

Analiza izobraževanja na daljavo

v času prvega vala epidemije
covid-19 v Sloveniji



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

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

Urednica: dr. Tanja Rupnik Vec

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

Izvajalke fokusnih skupin: dr. Fani Nolimal, dr. Katica Pevec Semec, mag.
Andreja Bačnik, Petra Košnik, mag. Andreja Vouk, mag. Nada Nedeljko

Strokovni pregled: dr. Valentin Bucik, dr. Alenka Lipovec

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Grafično oblikovanje naslovnice: mag. Natalija Kocjančič in Ognjen Zeljić

Grafično oblikovanje notranjosti: Saša Premk

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik: dr. Vinko Logaj

Urednica založbe: Saša Premk

Spletna izdaja

Ljubljana 2020

Publikacija ni plačljiva.

Publikacija je dostopna na

www.zrssi.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf

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

[COBISS.SI-ID=41650179](https://nuk.ub.uni-lj.si/COBISS.SI-ID=41650179)

ISBN 978-961-03-0539-2 (pdf)

Vsebina

UVOD.....	5
1 Teoretični uvod (Tanja Rupnik Vec, Monika Mithans)	10
1.1 Opredelitev in modeli izobraževanja na daljavo	10
1.2 Smernice za izvajanje izobraževanja na daljavo	13
1.3 Raziskave o učinkovitosti izobraževanja na daljavo.....	23
1.4 Prispevek Zavoda RS za šolstvo k opolnomočenju učiteljev za izobraževanje na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 (pomlad 2020)	26
2 Namen in cilji raziskave	30
3 Raziskovalna vprašanja	32
4 Metodologija (Tomi Deutsch, Tanja Rupnik Vec)	35
4.1 Vzorec	35
4.1.1 Učiteljice in učitelji	35
4.1.2 Učenke in učenci ter dijakinje in dijaki	37
4.1.3 Ravnateljice in ravnatelji	39
4.1.4 Sodelujoči v fokusnih skupinah	41
4.2 Instrumentarij.....	41
4.3 Potek raziskave	42
4.4 Obdelava podatkov.....	43
5 Rezultati	46
5.1 Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljic in učiteljev (Tanja Rupnik Vec, Branko Slivar, Milena Ivanuš Grmek, Ada Holcar Brunauer, Tomi Deutsch)	46
5.1.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo.....	46
Razprava	52
Kaj lahko stori učitelj?	54
5.1.2 Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije	55
Razprava	62
Kaj lahko stori učitelj?	65
5.1.3 Učni cilji in vsebine	66
5.1.3.1 Analiza pogovorov z učitelji v fokusnih skupinah.....	72
Razprava	74
Kaj lahko stori učitelj?	75
5.1.4 Didaktični pristopi in strategije	76
Razprava	83
Kaj lahko stori učitelj?	86
5.1.5 Vrednotenje znanja	89
5.1.5.1 Analiza pogovorov v fokusnih skupinah.....	93
Razprava	96
Kaj lahko stori učitelj?	97
5.1.6 Varnost in spodbudnost učnega okolja	98
5.1.6.1 Analiza pogovorov v fokusnih skupinah.....	104
Razprava	107
Kaj lahko stori učitelj?	109
5.1.7 Prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo	110
Razprava	115
Kaj lahko stori učitelj?	116
5.1.8 Usposobljenost za izobraževanje na daljavo	117
Razprava	119
Kaj lahko stori učitelj?	120
5.1.9 Sodelovanje	121
Razprava	122
Kaj lahko stori učitelj?	123
5.2 Izobraževanje na daljavo s perspektive učenk in učencev oz. dijakinj in dijakov (Renata Zupanc Grom, Saša Kregar, Kristijan Musek Lešnik, Tomi Deutsch)	125

5.2.1 Doživljanje pouka na daljavo	125
Razprava	134
Kaj lahko stori učitelj?	140
5.2.2 Potek pouka na daljavo	141
Razprava	145
Kaj lahko stori učitelj?	148
5.2.3 Miselni izzivi in naloge	149
Razprava	159
Kaj lahko stori učitelj?	163
5.2.4 Pridobivanje ocen.....	164
Razprava	168
Kaj lahko stori učitelj?	173
5.3 Izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev (Stanka Preskar, Monika Mithans, Vera Bevc, Vinko Logaj, Tomi Deutsch)	175
5.3.1 Usklajenost vodenja z letnim delovnim načrtom šole in načini komuniciranja s strokovnimi delavci	175
Razprava	176
Priložnosti ravnatelja: Vodenje šole po načelih vodenja za učenje.....	178
5.3.2 Organizacija, spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo	178
Razprava	185
Priložnosti ravnatelja: Spremljanje in vrednotenje, usmerjeno v procese učenja	188
5.3.3 Organizacija podpore strokovnim delavcem	189
Razprava	194
Priložnosti ravnatelja: Ustvarjanje pogojev za strukturirano učenje	196
5.3.4 Načrtovanje in izvajanje pedagoških konferenc	197
Razprava	199
Priložnosti ravnatelja: Vključevanje strokovnih delavcev v procese načrtovanja	199
5.3.5 Komunikacija med strokovnimi delavci in s starši v času izobraževanja na daljavo	200
Razprava	205
Priložnosti ravnatelja: Zagotavljanje učinkovite komunikacije	207
5.3.6 Usposobljenost ravnateljev za vodenje šole na daljavo	207
Razprava	209
Priložnosti ravnatelja: Soustvarjanje novega znanja	209
6 Priloga	211
7 Literatura in viri	298
Iz recenzij	310

UVOD

Monografija *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji* je zasnovana na podlagi teoretičnih spoznanj o izobraževanju na daljavo in obsežne raziskave, ki jo je opravil Zavod RS za šolstvo v času zaprtja šol, tik pred začetkom ponovnega odpiranja šol po prvem valu epidemije covid-19. Temeljni cilji raziskave so bili usmerjeni v ugotavljanje prevladujočega doživljanja slovenskih učiteljic in učiteljev in njihovih praks izobraževanja na daljavo, doživljanja izkušenj učenk in učencev v času poučevanja na daljavo ter prevladujočih karakteristik pedagoškega vodenja v času zaprtja šol s perspektive ravnateljic in ravnateljev. Rezultati raziskave so nakazali številne aktivnosti, ki jih je smiselno vpeljati na ravni šol in sistema, da bi izboljšali ustreznost organizacije in izvajanja izobraževanja s pomočjo digitalne tehnologije, povečali učinkovitost učenja in poučevanja z uporabo digitalne tehnologije ter izboljšali kakovost pedagoškega vodenja.

V monografiji prikazom podatkov po skrbno izbranih sklopih sledi razprava, ki so jo avtorji v vsakem sklopu sklenili z odgovori na vprašanje »Kaj lahko stori učitelj?« oziroma v delu, ki osvetljuje izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev, z zapisom »Priložnosti ravnatelja«. Posebej je izpostavljena ravnateljeva podpora učiteljem. Tovrstni zapisi povečujejo uporabnost monografije tudi za širši krog strokovne javnosti, ki jo v slovenskem prostoru v velikem deležu sestavljajo učitelji in ravnatelji. Omenjeni strnjeni zapisi so lahko izhodišče za evalviranje posameznih področij pri učiteljicah in učiteljih, znotraj strokovnih aktivov ali na šoli kot celoti. So lahko pomembna usmeritev pri načrtovanju usposabljanja učiteljic in učiteljev, ravnateljic in ravnateljev, opora pri pripravi načrta opremljanja itd. Hkrati nakazane aktivnosti nakazujejo področja nadaljnje podpore in usposabljanja institucijam, ki podpirajo šole in učitelje pri izvedbi pouka. Načrtovalcem šolske politike zapisi po sklopih nakazujejo prednostna področja pri zagotavljanju materialnih in drugih pogojev za povečanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v šolah.

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

6 Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji

stvarnost. Tudi zato smo se na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo odločili, da skupaj z nekaterimi priznanimi strokovnjaki s slovenskih fakultet opravimo raziskavo, rezultate raziskave pa v obliki monografije ponudimo v branje in uporabo vsem, ki skrbijo za razvoj in kakovost slovenskega šolstva.

Vinko Logaj

Začetna pojasnila bralcu

Za hitrejše branje in lažje razumevanje besedila naj vam, dragi bralci, pomagajo tale pojasnila.

- V besedilu za naslavljanje učiteljic in učiteljev, učenk in učencev, dijakinj in dijakov ter ravnateljic in ravnateljev zaradi poenostavitve besedila uporabljamo generično moško obliko: učitelji, učenci, dijaki in ravnatelji.
- Vsi grafi so v prilogi podprti s tabelami, saj so vrednosti v grafih zaradi lažjega branja zaokrožene, v tabelah pa so podane dodatne informacije. Vsaka tabela v prilogi je številčena tako kot graf v temeljnem besedilu.
- Za lažje odčitavanje grafov oz. podatkov, ki so iz njih razvidni, si bralec lahko pomaga z vprašalniki, ki so priloženi raziskavi in iz katerih je jasno razviden tip vprašanja, lestvica, možni odgovori itd.
- Zaradi poenostavitve branja so nekatere statistike (npr. korelacijski koeficienti, t-vrednosti, hi-kvadrat vrednosti) navedene zgolj v opombi pod črto in niso podprte z ustreznimi tabelarnimi prikazi. Ti so shranjeni v arhivu ZRSŠ.
- Zaradi velikih numerusov je večina izračunanih razlik med opazovanimi skupinami (npr. učitelji razrednega pouka in učitelji na predmetni stopnji osnovne šole, učenci predmetne stopnje in gimnazijci itd.) statistično pomembna, redke pa so pomembne praktično (Cohenov d ; pojasnilo glej v opombi na str. 49). Praviloma navajamo zgolj podatke, pri katerih je Cohenov d koeficient višji od 0,2, kar je meja med praktično pomembnostjo in nepomembnostjo. Vse izračunane primerjave je smiselno obravnavati zgolj kot trende, saj imajo že temeljne statistike, izračunane na velikostno zelo različnih skupinah, različno težo.
- Na robu, ob temeljnem besedilu, so izpostavljene nekatere najzanimivejše ali za načrtovanje nadaljnjega dela najpomembnejše ugotovitve raziskave, dobljene na vzorcu, za posploševanje na celotno populacijo pa je zaradi okoliščin zajema podatkov ter strukture vzorca, podrobno opisanih v poglavju Metodologija, potrebna določena stopnja previdnosti.
- V poglavju Vzorec je izračunana odzivnost udeležencev, ki pomeni oceno, saj populacijski parametri niso povsem natančni (pridobljeni so za stanje v preteklih letih, ne v tekočem).
- V rezultatih so ob izračunanih povprečjih prikazani še standardni odkloni in število odgovorov. Za vsako povprečje so bile izračunane tudi standardne napake ocen (izračune hranimo v arhivu ZRSŠ). Te v rezultatih niso prikazane, se pa tako rekoč vse nahajajo znotraj sprejemljivih meja, tj. so manjše od 5 %. Standardne napake ocen so manjše od 5 % pri vseh podskupinah, za katere so bile opravljene primerjalne analize. Izjema so

8 Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji

standardne napake ocen pri nekaj povprečjih, ki se nanašajo na relativno majhno podskupino učiteljev z delovno dobo do 3 let (pri kateri so standardne napake ocen manjše od 7 %) in standardne napake ocen pri majhni skupini srednješolskih ravnateljev (pri kateri so standardne napake ocen manjše od 12 %).

Teoretični uvod

Tanja Rupnik Vec, Monika Mithans



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 Britannica). 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, Zgajmajster 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 samouravnavevanja 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 s poučevanjem na daljavo (dejavnost učitelja) tvorita izobraževanje na daljavo (Encyclopedia Britannica).

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. televizijski modeli (komunikacijski medij so videokonferenčni sistemi, televizija), 4. na računalniški tehnologiji temelječi multimedijški 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).

Učenje na daljavo (učenčeva dejavnost) skupaj s poučevanjem na daljavo (dejavnost učitelja) tvorita izobraževanje na daljavo.

Izobraževanje na daljavo je proces, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjeno od učenca.

¹ Bregar, Zgajmajster 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.

Ne glede na to, katero tehnologijo uporabljamo 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).

Podobno izpostavlja prednosti e-izobraževanja Gartner (2019), ki navaja učinkovitejšo organizacijo dela (dostopnost gradiva 24/7, posredovanje gradiva, racionalizacija časa), motivacijsko funkcijo uporabe tehnologije (vključitev različnih čutil; interakcijo med vsemi sodelujočimi, tj. med učenci ter med učiteljem in učencem; ovrednotenje in samoovrednotenje učencev in učiteljev ter prenos fokusa z učiteljev na učence, dijake in študente).

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-Crane, 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 učenci oz. učenci med seboj; 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 je 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 izmenjujejo 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.

Za izobraževanje na daljavo sta značilni dve temeljni vrsti komunikacije med učiteljem in učencem: sinhrona (sočasna) in asinhrona (časovno neusklajena).

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 večščin 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) z raznolikimi funkcionalnostmi (nalaganje datotek, forumi, klepeti, integrirani videokonferenčni sistemi itd.). Ta okolja so skupek vseh zgoraj omenjenih prednosti, saj združujejo raznolike funkcije prej omenjenih orodij. Omejitev za posameznika pa je potencialno preveliko število takšnih okolij.

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 idr. (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), stopnja 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), ki jih razlikuje skupnost za digitalno učenje (Digital Learning Collaborative, 2020), so spletne šole, hibridne šole, spletni tečajji s spletnimi učitelji, spletni tečajji 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. Nekateri spletne šole zahtevajo prisotnost na sinhrono izvajanih učnih urah. *Hibridna šola* predstavlja

Hibridne prakse izobraževanja na daljavo kombinirajo sinhrono in asinhrono komunikacijo med učiteljem in učencem; omogočajo jih različna spletna učna okolja z več funkcionalnostmi.

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

temeljni program za svoje učence (enako kot spletna šola), značilno zanj pa je, da ima definirano fizično lokacijo, na kateri so učenci redno prisotni pri pouku, nimajo pa rednega urnika kot tradicionalne šole. Učenci opravljajo spletne tečaje oz. dostopajo do spletnih vsebin. Dopolnilni in/ali *dodatni spletni tečaji* obsegajo vso vsebino nekega predmeta, učenci 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. Vsebino oblikuje ponudnik ali učitelj sam, lahko pa učitelj uporablja oboje. Umeščena je na učiteljevo spletno stran, v spletno učno okolje (learning management system – LMS) ali aplikacijo. Programska oprema za ocenjevanje znanja in prikaz rezultatov daje možnosti preverjanja in ocenjevanja znanja, največkrat pa jo (v ZDA) uporabljajo na ravni šole ali na nacionalni ravni.

V hibridni šoli so učenci redno prisotni na fizični lokaciji, nimajo pa rednega urnika. Učenci se učijo tako, da opravljajo spletne tečaje.

V našem prostoru je bila uporaba tehnologije za namene poučevanja do prvega vala epidemije raziskovana predvsem kot del pouka v živo. V svoji razpravi o inovativnih učnih okoljih Flogie in Aberšek (2019) omenjata različna pojmovanja inovativnih učnih okolij in v sklopu pojmovanja inovativnega učnega okolja kot tehnološko podprtega sistema navajata deset kategorij učnih okolij, podprtih z IKT (Graesser idr., 2008, po Flogie in Aberšek, 2019), po našem mnenju uporabnih tudi pri poučevanju na daljavo: usposabljanje s pomočjo računalnika (učna enota, preverjanje in povratna informacija prek računalniškega zaslona, učenec napreduje na naslednjo raven, ko opravi predhodne), multimedia (poučevanje, sestavljeno iz vizualnih, npr. ilustracije, videoposnetki, in besedilnih delov, npr. natisnjenih ali govorjenih), interaktivna simulacija (omogočajo nadzor učenca, npr. spreminjanje vhodnih parametrov), hipertekst in hipermedia (učna gradiva, sestavljena iz povezav na klik), inteligentni tutorski sistemi (sistemi, ki učencu prilagajajo učno pot), pridobitev informacij na temelju poizvedovanja in uporabe sodobnih e-storitev in apletov, animirani pedagoški posredniki (liki, ki vodijo učenca skozi učno enoto na računalniku), virtualna okolja s posredniki (vizualno resnična okolja, ki simulirajo interakcije z resničnimi ljudmi in uporabljajo tudi resnični jezik), didaktične igre (igre, ki so namenjene poučevanju) in računalniško podprto sodelovalno učenje in projektno delo.

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) učnih/študijskih gradiv in usmerjajo ustvarjalca v širino in globino potrebnih znanj. Njihov 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 prebijal sam. Zato je še toliko bolj pomembno, da bo učno gradivo »zanimivo, spodbudno, zabavno in proaktivno« (Bregar idr., 2020, str. 107).

Pedagoško-psihološka izhodišča povezujejo izvajalce učnega procesa z udeleženci, saj se nanašajo na izobrazbeno stanje udeležencev, ki ga je treba nadgraditi. Pomembno je, da izvajalec učnega procesa razmisli o obstoječem predznanju udeležencev, njihovih izkušnjah s samostojnim delom, uporabo medijev idr. Poleg tega ima ves čas v mislih tudi vzgojno vrednost, ki jo bo prek učnih gradiv posredoval udeležencem (Gerlič, 2002). Pri načrtovanju izobraževalnega programa je smiselno, da ustvarjalci z analizo značilnosti udeležencev pridobijo vse informacije, ki jim bodo v pomoč pri oblikovanju za udeležence primernega programa, znotraj katerega bodo udeleženci lahko uresničili tako osnovni cilj kot specifične učne cilje (Bregar idr., 2020). Elkins in Pinder (2015, povz. po Bregar idr., 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 učnih/študijskih gradiv. Znotraj teh izhodišč imajo pomembno vlogo t. i. operativni vzgojno-izobraževalni cilji, ki jih želi doseči izvajalec izobraževanja. Pomembno je, da tako učenci kot učitelji natančno poznajo svojo vlogo in zadolžitve pri doseganju zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Prav tako je pomembno predvideti študijske pripomočke in biti pozoren na to, da izobraževanje na daljavo oz. zanj oblikovano učno/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; preverjanje in ocenjevanje znanja) (Gerlič, 2002).

Vse navedeno, čeprav ubesedeno z mislijo na izobraževanje na daljavo odraslih, je pomembno upoštevati tudi pri izobraževanju mlajše populacije, osnovnošolske in srednješolske, ki je manj samostojna in manj samoregulativna od odraslih udeležencev izobraževanja. Na **osnovnošolski in srednješolski stopnji izobraževanja** upoštevanje

Pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji izobraževanja na daljavo je pomembno upoštevati didaktični model, ki ga sestavljajo vsebinska, pedagoško-psihološka, specialnodidaktična ter tehnična in organizacijska izhodišča.

Pri izobraževanju na daljavo se udeleženec skozi nekatera gradiva prebija sam, zato je pomembno, da je učno gradivo zanimivo, spodbudno, zabavno in proaktivno.

snovnih izhodišč pomeni prevetritev obstoječih učnih načrtov s perspektive relevantnosti vanje umeščenih konceptov kot tudi z vidika zahtevnosti realizacije nanje vezanih ciljev s poukom na daljavo. Pri oblikovanju učnih gradiv je izjemno pomemben razmislek o obremenjenosti učenca ter – v dikciji Bregar idr. (2020) – zanimivosti, spodbudnosti, zabavnosti in proaktivnosti učnih gradiv.

Metodična izhodišča osnovnošolskega ali srednješolskega učitelja, ko oblikuje gradiva za pouk na daljavo, usmerjajo učitelja v premislek o tem,

- kako skupaj z učenci ubesediti vloge in odgovornosti v procesu pouka;
- kako v učno gradivo, ne glede na to, ali je uporabljeno kontaktno, torej videokonferenčno, izključno prek pisnih navodil ali kombinirano, vtakati 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,
 - preverjanje in ocenjevanje znanja.

Ob tem Brodnik (2013, str. 356) izpostavlja, da »so postala e-gradiva sestavni del pouka (tudi pri poučevanju v živo, op. avt.). Izdelujejo, posodablajo, objavljajo in uporabljajo jih učitelji, vzgojitelji, ravnatelji, računalnikarji, vse bolj pa tudi učenci ter dijaki. Na voljo so tudi številna vnaprej pripravljena e-gradiva, ki jih pojmujejo kot vsa digitalna gradiva za doseganje učnih ciljev. E-gradiva zanesljivo prispevajo k večji kakovosti pouka in k izgradnji bolj poglobljenega znanja, saj multimedijски elementi omogočajo bolj poglobljeno in kakovostno obravnavo učne snovi, interaktivnost pa prispeva k večji aktivni vlogi učencev in dijakov. E-gradiva omogočajo kakovostno sodelovalno učenje na daljavo, reševanje problemov, raziskovanje in ustvarjanje.«

V zvezi z oblikovanjem učinkovitih gradiv za namene doseganja učnih ciljev pa je pomembno, da učitelj nenehno reflektira svojo prakso in spremlja učinkovitost uporabljenega. Ključna pri tem so tri vprašanja (Zahlut, 2011): ali je določena (spletna) vsebina uporabna v okoliščinah šole in razreda, ali dejansko prihrani čas ter ali uporaba te vsebine/gradiva s pedagoškega stališča dejansko pomeni prednost.

Z vidika sodobnih pogledov na vzgojno-izobraževalni proces, ki vključuje principe, ki jih avtorji (Black in Wiliam, 2009) ubesedijo v konceptu formativno spremljanje, je pomemben premislek o tem, kako v gradiva in/ali v kombinacijo kontaktnih ur in s pisno posredovanimi navodili usmerjane samostojne aktivnosti učencev umestiti ključna načela formativnega spremljanja v podporo učenju (glej tudi Holcar Brunauer idr., 2016).

Odgovornost učitelja v času izobraževanja na daljavo je priprava kakovostnih kontaktnih učnih ur ter kakovostnih gradiv (posnetki, dejavnosti in usmeritve učencu za samostojno delo itd.), spremljanje učenčevega dela, sprotna vsebinska povratna informacija ter spodbuda učencu za izboljšave ter po potrebi dodatne usmeritve in pomoč.

Odgovornost učenca v času izobraževanja na daljavo je aktivno sodelovanje na kontaktnih učnih urah, izvajanje samostojnih dejavnosti v skladu z usmeritvami učitelja ter iskanje pomoči, kadar jo potrebuje.

- Kako učence pred obravnavo učne snovi na daljavo usmeriti v ozaveščanje in ubesedenje njihovega *predznanja* oz. kako jih povabiti v razmislek o tem, kaj o obravnavani temi že vedo oz. kaj zmorejo storiti, kje pa so njihove vrzeli.

Primeri

1. V aplikacijo, ki omogoča sodelovanje na daljavo (npr. GDrive, OneDrive), umesti učitelj – na temo, ki jo bo obravnaval – tehniko »VŽN« (V – Kaj o temi že vemo, Ž – Kaj o temi želimo vedeti, N – Kaj smo se naučili). Med uro, ki sicer poteka videokonferenčno, učence po uvodni motivaciji razporedi v skupine (v videokonferenci so to nove, ločene pogovorne »sobe«) in jih (prek spletne povezave, ki jo umesti v okno za pogovor/klepet) povabi, da v skupinah v skupni dokument odgovorijo na prvi dve vprašanji (Kaj že vemo? Kaj želimo vedeti oz. vprašanja o temi.). Ko se učenci iz skupin vrnejo v osnovno videokonferenčno sobo, predstavniki skupin predstavijo svoje rešitve, učitelj pa povzame njihove ideje ter vprašanja o tematiki.
2. Med videokonferenčno izvajano učno uro učitelj s pomočjo aplikacije, ki omogoča hitro interakcijo z udeleženci (npr. Mentimeter, Socrative, Kahoot, Slido.com), od učencev zbere odgovore na nedokončani stavek, ki je vezan na obravnavano tematiko in izzove učenčeva pojmovanja o tematiki, kar je izhodišče za nadaljnje korake (če s to tehniko ugotovi, da so v osnovi zmotna/izkrivljena pojmovanja o tematiki, ravna drugače, kot če je znanje zgolj površinsko in bo učence usmerjal v širjenje in poglobljanje, ne pa korekcijo pojmovanj). Pri tem so mu lahko v pomoč naslednje iztočnice oz. vprašanja: Katera vprašanja se vam porajajo o temi, o kateri se bomo učili? Kaj ti je najbolj ostalo v spominu od prejšnje ure? Kaj si se naučil ob pisanju domače naloge? Itd.
3. Učitelj med videokonferenčno izvajano uro povabi svoje učence ali jim navodila poda v pisni obliki, naj v svoje zvezke zapišejo, kaj o novoobravnavani temi ali pojmu že vedo. Svoje odgovore lahko izrazijo z besedami, sliko ali simbolom. Po obravnavi učnega sklopa jih ponovno povabi, naj z drugo barvo svoj zapis, sliko ali simbol dopolnijo z novimi spoznanji.

- Kako skupaj z učenci na daljavo ubesediti *namene učenja* (osmisliti učenje) in kriterije uspešnosti (odgovoriti na vprašanje »Kako bom vedel, da sem uspešen?«).

Primeri

1. Med videokonferenčno izvajano uro učitelj (starejšim) učencem in dijakom najavi dejavnost, npr. pisanje argumentativnega eseja na določeno temo. Nato jih izzove z vprašanjem: Kako boste vedeli, da ste napisali dober esej oz. da je vaš argument v eseju zdrav? Povabi jih, da v skupinah, v ločenih videokonferenčnih prostorih, 10 minut razpravljajo in nanizajo kriterije, po katerih bi lahko presodili kakovost svojega eseja. Kriterije zapišejo v dokument (GDrive, OneDrive itd.), ki omogoča sodelovalno delo in ga učitelj, ko se vrnejo v glavno videokonferenčno sobo, na zaslonu deli z učenci ter jih povabi, da predstavijo svoje ideje. V dialogu določijo seznam in dikcijo oz. končno verzijo kriterijev uspešnosti za argumentativni esej. Enak postopek lahko učitelj uporabi za soustvarjanje kriterijev uspešnosti tudi za druge veščine; izhodiščno vprašanje je torej lahko: Kako boste vedeli, da ste dobro sodelovali, uspešno predstavili seminarsko nalogo, oblikovali dober raziskovalni načrt, izdelali učinkovito zloženko/video predstavitev/plakat, napisali dobro samorefleksijo o nečem, ustvarili originalno idejo ...?
2. Učitelj prek spletnega učnega okolja (Moodle učilnica, O365 itd.) ali kako drugače (starejšim) učencem ali dijakom posreduje dva argumentativna eseja. Povabi jih, da ju primerjajo in ugotavljajo podobnosti in razlike. Na temelju te primerjave abstrahirajo kriterije kakovosti argumentativnega eseja. Podobno proceduro lahko učitelj uporabi za izpeljavo kriterijev za kateri koli izdelek ali dejavnost.
3. Na začetku učnega sklopa učitelj (mlajše) učence vključi v sooblikovanje kriterijev uspešnosti tako, da jih shrani v spletno učno okolje (Moodle učilnica, GDrive ipd.) in učence povabi, naj zapise preoblikujejo v njim razumljiv jezik. Kriterije uspešnosti učenci prepisujejo v svoje zvezke. Po končanem učnem sklopu učenci kriterije uspešnosti dopolnijo in preoblikujejo.

- Kako učence na daljavo spodbuditi k *ozaveščanju korakov*, ki so potrebni za doseg ciljev oz. namenov učenja.

Primeri

1. Učitelj pri delu z učenci na daljavo uporabi Individualni načrt učenja (uporabi predlagano verzijo ali lastno modifikacijo; kompleksnost prilagaja starosti učencev oz. dijakov). To stori tako, da za vsakega učenca ustvari besedilno datoteko (starejšim učencem da navodilo, kako si datoteko ustvarijo sami), v kateri so že prednastavljena polja za načrtovanje svojega učenja oz. korakov do zelenega cilja (če ne gre za učenje, pojmovano v ožjem smislu, pač pa za realizacijo projekta, raziskave itd.).
2. Mlajšim učencem učitelj sam ubesedi korake do cilja (dejavnosti učenca) in ob vsakem pusti prostor za simbol »opravljeno«; dokument si delita učitelj in učenec, kar učitelju omogoča, da z učencem komunicira individualno in asinhrono: učencu pušča spodbudna navodila in opogumljajoče pripombe, vprašanja, ki ga potisnejo naprej, usmeritve za nadgradnjo korakov, če se izkaže, da posamezni korak ni bil opravljen v celoti ali dovolj temeljito itd.
3. Učitelj s pisnimi navodili spodbudi razmišljanje učencev in ozaveščanje namenov učenja pred začetkom določene učne aktivnosti tako, da jim da iztočnice, ki jih učenci

dopolnijo (npr. Moja naloga je ..., Problem ali izziv, s katerim se bom srečal, je ..., Ovire, ki jih bom moral premagati, so ..., Ustvaril bom ..., z namenom, da ...).

- Kako na daljavo učence maksimalno aktivirati v fazi *obravnave učne vsebine* oz. jih aktivirati, da so v procesu učenja aktivni in *razumevanje vsebine izgrajujejo* v različnih *dejavnostih*, ki aktivirajo vsa njihova čutila ter spodbudijo rabo najraznovrstnejših veščin.

Primeri

1. Pri videokonferenčno izvajani uri učitelj v fazi razlage pojasni izbrano načelo, idejo, koncept itd., nato učence povabi v interakcijo na različne načine, npr. iščejo in predstavijo lastne primere, s katerimi predstavijo izbrani princip, dokažejo razumevanje ideje, ideje naprej razvijajo itd.; najbolj učinkovito je, če primer, misel, idejo zapišejo v skupni dokument, svoj e-listovnik, aplikacijo, ki jo učitelj uporabi z namenom, da bi izabil hitre odgovore, ki jih sproti projicira (npr. Cloud, Padlet, Mentimeter).
2. Učitelj na videokonferenci predstavi temo ter spodbudi učence, da prosto nizajo vprašanja. Vprašanja zapisuje tako, da sta projekcija in nastajanje niza vprašanj učencem vidna. Če je v uvodu izzval učence s tehniko »vem, želim vedeti, naučil sem se«, pa uporabi vsa vprašanja, ki so jih nanizali učenci že pred tem. Skupaj si ogledujejo seznam vprašanj in jih razvrstijo v širše kategorije glede na podobnosti. Sledi razvrščanje učencev v skupine na temelju tega, katera skupina vprašanj jih bolj pritegne. Skupina prejme navodila, da za svoja vprašanja razišče literaturo in ubesedi odgovore, pri čemer člani skupine samostojno izberejo način predstavitve, npr. klasičen spis, soustvarjen v skupnem dokumentu (GDrive, OneDrive itd.), e-plakat, ustvarjen v okolju, ki omogoča sodelovalno ustvarjanje plakata (npr. Canvas), predstavitev v powerpointu (npr. GDrive), ikonografika (npr. Canvas), video predstavitev oz. posnetek pripovedovalca (npr. Active Presenter, MS Teams).
3. Učitelj na videokonferenci učencem predstavi temo in namen učenja. Po oblikovanju kriterijev uspešnosti učence spodbudi, da se razdelijo v pare. Vsak par je zadolžen za posamezni kriterij uspešnosti, pri čemer učitelj poskrbi, da učenci pokrivajo vse kriterije uspešnosti. Vsak par si izbere spletno okolje, v katerem bo komuniciral in sodeloval. Glede na predstavljeno tematiko in zastavljeni kriterij par pripravi učno pot zase in za svoje vrstnike, ki vključuje ustrezne dejavnosti za doseg kriterija uspešnosti ter v okviru teh dejavnosti tudi dokaze, s katerimi bodo učenci izkazali svoje znanje. Par razmisli tudi o naboru vprašanj, s katerimi lahko sošolci preverijo svoje znanje in napredek. Vsak par pripravljeno gradivo objavi v dogovorjenem spletnem učnem okolju (npr. spletni učilnici). V nadaljevanju učenci samostojno izbirajo predvidene dejavnosti za posamezni kriterij ter sproti vrednotijo svoje znanje.
4. Pri videokonferenčno izvajani učni uri učitelj prekine svojo razlago in učencem zastavi vprašanje o temi, ki jo obravnavajo. Učence povabi, da mu najprej z dvigom virtualnih rok sporočijo, če poznajo odgovor. V nadaljevanju učenci, ki so dvignili roko, odgovore zapišejo v prostor za sporočila. Učitelj jih preleti in se odzove nanje.
5. Pri videokonferenčno izvajani učni uri učitelj prekine svojo razlago in učence povabi, da v prostor za sporočila zapišejo vprašanja, ki so se jim porodila med obravnavo učne

snovi. Učenci, ki znajo odgovoriti nanje, dvignejo roko. Učitelj jih povabi, da odgovore delijo s sošolci.

- Kako se z učenci »pogovoriti« o tem, kaj so dokazi o njihovem napredku in jih usmeriti v *izbiro dokazov* o njihovem napredku.

Primeri

1. Učitelj učencem videokonferenčno najavi dejavnost ali pa navodila za potek dejavnosti objavi v spletnem učnem okolju. Pri tem poskrbi, da dejavnost vodi v pridobivanje dokaza o učenju in pridobljenem znanju (npr. pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki), s katerim bo učenec izkazal svoj napredek in doseganje kriterijev uspešnosti, ter preveri razumevanje navodil za potek dejavnosti. V nadaljevanju spodbudi vrstniško vrednotenje pridobljenih dokazov ter dajanje povratne informacije, temelječe na kriterijih uspešnosti, kar lahko poteka pisno, npr. v forumih, v skupnih dokumentih, ali ustno (povratne informacije v tem primeru učenci izmenjajo v »lastnih« videokonferenčnih sobah). Na podlagi povratne informacije učenci izboljšajo svoj dokaz.
2. Učitelj v Googlovih dokumentih ali podobni aplikaciji (npr. IdeaBoardz) učence pozove, da zapišejo svoje ideje, kako bi lahko izkazali doseženo znanje oziroma usvojene veščine. Pri tem jih lahko podpre s svojimi idejami ali pa jih popolnoma prepusti lastni kreativnosti. Učence opozori, da bodo z dokazom izkazali svoje znanje in napredek v skladu z dogovorjenimi kriteriji uspešnosti. Glede na zbrane dokaze učence spodbudi, da med njimi izberejo zase najprimernejši dokaz in v korakih zapišejo, kako bodo določen dokaz pridobili. Načrtovanje svojega učenja in pridobivanja dokaza o učenju in znanju lahko učenci vodijo v spletnem dnevniku oziroma spletnem listovniku (npr. Mahara, O365, GDrive).
3. Učitelj videokonferenčno povabi učence k dajanju predlogov, kako bi kot skupina lahko izkazali svoj napredek. Učenci se sami odločijo, v kateri skupini bodo sodelovali, glede na dokaz, ki jim je najbolj všeč.

- Kako oz. za katere dejavnosti in/ali izdelke učencem na daljavo omogočiti *formativno povratno informacijo* v skladu s kriteriji uspešnosti, bodisi lastno (učiteljevo), bodisi informacijo sošolcev; kako organizirati izmenjavo vrstniške povratne informacije v spletnih učnih okoljih.

Primeri

1. Učenci opravijo dejavnost, katere rezultat je neki izdelek. Sledi videokonferenčno izvajana učna ura, pri kateri učitelj učence povabi v pare, napove, da si bodo o izdelkih izmenjali povratne informacije, in jih napoti (v konferenčnem sistemu Zoom pa z enim klikom razporedi) v druge videokonferenčne sobe (vsak par v svojo), v katerih si izmenjajo povratne informacije v skladu z že prej ubesedenimi kriteriji (ki so lahko umeščeni v spletno učno okolje ali na učni list, pripravljen za izmenjavo povratne

informacije, ali so projicirani v glavni videokonferenčni sobi in tako s klikom dostopni učencem itd.).

2. Učenci oddajo svoje izdelke v mapo, ki jo za ta namen v GDrivu pripravi učitelj. Naloga učencev je, da se vsak poveže z dvema sošolcema in od njiju pridobi povratne informacije o kakovosti svojega izdelka, pri čemer morajo te izhajati iz kriterijev uspešnosti. Učenci po prejetih povratnih informacijah svoj izdelek izboljšajo oz. nadgradijo.
3. Povratna informacija je priložnost, da učitelj stopi v interakcijo s posameznim učencem in okrepi odnos z njim, kljub temu da se z njim ne srečuje v učilnici. Učitelj v procesu učenja na daljavo presodi, kdaj in kakšna je za posameznega učenca najučinkovitejša povratna informacija. Odloči se lahko za ustno povratno informacijo, ki jo poda videokonferenčno. Takšna povratna informacija je lahko izjemno temeljita in personalizirana. Učitelj si dajanje povratne informacije časovno načrtuje, npr. ob določenih video srečanjih napove del, ko bodo učenci prejeli povratno informacijo. Pisno povratno informacijo lahko da učitelj v različnih spletnih okoljih, lahko uporabi tudi aplikacije, kot je npr. Go formative ipd. Pisno povratno informacijo da učitelj na različne dokaze o učenju. Učitelj vedno poskrbi, da je povratna informacija pravočasna, vezana na kriterije uspešnosti, in da ima učenec možnost izboljšave.
4. Če želi učitelj učencu dati ustno povratno informacijo, pa zaradi različnih okoliščin ni mogoče vzpostaviti videokonferenčne povezave z učencem, se lahko učitelj posame in svoj posnetek deli z učencem (npr. Screencast O matic, Screencastify, Zoom). S spletnim orodjem Mote lahko »pripne« ustno povratno informacijo v dokument, ki ga je učenec oddal kot dokaz o učenju.

- Kako spodbuditi učence, da s pomočjo povratnih informacij in lastnega *samovrednotenja* na temelju kriterijev uspešnosti *izboljšajo izdelek* in/ali dejavnost/veščino.

Primeri

1. Učitelj na začetku obravnave nove učne snovi, ki lahko poteka prek videokonference ali ob samostojnem raziskovanju učencev, v napovedi učnega sklopa učence povabi, da sami razmislijo, kako bodo predstavili svoje znanje in koga od sošolcev bodo prosili, da jim bo dal povratne informacije o tem, kaj bi lahko še izboljšali.
2. Učitelj v spletno učilnico shrani učne liste, ki so učencem v pomoč pri samovrednotenju (npr. 3-2-1: Učenec zapiše tri stvari, ki se jih je naučil, dve vprašanji, ki se mu še vedno porajata, in eno spoznanje, ki je še posebno pomembno zanj) in vrstniškem vrednotenju (npr. Dve zvezdi in ena želja: Sošolec izpostavi dve odlični stvari, ki sta bili prikazani, in področje, ki bi ga sošolec še lahko izboljšal).

Da je formativno spremljanje lahko učinkovita praksa, kažejo tudi izsledki domačih raziskav. Raziskava, ki je bila opravljena med učitelji, vključenimi v razvojno nalogo *Formativno spremljanje v podporo učenju vsakega učenca* (Holcar Brunauer, Kregar in Deutsch, 2020), je pokazala, da k učinkovitosti tovrstnega izobraževanja v veliki meri pripomore formativno

spremljanje. Učitelji v tej razvojni nalogi so s pomočjo strategij formativnega spremljanja kot »orodja za učenje« dosegli več učencev in izboljšali kakovost pouka, pri čemer je imela največji učinek na učenje prav možnost učencev, da so sami izbrali dokaz o znanju. V okviru primerjalne študije učinkov formativnega spremljanja, ki se je odvijala pri sedmih predmetih, za pouku matematike Rupnik Vec in Suban (2020) ugotavljata morebitne učinke poučevanja po načelih formativnega spremljanja na čustveni odnos učencev do matematike, doživljanje odnosov pri pouku tega predmeta, samozaupanje in prizadevnost za učenje matematike, veščine samouravnavanja učenja matematike in občutek kompetentnosti za učenje matematike. Podlaga za sklep avtoric so bile nekatere razlike v dosežkih na lestvicah, ki merijo omenjene karakteristike, med učenci, ki so bili poučevani po načelih formativnega spremljanja, in učenci, ki niso poučevani po teh načelih.

Za izobraževanje na daljavo je izjemno pomembna avtonomna motivacija (Ryan in Deci, 2008), ki jo s procesom poučevanja po zgoraj omenjenih načelih formativnega spremljanja tako v razredu kot pri pouku na daljavo učitelj učinkovito podpre.

Poleg naštetega je pri načrtovanju pomembno 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 *stvarnolične 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 idr., 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*.

Za izobraževanje na daljavo je pomembna avtonomna motivacija, ki jo s procesom poučevanja po načelih formativnega spremljanja učitelj lahko učinkovito podpre.

Personalizacija pouka oz. prilagajanje tempa ter učnih metod in učnih oblik posameznemu učencu je izrazita prednost izobraževanja na daljavo.

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 in kaj manj pomembno. 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);
 - 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 koronavirusa, 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 idr. (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 starše 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 objavlanje 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

Med prednosti učenja na spletu, tako formalnega kot neformalnega, štejejo priložnost učenja veščin in avtentičnost problemov, med tveganja pa neustrezne stike z ljudmi.

Participacija v spletnih učnih okoljih omogoča razvoj komunikacijskih in sodelovalnih veščin.

vsebinsi 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 karakteristike 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, 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 in čistim spletnim učenjem učinkovitejši; 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

Raziskave so pokazale, da je bil pouk, ki je kombiniral učenje prek spleta z učenjem v živo, v primerjavi s poukom v živo in čistim spletnim učenjem učinkovitejši.

Pisanje in objavlanje spletnih dnevnikov (v zavarovanem spletnem okolju) spodbuja samorefleksijo učencev, obenem pa – spričo javnosti objave – pred učenca postavlja zahtevo, da skrbneje premisli namen in posledice svoje objave.

učinka v študijah, pri 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 s 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, pri katerih so bili pogoji učenja prek spleta in pouka v živo raznoliki. V narativnem delu raziskave, v katerem so pregledali eksperimentalne in kvaziekperimentalne 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) je spletno učenje 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 vpeljavo izobraževanja na daljavo povezana s številnimi težavami. Sprva je bila poglobljena ovira tehnološka infrastruktura, ki pa danes postaja vse manj pomemben omejitveni dejavnik. Poglobljene 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 nasploh. 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 učenja na daljavo, sledenja dostopanju in aktivnosti učencev, vrednotenja učnih izidov ter vzdrževanja neposrednega

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, pri katerih so učenci v spletu neodvisno usvajali učno vsebino.

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 neuskkljenost med izvedbo izobraževanja ter potrebami organizacije in ciljne skupine. Organizacijske ovire se kažejo v neustreznem izvajanju menedžerskih funkcij, nekakovostni komunikaciji in nezadostnih virih. Tehnične ovire se pojavijo zaradi neustrezne tehnološke podpore, nekakovostnih 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 prvega vala epidemije covid-19 (pomlad 2020)

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 z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport ali v sodelovanju z njim.

1. *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 prvega vala epidemije, ki jih je z okrožnico izdalo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo, spodbujani v pogosto vzpostavljanje stikov z učenci.
2. *Uporaba in prilagoditev formativnega spremljanja za namene spremljanja procesov učenja*. Formativno spremljanje je učinkovito sredstvo uravnavanja napredka učencev, saj je osrednja strategija tovrstne prakse sprotne, 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.

V našem šolskem sistemu se je v času prvega vala epidemije covid-19 odvijala večina dejavnosti, ki jih Unesco navaja kot ključne za omilitev posledic pandemije.

3. *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 prvega vala 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 10.226 udeležencev. Poleg dejavnega delovanja v spletnih učilnicah je bilo v času prvega vala epidemije na Zavodu RS za šolstvo izvedenih 148 spletnih izobraževanj, ki so se jih udeležili 11.603 učitelji. Raznolika ponudba izobraževanj učiteljev se je intenzivno nadaljevala v času po epidemiji kot priprava na morebitni drugi val. Od avgusta do sredine septembra so bile na daljavo organizirane osemurne študijske skupine, organizirane po učnih predmetih, izpeljane v treh delih, v katerih se je vsebinsko prepletal prikaz temeljnih principov poučevanja na daljavo s prikazom primerov dobrih praks. Študijskih skupin se je udeležilo več kot 20.000 udeležencev. Oblikovana sta modularna spletna seminarja za samostojno izobraževanje učiteljev: 1) *Varno in spodbudno učno okolje*, ki je usmerjen na spodbujanje odnosne kompetence učiteljev (8-urni moduli: Odnosi in sodelovanje za večjo zavzetost, Čustveno in socialno učenje in empatija ter Neželeno vedenje); 2) *Izobraževanje na daljavo*, ki je usmerjen na spodbujanje didaktično-metodične kompetence pri izobraževanju na daljavo (8-urni moduli: Priprava šol in učiteljev na izobraževanje na daljavo, Načrtovanje in didaktična izvedba izobraževanja na daljavo, Vrednotenje znanja pri izobraževanju na daljavo).
4. *Podpora ranljivim skupinam.* Slovenski izobraževalni sistem oz. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport se je na prvi val epidemije odzval 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 covid-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.
5. *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

Slovenski izobraževalni sistem oz. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport se je na prvi val epidemije odzval z učinkovito akcijo zagotavljanja računalniške opreme učenkam in učencem ter dijakinjam in dijakom iz socialno šibkejših družin.

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.

6. *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.

Namen in cilji raziskave



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 na šolah organizirano delo 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 prvega vala epidemije covid-19 ter njihovo doživljanje sodelovanja z različnimi deležniki,
2. ugotoviti doživljanje in izkušnje učencev s poučevanjem in učenjem na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19,
3. ugotoviti prevladujoče karakteristike pedagoškega vodenja v času zaprtja šol s perspektive ravnateljev.

Raziskovalna vprašanja



3 Raziskovalna vprašanja

Cilj 1: Ugotoviti prevladujoče poglede in prakse izobraževanja na daljavo slovenskih učiteljic in učiteljev na različnih nivojih izobraževanja v času prvega vala 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 doživljali pouk na daljavo?
2. Kako je potekal pouk na daljavo s perspektive učenk in učencev?
3. S kakšnimi miselnimi izzivi so se učenke in učenci srečevali pri izobraževanju na daljavo?
4. Kako je potekalo 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?

Metodologija

Tomi Deutsch, Tanja Rupnik Vec



4 Metodologija

4.1 Vzorec

4.1.1 Učiteljice in učitelji

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni vsi učitelji razrednega in predmetnega pouka v osnovnih šolah in vsi učitelji v srednjih šolah. Vabilu se je odzvalo 7382 učiteljev, od tega 2327 (31,5 %) učiteljev razrednega pouka, 3662 (49,6 %) učiteljev predmetnega pouka ter 1393 (18,9 %) učiteljev, ki poučujejo na srednjih šolah (tabela 4.1.1.1).

Tabela 4.1.1.1: Sodelujoči učitelji po stopnjah izobraževanja

	<i>n</i>	%
Razredni pouk v OŠ	2327	31,5
Predmetni pouk v OŠ	3662	49,6
Srednja šola	1393	18,9
Skupaj	7382	100,0

V raziskavi je sodelovalo 7382 učiteljic in učiteljev, 24.592 učenk in učencev ter dijakinj in dijakov ter 406 ravnateljic in ravnateljev.

Odziv učiteljev je bil najvišji v skupini učiteljev, ki poučujejo na predmetni stopnji osnovne šole, saj vzorec predstavlja več kot polovico celotne populacije slovenskih predmetnih učiteljev, sledijo učitelji na razredni stopnji, ki se jih je odzvalo dobra tretjina, najnižja odzivnost pa je bila med srednješolskimi učitelji, saj jih je v raziskavi sodelovalo nekaj manj kot četrtina (tabela 4.1.1.2).

Tabela 4.1.1.2: Deleži sodelujočih učiteljev po stopnjah izobraževanja

	Vsi učitelji v Sloveniji ³		Sodelujoči učitelji	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	% od vseh učiteljev
Razredni pouk v OŠ	6492	35,8	2327	35,8
Predmetni pouk v OŠ	6158	59,5	3662	59,5
Srednja šola	6040	23,1	1393	23,1
Skupaj	18690	39,5	7382	39,5

³ Vir: MIZŠ (število vseh učiteljev v OŠ je povzeto po podatkih MIZŠ za začetek šolskega leta 2020/21), SURS (število vseh učiteljev v SŠ je povzeto po podatkih SURS za leto 2014).

Med sodelujočimi srednješkolskimi učitelji jih je dobra polovica poučevala v strokovnih in poklicnih šolah in slaba polovica samo v gimnazijah ali v gimnazijah in strokovnih šolah hkrati (tabela 4.1.1.3).

Tabela 4.1.1.3: Sodelujoči srednješkolski učitelji po programih

	<i>n</i>	%
Gimnazija	490	35,2
Gimnazija + strokovna/poklicna šola	180	12,9
Strokovna/poklicna šola	723	51,9
Skupaj	1393	100,0

Glede na leta poučevanja je bila najmočneje zastopana skupina učiteljic in učiteljev, ki so poučevali od 19 do 40 let, sledijo učitelji v skupini od 4 do 18 let, najnižje pa je bila zastopana skupina učiteljev na začetku poklicne poti, ki so poučevali od 1 do 3 let (tabela 4.1.1.4).

Tabela 4.1.1.4: Sodelujoči učitelji po letih poučevanja

	<i>n</i>	%
1 – 3 let	704	9,6
4 – 18 let	2650	36,0
19 – 40 let	4016	54,5
Skupaj	7370	100,0

Regijsko razpršenost sodelujočih učiteljev smo preverjali z vprašanjem o njihovi lokalni območni enoti Zavoda RS za šolstvo; podatki v precejšnji meri odražajo velikost posameznih območnih enot (glej tabelo 4.1.1.5).

Tabela 4.1.1.5: Sodelujoči učitelji po območnih enotah ZRSŠ

	<i>n</i>	%
OE Celje	872	11,9
OE Koper	565	7,7
OE Kranj	756	10,3
OE Ljubljana	1837	25,1
OE Maribor	1329	18,2
OE Murska Sobota	558	7,6
OE Nova Gorica	402	5,5
OE Novo mesto	731	10,0
OE Slovenj Gradec	259	3,5
Skupaj	7309	100,0

Glede na predstavljene karakteristike menimo, da vzorec dobro zastopa populacijo slovenskih učiteljev.

4.1.2 Učenke in učenci ter dijakinje in dijaki

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni učenci in učenke od 4. do 8. razreda vseh osnovnih šol ter dijaki in dijakinje od 1. do 3. letnika vseh srednjih šol, in sicer v vsakem razredu oz. letniku učenci in učenke ter dijaki in dijakinje iz dveh oddelkov, a in b. S tako oblikovanim vzorcem smo po eni strani racionalizirali zbiranje podatkov, po drugi strani pa so v vzorcu ob neokrnjeni zastopanosti učencev in dijakov iz šol z enim ali dvema oddelkoma na razred v nekoliko manjši meri zastopani učenci in dijaki iz šol s tremi ali več oddelki na razred. Racionalizacija zbiranja podatkov na opisani način je bila izvedena ob presoji, da velikost šole ne vpliva bistveno na izvedbo izobraževanja na daljavo.

Vabilu k sodelovanju se je odzvalo 24.592 učenk in učencev ter dijakinj in dijakov, od tega 10.647 (43,3 %) fantov in 13.945 (56,7 %) deklet. V nadaljevanju je natančneje prikazana struktura vzorca glede na različne značilnosti.

V raziskavi je sodelovalo 6549 učencev razredne stopnje (4. in 5. razred) in 11.088 učencev predmetne stopnje osnovne šole (od 6. do 8. razreda) ter 5450 dijakov srednjih šol (od 1. do 3. letnika). Podrobna struktura po posamezni stopnji je prikazana v tabeli 4.1.2.1.

Tabela 4.1.2.1: Sodelujoči učenci/dijaki po razredih/letnikih

	<i>n</i>	%
4. razred osnovne šole	3285	14,2
5. razred osnovne šole	3264	14,1
6. razred osnovne šole	3833	16,6
7. razred osnovne šole	3717	16,1
8. razred osnovne šole	3538	15,3
1. letnik srednje šole	2270	9,8
2. letnik srednje šole	1801	7,8
3. letnik srednje šole	1379	6,0
Skupaj	23087	100,0

Na vabilo k sodelovanju v raziskavi se je odzvalo več deklet kot fantov, zato ugotavljamo, da v tej spremenljivki vzorec odstopa od značilnosti populacije (tabela 4.1.2.2).

Tabela 4.1.2.2: Sodelujoči učenci/dijaki po spolu

	<i>n</i>	%
Fantje	10025	43,4
Dekleta	13062	56,6
Skupaj	23087	100,0

Šolsko uspešnost sodelujočih učencev in dijakov smo preverjali prek njihove uspešnosti pri treh predmetih, in sicer pri matematiki, slovenščini in prvem tujem jeziku. Njihovi odgovori so prikazani v tabeli 4.1.2.3.

Tabela 4.1.2.3: Sodelujoči učenci/dijaki po uspehu pri treh predmetih

	Matematika		Slovenščina		Prvi tuji jezik	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 – nezadostno	185	0,8	79	0,3	78	0,3
2 – zadostno	2410	10,5	1492	6,5	1873	8,3
3 – dobro	4748	20,8	4723	20,7	4006	17,7
4 – prav dobro	7423	32,5	8024	35,1	6756	29,8
5 – odlično	8107	35,4	8521	37,3	9968	43,9
Skupaj	22873	100,0	22839	100,0	22681	100,0

V raziskavi so sodelovali tako bolj uspešni kot tudi srednje in manj uspešni učenci ter dijaki. Razpršenost sodelujočih učencev in dijakov glede na uspeh ne nakazuje, da bi (ne)uspešnost učencev in dijakov vplivala na njihovo pripravljenost za sodelovanje v anketi.

Delež v anketiranju sodelujočih učencev in dijakov glede na vse slovenske učence in dijake v anketiranih razredih osnovne oz. letnikih srednje šole je prikazan v tabeli 4.1.2.4.

Tabela 4.1.2.4: Deleži sodelujočih učencev/dijakov po vrsti šole

	Vsi učenci in dijaki		Povabljeni učenci in dijaki ⁴		Sodelujoči učenci in dijaki	
	<i>n</i>	<i>n</i>	% od vseh	<i>n</i>	% od vseh	% od povabljenih
Osnovna šola (4. – 8. razred)	105224	77087	73,3	17739	16,9	23,0
Srednja šola (1.	55515	20070	36,2	5357	9,6	26,7

⁴ Vir: SURS (število vseh učencev in dijakov v šolskem letu 2019/20), MIZŠ (število povabljenih učencev in dijakov je ocenjeno na podlagi podatkov MIZŠ o številu učencev in oddelkov v OŠ v šolskem letu 2017/18 ter na podlagi podatkov MIZŠ o številu dijakov in oddelkov oz. skupin v SŠ v šolskem letu 2014/15).

– 3. letnik)

Skupaj	160739	97157	60,4	23096	14,4	23,8
--------	--------	-------	------	-------	------	------

K sodelovanju v raziskavi je bil povabljen precej večji delež učencev kot dijakov. Ob podobnih stopnjah odgovora je posledično v raziskavi osnovnošolska populacija učencev zastopana z večjim deležem (16,9 % populacije) kot srednješolska populacija dijakov (9,6 % populacije).

Z namenom korekcije odstopanja oz. zagotovitve zastopanosti deklet in fantov sorazmerno njihovem razmerju med vsemi vpisanimi v osnovne in srednje šole smo odgovore učencev in dijakov obtežili glede na dejanski delež fantov in deklet v celotni populaciji udeležencev izobraževanja (vseh vpisanih učencev in dijakov). Z obtežitvijo podatkov smo tako delež fantov povečali na 51,3 % in delež deklet zmanjšali na 48,7 % vzorca.

Zaradi vpliva obtežitve na število učencev in dijakov so vsi prikazani podatki o številu učencev in dijakov zaokroženi na cela števila (v posameznih tabelah je zato lahko prisotno navidezno manjše neujemanje med vsoto prikazanih frekvenc in prikazanim skupnim številom odgovorov). Zaradi vpliva obtežitve tudi prihaja do razhajanj med podatki, ki se nanašajo na predstavitev vzorca učencev in dijakov (neobteženi podatki), in podatki v analizi (obteženi podatki).

4.1.3 Ravnateljice in ravnatelji

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni vsi ravnatelji osnovnih in srednjih šol. Vabilu se je odzvalo 406 ravnateljev, od tega 344 (84,7 %) ravnateljev osnovnih in 62 (15,3 %) ravnateljev srednjih šol (4.1.3.1).

Tabela 4.1.3.1: Sodelujoči ravnatelji glede na vrsto šole

	<i>n</i>	%
Osnovna šola	344	84,7
Srednja šola	62	15,3
Skupaj	406	100,0

Med srednješolskimi ravnatelji je 21 ravnateljev gimnazij, 21 ravnateljev šol z gimnazijskim ter strokovnim in/ali poklicnim programom ter 20 ravnateljev šol s strokovnim in poklicnim programom.

Tako kot pri učiteljih smo tudi pri ravnateljih regijsko razpršenost sodelujočih preverjali z vprašanjem o njihovi lokalni območni enoti Zavoda RS za šolstvo. Kako so ravnatelji regijsko porazdeljeni glede na območne enote Zavoda RS za šolstvo, je prikazano v tabeli 4.1.3.2.

Tabela 4.1.3.2: Sodelujoči ravnatelji po območnih enotah ZRSŠ

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

Kateri mandat so v času anketiranja opravljali sodelujoči ravnatelji, je prikazano v tabeli 4.1.3.3.

Tabela 4.1.3.3: Sodelujoči ravnatelji glede na število mandatov

	<i>n</i>	%
Prvi mandat	115	28,6
Drugi mandat	92	22,9
Tretji mandat	102	25,4
Četrty mandat ali več	93	23,1
Skupaj	402	100,0

Delež v anketiranju sodelujočih ravnateljev glede na vse osnovnošolske in srednješolske ravnatelje je prikazan v tabeli 4.1.3.4.

Tabela 4.1.3.4: Deleži sodelujočih ravnateljev po vrsti šole

	Vsi ravnatelji ⁵		Sodelujoči ravnatelji	
	<i>n</i>		<i>n</i>	% od vseh ravnateljev
Osnovna šola	450		344	76,4
Srednja šola	150		62	41,3
Skupaj	600		406	67,7

⁵ Vir: število vseh šol oz. število vseh ravnateljev je povzeto iz internih podatkov MIZŠ o vpisu v osnovne šole v šol. letu 2017/18 in iz podatkov MIZŠ o vpisu v srednje šole v šol. letu 2014/15.

Na vabilo k izpolnjevanju ankete so se v večji meri kot srednješolski odzvali osnovnošolski ravnatelji.

4.1.4 Sodelujoči v fokusnih skupinah

V fokusnih skupinah je sodelovalo 37 učiteljic in učiteljev ter 16 ravnateljic in ravnateljev. Izbor udeležencev je bil naključen. Iz seznama vseh osnovnih in srednjih šol v Sloveniji smo k sodelovanju najprej pisno, nato še z osebnim stikom, povabili vsakega 50. ravnatelja s spiska vseh slovenskih osnovnih šol ter vsakega 16. ravnatelja s spiska vseh slovenskih srednjih šol. Odzvali so se vsi povabljeni ravnatelji in ravnateljice, vsak od njih pa je k sodelovanju povabil enega (srednješolski ravnatelj) oz. dva do tri (osnovnošolski ravnatelj) učitelje. Tvorili smo fokusne skupine z učitelji, ki so poučevali na isti vzgojno-izobraževalni stopnji: razredna stopnja, predmetna stopnja v osnovni šoli, učiteljice dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli, učitelji nižjega izobrazbenega standarda ter srednješolski učitelji. Natančneje je bila struktura sodelujočih v fokusnih skupinah takšna: 8 osnovnošolskih ravnateljic in ravnateljev, 8 srednješolskih ravnateljic in ravnateljev, 7 srednješolskih učiteljic in učiteljev, 9 učiteljic in učiteljev razredne stopnje, 8 učiteljic in učiteljev predmetnega pouka, 6 učiteljic in učiteljev dodatne strokovne pomoči ter 7 učiteljic in učiteljev v programih nižjega izobrazbenega standarda.

Podatke smo dobili iz treh različnih vprašalnikov (za učitelje, učence in ravnatelje) ter iz intervjujev z učiteljicami in učitelji ter ravnateljicami in ravnatelji v fokusnih skupinah.

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). Slednje ni predmet pričujoče analize.

Vprašalnik za učitelje 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 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 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). Pri vodenju pogovora v fokusnih skupinah so nam bila v pomoč tale vprašanja: *V kolikšni meri in kako ste uspeli realizirati predmetnik? Kako pogosto in na kakšen način ste naslavljali učence (glede na obseg vašega predmeta)? Katerih prilagoditev ste se posluževali? Komu so bile namenjene? Kako ste spremljali učenje in napredek učencev? in Katerih oblik ocenjevanja ste se najpogosteje posluževali?* Tehniko fokusnih skupin smo uporabili za zbiranje učiteljevih in ravnateljevih stališč ter za razumevanje njihovega pogleda na izvajanje izobraževanja na daljavo.

4.3 Potek raziskave

Za sodelovanje v raziskavi smo z okrožnico MIZŠ 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 oddelkov 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. Iz nagovora oz. povabila k sodelovanju smo izvzeli učence prve triade, ki zaradi svojih razvojnih značilnosti ne bi zmogli rešiti vprašalnika za učence, ter učence devetih razredov OŠ in dijake zaključnih letnikov srednjih šol zaradi obremenjenosti z zaključevanjem šolanja. Raziskavo bi zagotovo dodatno obogatila perspektiva staršev, vendar zbiranja podatkov, ki bi jih prispevali starši, nismo izvedli tako iz logističnih razlogov kot zaradi dejstva, da je bila že po prvih tednih epidemije izvedena raziskava Zveze aktivov svetov staršev Slovenije, ki je dala vpogled v njihovo zaznavanje in doživljanje izobraževanja njihovih otrok na daljavo.

Raziskavo smo izvedli v osmem tednu izobraževanja na daljavo, tik preden so se šole začele ponovno odpirati, z namenom, da bi se v odgovorih odrazila situacija, ko so se razmere na šolah po začetnem stanju kaotičnosti, značilnem za vsako spremembo, vsaj delno normalizirale. Vsi, ki so bili vključeni v raziskavo, so bili v nagovoru k reševanju vprašalnikov zaproseni, da imajo pri odgovarjanju na vprašanje v mislih zadnje dneve pred reševanjem vprašalnika. Vprašalnika za učitelje in ravnatelje sta bila za reševanje dostopna deset dni, vprašalnik za učence pa osemnajst dni,

Raziskovali smo, kako različni deležniki doživljajo izobraževanje na daljavo, kako je to organizirano, katere so najpogosteje uporabljane oblike in metode dela, kakšna je realizacija ciljev, kako poteka ocenjevanje znanja, kako sta zagotovljeni varnost in spodbudnost učnega okolja, kakšne so zaznane prednosti in pomankljivosti takšnega pouka ter nekatere druge vidike.

upoštevaje 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, h kateremu 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 prek spletne aplikacije MS Teams.

4.4 Obdelava podatkov

Kvantitativni podatki so analizirani s programom SPSS 14.0. Uporabljene so naslednje statistike: frekvenčna porazdelitev, aritmetična sredina, t-test, F-test, χ^2 -test in d-koeficient.

Pogovori v fokusnih skupinah so bili zvočno posneti, dobesedno prepisani ter kodirani. V poročilu uporabljamo citate udeležencev za namene ilustriranja nekaterih ugotovitev kvantitativnega dela raziskave.

Rezultati



Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljic in učiteljev

Tanja Rupnik Vec, Branko Slivar, Milena Ivanuš Grmek, Ada Holcar Brunauer, Tomi Deutsch

Doživljanje izobraževanja na daljavo

Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije

Učni cilji in vsebine

Didaktični pristopi in strategije

Vrednotenje znanja

Varnost in spodbudnost učnega okolja

Prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo

Usposobljenost za izobraževanje na daljavo

Sodelovanje

5 Rezultati

5.1 Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljic in učiteljev

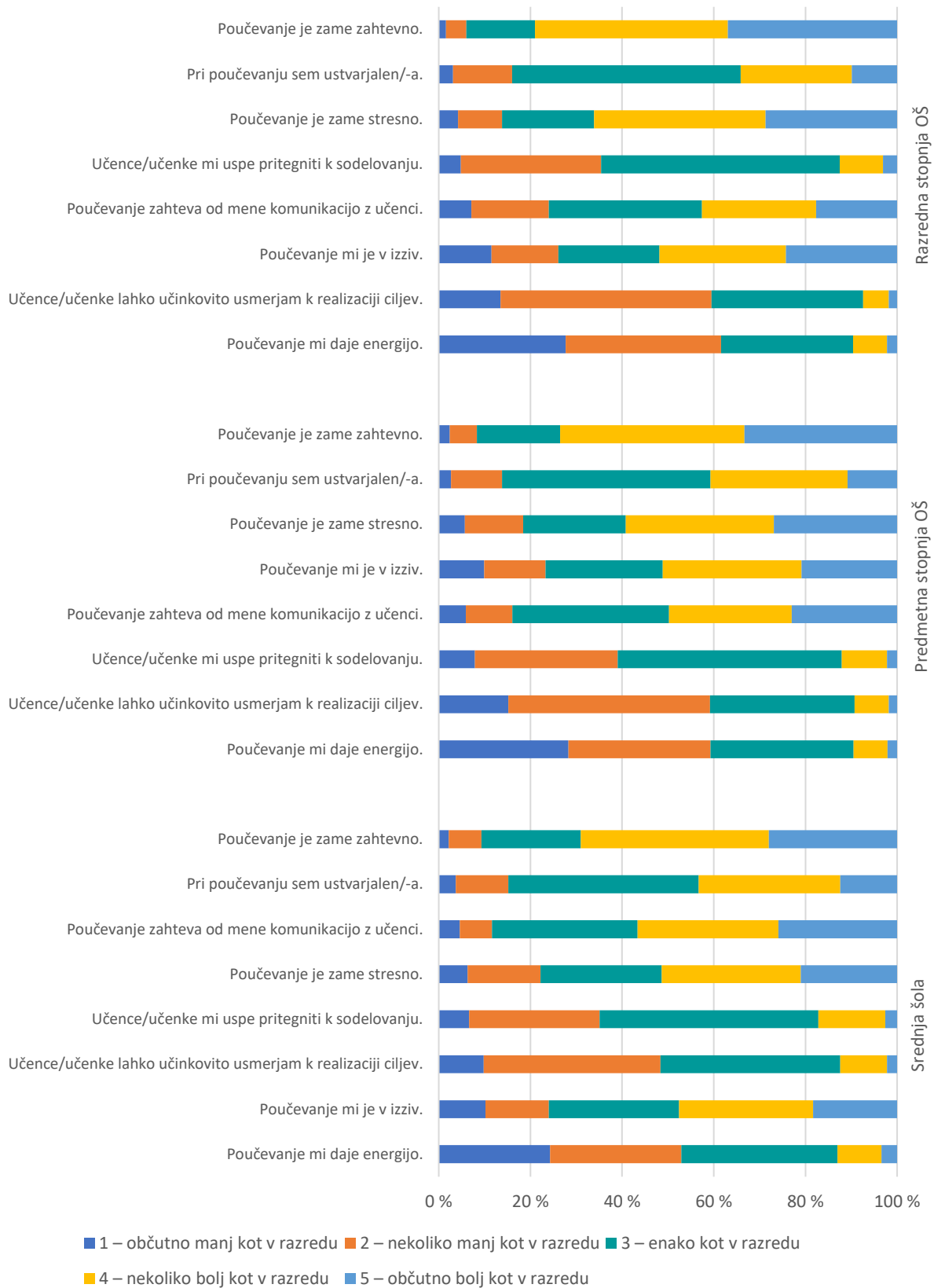
5.1.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo

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** (graf 5.1.1.1 in tabela 5.1.1.1 v prilogi) je razvidno, da je bilo približno polovici *učiteljev razrednega pouka* poučevanje na daljavo nekoliko ali občutno večji izziv kot poučevanje v razredu, obenem pa je bilo to poučevanje zanje zahtevnejše (79 %) in bolj stresno (66 %), dobri četrtini učiteljev celo občutno bolj stresno od poučevanja v razredu. Polovica učiteljev razrednega pouka je menilo, da so lahko enako ustvarjalni kot pri poučevanju v razredu, tretjina pa, da jim izobraževanje na daljavo omogoča večjo ustvarjalnost kot poučevanje v razredu. Polovica učiteljev je menilo še, da jim je učence uspelo pritegniti k sodelovanju v enaki meri kot pri poučevanju v razredu, dobra tretjina pa, da jim to ni uspevalo tako dobro, kot pri poučevanju v razredu. Prav tako jih je večina (59 %) presodilo, da so bili v pogojih izobraževanja na daljavo v primerjavi s poukom v razredu manj ali občutno manj učinkoviti pri usmerjanju učencev k realizaciji učnih ciljev, tretjina jih je ocenilo, da so bili pri tem enako učinkoviti, izrazita manjšina pa je menila, da so bili pri usmerjanju učencev k realizaciji ciljev celo bolj učinkoviti. 62 % učiteljev razrednega pouka je imelo v času poučevanja na daljavo manj energije kot pri poučevanju v razredu, dobra četrtina enako, manjšina učiteljev pa je imela več energije. Dve petini učiteljev razrednega pouka je ocenilo, da je pri poučevanju na daljavo potrebne več komunikacije z učenci kot pri poučevanju v razredu, tretjina je menila, da je poučevanje na daljavo terjalo enako količino komunikacije z učenci, četrtina učiteljev pa, da pouk na daljavo terja manj komunikacije z učenci.

Tri četrtine učiteljev je poučevanje na daljavo doživljalo kot zahtevnejše, dve tretjini pa kot bolj stresno v primerjavi s poučevanjem v živo.

Doživljanje pouka na daljavo



Graf 5.1.1.1: Deleži odgovorov učiteljev razrednega in predmetnega pouka ter srednješolskih učiteljev na lestvicah doživljanja poučevanja na daljavo

Tudi za učitelje na predmetni stopnji OŠ ter za srednješolske učitelje so rezultati podobni: polovica jih je doživljala poučevanje na daljavo kot večji izziv v primerjavi s poučevanjem v razredu, kot zahtevnejše (OŠ 74 %, SŠ 69 %) in kot bolj stresno (OŠ 59 %, SŠ 51 %). Tretjina srednješolskih učiteljev in še nekoliko več učiteljev na predmetni stopnji je menilo, da so pri poučevanju na daljavo lahko bolj ali občutno bolj ustvarjalni kot pri poučevanju v razredu, polovica pa jih je ocenilo, da je njihova učinkovitost usmerjanja učencev k realizaciji ciljev nižja kot v razredu, čeprav tudi delež tistih, ki so menili, da učence lahko enako učinkovito kot v razredu usmerjajo na daljavo, ni zanemarljiv: na srednješolski stopnji tako presoja dve petini učiteljev, na predmetni stopnji osnovne šole pa tretjina učiteljev. Največ učiteljem na obeh stopnjah izobraževanja je uspelo večino učencev k pouku na daljavo pritegniti v enaki meri, kot jim je to uspelo pri pouku v razredu, je pa delež učiteljev, ki so menili, da pri tem niso tako učinkoviti, znaten (slaba tretjina). Nekaj več kot polovica učiteljev, tako osnovnošolskih kot srednješolskih, ima za poučevanje na daljavo manj energije kot za poučevanje v razredu. Večinsko mnenje učiteljev na obeh stopnjah izobraževanja glede komunikacije pri poučevanju je, da pouk na daljavo terja več komunikacije z učenci v primerjavi s poukom v razredu, četrtnina učiteljev celo, da je zahteva občutno več.

Znotraj vzorca učiteljev iz srednjih šol so se pri nekaterih trditvah pojavljale statistično pomembne razlike⁶ med učitelji, ki poučujejo samo v gimnazijskih programih (v nadaljevanju gimnazijski učitelji), in učitelji, ki poučujejo samo v poklicnih in strokovnih programih (v nadaljevanju učitelji strokovnih šol).⁷ Tako učitelji strokovnih šol pogosteje kot gimnazijski učitelji menijo, da so pri poučevanju na daljavo bolj ustvarjalni.⁸ Prav tako so se bolj kot gimnazijski učitelji strinjali s trditvijo, da jim je takšno poučevanje dalo energijo.⁹ Učitelji strokovnih šol so bili bolj kot gimnazijski učitelji prepričani, da poučevanje na daljavo zahteva od njih več komunikacije z učenci.¹⁰ (tabela 5.1.1.1a v prilogi)

Učitelji, ki so izobraževanje na daljavo doživljali kot zahtevno, so obenem doživljali tudi več stresa, tisti pa, ki so imeli občutek, da učence lahko pritegnejo k sodelovanju, so obenem doživljali, da zmorejo učence učinkovito usmerjati k cilju, da imajo za poučevanje na daljavo energijo in da so pri tem ustvarjalni.¹¹

Analiza variance je pokazala, da so pri odgovorih na lestvicah pri tem vprašanju obstajale, z izjemo prve lestvice, pomembne razlike med učitelji z različnim stažem poučevanja, praviloma v smeri višjih aritmetičnih

Učitelji, ki so menili, da učence učinkovito pritegnejo k sodelovanju, so obenem presodili, da zmorejo učence učinkovito usmerjati k cilju ter da so pri tem ustvarjalni.

⁶ Razlike so statistično pomembne.

⁷ Tudi pri ostalih analizah glede na srednješolski program smo se usmerili na ti dve skupini učiteljev.

⁸ F-test = 4,566, sig. = 0,011

⁹ F-test = 6,019, sig. = 0,002

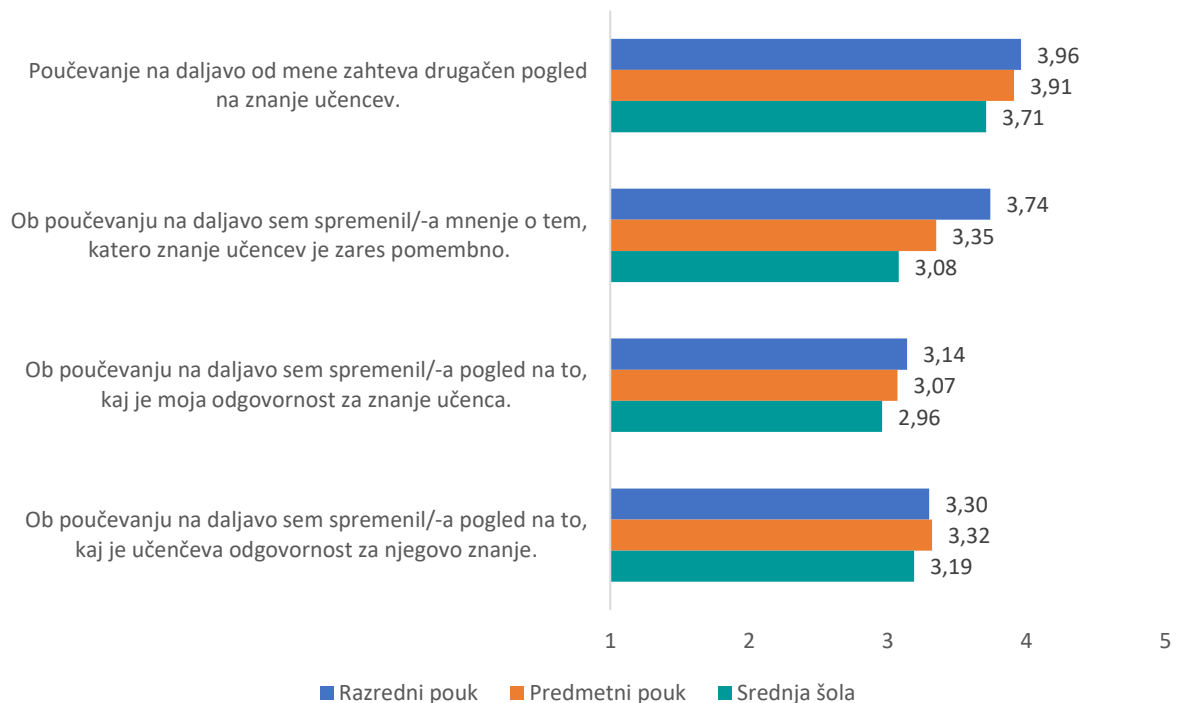
¹⁰ F-test = 16,031, sig. = 0,000

¹¹ Korelacije med navedenimi spremenljivkami so šibke (od 0,37) do zmerne (0,60).

sredin pri učiteljih z daljšim stažem.¹² Tako so učitelji z daljšim stažem v povprečju doživljali pouk na daljavo kot zahtevnejši in bolj stresen od pouka v živo v primerjavi z učitelji s krajšim stažem, obenem pa so se počutili pri izobraževanju na daljavo v primerjavi z mlajšimi učitelji v povprečju bolj ustvarjalni ter z močnejše izraženim prepričanjem, da jim učence uspe pritegniti k pouku vsaj v enaki meri kot pri pouku v živo, in z močnejšim prepričanjem, da učence na daljavo lahko usmerjajo k cilju, čeprav so v absolutnem smislu menili, da so pri tem manj uspešni kot pri pouku v razredu (tabela 5.1.1.1b v prilogi).

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 (graf 5.1.1.2).

Spremembe v pojmovanju znanja učiteljev



Graf 5.1.1.2: Povprečne vrednosti treh skupin učiteljev na lestvicah razumevanja znanja

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, kažejo precejšnje strinjanje s trditvijo, da poučevanje na daljavo terja spremembo pogleda na to, kaj je znanje. S trditvijo so se najbolj strinjali učiteljice in učitelji razrednega pouka, najmanj pa srednješolski učitelji in učiteljice. Razlike med skupinami so sicer statistično pomembne,¹³ niso pa vse pomembne

¹² Izračunane vrednosti F-testa se gibljejo v intervalu $5,68 < F < 49,23$; $F = 5,68$ ($p = 0,003$), $F = 49,23$ ($p = 0,000$).

¹³ $t_{RP-PP} = 2,30$ ($df = 5969$, $p = 0,02$, $d < 0,2$), $t_{PP-SS} = 7,15$ ($df = 5033$, $p = 0,000$, $d < 0,2$)

praktično.¹⁴ Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.1.2a v prilogi) je statistična analiza pokazala, da med gimnazijskimi učitelji in učitelji strokovnih šol ni bilo pomembnih razlik.¹⁵

Čeprav se učitelji 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, katero znanje je zares pomembno, se v povprečju najbolj strinjajo učiteljice in učitelji razrednega pouka, sledijo učitelji na predmetni stopnji, neodločeni pa so srednješolski učitelji. Razlike med skupinami so statistično pomembne.¹⁶ Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.1.2b v prilogi) se je pokazalo, da so gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol v manjši meri spremenili svoje mnenje o tem, katero znanje je zares pomembno.¹⁷

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 v vzorcu so se s trditvijo strinjali manj od učiteljev, ki poučujejo na predmetni stopnji, ti pa manj od učiteljev razrednega pouka.¹⁸ Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.1.2a) se je pokazalo, da so gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol, v manjši meri spremenili pogled na to, kaj je njihova odgovornost za znanje učencev.¹⁹

Nekoliko drugačen je rezultat pri 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. Srednješolski učitelji se pomembno razlikujejo od ostalih dveh skupin,²⁰ skupini osnovnošolskih učiteljev pa se pri tej spremenljivki med seboj ne razlikujeta. Znotraj srednješolske

Po prevladujočem mnenju učiteljic in učiteljev v raziskavi poučevanje na daljavo zahteva drugačen pogled na to, kaj je znanje.

¹⁴ Praktično pomembnost (po Cankar in Bajc, 2003) nakazuje vrednost Cohenovega d koeficienta, ki 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 le še 52,6 % (razlika ni zgolj statistično, je tudi praktično pomembna in upravičuje razliko v intervencijah, usmerjenih v posamezno skupino, npr. različno spopolnjevanje). Rezultat narašča od učiteljev razrednega pouka prek učiteljev predmetnega pouka do srednješolskih učiteljev, zato v op. navajamo zgolj t -teste med sosednjima skupinama, ne pa tudi med skrajnima skupinama, če sta testa med sosednjima skupinama statistično pomembna.

¹⁵ F -test = 1,995, sig. = 0,136

¹⁶ $t_{RP-PP} = 14,81$, $df = 5963$, $p = 0,000$, $t_{PP-SŠ} = 8,46$, $df = 5034$, $p = 0,000$

¹⁷ F -test = 7,223, sig. = 0,001

¹⁸ $t_{PP-SŠ} = 3,66$, $df = 5032$, $p = 0,000$; $t_{RP-PP} = 2,41$, $df = 5960$, $p = 0,016$

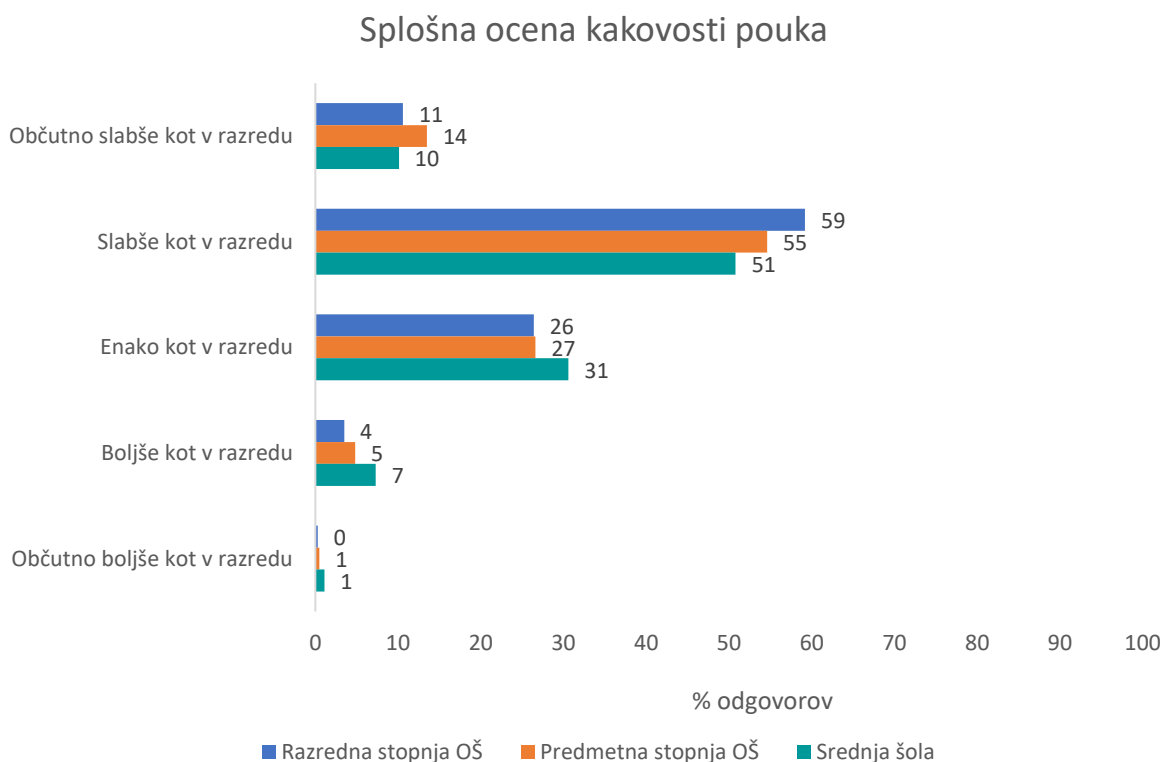
¹⁹ F -test = 4,086, sig. = 0,008

²⁰ $t_{PP-SŠ} = 4,01$, $df = 5030$, $p = 0,000$

skupine učiteljev (tabela 5.1.1.2a v prilogi) je statistična analiza pokazala, da med gimnazijskimi učitelji in učitelji strokovnih šol pri tej postavki ni bilo pomembnih razlik.²¹

Glede na delovno dobo (tabela 5.1.1.2b v prilogi) med učitelji pri omenjenih postavkah ni statistično pomembnih razlik, z izjemo trditve, ki se nanaša na spremembo pogleda na to, kaj je učiteljeva odgovornost, s katero se učitelji s krajšo delovno dobo strinjajo bolj od učiteljev z daljšo delovno dobo, kar kaže na večjo spremembo v pogledu na distribucijo odgovornosti za znanje med učiteljem in učencem.

V tem sklopu so učitelji odgovorili tudi na vprašanje, kako v splošnem ocenjujejo **kakovost lastnega izvajanja pouka** v času izobraževanja na daljavo (graf 5.1.1.3). Polovica ali več učiteljev v vseh skupinah 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. Med različnimi skupinami srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.1.3a v prilogi) ni bilo razlik v oceni kakovosti lastnega pouka na daljavo.



Graf 5.1.1.3: Porazdelitev odgovorov treh skupin učiteljev na vprašanje o tem, kako v splošnem ocenjujejo svoj pouk v času poučevanja na daljavo v primerjavi s poučevanjem v razredu

²¹ F-test = 1,631, sig. = 0,196

Razprava

Rezultati raziskave kažejo, da je bilo doživljanje poučevanja na daljavo za približno dve tretjini učiteljev bolj zahtevno kot poučevanje v razredu, obenem pa za približno polovico učiteljev tudi bolj stresno in energijo jemajoče. K temu je domnevno pripomogla predvsem nenadna zahteva po popolni transformaciji prakse poučevanja in uporabi tehnologije (spletna učna okolja, videokonferenčni sistemi itd.) za pouk na daljavo. Učiteljice in učitelji so se v povprečju precej strinjali s trditvijo, da niso večji uporabe digitalnih orodij za namene poučevanja na daljavo (poglavje 5.1.7) oz. za realizacijo učnih ciljev s poukom na daljavo, kar je pripomoglo k doživljanju zahtevnosti in stresnosti situacije. K stresnosti doživljanja so – poleg doživljanja višje zahtevnosti poučevanja v novonastalih razmerah (povezava je sicer šibka) ter občutka, da poučevanje jemlje energijo – domnevno prispevali še nepričakovanost situacije oz. nenadnost zaprtja šol ter splošno doživljanje negotovosti razmer in s tem povezana skrb zaradi nejasne prihodnosti (pomanjkanje informacij o tem, kdaj bo virus obvladan, kakšna bo prihodnost itd.) (Ahmed idr., 2020). Raziskovalci s področja mentalnega zdravja prebivalstva različnih držav v času epidemije namreč poročajo, da ljudje v izolaciji in karanteni doživljajo raznovrstne stresorje, kot je npr. izguba živega stika in komunikacije, kar lahko rezultira v občutkih osamljenosti, jeze, anksioznosti in depresije (Ahmed idr., prav tam). Moghanibashi-Mansourieh (2020) npr. navaja rezultate študije povečanja anksioznosti v splošni populaciji v Iranu in ugotavlja, da se je splošni nivo anksioznosti v času epidemije dvignil, da pa je bil porast simptomov višji pri ženskah, v starostni skupini med 21 in 40 let ter pri osebah, ki so same prišle v stik z virusom ali pa je zbolel nekdo bližnji. Vsi ti odzivi so se v času kriznih razmer v splošni populaciji verjetno pojavljali pogosteje tudi v Sloveniji, zato sklepamo, da so bili vsaj deloma prisotni tudi v vzorcu učiteljic in učiteljev, ki so sodelovali v pričujoči raziskavi, kar je po naši oceni prispevalo tudi k oceni stresnosti dela.

Ob velikem deležu učiteljev, ki so v času zaprtja šol doživljali svoje delo kot bolj stresno v primerjavi z delom v običajnih razmerah, pa pozitivno informacijo v raziskavi predstavlja delež učiteljev, ki so presodili, da so bili v času izobraževanja na daljavo pri poučevanju bolj ustvarjalni kot pri običajnem poučevanju v razredu. Novi medij poučevanja (splet) ter okoliščine, v katerih se učenec v večji meri kot v običajnih razmerah uči samostojno, zahtevajo pripravo gradiv in miselnih izzivov, ki pritegnejo in vzdržujejo učenčevo pozornost, to pa je priložnost za ustvarjalnost učitelja ter iskanje novih, izvirnih rešitev. Kreativno poučevanje opredeljuje Poročilo NACCCE (po Jeffery in Craft, 2004) kot »uporabo iznajdljivih pristopov k poučevanju z namenom, da postane učenje bolj zanimivo in učinkovito« (str. 77), kar je v času izobraževanja na daljavo izjemno pomembno. Doživljanje ustvarjalnosti je v raziskavi šibko povezano z občutkom učitelja, da uspe učence pritegniti k sodelovanju, ter doživljanjem, da lahko učence učinkovito usmerja k doseganju ciljev.

Novi medij poučevanja (splet) ter okoliščine, v katerih se učenec v večji meri kot v običajnih razmerah uči samostojno, zahtevajo pripravo gradiv in miselnih izzivov, ki pritegnejo in vzdržujejo učenčevo pozornost, to pa je priložnost za ustvarjalnost učitelja ter iskanje novih, izvirnih rešitev.

