo lažje učijo v 35 % (N = 1780). Da se *uči v času izobraževanja na daljavo enako kot prej*, ocenjuje 43,6 % *učencev 2. VIO* (N = 4033), kar je več kot med učenci 3. VIO (38,5 %, N = 2699) in več kot med *dijaki* (35,3 %, N = 1795). Da se *težje učijo* v času izobraževanja na daljavo kot v razredu pred tem, meni 30,5 % (N = 2818) *učencev 2. VIO*, 25,3 % (N = 1892) *učencev 3. VIO* in 29,6 % (N = 1506) *dijakov*. Večji odstotek *učencev OŠ* (2. in 3. VIO) ocenjuje, da se v času izobraževanja na daljavo *uči enako kot prej*. Delež *dijakov*, ki ocenjujejo, da se lažje učijo v času

izobraževanja na daljavo, je enak deležu dijakov, ki menijo, da se težje učijo v času izobraževanja na daljavo.

Tabela 5.2.2.6: Samoocene učencev in dijakov njihovega učenja v času izvajanja pouka na daljavo v primerjavi z učenjem, ko pouk poteka v razredu

Kako bi ocenil/-a svoje učenje v času izvajanja pouka na daljavo v primerjavi z učenjem, ko se pouk izvaja v razredu?	Stopnja izobraževanja			Skupaj
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola	
V času izvajanja pouka na daljavo se lažje učim.	25,9 %	36,2 %	35,0 %	31,6 %
V času izvajanja pouka na daljavo se učim enako kot prej.	43,6 %	38,5 %	35,3 %	39,9 %
V času izvajanja pouka na daljavo se težje učim.	30,5 %	25,3 %	29,6 %	28,5 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Primerjava med dekleti in fanti pri odgovoru na vprašanje, kako ocenjujejo svoje učenje v času izvajanja pouka na daljavo, v primerjavi z učenjem, ko se pouk izvaja v razredu, pokaže, da več fantov ocenjuje, da se težje uči na daljavo (29,3 %), kot to ocenjujejo dekleta (27,9 %), in večji delež deklet kot fantov svoje učenje v obdobju izobraževanja na daljavo vidi enako kot prej (dekleta 40,5 %, N = 5012, fantje 39,3 %, N = 3663).

5.2.2 Potek pouka na daljavo

Kako so učenci doživljali potek pouka na daljavo, smo preverili z vprašanjem o načinih pouka na daljavo (tabela 5.2.2.1).

Med ponujenimi načini poteka pouka na daljavo so *učenci osnovne šole 2. in 3. VIO* največkrat izbrali, da učitelj/-ica izvaja pouk večinoma tako, da *pošlje navodila za samostojno delo po elektronski pošti* ali jih naloži v spletno učilnico. Za ta odgovor se je odločila več kot polovica vprašanih učencev (2. VIO 59 %, N = 6148, 3. VIO 54,4 %, N = 4504). Malo več kot tretjina osnovnošolskih učencev (2. VIO 33,6 % in 3. VIO 37,7 %) se je za najpogostejši način pouka na daljavo, ki ponazarja njihovo izkušnjo v času izobraževanja na daljavo, odločila za *kombinirani pouk z videokonferencami in podajanjem navodil za samostojno delo*. Samo 3,3 % učencev 2. VIO in 4,5 % 3. VIO je odgovorilo, da pri njih prevladuje izvajanje pouka *prek videokonferenc*. Popolnoma drugačni odgovori so pri *dijakih SŠ*, med katerimi jih je manj kot polovica odgovorila, da učitelj/-ica kombinira videokonference z dajanjem navodil za samostojno delo, in sicer 46,3 %.

Da večinoma poteka pouk tako, da učitelj/-ica pošilja navodila za samostojno delo po e-pošti ali v spletni učilnici, je odgovorila več kot tretjina dijakov SŠ – 39,2 %. Da je pouk večinoma potekal prek videokonferenc, je odgovorilo 12,2 % dijakov. Razlike med skupinami so statistično pomembne. Tabela standardnega odklona je v prilogi.

Tabela 5.2.2.1: Trditve, ki po mnenju učencev in dijakov najbolje ponazarja način pouka na daljavo

Katera od spodnjih trditev najbolje ponazarja način pouka na daljavo pri učitelju razredniku/učiteljici razredničarki?	Stopnja izobraževanja			
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola	Skupaj
Učitelj/-ica izvaja pouk večinoma prek videokonferenc.	3,3 %	4,5 %	12,2 %	5,9 %
Učitelj/-ica izvaja pouk večinoma tako, da nam pošilja navodila za samostojno delo (po e-pošti, v spletni učilnici itd.	59,0 %	54,4 %	39,2 %	52,6 %
Učitelj/-ica kombinira videokonference z dajanjem navodil za samostojno delo.	33,6 %	37,7 %	46,3 %	38,1 %
Drugo (napiši):	4,0 %	3,4 %	2,4 %	3,4 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Učenci in dijaki, ki so odgovorili, da je pouk večinoma potekal prek videokonferenc ali v kombinaciji teh z navodili za samostojno delo, so lahko opredelili **dejavnosti, ki so jih najbolj pogosto izvajali učitelji prek videokonferenc** (tabela 5.2.2.2). Povprečja njihovih odgovorov so prikazana na podlagi petstopenjske lestvice z vrednostmi od 1 – nikoli do 5 – vedno.

Učenci OŠ (obeh vzgojno-izobraževalnih obdobj) in dijaki SŠ kot najbolj pogoste aktivnosti, ki se izvajajo na videokonferencah, navajajo, da učitelj/-ica: pokaže primer ($\bar{x} = 3,96$), sledi da razloži učno vsebino ($\bar{x} = 3,90$), spodbudi k pogovoru o učni vsebini ($\bar{x} = 3,80$). Učenci in dijaki kot zelo redko aktivnost na videokonferencah navajajo delo v paru ali skupinah na daljavo ($\bar{x} = 1,70$), včasih pa je po njihovih izkušnjah prisotna aktivnost, pri kateri jih učitelj spremlja pri reševanju nalog ($\bar{x} = 2,97$).

Učenci 2. VIO kot pogosto navajajo vse tri aktivnosti na videokonferencah, da učitelj/-ica pokaže primer, razloži vsebino in jih spodbudi k pogovoru o učni vsebini ($\bar{x} = 4,5$, $\bar{x} = 3,97$, $\bar{x} = 3,91$). Včasih na videokonferencah učitelj spremlja učenca, ko rešuje naloge ($\bar{x} = 3,08$) in redko učitelj izkoristi videokonferenco za delo v skupinah ali parih ($\bar{x} = 1,66$). Učenci 3. VIO kot nekoliko manj pogosto v primerjavi s svojimi mlajšimi vrstniki navajajo vse štiri aktivnosti pri videokonferencah: da učitelj/-ica pokaže primer ($\bar{x} = 3,90$), razloži učno vsebino ($\bar{x} = 3,80$), jih spodbuja k pogovoru o učni snovi ($\bar{x} = 3,76$) in spremlja pri reševanju nalog ($\bar{x} = 2,94$). Pri učencih 3. VIO učitelj, po njihovem mnenju, od nikoli do zelo redko pri videokonferencah spodbudi delo v parih ali skupinah ($\bar{x} = 1,61$).

Pri dijakih je pogostost omenjenih aktivnosti pri videokonferencah podobna kot pri učencih 3. VIO, in sicer dijaki menijo, da učitelj/-ica na videokonferenci pogosto razloži vsebino ($\bar{x} = 3,92$), pokaže primer ($\bar{x} = 3,91$), nekoliko manj pogosto spodbuja dijake k pogovoru o učni vsebini ($\bar{x} = 3,71$). Dijaki so ocenili, da so prek videokonferenc redko delali v parih ali skupinah ($\bar{x} = 1,82$), pa vendar več kot učenci 2. ali 3. VIO OŠ.

Tabela 5.2.2.2: Pogostost aktivnosti, ki jih je učitelj/-ica izvajal/-a na videokonferencah po zaznavi učencev in dijakov

	Stopnja izobraževanja.								
	2. VIO v OŠ			3. VIO v OŠ			Srednja šola		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Učitelj/-ica nam razloži učno vsebino.	3,97	10420	1,10	3,80	8287	1,11	3,92	5977	1,07
Učitelj/-ica nas spodbudi k pogovoru o učni vsebini.	3,91	10420	1,08	3,76	8287	1,08	3,71	5977	1,10
Učitelj/-ica pokaže primer.	4,05	10420	1,12	3,90	8287	1,17	3,91	5977	1,11
Učitelj/-ica nas spremlja, ko rešujemo naloge.	3,08	10420	1,46	2,94	8287	1,39	2,87	5977	1,36
Delamo v paru ali skupinah na daljavo.	1,66	10420	1,08	1,61	8287	,95	1,82	5977	1,04
Drugo	3,58	10420	1,57	3,43	8287	1,59	3,17	5977	1,65

Pri poteku pouka na daljavo nas je zanimala **pogostost stikov učencev in dijakov z učiteljem/-ico oziroma z razrednikom/razredničarko** (tabela 5.2.2.3). Učenci so lahko izbrali pogostost srečanja iz podane lestvice od »skoraj vsak dan« do »enkrat na mesec«. Imeli so tudi ponujeno opcijo »drugo«.

Manj kot tretjina učencev *obeh vzgojno-izobraževalnih obdobj* in *dijakov* je bila v stiku z učiteljem/-ico ali razrednikom enkrat na teden (32,9 %). Opazen je trend zmanjšanja deleža učencev in dijakov, ki odgovarjajo, da so v stiku z učiteljem dvakrat na teden (28,9 %), celo manj kot petina učencev in dijakov je odgovorila, da so bili z učiteljem vsak dan v stiku (18 %).

Učenci *drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja* so bili najpogosteje v stiku z učiteljem oziroma razrednikom enkrat na teden (29,3 %), dvakrat na teden četrtina (25,9 %), manj kot četrtina poroča, da so bili v stilu z učiteljem vsak dan (24,6 %), in manj kot desetina navaja, da so bili v stiku na 14 dni (7,7 %). Samo 3,8 % učencev 2. VIO je odgovorilo, da so bili z učiteljem v stiku enkrat na mesec.

Tabela 5.2.2.3: Pogostost stikov po zaznavi učencev in dijakov z učiteljem/učiteljico oz. razrednikom/razredničarko v času izobraževanja na daljavo

Kako pogosto si bil/-a v stiku z učiteljem/učiteljico oz. razrednikom/razredničarko?	Stopnja izobraževanja			Skupaj
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola	
Skoraj vsak dan	24,6 %	15,9 %	12,5 %	18,8 %
Dvakrat do trikrat na teden	25,9 %	28,2 %	35,5 %	28,9 %
Enkrat na teden	29,3 %	35,5 %	35,9 %	32,9 %
Enkrat na 14 dni	7,7 %	11,2 %	8,4 %	9,1 %
Enkrat na mesec	3,8 %	4,4 %	4,9 %	4,3 %
Drugo (napiši):	8,7 %	4,8 %	2,8 %	6,0 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tudi odgovori učencev *tretjega vzgojno-izobraževalnega* obdobja kažejo, da jih je več kot 35,5 % v stiku z učiteljem enkrat na teden, 28,2 % učencev je z učiteljem v stiku dvakrat tedensko in samo 15,9 % učencev je odgovorilo, da so v stiku z učiteljem vsak dan. V tej skupini učencev v primerjavi z odgovori učencev 2. VIO in odgovori dijakov je več odgovorov, da so v stiku z učiteljem enkrat v 14 dneh (11,2 %). Manj kot desetina učencev ocenjuje, da je v stiku z učiteljem enkrat na mesec (4,4 %). V primerjavi z učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja 8,7 % manj učencev je z učiteljem vsak dan v stiku. *Srednješolci* so najmanj pogosto bili v stiku z učiteljem vsak dan (12,5 %), to je skoraj dvakrat manj kot učenci 2. VIO in manj kot učenci 3. VIO.

Pri odgovorih na vprašanje, kako pogosto so bili v stiku z učiteljem oziroma razrednikom. med fanti in dekleti ni bistvenih razlik (tabela 5.2.2.4). Oboji v enakem odstotku (33,0 %) odgovarjajo, da so v stiku z razrednikom enkrat na mesec. Manjša razlika je v odstotkih odgovorov pri tistih, ki so bili v stiku z učiteljem vsak dan, in sicer odgovarja, da so v stiku z učiteljem vsak dan, 19,1 % fantov in 18,5 % deklet.