Največ učiteljev (približno polovica v vzorcu na vsaki od stopenj izobraževanja) je sicer ocenilo, da jim je v času izvajanja pouka na daljavo učence uspelo pritegniti k sodelovanju v enaki meri kot pri pouku v razredu, precej velik delež učiteljev pa je omenilo, da so bili učenci v splošnem manj odzivni kot pri pouku v razredu. Odzivnost učencev je pomenila večji izziv za učitelje, ki poučujejo na predmetni stopnji, kar ne preseneča, saj delajo s starostno skupino učencev, ki postajajo vse bolj neodvisni od pomoči in nadzora staršev, obenem pa so v manjši meri samoregulativni in manj neodvisni od staršev v primerjavi s srednješolci. Da se odvisnost od pomoči staršev s starostjo učencev zmanjšuje, kaže tudi raziskava ZASSS (2020).

Poučevanje v času zaprtja šol je vplivalo na spremembo pojmovanja učiteljev o tem, kaj (vse) je znanje in katero znanje je zares pomembno. Pri tem so izstopale učiteljice razrednega pouka. Slaba tretjina jih je ob tem navedla (glej poglavje 5.1.3), da vsebin, ki so jih obravnavale v času izobraževanja na daljavo iz razloga poučevanja v spremenjenih okoliščinah ter sledeč usmeritvam ZRSŠ o redukciji obsega ciljev in vsebin, v prihodnosti ne bodo obravnavale, saj po njihovem mnenju niso bistvene. Takšno sporočilo utemeljuje ponovni premislek o vsebinah in ciljnih obstoječih učnih načrtov (vsaj na razredni stopnji izobraževanja) in nakazuje potrebo po njihovem posodabljanju.

Dve tretjini osnovnošolskih učiteljev v vzorcu in nekoliko manj kot dve tretjini vzorca srednješolskih učiteljev je ocenilo, da je bila kakovost njihovega pouka v času izobraževanja na daljavo slabša (približno desetina učiteljev pa občutno slabša) v primerjavi s poukom v razredu, kar kaže na določeno negotovost učiteljev glede lastne poučevalne prakse v pogojih izobraževanja na daljavo. Obenem je nekaj manj kot polovica navedla potrebo po dodatnih izobraževanjih, usmerjenih na uporabo digitalne tehnologije v funkciji doseganja učnih ciljev v pogojih izobraževanja na daljavo, ne pa tudi potrebo po izobraževanjih o uporabi IKT za doseganje učnih ciljev pri poučevanju v razredu (poglavje 5.1.8). To kaže, da učitelji presojujejo, da so sicer večji uporabe digitalne tehnologije nasploh, ne pa nujno v funkciji pouka na daljavo; didaktika pouka na daljavo je zanje največji izziv. Rezultati (nizka potreba po izobraževanjih za rabo IKT pri pouku v živo) so skladni z rezultati raziskave TALIS 2018 (Japelj Pavešič, ur., 2018, 33-34), v kateri avtorji poročajo o visokem deležu (67 %) učiteljev, ki se čutijo dobro ali zelo dobro pripravljene za uporabo IKT pri poučevanju v razredu, in hkrati nizkem deležu učiteljev, ki pri pouku IKT od učencev pogosto ali zelo pogosto pričakujejo uporabo IKT (37 %), ter nizkem deležu (8 %) učiteljev, ki izražajo visoko pripravljenost po dodatnih izobraževanjih za uporabo IKT pri običajnem pouku. Rezultati obeh študij pritrjujejo smiselnosti ozaveščanja učiteljev o rezultatih metaštudij o učinkovitosti učenja, ki je podprto z uporabo digitalne tehnologije (online learning), ki kažejo na prednost t. i. kombiniranega učenja (blended learning: pouk v šoli učenec dopolnjuje z aktivnostmi in interakcijami v spletnih učnih okoljih) pred poukom, ki poteka izključno v živo, ali poukom, ki poteka izključno prek spleta (Means idr., 2010).

Kaj lahko stori učitelj?

Izhajajoč iz zgornjih ugotovitev je smiselno, da učitelj – glede na lastne odgovore na vprašalnik – razmišlja o osebnih močnih in šibkih področjih. Ob tem pa:

- išče ustvarjalne rešitve poučevanja svojega predmeta na daljavo oz. oblikuje miselne izzive, ki bodo za učence zanimivi, povezani z njihovimi interesi, verjetnost, da se bodo učenci odzivali in sodelovali, pa bo večja.
- V dialogu s kolegi *razrešuje aktualne dileme ter raziskuje in ozavešča potencialne izvore nezadovoljstva, stiske in negotovosti v času izobraževanja na daljavo*. Učitelji v majhnih skupinah, v katerih ustvarijo zaupnost, podpirajo drug drugega, izmenjujejo poglede, skupno raziskujejo in preizkušajo raznovrstne rešitve ter drug drugega navdihujejo. Na ta način ustvarijo učečo se skupnost, v kateri kot strokovnjaki rastejo in se krepijo.
- Jasno *razmejuje lastno odgovornost za učne dosežke učenca od učenčeve* (Bečaj, 1990), kar deluje razbremenilno glede občutka odgovornosti za morebitno neodzivnost učenca: *učiteljeva odgovornost* je izvajati pouk (na daljavo) v skladu s smernicami kakovostnega poučevanja (kratke, jasne razlage, ponazoritve povedanega, oblikovanje miselnih izzivov, v katerih učenec bodisi utrjuje, bodisi razširja in pogloblja razumevanje učne snovi, to uporablja, vrednoti itd., spremljanje učenčevega napredka, individualiziranje učnih aktivnosti itd., več v poglavju 5.1.4), *učenčeva odgovornost* pa je slediti učiteljevim navodilom, se angažirati v dejavnostih, vprašati, če česa ne razume itd.). V dialogu z učencem izpostavlja, ubeseduje, opozarja na učenčevo odgovornost za njegove učne rezultate.
- *Razlikuje prožno od toge miselne naravnosti* (Dweck, 2000).²² *Prožna miselna naravnost* vključuje razumevanje napora, angažmaja, dela kot temeljnega dejavnika uspeha, *toga miselna naravnost* pa kot temeljni dejavnik uspeha pojmuje sposobnosti, kar prispeva k različni motivaciji za učenje prožno mislečih in togo mislečih učencev. Medtem ko so prvi (ki verjamejo, da je uspeh odvisen od vloženega napora) za učenje pogosto bolj motivirani in ob neuspehu vztrajajo, so drugi (ki verjamejo, da je uspeh funkcija sposobnosti) pogosto v stiski, saj neuspeh zanje pomeni dokaz, da ne zmorejo. Ob neuspehu hitreje obupajo, zahtevnejših nalog ne tvegajo. Pomembno je, da učitelj v dialogu z učenci na daljavo nenehno izpostavlja, da so rezultati posledica vloženega napora in da vsakdo, ki si prizadeva, lahko doseže napredek. Sodelovanje, angažiranost in prizadevnost učencem osmišlja kot vrednoto, strategije formativnega spremljanja (opredelitev namenov učenja in kriterijev uspešnosti, načrtovanje poti do cilja in sodelovanje v dejavnostih, zbiranje dokazil o učenju, pridobivanje povratne informacije in/ali samoevalvacija v skladu s kriteriji uspešnosti, načrtno izboljšanje izdelka ali dejavnosti; glej tudi 5.1.4) pa kot pot do osebnega uspeha.
- Uporablja strategije, s katerimi *spodbuja učenje učenja* tudi pri poučevanju na daljavo (Pečjak, Gradišar, 2012).

Ravnatelj v tem procesu učitelje lahko podpre tako, da:

²² Koncepta odgovornosti (Bečaj, 1990) ter toge in prožne miselnosti (Dweck, 2000) sta sorodna. Glej tudi Rupnik Vec (2020).

- spremlja doživljanje in pouk učiteljev v času izobraževanja na daljavo, prepozna učitelje v stiski, jih spodbuja in opogumlja ter jih skozi pogovor usmerja v ozaveščanje prepričanj, ki so potencialni vir stresa, in v njihovo rekonstrukcijo, v samorefleksijo pedagoške prakse s ciljem ozaveščanja močnih in šibkih plati ter preseganje šibkosti.
- V kolektivu, bodisi v živo ali na daljavo, spodbuja razpravo o:
 - ustreznem razmejevanju odgovornosti za učne dosežke učencev ter konceptu toge in prožne miselnosti, da bi se izognili učiteljevemu izgorevanju ob neustreznem prevzemanju odgovornosti za neodzivnost ali nizke dosežke učencev, kar pa ga obenem ne razbremenjuje odgovornosti za uporabo strategij, ki povečujejo verjetnost, da se učenec odzove oz. da je učno uspešen;
 - kriterijih kakovosti poučevanja na daljavo, njihovi uporabi za samoevalvacijo lastne prakse ter razmisleku o možnih spremembah v smeri nadgradnje in izboljšav.
- V kolektivu spodbuja:
 - izmenjavo dobrih praks in ustvarjalnih rešitev v poučevanju na ravni kolektiva (tako sinhrono, prek videokonferenc, kot asinhrono, v smislu šolskega repozitorija primerov dobrih praks in ustvarjalnih didaktičnih rešitev),
 - sodelovanje učiteljev v aktivih pri pripravi učnih strategij,
 - udeležbo učiteljev v dejavnostih, ki omogočajo razbremenitev (primer: svetovalni delavec organizira za kolege na daljavo antistresne vaje, vaje čuječnosti itd.).

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 izbiro najpogostejšega načina izvajanja pouka, drugo pa je preverjalo prevladujoči način dela, kadar je učitelj izbral kot najpogostejši način poučevanja pouk prek videokonference. Naslednja vprašanja so se nanašala na urnik dela na daljavo, upoštevanje obremenjenosti učencev pri načrtovanju zadolžitve, načine vzpostavljanja stika z učenci ter medsebojno usklajenost učiteljev na šoli glede načina sporazumevanja z učenci.

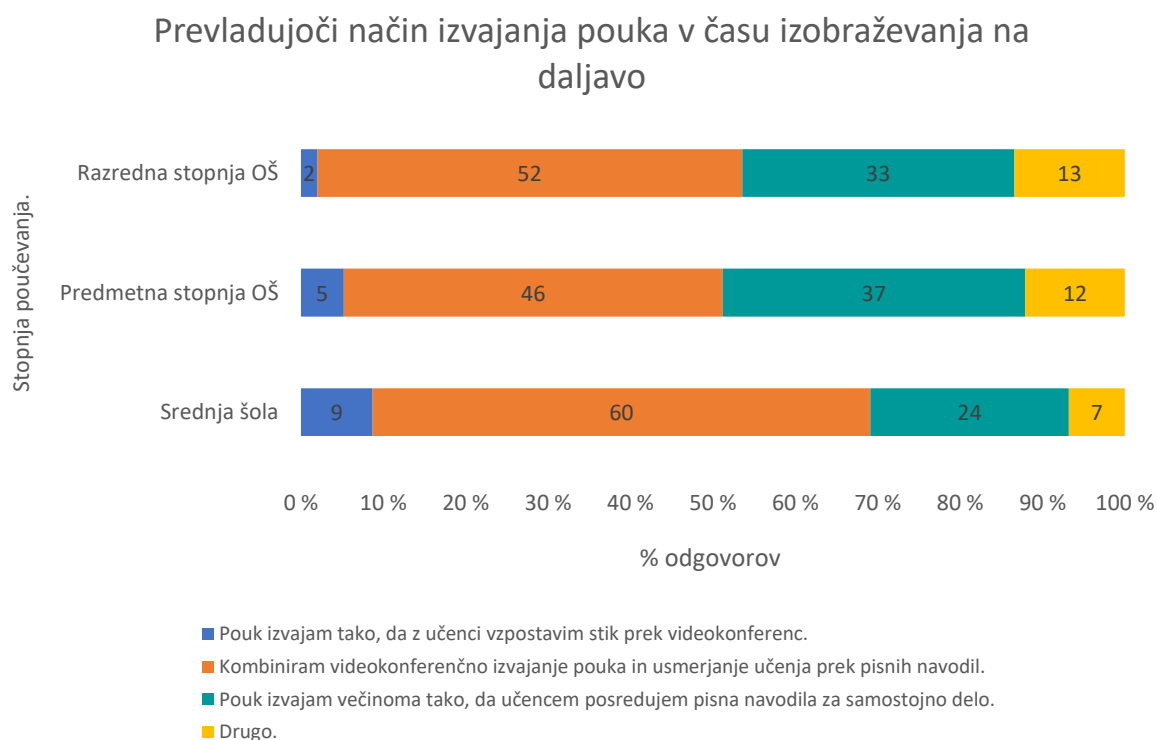
Iz rezultatov (tabela 5.1.2.1) je razvidno, da je dobra polovica učiteljev razrednega pouka pri izvajanju pouka kombinirala videokonferenčno **izvajanje pouka** z usmerjanjem učenja s pisnimi navodili, tretjina pa tako, da je učencem pretežno posredovala pisna navodila za samostojno delo. Samo 2 % učiteljev je večinsko izvajalo pouk prek videokonferenc. Podobno razmerje najdemo tudi v skupinah učiteljev predmetnega pouka in učiteljev srednjih šol. Na *predmetni stopnji osnovne šole* je 46 % učiteljev enakovredno kombiniralo videokonferenčno izvajanje pouka s pisnimi navodili, 37 % pa jih je izvajalo pouk pretežno s pisnimi navodili za učenčevo samostojno delo. V primerjavi z učitelji predmetnega pouka jih je nekoliko več izvajalo pouk večinoma prek videokonference. *Učitelji srednjih šol* so se v načinih izvajanja pouka razlikovali od osnovnošolskih učiteljev. 60 %, torej več kot v osnovni šoli, jih je enakovredno kombiniralo

Večina učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja je v času prvega vala epidemije enakovredno kombinirala videokonferenčno izvajanje pouka ter usmerjanje učenja učencev s pisnimi navodili. Zgolj s pisnimi navodili je pouk izvajala približno tretjina učiteljev.

videokonference s pisnimi navodili za delo, zgolj četrtnina, torej manj kot v osnovni šoli, pa jih je pouk izvajalo večinoma s posredovanjem pisnih navodil. Več srednješolskih kot osnovnošolskih učiteljev je tudi prevladujoče izvajalo pouk prek videokonferenc. Statistična analiza je pokazala pomembno verjetnost povezanosti med načinom izvajanja pouka in stopnjo poučevanja.²³

Znotraj srednješolske skupine je statistična analiza pokazala statistično pomembno verjetnost povezanosti med prevladujočim načinom izvajanja pouka in vrsto srednje šole.²⁴ Gimnazijski učitelji so pri pouku v primerjavi z učitelji strokovnih šol v večji meri vzpostavljali stik prek videokonferenc, na drugi strani pa so učitelji strokovnih šol v primerjavi z gimnazijskimi učitelji svojim učencem v večji meri posredovali pisna navodila za samostojno delo (tabela 5.1.2.1a v prilogi).²⁵

Podatki za celoten vzorec učiteljev ne glede na stopnjo poučevanja kažejo, da je polovica učiteljev približno enakovredno kombinirala videokonference s pisnimi navodili za samostojno učenje, tretjina je pouk izvajala tako, da je učenje učencev usmerjala pretežno s posredovanjem pisnih navodil za samostojno delo, 5 % učiteljev pa je pouk večinoma izvajalo prek videokonference.



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

²³ hi-kvadrat preizkus = 204,230, ss = 6, p = 0,000

²⁴ hi-kvadrat preizkus = 44,684, ss = 6, p = 0,000

²⁵ Upoštevali smo celici z najvišjo in najnižjo vrednostjo.

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 najpogosteje pri razlagi postavljali vprašanja in spodbujali razpravo ter uporabljali vizualizacijo, včasih pa so uporabljali različne oblike sodelovalnega učenja ali pa so učno vsebino samo razlagali. Pri vseh treh stopnjah poučevanja je podoben trend pogostosti glede uporabe načinov poučevanja v pogojih videokonference: najpogosteje so učitelji in učiteljice uporabljali kombinacijo razlage s postavljanjem vprašanj in spodbujanjem pogovora in razprave ter podkrepljevanje razlage z vizualizacijami. Najmanj pogosto pa so bile prisotne različne oblike sodelovalnega učenja. Pri srednješolski stopnji je glede na aritmetične sredine razlaga bolj prisotna kot pri osnovnošolski stopnji. Razlika je statistično pomembna.²⁶

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev se je pokazalo, da so učitelji strokovnih šol v primerjavi z gimnazijskimi učitelji učencem pogosteje na voljo za vprašanja, ko so ti samostojno reševali naloge,²⁷ in da so pogosteje organizirali različne oblike sodelovalnega učenja²⁸ (tabela 5.1.2.2a v prilogi). Pri ostalih načinih izvajanja videokonferenc ni pomembnih razlik med učitelji omenjenih skupin.

Pri delu v videokonferenčnem okolju se medsebojno razlikujejo učitelji z različno delovno dobo (tabela 5.1.2.2b v prilogi). Učitelji v začetnem delovnem obdobju so pogosteje od kolegov v obeh skupinah z daljšim delovnim stažem razlage podkrepili z vizualizacijami, pogosteje pa so njihovi učenci reševali naloge, medtem ko jim je bil učitelj videokonferenčno na razpolago za vprašanja. Pogosteje od kolegov v srednji skupini glede na staž poučevanja in redkeje od učiteljev v skupini z najdaljšim stažem poučevanja so organizirali različne oblike sodelovalnega učenja.²⁹

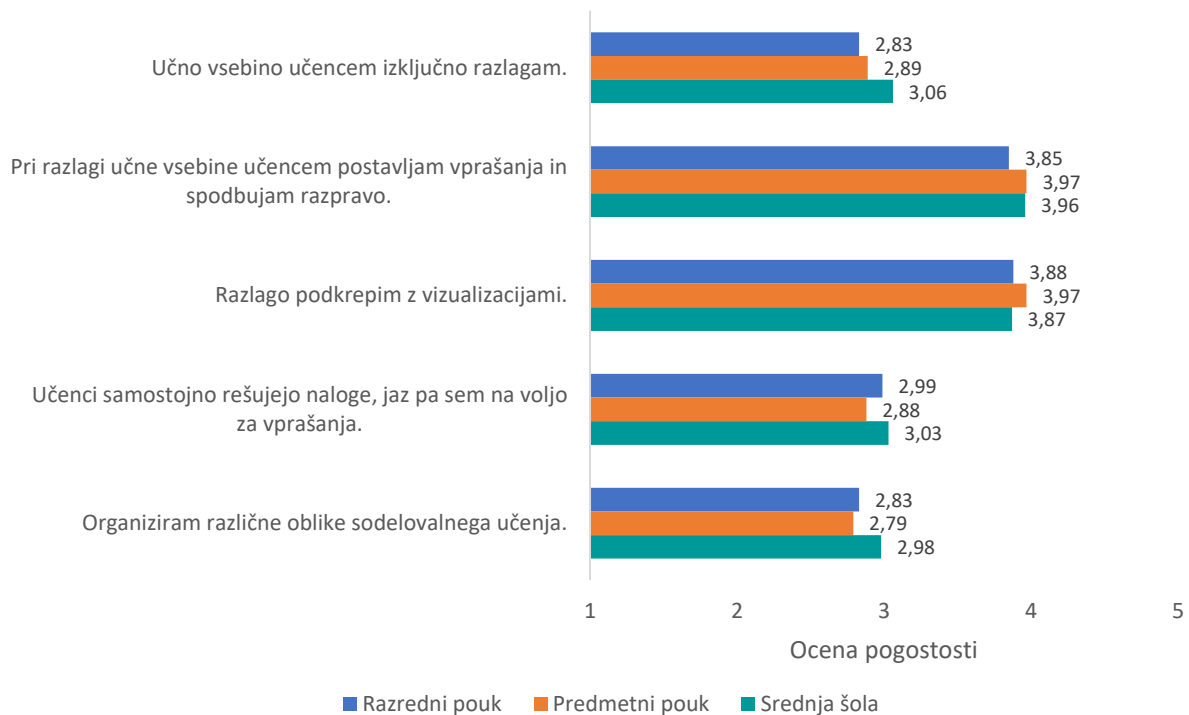
²⁶ $t_{RP-SS} = -5,21$, $ss = 2077$, $p = 0,00$

²⁷ F-test = 8,175, sig. = 0,000

²⁸ F-test = 7,536, sig. = 0,001

²⁹ 6,97 ($p = 0,001$) < F < 18,56 ($p = 0,000$)

Dejavnosti med videokonferenčno izvajanim poukom



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

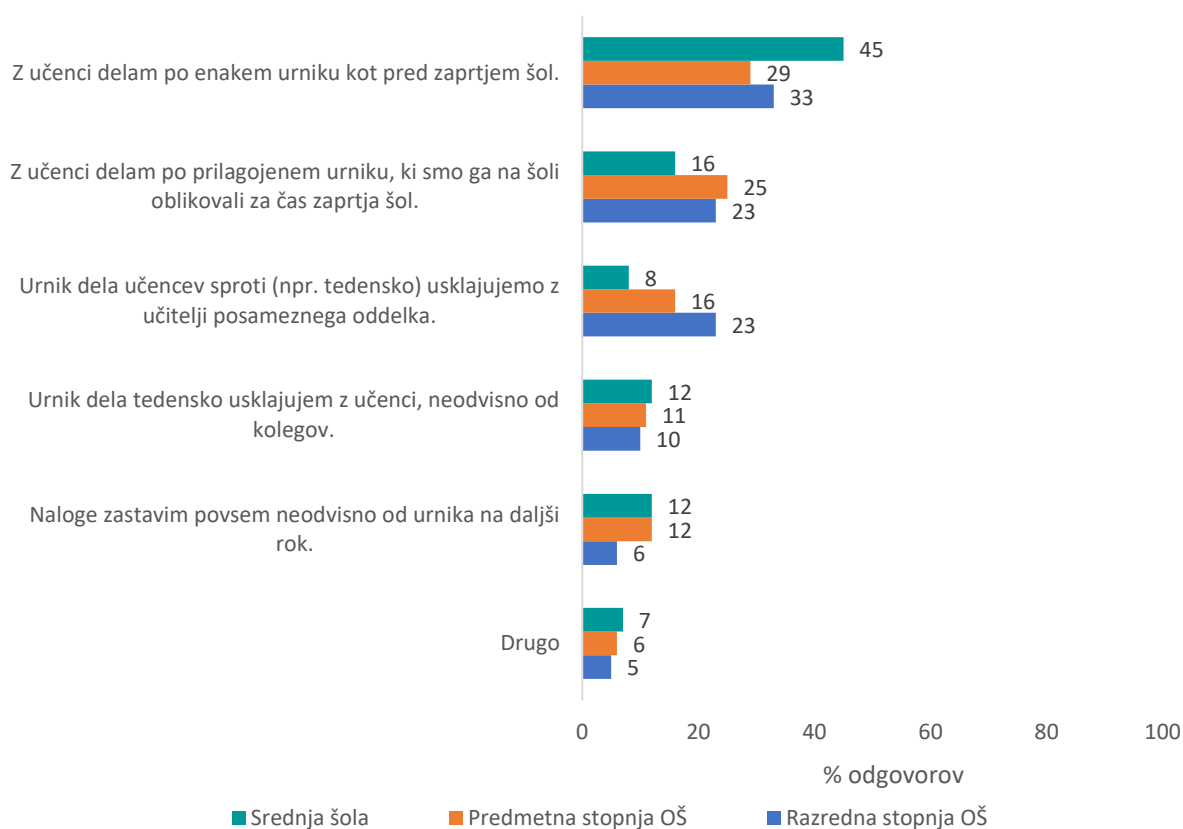
V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako so učitelji organizirali svoj **urnik pouka na daljavo**. Podatki so prikazani v tabeli 5.1.2.3. Tretjina učiteljev in učiteljic *razrednega pouka* je z učenci delala po enakem urniku kot pred zaprtjem šol. Slaba četrtnina učiteljic in učiteljev je delala po prilagojenem urniku, ki so ga posebej oblikovali za čas zaprtja šol. Enak delež učiteljev in učiteljic je urnik dela učencev sproti usklajeval z učitelji posameznega oddelka. Desetina učiteljev in učiteljic je usklajevala urnik dela z učenci, neodvisno od kolegov, peščica pa jih je zastavljala naloge učencem ne oziraje se na urnik. Podobne deleže je opaziti tudi na *predmetni stopnji* poučevanja, na kateri je 29 % učiteljev in učiteljic delalo z učenci po enakem urniku kot pred zaprtjem šole, četrtnina jih je delala po prilagojenem urniku. 16 % učiteljev in učiteljic je urnik sproti usklajevalo s kolegi, ki so poučevali v istem oddelku. V primerjavi z učitelji razrednega pouka je nekaj več učiteljev na predmetni stopnji naloge učencem zastavljalo neodvisno od urnika. Na *srednji šoli* je nekaj manj kot polovica 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 16 %, dobra desetina pa je urnik dela pri svojem pouku usklajevala s svojimi učenci, nadaljnja desetina učiteljev pa je delo pri predmetu zastavila neodvisno od urnika, na daljši rok.

Statistična analiza je pokazala pomembno verjetnost povezanosti med stopnjo poučevanja in organizacijo urnika na šolah.³⁰

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev se je pokazalo, da so gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol v večji meri izvajali pouk po nespremenjenem urniku. Učitelji srednjih šol pa so v večji meri kot gimnazijski učitelji zastavljali naloge učencem neodvisno od urnika na daljši rok (tabela 5.1.2.3a). Statistična analiza je pokazala pomembno verjetnost povezanosti med urnikom dela na daljavo in vrsto srednje šole.³¹

Podatki za celoten vzorec učiteljev in učiteljic kažejo, da jih je tretjina nadaljevala delo po urniku, ki je veljal pred zaprtjem šol, dobra petina je delala po prilagojenem urniku, najmanj učiteljev in učiteljic pa je urnik dela učencev usklajevalo s kolegi, ki so poučevali v istem oddelku.

Organizacija urnika v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.1.2 3: Odgovori učiteljev, ki poučujejo na različnih stopnjah poučevanja, o urniku dela na daljavo

Pri četrtem vprašanju 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).

³⁰ hi-kvadrat = 204,230, ss = 6, p = 0,000

³¹ hi-kvadrat = 19,185, ss = 6, p = 0,038

Uporabljena je bila petstopenjska lestvica: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – vedno. Najpogosteje oz. skoraj vedno so upoštevali obremenjenost učencev z drugimi nalogami učitelji in učiteljice *razrednega pouka*. Nekoliko redkeje, a še vedno pogosto pa so v povprečju upoštevali obremenjenost učenk in učencev učitelji na *predmetni stopnji* in v *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	0,69
Predmetna stopnja OŠ	3,93	3591	1,05
Srednja šola	3,85	1355	1,01
Vsota	4,11	7204	0,99

V okviru organizacije pouka in rabe digitalnih orodij 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 učiteljev in učiteljic *razrednega pouka* je vzpostavljalo stik s svojimi učenci prek elektronske pošte (najverjetneje posredno, prek staršev), petina pa je uporabljala videokonference. Druge oblike se pojavljajo v manjšem številu. Tudi na *predmetni stopnji* je polovica učiteljev in učiteljic največkrat vzpostavljala stik z učenci prek elektronske pošte, petina je vzpostavljala stik z učenci prek spletnega učnega okolja, nekoliko manj pa jih je uporabljalo videokonferenčne sisteme. Na srednjih šolah se je uporaba videokonferenc, elektronske pošte in spletnega učnega okolja za namene vzpostavljanja stika z učenci med učitelje porazdelila nekoliko bolj enakomerno. Kljub vsemu pa je, enako kot v osnovni šoli, prevladovala uporaba elektronske pošte (38 %), enak delež učiteljev na srednjih šolah, tj. četrtina, pa je za vzpostavljanje stika uporabljalo videokonference oz. spletna učna okolja. Statistična analiza je pokazala verjetnost povezanosti načina vzpostavljanja stika z učenci s stopnjo, na kateri učitelj poučuje.³²

Znotraj srednješolske skupine učiteljev se je pokazalo, da so gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol za vzpostavitev stikov z učenci največkrat uporabljali videokonferenco in različna spletna učna okolja. Učitelji strokovnih šol pa so za stik z učenci pogosteje uporabljali elektronsko pošto (tabela 5.1.2.5a v prilogi). Statistična analiza je pokazala pomembno verjetnost povezanosti med načinom vzpostavljanja stikov z učenci in vrsto srednje šole.³³

Podatki za celoten vzorec učiteljev kažejo, da je polovica učiteljev za stike z učenci največkrat uporabila elektronsko pošto, petina

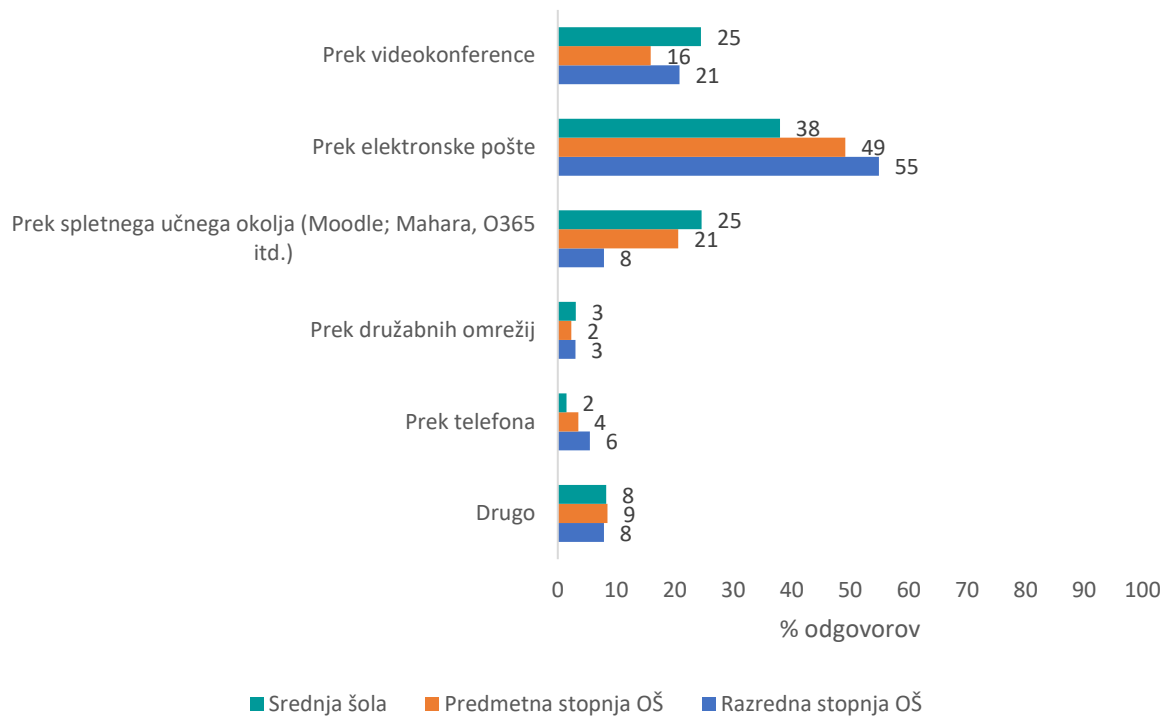
Elektronska pošta je bila prevladujoči način vzpostavljanja stika učiteljev z učenci v času prvega vala epidemije, sledijo videokonference ter vzpostavljanje stika prek spletnih učnih okolij.

³² hi-kvadrat = 314,392, ss = 10, p = 0,000

³³ hi-kvadrat = 47,655, ss = 10, p = 0,000

videokonferenčne sisteme, slaba petina pa spletna učna okolja (npr. Moodle). Zelo redka je bila uporaba družbenih omrežij in telefona.

Vzpostavljanje stika z učenci

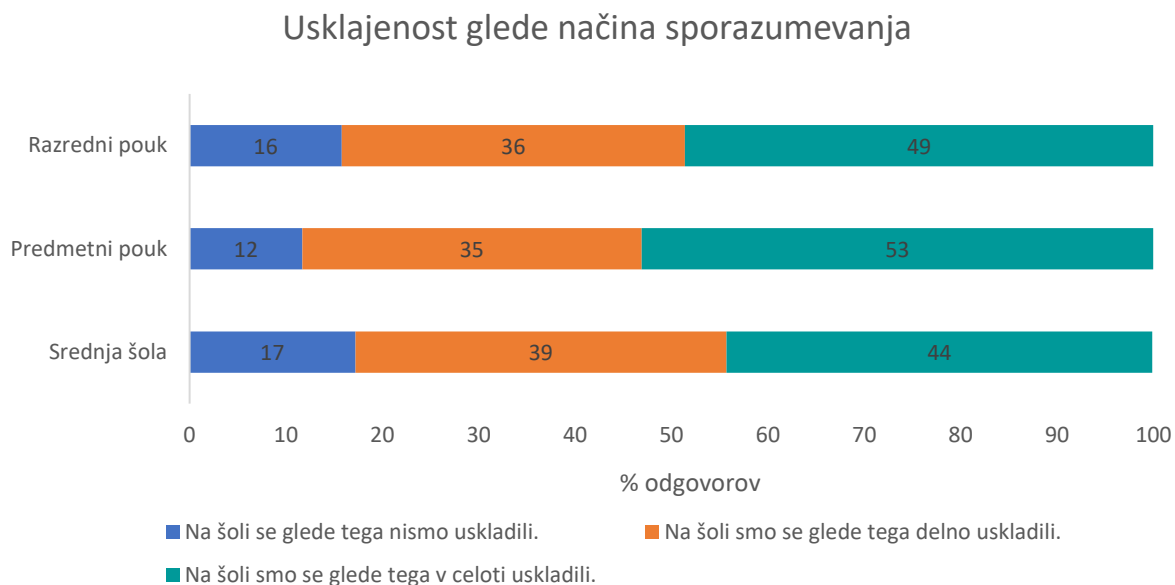


Graf 5.1.2.5: Načini vzpostavljanja stikov z učenci

V zvezi s sporazumevanjem nas je zanimalo tudi, ali so na šoli učitelji z učenci **uskladili način sporazumevanja** na daljavo. Podatki za celotno populacijo učiteljev in učiteljic kažejo, da jih polovica meni, da so bili na šoli v celoti usklajeni, dobra tretjina jih je menilo, da so bili delno usklajeni, nekaj več kot desetina pa jih je zavrnilo, da se na šoli glede sporazumevanja z učenci niso uskladili. Med opazovanimi skupinami učiteljev obstaja nekaj razlik. Najbolj usklajeni so bili učitelji in učiteljice na *predmetni stopnji* osnovne šole, najmanj pa *srednješolski* učitelji in učiteljice. Statistična analiza je pokazala verjetnost povezanosti med stopnjo usklajenosti glede načinov sporazumevanja z učenci na daljavo ter stopnjo, na kateri učitelj poučuje.³⁴ Znotraj skupine srednješolskih učiteljev je statistična analiza pokazala, da ni povezanosti med stopnjo usklajenosti načinov sporazumevanja ter srednješolskim programom³⁵ (tabela 5.1.2.6a v prilogi).

³⁴ hi-kvadrat = 49,19, ss = 4, p = 0,000

³⁵ hi-kvadrat = 8,898, ss = 4, p = 0,064



Graf 5.1.2.6: Usklajenost načinov sporazumevanja z učenci glede na stopnjo poučevanja

Razprava

Rezultati raziskave so pokazali, da je največ učiteljev (na srednjih šolah nekaj manj kot dve tretjini, na osnovni šoli nekaj manj od polovice) pouk v času izobraževanja na daljavo izvajalo tako, da so enakovredno kombinirali videokonferenčno izvajanje pouka z usmerjanjem učencev s pisnimi navodili za samostojno učenje. Nekoliko drugačno zaporedje navajajo avtorji raziskave ZASSS (str. 7), v kateri so starši poročali, da so se učitelji učencem najpogosteje javljali s pisnimi navodili za učenje, sledile so videokonference in na zadnjem mestu dialog po telefonu. Podobne rezultate, kot jih navaja raziskava ZASSS, smo dobili tudi pri odgovorih učencev (poglavje 5.2.2). Delež učencev, ki so zaznali kombinacijo videokonferenčno izvajanja pouka z usmerjanjem učenja s pisnimi navodili ali prevladujoče videokonferenčno izvajanje pouka, je nižji od deleža učiteljev, ki so izbrali ta odgovor. Medtem ko so razmerja med posameznimi odgovori srednješolcev enaka razmerjem odgovorov srednješolskih učiteljev, za učence v osnovni šoli to ne velja. Večina jih je namreč navedla enako kot starši v vzorcu raziskave ZASSS, da so učitelji prevladujoče izvajali pouk tako, da so usmerjali njihovo učenje s pisnimi navodili prek e-pošte, v spletnih učilnicah itd. Ne glede na razhajanja v ocenah učencev, učiteljev in staršev o prevladujočem načinu vodenja pouka na daljavo presojamo, da je bil odziv šol in učiteljev v prvem valu epidemije ustrezen, pričakovan, zaradi spleta okoliščin pa ni mogel biti optimalen. Kot najprimernejši način izvajanja pouka na daljavo obravnavamo uravnoteženo izvajanje pouka prek videokonferenc in usmerjanje učencev s pisnimi navodili za samostojno učenje. Takšna kombinacija omogoča tako kontakt učitelja z učenci kot njihovo samostojno učenje. Kontaktne oz. videokonferenčno izvajane ure učitelj nameni posredovanju učne vsebine (razlaga, ponazarja, vodi razvojni

dialog) kot (frontalnemu ali skupinskemu) pogovoru, v katerem učenci učno vsebino utrjujejo, razširjajo in poglobljajo, problematizirajo, vrednotijo. Videokonference so primerne tudi za delo v skupinah (sploh če skupina učencev poleg virtualne sobe uporablja še aplikacije, ki omogočajo sodelovalno delo oz. soustvarjanje raznovrstnih izdelkov, kot so npr. besedila, plakati, miselni vzorci itd.), konzultacije, demonstracije, govorne nastope, projektna srečanja ipd.

Prav tako nas rezultati raziskave opozarjajo, da so učitelji, ki so vzpostavili kontakt z učenci prek videokonference, najpogosteje uporabili metodo razlage, ki so jo kombinirali z učnim pogovorom in prikazovanjem. V učnih metodah se, kot ugotavljajo nekateri avtorji (npr. Tomić, 2003; Kramar, 2009), prepletajo aktivnosti učenja in poučevanja. Pri razlagi je pomembno, da se učitelj osredotoči na bistvene informacije, da vsebino razporedi po pomembnosti in poudari, kaj je najpomembnejše pri posamezni temi. Učitelj si pri razlagi želi povratne informacije učencev o njihovem razumevanju učne vsebine, zato mora ves čas opazovati neverbalna sporočila učencev (Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2011). Kot vidimo iz rezultatov raziskave so učitelji razlago kombinirali s pogovorom, pri katerem je v ospredju dvosmerna komunikacija. Učenci imajo v pogovoru aktivno vlogo, kar se kaže v dajanju pobud za pogovor in aktivnem sodelovanju. Pogovor je sestavljen iz vprašanj, odgovorov na vprašanja in učiteljevih posegov v pogovor, ki se kažejo v dodatnih vprašanjih ali namigih. Gre za učno metodo, ki zahteva določeno predznanje učencev in predpostavlja predhodno pripravo učencev na obravnavano vsebino (Kramar, 2009, str. 174-175). Ima pa pogovor določene omejitve, saj kot poudarja Cashin (2014, str. 1–5), zahteva od učitelja več priprav in ni nujno, da bo sledil smeri, ki jo je učitelj predhodno predvideval, saj se mora prilagajati vprašanju učencev in njihovim interesom. Nedvomno pomembno pa je, da učenci s pomočjo pogovora razvijajo in izboljšujejo komunikacijske spretnosti in spretnosti aktivnega poslušanja ter se naučijo jasno izražati svoja mnenja. Metoda prikazovanja omogoča učenje s pomočjo opazovanja predmetov, pojavov ali aktivnosti. Pri tej metodi je učiteljeva dejavnost usmerjena v prikazovanje, učenčeva pa v opazovanje. Namen prikazovanja je intelektualna aktivacija učencev in priprava čutne izkušnje, ki bo s pomočjo učenčeve miselne aktivnosti vodila do bistva obravnavane učne vsebine (Tomić, 2003, str. 98; Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2011). Te metode so učitelji v teh okoliščinah izbrali povsem ustrezno in so jim omogočile doseganje ciljev pri pouku, realizacija ciljev je bila v času izobraževanja na daljavo, upošteva razmere, visoka (poglavje 5.1.3). Tudi v običajni šolski praksi je raba teh učnih metod najpogostejša (Ivanuš Grmek, 2004; Ivanuš Grmek idr., 2020). Nekoliko redkeje so se posluževali sodelovalnega učenja, kar je po svoje razumljivo, saj so se morali naučiti rokovati z učno tehnologijo.

Ugotovitev, da tretjina učiteljev in učiteljic razrednega pouka in predmetne stopnje izvaja pouk večinoma tako, da učenec posreduje pisna navodila za samostojno delo, je treba dodatno osvetliti. V fokusnih skupinah so učitelji razrednega pouka večkrat izrazili, da to pomeni

Kot najprimernejši način izvajanja pouka na daljavo obravnavamo uravnoteženo izvajanje pouka prek videokonferenc in usmerjanje učenja s pisnimi navodili. Takšna kombinacija omogoča tako kontakt učitelja z učenci kot njihovo samostojno učenje.

posredovanje navodil staršem, ki so potem naprej pomagali svojim otrokom, kar ponazori izjava učiteljice razrednega pouka:

»Jaz sem vsak dan sprti pošiljala snov staršem in ne učencem, starši pa so naprej posredovali snov učencem ... Moja navodila so bila po e-pošti, sem pa za popestritev enkrat na 10 dni kaj poslala tudi po navadni pošti, kakšno pismo, nalogo, razglednico, različne stvari.«

Čeprav gre pri neposrednih navedkih iz fokusnih skupin zgolj za ilustracijo, ki naj prispeva k lažjemu razumevanju z vprašalniki pridobljenih rezultatov, so to potrdili tudi rezultati študije Zveze aktivov staršev Slovenije (2020), v kateri ugotavljajo, da so starši največ časa namenili pomoči pri oddajanju nalog/izdelkov učiteljem in posredovanju nalog, napotkov in gradiv, ki so jih poslali učitelji. Ob tem pa se odpira vprašanje vključevanja staršev v »izvajanje« pouka oz. neke vrste šolanja na daljavo, na kar so opozorili tudi v raziskavi Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ermenc Skubic, Kalin in Mažgon, 2020).

Na tem mestu velja omeniti, da dve tretjini učencev v raziskavi poroča (poglavje 5.2.1 Doživljanje pouka na daljavo), da so – ne glede na prisotnost videokonferenčnih stikov ter razlage prek videokonferenc – razlago pogrešali, kar je pomembno sporočilo učiteljem oz. izhodišče za načrtovanje pouka na daljavo v morebitnih ponovljenih razmerah zaprtja šol.

V raziskavi nas je zanimala tudi organizacija pouka – urnika. Tretjina učiteljev je izvajala pouk po enakem urniku kot pred zaprtjem šol, nekoliko manj učiteljev pa je z učenci delalo po prilagojenem urniku. Po enakem urniku je delalo največ učiteljev v srednjih šolah, sledijo jim učiteljice in učitelji na osnovni šoli. Srednješolski učitelji in učiteljice so tudi v manjši meri delali po prilagojenem urniku kot učiteljice in učitelji na osnovni šoli. Pri tem se odpira vprašanje, ali je tradicionalni urnik »ena učna ura en predmet«, npr. s prvo uro matematike (45'), ki ji sledi slovenščina, nato tuji jezik, fizika itd., res primeren za izvedbo pouka na daljavo. Vemo, da je pri tradicionalnem urniku učni proces pogosto vsebinsko razbit, zaradi nenehnega menjavanja učnih predmetov se učenci težko miselno osredotočajo, večje število predmetov otežuje pripravo učencev na pouk, težko se izvajajo različne dejavnosti, ki zahtevajo več časa (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar, Strmčnik, 2003). Da pomeni razdrobljenost urnika ter veliko število predmetov na dan za večino učencev veliko obremenitev, je pokazala tudi nedavna študija stresa pri osnovnošolcih (Rupnik Vec in Slivar, 2019). Poučevanje na tradicionalen način in poučevanje na daljavo se razlikujeta, in zagotovo bi veljalo v prihodnje v večji meri razmišljati o prilagojenem urniku, ki bi upošteval tako značilnosti (možnosti) poučevanja na daljavo, vsebinsko povezovanje predmetov, povezovanje aktivnosti, kot tudi obremenitve učencev. Glede obremenjenosti učencev v času izobraževanja na daljavo so rezultati pokazali, da so učitelji pri načrtovanju dejavnosti pogosto

Organizacija urnika v času izobraževanja na daljavo lahko preseže tradicionalno predmetno razdrobljenost urnika.

upoštevali, kako so njihovi učenci obremenjeni z dejavnostmi pri drugih predmetih. Najpogosteje so to upoštevali učitelji in učiteljice razrednega pouka, kar je tudi pričakovano, saj imajo celovit vpogled v zadolžitve učencev.

V stikih z učenci je največ učiteljev in učiteljic uporabljalo elektronsko pošto. Pri razrednem pouku je število takih učiteljev in učiteljic v primerjavi s predmetno stopnjo in srednjo šolo največje, kar pa pomeni, da so bili v stiku z učenci prek njihovih staršev. V času izvajanja pouka na daljavo so se mnogi starši in tudi učenci pritoževali nad tem, da so na posamezni šoli učitelji uporabljali različne načine sporazumevanja z njimi. Da je tako, so pokazali tudi rezultati naše raziskave, saj je samo polovica učiteljev in učiteljic trdila, da so se na šoli v celoti uskladili glede načinov sporazumevanja.

Kaj lahko stori učitelj?

- Načrtuje pouk kot premišljeno kombinacijo aktivnosti učenca, ki potekajo sinhrono in asinhrono, pri čemer delež ur (npr. polovico do dveh tretjin) izvede videokonferenčno, za preostali delež (tretjino do polovice) pa načrtuje raznovrstne dejavnosti, ki jih prilagodi različnim skupinam učencev ali posameznikom tako glede na njihove potrebe (posebne potrebe, nadarjeni itd.) kot glede na njihov interes (glej tudi 5.1.4 in 5.2.1).
- Videokonference nameni:
 - razlagi, obogateni s ponazoritvami ter interaktivnimi elementi, ki učenca spodbujajo k raznovrstni miselni dejavnosti in sodelovanju s kratkimi odgovori, tako odprtega kot izbirnega tipa (primer aplikacije, ki omogoča tovrstne miselne spodbude in kratke interakcije so npr. Mentimeter, Cloud idr.; glej pedagoško kolo),³⁶
 - učnim pogovorom,
 - delu v skupinah in kasnejšemu poročanju in/ali pogovorom o ugotovitvah skupin,
 - preverjanju rešitev nalog/dejavnosti, ki so jih učenci izvajali samostojno (bodisi individualno bodisi v skupinah).
- Načrtuje dejavnosti (miselne izzive), v katerih učenec (ali skupine učencev):
 - utrjuje učno vsebino (rutinsko reševanje/utrjevanje znanja),
 - samostojno predela učno vsebino, na videokonferenčni uri pa svoje znanje in razumevanje v pogovoru s sošolci in/ali učiteljem preveri oz. utrdi,
 - uporablja naučeno v novih okoliščinah,
 - razširja in pogloblja usvojeno učno vsebino (npr. raziskuje).
- Učitelj dodatne strokovne pomoči (DSP) za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj načrtuje izvajanje DSP prek videokonferenc v manjših učnih skupinah ali v paru glede na cilje otroka v individualiziranem programu. Tako zagotovi socialne

³⁶ Pedagoško kolo (The Pedagogy Wheel) je shematski prikaz Bloomove taksonomije kognitivnih ciljev ter glagolov za dejavnosti, ki posamezen kognitivni nivo izzovejo, v katero so umeščene najrazličnejše aplikacije, ki omogočajo izvedbo dejavnosti in realizacije raznovrstnih kognitivnih ciljev.

stike med vrstniki, sodelovalne oblike učenja, vključenost posameznika ter realizacijo ciljev iz individualiziranega programa.

- Strokovna skupina za delo z učencem s posebnimi potrebami načrtuje morebitne prilagoditve v času izobraževanja na daljavo in jih dopolni v otrokov individualizirani program.

V podporo učiteljem pri zgornjih dejavnostih lahko ravnatelj:

- na šoli (v živo ali na daljavo) organizira razprave, izobraževanja in druge dejavnosti, usmerjene v čim večjo usklajenost razrednega učiteljskega zbora pri izobraževanju učencev na daljavo. Pri tem spodbuja:
 - *tehnično* usklajenost: uporaba istih digitalnih učnih okolij,
 - usklajenost glede *načrtovanja obremenitev* učencev: podobno kot razredni učiteljski zbor načrtuje preverjanje in ocenjevanje znanja, ki naj se usklajuje tudi glede dejavnosti učencev, ki terjajo obsežnejše samostojno ali skupinsko delo učencev;
- sestavi urnik (šolska raven), pri čemer upošteva, da imajo učenci posameznega razreda cca 50 % ur pri posameznem predmetu izvajanih videokonferenčno (sinhrona komunikacija), 50 % ur pa delajo samostojno (individualno ali v skupinah), svoje izdelke pa oddajo v spletno učno okolje (asinhrona komunikacija).

5.1.3 Učni cilji in vsebine

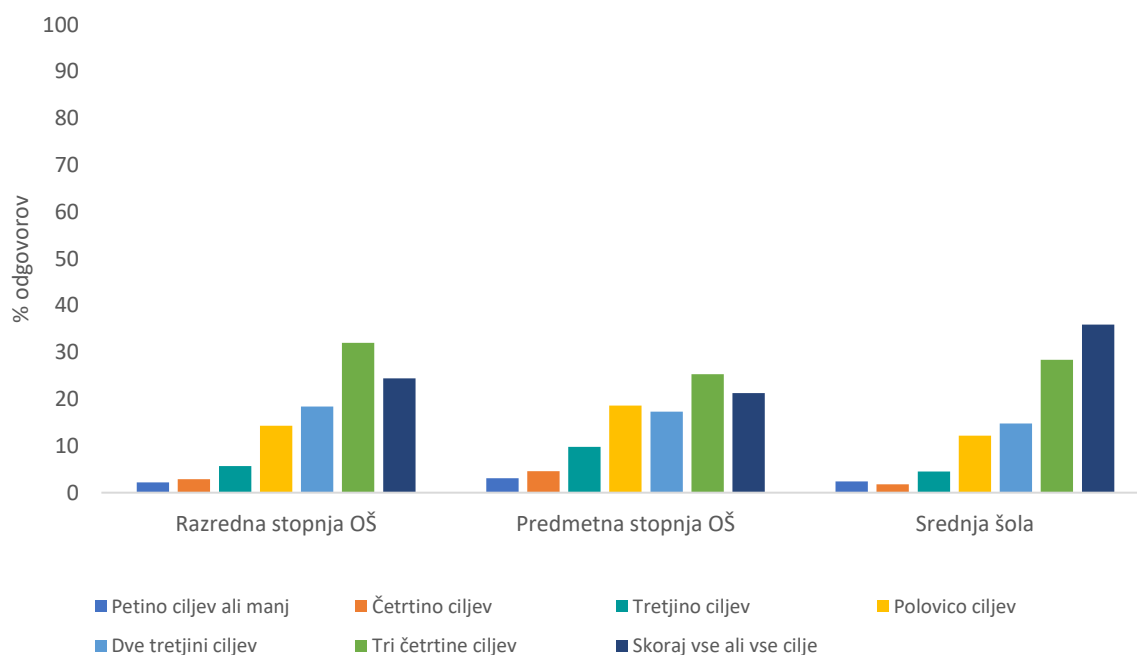
Kako so učitelji uresničevali učne cilje in vsebine, smo preverjali s šestimi vprašanji. Prvo vprašanje se je nanašalo na količino ciljev, ki so jih glede na načrt učiteljice in učitelji uspeli uresničiti v času izobraževanja na daljavo, drugo vprašanje pa se je nanašalo na potencialni razlog nižje realizacije 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.

Odgovori v raziskavo vključenih učiteljev na vprašanje o **realizaciji učnih ciljev**, predvidenih za obravnavo v času epidemije, kažejo, da je bila realizacija učnih ciljev, v celoti gledano in upošteva je okoliščine, visoka, so pa obstajale precejšnje razlike med učitelji, ki poučujejo na različnih stopnjah izobraževanja (graf 5.1.3.1). Najbolj učinkoviti pri realizaciji učnih ciljev so bili *srednješolski učitelji*, saj jih je kar dve tretjini uresničilo tri četrtine ali več ciljev, dobra tretjina pa celo vse ali skoraj vse cilje. Desetina učiteljev je uresničila zgolj polovico za dvomesečno obdobje načrtovanih učnih ciljev, zgolj desetina učiteljev pa tretjino ciljev ali manj. Znotraj skupine srednješolskih učiteljev je statistična analiza pokazala, da

med gimnazijskimi učitelji in učitelji strokovnih šol ni pomembnih razlik³⁷ (tabela 5.1.3.1a v prilogi). Glede na samooceno učinkovitosti realizacije učnih ciljev sledijo srednješolskim učiteljem *učitelji razredne stopnje*: največ oz. tretjina jih je v času epidemije uresničila tri četrtine načrtovanih ciljev, nadaljnja četrtina učiteljev je uresničila vse načrtovane cilje. *Učitelji na predmetni stopnji* so glede na samooceno imeli najnižjo realizacijo učnih ciljev, načrtovanih za čas izobraževanja na daljavo. Največ oz. četrtina učiteljev je uresničila tri četrtine načrtovanih ciljev, nadaljnja petina pa je uresničila vse načrtovane cilje. Tretjino ali manj ciljev je v tej skupini uresničila petina učiteljev.

Nadaljnja analiza je pokazala, da so obstajale pomembne razlike v realizaciji učnih ciljev med skupinami učiteljev z različno delovno dobo (tabela 5.1.3.1b v prilogi). Največ ciljev so uspeli uresničiti učitelji in učiteljice v skupini z najdaljšo delovno dobo, najmanj pa učiteljice in učitelji z najkrajšo delovno dobo.³⁸

Realizacija učnih ciljev



Graf 5.1.3.1: Ocena realizacije učnih ciljev, načrtovanih za čas izobraževanja na daljavo

Kot glavni **razlog za nižjo realizacijo** učnih ciljev od načrtovane je nekaj manj kot polovica *srednješolskih učiteljev* navedlo neuresničljivost nekaterih ciljev na daljavo, nekoliko manj jih je navedlo, da so sledili usmeritvam Zavoda RS za šolstvo o zmanjšanju obsega učnih ciljev v času izobraževanja na daljavo, desetina učiteljev pa je izbrala kategorijo »drugo«. Učiteljice in učitelji na osnovnošolski stopnji so kot najpogostejši

³⁷ $F = 1,074$ ($p = 0,342$)

³⁸ $F = 25,15$ ($p = 0,000$)

razlog za nižjo realizacijo navajali sledenje priporočilom Zavoda RS za šolstvo o zmanjšanju obsega ciljev, pri čemer je ta odgovor izbralo dve tretjini učiteljev na *razredni stopnji* in polovica učiteljev na *predmetni stopnji*. Dobra četrtina razrednih učiteljev in dve petini predmetnih učiteljev pa je kot najpomembnejši kriterij za nižjo realizacijo izbrala neuresničljivost nekaterih učnih ciljev s poukom na daljavo. Znotraj skupine srednješolskih učiteljev je statistična analiza pokazala, da ni povezanosti med pogostostjo razlogov za nižjo realizacijo učnih ciljev ter srednješolskim programom³⁹ (tabela 5.1.3.1c v prilogi).

Med **kriteriji izbora učnih ciljev**⁴⁰ v primeru manjšega obsega realizacije učnih ciljev so učitelji *razrednega pouka* največkrat (cca 70 %) izbrali pomembnost in uresničljivost učnih ciljev, dobra četrtina pa jih je navedla še možnost ocenjevanja in zahtevnost učnih ciljev. Učitelji na *predmetni stopnji in srednješolski učitelji* so izbirali iste kriterije, le v nekoliko spremenjenem vrstnem redu: največ jih je izbralo uresničljivost učnih ciljev na daljavo ter pomembnost učnih ciljev.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.3.1d v prilogi) se je pokazalo, da so gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol kot kriterije za izbor ciljev največkrat izbrali zahtevnost⁴¹ in aktualnost ciljev.⁴² Učitelji strokovnih šol pa so kot kriterij za izbiro ciljev najpogosteje navedli možnost preverjanja in ocenjevanja ciljev.⁴³

Prav tako je med skupinami učiteljev z različno delovno dobo (tabela 5.1.3.1e v prilogi) obstajala razlika v pogostosti izbora po kriterijih; glede na pomembnost je učne cilje izbral višji delež učiteljev s krajšo delovno dobo (1 – 3 leta delovne dobe), najnižji pa je delež učiteljev z najdaljšo delovno dobo (19 – 40 let), uresničljivost ciljev pa je bil pogosteje izbrani kriterij med učitelji z najdaljšim stažem, najnižji pa je delež med učitelji z najkrajšim delovnim stažem.⁴⁴

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

³⁹ hi-kvadrat = 4,328, ss = 4, p = 0,363

⁴⁰ Navajamo kriterije, ki jih je izbrala vsaj petina učiteljev, ki poučujejo na isti stopnji izobraževanja.

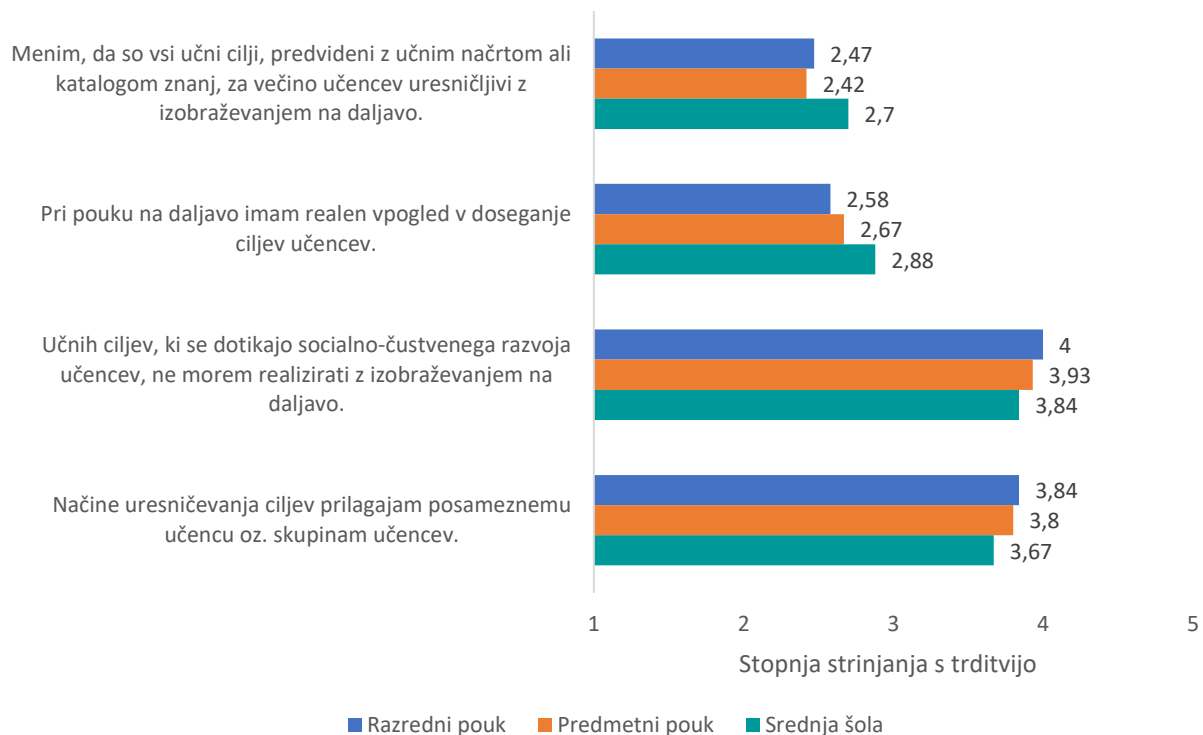
⁴¹ hi-kvadrat = 6,098, ss = 4, p = 0,047

⁴² hi-kvadrat = 8,176, ss = 4, p = 0,017

⁴³ hi-kvadrat = 15,678, ss = 4, p = 0,000

⁴⁴ Hi²_{pomembnost} = 43,75 (p = 0,000), Hi²_{uresničljivost} = 14,19 (p = 0,001)

Prepričanja učiteljev o uresničevanju ciljev



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

Rezultati raziskave kažejo, da glede na prevladujoče mnenje učiteljev nekateri učni cilji za večino dijakov s poukom na daljavo niso **uresničljivi**. 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 (tabela 5.1.3.2 v prilogi). Med skupinama osnovnošolskih učiteljev v rezultatu, izkazanem z aritmetično sredino odgovorov (graf 5.1.3.2), na tej postavki ni statistično pomembnih razlik, se pa obe skupini pomembno razlikujeta od srednješolskih učiteljev.⁴⁵ Osnovnošolski učitelji se v večji meri strinjajo v 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.⁴⁶

Večina učiteljev v vseh treh skupinah je mnenja, da pri poučevanju na daljavo nimajo **realnega vpogleda v doseganje ciljev** učencev, kar se odraža v nizkih povprečnih ocenah na tej lestvici. Najbolj izrazito je to mnenje v skupini učiteljev razrednega pouka, sledijo učitelji predmetnega pouka, najmanj izrazito mnenje o tem imajo oz. so najbolj neodločeni glede tega učitelji, ki poučujejo na srednješolski stopnji izobraževanja. Razlike med skupinami so statistično pomembne, velikost učinka pa je zanemarljiva.⁴⁷ Znotraj skupine srednješolskih učiteljev se je pokazalo, da

Glede na presojo učiteljev nekateri učni cilji za večino dijakov s poukom na daljavo niso uresničljivi.

⁴⁵ ($t_{RP-SŠ} = -6,32$, $df = 3557$, $p = 0,000$)

⁴⁶ $d = 0,22$

⁴⁷ $t_{RP-PP} = -2,94$, $df = 5715$, $p = 0,003$; $t_{PP-SŠ} = -6,17$, $df = 4857$, $p = 0,000$; $d = 0,08$

imajo pri poučevanju na daljavo gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol v manjši meri realen vpogled v doseganje ciljev učencev.⁴⁸

Obstajajo razlike v odgovorih učiteljev z različno delovno dobo. S trditvijo, da je večina ciljev za večino otrok uresničljiva s poukom na daljavo, se bolj strinjajo učitelji z najdaljšo delovno dobo, najmanj pa učitelji z najkrajšo delovno dobo, enako velja tudi za trditev, da ima učitelj pri pouku na daljavo realen vpogled v doseganje ciljev učencev.

Med učitelji tudi prevladuje mnenje, da **socialno-čustveni cilji** niso uresničljivi s poukom na daljavo. V to je prepričanih največ učiteljev *razrednega pouka*, ki dosegajo na tej lestvici v povprečju oceno 4,0, sledijo učitelji predmetnega pouka in nato srednješolski učitelji. Razlike med skupinami so statistično pomembne, niso pa pomembne praktično.⁴⁹

Učitelji v vseh treh skupinah **prilagajajo učne cilje** učencem ali skupinam učencev. Najvišjo povprečno samooceno na tej lestvici so dosegli učitelji razrednega pouka in učitelji predmetnega pouka, ki se medsebojno ne razlikujejo, statistično pomembno pa odstopajo od samoocene srednješolskih učiteljev, ki so dosegli nekoliko nižji rezultat, vendar je velikost učinka majhna.⁵⁰ Znotraj skupine srednješolskih učiteljev se je pokazalo, da učitelji srednjih šol v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri prilagajajo načine uresničevanja ciljev posameznemu učencu oz. skupinam učencev.⁵¹

Četrtnina srednješolskih učiteljev in približno 15 % osnovnošolskih učiteljev (graf 5.1.3.3) je **obravnavi učnih vsebin** na daljavo namenilo **enako časa** kot pri poučevanju v razredu. Približno četrtnina učiteljev *razrednega pouka* je na daljavo porabilo več časa, kot bi ga pri pouku v razredu, za zahtevnejše vsebine ter vsebine, ki učence pritegnejo. Na *predmetni stopnji* je največ učiteljev na daljavo več časa kot v razredu namenilo obravnavi vsebin, ki učence pritegnejo, in enostavnejšim vsebinam. Največ srednješolskih učiteljev je, podobno kot učitelji razrednega pouka, več časa namenilo obravnavi zahtevnejših vsebin oz. vsebin, ki učence pritegnejo.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev se je pokazalo, da so se gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol v času izobraževanja na daljavo v večji meri posvetili zahtevnejšim vsebinam. Učitelji strokovnih šol pa so se v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri posvetili vsebinam, ki učence po navadi bolj pritegnejo (tabela 5.1.3.3a v prilogi). Statistična analiza je pokazala pomembno verjetnost povezanosti med izborom vsebin pri izobraževanju na daljavo in vrsto srednje šole.⁵²

Socialno-čustveni cilji po mnenju večine učiteljev s poukom na daljavo niso uresničljivi.

Pri selekciji učnih vsebin za obravnavo v času izobraževanja na daljavo so učitelji uporabljali zlasti dva kriterija: zahtevnost učnih vsebin ter njihovo atraktivnost.

⁴⁸ F-test = 6,528, sig. = 0,002

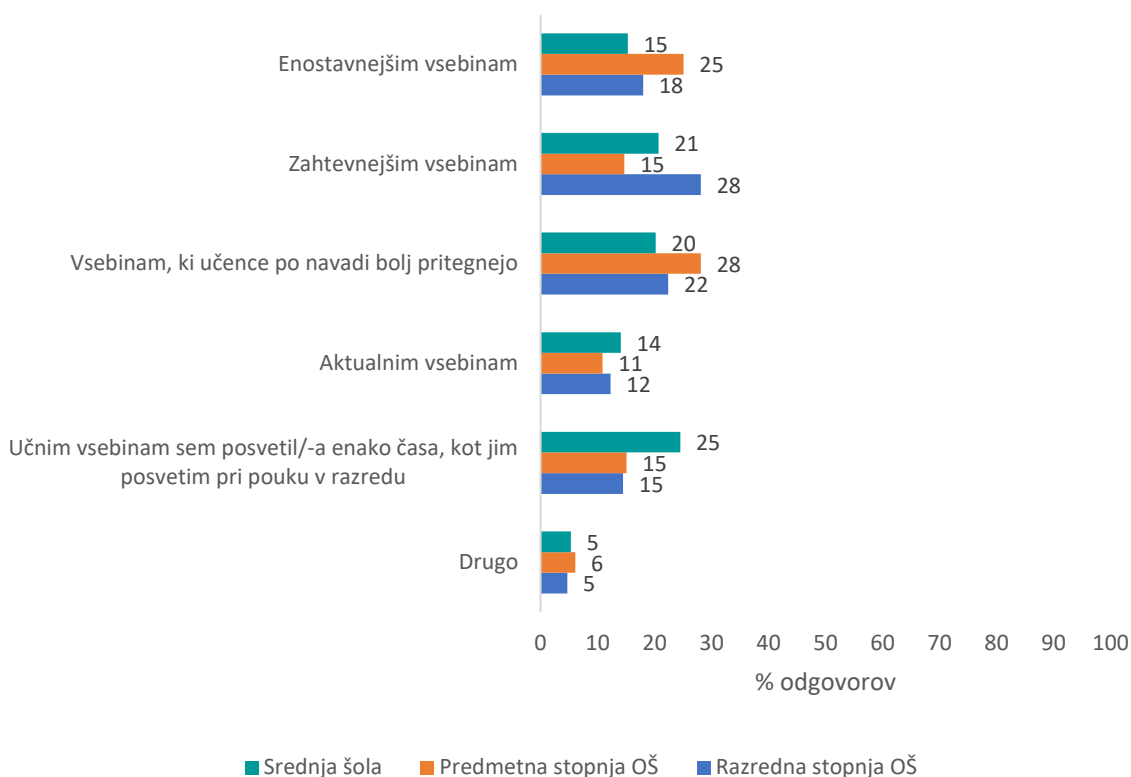
⁴⁹ $t_{RP-PP} = 2,54$, $df = 5719$, $p = 0,011$; $t = 3,05$, $df = 4861$, $p = 0,002$, $d = 0,1$

⁵⁰ $t_{RP-PP} = 1,77$, $df = 5713$, $p = 0,076$; $t_{OŠ - SŠ} = 4,99$, $df = 4855$, $p = 0,000$; $d = 0,16$

⁵¹ F-test = 13,618, sig. = 0,000

⁵² hi-kvadrat = 34,546, $ss = 4$, $p = 0,000$

Katerim vsebinam ste v času izobraževanja na daljavo namenili več časa?



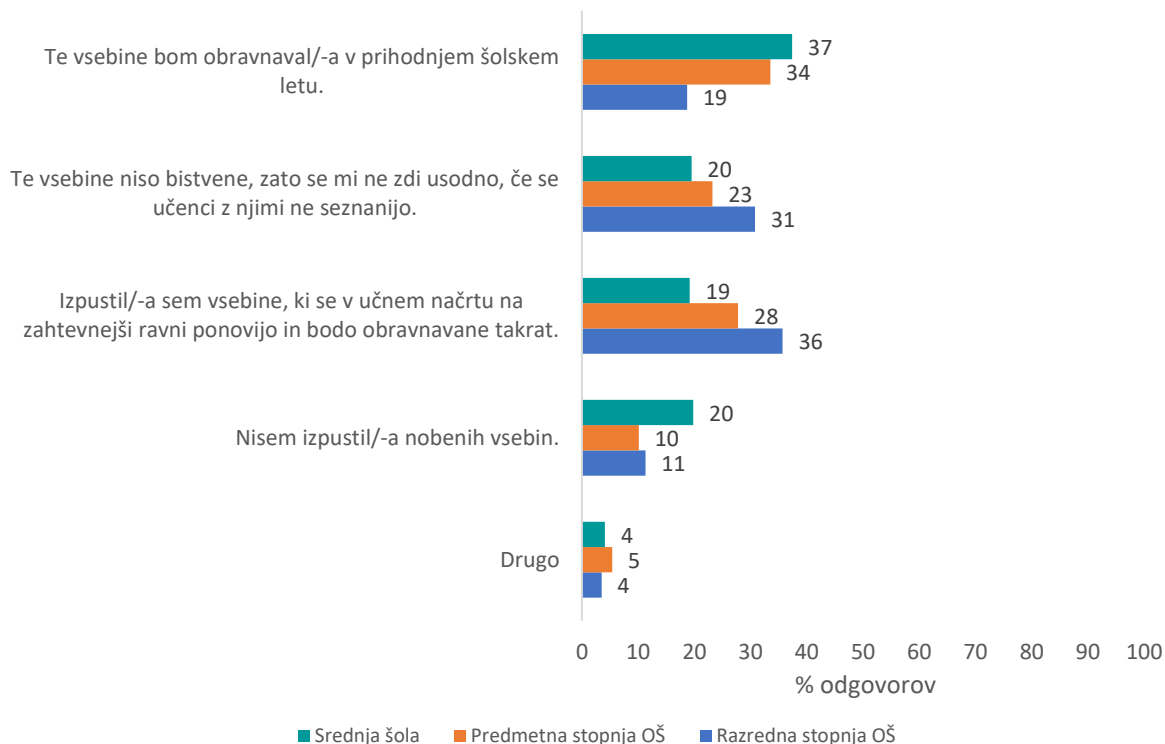
Graf 5.1.3.3: Porazdelitev odgovorov treh skupin učiteljev na vprašanje, katerim vsebinam so v času izobraževanja posvetili več časa kot pri pouku v razredu

Desetina učiteljev v osnovni šoli in petina učiteljev, ki poučuje v srednji šoli, je obravnavala vse učne vsebine, predvidene za obravnavo v času epidemije (tabela 5.1.3.4). Nekoliko več kot tretjina *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. Slaba tretjina razrednih učiteljev je mnenja, da vsebine, ki so jih pri izobraževanju na daljavo izpustili, niso bistvene in jih zato ne bodo obravnavali, petina razrednih učiteljev pa bo vsebine, ki jih niso obravnavali, obravnavala v naslednjem šolskem letu. Tretjina učiteljev na *predmetni stopnji* bo izpuščene vsebine obravnavala v prihodnjem šolskem letu, dobra četrtnina pa takrat, kot se v učnem načrtu ponovijo na zahtevnejši ravni. Nekoliko manj kot četrtnina učiteljev na predmetni stopnji presoja, da izpuščene vsebine niso bistvene.

Na *srednješolski ravni* je vse vsebine obravnavala petina učiteljev. 37 % jih je obravnavo vsebin odmaknilo v naslednje šolsko leto, odgovori ostalih srednješolskih učiteljev pa so enakomerno razpršeni po drugih treh kategorijah: petini se preskočene vsebine ne zdijo bistvene in jih ne bodo obravnavali, petina pa jih bo obravnavala kasneje, na zahtevnejši ravni, v skladu z učnimi načrti za višje letnike.

V skupini srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.3.4a v prilogi) se je pokazalo, da so se gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol v večji meri odločili, da bodo vsebine, ki so jih izpustili, obravnavali v prihodnjem šolskem letu. Učitelji strokovnih šol pa so presodili, da izpuščene vsebine niso bistvene in z njimi ne bodo seznanili svojih učencev.⁵³

Kaj boste storili z vsebinami, ki ste jih v času izobraževanja na daljavo izpustili?



Graf 5.1.3.4: Porazdelitev odgovorov učiteljev na vprašanje o tem, kaj bodo storili z vsebinami, ki jih niso obravnavali v času poučevanja na daljavo, čeprav so to načrtovali

5.1.3.1 Analiza pogovorov z učitelji v fokusnih skupinah

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

Fokusni 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:

Po mnenju učiteljev, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, je bilo število ur izobraževanja na daljavo primerljivo številu ur pouka v šoli, do razlik pa je prihajalo v realizaciji učnih ciljev.

⁵³ hi-kvadrat = 19,975, ss = 4, p = 0,010

»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 v fokusnih skupinah 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.

Ilustrativna in 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 nudili njihovi starši. O tem govorita naslednja citata učiteljev:

»Predmetnik sem nekako uspela realizirati v celoti, cilji pa seveda niso bili tako usvojeni, kot bi bili, če bi bila normalna oblika poučevanja. To se je pa videlo sedaj, ko smo prišli v šolo, pač odvisno je tudi od same družine, sposobnosti staršev, motivacije otrok in tako naprej.«

»Moram reči, da prav vseh vsebin nismo mogli realizirati. Predvsem tistih učnih vsebin, ki so zahtevale na novo razlago, se nisem lotevala in sem pač počakala in upala, da pridemo nazaj v šolo ...«

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

Izkušnje z realizacijo ciljev učiteljev na različnih stopnjah poučevanja, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, so bile zelo različne.

prilagoditve na področju gradiv in ciljev. V ilustracijo navajamo izjave štirih učiteljev:

»Velikokrat se je pokazalo, da smo od otroka dobile eno informacijo o tem, kaj zmore in kaj mu gre, od staršev pa čisto drugo. Tako jaz kot kolegice v timu smo se srečavale s podobnimi težavami, zato cilji, ki so bili na začetku leta postavljeni, niso bili prioriteta v času korone, ampak so bile prioriteta cilji, ki so bili tisti trenutek v največjo korist otroku, in ne samo njemu, ampak tudi njegovi družini.«

»Nekateri otroci so si močno želeli nazaj v šolo, nekateri so se vmes dobredno sesuli in so jokali, ker niso zmogli vsega dela, še posebej ko se je začelo ocenjevanje. Tako da je bila čustvena podpora številka ena v času korone.«

»V bistvu smo reševali bolj tiste nujne stvari, da so otroci začeli delati ... Ciljev IP se na žalost nismo lotili, ker je bilo treba priti do otroka, da so sploh delali, da so reševali naloge, da si k njim pristopil, vzdrževal kontakt z njimi ...«

»Teh ciljev, kot sem rekla, razen za organizacijo časa in dela nisem zmogla uresničevati. Nismo mogli dosežati ciljev, ki se tičejo vedenja učenca v razredu, kjer imajo otroci z motnjo pozornosti in čustveno vedenjskimi težavami in avtizmom težave pri sodelovanju z vrstniki v razredu. In teh ciljev tukaj nismo mogli uresničevati. Bolj smo se osredotočali na to, da so imeli vsak dan vse opravljeno.«

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

Pri tem želimo poudariti, da gre pri neposrednih navedkih iz fokusnih skupin zgolj za ilustracijo, ki naj prispeva k dodatni osvetlitvi z vprašalniki pridobljenih rezultatov.

Razprava

Glede na rezultate analize odgovorov v anketnem vprašalniku ter upoštevaje izjave učiteljev v fokusnih skupinah je bila realizacija učnih ciljev tako v osnovnošolskem kot v srednješolskem izobraževanju v času epidemije covid-19 visoka. Najučinkovitejši pri realizaciji učnih ciljev so bili pričakovano srednješolski učitelji, saj jih je velika večina uresničila vsaj dve tretjini ali več učnih ciljev, načrtovanih za obdobje zaprtja šol, tretjina srednješolskih učiteljev pa je uresničila vse načrtovane cilje. Na drugem mestu glede realizacije učnih ciljev so učitelji razrednega pouka. V tej skupini je trem četrtnam učiteljev uspelo uresničiti dve tretjini ali več ciljev, četrtni pa vse učne cilje, načrtovane za marec in april. Najnižja je bila realizacija ciljev na predmetni stopnji, pri kateri sta dve tretjini učiteljev uresničili več kot dve tretjini ciljev, petina pa je uresničila vse

Visoka stopnja realizacije učnih ciljev odpira vprašanje obremenjenosti učencev, ki težje sledijo. Narava izobraževanja na daljavo zahteva, da učenec v določeni meri učne dejavnosti opravlja samostojno, za to pa potrebuje več časa, po potrebi torej prilagojen/razbremenjen kurikulum.

cilje. Rezultat je z vidika systemskega interesa za celovito realizacijo programa spodbuden, se pa odpira vprašanje obremenjenosti učencev pri tisti skupini učiteljev, ki poročajo, da so uresničili vse cilje, ob tem ko nekateri med njimi opozarjajo, da nekateri cilji za vse učence niso uresničljivi z izobraževanjem na daljavo. Narava izobraževanja na daljavo je namreč drugačna od izobraževanja v živo, saj učenec v veliki meri učno vsebino predeluje sam, za to pa potrebuje poleg veščin samoregulacije učenja tudi več časa, po potrebi torej prilagojen/razbremenjen kurikulum. V kontekstu naše raziskave je nekoliko manj kot tretjina učencev drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja in srednješolcev ter četrtnina učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ocenilo, da se v času izvajanja pouka na daljavo težje učijo, kot če poteka pouk v učilnici (poglavje 5.2.1). Zato bi bilo smiselno nenehno misliti na vidik obremenjenosti in zmožnosti učencev za samostojno obravnavo delov učne snovi.

Učitelji so se precej strinjali s trditvijo, da so učne cilje v času izobraževanja na daljavo uspeli prilagajati posameznemu učencu oz. skupinam učencev, kar je pozitivno sporočilo raziskave. Prav izobraževanje na daljavo prek platforme in posredovanih gradiv učencem z navodili za samostojno učenje namreč omogoča maksimalno individualizacijo in personalizacijo poučevanja (Nandigam, Tirumala, Baghaei, 2014), ki sta temeljni načeli sodobnega pouka. Močno pa so se učitelji na vseh stopnjah izobraževanja strinjali s trditvijo, da socialno-čustvenih ciljev ne morejo uresničiti z izobraževanjem na daljavo. Ker so prepričanja učitelja temelj njegovega delovanja v razredu (Korthagen, 1999), prepričanja učitelja o socialno-čustvenem učenju učencev pa temelj njegovih intervencij na tem področju (Brackett, Reyes, Rivers, Elberston, Salovey, 2011), sklepamo, da učitelji v času prvega vala epidemije covid-19 niso sistematično spodbujali socialno-čustvenega učenja. Ob tem se odpira vprašanje, v kolikšni meri in kako učitelji spodbujajo socialno-čustveno učenje v običajnih razmerah in kako ga spodbujajo (oz. ga je moč spodbujati) pri izobraževanju na daljavo.

Kaj lahko stori učitelj?

V dialogu s kolegi v šolskem aktivu učitelj v letni učni pripravi:

- določi cilje in vsebine, ki so zahtevnejši oz. težje izvedljivi na daljavo; za te cilje, skupaj s kolegi, išče strategije obravnave in spletna gradiva, ki jih uporabi za različne skupine učencev; ustvarja nova učna gradiva za pouk na daljavo;
- razišče primere dobre prakse za obravnavo vsebin pri predmetu, ki ga poučuje, umeščene v različna učna okolja (npr. spletne učilnice ZRSŠ in druge e-skupnosti učiteljev, digitalizirani učni načrti, primeri dobrih praks, predstavljeni v okviru študijskih skupin);
- ustvarja digitalne vsebine za obravnavo zahtevnejših vsebin, bodisi sam ali v sodelovanju s kolegi v aktivu ali drugih skupnostih (npr. študijske skupine);
- povabi (starejše, zainteresirane in/ali nadarjene) učence, da skupaj z njim ustvarjajo digitalne vsebine za pouk (kratke povedne video vsebine, povezane z obravnavanimi učnimi vsebinami), kar pomeni avtentično nalogo za te učence; najbolj kreativne

izdelke uporabi pri pouku v drugih razredih oz. za delo z učenci, ki potrebujejo različne pristope;

- izvaja aktivnosti socialno-čustvenega opismenjevanja učencev na daljavo;⁵⁴
- za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj v dialogu s člani strokovne skupine izbere tiste cilje, ki so skupni nekaterim otrokom s posebnimi potrebami in na podlagi katerih lahko del ur DSP izvede z učenci v paru oziroma v skupini.

Da bi učitelji kar najboljše uresničili zgornje dejavnosti, jih lahko ravnatelj pri tem podpre tako, da:

- spodbuja in usmerja sodelovanje učiteljev v aktivih pri načrtovanju ciljev in strategij poučevanja ter pripravi raznovrstnih, tudi digitalnih vsebin za obravnavo zahtevnejših, pa tudi drugih ciljev;
- spodbuja sistematično raziskovanje lastne prakse učiteljev, obenem pa spodbuja rabo izsledkov znanstvenih raziskav v njihovi pedagoški praksi (več v Lesničar idr., 2017).

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 ugotavljali s štirimi vprašanji, s pomočjo katerih smo ugotavljali značilnosti nalog/dejavnosti, namenjenih učencem, oblike dela, dokazila o učenju in usmerjenost aktivnosti na učenca/učenko.

S prvim vprašanjem smo ugotavljali značilnosti nalog oz. dejavnosti, ki so jih za učence pripravljali učitelji in učiteljice. Natančneje, zanimalo nas je, kako pogosto naloge oz. načrtovane dejavnosti od učenca terjajo posamezni nivo oz. vrsto **miselne dejavnosti** (graf 5.1.4.1). Naloge, ki so jih za učence oblikovali učitelji in učiteljice *razrednega pouka*, so od učencev v povprečju najpogosteje (vendar ne pogosto), vključevale zahtevo po ustvarjalnem mišljenju, razumevanju prebranega in uporabi naučenega v novih učnih situacijah. Najmanj pogosto (v povprečju neke med redko in včasih) pa so zahtevale analitično mišljenje. Podobno so ocenili tudi učiteljice in učitelji *predmetnega pouka* v osnovni in *srednji šoli*, zamenjata se le miselni dejavnosti na prvih dveh mestih: naloge na predmetni stopnji in v srednji šoli so najpogosteje terjale razumevanje prebranega, ustvarjalno mišljenje in uporabo naučenega v novih učnih situacijah. Manj pogosto pa so te naloge od učencev zahtevale analizo različnih dogodkov, situacij, podatkov itd.

⁵⁴ Na ZRSŠ je v šol. letu 2020/21 na voljo spletni seminar z naslovom Socialno-čustveno opismenjevanje učencev in empatija, razpisan v programu Katis, ki ga udeleženci opravijo na daljavo in na katerem lahko dobijo vrsto idej za spodbujanje socialno-čustvenega razvoja učenk in učencev ter dijakinj in dijakov. Drugi uporabni spletni viri ali programi za spodbujanje socialno-čustvene pismenosti: To sem jaz, abced, Roka v roki.

Znotraj srednješolske skupine učiteljev se je pokazalo (tabela 5.1.4.1a v prilogi), da so gimnazijski učitelji v večji meri v primerjavi z učitelji strokovnih šol oblikovali naloge, ki so vključevale zahtevo po analitičnem mišljenju,⁵⁵ vrednotenju⁵⁶ in interpretaciji.⁵⁷ Medtem pa so učitelji iz strokovnih šol v večji meri kot gimnazijski učitelji oblikovali za svoje učence naloge, ki so vključevale pomnjenje prebranega⁵⁸ in rutinsko reševanje za namene utrjevanja snovi.⁵⁹

Nadaljnja analiza je pokazala razlike med učitelji z različno delovno dobo (tabela 5.1.4.1b v prilogi).⁶⁰ Na vseh postavkah so v povprečju najvišje ocene dosegli učitelji z najdaljšo delovno dobo, njihove naloge so torej najpogosteje vključevale priložnost učencev za doseganje višjih kognitivnih ravni (razumevanje prebranega, uporaba virov, učenje z raziskovanjem itd.), v povprečju najpogosteje pa so v dejavnosti vključevali tudi pomnjenje prebranega. Razlik med skupinami pa ni bilo na postavki »rutinsko reševanje za namen utrjevanja snovi«.

Pouk v času izobraževanja na daljavo je bil miselno stimulativen, saj so dejavnosti učencev zahtevale višje kognitivne ravni: ustvarjalno mišljenje, razumevanje prebranega ter uporabo naučenega v novih situacijah.

⁵⁵ F-test = 9,210, sig. = 0,000

⁵⁶ F-test = 9,964, sig. = 0,000

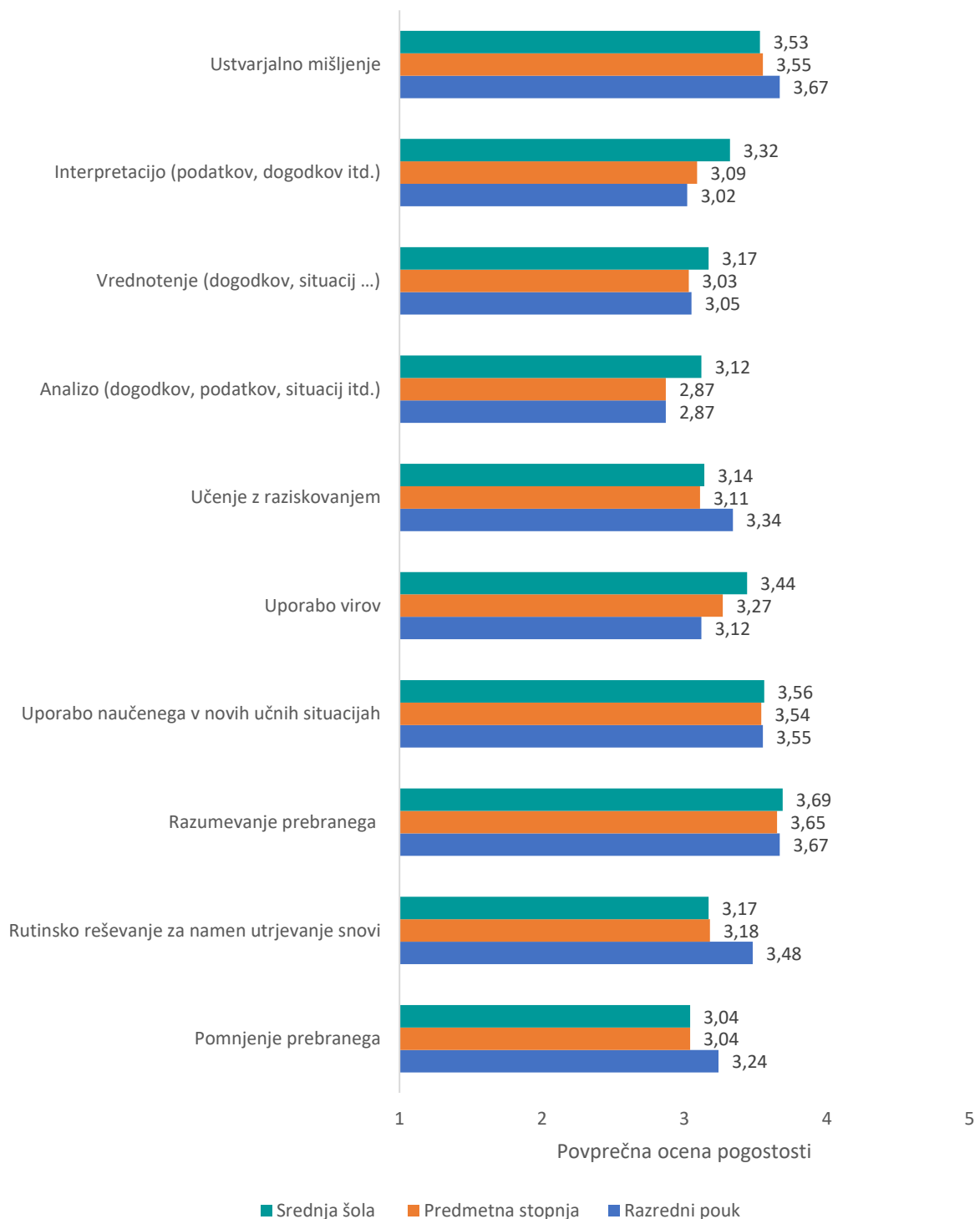
⁵⁷ F-test = 13,262, sig. = 0,000

⁵⁸ F-test = 5,331, sig. = 0,005

⁵⁹ F-test = 8,104, sig. = 0,000

⁶⁰ 6,41 (p = 0,002) < F < 91,95 (P = 0,000)

Kako pogosto naloge pri izobraževanju na daljavo terjajo od učenca navedene miselne dejavnosti?

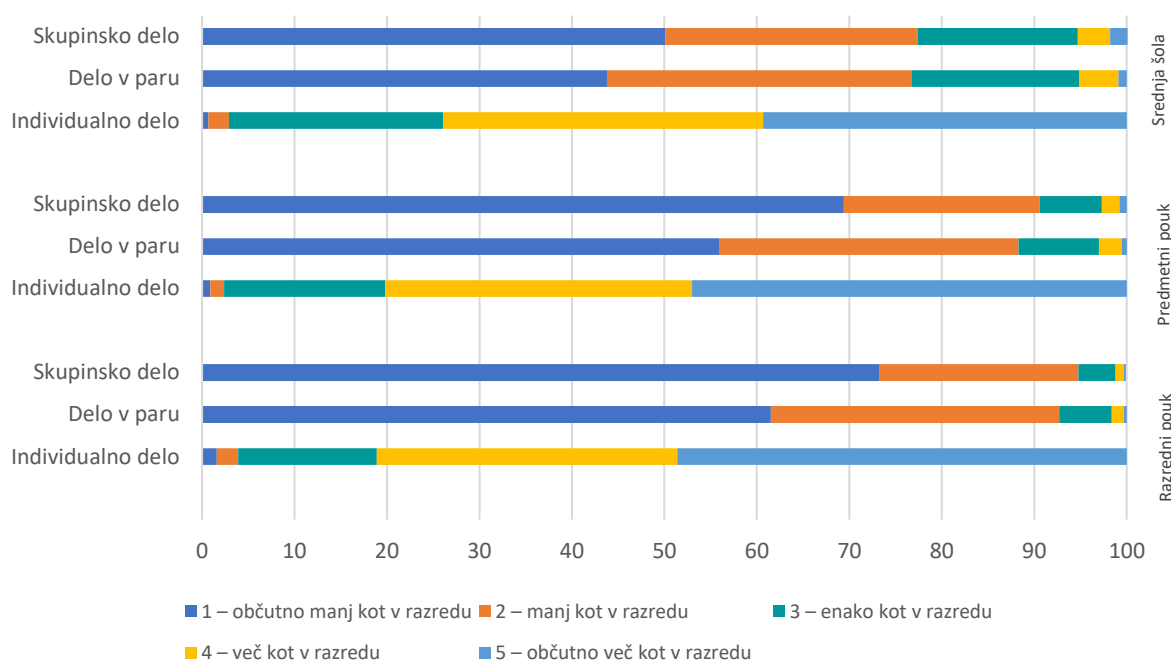


Graf 5.1.4.1: Prikaz povprečnih ocen odgovorov treh skupin učiteljev na različnih stopnjah poučevanja glede pogostosti zahtevanega nivoja kognitivne aktivnosti učencev

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** (graf 5.1.4.2). Podatki učiteljev na različnih stopnjah poučevanja so si zelo podobni. Na vseh treh stopnjah se je povečala pogostost individualnega dela učenk in učencev, pri čemer je kar 81 % učiteljic razrednega pouka poročalo o tem, da je individualnega dela več ali občutno več kot pri pouku, sledijo učiteljice predmetne stopnje in nazadnje srednješolske učiteljice in učitelji (74 %). Srednješolski učitelji so se od osnovnošolskih razlikovali tudi v tem, da jih je več odgovorilo, da organizirajo delo v paru in skupinsko delo enako pogosto kot v razredu. Sicer pa največ učiteljic in učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja poroča o manj ali občutno manj dela v dvojicah in skupinskega dela pri pouku na daljavo v primerjavi s poukom v razredu, na razredni stopnji npr. 73 % učiteljic poroča o občutnem zmanjšanju skupinske oblike dela.

Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.4.2a v prilogi) se je pokazalo, da so gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol bolj povečali pogostost individualnega dela učenk in učencev.⁶¹

Oblike dela v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.1.4.2: Prikaz prisotnosti različnih oblik dela pri pouku na daljavo v primerjavi s poukom v razredu

Tretje vprašanje nam daje odgovor na vprašanje, katere vrste **izdelkov/dokazil o učenju** 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). Največ oz. petina učiteljic in učiteljev *razrednega pouka* je kot vrsto dokazil o učenju in delu učencev, ki so jih od učencev pridobili v času izobraževanja na daljavo, navedlo različne

⁶¹ F-test = 3,023, sig. = 0,049

praktične izdelke in rešene naloge v delovnem zvezku, okrog desetina pa jih je navedla še izpolnjene učne liste, ustne odgovore učenca prek videokonference in miselne vzorce. Na *predmetni stopnji* je delo učencev 15% učiteljev spremljalo prek oddanih izpolnjenih učnih listov, dobra desetina pa prek rešenih nalog v delovnem zvezku, ustnih odgovorov učencev prek videokonferenc, krajših pisnih povzetkov in praktičnih izdelkov. Pri učiteljicah in učiteljih na *srednjih šolah* je slika nekoliko spremenjena. Nekaj manj kot petina učiteljev je od učencev zahtevala izpolnjene učne liste, še nekoliko manj je delo učencev spremljala prek ustnih odgovorov na vprašanja prek videokonferenc, desetina učiteljev pa je navedla še krajše pisne povzetke obravnavane snovi, pisne odgovore na kompleksnejša vprašanja in referate ali seminarske naloge.

Znotraj srednješolske skupine učiteljev so se pokazale razlike glede pridobivanja nekaterih izdelkov/dokazil o učenju (tabela 5.1.4.3a v prilogi). Tako so gimnazijski učitelji v večji meri kot učitelji na strokovnih šolah od učencev pridobivali rešene naloge v delovnem zvezku,⁶² govorne nastope prek videokonference⁶³ in pisno samorefleksijo učenca o učenju.⁶⁴ Učitelji v strokovnih šolah so v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri od učencev pridobivali različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke),⁶⁵ različne e-predstavitve,⁶⁶ referate ali seminarske naloge⁶⁷ in praktične izdelke.⁶⁸

Med učitelji z različno delovno dobo so v naboru petih dokazil o učenju, ki so jih terjali od učencev v času izobraževanja na daljavo, obstajale nekatere razlike (tabela 5.1.4.3b v prilogi). Ustne odgovore učenca prek videokonference in posnetek govornega nastopa je od petih možnih izbir dokazil o učenju uvrstil najvišji delež učiteljev z delovno dobo od 4 do 18 let, referate oz. seminarske naloge je – primerjalno gledano – izbralo največ učiteljev v začetnem obdobju poučevanja (1–3 leta), učitelji z najdaljšo delovno dobo (19–40 let) pa so – primerjalno z ostalima skupinama – največkrat izbrali: rešene naloge v delovnem zvezku, krajše pisne povzetke, pisne odgovore na kompleksnejša vprašanja, miselne vzorce, govorne nastope prek videokonference, poročila o projektih in praktične izdelke. V deležu učiteljev, ki so izbrali posamezno od šestih preostalih dokazil o učenju, glede na dobo poučevanja ni bilo razlik.

Večina učiteljev je v času izobraževanja na daljavo skupinsko obliko dela uporabljala manj ali celo občutno manj, kot jo uporabljajo v razredu.

V času izobraževanja na daljavo so učitelji učenju in napredku učencev sledili prek raznovrstnih dokazil, največ pa prek praktičnih izdelkov (razredni pouk), izpolnjenih učnih listov (predmetna stopnja in srednja šola) ter ustnih odgovorov prek videokonferenc (srednja šola).

⁶² hi-kvadrat = 9,248, ss = 4, p = 0,010

⁶³ hi-kvadrat = 11,738, ss = 4, p = 0,003

⁶⁴ hi-kvadrat = 14,033, ss = 4, p = 0,001

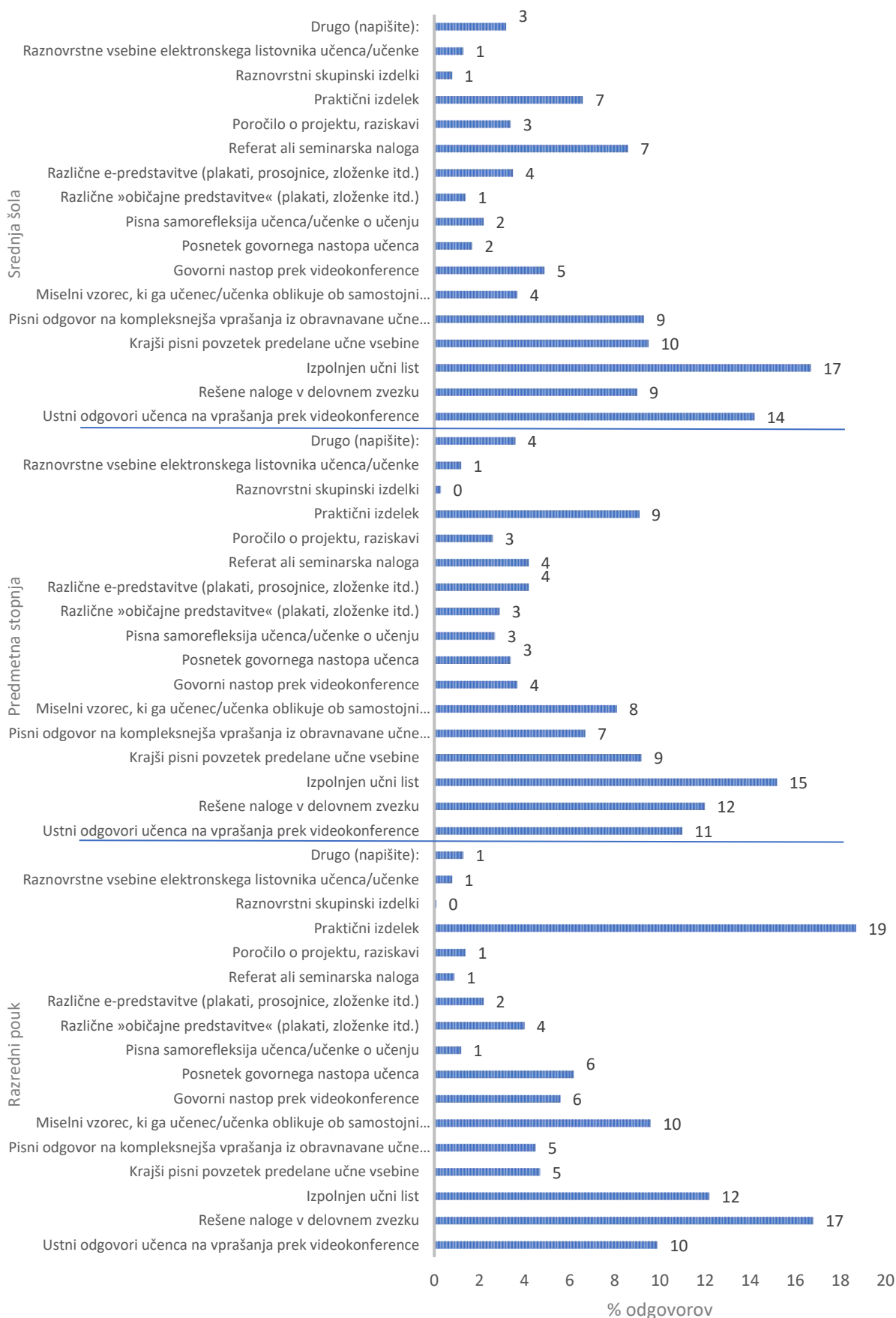
⁶⁵ hi-kvadrat = 9,704, ss = 4, p = 0,008

⁶⁶ hi-kvadrat = 7,794, ss = 4, p = 0,020

⁶⁷ hi-kvadrat = 22,470, ss = 4, p = 0,000

⁶⁸ hi-kvadrat = 27,367, ss = 4, p = 0,000

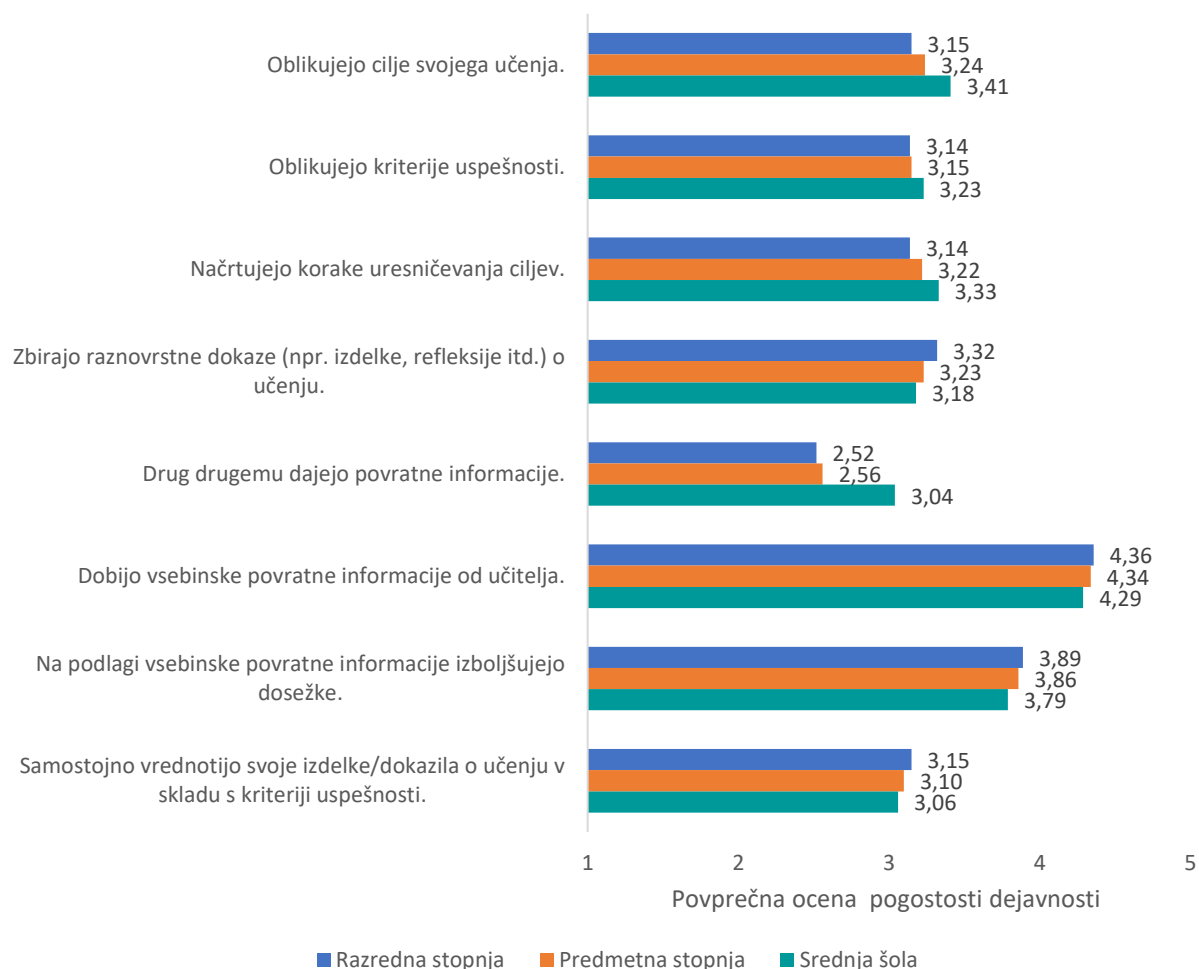
Spremljanje učenčevega napredka – dokazila o učenju



Graf 5.1.4.3: Vrste dokazil o učenju, ki so jih v času pouka na daljavo od učencev pridobili učitelji

S četrtem vprašanjem smo ugotavljali, kako pogosto so učitelji in učiteljice usmerjali učence k različnim elementom **formativnega spremljanja** (graf 5.1.4.4). Učitelji in učiteljice *razrednega pouka* so precej pogosto v pouk na daljavo vključevali lastno vsebinsko povratno informacijo in učencem omogočili, da so na podlagi te izboljševali svoje dosežke. V povprečju so včasih oblikovali naloge, pri katerih so učenci oblikovali kriterije uspešnosti učenja ali izvedbe določene naloge, načrtovali korake uresničitve ciljev, vrednotili svoje dosežke in (v povprečju med včasih in pogosto) zbirali raznovrstne dokaze o svojem napredku. Redkeje so učence spodbudili k temu, naj drug drugemu dajo povratno informacijo. Zelo podobno so delali tudi učitelji in učiteljice predmetnega pouka ter srednješolski učitelji. Čeprav so nekatere informativno izračunane razlike statistično pomembne, pa je velikost učinka majhna, torej za prakso ali za načrtovanje diferenciacije izobraževanj učiteljev niso relevantne.

Elementi formativnega spremljanja v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.1.4.4: Vključenost elementov formativnega spremljanja v pouk na daljavo

Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.4.4.a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede usmerjanja učencev k različnim elementom formativnega spremljanja. Učitelji strokovnih šol pogosteje usmerjajo učence tako, da oblikujejo cilje svojega učenja, kriterije uspešnosti, načrtujejo korake uresničevanja ciljev, samostojno vrednotijo svoje izdelke, ter k dajanju medsebojne povratne informacije in vsebinskih povratnih informacij od učitelja.⁶⁹

Pomembne razlike v odgovorih na lestvicah ob tem vprašanju so obstajale med učitelji glede na delovno dobo (tabela 5.1.4.4.b v prilogi). Na vseh postavkah so dosegli najvišje rezultate učitelji in učiteljice z najdaljšo dobo poučevanja (19–40 let), ti so v času izobraževanja na daljavo najpogosteje učence spodbujali k dejavnostim, povezanim z različnimi koraki formativnega spremljanja.⁷⁰

Razprava

V tem sklopu nas je zanimalo, kako učitelji presojujejo didaktične karakteristike nalog, ki so jih v času izobraževanja na daljavo oblikovali za učence. Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, so presodili, da so naloge, s katerimi so usmerjali samostojno učenje v času izobraževanja na daljavo, od učencev najpogosteje zahtevale razumevanje prebranega, ustvarjalno mišljenje in uporabo naučenega v novih situacijah. V povprečju so učitelji učence najredkeje (v povprečju blizu odgovora »včasih«) usmerjali k analizi različnih dogodkov, podatkov in situacij. Na prvi pogled bi lahko bili s takim poukom nekoliko manj zadovoljni. Vendar je treba upoštevati, da se aktivno procesiranje informacij in učenje skozi sledenje jasnim navodilom ne izključujeta. V začetnih stopnjah usvajanja znanja je načeloma učenje bolj učinkovito, če učitelj jasno usmerja, ne le ustvarja pogoje za kakovostno učenje. Načeloma se kot učinkovito kaže poučevanje (Hattie in Yates, 2014), ki vključuje kognitivno aktivnost in ne zgolj vedenjske, jasna navodila in vodenje skozi aktivnost, ne le samostojnega odkrivanja, in ki se osredotoča na jasne učne cilje ter ni le nestrukturirano raziskovanje. Stopnjo vodenosti in učnega procesa je pri tem smiselno prilagajati tistemu, ki se uči (prim. Košir, Vršnik Perše, Ograjšek in Ivanuš Grmek, 2020).

Nadalje nas je zanimalo, h katerim učnim oblikam so učitelji spodbujali učence. Na podlagi pregleda literature ugotavljamo, da so z učnimi metodami tesno povezane učne oblike, ki tvorijo organizacijski okvir pouka, v katerem učitelji uporabljajo različne učne metode (Starc, Rodica in Konda, 2015, str. 59). Tudi Kramar (2009, str. 205) izpostavi medsebojno povezanost učnih metod in oblik. Poudari, da morajo učitelji učne oblike prilagajati metodam in obratno. Nadaljuje, da je učna oblika rezultat učiteljevih odločitev, pri čemer mora učitelj upoštevati tudi pogojenost oblik od različnih dejavnikov in okoliščin, kot so število in

Pomembno je, da učitelj tudi pri poučevanju na daljavo smiselno prilagaja nivo kognitivne aktivnosti, stopnjo vodenosti in strukturiranost učnega procesa tistemu, ki se uči.

⁶⁹ 3,076 ($p = 0,046$) < $F < 15,708$ ($p = 0,000$)

⁷⁰ 8,06 ($p = 0,000$) < $F < 93,77$ ($p = 0,000$)

lastnosti učencev, cilji, vsebina in didaktično okolje, ki se je v tem času spremenilo in preselilo na splet. Na podlagi rezultatov raziskave ugotavljamo, da so učitelji učence najbolj usmerjali k individualnemu, najmanj pa k skupinskemu delu. Individualno delo je oblika pouka, pri kateri vsak učenec sam izvaja določeno nalogo ali dejavnost. Individualno delo učencem omogoča, da tempo dela prilagajajo svojim sposobnostim. Je pa za uspešno realizacijo samostojnega dela v praksi nujno, da imajo učenci razvite tudi sposobnosti načrtovanja, organiziranja, vodenja, kontroliranja in prilagajanja lastnega procesa učenja (Kramar, 2009; Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2011). Pomanjkljivost te oblike se lahko kaže v pomanjkanju komunikacije z drugimi učenci, kar lahko neugodno vpliva na učenčevo sposobnost ustnega izražanja. Prav tako lahko pretirana uporaba te oblike negativno vpliva na socialne odnose med učenci. Ob tem se lahko strinjamo s Kubaletom (2016, str. 130-131), da so lahko pri individualnem delu težava zahtevne naloge, za reševanje katerih učenci porabijo veliko več časa, kot bi ga ob učiteljevi razlagi. Skupinsko delo je oblika dela, pri kateri je večja skupina učencev razdeljena v manjše delovne skupine. Vsaka skupina dela samostojno in na koncu svoje ugotovitve predstavi tudi ostalim skupinam (Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2011; Kubale, 2016, str. 115). Glede na rezultate raziskave je bilo občutno manj tudi dela v dvojicah oz. dela v parih. Delo v dvojicah je oblika skupinskega dela (Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2011, str. 139). Gre za delo v najmanjših možnih skupinah, saj skupino sestavljata dva učenca, ki med seboj komunicirata, si pomagata, se spodbujata, drug drugega kontrolirata, rešujeta težave, odpravljata napake in skupaj dosegata predvidene cilje. Če želita člana dvojice uspešno sodelovati in se medsebojno povezati, si morata biti podobna v osebnostnih in tudi drugih lastnostih. Posledično je smiselno, da izbor dvojic temelji na skupnem interesu, načinu dela, dobrih medsebojnih odnosih ali na želji po druženju in sodelovanju. V tem je tudi bistvena razlika med skupinskim delom in delom v dvojicah, saj je za uspešno delo v dvojicah nujno, da imata člana dvojice vsaj nekaj skupnega (Kramar, 2009, str. 213). McLeod, Fisher in Hoover (2003, str. 168) izpostavljajo še nekaj drugih razlik med skupinsko učno obliko in delom v dvojicah. Ugotavljajo, da so pri skupinskem delu vloge jasno razporejene med člane skupine, medtem ko so vloge pri delu v dvojicah manj definirane, zato morata oba člana dvojice prevzeti več odgovornosti. O značilnostih in razsežnostih te učne oblike v spletnem okolju bi bilo smiselno izobraževati učitelje, saj učitelj predstavi učencem vsa potrebna navodila, nato učenci delajo v parih, na koncu poročajo o svojem delu in predstavijo splošne ugotovitve (Kubale, 2016, str. 122). Ta učna oblika je lahko v spletnem okolju zelo uporabna in jo kaže razvijati.

V tem sklopu smo razreševali vprašanje, kakšne naloge oz. kakšne izdelke so zahtevali učitelji od učencev kot dokazilo o sodelovanju in učenju za namene spremljanja napredka učencev. Nabor teh izdelkov je pester in raznolik, v naši raziskavi pa se je izkazalo, da je pogojen s stopnjo šolanja, na kateri poučuje učitelj. Tako so učitelji razrednega pouka delo učencev spremljali prek poslanih različnih praktičnih izdelkov, posredovanih

Pretirana raba individualne oblike dela ima lahko nekatere neugodne posledice, npr. negativen vpliv na socialne odnose med učenci, zato je tudi v času izobraževanja na daljavo smiselno v čim večji možni meri spodbujati delo v dvojicah in skupini.

rešenih nalog iz delovnega zvezka ter izpolnjenih učnih listov. Učitelji predmetnega pouka so kot dokazilo o učenju in napredovanju od učencev zahtevali, naj jim posredujejo izpolnjene učne liste, rešene naloge v delovnem zvezku, prav tako so potekali pogovori učenca na zastavljena vprašanja prek videokonference. Na ravni srednje šole so dijaki učiteljem posredovali izpolnjene učne liste in odgovarjali na učiteljeva vprašanja prek videokonference. Druge oblike izdelkov so bile prisotne v manjšem obsegu. Zanimivo je, da je precejšen delež učiteljev v naši raziskavi zatrdilo, da bo kot pozitivno izkušnjo iz časa poučevanja na daljavo v prihodnosti razširilo nabor izdelkov, prek katerih bodo spremljali napredek učencev ali jih ocenjevali (poglavje 5.1.7), kar je razveseljiv podatek, saj pomeni večjo raznolikost zahtev do učencev ter več raznovrstnih priložnosti tako za urjenje različnih veščin (ki jih različni izdelki zahtevajo od učencev) kot večjo verjetnost, da te raznolike zahteve zadostijo potrebam in preferencam posameznega učenca. Glede na poznavanje pouka v realnem okolju v učilnici lahko ugotovimo, da je nabor izdelkov, ki so jih učitelji zahtevali od učencev v času izobraževanja na daljavo, podoben. V realnem okolju (v učilnici) je več raznovrstnih izdelkov, različnih poročil, govornih nastopov, miselnih vzorcev, plakatov ipd. rezultat skupinskega dela učencev in učiteljevega dodatnega vodenja ter spodbujanja, ki je bilo v času izobraževanja na daljavo oteženo in prisotno v manjši meri, kot kažejo rezultati raziskave. Ker je spodbujanje učencev k raznolikim potem uresničevanja ciljev oz. k pridobivanju raznolikih dokazov o učenju in individualizaciji učenja pomembno načelo sodobne didaktike, predlagamo, da poteka izobraževanje učiteljev za delo v spletnem okolju tudi v tej smeri.

Zadnji sklop vprašanj je bil usmerjen k spodbujanju aktivnega učenja, kot so ga zaznavali učitelji pri svojem delu v času izobraževanja na daljavo. Zanimalo nas je, kako so učitelji videli svoje ravnanje z vidika spodbujanja učencev k aktivnostim, ki so značilne za formativno spremljanje: ali so jih usmerjali k sooblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti ter načrtovanju korakov, kako uresničiti namene učenja, ali so jim dali povratne informacije oz. ali so spodbujali učence k temu, da so drug drugemu dali povratne informacije v skladu s kriteriji uspešnosti, ali so učence spodbujali k zbiranju dokazil o učenju in k samovrednotenju svojih izdelkov. Najbolj prisoten element formativnega spremljanja pri poučevanju v času izobraževanja na daljavo je bila povratna informacija, ki so jo učitelji v povprečju učencem posredovali pogosto, kar je pozitiven rezultat. Povratna informacija je namreč zelo pomembna, saj učenca informira o tem, kje so njegove močne plati in kje vrzeli, ter mu na ta način omogoča, da ozavešča svoja močna področja in vrzeli, ki jih v nadaljnjih dejavnostih sistematično preseže (Black in Wiliam, 1998, 2003; Hattie, 2008). Pomembno pa je, da je učitelj pri dajanju povratne informacije previden, ker obstaja velika verjetnost, da z njo dosežemo negativen učinek, če ni kakovostna. Pri povratni informaciji je zelo pomemben tako način, kako učitelj podaja povratno informacijo, kot kaj učencu sporoča, torej vsebina. Na podlagi rezultatov raziskave ugotavljamo, da so učitelji vseh stopenj dajali povratne informacije kot spodbudo aktivnemu učenju,

Precejšen delež učiteljev je zatrdilo, da bo kot pozitivno izkušnjo iz časa poučevanja na daljavo v prihodnosti razširilo nabor izdelkov, prek katerih bodo spremljali napredek učencev ali jih ocenjevali.

Najbolj prisoten element formativnega spremljanja glede na samooceno učiteljev je bila povratna informacija učitelja ter možnost učencev, da na njeni podlagi izboljšajo svoj izdelek. Ob tem pa je tretjina učencev pogrešala povratno informacijo učiteljev.

pri čemer je bila v ospredju povratna informacija z vidika vsebine. V primeru, da so bile povratne informacije dane v obliki komentarjev, ki so izhajali iz kriterijev uspešnosti, kar pa iz naše raziskave ni razvidno, bi lahko sklepali, da je taka povratna informacija imela pozitiven učinek na učenje učencev (prim. Ivanuš Grmek, Rozman in Bakračević Vukman, 2014) tudi pri izobraževanju na daljavo, ki omogoča tako obliko povratne informacije. Smiselno je omeniti še, da je tretjina srednješolcev na vprašanje o tem, kaj jim je v času izobraževanja na daljavo pomenilo težavo, zatrdila, da od učitelja niso dobili povratne informacije o pravilnosti rešitev (poglavje 5.2.1). Dajanje kakovostne vsebinske povratne informacije je ena izmed veščin, ki bi ji učitelji ob morebitnem ponovnem zaprtju šol in prehodu na izobraževanje na daljavo morali nameniti večjo pozornost.

Najredkeje zastopani element formativnega spremljanja je bila vrstniška povratna informacija, pri čemer so učitelji na srednješolski stopnji pogosteje spodbujali medsebojno izmenjavo povratne informacije kot učitelji v osnovni šoli. Iz poglavja o rezultatih učencev (poglavje 5.2.1) je razvidno, da je nekaj manj kot petina učencev in dijakov zatrdilo, da imajo izkušnjo z izmenjavo povratne informacije s sošolci (pri čemer je delež srednješolcev s to izkušnjo višji od deleža učencev predmetne stopnje, delež teh pa je višji od učencev razredne stopnje s to izkušnjo). Ker je medvrstniška povratna informacija na temelju vnaprej sooblikovanih kriterijev uspešnosti dragocena razredna praksa možna tudi pri mlajših učencih, če so kriteriji pred tem z učenci soustvarjeni in razjasnjeni v njihovem jeziku, bi bilo smiselno nadaljevati z ozaveščanjem in izobraževanjem učiteljev tako za namene poučevanja v živo kot za namene poučevanja na daljavo. Učitelji v raziskavi so prav postavko »učenci oblikujejo kriterije uspešnosti« v povprečju ocenili (za več kot oceno) nižje od postavk »učenci dobijo povratno informacijo« in »učenci na temelju povratne informacije izboljšujejo dosežke«. Če torej učitelji povratno informacijo (v povprečju) dajejo pogosto, učence pa v oblikovanje kriterijev uspešnosti (v povprečju) usmerjajo zgolj včasih, sklepamo, da del povratnih informacij ni dan na temelju vnaprej sooblikovanih kriterijev uspešnosti, torej so tudi v večini oblikovanja kakovostne povratne informacije med učitelji na vseh stopnjah poučevanja možnosti za izboljšanje. Enako velja tudi za vse druge elemente procesa formativnega spremljanja, ki so jih glede na samooceno učitelji v raziskavi udeležali včasih: samostojno vrednotenje izdelkov, zbiranje dokazil o učenju ter oblikovanje ciljev učenja.

Kaj lahko stori učitelj?

Da bi dosegel odličnost v poučevanju na daljavo, je smiselno, da učitelj:

- Razišče, kako naj principe kakovostnega poučevanja (npr. Valenčič Zuljan in Kalin, 2020; Marentič Požarnik, 2018; Grah idr., 2017; Holcar Brunauer idr., 2016; Kompare in Rupnik Vec, 2016; Dumont, Istance in Benavides, 2013; William, 2011; Hattie, 2009;

Rutar Ilc, 2003; Marzano, R. J., Pickering, D. J., 1997, itd.) smiselno integrira v poučevanje na daljavo:

- učenci so med poukom na daljavo dejavni, učitelj jih k aktivnosti spodbudi v vseh fazah učnega procesa, npr.:
 - na začetku sinhrono izvajane učne ure, namenjene obravnavi novega koncepta, raziskujejo svoje predznanje oz. aktualno vedenje o temi; v skupni dokument individualno ali v skupinah zapišejo npr. asociacije o temi, kaj o temi že vedo oz. kakšna so njihova prepričanja o temi, kaj v zvezi s temo jih še posebej zanima, zakaj menijo, da je poznavanje teme pomembno, kako jim bo to znanje lahko koristilo v življenju itd.;
 - individualno ali v skupinah lahko ubesedijo cilje/namene učenja ter razmišljajo o kriterijih uspešnosti: raziskujejo vprašanje Kako bom vedel, da sem uresničil namene učenja?;
 - obravnava vsebine, ki se izvaja sinhrono (videokonferenčno), temelji na *aktivnosti učencev*, ki individualno in/ali v skupinah, enotno ali diferencirano, med krajšimi inserti razlage, izvajajo najrazličnejše dejavnosti, ki terjajo višje kognitivne procese, sporazumevanje, sodelovanje in timsko delo, kreativnost, samorefleksijo in druge prečne veščine, npr.:
 - postavljajo vprašanja (v dialogu z učiteljem in med seboj ali pa jih »parkirajo« v skupni dokument za kasnejše raziskovanje) in raziskujejo odgovore,
 - povzemajo povedano ali prebrano (kratki povzetki, povzemajo ključno misel, pripravijo miselni vzorec),
 - navajajo lastne primere,
 - uporabljajo naučeno v novih kontekstih: vadijo ali rešujejo zahtevnejše avtentične probleme,
 - opazujejo, primerjajo in razvrščajo,
 - postavljajo hipoteze in raziskujejo,
 - iščejo, uporabljajo in vrednotijo digitalne vire, ustvarjajo digitalne vsebine,
 - analizirajo dogodke, situacije, ravnanje oseb, napake, argumente itd.,
 - napovedujejo dogodke glede na podatke, sklepajo, interpretirajo,
 - vrednotijo dogodke, pojave, besedila v skladu z vnaprej samostojno postavljenimi kriteriji,
 - igrajo vloge, se pogajajo,
 - oblikujejo ideje, argumente, originalne rešitve, ustvarjajo novosti (ideje, izdelke) itd. (glej tudi 5.2.1 in 5.2.2 ter Smernice v teoretičnem uvodu);
- rezultate svoje *miselne dejavnosti* zapišejo (vprašanje, analiza, primer, kratek esej, povzetek, nova ideja, zapis/koraki procesa, refleksija idr.) oz. kako drugače *udejanjijo* (videoposnetek, plakat, ročni izdelek) in izdelek odložijo v spletno učno okolje, v katerem je dostopen učitelju (in sošolcem), da spremlja delo in napredek učencev (ali v socialno omrežje, če učitelj pritegne v sicer zaprto skupino tudi starše);

- na izbrane izdelke dobijo učenci bodisi vrstniško bodisi učiteljevo *povratno informacijo* v skladu s kriteriji uspešnosti; ta je lahko hitra izmenjava v forumu, v dialogu med dvema učencema ali kompleksnejša, posredovana pisno ali ustno (posnetek) znotraj spletnega učnega okolja, ki ga učitelj uporablja z učenci;
- svoje izdelke in/ali delovanje/veščine *izboljšujejo*, kar pomeni, da jih učitelj načrtno usmeri v nadgradnjo izdelka in/ali delovanja in temu nameni čas;
- *spremljajo in vrednotijo svoj napredek*, bodisi da gre za posamezen izdelek/rezultat miselne dejavnosti, bodisi veščine, katerih spremljava lahko teče daljše obdobje; za samospremljanje in samovrednotenje uporabljajo različna orodja od kratkih samorefleksivnih vprašanj ali nedokončanih stavkov do kompleksnega orodja, kot je razvojni *elektronski listovnik*,⁷¹ v katerem učenke in učenci načrtujejo zahtevnejše razvojne cilje (npr. kritično mišljenje, veščino sodelovanja in sporazumevanja, ustvarjalnost, samouravnavanje itd.) ter kriterije zanje, načrtujejo poti do uresničitve, zbirajo dokazila o napredovanju ter povratne informacije kolegov in/ali učitelja na posamezne dejavnosti/izdelke ter vrednotijo svoj napredek, kar se vse dogaja v daljšem časovnem obdobju, ob učenju različnih učnih vsebin.
- Pri načrtovanju pouka na daljavo si pomaga s *pedagoškim kolesom*,⁷² orodjem, ki učitelja informira o različnih spletnih aplikacijah, s katerimi pri pouku na daljavo (ali v šoli) podpre uresničevanje ciljev na različnih ravneh Bloomove taksonomije za kognitivno področje.
- Pri izvajanju pouka na daljavo si pomaga z *Individualnim načrtom učenja*,⁷³ ki učencu pomaga načrtovati lastni proces učenja, ki se ga učenec loteva samostojno oz. po navodilih učitelja. Načrt je sestavljen iz petih korakov oz. vprašanj, ki učenca vodijo na poti učenja in pridobivanja novega znanja. Vprašanja so najprej bolj splošna in odprta (Kaj se bom učil? Kako se bom učil? Kako mi gre? Kako bom predstavil naučeno? Kaj bi lahko še izboljšal?), nato pa jim sledijo podrobnejše usmeritve, ki učenca vodijo k bolj poglobljenemu razmisleku o tem, kaj ga zanima, kaj o neki temi že ve, kaj mu bo v pomoč pri učenju in pridobivanju novega znanja itd. V nadaljevanju (v tretjem stolpcu osebnega načrta) so usmeritve še bolj konkretne. Učenca vodijo k izbiri učnih strategij za doseg načrtovanih ciljev, k zastavljanju osebnih ciljev, sodelovanju z drugimi učenci, zbiranju dokazov o učenju itd.
- Si zastavi *razvojne cilje*, ki se nanašajo na kakovost učenja in poučevanja na daljavo ter jih sistematično uresničuje, pri tem pa spremlja in vrednoti svoj napredek tako na temelju samoopazovanja kot na temelju dosežkov, predvsem pa povratne informacije učencev, dijakov, kolegov, ravnatelja in staršev. Na ta način sistematično raziskuje svojo prakso ter jo izboljšuje.
- Vse zgoraj zapisano velja tudi za učitelja DSP, v skladu z otrokovimi primanjkljaji, oviro ali motnjo in njegovim IP.

Pri teh dejavnostih lahko ravnatelj učitelje podpira tako, da:

- *jih spodbuja* pri njihovi didaktično-metodični ustvarjalnosti, *izraža zaupanje* v njihovo znanje in pripravljenost za iskanje novih poti ter *navdušenje* nad njihovimi dosežki;

⁷¹ Rupnik Vec in Stanojev (2015).

⁷² Pedagogy Wheel, Carrington, 2016.

⁷³ Podpora učiteljem pri izobraževanju na daljavo (2020), dostopno na spletu.

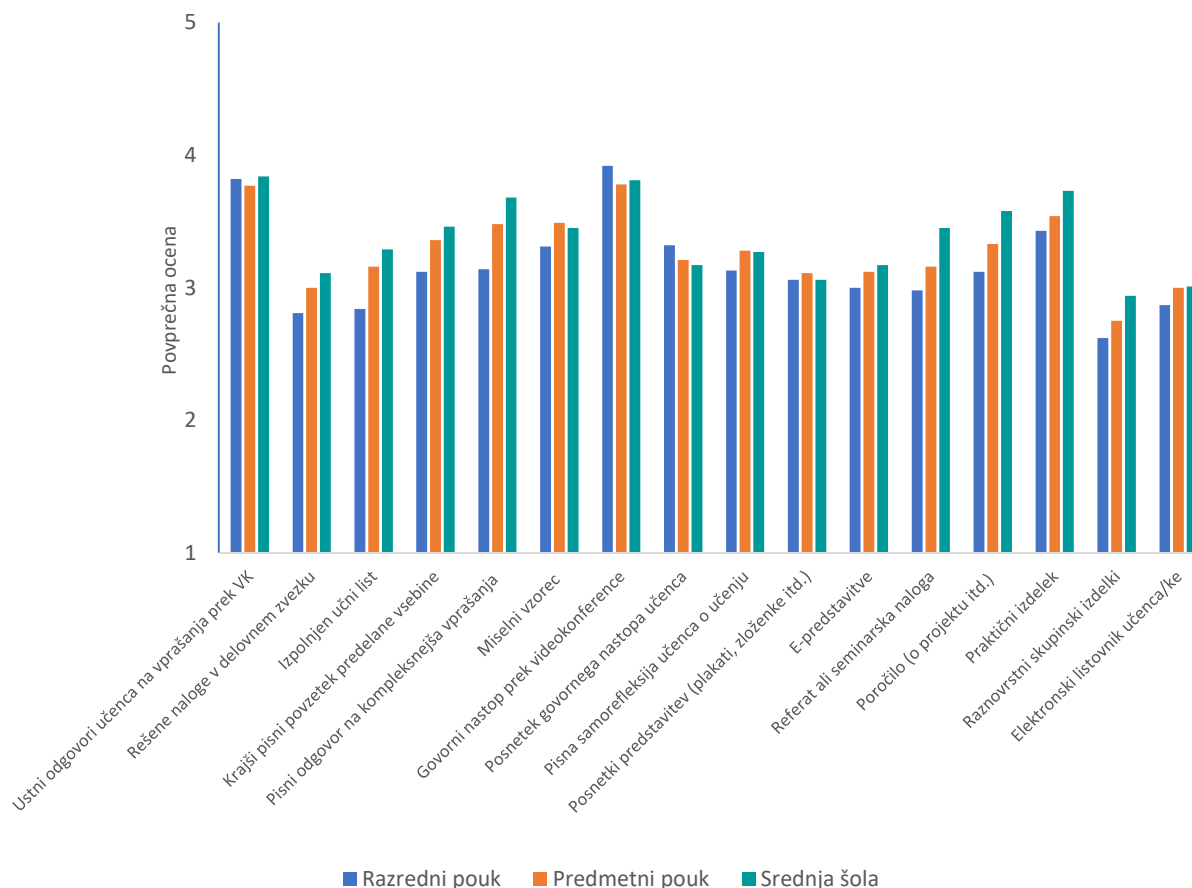
- se *senzibilno zaveda* različnih faz učiteljeve kariere in glede na to zavedanje *diferencira* svoj pristop v dialogu in spodbudah posameznemu učitelju;
- spodbuja učiteljevo sistematično *raziskovanje lastne prakse*, ki lahko poteka individualno, v manjših skupinah ali celo na šolski ravni.

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 stopnjah izobraževanja* (graf 5.1.5.1) ocenjujejo ustne odgovore učenca na učiteljevo spraševanje prek videokonference ter govorne nastope učencev prek videokonferenc. Učitelji *razrednega pouka* v povprečju kot relevanten dokaz znanja učenca presojajo še praktične izdelke učencev, posnetke govornih nastopov in miselne vzorce, ki jih učenci oblikujejo ob samostojni predelavi učne vsebine. 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. seminarских nalog, izpolnjenih učnih listov, rešenih nalog v delovnih zvezkih ter elektronskih listovnikov so učitelji v povprečju neodločeni, raznovrstni skupinski izdelki pa so v tej skupini učiteljev dobili najnižjo vrednost, torej jih razredni učitelji obravnavajo kot najmanj relevantno dokazilo o učenčevem znanju.

Presoja relevantnosti dokazil o znanju



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

Učitelji *predmetnega pouka* poleg ustnega odgovarjanja prek videokonference ter videokonferenčnih govornih nastopov v povprečju ocenjujejo kot relevantne izkaze učencevega znanja še praktične izdelke, miselne vzorce in praktične odgovore na kompleksnejša vprašanja. Relevantnost krajših pisnih povzетkov 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 učencevega znanja še praktične izdelke učencev, pisne odgovore učencev na kompleksnejša vprašanja, poročila (o projektih, raziskavah itd.), krajše pisne povzetke predelane vsebine, referat oz. seminarske naloge ter miselni vzorci. Druga dokazila o znanju učencev so srednješolski učitelji z vidika relevantnosti v povprečju ovrednotili bližje oceni, ki kaže neodločenost.

Med tremi skupinami učiteljev sicer obstajajo statistično pomembne razlike v povprečni oceni relevantnosti večine preverjanih dokazil o

učenju, čeprav so učinki teh razlik majhni.⁷⁴ Učitelji razrednega pouka v vzorcu so se od predmetnih učiteljev pomembno razlikovali v oceni relevantnosti večine dokazil, ⁷⁵ izjemi sta bili spraševanje prek videokonference ter posnetki običajnih predstavitev (plakat, zloženka), pri katerih med povprečnima ocenama obeh skupin ni bilo pomembnih razlik. Učitelji razrednega pouka so presojali 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 so ju ocenili kot bolj relevanten dokaz o učenju, kot so ju ocenili predmetni učitelji. Obstajale so tudi razlike med predmetnimi učitelji na osnovnih šolah in srednješolskimi učitelji. Srednješolski učitelji so v primerjavi s predmetnimi učitelji v osnovni šoli kot bolj relevantna dokazila v povprečju ocenili: 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 posameznega dokazila o učenju narašča praviloma od razrednih učiteljev prek predmetnih učiteljev v osnovni šoli do učiteljev v srednji šoli, statistične pomembnosti razlik v ocenah razrednih in srednješolskih učiteljev ne navajamo posebej.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.5.1a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede ocene relevantnosti dokazil aktivnega učenja. Učitelji strokovnih šol so v primerjavi z gimnazijskimi učitelji kot bolj relevantne informacije o učenčevem znanju ocenili govorni nastop prek videokonference, posnetek govornega nastopa učenca, običajne predstavitve (plakate, zloženke), različne e-predstavitve, referate ali seminarske naloge in praktične izdelke.⁷⁶ Gimnazijski učitelji pa so v primerjavi z učitelji strokovnih šol kot bolj relevantne informacije izpostavili pisne odgovore učencev na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine.⁷⁷

V oceni relevantnosti posameznih dokazil o učenju obstajajo razlike med učitelji glede na dobo poučevanja (tabela 5.1.5.1b v prilogi). Relevantnost rešenih nalog v delovnem zvezku, izpoljenih učnih listov, pisnih odgovorov na kompleksnejša vprašanja, miselnih vzorcev in govornih nastopov prek videokonference ocenjujejo učitelji v vseh treh skupinah enotno. Različno pa ocenjujejo relevantnost ostalih preverjanih dokazil o aktivnem učenju: učitelji v začetnem obdobju poučevanja druga dokazila presojujejo kot bolj relevantna v primerjavi s kolegi z daljšo delovno izkušnjo.⁷⁸

Kot najbolj relevantno informacijo o znanju učencev so učitelji ocenili videokonferenčno posredovane ustne odgovore učenca, videokonferenčne govorne nastope ter raznovrstne praktične izdelke.

⁷⁴ ($d < 0,34$)

⁷⁵ $12,76 < t < 5,58$, $5019 < df < 5205$, $p = 0,000$

⁷⁶ $3,023$ ($p = 0,049$) $< F < 27,367$ ($p = 0,000$)

⁷⁷ $F\text{-test} = 5,263$, $\text{sig.} = 0,005$

⁷⁸ $4,09$ ($p = 0,017$) $< F < 21,99$ ($p = 0,000$)

Pri naslednjem vprašanju, ki se je nanašalo na to, **kaj so učitelji ocenjevali** v času izobraževanja na daljavo, so učitelji izbrali do pet odgovorov (tabela 5.1.5.2 v prilogi). Polovica učiteljev *razrednega pouka* je med petimi možnimi izbirami navedla ustne odgovore na vprašanja prek videokonference, nekaj manj kot polovica jih je ocenjevalo praktične izdelke, nekaj več kot tretjina jih je ocenjevalo govorne nastope prek videokonference, četrtnina jih je ocenjevala posnetke govornih nastopov učencev, petina jih je ocenjevalo posredovane pisne odgovore na vprašanja, nekaj manj pa še plakate, predstavitve ali zloženke ter izpolnjene učne liste. 16 % učiteljev na razredni stopnji ni izvajalo ocenjevanja v času izobraževanja na daljavo. Največ (dve petini) učiteljev na *predmetni stopnji* je v času izobraževanja na daljavo ocenjevalo ustne odgovore na vprašanja prek videokonference, približno četrtnina učiteljev je ocenjevala pisne odgovore na vprašanja, posredovane po e-pošti, v spletno učilnico itd., referate ali posnetke praktičnih izdelkov, petina učiteljev 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. Nekoliko več kot desetina učiteljev na predmetni stopnji v času izobraževanja na daljavo ni izvajala ocenjevanja. Nekaj manj kot dve tretjini *srednješolskih učiteljev v vzorcu* je v času izobraževanja na daljavo ocenjevalo ustne odgovore učencev prek videokonference. Približno polovica učiteljev je ocenjevalo odgovore na vprašanja, posredovane po e-pošti ali v spletno učilnico, in seminarske naloge, tretjina učiteljev je ocenjevala izpolnjene učne liste, petina pa govorne nastope prek videokonference in poročila o projektih. Nekoliko manj kot petina učiteljev je ocenjevalo posnetke praktičnih izdelkov učencev in rezultate elektronskih kvizov znanja. Na srednješolski stopnji 3 % učiteljev v času izobraževanja na daljavo niso izvajali ocenjevanja.

Največ učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja je v času izobraževanja na daljavo ocene pridobila s spraševanjem prek videokonference, ocenjevali pa so tudi govorne nastope ter pisne izdelke, posredovane po e-pošti.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.5.2a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede tega, kaj učitelji ocenjujejo. Učitelji strokovnih šol so v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri ocenjevali rešene naloge v delovnem zvezku, pisne odgovore na vprašanja, poslana po e-pošti, referate oz. seminarske naloge, izpolnjene učne liste, plakate, elektronske predstavitve, zloženke in posnete ali fotografirane praktične izdelke.⁷⁹ Gimnazijski učitelji pa so v primerjavi z učitelji strokovnih šol bolj ocenjevali govorni nastop prek videokonference.⁸⁰

Deleži učiteljev z različno dobo poučevanja, ki so na seznam petih dosežkov, ki so jih v času izobraževanja na daljavo ocenjevali, umestili posamezne izdelke, so bili pomembno različni za večino kategorij (tabela 5.1.5.2b v prilogi). Ustne odgovore na vprašanja prek videokonferenc, posnetke govornih nastopov in rezultate elektronskih kvizov znanja je

⁷⁹ 7,137, $ss=4$, $p=0,028$ > hi-kvadrat < 18,672, $ss = 4$, $p = 0,000$

⁸⁰ hi-kvadrat = 11,237 $ss = 4$, $p = 0,004$

ocenil najvišji delež učiteljev s srednje dolgim stažem poučevanja, referate oz. seminarske naloge je med pet ocenjenih izdelkov umestil najvišji delež učiteljev v začetnem obdobju poučevanja, ostale kategorije pa je na listo dosežkov, ki so bili ocenjeni, umestil najvišji delež učiteljev z najdaljšim stažem poučevanja.⁸¹

5.1.5.1 Analiza pogovorov 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 pri učiteljicah razredne stopnje, ki so sodelovale v fokusnih skupinah, 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.

To ilustrirata citata dveh učiteljic, ki pravita:

»Spremljanje napredka in učenja učencev je bil večinoma prek pisnih izdelkov, nekaj pa tudi prek Zooma.«

»Tudi sami učenci so kasneje začeli pošiljati posnetke npr. pesmic, ki so se jih učili, potem tudi plesov, govorne nastope smo spremljali prek Zooma, imeli smo sprotno povratno informacijo in pa analizo, tako da smo se oblikovali v skupine po pet.«

Na predmetni stopnji so učitelji, vključeni v fokusne skupine, spremljali učenje in napredek učencev prek različnih e-kanalov, največkrat so bile omenjene spletne učilnice od kvantitativnega spremljanja (števila 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.

Več učiteljev je tudi pregledalo izdelke učencev in jim dalo formativno povratno informacijo, kar ponazarja citat ene izmed učiteljic, ki pravi:

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

V fokusnih skupinah je več učiteljev poudarilo, da so jih nekateri učenci, ki se pri običajnem pouku niso najbolje odrezali, s svojimi izdelki pozitivno presenetili.

⁸¹ 6,48 (p = 0,039) < Hi² < 69,29 (p = 0,000)

Nekateri učitelji so navedli, da so napredek in usvojeno znanje spremljali (od enkrat do večkrat na teden) tudi v obliki kvizov ter znanje preverjali prek 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 zavrnila, 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 dela učencev in obenem več dvosmerne komunikacije.«

Srednješolski učitelji, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, so spremljali učenje in napredek učencev s pomočjo spletnih učilnic, ki so omogočale shranjevanje izdelkov, ki so spodbujali kreativnost dijakov, medvrstniško vrednotenje in dajanje 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 dajali povratne informacije sproti, prilagojeno njihovim možnostim 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 podale tudi kriterije uspešnosti oz. kaj bodo morali znati, kar ilustrira naslednja izjava:

»Učenje sem spremljala z Google kvizi, to se res dobro obnese. Tudi za preverjanje predznanja je bilo odlično, da sem vedela, kje sploh je izhodišče, da bi prav kriterije predstavljala v smislu formativnega spremljanja.«

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

Učitelji v fokusnih skupinah so sporočili, da so se pri ocenjevanju velikokrat izkazali tudi učno šibkejši učenci, ki so dobili več priložnosti, imeli so možnost individualnega dela z učiteljem, delali so sproti ter sproti pošiljali dokaze o učenju.

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 so sproti, pošiljali dokaze o učenju itd.

Učitelji v fokusnih skupinah so izpostavili, da so se učenci pri ocenjevanju, predvsem pri predstavitvah 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, težko izvedljivo v smislu zagotavljanja potrebnih merskih karakteristik ocenjevanja (npr. objektivnost). Večinoma so ocenjevali le v primeru, če učenci niso imeli dovolj ocen; v primeru, če se standardi nadgrajujejo v višjih razredih, ocenjevanje ni nujno, saj jih lahko učitelji ocenijo v višjem razredu (npr. ena izmed učiteljic je cilje 8. razreda, ki se ponovijo v 9. razredu in jih lahko ocenjujejo takrat, le preverjala) in seveda v 9. razredu, ker učenci zaključujejo osnovnošolski program. Pri ocenjevanju so preišljeno izbirali standarde znanja, dajali prednost predstavitvam izdelkov, ustnim nastopom (npr. pri jezikih je bilo v ospredju preverjanje sporazumevalnih zmožnosti, npr. tema po lastni izbiri).

Ilustrativna in 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, je te pridobilo 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, ki jim 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

Nekateri učitelji so v času izobraževanja na daljavo zaznali hude stiske učencev, na katere so se odzvali z različnimi intervencijami, med drugim s pripravo individualiziranih načrtov za pridobivanje ocen.

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.«

Razprava

Spremljanje in ocenjevanje znanja je sistematičen proces, namenjen dokumentiranju napredka učenca. Lahko je sumativno, če je namenjeno preverjanju usvojenega znanja v določenem časovnem trenutku, ali formativno, če se dogaja sproti, procesno in temelji na konstruktivni povratni informaciji učencu na podlagi jasnih kriterijev z namenom, da bi ta svoje močne plati ter šibkosti v dosežkih ozavestil ter slednje presegel. Raziskave kažejo, da ima formativno spremljanje vpliv na učinkovitost učenja in učne dosežke učencev (Black in Wiliam, 1998, 2003). Različni tipi ocenjevanja (sumativno, formativno) se dogajajo v različnih učnih okoljih, tako pri poučevanju v razredu kot pri kombiniranem poučevanju in izobraževanju na daljavo, razlika je zgolj v metodi (Bakerson, Trotier, Mansfield, 2015). Uporaba tehnologije za namene poučevanja ter spremljanja in ocenjevanja znanja ima pomembno pozitivno vlogo v učenju, saj omogoča tako učitelju kot učencu izmenjavo hitrejše in bogatejše (izčrpnjše op. avt.) povratne informacije, ki vpliva na učinkovitost učenja (Bajzek, 2008, po Bakerson, Trotier, Mansfield, prav tam). Pomembno je, da učitelj ocenjuje to, kar je učil, in tako, kot je učil (Krabonja, 2020).

Kot najbolj relevantno obliko ocenjevanja v času izobraževanja na daljavo so učiteljice in učitelji na vseh stopnjah izobraževanja v povprečju presodili ustne odgovore učencev na vprašanja prek videokonferenc, govorne nastope ter praktične izdelke (oz. njihove posnetke). Učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji, in srednješolski učitelji so v povprečju kot precej relevantne izkaze znanja presodili še pisne odgovore na kompleksnejša vprašanja, poročila (o projektih, raziskavah itd.), miselne vzorce, krajše pisne povzetke samostojno predelane vsebine in seminarske naloge (te zgolj srednješolski učitelji). Presoja relevantnosti različnih izkazov znanja se je odrazila neposredno v njihovi praksi v času epidemije, največ učiteljev na posamezni stopnji izobraževanja (od dveh petin do dveh tretjin) jih je ocene pridobilo z ustnim spraševanjem prek videokonferenc. Učitelji razrednega pouka so ocenjevali še posnetke praktičnih izdelkov in govornih nastopov, učitelji predmetnega pouka in srednješolski učitelji pa posredovane pisne odgovore na kompleksnejša vprašanja, kar je pričakovano, saj učenci (sploh srednješolci) funkcionirajo na razvojno višjih kognitivnih ravneh v primerjavi z učenci razrednega pouka, obenem pa so pri učenju in raziskovanju samostojnejši. V času izobraževanja na daljavo se je pojavilo tudi preverjanje oz. ocenjevanje znanja s pomočjo možnosti, ki jih omogoča digitalna tehnologija, npr. elektronski kvizi, ki pa jih je uporabilo še razmeroma majhno število učiteljev (približno desetina). Rezultati analize pogovorov v fokusnih

Uporaba tehnologije za namene poučevanja ter spremljanja in ocenjevanja znanja ima pomembno pozitivno vlogo v učenju, saj omogoča tako učitelju kot učencu izmenjavo hitrejše in bogatejše povratne informacije, ki vpliva na učinkovitost učenja.

skupinah so pokazali, da je bila med učitelji v teh skupinah močno prisotna tudi praksa spremljanja napredka učencev prek raznovrstnih dokazil, ki je bila (organizacijsko in izvedbeno) zelo raznolika: od zbiranja raznovrstnih dokazil o učenju/sodelovanju/znanju v spletnih učilnicah do videokonferenčnih pogovorov in pogovorov o napredovanju v manjših skupinah in individualnih pogovorov z učno šibkejšimi učenci.

Velika večina učiteljev (cca 90 %) je v raziskavi zatrdilo, da so v času izobraževanja na daljavo izvajali katerega od načinov diferenciacije ocenjevanja, bodisi da so prilagajali način ocenjevanja ali termin ocenjevanja.

Sklenemo lahko, da je ocenjevanje znanja v veliki meri potekalo podobno, kot poteka pri poučevanju v živo, upošteva smernice, zapisane v učnih načrtih, učenci so namreč pridobivali tako ustne kot pisne ocene, ocenjevani pa so bili tudi njihovi raznovrstni izdelki. Ker terja izobraževanje na daljavo drugačne pristope, za katere je značilno več samostojnega dela učencev in več inovativnih strategij, bi bilo smiselno to dejstvo upoštevati tudi pri spremljanju, preverjanju in ocenjevanju znanja. Alterantivnim oblikam poučevanja smiselno sledijo alternativne oblike ocenjevanja (Krabonja, 2020), zato bi bilo treba v prihodnosti več pozornosti usmeriti v ta vidik pouka. Pozitiven izid izkušnje izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji je sporočilo dobre četrtine učiteljev, da bodo v prihodnosti pri poučevanju v živo razširili nabor izdelkov/dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali (poglavje 5.1.7). S tem bo učencem omogočeno, da poleg faktografskega znanja ali znanja na višjih taksonomskih ravneh, vezanega neposredno na učno snov, izkažejo druge veščine, npr. kreativnost, kritično mišljenje v smislu argumentiranja in odločanja, zmožnost samorefleksije, sodelovanja za uresničitev skupnega cilja (izdelka), veščine uporabe digitalne tehnologije itd.

Kaj lahko stori učitelj?

- Sprejme raznovrstna dokazila o učenju in napredku kot relevanten vir raznovrstnih znanj in veščin ter raznovrstna znanja in veščine kot vrednoto.
- Učence spodbuja k izkazovanju raznovrstnih znanj (ne zgolj vsebinskih), tako da jim omogoči, da naučeno predstavijo na različne načine (z raznovrstnimi dokazi). Na temelju konstruktivistično zasnovanega pouka na daljavo učitelj aktivira učenca v vseh fazah učnega procesa, zbira *najraznovrstnejša dokazila* o učenju posameznega učenca, ki jih (lahko) ovrednoti, da učencu konstruktivno kakovostno povratno informacijo in ga spodbudi, da svoje znanje/izdelke/delovanje izboljša. Na ta način razširi vrste znanj, ki jih ocenjuje (poleg klasičnega reproduktivnega vrednoti tudi procesno in proceduralno znanje in veščine), ter nabor načinov za pridobitev ocene, ki ni zgolj klasično preverjanje s testi, pač pa vrsta drugih dejavnosti in »izdelkov«.⁸²
- Učence spodbuja k samovrednotenju in vrstniškemu vrednotenju glede na pred tem skupaj oblikovane kriterije uspešnosti.

⁸² Krabonja (2020).

- Oblikuje jasne vsebinske kriterije za pridobitev ocene (glede na vrsto ali način pridobivanja znanja), ki so usklajeni s cilji in – v najboljšem primeru skupaj z učenci ubesedenimi – kriteriji uspešnosti.⁸³
- Ocenjevanje diferencira in individualizira, kar je pri ocenjevanju na daljavo še posebno preprosto. Diferencira tako načine in termin ocenjevanja kot vrsto in/ali nivo znanja, ki ga ocenjuje. Učencem omogoči, da lahko sami predlagajo ali izberejo način, kako bodo pokazali svoje znanje.
- Pri načrtovanju načinov in terminov ocenjevanja, ki je za učence obremenitev, upošteva celotno obremenjenost posameznega učenca s šolskimi obveznostmi v posameznem obdobju.
- Za marsikaterega otroka je učitelj DSP pomembna oseba, na katero se lahko obrne in ji zaupa in ki mu pomaga. Pri premoščanju ovir, motenj ali primanjkljajev ima zelo pomembno vlogo, saj otrok s posebnimi potrebami potrebuje prilagoditve pri delu.
- Učitelj DSP lahko ponudi pomoč otroku ali staršu s svetovanjem, konkretizacijo učne vsebine, razvija veščine za premagovanje primanjkljajev, ovir ali motenj in hkrati ohranja stik z otrokom, s katerim preživita veliko časa tudi v individualnem kontaktu.

Ravnatelj učitelje pri tem podpre tako, da:

- spodbuja in usmerja *strokovno razpravo o spremljanju in vrednotenju/ocenjevanju znanja učencev*, v kateri učitelji ozaveščajo svoja temeljna prepričanja o tej tematiki, jih soočajo in v tej razpravi po potrebi spreminjajo;
- v kolektivu spodbuja izmenjavo dobrih praks ocenjevanja; osrednji namen usklajevanja kriterijev je izboljševanje nadaljnega učenja in poučevanja, pri čemer igra ključno vlogo poglobljen strokovni pogovor med učitelji o izdelkih učencev in tem, kako je potekal učni proces, v katerem so ti izdelki nastali. Učitelji usklajujejo kriterije za ocenjevanje izdelkov učencev z namenom:
 - preverjanja in zagotavljanja kakovosti izdelkov učencev,
 - primerjanja, usklajevanja in določanja (postavljanja) kriterijev za ocenjevanje izdelkov učencev, da bi zagotovili njihovo veljavnost, objektivnost in zanesljivost,
 - vzpostavljanja in razvijanja zaupanja v učiteljevo ocenjevanje izdelkov učencev.

5.1.6 Varnost in spodbudnost učnega okolja

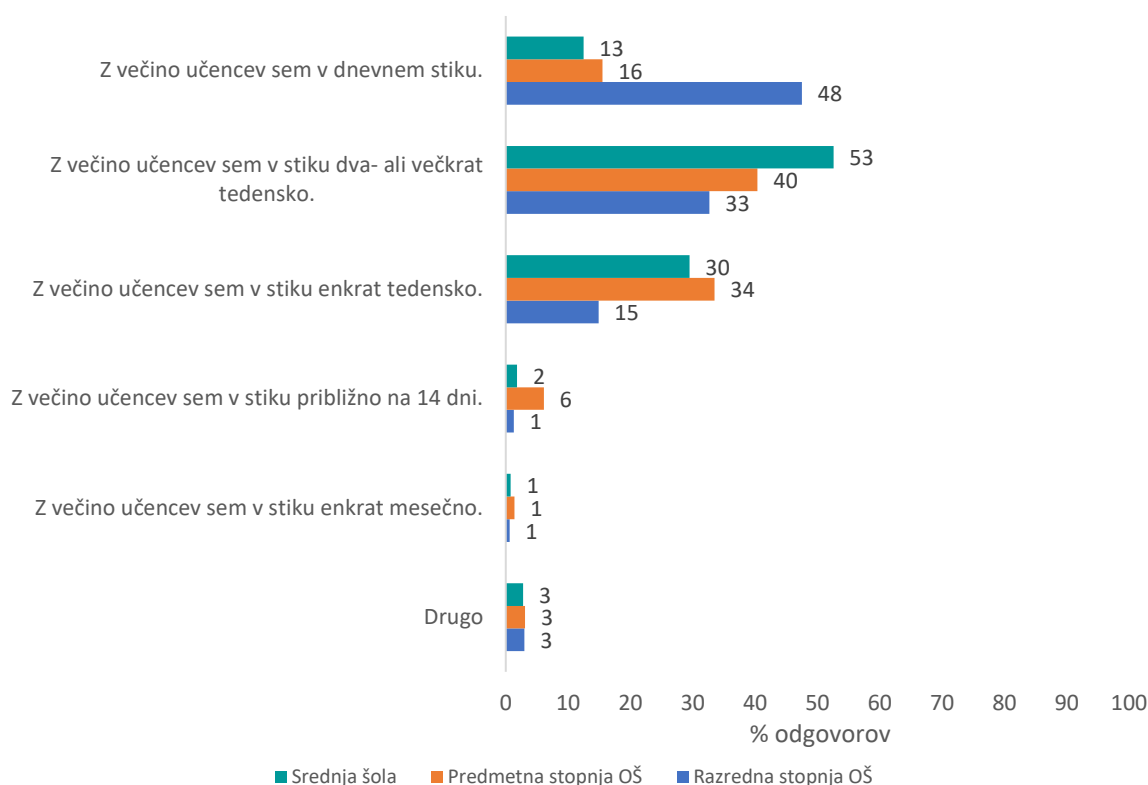
V okviru varnega in spodbudnega učnega okolja nas je zanimalo, kako pogosto so bili učitelji in učiteljice v stiku s svojimi učenci, kako so izvajali diferenciacijo pri ocenjevanju, prilagajali pouk učencem, ki so potrebovali poseben pristop, ter s kakšnimi stiskami so se učenci obračali nanje.

S prvim vprašanjem v tem poglavju smo ugotavljali **pogostost stikov učitelja z učenci**. Upoštevaje rezultate vseh učiteljev, vključenih v

⁸³ Glejte npr.: Napredne oblike vrednotenja in ocenjevanja v Moodle: Rubrike (Krabonja, 2020).

raziskavo, ugotavljamo, da je bilo 40 % učiteljic in učiteljev v stiku z učenci dva- ali večkrat tedensko (vendar ne v dnevnem stiku), 27 % jih je bilo v stiku enkrat tedensko, 25 % pa v dnevnem stiku. Podrobnejša analiza pa pokaže precej različno sliko glede na stopnjo, na kateri učitelj poučuje. Iz podatkov, razvrščenih po skupinah učiteljev (graf 5.1.6.1) lahko razberemo, da je bilo v dnevnem stiku z učenci mnogo več razrednih kot predmetnih ali srednješolskih učiteljev. Takšnih je bila kar polovica *razrednih učiteljic* in učiteljev, tretjina je bila v stiku z večino dva- ali večkrat tedensko, 15 % jih je bilo v stiku z učenci enkrat tedensko, redkeje pa zgolj 2 % učiteljic. 40 % učiteljev na predmetni in 53 % učiteljev na srednješolski stopnji je bilo v stiku z učenci dva- ali večkrat tedensko, približno tretjina pa je bila v stiku z učenci enkrat tedensko.

Pogostost stikov z učenci



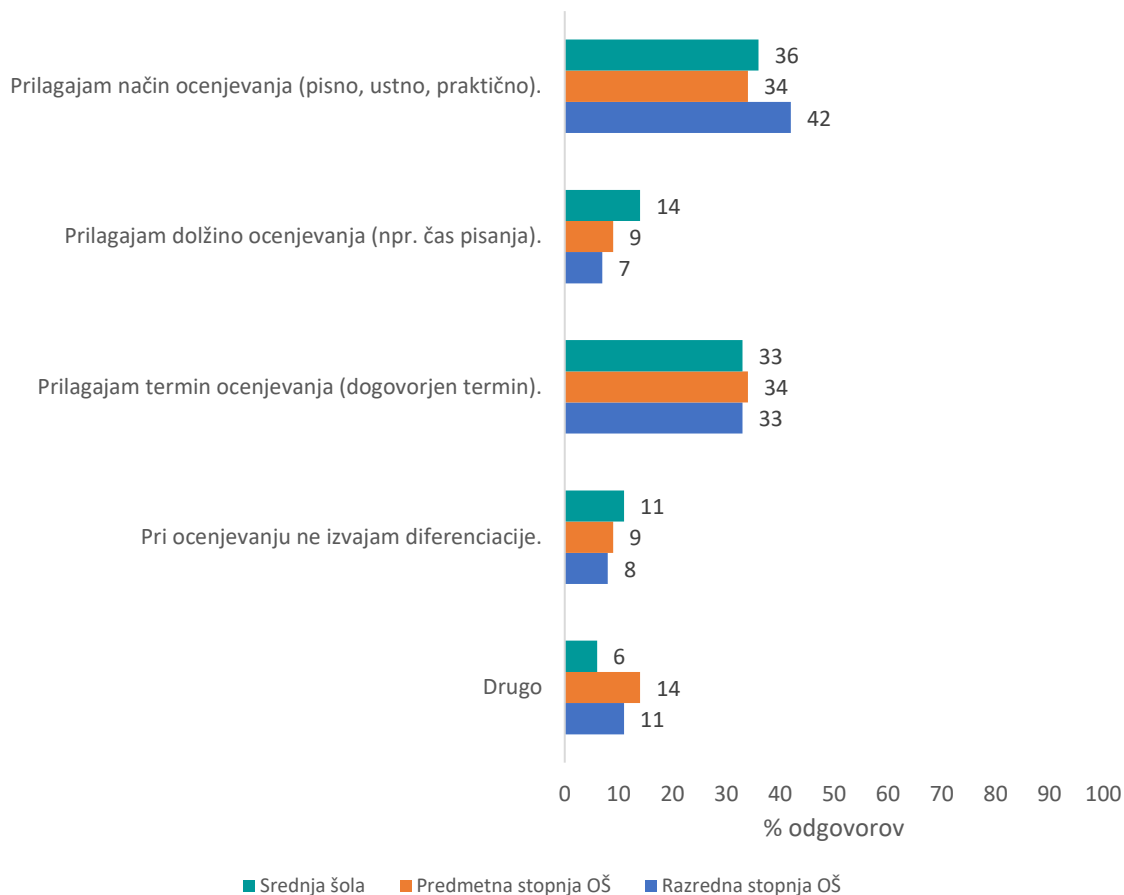
Graf 5.1.6.1: Pogostost stikov učiteljev z učenci med izobraževanjem na daljavo

Učitelji so v času izobraževanja na daljavo izvajali **diferenciacijo ocenjevanja** (tabela 5.1.6.2). Pri tem so prilagajali način ocenjevanja, njegovo trajanje in termin. 42 % učiteljev in učiteljic *razrednega pouka* je prilagajalo način ocenjevanja, tretjina je prilagajala termin ocenjevanja, manj kot desetina pa jih je prilagajala trajanje ocenjevanja. 8 % razrednih učiteljic ni izvajalo diferenciacije. Na *predmetni stopnji* je tretjina učiteljic prilagajala termin in način ocenjevanja, diferenciacije pa ni izvajalo 9 % učiteljic. V *srednjih šolah* je približno tretjina učiteljic in učiteljev prilagajalo način in termin ocenjevanja, v primerjavi z osnovno šolo pa jih

Pri ocenjevanju znanja na daljavo je 90 odstotkov učiteljev izvajalo diferenciacijo, pri čemer so prilagajali način, termin in trajanje ocenjevanja.

je precej več prilagajalo dolžino ocenjevanja. Diferenciacije v ocenjevanju v srednji šoli ni izvajalo 11 % učiteljic in učiteljev.

Diferenciacija ocenjevanja



Graf 5.1.6.2: Diferenciacija pri ocenjevanju

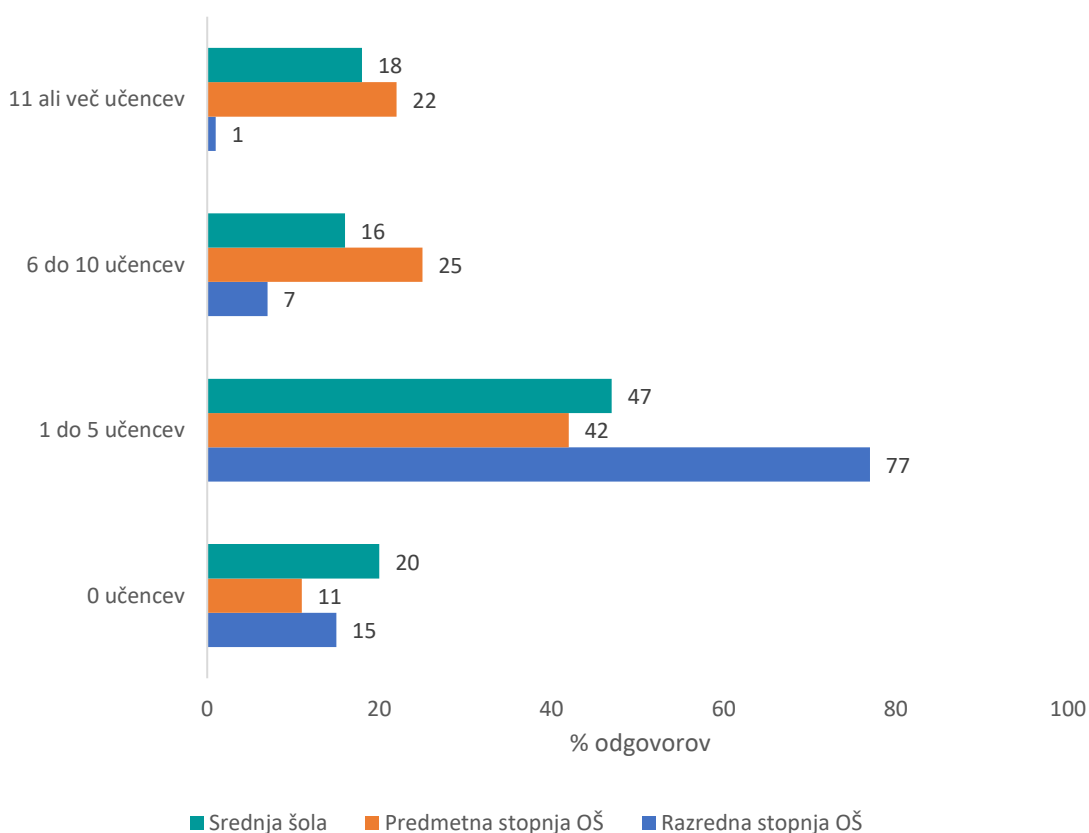
V skupini srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.6.2a v prilogi) je več učiteljev strokovnih šol v primerjavi z gimnazijskimi učitelji prilagajalo način ocenjevanja (pisno, ustno, praktično), medtem ko so gimnazijski učitelji v večji meri prilagajali termin ocenjevanja. Gimnazijski učitelji v primerjavi z učitelji strokovnih šol pri ocenjevanju niso izvajali diferenciacije. Statistična analiza je pokazala pomembno verjetnost povezanosti med izvajanjem diferenciacije in vrsto srednje šole.⁸⁴

Pri tretjem vprašanju v tem sklopu nas je zanimalo, kako so učitelji in učiteljice **pouk prilagajali** učencem, ki so potrebovali poseben pristop (učencem s posebnimi potrebami, priseljencem, Romom, socialno ogroženim, nadarjenim ipd.). S prvim vprašanjem smo preverili, koliko je bilo učiteljic in učiteljev, ki so v času izobraževanja na daljavo imeli v razredu takšne učence. Podatki za celoten vzorec kažejo, da je 86 % vseh učiteljev in učiteljic v vzorcu poučevalo enega ali več učencev, ki so potrebovali poseben pristop. Nekoliko več kot polovica jih je poučevalo enega do pet takih učencev. Rezultati glede na stopnjo poučevanja (graf

⁸⁴ hi-kvadrat = 28,941 ss = 4, p = 0,000

5.1.6.3) pa kažejo, da je več kot tri četrtine učiteljic na *razredni stopnji* delalo z enim do pet takšnih učencev, medtem ko je bilo teh učiteljev na *predmetni stopnji in v gimnazijah* znatno manj, je pa bilo zato na obeh stopnjah precej več učiteljev, ki so v času izobraževanja na daljavo delali s šestimi ali več učenci s posebnimi potrebami. Na predmetni stopnji je bilo takšnih skoraj polovica, v srednjih šolah pa tretjina učiteljev. Približno petina učiteljev na predmetni stopnji in v srednji šoli je delalo z 11 ali več učenci, ki so potrebovali poseben pristop. Ob tem pa na srednješolski stopnji petina učiteljev in učiteljic ni imelo učencev, ki bi potrebovali poseben pristop, na razredni, predvsem pa na predmetni stopnji je bilo teh učiteljev manj.

Število učencev s posebnimi potrebami, s katerimi dela učitelj



Graf 5.1.6.3: Delež učiteljev (v %) na različnih stopnjah poučevanja, ki so poučevali učence, ki so potrebovali poseben pristop pri poučevanju

Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.6.3a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede števila učencev, ki so potrebovali poseben pristop. Učitelji strokovnih šol so poučevali več takih učencev (6 in več) kot gimnazijski učitelji.⁸⁵

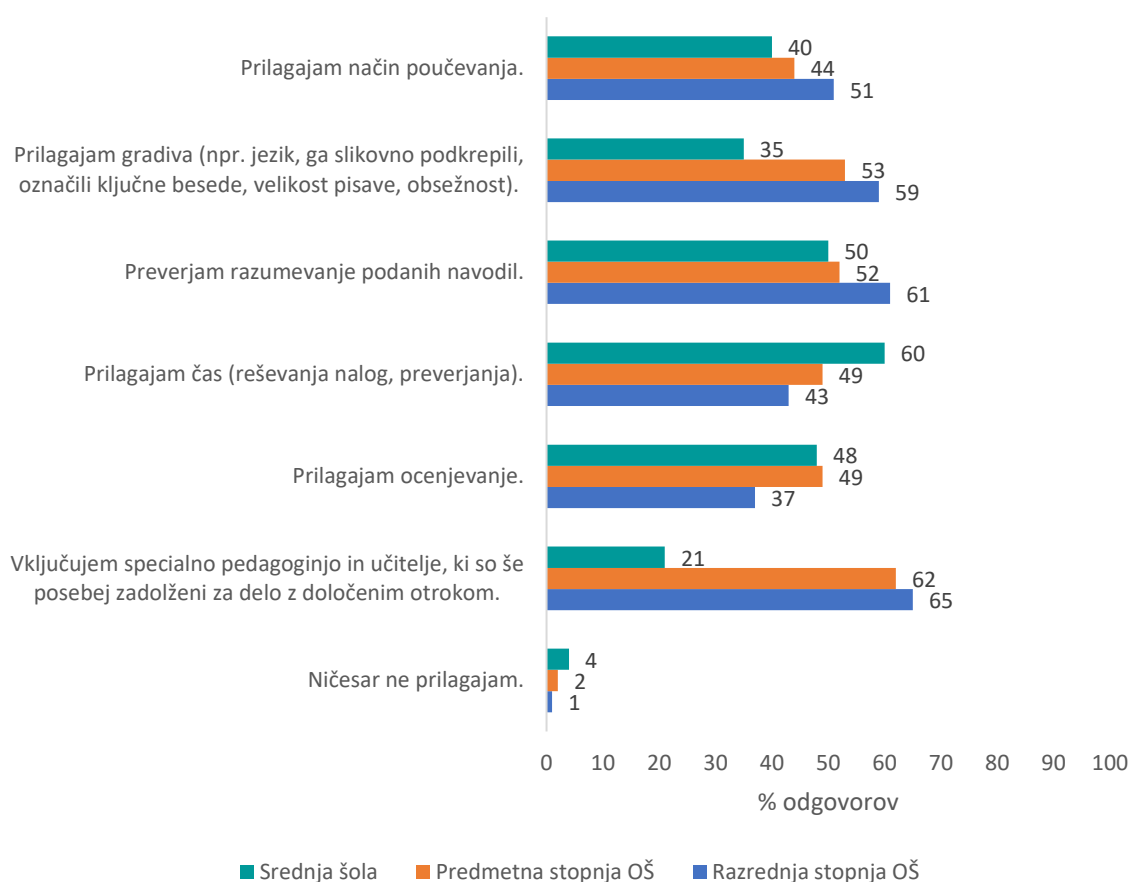
V nadaljevanju nas je zanimalo, kako so učitelji, ki poučujejo učence, ki potrebujejo poseben pristop, **njim prilagajali pouk** (graf 5.1.6.4). Dve tretjini učiteljev in učiteljic *razrednega pouka* je v pouk za delo z učenci s

⁸⁵ hi-kvadrat = 111,233 ss = 4, p = 0,000

posebnimi potrebami vključilo specialno pedagoginjo. Nekaj manj jih je pri teh učencih prilagajalo način poučevanja in gradiva ter preverjalo razumevanje danih navodil. Učitelji in učiteljice na *predmetni stopnji* so podobno kot razredni učitelji v delo z učenci, ki so potrebovali poseben pristop, vključili specialno pedagoginjo, prilagajali so jim gradiva in preverjali razumevanje navodil, polovica pa jih je prilagajala tudi ocenjevanje. Na *srednjih šolah* je slabi dve tretjini učiteljev in učiteljic prilagajalo za učence, ki so potrebovali poseben pristop, čas preverjanja znanja, polovica pa jih je tudi preverjala, ali ti učenci razumejo navodila, ter jim prilagodila ocenjevanje.

Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.6.4a v prilogi) so učitelji strokovnih šol so v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri prilagajali način poučevanja⁸⁶ in gradivo (ga slikovno podkrepili, označili ključne besede ipd.).⁸⁷

Prilagoditve učencem, ki so v času izobraževanja na daljavo potrebovali poseben pristop



Graf 5.1.6.4: Prilaganje pouka učencem, ki so potrebovali poseben pristop

⁸⁶ hi-kvadrat = 8,225 ss = 4, p = 0,016

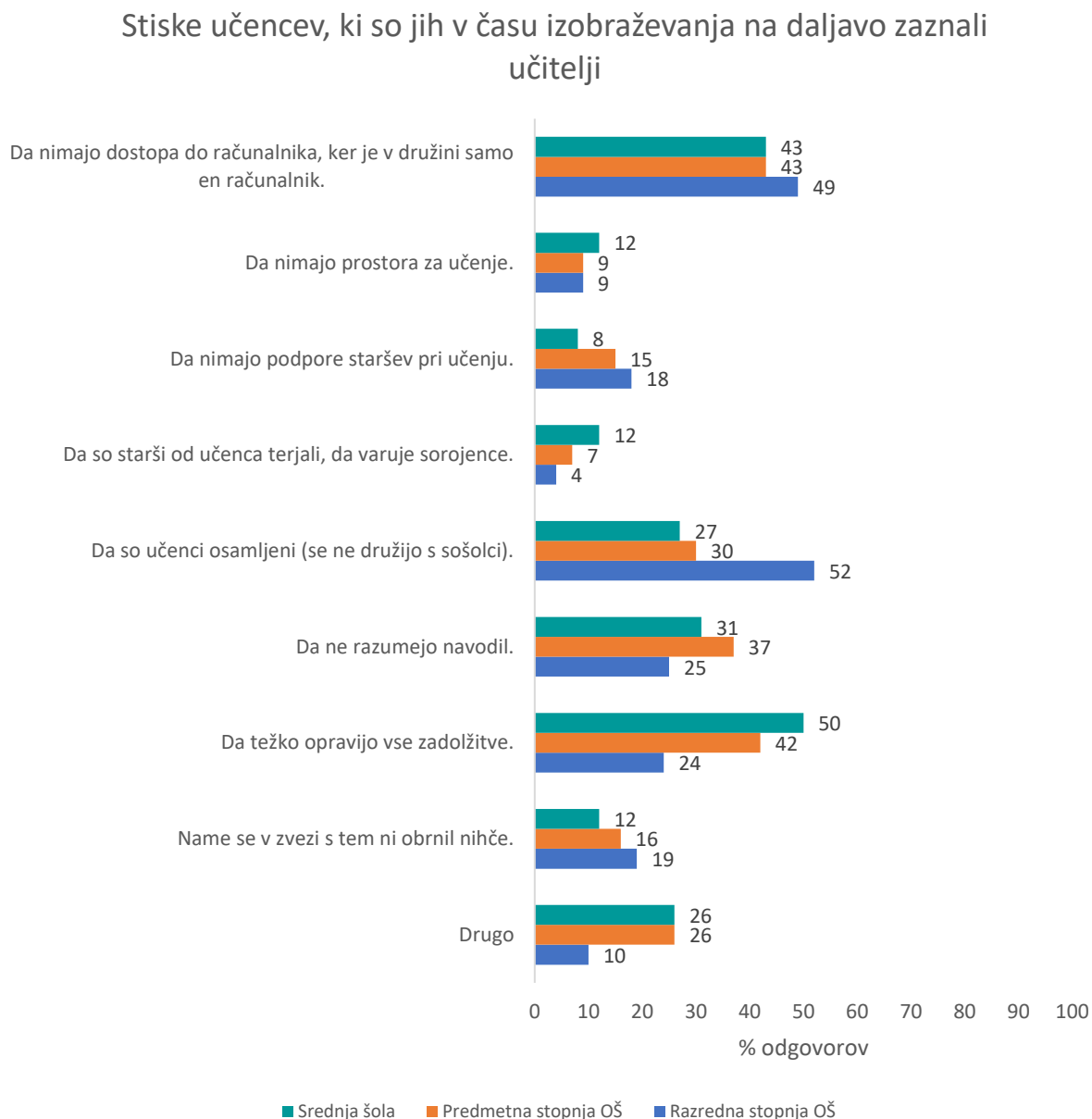
⁸⁷ hi-kvadrat = 14,487 ss = 4, p = 0,001

S petim vprašanjem v tem sklopu smo ugotavljali, s kakšnimi **stiskami** so se na učitelje obračali njihovi učenci (tabela 5.1.6.5). Na kar polovico učiteljev in učiteljic, ki so v času izobraževanja na daljavo poučevali na *razredni stopnji*, so se učenci največkrat obrnili s stisko, ki je izvirala iz osamljenosti ali iz nedostopnosti računalnika, ker si ga je učenec delil z drugimi družinskimi člani. Četrtnina razrednih učiteljev se je soočila tudi z učenci, katerih stiska je izvirala iz nezmožnosti opraviti vse zadolžitve ter iz nerazumevanja navodil. Na predmetni stopnji in v srednji šoli je stisko učencev zaradi težav pri opravljanju obveznosti in nerazumevanja navodil zaznalo znatno več učiteljev. V *srednji šoli* je polovica učiteljev zaznala stisko učencev zaradi težav pri izpolnjevanju zadolžitev, na *predmetni stopnji* pa desetina manj. Podobno kot na razredni stopnji je nekaj manj kot polovica učiteljev na predmetni stopnji in v srednji šoli zaznala stisko učencev zaradi nedostopnosti računalnika.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.6.5a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede zaznave stisk učencev. Na strokovnih šolah so se v primerjavi z gimnazijami na razrednike v bistveno večji meri obračali učenci, ki nimajo dostopa do računalnika (ker je v družini samo en računalnik), nimajo podpore staršev, ki varujejo sorojence in ki ne razumejo navodil.⁸⁸ Na gimnazijah je tudi več učiteljev, ki poročajo, da se na njih ni v zvezi s stiskami obrnil noben učenec.⁸⁹

⁸⁸ 11,694 ($p = 0,003$) < $Hi^2 < 53,155$ ($p = 0,000$)

⁸⁹ hi-kvadrat = 6,636 $ss = 4$, $p = 0,036$



Graf 5.1.6.5: Delež učiteljev (v %), ki so zaznali posamezne izvore stisk učencev

5.1.6.1 Analiza pogovorov v fokusnih skupinah

Analiza odgovorov v fokusnih skupinah z učitelji v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju je glede **pogostosti stikov in načina komuniciranja** pokazala precej različne prakse sodelujočih učiteljev.