Tabela 5.2.2.4: Pogostost stikov po zaznavi učencev in dijakov z učiteljem/učiteljico oz. razrednikom/razredničarko v času izobraževanja na daljavo v primerjavi med fanti in dekleti

Kako pogosto si bil/-a v stiku z učiteljem/učiteljico oz. razrednikom/razredničarko?	Spol		Skupaj
	Fantje	Dekleta	
Skoraj vsak dan	19,1 %	18,5 %	18,8 %
Dvakrat do trikrat na teden	28,7 %	29,1 %	28,9 %
Enkrat na teden	33,0 %	33,0 %	33,0 %
Enkrat na 14 dni	8,9 %	9,2 %	9,1 %
Enkrat na mesec	4,3 %	4,3 %	4,3 %
Drugo (napiši):	6,1 %	5,9 %	6,0 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %

5.2.3 Miselni izzivi in naloge

Dejavnosti ter naloge in z njimi povezane miselne izzive, s katerimi se učenke in učenci srečujejo pri izobraževanju na daljavo, smo preverjali s štirimi vprašanji. Prvo vprašanje se je navezovalo na miselne izzive ter oblike dela, ki so jih od učencev zahtevale naloge oziroma dejavnosti med izobraževanjem na daljavo, v primerjavi s poukom v razredu. Pri drugem vprašanju so učenci presojali, katere so tiste dejavnosti, pri katerih s sošolci najpogosteje sodelujejo na daljavo. Pri tretjem vprašanju so učenci izbrali dejavnosti, ki so jih pri pouku na daljavo od njih zahtevali učitelji. Četrto vprašanje se je nanašalo na pogostost opravljanja določenih nalog v času izobraževanja na daljavo.

Prvo vprašanje je od učencev terjalo presojo, katere **miselne izzive in oblike dela od njih najpogosteje terjajo naloge in dejavnosti**, ki jih opravljajo na daljavo, v primerjavi s poukom v razredu (tabela 5.2.3.1).

Tabela 5.2.3.1: Prikaz pogostosti izbranih miselnih izzivov in oblik dela pri opravljenih nalogah in dejavnostih v času izobraževanja na daljavo

Oceni, kako pogosto naloge, ki si jih reševal v času izobraževanja na daljavo, od tebe zahtevajo:	Stopnja izobraževanja								
	2. VIO v OŠ			3. VIO v OŠ			Srednja šola		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Pomnjenje prebranega	3,16	10420	1,26	3,22	8287	1,28	3,17	5977	1,29
Utrjevanje učne snovi	3,01	10420	1,10	3,06	8287	1,09	2,95	5977	1,17
Izdelavo miselnega vzorca	2,97	10420	1,18	3,05	8287	1,26	3,03	5977	1,53
Pisanje povzetka	3,07	10420	1,24	3,26	8287	1,16	3,37	5977	1,22
Odgovarjanje na vprašanja v zvezi s tem, kar si prebral/-a	3,17	10420	1,05	3,38	8287	1,07	3,52	5977	1,13
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	3,06	10420	1,18	3,18	8287	1,19	3,22	5977	1,18
Uporabo naučenega v novih situacijah	3,23	10420	1,32	3,28	8287	1,31	3,19	5977	1,30
Raziskovanje	3,30	10420	1,26	3,47	8287	1,26	3,59	5977	1,30
Uporabo virov	3,61	10420	1,22	3,81	8287	1,16	3,84	5977	1,19
Izdelavo izdelka	3,43	10420	1,08	3,36	8287	1,19	3,40	5977	1,32
Samostojno delo	3,95	10420	1,08	4,19	8287	,99	4,34	5977	,94
Delo v paru ali skupini	1,90	10420	1,42	1,95	8287	1,37	2,33	5977	1,39

Povprečni dosežki učencev na petstopenjski lestvici presoje pogostosti miselnih izzivov in oblik dela pri opravljenih nalogah in dejavnostih v primerjavi s poukom v razredu kažejo, da naloge oz. dejavnosti od učencev *vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj* pogosteje oziroma občutno pogosteje terjajo samostojno delo ($\bar{x}_{2.vio} = 3,95$, $\bar{x}_{3.vio} = 4,19$, $\bar{x}_{sš} = 4,34$) in redkeje delo v paru ali skupini ($\bar{x}_{2.vio} = 1,90$, $\bar{x}_{3.vio} = 1,95$, $\bar{x}_{sš} = 2,33$). Pogosteje kot v razredu so omenjeni učenci tudi uporabljali vire ($\bar{x}_{2.vio} = 3,61$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,81$, $\bar{x}_{sš} = 3,84$) ter izdelovali izdelek ($\bar{x}_{2.vio} = 3,43$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,36$, $\bar{x}_{sš} = 3,40$) ter nekoliko pogosteje oziroma pogosteje raziskovali ($\bar{x}_{2.vio} = 3,30$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,47$, $\bar{x}_{sš} = 3,59$).

Prav tako učenci vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj ocenjujejo, da naloge in dejavnosti enako kot v razredu od njih zahtevajo pomnjenje prebranega ($\bar{x}_{2.vio} = 3,16$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,22$, $\bar{x}_{sš} = 3,17$), utrjevanje učne snovi ($\bar{x}_{2.vio} = 3,01$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,06$, $\bar{x}_{sš} = 2,95$), izdelavo miselnega vzorca ($\bar{x}_{2.vio} = 2,97$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,05$, $\bar{x}_{sš} = 3,03$) in razumevanje prebranega ($\bar{x}_{2.vio} = 3,06$, $\bar{x}_{3.vio} = 3,18$, $\bar{x}_{sš} = 3,22$).

Učenci *drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja* so presodili, da so enako pogosto kot v razredu pisali povzetek ($\bar{x} = 3,07$), odgovarjali na vprašanja v zvezi s tem, kar so prebrali ($\bar{x} = 3,17$), in morali izkazati razumevanje prebranega ($\bar{x} = 3,06$). Nekoliko pogostejše kot v razredu so uporabili naučeno znanje v novih situacijah ($\bar{x} = 3,23$).

Učenci *tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja* so enako pogosto kot v razredu morali izkazati razumevanje prebranega ($\bar{x} = 3,18$), pogostejše oz. nekoliko pogostejše kot v razredu so pisali povzetek ($\bar{x} = 3,26$), uporabili naučeno v novih situacijah ($\bar{x} = 3,28$) ter odgovarjali na vprašanja v zvezi s prebranim ($\bar{x} = 3,38$).

Srednješolci so enako pogosto kot v razredu uporabili naučeno v novi situaciji ($\bar{x} = 3,19$), nekoliko pogostejše oziroma pogostejše kot v razredu izrazili razumevanje prebranega ($\bar{x} = 3,22$), pisali povzetek ($\bar{x} = 3,37$) ter odgovarjali na vprašanja v zvezi s prebranim ($\bar{x} = 3,52$).

V povprečju so učenci vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj pogostejše pri izobraževanju na daljavo kot v razredu samostojno delali ($\bar{x} = 4,12$), uporabljali vire ($\bar{x} = 3,373$), raziskovali ($\bar{x} = 3,43$) in izdelovali izdelke ($\bar{x} = 3,40$). Nekoliko pogostejše so odgovarjali na vprašanja v zvezi s prebranim ($\bar{x} = 3,33$) in naučeno uporabljali v novi situaciji ($\bar{x} = 3,24$). Redkeje kot v razredu pa so delali v paru ali skupini ($\bar{x} = 2,02$). Na ostale miselne izzive sprememba v delu učencev v povprečju ni bistveno vplivala.

Pri drugem vprašanju so učenci izbrali tri izmed navedenih dejavnosti, ki jih najpogostejše opravljajo, ko sodelujejo s svojimi sošolci (tabela 5.2.3.2).

Tabela 5.2.3.2: Prikaz dejavnosti, ki jih učenci najpogostejše opravljajo, kadar sodelujejo na daljavo

Kadar s sošolci sodeluješ na daljavo, kaj najpogostejše počnete?	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola
	Da	Da	Da
Rešujemo enostavne naloge.	14,7 %	15,6 %	13,3 %
Rešujemo zahtevne naloge (projektno delo, seminarsko delo idr.).	13,7 %	28,8 %	46,3 %
Se pogovarjamo o učni snovi.	38,7 %	42,0 %	42,7 %
Zagovarjamo različna stališča.	4,5 %	8,3 %	11,5 %
Vsak od nas, ki smo v skupini, predela del snovi, nato drug drugemu posredujemo, kar smo se naučili.	7,8 %	9,4 %	16,1 %
Si medsebojno pomagamo.	36,6 %	56,7 %	71,1 %
Sošolcu/sošolki damo povratno informacijo o njegovem/njenemu izdelku.	15,5 %	18,8 %	21,2 %
Drugo	8,2 %	6,4 %	3,6 %
S sošolci na daljavo ne sodelujemo.	42,7 %	27,4 %	13,4 %

Večina učencev (69,4 %) *vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih* je sodelovala s sošolci na daljavo. Opazen je trend povečevanja deleža učencev, ki na daljavo sodelujejo, s starostjo učencev. 42,7 % učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja je ocenilo, da na daljavo ne sodelujejo s sošolci. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je teh učencev le še dobra četrtnina (27,4 %), v srednji šoli pa ne sodeluje na daljavo le 13,4 % učencev.

Učenci *d drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja* so najpogostejše pri sodelovanju s sošolci izpostavili medsebojno pomoč (36,6 %) in pogovor o učni snovi (38,7 %), manj kot desetina učencev ocenjuje, da sodelujejo, kadar zagovarjajo različna stališča (4,5 %) in izmenjujejo predelano in naučeno snovi (7,8 %). Dobra desetina učencev sodeluje, kadar rešujejo enostavne (14,7 %) ali zahtevne naloge – projektne in seminarske naloge (13,7 %) in kadar gre za povratne informacije sošolcu (15,5 %).

Tudi odgovori *t tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja* kažejo, da manj kot desetina učencev ocenjuje, da sodelujejo, kadar zagovarjajo različna stališča (8,3 %) in izmenjujejo predelano in naučeno snov (9,4 %). Dobra desetina učencev sodeluje, kadar rešujejo enostavne naloge (15,6 %) in kadar gre za povratne informacije sošolcu (18,8 %). V primerjavi z učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja 15 % več učencev sodeluje, ko rešuje zahtevne naloge (28,8 %). Najpogostejše so pri sodelovanju s sošolci izpostavili medsebojno pomoč (56,7 %) in pogovor o učni snovi (42 %).

Srednješolci najmanj pogosto sodelujejo, kadar rešujejo enostavne naloge (13,3 %), zagovarjajo različna stališča (11,5 %) in izmenjujejo predelano in naučeno snov (16,1 %). Manj kot četrtnina jih omenja, da sodelujejo, kadar si dajejo povratne informacije (21,2 %). Nekoliko manj kot polovica učencev pri sodelovanju rešuje zahtevne naloge (46,3 %) in se pogovarja o učni snovi (42,7 %). Skoraj tri četrtine srednješolcev sodeluje, kadar si medsebojno pomaga (71,1 %).

V povprečju učenci *vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih* najpogostejše sodelujejo, ko se pogovarjajo o učni snovi (40,8 %) in si medsebojno pomagajo (51,6 %). V povprečju redko sodelujejo, kadar rešujejo enostavne naloge (14,7 %), zagovarjajo različna stališča (7,5 %), si izmenjujejo predelano in naučeno snov (10,3 %) in si dajejo povratne informacije (18 %).

Omenjeni trend povečevanja deleža učencev, ki na daljavo sodelujejo, s starostjo učencev, se najbolj kaže pri sodelovanju za medsebojno pomoč (učenci 2. VIO 36,6 %, učenci 3. VIO 56,7 %, srednješolci 71,1 %) in reševanju zahtevnih nalog (učenci 2. VIO 13,7 %, učenci 3. VIO 28,8 %, srednješolci 46,3 %).

V nadaljevanju nas je zanimalo, katere od navedenih dejavnosti so najpogostejše opravljali pri izobraževanju na daljavo. Učenci so lahko izbrali več ponujenih dejavnosti (tabela 5.2.3.3).

Tabela 5.2.3.3: Dejavnosti, ki so jih učitelji zahtevali od učencev pri izobraževanju na daljavo

Katere od naštetih dejavnosti je učitelj/-ica od tebe zahteval/-a pri pouku na daljavo?	Stopnja izobraževanja		
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola
	Da	Da	Da
Zahteval/-a je, da sem si načrtoval/-a cilje učenja.	18,0 %	19,0 %	15,3 %
Zahteval/-a je, da sem samostojno prebral/-a posamezna poglavja v učbeniku.	72,5 %	72,5 %	74,0 %
Zahteval/-a je, da sem reševal/-a različne naloge o prebranem.	75,0 %	77,7 %	79,3 %
Zahteval/-a je različne izdelke (npr. spis, poročilo, plakat, praktični izdelek itd.).	75,2 %	68,2 %	62,4 %
Zahteval/-a je, da sem samostojno ovrednotil/-a svoj izdelek.	22,5 %	18,7 %	18,1 %
Zahteval/-a je, da sem sošolcu/sošolki dal/-a povratno informacijo o njegovem/njenem izdelku.	6,8 %	7,6 %	10,8 %
Zahteval/-a je, da sem izboljšal/-a svoj izdelek.	30,1 %	38,2 %	38,5 %

Od učencev **drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja** je tri četrtine učiteljev zahtevalo razne izdelke, kot so spis, poročilo, plakat (75,2 %), reševanje nalog ob prebranem (75 %) in samostojno prebiranje učbenika (72,5 %). Manj kot desetina učencev je sošolcu dala povratno informacijo o izdelku (6,8 %), manj kot četrtina učencev je načrtovala cilje učenja (18 %) in samostojno vrednotila svoj izdelek (22,5 %). Tretjina učencev je lahko svoj izdelek izboljšala (30,1 %).