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 sproti prilagajali potrebam učencev. Najpogosteje so bili v stiku z učenci *učitelji nižjega izobrazbenega standarda (v nadaljevanju NIS) in učitelji dodatne*

strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP), ki so poročali o dnevni stikih. Pri tem so uporabljali različne načine sporazumevanja (telefon, sms, e-pošta) in posredovanja učnih gradiv (tudi dostavljanje tiskanega gradiva na dom s sodelovanjem prostovoljcev, šolskih hišnikov, po navadni pošti).

Na **področju prilagoditev pouka učencem**, ki so potrebovali poseben pristop, je analiza 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 enem primeru 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 prek 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 pomoč in dodatne spodbude pogosto potrebovali tudi starši.

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

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.

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 – na nekaterih šolah so za ta namen prejeli enotna navodila ravnatelja/-ice.

Učitelji v fokusnih skupinah so v času izobraževanja na daljavo 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 uspelo vzpostaviti stik z njimi, je sodelovanje potekalo po različnih kanalih, tudi z video klici. Poleg tega so na nekaterih šolah vzpostavili sodelovanje teh učencev z učitelji dodatne strokovne pomoči. Na nekaterih šolah so v tretjem ali četrtem tednu izobraževanja na daljavo 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, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, so na nekaterih šolah pri učencih in tudi starših z anketami sproti preverjali, kako poteka njihovo izobraževanje na daljavo. Sodelujoči v fokusnih skupinah 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 v največji meri zagotavljali razredniki, računalničarji, učitelji dopolnilnega in dodatnega pouka ter učitelji dodatne strokovne pomoči, ki so učencem dajali ključno oporo. Na nekaterih šolah, s katerih so prihajali učitelji v fokusnih skupinah, 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. Prav tako so na nekaterih od teh šol izvajali dodatni strokovni pouk po urniku, ki je veljal pred pandemijo. Pomembno vlogo so opravljali šolski računalničarji, ki so reševali tehnične težave pri dostopu do gradiv in komunikaciji.

Učitelji so poročali tudi, da so 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 v fokusnih skupinah so bili mnenja, da bi »e-prostor« smiselno uporabili za nalaganje gradiv tudi v času poučevanja v razredu in bi tako lahko namenili več časa pogovoru z učenci.

Učitelji v fokusnih skupinah so v času izobraževanja na daljavo 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.

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, 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 so bile opremljene 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.

Večina učiteljev dodatne strokovne pomoči, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, je za učence, ki potrebujejo posebne pristope, navedla naslednje prilagoditve: prilagoditev učnega gradiva, priprava povzetkov daljših besedil in poenostavitev navodil.

Razprava

Koncept varnega in spodbudnega učnega okolja je opredeljen precej široko in obsega zagotavljanje vključenosti vseh učencev, fizično in psihosocialno varnost, komunikacijo in medosebne odnose ter učinkovite vzgojne strategije (Kranjc, 2019). V raziskavi smo se usmerili zgolj v nekatere elemente varnega in spodbudnega učnega okolja: pogostost stikov med učenci in učitelji ter zagotavljanje vključenosti vseh učencev oz. prilagajanje pouka posamezniku.

Dober stik, ki obsega tako kakovost kot količino stikov med učitelji in učenci, je ključnega pomena za občutek varnosti in sprejetosti. V raziskavi smo se osredinili zgolj na pogostost stikov in presodili, da je bila ta ustrezna, saj je največ učiteljev imelo z večino učencev stik dvakrat ali večkrat tedensko, nekaj manj jih je bilo v stiku enkrat tedensko. Odgovori učencev na vprašanje o pogostosti stikov z učitelji so se nekoliko razlikovali od odgovorov učiteljev (poglavje 9.2.2). Največ učencev je bilo glede na njihovo doživljanje v stiku z učiteljem razrednikom enkrat tedensko, nekoliko manj jih je zatrdilo, da so bili v stiku z učiteljem razrednikom večkrat tedensko. Razveseljivo glede stikov je, da so starši osnovnošolcev – kot navajajo raziskovalci v raziskavi ZASSS – ocenili pogostost komuniciranja kot primerno. Ne glede na omenjene rezultate obeh raziskav na temelju analize odgovorov učiteljev v fokusnih skupinah ugotavljamo, da so bili pogostost in načini komuniciranja med učenci in

učitelji različni tako med šolami kot znotraj posamezne šole, pa tudi med učitelji in učenci na različnih stopnjah izobraževanja. Za učitelje *razrednega pouka* je bilo značilno, da 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. To potrjujejo tudi rezultati iz analize Zveze staršev kot tudi naši rezultati iz poglavja 9.1.2. Pričakovano in ustrezno je, da so učitelji načine komunikacije sproti prilagajali potrebam učencev. Tako so npr. učenci in učitelji NIS in učitelji DSP poročali o dnevni stikih, pri čemer so uporabljali različne načine komuniciranja in posredovanja učnih gradiv (tudi dostavljanje tiskanega gradiva na dom, prek prostovoljcev, šolskih hišnikov, navadne pošte).

Zagotavljanje vključenosti je tudi pomemben element varnega in spodbudnega učnega okolja. Eden od vidikov zagotavljanja je diferenciacija ocenjevanja, ki je najbolj občutljiv del procesa učenja pri učencih. Največ učiteljev in učiteljic je pri ocenjevanju izvajalo diferenciacijo tako, da so prilagajali načine ocenjevanja (pisno, ustno, praktično) in termin. Učenci so ocenili drugače, največ jih je v zvezi z ocenjevanjem izbiralo termin ocenjevanja (izbira časa), malo pa izbiro načinov ocenjevanja. Razlika v odgovorih učencev in učiteljev se je verjetno pojavila tudi zato, ker učenci niso imeli vpogleda v vse svoje prilagoditve, saj učitelji praviloma učencem ne pojasnjujejo razlogov za uporabo določenega načina preverjanja. Pri zagotavljanju vključenosti nas je posebej zanimalo prilagajanje pouka učencem, ki potrebujejo poseben pristop pri poučevanju. Učitelji in učiteljice v *osnovni šoli* so pouk prilagajali tako, da so v proces vključili specialne pedagoge, ki so učne strategije prilagajali posamezniku, pozorni pa so bili tudi na učenčevo razumevanje danih navodil. Na srednjih šolah je največ učiteljev dijakom prilagajalo čas reševanja nalog. Pogovori v fokusnih skupinah so pokazali več različnih pristopov k vključevanju učencev, ki so potrebovali posebne pristope. Ti so se, kot je pokazal že kvantitativni del raziskave, nekoliko razlikovali po stopnjah izobraževanja in so obsegali: prilagajanje obsega učne vsebine in učnega gradiva, dodatno razlago, krajšanje obsega nalog, izvajanje dopolnilnega in dodatnega pouka, vzpostavljanje dnevnega stika, kombinacijo samostojnega učenja na daljavo in videokonferenčne učne ure, organiziranje medsebojne podpore med dijaki itd. V fokusnih skupinah so učitelji izpostavili še, da so podporo učencem pri izobraževanju na daljavo v največji meri dajali razredniki, računalničarji, učitelji dopolnilnega in dodatnega pouka ter učitelji dodatne strokovne pomoči.

Kljub prizadevanju učiteljev in učiteljic, da bi v času izobraževanja na daljavo vzpostavili spodbudno in varno učno okolje, so učenci doživljali različne stiske (glej tudi poglavje 5.2.1). Na približno polovico srednješolskih učiteljev in učiteljic ter na nekaj manj predmetnih učiteljev in učiteljic so se v času izobraževanja na daljavo obrnili učenci, ki so izpostavili, da imajo težave pri opravljanju vseh zadalžitev za šolo. Ker iz raziskave sicer ni razvidno, kolikšen je bil delež takšnih učencev, se lahko naslonimo na rezultat raziskave ZASSS, v kateri pa se je izkazalo, da starši (osnovnošolcev) v zvezi s tem niso zaznali težav, saj je večina navedla, da

Na približno polovico srednješolskih učiteljev in učiteljic ter na nekaj manj predmetnih učiteljev in učiteljic so se v času izobraževanja na daljavo obrnili učenci, ki so izpostavili, da imajo težave pri opravljanju vseh zadalžitev za šolo.

Polovica učiteljev razrednega pouka je pri učencih zaznala tudi stisko učencev zaradi osamljenosti, na višjih stopnjah pa je to stisko pri učencih zaznala tretjina učiteljev.

je učenkam in učencem uspevalo redno opraviti naloge. Polovica učiteljev razrednega pouka je pri učencih zaznala tudi stisko zaradi osamljenosti, na višjih stopnjah pa je to stisko zaznala tretjina učiteljev. Približno polovica učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja je zaznala stisko, povezano z dostopom učenca do računalnika, ker je bil v družini zgolj en računalnik, ki ga je uporabljalo več otrok. Čeprav odgovori učencev in učiteljev na to vprašanje niso neposredno primerljivi, saj gre pri učiteljih za zaznavo doživljanja stiske skupine učencev, učenci pa neposredno reflektirajo lastno situacijo, naj ob tem zgolj izpostavimo, da je tri četrtine učencev v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, dve tretjini učencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju in približno polovica srednješolcev zatrdilo, da pogrešajo sodelovanje s sošolci, iz česar lahko sklepamo, da je bilo socialnih stikov v času izobraževanja na daljavo dejansko za večino učencev premalo (glej tudi poglavje 5.2.1).

Kaj lahko stori učitelj?

Za zagotavljanje (psihološke in socialne) varnosti učencev v času izobraževanja na daljavo učiteljica oz. učitelj:

- pogosto vzpostavi (v optimalnem primeru videokonferenčni, skupinski ali individualni) stik z učenkami in učenci z namenom, da se pozanima, kako preživljajo čas izolacije, kaj doživljajo in kaj počnejo, kako preživljajo čas, vezan na zadolžitve v šoli, ter prosti čas, s kakšnimi izzivi se srečujejo pri šolskih zadolžitvah, kako premagujejo potencialne ovire itd. S tem pokaže, da mu je za učence mar, da so zanj pomembni in da se lahko – po potrebi – obrnejo nanj;
- na podlagi pogostih stikov z učenci in pogovorov z njimi skrbi za socialno-čustveno učenje in razvoj, h kateremu lahko pristopi tudi načrtno in sistematično: organizira socialne interakcijske igre na daljavo, učence vabi v različne samorefleksivne vaje, v katerih v dialogu s sošolci ali v samostojno izvajanih vajah ozaveščajo svoja čustva ter razmišljanje in ravnanje, iščejo alternativne poti razmišljanja, doživljanja in ravnanja ter sodelovanja s sošolci,⁹⁰
- pri svojem pouku izvaja diferenciacijo in individualizacijo tako, da posameznemu učencu/skupini učencev prilagaja:
 - obseg učnih ciljev in vsebin,
 - način obravnave učnih vsebin (učno pot),
 - učna gradiva,
 - navodila za delo,
 - preverjanje in ocenjevanje znanja in
 - učencem pošilja pozitivna sporočila o njihovem napredku in jih spodbuja, da preverjajo in opravijo, kar še morajo storiti;
- za namene preverjanja in ocenjevanja znanja v dialogu z učenci sooblikuje jasne kriterije, ki služijo za vsebinske povratne informacije kot kasneje za oblikovanje ocene;
- učence spodbuja k medsebojnemu sodelovanju (tako pri doseganju učnih kot socialno-čustvenih ciljev);

⁹⁰ Dragoceni viri: spletni seminar Socialno-čustveno opismenjevanje in empatija (Rutar Ilc in sod., 2020), Vključujoča šola, 3. in 4. zvezek (Grah in sod., 2017), program Roka v roki (Marušič, I. in sod., 2020); program socialno čustvenega opismenjevanja Abced (Musek Lešnik, 2019).

- identificira potencialno osamljene učence ter jih sistematično vključi v socialno-interakcijske igre oz. v sodelovalne situacije (vrstniško učenje, vrstniško mentorstvo itd.);
- skrbi za kakovostno komunikacijo med seboj in učenci (odprtost, strpnost, sprejemanje, spodbudnost, spoštljivost, optimizem itd.).

Ravnatelj učitelja v tem procesu lahko podpre tako, da:

- spodbuja in usmerja učitelje v kakovostne psihosocialne intervencije z učenci,
- spodbuja dialog o tem področju ter izmenjavo izkušenj in dobrih praks socialno-čustvenega opismenjevanja.

5.1.7 Prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo

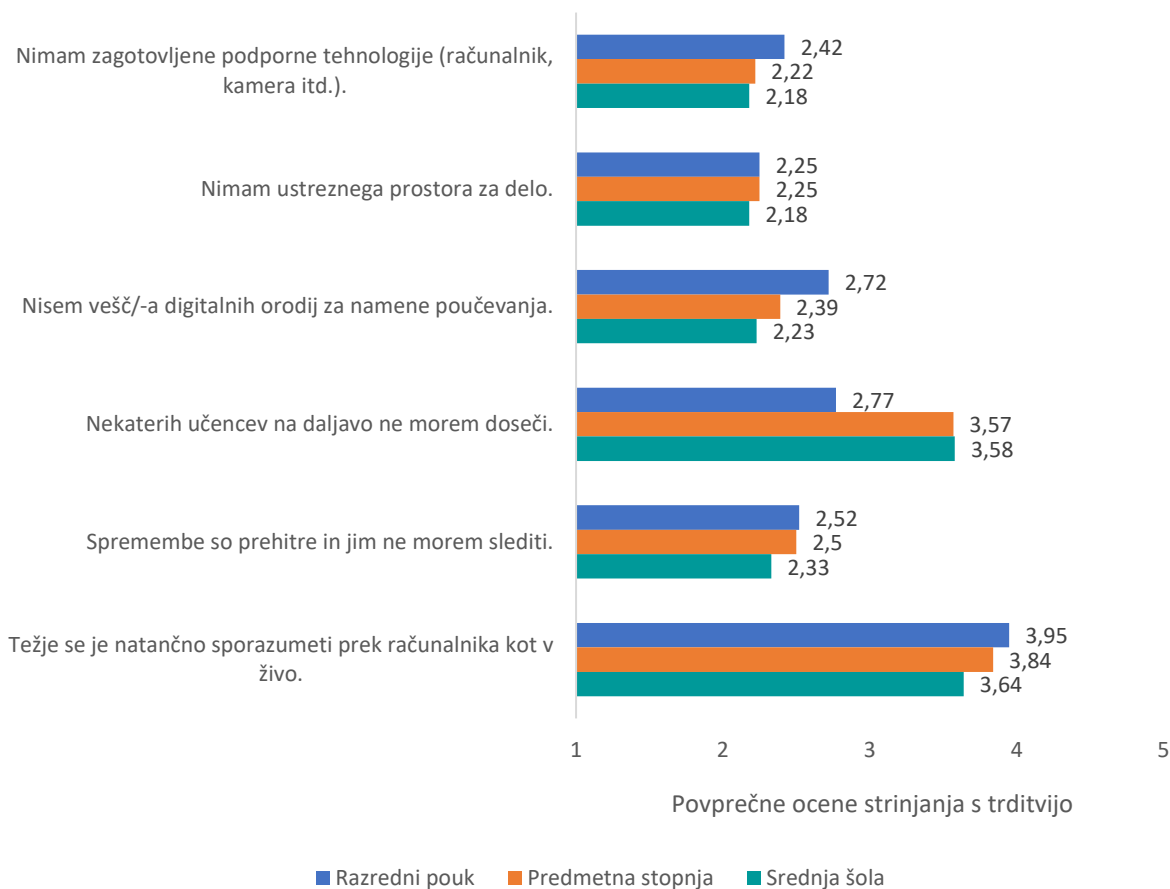
Zaznavanje prednosti in izzivov izobraževanja na daljavo smo ugotavljali s tremi vprašanji. Prvo se je nanašalo na težave, ki so jih imeli učiteljice in učitelji v času epidemije, drugo se je nanašalo na zaznane prednosti izobraževanja na daljavo, tretje pa je preverjalo, katere od sprememb, ki so jih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

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 pomeni neodločenost (»niti mi predstavlja težavo, niti mi ne predstavlja težave«), kar pomeni, da učitelji ocenjenih težav večinoma ne zaznavajo (tabela frekvenčnih porazdelitev je v prilogi). Izjemi sta dve trditvi, prva se nanaša na natančnost sporazumevanja z učenci, druga pa na dosegljivost učencev. Vse tri skupine učiteljev v povprečju menijo, da je natančno sporazumevanje prek računalnika zahtevnejše od sporazumevanja v živo, s čimer se v povprečju najbolj strinjajo učitelji *razrednega pouka*, sledijo učitelji na *predmetni stopnji*, nato srednješolski učitelji. Dosegljivost (nekaterih) učencev je težava predvsem z vidika učiteljev predmetnega pouka in srednješolskih učiteljev.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.7.1a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede težav, s katerimi se srečujejo pri izvajanju izobraževanja na daljavo. Učitelji strokovnih šol se v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri strinjajo, da imajo težave na področju zagotavljanja podporne tehnologije, nimajo ustreznega prostora za delo, niso večji različnih digitalnih orodij in ne morejo doseči na daljavo nekaterih učencev.⁹¹

⁹¹ 3,050 (p = 0,048) > F < 19,585 (p = 0,000)

Težave učiteljev v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.1.7.1: Povprečne ocene zaznanih težav učiteljev

Pri naslednjem vprašanju 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«) (graf 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. V povprečju so se tudi precej strinjali s trditvijo, da so pri poučevanju na daljavo bolj ustvarjalni, ter s trditvijo, da so nekatere učence v času izobraževanja na daljavo bolje spoznali. V povprečju so se nekoliko bolj strinjali kot bili neodločeni glede trditve, da učence v večji meri kot prej (v razredu) obravnavajo kot partnerje, da v večji meri zaupajo v zmožnosti učencev in da so spremenili pogled na proces učenja in poučevanja. 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»⁹² in »Sedaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec zna«⁹³ so višje povprečje dosegli učitelji razrednega pouka, na lestvici »Nekatere učence sem bolje spoznal« pa so višjo povprečno oceno dosegli učitelji predmetne stopnje.⁹⁴ Pomembne so tudi nekatere razlike med učitelji predmetne stopnje in *srednješolskimi učitelji*. Učitelji na predmetni stopnji osnovne šole se v povprečju bolj kot njihovi kolegi na srednješolski stopnji strinjajo s trditvami »Nekatere učence sem bolje spoznal«,⁹⁵ »Spremenil sem pogled na poučevanje«⁹⁶ in »Sedaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec zna«.⁹⁷

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.7.2a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede zaznave priložnosti pri izvajanju izobraževanja na daljavo. Učitelji strokovnih šol v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri vidijo svoje priložnosti glede večje ustvarjalnosti pri poučevanju na daljavo, glede boljšega spoznavanja nekaterih učencev; spremenili so tudi pogled na učenje in poučevanje ter drugače vidijo, kaj je zares pomembno, da učenec zna.⁹⁸

Razredni učitelji so po izkušnji poučevanja na daljavo spremenili pogled na to, kaj je res pomembno, da učenec zna. Učitelji na predmetni stopnji pa so kot priložnost pouka na daljavo izpostavili to, da so bolje spoznali svoje učence.

⁹² $t = 3,76$, $df = 5200$, $p = 0,000$

⁹³ $t = 10,91$, $df = 5174$, $p = 0,000$

⁹⁴ $t = -5,04$, $df = 5202$, $p = 0,000$

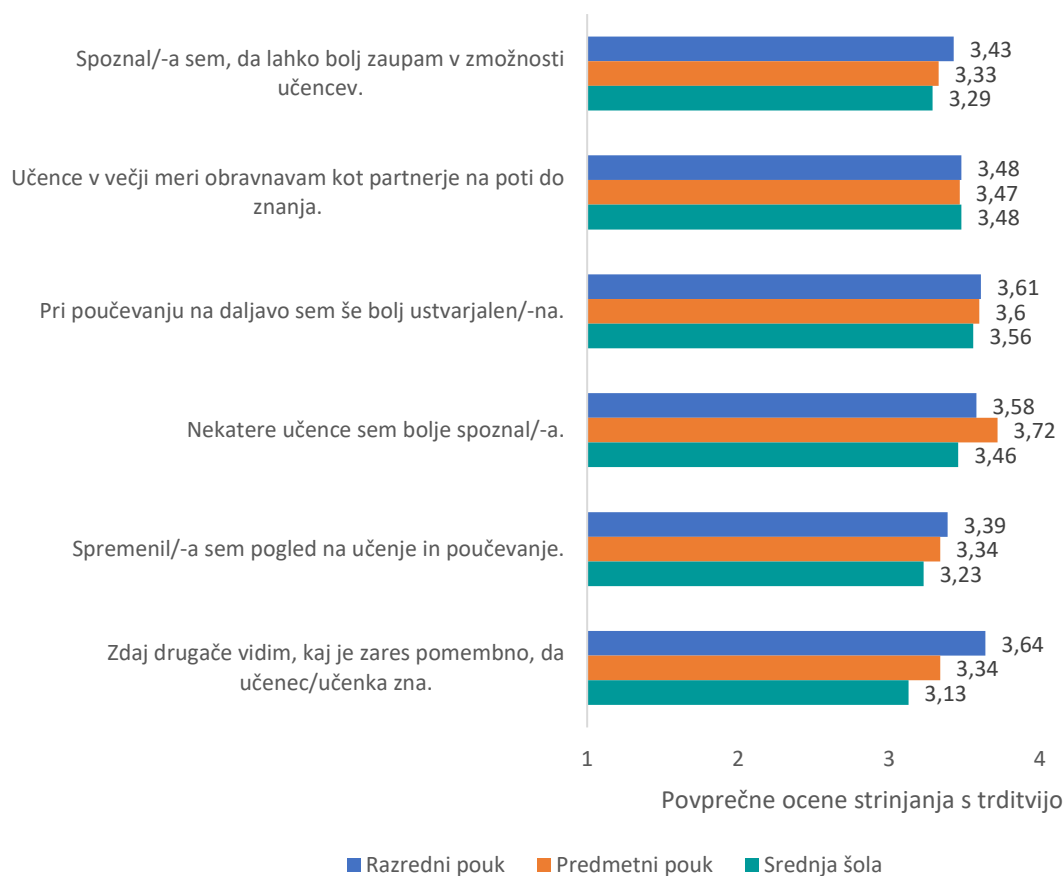
⁹⁵ ($t = 7,91$, $df = 4436$, $p = 0,000$)

⁹⁶ ($t = 3,39$, $df = 4431$, $p = 0,001$)

⁹⁷ ($t = 6,41$, $df = 4405$, $p = 0,000$)

⁹⁸ $3,332$ ($p = 0,036$) > $F < 6,344$ ($p = 0,002$)

Zaznane priložnosti izobraževanja na daljavo



Graf 5.1.7.2: Povprečne ocene strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na priložnosti izobraževanja na daljavo treh skupin učiteljev

Glede na delovno dobo obstajajo na postavkah priložnosti med učitelji nekatere razlike (tabela 5.1.7.2b v prilogi). Učitelji z najdaljšo dobo poučevanja (19–40 let) so se v povprečju bolj kot njihovi kolegi s krajšo delovno dobo strinjali s trditvijo, da so nekatere učence bolje spoznali, da lahko v njihove zmožnosti bolj zaupajo ter da jih v večji meri kot prej obravnavajo kot partnerje. Učitelji z najkrajšim stažem poučevanja pa so v povprečju bolj spremenili pogled na poučevanje ter na to, kaj so pomembna znanja učencev.

Razredni učitelji so pri vprašanju, katere **pristope**, ki so jih uporabljali v času izobraževanja na daljavo, bodo **ohranili tudi v času po epidemiji** (graf 5.1.7.3), torej pri poučevanju v razredu, kot najbolj množično (61 %) 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* bo v prihodnosti, torej pri poučevanju v razredu, ohranila sodelovanje z učenci v spletnih učnih okoljih, 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 četrtina učiteljev pa bo povečala nabor dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali.

Tabela 5.1.7.3: Prikaz deleža (v %) odgovorov učiteljev na različnih stopnjah 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.	27,90 %	28,80 %	29,80 %
Ohranil/-a bom ustvarjanje posnetkov za učence za različne namene (npr. ponovni ogled razlage, utrjevanje snovi itd.).	60,50 %	46,20 %	35,80 %
Ohranil/-a bom sodelovanje z učenci v spletnem učnem okolju (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	31,00 %	50,20 %	65,50 %
Ohranil/-a bom učne ure na daljavo.	7,60 %	10,70 %	18,70 %
Ohranil/-a bom objavljanje vsebin na svoji spletni strani.	18,90 %	30,70 %	34,40 %
Učenci in učenke bodo zbirali dokazila o učenju v listovnik.	8,40 %	9,20 %	7,40 %
Drugo (napišite):	3,90 %	5,90 %	4,30 %
Ohranil/-a ne bom nobenega pristopa.	12,50 %	10,40 %	7,60 %

Dve tretjini učiteljev v *srednješolskem izobraževanju* bo po koncu epidemije pri svojem pouku ohranilo sodelovanje z učenci v spletnem učnem okolju, tretjina jih bo še naprej ustvarjala posnetke za učence, objavljala pa bo tudi vsebine za učence na svoji spletni strani, nekaj manj kot tretjina pa jih bo na temelju izkušnje izobraževanja na daljavo razširilo nabor dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali. Nobene spremembe v svoj pouk po koncu epidemije ne bi vneslo 12 % učiteljev razrednega pouka, 10 % učiteljev na predmetni stopnji in 8 % učiteljev na srednješolski stopnji.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.7.3a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede uporabe pristopov k poučevanju po koncu izobraževanja na daljavo. Učitelji na strokovnih šolah bodo v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri povečali nabor izdelkov/dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali, in ohranili ustvarjanje

Na temelju izkušnje poučevanja na daljavo bodo učitelji v pouk v živo vnesli nekatere spremembe: ohranili bodo ustvarjanje posnetkov o učnih vsebinah in sodelovanje z učenci v spletnih učnih okoljih ter razširili nabor dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali.

posnetkov za učence za različne namene.⁹⁹ Gimnazijski učitelji pa bodo v večji meri ohranili sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju.¹⁰⁰

Učitelji z najdaljšo delovno dobo bodo v večjem deležu kot njihovi kolegi s krajšo izkušnjo poučevanja tudi v prihodnosti pri poučevanju v razredu povečali nabor izdelkov, ki jih bodo ocenjevali, ohranili bodo učne ure na daljavo, objavo vsebin na svoji spletni strani ter usmerjanje učencev v zbiranje dokazil o učenju v elektronskem listovniku (tabela 5.1.7.3b v prilogi).

Razprava

Raziskava je pokazala, da zaznavajo učitelji pri izobraževanju na daljavo nekatere prednosti, pa tudi izzive. V povprečju so se bolj strinjali kot ne s trditvami, da so v času izobraževanja na daljavo nekatere učence bolje spoznali, da so zvišali zaupanje v njihove zmožnosti ter da so jih v večji meri kot pri pouku v razredu na poti do uresničitve ciljev obravnavali kot partnerje. Prav tako so se v povprečju bolj strinjali kot ne s trditvijo, da so bili v času izobraževanja na daljavo bolj ustvarjalni ter da so – predvsem razredni učitelji – spremenili pogled na to, katero znanje je zares pomembno. Ta rezultat nakazuje potrebo po spremembi kurikularnih dokumentov in posledično pouka v smeri usmerjenosti na splošne koncepte znanstvenih disciplin in (pri čemer ne gre na škodo razumevanja) izogibanje/izpuščanje/nezahtevanje podrobnosti. Večina učiteljev v raziskavi je v času izobraževanja na daljavo sklenila, da bo nekatere prakse iz tega obdobja ohranila tudi v prihodnosti, ko bo pouk ponovno potekal v živo. Več kot četrtnina učiteljev na vseh treh stopnjah izobraževanja bo v prihodnosti, v času pouka v živo, razširila nabor izdelkov učencev, ki jih bo ocenjevala, kar pomeni večjo aktivacijo učencev in širši nabor ocenjevanih znanj (poleg vsebinskih tudi procesnih in proceduralnih znanj in veščin). Dve tretjini razrednih učiteljev je zaznalo vrednost ustvarjanja videoposnetkov o obravnavani učni snovi za različne namene (npr. ponoven ogled, utrjevanje snovi), dve tretjini srednješolskih učiteljev bo pri poučevanju v živo v prihodnosti ohranilo sodelovanje z učenci v spletnem učnem okolju. Približno polovica učiteljev predmetne stopnje bo v svoje poučevanje vnesla tako delo s posnetki obravnavanih učnih vsebin kot sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju. Če upoštevamo rezultate raziskave TALIS 2018, v kateri nekaj več kot tretjina učiteljev navaja, da vedno ali pogosto pričakujejo uporabo IKT za projekte in pri pouku, sklepamo, da se bo po izkušnji izobraževanja na daljavo delež rednih uporabnikov dvignil za tretjino. V kontekstu raziskav, ki kažejo na rahlo prednost kombiniranja učenja v živo z delom v spletnem učnem okolju (pri čemer pa ključni dejavnik ni medij sam po sebi, pač pa količina časa in miselna aktivnost, ki jo učenec pri delu v tem okolju opravi) (Means idr., 2010), je ta vidik izkušnje in uvid v vrednost rabe digitalne

Učitelji so v času izobraževanja na daljavo nekatere učence bolje spoznali in zvišali zaupanje v njihove zmožnosti. Učence so v večji meri kot pri pouku v razredu, na poti do uresničitve ciljev, obravnavali kot partnerje.

⁹⁹ $6,067 (p = 0,048) > Hi^2 < 8,156 (p = 0,017)$

¹⁰⁰ $hi\text{-kvadrat} = 8,757 \text{ ss} = 4, p = 0,013$

tehnologije pri pouku pozitiven rezultat zaprtja šol za čas epidemije covid-19 v Sloveniji.

Poleg prednosti so učitelji v raziskavi izpostavili tudi nekaj težav. Kot najizrazitejša težava se je izkazala natančnost sporazumevanja z učenci na vseh stopnjah izobraževanja, čeprav na razredni stopnji nekoliko bolj kot na predmetni in najmanj na srednjih šolah. To lahko pritrdimo tudi s perspektive učencev, saj je več kot četrtnina srednješolcev in nekoliko manj učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja poročalo o tem, da pogosto niso razumeli navodil učitelja (poglavje 5.2.1). Za učitelje predmetne stopnje ter srednješolske učitelje se je kot težava izkazala tudi nedosegljivost nekaterih učencev. Ostale preverjane potencialne težave, kot npr. pomanjkanje podporne tehnologije, neveščost uporabe digitalnih orodij, odsotnost ustreznega prostora za delo in nezmožnost slediti spremembam, se sicer pojavljajo, vendar ne tako pogosto kot prej omenjene. Sporočilo raziskave torej je, da bo v prihodnosti potrebna večja pozornost učiteljev na izboljšanje jasnosti in natančnosti sporazumevanja z učenci oz. uporaba strategij preverjanja učenčevega razumevanja navodil (npr. navodila po več kanalih: učni list, poslan učencem, učitelj pojasni v krajšem videokonferenčnem stiku, vzpostavi se pravilo »Če ne razumeš, pokliči« itd.), ne zgolj pri učencih, ki potrebujejo poseben pristop, pač pa pri vseh učencih.

Kaj lahko stori učitelj?

- Učitelj na podlagi zavedanja o komunikacijskih ovirah pri poučevanju na daljavo:
 - oblikuje kratka, jasna in natančna navodila za delo učencev; pomembne dele navodil poudari;
 - preverja, kako so učenci razumeli navodila, še posebej pri učencih s posebnimi potrebami;
 - določi »govorilne ure« oz. čas, ko je na razpolago učencem za raznovrstne dileme, tudi morebitno dodatno razjasnjevanje zadolžitev učencev ter usmerjanje pri nalogah, ki jih učenci opravljajo samostojno;
 - išče različne načine sporazumevanja z učenci, tako z namenom, da zgolj vzpostavi in vzdržuje stik, kot z namenom, da jih pritegne v dejavno sodelovanje pri svojem pouku (ali v šoli, če je v vlogi razrednika). Ob tem se zaveda, da je odzivanje in sodelovanje učencev pogojeno z različnimi dejavniki, tudi takšnimi, na katere učitelj nima vpliva. V vzpostavljanje stika s popolnoma neodzivnimi učenci se vključi širši strokovni tim (ravnatelj, šolska svetovalna služba).
- Dopušča si lasten tempo sledenja spremembam. Uporabe tehnologije za namene poučevanja se uči v skladu s svojimi, pa čeprav majhnimi koraki, in ne za vsako ceno, pod pritiskom pričakovanj različnih deležnikov (starši, kolegi, ravnatelj) in z odporom.
- Eksperimentira z uporabo raznovrstnih spletnih orodij, ki mu omogočajo aktivacijo učencev, in spremlja njihov odziv. Na ta način širi svoje digitalne kompetence ter izraža svojo ustvarjalnost.

- Izkoristi karakteristike izobraževanja na daljavo, ki jih je prepoznal kot prednost.

Ravnatelj lahko učitelje pri tem podpre tako, da:

- razume in dopušča morebitno počasnejše uvajanje novih tehnologij v poučevanje pri učiteljih, ki se na tehnologijo počasneje navajajo; prilagodi pričakovanja posamezniku in ga v njegovem tempu spodbuja, vendar mu ne dopušča stagnacije;
- spodbuja in omogoča izobraževanje učiteljev za uvajanje novih tehnologij v pouk, razpravo o dilemah ter sistematično izmenjavo izkušenj.

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 so v trenutku odgovarjanja vešči 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.

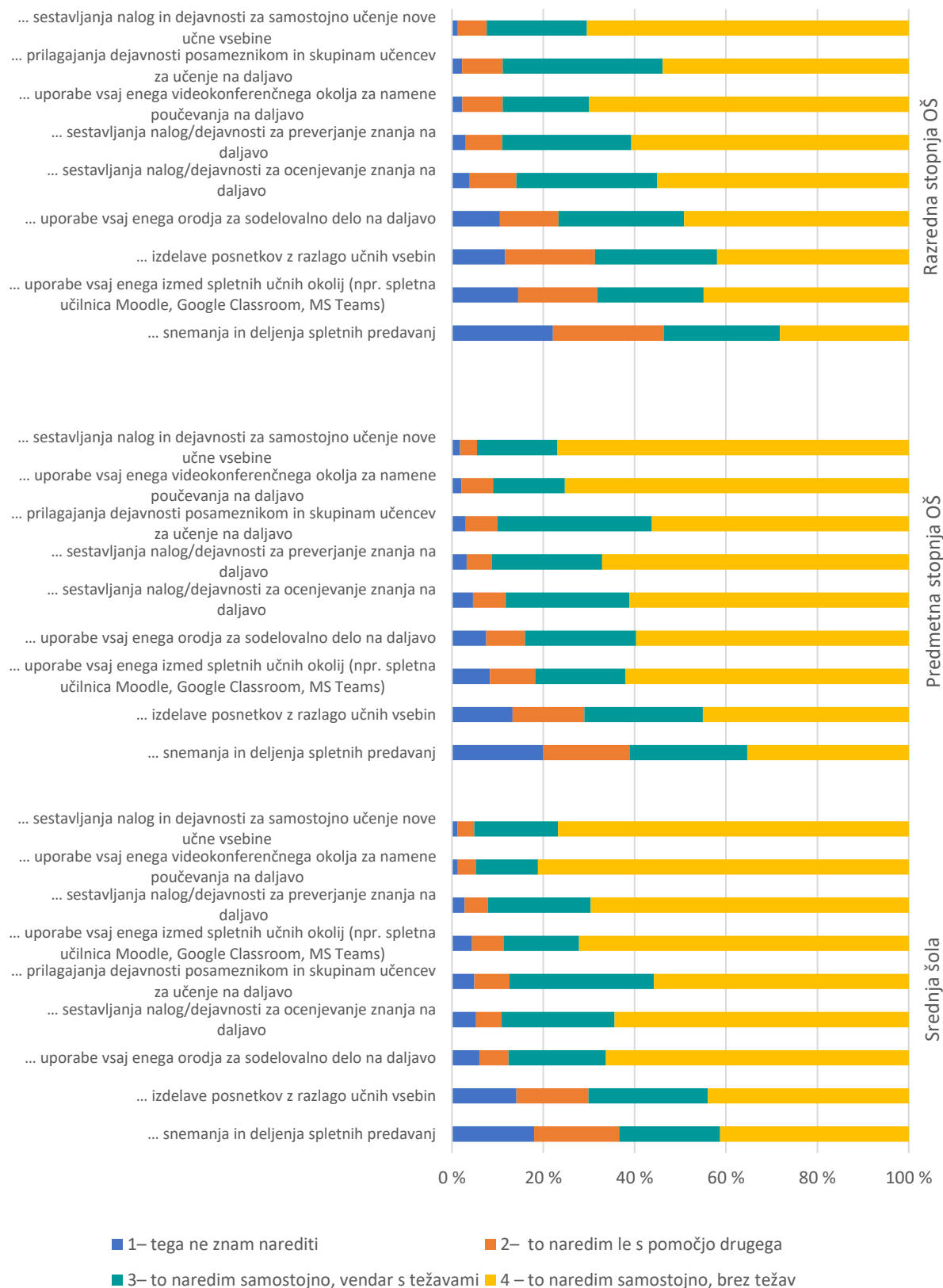
Iz rezultatov je razvidno, da sta dve tretjini učiteljic in učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja ocenili, da samostojno, pa čeprav s težavami, **obvladajo vse preverjene kategorije** digitalnih kompetenc izobraževalcev (graf 5.1.8.1). 90 % jih je znalo uporabiti vsaj en *videokonferenčni sistem*, bodisi samostojno in brez težav (večina), bodisi samostojno, a s težavami. *Spletna učna okolja* je samostojno obvladalo več kot 80 % predmetnih in srednješolskih učiteljev (manjšina s težavami) in dve tretjini učiteljev razrednega pouka. Rezultati so visoki tudi v drugih preverjenih kategorijah, z izjemo dveh, v katerih pa se je pojavila približno tretjina učiteljev, ki nima preverjenih veščin: *izdelava posnetkov z razlago učnih vsebin* ter *snemanje in deljenje spletnih predavanj*. Nekaj manj kot tretjina učiteljev na vseh treh stopnjah izobraževanja ne zna narediti posnetka z razlago učnih vsebin ali ga naredi le s pomočjo drugega, polovica učiteljev razrednega pouka, dve petini učiteljev predmetnega pouka in dobra tretjina srednješolskih učiteljev pa je označilo, da ne znajo samostojno snemati in z učenci deliti svojih spletnih predavanj.

Znotraj srednješolske skupine učiteljev (tabela 5.1.8.1a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede samoocene usposobljenosti v trenutku odgovarjanja. Gimnazijski učitelji so se v primerjavi z učitelji strokovnih šol ocenili kot bolj vešči pri uporabi videokonferenčnega in spletnega učnega okolja.¹⁰¹ Učitelji strokovni šol pa so se v primerjavi z gimnazijskimi učitelji ocenili kot bolj vešči uporabe orodja za sodelovalno delo na daljavo.¹⁰²

¹⁰¹ 8,353 (p = 0,000) > F < 8,537 (p = 0,000)

¹⁰² F-test = 4,617, sig. = 0,010

Samoocena digitalnih veščin učiteljev



Graf 5.1.8.1: Samoocena veščin uporabe digitalne tehnologije za namene izobraževanja na daljavo

Iz rezultatov (tabela 5.1.8.2 v prilogi) je razvidno, da med učitelji, ki poučujejo na različnih stopnjah izobraževanja, obstajajo nekatere podobnosti v njihovih **potrebah**, katerih izpolnitev bi jim glede na odgovore v raziskavi omogočila avtonomno in učinkovito izvajanje izobraževanja na daljavo v prihodnosti ob morebitni ponovitvi zaprtja šol. 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 56 %, učitelji predmetnega pouka 44 %, srednješolski učitelji 42 %). Prav tako je v vseh treh skupinah več kot dve petini učiteljev izpostavilo potrebo po izmenjavi dobrih praks. Približno dve petini osnovnošolskih in dobra tretjina srednješolskih učiteljev pa je zavrnilo, da potrebujejo čas, da se prilagodijo zahtevam izobraževanja na daljavo in najdejo svoj pristop. Polovica učiteljev predmetne stopnje v osnovni šoli in srednješolski učitelji pa bi potrebovali višjo odzivnost učencev pri poučevanju na daljavo. Približno tretjina učiteljev v osnovni šoli in četrtnina srednješolskih učiteljev bi za izvajanje izobraževanja na daljavo potrebovalo kakovostne videoposnetke zahtevnejših učnih vsebin.

Ena izmed temeljnih potreb učiteljev za suvereno izvajanje pouka na daljavo je usposabljanje za rabo digitalnih tehnologij v funkciji realizacije vzgojno-izobraževalnih ciljev na daljavo (didaktični vidik rabe tehnologije).

Razprava

Zaprtje šol v času epidemije covid-19 je za veliko večino učiteljev pomenilo možnost, celo zahtevo za hitro učenje uporabe različnih digitalnih tehnologij. Velika večina učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja je v študiji poročala, da zmore samostojno – pa čeprav z nekoliko težavami – uporabljati vsaj en videokonferenčni sistem. Ta večšina je – čeprav je velik del učiteljev ni uporabil za delo z učenci – omogočila vzpostavljanje neposrednih stikov na daljavo z učenci, ki so v razmerah izolacije in negotovosti izjemno pomembni, bodisi za realizacijo učnih ciljev in usmerjanje ter podporo učencem pri učenju bodisi za socialno-čustveno oporo vsem (učenci, kolegi, učitelj sam), ki to potrebujejo. Sklepamo lahko, da bi bili ob morebitni ponovitvi zaprtja šol oz. razglasitve epidemije slovenski učitelji v terminologiji Unescovih (2020) pogojev za učinkovit odziv na epidemijo dobro tehnično pripravljeni, še vedno pa ne bi bili optimalno pedagoško pripravljeni. Čeprav študija v poglavjih 5.1.3 Cilji, 5.1.4 Didaktične strategije in 5.1.5 Vrednotenje znanja razkriva, da so bile učinkovite prakse v času izobraževanja na daljavo precej prisotne (ne glede na to, da bi si v prihodnosti sistemsko želeli doseči višje deleže zelenih praks), pa je visok odstotek učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja (dve tretjini osnovnošolskih in nekoliko manj kot dve tretjini srednješolskih učiteljev) v splošnem ocenilo svoj pouk na daljavo kot manj kakovosten ali občutno manj kakovosten v primerjavi s poukom v razredu (poglavje 5.1.1 Doživljanje poučevanja na daljavo). Prav tako je visok odstotek učiteljev (od 41 do 55 %) izrazil potrebo po dodatnih izobraževanjih za rabo tehnologij za doseganje ciljev učenja in poučevanja pri izobraževanju na daljavo, kar kaže na negotovost v lastne strategije poučevanja na daljavo in potrebo po hitrem oblikovanju izobraževalnih modulov in seminarjev v

sistemu stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev, ki bodo odgovorili na izraženo željo učiteljev po dodatnem izobraževanju.

Zanimivo je, da je približno polovica učiteljev izrazila interes za izobraževanja o rabi digitalne tehnologije za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev s poučevanjem na daljavo, znatno manj učiteljev (šibka petina) pa pritrjuje trditvi, da potrebuje izobraževanja za rabo digitalnih tehnologij pri doseganju učnih ciljev pri poučevanju v razredu. Na potrebo učiteljev po izobraževanju o rabi tehnologije za doseganje učnih ciljev pri posameznih predmetih ter izraženo potrebo po izmenjavi dobrih praks sta odgovorila ZRSŠ in ARNES z organizacijo različnih izobraževanj. Na ZRSŠ je bilo v poletnem času organiziranih več različnih oblik izobraževanj, od krajših IKT uric, prek osemurnih predmetnih študijskih srečanj, izobraževanj za kolektive ter modularno organiziranega webinarja za samostojno učenje. Vsa izobraževanja obsegajo kombinacijo teoretskih izhodišč in smernic za izvajanje pouka na daljavo (v izvedbi predmetnih svetovalcev) in primerov odličnih praks (v izvedbi izvrstnih praktikov). V študijske skupine in druge oblike izobraževanj je bilo do konca septembra vključenih več kot 21.000 učiteljev.

Kaj lahko stori učitelj?

- Na temelju Evropskega okvirja digitalnih kompetenc izobraževalcev (Redecker, 2018) učitelj ovrednoti lastne digitalne kompetence, kar je izhodišče za oblikovanje osebnega načrta razvoja digitalnih kompetenc. Oblikuje osebni razvojni načrt z jasnimi cilji, ki jih – tudi v sodelovanju s kolegi – sistematično uresničuje. S tem ciljem lahko vodi razvojni elektronski listovnik, v katerem ubesedi lastno filozofijo izobraževanja na daljavo, kratkoročne in dolgoročne cilje razvoja na tem področju, spremlja svoj napredek in zbira dokazila o napredku, oblikuje repozitorij svojih kakovostnih rešitev, samovrednoti svoje dosežke. V tem procesu se profesionalno vsestransko razvija.
- Ustvarja digitalne vsebine za pouk in jih izmenjuje s kolegi tako v aktivu, šoli in širši skupnosti.
- Se samoizobražuje na področju izobraževanja na daljavo oz. uporabe digitalnih tehnologij za namene poučevanja.

Ravnatelj učitelje pri tem podpre tako, da:

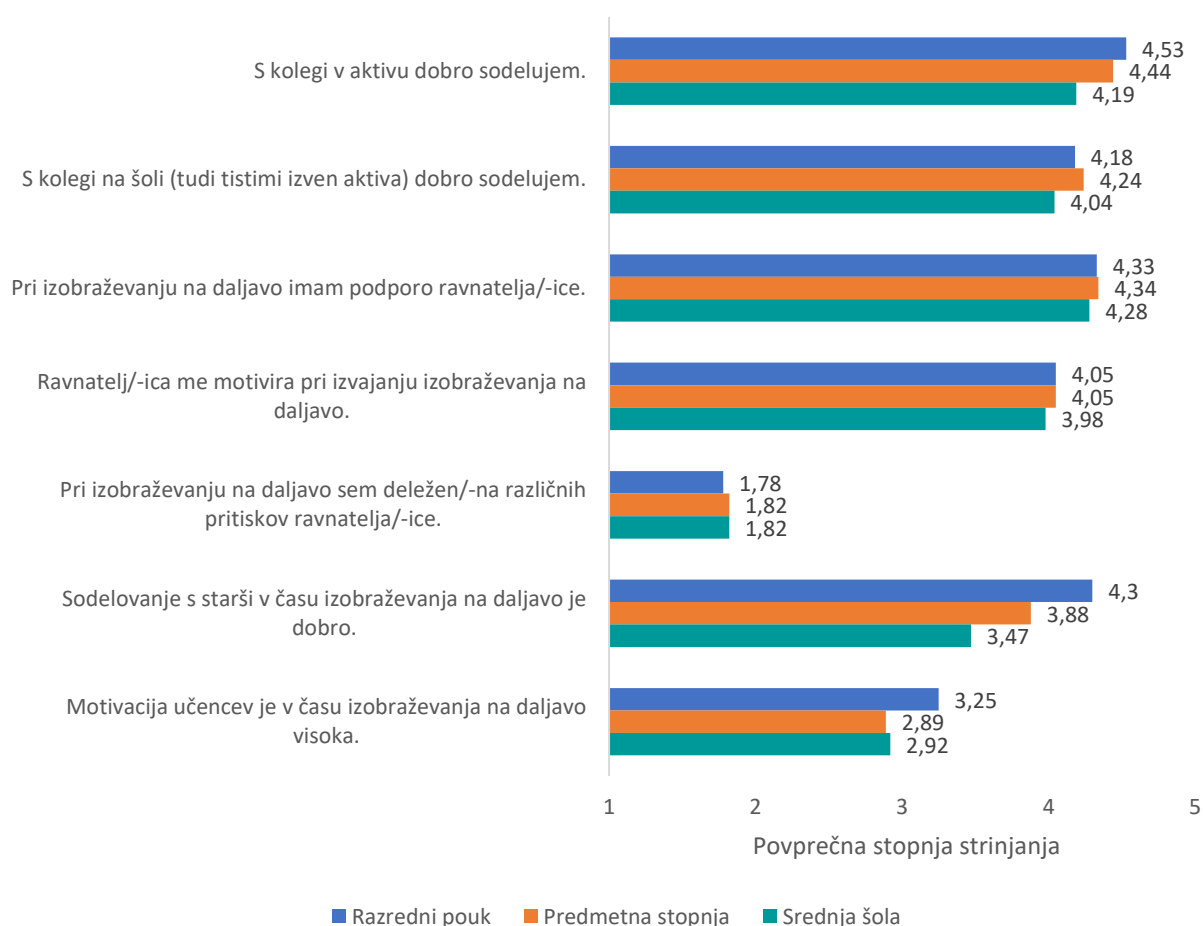
- spodbuja samorefleksijo in samoevalvacijo digitalnih kompetenc učiteljev ter načrten razvoj na področjih, ki pomenijo šibkost posameznika; organizira delavnico za samorefleksijo digitalnih kompetenc, spodbudi vrstniško učenje v zbornici;
- razvoj izbranih digitalnih kompetenc učitelja postavi kot eno razvojnih prioritet šole ter ga vključi v razvojni načrt z vsemi dejavnostmi, ki temu sledijo;
- spremlja napredek posameznega učitelja na tem področju.

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 spodbudno informacijo o doživljanju dela in ravnanja ravnateljev v času izobraževanja na daljavo.

Sodelovanje v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.1.9.1: Povprečne vrednosti ocen treh skupin učiteljev na lestvicah sodelovanja z različnimi deležniki v času izobraževanja na daljavo

V času izobraževanja na daljavo so učiteljice in učitelji *razrednega pouka*, sodeč po povprečni oceni, ki presega vrednost 4,00, dobro sodelovali s

kolegi iz aktiva ter ostalimi kolegi na šoli, imeli so podporo ravnatelja, ki je deloval motivacijsko in nanje ni izvajal pritiskov. Sodelovanje s starši so učitelji v povprečju ocenili kot dobro, nekoliko nižje pa so v povprečju ocenili motivacijo učencev za izobraževanje na daljavo. 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,¹⁰³ nekoliko višja pa je njihova povprečna ocena sodelovanja v kolektivu.¹⁰⁴ Nižja je tudi povprečna ocena sodelovanja s starši in ocena motivacije učencev v času izobraževanja na daljavo.¹⁰⁵ *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.¹⁰⁶ Izjemi sta ocena doživljanja pritiskov ravnatelja ter ocena motivacije učencev, ki sta enaki ocenama učiteljev na predmetni stopnji.

Znotraj skupine srednješolskih učiteljev (tabela 5.1.9.1a v prilogi) so se pokazale pomembnejše razlike glede ocene sodelovanja z različnimi deležniki. Učitelji strokovnih šol so v primerjavi z gimnazijskimi učitelji ocenili, da bolj sodelujejo s kolegi na šoli (tudi tistimi izven aktiva).¹⁰⁷ So pa učitelji strokovnih šol ocenili, da so v nekoliko večji meri deležni različnih pritiskov ravnatelja/-ice.¹⁰⁸ Pri tem je treba poudariti, da sta obe povprečni oceni zelo nizki. Na petstopenjski lestvici je povprečna ocena pritiska pri gimnazijskih učiteljih 1,66, pri učiteljih strokovnih šol pa 1,89.

Razprava

Raziskava je v razdelku Sodelovanje pokazala izrazito pozitiven rezultat. Učitelji so namreč presodili, da je bilo njihovo medsebojno sodelovanje v šolskih aktivih ter sodelovanje z drugimi sodelavci v šoli odlično, pri čemer so medsebojno sodelovanje osnovnošolski učitelji in učiteljice v povprečju ocenili nekoliko višje kot srednješolski, a tudi ti so se približali oceni odlično. Ohranjanje kakovostnih stikov in komunikacije v kriznih razmerah deluje kot zaščitni dejavnik, saj zmanjšuje stres in ohranja pozitivno duševno stanje, zato je vzdrževanje stikov v času izolacije izjemno pomembno. Sodelovanje s kolegi je pomembno tudi zato, ker učitelji z medsebojno izmenjavo različnih strategij ter izkušenj s poučevanjem na daljavo zmanjšujejo negotovost glede ustreznosti svojih ravnanj, se medsebojno spodbujajo, izmenjujejo izkušnje, se učijo drug od drugega.

Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, so se precej strinjali tudi s trditvami, ki so preverjale kakovost odnosa z ravnateljem (eno izmed trditev se vrednoti obrnjen). Pri ravnateljih so doživljali podporo ter motivacijske

V času prvega vala epidemije covid-19 so učitelji med seboj in z ravnatelji ter starši učenk in učencev dobro sodelovali.

¹⁰³ $t = 4,67$, $df = 5037$, $p = 0,000$

¹⁰⁴ $t = 4,67$, $df = 5037$, $p = 0,000$

¹⁰⁵ $t = 20,67$, $df = 5305$, $p = 0,000$; $t = 14,44$, $df = 5311$, $p = 0,000$

¹⁰⁶ $2,09 < t < 15,95$, $4497 < df < 4526$, $p < 0,02$

¹⁰⁷ F-test = 3,411, sig. = 0,033

¹⁰⁸ F-test = 8,473, sig. = 0,000

spodbude za izobraževanje na daljavo, ne pa pritiskov, iz česar sklepamo, da so tudi ravnatelji v času zaprtja šol korektno opravljali svojo funkcijo in prispevali k vzdrževanju pozitivnega vzdušja v virtualni šoli. Ravnatelj z načinom vodenja šole in odnosom predstavlja namreč enega ključnih dejavnikov stresa pri učiteljih (Slivar, 2003), zato je njegovo ravnanje v odnosu do podrejenih v času kriznih razmer pomembno.

Učitelji so pozitivno ocenili tudi sodelovanje s starši, pri čemer so najvišje ocene dali razredni učitelji, nekoliko nižja, a kljub vsemu visoka je bila povprečna ocena učiteljev predmetne stopnje, sledila pa je povprečna ocena srednješolskih učiteljev. Trend upada je pričakovan glede na količino in potrebnost stikov s starši na različnih stopnjah izobraževanja.

Kaj lahko stori učitelj?

- Skrbi za vzdrževanje stikov s sodelavci, tako neformalnih kot strokovnih:
 - izmenjuje primere dobre prakse,
 - s kolegi v aktivu pri načrtovanju strategij pouka soustvarja digitalna učna gradiva,
 - z izbranim kolegom vzajemno kritično prijateljuje,
 - v dialogu s kolegi razrešuje dileme, povezane z delom,
 - pridobi ravnateljevo konstruktivno povratno informacijo o svojem poučevanju na daljavo,
 - seznanja starše s svojimi rešitvami.

Ravnatelj učitelje v tem procesu podpira tako, da:

- spodbuja timsko delo, ga organizira in spremlja,
- spodbuja vodje timov, da spodbujajo refleksijo timov (aktivov, projektnih timov itd.) o različnih vidikih njihovega delovanja, npr.:¹⁰⁹
 - Kako odprta je komunikacija v timu?
 - Kako oz. v kolikšni meri je dopuščeno izražanje kritičnih stališč in predlogov?
 - Kako skupina obravnava različna mnenja, kako konstruktiven je dialog ob soočanju z različnostjo?
 - V kolikšni meri skupina zmore izkoristiti bogastvo različnosti pri uresničevanju skupnih ciljev?
 - Kakšno je zaupanje med člani tima?
 - Kako so razpršene odgovornosti?
- spodbuja timsko naravnost in izpostavlja timsko delo kot vrednoto.

¹⁰⁹ Več v Rupnik Vec in sod. (2007), Grag in sod. (2017), Lesničar in sod. (2017).

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

Renata Zupanc Grom, Saša Kregar, Kristijan Musek Lešnik, Tomi Deutsch

Doživljanje pouka na daljavo

Potek pouka na daljavo

Miselni izzivi in naloge

Pridobivanje ocen

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 všeč 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** (graf 5.2.1.1) 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 za njih naloge bile zanimive. Rezultati se gibljejo od 4, kot je povprečna ocena učencev razredne stopnje, do ocene 3,4 po oceni dijakov in 3,7 po mnenju učencev predmetne stopnje. Učenci in dijaki v povprečju torej soglašajo s tem, da so bile naloge, ki so jim jih pošiljali učitelji in učiteljice v času izobraževanja na daljavo, zanimive. Da so naloge, ki so jim pošiljali učitelji, bile zanimive, se strinjata dve tretjini učencev in dijakov.

Korelacija med ocenami pri matematiki z izraženimi stališči o *zahtevnosti pouka na daljavo* kažejo, da je pouk na daljavo bolj zahteven za učence z nižjim učnim uspehom. Učenci, ki so imeli dosežen odličen učni uspeh pri matematiki, se niso strinjali s trditvijo, da je pouk na daljavo zahtevnejši od pouka v živo. Doživljanje pouka na daljavo kot zahtevnejšega od pouka v živo narašča z nižjim učnim uspehom pri matematiki in je največji pri učencih/dijakih, ki so dosegli zadosten in dober učni uspeh, in najnižji pri učencih z doseženim prav dobrim in odličnim uspehom.

Ocena, da pouk na daljavo omogoča učencu/dijaku, da je *ustvarjalen*, narašča z učnim uspehom tako, da *učenci z višjim učnim uspehom* ocenjujejo, da so bili bolj **ustvarjalni pri pouku na daljavo**. Nasprotna pa je situacija na postavki, kjer so učenci presojali lastno obremenjenost v času izobraževanja na daljavo. Najbolj je pouk na daljavo **obremenjeval** učence/dijake z nižjim učnim uspehom pri matematiki, najmanj pa najuspešnejše učence (tabela 5.2.1.1.a v prilogi).

Zahtevnost nalog, ki so jih v času izobraževanja na daljavo morali reševati samostojno, so učenci in dijaki presojali na petstopenjski lestvici strinjanja s trditvijo. Povprečno mnenje dijakov je bilo, da so bile naloge srednje zahtevne, kar so izrazili s povprečno oceno nekoliko več kot 3. Da so bile naloge manj zahtevne, so ocenjevali učenci razrednega pouka in učenci predmetnega pouka. *Sedemdeset odstotkov učencev in dijakov* je odgovorilo, da za njih *ne drži*, da so bile naloge, ki so jih reševali

Po mnenju učencev in dijakov so bile naloge, ki so jih opravljali v času izobraževanja na daljavo, drugačne in zato zanimive. Znanje so lahko izkazali na različne načine.

Naloge, ki so jih reševali učenci pri pouku na daljavo, so bile po mnenju učencev manj zahtevne in premalo prilagojene posamezniku.

Učenci in dijaki so se nekoliko bolj kot ne strinjali s trditvijo, da je pouk na daljavo zahtevnejši od pouka v razredu. Pouk na daljavo je bolj obremenjeval učence z nižjim učnim uspehom in učence z učnimi težavami kot učence z višjim učnim uspehom.

samostojno v času izobraževanja na daljavo, za njih *zahtevne*. Če pogledamo korelacijo med *učnim uspehom* in odgovori o *zahtevnosti nalog*, ki so jih reševali samostojno v času izobraževanja na daljavo, se pokaže, da občutek zahtevnosti nalog pada pri višjem učnem uspehu. Višji kot je uspeh, manj so učenci in dijaki ocenjevali naloge kot zahtevne (učenci z zadostnim učnim uspehom so ocenjevali, da drži, da so naloge zahtevne, učenci s prav dobrim in odličnim uspehom pa, da ne drži, da so naloge zahtevne).

Da so naloge, ki so jih reševali na daljavo, zahtevale **sodelovanje** s sošolci v večji meri, so pritrdilno odgovarjali učenci z zadostnim učnim uspehom, z višjim učnim uspehom ta ocena upada, učenci/dijaki z odličnim učnim uspehom pa ocenjujejo, da ne drži, da so naloge zahtevale sodelovanje s sošolci.

Za trditvev, da je *bil pouk v času izobraževanja na daljavo zahtevnejši od pouka v živo*, so izrazili precejšnje strinjanje dijaki in podobno učenci razrednega pouka z nekoliko več kot povprečno oceno 3. Enako so se s to trditvijo strinjali, vendar v manjši meri kot učenci razrednega pouka, tudi učenci predmetnega pouka. Lahko sklepamo, da so *učenci vseh izobraževalnih obdobj in dijaki* zaznali pouk na daljavo kot zahtevnejši od pouka v živo, kar je ocenilo nekoliko manj kot polovica vseh anketiranih.

Stališča o zahtevnosti nalog lahko pogledamo tudi v povezavi z odgovori učencev in dijakov o tem, kako pogosto so jim pri reševanju nalog oziroma pri učenju doma **pomagali starši ali drugi družinski člani** (graf 5.2.1.1.b). Pri učencih razrednega pouka je prevladovala ocena, da so jim starši in drugi družinski člani pri reševanju nalog in učenju na daljavo pomagali (povprečna ocena presega vrednost 3).¹¹⁰ Učenci predmetnega pouka v osnovni šoli (od 6. do 8. razreda) so ocenili, da so jim pri opravljanju nalog starši in drugi družinski člani pomagali »redko«,¹¹¹ pri dijakih srednjih šol pa je prevladovala ocena, da so jim starši in družinski člani pomagali med »nikoli« do »redko«. ¹¹² Razlike med skupinami so statistično pomembne (tabela frekvenc je v prilogi).

Da so učencem osnovne šole pri reševanju nalog in učenju na daljavo pomagali starši in drugi sorodniki, so bolj pogosto odgovarjali fantje kot dekleta.¹¹³

Pri učencih razrednega pouka na petstopenjski lestvici odgovora prevladuje zaznava, da jih *pouk na daljavo ni obremenjeval* (povprečna ocena je nekoliko več kot 2) (tabela 5.2.1.1 je v prilogi). Zelo podobno so odgovarjali tudi učenci razrednega pouka, da jih je pouk na daljavo obremenjeval, med »redko« in »včasih«, medtem ko je bilo pri odgovorih dijakov povprečje odgovorov bolj nagnjeno proti »včasih«. Razlike med

V času izobraževanja na daljavo so učencem 4. in 5. razreda bolj kot učencem na predmetni stopnji in dijakom pomagali starši.

¹¹⁰ (N = 16613, SD = 0,99)

¹¹¹ (povprečna ocena 2,57, N = 11074, SD 1,01)

¹¹² (N = 5345, SD = 0,94)

¹¹³ Povprečje odgovorov fantov je 2,6 in deklet 2,4.

skupinami so statistično pomembne. Fantje so odgovarjali, da jih je pouk na daljavo obremenjeval nekoliko bolj, kot so to zase presojala dekleta.¹¹⁴

*Učenci obeh vzgojno-izobraževalnih obdobj v osnovni šoli in dijaki so menili, da jim je bil pouk na daljavo **izziv**. Povprečni odgovor tako učencev na razredni in predmetni stopnji kot tudi dijakov je nekoliko nad oceno 3. Da jim je bil pouk v času izobraževanja na daljavo vseč, je menilo skoraj 42 % anketiranih. Da so bili pri pouku na daljavo **ustvarjalni**, so še posebej ocenjevali učenci na razredni stopnji (s povprečno oceno skoraj 4), nekoliko manj so svojo ustvarjalnost v času pouka na daljavo presojali učenci razrednega pouka s poprečno oceno nekoliko nad 3,5, še manj so jo prepoznali dijaki. Skupno je več kot dve tretjini učencev in dijakov ocenilo, da so bili v času izobraževanja na daljavo ustvarjalni.*

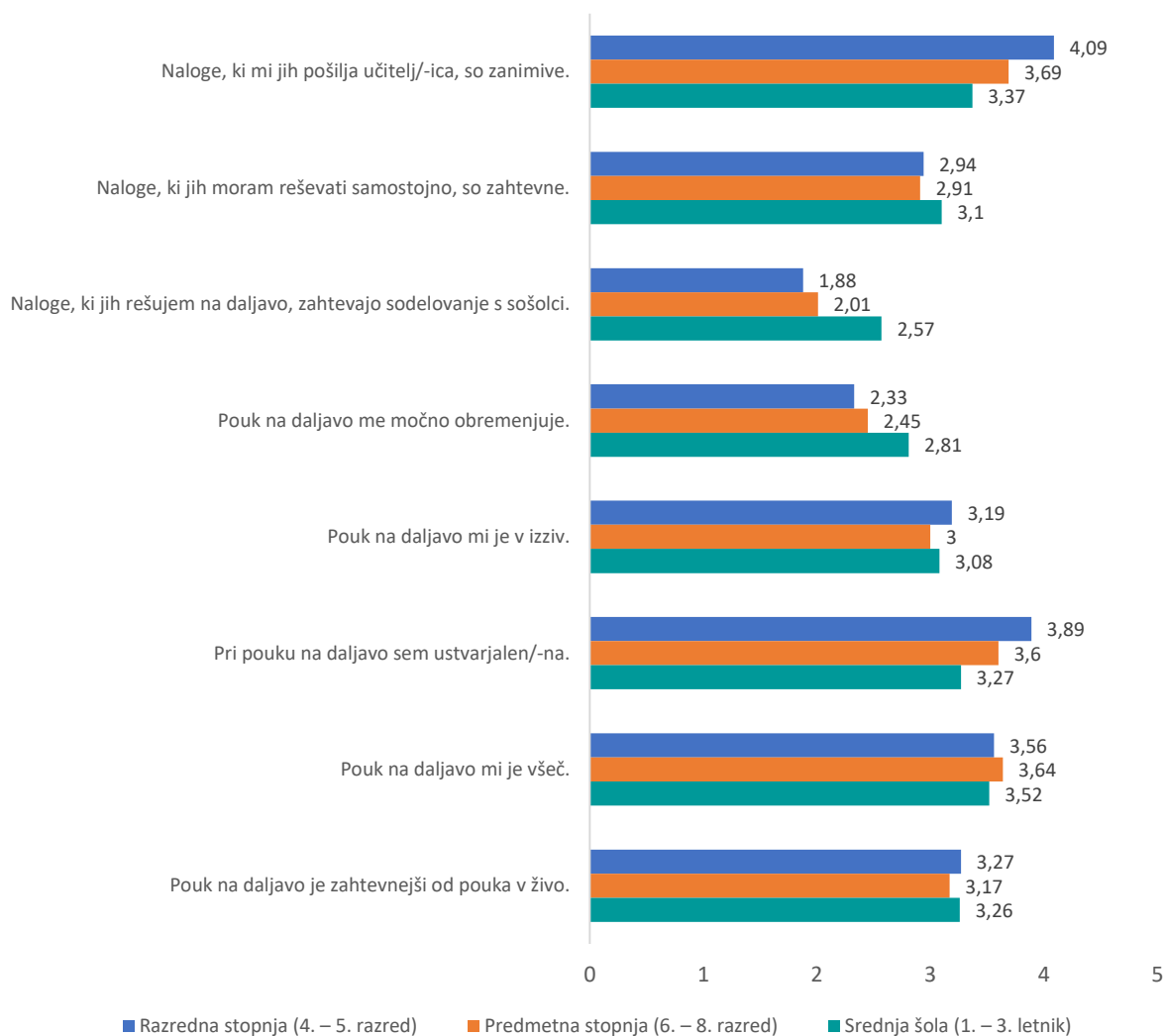
Prav tako so učenci obeh izobraževalnih stopenj v osnovni šoli in dijaki ocenili, da jim je **bil pouk na daljavo vseč**. To je odgovorilo nekoliko manj kot dve tretjini učencev in dijakov. Da jim je bil pouk na daljavo vseč, je odgovorilo največ učencev predmetnega pouka s povprečnim odgovorom nekaj manj kot 4, sledijo učenci razrednega pouka in dijaki. Razlike med skupinami so statistično pomembne.

Učenci in dijaki so na petstopenjski lestvici označili, koliko je za njih veljalo, da so naloge, ki so jih reševali v času izobraževanja na daljavo, zahtevale **sodelovanje** s sošolci. Da naloge, ki so jih reševali na daljavo, niso zahtevale sodelovanja s sošolci, je odgovorilo skoraj 90 % učencev in dijakov. Da naloge, ki so jih reševali v času izobraževanja na daljavo, niso terjale sodelovanja s sošolci, so v veliki meri menili učenci razredne stopnje. Podobno oceno so dali učenci predmetne stopnje in dijaki.

Pouk na daljavo je bil večini učencev in dijakov vseč, pogrešali pa so sodelovanje s sošolci, saj je bilo v času izobraževanja na daljavo v primerjavi s poukom v razredu manj priložnosti za skupinsko delo in sodelovalno učenje.

¹¹⁴ Povprečni rezultat fantov je 2,6, deklet pa 2,5.

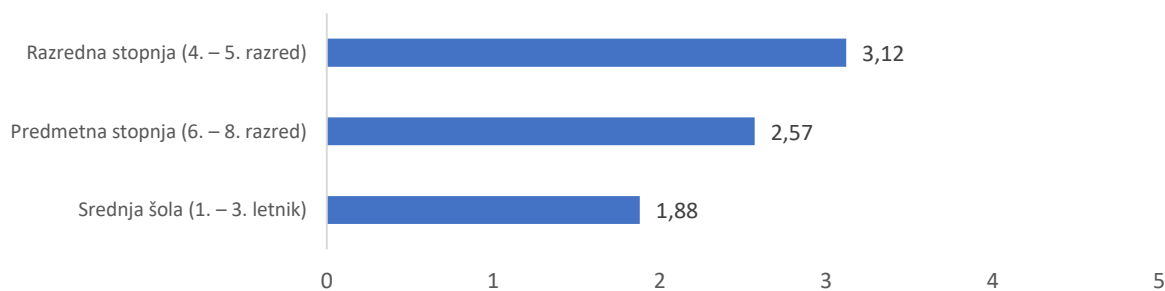
Odgovori učencev in dijakov, v kakšni meri trditve držijo za njih



Graf 5.2.1.1: Povprečne vrednosti odgovorov učencev in dijakov na različnih stopnjah izobraževanja na lestvicah doživljanja izobraževanja na daljavo

Učence in dijake smo prosili, naj odgovorijo, kako pogosto so jim pri reševanju nalog oz. učenju doma pomagali starši in drugi družinski člani.

Oceni, kako pogosto so ti pri reševanju nalog oz. učenju doma pomagali starši ali drugi družinski člani.



Graf 5.2.1.1a: Povprečna ocena učenk in učencev na različnih stopnjah izobraževanja o pogostosti pomoči staršev in drugih družinskih članov pri reševanju nalog oziroma pri učenju

doma v času izobraževanja na daljavo

Doživljanje pouka na daljavo smo preverjali tudi z vprašanjem o **težavah**, ki so jih učenci in dijaki zaznali **pri učenju na daljavo** (graf 5.2.1.2). Učence in dijake smo prosili, naj označijo, s katerimi težavami so se srečali pri učenju na daljavo. Ponudili smo jim devet odgovorov ter možnost »drugo«. Lahko so označili več odgovorov. Vsaj eno težavo med ponujenimi devetimi ali možnostjo »drugo« je izbralo 94 % sodelujočih učencev in dijakov. Da *nimajo ustrezne opreme*, da bi lahko sledili pouku na daljavo (kot npr. računalnik, slušalke, kamera, tiskalnik, internetna povezava ipd.), je odgovorilo manj kot 5 % učencev 4. in 5. razreda, nekaj več kot 5 % učencev 6., 7. in 8. razreda ter 9 % dijakov. Da si je *računalnik delilo* z drugimi družinskimi člani, je odgovorila več kot petina učencev *na razredni stopnji*, skoraj 18 % učencev na predmetni stopnji in 16 % dijakov srednjih šol. Da *ne zna uporabljati računalnika*, je odgovorilo nekaj več kot 5 % učencev 4. in 5. razreda, polovica manj učencev predmetne stopnje je odgovorilo, da računalnika ne zna uporabljati, in približno v enakem odstotku so tako odgovorili dijaki (2,6 %). Da *niso imeli prostora, da bi se v miru učili*, je presodilo nekaj več kot 6 % učencev razredne stopnje, za odstotek več učencev predmetne stopnje in nekoliko več kot desetina dijakov.

Težavo, da pogosto *niso razumeli navodil* učitelja/-ice, je označilo največ dijakov srednjih šol, namreč dobra četrtnina, petina učencev predmetne stopnje in desetina učencev razredne stopnje. Dobra petina dijakov je kot težavo zaznalo, da v času izobraževanja na daljavo *niso mogli nikogar vprašati*, če česa, kar so se učili, niso razumeli. Učenci predmetne stopnje v obsegu 6,2 % so prepoznali kot težavo, da niso imeli koga vprašati, če oziroma kadar česa niso razumeli. Skoraj za polovico manjši delež učencev na razredni stopnji je opredelilo kot težavo, da niso imeli koga vprašati, če česa niso razumeli (3,2 %).

Kot težavo, ki so jo v času učenja na daljavo zaznali učenci in dijaki, da *niso dobili povratnih informacij* o svojem delu oziroma informacije, ali je bila naloga, ki so jo opravili, pravilno rešena, je zaznalo največ dijakov, in sicer slaba tretjina.¹¹⁵ Pomanjkanje povratne informacije o opravljenem delu je kot težavo prepoznala dobra desetina učencev na predmetni stopnji in samo 5 % učencev 4. in 5. razreda. *Razlago učitelja/-ice je pogrešalo* skoraj dve tretjini vseh vprašanih: dve tretjini vzorca učencev na razredni stopnji in nekoliko manj kot dve tretjini učencev na predmetni stopnji (64 %) in dijakov od 1. do 3. letnika srednje šole (60 %). Da so *pogrešali sodelovanje s sošolci*, kar so zaznali kot težavo, je menilo skoraj štiri petine učencev razredne stopnje, več kot dve tretjini učencev predmetne stopnje in malo več kot polovica dijakov. Kot razlog za težave med izobraževanjem na daljavo je odgovor »drugo« izbralo nekoliko več kot desetina učencev in dijakov.

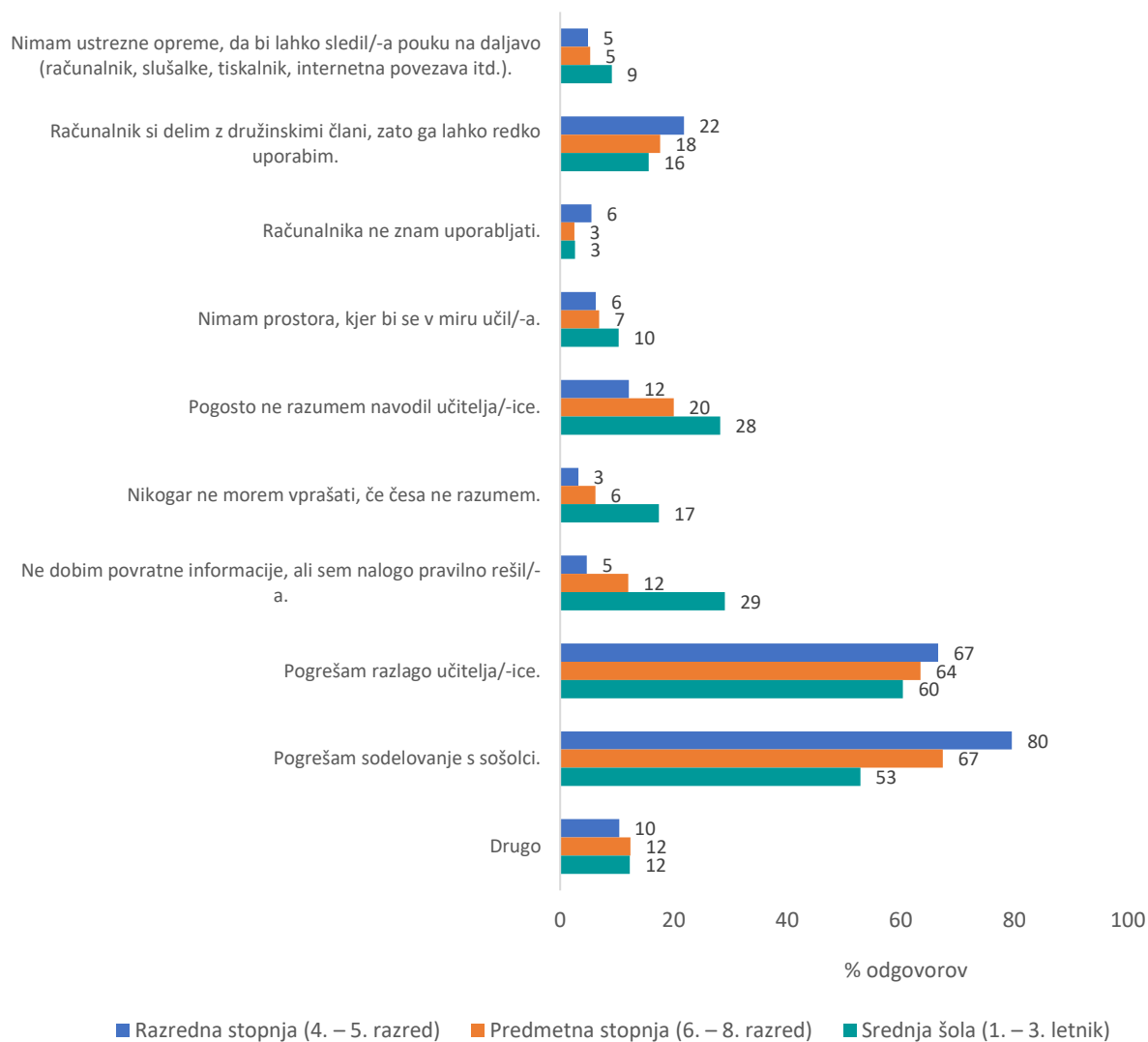
Učenci in dijaki so v času izobraževanja na daljavo pogrešali razlage učitelja. Da jim je to predstavljalo težavo pri učenju, je menilo več kot dve tretjini učencev in dijakov.

Več kot četrtnina dijakov pogosto ni razumela navodil za samostojno delo, ki so jih prek spletnih učilnic ali po e-pošti prejeli od učiteljev.

Pri učenju na daljavo je tretjina dijakov in nekaj več kot desetina učencev na predmetni stopnji osnovne šole pogrešalo povratno informacijo o rezultatih učenja.

¹¹⁵ Največ dijakov, v primerjavi z učenci, je kot težavo označilo, da niso dobili povratne informacije, ali so bile naloge pravilno rešene 29 %, N = 1236.

Težave, s katerimi so se srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo

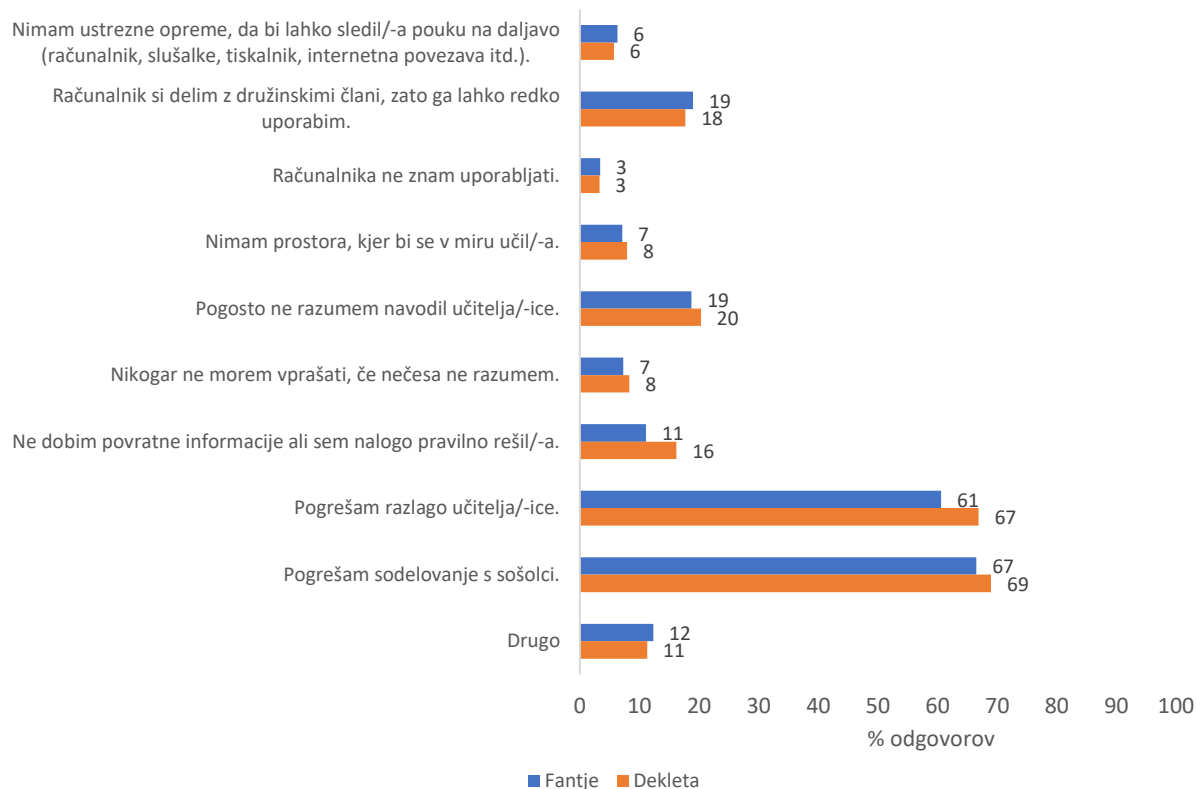


Graf 5.2.1.2: Težave, s katerimi so se pri svojem učenju srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo

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 5.2.1.2a). Da *niso dobili povratnih informacij*, ali je naloga pravilno rešena, je kot težavo doživljalo več deklet (17 %) kot fantov (12 %).

Razlago učitelja/-ice je pogrešal večji delež deklet kot fantov,¹¹⁶ enako velja za sodelovanje s sošolci.¹¹⁷ Da *niso znali uporabljati računalnika*, so kot težavo prepoznala tako dekleta kot fantje, v istem deležu, ki pa je bil majhen, je ta odgovor je označilo 3,3 % anketiranih.

Težave, s katerimi so se srečevali učenci po spolu



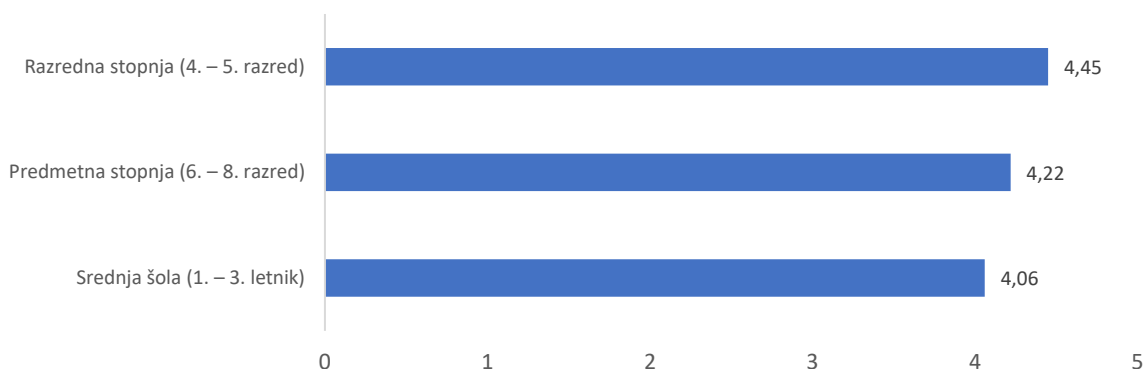
Graf 5.2.1.2.a: Težave, s katerimi se pri svojem učenju srečujejo učenci in dijaki v času pouka na daljavo – razlike med fanti in dekleti

Izhajajoč iz dejstva, da je treba za uspešno učenje učencem zagotoviti spodbudno in varno učno okolje, smo doživljanje izobraževanja na daljavo preverili pri učencih in dijakih tudi z vprašanjem, **kako so sodelovali s svojo razredničarko** oziroma razrednikom v času pouka na daljavo (graf 5.2.1.3). Večina (82 %) učencev in dijakov je ocenilo, da je bilo njihovo sodelovanje z razrednikom/razredničarko v času pouka na daljavo zelo dobro. *Najvišjo povprečno oceno* sodelovanja z razrednikom oz. razredničarko so dosegli *učenci razredne stopnje* (4. in 5. razred), *med zelo dobro in odlično*. Učenci predmetne stopnje so sodelovanje z razrednikom ocenili z nekoliko več kot dobro in dijaki z dobro.

¹¹⁶ 68 % deklet in 60,6 % fantov je odgovorilo, da so v času pouka na daljavo pogrešali razlago učitelja/učiteljice.

¹¹⁷ Da so pogrešali sodelovanje s sošolci, je označilo 67 % fantov in 69 % deklet.

Kako sodeluješ s tvojo razredničarko oz. tvojim razrednikom zdaj, ko se pouk izvaja na daljavo?



Graf 5.2.1.3: Mnenja učencev in dijakov o sodelovanju s svojim razrednikom/razredničarko v času izvajanja pouka na daljavo

Zanimalo nas je, katere **priložnosti** so v času izobraževanja na daljavo prepoznali učenci in dijaki (graf 5.2.1.4). To smo ugotavljali z vprašanjem, kaj je bilo učencem in dijakom v času epidemije koronavirusa v zvezi z delom na domu všeč. Iz nabora ponujenih šestih odgovorov so učenci in dijaki lahko označili največ tri. Imeli so na voljo tudi možnost »drugo«. *Učencem vseh izobraževalnih obdobj in dijakom je bilo zelo všeč, da so lahko čez dan sami razporejali svoje delo. S samostojnim razporejanjem dela so bili še posebno zadovoljni dijaki (87 %). Sledijo jim učenci na predmetni stopnji (84 %) ter učenci na razredni stopnji osnovne šole (75 %).*

Odgovor, da so v času izobraževanja na daljavo delali *zanimive naloge*, je izbralo manj kot četrtnina učencev na predmetni stopnji osnovne šole in samo šestina dijakov. Pri učencih razrednega pouka je bil delež tistih, ki so jim bile naloge zanimive, višji, nekoliko več kot tretjina. Da jim je bilo všeč, ker jim v času izobraževanja na daljavo ni bilo treba *nastopati pred sošolci*, je odgovorilo največ učencev na predmetni stopnji v osnovni šoli, nekoliko manj kot polovica. Sledijo dijaki z dvema petinama ter učenci na razredni stopnji, ki jih je ta odgovor izbralo približno tretjina.

Učencem vseh izobraževalnih obdobj in dijakom je bilo najbolj všeč, da so v času pouka na daljavo lahko dlje časa spali. S tem da so lahko zjutraj dlje časa spali, je bilo zadovoljnih tri četrtine srednješolcev ter nekoliko manj učencev na predmetni in razredni stopnji osnovne šole. Učencem razrednega pouka je bilo v času izobraževanja na daljavo všeč tudi, da so jim pri učenju lahko pomagali starši. Tako sta odgovorili dve petini učencev na razredni stopnji. Učenci na predmetni stopnji so ta odgovor izbrali redkeje, v četrtini primerov, dijaki pa najredkeje. Nekoliko manj kot 7 % dijakov je odgovorilo, da jim je bilo všeč, da so jim pri šolskem delu pomagali starši, in in malo več kot desetini je bilo všeč, da so jim pri šolskem delu pomagali drugi družinski člani, na primer brat, sestra, stari starši. Pomoč drugih družinskih članov so kot pozitivno izkušnjo navedli

Učencem in dijakom je bilo všeč, da jim v času pouka na daljavo ni bilo treba nastopati pred sošolci.

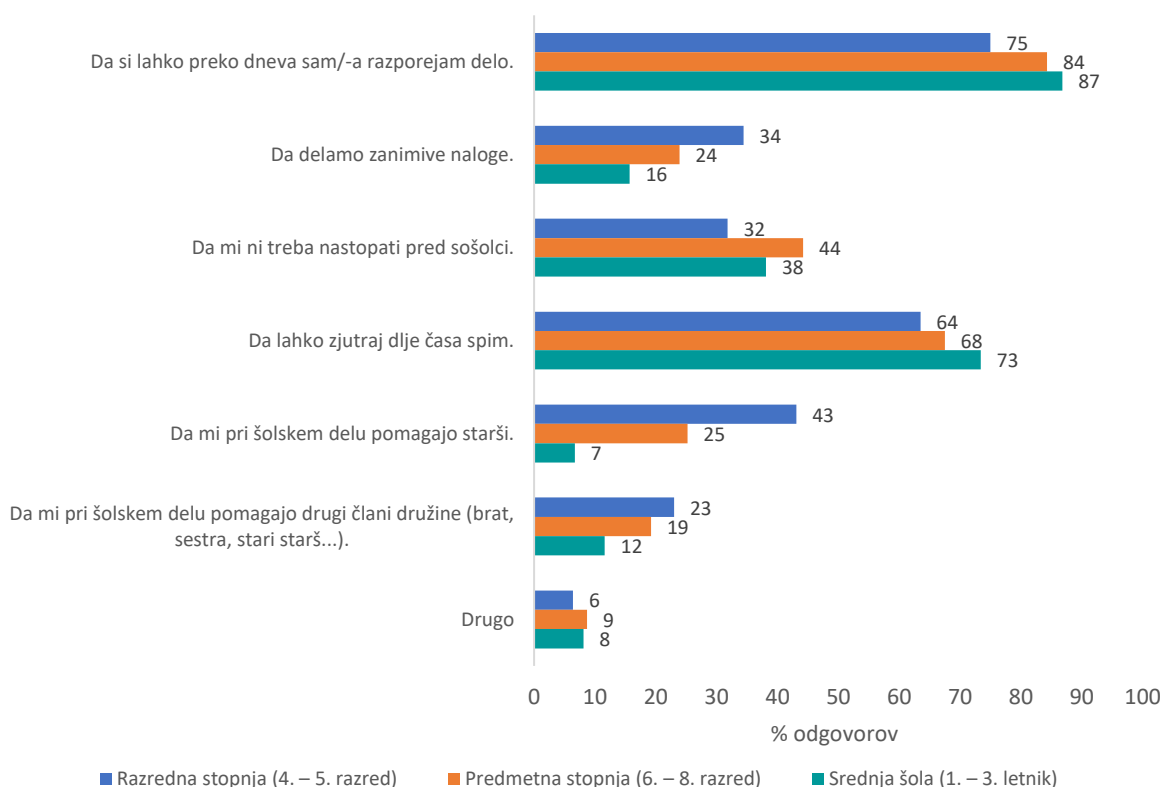
Dve tretjini učencev in tri četrtine dijakov je odgovorilo, da jim je bilo všeč, da so lahko zjutraj spali dlje.

tudi osnovnošolci. Ta odgovor je izbralo nekoliko manj kot četrtna učencev na razredni stopnji in nekoliko manj kot petina učencev na predmetni stopnji.

Pri vprašanju o zaznavanju priložnosti v času izobraževanja na daljavo smo zaznali *razliko v odgovorih med fanti in dekleti pri dveh postavkah*: da jim ni bilo treba nastopati pred razredom v času izobraževanja na daljavo in da jim pri šolskem delu pomagajo starši. Več deklet (43 %) kot fantov (36 %) je odgovorilo, da jim je bilo všeč, ker jim ni bilo treba nastopati pred razredom. Občutno več fantov (skoraj tretjina) kot deklet (petina) je odgovorilo, da so jim pri šolskem delu pomagali starši.

Dve tretjini učencev na razredni stopnji (4. in 5. r.) je ocenilo, da se v času pouka na daljavo enako ali lažje učijo kot v času pouka v razredu.

Kaj ti je bilo v času koronavirusa v zvezi z delom na domu všeč?



Graf 5.2.1.4: Priložnosti dela na domu v času epidemije koronavirusa, kot jih zaznavajo učenci in dijaki

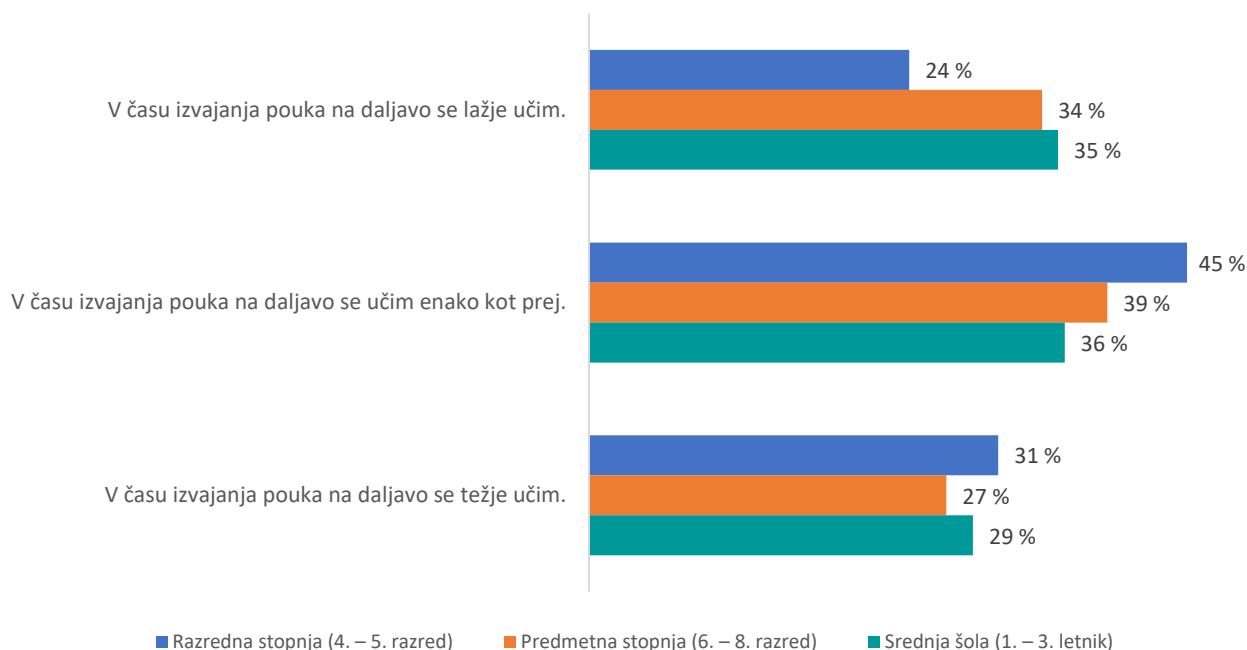
V nadaljevanju so učenci in dijaki izrazili mnenje oziroma **samooceno učenja** v času izobraževanja na daljavo v primerjavi z učenjem, ko pouk poteka v šoli (graf 5.2.1.5). Učence in dijake smo vprašali, kako bi ocenili svoje učenje v času izvajanja pouka na daljavo v primerjavi z učenjem, ko se pouk izvaja v razredu.

Četrtna učencev na razredni stopnji je ocenila, da so se v času pouka na daljavo učili lažje kot pri pouku v razredu. Isti odgovor je izbralo nekoliko več kot tretjina učencev na predmetni stopnji osnovne šole in enak delež dijakov. Da je bilo učenje v času izobraževanja na daljavo enako zahtevno,

je menilo nekoliko manj kot polovica učencev 4. in 5. razreda, dve petini učencev na predmetni stopnji ter nekoliko več kot tretjina dijakov. Nekoliko manj kot tretjina vseh učencev in dijakov je menilo, da so se v času pouka na daljavo učili težje kot prej v razredu.

Na razredni stopnji je bil odgovor »učim se enako kot prej« izbran v večjem odstotku v primerjavi z drugima dvema odgovoroma. Delež dijakov in delež učencev na predmetni stopnji, ki so menili, da so se v času izobraževanja na daljavo lažje učili, je večji od deleža učencev na obeh stopnjah, ki so ocenili, da so se v času izobraževanja na daljavo učili težje.

Samoocena učenja v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.2.1.5: Samoocene učenja učencev in dijakov v času izvajanja pouka na daljavo v primerjavi z učenjem, ko pouk poteka v razredu

Primerjava odgovorov deklet in fantov na vprašanje, kako v splošnem ocenjujejo zahtevnost učenja v času izvajanja pouka na daljavo v primerjavi z učenjem, ko se pouk izvaja v razredu, pokaže, da med skupinama ni bilo bistvenih razlik.

Razprava

Rezultati raziskave kažejo, da so bile naloge, ki so jih reševali učenci in dijaki v času izobraževanja na daljavo, zanimive. Na petstopenjski lestvici so učenci 4. in 5. razreda ocenili zanimivost nalog v povprečju z oceno 4. Nekoliko nižje povprečje odgovora je pri drugih dveh skupinah učencev oziroma pri dijakih, pa vendar je pri vseh prevladovalo mnenje, da so bile naloge, ki so jih dobivali od učitelja, zanimive. Zahtevnost nalog, ki so jih v tem času morali reševati samostojno, so učenci in dijaki ocenili kot manj zahtevne. Spodbudno je, da odgovori učencev kažejo, da so bili v času

izobraževanja na daljavo motivirani za učenje, saj se notranja motivacija za učenje izboljša, ko se učenci počutijo kompetentne za opravljanje nalog, ki se od njih pričakuje, in ko čutijo usklajenost med dejanji (vloženim delom) in dosežki. Teorija samodoločenosti (Ryan in Deci, 2008) poudarja človeško potrebo po aktivnem iskanju optimalnih izzivov in novih izkušenj, v katerih urimo svoje kompetence. Pri tem je najbolj samodoločen tip motivacije prav notranja motivacija, ki učence usmerja k angažiranju pri dejavnostih zaradi njih samih, zaradi občutkov uživanja, zanimanja in zadovoljstva, ki neposredno izvirajo iz izkušenj sodelovanja pri teh dejavnostih (prav tam). Po Boekaerts (v Istance, Dumont, Benavides, 2013) so učenci bolj motivirani, če se čutijo sposobne narediti, kar pričakujemo od njih – ko torej pričakovanja ne presegajo tako zelo zaznavanja lastnih sposobnosti –, ter da so učenci, ki so sposobni »dobro uravnoveženi sodb« (ki so v skladu z dejansko sposobnostjo za delovanje), veliko bolj učinkoviti pri uravnavanju svojega učenja (Wlodkovski, 1978). Motivacija je torej odvisna tudi od zanimivosti nalog kot tudi od nalog, ki so jih učenci sposobni reševati, in ima skupaj s čustvi bistveno vlogo pri učenju, skupaj namreč zagotavljajo, da učenci usvojijo znanje in veščine na zanje smiseln način (Boekaerts, prav tam).

Če odgovore učencev primerjamo z odgovori učiteljev, ki so ocenili, da na daljavo porabijo več časa, kot bi ga pri pouku v razredu, za zahtevnejše vsebine ter za vsebine, ki učence bolj pritegnejo (so torej zanimive zanje), vidimo, da so učitelji zavestno prilagodili načrtovanje in izvajanje pouka na daljavo tako, da pripravljajo za učence zanimive didaktične dejavnosti, ki ustrezajo namenu in jih učenci z veseljem opravljajo, saj se počutijo kompetentne za njihovo izvajanje. Na to nas navaja odgovor učencev, ki so naloge zaznali kot ne preveč zahtevne. Učenci so naloge prepoznali kot zanimive in ne preveč zahtevne, kar je pomembno pri učenju na daljavo, da je učno gradivo »zanimivo, spodbudno, zabavno in proaktivno« (Bregar, Zgajmajster in Radovan, 2020, str. 107). To dokazuje, da so učitelji pri pripravi učnega gradiva upoštevali možnosti in zmožnosti učencev, saj so imeli v mislih, da se bodo učenci skozi program večinoma prebijali sami. Zato je še toliko bolj pomembno, da učenci vseh izobraževalnih obdobj zaznavajo izobraževanje na daljavo kot **zahtevnejše od pouka v živo**. Najbolj so to zaznali dijaki, ki na lestvici doživljanja v povprečju z oceno več kot 3 dojemajo izobraževanje na daljavo kot zahtevnejše od pouka v živo. Učenci na razredni stopnji ocenjujejo izobraževanje na daljavo kot zahtevno, učenci 6., 7. in 8. razreda pa s povprečno oceno 3,17. Ob tem je vredno opozoriti, da je bil pouk na daljavo zahtevnejši za učence z nižjim učnim uspehom. Doživljanje pouka na daljavo kot zahtevnejšega od pouka v živo narašča pri učencih, ki so imeli nižji učni uspeh. Po Marentič Požarnik (2000) je pri učenju osrednjega pomena, kako učenec dojema in si razlaga učne zahteve, ki so mu postavljene. Pomembno za rezultate učenja je, ali se učencu zdijo naloge smiselne, pomembne, zanimive in ali jim bo kos. Tudi v naši raziskavi se je potrdilo, da je se potrebna pomoč in nadzor staršev s starostjo učencev zmanjšuje, kot kaže tudi raziskava ZASSS (2020). Učenci na razredni stopnji so zaznali, da so jim *starši pri reševanju nalog več pomagali* (pogosto) pri opravljanju nalog in

Naloge, ki so jih v času izobraževanja na daljavo učenci in dijaki reševali samostojno, so bile po njihovem mnenju zanimive, vendar manj zahtevne od nalog, ki so jih reševali v razredu.

izobraževanju na daljavo. Učencem od 6. do 8. razreda so, sodeč po njihovih odgovorih, starši manj pomagali pri delu in pričakovano se odgovor dijakov giblje od tega, da jim starši niso nikoli pomagali, do tega, da so jim pomagali zelo redko. Nekateri učenci so o pomoči staršev in sodelovanju pri šolskem delu zapisali:

»Moji starši so komaj čakali, da je konec šole na daljavo, ravno zato, ker smo bili po cele dneve na računalnikih in telefonih, da smo lahko pošiljali naloge učiteljem.«

»Starši delajo z mano za šolo, ker sem preobremenjen.«

»Delam sam, večinoma mi pomagajo starši tam, kjer ni ustrezne razlage ali je zelo veliko nalog, ki jih moram prepisati.«

»Starši dolgo delajo; ko pridejo domov, me vprašajo snov, če sem se dobro naučila. Zelo je naporno in želim si v šolo, ker je veliko bolj enostavno.«

»Starši so posneli moj govorni nastop.«

»Starši mi kopirajo naloge, ki jih sam rešim.«

»Naloge sem dobivala enkrat na teden, z učiteljico so si dopisovali starši, prav zame je pisala zelo redko, ko so starši poslali kakšno poslikano ali posneto nalogo.«

»Moji starši delajo ves čas in sem sam. Delam lahko popoldan in to ne vsak dan. Včasih grem z mamo v službo, kjer delam za šolo.«

»Ni bilo problemov. Včasih snovi nisem razumela, pa so mi pojasnili starši.«

Zanimalo nas je, koliko je učence pouk na daljavo obremenjeval. Učenci in dijaki pouka na daljavo v večini primerov niso zaznavali kot obremenjujočega. Glede na odgovore je pouk na daljavo nekoliko bolj obremenjeval fante kot dekleta. Da fantje doživljajo več stresa kot dekleta pri šolskem delu in še posebno pri ocenjevanju, kaže tudi raziskava ZRSŠ iz leta 2019 (Rupnik Vec, Slivar).

Učenci so izobraževanje na daljavo večinoma doživljali kot **izziv**, verjetno tudi zato, ker so se pri delu počutili **ustvarjalni** (povprečna ocena za vse učence več kot 3,5). V času izobraževanja na daljavo so tako učenci kot dijaki imeli veliko priložnosti za delo pri avtentičnih nalogah, ki so jim pomenile izziv in so se zato pri reševanju počutili ustvarjalno. Avtentične naloge oziroma naloge, povezane s konkretno situacijo, so odprti problemi, pri katerih se lahko udeleženci srečujejo z izzivi iz resničnega življenja in pri katerih se pokaže, kako se nanje odzivajo (Bregar, Zagmajster, Radovan, 2020; Rutar Ilc, 2003, 2012, Rupnik Vec in Kompare, 2006). Avtentične naloge povečujejo motivacijo učencev, saj ne gre samo za pridobivanje relevantnega znanja in zmožnosti, temveč tudi spodbujajo zanimanje za učenje.

Učenci z nižjim učnim uspehom so v primerjavi z učenci z višjim učnim uspehom pouk na daljavo doživljali kot zahtevnejši.

Učenci 4. in 5. razreda so v večji meri kot starejši učenci potrebovali pomoč staršev.

Med priložnostmi, ki jih v zvezi z delom na domu omenjajo učenci, so izstopale pozitivne ocene naslednjih priložnosti: da so si sami razporejali delo čez dan, možnost daljšega spanja in zadovoljstvo, da jim ni bilo treba nastopati pred sošolci. Več kot 80 % učencev je v *možnosti samostojnega razporejanja dela* videlo priložnost, ki so jo imeli v času izobraževanja na domu v primerjavi z običajnim delom v šoli. To lahko razumemo kot izraz želje učencev, da bi nasploh imeli več možnosti soustvarjanja in soodločanja pri načrtovanju šolskih dnevnih rutin. S tem je lahko povezana tudi ocena glede možnosti daljšega spanja, o kateri bi bilo smiselno premisliti tudi z vidika različnih opozoril, da se slovenski šolarji na splošno prebujajo prezgodaj in v nasprotju z naravnimi biološkimi ritmi pri mladostnikih (Dolenc Grošelj, 2018). Dejstvo, da skoraj dve petini šolarjev med prednostmi navaja, da jim ni treba nastopati pred sošolci, lahko razumemo kot pokazatelj bodisi visoke socialne anksioznosti bodisi neustreznega razrednega vzdušja, v katerem se šolarji med govornimi nastopi ne počutijo varni in zaščiteni pred zasmehovanjem vrstnikov. V enem ali drugem primeru je to podatek, ki bi zahteval podrobnejšo in bolj poglobljeno analizo, še posebno v kontekstu zavedanja, da je kompetentnost v ustnem komuniciranju eden od temeljev šolskega, osebnega in kariernega uspeha v sodobnem svetu (LeFebvre, LeFebvre in Allen, 2018). Tako visok delež šolarjev, ki jim govorni nastopi ne ustrezajo, lahko kaže na nizko zaznano samoučinkovitost, ko gre za nastope pred sošolci, ki lahko posledično vpliva na vedenja, trud in razmišljanja, v primeru odsotnosti občutka nadzora nad okoliščinami (v tem primeru nad tem, ali bo nastopal pred razredom, kdaj in kako) pa sproža tudi tesnobo in strah (Bandura, 1997).

Podatki (graf in tabela 5.2.2.6) kažejo, da je delež učencev in dijakov, ki so se v času izvajanja pouka na daljavo *lažje učili* kot sicer v razredu, podoben deležu tistih, ki navajajo, da so se v času učenja na daljavo učili težje. S starostjo nekoliko narašča delež tistih, ki so učenje v času pouka na daljavo ocenjevali kot lažje, kar lahko povežemo z dejstvom, da učenci predmetnega pouka (anketirani od 6. do 8. razreda) in dijaki srednjih šol pri svojem šolskem delu postajajo samostojnejši.

Zanimalo nas je, s kakšnimi težavami so se srečevali učenci in dijaki pri izobraževanju na daljavo. Učenci in dijaki so kot težavo največkrat označili, da *niso imeli prostora*, da bi se v miru učili (desetina dijakov in 7 % učencev). V odgovorih pod »drugo« so nekateri učenci to opisali:

»Nimam koncentracije, ker nimam občutka, da je prostor namenjen učenju, in se prehitro zamotim.« *»Imam ogromno zelo majhnih bratcev in sestic, ki sem jih morala paziti, ker starši niso našli varstva.«* *»Moral sem si sposoditi računalnik, ker imamo doma le enega, ki ga je uporabljal starejši brat.«* *»Računalnik si delim z bratom, ki je v petem razredu, in mamo, ki je učiteljica.«* *»Računalnik lahko uporabim vsak dan, vendar si ga delim z mamico in atijem, ki tudi delata na daljavo.«*

Štiri petine učencev in dijakov je samostojno razporejanje časa v času izobraževanja na daljavo označilo kot prednost.

Da *niso imeli ustrezne opreme*, je odgovorilo 9 % dijakov in 5 % učencev. Pomanjkanje ustrezne ali popolne opreme je zagotovo predstavljalo resne težave pri učenju učencev in dijakov na daljavo. Kot alternativo so nekateri učenci uporabljali pametne telefone, ki pa ne omogočajo preglednosti in vseh potrebnih funkcij, še posebno pa ne za učence, ki potrebujejo določene prilagoditve pri učenju. Pregled literature o uspešnosti projektov e-izobraževanja kaže, da se med precej pomembne ovire za uspešno izvedbo e-izobraževanja prištevajo tehnične ovire, kot so neustrezna tehnološka podpora (neustrezna oprema glede na programske potrebe, ne dovolj zmogljive internetne povezave, nekonsistentna programska oprema), neustrezna kakovost izobraževalnih medijev, neprimerno vzdrževanje in pomanjkanje tehnične podpore (Medarova idr. v Brehar, Zagmajster, Radovan, 2020). Nekateri učenci so to utemeljevali z zapisom:

»Računalnik je star in težko dela, zato rabim dolgo, da lahko sploh pridem na konferenco.« *»Računalnik se je vmes pokvaril, zmanjkalo je papirja za tiskanje in izpraznili smo barvo v tiskalniku.«* *»Računalnik mi je pogosto ugašal in je slabo deloval.«* *»Računalnik je star, nima kamere, zato nisem mogel sodelovati pri videokonferencah.«* *»Nisem imel računalnika, pa mi ga je šola dala.«* *»Na začetku nisem imela računalnika, potem sem ga dobila od šole.«* *»Imam slabo internetno povezavo in na računalniku niso naloženi vsi programi, ki smo jih potrebovali.«* *»Ob računalniku čutim vznemirjenost.«* *»Nimam računalnika in nimam tablice. Uporabljal sem telefon.«*

Kot težavo pri učenju na daljavo so učenci navajali, da *niso znali uporabljati računalnika*. Takih je bilo med vprašanimi 3 % učencev na predmetni stopnji in dijakov ter 6 % učencev 4. in 5. razreda. Kot zelo pomembno težavo, da *pogosto niso razumeli navodil učitelja*, kar je za potek učenja na splošno zelo pomembno, je označilo 28 % dijakov, petina učencev 6., 7. in 8. razreda ter močna desetina učencev 4. in 5. razreda.

Težave, ki so jih navajali učenci, so lahko povezane z občutkom, da so dobivali premalokrat neposredno povratno informacijo pri delu na daljavo. V učilnici lahko učitelj hitreje prepozna učence, ki ne razumejo razlage, in se nemudoma odzove na njihovo potrebo z dodatno razlago, prilagoditvami, novimi/drugačnimi navodili. Učenci in dijaki, ki so že pri rednem pouku oziroma pri pouku v živo vključeni v oblike in metode dela, pri katerih učitelj daje veliko informacij in prevladujejo strategije poučevanja, pri katerih učitelj v manjši meri od učenca pričakuje, da raziskuje, kritično vrednoti, rešuje problem, povezuje in uporablja znanje za reševanje problemov in ga učitelj občasno usmerja v projektno delo, pomanjkanje natančnih, jasnih navodil in razlag prepoznajo kot oviro pri učenju. Raziskava Talis 2018 je pokazala, da skoraj polovica manj slovenskih učiteljev, kot je povprečje v državah OECD, učence razdeli v skupine, da iščejo rešitve problema, in mnogo manj jih od učencev pričakuje, da se bodo odločili in izbrali svoje postopke za reševanje kompleksnih nalog. Manj slovenskih učiteljev (16 odstotnih točk manj) kot

Skoraj tretjina dijakov in petina učencev pogosto ni razumelo pisnih navodil učitelja.

v povprečju v državah OECD vključi učence v projektno delo, ki zahteva vsaj teden dni dela, in enako manj jih pričakuje, da bodo pri tem uporabili IKT za delo v šoli in projekte. Da so nekateri učenci (malo manj kot tretjina) pogrešali razlago učitelja, še posebno ko niso razumeli navodil, so nekateri učenci ponazorili z zapisom:

»Učiteljica mi ne pomaga ali pa se ne posname za razlago snovi, jaz pa ne razumem.« »Včasih ne razumem navodil in pri nekaterih predmetih pogrešam razlago učiteljice/učitelja.« »Zelo velika težava je to, da nimamo videokonference in je učenje težje.«

Ta težava je lahko povezana z nižjo stopnjo neposredne povratne informacije pri delu na daljavo, ko pouk ne poteka sočasno. Učitelji v učilnicah hitreje prepoznajo učence, ki potrebujejo pomoči, ker ne razumejo razlage. V razredu se učitelji nemudoma odzovejo, kadar zaznajo potrebo učenca po dodatni razlagi in dodatnih navodilih.

Raziskava Talis 2018 je zbrala informacije o pogostosti strategij, ki učencem omogočajo samostojno delo, tudi z uporabo IKT. V raziskavi navajajo, da v državah OECD v povprečju približno 53 % učiteljev poroča, da so pogosto ali vedno dovolili učencem uporabo IKT za projektno delo ali delo v razredu. V Sloveniji je odgovorilo, da učencem dovoljuje uporabo IKT za projektno delo ali delo v razredu, samo 37 % učiteljev osnovne šole in 43 % učiteljev v srednjih šolah.

Med večjimi težavami, s katerimi so se pri pouku na daljavo srečali učenci, je bila odsotnost sodelovanja s sošolci. Učenci so odgovarjali, da so v veliki meri pogrešali sodelovanje s sošolci. Osemdeset odstotkov učencev na razredni stopnji (v raziskavo zajeti učenci 4. in 5. razreda) je odgovorilo, da so pogrešali sodelovanje s sošolci, isto je odgovorilo 60 % učencev na predmetni stopnji (v raziskavo zajeti učenci 6., 7. in 8. razreda) in več kot polovica dijakov.

Občutek, da takrat ko niso razumeli snovi, niso mogli nikogar vprašati, se je s stopnjo šolanja povečeval od manj kot 5 % pri učencih na razredni stopnji do 17 % med dijaki. Ta podatek bi bilo treba še podrobneje raziskati, da bi lahko osvetlili, ali je to posledica, da z leti izobraževanja narašča težavnosti šolske snovi, pri čemer se lahko učenci znajdejo v situaciji, ko ne razumejo snovi, ali je bil večinoma razlog v nižji odzivnosti učiteljev v srednjih šolah v času izobraževanja na daljavo (manj možnosti za reševanje težav v interakciji z učitelji) ali v šibkejši povezanosti znotraj razreda (manj medsebojne pomoči in sodelovanja kot pri pouku v razredu). Skoraj tretjina dijakov je pogrešalo povratno informacijo, ali so nalogo pravilno rešili. Da ne dobijo sprotne povratne informacije, ali so pravilno rešili nalogo, je odgovorilo samo 5 % učencev. Razlika je zagotovo posledica tega, da so učitelji v 4. in 5. razredu namenjali veliko več pozornosti sprotne povratni informaciji kot učitelji na srednjih šolah, ki od svojih dijakov pričakujejo večjo samostojnost. Verjetno bi lahko pripisali tem razlikam tudi dejstvo, da veliko učiteljev razvija strategije in elemente formativnega spremljanja znanja učencev.

Učenci so ocenili, da so premalokrat dobili neposredno povratno informacijo o dosežkih učenja v času izobraževanja na daljavo.

Večina učencev in dijakov je v času izobraževanja na daljavo pogrešala sodelovanje s sošolci.

Velika večina šolarjev in dijakov je pogrešala sodelovanje s sošolci. Podatki kažejo, da starejši šolarji in dijaki v okoliščinah šole na daljavo čutijo nekoliko manj potrebe po neposrednem sodelovanju s sošolci (a jih še vedno več kot 50 % odsotnost sošolcev občuti kot težavo). Predvsem pri mlajših šolarjih je bil ta odstotek izrazito visok. Ker gre za otroke v intenzivnem obdobju socializacije, ko so odnosi z vrstniki pomemben vir pozitivnega afekta, pozitivnih občutkov in splošnega čustvenega blagostanja (Schmidt, Dirk in Schmiedek, 2019), je prav ta odsotnost neposrednih stikov ena od najbolj kritičnih točk šolanja na daljavo z vidika splošnega blagostanja in duševnega zdravja otrok in mladostnikov.

Kaj lahko stori učitelj?

- Učitelji posameznega oddelka se srečujejo na usklajevalnih sestankih z namenom, da bi načrtovali dejavnosti in zadolžitve, ki jih bodo učenci v krajšem obdobju opravili pri posameznem predmetu, da ne bi prišlo do preobremenjenosti učencev (glej tudi 5.1.4).
- Učitelji učence z namenom doseganja različnih učnih ciljev pri delu na daljavo sinhrono (npr. na videokonferenčno izvajani uri) ali asinhrono (učenci se srečajo na lastni videokonferenci – FB, Skype, Hangouts itd.) čim pogosteje povezujejo v pare ali skupine, v katerih:
 - se sodelovalno učijo (pri delu v skupini ima vsak učenec posebno in pomembno vlogo, tako da h končnemu cilju prispevajo vsi),¹¹⁸
 - prediskutirajo del učiteljeve razlage,
 - v skupinah iščejo lastne primere, ki se nanašajo na obravnavane vsebine,
 - izvajajo skupinske projektne naloge,
 - učenci z več znanja pomagajo učencem, ki pouku težje sledijo.
- Učitelj za določene učne vsebine lahko pripravi »spletni tečaj«, tj. posnetek svoje razlage, ki je lahko večkrat prekinjena z dejavnostmi učencev, ki zapišejo in oddajo rezultate. Z zanimivimi vajami, ki predstavljajo uporabo konceptov, posredovanih v razlagi, vzdržuje pozornost učencev.
- Učitelj natančno načrtuje pouk na način, da poveže zadolžitve učencev in njihove aktivnosti z asinhronimi dejavnostmi, pri tem so dejavnosti dinamične, oblike dala kratke, izmenjujejo se npr. skupinske in individualne naloge, izmenjujejo se individualne naloge z nalogami, ki ih učenci opravijo v paru, v skupini o prebranem ali videnem razpravljajo, pišejo zapise, jih dopolnjujejo in nadgrajujejo.
- Načrtovane učne enote, za katere učitelj izbere videokonference, naj bodo domišljene strukture, ki omogočajo aktivnosti razdeljene na uvodni, osrednji in zaključni del, s smiselnimi prehodi med posameznimi deli, v celoti naj ne trajajo dlje kot 30 minut.
- Učitelj naj v kar največji meri pristope k poučevanju individualizira, saj se prav v individualnem pristopu do vsakega posameznika, staršev, ožjega in širšega okolja, v katerem se šola nahaja, ter v njegovem odnosu do učenja in učencev kaže njegova profesionalna odgovornost.¹¹⁹

¹¹⁸ Različne oblike sodelovalnega učenja glejte v Peklaj (2001).

¹¹⁹ Zupanc Grom (2012).

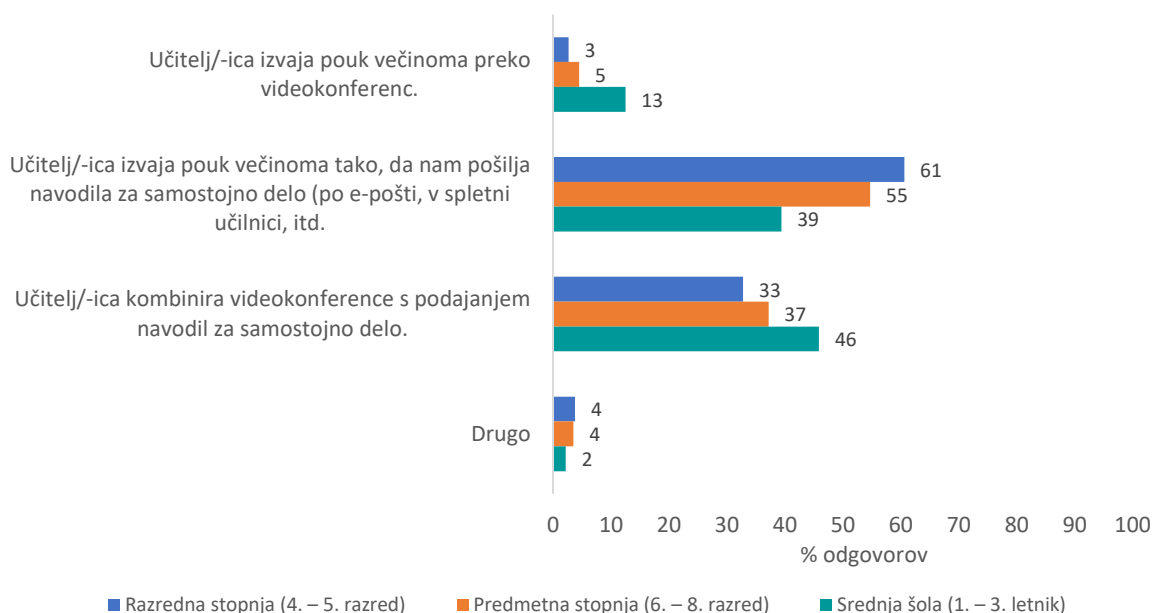
5.2.2 Potek pouka na daljavo

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

Da je učiteljica približno enakovredno *kombinirala videokonference s podajanjem navodil za samostojno učenje*, je odgovorila tretjina učencev na razredni stopnji in nekoliko manj kot dve petini učencev na predmetni stopnji osnovne šole. Izstopajo odgovori srednješolcev, med katerimi jih je skoraj polovica odgovorilo, da učitelj/-ica kombinira videokonference z dajanjem navodil za samostojno delo.

Da je pouk večinoma potekal tako, da je učitelj/-ica *pošiljal/-a navodila za samostojno delo po e-pošti ali v spletni učilnici*, je odgovorilo dve petini dijakov, več kot polovica učencev na predmetni stopnji osnovne šole in dve tretjini učencev 4. in 5. razreda.

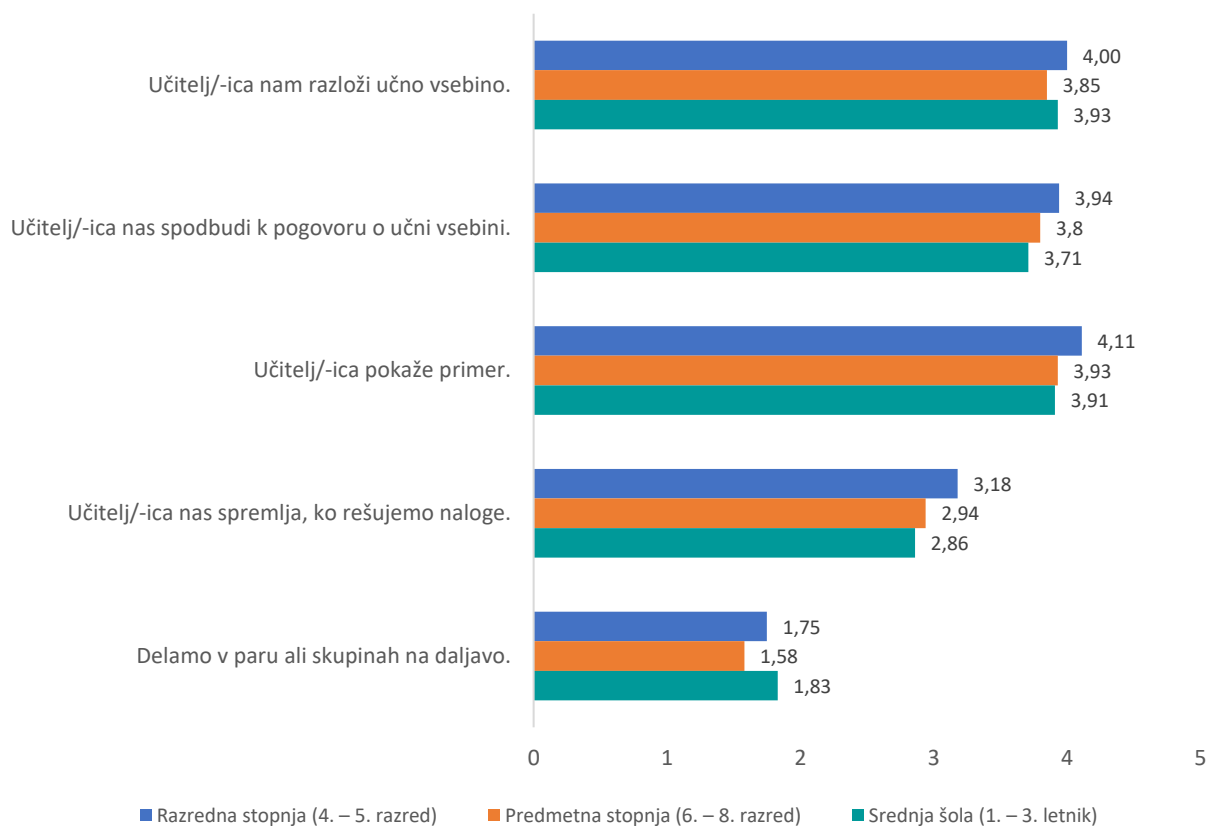
Odgovori učencev in dijakov o poteku pouka na daljavo



Graf 5.2.2.1: Trditve, ki po mnenju učencev in dijakov najbolj ponazarjajo način pouka na daljavo

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** (graf 5.2.2.2). Povprečja njihovih odgovorov so prikazana na podlagi petstopenjske lestvice z vrednostmi od 1 (nikoli) do 5 (vedno).

Pogostost aktivnosti preko videokonferenc



Graf 5.2.2.2: Odgovori učencev in dijakov na vprašanje, kako pogosto so se na videokonferencah izvajale posamezne aktivnosti (razlaga, pogovor itd.)

Učenci osnovne šole in dijaki so kot najbolj pogoste aktivnosti, ki so se izvajale na videokonferencah, navajali, da učitelj/-ica: *pokaže primer*, sledi odgovor, da je najpogosteje učitelj na videokonferencah *razložil učno vsebino*, *spodbudil k pogovoru o učni vsebini*. Učenci in dijaki so kot zelo redko oziroma med redko in nikoli označili, da so na videokonferencah *delali v paru ali skupinah na daljavo*. Včasih pa jih je po njihovih izkušnjah učitelj na videokonferencah *spremljal pri reševanju nalog*.

Učenci 4. in 5. razreda kot pogosto izvajane navajajo tri aktivnosti na videokonferencah: učitelj/-ica pokaže primer, razloži vsebino in jih spodbudi k pogovoru o učni vsebini. Včasih je na videokonferencah učitelj spremljal učenca, ko je reševal naloge. Pri tem odgovoru je največja razlika med odgovori učencev 4. in 5. razreda (povprečna ocena 4,2) in učenci od 6. do 8. razreda ter dijaki (povprečje 3,9). Da redko učitelj izkoristi videokonferenco za delo v skupinah ali parih, so odgovorile vse tri skupine anketiranih, učenci 6., 7. in 8. razreda celo nekoliko manj pogosto v primerjavi s svojimi mlajšimi vrstniki.

Pri dijakih je pogostost omenjenih aktivnosti na videokonferenčno izvajanih učnih urah podobna kot pri učencih višjih razredov osnovne šole, in sicer so dijaki menili, da učitelj/-ica na videokonferenci *pogosto razloži vsebino*, pogosto tudi *pokaže primer*, nekoliko manj pogosto *spodbuja*

Največ učencev v raziskavi je zatrnilo, da je njihov pouk najpogosteje potekal tako, da je učitelj pošiljal navodila za samostojno delo po e-pošti ali prek spletne učilnice.

Tako je odgovorilo več kot polovica učencev od 6. do 8. razreda in dve tretjini učencev 4. in 5. razreda.

dijake k pogovoru o učni vsebini (med včasih in pogosto, 3,7). Dijaki so ocenili, da so prek videokonferenc zelo redko delali v parih ali skupinah, pa vendar več, kot so odgovorili učenci.

Pri poteku pouka na daljavo nas je zanimala **pogostost stikov učencev in dijakov z učiteljem/-ico oziroma z razrednikom/razredničarko** (graf 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 možnost »drugo«.

Manj kot tretjina učencev *obeh vzgojno-izobraževalnih obdobjih* in dijakov je bilo v stiku z učiteljem/-ico ali razrednikom *enkrat na teden* (33 %). Opazen je trend zmanjšanja deleža učencev in dijakov glede na pogostost stikov: dobra četrtnina je odgovorila, da so bili v stiku z učiteljem dvakrat na teden, manj kot petina učencev in dijakov pa, da so bili z učiteljem v stiku vsak dan.

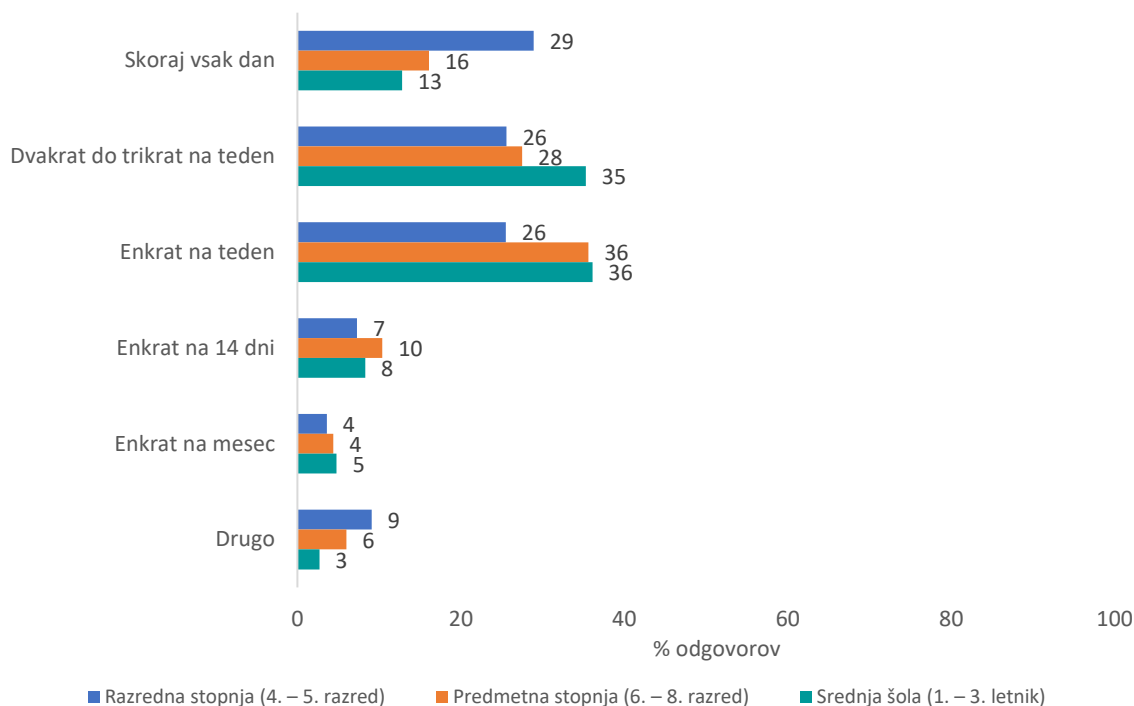
Skoraj tretjina učencev *četrtega in petega razreda* je odgovorilo, da so bili *v stiku z učiteljem/učiteljico skoraj vsak dan*, več kot četrtnina pa, da so bili v stiku z učiteljem enkrat tedensko; tretjina jih je bilo z učiteljem v stiku do trikrat na teden. Manj kot desetina učencev iz te skupine je odgovorilo, da so bili v stiku na 14 dni (7,7 %). Samo 4 % učencev na razredni stopnji so odgovorili, da so bili z učiteljem v stiku enkrat na mesec.

Učenci od 6. do 8. razreda so odgovarjali, da so bili v stiku z učiteljem *enkrat na teden* (močna tretjina), manj kot tretjina jih je odgovorilo, da so bili v stiku dvakrat na teden, *šestina učencev je se je odločila za trditev, da so bili z učiteljem v stiku skoraj vsak dan*, desetina enkrat na 14 dni in 4 % učencev enkrat na mesec.

Podobno ko učenci od 6. do 8. razreda so odgovarjali *dijaki srednjih šol*, Več kot tretjina dijakov je odgovorilo, da so bili v stiku z učiteljem/učiteljico oziroma razrednikom/razredničarko *enkrat na teden* (36%), nekoliko manj jih je bilo v stiku z učiteljem dvakrat na teden, nekoliko več kot desetina se jih je odločilo za odgovor skoraj vsak dan, manj kot desetina jih je odgovorilo, da so bili v stiku z učiteljem enkrat na dva tedna, 5 % pa jih je odgovorilo, da so bili v stiku samo enkrat na mesec.

Največja razlika med odgovori treh skupin anketiranih je pri trditvi, da so bili v stiku z učiteljem oziroma razrednikom skoraj vsak dan. Ta odgovor je najpogostejši pri učencih 4. in 5. razreda in tretja izbira po vrsti po odstotku odgovorov pri skupini učencev predmetnega pouka in pri dijakih, pri tem pa so razlike med skupinami zelo velike, od 29 % pri učencih 4. in 5. razreda, 16% pri učencih od 6. do 8. razreda do 13 % pri dijakih.

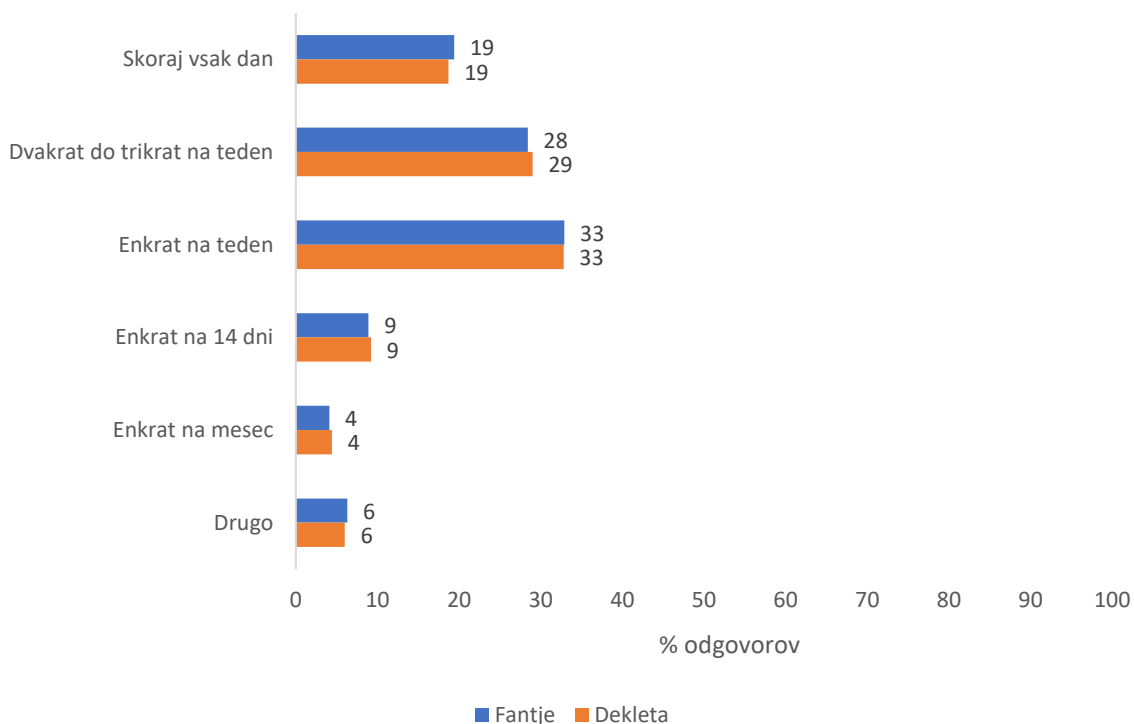
Odgovori učencev/dijakov, kako pogosto so bili v stiku z učiteljem oziroma razrednikom



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

Pri odgovorih na zgornje vprašanje, kako pogosto so bili v stiku z učiteljem oziroma razrednikom, *med fanti in dekleti ni bistvenih razlik* (graf 5.2.2.4). Oboji so v enakem deležu, in sicer več kot v tretjini primerov odgovorili, da so bili v stiku z razrednikom enkrat na mesec. Manjša razlika je v odstotkih odgovorov pri fantih, ki so bili v stiku z učiteljem vsak dan, in dekletih, in sicer je teh primerov pri fantih za odstotek več.

Pogostost stikov z učiteljem po zaznavi fantov in deklet



Graf 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

Razprava

Glede na rezultate analize doživljanja učencev in dijakov pouka na daljavo so učenci poročali, da je pouk večinoma potekal tako, da jim je učitelj pošiljal navodila za samostojno delo po elektronski pošti. Za ta odgovor se je odločilo več kot polovica vprašanih. Več kot tretjina se je opredelila, da je pri njih pouk na daljavo potekal na kombiniran način oziroma delno prek videokonferenc in delno z navodili za samostojno delo. Precej manj osnovnošolcev je odgovorilo, da je pri njih prevladoval pouk prek videokonferenc. Dobra desetina dijakov se je opredelila, da je bil to za njih prevladujoč način izvajanja pouka na daljavo. Pri učenju na daljavo je treba izkoristiti vse prednosti podpore, ki jo omogoča sodobna tehnologija, saj povečuje nabor različnih inovativnih učnih pristopov, povečuje nabor možnih učnih aktivnosti in različne načine njihove izpeljave (Bregar, Zgamažster, Radovan, 2020).

Učinek vrstnikov na učenje je velik, saj sošolci lahko vplivajo s tutorstvom, prijateljstvom, dajanjem povratnih informacij ali samo tako, da je oddelek oz. šola kraj, kamor se učenci radi vsak dan vračajo, pravi Hattie (2018). Učenci potrebujejo občutek pripadnosti, varnosti in sprejetosti, zato morajo šole po mnenju omenjenega avtorja, poskrbeti za prijateljstva med učenci, da se učenci počutijo sprejete in dobrodošle. Učenje ob sodelovanju (sodelovalno učenje) je močan didaktični pristop, ki učence

usmerja, da na strukturiran način skupaj z vrstniki postavljajo cilje učenja, vrednotijo učinke učenja, dajejo povratne informacije in se v medsebojnih razpravah učijo. Zaradi velikega pomena sodelovalnega učenja na rezultate učenja lahko razumemo, da so učenci pogrešali sodelovanje z drugimi. Učenci so poročali, da so na videokonferencah zelo malo delali v paru na daljavo (1,7). Ker učenje v šolah poteka v večjih ali manjših skupinah, aktivno znanje se ustvarja v produktivnem poglobljanju v dialogu z drugimi ter timsko in sodelovalno učenje usmerja učence tudi k razvoju nekaterih pomembnih prečnih veščin, je povezovanje učencev pri učenju podlaga za dobro učenje in poučevanje. Zato so komunikacija, sodelovanje med učenci in dobro sodelovalno učenje pomembni za socialni in čustveno-osebnostni vidik učenja (Marentič Požarnik, 2000).

Kot najbolj pogosto aktivnost, ki je potekala prek videokonferenc, so učenci navajali, da jim je učitelj/učiteljica *pokazal/-a primer in razložil/-a vsebino*. Učitelji so po nekaj tednih izobraževanja na daljavo poiskali najbolj optimalne in preproste načine vzpostavitve stika z učenci prek videokonferenc; pri tem so najpogosteje uporabljali verbalne učne metode. Učenci so tudi odgovarjali, da so v času pouka na daljavo pogrešali učiteljevo razlago. Razlage so bili deleženi učenci, katerih učitelji so se posluževali videokonferenc ali pa kombinacije videokonferenc s pisnimi navodili za delo. Valenčič Zuljan in Kalin (2020) ne poudarjata nobene učne metode kot najpomembnejšo, ker zagovarjata stališče, da vsaka v polnosti lahko prispeva k učinkovitemu pouku in znanju šele v kombinaciji z drugimi učnimi metodami. Avtorici se strinjata, da je učna metoda razlage še vedno pomembna učna oblika. To je razlog, da so jo učenci, ki so nanjo že pri pouku v razredu zelo navajeni, pogrešali v času izobraževanja na daljavo, kadar ni bila v zadostni meri prisotna, da bi jim omogočila lažje razumevanje in usvajanje znanja. Vseeno pa je ob tem dobro premisliti, kje so omejitve te metode, kadar jo uporabljamo na daljavo prek videokonferenc. Tomić (v Valenčič Zuljan in Kalin, 2020) opozarja na temeljno pomanjkljivost metode razlage, ker je enosmerna in ustreza le nekaterim skupinam učencev, ter da je težko neposredno preverjati razumevanje razlage in še težje prilagoditi vsem individualnim razlikam predznanja učencev, kar lahko pripelje do pasivnosti učenca. To še posebno velja za videokonference, ki trajajo dlje časa in pri katerih se poslušalci lahko brez večjih težav izklopijo tako od poslušanja kot tudi vidno in fizično. Veliko učencev videokamere sploh ni imelo. Pomembno se nam zdi, da so učitelji izkoristili videokonferenco tudi za to, da so učence spodbujali k pogovoru o učni vsebini, še posebno če so potekali v obliki diskusij in so imeli učenci priložnost postavljati drug drugemu in učitelju vprašanja ter nanje odgovarjati. Čas izobraževanja na daljavo odpira priložnosti za izvajanje spletne diskusije (tako sinhrono kot asinhrono), ki ob predpostavki podpore učencev in potrebe spretnosti učitelja/moderatorja razprave razvija kritično mišljenje in skupno reševanje problemov. Avtorici opozarjata (prav tam) tudi na dejstvo, da je za kakovostno spletno diskusijo in višjo stopnjo sodelovanja eden bistvenih dejavnikov stalna povratna informacija učitelja in njegova vključenost v diskusijo.

Učenci so bili v času izobraževanja na daljavo redko vključeni v aktivnosti sodelovalnega učenja.

Pri pouku na daljavo so učenci najpogosteje reševali naloge v delovnih zvezkih ali učne liste. S starostjo učencev, ki so sodelovali v raziskavi, se je uporaba delovnih zvezkov sicer zmanjšala, vendar je bila tudi pri srednješolcih to druga najpogostejša vrsta zadolžitev, ki so jih opravljali pri pouku na daljavo.

Zanimivo je, da med odgovori učencev na vprašanje, kako pogosto jih je učitelj na videokonferencah spremljal, ko so reševali naloge, ali pri odgovoru na vprašanje, kako pogosto jim je učitelj na videokonferencah razložil učno vsebino, ni večje razlike v povezavi z različnim učnim uspehom.

Razlika je le pri vprašanju, kako pogosto so na videokonferencah delali v paru ali skupini na daljavo. Pogostost odgovora, da so delali v paru ali skupini na videokonferencah, upada z višjim učnim uspehom, tako da so najpogosteje odgovarjali, da so delali z drugimi na videokonferencah, učenci, ki so imeli nezadostno ali zadostno oceno, in najmanj pogosto učenci z odlično oceno iz matematike. Če pogledamo te odgovore v povezavi z odgovori na vprašanje, kako pogosto so naloge v času izobraževanja na daljavo zahtevale od učencev delo v paru ali skupini, pri katerem je skoraj 70 % učencev presodilo, da so *delali parih ali skupinah občutno manj in manj kot pri pouku v razredu*. Ta odgovor učencev smo še bolj podrobno pogledali pri odgovorih učencev 4. in 5. razreda v primerjavi z odgovori učencev 6. in 7. razreda. Da so **delali v parih in skupinah**, je odgovorilo več učencev 4. in 5. razreda kot učencev 6. in 7. razreda. Tudi pri odgovorih na vprašanja o **spremljanju reševanja nalog** prek videokonferenc, odgovorih, da jim pogosto **učitelj pokaže primer ali razloži učno vsebino**, so pritrilni odgovori učencev 4. in 5. razreda pogostejši kot odgovori učencev 6. in 7. razreda. *Višji kot je razred, manj učencev je odgovarjalo, da so te aktivnosti potekale prek videokonferenc.*

Delo v paru in skupinah kot sodelovalno učenje je očitno še vedno precejšen izziv za učitelje tako v razredu kot tudi na daljavo. *Sodelovalno učenje se pogosto v literaturi navaja kot sredstvo za poudarjanje veččin mišljenja in spodbujanje višjih ravni učenja, pa tudi kot alternativa za razvrščanje učencev v skupine po sposobnostih, odpravljanje vrzeli v znanju, izobraževanje za posebne potrebe, za izboljševanje odnosov med rasami ali tudi kot način priprave učencev za vedno bolj sodelovalen svet dela. »Metoda sodelovalnega učenja je med najbolj evalviranimi alternativami tradicionalnega poučevanja, ki so danes v uporabi. Sodelovalno učenje skoraj vedno izboljša afektivne cilje.« (Dumont idr., 2013, str. 157)*

Manj kot tretjina učencev je odgovarjalo, da so bili v stiku z učiteljem ali razrednikom enkrat na teden, malo manj kot tretjina pa, da so bili v stiku z učiteljem dvakrat na teden. Eden izmed temeljnih vidikov šolskega vzdušja so odnosi med učenci in učitelji, kar potrjujejo številne raziskave, da šolsko vzdušje vpliva na učne dosežke učencev in na dobro počutje, osebni in socialni razvoj ter učinkovitost šolanja nasploh (TALIS, 2009, str. 123). Raziskava poučevanja in učenja TALIS 2009 je pokazala, da slovenski učitelji v povprečju posvetijo poučevanju 83 % časa, razredno vzdušje pa je pozitivno in višje od povprečja TALIS, kar kaže na ugodno okolje za poučevanje in učenje, hkrati pa se je pokazalo, da so slovenski učiteji enotno poročali o odnosih z učenci, ki so nižji od povprečja TALIS. Na tem področju je še precej izzivov za učitelje, saj se srečujejo z raznolikostjo učencev v oddelku in še posebno z značilnostmi posameznih učencev pri

Ustvarjanje pogojev za sodelovalno učenje je eden pomembnejših izzivov za učitelje pri izobraževanju na daljavo v prihodnosti.

inkluziji in je izbor ter kombinacija učnih metod ena izmed pomembnih pogojev za diferenciacijo in individualizacijo. Samo z digitalnimi viri ni mogoče spodbujati miselne dejavnosti, saj s tem ni mogoče nadomestiti uporabe jezika, s katerim ne prenašamo samo informacij, ampak tudi mislimo, reflektiramo. Trajnejše znanje nastaja predvsem v (kakovostnem) pogovoru, pri katerem učitelj pozorno posluša, se odziva in vključuje učence v razmišljanje, izmenjavo in nadgradnjo idej. Učiteljeva povratna informacija in stik z učencem omogočata izvajanje intelektualno izzivalnega pouka, pri katerem mora učitelj učencem dajati smernice glede kakovosti učenja (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020; Marentič Požarnik, 2012; Hattie, 2018).

Katera izmed prevladujočih oblik izobraževanja je uspešnejša, je odvisno od učinka na učenje. Bistvo pri izbiri načina učenja na daljavo je, da mora učitelj premišljevati o metodah z najmočnejšim učinkom za učenje pri njegovih učencih. Glavno sporočilo, pravi Hattie (2018), ni v določanju metod poučevanja, temveč v tem, da morajo učitelji ovrednotiti učinek metod, ki jih izberejo, ker če učenci ne napredujejo s pomočjo ene metode, je treba poiskati drugo in ovrednotiti tudi njen učinek. Ker je veliko učencev doživljalo kot težavo, da niso dobili sproti odgovora, kako so uspešno opravili naloge, ker so v večini odgovarjali, da so pogrešali sodelovanje z drugimi sošolci, in ne nazadnje, da so pogrešali sodelovanje s sošolci ob dejstvu, da so naloge, ki so jih dobivali, v manjši meri zahtevale sodelovanje vrstnikov, je treba vključiti različne strategije učenja in poučevanja na daljavo, usmerjene z metodami aktivnega učenja (Bregar, Zgamažster, Radovan, 2020).

Povratne informacije so najpogostejša značilnost uspešnega poučevanja in učenja; Hattie (2018) navaja, da so dobre povratne informacije med desetimi najmočnejšimi učinki na učenčeve učne dosežke.

Tehnologija omogoča izdelavo najrazličnejših iger, uporabo virtualnih laboratorijev, virtualne ter nadgrajene resničnosti in mobilnega učenja kot oblik storilnostnih aktivnosti. Te dajejo udeležencu nazorno informacijo o vedenju nekega pojava ali osebe v različnih okoliščinah, to pa pripomore, da udeleženec pridobljeno znanje ali zmožnosti učinkoviteje prenaša v prakso. Različne diskusijske forume, spletne dnevnike in druge oblike virtualnega komuniciranja lahko uvrstimo med povezovalne aktivnosti. Sodobna tehnologija ima pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju povratnih informacij o pravilnosti opravljenih aktivnosti. Povratne informacije lahko podajamo različno.

Kaj lahko stori učitelj?

- Uporablja strategije formativnega spremljanja (primeri v teoretičnem uvodu, poglavje 4.1.4).
- Z zanimivimi problemskimi vprašanji, ki terjajo aktivnost učenca na višjih taksonomskih ravneh (primerjanje, razvrščanje, sklepanje, interpretiranje,

argumentiranje, vrednotenje, napovedovanje itd.),¹²⁰ obenem pa zapis rezultatov miselne dejavnosti, učitelj vzdržuje učenčevo aktivnost in ga spodbuja v poglobljeno razumevanje učne vsebine, razvoj veščin kritičnega mišljenja ter razvoj veščine sporazumevanja oz. izražanja.

- Delo učencev čim bolj diferencira in individualizira:
 - učne dejavnosti, kadar je to mogoče, oblikuje tako, da jih učenci lahko navežejo na lastne interese, kar deluje motivacijsko;
 - učne situacije so načrtovane na način, da se učencem omogoči povezovanje in sodelovanje s sošolci, kjer v procesu učenja in reševanja skupnih problemov sodelujejo vsi, v različnih vlogah, v katerih se lahko tudi izmenjujejo;
 - za učence z različnimi zmožnostmi oblikuje različne poti do istega učnega cilja.

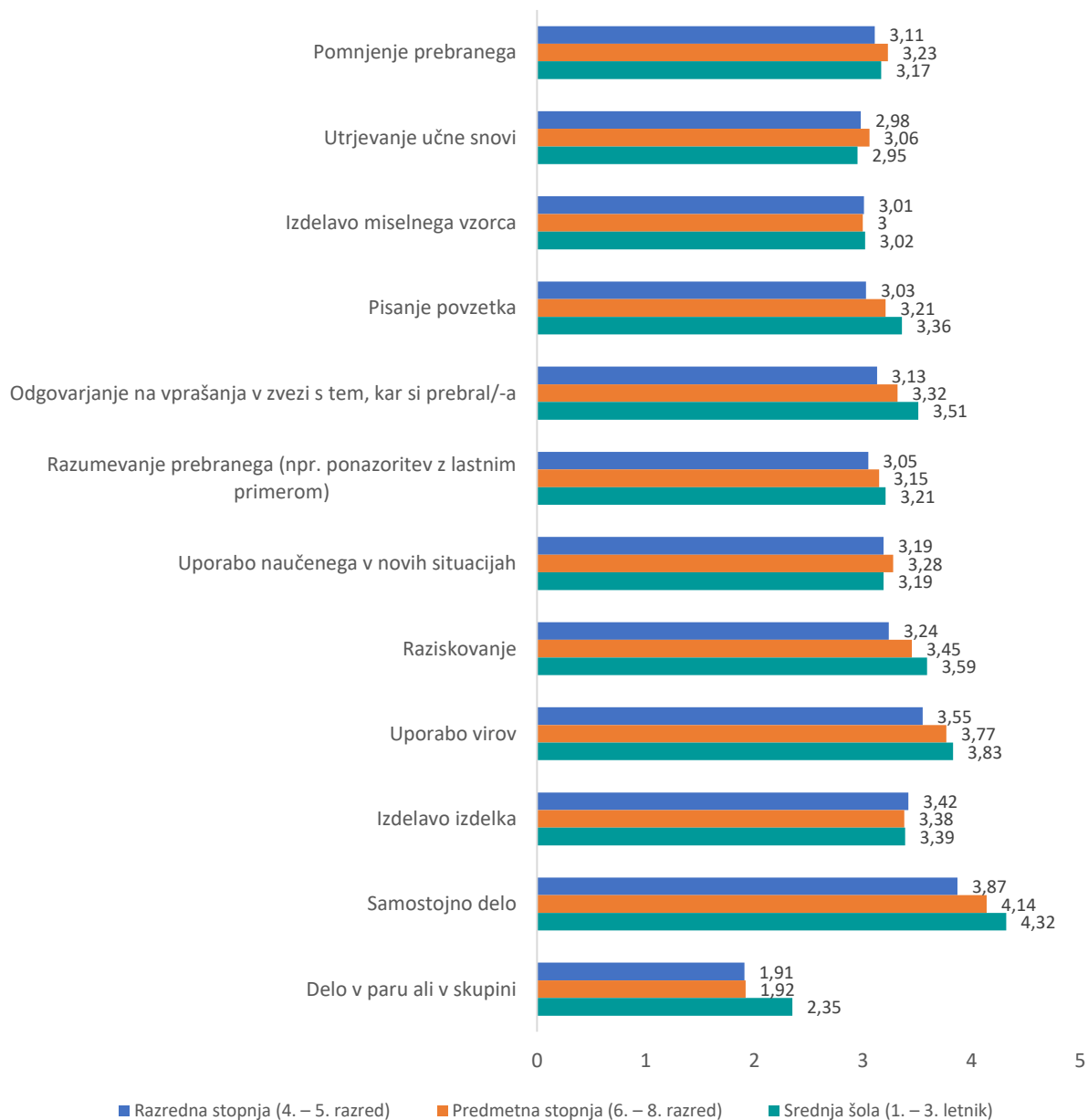
5.2.3 Miselni izzivi in naloge

Dejavnosti ter naloge in z njimi povezane miselne izzive, s katerimi so se učenke in učenci srečevali 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** so od njih najpogosteje zahtevale naloge in dejavnosti, ki so jih opravljali na daljavo, v primerjavi s poukom v razredu (graf 5.2.3.1).

¹²⁰ Kako večje oblikovati naloge in dejavnosti na višjih taksonomskih ravneh, glejte v Rutar Ilc (2003), kako oblikovati naloge za spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja in argumentiranja pa v Kompare in Rupnik Vec (2016), Rupnik Vec, Mikeln, Gros in Drnovšek (2018), Rupnik Vec (ur.) (2018), Rupnik Vec in Kompare (2006).

Naslednja vprašanja se nanašajo na naloge oz. dejavnosti, ki jih moraš opraviti v času izvajanja izobraževanja na daljavo. Oceni, kako pogosto te naloge od tebe zahtevajo:



Graf 5.2.3.1: Prikaz pogostosti izbranih miselnih izzivov in oblik dela pri opravljenih nalogah in dejavnostih v času izobraževanja na daljavo (tabela 5.2.3.1 v prilogi)

Povprečni dosežki učencev na petstopenjski lestvici (1 – občutno manj kot pri pouku v razredu, 2 – manj kot pri pouku v razredu, 3 – enako kot pri pouku v razredu, 4 – več kot pri pouku v razredu, 5 – občutno več kot pri pouku v razredu) presoje pogostosti miselnih izzivov in oblik dela pri opravljenih nalogah in dejavnostih na daljavo v primerjavi s poukom v razredu kažejo, da so naloge oz. dejavnosti od učencev *vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj* pri izobraževanju na daljavo pogostejše oziroma

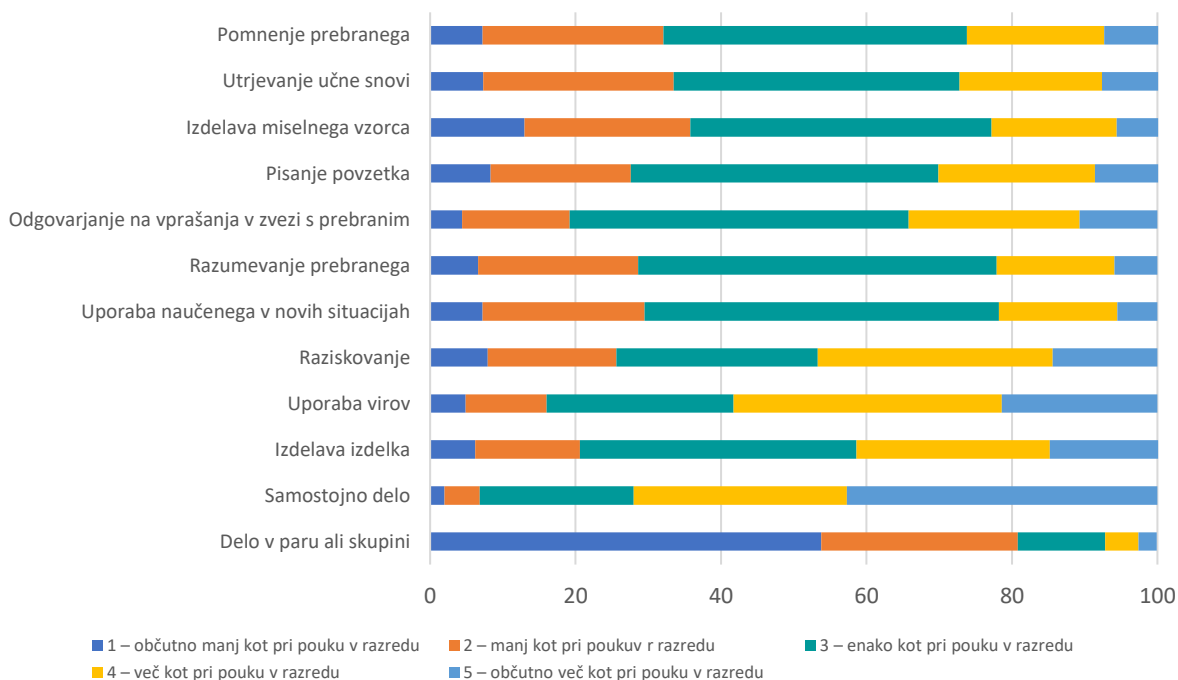
občutno pogosteje kot v razredu terjale samostojno delo in redkeje delo v paru ali skupini.

Učenci vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj v povprečju ocenjujejo tudi, da so naloge in dejavnosti bolj ali manj enako kot v razredu od njih zahtevale pomnjenje prebranega, utrjevanje učne snovi, pisanje povzetka, razumevanje prebranega in uporabo naučenega v novih situacijah. Pogosteje oziroma nekoliko pogosteje kot v razredu so učenci pri izobraževanju na daljavo uporabljali vire, raziskovali, izdelovali izdelke in odgovarjali na vprašanja v zvezi s prebranim. Nekoliko redkeje so izdelovali miselne vzorce (graf 5.2.3.1).

Frekvenčna porazdelitev odgovorov (graf 5.2.3.1a) je pokazala, da je delež učencev, ki so označili, da so naloge od njih »4 – več kot pri pouku« in »5 – občutno več kot pri pouku« kot pa »2 – manj kot pri pouku« in »1 – občutno manj kot pri pouku«, večji pri nalogah, ki so od njih zahtevale pisanje povzetka, odgovarjanje na vprašanja v zvezi s prebranim, raziskovanje, uporabo virov, izdelavo izdelkov ter samostojno delo.

Frekvenčna porazdelitev je pokazala tudi, da je delež učencev, ki so označili, da so naloge od njih »manj kot pri pouku« in »občutno manj kot pri pouku« kot pa »več kot pri pouku« in »občutno več kot pri pouku«, večji pri nalogah, ki so od njih zahtevale pomnjenje prebranega, utrjevanje učne snovi, izdelavo miselnega vzorca, razumevanje prebranega, uporabo naučenega v novih situacijah in delo v paru ali skupini.

Oceni, kako pogosto te naloge od tebe zahtevajo:



Graf 5.2.3.1a: Prikaz frekvenčne porazdelitve izbranih miselnih izzivov in oblik dela pri opravljenih nalogah in dejavnostih v času izobraževanja na daljavo

Podrobnejši vpogled v odgovore posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobij pokaže, da so učenci *razredne stopnje* pogosteje kot v razredu uporabljali vire, izdelovali izdelek in samostojno delali. Redkeje kot v razredu so delali v paru ali skupini. Vse druge dejavnosti so potekale bolj ali manj enako pogosto kot v razredu.

Učenci *predmetne stopnje* so pogosteje kot v razredu raziskovali, uporabljali vire, izdelovali izdelek, odgovarjali na vprašanja v zvezi s prebranim ter samostojno delali. Redkeje kot v razredu so delali v paru ali skupini. Vse druge dejavnosti so potekale bolj ali manj enako pogosto kot v razredu.

Srednješolci so pogosteje kot v razredu raziskovali, uporabljali vire, izdelovali izdelek, odgovarjali na vprašanja v zvezi s prebranim, pisali povzetek ter samostojno delali. Redkeje kot v razredu so izdelovali miselni vzorec ter delali v paru ali skupini. Vse druge dejavnosti so potekale bolj ali manj enako pogosto kot v razredu.

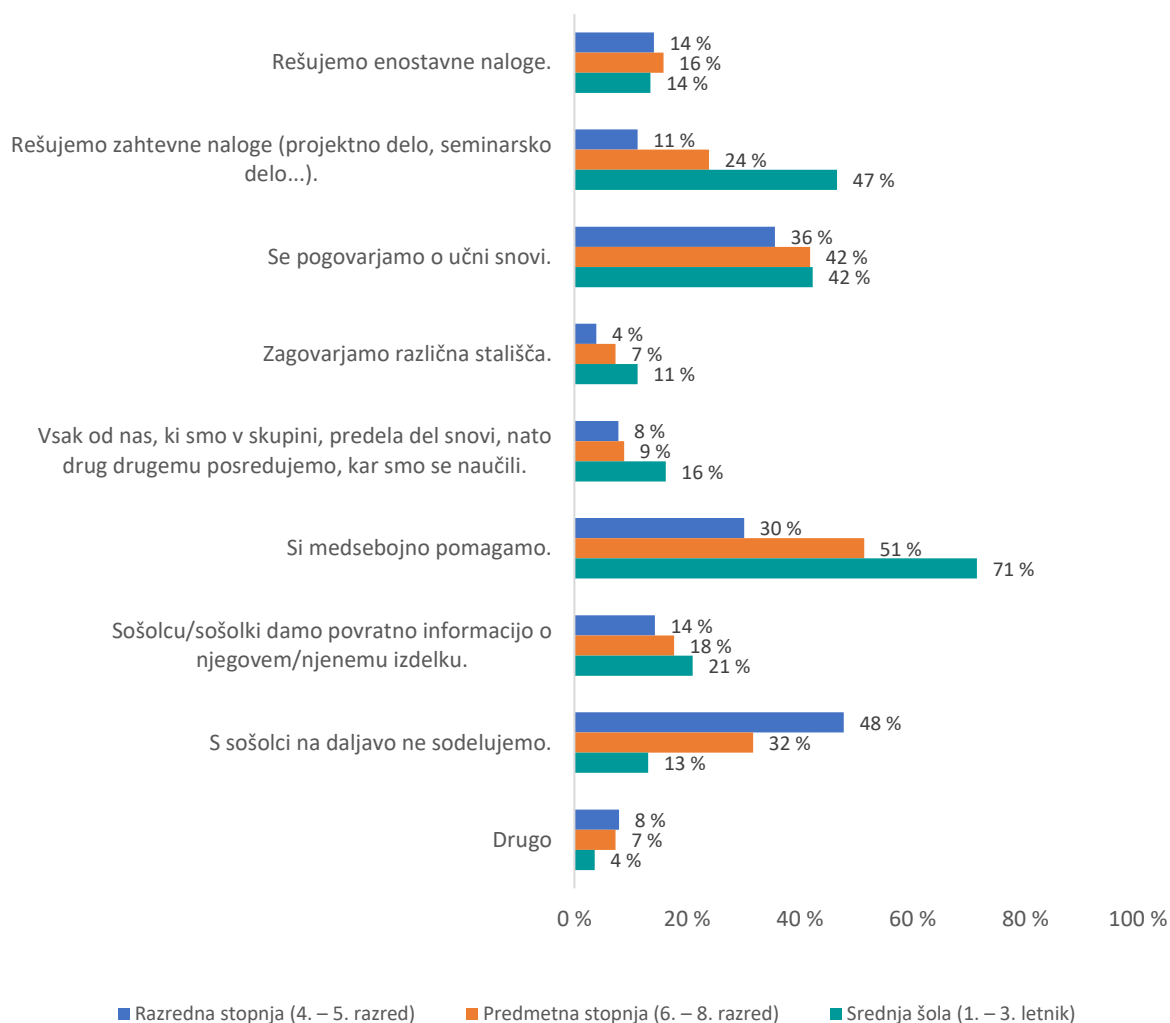
Primerjava učencev vseh treh izobraževalnih obdobij je pokazala, da po vertikali narašča delež nalog, ki so od učencev zahtevale samostojno delo, uporabo virov, raziskovanje, razumevanje prebranega, odgovarjanje na vprašanja v zvezi s prebranim in pisanje povzetka. Po vertikali pa pada delež dejavnosti, ki so od učencev zahtevale izdelavo izdelka ter izdelavo miselnega vzorca.

Primerjava rezultatov glede na uspeh pri matematiki je pokazala, da so učenci s slabšim učnim uspehom nekoliko redkeje na daljavo samostojno delali, kot delajo v razredu (3,96 z oceno nezadostno in zadostno, 4,16 z oceno odlično), pogosteje pa so delali v paru (2,05 z oceno zadostno in nezadostno, 1,6 z oceno odlično). Učenci s slabšim učnim uspehom so tudi nekoliko redkeje raziskovali, uporabljali vire in izdelovali izdelek (tabela 5.2.3.1b v prilogi).

Primerjava rezultatov po spolu je pokazala, da so dekleta v primerjavi s fanti za večino navedenih dejavnosti pogosteje ocenila, da jih nekoliko pogosteje kot v razredu opravljajo na daljavo. Pri tem je treba opozoriti, da vse razlike niso statistično pomembne (tabela 5.2.3.1.c v prilogi).

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

Kadar s sošolci sodeluješ na daljavo, kaj najpogosteje počnete?



Graf 5.2.3.2: Prikaz dejavnosti, ki jih učenci najpogosteje opravljajo, kadar sodelujejo na daljavo

Večina učencev (68 %) vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj je sodelovala s sošolci na daljavo. Opazen je trend povečevanja deleža učencev, ki na daljavo sodelujejo, glede na njihovo starost.

Učenci *razredne stopnje* so najpogosteje pri sodelovanju s sošolci izpostavili medsebojno pomoč in pogovor o učni snovi. Dobra desetina učencev je sodelovala, kadar so reševali enostavne ali zahtevne naloge – projektne in seminarske naloge – in kadar je šlo za povratne informacije sošolcu. Manj kot desetina učencev je ocenila, da so sodelovali, kadar so zagovarjali različna stališča in izmenjevali predelano in naučeno snov.

Tudi odgovori *predmetne stopnje* kažejo, da je manj kot desetina učencev ocenilo, da so sodelovali, kadar so med sodelovanjem zagovarjali različna stališča in izmenjevali predelano in naučeno snov. Dobra desetina učencev je sodelovala, kadar rešujejo enostavne naloge in kadar gre za

povratne informacije sošolcu. V primerjavi z učenci razredne stopnje je 13 % več učencev predmetne stopnje sodelovalo, ko so reševali zahtevne naloge. Pogosteje kot učenci razredne stopnje so izpostavili tudi medsebojno pomoč (za 21 %) in pogovor o učni snovi (za 6 %).

Srednješolci so najmanj pogosto sodelovali, kadar so reševali enostavne naloge, zagovarjali različna stališča in izmenjevali predelano in naučeno snov. Manj kot četrtnina jih omenja, da sodelujejo, kadar si dajejo povratne informacije. Nekoliko manj kot polovica učencev pri sodelovanju rešuje zahtevne naloge in se pogovarja o učni snovi. Skoraj tri četrtnine srednješolcev je sodelovalo, kadar so si medsebojno pomagali. 23% več srednješolcev kot učencev predmetne stopnje je sodelovalo, ko so reševali zahtevne naloge, 20 % več so si medsebojno pomagali.

V povprečju so učenci *vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj* najpogosteje sodelovali, ko so se pogovarjali o učni snovi (40 %) in si medsebojno pomagali (50 %). V povprečju so redko sodelovali, kadar so reševali enostavne naloge (15 %), zagovarjali različna stališča (7 %), si izmenjevali predelano in naučeno snov (10 %) in si dajali povratne informacije (17 %).

Omenjeni trend povečevanja deleža učencev, ki na daljavo sodelujejo, s starostjo učencev, se najbolj kaže pri medsebojni pomoči in reševanju zahtevnih nalog.

Primerjava rezultatov med dekleti in fanti je pokazala, da so dekleta v povprečju pogosteje kot fantje sodelovala tako, da so reševala zahtevne naloge (fantje 22 %, dekleta 29 %), se pogovarjala o učni snovi (fantje 37 %, dekleta 44 %), si dajala povratno informacijo (fantje 15 %, dekleta 20 %) ter si medsebojno pomagala (fantje 44 %, dekleta 56 %). Dekleta so pogosteje kot fantje označila, da so na daljavo medsebojno sodelovala (fantje 63 %, dekleta 73 %) (tabela 5.2.3.2a v prilogi). Primerjava rezultatov glede na uspeh pri matematiki kaže, da so pri večini navedenih dejavnosti pogosteje na daljavo sodelovali učenci, ki imajo pri matematiki slabši učni uspeh (tabela 5.2.3.2b v prilogi).

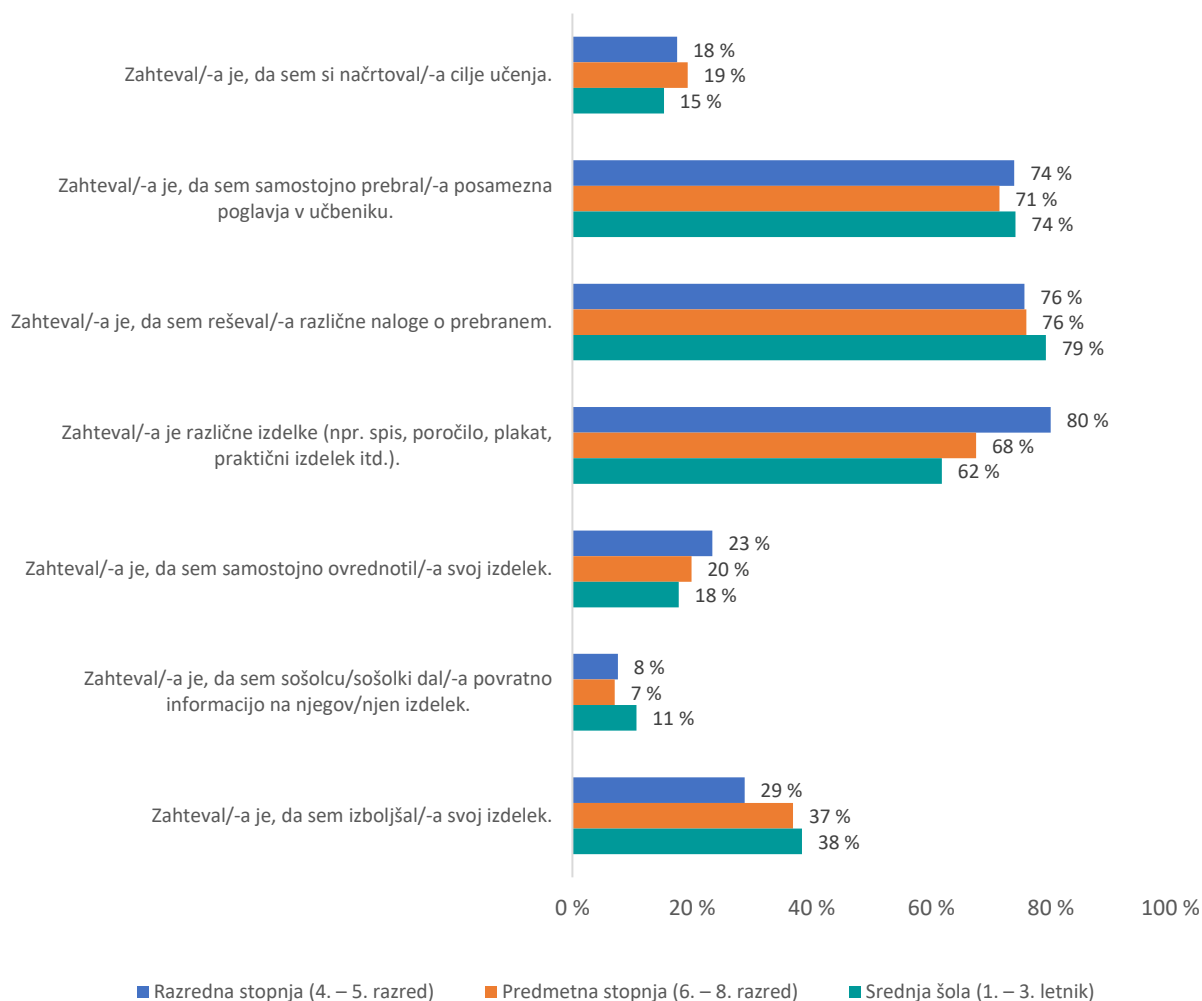
Učenci so lahko med ponujenimi odgovori zapisali tudi odgovor »drugo«. Med odgovori se največkrat pojavlja medsebojna pomoč, v smislu pomagamo si in si razložimo, če česa ne znamo, in dejavnosti, vezane na skupno reševanje in preverjanje nalog, ki je le redko zapisano kot dejavnost, ki bi jo organiziral učitelj. V nekaj odgovorih učenci omenjajo razredno uro in občasno tudi dejavnosti, ki niso vezane na šolsko delo. Pogovarjali so se o vsakodnevnih stvareh, o počutju, se tudi zabavali in igrali spletne igre.

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

Učenci so najpogosteje sodelovali tako, da so se pogovarjali o učni snovi in si medsebojno pomagali, pogosto tako, da so si razložili, česar niso znali.

S starostjo učencev se je povečeval delež učencev, ki so s sošolci sodelovali na daljavo.

Katere od naštetih dejavnosti je učitelj/-ica od tebe zahteval/-a pri pouku na daljavo?



Graf 5.2.3.3: Odgovori učencev na treh stopnjah izobraževanja na vprašanje, katere od naštetih dejavnosti so učitelji od njih zahtevali v času izobraževanja na daljavo

Učenci *razredne stopnje* so ocenili, da je približno tri četrtine učiteljev od njih zahtevalo razne izdelke, kot so spis, poročilo, plakat, reševanje nalog ob prebranem in samostojno prebiranje učbenika. Manj kot desetina učencev je sošolcu dalo povratno informacijo o izdelku, manj kot četrtina učencev je načrtovalo cilje učenja in samostojno vrednotilo svoj izdelek. Približno tretjina učencev je lahko svoj izdelek izboljšalo.

Podobno kot pri učencih razredne stopnje je tudi približno tri četrtine učencev *predmetne stopnje* najpogosteje samostojno prebralo učbenik ter reševalo različne naloge o prebranem. V nekoliko manjšem obsegu so izdelovali različne izdelke. Manj kot desetina učencev je podajalo sošolcu povratno informacijo o njegovem izdelku. Manj kot četrtina učencev je načrtovalo cilje učenja in samostojno vrednotilo izdelek. Nekoliko večji delež učencev, pa še vedno manj kot polovica, je na zahtevo učiteljice izboljšalo svoj izdelek.

Tudi *srednješolci* so najpogosteje samostojno prebirali učbenik ter reševali različne naloge o prebranem. Nekoliko manj kot tri četrtine srednješolcev je izdelovalo različne izdelke. Tudi srednješolci so tako kot osnovnošolci najmanj pogosto dajali sošolcu povratno informacijo o njegovem izdelku in prav tako kot pri osnovnošolcih je manj kot četrtina učencev načrtovalo cilje učenja ter samostojno vrednotilo izdelek. Podobno kot pri osnovnošolcih je manj kot polovica srednješolcev na zahtevo učiteljice izboljšalo svoj izdelek.