Podobno kot pri učencih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja je tudi tri četrtine učencev *tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja* najpogosteje samostojno prebiral učbenik (72,5 %) ter reševalo različne naloge o prebranem (77,7 %). V nekoliko manjšem obsegu so izdelovali različne izdelke (68,2 %). Tudi učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja so najmanj pogosto podajali sošolcu povratno informacijo o njegovem izdelku (7,6 %) in prav tako kot v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je manj kot četrtina učencev načrtovala cilje učenja (19 %) in samostojno vrednotila izdelek (18,7 %). Nekoliko večji delež učencev, pa še vedno manj kot polovica, je na zahtevo učiteljice izboljšalo svoj izdelek (38,2 %).

Tudi srednješolci so najpogosteje samostojno prebirali učbenik (74 %) ter reševali različne naloge o prebranem (79,3 %). Nekoliko manj kot tri četrtine srednješolcev je izdelovalo različne izdelke (62,4 %). Tudi srednješolci so tako kot osnovnošolci najmanj pogosto dajali sošolcu povratno informacijo o njegovem izdelku (10,8 %) in prav tako kot pri osnovnošolcih je manj kot četrtina učencev načrtovala cilje učenja (15,3 %) ter samostojno vrednotila izdelek (18,1 %). Podobno kot pri osnovnošolcih drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja je manj kot polovica srednješolcev na zahtevo učiteljice izboljšalo svoj izdelek (38,5 %).

Primerjava osnovnošolcev in srednješolcev kaže, da se s prehodom v višja vzgojno-izobraževalna obdobja povečuje delež učencev, ki si dajejo povratne informacije o izdelkih (učenci 2. VIO 6,8 %, učenci 3. VIO 7,6 %, srednješolci 10,8 %), ter zmanjšuje delež učencev, ki so pri pouku morali izdelati različne izdelke (učenci 2. VIO 75,2 %, učenci 3. VIO 68,2 %, srednješolci 62,4 %).

V povprečju so učenci celotne populacije najpogosteje samostojno prebirali učbenik (72,9 %), reševali različne naloge o prebranem (76,9 %) in izdelovali različne izdelke, kot so npr. spis, poročilo, plakat ali praktični izdelek (69,8 %).

V nadaljevanju nas je zanimalo, **kaj so naloge, ki so jih reševali na daljavo, zahtevale od učencev**, da izdelajo oziroma naredijo (tabela 5.2.3.4).

Tabela 5.2.3.4: Vrste nalog, ki so jih učenci opravljali na daljavo

Kaj so zahtevale od tebe naloge, ki si jih reševal/-a na daljavo?	Stopnja izobraževanja								
	2. VIO v OŠ			3. VIO v OŠ			Srednja šola		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Izpolnil/-a sem učni list, ki mi ga je poslal/-a učitelj/-ica.	4,14	10420	1,07	4,17	8287	,95	4,19	5977	,92
Reševal/-a sem naloge v delovnem zvezku.	4,52	10420	,74	4,17	8287	,96	3,52	5977	1,30
Zapisal/-a sem krajši povzetek o prebranem.	3,22	10420	1,23	3,27	8287	1,21	3,26	5977	1,21
Napisal/-a sem krajši spis o učni temi.	2,39	10420	1,27	2,38	8287	1,22	2,39	5977	1,23
Pojem sem pojasnil/-a s svojim primerom.	2,59	10420	1,21	2,65	8287	1,17	2,59	5977	1,15
Izdelal/-a sem miselni vzorec.	3,08	10420	1,20	2,81	8287	1,20	2,14	5977	1,20
Naredil/-a sem video- ali audioposnetek o neki temi.	2,09	10420	1,26	1,81	8287	1,14	1,64	5977	1,02
Posnel/-a sem svoj nastop.	2,28	10420	1,34	1,86	8287	1,20	1,59	5977	1,02
Izdelal/-a sem plakat ali elektronsko predstavitev.	2,70	10420	1,36	2,98	8287	1,33	2,53	5977	1,32
Izdelal/-a sem zloženko.	1,46	10420	,97	1,44	8287	,94	1,33	5977	,84
Izdelal/-a sem seminarsko nalogo.	1,72	10420	1,21	2,69	8287	1,42	2,87	5977	1,37
Napisal/-a sem poročilo (o izvajanju naloge, projektu itd.).	2,02	10420	1,30	2,37	8287	1,33	2,46	5977	1,33
Izdelal/-a sem praktični izdelek.	3,40	10420	1,20	2,88	8287	1,30	2,20	5977	1,36
Drugo	3,45	10420	1,55	3,36	8287	1,55	2,74	5977	1,62

Povprečni dosežki učencev na petstopenjski lestvici (1– nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno) presoje pogostosti opravljanja določenih nalog oziroma izdelovanja učnih izdelkov kažejo, da so v povprečju učenci celotne populacije pogosto izpolnjevali učne liste ($\bar{x}$ = 4,16) in reševali naloge v delovnem zvezku ($\bar{x}$ = 4,17) ter zapisali povzetek o prebranem ($\bar{x}$ = 3,25). V povprečju niso skoraj nikoli izdelovali zloženke ($\bar{x}$ = 1,42), redko oziroma včasih so naredili video posnetek ($\bar{x}$ = 1,89) ali posneli svoj nastop ($\bar{x}$ = 1,97), pisali poročila o izvajanju naloge ($\bar{x}$ = 2,24), izdelovali seminarsko nalogo ($\bar{x}$ = 2,32), napisali spis ($\bar{x}$ = 2,39), pojasnili

pojem s svojim primerom ($\bar{x} = 2,61$), izdelali plakat ali elektronsko predstavitev ($\bar{x} = 2,75$), miselni vzorec ($\bar{x} = 2,77$) oziroma praktični izdelek ($\bar{x} = 2,94$).

Učenci *drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja* so najpogosteje izpolnjevali učni list ($\bar{x} = 4,14$), reševali naloge v delovnem zvezku ($\bar{x} = 4,52$) ter izdelovali praktični izdelek ($\bar{x} = 3,40$). Manj pogosto so zapisali krajši povzetek o prebranem ($\bar{x} = 3,22$). Včasih so izdelali miselni vzorec ($\bar{x} = 3,08$), plakat ali predstavitev ($\bar{x} = 2,70$), pojasnjevali s svojim primerom ($\bar{x} = 2,59$), napisali krajši spis ($\bar{x} = 2,39$). Ponekod so posneli svoj nastop ($\bar{x} = 2,28$), redko naredili video ($\bar{x} = 2,09$), napisali poročilo ($\bar{x} = 2,02$), izdelali seminarsko nalogo ($\bar{x} = 1,72$) ali zloženko ($\bar{x} = 1,46$).

V *tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju* učenci tako kot njihovi vrstniki v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju najpogosteje izpolnjujejo učni list ($\bar{x} = 4,17$), rešujejo naloge v delovnem zvezku ($\bar{x} = 4,17$) in zapišejo krajši povzetek o prebranem ($\bar{x} = 3,27$). V primerjavi z mlajšimi vrstniki redkeje izdelujejo praktični izdelek ($\bar{x} = 2,88$), pogosteje pa izdelujejo seminarsko nalogo ($\bar{x} = 2,69$). Podobno kot mlajši vrstniki so včasih izdelali miselni vzorec ($\bar{x} = 2,81$), plakat ali predstavitev ($\bar{x} = 2,98$), pojasnjevali s svojim primerom ($\bar{x} = 2,65$) in napisali krajši spis ($\bar{x} = 2,38$). Ponekod so posneli svoj nastop ($\bar{x} = 2,28$), napisali poročilo ($\bar{x} = 2,37$), redko naredili video ($\bar{x} = 2,09$), napisali poročilo ($\bar{x} = 2,02$), izdelali seminarsko nalogo ($\bar{x} = 1,72$) ali zloženko ($\bar{x} = 1,46$). Zelo redko so naredili video ($\bar{x} = 1,81$), se posneli ($\bar{x} = 1,86$) ali izdelali zloženko ($\bar{x} = 1,44$).

Srednješolci so tako kot osnovnošolci najpogosteje izpolnjevali učni list ($\bar{x} = 4,19$). Redkeje kot osnovnošolci, pa še vedno pogosto, so reševali naloge v delovnem zvezku ($\bar{x} = 3,52$), enako pogosto kot osnovnošolci zapisovali krajši povzetek o prebranem ($\bar{x} = 3,26$). Pogosteje so izdelovali seminarsko nalogo ($\bar{x} = 2,87$). Podobno kot osnovnošolci so srednješolci redko ali včasih napisali krajši spis ($\bar{x} = 2,39$) in pojasnjevali s svojim primerom ($\bar{x} = 2,59$), redkeje kot osnovnošolci so izdelali plakat ali predstavitev ($\bar{x} = 2,53$) ter praktični izdelek ($\bar{x} = 2,20$), pogosteje zapisali poročilo o prebranem ($\bar{x} = 2,46$). V primerjavi z osnovnošolci so še redkeje izdelali miselni vzorec ($\bar{x} = 2,14$), naredili video ($\bar{x} = 1,64$) ali se posneli ($\bar{x} = 1,59$) ter izdelali zloženko ($\bar{x} = 1,33$).

Glede na vrsto nalog, ki so jih učenci opravljali na daljavo, se s prehodom iz drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja na srednješolsko vzgojno-izobraževalno obdobje kaže trend zmanjševanja deleža nalog, ki so od učencev zahtevale reševanje nalog v delovnem zvezku ($\bar{x}_{2.vio} = 4,52$, $\bar{x}_{3.vio} = 4,17$, $\bar{x}_{S\bar{S}} = 3,52$), izdelavo miselnega vzorca ($\bar{x}_{2.vio} = 3,08$, $\bar{x}_{3.vio} = 2,81$, $\bar{x}_{S\bar{S}} = 2,14$), videa ali zvočnega posnetka ($\bar{x}_{2.vio} = 2,09$, $\bar{x}_{3.vio} = 1,81$, $\bar{x}_{S\bar{S}} = 1,64$), posnetka nastopa ($\bar{x}_{2.vio} = 2,28$, $\bar{x}_{3.vio} = 1,86$, $\bar{x}_{S\bar{S}} = 1,59$) ali praktičnega izdelka ($\bar{x}_{2.vio} = 3,40$, $\bar{x}_{3.vio} = 2,88$, $\bar{x}_{S\bar{S}} = 2,20$). Hkrati pa se kaže trend povečevanja deleža nalog, ki so od učencev zahtevala izdelano seminarsko nalogo ($\bar{x}_{2.vio} = 1,72$, $\bar{x}_{3.vio} = 2,69$, $\bar{x}_{S\bar{S}} = 2,87$) ali izdelano poročilo o izvajanju naloge, projekta itd. ($\bar{x}_{2.vio} = 2,02$, $\bar{x}_{3.vio} = 2,37$, $\bar{x}_{S\bar{S}} = 2,46$).

5.2.4 Pridobivanje ocen

Vpogled v proces ocenjevanja na daljavo smo želeli pridobiti s štirimi vprašanji. Pri prvem vprašanju nas je zanimalo, kako je potekalo ocenjevanje na daljavo in kaj je ocenjeval učitelj, naslednji dve vprašanji sta se nanašali na možnost izbire učenca (ali je lahko izbral

čas ocenjevanja – drugo vprašanje in način ocenjevanja – tretje vprašanje). Poleg samega procesa ocenjevanja pri izobraževanju na daljavo pa smo s četrtem vprašanjem preverjali tudi učenčevo doživljanje odnosa z učiteljem.

Pri prvem vprašanju so lahko učenci izbrali več ponujenih možnosti, ki so opredeljevala **način pridobivanja ocene pri izobraževanju na daljavo** (tabela 5.2.4.1).

Tabela 5.2.4.1: Način pridobivanja ocen na daljavo

Kako je učitelj/-ica v času izobraževanja na daljavo ocenil/-a tvoje znanje?	Stopnja izobraževanja		
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola
	Da	Da	Da
Vprašan/-a sem bil/-a prek videokonference.	57,0 %	59,3 %	77,2 %
Ocenil/-a je moj izdelek (praktični izdelek, seminarsko nalogo, poročilo, spis itd.).	76,9 %	78,0 %	74,9 %
Imel/-a sem govorni nastop prek videokonference.	34,8 %	25,1 %	27,3 %
Rešil/-a sem kviz.	35,4 %	47,2 %	47,2 %
V tem času nisem bil/-a ocenjen/-a.	5,0 %	6,2 %	4,9 %
Drugo	11,1 %	8,1 %	8,7 %

Večina učencev celotne populacije je bila v času izobraževanja na daljavo ocenjenih (94,6 %).

Učencem *drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja* so najpogosteje ocenili izdelek (76,9 %), dobra polovica učencev je bila vprašana prek videokonference (57 %), dobra tretjina pa je prek videokonference izvedla govorni nastop (34,8 %) ali za oceno rešila kviz (35,4 %).

V primerjavi z učenci *drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja* so bili učenci *tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja* nekoliko pogosteje vprašani prek videokonference (59,3 %) ter pogosteje za oceno reševali kviz (47,2 %). Približno enako pogosto so jim ocenili izdelek (78 %), kar je bil tudi najpogostejši način pridobivanja ocene v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Četrtna dijakov je oceno pridobila z govornim nastopom prek videokonference, kar je redkeje kot pri učencih *drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja*.