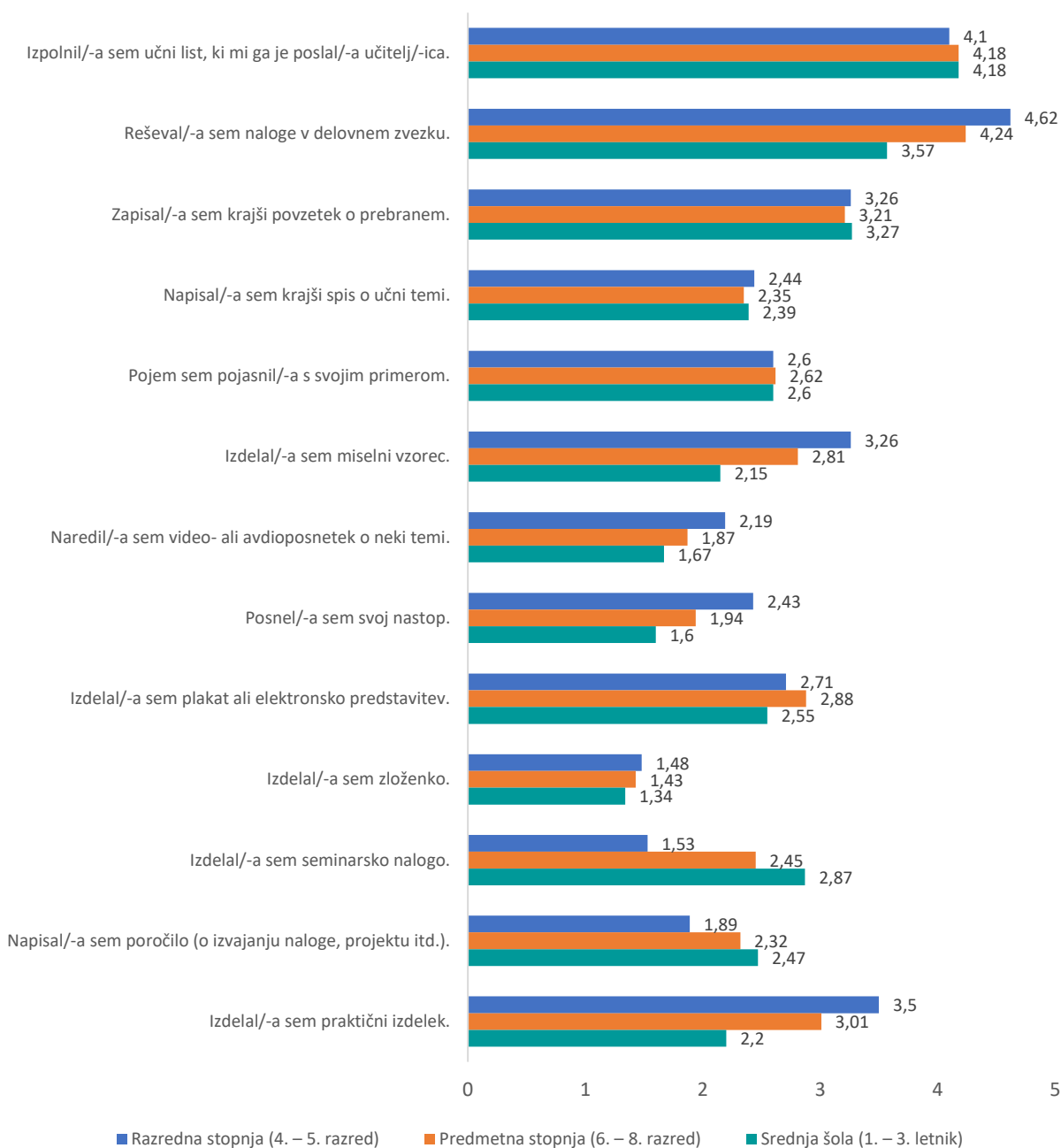
Če upoštevamo vse učence, ki so sodelovali v raziskavi, ugotovimo, da so najpogosteje samostojno prebirali učbenik (73 %), reševali različne naloge o prebranem (77 %) in izdelovali različne izdelke, kot so npr. spis, poročilo, plakat ali praktični izdelek (70 %) (tabela 5.2.3.3 v prilogi).

Primerjava osnovnošolcev in srednješolcev kaže, da se s prehodom v višja vzgojno-izobraževalna obdobja zmanjšujeta delež učencev, ki so pri pouku morali izdelati različne izdelke, ter delež učencev, ki so morali samostojno ovrednotiti izdelek. Povečuje se delež učencev, ki so na zahtevo učiteljice izboljšali svoj izdelek.

V povprečju je več učencev s slabšim učnim uspehom ocenilo, da so učitelji od njih zahtevali, da si načrtujejo cilje učenja in izboljšajo svoj izdelek, druge navedene dejavnosti so učitelji pogosteje zahtevali od učencev z boljšim učnim uspehom. Med fanti in dekleti ni bistvene razlike glede dejavnosti, ki so jih od njih zahtevali učitelji (tabela 5.2.3.3a v prilogi).

V nadaljevanju nas je zanimalo, **kaj so naloge, ki so jih reševali na daljavo, zahtevale od učencev** (graf 5.2.3.4).

Kaj so od tebe zahtevale naloge, ki si jih reševal/-a na daljavo?



Graf 5.2.3.4: Povprečne ocene pogostosti opravljanja različnih učnih dejavnosti v času izobraževanja na daljavo učencev na različnih stopnjah izobraževanja (tabela 5.2.3.4 v prilogi)

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 celotnega vzorca najpogosteje izpolnjevali učne liste in reševali naloge v delovnem zvezku, pogosto so zapisali tudi povzetek o prebranem in izdelali praktični izdelek. V povprečju niso skoraj nikoli izdelovali zloženke, redko so naredili video posnetek ali posneli svoj nastop, pisali poročila o izvajanju naloge ter izdelovali seminarsko nalogo.

Včasih so napisali spis, pojasnili pojem s svojim primerom, izdelali plakat ali elektronsko predstavitev ter miselni vzorec.

Učenci *razredne stopnje* so najpogosteje izpolnjevali učni list, reševali naloge v delovnem zvezku ter izdelovali praktični izdelek. Manj pogosto so zapisali krajši povzetek o prebranem in izdelali miselni vzorec. Včasih so napisali krajši spis, pojasnili pojem s svojim primerom, izdelali plakat ali predstavitev, pojasnjevali pojem s svojim primerom in posneli svoj nastop. Redko so naredili video, napisali poročilo ter izdelali seminarsko nalogo in zloženko.

Učenci *predmetne stopnje* so podobno kot njihovi vrstniki na razredni stopnji najpogosteje izpolnjevali učni list in reševali naloge v delovnem zvezku. Manj pogosto so zapisali krajši povzetek o prebranem, izdelali miselni vzorec, plakat ali elektronsko predstavitev in praktični izdelek. Včasih so napisali krajši spis, pojasnili pojem s svojim primerom, izdelali seminarsko nalogo in napisali poročilo. Redko so naredili video, posneli nastop in izdelali zloženko.

Srednješolci so najpogosteje izpolnjevali učne liste. Manj pogosto so reševali naloge v delovnem zvezku, zapisali krajši povzetek o prebranem in izdelali seminarsko nalogo. Včasih so napisali krajši spis, pojasnjevali s svojim primerom, izdelali plakat ali predstavitev in zapisali poročilo o prebranem. Redko so izdelali miselni vzorec, naredili video in posneli svoj nastop, izdelali zloženko in praktični izdelek.

Glede na vrsto nalog, ki so jih učenci opravljali na daljavo, se s prehodom po vertikali navzgor kaže trend zmanjševanja deleža nalog, ki so od učencev zahtevale reševanje v delovnem zvezku, izdelavo miselnega vzorca, videa ali zvočnega posnetka, posnetka nastopa in izdelavo praktičnega izdelka. Hkrati se kaže trend povečevanja deleža nalog, ki so od učencev zahtevale izdelavo seminarske naloge in poročila o izvajanju naloge, projekta itd. Pri drugih nalogah se delež učencev, ki so presojali, kaj so določene naloge od njih zahtevale, po vertikali ne spreminja bistveno.

Primerjava med fanti in dekleti je pokazala, da je nekoliko več deklet ocenilo, da so na daljavo izpolnjevale učni list in izdelale seminarsko nalogo. Več fantov je izdelalo zloženko in naredilo video ali avdio posnetek o neki temi (tabela 5.2.3.4a v prilogi). Primerjava rezultatov glede na učni uspeh kaže, da učenci s slabšim učnim uspehom pri matematiki pogosteje kot učenci z boljšim uspehom zapisali krajši spis, izdelali zloženko, seminarsko nalogo in napisali poročilo. Učenci z boljšim uspehom so pogosteje reševali naloge v delovnem zvezku, izdelali miselni vzorec, posneli svoj nastop in izdelali praktični izdelek (tabela 5.2.3.4b v prilogi).

Poleg predvidenih odgovorov so lahko učenci zapisali, kaj so naloge, ki so jih reševali na daljavo, zahtevale od njih, tudi pod »drugo«. V zapisih so učenci pogosto nekoliko drugače ubesedili že ponujene odgovore. Najdemo pa tudi zapise, da so naloge od njih zahtevale opravljanje

Izobraževanje na daljavo je od mlajših učencev pogosteje zahtevalo reševanje nalog v delovnem zvezku, izdelavo miselnih vzorcev in praktičnih izdelkov, od starejših učencev oziroma dijakov pa pogosteje izdelavo seminarske naloge in poročila.

športnih dejavnosti, izvajanje eksperimenta, kuhanje, izdelavo določevalnega ključa, herbarija, družabne igre, makete in dnevnika učenja. Učenci so imeli za nalogo tudi prebiranje različnih besedil, prepis besedila in ogled filma. Nekateri zapisi učencev še posebej izstopajo:

»Če nisem razumel, sem učiteljici napisal sporočilo, in ona me je povabila na videokonferenco, da mi razloži snov.« *»Pogrešam šolo.«* *»Preveč dela nam dajo, več delamo, kot pa smo, ko smo bili v šoli.«* *»Vsi smo aktivni pri pouku na daljavo, ko smo pa v šoli, velikokrat kdo manjka.«*

Razprava

V tem sklopu nas je zanimalo, s katerimi dejavnostmi in nalogami ter z njimi povezanimi miselnimi izzivi so se srečevali učenci pri izobraževanju na daljavo. Učenci poročajo, da so v času pouka na daljavo učne naloge in dejavnosti od njih najpogosteje zahtevale **samostojno delo**. V zvezi z njim so starši (ZASSS, 2020), ki so izpolnjevali vprašalnik ZASSS za starše, po petih tednih pouka na daljavo ocenili, da je njihovim otrokom večinoma uspelo redno opraviti vse naloge, ki so jih pošiljali učitelji. O občutnem zmanjšanju skupinskih oblik dela oz. dela v paru in prevladovanju individualnega dela poročajo tudi učitelji (poglavje 5.1.4). Zelo velik delež učencev je v času izobraževanja na daljavo pogrešal sodelovanje s sošolci (poglavje 5.2.1), ki je nedvomno pogostejše, kadar učitelj organizira skupinsko delo ali delo v dvojicah. Prav zadnjemu bi veljalo pri načrtovanju učnih dejavnosti na daljavo nameniti večjo pozornost.

Med dejavnostmi, ki so jih učenci opravljali, izstopata **samostojno prebiranje učbenika** ter **reševanje nalog v zvezi s prebranim**. Postavlja se vprašanje kakovosti miselnih izzivov ob samostojno prebrani učni vsebini. Ti so lahko zgolj na ravni reprodukcije, če prevladuje zahteva po obnovi prebranega oz. identifikaciji tega, kar je v besedilu evidentno, ali pa izzovejo mišljenje na višjih ravneh, če terjajo sklepanje, primerjanje, razvrščanje elementov v samostojno oblikovane kategorije, povezovanje konceptov, abstrahiranje, odločanje, osmišljanje prebranega v kontekstu lastne izkušnje ali nadaljnje uporabe novih konceptov itd. (Marzano, 1988; Facione, 1990; Bloom, 1979; Marentič Požarnik in Plut-Pregelj, 2009). Dejavnost ima lahko izjemen potencial za razvoj učenčevega poglobljenega razumevanja ter razvoja kritičnega mišljenja, sploh če vsebuje tudi zahtevo po razlikovanju dejstev od mnenj, analizo predpostavk, analizo in vrednotenje argumentov ali oblikovanje lastnih itd. (Kompore in Rupnik Vec, 2016; Rupnik Vec in Kompore, 2006; Rupnik Vec, Mikeln, Gros in Drnovšek, 2018; Rupnik Vec (ur.), 2018). Učitelji so (poglavje 5.1.4) ocenili, da so naloge od učencev pogosteje zahtevale razumevanje kot pomnjenje prebranega. Obe dejavnosti, samostojno prebiranje učbenika in reševanje nalog v zvezi s prebranim, lahko povežemo z najpogostejšimi nalogami, ki so jih opravljali učenci, in sicer z **reševanjem učnih listov in nalog v delovnem zvezku**. Včasih so učenci o prebranem zapisali tudi **krajši povzetek**, za katerega so predvsem

Učne dejavnosti so v času pouka na daljavo od učencev večinoma zahtevale samostojno delo. Organiziranega skupinskega dela in dela v dvojicah je bilo manj, kar so učenci v času izobraževanja na daljavo pogrešali.

srednješolci ocenili, da ga pišejo nekoliko pogosteje kot pri pouku v razredu. Pisanje povzetkov o prebranem je zaželena kognitivna dejavnost, ki terja abstrahiranje in s tem omogoča učencu učenje razlikovanja bistvenega od nebistvenega (glej. npr. Marzano idr., 1988). S starostjo učencev, ki so sodelovali v raziskavi, se uporaba delovnih zvezkov sicer zmanjšuje, vendar je tudi pri srednješolcih to še vedno druga najpogostejša vrsta nalog, ki so jih opravljali pri pouku na daljavo. Učenci predmetne stopnje in srednješolci so ocenili, da so nekoliko pogosteje kot v razredu **odgovarjali na vprašanja v zvezi s prebranim**. Tudi ta informacija pomeni pozitiven vidik poučevanja na daljavo, saj ima prav razvojni dialog oz. vprašanja sploh izjemen didaktični potencial za razvoj razumevanja in kritičnega mišljenja. Vprašanja, ki jih učitelj zastavlja učencem, so povezana s posameznimi ravnmi razmišljanja, kot smo omenili že zgoraj. Delimo jih na vprašanja nižje ravni, ki zahtevajo predvsem neposredno ali informativno razumevanje, in vprašanja višje ravni, ki so povezana z ustvarjalnim razmišljanjem. Vprašanja nižje ravni od učencev zahtevajo reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov ali dejstev. Pri tem je pomembno, da v razredu zastavljamo tudi vprašanja višje ravni (analiza, primerjanje, sintetiziranje), ki od učencev zahtevajo razumevanje s sklepanjem, uporabo ter kritično in ustvarjalno mišljenje (Marentič Požarnik in Plut-Pregelj, 2009; Rupnik Vec in Kompare, 2006; Lesničar, 2013). Iz odgovorov učencev lahko sklepamo, da v učiteljevih intervencijah pri izobraževanju na daljavo razmerje med zahtevo po reprodukciji in zahtevo po razumevanju ostaja enako kot pri poučevanju v živo, saj so učenci v povprečju ocenili, da pri izobraževanju na daljavo niso pogosteje kot v razredu izkazovali razumevanja prebranega in pomnjenja prebranega. Hkrati učenci tudi ne ocenjujejo, da bi pogosteje kot v razredu uporabljali naučeno v novih situacijah.

Pogosteje kot v razredu so dejavnosti od učencev zahtevale **izdelavo izdelka** (spisa, poročila, plakata ali praktičnega izdelka). Med izdelki, ki so jih učenci opravili pri delu na daljavo, na razredni stopnji prevladujejo praktični izdelki, na predmetni stopnji poleg praktičnega izdelka še izdelava plakata ali elektronske predstavitve ter miselnega vzorca in pri srednješolcih izdelava seminarske naloge.

Učenci so ocenili tudi, da so naloge in dejavnosti od njih pogosteje kot v razredu zahtevale **uporabo virov in raziskovanj**, ki sta pomembni veščini kritičnega mišljenja (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Veščina dela z viri spada med vseživljenjske veščine, ki jih učenci porabijo za uspešno učenje v času izobraževanja na vseh stopnjah in tudi na bodoči poklicni in življenjski poti. Delo z viri je tudi temelj navajanja učencev na raziskovanje, upoštevajoč posebnosti posameznih znanosti (Brodnik, 2018). Učenci, ki jih pripravljamo za jutrišnja delovna mesta, potrebujejo učna okolja, v katerih lahko raziskujejo resnične življenjske situacije in posledično tudi rešujejo probleme. Poučevanje mora omogočati učencem razvoj nujno potrebnih medijskih pismenosti, kritičnega mišljenja, systemskega mišljenja ter medosebne in samsousmerjevalne veščine, s katerimi bi znali voditi projekte ter bili sposobni poiskati vire in uporabljati orodja. Učenci morajo dobiti priložnosti, da razvijajo te zmožnosti v

Učenci so pri izobraževanju na daljavo pogosteje kot v razredu izdelovali različne izdelke ter raziskovali, naloge so od njih tudi pogosteje zahtevale uporabo virov. Obe veščini, ki so ju sicer pogosteje razvijali starejši učenci, pomembno prispevata k razvijanju kritičnega mišljenja.

kontekstu kompleksnih, smiselnih projektov, ki od njih zahtevajo stalno zavzetost, sodelovanje, raziskovanje, obvladovanje virov ter razvijanje zahtevne izvedbe ali izdelka (Barron in Darling-Hammond, 2013).

Za obe večini lahko iz raziskave ugotovimo, da so ju pogosteje razvijali starejši učenci, morda lahko to povežemo s pogostejšim izdelovanjem seminarske naloge, predstavitve ali plakata ter poročila pri učencih predmetne stopnje in srednješolcih. Izobraževanje na daljavo je zahtevalo od učencev drugačen pristop k učenju, prav tako so bile učne izkušnje, ki so jih zanje načrtovali učitelji, drugačne od tradicionalnih učnih izkušenj v razredu, ko gre v večji meri za prenos znanja od učitelja na učenca. Učenje je moralo postati aktivnejše, saj je moral imeti učenec nadzor nad tem, kaj se uči in kako. Means s sod. (2010) govori o treh vrstah učnih izkušenj, ki jih lahko podpremo s tehnologijo: podajanje učnih vsebin, aktivno učenje, pri katerem učenec pridobiva znanje s preiskovanjem simulacij, spletnih vaj in iger, ter interaktivno učenje, pri katerem učenec gradi znanje s preiskovanjem in sodelovalnim učenjem. Pri zadnji vrsti učnih izkušenj prevzame učitelj vlogi učečega se in spodbujevalca učnega procesa (Means s sod., 2010).

V primerjavi z drugimi navedenimi izdelki so naloge od učencev redko zahtevale **pripravo avdio ali video posnetka**. Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane nudi orodje za izboljšanje digitalnih kompetenc državljanov, tudi učencev. Izmed petih področij kompetenc se tretje področje dotika izdelovanja digitalnih vsebin. Pripravo avdio ali video posnetka lahko umestimo v to področje, ki ga opredeljuje osem ravni. Vsaka raven opredeljuje znanje, spretnosti in stališča ter dosežke v skladu z Bloomovo taksonomijo. Kadar priprava avdio in video posnetka zahteva samostojno opravilo, jo lahko uvrstimo v tretjo od osmih ravni doseganja kompetence. Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev (Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev, 2018) opredeljuje izdelovanje digitalnih vsebin tudi kot eno izmed dvaindvajsetih digitalnih kompetenc za izobraževalce. Uvršča jo v področje vodenja in podpore učencem pri pridobivanju digitalnih kompetenc. Na ravni vključevanja vpeljuje učitelj učne dejavnosti, ki spodbujajo učence k izdelovanju in izražanju z digitalnimi vsebinami. Vse kompetence se razvijajo na šestih ravneh (začetna raven, raven raziskovanja, vključevanja, strokovnosti, vodenja in najvišja raven pobudništva). V prihodnje bi veljalo večji poudarek nameniti razvoju digitalnih kompetenc izobraževalcev in s tem vplivati na razvijanje področja izdelovanja digitalnih vsebin na višjih ravneh tudi pri učencih.

Kot smo že ugotovili, so učne naloge in dejavnosti občutno manj kot v razredu od učencev zahtevale delo v paru ali skupini. Vendar je hkrati le slaba polovica učencev razredne stopnje, tretjina učencev predmetne stopnje in le dobrih 10 % srednješolcev ocenilo, da na daljavo ne sodelujejo s sošolci. Iz tega lahko sklepamo, da je sodelovanje učencev v veliki meri potekalo samoiniciativno in neformalno. Ko je prišlo do sodelovanja, to največkrat ni bilo povezano z zahtevami same naloge, pač pa je šlo za spontano medsebojno pomoč med sošolci. Izstopa visok delež

Izobraževanje na daljavo je zahtevalo od učencev drugačen pristop k učenju, prav tako so bile učne izkušnje, ki so jih zanje načrtovali učitelji, drugačne od tradicionalnih učnih izkušenj v razredu.

učencev razredne stopnje, ki s sošolci na daljavo sploh ne sodelujejo, še posebno v luči dejstva, da so prav odnosi z vrstniki pomemben vir pozitivnega afekta, pozitivnih občutkov in splošnega čustvenega blagostanja šolarjev (Schmidt, Dirk in Schmiedek, 2019). Z večanjem starosti učencev si učenci pri sodelovanju na daljavo pogosteje medsebojno pomagajo in rešujejo zahtevnejše naloge. Obenem pa ima takšno druženje tudi mentalnohigiensko oz. zaščitno funkcijo, zato bi ga bilo nujno načrtno in sistematično spodbujati (glej tudi poglavje 5.1.4 Strategije poučevanja). Pomen sodelovalnega učenja pri pouku na daljavo omenjajo tako naši kot tuji avtorji (npr. European Schoolnet, 2018; Peklaj, 2001). Tudi na evropski ravni sodelovalno učenje spodbujajo kot pomembno obliko učenja, ki učence postavlja v središče učnega procesa in jim omogoča, da znanje soustvarjajo sami in skupaj z drugimi; skupinska dinamika celoten učni proces dela bolj privlačen, učencem pa omogoča višjo raven angažiranosti in občutka nadzora nad učnim procesom (European Schoolnet, 2018). Means idr. (2010) poudarjajo, da je bila velikost učinka spletnega učenja večja tam, kjer 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. Tudi raziskava, ki so jo v zvezi s sodelovalnim učenjem pri izobraževanju na daljavo opravili v Avstraliji (Chandrasekaran, 2016), kaže, da sodelovalno učenje izboljšuje učne sposobnosti. Slavin izpostavlja, da kaže sodelovalno učenje v celoti ugodne rezultate, kar zadeva afektivne učne cilje. Ko pa govorimo o učnih rezultatih, so ti močno odvisni od dveh ključnih dejavnikov. Eden je prisotnost skupinskih ciljev, drugi pa je posameznikova odgovornost (uspeh skupine je odvisen od individualnega učenja vsakega člana) (Slavin, 2013).

Šibka petina učencev (18 %) je omenilo, da so pri sodelovanju na daljavo dajali povratno informacijo sošolcem, čeprav so pri eni kasnejših postavk vprašalnika ocenili, da v povprečju le 8 % učnih dejavnosti od njih zahteva dajanje povratnih informacij sošolcu na izdelek, ki so ga naredili. Iz primerjave obeh podatkov sklepamo, da je vrstniško sodelovanje v veliki meri potekalo neformalno. Vrstniško sodelovanje je zelo učinkovit način učenja (Peklaj, 2001). Če ga učitelj spretno vključuje v pouk, so vrstniške povratne informacije povsem naravna sestavina učenja drug od drugega (Holcar Brunauer idr., 2016). Poleg povratne informacije sta tudi načrtovanje ciljev učenja ter samovrednotenje pomembna elementa formativnega spremljanja, ki v sredino učnega procesa postavlja učenca, ga spodbuja k miselni aktivnosti in spodbuja samoregulacijsko učenje. Manj kot petina učencev je ocenilo, da so jih učitelji v času izobraževanja na daljavo usmerjali v načrtovanje ciljev učenja in samovrednotenje. Z načrtovanjem ciljev učenja učenca spodbujamo k razmisleku, kaj mora znati, razumeti in narediti, kaj se mora še naučiti in kako se bo najbolje učil. S skupnim oblikovanjem ciljev učenja se odgovornost za znanje prenese tudi na učence, učenci so bolj zavzeti za učenje in v doseganju ciljev (namenov učenja) vidijo osebni smisel (Holcar, 2016). Means s sod. (2010) ugotavlja, da je spletno učenje učinkovitejše, če ima učenec nadzor nad lastno interakcijo z medijem in če spodbujamo refleksijo učečega.

Čeprav je vrstniško sodelovanje učinkovit način učenja in so vrstniške povratne informacije naravna sestavina učenja drug od drugega, je manj kot desetina učnih dejavnosti zahtevala od učencev dajanje vrstniške povratne informacije na določeni izdelek.

Učenci lahko svoje dosežke kakovostno vrednotijo le, če vedo, kaj se bodo učili in zakaj (nameni učenja) ter kako bodo vedeli, da so uspešni (kriteriji uspešnosti) (Holcar, 2016). Učinkovito samovrednotenje in samouravnavanje lastnega učenja in dosežkov sta še toliko pomembnejša pri izobraževanju na daljavo, saj lahko tako učenec samostojno in učinkoviteje načrtuje in usmerja svoje učenje za doseganje učnih ciljev. Tudi v bodoče je treba poseben poudarek pri izobraževanju učiteljev nameniti razvijanju pedagoške prakse z vpeljevanjem strategij formativnega spremljanja in zagotavljanju ustreznih podpornih spletnih učnih okolij.

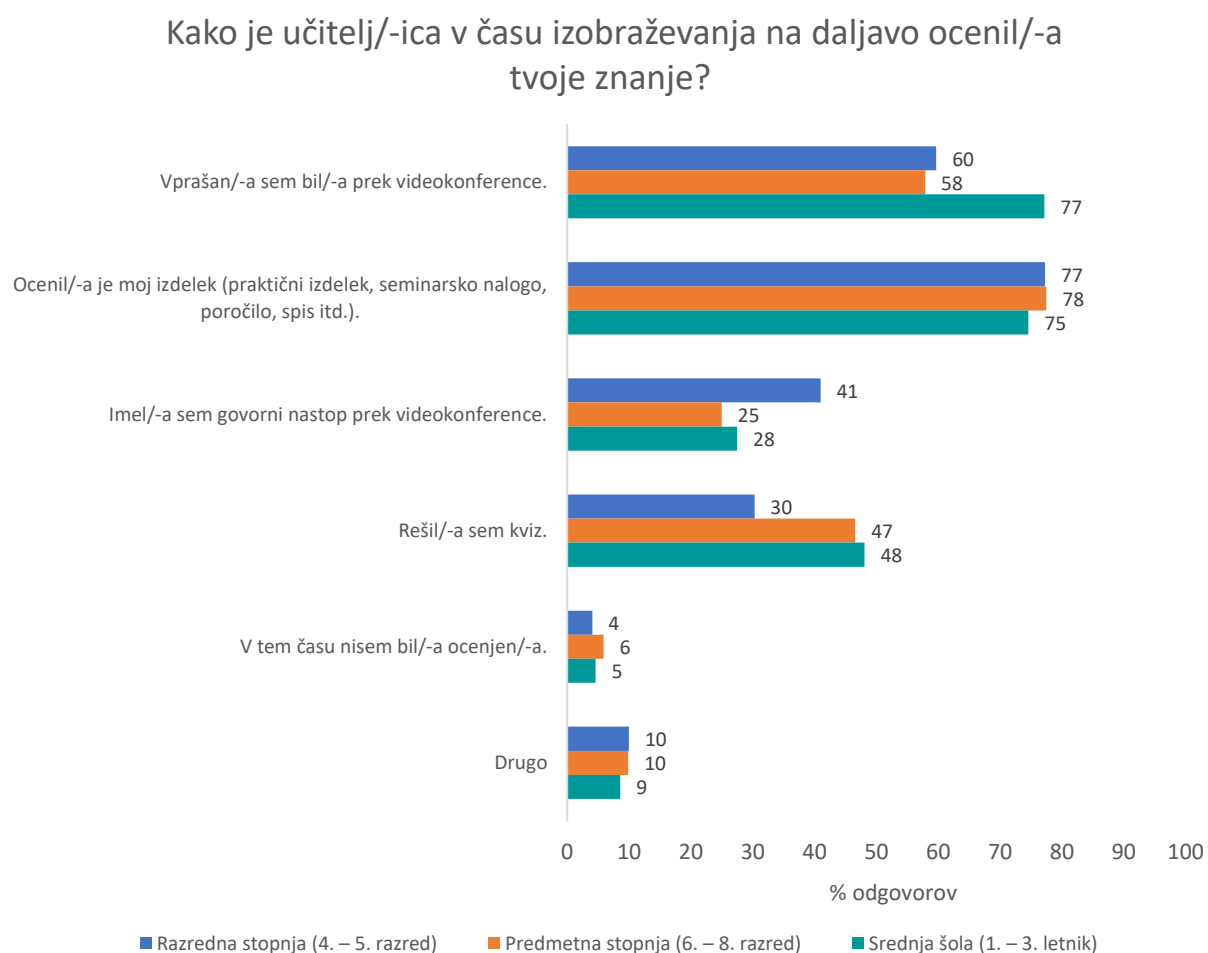
Kaj lahko stori učitelj?

- Načrtuje raznolike učne izkušnje za svoje učence in jih ustrezno prilagaja, pri čemer je pozoren tako na različne oblike, metode ter strategije, kot tudi na prilagoditve časa in prostora oziroma uporabe ustreznih digitalnih tehnologij.
- Učence vključuje v sooblikovanje vseh faz učnega procesa. Spodbuja jih k podajanju povratnih informacij, na podlagi katerih lahko učinkovito prilagaja nadaljnje korake in prek katerih preverja razumevanje tako navodil za delo kot razumevanje učnih vsebin.
- Učencem jasno sporoči, kaj se bodo učili, in preveri, ali učenci razumejo namene učenja, ki so usmerjeni v usvajanje znanja, razumevanje ter razvijanje različnih veščin. Spodbuja jih k oblikovanju osebnih ciljev glede na njihove interese in zmožnosti.
- Z učenci sooblikuje jasne kriterije uspešnosti, ki so učencem v pomoč pri spremljanju njihovega napredka, samovrednotenju in vrstniškem vrednotenju ter oblikovanju povratne informacije. Učencu odgovorijo na vprašanje, »kaj bom moral znati oz. narediti, kdaj bom uspešen«, in usmerjajo učenca v prevzemanje odgovornosti za svoje dosežke.
- Načrtuje raznolike učne izkušnje ter dejavnosti, ki vodijo v pridobivanje raznolikih dokazov o učenju.
- Učencem omogoči, da glede na dane povratne informacije svoje dosežke in učenje izboljšajo, in jih usmerja k doseganju kriterijev uspešnosti.
- Posebno pozornost nameni oblikovanju vprašanj, ki spodbujajo višje kognitivne procese, pri čemer v največji možni meri spodbuja postavljanje vprašanj učencev, ki so usmerjeni v doseganje kriterijev uspešnosti.
- Spodbuja sodelovanje med učenci in vrstniško komunikacijo. Pogosteje organizira sodelovalno učenje in delo dvojicah ter izbira ustrezno spletno okolje in spletne aplikacije, ki podpirajo takšno delo.
- Izbira digitalne tehnologije, ki podpirajo načrtovane dejavnosti, spodbujajo komunikacijo med učiteljem in učenci ter tudi med učenci in vzpostavljanje dobrih odnosov v posameznem razredu.
- Pri načrtovanju dejavnosti upošteva obstoječe obremenitve učencev.

5.2.4 Pridobivanje ocen

V proces ocenjevanja na daljavo smo želeli prek učencev pridobiti vpogled v štiri vprašanja. 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, način ocenjevanja – tretje vprašanje). Poleg samega procesa ocenjevanja pri izobraževanju na daljavo pa smo s četrtnim vprašanjem preverjali tudi učenčevo doživljanje odnosa z učiteljem.

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



Graf 5.2.4.1: Odgovori učencev na različnih stopnjah izobraževanja na vprašanje o načinu pridobivanja ocen na daljavo (tabela 5.2.4.1, glej prilogo)

Večina učencev, ki so sodelovali v raziskavi, je bila v času izobraževanja na daljavo ocenjenih. Pri izbiri načina ocenjevanja ni večjih razlik med različnimi stopnjami izobraževanja.

Učencem *razredne stopnje* so najpogosteje ocenili izdelek, dobra polovica učencev je bila vprašana prek videokonference, slaba polovica pa je prek

videokonferenca izvedla govorni nastop. Tretjina učencev je za oceno rešila kviz.

Prav tako kot učenci razredne stopnje so tudi učenci *predmetne stopnje* najpogosteje oceno pridobili z izdelkom in je bila za oceno prek videokonferenca vprašana dobra polovica učencev. V primerjavi z učenci razredne stopnje so pogosteje, skoraj v polovici primerov, za oceno reševali kviz, občutno redkeje, le v četrtni primerov pa so prek videokonferenca izvedli govorni nastop.

Z razliko od osnovnošolcev so *srednješolci* najpogosteje pridobivali oceno tako, da so bili vprašani prek videokonferenca. Nekoliko redkeje, pa še vedno približno trem četrtnam srednješolcev, so učitelji ocenili izdelek. Delež dijakov, ki so oceno pridobili z govornim nastopom in reševanjem kviza, je primerljiv z deležem osnovnošolcev predmetne stopnje.

V povprečju so učenci, ki so sodelovali v raziskavi, najpogosteje pridobili oceno z izdelkom – praktični izdelek, seminarska naloga, poročilo, spis itd. (77 %) – in ustnim ocenjevanjem prek videokonferenca (63%), redkeje z reševanjem kviza (42 %) in govornim nastopom prek videokonferenca (30 %).

Primerjava odgovorov učencev *vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobj* kaže, da je delež učencev, katerim so ocenili izdelek, zelo visok po celotni vertikali in predstavlja tri četrtnine učencev. Občutno več srednješolcev kot osnovnošolcev je oceno pridobilo z ustnim ocenjevanjem prek videokonferenca. Govorni nastop prek videokonferenca so najpogosteje prakticirali učenci razredne stopnje, ki pa so redkeje kot starejši vrstniki in srednješolci reševali kviz. S prehodom iz razredne na predmetno stopnjo se opazno zmanjša ocenjevanje govornega nastopa in kviza.

Podrobnejša analiza je pokazala, da so bili učenci s slabšim učnim uspehom pri matematiki pogosteje vprašani prek videokonferenca kot učenci z boljšim učnim uspehom (70 % pri učencih z oceno negativno ali zadostno, 59 % z oceno odlično) in so tudi nekoliko pogosteje reševali kviz (45 % z oceno negativno ali zadostno in 40 % z oceno odlično), redkeje pa so jim ocenili izdelek (72 % z oceno negativno ali zadostno in 79 % z oceno odlično) ali so imeli govorni nastop (26 % z oceno negativno ali zadostno in 32 % z oceno odlično) (tabela 5.2.4.1a v prilogi). Pri tem med dekleti in fanti ni bistvene razlike, najbolj se razlikuje delež pridobivanja ocen z izdelki, pri katerem je na tak način pridobilo oceno 75 % fantov in 78 % deklet.

V povprečju je skoraj 10 % učencev izbralo »drugo« kot odgovor na vprašanje, kako so učitelji pridobili njihovo oceno. Med odgovori so pod »drugo« zelo pogosto omenjali test, kontrolno nalogo oziroma pisno ocenjevanje. Približno tretjina odgovorov pod »drugo« se torej nanaša na razne oblike pisnega ocenjevanja znanja, pri katerem so učenci pisali test online, ga rešenega poslali učiteljem po elektronski pošti, pisali prek videokonferenca oziroma določenega video nadzora. Pogosto navajajo učenci kot način pridobivanja ocene sprotno delo na daljavo, torej

Najpogosteje so učencem učitelji ocenili izdelek ali pa jih ustno ocenili prek videokonferenca. V prostih odgovorih učenci pogosto omenjajo tudi pisanje testa, ki so rešenega učiteljem posredovali na različne načine.

ocenjevanje opravljanja nalog, ki so jim jih učitelji pošiljali na različne načine (npr. spletna učilnica), in sodelovanje. Učitelji so glede na navedbe učencev ocenjevali tudi, kako so učenci sodelovali in kako pogosto so oddajali rešene naloge. Pogosto so pod odgovori »drugo« učenci omenjali tudi ocenjevanje oddanega posnetka. Učenci so oddali posnetek učiteljem na različne načine, prek spletne učilnice, po elektronski pošti, tudi po telefonu. Najpogosteje omenjajo, da so posneli svoj govorni nastop, predstavitev, pesmico, referat, tudi ples, kuhanje ali gledališki nastop. Pod »drugo« so učenci navajali tudi izdelke, kot so predstavitev, poročilo, eksperimentalno delo, miselni vzorec, maketa, plakat, film, časovni trak, dnevnik, likovni izdelki itd. Med primeri se pojavijo tudi ocenjevanje tekmovanja in bralne značke. Ustno ocenjevanje znanja je poleg videokonference lahko potekalo tudi po telefonu.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali so učenci lahko **izbirali čas**, ko bodo ocenjeni, ter **način ocenjevanja**. Dobra polovica vseh v raziskavo vključenih učencev je v povprečju lahko izbrala čas pridobivanja ocene, vendar pri tem ugotavljamo večjo razliko med vzgojno-izobraževalnimi obdobji. Najpogosteje so lahko na čas ocenjevanja vplivali srednješolci (70 %), manj pogosto učenci razredne stopnje (55 %) in še nekoliko redkeje učenci predmetne stopnje (47 %).

Slaba četrtnina vseh učencev je imela možnost izbire načina ocenjevanja (22 %). Pri tem ni razlik po vertikali.

Podrobnejša analiza je pokazala, da so učenci s slabšim učnim uspehom pri matematiki pogosteje ocenili, da so imeli možnost izbire časa (od 62 % pri dijakih z oceno negativno ali zadostno do 52 % z oceno odlično) in načina pridobivanja ocene (od 28 % z oceno negativno ali zadostno do 19 % z oceno odlično).

Razlik med fanti in dekleti pri izbiri časa ocenjevanja ni, pri izbiri načina ocenjevanja je nekoliko večji delež fantov (23 %) kot deklet (21 %) ocenilo, da so lahko izbrali način ocenjevanja.

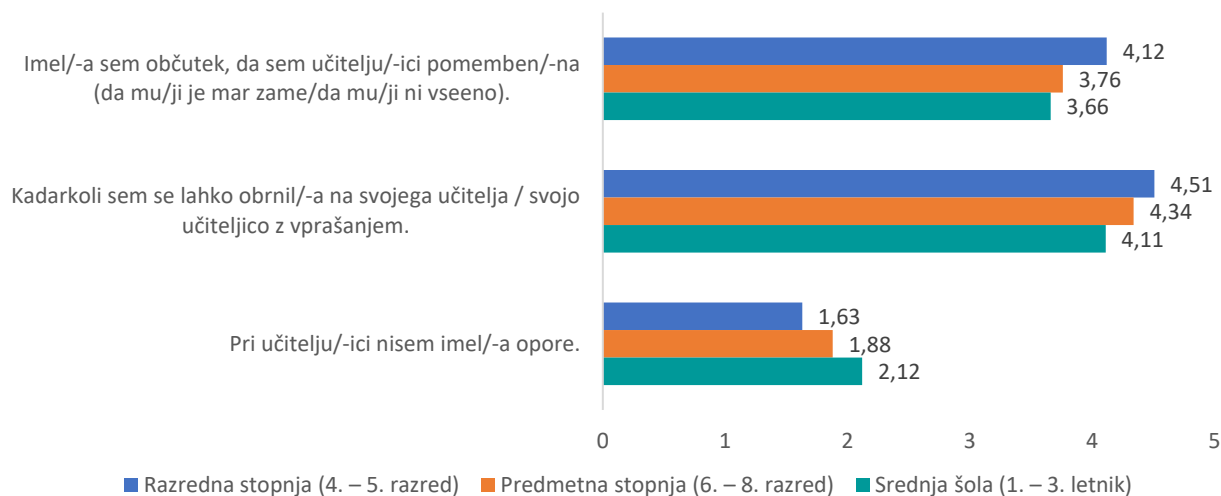
Zadnje vprašanje v tem sklopu se je nanašalo na **učenčevo doživljanje odnosa z učiteljem** (graf 5.2.4.2).

Učenci so na petstopenjski lestvici od 1 do 5 (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 vseh učencev, vključenih v raziskavo, nam kaže, da so imeli učenci večinoma občutek, da *je bilo učitelju mar* zanje in so se lahko na svojega učitelja kadar koli obrnili z vprašanjem. Večinoma se učenci niso strinjali, da pri učitelju niso imeli opore. Prevladoval je odgovor, da ne drži, da pri učitelji niso imeli opore.

Učitelji so učencem pogosto omogočili izbiro časa ocenjevanja, redkeje pa izbiro načina ocenjevanja.

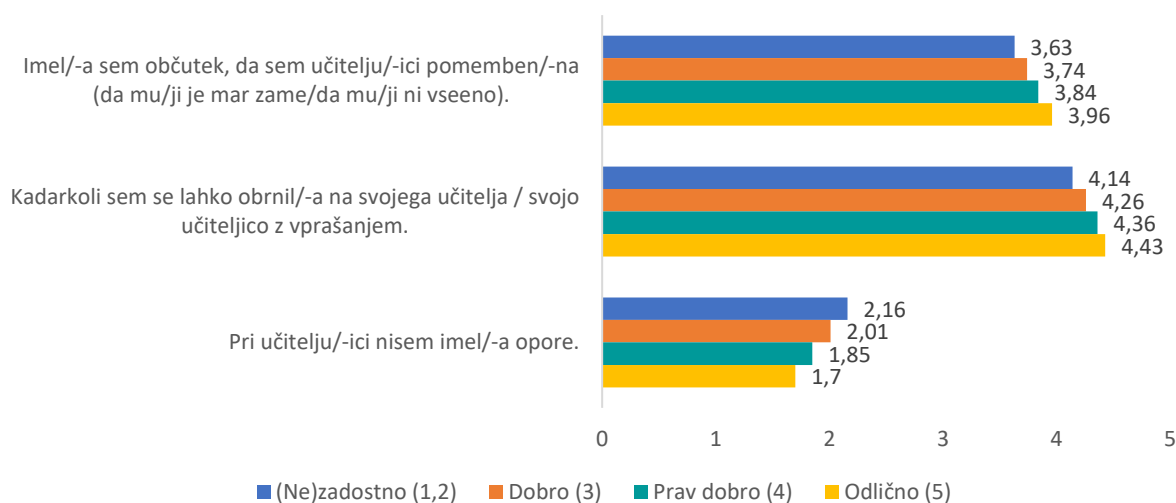
Počutje učencev/dijakov v odnosu z učiteljem oz. razrednikom



Graf 5.2.4.2: Doživljanje odnosa z učiteljem

Iz primerjave po vzgojno-izobraževalnih obdobjih lahko razberemo, da so imeli občutek, da je bilo učitelju mar za njih, v največji meri učenci 4. in 5. razreda, ki so odgovarjali, da so imeli občutek, da so bili učitelji pomembni (povprečje odgovora 4) in da so se lahko kadar koli obrnili na svojega učitelja (4,5). Nekoliko manj to drži za učence predmetne stopnje in srednješolce. Prav tako so se lahko učenci razredne stopnje pogosteje obrnili na svojega učitelja z vprašanjem kot starejši učenci. Učenci razredne stopnje so pogosteje kot vrstniki predmetne stopnje in srednješolci imeli občutek, da imajo v učitelju oporo.

Odgovori učencev na počutje v odnosu z učiteljem v korelaciji z učnim uspehom (ocena pri matematiki)



Graf 5.2.4.2-1: Doživljanje odnosa z učiteljem v korelaciji z učnim uspehom

Če odgovore o počutju v odnosu z učiteljem v času pouka na daljavo pogledamo v korelaciji z učnim uspehom, vidimo, da *občutek, da je učitelju pomemben*, da mu je mar, da mu ni vseeno, *pada z učnim uspehom učenca*. Učenci z boljšim uspehom pri matematiki imajo pogosteje občutek, da je učitelju mar njih (3,63 pri učencih z oceno nezadostno, zadostno, 3,96 pri učencih z oceno odlično), se lahko kadar koli obrnejo na svojega učitelja (4,13 pri učencih z oceno nezadostno in zadostno; 4,43 pri učencih z oceno odlično) in imajo pri njem oporo (2,16 pri učencih z oceno nezadostno, zadostno, 1,70 pri učencih z oceno odlično). Višji kot je uspeh učenca, bolj je imel občutek, da je za učitelja pomemben. Enako velja za odgovore na trditev, da so se lahko na učitelja z vprašanjem obrnili kadar koli. Tudi ta občutek učencev narašča z učnim uspehom. Občutek, da niso imelo opore pri učitelju, je bil bolj prisoten pri učencih z zadostnim učnim uspehom in je padal z višjim učnim uspehom.

Podrobnejša analiza je pokazala, da so *dekleta pogosteje kot fantje ocenila*, da so se lahko obrnili na svojega učitelja z vprašanjem in da je učitelju mar zanje, in so pogosteje imela občutek, da imajo pri učitelju oporo.

Razprava

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta sestavini vrednotenja znanja oz. učnih rezultatov v procesu pouka. Preverjanje znanja je sistematično zbiranje podatkov o tem, v kolikšni meri učenec v fazi učenja dosega učne cilje in pričakovane rezultate oz. standarde znanj. Ocenjevanje je presojanje in vrednotenje izkazanega znanja po končanem obdobju učenja in formalizacija te presoje v ocenah (Žakelj, 2012). Ocenjevanje izvedemo torej po končanem preverjanju in mora ohraniti strukturo in obliko, kakršno smo nakazali s preverjanjem in seveda že pred tem s samim učnim procesom (Rutar Ilc, 2003). V zadnjem času se v svetu in pri nas vedno bolj uveljavlja formativno spremljanje, ki poudarja aktivno vlogo učenca v vseh fazah učnega procesa, pri čemer učitelj učencem omogoča soustvarjanje učnega procesa. Usmerjeno je v nenehno spremljanje napredka učenca in prek povratnih informacij v izboljševanje dosežkov učencev ter samouravnavanje procesa učenja. William (2013) ga opisuje kot most med učenjem in poučevanjem. Pri tem je ključno, da učitelj nenehno prilagaja poučevanje spoznanjem, ki jih pridobiva od učencev v učnem procesu, in je pozoren na potrebe slehernega učenca (Black s sod., 2002).

Pri izobraževanju na daljavo v izrednih okoliščinah sta preverjanje in ocenjevanje znanja s psihološkega in sociološkega vidika še posebej občutljiva (Navodila za preverjanje in ocenjevanje znanja v programih gimnazij, srednjega strokovnega, srednjega poklicnega in nižjega poklicnega izobraževanja, 2020).

Zavod za šolstvo je v sodelovanju s strokovnjaki s področja izobraževanja pripravil navodila in priporočila učiteljem (Priporočila za ocenjevanje na

Formativno spremljanje poudarja aktivno vlogo učenca v vseh fazah učnega procesa. Usmerjeno je v nenehno spremljanje napredka učenca in temelji na podajanju povratnih informacij, kar vodi v izboljševanje dosežkov učencev ter samouravnavanja procesa učenja.

daljavo, 2020) z namenom izpostaviti ključne pogoje, načine in rešitve za izvedbo preverjanja in ocenjevanja znanja na daljavo. V okviru področnih in predmetnih skupin so predmetni svetovalci zavoda za učitelje na temo ocenjevanja organizirali videokonference, na katerih so v skladu s priporočili in navodili obravnavali predmetno specifično področja ocenjevanja.

Učenci so bili v času izobraževanja na daljavo večinoma ocenjeni (95 %). Podrobnejša analiza je pokazala, da pri tem nekoliko odstopata 9. razred in 4. letnik, pri katerih je delež učencev, ki na daljavo niso bili ocenjeni, nekoliko višji v primerjavi z vrstniki primerljive stopnje izobraževanja. V 9. razredu je bilo neocenjenih 11 % (N = 96), v 4. letniku pa 7 % (N = 28) učencev. V času analize so učenci četrtil letnikov, ki so se v šole vrnili 18. maja 2020, tako rekoč že zaključili pouk. V skladu s priporočili za zaključek izobraževanja v zaključnih letnikih (Priporočila za zaključek izobraževanja v zaključnih letnikih v programih gimnazijskega, nižjega poklicnega, srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja, 2020) naj bi bili učenci 4. letnikov ocenjeni že pred vrnitvijo v šolo. Učenci 9. razredov so se vrnili v šolo 25. maja. V času po njihovi vrnitvi je pri pouku potekalo tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, s čimer lahko pojasnimo nekoliko večji delež učencev 9. razreda, ki v času analize še niso bili ocenjeni. Eden izmed učencev je v odgovorih zapisal, da je čakanje na odprtje šol, ko bodo pisali test, zelo stresno.

Najpogostejša načina pridobivanja ocen sta bila **ocenjevanje izdelka in ustno ocenjevanje prek videokonference**. Srednješolce so prek videokonference pogosteje ocenjevali kot osnovnošolce.

Učitelji so v povprečju kot najbolj relevantno obliko ocenjevanja izbrali ustne odgovore učencev na vprašanja prek videokonference ter **govorne nastope prek videokonference** (poglavje 5.1.5), vendar so učenci v povprečju ocenili, da so učitelji govorne nastope prek videokonference ocenjevali le v slabi tretjini primerov. Morda so učenci izvedeni govorni nastop dojemali kot spraševanje prek videokonference.

Pri ocenjevanju izdelka, ki so ga učenci izbrali kot najpogostejši način pridobivanja ocene, so učitelji največjo relevantnost prepoznali pri ocenjevanju praktičnega izdelka.

Skoraj polovica učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in srednješolcev je pridobila **oceno s kvizom**. Means s sod. (Means, 2010) navaja, da glede na raziskave vključevanje kvizov ne izboljša samega učenja. Najverjetneje so ga učitelji za ocenjevanje znanja uporabljali kot približek tradicionalnemu pisnemu preizkusu znanja, s katerim učencu zastavijo vprašanja zaprtega in (delno) odprtega tipa. O relevantnosti pridobivanja ocene s kvizom se učitelji v raziskavi niso opredeljevali.

Hattie (2018, str. 29) izpostavlja osem miselnih okvirov, ki jih lahko razvijejo učitelji in z njimi povečajo učinek na učenje učencev. Eden izmed teh okvirov se dotika tudi ocenjevanja: »Učitelji vidijo ocenjevanje kot povratno informacijo o njihovem učinku na posameznega učenca.« Hattie

izpostavlja, da moramo preseči delitev med »kaj ocenjujemo« in »zakaj ocenjujemo« ter se pomakniti proti pojmovanju ocenjevanja kot povratne informacije za učitelje.

Podatki, pridobljeni v fokusnih skupinah kažejo, da so učitelji izdelke učencev pogosto pregledovali, učencem sporočali povratne informacije in tako spodbujali njihov napredek, kar se kaže tudi v relativno boljših ocenah, ki so jih z izdelki na daljavo pridobili učenci. Predvsem srednješolci so sicer odsotnost povratne informacije v kar 30 % označili kot eno izmed najpogostejših težav, s katerimi se srečujejo v času izobraževanja na daljavo (poglavje 5.2.1).

Relativno visok delež učencev (10 %) je na vprašanje »Kako je učitelj/-ica v času izobraževanja na daljavo ocenil/-a tvoje znanje?« kot odgovor izbral možnost »drugo«.

Pogosto so pod »drugo« zapisali različne oblike pisnega ocenjevanja znanja, ki ga dejansko predvideni odgovori niso ponujali (npr. test in kontrolna naloga). Zavod za šolstvo je v priporočilih za ocenjevanje znanja v osnovni šoli poudaril, naj se učitelji izogibajo ocenjevanju znanja s pisnimi preizkusi znanja in raje uporabijo tiste načine, s katerimi so se učenci že seznanili v okviru dejavnosti preverjanja znanja. Odgovori, ki so se pogosto pojavljali, so predvideli tudi oddajanje pripravljenih posnetkov, bodisi govornih nastopov, predstavitev ipd. Glede na pridobljene odgovore lahko ugotavljamo, da so učitelji pogosto uporabljali alternativne načine ocenjevanja. Ti presegajo enostranost tradicionalnega ocenjevanja, ki ne daje prave podobe o kakovostno višjih ravneh znanja, globljem razumevanju ter uporabi znanja pri reševanju strokovnih problemov; učencu ne daje dovolj aktivne vloge in mu ne pomaga pri izboljševanju učenja (Marentič Požarnik, 2000). Med alternativnimi načini ocenjevanja so še posebno primerni za izobraževanje na daljavo ocenjevanje listovnika in projektnih nalog ter problemsko učenje (Bregar, 2013). Med odgovori »drugo« najdemo nekaj navedb ocenjevanja projektnih nalog.

Učenci so večinoma lahko izbirali **čas ocenjevanja** (polovica osnovnošolcev in 70 % srednješolcev), niso pa imeli pogosto vpliva na **način ocenjevanja**; v povprečju 78 % učencev ni imelo vpliva na način ocenjevanja.

Pogosta možnost izbire časa ocenjevanja kaže na pripravljenost učiteljev za prilagajanje ocenjevanja okoliščinam in potrebam posameznega učenca. V novejšem času se vse bolj poudarja, da je glavni namen preverjanja in ocenjevanja izboljšati kakovost učenja in poučevanja; temu naj bi bili podrejeni načini ocenjevanja. V praksi pa se pogosto dogaja ravno obratno (Marentič Požarnik, 2000).

Smernice nove kulture ocenjevanja znanja poudarjajo, naj bi ocenjevanje znanja postalo del skupne evalvacije pouka in nakazalo pot k spremembam, ki so potrebne, da se bodo izboljšale razmere za učenje za vse učence. Med smernicami takšnega poučevanja je poudarjeno, naj se

Hattie izpostavlja, da so ocene povratna informacija učitelju o njegovem učinku na posameznega učenca.

Z raznolikimi dokazi o učenju in znanju, ki so lahko tudi predmet ocenjevanja, učenci izkazujejo svoje razumevanje, prikažejo uporabo usvojenega znanja ter spretnosti, rešujejo realne probleme ter razvijajo ustvarjalnost.

način ocenjevanja znanja ujema z metodami pouka in didaktičnimi pristopi, na katerih temelji, ter se sproti prilagaja pogojem pouka (Edelhoff in Weskamp, 2002, po Holc, 2012). Za pouk, ki sledi načelom formativnega spremljanja, je značilno pridobivanje raznolikih dokazov o učenju in pridobljenem znanju (pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo in nastopi učencev), ki učencem omogočajo, da lahko pokažejo, ne le kaj vedo, ampak tudi kako razumejo in kaj znajo narediti – uporabo znanja, spretnosti, ključne kompetence – reševanje problemov, ustvarjalnost itn., in jih usposablja za reševanje realnih problemov. Rezultati analize kažejo, da je dobra tretjina učencev imela možnost vpliva na način ocenjevanja. V prihodnje bi bilo zanimivo raziskati, ali so imeli ti učenci dejansko možnost lastne izbire načinov ocenjevanja kot posledico pouka, pri čemer imajo najverjetneje tudi možnost izbire dokazov o svojem učenju in znanju.

Odgovori, ki smo jih pridobili od učiteljev v zvezi z diferenciacijo ocenjevanja znanja, se v določeni meri ujemajo z odgovori, ki smo jih prejeli od učencev. Tretjina učiteljev je ocenila, da način ocenjevanja prilagaja učencem, kar se ujema tudi z odgovori učencev. Nekoliko manj učiteljev kot učencev pa ocenjuje, da je učencem prilagojen tudi termin/čas ocenjevanja.

Partnerski odnos se z učenci izgrajuje v vseh fazah učnega procesa. Učitelj, ki se zavzema za dobre odnose z učenci in za medsebojno spoštovanje, izraža empatijo ter mu je mar za učence; učencem prisluhne, jih spodbuja k izražanju njihovih misli, pogledov, želja in prioritet, kar ima nadpovprečno velik učinek na učenčeve dosežke (Hattie, 2009). Učenci so v povprečju ocenili, da **so učitelju pomembni in mu je mar za njih** (3,83), kar je izjemno pomemben podatek. Bistvenega pomena za dobro učenje namreč je, da imajo učenci občutek, da je vzdušje v razredu pošteno, sočutno in vredno njihovega zaupanja, da brez težav pokažejo, česa ne vedo in ne razumejo. Razvoj pozitivnih odnosov v razredu je vloga učitelja (Hattie, 2018).

Raziskava kaže tudi, da je občutek, da so učitelju pomembni in mu je mar za njih, imelo več mlajših učencev; ta občutek s starostjo upada.

Še pogosteje so imeli anketirani učenci občutek, da **se lahko kadar koli z vprašanjem obrnejo na svojega učitelja**. Tudi ta občutek sicer s starostjo nekoliko upada, vendar je visok tudi pri srednješolcih (4,34). Hattie poudarja tudi, da je za dobro vzdušje v razredu učencem treba omogočiti, da nimajo pomislekov ali strahu pred tem, da bi storili napako in da česa ne bi vedeli, in vzpostaviti vzdušje, v katerem so napake dobrodošle in dojete kot priložnosti (Hattie, 2018).

Ana Manca Ruparčič, dijakinja 4. letnika gimnazije, je zapisala: »Zame je zelo pomembno, da se v razredu dobro počutim, da učitelj spodbuja pogovore med nami, sošolci in sošolkami, in tudi med nami in učiteljem. Dijaki dobimo občutek, da lahko odprto in pogumno sodelujemo pri pouku, izrazimo vsako idejo, ki se nam poraja, in nismo v skrbeh, kaj se bo zgodilo, če je odgovor napačen ali neumen.« (Ruparčič, 2019)

Pomen odnosov med učiteljem in učenci poudarja tudi raziskava OECD (2014), ki navaja, da so odnosi med učiteljem in učenci močno povezani tudi z večjim zadovoljstvom na delovnem mestu. V številnih primerih je odnos učitelj – učenec dva- do trikrat močneje povezan z zadovoljstvom na delovnem mestu kot odnos učitelj – učitelj (Schleicher, 2019).

Anketirani učenci v povprečju **niso imeli občutka, da pri učitelju niso imeli opore**. Tudi v tem primeru so imeli večji občutek opore mlajši učenci. Ta podatek je nedvomno povezan z zaznavanjem, da je bilo učitelju mar za učence ter da so se lahko na učitelja kadar koli obrnili z vprašanjem.

Interakcije med učenci in njihovimi učitelji imajo zelo pomembno vlogo pri učenju učencev in tudi čustvih, ki jih ti gojijo do šole. Da bi se zavzeto vključevali v učne dejavnosti in se trudili za dobre učne dosežke, morajo učenci čutiti, da je njihovim učiteljem mar zanje in za njihov učni uspeh (Federici in Skaalvik, 2014, v PISA, 2018). Učenci in učenke, ki zaznavajo več opore pri svojih učiteljih, so bolj motivirani za šolsko delo in v povprečju dosegajo višje učne dosežke (Pitzer in Skinner, 2017; Ricard in Pelletier, 2016, v PISA, 2018). Rezultati številnih raziskav kažejo, da je čustvena opora učiteljev značilno povezana z boljšim učnim vedenjem učencev, ki se kaže v večji zavzetosti za učenje, zadovoljstvu v procesu učenja in zaznani samoučinkovitosti, ne nazadnje pa tudi v večjem prizadevanju za učne dejavnosti in vztrajnost pri učenju (Lee, 2012; Ruzek idr., 2016; Sakiz, Pape in Hoy, 2012, v PISA, 2018). Nacionalno poročilo o raziskavi PISA 2018 kaže, da so med 15-letniki iz vseh držav slovenski najnižje ocenili zaznano oporo pri pouku slovenščine, v smislu, da imajo učenci občutek, da se učitelj zanima za vsakega učenca, mu ponudi dodatno pomoč, ko jo potrebuje, mu pomaga pri učenju itd. (PISA, 2019).

Raziskava nam kaže, da so učitelji z učenci kljub fizični oddaljenosti vzpostavili stik, ki je učencem omogočil, da so doživljanje odnosa z učiteljem opredelili kot kakovostno in pri njem zaznali oporo. Približno polovica učiteljev je v raziskavi ocenila, da je poučevanje na daljavo zahtevalo od njih več komunikacije z učenci kot sicer v razredu. Raziskava, ki jo je izvedel Quaglia (Quaglia, 2016), ugotavlja, da je motivacija za učenje pri učencih, ki so pri pouku slišani, kar sedemkrat večja.

Zaznano zmanjševanje občutka, da so za učitelja pomembni, da se lahko kadar koli obrnejo na njega z vprašanjem in da imajo podporo v njem, s slabšanjem učnega uspeha pri matematiki je zato še toliko bolj problematično in je treba podatke vzeti na znanje, ko načrtujemo delo z učno slabšimi učenci. Redna interakcija z učiteljem ter sprotna povratna informacija, ki usmerja v napredek učenca, sta za takšne učence še posebno pomembni.

Učitelji so z učenci kljub fizični oddaljenosti vzpostavili stik, ki je učencem omogočil, da so doživljanje odnosa z učiteljem opredelili kot kakovostno in pri njem zaznali oporo. Takšen občutek spodbuja vključevanje učencev v učne dejavnosti in povečuje trud učencev za dobre učne dosežke.

Kaj lahko stori učitelj?

- Pri načrtovanju vseh faz učnega procesa (tudi preverjanja in ocenjevanja) ga vodi vprašanje: Kdo so moji učenci?
- Vključi učence v sooblikovanje učnega procesa, pri čemer zagotovi, da učenci razumejo, kaj se bodo učili (nameni učenja) in kdaj bodo nekaj dobro znali oziroma naredili (kriteriji uspešnosti).
- Načrtuje raznolike učne dejavnosti in učne izkušnje, pri katerih učenci pridobivajo raznolike dokaze o svojem učenju in znanju. Učencem omogoči, da sami izberejo, kako bodo svoje znanje izkazali, in pri tem poskrbi, da učne izkušnje omogočajo pridobivanje znanja na različnih taksonomskih ravneh.
- Poskrbi za nenehno preverjanje znanja in podajanje večsmernih povratnih informacij tekom celotnega učnega procesa (učitelj – učenec, učenec – učenec, učenec – učitelj). Učencu ponudi priložnost, da na podlagi povratne informacije izboljša svoje dosežke in napreduje v skladu s svojimi zmožnostmi. Pri tem spodbuja učenčevo samovrednotenje in samouravnavanje učenja. Učni proces prilagaja povratnim informacijam, ki jih prejema od učencev.
- Načrtuje ocenjevanje kot zaključek učnega sklopa oziroma enote. Oblikuje jasne kriterije ocenjevanja, ki so usklajeni s kriteriji uspešnosti, s pomočjo katerih so učitelj in učenci spremljali napredek.
- Prizadeva si za celosten pogled na ocenjevanje (Marentič Požarnik, 2000) in v ocenjevanje vključuje vse taksonomske ravni znanja.
- Vpelje alternativne načine ocenjevanj (Marentič Požarnik, 2000), pri čemer poskrbi, da so se z njimi učenci srečali že med procesom pridobivanja dokazov o učenju in preverjanju znanja.
- Ocenjevanje po potrebi prilagodi posamezniku. Prilagaja način in čas ocenjevanja.
- Zavzema se za partnerski odnos z učenci, pri njih spodbuja medvrstniško sodelovanje.

Izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev

Stanka Preskar, Monika Mithans, Vera Bevc, Vinko Logaj

Usklajenost vodenja z letnim delovnim načrtom šole in načini komuniciranja s strokovnimi delavci

Organizacija, spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo

Organizacija podpore strokovnim delavcem

Načrtovanje in izvajanje pedagoških konferenc

Komunikacija med strokovnimi delavci in s starši v času izobraževanja na daljavo

Usposobljenost ravnateljev za vodenje šole na daljavo

5.3 Izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev

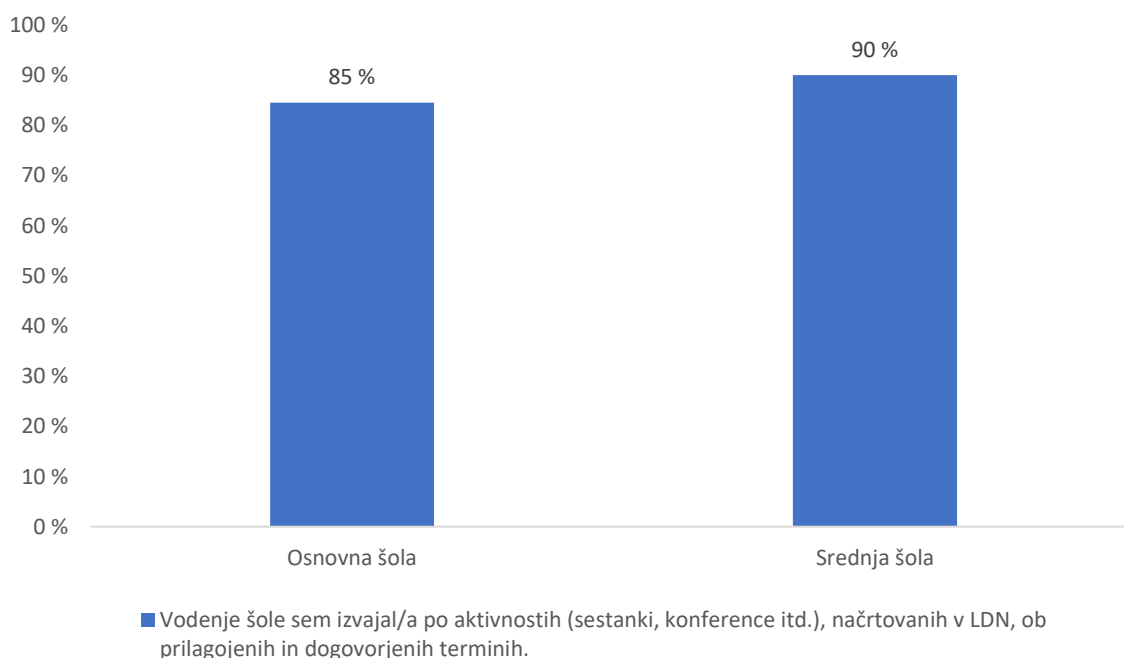
5.3.1 Usklajenost vodenja z letnim delovnim načrtom šole in načini komuniciranja s strokovnimi delavci

Usklajenost vodenja šole z letnim delovnim načrtom in načine komunikacije ravnateljev s strokovnimi delavci smo preverjali z različnimi vprašanji ter intervjuji v fokusnih skupinah.

Na vprašanje, ali so ravnatelji v času izobraževanja na daljavo vodenje šole izvajali po načrtovanih aktivnostih v letnem delovnem načrtu ob prilagojenih in dogovorjenih terminih, je več kot 85 % ravnateljev odgovorilo pritrdilno (graf 5.3.1.1 in tabela 5.3.1.1 v prilogi).

V intervjujih fokusnih skupin z ravnatelji osnovnih in srednjih šol smo ugotovili, da so po reorganizaciji izobraževanja hitro vzpostavili temeljne organizacijske načine in oblike vodenja šole (strokovne aktive, razredne učiteljske zборе idr.) ter oblikovali urnike sestankov. Uporabljali so različne komunikacijske kanale.

Vodenje šole in letni delovni načrt v času izobraževanja na daljavo



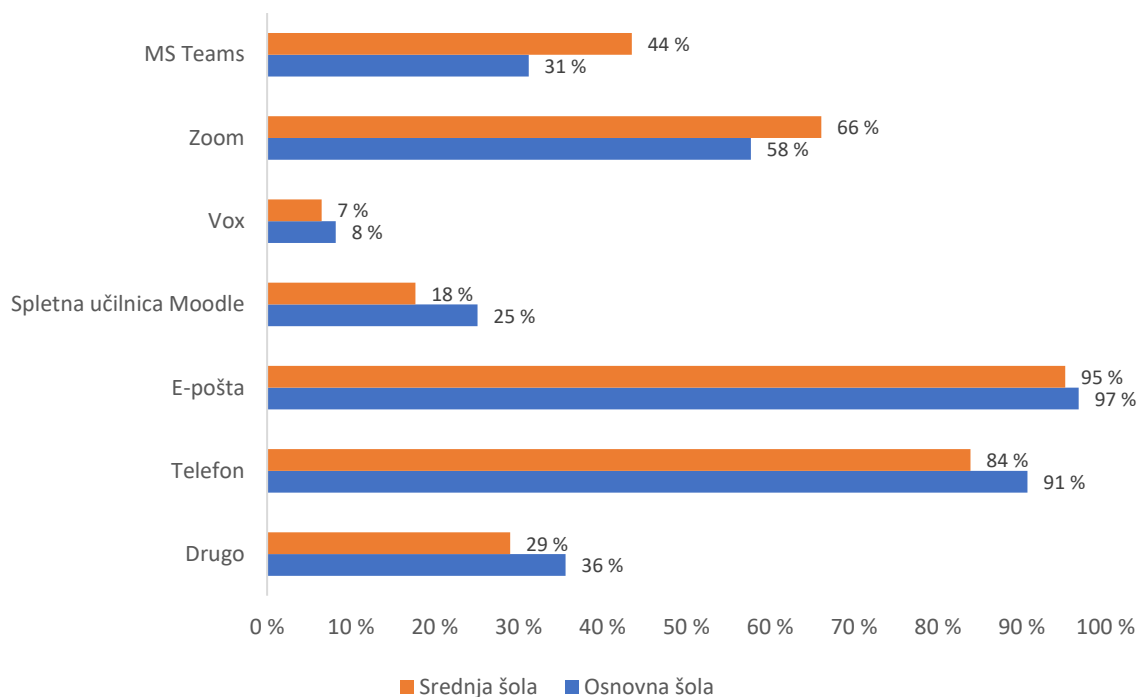
Graf 5.3.1.1: Vodenje šole in letni delovni načrt v času izobraževanja na daljavo

Iz rezultatov (graf 5.3.1.2 in tabela 5.3.1.2 v prilogi) je razvidno, da so se tako osnovnošolski kot srednješolski ravnatelji za komunikacijo s strokovnimi delavci večinoma posluževali elektronske pošte in telefona

(izbrali so lahko več odgovorov). Več kot polovica jih je navedla tudi uporabo spletnega orodja Zoom.

Ravnatelji so v individualnih navedbah ob odgovoru »drugo« napisali, da so uporabljali tudi Arnes Video, Cisco Webex, Discord, oglasno desko eAsistent, Googlovo spletno učilnico, Massenger, Office 365, Skype, Face Team.

Komunikacijski kanali za sodelovanje ravnatelja s strokovnimi delavci



Graf 5.3.1.2: Komunikacijski kanali za sodelovanje ravnatelja s strokovnimi delavci

Razprava

Rezultati raziskave kažejo, da je bil letni delovni načrt šole ključni usmerjevalni dokument za vodenje šole tudi v času izobraževanja na daljavo, saj so si ravnatelji prizadevali realizirati zastavljene cilje in naloge iz letnega delovnega načrta šole, kar lahko sklepamo iz večinsko pritrdilnega odgovora ravnateljev osnovnih in srednjih šol na vprašanje o realizaciji dejavnosti, vezanih na vodenje šole. Ugotovitve, pridobljene v intervjujih s fokusnimi skupinami ravnateljev, pa kažejo, da so se v času pouka na daljavo ravnatelji, vključeni v fokusne skupine, s svojimi sodelavci srečevali pogosteje, kot je predvideval letni delovni načrt, saj so to narekovale okoliščine.

Kakovostno vodenje šole lahko ravnatelj zagotovi le, če dejavno sodeluje z vsemi deležniki, povezanimi z delom šole. V procesu komuniciranja se namreč gradijo ali razgrajujejo podoba šole in zaupanje vanjo ter

prepričanje, da učni proces ni le sredstvo za doseganje individualnih ciljev, temveč je tudi sam po sebi privlačen in življenjsko pomemben. Kakovostna komunikacija vseh deležnikov je temelj za ohranjanje »pedagoškega erosa« pri strokovnih delavcih, pozitivne motivacije pri učencih, naklonjenosti staršev ter za ohranjanje suverenosti v dialogu s politikami (Ule, 2013, povz. po Ažman, 2015).

Rezultati pričajo o tem, da so ravnatelji, vključeni v raziskavo, za komunikacijo s sodelavci najpogosteje izbrali elektronsko pošto, kar pripisujemo dobremu poznavanju tega komunikacijskega kanala. Elektronska pošta namreč omogoča, da naenkrat naslovimo več naslovnikov, ki pa si lahko sami izberejo čas, ko se bodo posvetili določenemu sporočilu. Poleg navedenega omogoča elektronska pošta dvosmerni proces komuniciranja, saj ima prejemnik možnost odgovoriti na prejeto sporočilo oz. izraziti svoje mnenje (Hrastnik, 2009).

Pogosto so ravnatelji za komunikacijo s strokovnimi delavci izbrali tudi telefon, ki ga odlikuje visoka stopnja interaktivnosti in hiter odziv, ki pa zahteva istočasno aktivnost obeh udeležencev v komunikaciji (Hrastnik, 2009).

Nekoliko redkeje so ravnatelji posegali po komunikacijskih kanalih, ki omogočajo vizualni stik s sogovornikom (npr. Zoom, MS Teams).

Najpogosteje izbrani načini komunikacije ravnateljev s strokovnimi delavci omogočajo omejen nabor medosebne komunikacije (ne vidimo mimike obraza, kretenj idr.), zato je za zagotavljanje kakovosti komunikacije v prihodnje smiselno to v večji meri prenesti na komunikacijske kanale, ki omogočajo tudi vizualni stik z udeleženci ter tako verbalno komunikacijo obogatijo še z elementi neverbalne komunikacije.

V fokusnih skupinah so ravnatelji poročali, da se je način komunikacije v času izobraževanja na daljavo spreminjal. V prvih dneh je komunikacija večinoma potekala prek elektronske pošte in po telefonu, kasneje pa so vse pogosteje uporabljali tudi načine komuniciranja, ki omogočajo vizualni stik z udeleženci. V veliko pomoč ravnateljem pri izbiri in uporabi načinov komuniciranja na daljavo so bili predvsem kolegi iz lastnih vrst. Preizkušali so različne načine in orodja, se podpirali pri njihovi uporabi in izmenjavali primere dobrih praks. Ravnatelji menijo, da je prav zaradi njihovega medsebojnega sodelovanja in angažiranja v zadnjih štirinajstih dneh poučevanja na daljavo vse več komunikacije potekalo v obliki videokonferenc oz. sestankov.

Priložnosti ravnatelja: Vodenje šole po načelih vodenja za učenje

Vodenje šole 21. stoletja, ki ima ključno vlogo v družbi znanja, predstavlja neprestano soočanje s spremembami in izrednimi razmerami in je tudi v času izobraževanja na daljavo močno povezano z dosežki učencev/dijakov.

Vpliv načina vodenja šole na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela se pri izobraževanju na daljavo še poveča. Vodenje šole kot učeče se skupnosti in aktivna vključenost strokovnih delavcev v pripravo ključnih dokumentov šole (RN, LDN idr.) omogočata in zagotavljata učinkovitejše sodelovanje in komunikacijo za kakovostno izobraževanje na daljavo.

Način vodenja šole v času izobraževanja na daljavo naj predstavlja že utečeno pedagoško prakso šole. Sprememba načina vodenja brez predhodnega dogovora s strokovnimi delavci pomeni najmanj začasno zmanjšano kakovost sodelovanja in komuniciranja. Že utečene prakse vodenja šole za učenje (integriranega vodenja) so bile učinkovite tudi v razmerah izobraževanja na daljavo.

Vodenje za učenje, pri čemer je z učenjem mišljeno učenje strokovnih delavcev, ravnateljev in učencev/dijakov, predstavlja primer učinkovite prakse vodenja šole v času izobraževanja na daljavo, vendar samo v primerih tistih šol, v katerih so uspeli zagotoviti oba ključna indikatorja kakovosti šole, tj. učečo se skupnost in spodbudno učno okolje slehernemu strokovnemu delavcu in učencu/dijaku (OECD, 2016).

Smiselno je tudi, da ravnatelj med strokovnimi delavci spodbuja:

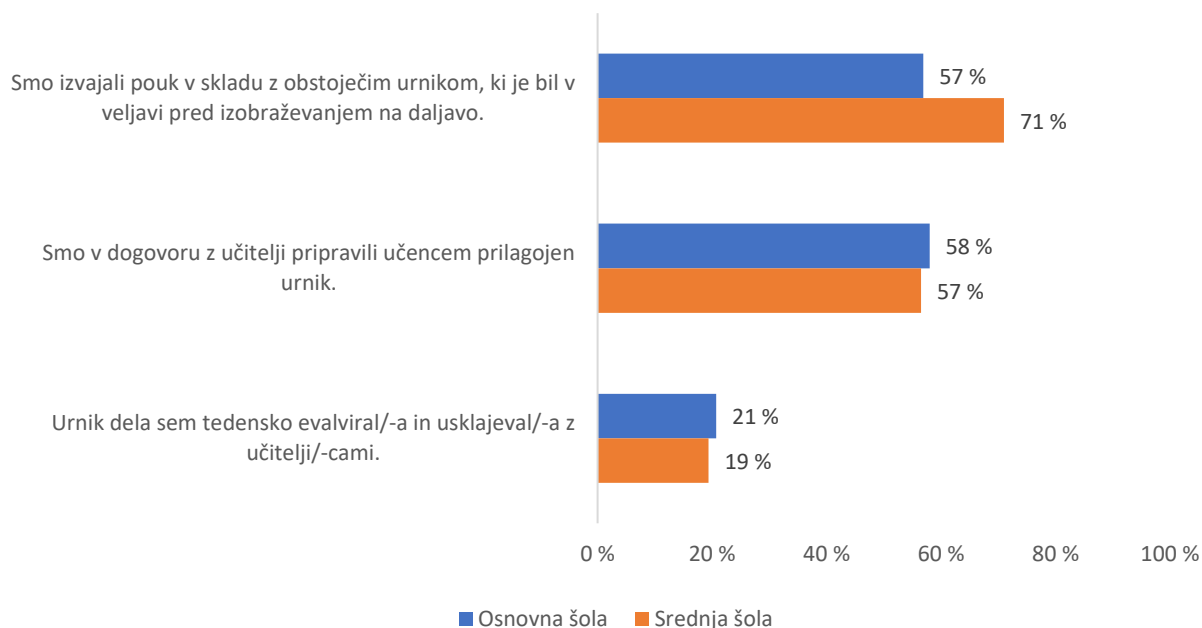
- o izmenjavo dobrih praks in ustvarjalnih rešitev v poučevanju na ravni kolektiva (tako sinhrono, prek videokonferenc, kot asinhrono, v smislu šolskega repozitorija primerov dobrih praks in ustvarjalnih didaktičnih rešitev),
- o sodelovanje pri pripravi učnih strategij na ravni strokovnih aktivov.

5.3.2 Organizacija, spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo

Pedagoško vodenje šole z vidika **organizacije vzgojno-izobraževalnega dela, njegovega spremljanja in vrednotenja** na daljavo smo preverjali z različnimi trditvami in raziskovali v pogovoru s šestnajstimi ravnatelji v fokusnih skupinah.

Največ ravnateljev je na vprašanje (z več možnimi odgovori), kako so oblikovali urnik izobraževanja na daljavo, navedlo, da so izobraževanje na daljavo izvajali v skladu z obstoječim urnikom, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo (OŠ 57 %, SŠ 71 %). Nekoliko manj kot 60 % tako osnovnošolskih kot srednješolskih ravnateljev je v sodelovanju z učitelji pripravilo učencem/dijakom prilagojen urnik, tedensko pa je urnik evalviralo in z učitelji usklajevalo okoli 20 % vprašanih ravnateljev (graf 5.3.2.1 in tabela 5.3.2.1 v prilogi).

Oblikovanje urnika v času izobraževanja na daljavo



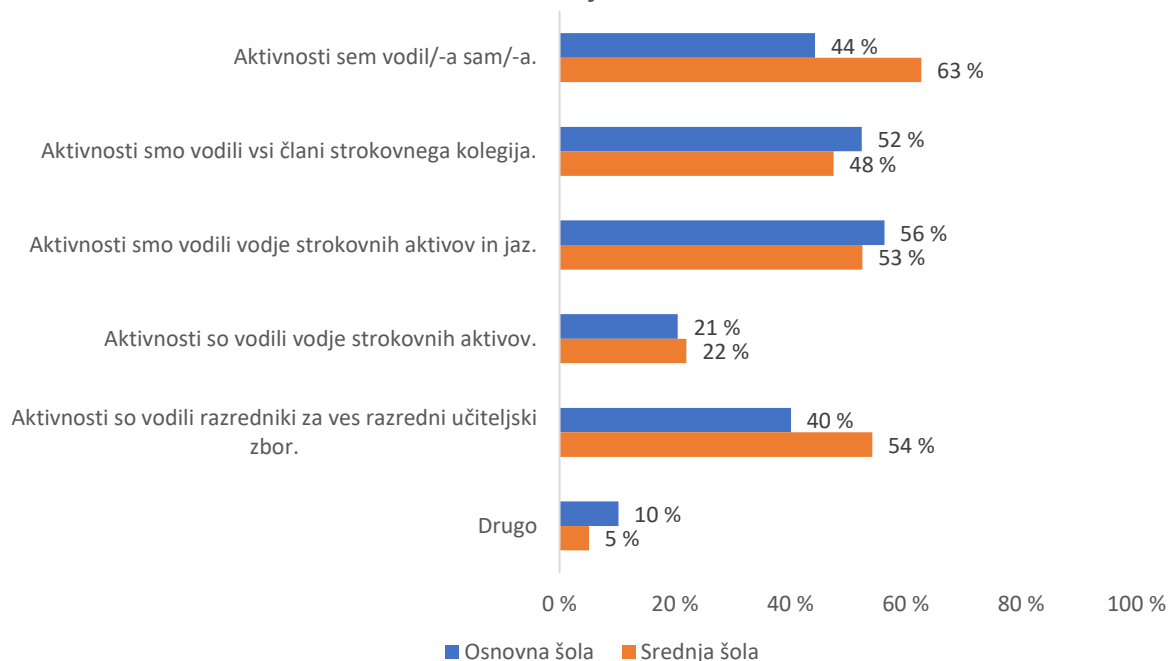
Graf 5.3.2.1: Oblikovanje urnika v času izobraževanja na daljavo

Načine strokovnega vodenja šole v času izobraževanja na daljavo smo preverjali z vnaprej postavljenimi petimi trditvami in možnostjo zapisa načina, ki ga nismo predvideli vnaprej. Možnih je bilo več odgovorov, saj smo predvidevali, da so se načini vodenja spreminjali.

Osnovnošolski ravnatelji so poročali, da so aktivnosti vodili v sodelovanju z vodji strokovnih aktivov. Na šolah, kjer imajo organizirane strokovne kolegije, pa so aktivnosti vodili vsi člani strokovnega kolegija. Pri nekaj manj kot polovici (44 %) osnovnošolskih ravnateljev je bilo prisotno individualno vodenje: izobraževanje na daljavo so vodili sami. V skupini srednješolskih ravnateljev pa je ta odgovor močno prevladoval, saj jih je kar dve tretjini odgovorilo, da so aktivnosti vodili sami (63 %), več kot polovica jih je navedlo tudi, da so aktivnosti vodili razredniki za ves razredni učiteljski zbor ali pa so aktivnosti v sodelovanju z vodji aktivov vodili sami.

Poleg že navedenih načinov strokovnega vodenja so ravnatelji navajali tudi druge oblike, npr. diskusije s kriznim oz. korona timom, ravnateljevo vodenje v sodelovanju s pomočnikom ter ravnateljevo vodenje v sodelovanju s svetovalno službo.

Izvajalci oblik strokovnega vodenja v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.3.2.2: Izvajalci oblik strokovnega vodenja v času izobraževanja na daljavo

V fokusnih skupinah je nekaj ravnateljjev poročalo, da so prevzeli vlogo motivatorja in iskalca rešitev skupaj s strokovnimi delavci 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. Imela sem delavnice za uporabo Teamsa, Zooma. Vsak teden sem izvedla sestaneke s posameznimi aktivimi, ker se mi je zdelo pomembno, da smo v stiku in da lahko učitelji tudi tako izražajo svoje stiske. Zelo pomembno je bilo, da smo učence redno spremljali in na osnovi ugotovitev spremljave ažurno vključevali dodatno strokovno pomoč. Pomembno mesto med aktivnostmi je predstavljala skrb za zagotavljanje enakih pogojev vsem učencem (nekaterim učencem smo zagotovili kosila na domu, računalnike, psihično podporo, pomoč študentov pedagoške fakultete za učenje na domu ipd.). Vzpostavili smo model Pisanost manjša trme (maskota šole), ki so ji učenci in starši tudi pisali, maskota pa jim je pisno odgovarjala.

Učitelji so se med seboj povezovali s pomočjo forumov, videokonferenc, tako da lahko rečem, da je bil v dveh mesecih narejen večji napredek uporabe IKT pri pouku kot prej v petnajstih letih.«

Pri tretjem vprašanju so ravnatelji presojali tri trditve, ki so se nanašale na **dogovore o pravilih in kriterijih za določanje obsega obremenitev učencev/dijakov**, realizacije učnih ciljev ter mnenja staršev o izobraževanju na daljavo. Uporabili smo petstopenjsko lestvico: sploh ne drži (1), ne drži (2), niti – niti (3), drži (4) in popolnoma drži (5).

Iz grafa 5.3.2.3 je razvidna visoka stopnja strinjanja anketiranih ravnateljev o tem, da so se z učitelji (strokovnimi delavci) dogovarjali o pravilih in kriterijih za obseg obremenitev učencev/dijakov pri izobraževanju na daljavo in tudi s trditvijo, da so se z učitelji (strokovnimi delavci) pogovorili o realizaciji ključnih učnih ciljev. Prav tako so za zagotavljanje kakovosti izobraževanja na daljavo upoštevali tudi mnenja staršev, čeprav so srednješolski ravnatelji na tej lestvici dosegli v povprečju nekoliko nižji rezultat.

Ravnatelji v fokusnih skupinah so razen že zapisanega povedali še, da so bili strokovni delavci zaskrbljeni glede možnosti realizacije ciljev, zapisanih v učnih načrtih. Zato so organizirali sestanke, ki so potekali na daljavo, na katerih so se dogovarjali glede obsega in načina doseganja ciljev, pri tem pa so izhajali iz priporočil zavoda za šolstvo, v intervjujih izraženih mnenj staršev ter – predvsem na srednjih šolah - iz odzivov dijakov.

Usklajevanje pravil in kriterijev izobraževanja na daljavo



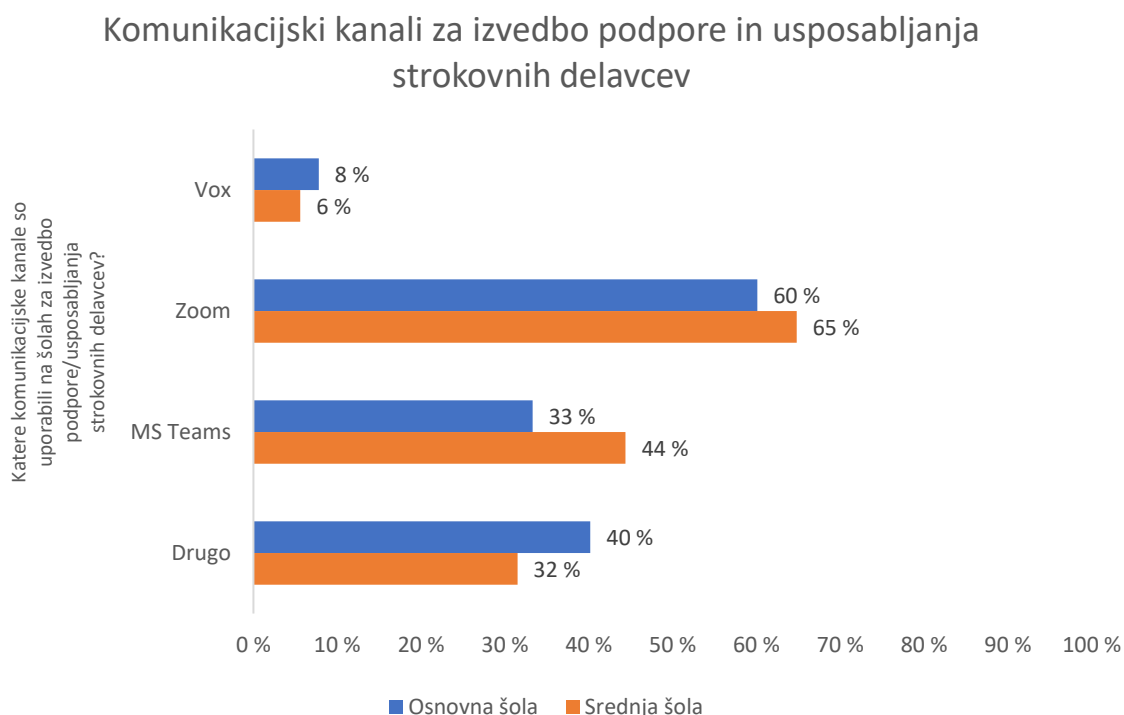
Graf 5.3.2.3: Usklajevanje pravil in kriterijev izobraževanja na daljavo

Pri četrtem vprašanju smo preverjali, **kateri komunikacijski kanali** so prevladovali pri podpiranju in usposabljanju strokovnih delavcev. Ravnatelji so lahko izbrali več trditev. Iz rezultatov (graf 5.3.2.4) je razvidno, da so za podporo in usposabljanje strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah večinoma uporabljali videokonference:

prevladovala je uporaba aplikacije Zoom, nekaj več kot tretjina jih je uporabljalo MS Teams, precej pa je bilo tudi odgovorov v kategoriji »drugo«, npr. Arnes VID, telefon, e-mail, Cisco, Webex, spletne učilnice, e-konference, spletne delavnice in spletni seminarji.

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

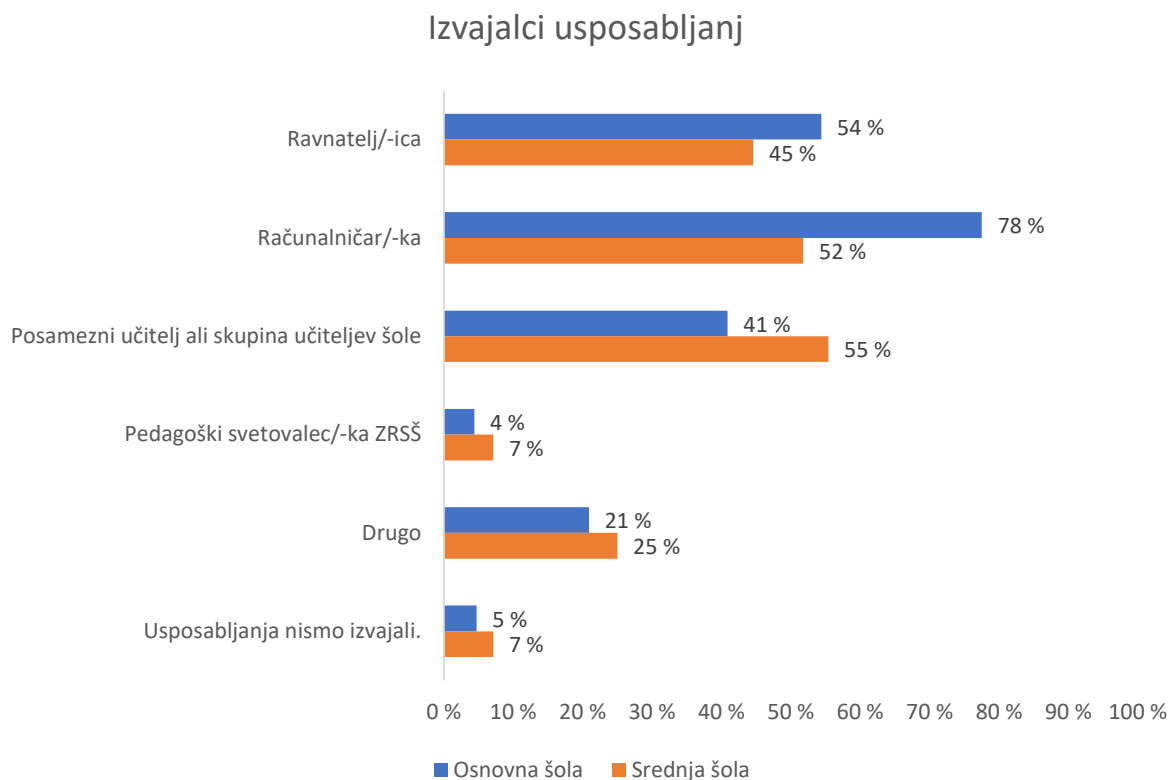
»Prvi neposredni stik z učitelji je bil prek e-pošte. Sledila so tedenska obvestila, navodila, katerim so se v nadaljevanju pridružile videokonference (Zoom). Veliko je bilo tudi neposrednega telefonskega komuniciranja.«



Graf 5.3.2.4: Komunikacijski kanali za izvedbo podpore in usposabljanja strokovnih delavcev

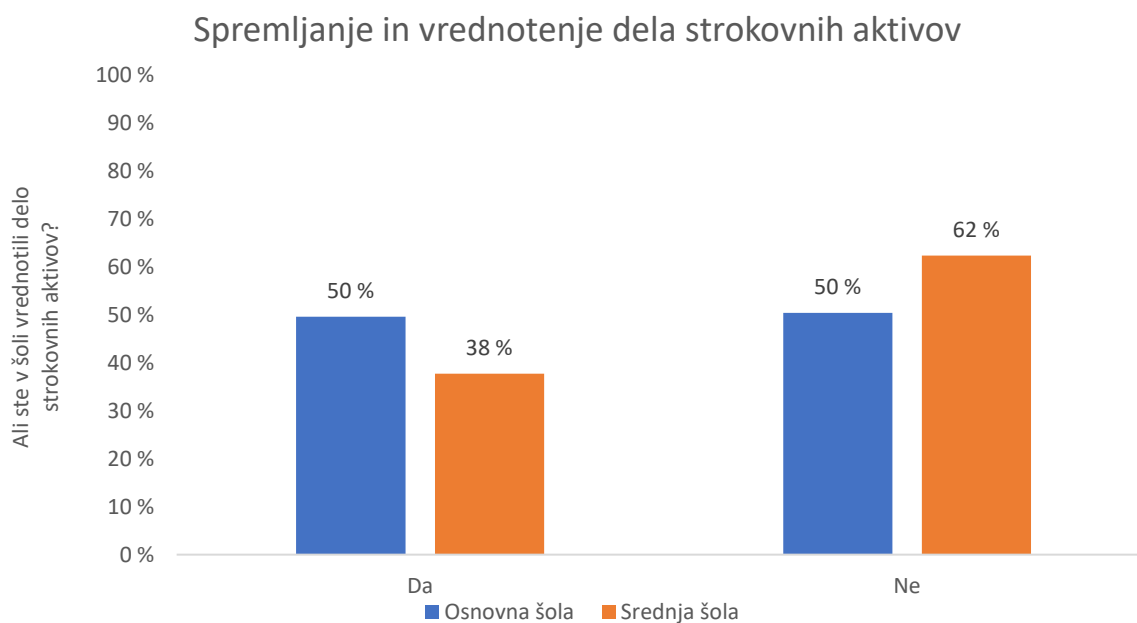
Preverjali smo tudi, kdo so bili **izvajalci usposabljanj** strokovnih delavcev šole (graf 5.3.2.5). Ravnatelji so lahko izbrali več trditev. Rezultati pričajo o tem, da so usposabljanja na osnovnih šolah v veliki večini izvajali računalničarji, učitelje pa so v veliki meri usposabljali tudi sami. Na srednjih šolah pa so usposabljanja potekala kolegialno, v izvedbi računalničarja, pa tudi v izvedbi ravnatelja.

V fokusnih skupinah so sodelujoči ravnatelji pojasnili, da so potekala usposabljanja v obliki spletnih seminarjev in spletnih predavanj.



Graf 5.3.2.5: Izvajalci usposabljanj strokovnih delavcev

Spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev je pomembno področje pedagoškega vodenja šole. Na vprašanje, ali so v šoli spremljali in vrednotili delo strokovnih aktivov, je pritrtilno odgovorilo 50 % osnovnošolskih in 38 % srednješolskih ravnateljev.

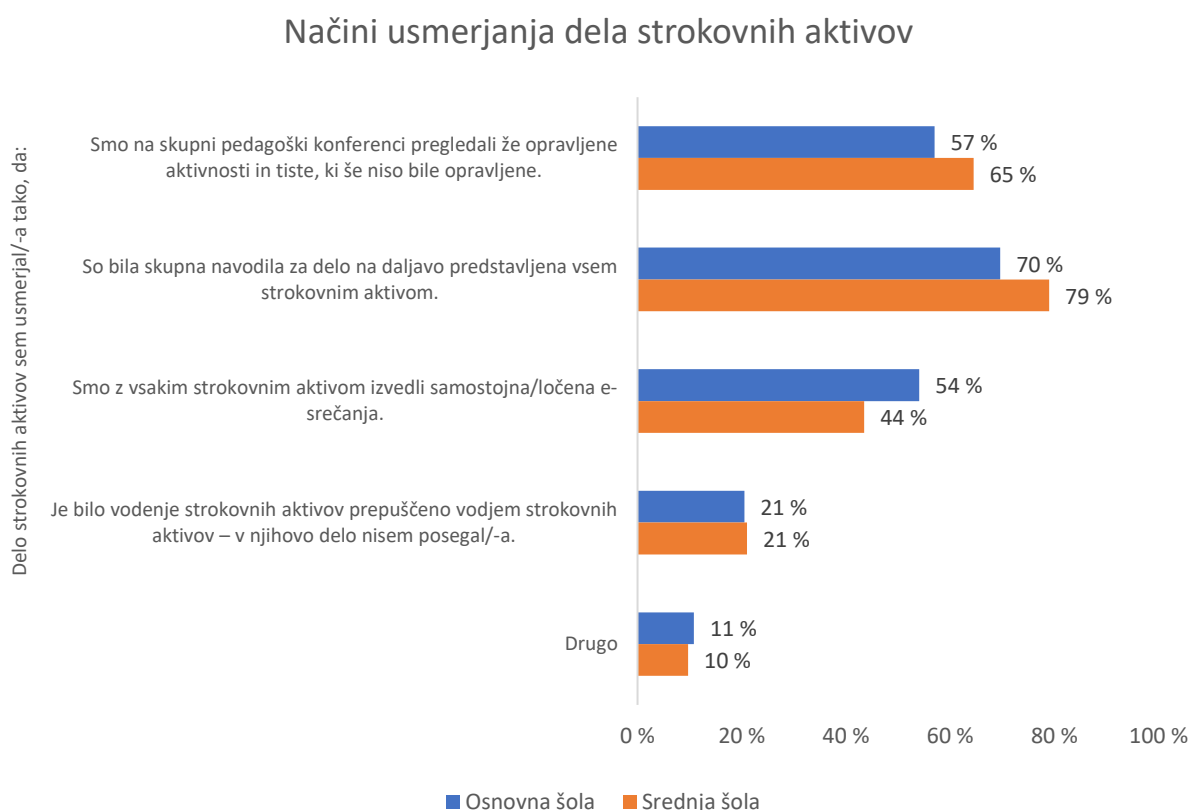


Graf 5.3.2.6: Spremljanje in vrednotenje dela strokovnih aktivov

Pridobili smo tudi podatke ravnateljev o tem, kako so **usmerjali delo strokovnih aktivov**. Iz nabora ponujenih trditev je bilo mogoče izbrati več trditev ali pa zapisati odprte odgovore.

V raziskavo vključeni ravnatelji so delo strokovnih aktivov usmerjali predvsem tako, da so vsem strokovnim aktivom predstavili navodila za delo na daljavo; na skupnih pedagoških konferencah so pregledali že opravljene aktivnosti in tiste, ki še niso bile opravljene oz. so z vsakim strokovnim aktivom izvedli ločena srečanja.

Odgovori pod »drugo« so vključevali zgoraj zapisane izjave oz. trditve.



Graf 5.3.2.7: Načini usmerjanja dela strokovnih aktivov

Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo smo preverjali z različnimi trditvami. Ravnatelji so lahko izbrali več trditev ali zapisali odgovor v rubriko »drugo«.

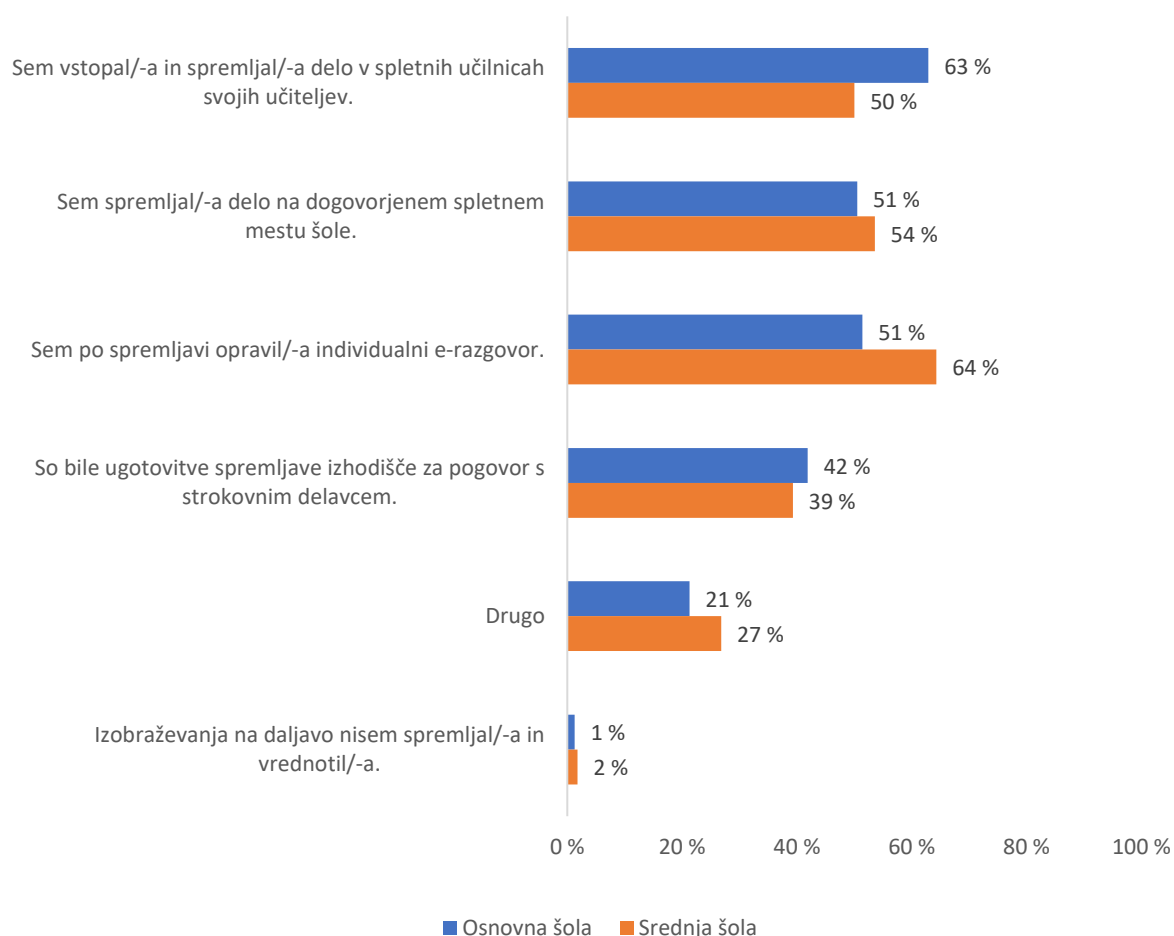
V raziskavo vključeni ravnatelji so izobraževanje na daljavo spremljali in vrednotili predvsem tako, da so vstopali v spletne učilnice oz. dogovorjena spletna mesta šole (graf 5.3.2.8). Več kot polovica vseh ravnateljev je po opravljeni spremljavi s strokovnimi delavci opravila tudi individualne e-razgovore. Pri tem pa je samo dobra tretjina ravnateljev ugotovitve spremljave uporabila kot izhodišče za pogovore s strokovnim delavcem.

Med v vprašalniku navedenimi trditvami se je najpogosteje pojavljala trditev, da so ravnatelji spremljali in vrednotili izobraževanje na daljavo

na podlagi informacij, pridobljenih od strokovnih aktivov, razrednikov idr. Poleg tega so izvedli ankete s starši, učenci/dijaki in učitelji ter individualne telefonske pogovore z učitelji.

Ravnatelji so vrednotili izobraževanje na daljavo še na podlagi tedenskih poročil strokovnih delavcev, razprav na strokovnih kolegijih in aktivih. Nekateri ravnatelji so spremljali in vrednotili izobraževanje na daljavo tudi tako, da so vstopali v videokonference, ki so jih izvajali učitelji z učenci/dijaki.

Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo



Graf 5.3.2.8: Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo

Razprava

Odgovori ravnateljev kažejo, da je v času izobraževanja na daljavo pouk potekal v skladu z urnikom, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo (57 % OŠ in 71 % SŠ). Takšen rezultat je razumljiv, saj je prav urnik »pomemben šolski dokument, s katerim organiziramo uresničevanje predmetnika in učnih načrtov« (Blažič idr., 2003, str. 236). Poleg navedenega so šole *Strokovne smernice za izvajanje izobraževanja na*

daljavo v izrednih razmerah dobile naknadno in so morale ob nastopu izobraževanja na daljavo njegovo izvedbo organizirati same.

Več kot polovica ravnateljev je sporočila, da so v dogovoru z učitelji pripravili učencem/dijakom prilagojen urnik, kar je v skladu s sprejetimi *Smernicami Zavoda RS za šolstvo*, v katerih je jasno navedeno, da morajo šole upoštevati dejstvo, da potrebujejo učenci/dijaki za izvedbo neke aktivnosti doma mnogo več časa kot v šoli, kjer jim je na voljo strokovna podpora učitelja.

Kot ugotavljamo že v poglavju 5.1.2 Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije, se tradicionalni način poučevanja in poučevanje na daljavo razlikujeta in zato bi bilo treba v okviru izobraževanja na daljavo oblikovati prilagojene urnike.

V času izobraževanja na daljavo so ravnatelji v proces strokovnega vodenja najpogosteje vključevali vodje strokovnih aktivov (56 % v OŠ in 53 % v SŠ).

Takšen način strokovnega vodenja je v času izobraževanja na daljavo razumljiv, saj je v skladu s 64. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) prav strokovni aktiv zadolžen za obravnavo problematike predmeta oz. predmetnega področja, usklajevanje meril za ocenjevanje, za podajanje predlogov za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela ter obravnavo pripomb staršev, učencev in dijakov.

Vključevanje strokovnih delavcev je pot h kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, saj organizacija s tem, ko vodenje prevzame širša skupina ljudi, veliko pridobi. Takšen način vodenja namreč prispeva k učinkovitosti organizacije (Woods in Woods, 2013). S tem soglaša tudi Širec (2019), ki pravi, da mora ravnatelj razvijati zavedanje, da breme odgovornosti nosijo prav vsi zaposleni.

Pogosteje pa so aktivnosti strokovnega vodenja sami prevzeli srednješolski ravnatelji (63 %), kar je mogoče razumeti kot ravnateljevo izključno prevzemanje odgovornosti za kakovostno vodenje šole in posledično učne rezultate (Sentočnik, 2012, povz. po Sentočnik, 2018).

Več kot polovica srednješolskih ravnateljev je odgovorila, da so aktivnosti strokovnega vodenja za ves razredni učiteljski zbor prevzeli razredniki, kar sovпада z razrednikovo zakonsko opredeljeno nalogo, saj je razrednik tisti, ki vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora idr. (63. čl. ZOFVI).

Z vključevanjem strokovnih delavcev v procese načrtovanja kot tudi izvajanja sprememb s podporo ter delitvijo moči soodločanja ravnatelj zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole. Delitev vodstvenih nalog med strokovne delavce (v našem primeru med vodje strokovnih aktivov in razrednike) kot eksperte na svojih področjih omogoča nenehen pretok komunikacije in vzpostavljanje mrež ter razporeditev moči odločanja in odgovornosti po celotni organizaciji (Copland, 2003, povz. po Sentočnik, 2018).

Iz rezultatov je mogoče sklepati, da so ravnatelji tudi v času izobraževanja

Vodenje šole v času izobraževanja na daljavo narekuje vodenje za zagotavljanje optimalnih pogojev učenja slehernemu učečemu ne glede na njegov socialno-ekonomski status. To je možno le z aktivno vključitvijo vseh strokovnih delavcev.

na daljavo pridobivali mnenja staršev, kar je nedvomno pomemben korak k dvigu kakovosti učnega procesa, ki upošteva individualne značilnosti posameznika.

Povratne informacije staršev, ki so bili v času izobraževanja na daljavo neposredno vpeti v vzgojno-izobraževalni proces svojih otrok, so ključnega pomena za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti tega procesa.

Nenehen stik – izmenjava stališč in mnenj med družino in šolo – je pogoj za optimalen razvoj mladostnika. To dejstvo velja za običajno šolsko prakso, ko pouk poteka v šoli, v še večji meri pa je za optimalen razvoj in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev potrebna kakovostna komunikacija in sodelovanje med domom in šolo v času izobraževanja na daljavo.

Kot kažejo rezultati raziskave, so za podporo in usposabljanje strokovnih delavcev pogosto uporabljali Zoom. V pogovorih v fokusnih skupinah pa so ravnatelji sporočali, da so na začetku uporabljali telefon in elektronsko pošto, šele kasneje so uporabljali druge, strokovnim delavcem manj poznane komunikacijske kanale (npr. Zoom, MS Teams).

Od ravnateljev in strokovnih delavcev se bolj kot kadar koli prej pričakuje vseživljenjsko učenje, od izobraževalnih politik pa omogočanje ustreznih in kakovostnih izobraževanj (Japelj Pavešič, Zavašnik, Ažman in Mlekuž, 2019). Prav zaradi pomena, ki ga današnja družba pripisuje znanju in njegovi nenehni nadgradnji, je še toliko bolj pomembno pridobivanje znanja za obvladovanje edinstvenega izziva, s katerim smo bili soočeni v času izobraževanja na daljavo.

Iz odgovorov ravnateljev lahko razberemo, da so dodatna izobraževanja za strokovne delavce šole večinoma izvajali člani kolektiva (računalničarji, ravnatelji ter skupine učiteljev), kar priča o elementih učečih se skupnosti, ki lahko delujejo le v vzdušju zaupanja, ki zaposlenim omogoča sproščeno in svobodno deljenje znanj. Tudi Ermenc Skubic, Kalin in Mažgon (2020) so ugotovili, da so si pri izobraževanju na daljavo strokovni sodelavci med seboj pomagali in se podpirali pri uporabi IKT.

Dodatna možnost kakovostnega izvajanja izobraževanja na daljavo in učinkovite uporabe IKT je tudi aktivnejše vključevanje učencev in dijakov, ki so večji uporabe IKT, v proces načrtovanja in izvajanja izobraževanja na daljavo (vzpostavitev spletnih učilnic, uporaba spletnih orodij in aplikacij idr.).

V procesu pridobivanja znanja po načelih sodelovalnega učenja lahko učenci in dijaki, spretni pri uporabi IKT, v posameznih fazah učnega procesa »prevzamejo vlogo učitelja«. Njihov pogled na izobraževalno tehnologijo, načine komunikacije in sodelovanja v razmerah izobraževanja na daljavo lahko veliko prispeva k dvigu kakovosti izobraževanja na daljavo.

Spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev je le ena izmed

Vodenje šole kot učeče se skupnosti zagotavlja odprtost, fleksibilnost in ustrezno motiviranost strokovnih delavcev za pridobivanje novih znanj, spretnosti in veščin, potrebnih za poučevanje na daljavo.

ravnateljevih nalog, ki jih opredeljuje Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) v svojem 49. členu.

Ravnatelju prav spremljanje omogoča vrednotenje, to pa načrtovanje in uvajanje potrebnih sprememb. Ne glede na način izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa so naloge in pristojnosti ravnatelja ostale enake, o čemer pričajo tudi odgovori ravnateljev, ki so pritrdilno (52 %) odgovorili na vprašanje, ali so v času izobraževanja na daljavo spremljali in vrednotili delo strokovnih aktivov. S pomočjo spremljanja in vrednotenja so izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa ves čas prilagajali okoliščinam.

Ravnatelji so delo strokovnih aktivov večinoma usmerjali tako, da so vsem strokovnim aktivom predstavili pravila za delo na daljavo.

Približno petina ravnateljev je vodenje strokovnih aktivov v razmerah dela na daljavo prepustilo vodjem strokovnih aktivov in v njihovo delo niso posegali, kar je zagotovo posledica dejstva, da so skupaj oblikovali pravila delovanja in uskladili delo aktivov, zato nadaljnje poseganje v vodenje ni bilo potrebno.

Sklepamo lahko tudi, da je v teh šolah že uvedena kultura distribuiranega vodenja, ko strokovni delavci prevzamejo vodstvene funkcije, ker tako zahtevajo določene naloge in vodenje ne temelji več na hierarhični avtoriteti, ampak na zmožnosti, ki so porazdeljene v kolektivu. Odnosi v takem kolektivu temeljijo na medsebojnem zaupanju in podpori (Erčulj idr., 2016).

Priložnosti ravnatelja: Spremljanje in vrednotenje, usmerjeno v procese učenja

Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo, ki ga izvajajo »učinkoviti spodbujevalci sprememb« (change agents) in vodijo šolo tako, da se spremljanje in vrednotenje nadaljuje v učenje vseh, tudi ravnatelja, je priložnost in zahteva šole 21. stoletja. V ta namen priporočamo oblikovanje načrta spremljanja in vrednotenja, ki naj bo usklajen z vsemi deležniki.

Smiselno je, da ravnatelj:

- Na šoli organizira dejavnosti (razprave, izobraževanja, usklajevalni pogovori), usmerjene v čim večjo usklajenost razrednega učiteljskega zbora pri izobraževanju učencev/dijakov na daljavo:
 - *tehnična* usklajenost: uporaba istih digitalnih učnih okolij,
 - usklajenost glede *načrtovanja obremenitev* učencev/dijakov: podobno kot razredni učiteljski zbor načrtuje preverjanje in ocenjevanje znanja, ki naj se usklajuje tudi glede dejavnosti učencev/dijakov, ki terjajo obsežnejše samostojno ali skupinsko delo učencev/dijakov.
- Sestavi urnik (šolska raven), pri čemer upošteva, da imajo učenci/dijaki posameznega razreda cca 50 % ur pri posameznem predmetu izvajanih videokonferenčno (sinhrona

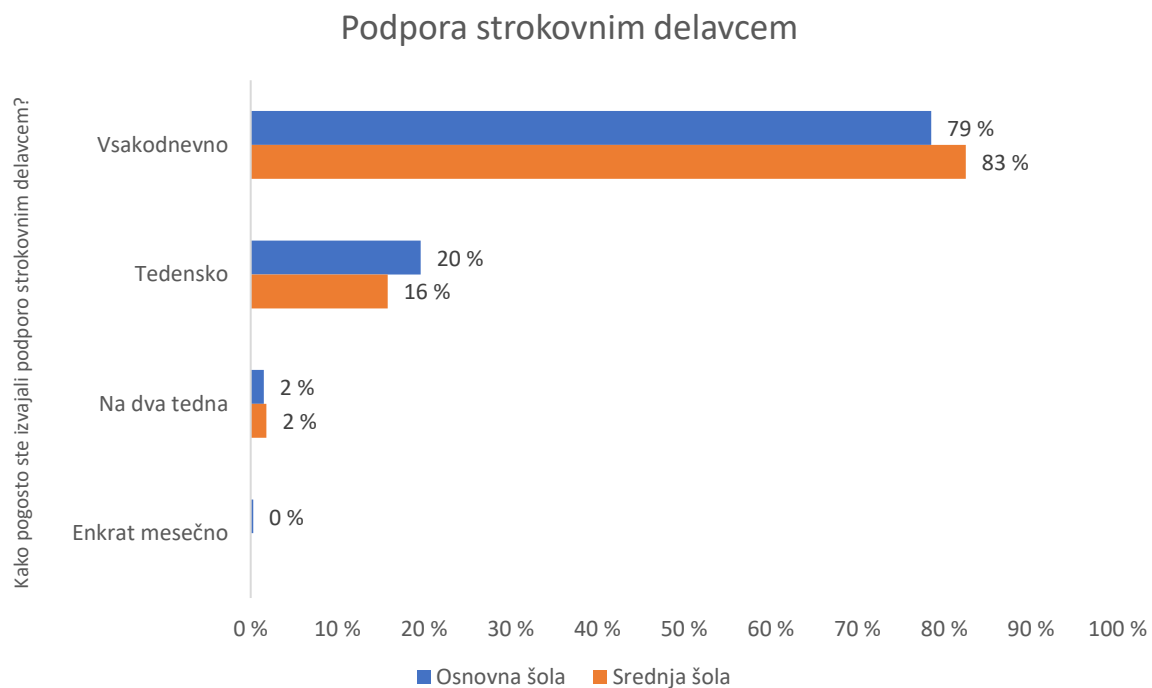
komunikacija), 50 % ur pa delajo samostojno (individualno ali v skupinah), svoje izdelke pa oddajo v spletno učno okolje (asinhrona komunikacija).

- Spremlja doživljanje in pouk strokovnih delavcev v času izobraževanja na daljavo, prepozna strokovne delavce v stiski, jih spodbuja in opogumlja ter jih skozi pogovor usmerja v ozaveščanje prepričanj, ki so potencialni vir stresa, in v njihovo rekonstrukcijo, v samorefleksijo pedagoške prakse s ciljem ozaveščanja močnih in šibkih plati ter preseganje šibkosti.
- Razume in dopušča morebitno počasnejše uvajanje novih tehnologij v poučevanje pri strokovnih delavcih, ki se na tehnologijo navajajo počasneje. Prilagodi pričakovanja posamezniku in ga v njegovem tempu spodbuja, vendar mu ne dopušča stagnacije.
- Spodbuja samorefleksijo in samoevalvacijo digitalnih kompetenc strokovnih delavcev ter načrten razvoj na posameznikovih šibkih področjih. Organizira delavnico za samorefleksijo digitalnih kompetenc, spodbudi vrstniško učenje v zbornici.
- Razvoj izbranih digitalnih kompetenc strokovnega delavca postavi za eno izmed razvojnih prioritete šole ter ga vključi v razvojni načrt z vsemi dejavnostmi, ki temu sledijo.
- Spremlja napredek posameznika na področju razvoja digitalnih kompetenc.

5.3.3 Organizacija podpore strokovnim delavcem

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

Graf 5.3.3.1 (tabela 5.3.3.1 v prilogi) prikazuje pogostost ravnateljevega izvajanja podpore strokovnim delavcem. Iz rezultatov je mogoče razbrati, da so vsi ravnatelji, vključeni v raziskavo, podporo najpogosteje nudili vsakodnevno, v srednjih šolah je bil delež ravnateljev, ki so nudili tako pogosto podporo, celo nekoliko višji kot v osnovnih.



Graf 5.3.3.1: Pogostost nudenja podpore strokovnim delavcem

Izhodišča za nudenje **podpore strokovnim delavcem** smo preverjali z nizom navedenih primerov, med katerimi so ravnatelji lahko izbrali več možnosti. Iz grafa 5.3.3.2 (tabela 5.3.3.2 v prilogi) lahko ugotovimo, da so bila najpogostejša izhodišča priporočil ravnateljev v osnovnih in srednjih šolah vezana na priporočila zavoda za šolstvo, okrožnic ministrstva za šolstvo in lastne iniciative.

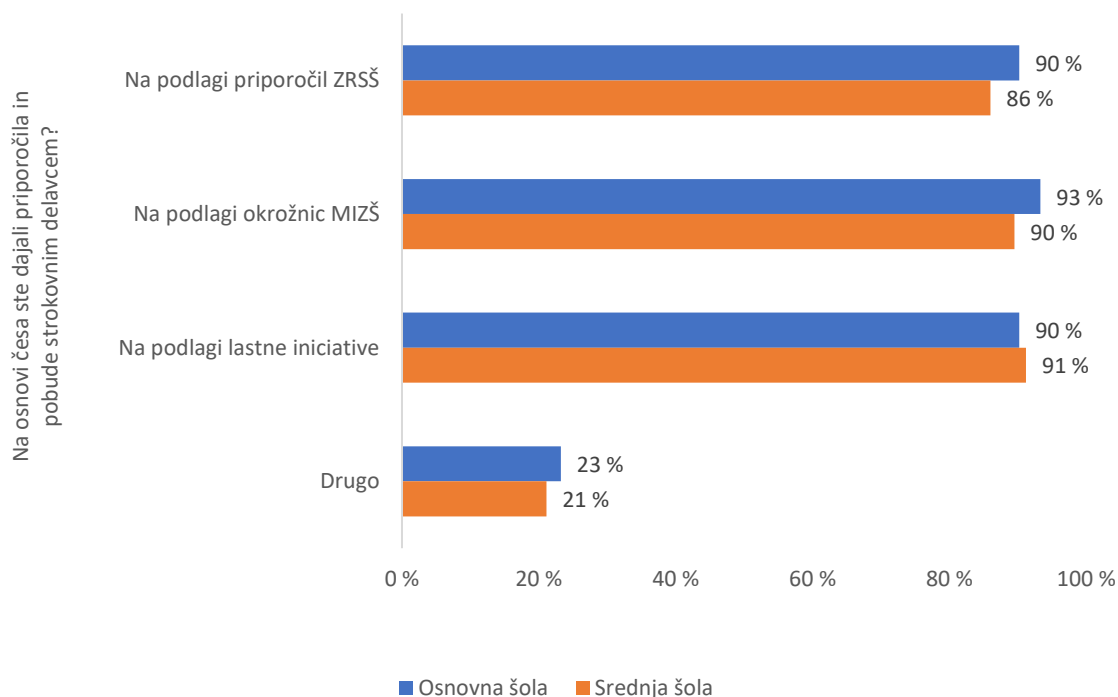
Prav tako so ravnatelji navajali, da so nudili podporo strokovnim delavcem na podlagi dogovorov v aktivu ravnateljev in dogovorov kolegija vodstva zavoda, na pisni izmenjavi izkušenj združenja ravnateljev, sporočil staršev, gradiv (npr. društva psihologov, NIJZ), sprotnih evalvacij.

Vzroke za podporo so ravnatelji v fokusnih skupinah povezali z izraženimi potrebami strokovnih delavcev.

Izjava ravnateljice, vključene v fokusno skupino:

»Zdelo se mi je dobro, da sem povedala učiteljem, da bom vsak dan dve uri dosegljiva po telefonu. Stiske učiteljev so bile velike. Kup strahov in stiske, vse to je narekovalo potrebo po pogovoru. Ugotovili smo, da moramo marsikaj delati drugače.«

Izhodišča za priporočila in pobude ravnateljev



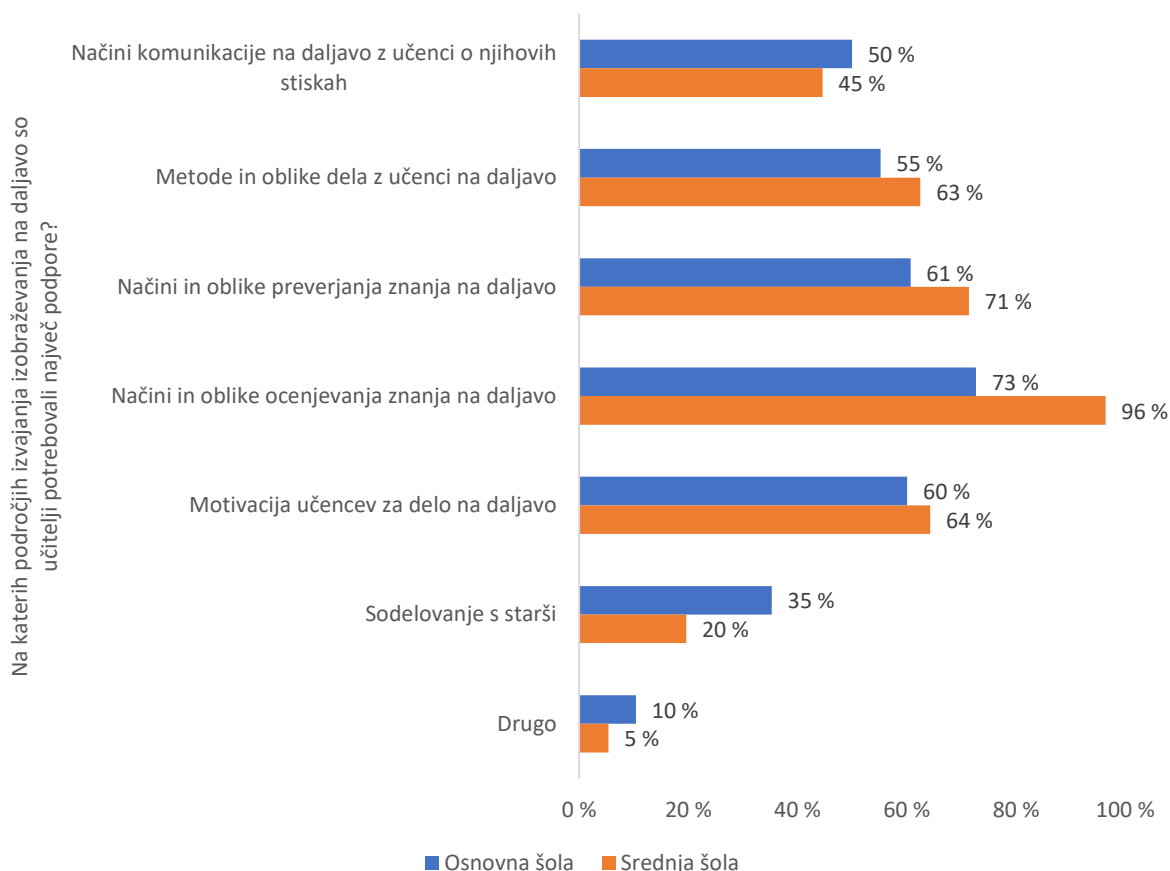
Graf 5.3.3.2: Izhodišča za priporočila ravnateljev strokovnim delavcem

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

V raziskavo vključeni ravnatelji so poročali o tem, da so učitelji potrebovali največ podpore (graf 5.3.3.3 in tabel 5.3.3.3 v prilogi) glede načinov in oblik ocenjevanja in preverjanja znanja na daljavo. Veliko je bilo potreb po dodatnem znanju tudi na področju motivacije učencev/dijakov za delo na daljavo ter primernih metod in oblik izobraževanja na daljavo.

Vsi v raziskavo vključeni ravnatelji so kot izraženo želeno podporo učiteljev navajali dodatno motivacijo nekaterih učencev/dijakov, izobraževanja in podporo pri uporabi spletnih orodij in aplikacij, pripravo e-gradiv.

Področja, na katerih je bila potrebna podpora



Graf 5.3.3.3: Področja, potrebna podpore

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

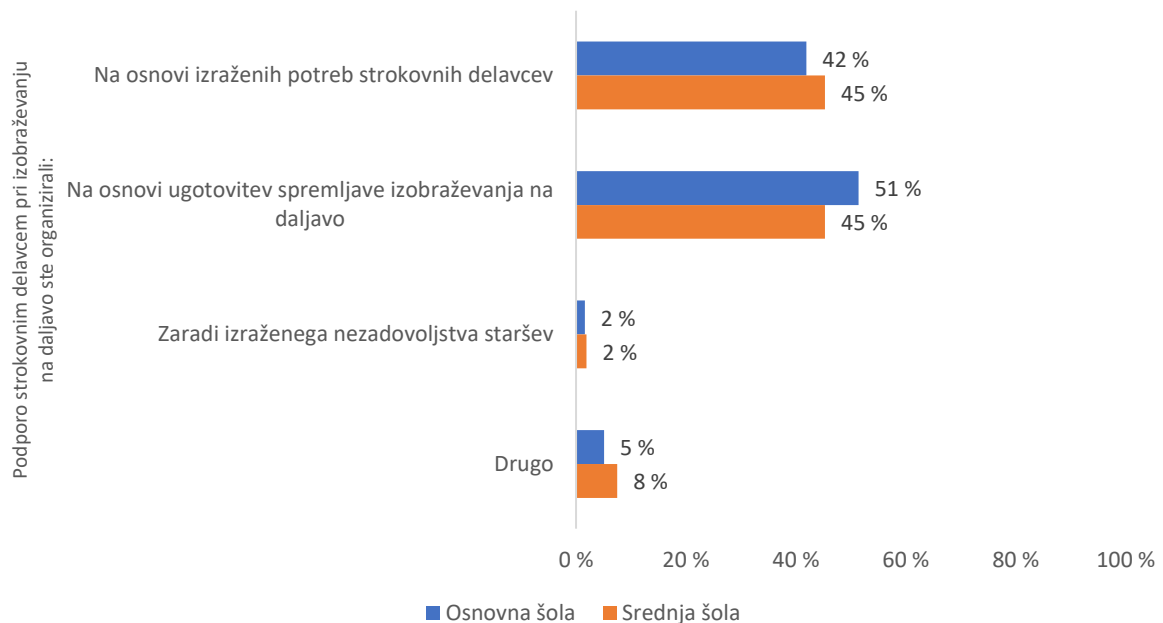
Ravnatelji osnovnih in srednjih šol so izobraževanja za strokovne delavce večinoma izvajali na podlagi ugotovitev spremljave izobraževanja na daljavo, dobrih 40 % pa je izobraževanja organiziralo na podlagi izraženih potreb strokovnih delavcev.

Drugi vzroki za izvedbo izobraževanj so bile izražene potrebe, ugotovitve spremljave in morebitnega nezadovoljstva staršev, odgovori anketnega vprašalnika, spremljava poučevanja na daljavo in informacije dijakov in razrednikov srednjih šol.

Ravnatelji fokusnih skupin so potrdili rezultate kvantitativne analize. Posebej so izpostavljali metodično-didaktični vidik izobraževanja na daljavo, ker je bila komunikacija predvsem enosmerna (učitelj – učenec/dijak). Ena od ravnateljic je povedala:

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

Vzroki podpore strokovnim delavcem



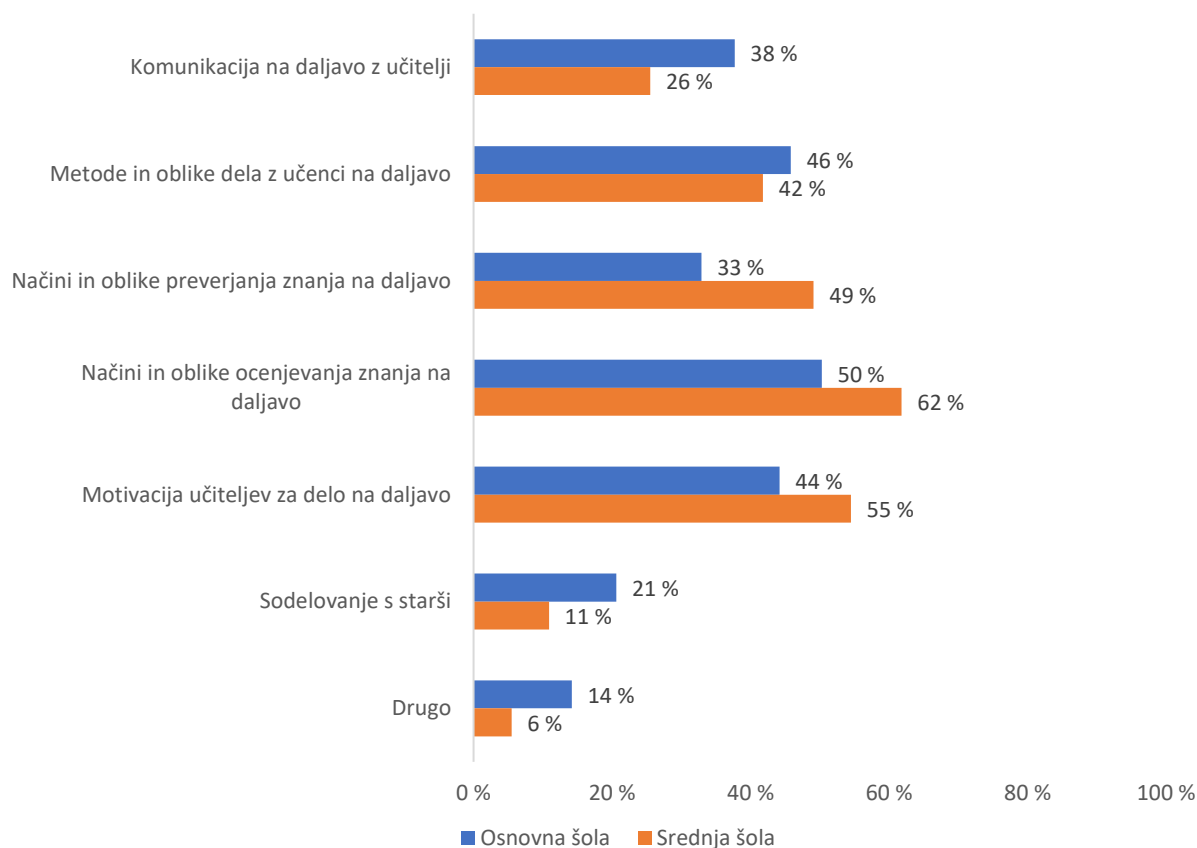
Graf 5.3.3.4: Vzroki podpore strokovnim delavcem

Ravnatelji, vključeni v raziskavo, so opisali **temeljna sporočila**, ki so jim jih strokovni delavci v času izobraževanja na daljavo pošiljali in s pomočjo katerih so lahko prepoznali njihovo doživljanje nove okoliščine ter vzdušje v kolektivu.

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

Za učinkovito podpiranje oziroma usmerjanje učiteljev (strokovnih delavcev) pri delu na daljavo bi tudi ravnatelji potrebovali dodatna znanja na različnih področjih (izbrali so lahko več področij). Kot je razvidno iz grafa 5.3.1.5, je največ ravnateljev potrebovalo podporo pri načinih in oblikah ocenjevanja znanja ter motivaciji učiteljev (strokovnih delavcev).

Potrebe ravnateljev po dodatnem znanju za učinkovito podporo učiteljev (strokovnih delavcev)



Graf 5.3.3.5: Potrebe ravnateljev po dodatnem znanju za učinkovito podporo učiteljev (strokovnih delavcev)

Razprava

Z izobraževanjem na daljavo je bil naš šolski sistem in z njim vsi akterji vzgojno-izobraževalnega procesa (učenci in dijaki, učitelji, starši, ravnatelji) soočen s popolnoma novimi in neznanimi okoliščinami. Odločilno vlogo pri zagotavljanju podpore strokovnim delavcem šol so v tem kriznem času odigrali ravnatelji, ki so z načini in oblikami vodenja šole na daljavo zagotavljali učinkovit pretok informacij. Te so omogočile, da so ravnatelji prepoznali prednosti in pasti dela na daljavo, pa tudi stiske svojih zaposlenih. Zato je več kot tri četrtine ravnateljev strokovnim delavcem vsakodnevno nudilo podporo pri premagovanju nastalih ovir.

Tudi rezultati raziskave, ki so jo opravili Ermenc Skubic, Kalin in Mažgon (2020), pričajo o tem, da so ravnatelji prva dva tedna izobraževanja na daljavo veliko svojega časa namenili zagotavljanju podpore strokovnim delavcem, saj o tem poroča 67 % vprašanih ravnateljev. Skrb za podporo strokovnim delavcem je ostala glavna skrb ravnateljev tudi po petih tednih izobraževanja na daljavo, kar je navedlo 72 % v anketiranje vključenih ravnateljev. Na kolegialno podporo ter spodbudno šolsko

kulturo in vzdušje na naših šolah kaže tudi dejstvo, da so ravnatelji mnenja, da so si v času izobraževanja na daljavo največ podpore zagotovili znotraj kolektiva, v okviru katerega si prizadevajo za doseganje skupnih ciljev (Ermenc Skubic, Kalin in Mažgon, 2020).

Pri nudenju pomoči in dajanju priporočil so ravnatelji kot izhodišča uporabili priporočila in okrožnice strokovnih institucij, kot sta zavod za šolstvo in ministrstvo za šolstvo, prav tako pa so se ravnali po lastni intuiciji, kar pomeni, da so na podlagi strokovno utemeljenih priporočil in ob upoštevanju konkretne situacije v kolektivu svojim zaposlenim nudili največjo možno podporo.

Ravnatelji so poročali, da so učitelji izražali največje potrebe po izobraževanju oz. podpori na področju načinov in oblik ocenjevanja znanja na daljavo, kar povezujemo z dejstvom, da je ocena v slovenskem šolskem sistemu še vedno pomembno sredstvo zunanje motivacije učencev/dijakov, in časom izvedbe anketiranja, ki je sovpadal z obdobjem intenzivnega ocenjevanja znanja (bližajoči se zaključek pouka v šolskem letu), ki je bilo medijsko precej izpostavljeno, kar je povzročalo še dodatni pritisk na strokovne delavce.

Zaradi nenadnega prehoda iz neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa v izobraževanje na daljavo je razumljivo, da so ravnatelji poročali tudi o potrebah strokovnih delavcev po dodatnih znanjih glede motivacije učencev/dijakov za delo na daljavo in metod ter oblik dela z učenci/dijaki na daljavo.

Vprašanje o načinih motiviranja učencev/dijakov spada med ključna vprašanja, na katera učitelji iščejo odgovore (Juriševič, 2012) ne glede na način izvedbe poučevanja (tradicionalno ali na daljavo), saj si vsak učitelj želi za učenje motivirane učence/dijake.

Nadalje so rezultati raziskave pokazali, da je polovica ravnateljev podporo strokovnim delavcem nudila predvsem na podlagi ugotovitev spremljanja izobraževanja na daljavo.

Izobraževanja so na skoraj polovici šol organizirali tudi na podlagi izraženih potreb strokovnih delavcev: tovrstna praksa kaže na veliko profesionalno zrelost, motiviranost učiteljev (strokovnih delavcev) za učenje novih veščin in znanj ter spretnosti. Takšen rezultat je tudi odraz prakse vodenja, ki je usmerjeno v spodbujanje vseživljenjskega učenja zaposlenih, v okviru katerega je treba po mnenju Trnavčeviča (2000, povz. po Bele, 2013) razvijati prepričanje, da je vsak strokovni delavec šole odgovoren za ugotavljanje lastnih izobraževalnih potreb ter iskanje ustreznih učnih priložnosti in s tem povečanje svoje lastne kakovosti. Kajti za kakovostno učenje strokovnih delavcev je profesionalni razvoj, ki poteka kot stalni proces razvoja prek vseh etap njihovih poklicnih poti, zelo pomemben (Obran in Ivanuš Grmek, 2010).

V raziskavi smo preverjali, na katerih področjih vodenja šole v času izobraževanja na daljavo bi ravnatelji potrebovali dodatna znanja. Dobra polovica ravnateljev srednjih in osnovnih šol je izkazala potrebo po

V času izobraževanja na daljavo je še posebno pomembno zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja tudi za strokovne delavce šole, ki upravičeno pričakujejo predvsem podporo in pomoč »svojega« ravnatelja.

dodatnih znanjih na področju načinov in oblik ocenjevanja znanja na daljavo. Takšen rezultat ne preseneča, saj mnogi ocenjevanje opredeljujejo kot najboljčutljivejši del učnega procesa (Peršolja, 2017), ki lahko ima usoden vpliv na izobraževalno pot vsakega učenca/dijaka in je prav zato pogosto vir konfliktov med šolo, učenci/dijaki in starši (Širec, 2019).

Zagotovo je k takšnemu rezultatu prispevalo tudi dejstvo, da je anketiranje časovno sovpadalo z obdobjem, ko je na šolah potekalo ocenjevanje znanja (bližajoči se zaključek pouka v šolskem letu) in je bilo ocenjevanja znanja tudi medijsko zelo izpostavljeno.

Na odgovore ravnateljev je vplivalo tudi strokovno dejstvo, da mora biti ocenjevanje skladno z učenjem, načrtovano in izvedeno tako, da se doseže maksimalna veljavnost učnih rezultatov (Ivanuš Grmek, Vršič in Bakračević Vukman, 2014), kar je bilo v nastali situaciji, ko je učenje potekalo na daljavo, težje izvedljivo in je pomenilo velik izziv, saj s takšnim načinom ocenjevanja učitelji niso imeli izkušenj in so podporo iskali pri ravnateljih.

Polovica ravnateljev je v raziskavi izrazila potrebo po dodatnih znanjih za motiviranje strokovnih delavcev za izobraževanje na daljavo, kar ne preseneča, saj je motiviranje sestavni del vodenja in ena izmed nalog ravnatelja, ki je ne more poveriti drugim (Markič, 2015), prav od motivacije strokovnih delavcev pa je v veliki meri odvisna kakovost opravljenega dela. S težavami, kako motivirati in s tem izboljšati kakovost opravljenega dela, so se ravnatelji nedvomno srečevali že pred izbruhom pandemije covid-19 (gl. Benčina, 2016). V času izobraževanja na daljavo se je potreba po motiviranju strokovnih delavcev še povečala, saj je nenadna zahteva po popolnem preoblikovanju vzgojno-izobraževalne prakse za mnoge strokovne delavce pomenila izvor stresa in je negativno vplivala na njihovo motivacijo. V povezavi s tem je pomembno omeniti, da so učitelji na vprašanja glede odnosa z ravnateljem povedali, da so bili pri ravnateljih deležni podpore ter motivacijskih spodbud (gl. poglavje 5.1.9), kar kaže na to, da so ravnatelji tudi v času izobraževanja na daljavo zagotavljali kakovost dela šol, kar od njih pričakuje tudi zakonodajalec (Širec, 2019).

Priložnosti ravnatelja: Ustvarjanje pogojev za strukturirano učenje

Podpora, ki jo nudi ravnatelj za dvig kakovosti (vključno z zagotavljanjem enakih možnosti) tudi v razmerah izobraževanja na daljavo, je usmerjena v razvoj zmožnosti strokovnih delavcev za krepitev učenja učencev/dijakov. Podpora ravnatelja predpostavlja razvoj takih spretnosti poučevanja učiteljev, ki naslavlja različne potrebe učencev/dijakov (Darling-Hammond, Barron, Pearson idr., 2008). Ravnatelj ustvarja znotraj šole pogoje za strukturirano učenje, ki vključuje vse strokovne delavce in od takega učenja pridobijo vsi učenci/dijaki.

Ob tem je smiselno še, da ravnatelj:

- Spodbuja in usmerja sodelovanje vseh članov strokovnih aktivov šole pri načrtovanju ciljev in strategij poučevanja in pri pripravi raznovrstnih, tudi digitalnih vsebin za obravnavo zahtevnejših, pa tudi drugih ciljev.
- Spodbuja sistematično raziskovanje lastne prakse strokovnih delavcev, obenem pa spodbuja rabo izsledkov znanstvenih raziskav v njihovi pedagoški praksi (npr. Lesničar idr., 2017).
- *Spodbuja* strokovne delavce pri njihovi didaktično-metodični ustvarjalnosti, *izraža zaupanje* v njihovo znanje in pripravljenost za iskanje novih poti ter *navdušenje* nad njihovimi dosežki.
- Spodbuja in usmerja *strokovno razpravo o spremljanju in vrednotenju/ocenjevanju* znanja učencev/dijakov, v kateri strokovni delavci ozaveščajo svoja temeljna prepričanja o tej tematiki, jih soočajo in v tej razpravi po potrebi spreminjajo.
- V kolektivu spodbuja izmenjavo dobrih praks ocenjevanja, soustvarjanje dejavnosti, tako za spremljanje (formativno) kot preverjanje (sumativno) znanja, ter (vsebinsko) usklajevanje kriterijev ocenjevanja (kalibriranje).
- *Se senzibilno zaveda* različnih faz kariere strokovnih delavcev in glede na to zavedanje *diferencira* svoj pristop v dialogu in spodbudah posameznemu strokovnemu delavcu.

5.3.4 Načrtovanje in izvajanje pedagoških konferenc

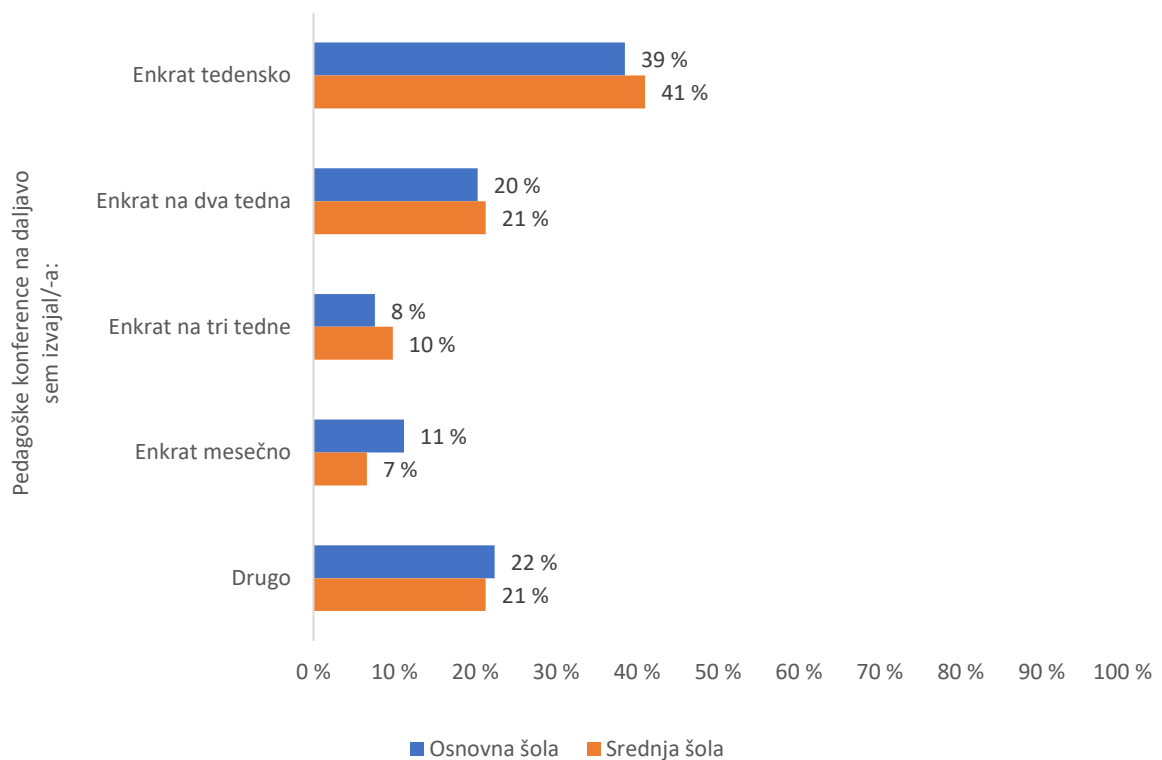
Z dvema vprašanjema smo preverili, kako **so načrtovali in izvajali** pedagoške konference v času izobraževanja na daljavo.

Skupno vsem odgovorom v raziskavi je, da je največ ravnateljev pedagoške konference v času izobraževanja na daljavo izvedlo enkrat tedensko, najmanj pa enkrat na tri tedne in enkrat mesečno.

Ravnatelji so kot druge oblike pedagoških konferenc navajali tedenske oz. štirinajstdnevne sestanke z vodji strokovnih aktivov, tedenske sestanke z aktivni vzgojno-izobraževalnih obdobij (po triadah), ločene pedagoške konference za razredno in predmetno stopnjo.

Na nekaterih šolah so ravnatelji načrtovali in izvajali pedagoške konference skupaj s strokovnim kolegijem, v katerega so bili vključeni vodje strokovnih aktivov, ravnatelj, pomočnik ravnatelja, svetovalna služba, računalničar.

Pogostost izvedbe pedagoških konferenc na daljavo

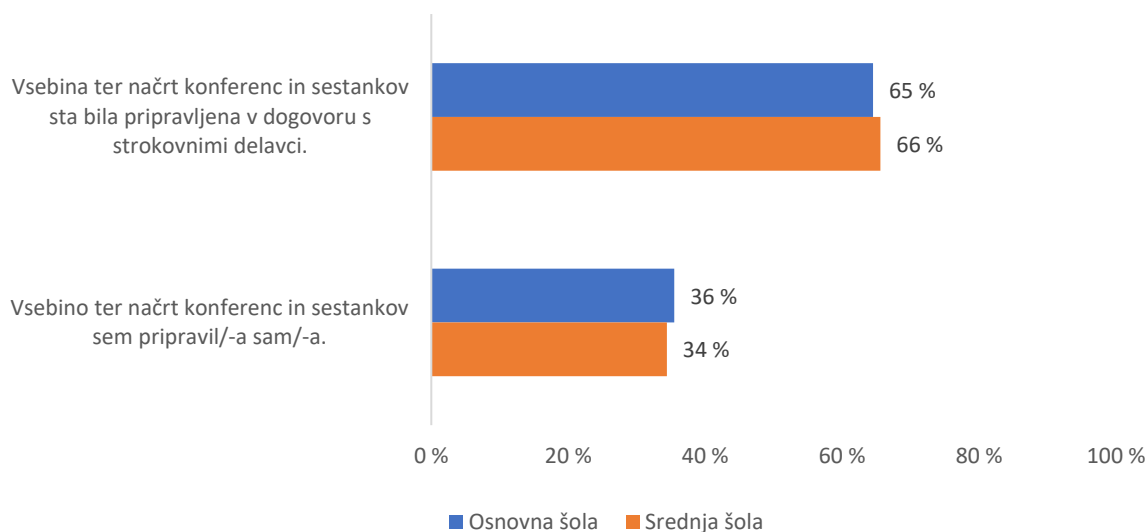


Graf 5.3.4.1: Pogostost izvedbe pedagoških konferenc na daljavo

Vsebino ter načrt konferenc in sestankov so ravnatelji večinoma pripravljali v dogovoru s strokovnimi delavci.

Ravnatelji fokusnih skupin osnovnih in srednjih šol so poročali o pogostejših e-konferencah, 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.

Način načrtovanja konferenc in sestankov



Graf 5.3.4.2: Način načrtovanja konferenc in sestankov

Razprava

V času izobraževanja na daljavo je dobra tretjina ravnateljev pedagoške konference izvajala enkrat tedensko, kar lahko povežemo z dejstvom, da je bilo izobraževanje na daljavo popolnoma nova oblika dela, ki je tako od strokovnih delavcev kot od ravnateljev zahtevala veliko usklajevanja, prilagajanja ter iskanja novih načinov vzgojno-izobraževalnega dela.

Pomembno je omeniti, da so ravnatelji v fokusnih skupinah poudarili, da so tudi pedagoške konference organizirali na podlagi izraženih potreb po iskanju optimalnih rešitev in usklajevanju med strokovnimi delavci šole.

Pomembna in spodbudna je tudi ugotovitev, da je več kot polovica ravnateljev vsebine konferenc in sestankov pripravljala v dogovoru s strokovnimi sodelavci ter jim tako zagotavljala možnost aktivnega sooblikovanja dela v času vodenja izobraževanja na daljavo.

Aktivno vključevanje strokovnih delavcev v sprejemanje odločitev in upoštevanje njihovih potreb je dokaz razumevanja pomena ustvarjanja učeče se skupnosti. Takšna praksa je potrebna tudi zaradi analize podatkov TALIS, ki kaže, da prav odnosi v šoli v veliki meri vplivajo na samoučinkovitost in zadovoljstvo strokovnih delavcev na delovnem mestu (OECD, 2014).

Priložnosti ravnatelja: Vključevanje strokovnih delavcev v procese načrtovanja

Ravnatelj, ki vodi šolo tako, da vključuje strokovne delavce v procese načrtovanja (načrt razvoja – razvojni načrt šole, letni delovni načrt idr.) in sprejemanja odločitev ter pri tem

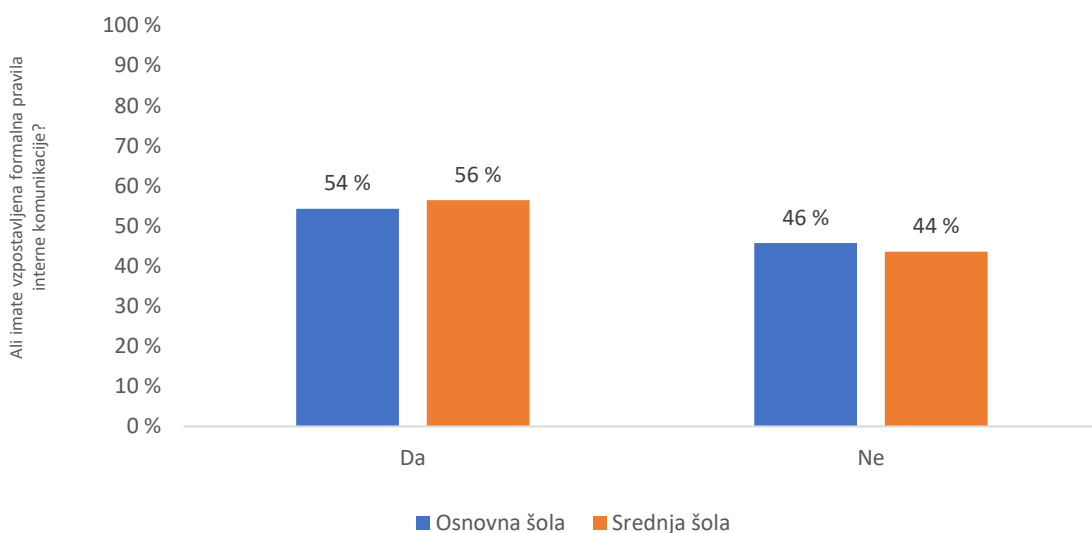
upoštevata tudi njihove utemeljene potrebe, prispeva k njihovem zadovoljstvu in s tem omogoča razvoj učeče se skupnosti tudi v času izobraževanja na daljavo.

5.3.5 Komunikacija med strokovnimi delavci in s starši v času izobraževanja na daljavo

S prvim vprašanjem tega vsebinskega sklopa smo ugotavljali, ali so bila na šoli vzpostavljena formalna pravila interne komunikacije v času izobraževanja na daljavo (med strokovnimi delavci).

Več kot polovica vseh ravnateljev je odgovorila pritrdilno, na ostalih šolah, vključenih v raziskavo, niso imeli oblikovanih pravil interne komunikacije.

Formalna priprava interne komunikacije v času izobraževanja na daljavo

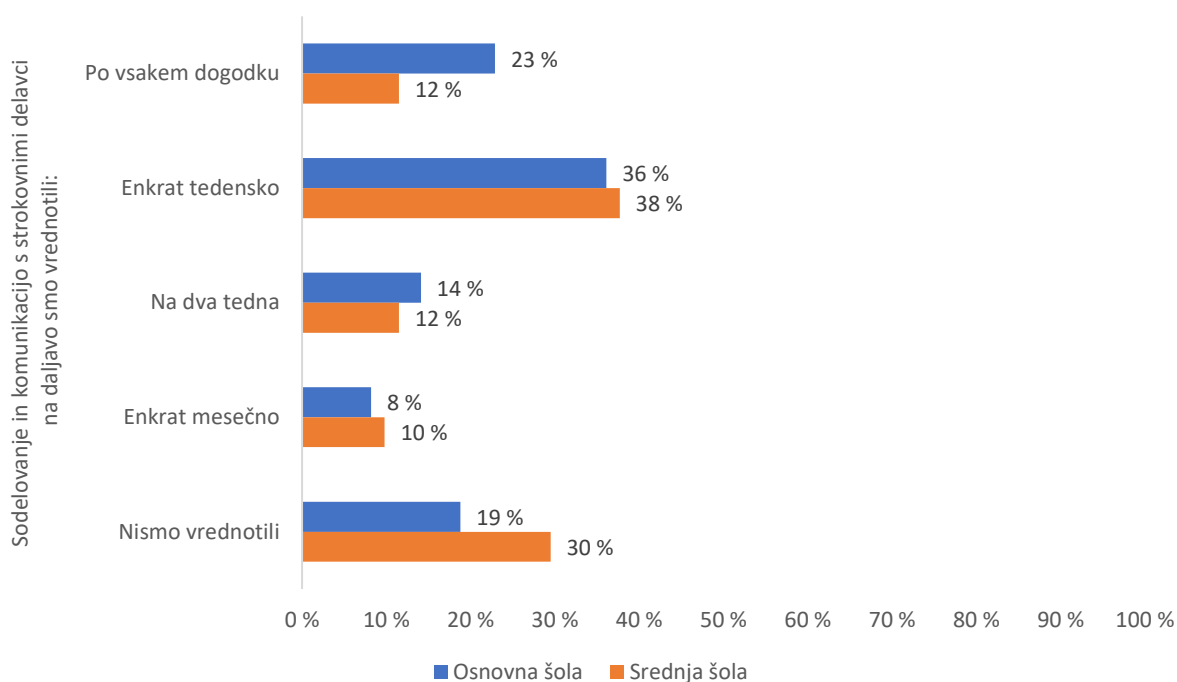


Graf 5.3.5.1: Formalna pravila interne komunikacije

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

Največ ravnateljev je sporočilo, da so vrednotili sodelovanje in komunikacijo enkrat tedensko. Skoraj četrtina šol, vključenih v raziskavo, je izvajala vrednotenje komunikacije in sodelovanja po vsakem dogodku, na nekaterih vključenih šolah (20 %) pa sodelovanja in komunikacije niso vrednotili.

Pogostost vrednotenja sodelovanja in komunikacije s strokovnimi delavci



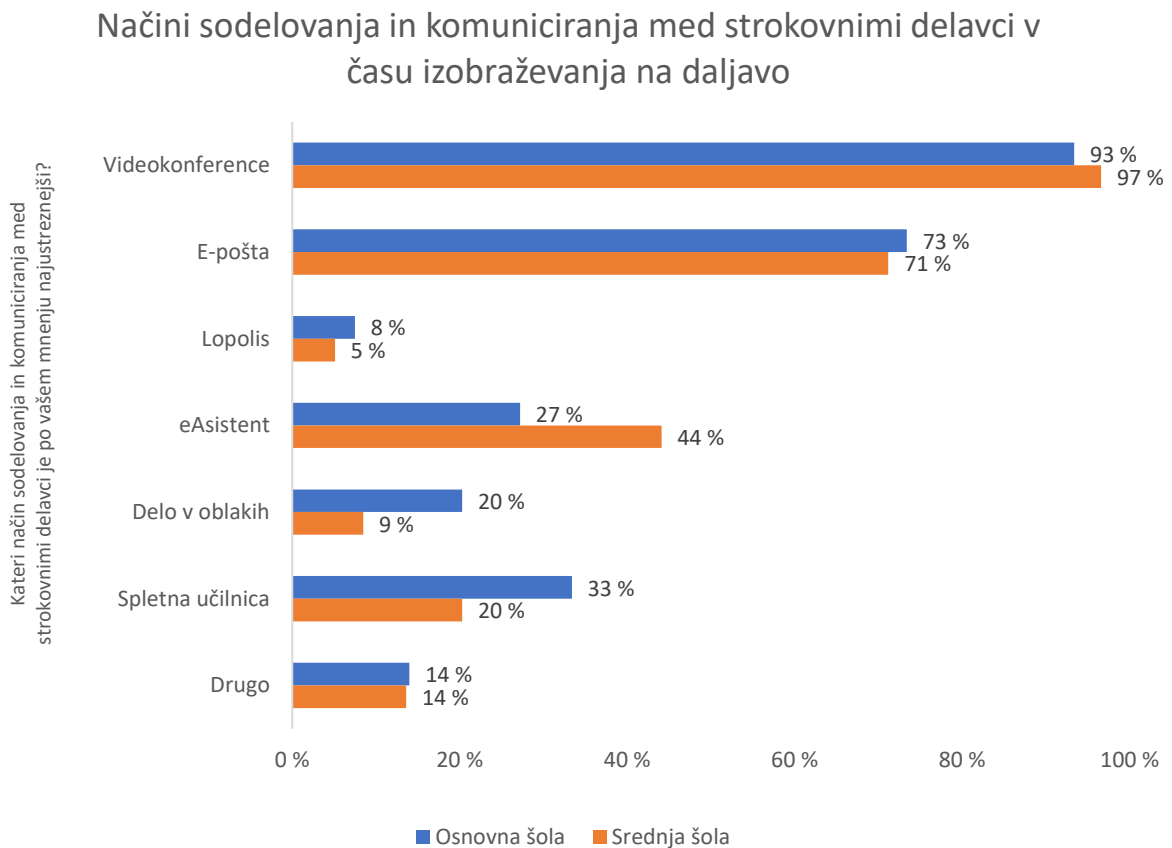
Graf 5.3.5.2: Pogostost vrednotenja sodelovanja in komuniciranja

Z naslednjim vprašanjem tega vsebinskega sklopa smo preverili, kateri kanali komunikacije in sodelovanja na daljavo med strokovnimi delavci so bili po mnenju ravnateljev najustreznejši.

Možnih je bilo več odgovorov. Prav tako so lahko napisali komunikacijski kanal, ki ni bil v seznamu že zapisanih.

Vsi ravnatelji so večinsko ocenili, da je najustreznejši komunikacijski kanal videokonferenca. Na drugo mesto so uvrstili elektronsko pošto.

Razen že navedenih komunikacijskih kanalov so ravnatelji pod drugo izpostavili še telefon, Office 365, spletno stran šole, Viber in Webex Meetings.



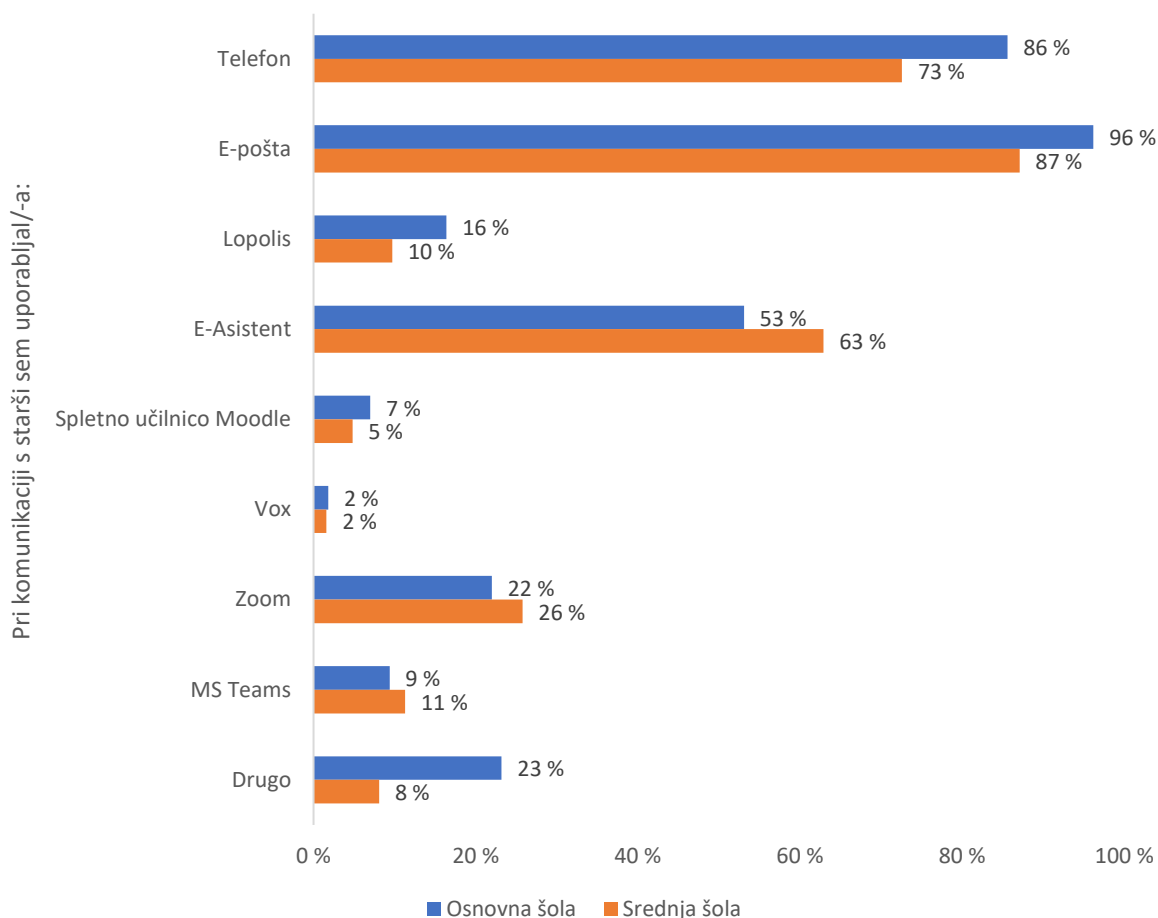
Graf 5.3.5.3: Načini sodelovanja in sporazumevanja med strokovnimi delavci

V raziskavi smo ugotavljali tudi, kakšne komunikacijske kanale (načine sodelovanja in komuniciranja) so uporabljali ravnatelji za **komunikacijo s starši**. Lahko so izbrali več komunikacijskih kanalov.

Za komunikacijo s starši so ravnatelji večinoma uporabljali elektronsko pošto in telefon. Več kot polovica ravnateljev je komuniciralo s starši s pomočjo eAsistenta, na nekaterih šolah pa tudi prek spletne učilnice, spletne strani šol, Facebooka, Google Classrooma, Skypa, Jitsi Meeta, po navadni pošti in s hišnimi obiski.

Ravnatelji fokusnih skupin so razen že navedenega povedali, da so izbirali tiste komunikacijske kanale, ki so ustrezali zmožnostim staršev, saj je bil njihov cilj, da prek staršev dosežejo vse učence/dijake.

Komunikacijski kanali za komunikacijo s starši



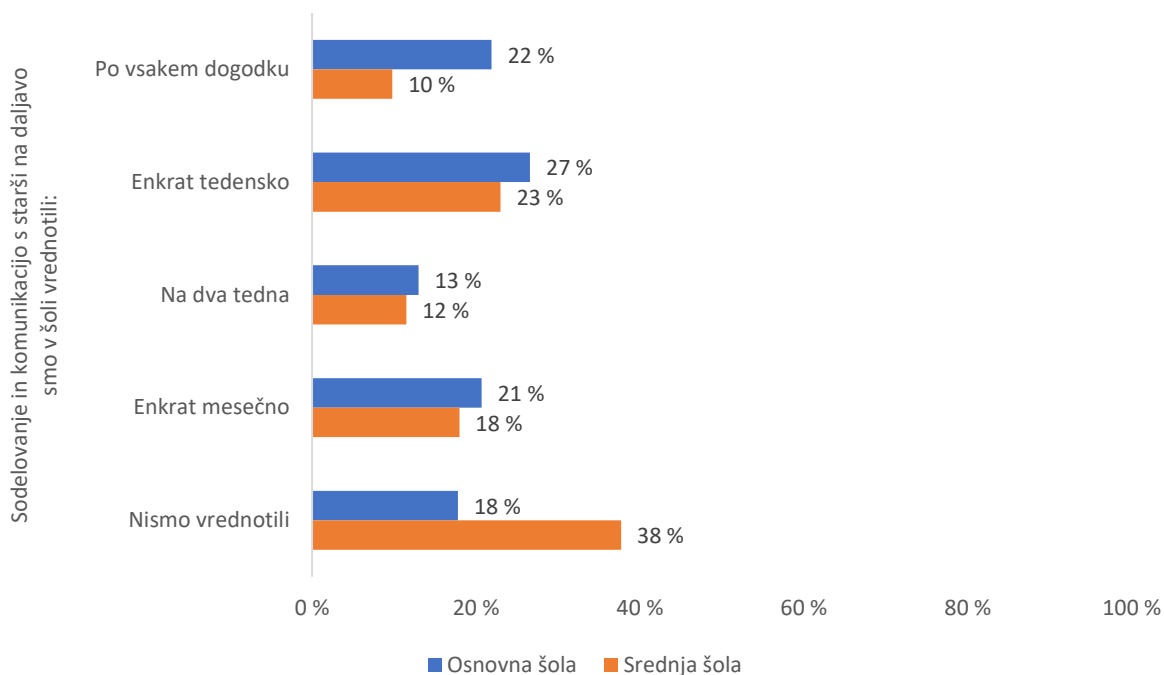
Graf 5.3.5.4: Komunikacijski kanali pri komunikaciji s starši

V raziskavi smo ugotavljali, katera so bila najpogostejša sporočila, ki so jih starši v času izobraževanja na daljavo pošiljali ravnateljem in strokovnim delavcem.

Starši so pogosto pohvalili izobraževanje na daljavo (delo učiteljev, kakovostno pripravljena gradiva ipd.), prav tako pa so opozarjali na določene pomanjkljivosti (odsotnost vsakodnevne razlage učiteljev in stikov s sošolci in vrstniki, preobsežna gradiva, nepoenoteno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa na ravni šole na daljavo, težave pri učenju in motiviranju otrok za učenje, pomanjkanje znanja za delo z računalnikom ter preobremenjenost staršev zaradi potrebne podpore pri učenju na daljavo).

Komunikacijo in sodelovanje s starši so na večini šol, vključenih v raziskavo, tudi vrednotili, na nekaterih šolah po vsakem dogodku, na nekaterih tedensko ali mesečno, na slabi petini šol pa komunikacije in sodelovanja s starši niso vrednotili.

Vrednotenje sodelovanja in komunikacije s starši na daljavo



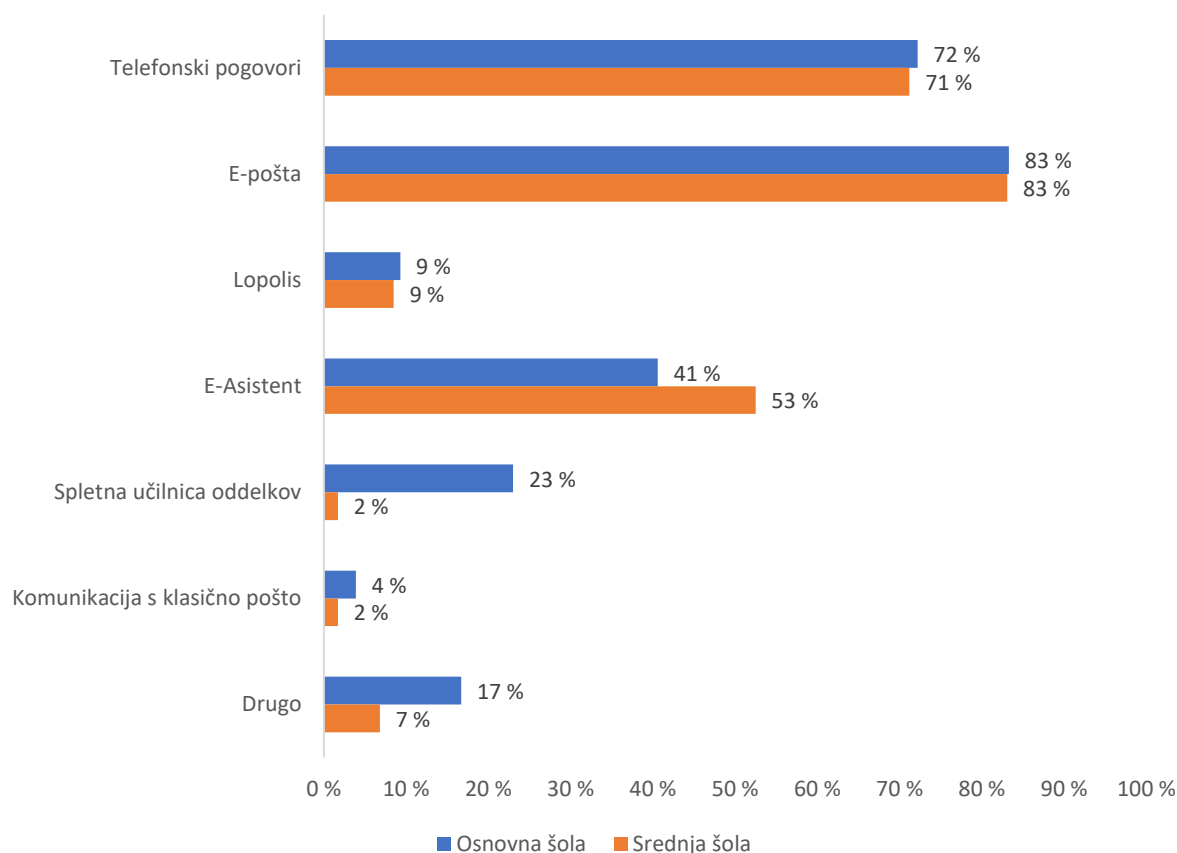
Graf 5.3.5.5: Pogostost vrednotenja sodelovanja in komunikacije s starši na daljavo

V raziskavi smo pridobili mnenje ravnateljev o tem, kateri kanal za komunikacijo in sodelovanje s starši ocenjujejo kot najustreznejši. Izbrali so lahko več odgovorov ter zapisali kanal, ki v naboru ni bil omenjen.

Večina ravnateljev je kot najustreznejše komunikacijske kanale navedla elektronsko pošto, telefon in eAsistent.

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

Najustreznejši kanal za sodelovanje in komunikacijo s starši



Graf 5.3.5.6: Najustreznejši kanal za sodelovanje in komunikacijo s starši

Razprava

V raziskavi je bilo ugotovljeno, da so na več kot polovici šol vzpostavili formalna pravila interne komunikacije. Ta so izhodišča učinkovitega sodelovanja in komuniciranja ter zagotavljajo kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa. Prav zaradi tega bi bilo treba omenjena pravila interne komunikacije v primeru izobraževanja na daljavo oblikovati na vseh šolah.

Za vzpostavitev pravil interne komunikacije govori tudi dejstvo, da so starši v študiji Zveze aktivov staršev Slovenije (2020) kot eno izmed večjih težav izobraževanja na daljavo izpostavili prav neenotnost pri uporabi kanalov za komunikacijo in izvedbo pouka.

Rezultati nadalje kažejo, da so na šolah sodelovanje in komunikacijo s strokovnimi delavci na daljavo pogosto vrednotili. Največ ravnateljev je poročalo o vrednotenju enkrat tedensko.

Pogostost vrednotenja je bila v času izobraževanja na daljavo skorajda nujna, saj so bili vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa soočeni s povsem neznanimi razmerami, ki so zahtevale hitro prilagajanje novim

okoliščinam. Najboljši način za izboljšanje obstoječe prakse je v dani situaciji zagotovo redno spremljanje in vrednotenje ter upoštevanje pridobljenih spoznanj v pedagoškem vsakdanu.

Ravnatelji so v raziskavi kot najustreznejši kanal sodelovanja in komuniciranja med strokovnimi delavci v veliki večini izpostavili videokonference, kar povezujemo z dejstvom, da videokonference udeležencem omogočajo, da se vidijo in slišijo, kar je predpogoj za dober osebni stik.

Na drugo mesto so ravnatelji uvrstili elektronsko pošto in telefon, ki sta splošno uveljavljena kanala sodelovanja in komunikacije. Iz izbire komunikacijskih kanalov je moč zaznati prizadevanja ravnateljev, da se čim bolj prilagodijo možnostim staršev in dosežejo vse učence/dijake. V fokusnih skupinah so ravnatelji izpostavili, da so v nekaterih primerih, ko niso uspeli vzpostaviti stika z učenci/dijaki, te obiskali tudi na domu. To so storili sami ali so jim na pomoč priskočili svetovalni delavci.

Skrb ravnateljev za omogočanje enakih pogojev za vse učence/dijake se je pokazala tudi v raziskavi, ki so jo opravili Ermenc Skubic, Kalin in Mažgon (2020), saj je sodeč po njenih rezultati ravnatelje najbolj skrbelo prav zagotavljanje čim bolj enakih pogojev za učenje vseh učencev in dijakov.

Ravnatelji so povedali, da so starši v času izobraževanja na daljavo strokovne delavce pogosto pohvalili, prav tako so prepoznali kakovost pripravljenih učnih gradiv. Pozitivna povratna informacija, povezana z učnimi gradivi, je zelo pomembna, saj zahteva njihova priprava drugačen pristop in razmislek kot priprava gradiv, ki se bodo uporabljala pri pouku v živo.

Kot pomanjkljivost izvedbe izobraževanja na daljavo so starši prepoznali pomanjkanje vsakodnevnih razlage učne snovi in stikov s sošolci. Omenjene pomanjkljivosti so v času izvajanja izobraževanja na daljavo nekateri strokovni delavci odpravljali, saj so se pogosteje odločali za »videokonferenčne učne ure« z razlago in možnostjo komuniciranja med sošolci.

Tudi z videokonferenčnimi razrednimi urami so učenci/dijaki dobili možnost stika s sošolci, pri čemer je zelo pomembna vloga razrednika, ki mora poskrbeti za pozitivne odnose v razredu in učencem/dijakom pomagati pri reševanju najrazličnejših problemov (Verbnik Dobnikar, 2002). Vloga razrednika v času izobraževanja na daljavo se še poveča, saj mora prevzeti vlogo povezovalnega člana, ki daje učencem/dijakom oporo, jim prisluhne ter pomaga reševati težave in stiske v času izobraževanja na daljavo.

Iz odgovorov ravnateljev lahko razberemo, da so v času izobraževanja na daljavo sodelovanje in komunikacijo s starši pogosteje vrednotili v osnovni šoli.

38 % srednješolskih ravnateljev pa je sporočilo, da tega segmenta niso

Zagotavljanje pogojev za učinkovito komunikacijo, ki omogoča kakovostno izobraževanje na daljavo, pomeni enega izmed večjih izzivov za ravnatelja in uspešno vodenje šole.

vrednotili, kar lahko pripišemo dejstvu, da s šolo več sodelujejo starši osnovnošolskih otrok (Cugmas idr., 2010), za katere je značilna tudi intenzivnejša komunikacija s strokovnimi delavci ter večji vpogled v ocene in ostalo dogajanje na šoli (Cugmas idr., 2010). Na srednji šoli so strokovni delavci poleg tega pogosteje sodelovali neposredno z dijaki, in starši niso bili toliko vpeti v delo kot starši osnovnošolskih otrok.