Z razliko od osnovnošolcev so *srednješolci* najpogosteje pridobivali oceno tako, da so bili vprašani prek videokonference (77,2 %). Nekoliko redkeje, pa še vedno približno trem četrtinam srednješolcev, so učitelji ocenili izdelek (74,9 %). Delež učencev, ki so oceno pridobili z govornim nastopom (27,3 %) in reševanjem kviza (47,2 %), je primerljiv z deležem pri osnovnošolcih v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

V povprečju so učenci celotne populacije najpogosteje pridobili oceno z izdelkom – praktični izdelek, seminarska naloga, poročilo, spis itd. (76,8 %) – in ustnim ocenjevanjem

prek videokonference (62,5 %), redkeje z reševanjem kviza (42,2 %) in govornim nastopom prek videokonference (29,7 %).

Primerjava odgovorov učencev vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobj kaže, da se višje po obdobjih povečuje delež učencev, ki so pridobili oceno z ustnim ocenjevanjem prek videokonference (učenci 2. VIO 57 %, učenci 3. VIO 59,3 %, srednješolci 77,2 %). Učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in srednješolci redkeje pridobivajo oceno z govornim nastopom prek videokonference (učenci 2. VIO 34,8 %, učenci 3. VIO 25,1 %, srednješolci 27,3 %), pogosteje pa za oceno rešujejo kviz (učenci 2. VIO 35,4 %, učenci 3. VIO 47,2 %, srednješolci 47,2 %). Nekoliko več učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot prvega in srednješolcev na daljavo ni pridobilo ocene (učenci 2. VIO 5 %, učenci 3. VIO 6,2 %, srednješolci 4,9 %).

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali so učenci lahko **izbirali čas**, ko bodo ocenjeni, ter **način ocenjevanja** (tabela 5.2.4.2).

Tabela 5.2.4.2: Možnost izbire časa in načina ocenjevanja

V zvezi z ocenjevanjem, ali si lahko izbral/-a čas za pridobitev ocene?	Stopnja izobraževanja			Skupaj
	2. VIO v OŠ	3. VIO v OŠ	Srednja šola	
Čas za pridobitev ocene	51,4 %	46,8 %	70,7 %	54,4 %
Način pridobivanja ocene	22,1 %	21,3 %	21,6 %	21,7 %

Dobra polovica učencev celotne populacije je v povprečju lahko izbrala čas pridobivanja ocene (54,4 %), vendar pri tem ugotavljamo večjo razliko med vzgojno-izobraževalnimi obdobji. Najpogosteje so lahko na čas ocenjevanja vplivali srednješolci (70,7 %), manj pogosto učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja (51,4 %) in še nekoliko redkeje učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (46,8 %).

Dobre tri četrtine učencev vseh ocenjevalnih obdobj ni imelo možnosti izbire načina ocenjevanja (78,3 %). Pri tem ni večjih razlik med različno starimi učenci (učenci 2. VIO 77,9 %, učenci 3. VIO 78,7 %, srednješolci 78,4 %).

Analiza rezultatov glede na odločbo o usmeritvi kaže, da so učenci z odločbo pogosteje kot ostali učenci izbirali čas (60,7 % učencev z odločbo, 52,9 % učencev brez odločbe) in način ocenjevanja znanja (27,9 % učencev z odločbo, 20 % učencev brez odločbe).

Zadnje vprašanje v tem sklopu se je nanašalo na učenčevo doživljanje odnosa z učiteljem (tabela 5.2.4.3).

Tabela 5.2.4.3: Doživljanje odnosa z učiteljem

Kako si se počutil/-a v odnosu z učiteljico/učiteljem v času pouka na daljavo?	Stopnja izobraževanja								
	2. VIO v OŠ			3. VIO v OŠ			Srednja šola		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Imel/-a sem občutek, da sem učitelju/-ici pomemben/-na (da mu/ji je mar zame/da mu/ji ni vseeno).	4,01	10420	1,05	3,73	8287	1,05	3,66	5977	1,05
Kadar koli sem se lahko obrnil/-a na svojega učitelja/svojo učiteljico z vprašanjem.	4,49	10420	,82	4,30	8287	,87	4,11	5977	,93
Pri učitelju/-ici nisem imel/-a opore.	1,68	10420	1,12	1,93	8287	1,12	2,10	5977	1,11

Učenci so na petstopenski lestvici (1– sploh ne drži, 2 – ne drži, 3 – niti – niti, 4 – drži, 5 – popolnoma drži) presojali, kako so se počutili v odnosu z učiteljem v času pouka na daljavo.

Povprečje rezultatov celotne populacije nam kaže, da so imeli učenci večinoma občutek, da je učitelju mar zanje ($\bar{x} = 3,83$) in so se lahko na svojega učitelja kadar koli obrnili z vprašanjem ($\bar{x} = 4,34$). Večinoma se učenci ne strinjajo, da pri učitelju niso imeli opore ($\bar{x} = 1,87$).

Iz primerjave po vzgojno-izobraževalnih obdobjih lahko razberemo, da občutek, da je učitelju mar za njih, v največji meri velja za učence drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja ($\bar{x} = 4,01$), nekoliko manj za učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ($\bar{x} = 3,73$) in še nekoliko manj za srednješolce ($\bar{x} = 3,66$). Tudi za učence drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja v večji meri drži, da so se lahko na svoje učitelje kadar koli obrnili z vprašanjem ($\bar{x} = 4,49$), nekoliko manj to drži za njihove starejše vrstnike ($\bar{x} = 4,30$) in še nekoliko manj za srednješolce ($\bar{x} = 4,11$).

5.3 Izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev

5.3.1 Organizacija, spremljanje in vrednotenje vodenja šole

Izvajanje pedagoškega vodenja šole smo preverjali z različnimi vprašanji ter intervjujem fokusnih skupin. Zanimali so nas organizacija, spremljava in vrednotenje pedagoškega vodenja z vidika učinkovitosti.

Na vprašanje, ali so v času izrednih razmer ostali pri načrtovanih aktivnostih v letnem delovnem načrtu, vendar so termine izvajanj prilagodili, so ravnatelji osnovnih šol v 84,5 % odgovorili pritrdilno, srednješolski ravnatelji pa 90 % (tabela 5.3.1.1). Tudi v intervjujih fokusnih skupin z ravnatelji osnovnih in srednjih šol smo ugotovili, da so po reorganizaciji izobraževanja kaj hitro vzpostavili temeljne organizacijske in strokovne

oblike (strokovne aktive, razredne učiteljske zборе) in oblikovali urnike sestankov. Uporabljali so različne komunikacijske kanale.

Tabela 5.3.1.1: Pritrdilni odgovori ravnateljic in ravnateljev na vprašanje »Ali ste vodenje šole izvajali po aktivnostih (sestanki, konference itd.), načrtovanih v LDN, ob prilagojenih in dogovorjenih terminih?«

		Vrsta šole		Skupaj
		Osnovna šola	Srednja šola	
Vodenje šole sem izvajal/a po aktivnostih (sestanki, konference itd.), načrtovanih v LDN, ob prilagojenih in dogovorjenih terminih.	DA	84,5 %	90,0 %	85,4 %

Na vprašanje, **katere komunikacijske kanale** (tabela 5.3.1.2) so uporabljali pri sporazumevanju z učitelji, so osnovnošolski ravnatelji odgovorili, da so uporabljali telefon (90,7 %), e-pošto (96,8 %), spletno učilnico Moodle (25,1 %), Vox (8,2 %), Zoom (57,7 %), MS Teams (31,2 %) in druge kanale (35,6 %). Srednješolski ravnatelji so se posluževali telefona (83,9 %), e-pošte (95,2 %), spletne učilnice Moodle (17,75), Voxa (6,5 %), Zooma (66,1 %) MS Teamsa (43,5 %) in drugih kanalov (29 %).

Ravnatelji osnovnih in srednjih šol so v individualnih navedbah napisali, da so uporabljali tudi Arnes Video, Cisco Webex, Discord, oglasno desko eAsistent, Googlovo spletno učilnico, Massenger, Office 365, Skype, Face Team.

Tabela 5.3.1.2: Načini sporazumevanja ravnatelja z učitelji

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Telefon	90,7 %	83,9 %
E-pošta	96,8 %	95,2 %
Spletna učilnica Moodle	25,1 %	17,7 %
Vox	8,2 %	6,5 %
Zoom	57,7 %	66,1 %
MS Teams	31,2 %	43,5 %
Drugo	35,6 %	29,0 %

Za učinkovito podpiranje oziroma usmerjanje učiteljev bi tudi ravnatelji potrebovali dodatna strokovna znanja. Vprašali smo jih, na katerih področjih bi potrebovali dodatna znanja. Osnovnošolski ravnatelji bi potrebovali dodatna znanja za komunikacijo na daljavo z učitelji (37,7 %), metode in oblike dela z učenci na daljavo (45,8 %), načine in oblike preverjanja znanja na daljavo (32,9 %), načine in oblike ocenjevanja znanja na

daljavo (50,3 %), motivacijo učiteljev za delo na daljavo (44,2 %), sodelovanje s starši (20,6 %) in drugo (14,2 %).

Srednješolski ravnatelji bi potrebovali dodatna znanja za komunikacijo na daljavo z učitelji (25,5 %), metode in oblike dela z učenci na daljavo (41,8 %), načine in oblike preverjanja znanja na daljavo (49,1 %), načine in oblike ocenjevanja znanja na daljavo (61,8 %), motivacijo učiteljev za delo na daljavo (54,5 %), sodelovanje s starši (10,9 %) in drugo (5,5 %).

Pod drugo so ravnatelji v obeh programih navajali področja potrebe po dodatnih znanjih za delo na daljavo z učenci s posebnimi potrebami, izobraževanje staršev za delo na daljavo ter metode in oblike dela z učitelji in s starši na daljavo.

Tabela 5.3.1.3: Področja potreb za dodatnim znanjem ravnateljev za učinkovito podporo učiteljev

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Komunikacija na daljavo z učitelji	37,7 %	25,5 %
Metode in oblike dela z učenci na daljavo	45,8 %	41,8 %
Načini in oblike preverjanja znanja na daljavo	32,9 %	49,1 %
Načini in oblike ocenjevanja znanja na daljavo	50,3 %	61,8 %
Motivacija učiteljev za delo na daljavo	44,2 %	54,5 %
Sodelovanje s starši	20,6 %	10,9 %
Drugo	14,2 %	5,5 %

5.3.2 Organizacija, spremljanje in vrednotenje poučevanja

Pedagoško vodenje kolektiva z vidika **organizacije pouka in spremljanje poučevanja** na daljavo smo preverjali z različnimi trditvami in pogovorom v fokusnih skupinah.

Ravnatelji so izbirali med tremi zapisanimi trditvami ter možnostjo in odprtim odgovorom »vse ostalo«. S trditvijo, da so izobraževanje na daljavo izvajali v skladu z obstoječim urnikom, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo, se je strinjalo 56,8 % ravnateljev osnovnih šol in 71 % ravnateljev srednjih šol. S trditvijo, da so ravnatelji v sodelovanju z učitelji pripravili prilagojeni urnik, je soglašalo 58 % osnovnošolskih ravnateljev in 56,5 % srednješolskih ravnateljev. Do trditve, da so urnik tedensko evalvirali in usklajevali z učitelji, se je pozitivno opredelilo 20,7 % ravnateljev osnovnih šol in 19,4 % ravnateljev srednjih šol.

Tabela 5.3.2.1: Organizacija izobraževanja na daljavo

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Smo izvajali pouk v skladu z obstoječim urnikom, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo.	56,9 %	71,0 %
Smo v dogovoru z učitelji pripravili učencem prilagojen urnik.	58,0 %	56,5 %
Urnik dela sem tedensko evalvir/-a in usklajeval/-a z učitelji/-cami.	20,7 %	19,4 %

Oblike strokovnega vodenja v času izobraževanja na daljavo smo preverjali z vnaprej postavljenimi petimi trditvami in možnostjo, da so ravnatelji napisali obliko, ki je nismo predvideli vnaprej.

Med osnovnošolskimi ravnatelji se jih je 44,3 % opredelilo, da so aktivnosti strokovnega vodenja vodili sami, 52,4 %, da so aktivnosti vodili vsi člani strokovnega aktiva, 56,3 % jih meni, da so aktivnosti strokovnega vodenja vodili z vodji strokovnih aktivov, 20,5 % ravnateljev meni, da so aktivnosti vodili vodje strokovnih aktivov, in 40,1 % ravnateljev se je opredelilo, da so aktivnosti strokovnega vodenja opravljali razredniki za ves razredni učiteljski zbor; 10,2 % ravnateljev je napisalo še druge oblike strokovnega vodenja.

Ravnatelji srednjih šol so se do postavljenih trditev opredelili zelo podobno: aktivnosti so vodili sami (62,7 %), 47,5 % ravnateljev se je opredelilo, da so aktivnosti vodili vsi člani strokovnega aktiva, 52,5 % jih meni, da so aktivnosti vodili z vodji strokovnih aktivov, 22 % ravnateljev pa je ocenilo, da so aktivnosti vodili vodje strokovnih aktivov, 54,2 % ravnateljev je ocenilo, da je tudi razrednik sam vodil aktivnosti za razredni učiteljski zbor, 51,1 % ravnateljev pa je napisalo, da so izvajali druge oblike strokovnega vodenja.

Najpogosteje so navedli diskusije s kriznim timom, vodenje s pomočjo strokovnih aktivov, korona tim, individualno vodenje, vodenje ravnatelja in pomočnika ravnatelja, ravnatelj in razredniki ter ravnatelj in svetovalna služba.

Tabela 5.3.2.2: Izvajanje oblik strokovnega vodenja strokovnih delavcev pri izobraževanju na daljavo

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Aktivnosti vsem vodil/-a sam/-a.	44,3 %	62,7 %
Aktivnosti smo vodili vsi člani strokovnega kolegija.	52,4 %	47,5 %
Aktivnosti smo vodili vodje strokovnih aktivov in jaz.	56,3 %	52,5 %
Aktivnosti so vodili vodje strokovnih aktivov.	20,5 %	22,0 %
Aktivnosti so vodili razredniki za ves razredni učiteljski zbor.	40,1 %	54,2 %
Drugo	10,2 %	5,1 %

Ravnateljih v fokusnih skupinah pa so sporočili, da so prevzeli vlogo motivatorja in iskalca rešitev skupaj z različnimi deležniki svoje šole, kar ponazarja izjava ene od ravnateljic.

»Jaz sem nekje svojo vlogo videla kot vlogo motivatorja, kot razvojnika, tako da sem bila jaz tista, ki je določala, kaj se bo v spletni učilnici delalo, katero novo funkcijo na razredni stopnji učili z orodji, ki jih imajo. Imela sem delavnice za uporabo Teamsov, Zoomov in raziskovali smo vse možne stvari. En del je bila razvojna funkcija. Vsak teden sem imela posebej s posameznimi aktivni sestanek, ker se mi je zdelo pomembno, da smo v stiku in da učitelji izražajo tako svoje stiske, da spremljamo učence redno, da vemo kje in kaj smo. Potem se je tukaj ažurno vključila dodatna strokovna pomoč. Ta del smo tudi razvijali, socialni vidik pomoči učencem, računalniki, kosila na dom, kjerkoli je bila potrebna podpora tudi psihična podpora, dodatne pomoči, organizirali oziroma dobili smo študente s Pedagoške fakultete, ki so dodatno pomagali učencem. Postavili smo model pisanost manjša trme (ne vem, če je to pravilen izraz), to je naša maskota, ki so ji učenci in starši tudi pisali in potem je on vsakemu nazaj odgovoril. Razvijali smo strokovne, podporne time, učitelji so se med seboj povezovali, tekli so forumi, videokonference, tako da lahko rečem, da je bilo v dveh mesecih narejenega veliko napredka uporabe IKT pri pouku, toliko kot v petnajstih letih prej ne.»

pri tretjem vprašanju so ravnatelji presojali tri trditve, ki so se nanašale na **dogovore o pravilih in kriterijih za določanje obsega obremenitev učencev**, realizacije učnih ciljev ter mnenja staršev. Uporabili smo lestvico: sploh ne drži, ne drži, niti-niti, drži in popolnoma drži. Za vrednotenje odgovorov smo kvalitativne odgovore pretvorili v kvantitativne vrednosti: sploh ne drži -1, ne drži - 2, niti-niti - 3, drži - 4 in popolnoma drži - 5.

Iz tabele 5.3.2.3. je razvidno, da so osnovnošolski in srednješolski ravnatelji imeli visoko stopnjo strinjanja (4,67 oz. 4,55) s trditvijo, da so se z učitelji dogovarjali o pravilih in kriterijih za obseg obremenitev učencev pri izobraževanju na daljavo. Prav tako so izrazili visoko stopnjo strinjanja s trditvijo, da so se z učitelji pogovorili o realizaciji ključnih učnih ciljev. Ravnatelji osnovnih šol (4,47) in ravnatelji srednjih šol (4,30). Tudi glede izobraževanja na daljavo so si v vseh programih pridobivali mnenja staršev. Osnovnošolski ravnatelji so s to trditvijo ovrednotili stopnjo strinjanja 4,17 in srednješolski ravnatelji s 3,73.

Ravnatelji v fokusnih skupinah so povedali, da so imeli učitelji stiske glede realizacije učnih načrtov. Zato so morali organizirati sestanke, na katerih so se dogovorili glede količine in načina usvajanja snovi, vendar šele na podlagi priporočil ZRSŠ, intervjujev s starši in odzivov dijakov. Sestanki so bili sprva zelo dolgi, saj je bilo veliko odprtih vprašanj in dilem.

Tabela 5.3.2.3: Ocena trditev o vrednotenju izobraževanja na daljavo

	Vrsta šole					
	Osnovna šola			Srednja šola		
	$\bar{x}$	N	SD	$\bar{x}$	N	SD
Z učitelji sem se dogovarjal/-a o pravilih in kriterijih za obseg obremenitve učencev pri izobraževanju na daljavo.	4,67	344	,51	4,55	62	,57
Z učitelji sem se pogovoril/-a o realizaciji ključnih ciljev UN.	4,47	344	,63	4,30	62	,74
O izobraževanju na daljavo sem pridobival/-a tudi mnenja staršev.	4,17	344	,79	3,73	62	,87

Pri četrtem vprašanju smo preverjali, **kateri komunikacijski kanali** so bili uporabljeni pri podpiranju in usposabljanju učiteljev. V osnovni šoli so uporabili Vox (7,8 %), Zoom (60,1 %), MS Teams (33,3 %) ter druge kanale (40,2 %). V srednji šoli so uporabili Vox (5,6 %), Zoom (64,8 %), MS Teams (44,4 %) ter druge kanale (31,5 %).

Drugi uporabljeni kanali so bili Arnes VID, telefon, e-mail, Cisco, Webex, spletne učilnice, E- konference, spletne delavnice in seminarji.

Eden izmed ravnateljev v fokusni skupini je stanje na šoli opisal takole:

»Prvi neposredni stik z učitelji je bil prek e-pošte, tedenskih obvestil, navodil, kasneje prek Zoom konference. Drugi stik z učiteljicami je bil prek Viber skupine, pomočnice, svetovalna služba, aktivni, potem smo imeli aktive prek videokonferenc in bilo je veliko neposrednega telefonskega kontakta.«

Tabela 5.3.2.4: Katere komunikacijske kanale so uporabili na šolah za izvedbo podpore/usposabljanja strokovnih delavcev

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Vox	7,8 %	5,6 %
Zoom	60,1 %	64,8 %
MS Teams	33,3 %	44,4 %
Drugo	40,2 %	31,5 %

Zanimalo nas je, kdo so bili **izvajalci izobraževanja** za strokovne delavce šole. Možnih je bilo več odgovorov, saj smo predvidevali, da so bili različni izvajalci izobraževanja na šoli. V osnovni šoli so izvajanje izvajali: ravnatelj (54,4 %), računalničar (77,5 %), posamezni učitelj ali skupina učiteljev šole (40,9 %), pedagoški svetovalac ZRSS (4,4 %), drugi (20,9 %); v 4,7 % šol izobraževanja niso izvajali.

V srednji šoli so izvajanje izvajali: ravnatelj (44,6 %), računalničar (51,8 %), posamezni učitelj ali skupina učiteljev šole (55,4 %), pedagoški svetovalac ZRSS (7,1 %), drugi (25

%) v 7,1 % šol izobraževanja niso izvajali.

Ravnatelji so navedli zelo malo drugih izvajalcev. Izobraževanje so izvajali v obliki spletnih seminarjev (npr. Webinar), spletnih predavanj (dr. Musek), spletnega izobraževanja Arnes, Računalničar, izmenjave praks med kolegi, kar so potrdili tudi ravnatelji v fokusnih skupinah. Povedali so tudi, da so imeli učitelji zelo razpršena znanja glede rabe tehnologije in so doživljali velike stiske.

Tabela 5.3.2.5: Izvajalci usposabljanja strokovnih delavcev za izobraževanje

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Ravnatelj/-ica	54,4 %	44,6 %
Računalničar/-ka	77,5 %	51,8 %
Posamezni učitelj ali skupina učiteljev šole	40,9 %	55,4 %
Pedagoški svetovalec/-ka ZRSŠ	4,4 %	7,1 %
Drugo	20,9 %	25,0 %
Usposabljanja nismo izvajali.	4,7 %	7,1 %

Spremljanje in vrednotenje je pomembno področje pedagoškega vodenja šole. Pri tem vprašanju smo ravnateljem ponudili nekaj trditev in možnost, da so spremljanje in vrednotenje zapisali po svoje pod alinejo »drugo«. Lahko so izbrali več trditev.

Ravnatelji osnovnih šol so spremljali in vrednotili izobraževanje na daljavo tako, da so stopali v spletne učilnice in spremljali delo v njih (62,9 %), spremljali delo na dogovorjenem spletnem mestu šole (50,5 %), po spremljavi so opravili individualni razgovor (51,4 %), ugotovitve spremljave pa so bile izhodišče za pogovor s strokovnim delavcem (41,9 %). 21,3 % ravnateljev je spremljalo in vrednotilo izobraževanje na daljavo na drugačen način. 1,3 % ravnateljev osnovnih šol spremljave in vrednotenja izobraževanja na daljavo ni izvajalo.

Ravnatelji srednjih šol so spremljali in vrednotili izobraževanje na daljavo tako, da so stopali v spletne učilnice in spremljali delo v njih (50 %), spremljali delo na dogovorjenem spletnem mestu šole (53,6 %), po spremljavi so opravili individualni razgovor (64,3 %), ugotovitve spremljave pa so bile izhodišče za pogovor s strokovnim delavcem (39,3 %). 26,8 % ravnateljev je spremljalo in vrednotilo izobraževanje na daljavo na drugačen način. 1,8 % ravnateljev srednjih šol spremljave in vrednotenja izobraževanja na daljavo ni izvajalo.

Druge oblike spremljave in vrednotenja izobraževanja na daljavo so bile izvedba ankete s starši, učenci in učitelji, individualni pogovori z delavci po telefonu, ravnatelji so vrednotili na podlagi tedenskih poročil učiteljev, poslanih prek e-pošte, razprave na strokovnem kolegiju in na strokovnih aktivih. Nekateri ravnatelji si hospitirali na videokonferencah, ki so jih izvajali učitelji z učenci prek sistema Zoom. Opravljali so tedenske analize prek videokonferenc celotnega učiteljskega zbora. V pomoč so jim bili tudi anketa dijaške skupnosti o učenju na daljavo (SŠ) in tedenska poročila učiteljev.

Na vprašanje, ali so v šoli vrednotili delo strokovnih aktivov, je pritrdilno odgovorilo 49,6 % osnovnošolskih in 37,7 % srednješolskih ravnateljev.

Tabela 5.3.2.6: Vrednotenje dela strokovnih aktivov

		Vrsta šole		Skupaj
		Osnovna šola	Srednja šola	
Ali ste v šoli vrednotili delo strokovnih aktivov?	Da	49,6 %	37,7 %	47,8 %
	Ne	50,4 %	62,3 %	52,2 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo smo preverili z različnimi trditvami. Zanimalo nas je, ali so ravnatelji stopali v spletne učilnice svojih učiteljev in spremljali delo v njih. Ravnatelji osnovnih šol so se v 62,9 % strinjali z navedeno trditvijo. Srednješolski ravnatelji pa so pritrdili trditvi v 50 %. Ravnatelji osnovnih šol so v 50,5 % primerov potrdili, da so spremljali delo na dogovorjenem spletnem mestu, ravnatelji srednjih šol pa so v 53,6 % primerih odgovorili pozitivno. Prav tako je opravilo pogovore po spremljavi 51,4 % ravnateljev osnovnih in 64,3 % ravnateljev srednjih šol. 41,9 % ravnateljev osnovnih in 39,3 % ravnateljev srednjih šol je uporabilo ugotovitve spremljave za pogovor s strokovnim delavcem; 1,3 % osnovnošolskih in 1,8 % srednješolskih ravnateljev izobraževanja na daljavo ni spremljalo. Ravnatelji so spremljali in vrednotili izobraževanje na daljavo tudi prek strokovnih organov šole in različnih krajših stikov z večjimi ali manjšimi skupinami učiteljev.

Tabela 5.3.2.7: Izvajanje spremljanja in vrednotenja izobraževanja na daljavo

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Sem vstopal/-a in spremljal/-a delo v spletnih učilnicah svojih učiteljev.	62,9 %	50,0 %
Sem spremljal/-a delo na dogovorjenem spletnem mestu šole.	50,5 %	53,6 %
Sem po spremljavi opravil/-a individualni e-razgovor.	51,4 %	64,3 %
So bile ugotovitve spremljave izhodišče za pogovor s strokovnim delavcem.	41,9 %	39,3 %
Drugo	21,3 %	26,8 %
Izobraževanja na daljavo nisem spremljal/-a in vrednotil/-a.	1,3 %	1,8 %

5.3.3 Organizacija in vrednotenje podpore strokovnim delavcem

Organizacijo in vrednotenje podpore ravnateljev strokovnim delavcem na šoli smo preverili s petimi vprašanji.

Podporo strokovnim delavcem so ravnatelji osnovnih šol izvajali vsakodnevno (78,5 %), tedensko (19,6 %), na dva tedna (1,5 %) ali enkrat mesečno (0,3 %). Srednješolski ravnatelji pa so izvajali podporo strokovnim delavcem vsakodnevno (82,5 %), tedensko (15,8 %), na dva tedna (1,8 %) ali enkrat mesečno (0,3 %).

Tabela 5.3.3.1: Kako pogosto ste izvajali podporo strokovnim delavcem?

		Vrsta šole		Skupaj
		Osnovna šola	Srednja šola	
	Vsakodnevno	78,5 %	82,5 %	79,1 %
	Tedensko	19,6 %	15,8 %	19,1 %
	Na dva tedna	1,5 %	1,8 %	1,6 %
	Enkrat mesečno	,3 %		,3 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Na podlagi česa so ravnatelji dajali **podporo strokovnim delavcem**, smo preverjali z nizom navedenih primerov, med katerimi so ravnatelji izbirali več možnosti. Iz preglednice 5.3.3.2 lahko ugotovimo, da so ravnatelji osnovnih šol sprejemali svoje odločitve za priporočila in pobude strokovnih delavcem na podlagi priporočil ZRSŠ (90 %), okrožnic MIZŠ (93,3 %), lastne iniciative (90,2 %) in drugih informacij (23,2 %).

Ravnatelji srednjih šol so se posluževali enakih izhodišč za priporočila in pobude strokovnim delavcem. Tako so dajali pobude in priporočila na podlagi priporočil ZRSŠ (86 %), okrožnic MIZŠ (89,5 %), lastne iniciative (91,2 %) in drugih informacij (21,1 %).

Ravnatelji so navajali, da so dajali priporočila in pobude strokovnim delavcem tudi na podlagi dogovorov v aktivu ravnateljev, po »zdravi pameti«, na podlagi dogovorov kolegija zavoda, izmenjave izkušenj Združenja ravnateljev, sporočil, ki so jih starši posredovali osebno, ankete, ki so jo izpeljali med starši in učenci, gradiv (npr. društva psihologov, Nacionalnega inštituta za javno zdravje), sprotne evalvacije oziroma vsakodnevnega pregleda naloženega, tudi na podlagi individualnih priporočil za npr. zmanjšanje obsega ipd., izkazane potrebe za dodatno izobraževanje in na podlagi pobud strokovnih delavcev šole.

Razloge za podporo so ravnatelji fokusnih skupin videli v potrebi učiteljev za strokovne rešitve, psihofizično podporo ter pogovor zaradi različnih stisk. Stanje na eni izmed šol v času izobraževanja na daljavo dobro ilustrira izjava ravnateljice:

»Zdelo se mi je dobro, da sem povedala učiteljem, da bom vsak dan, dve uri, blok, da bi bili dosegljivi po telefonu, naši stiki so potekali po vseh načinih, ki ste jih navedli, in sem sistematično poklicala

določeno število učiteljev. Stiske so bile velike, stisk na pedagoških konferencah so obelodanili manj, v neposrednem stiku pa izredno veliko. Kup strahov, nepotrebnih, potrebovali s pogovor, da so bili sigurni vase, kup stvari moramo delati drugače.»

Tabela 5.3.3.2: Podlage za priporočila in pobude ravnateljev strokovnim delavcem

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Na podlagi priporočil ZRSŠ	90,2 %	86,0 %
Na podlagi okrožnic MIZŠ	93,3 %	89,5 %
Na podlagi lastne iniciative	90,2 %	91,2 %
Drugo		21,1 %

Vprašanje se je nanašalo na presojo ravnateljev na katerih področjih so imeli učitelji največ potreb po izobraževanju, da bi lahko kakovostneje izvajali izobraževanje na daljavo. Možno je bilo izbrati več trditev.

50 % ravnateljev osnovnih šol meni, da so učitelji potrebovali podporo pri načinih komunikacije z učenci o njihovih stiskah. 55,2 % ravnateljev je ocenilo, da so potrebovali podporo pri metodah in oblikah dela. 60,7 % jih meni, da so učitelji potrebovali podporo pri načinih in oblikah preverjanja znanja. Dve tretjini (72,7 %) ravnateljev meni, da so potrebovali podporo pri ocenjevanju znanja. Da so učitelji potrebovali podporo pri motivaciji učencev za delo na daljavo, meni 60,1 %, 35,3 % ravnateljev pa meni, da so potrebovali učitelji podporo za sodelovanje s starši. 10,4 % ravnateljev osnovnih šol je napisalo druga področja, na katerih so učitelji potrebovali podporo.

44,6 % ravnateljev srednjih šol meni, da so učitelji potrebovali podporo pri načinih komunikacije z učenci o njihovih stiskah. 62,5 % ravnateljev je ocenilo, da so potrebovali podporo pri metodah in oblikah dela. 71,4 % jih meni, da so učitelji potrebovali podporo pri načinih in oblikah preverjanja znanja. Večina (96,4 %) ravnateljev meni, da so potrebovali podporo pri ocenjevanju znanja. 64,3 % ravnateljev meni, da so učitelji potrebovali podporo pri motivaciji učencev za delo na daljavo, 19,6 % pa jih meni, da za sodelovanje s starši. 5,4 % ravnateljev srednjih šol je napisalo druga področja, na katerih so učitelji potrebovali podporo.

V obeh programih so ravnatelji pod drugo navajali področja, na katerih so učitelji potrebovali največ podpore: dodatna motivacija nekaterih učencev, izobraževanje in podpora pri uporabi aplikacij (videokonference, elektronske učilnice idr.), kako pripraviti učno vsebino, da bo čim bolj primerna za delo na daljavo, količina dela za učenje na daljavo ter ocenjevanje in preverjanje znanja na daljavo.

Tabela 5.3.3.3: Na katerih področjih izvajanja izobraževanja na daljavo so učitelji potrebovali največ podpore

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Načini komunikacije na daljavo z učenci o njihovih stiskah	50,0 %	44,6 %
Metode in oblike dela z učenci na daljavo	55,2 %	62,5 %
Načini in oblike preverjanja znanja na daljavo	60,7 %	71,4 %
Načini in oblike ocenjevanja znanja na daljavo	72,7 %	96,4 %
Motivacija učencev za delo na daljavo	60,1 %	64,3 %
Sodelovanje s starši	35,3 %	19,6 %
Drugo	10,4 %	5,4 %

S četrtem vprašanjem smo preverili, kateri so bili **razlogi, na podlagi katerih so organizirali izobraževanje za podporo** strokovnim delavcem pri izobraževanju na daljavo. Možno je bilo izbrati več trditev ali pa podati svoj odgovor.

41,9 % *osnovnošolskih* ravnateljev je menilo, da so organizirali podporo strokovnim delavcem na podlagi izraženih potreb, 51,4 % jih je menilo, da zaradi spremljave izobraževanja na daljavo, 1,6 % jih je menilo, da zaradi izraženega nezadovoljstva staršev, 5,1 % ravnateljev je navedlo druge vzroke. 45,3 % *srednješolskih* ravnateljev je menilo, da so organizirali podporo strokovnim delavcem na podlagi izraženih potreb, 45,3 % jih je menilo, da zaradi spremljave izobraževanja na daljavo, 1,9 % jih je menilo, da zaradi izraženega nezadovoljstva staršev, 7,4 % ravnateljev pa je navedlo druge vzroke.

Drugi vzroki so bile izražene potrebe, ugotovitve spremljave in morebitnega nezadovoljstva staršev, na podlagi odgovorov anketnega vprašalnika, na podlagi spremljave poučevanja na daljavo in informacij dijakov in razrednikov srednjih šol.

Ravnatelji fokusnih skupin so potrdili rezultate kvantitativne analize. Posebej so izpostavljali metodično-didaktični vidik izobraževanja na daljavo, saj se učitelji niso znašli in je bila komunikacija predvsem enosmerna (učitelj – učenec). Ena od ravnateljic je povedala:

»Zavedali smo se, da smo porabili več časa kot običajno, da so potrebne nove učne strategije, novi pristopi.«

Tabela 5.3.3.4: Razlogi, na podlagi katerih so organizirali podporo strokovnim delavcem pri izobraževanju na daljavo

Podporo strokovnim delavcem pri izobraževanju na daljavo ste organizirali:	Vrsta šole		Skupaj
	Osnovna šola	Srednja šola	
Na podlagi izraženih potreb strokovnih delavcev	41,9 %	45,3 %	42,4 %
Na podlagi ugotovitev spremljave izobraževanja na daljavo	51,4 %	45,3 %	50,5 %
Zaradi izraženega nezadovoljstva staršev	1,6 %	1,9 %	1,6 %
Drugo	5,1 %	7,5 %	5,4 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Ravnatelje smo v vprašalniku nagovorili, da opišejo, *katera so bila **temeljna sporočila**, ki so jim jih strokovni delavci v času izobraževanja na daljavo pošiljali, da so prepoznali njihovo doživljanje situacije, klimo v kolektivu.*

Sporočila so bila naslednja: optimizem, ki so ga prenašali na učence, dnevna preobremenjenost, težave z e-orodji, težave z neodzivnimi učenci, dileme pri ocenjevanju.

5.3.4 Izvajanje konferenc strokovnih delavcev

Z dvema vprašanjema smo preverili, kako **so izvajali in načrtovali** pedagoške konference v času izobraževanja na daljavo.

V osnovni šoli so ravnatelji izvajali konference enkrat tedensko (38,5 %), enkrat na dva tedna (20,3 %), enkrat na tri tedne (7,65 %), enkrat mesečno (11,2 %) in drugače (22,4 %).

V srednji šoli so ravnatelji izvajali konference enkrat tedensko (41 %), enkrat na dva tedna (21,4 %), enkrat na tri tedne (9,8 %), enkrat mesečno (6,6 %) in drugače (21,3 %). Ravnatelji so kot druge oblike pedagoških konferenc navajali: sestanki tedensko z vodji strokovnih aktivov, enkrat na štirinajst dni z vsakim strokovnim aktivom, z aktivni po triadah enkrat tedensko, enkrat mesečno, ločeno razredna stopnja in predmetna stopnja, enkrat tedensko oz. glede na potrebe, priporočila MIZŠ, ZRSŠ, kot individualni coaching z vsemi strokovnimi delavci. Na začetku in na koncu tedna so pošiljali zapise sodelavcem. Na začetku tedna so dajali glavne usmeritve. Na koncu tedna povzetek opravljenega, ugotovitve in zapis prioritet naslednjega tedna.

Z oblikovanim posebnim strokovnim telesom, npr. kolegijem, v katerega so bili vključeni vodje strokovnih aktivov, ravnatelj, pomočnik ravnatelja, svetovalna služba, računalnikar, so pridobili pri povezanosti, na kar so posebej opozorili tudi ravnatelji fokusnih skupin. Učitelji so delali v aktivih dnevno, tedensko pa so načrtovali poglobljeno.

Tabela 9.3.4.1: Pogostost pedagoških konferenc na daljavo

		Vrsta šole		Skupaj
		Osnovna šola	Srednja šola	
	Enkrat tedensko	38,5 %	41,0 %	38,9 %
	Enkrat na dva tedna	20,3 %	21,3 %	20,4 %
	Enkrat na tri tedne	7,6 %	9,8 %	8,0 %
	Enkrat mesečno	11,2 %	6,6 %	10,5 %
	Drugo (napišite):	22,4 %	21,3 %	22,2 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Vsebino ter načrt konferenc in sestankov so ravnatelji v osnovnih šolah pripravljali v dogovoru s strokovnimi delavci v 64,5 %, v srednjih šolah pa v 65,6 %. V 35,5 % primerih so ravnatelji osnovnih šol konference in sestanke načrtovali sami, prav tako so v 34,4 % primerih ravnatelji srednjih šol sami načrtovali sestanke in konference.

Kvantitativne podatke smo preverili tudi v fokusnih skupinah. Ravnatelji osnovnih in srednjih šol so imeli pogostejše konference v e-obliki, ki so bile sicer časovno krajše, so pa na njih reševali sprotne dileme. Več ravnateljev je omenilo, da so e-konference v veliki meri nadomestile sprotne neformalne srečanja.

Tabela 9.3.4.2: Način načrtovanja konferenc in sestankov

	Vrsta šole		Skupaj
	Osnovna šola	Srednja šola	
Vsebina ter načrt konferenc in sestankov sta bila pripravljena v dogovoru s strokovnimi delavci.	64,5 %	65,6 %	64,7 %
Vsebino ter načrt konferenc in sestankov sem pripravil/-a sam/-a.	35,5 %	34,4 %	35,3 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %

5.3.5 Podpora sodelovanju in komunikaciji med različnimi deležniki

S sedmimi vprašanji smo preverjali načine komunikacije med ravnatelji in strokovnimi delavci ter starši.

S prvim vprašanjem smo ugotavljali, ali so na šoli vzpostavljena formalna pravila komunikacije. 54,3 % ravnateljev osnovnih in 56,4 % ravnateljev srednjih šol je odgovorilo pritrdilno na zastavljeno vprašanje. Skoraj polovica obeh programov pa je ocenila, da nimajo vzpostavljenih pravil interne komunikacije.

Tabela 5.3.5.1: Formalna pravila interne komunikacije

		Vrsta šole		Skupaj
		Osnovna šola	Srednja šola	
Ali imate vzpostavljena formalna pravila interne komunikacije?	Da	54,3 %	56,4 %	54,6 %
	Ne	45,7 %	43,6 %	45,4 %
Skupaj		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Z drugim vprašanjem smo pridobili mnenja, kako so ravnatelji **usmerjali delo strokovnih aktivov**. Mogoče je bilo izbrati več ponujenih trditev ali pa napisati druge načine.

Ravnatelji osnovnih šol so delo strokovnih aktivov usmerjali tako, da so na skupni pedagoški konferenci pregledali že opravljene in neopravljene aktivnosti (57 %), skupna navodila za delo na daljavo so bila predstavljena vsem strokovnim delavcem (69,6 %), z vsakim strokovnim delavcem so izvedli ločena e-srečanja (54,1 %), vodenje strokovnih aktivov je bilo prepuščeno vodjem strokovnih aktivov (20,5 %) ter drugo (10,8 %).

Ravnatelji srednjih šol so delo strokovnih aktivov usmerjali tako, da so na skupni pedagoški konferenci pregledali že opravljene in neopravljene aktivnosti (64,5 %), skupna navodila za delo na daljavo so bila predstavljena vsem strokovnim delavcem (79 %), z vsakim strokovnim delavcem so izvedli ločena e-srečanja (43,5 %), vodenje strokovnih aktivov je bilo prepuščeno vodjem strokovnih aktivov (21 %) ter drugo (9,7 %). Odgovori pod drugo so bili zelo specifični in so povzetek individualnih navedb. Ravnatelji so navajali, da so delo strokovnih aktivov usmerjali tako, da so imeli delovne sestanke z vodji aktivov prek videokonference in za usklajevanje dejavnosti. Opravili so individualni coaching z vodji aktivov. Najprej so izvedli sestanek z vodji aktivov, nato po aktivih in na koncu v širši sestavi (ločeno s predmetno in razredno stopnjo, z OPB). Pregledovali so zapisnike strokovnih aktivov, drugi pa so aktivno sodelovali na vseh strokovnih aktivih. Posamezni ravnatelji so vodenje prenesli na vodje strokovnih aktivov, s katerimi so bile vnaprej dorečene vsebine. Srednješolski ravnatelji so dajali usmeritve po elektronski pošti in izvajali tedenske sestanke z vodji strokovnih aktivov.

Tabela 5.3.5.2: Način usmerjanja dela strokovnih aktivov

Delo strokovnih aktivov sem usmerjal/-a tako, da:	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Smo na skupni pedagoški konferenci pregledali že opravljene aktivnosti in tiste, ki še niso bile opravljene.	57,0 %	64,5 %
So bila skupna navodila za delo na daljavo predstavljena vsem strokovnim aktivom.	69,6 %	79,0 %
Smo z vsakim strokovnim aktivom izvedli samostojna/ločena e-srečanja.	54,1 %	43,5 %
Je bilo vodenje strokovnih aktivov prepuščeno vodjem strokovnih aktivov – v njihovo delo nisem posegal/-a.	20,5 %	21,0 %
Drugo	10,8 %	9,7 %

Z naslednjim vprašanjem smo preverili, kako pogosto so ravnatelji **vrednotili sodelovanje in komunikacijo** s strokovnimi delavci.

V **osnovni šoli** so vrednotili sodelovanje in komunikacijo po vsakem dogodku (22,9 %), enkrat tedensko (36,1 %), na dva tedna (14,1 %), enkrat mesečno (8,2 %) in niso vrednotili (18,8 %).

V **srednji šoli** so vrednotili sodelovanje in komunikacijo po vsakem dogodku (11,5 %), enkrat tedensko (37,7 %), na dva tedna (11,5 %), enkrat mesečno (9,8 %) in niso vrednotili (29,5 %).

Tabela 5.3.5.3: Pogostost vrednotenja sodelovanja in komunikacije s strokovnimi delavci

	Vrsta šole		Skupaj
	Osnovna šola	Srednja šola	
Po vsakem dogodku	22,9 %	11,5 %	21,1 %
Enkrat tedensko	36,1 %	37,7 %	36,3 %
Na dva tedna	14,1 %	11,5 %	13,7 %
Enkrat mesečno	8,2 %	9,8 %	8,5 %
Nismo vrednotili	18,8 %	29,5 %	20,4 %
Skupaj	Po 100,0 %	100,0 %	100,0 %

S četrtem vprašanjem smo preverili, kakšni **načini komunikacije in sodelovanja** na daljavo med strokovnimi delavci so bili po mnenju ravnateljev **najustreznejši**. Možnih je bilo več odgovorov. Prav tako so lahko napisali način, ki ni bil v seznamu že zapisanih. Ravnatelji osnovnih šol so ocenili, da je bil najustreznejši način za sodelovanje in komunikacijo videokonferenca (93,4 %), e-pošta (73,4 %), Lopolis (7,5 %), eAsistent (27,2 %), delo v oblakih (20,3 %), spletna učilnica (33,4 %) in drugo (14 %).

Ravnatelji srednjih šol so ocenili, da je bil najustreznejši način za sodelovanje in

komunikacijo videokonferenca (96,6 %), e-pošta (71,2 %), Lopolis (5,1 %), eAsistent (44,1 %), delo v oblakih (8,5 %), spletna učilnica (20,3 %) in drugo (13,6 %).

Poleg že navedenih orodij so ravnatelji pod drugo izpostavili še Telefon, Office 365, spletno stran šole, Viber, videokonference, Webex Meetings.

Tabela 5.3.5.4: Načini sodelovanja in sporazumevanja med strokovnimi delavci

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Videokonference	93,4 %	96,6 %
E-pošta	73,4 %	71,2 %
Lopolis	7,5 %	5,1 %
eAsistent	27,2 %	44,1 %
Delo v oblakih	20,3 %	8,5 %
Spletna učilnica	33,4 %	20,3 %
Drugo	14,0 %	13,6 %

Nadalje smo preverjali, kakšne komunikacijske kanale so uporabljali ravnatelji pri **komunikaciji s starši**.

Ravnatelji **osnovnih šol** so pri komunikaciji s starši uporabljali telefon (85,6 %), e-pošto (96,2 %), Lopolis (16,4 %), eAsistent (53,1 %), spletno učilnico Moodle (7 %), Vox (1,8 %), Zoom (22 %), MS Teams (9,4 %) in drugo (23,2 %).

Ravnatelji **srednjih šol** so pri komunikaciji s starši uporabljali telefon (72,6 %), e-pošto (87,1 %), Lopolis (9,7 %), eAsistent (62,9 %), spletno učilnico Moodle (4,8 %), Vox (1,6 %), Zoom (25,8 %), MS Teams (11,3 %) in drugo (8,1 %).

Pod navedbo drugo so ravnatelji navajali zelo razpršene odgovore, in sicer da so pri komunikaciji s starši uporabili tudi Arnesovo spletno učilnico, Facebook, Google Classroom, Skype, Jitsi Meet, spletno stran šole, navadno pošto, hišne obiske.

Trditve smo preverili tudi v fokusnih skupinah. Učitelji in ravnatelji so iskali kanale, ki so ustrezali zmožnostim staršev, saj je bil njihov cilj, da dosežejo vse učence. Za učence prvega triletja je bila navadna pošta največkrat edina rešitev.

Tabela 5.3.5.5: Komunikacijski kanali pri komunikaciji s starši

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Telefon	85,6 %	72,6 %
E-pošta	96,2 %	87,1 %
Lopolis	16,4 %	9,7 %
EAsistent	53,1 %	62,9 %
Spletna učilnica Moodle	7,0 %	4,8 %
Vox	1,8 %	1,6 %
Zoom	22,0 %	25,8 %
MS Teams	9,4 %	11,3 %
Drugo	23,2 %	8,1 %

Pri naslednjem vprašanju smo ravnatelje nagovorili, naj opišejo, katera so bila temeljna sporočila, ki so jim jih starši v času izobraževanja na daljavo pošiljali, da so prepoznali njihovo doživljanje situacije.

Starši so pohvalili delo na daljavo in tudi opozorili na določene pomanjkljivosti. Pohvalili so delo učiteljev, kakovostno pripravljena gradiva. Navedli pa so tudi nekatere pomanjkljivosti, kot so pomanjkanje vsakodnevnih razlage učiteljev in stiki s sošolci in vrstniki, občasno preobsežna gradiva, poenoteno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa na ravni šole, težave pri učenju in motiviranju otrok za učenje. Sporočili so, da ne znajo vsi delati z računalnikom in da so starši preobremenjeni zaradi potrebne podpore pri učenju.

Komunikacijo in sodelovanje s starši so v osnovnih šolah vrednotili po vsakem dogodku (21,9 %), enkrat tedensko (2,6 %), na dva tedna (13 %), enkrat mesečno (20,7 %) in tudi niso vrednotili (17,8 %).

V srednjih šolah so komunikacijo in sodelovanje vrednotili po vsakem dogodku (9,8 %), enkrat tedensko (23, %), na dva tedna (11,5 %), enkrat mesečno (18 %) in tudi niso vrednotili (37,7 %).

Tabela 5.3.5.6: Pogostost vrednotenja sodelovanja in komunikacije s starši na daljavo

	Vrsta šole		Skupaj
	Osnovna šola	Srednja šola	
Po vsakem dogodku	21,9 %	9,8 %	20,1 %
Enkrat tedensko	26,6 %	23,0 %	26,1 %
Na dva tedna	13,0 %	11,5 %	12,8 %
Enkrat mesečno	20,7 %	18,0 %	20,3 %
Nismo vrednotili	17,8 %	37,7 %	20,8 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Pri naslednjem vprašanju smo želeli izvedeti mnenje ravnateljev o tem, kateri kanal za **sodelovanje in komunikacijo s starši ocenjujejo kot najustreznejši**. Tudi v tem primeru so lahko izbrali več odgovorov in tudi zapisali kanal, ki ga ni bilo v naboru.

Ravnatelji osnovnih šol ocenjujejo kot najustreznejše komunikacijske kanale telefonski pogovor (72,2 %), e-pošto (83,3 %), Lopolis (9,3 %), eAsistent (40,6 %), spletno učilnico oddelkov (23 %), komunikacijo s klasično pošto (3,9 %) in drugo (3,9 %).

Ravnatelji srednjih šol ocenjujejo kot najustreznejše komunikacijske kanale telefonski pogovor (71,2 %), e-pošto (83,1 %), Lopolis (8,5 %), eAsistent (52,5 %), spletno učilnico oddelkov (1,7 %), komunikacijo s klasično pošto (1,7 %) in drugo (6,8 %).

Pod drugo so navajali kanale, med katerimi so bili nekateri že v seznamu, navedli pa so tudi druge, kot npr. spletna stran šole, telefon, Viber, osebni stik, klasična pošta.

Ustreznost komunikacijskih kanalov smo preverili tudi v fokusnih skupinah.

Tabela 5.3.5.7: Po mnenju ravnateljev najustreznejši način in medij/kanal sodelovanja in sporazumevanja s starši

	Vrsta šole	
	osnovna šola	srednja šola
	Da	Da
Telefonski pogovori	72,2 %	71,2 %
E-pošta	83,3 %	83,1 %
Lopolis	9,3 %	8,5 %
eAsistent	40,6 %	52,5 %
Spletna učilnica oddelkov	23,0 %	1,7 %
Komunikacija s klasično pošto	3,9 %	1,7 %
Drugo	16,7 %	6,8 %

5.3.6 Usposobljenost ravnateljev za vodenje šole na daljavo

Z dvema vprašanjema smo preverjali mnenje ravnateljev o lastni usposobljenosti za vodenje šole na daljavo.

Pri prvem vprašanju smo ugotavljali samooceno ravnateljev o usposobljenosti za vodenje šole na daljavo. Ravnatelji osnovnih šol v 2,5 % primerov ocenjujejo, da niso usposobljeni za vodenje na daljavo, medtem ko med srednješolskimi ravnatelji ni nobeden ocenil, da nima tovrstnih veščin. Da so delno usposobljeni za delo na daljavo, je ocenilo 70,6 % ravnateljev osnovnih šol in enak odstotek ravnateljev srednjih šol (70,9 %). V celoti pa je usposobljenih 26,9 % osnovnošolskih in 29,1 % srednješolskih ravnateljev.

Ravnatelje fokusnih skupin smo vprašali, kako so se znašli v času izobraževanja na daljavo in kako so reagirali v danih okoliščinah. Povedali so:

»... da pač nismo bili dobro pripravljeni, predvsem pa ne v smislu same usposobljenosti nas, učiteljev ali mogoče opreme. Nismo bili poenoteni pri uvajanju tega sistema.«

Tabela 5.3.6.1: Samoocena ravnateljev lastne usposobljenosti za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo

	Vrsta šole		Skupaj
	Osnovna šola	Srednja šola	
Nisem usposobljen/-a.	2,5 %		2,1 %
Sem delno usposobljen/-a in potrebujem delno podporo.	70,6 %	70,9 %	70,7 %
Sem v celoti usposobljen/-a.	26,9 %	29,1 %	27,2 %
Skupaj	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Z drugim vprašanjem pa smo želeli izvedeti, na katerih **področjih vodenja** na daljavo imajo ravnatelji največ vrzeli.

Ravnatelji osnovnih šol so ocenili, da imajo vrzeli pri delu z e-orodji (52,7 %), tehnične težave z opremo (23,5 %) ter drugo (11,3 %), 32,9 % ravnateljev pa se je opredelilo, da nima večjih vrzeli.

Ravnatelji srednjih šol so ocenili, da imajo vrzeli pri delu z e-orodji (32,7 %), tehnične težave z opremo (12,7 %) ter drugo (18,2 %), 50,9 % ravnateljev pa se je opredelilo, da nima večjih vrzeli.

Kot druge vrzeli so ravnatelji navedli komunikacijo z zaposlenimi na daljavo, motiviranje starejših učiteljev za poučevanje na daljavo in informacijsko-komunikacijska orodja.

Povsem enake pomanjkljivosti so navajali ravnatelji fokusnih skupin. Zelo pomembno se jim je zdelo, da so z rednim stikom vzdrževali motiviranost, podporo in varnost.

Tabela 5.3.6.2: Področja vodenja šole na daljavo, na katerih imajo ravnatelji največje vrzeli

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Delo z e-orodji	52,7 %	32,7 %
Tehnične težave z opremo	23,5 %	12,7 %
Drugo	11,3 %	18,2 %
Nimam večjih vrzeli.	32,9 %	50,9 %

Preverili smo tudi, katere institucije so v času izobraževanja na daljavo zagotavljale podporo in pomoč. Možna je bila izbira več odgovorov.

Ravnatelji osnovnih šol so izrazili mnenje, da so jim nudili podporo in pomoč Zavod RS za šolstvo (61 %), območna enota ZRSŠ (65,2 %), Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (73,2 %), Šola za ravnatelje (15,5 %), Združenje ravnateljev (55,5 %), Pedagoška fakulteta (3,9 %) Filozofska fakulteta (1,9 %) in drugi (18,7 %).

Ravnatelji srednjih šol so bili mnenja, da so jim nudili podporo in pomoč Zavod RS za šolstvo (76,5 %), območna enota ZRSŠ (58,8 %), Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (68,6 %), Šola za ravnatelje (13,57 %), Združenje ravnateljev (64,7 %), Pedagoška fakulteta (0 %) Filozofska fakulteta (0 %) in drugi 19,6 %).

Ravnatelji so pod drugo izpostavili pomoč aktiva ravnateljev, kolegov ravnateljev, skupnosti Arnes SIO, NIJZ in tudi, da konkretne podpore niso bili deležni.

V intervjuju v fokusni skupini so ravnatelji izpostavili veliko podporo ZRSŠ, saj so imeli učitelji na razpolago kar nekaj neposrednih didaktičnih priporočil, kar so v danih trenutkih najbolj potrebovali. Nekatere skupine celo preveč oz. so se ob učenju tehnologije težko znašle še z uporabo vseh možnosti, ki jih ponuja tehnologija.

Tabela 5.3.6.3: Institucije, ki so v času izobraževanja na daljavo zagotavljale podporo in pomoč

	Vrsta šole	
	Osnovna šola	Srednja šola
	Da	Da
Zavod RS za šolstvo	61,0 %	76,5 %
Območna enota Zavoda RS za šolstvo	65,2 %	58,8 %
Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport	73,2 %	68,6 %
Šola za ravnatelje	15,5 %	13,7 %
Združenje ravnateljev	55,5 %	64,7 %
Pedagoška fakulteta	3,9 %	
Filozofska fakulteta	1,9 %	
Drugi	18,7 %	19,6 %

6 Interpretacija

To poglavje bo objavljeno v celostnem poročilu, predvidoma oktobra 2020, ko bodo izvedene še nekatere nadaljnje analize.

7 Literatura in viri

1. Ahmed, Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L. in Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVID-19 in China and associated Psychological Problems. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 1–7.
2. Ažman, T. (2015). Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu. V M. Zavašnik in J. Erčulj (ur.). *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju* (str. 67–78). Ljubljana: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s <http://www.solazaravnatelje.si/isbn/978-961-6637-99-2/flipbook.html>.
3. Backerson, M., Trottier, T. in Mansfield, M. (2015). The Value of Embedded Formative Assessment: An Integral Process in Online Learning Environments Implemented Through Advances in Technology. V Koc, S., Liu, X. in Wachira, P. (ur.). *Assessment in Online and Blended Learning Environments* (str. 3–20). Charlotte, N. C.: Information Age Publishing, Inc.
4. Barbour, M. K. (2019). The Landscape of K-12 Online Learning: Examining What is Known. Pridobljeno s <https://www.researchgate.net/330275960>.
5. Barron, B. in Darling-Hammond, L. (2013). Obeti in izzivi za pristope k učenju, temelječe na raziskovanju. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

6. Bele, L. (2013). Motivacija in vodenje starejših osnovnošolskih učiteljev za profesionalno učenje. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11(2), str. 107–126. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IVZA6SZM>.
7. Black, P. J. s sod. (2002). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. London: King's College Press.
8. Bracket, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elberston, N. A. in Salovey, P. (2011). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. Journal of Psychoeducational Assessment, xx(x), 1–18.
9. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). Didaktika, visokošolski učbenik. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
9. Bregar, L. (2013). Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja? Mednarodno inovativno poslovanje, 5(1). Pridobljeno s <https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/157>.
10. Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). E-izobraževanje za digitalno družbo. Ljubljana: Andrigoški center Slovenije. Pridobljeno s <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>.
11. Brodnik, V. (ur.). (2019). Spodbujanje razvoja veščin dela z viri s formativnim spremljanjem. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS 2020. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/VescineDelazViri.pdf>.
12. Burns, M. (2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. Washington, DC: Education Development Center, Inc.
13. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp2.1. Okvir digitalnih kompetenc za državljane. Osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/digcomp-2-1-okvir-digitalnih-kompetenc.pdf>.
14. Chandrasekaran, S., Badwal, P., Thirunavukkarasu, G., Littlefair, G. (2016). Collaborative Learning Experience of Students in Distance Education. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/305983309_Collaborative_Learning_Experience_of_Students_in_Distance_Education.
15. Cugmas, Z., Kepe-Globovnik, N., Pogorevc, J. in Štemberger, T. (2010). Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. Sodobna pedagogika, 61(2), str. 318–337.
16. Dewald, N., Scholz-Crane, A., Booth, A., Levine, C. (2000). Information Literacy at a Distance: Instructional Design Issues. The Journal of Academic Librarianship 26 (1), str. 33–44.
17. Digital Learning Collaborative: Snapshot. (2020). A review of K–12 online, blended, and digital learning. THE ANNUAL REPORT OF THE DIGITAL LEARNING COLLABORATIVE. Pridobljeno s [DLC-KP-Snapshot2020.pdf](#).
18. Encyclopedia Britanica. Pridobljeno s spleta

19. Ermenc Skubic., K., Kalin, J., Mažgon, J. (2020). Soočanje ravnateljev z epidemijo covid-19. Dostopno na <http://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/files/DatotekeVsebin/Stoletnica/ravnatelji-covid19.pdf>. Pridobljeno 22. 6. 2020.
20. Gerlič, I. (2002). Didaktična izhodišča izobraževanja na daljavo. V Gerlič, I., Debevc, M., Dobnik, N., Šmitek, B. in Korže, D. (ur.). Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo. Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko (str. 83–92).
21. Hattie, J. (2018). Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka na učenje. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
22. Hattie, J. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. NY: Routledge.
23. Hrastnik, G. (2009). Primerjava komunikacijskih kanalov na visokošolskih inštitucijah. Diplomsko naloga. Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Maribor. Dostopno na <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=10363>.
24. Intihar, D. in Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom : priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
25. Ivanuš Grmek, M., Vršič, B. in Bakračević Vukman, K. (2014). Ocenjevanje kot dejavnik spodbujanja kompetence učenje učenja = Assessment as a factor encouraging the learning-to-learn competency. Revija za elementarno izobraževanje, 7(2), str. 97–115.
26. Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli : analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
27. Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2011). Kako spodbujati razvoj mišljenja? Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
28. Kranjc, T., Drolc, A., Nose Pogačnik, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J., Weilguny, M. (2019). Varno in spodbudno učno okolje. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
29. Lesničar, B. (2013). S kakšnimi vprašanji spodbujamo različne, tudi metakognitivne miselne procese učencev. Vzgoja in izobraževanje, letnik 44, številka 2-3, str. 47–50. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-A6AKM0GH>.
31. Maher, D. (2014). Online learning in primary schools. Pridobljeno s <https://www.researchgate.net/publication/296342009>.
32. Marentič Požarnik, B. in Plut-Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
33. Markič, P. (2015). Motiviranje sebe in sodelavcev. V M. Zavašnik in J. Erčulj (ur.). Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju (str. 51–66). Ljubljana: Šola za

ravnatelj. Pridobljeno s <http://www.solazaravnatelj.si/isbn/978-961-6637-99-2/flipbook.html>.

34. Marzano, R. J. idr. (1988). Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction. Alexandria: ASCD.
35. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. in Jones, K. (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington D. C.: U. S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Dostopno na <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>. Pridobljeno 20. 6. 2020.
36. Medárová, V., Bureš, V. in Otčenášková, T. (2012). A Review of Obstacles to Successful E-Learning Deployment in SMEs. Journal of Innovation Management in Small & Medium Enterprises, 58 (13), str. 1–9. Pridobljeno s <https://ibimapublishing.com/articles/IJMSME/2012/715039/715039.pdf>.
37. Moghanibashi-Mansourieh, A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. Asian Journal of Psychiatry, 51, str. 1–5.
38. Nandigam, D., Tirumala, S. S., Baghaei, N. (2014). Personalized learning: Current status and potential. IEEE(ur.), IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e) (str. 111–116).
39. OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, Paris: OECD. Pridobljeno s https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en.
40. Japelj Pavešič, B., Zavašnik, M., Ažman, T., Mlekuž, A. (ur.) (2019). Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev. Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
41. Jeffery, B. in Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. Educational Studies, 30 (1), str.77–87.
42. Obran, M. in Ivanuš Grmek, M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. Revija za elementarno izobraževanje, 3(1), str. 19–32.
43. PISA 2018. (2019). Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
44. Peršolja, M. (2017). Številčne ocene niso primerna oblika povratnih informacij: predstavitev učinkovitega uvajanja formativnega spremljanja v šoli in rezultati raziskave o ocenjevanju. Vzgoja in izobraževanje, 48 (5-6).
45. Pšunder, M. (1998). Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
46. Redecker, C. (2018). Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev. DigCompEdu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/digcomp-2-1-okvir-digitalnih-kompetenc.pdf>.
47. Ruparčič, A., M. (2019). Formativno spremljanje v mojih očeh. Glas dijakinje. Vzgoja in izobraževanje 2-3, str. 37.
48. Rupnik Vec, T. (ur.). (2019). Veščine kritičnega mišljenja. Primeri nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja pri različnih predmetih v osnovni šoli. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS 2020). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=261>.

49. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
50. Rupnik Vec, T., Mikeln, P., Gros, V. in Drnovšek, M. (2018). Spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja s formativnim spremljanjem. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS 2020. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/vescine-kriticnega-misljenja.pdf>.
51. Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
52. Schleicher, A. (2019). Šola za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
53. Sentočnik, S. (2018). Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 16(3), str. 47–59. Dostopno na <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-STGUYTZZT>.
54. Slavin, R. E. (2013). Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno? V S. Sentočnik (ur.), O naravi učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
55. Širec, A. (2019). Ravnateljeva skrb za učenje. Maribor: Založba Obzorja.
56. Širok, K. in Kozamernik, N. (2015). Zakaj in kako meriti prenos znanja na delovno mesto. V K. Kavčič, I. Rižnar in Gomezej Omerzel, D. (ur.), Iz raziskav v podjetniško prakso. Koper: Fakulteta za management (str. 121–136). Pridobljeno s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-189-2.pdf>.
57. Verbnik Dobnikar, T. (2002). Razrednik na stičišču različnih vlog. Socialna pedagogika, 6(1), str. 47–67.
58. Zveza aktivov svetov staršev Slovenije: »Izobraževanje na daljavo« in pogled naprej – podatki po 5 tednih pouka na daljavo. Pridobljeno s <https://drive.google.com/file/d/1UBZtftveumqntClq7X1XDHjJxl-BB2Wk/view>.
59. William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), O naravi učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
60. Woods, P. A. in Woods, G. J. (2013). Poglobljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči, namena in ideje jaza. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 11(2), str. 17–39. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-5YG5NPYE>.
61. Zakon o gimnazijah /ZGim/. (2007). Uradni list RS, št. 1/07, 68/17, 6/18 (ZIO-1), 46/19. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>.
62. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/. (2007). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr. in 25/17 – ZVaj. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
63. Zakon o osnovni šoli /ZOsn/. (2006). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-L). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.
64. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju /ZPSI-1/. (2006). (Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>.