Kot najustreznejši komunikacijski kanal za sodelovanje s starši so ravnatelji ocenili elektronsko pošto in telefonski pogovor, kar je razumljivo, saj sta to staršem najbolj dostopna, v praksi preizkušena in poznana komunikacijska kanala.

Priložnosti ravnatelja: Zagotavljanje učinkovite komunikacije

Izobraževanje na daljavo je ustvarilo nove potrebe in izzive tudi na področju vodenja šole. Sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija zagotavlja orodja za njihovo obvladovanje in prinaša nove možnosti za vodenje šole, učenje in poučevanje. Pogoj za kakovostno vodenje šole, za učenje in poučevanje pa je učinkovita komunikacija z vsemi deležniki šole in med njimi.

Kaj še lahko stori ravnatelj?

- Spodbuja vodje timov, da inicirajo refleksijo timov (aktivov, projektnih timov itd.), da si postavljajo tudi vprašanja o dinamiki, ki vpliva na dosežke tima, npr.:
 - Kako odprta je komunikacija v timu?
 - Kakšno je zaupanje med člani tima?
 - Kako so razpršene odgovornosti?
 - Modelira timsko naravnost in postavlja timsko delo kot vrednoto.
- Spodbuja strokovne delavce, da postavljajo vprašanja, npr.:
 - Kako oz. v kolikšni meri je dopuščeno izražanje kritičnih stališč in predlogov?
 - Kako strokovni delavci obravnavajo različna mnenja, kako konstruktiven je dialog ob soočanju z različnostjo?
 - V kolikšni meri zmorejo strokovni delavci izkoristiti bogastvo različnosti pri uresničevanju skupnih ciljev?

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.

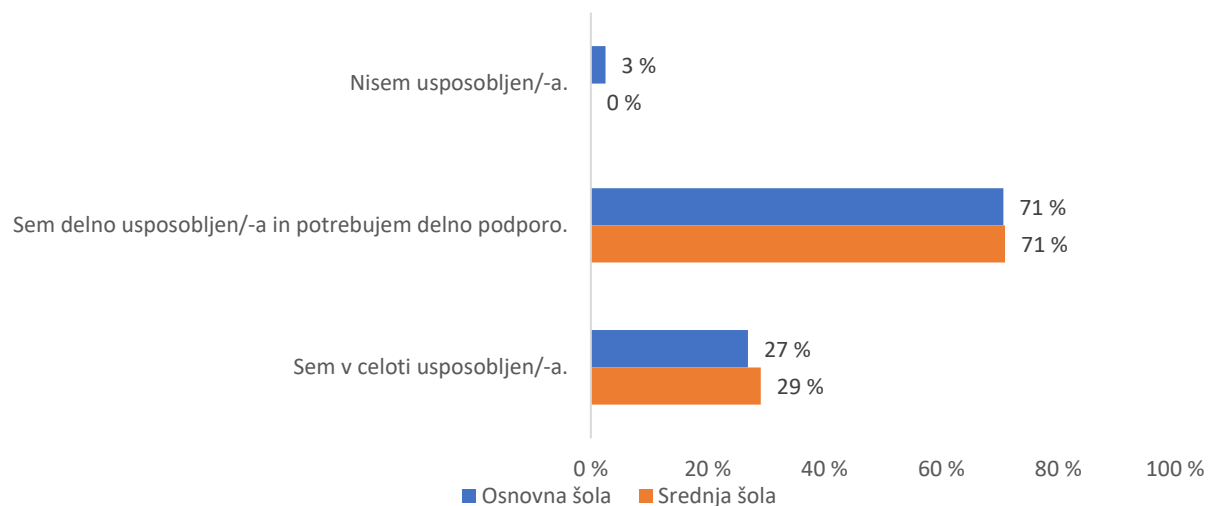
Pri prvem vprašanju smo ugotavljali samooceno ravnateljev o usposobljenosti za vodenje šole na daljavo.

Več kot 70 % v raziskavo vključenih ravnateljev ocenjuje, da so za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo delno usposobljeni in potrebujejo delno podporo.

Ravnatelje v fokusnih skupinah smo vprašali, kako so se znašli v času izobraževanja na daljavo in kako so reagirali v danih okoliščinah. Ključno sporočilo je bilo:

»... da pač nismo bili dobro pripravljeni, predvsem ne v smislu usposobljenosti ravnateljev in strokovnih delavcev. Nismo bili poenoteni pri uvajanju tega sistema.«

Usposobljenost za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo



Graf 5.3.6.1: Usposobljenost za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo

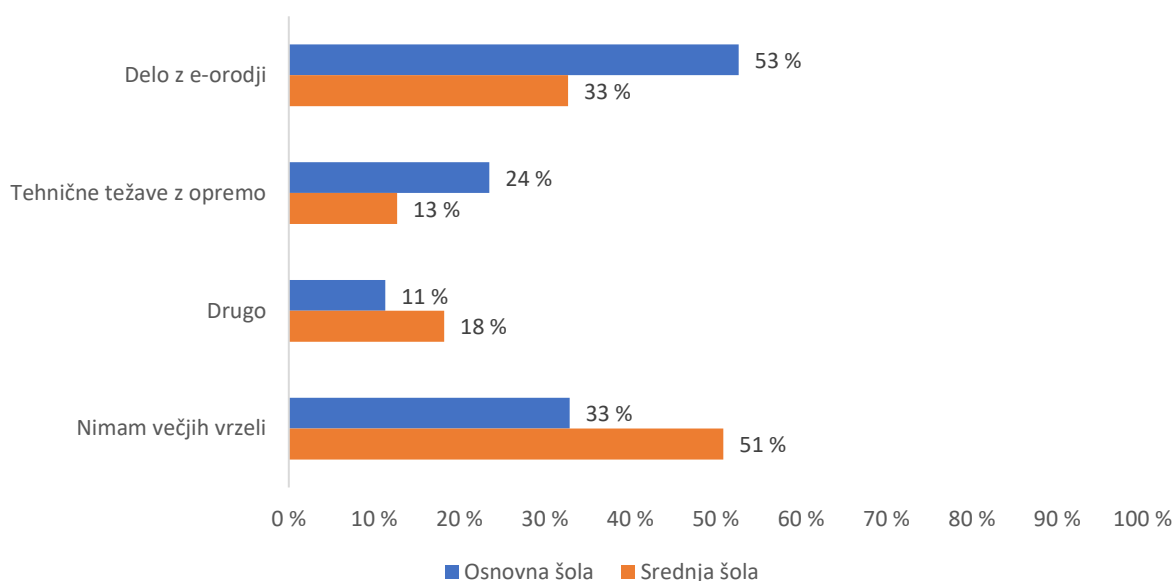
Z drugim vprašanjem tega vsebinskega sklopa smo želeli izvedeti, na katerih **področjih vodenja** na daljavo imajo ravnatelji največ težav. Izbrali so lahko več ponujenih odgovorov.

Iz odgovorov je razvidno, da so imeli največ težav pri delu z e-orodji.

Med drugimi težavami so ravnatelji navedli komunikacijo z zaposlenimi na daljavo, motiviranje starejših strokovnih delavcev za poučevanje na daljavo in informacijsko-komunikacijska orodja.

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

Področja vodenja šole na daljavo, na katerih zaznavajo ravnatelji največ težav



Graf 5.3.6.2: Področja vodenja šole na daljavo, na katerih zaznavajo ravnatelji največ težav

Razprava

Odgovori na vprašanja, vezana na usposobljenost ravnateljev za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo, kažejo, da je večina ravnateljev mnenja, da so za ta način vodenja šole usposobljeni delno, kar je razumljivo, saj je bilo izobraževanje na daljavo vpeljano brez predhodne priprave in načrtovanja. Ravnatelji niso imeli časa in možnosti, da bi se usposobili za to obliko vodenja.

Največjo potrebo po dodatnem izobraževanju so ravnatelji začutili pri delu z e-orodji. Uspešnost ravnatelja pri uporabi e-orodij je odločilnega pomena, ker njegova uspešnost pomembno vpliva na uspešnost celotnega izobraževalnega sistema (Moretti, 2012).

Prav to zavedanje pred ravnatelje postavlja zahtevno nalogo zagotavljanja pogojev za kakovostno izvedbo izobraževanja na daljavo.

Priložnosti ravnatelja: Soustvarjanje novega znanja

Ena izmed večjih priložnosti ravnatelja v času izobraževanja na daljavo je ustvarjanje priložnosti učenja in soustvarjanja novega znanja o vodenju šole ter pedagoških procesih v razmerah izobraževanja na daljavo.

Priloga



6 Priloga

5.1 Izobraževanje na daljavo s perspektive učiteljic in učiteljev

5.1.1 Doživljanje izobraževanja na daljavo

Tabela 5.1.1.1: Deleži odgovorov učiteljev razrednega pouka ($N_{RP} = 2294$), predmetnega pouka ($N_{PP} = 3617$) in srednješolskih ($N_{SŠ} = 1369$) učiteljev na lestvicah doživljanja poučevanja na daljavo

Trditev	1 –	2 –	3 –	4 –	5 –	
	občutno manj kot v razredu	nekoliko manj kot v razredu	enako kot v razredu	nekoliko bolj kot v razredu	občutno bolj kot v razredu	
	%	%	%	%	%	
Učiteljici razredne stopnje OŠ	Poučevanje mi je v izziv.	11,50	14,60	22,10	27,60	24,30
	Poučevanje je zame zahtevno.	1,60	4,40	15,00	42,00	36,90
	Poučevanje je zame stresno.	4,20	9,60	20,10	37,40	28,70
	Pri poučevanju sem ustvarjal/en/-a.	3,10	12,90	49,80	24,20	9,90
	Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	4,80	30,60	52,10	9,40	3,10
	Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	13,50	46,00	33,10	5,60	1,80
	Poučevanje mi daje energijo.	27,70	33,90	28,80	7,40	2,20
	Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	7,10	16,90	33,40	24,90	17,70
Učitelji predmetne stopnje OŠ	Poučevanje mi je v izziv.	9,90	13,40	25,60	30,30	20,90
	Poučevanje je zame zahtevno.	2,40	5,90	18,20	40,20	33,30
	Poučevanje je zame stresno.	5,70	12,70	22,40	32,30	26,90
	Pri poučevanju sem ustvarjal/en/-a.	2,70	11,10	45,50	29,90	10,80
	Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	7,90	31,20	48,90	9,90	2,20
	Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	15,20	44,00	31,50	7,50	1,80
	Poučevanje mi daje energijo.	28,30	31,00	31,20	7,40	2,10

	Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	5,90	10,20	34,20	26,80	23,00
	Poučevanje mi je v izziv.	10,20	13,80	28,40	29,20	18,30
	Poučevanje je zame zahtevno.	2,20	7,10	21,70	41,00	28,00
	Poučevanje je zame stresno.	6,30	15,90	26,40	30,30	21,00
	Pri poučevanju sem ustvarjal/en/-a.	3,70	11,50	41,50	30,90	12,40
	Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	6,60	28,50	47,70	14,60	2,60
Srednješolski učitelji	Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	9,80	38,60	39,30	10,20	2,20
	Poučevanje mi daje energijo.	24,30	28,60	34,10	9,60	3,40
	Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	4,60	7,00	31,80	30,70	25,90

Tabela 5.1.1.1a: Povprečne vrednosti glede na srednješolski program pri trditvah, ki se nanašajo na poučevanje na daljavo

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Poučevanje mi je v izziv.	3,27	485	1,19	3,25	180	1,21	3,37	715	1,23
Poučevanje je zame zahtevno.	3,86	488	0,96	3,77	179	1,02	3,87	718	0,98
Poučevanje je zame stresno.	3,51	484	1,15	3,37	175	1,21	3,41	710	1,17
Pri poučevanju sem ustvarjal/en/-a.	3,26	487	0,99	3,39	179	0,90	3,43	714	0,96
Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	2,82	485	0,85	2,73	180	0,83	2,77	720	0,89
Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	2,54	485	0,88	2,58	180	0,82	2,58	719	0,90
Poučevanje mi daje energijo.	2,28	483	1,07	2,32	177	1,03	2,49	719	1,05
Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	3,45	485	1,12	3,71	179	1,06	3,80	721	1,03

Tabela 5.1.1.1b: Povprečne vrednosti odgovorov učiteljev na postavke, ki se nanašajo na različne vidike doživljanja poučevanja na daljavo

	Delovna doba								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Poučevanje mi je v izziv.	3,37	700	1,14	3,35	2643	1,22	3,39	3977	1,29
Poučevanje je zame zahtevno.	3,70	701	1,01	3,93	2636	0,97	4,06	3987	0,94
Poučevanje je zame stresno.	3,42	701	1,19	3,65	2624	1,15	3,66	3944	1,14
Pri poučevanju sem ustvarjal/-a.	3,25	699	0,91	3,29	2626	0,90	3,35	3972	0,94
Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	2,56	701	0,87	2,66	2640	0,82	2,78	3990	0,84
Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	2,31	701	0,86	2,34	2638	0,87	2,46	3994	0,89
Poučevanje mi daje energijo.	2,19	704	0,97	2,17	2636	1,00	2,34	3984	1,04
Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	3,43	702	1,12	3,41	2641	1,14	3,51	3982	1,13

Tabela 5.1.1.2: Povprečne vrednosti treh skupin učiteljev na lestvicah razumevanja znanja

Trditvev	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Poučevanje na daljavo od mene zahteva drugačen pogled na znanje učencev.	3,96	2322	0,85	3,91	3649	0,85	3,71	1386	0,92
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a mnenje o tem, katero znanje učencev je zares pomembno.	3,74	2319	0,96	3,35	3646	1,00	3,08	1390	0,99
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je moja odgovornost zaznanje učenca.	3,14	2315	1,06	3,07	3647	1,02	2,96	1387	1,02
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je učenčeva odgovornost za njegovo znanje.	3,30	2316	1,03	3,32	3647	1,04	3,19	1385	1,06

Tabela 5.1.1.2a: Povprečne vrednosti glede na srednješolski program pri lestvicah razumevanja znanja

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/ poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Poučevanje na daljavo od mene zahteva drugačen pogled na znanje učencev.	3,65	488	0,94	3,79	180	0,88	3,73	718	0,90
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a mnenje o tem, katero znanje učencev je zares pomembno.	2,95	489	1,01	3,22	180	1,03	3,14	721	0,96
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je moja odgovornost zaznanje učenca.	2,84	488	1,03	3,00	179	1,06	3,02	720	1,00
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je učenčeva odgovornost za njegovo znanje.	3,12	489	1,09	3,25	177	1,12	3,22	719	1,02

Tabela 5.1.1.2b: Povprečne vrednosti treh skupin učiteljev z različno delovno dobo na področju poučevanja na lestvicah razumevanja znanja

	Delovna doba								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Poučevanje na daljavo od mene zahteva drugačen pogled na znanje učencev.	3,91	704	0,82	3,91	2642	0,84	3,87	3999	0,89
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a mnenje o tem, katero znanje učencev je zares pomembno.	3,44	703	1,00	3,41	2641	1,03	3,42	3999	1,01
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je moja odgovornost zaznanje učenca.	3,13	703	1,00	3,05	2639	1,01	3,08	3995	1,06
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je učenčeva odgovornost za njegovo znanje.	3,44	703	0,96	3,25	2637	1,03	3,29	3996	1,06

Tabela 5.1.1.3: Porazdelitev odgovorov treh skupin učiteljev na vprašanje o tem, kako v splošnem ocenjujejo svoj pouk v času poučevanja na daljavo v primerjavi s poučevanjem v razredu

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
Razredna stopnja OŠ	N	215	1204	538	72	6
	%	10,60	59,20	26,40	3,50	0,30
Predmetna stopnja OŠ	N	429	1734	845	151	17
	%	13,50	54,60	26,60	4,80	0,50
Srednja šola	N	128	643	388	93	14
	%	10,10	50,80	30,60	7,30	1,10

Tabela 5.1.1.3a: Povprečne vrednosti glede na srednješolski program pri oceni kakovosti pouka na daljavo

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Kako na splošno ocenjujete kakovost pouka, ki ga izvajate na daljavo?	2,42	443	0,80	2,39	160	0,76	2,37	663	0,83

5.1.2 Organizacija in izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije

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

Pojasnite, katera od spodnjih trditev najbolj ponazarja način izvajanja vašega pouka.		Stopnja poučevanja		
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Pouk izvajam tako, da z učenci vzpostavljam stik prek videokonferenc.	n	46	189	119
	%	2,00	5,20	8,70
Kombiniram videokonferenčno izvajanje pouka in usmerjanje učenja prek pisnih navodil.	n	1174	1660	826
	%	51,50	46,00	60,40
Pouk izvajam večinoma tako, da učencem posredujem pisna navodila za samostojno delo.	n	752	1325	329
	%	33,00	36,70	24,10

Drugo	<i>n</i>	306	435	93
	%	13,40	12,10	6,80
Skupaj	<i>n</i>	2278	3609	1367
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.2.1a: Pogostost prevladujočega načina izvajanja pouka glede na srednješolski program

Pojasnite, katera od spodnjih trditev najbolj ponazarja način izvajanja vašega pouka.		Srednješolski program		
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
Pouk izvajam tako, da z učenci vzpostavim stik prek videokonferenc.	<i>n</i>	60	19	40
	%	12,50	10,70	5,60
Kombiniram videokonferenčno izvajanje pouka in usmerjanje učenja prek pisnih navodil.	<i>n</i>	298	107	421
	%	62,20	60,50	59,20
Pouk izvajam večinoma tako, da učencem posredujem pisna navodila za samostojno delo.	<i>n</i>	80	36	213
	%	16,70	20,30	30,00
Drugo	<i>n</i>	41	15	37
	%	8,60	8,50	5,20
Skupaj	<i>n</i>	479	177	711
	%	100,00	100,00	100,00

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

Če pri svojem delu uporabljate videokonference, vas prosimo, da pojasnite, kakšen je vaš način dela.	Stopnja poučevanja											
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola			Vsota		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Učno vsebino učencem izključno razlagam.	2,83	1174	0,949	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	0,851	3,97	1806	0,88	3,96	922	0,87	3,93	3910	0,87
Razlago podkrepim z vizualizacijami.	3,88	1184	0,959	3,97	1805	0,95	3,87	924	0,98	3,92	3913	0,96

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

Tabela 5.1.2.2a: Povprečna vrednost glede na srednješolski program pri oceni načinov izvajanja videokonference

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/ poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Učno vsebino učencem izključno razlagam.	3,07	338	1,11	3,16	124	1,05	3,03	443	1,04
Pri razlagi učne vsebine učencem postavljam vprašanja in spodbujam razpravo.	3,99	351	0,92	4,06	123	0,77	3,91	448	0,87
Razlago podkrepim z vizualizacijami.	3,87	351	1,08	4,06	124	0,82	3,82	449	0,95
Učenci samostojno rešujejo naloge, jaz pa sem na voljo za vprašanja.	2,83	350	1,17	3,09	123	1,15	3,16	448	1,14
Organiziram različne oblike sodelovalnega učenja.	2,80	349	1,06	3,06	124	1,03	3,08	448	1,06

Tabela 5.1.2.2b: Povprečne vrednosti odgovorov treh skupin učiteljev z različno delovno dobo na vprašanje o načinih pouka v videokonferenčnih okoljih

	Delovna doba								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Učno vsebino učencem izključno razlagam.	2,89	348	1,04	2,93	1478	1,05	2,90	2026	1,00
Pri razlagi učne vsebine učencem postavljam vprašanja in spodbujam razpravo.	4,04	352	0,90	3,93	1493	0,88	3,92	2060	0,86

Razlago podkrepim z vizualizacijami.	4,11	352	0,96	3,99	1496	0,93	3,83	2059	0,98
Učenci samostojno rešujejo naloge, jaz pa sem na voljo za vprašanja.	3,07	352	1,25	2,86	1494	1,21	2,99	2046	1,17
Organiziram različne oblike sodelovalnega učenja.	2,80	353	1,22	2,77	1496	1,13	2,91	2059	1,10

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		
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Z učenci delam po enakem urniku kot pred zaprtjem šol.	<i>n</i>	749	1058	611
	%	33,10	29,40	45,10
Z učenci delam po prilagojenem urniku, ki smo ga na šoli oblikovali za čas zaprtja šol.	<i>n</i>	522	879	214
	%	23,10	24,50	15,80
Urnik dela učencev sproti (npr. tedensko) usklajujemo z učitelji posameznega oddelka.	<i>n</i>	519	588	105
	%	23,00	16,40	7,80
Urnik dela tedensko usklajujem z učenci, neodvisno od kolegov.	<i>n</i>	228	410	168
	%	10,10	11,40	12,40
Naloge zastavim povsem neodvisno od urnika na daljši rok.	<i>n</i>	135	444	166
	%	6,00	12,40	12,30
Drugo	<i>n</i>	108	216	90
	%	4,80	6,00	6,60
Skupaj	<i>n</i>	2261	3595	1354
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.2.3a: Pogostost običajnega urnika dela na daljavo glede na srednješolski program

Kakšen je vaš običajni urnik dela na daljavo?		Srednješolski program		
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
Z učenci delam po enakem urniku kot pred zaprtjem šol.	<i>n</i>	231	83	297
	%	48,30	47,70	42,30
	<i>n</i>	78	20	116

Z učenci delam po prilagojenem urniku, ki smo ga na šoli oblikovali za čas zaprtja šol.	%	16,30	11,50	16,50
Urnik dela učencev sproti (npr. tedensko) usklajujemo z učitelji posameznega oddelka.	<i>n</i>	36	21	48
	%	7,50	12,10	6,80
Urnik dela tedensko usklajujem z učenci, neodvisno od kolegov.	<i>n</i>	54	18	96
	%	11,30	10,30	13,70
Naloge zastavim povsem neodvisno od urnika na daljši rok.	<i>n</i>	44	20	102
	%	9,20	11,50	14,50
Drugo	<i>n</i>	35	12	43
	%	7,30	6,90	6,10
Skupaj	<i>n</i>	478	174	702
	%	100,00	100,00	100,00

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

Stopnja poučevanja	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Razredna stopnja OŠ	4,53	2258	0,69
Predmetna stopnja OŠ	3,93	3591	1,05
Srednja šola	3,85	1355	1,01
Vsota	4,11	7204	0,99

Tabela 5.1.2.5: Načini vzpostavljanja stikov z učenci

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

Vsota 2268 100,00 3593 100,00 1357 100,00 7218 100,00

Tabela 5.1.2.5a: Pogostost načinov vzpostavljanja stikov z učenci glede na srednješolski program

Izberite, na kakšen način v času izobraževanja na daljavo največkrat vzpostavite stik z učenci.		Srednješolski program		
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
Prek videokonference	<i>n</i>	138	53	142
	%	29,00	30,30	20,10
Prek elektronske pošte	<i>n</i>	142	57	316
	%	29,80	32,60	44,80
Prek spletnega učnega okolja (Moodle; Mahara, O365 itd.)	<i>n</i>	133	44	157
	%	27,90	25,10	22,20
Prek družabnih omrežij	<i>n</i>	14	1	27
	%	2,90	0,60	3,80
Prek telefona	<i>n</i>	3	2	16
	%	0,60	1,10	2,30
Drugo	<i>n</i>	46	18	48
	%	9,70	10,30	6,80
Skupaj	<i>n</i>	476	175	706
	%	100,00	100,00	100,00

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

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

Tabela 5.1.2.6a: Pogostost načinov sporazumevanja z učenci glede na srednješolski program

Ali ste se na šoli uskladili glede načina sporazumevanja z učenci?		Srednješolski program		
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
Na šoli se glede tega nismo uskladili.	<i>n</i>	78	20	136
	%	16,40	11,40	19,30
Na šoli smo se glede tega delno uskladili.	<i>n</i>	181	81	261
	%	37,90	46,00	37,10
Na šoli smo se v celoti uskladili glede načina komuniciranja z učenci (e-pošta, spletne učilnice, oboje itd.).	<i>n</i>	218	75	307
	%	45,70	42,60	43,60
Skupaj	<i>n</i>	477	176	704
	%	100,00	100,00	100,00

5.1.3 Učni cilji in vsebine

Tabela 5.1.3.1: Ocena realizacije učnih ciljev, načrtovanih za čas izobraževanja na daljavo

	Razredni učitelji		Predmetni učitelji OŠ		Srednješolski učitelji	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Petino ciljev ali manj	49	2,20	111	3,10	33	2,40
Četrtno ciljev	65	2,90	162	4,60	24	1,80
Tretjino ciljev	126	5,70	345	9,80	61	4,50
Polovico ciljev	316	14,30	656	18,60	165	12,20
Dve tretjini ciljev	406	18,40	611	17,30	200	14,80
Tri četrtine ciljev	707	32,00	893	25,30	384	28,40
Skoraj vse ali vse cilje	539	24,40	751	21,30	485	35,90

Tabela 5.1.3.1a: Povprečna vrednost glede na srednješolski program pri oceni realizacije ciljev

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Ocenite, koliko ciljev, ki ste jih z letnim delovnim načrtom predvideli za obravnavo v času od marca do junija, vam je uspelo realizirati.	5,63	473	1,44	5,79	175	1,41	5,61	704	1,50

Tabela 5.1.3.1b: Prikaz povprečnih vrednosti odgovorov treh skupin učiteljev z različno delovno dobo na vprašanje o tem, koliko načrtovanih ciljev jim je uspelo uresničiti v času izobraževanja na daljavo (uporabljena je 7-stopenjska lestvica)

	Delovna doba.								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Ocenite, koliko ciljev, ki ste jih z letnim delovnim načrtom predvideli za obravnavo v času od marca do junija, vam je uspelo realizirati.	5,02	663	1,65	5,14	2536	1,60	5,37	3880	1,50

Tabela 5.1.3.1c: Pogostost razlogov za neuresničevanje ciljev z učenci glede na srednješolski program

Če niste uresničili vseh ciljev označite, kaj je bil razlog temu?	<i>n</i>	Srednješolski program		
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
Način dela ne omogoča realizacije vseh načrtovanih ciljev.	<i>n</i>	175	52	258
	%	47,20	40,00	46,70
Sledil/-a sem usmeritvam o zmanjšanju obsega ciljev Zavoda RS za šolstvo.	<i>n</i>	148	56	232
	%	39,90	43,10	42,00
Drugo	<i>n</i>	48	22	62
	%	12,90	16,90	11,20
Skupaj	<i>n</i>	371	130	552
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.3.1d: Pogostost kriterijev za izbiro ciljev glede na srednješolski program

	Srednješolski program					
	Gimnazija		Gimnazija + strokovna/poklicna šola		Strokovna/poklicna šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Glede na pomembnosti ciljev	273	58,00	95	54,30	373	52,90
Glede na zahtevnost ciljev	126	26,80	44	25,10	146	20,70
Glede na aktualnost ciljev	117	24,80	41	23,40	128	18,20

Glede na uresničljivost ciljev z izobraževanjem na daljavo	309	65,60	117	66,90	455	64,50
Glede na odziv učencev	86	18,30	39	22,30	156	22,10
Glede na možnost preverjanja in ocenjevanja doseženih ciljev	98	20,80	39	22,30	216	30,60
Ciljev nisem izbiral/-a, ker poskušam realizirati vse cilje	59	12,50	30	17,10	85	12,10

Tabela 5.1.3.1e: Prikaz odgovorov treh skupin učiteljev z različno delovno dobo na vprašanje o tem, po katerih kriterijih so izbrali cilje, ki so jih obravnavali v času izobraževanja na daljavo

	Delovna doba					
	1–3 leta		4–18 let		19–40 let	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Glede na pomembnosti ciljev	465	70,10	1674	65,80	2307	59,40
Glede na zahtevnost ciljev	190	28,70	728	28,60	1041	26,80
Glede na aktualnost ciljev	144	21,70	456	17,90	780	20,10
Glede na uresničljivost ciljev z izobraževanjem na daljavo	426	64,30	1696	66,70	2722	70,10
Glede na odziv učencev	149	22,50	454	17,80	745	19,20
Glede na možnost preverjanja in ocenjevanja doseženih ciljev	171	25,80	609	23,90	1062	27,40
Ciljev nisem izbiral/-a, ker poskušam realizirati vse cilje	68	10,30	221	8,70	285	7,30

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

Prosimo vas, da v zvezi s cilji ocenite še naslednje trditve.	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
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

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
Učnih ciljev, ki se dotikajo socialno-čustvenega razvoja učencev, ne morem realizirati z izobraževanjem na daljavo.	4,00	2204	0,89	3,93	3517	0,92	3,84	1346	0,96
Načine uresničevanja ciljev prilagajam posameznemu učencu oz. skupinam učencev.	3,84	2203	0,74	3,80	3512	0,80	3,67	1345	0,82

Tabela 5.1.3.3: 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		
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Enostavnejšim vsebinam	<i>n</i>	397	886	206
	%	18,00	25,10	15,30
Zahtevnejšim vsebinam	<i>n</i>	620	517	278
	%	28,10	14,70	20,70
Vsebinam, ki učence po navadi bolj pritegnejo	<i>n</i>	495	991	272
	%	22,40	28,10	20,20
Aktualnim vsebinam	<i>n</i>	271	385	189
	%	12,30	10,90	14,10
Učnim vsebinam sem posvetil/-a enako časa, kot jim posvetim pri pouku v razredu	<i>n</i>	320	534	329
	%	14,50	15,10	24,50
Drugo	<i>n</i>	104	216	71
	%	4,70	6,10	5,30
Skupaj	<i>n</i>	2207	3529	1345
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.3.3a: Pogostost izbire učnih vsebin glede na srednješolski program

Katerim učnim vsebinam ste v času izobraževanja na daljavo posvetili več časa kot pri pouku v razredu?		Srednješolski program		
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
Enostavnejšim vsebinam	<i>n</i>	66	25	115
	%	14,10	14,30	16,40
Zahtevnejšim vsebinam	<i>n</i>	115	26	137
	%	24,50	14,90	19,50

Vsebinam, ki učence po navadi bolj pritegnejo	<i>n</i>	74	38	160
	%	15,80	21,70	22,80
Aktualnim vsebinam	<i>n</i>	60	27	102
	%	12,80	15,40	14,60
Učnim vsebinam sem posvetil/-a enako časa, kot jim posvetim pri pouku v razredu	<i>n</i>	113	51	165
	%	24,10	29,10	23,50
Drugo	<i>n</i>	41	8	22
	%	8,70	4,60	3,10
Skupaj	<i>n</i>	469	175	701
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.3.4: Porazdelitev odgovorov učiteljev na vprašanje o tem, kaj bodo storili z vsebinami, ki jih niso obravnavali v času poučevanja na daljavo, čeprav so to načrtovali

Kako razmišljate o vsebinah, ki ste jih v letošnjem letu zaradi izobraževanja na daljavo izpustili?		Stopnja poučevanja		
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Te vsebine bom obravnaval/-a v prihodnjem šolskem letu.	<i>n</i>	413	1181	504
	%	18,70	33,50	37,40
Te vsebine niso bistvene, zato se mi ne zdi usodno, če se učenci z njimi ne seznanijo.	<i>n</i>	681	817	262
	%	30,80	23,20	19,50
Izpustil/-a sem vsebine, ki se v učnem načrtu na zahtevnejši ravni ponovijo in bodo obravnavane takrat.	<i>n</i>	789	978	259
	%	35,70	27,80	19,20
Drugo	<i>n</i>	77	189	55
	%	3,50	5,40	4,10
Nisem izpustil/-a nobenih vsebin.	<i>n</i>	250	356	267
	%	11,30	10,10	19,80
Skupaj	<i>n</i>	2210	3521	1347
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.3.4a: Pogostost prihodnje obravnave vsebin, ki so bile izpuščene, glede na srednješolski program

Kako razmišljate o vsebinah, ki ste jih v letošnjem letu zaradi izobraževanja na daljavo izpustili?		Srednješolski program		
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
Te vsebine bom obravnaval/-a v prihodnjem šolskem letu.	<i>n</i>	194	63	247
	%	41,30	36,00	35,20
	<i>n</i>	77	28	157

Te vsebine niso bistvene, zato se mi ne zdi usodno, če se učenci z njimi ne seznanijo.	%	16,40	16,00	22,40
Izpustil/-a sem vsebine, ki se v učnem načrtu na zahtevnejši ravni ponovijo in bodo obravnavane takrat.	<i>n</i>	99	26	134
	%	21,10	14,90	19,10
Drugo	<i>n</i>	19	10	26
	%	4,00	5,70	3,70
Nisem izpustil/-a nobenih vsebin.	<i>n</i>	81	48	138
	%	17,20	27,40	19,70
Skupaj	<i>n</i>	470	175	702
	%	100,00	100,00	100,00

5.1.4 Didaktični pristopi in strategije

Tabela 5.1.4.1: Prikaz povprečnih ocen odgovorov treh skupin učiteljev na različnih stopnjah poučevanja glede pogostosti zahtevanega nivoja kognitivne aktivnosti učencev

Naslednja vprašanja se nanašajo na značilnosti nalog/dejavnosti, ki jih za učence sestavljate v času izobraževanja na daljavo, da bi učenci dosegli zastavljene cilje. Prosimo vas, da ocenite, kako pogosto te naloge zahtevajo:	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Pomnjenje prebranega	3,24	2109	0,90	3,04	3335	0,99	3,04	1300	1,03
Rutinsko reševanje za namen utrjevanje snovi	3,48	2116	0,70	3,18	3340	0,92	3,17	1300	0,94
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	3,67	2122	0,74	3,65	3339	0,81	3,69	1299	0,82
Uporabo naučenega v novih učnih situacijah	3,55	2116	0,74	3,54	3343	0,80	3,56	1305	0,83
Uporabo virov	3,12	2121	1,01	3,27	3345	0,99	3,44	1307	0,97
Učenje z raziskovanjem	3,34	2119	0,80	3,11	3342	0,92	3,14	1305	0,96
Analizo (dogodkov, podatkov, situacij itd.)	2,87	2114	0,88	2,87	3346	0,94	3,12	1303	0,95
Vrednotenje (dogodkov, situacij, podatkov itd.)	3,05	2116	0,88	3,03	3334	0,93	3,17	1299	0,94
Interpretacijo (podatkov, dogodkov itd.)	3,02	2113	0,88	3,09	3341	0,93	3,32	1308	0,95
Ustvarjalno mišljenje	3,67	2117	0,73	3,55	3343	0,87	3,53	1307	0,91

Tabela 5.1.4.1a: Povprečna vrednost glede na srednješolski program pri uporabi nalog/dejavnosti na različnih taksonomskih stopnjah

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/ poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Pomnjenje prebranega	2,93	450	1,04	2,99	169	1,00	3,13	681	1,01
Rutinsko reševanje za namen utrjevanja snovi	3,03	451	0,96	3,20	167	0,92	3,25	682	0,91
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	3,68	454	0,83	3,77	165	0,73	3,68	680	0,83
Uporabo naučenega v novih učnih situacijah	3,56	454	0,87	3,55	167	0,83	3,57	684	0,80
Uporabo virov	3,44	455	0,96	3,42	168	1,02	3,45	684	0,96
Učenje z raziskovanjem	3,18	453	0,90	3,18	168	0,92	3,11	684	1,01
Analizo (dogodkov, podatkov, situacij itd.)	3,21	455	0,91	3,29	168	0,88	3,01	680	0,98
Vrednotenje (dogodkov, situacij, podatkov itd.)	3,25	451	0,94	3,39	167	0,84	3,07	681	0,95
Interpretacijo (podatkov, dogodkov itd.)	3,45	455	0,94	3,49	168	0,88	3,19	685	0,95
Ustvarjalno mišljenje	3,49	456	0,92	3,58	167	0,86	3,54	684	0,91

Tabela 5.1.4.1b: Prikaz povprečnih ocen odgovorov treh skupin učiteljev z različno dobo poučevanja na vprašanje o pogostosti zahtevanega nivoja kognitivne aktivnosti učencev v dejavnostih učencev v času izobraževanja na daljavo

	Delovna doba								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Pomnjenje prebranega	3,06	623	1,02	3,02	2418	0,99	3,17	3692	0,95
Rutinsko reševanje za namen utrjevanje snovi	3,29	621	0,96	3,30	2421	0,89	3,25	3703	0,84
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	3,62	622	0,87	3,60	2413	0,81	3,71	3714	0,76
Uporabo naučenega v novih učnih situacijah	3,51	620	0,88	3,47	2419	0,81	3,60	3715	0,75
Uporabo virov	3,04	619	1,08	3,09	2417	1,03	3,41	3726	0,94
Učenje z raziskovanjem	3,14	621	0,99	3,15	2417	0,93	3,23	3717	0,86
Analizo (dogodkov, podatkov, situacij itd.)	2,77	620	1,00	2,79	2419	0,96	3,03	3713	0,88

Vrednotenje (dogodkov, situacij, podatkov itd.)	2,90	621	0,97	2,96	2418	0,94	3,16	3699	0,88
Interpretacijo (podatkov, dogodkov itd.)	3,06	622	1,01	3,02	2416	0,96	3,18	3713	0,87
Ustvarjalno mišljenje	3,61	620	0,95	3,54	2418	0,87	3,60	3718	0,80

Tabela 5.1.4.2: Prikaz prisotnosti različnih oblik dela pri pouku na daljavo v primerjavi s poukom v razredu

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
Razredna stopnja OŠ	Individualno delo	<i>n</i>	33	48	318	689	1030
		%	1,60	2,30	15,00	32,50	48,60
	Delo v paru	<i>n</i>	1278	647	118	28	6
		%	61,50	31,20	5,70	1,30	0,30
	Skupinsko delo	<i>n</i>	1526	448	84	18	5
		%	73,30	21,50	4,00	0,90	0,20
Predmetna stopnja OŠ	Individualno delo	<i>n</i>	30	51	579	1106	1569
		%	0,90	1,50	17,40	33,20	47,00
	Delo v paru	<i>n</i>	1821	1053	283	81	17
		%	55,90	32,40	8,70	2,50	0,50
	Skupinsko delo	<i>n</i>	2260	690	217	63	25
		%	69,40	21,20	6,70	1,90	0,80
Srednja šola	Individualno delo	<i>n</i>	9	29	301	449	511
		%	0,70	2,20	23,20	34,60	39,30
	Delo v paru	<i>n</i>	562	422	234	54	11
		%	43,80	32,90	18,20	4,20	0,90
	Skupinsko delo	<i>n</i>	645	351	223	45	24
		%	50,10	27,30	17,30	3,50	1,90

Tabela 5.1.4.2a: Povprečna vrednost glede na srednješolski program pri uporabi oblik dela

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/ poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Individualno delo	4,12	450	0,88	4,23	170	0,90	4,05	679	0,87
Delo v paru	1,81	449	0,87	1,84	167	0,94	1,89	667	0,95
Skupinsko delo	1,77	450	0,96	1,74	168	0,90	1,83	670	0,99

Tabela 5.1.4.3: Vrste dokazil o učenju, ki so jih v času na daljavo od učencev pridobili učitelji

	Kakšne vrste izdelkov/dokazil pridobivate?	n	%
Razredna stopnja OŠ	Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	924	9,90
	Rešene naloge v delovnem zvezku	1573	16,80
	Izpolnjen učni list	1139	12,20
	Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	444	4,70
	Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	423	4,50
	Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	896	9,60
	Govorni nastop prek videokonference	522	5,60
	Posnetek govornega nastopa učenca	582	6,20
	Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	114	1,20
	Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	371	4,00
	Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	209	2,20
	Referat ali seminarska naloga	85	0,90
	Poročilo o projektu, raziskavi	127	1,40
	Praktični izdelek	1748	18,70
	Raznovrstni skupinski izdelki	7	0,10
	Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	73	0,80
	Drugo (napišite):	120	1,30
	Predm etna	Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	1459
Rešene naloge v delovnem zvezku		1589	12,00

	Izpolnjen učni list	2016	15,20
	Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	1223	9,20
	Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	897	6,70
	Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	1074	8,10
	Govorni nastop prek videokonference	490	3,70
	Posnetek govornega nastopa učenca	456	3,40
	Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	355	2,70
	Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	386	2,90
	Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	562	4,20
	Referat ali seminarska naloga	556	4,20
	Poročilo o projektu, raziskavi	344	2,60
	Praktični izdelek	1203	9,10
	Raznovrstni skupinski izdelki	43	0,30
	Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	166	1,20
	Drugo (napišite):	473	3,60
	<hr/>		
	Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	747	14,20
	Rešene naloge v delovnem zvezku	476	9,00
	Izpolnjen učni list	881	16,70
	Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	498	9,50
	Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	492	9,30
	Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	195	3,70
	Govorni nastop prek videokonference	256	4,90
	Posnetek govornega nastopa učenca	91	1,70
	Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	115	2,20
	Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	75	1,40
	Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	186	3,50
	Referat ali seminarska naloga	452	8,60
	Poročilo o projektu, raziskavi	181	3,40
	Praktični izdelek	346	6,60
	Raznovrstni skupinski izdelki	42	0,80
	Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	66	1,30
	Drugo (napišite):	166	3,20
Srednja šola			

Tabela 5.1.4.3a: Pogostost pridobivanja izdelkov/dokazil od učencev glede na srednješolski program

	Srednješolski program					
	Gimnazija		Gimn. + strokovna/poklicna šola		Strokovna/poklicna šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	271	59,00	100	58,50	376	54,50
Rešene naloge v delovnem zvezku	188	41,00	65	38,00	223	32,30
Izpolnjen učni list	315	68,60	117	68,40	449	65,10
Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	173	37,70	65	38,00	260	37,70
Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	191	41,60	58	33,90	243	35,20
Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	71	15,50	20	11,70	104	15,10
Govorni nastop prek videokonference	93	20,30	48	28,10	115	16,70
Posnetek govornega nastopa učenca	33	7,20	14	8,20	44	6,40
Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	53	11,50	21	12,30	41	5,90
Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	14	3,10	10	5,80	51	7,40
Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	48	10,50	26	15,20	112	16,20
Referat ali seminarska naloga	119	25,90	61	35,70	272	39,40
Poročilo o projektu, raziskavi	63	13,70	21	12,30	97	14,10
Praktični izdelek	84	18,30	41	24,00	221	32,00
Raznovrstni skupinski izdelki	18	3,90	7	4,10	17	2,50
Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	22	4,80	12	7,00	32	4,60
Drugo	56	12,20	32	18,70	78	11,30

Tabela 5.1.4.3b: Vrste dokazil o učenju, ki so jih v času na daljavo od učencev pridobili učitelji z različno delovno dobo

	Delovna doba					
	1–3 leta		4–18 let		19–40 let	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	282	45,40	1169	48,10	1673	44,60
Rešene naloge v delovnem zvezku	303	48,80	1281	52,70	2047	54,50
Izpolnjen učni list	352	56,70	1449	59,70	2229	59,40
Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine	188	30,30	714	29,40	1260	33,60
Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	149	24,00	560	23,10	1099	29,30
Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	149	24,00	708	29,10	1304	34,70
Govorni nastop prek videokonference	102	16,40	402	16,60	760	20,20
Posnetek govornega nastopa učenca	74	11,90	483	19,90	571	15,20
Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju	50	8,10	206	8,50	326	8,70
Različne »običajne predstavitve« (plakati, zloženke itd.)	62	10,00	294	12,10	474	12,60
Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	76	12,20	348	14,30	532	14,20
Referat ali seminarska naloga	130	20,90	366	15,10	593	15,80
Poročilo o projektu, raziskavi	59	9,50	176	7,20	417	11,10
Praktični izdelek	291	46,90	1130	46,50	1873	49,90
Raznovrstni skupinski izdelki	4	0,60	28	1,20	60	1,60
Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	31	5,00	108	4,40	166	4,40
Drugo	64	10,30	289	11,90	405	10,80

Tabela 5.1.4.4: Vključenost elementov formativnega spremljanja v pouk na daljavo

Ocenite, v kolikšni meri naloge, ki jih sestavljate za izobraževanje na daljavo, usmerjajo učence/učenke, da:	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Oblikujejo cilje svojega učenja.	3,15	2102	0,94	3,24	3338	0,93	3,41	1304	0,89
Oblikujejo kriterije uspešnosti.	3,14	2100	0,94	3,15	3332	0,93	3,23	1301	0,90
Načrtujejo korake uresničevanja ciljev.	3,14	2086	0,95	3,22	3322	0,93	3,33	1296	0,90
Zbirajo raznovrstne dokaze (npr. izdelke, refleksije itd.) o učenju.	3,32	2091	0,93	3,23	3320	0,96	3,18	1294	0,97
Drug drugemu dajejo povratne informacije.	2,52	2095	1,06	2,56	3320	1,04	3,04	1299	1,00
Dobijo vsebinsko povratne informacije od učitelja.	4,36	2099	0,67	4,34	3345	0,74	4,29	1298	0,71
Na podlagi vsebinsko povratne informacije izboljšujejo dosežke.	3,89	2107	0,75	3,86	3341	0,79	3,79	1303	0,76
Samostojno vrednotijo svoje izdelke/dokazila o učenju v skladu s kriteriji uspešnosti.	3,15	2097	0,96	3,10	3343	0,96	3,06	1301	0,97

Tabela 5.1.4.4a: Povprečna vrednost vključenosti elementov formativnega spremljanja glede na srednješolski program

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Oblikujejo cilje svojega učenja.	3,31	457	0,93	3,46	168	0,87	3,47	679	0,86
Oblikujejo kriterije uspešnosti.	3,09	455	0,94	3,30	168	0,91	3,30	678	0,87
Načrtujejo korake uresničevanja ciljev.	3,25	451	0,92	3,44	169	0,82	3,36	676	0,89
Zbirajo raznovrstne dokaze (npr. izdelke, refleksije itd.) o učenju.	3,15	451	0,99	3,34	167	0,92	3,17	676	0,97
Drug drugemu dajejo povratne informacije.	2,85	454	1,04	2,95	167	1,04	3,18	678	0,95
Dobijo vsebinsko povratne informacije od učitelja.	4,21	452	0,74	4,37	169	0,67	4,32	677	0,69
Na podlagi vsebinsko povratne informacije izboljšujejo dosežke.	3,75	454	0,77	3,86	169	0,73	3,81	680	0,76

Samostojno vrednotijo svoje izdelke/dokazila o učenju v skladu s kriteriji uspešnosti.	2,97	456	1,01	3,14	167	0,92	3,09	678	0,94
--	------	-----	------	------	-----	------	------	-----	------

Tabele 5.1.4.4b: Prikaz povprečnih ocen odgovorov treh skupin učiteljev z različno dobo poučevanja na vprašanje o tem, kako pogosto dejavnosti, ki jih v času izobraževanja na daljavo oblikujejo za učence, te usmerjajo v različne korake formativnega spremljanja

	Delovna doba								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Oblikujejo cilje svojega učenja.	3,10	618	0,97	3,07	2420	0,98	3,38	3696	0,86
Oblikujejo kriterije uspešnosti.	3,00	615	0,96	3,01	2415	0,97	3,29	3693	0,87
Načrtujejo korake uresničevanja ciljev.	3,12	607	0,98	3,07	2408	0,97	3,33	3679	0,88
Zbirajo raznovrstne dokaze (npr. izdelke, refleksije itd.) o učenju.	3,14	613	1,01	3,18	2411	0,99	3,31	3672	0,92
Drug drugemu dajejo povratne informacije.	2,59	614	1,08	2,52	2409	1,06	2,73	3681	1,05
Dobijo vsebinsko povratne informacije od učitelja.	4,26	616	0,79	4,30	2411	0,73	4,37	3705	0,68
Na podlagi vsebinsko povratne informacije izboljšujejo dosežke.	3,81	616	0,86	3,82	2416	0,79	3,89	3708	0,74
Samostojno vrednotijo svoje izdelke/dokazila o učenju v skladu s kriteriji uspešnosti.	2,98	615	1,01	3,00	2414	0,98	3,20	3703	0,93

5.1.5 Vrednotenje znanja

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

Katera dokazila aktivnega učenja se vam zdijo relevantna informacija o učenčevem znanju?	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	3,82	2037	0,89	3,77	3170	0,94	3,84	1260	0,89
Rešene naloge v delovnem zvezku	2,81	2039	0,91	3,00	3150	0,95	3,11	1232	0,91
Izpolnjen učni list	2,84	2033	0,91	3,16	3167	0,93	3,29	1249	0,91
Krajši pisni povzetek predelane vsebine	3,12	2015	0,91	3,36	3137	0,89	3,46	1242	0,89

Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	3,14	2011	0,91	3,48	3140	0,92	3,68	1243	0,90
Miselni vzorec, ki ga učenec oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	3,31	2020	0,93	3,49	3152	0,91	3,45	1226	0,95
Govorni nastop prek videokonference	3,92	2039	0,84	3,78	3144	0,91	3,81	1238	0,92
Posnetek govornega nastopa učenca	3,32	2030	0,95	3,21	3127	0,98	3,17	1220	1,00
Pisna samorefleksija učenca o učenju	3,13	2010	0,90	3,28	3135	0,91	3,27	1223	0,94
Različne "običajne predstavitve" (plakati, zloženke itd.)	3,06	2014	0,87	3,11	3120	0,87	3,06	1222	0,94
Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	3,00	1997	0,88	3,12	3119	0,88	3,17	1222	0,94
Referat ali seminarska naloga	2,98	2011	0,88	3,16	3128	0,90	3,45	1242	0,93
Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)	3,12	1999	0,91	3,33	3123	0,90	3,58	1224	0,88
Praktični izdelek	3,43	2040	0,91	3,54	3149	0,96	3,73	1230	0,99
Raznovrstni skupinski izdelki	2,62	1977	0,95	2,75	3103	0,96	2,94	1213	1,02
Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	2,87	1948	0,90	3,00	3073	0,92	3,01	1187	0,95

Tabela 5.1.5.1a: Povprečna vrednost glede na srednješolski program pri relevantnosti dokazilih aktivnega učenja

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	3,82	435	0,93	3,86	160	0,89	3,85	665	0,87
Rešene naloge v delovnem zvezku	3,04	424	0,93	3,16	160	0,92	3,14	648	0,90
Izpolnjen učni list	3,29	428	0,92	3,27	161	0,94	3,30	660	0,90
Krajši pisni povzetek predelane vsebine	3,45	430	0,91	3,45	159	0,93	3,48	653	0,87
Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	3,77	428	0,89	3,76	161	0,98	3,60	654	0,88
Miselni vzorec, ki ga učenec oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	3,40	425	0,99	3,40	159	0,96	3,50	642	0,93

Govorni nastop prek videokonference	3,72	428	0,91	3,85	162	0,98	3,86	648	0,90
Posnetek govornega nastopa učenca	3,06	425	1,02	3,25	158	0,99	3,22	637	0,99
Pisna samorefleksija učenca o učenju	3,26	427	0,99	3,34	157	0,95	3,26	639	0,91
Različne "običajne predstavitve" (plakati, zloženke itd.)	2,93	423	0,94	3,13	159	0,93	3,14	640	0,93
Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	3,04	423	0,91	3,30	159	0,90	3,22	640	0,96
Referat ali seminarska naloga	3,35	427	0,94	3,51	160	0,93	3,49	655	0,92
Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)	3,52	425	0,91	3,68	156	0,88	3,60	643	0,87
Praktični izdelek	3,59	424	1,00	3,78	158	0,93	3,80	648	0,99
Raznovrstni skupinski izdelki	2,87	420	0,96	3,01	157	1,03	2,97	636	1,05
Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	2,94	408	0,95	3,08	157	1,04	3,04	622	0,92

Tabela 5.1.5.1b: Povprečne vrednosti odgovorov treh skupin učiteljev na vprašanje o tem, katera dokazila aktivnega učenja se jim zdijo relevantna informacija o učenčevem znanju

	Delovna doba								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	3,93	589	0,90	3,84	2321	0,90	3,75	3547	0,92
Rešene naloge v delovnem zvezku	3,02	584	0,97	2,95	2311	0,95	2,95	3516	0,92
Izpolnjen učni list	3,14	583	0,98	3,07	2309	0,94	3,08	3547	0,93
Krajši pisni povzetek predelane vsebine	3,41	580	0,90	3,28	2288	0,92	3,31	3516	0,90
Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	3,46	582	0,96	3,41	2295	0,95	3,41	3508	0,92
Miselni vzorec, ki ga učenec oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	3,48	582	0,95	3,42	2299	0,95	3,42	3507	0,91
Govorni nastop prek videokonference	3,85	587	0,91	3,84	2305	0,88	3,82	3519	0,90
Posnetek govornega nastopa učenca	3,28	580	0,95	3,28	2300	0,96	3,20	3487	0,99
Pisna samorefleksija učenca o učenju	3,29	583	0,92	3,24	2305	0,94	3,21	3470	0,90

Različne "običajne predstavitve" (plakati, zloženke itd.)	3,21	584	0,87	3,09	2297	0,89	3,06	3465	0,88
Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)	3,23	584	0,89	3,10	2296	0,90	3,07	3448	0,89
Referat ali seminarska naloga	3,32	584	0,90	3,15	2300	0,92	3,14	3487	0,91
Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)	3,42	581	0,86	3,28	2292	0,92	3,32	3465	0,91
Praktični izdelek	3,69	585	0,97	3,55	2301	0,96	3,51	3524	0,95
Raznovrstni skupinski izdelki	2,97	578	0,95	2,77	2289	0,98	2,69	3416	0,97
Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	3,09	573	0,88	2,97	2254	0,93	2,94	3372	0,92

Tabela 5.1.5.2: Frekvence učiteljev treh stopenj izobraževanja o načinih prilagajanja ocenjevanja znanja (NRP = 2069, NPP = 3255, NSŠ = 1297)

	Stopnja poučevanja					
	Razredni pouk v OŠ		Predmetni pouk v OŠ		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ustne odgovore na vprašanja prek videokonference	1034	50,00	1393	42,80	800	61,70
Rešene naloge v delovnem zvezku	202	9,80	276	8,50	186	14,30
Pisne odgovore na vprašanja, ki mi jih učenec/ učenka posreduje (po e-pošti, v spletni učilnici itd.)	391	18,90	846	26,00	621	47,90
Referat ali seminarsko nalogo	244	11,80	808	24,80	554	42,70
Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)	198	9,60	497	15,30	270	20,80
Izpolnjen učni list	315	15,20	572	17,60	419	32,30
Krajši (pisni ali avdio) povzetek predelane učne vsebine	162	7,80	339	10,40	191	14,70
Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	281	13,60	309	9,50	92	7,10
Govorni nastop prek videokonference	785	37,90	645	19,80	290	22,40
Posnet govorni nastop	507	24,50	414	12,70	89	6,90
Pisno samorefleksijo učenca/učenke o učenju	27	1,30	123	3,80	59	4,50
Plakate, elektronske predstavitve, zloženke	336	16,20	521	16,00	141	10,90
Posnet (ali fotografiran) praktični izdelek	980	47,40	775	23,80	232	17,90
Raznovrstne skupinske izdelke	16	0,80	39	1,20	41	3,20

Elektronski listovnik učenca/učenke	33	1,60	61	1,90	33	2,50
Rezultate elektronskega kviza znanja	254	12,30	502	15,40	220	17,00
Drugo	188	9,10	344	10,60	185	14,30
Ne izvajam ocenjevanja	323	15,60	379	11,60	33	2,50

Tabela 5.1.5.2a: Pogostost ocenjevanja izdelkov/dokazil od učencev glede na srednješolski program

	Srednješolski program					
	Gimnazija		Gimn. + strokovna/poklicna šola		Strokovna/poklicna šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ustne odgovore na vprašanja prek videokonference	293	64,80	100	60,60	407	59,90
Rešene naloge v delovnem zvezku	43	9,50	26	15,80	117	17,20
Pisne odgovore na vprašanja, ki mi jih učenec/učenka posreduje (po e-pošti, v spletni učilnici itd.)	197	43,60	73	44,20	351	51,60
Referat ali seminarsko nalogo	159	35,20	68	41,20	327	48,10
Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)	85	18,80	28	17,00	157	23,10
Izpolnjen učni list	122	27,00	48	29,10	249	36,60
Krajši (pisni ali avdio) povzetek predelane učne vsebine	61	13,50	23	13,90	107	15,70
Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	23	5,10	11	6,70	58	8,50
Govorni nastop prek videokonference	105	23,20	52	31,50	133	19,60
Posnet govorni nastop	28	6,20	16	9,70	45	6,60
Pisno samorefleksijo učenca/učenke o učenju	24	5,30	8	4,80	27	4,00
Plakate, elektronske predstavitve, zloženke	35	7,70	22	13,30	84	12,40
Posnet (ali fotografiran) praktični izdelek	62	13,70	31	18,80	139	20,40
Raznovrstne skupinske izdelke	10	2,20	9	5,50	22	3,20
Elektronski listovnik učenca/učenke	14	3,10	7	4,20	12	1,80
Rezultate elektronskega kviza znanja	78	17,30	24	14,50	118	17,40
Drugo	72	15,90	32	19,40	81	11,90
Ne izvajam ocenjevanja	15	3,30	6	3,60	12	1,80

Tabela 5.1.5.2b: Deleži odgovorov treh skupin učiteljev z različno dobo poučevanja na vprašanje o tem, kaj ocenjujejo v času izobraževanja na daljavo (označijo do 5 izdelkov učencev)

	Delovna doba					
	1–3 leta		4–18 let		19–40 let	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ustne odgovore na vprašanja prek videokonference	268	45,20	1173	50,00	1781	48,50
Rešene naloge v delovnem zvezku	47	7,90	177	7,50	437	11,90
Pisne odgovore na vprašanja, ki mi jih učenec/učenka posreduje (po e-pošti, v spletni učilnici itd.)	163	27,50	552	23,50	1140	31,00
Referat ali seminarsko nalogo	175	29,50	543	23,10	884	24,10
Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)	76	12,80	278	11,80	609	16,60
Izpolnjen učni list	112	18,90	364	15,50	827	22,50
Krajši (pisni ali avdio) povzetek predelane učne vsebine	53	8,90	202	8,60	434	11,80
Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	37	6,20	163	6,90	479	13,00
Govorni nastop prek videokonference	129	21,80	599	25,50	990	27,00
Posnet govorni nastop	79	13,30	422	18,00	508	13,80
Pisno samorefleksijo učenca/učenke o učenju	16	2,70	57	2,40	136	3,70
Plakate, elektronske predstavitve, zloženke	72	12,10	354	15,10	571	15,60
Posnet (ali fotografiran) praktični izdelek	173	29,20	652	27,80	1158	31,50
Raznovrstne skupinske izdelke	6	1,00	30	1,30	59	1,60
Elektronski listovnik učenca/učenke	7	1,20	46	2,00	74	2,00
Rezultate elektronskega kviza znanja	90	15,20	379	16,10	506	13,80
Drugo	54	9,10	228	9,70	434	11,80
Ne izvajam ocenjevanja	78	13,20	294	12,50	363	9,90

5.1.6 Varnost in spodbudnost učnega okolja

Tabela 5.1.6.1: Pogostost stikov učiteljev z učenci med izobraževanjem na daljavo

Kako pogosto naslavljate večino učencev (se oglašate, ste v stiku, npr. videokonferenčno ali s pisnim sporočilom)?		Stopnja poučevanja		
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Z večino učencev sem v dnevnem stiku.	<i>n</i>	1077	558	169
	%	47,50	15,50	12,50
Z večino učencev sem v stiku dva- ali večkrat tedensko.	<i>n</i>	741	1455	713
	%	32,70	40,40	52,60
Z večino učencev sem v stiku enkrat tedensko.	<i>n</i>	337	1204	400
	%	14,90	33,50	29,50
Z večino učencev sem v stiku približno na 14 dni.	<i>n</i>	30	219	25
	%	1,30	6,10	1,80
Z večino učencev sem v stiku enkrat mesečno.	<i>n</i>	14	52	11
	%	0,60	1,40	0,80
Drugo	<i>n</i>	69	110	38
	%	3,00	3,10	2,80
Skupaj	<i>n</i>	2268	3598	1356
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.6.2: Diferenciacija pri ocenjevanju

Pri ocenjevanju izvajam diferenciacijo tako, da:		Stopnja poučevanja		
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
Prilagam način ocenjevanja (pisno, ustno, praktično).	<i>n</i>	798	1064	465
	%	41,60	34,00	36,40
Prilagam dolžino ocenjevanja (npr. čas pisanja).	<i>n</i>	138	268	179
	%	7,20	8,60	14,00
Prilagam termin ocenjevanja (dogovorjen termin).	<i>n</i>	625	1069	424
	%	32,60	34,20	33,20
Drugo	<i>n</i>	206	430	70
	%	10,70	13,80	5,50
Pri ocenjevanju ne izvajam diferenciacije.	<i>n</i>	151	294	141
	%	7,90	9,40	11,00
Skupaj	<i>n</i>	1918	3125	1279
	%	100,00	100,00	100,00

5.6.1.2a: Diferenciacija pri ocenjevanju na srednji stopnji izobraževanja

Pri ocenjevanju izvajam diferenciacijo tako, da:	Srednješolski program			
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/ poklicna šola	Strokovna/ poklicna šola
Prilagajam način ocenjevanja (pisno, ustno, praktično).	<i>n</i>	137	52	276
	%	30,80	32,30	41,00
Prilagajam dolžino ocenjevanja (npr. čas pisanja).	<i>n</i>	65	16	98
	%	14,60	9,90	14,60
Prilagajam termin ocenjevanja (dogovorjen termin).	<i>n</i>	163	52	209
	%	36,60	32,30	31,10
Drugo	<i>n</i>	21	16	33
	%	4,70	9,90	4,90
Pri ocenjevanju ne izvajam diferenciacije.	<i>n</i>	59	25	57
	%	13,30	15,50	8,50
Skupaj	<i>n</i>	445	161	673
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.6.3: Delež učiteljev (v %) na različnih stopnjah poučevanja, ki so poučevali učence, ki so potrebovali poseben pristop pri poučevanju

Koliko učencev, ki so potrebovali poseben pristop (posebne potrebe, priseljenci, učenci Romi, socialno ogroženi, nadarjeni itd.) poučujete?	Stopnja poučevanja			
		Razredna stopnja OŠ	Predmetna stopnja OŠ	Srednja šola
0 učencev	<i>n</i>	312	355	262
	%	15,00	10,90	20,10
1 do 5 učencev	<i>n</i>	1610	1366	605
	%	77,30	41,90	46,50
6 do 10 učencev	<i>n</i>	147	826	203
	%	7,10	25,30	15,60
11 ali več učencev	<i>n</i>	15	717	231
	%	0,70	22,00	17,80
Skupaj	<i>n</i>	2084	3264	1301
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.1.6.3.a: Število učencev, ki so potrebovali poseben pristop pri poučevanju glede na srednješolski program

Koliko učencev, ki so potrebovali poseben pristop (posebne potrebe, priseljenci, učenci Romi, socialno ogroženi, nadarjeni itd.) poučujete?	Srednješolski program			
		Gimnazija	Gimnazija + strokovna/poklicna šola	Strokovna/poklicna šola
0 učencev	<i>n</i>	134	35	93
	%	29,60	21,10	13,60
1 do 5 učencev	<i>n</i>	240	83	282
	%	53,00	50,00	41,30
6 do 10 učencev	<i>n</i>	44	27	132
	%	9,70	16,30	19,40
11 ali več učencev	<i>n</i>	35	21	175
	%	7,70	12,70	25,70
Skupaj	<i>n</i>	453	166	682
	%	100,00	100,00	100,00

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

Trditev	Stopnja poučevanja					
	Razredna stopnja OŠ		Predmetna stopnja OŠ		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Prilagajam način poučevanja.	899	51,10	1269	44,00	414	40,20
Prilagajam gradiva (npr. jezik, ga slikovno podkrepili, označili ključne besede, velikost pisave, obsežnost).	1039	59,00	1515	52,50	357	34,70
Preverjam razumevanje podanih navodil.	1067	60,60	1505	52,20	512	49,70
Prilagajam čas (reševanja nalog, preverjanja).	758	43,00	1410	48,90	617	59,90
Prilagajam ocenjevanje.	645	36,60	1419	49,20	495	48,10
Vključujem specialno pedagoginjo in učitelje, ki so še posebej zadolženi za delo z določenim otrokom.	1148	65,20	1779	61,70	213	20,70
Ničesar ne prilagajam.	13	0,70	63	2,20	37	3,60

Tabela 5.1.6.4a: Pogostost načinov prilagajanja pouka glede na srednješolski program

	Srednješolski program					
	Gimnazija		Gimn. + strokovna/poklicna šola		Strokovna/poklicna šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Prilagajam način poučevanja.	110	34,80	47	36,20	257	44,00
Prilagajam gradiva (npr. jezik, ga slikovno podkrepili, označili ključne besede, velikost pisave, obsežnost).	84	26,60	44	33,80	229	39,20
Preverjam razumevanje podanih navodil.	142	44,90	66	50,80	304	52,10
Prilagajam čas (reševanja nalog, preverjanja).	181	57,30	81	62,30	355	60,80
Prilagajam ocenjevanje.	147	46,50	54	41,50	294	50,30
Vključujem specialno pedagoginjo in učitelje, ki so še posebej zadolženi za delo z določenim otrokom.	61	19,30	34	26,20	118	20,20
Ničesar ne prilagajam.	10	3,20	4	3,10	23	3,90

Tabela 5.1.6.5: Delež učiteljev (v %), ki so zaznali posamezne izvore stisk učencev

S kakšnimi stiskami se na vas kot razrednika v času izobraževanja na daljavo obračajo učenci?	Stopnja poučevanja					
	Razredni pouk v OŠ		Predmetni pouk v OŠ		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Da nimajo dostopa do računalnika, ker je v družini samo en računalnik.	1011	49,20	1304	42,90	518	43,20
Da nimajo prostora za učenje.	184	9,00	259	8,50	145	12,10
Da nimajo podpore staršev pri učenju.	366	17,80	454	14,90	97	8,10
Da so starši od učenca terjali, da varuje sorojence.	90	4,40	221	7,30	148	12,30
Da so učenci osamljeni (se ne družijo s sošolci).	1068	52,00	920	30,30	321	26,80
Da ne razumejo navodil.	505	24,60	1120	36,80	366	30,50
Da težko opravijo vse zadolžitve.	487	23,70	1268	41,70	594	49,50
Drugo	200	9,70	786	25,90	311	25,90
Name se v zvezi s tem ni obrnil nihče.	385	18,70	474	15,60	146	12,20

Tabela 5.1.6.5a: Pogostost stiski učencev, ki se obračajo na razrednika glede na srednješolski program

	Srednješolski program					
	Gimnazija		Gimn. + strokovna/poklicna šola		Strokovna/poklicna šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Da nimajo dostopa do računalnika, ker je v družini samo en računalnik.	128	31,00	54	35,50	336	52,90
Da nimajo prostora za učenje.	47	11,40	14	9,20	84	13,20
Da nimajo podpore staršev pri učenju.	15	3,60	8	5,30	74	11,70
Da so starši od učenca terjali, da varuje sorojence.	34	8,20	17	11,20	97	15,30
Da so učenci osamljeni (se ne družijo s sošolci).	120	29,10	38	25,00	163	25,70
Da ne razumejo navodil.	79	19,10	39	25,70	248	39,10
Da težko opravijo vse zadolžitve.	198	47,90	67	44,10	329	51,80
Drugo	115	27,80	55	36,20	141	22,20
Name se v zvezi s tem ni obrnil nihče.	64	15,50	17	11,20	65	10,20

5.1.7 Prednosti in izzivi izobraževanja na daljavo

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

Trditev	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Nimam zagotovljene podporne tehnologije (računalnik, slušalke, kamera, mikrofonski, tiskalnik, internetna povezava...).	2,42	2036	1,30	2,22	3171	1,25	2,18	1263	1,22
Nimam ustreznega prostora za delo.	2,25	2036	1,25	2,25	3163	1,28	2,18	1259	1,24
Nisem več/-a različnih digitalnih orodij in vsebin za namene poučevanja.	2,72	2032	1,12	2,39	3167	1,12	2,23	1259	1,07
Nekaterih učencev na daljavo ne morem doseči.	2,77	2034	1,29	3,57	3170	1,19	3,58	1263	1,17
Spremembe so prehitre in jim ne morem slediti.	2,52	2033	1,07	2,50	3159	1,07	2,33	1262	1,05
Težje se je natančno sporazumeti prek računalnika kot v živo.	3,95	2008	1,05	3,84	3137	1,10	3,64	1244	1,19

Tabela 5.1.7.1a: Povprečna vrednost srečevanja s težavami učiteljev pri izvajanju izobraževanja glede na srednješolski program

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/ poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Nimam zagotovljene podporne tehnologije (računalnik, slušalke, kamera, mikrofona, tiskalnik, internetna povezava...).	2,02	445	1,14	2,29	160	1,30	2,26	658	1,23
Nimam ustreznega prostora za delo.	2,06	441	1,21	2,14	161	1,22	2,27	657	1,25
Nisem več/-a različnih digitalnih orodij in vsebin za namene poučevanja.	2,16	443	1,03	2,14	160	1,07	2,30	656	1,08
Nekaterih učencev na daljavo ne morem doseči.	3,32	442	1,23	3,52	160	1,18	3,76	661	1,09
Spremembe so prehitre in jim ne morem slediti.	2,27	443	1,04	2,27	160	1,13	2,38	659	1,03
Težje se je natančno sporazumeti prek računalnika kot v živo.	3,64	437	1,21	3,46	157	1,25	3,69	650	1,16

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

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

Tabela 5.1.7.2a: Povprečne ocene strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na priložnosti izobraževanja na daljavo treh skupin učiteljev v srednješolskih programih

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/ poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Spoznal/-a sem, da lahko bolj zaupam v zmožnosti učencev.	3,28	443	0,91	3,38	161	0,84	3,27	661	0,92
Učence v večji meri obravnavam kot partnerje na poti do znanja.	3,47	443	0,89	3,61	161	0,85	3,45	659	0,90
Pri poučevanju na daljavo sem še bolj ustvarjal/-na.	3,44	443	0,98	3,63	161	0,89	3,63	659	0,92
Nekatere učence sem bolje spoznal/-a.	3,36	444	1,07	3,53	162	1,02	3,51	659	0,98
Spremenil/-a sem pogled na učenje in poučevanje.	3,14	444	1,00	3,25	162	1,02	3,30	660	0,96
Zdaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec/učenka zna.	3,02	440	0,97	3,11	159	1,06	3,21	655	0,97

Tabela 5.1.7.2b: Povprečne ocene strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na priložnosti izobraževanja na daljavo treh skupin učiteljev z različno delovno dobo

	Delovna doba								
	1–3 leta			4–18 let			19–40 let		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Spoznal/-a sem, da lahko bolj zaupam v zmožnosti učencev.	3,35	576	0,89	3,28	2308	0,91	3,40	3573	0,86
Učence v večji meri obravnavam kot partnerje na poti do znanja.	3,42	575	0,88	3,43	2300	0,88	3,51	3567	0,83
Pri poučevanju na daljavo sem še bolj ustvarjal/-na.	3,66	576	0,92	3,57	2299	0,94	3,60	3577	0,89
Nekatere učence sem bolje spoznal/-a.	3,65	572	1,06	3,57	2310	1,02	3,65	3577	0,95
Spremenil/-a sem pogled na učenje in poučevanje.	3,44	576	0,95	3,32	2307	0,97	3,33	3578	0,93
Zdaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec/učenka zna.	3,49	573	0,96	3,36	2296	1,00	3,40	3552	0,98

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

Katere pristope k poučevanju, ki ste jih uporabljali v času poučevanja na daljavo, boste ohranili tudi pri poučevanju v razredu?	Stopnja poučevanja					
	Razredni pouk v OŠ		Predmetni pouk v OŠ		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Povečal/-a bom nabor izdelkov/dokazil o učenju, ki jih bom ocenjeval/-a.	562	27,90	907	28,80	375	29,80
Ohranil/-a bom ustvarjanje posnetkov za učence za različne namene (npr. ponovni ogled razlage, utrjevanje snovi ...).	1217	60,50	1453	46,20	451	35,80
Ohranil/-a bom sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	623	31,00	1580	50,20	825	65,50
Ohranil/-a bom učne ure na daljavo.	153	7,60	337	10,70	236	18,70
Ohranil/-a bom objavljane vsebin na svoji spletni strani.	380	18,90	964	30,70	434	34,40
Učenci in učence bodo zbirali dokazila o učenju v listovnik.	169	8,40	288	9,20	93	7,40
Drugo	79	3,90	187	5,90	54	4,30
Ohranil/-a ne bom nobenega pristopa.	251	12,50	326	10,40	96	7,60

Tabela 5.1.7.3a: Pogostost uporabe pristopov v prihodnje glede na srednješolski program

	Srednješolski program					
	Gimnazija		Gimn. + strokovna/poklicna šola		Strokovna/poklicna šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Povečal/-a bom nabor izdelkov/dokazil o učenju, ki jih bom ocenjeval/-a.	116	26,20	43	27,20	216	32,80
Ohranil/-a bom ustvarjanje posnetkov za učence za različne namene (npr. ponovni ogled razlage, utrjevanje snovi ...).	152	34,30	43	27,20	256	38,80
Ohranil/-a bom sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	311	70,20	107	67,70	407	61,80
Ohranil/-a bom učne ure na daljavo.	89	20,10	31	19,60	116	17,60
Ohranil/-a bom objavljane vsebin na svoji spletni strani.	167	37,70	47	29,70	220	33,40
Učenci in učence bodo zbirali dokazila o učenju v listovnik.	42	9,50	9	5,70	42	6,40

Drugo	17	3,80	13	8,20	24	3,60
Ohranil/-a ne bom nobenega pristopa.	36	8,10	13	8,20	47	7,10

Tabela 5.1.7.3b: Delež odgovorov treh skupin učiteljev z različno dobo poučevanja na vprašanje o tem, katere pristope, ki so jih uporabili v času poučevanja na daljavo, bodo ohranili tudi pri poučevanju v razredu

	Delovna doba					
	1–3 leta		4–18 let		19–40 let	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Povečal/-a bom nabor izdelkov/dokazil o učenju, ki jih bom ocenjeval/-a.	154	26,90	592	26,00	1093	30,80
Ohranil/-a bom ustvarjanje posnetkov za učence za različne namene (npr. ponovni ogled razlage, utrjevanje snovi ...).	278	48,50	1118	49,00	1722	48,50
Ohranil/-a bom sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams).	245	42,80	1084	47,50	1696	47,70
Ohranil/-a bom učne ure na daljavo.	33	5,80	210	9,20	483	13,60
Ohranil/-a bom objavljanje vsebin na svoji spletni strani.	118	20,60	613	26,90	1044	29,40
Učenci in učenke bodo zbirali dokazila o učenju v listovnik.	42	7,30	168	7,40	338	9,50
Drugo	41	7,20	130	5,70	149	4,20
Ohranil/-a ne bom nobenega pristopa.	71	12,40	266	11,70	334	9,40

5.1.8 Usposobljenost za izobraževanje na daljavo

Tabela 5.1.8.1: Samoocena veščin uporabe digitalne tehnologije za namene izobraževanja na daljavo

Ocenite, kako vešči ste v tem trenutku:	1 –	2 –	3 –	4 –	
	tega ne znam narediti	to naredim le s pomočjo drugega	to naredim samostojno, vendar s težavami	to naredim samostojno, brez težav	
	%	%	%	%	
Razredna stopnja OŠ	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	2,30	8,80	19,00	70,00
	... uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)	14,50	17,30	23,30	44,90
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	10,50	12,80	27,50	49,20
	... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin	11,60	19,70	26,70	41,90
	... snemanja in deljenja spletnih predavanj	22,10	24,40	25,40	28,20
	... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine	1,30	6,30	21,90	70,40
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo	2,90	8,10	28,20	60,70
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	3,90	10,20	30,80	55,10
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	2,20	8,90	35,00	53,80
	Predmetna stopnja OŠ	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	2,10	6,90	15,70
... uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)		8,30	10,00	19,60	62,00
... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo		7,50	8,50	24,30	59,60
... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin		13,30	15,70	25,90	45,10
... snemanja in deljenja spletnih predavanj		20,00	18,90	25,80	35,40
... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine		1,80	3,70	17,60	76,90
... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo		3,20	5,60	24,10	67,10

	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	4,60	7,20	27,00	61,20
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	2,90	7,10	33,80	56,30
Srednja šola	... uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	1,30	3,90	13,60	81,10
	... uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)	4,40	7,00	16,40	72,20
	... uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	6,00	6,40	21,30	66,30
	... izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin	14,10	15,80	26,20	44,00
	... snemanja in deljenja spletnih predavanj	18,00	18,60	22,10	41,30
	... sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine	1,20	3,70	18,30	76,80
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo	2,80	5,10	22,50	69,60
	... sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	5,30	5,60	24,70	64,40
	... prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	4,90	7,70	31,60	55,80

Tabela 5.1.8.1a: Povprečna samoocena usposobljenosti glede na srednješolski program

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	3,82	442	0,50	3,81	159	0,51	3,68	660	0,65
Uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)	3,66	438	0,71	3,66	157	0,73	3,48	662	0,87
Uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	3,38	433	0,95	3,48	157	0,90	3,54	648	0,78
Izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin	3,04	429	1,09	3,06	157	1,01	2,96	651	1,09
Snemanja in deljenja spletnih predavanj	2,93	429	1,14	2,97	157	1,12	2,80	642	1,14

Sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine	3,75	437	0,50	3,69	159	0,63	3,68	647	0,64
Sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo	3,57	436	0,70	3,60	159	0,75	3,59	651	0,72
Sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	3,43	435	0,85	3,46	159	0,85	3,52	649	0,80
Prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	3,31	427	0,88	3,42	159	0,84	3,42	642	0,79

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

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

5.1.9 Sodelovanje

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

Ocenite spodnje trditve, ki se nanašajo na izobraževanje na daljavo:	Stopnja poučevanja								
	Razredna stopnja OŠ			Predmetna stopnja OŠ			Srednja šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
S kolegi v aktivu dobro sodelujem.	4,53	2071	0,67	4,44	3238	0,70	4,19	1285	0,80
S kolegi na šoli (tudi tistimi izven aktiva) dobro sodelujem.	4,18	2062	0,79	4,24	3240	0,71	4,04	1288	0,79
Pri izobraževanju na daljavo imam podporo ravnatelja/-ice.	4,33	2065	0,85	4,34	3240	0,84	4,28	1285	0,86
Ravnatelj/-ica me motivira pri izvajanju izobraževanja na daljavo.	4,05	2068	0,97	4,05	3222	0,98	3,98	1277	1,00
Pri izobraževanju na daljavo sem deležen/-na različnih pritiskov ravnatelja/-ice.	1,78	2066	0,95	1,82	3236	1,01	1,82	1286	1,00
Sodelovanje s starši v času izobraževanja na daljavo je dobro.	4,30	2067	0,65	3,88	3240	0,75	3,47	1282	0,87
Motivacija učencev je v času izobraževanja na daljavo visoka.	3,25	2068	0,88	2,89	3245	0,88	2,92	1287	0,92

Tabela 5.1.9.1.a: Povprečna ocena sodelovanja z različnimi deležniki na šoli glede na srednješolski program

	Srednješolski program								
	Gimnazija			Gimnazija + strokovna/poklicna šola			Strokovna/poklicna šola		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
S kolegi v aktivu dobro sodelujem.	4,16	445	0,86	4,08	165	0,80	4,23	675	0,74
S kolegi na šoli (tudi tistimi izven aktiva) dobro sodelujem.	3,97	449	0,82	4,01	165	0,77	4,09	674	0,77
Pri izobraževanju na daljavo imam podporo ravnatelja/-ice.	4,29	445	0,90	4,23	164	0,86	4,28	676	0,83
Ravnatelj/-ica me motivira pri izvajanju izobraževanja na daljavo.	4,01	447	1,00	3,84	164	1,08	4,00	666	0,98

Pri izobraževanju na daljavo sem deležen/-na različnih pritiskov ravnatelj/a/-ice.	1,66	448	0,94	1,93	163	1,03	1,89	675	1,02
Sodelovanje s starši v času izobraževanja na daljavo je dobro.	3,40	445	0,89	3,47	163	0,79	3,52	674	0,87
Motivacija učencev je v času izobraževanja na daljavo visoka.	2,92	449	0,93	3,08	164	0,93	2,89	674	0,92

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

5.2.1 Doživljanje pouka na daljavo

Tabela 5.2.1.1: Povprečne vrednosti odgovorov učencev in dijakov na različnih stopnjah izobraževanja na lestvicah doživljanja izobraževanja na daljavo

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

Tabela 5.2.1.1.a: Povprečne vrednosti odgovorov učencev in dijakov z različnim učnim uspehom pri matematiki na lestvicah doživljanja izobraževanja na daljavo

	Uspeh pri matematiki.											
	(Ne)zadostno (1,2)			Dobro (3)			Prav dobro (4)			Odlično (5)		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Naloge, ki mi jih pošilja učitelj/-ica, so zanimive	3,42	2613	0,98	3,61	4769	0,92	3,75	7377	0,88	3,88	8045	0,88
Naloge, ki jih moram reševati samostojno, so zahtevne	3,22	2610	0,95	3,14	4752	0,94	3,00	7368	0,97	2,73	8018	1,05
Naloge, ki jih rešujem na daljavo, zahtevajo sodelovanje s sošolci	2,47	2613	1,09	2,27	4744	1,06	2,10	7340	1,03	1,90	8011	0,97
Pouk na daljavo me močno obremenjuje	2,79	2604	1,24	2,65	4754	1,23	2,51	7353	1,24	2,32	8027	1,22
Pouk na daljavo mi je v izziv	3,16	2610	1,20	3,13	4750	1,19	3,07	7365	1,23	3,00	8021	1,27
Pri pouku na daljavo sem ustvarjal/-na	3,34	2596	1,06	3,49	4740	1,03	3,62	7349	1,03	3,74	8005	1,02
Pouk na daljavo mi je všeč	3,54	2612	1,29	3,60	4757	1,26	3,58	7354	1,27	3,62	8019	1,24
Pouk na daljavo je zahtevnejši od pouka v živo	3,26	2618	1,35	3,23	4768	1,34	3,26	7380	1,37	3,18	8035	1,36

Tabela 5.2.1.1.b: Povprečna ocena pogostosti pomoči staršev učenk in učencev na različnih stopnjah izobraževanja

Trditev	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)			Predmetna stopnja (6. – 8. razred)			Srednja šola (1. – 3. letnik)		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Oceni, kako pogosto so ti pri reševanju nalog oz. učenju doma pomagali starši ali drugi družinski člani.	3,12	6613	0,99	2,57	11074	1,01	1,88	5345	0,94

Tabela 5.2.1.2: Težave, s katerimi so se pri svojem učenju srečevali učenci in dijaki v času pouka na daljavo

Trditev	Stopnja izobraževanja					
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)		Predmetna stopnja (6. – 8. razred)		Srednja šola (1. – 3. letnik)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Nimam ustrezne opreme, da bi lahko sledil/-a pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava itd.).	271	4,90	501	5,30	386	9,10
Računalnik si delim z družinskimi člani, zato ga lahko redko uporabim.	1214	21,80	1661	17,60	664	15,60
Računalnika ne znam uporabljati.	304	5,50	235	2,50	112	2,60
Nimam prostora, kjer bi se v miru učil/-a.	350	6,30	649	6,90	441	10,30
Pogosto ne razumem navodil učitelja/-ice.	674	12,10	1879	20,00	1204	28,20
Nikogar ne morem vprašati, če česa ne razumem.	176	3,20	581	6,20	743	17,40
Ne dobim povratne informacije, ali sem nalogo pravilno rešil/-a.	264	4,70	1126	12,00	1236	29,00
Pogrešam razlago učitelja/-ice.	3710	66,60	5984	63,50	2576	60,40
Pogrešam sodelovanje s sošolci.	4435	79,60	6350	67,40	2259	52,90
Drugo	579	10,40	1166	12,40	527	12,30

Tabela 5.2.1.2a: Težave, s katerimi se pri svojem učenju srečujejo učenci in dijaki v času pouka na daljavo – razlike med fanti in dekleti

Trditev	Spol			
	Fantje		Dekleta	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Nimam ustrezne opreme, da bi lahko sledil/-a pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava itd.).	615	6,30	544	5,70
Računalnik si delim z družinskimi člani, zato ga lahko redko uporabim.	1850	19,00	1690	17,70
Računalnika ne znam uporabljati.	333	3,40	318	3,30
Nimam prostora, kjer bi se v miru učil/-a.	690	7,10	749	7,90

Pogosto ne razumem navodil učitelja/-ice.	1818	18,70	1939	20,30
Nikogar ne morem vprašati, če česa ne razumem.	708	7,30	792	8,30
Ne dobim povratne informacije, ali sem nalogo pravilno rešil/-a.	1080	11,10	1547	16,20
Pogrešam razlago učitelja/-ice.	5894	60,60	6376	66,90
Pogrešam sodelovanje s sošolci.	6469	66,50	6575	69,00
Drugo	1194	12,30	1078	11,30

Tabela 5.2.1.3: Mnenje učencev in dijakov o sodelovanju s svojim razrednikom/razredničarko v času izvajanja pouka na daljavo

Trditev	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)			Predmetna stopnja (6. – 8. razred)			Srednja šola (1. – 3. letnik)		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Kako sodeluješ s svojo razredničarko oz. svojim razrednikom zdaj, ko se pouk izvaja na daljavo?	4,45	6416	0,75	4,22	10704	0,83	4,06	5263	0,94

Tabela 5.2.1.4: Priložnosti dela na domu v času epidemije koronavirusa, kot jih zaznavajo učenci in dijaki

Zaznane priložnosti	Stopnja izobraževanja					
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)		Predmetna stopnja (6. – 8. razred)		Srednja šola (1. – 3. letnik)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Da si lahko preko dneva sam/-a razporejам delo.	4405	75,00	8409	84,30	3933	86,80
Da delamo zanimive naloge.	2021	34,40	2389	23,90	713	15,70
Da mi ni treba nastopati pred sošolci.	1865	31,80	4415	44,20	1724	38,10
Da lahko zjutraj dlje časa spim.	3730	63,50	6735	67,50	3328	73,40
Da mi pri šolskem delu pomagajo starši.	2529	43,10	2517	25,20	304	6,70
Da mi pri šolskem delu pomagajo drugi člani družine (brat, sestra, stari starš ...).	1348	23,00	1917	19,20	524	11,60
Drugo	377	6,40	865	8,70	366	8,10

Tabela 5.2.1.5: 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		
		Razredna stopnja (4. – 5. razred)	Predmetna stopnja (6. – 8. razred)	Srednja šola (1. – 3. letnik)
V času izvajanja pouka na daljavo se lažje učim.	<i>n</i>	1420	3405	1608
	%	24,10	34,10	35,30
V času izvajanja pouka na daljavo se učim enako kot prej.	<i>n</i>	2652	3895	1627
	%	45,00	39,00	35,80
V času izvajanja pouka na daljavo se težje učim.	<i>n</i>	1815	2690	1315
	%	30,80	26,90	28,90
Skupaj	<i>n</i>	5887	9990	4550
	%	100,00	100,00	100,00

5.2.2 Potek pouka na daljavo

Tabela 5.2.2.1: Trditev, ki po mnenju učencev in dijakov najbolj ponazarja način pouka na daljavo

Katera od spodnjih trditev najbolj ponazarja način pouka na daljavo pri učitelju razredniku/ učiteljici razredničarki?		Stopnja izobraževanja		
		Razredna stopnja (4. – 5. razred)	Predmetna stopnja (6. – 8. razred)	Srednja šola (1. – 3. letnik)
Učitelj/-ica izvaja pouk večinoma prek videokonferenc.	<i>n</i>	182	504	668
	%	2,70	4,50	12,50
Učitelj/-ica izvaja pouk večinoma tako, da nam pošilja navodila za samostojno delo (po e-pošti, v spletni učilnici itd.).	<i>n</i>	4019	6075	2111
	%	60,60	54,70	39,40
Učitelj/-ica kombinira videokonference z navodili za samostojno delo.	<i>n</i>	2176	4134	2461
	%	32,80	37,20	45,90
Drugo	<i>n</i>	255	393	117
	%	3,80	3,50	2,20
Skupaj	<i>n</i>	6632	11106	5357
	%	100,00	100,00	100,00

Tabela 5.2.2.2: Odgovori učencev in dijakov na vprašanje, kako pogosto so se na videokonferencah izvajale posamezne aktivnosti (razlaga, pogovor itd.)

Trditev	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)			Predmetna stopnja (6. – 8. razred)			Srednja šola (1. – 3. letnik)		
	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD	\bar{x}	n	SD
Učitelj/-ica nam razloži učno vsebino.	4,00	2155	1,10	3,85	4291	1,10	3,93	2779	1,06
Učitelj/-ica nas spodbudi k pogovoru o učni vsebini.	3,94	2143	1,09	3,80	4276	1,08	3,71	2773	1,09
Učitelj/-ica pokaže primer.	4,11	2146	1,09	3,93	4282	1,16	3,91	2766	1,11
Učitelj/-ica nas spremlja, ko rešujemo naloge.	3,18	2144	1,46	2,94	4265	1,42	2,86	2757	1,36
Delamo v paru ali skupinah na daljavo.	1,75	2145	1,16	1,58	4276	0,95	1,83	2766	1,04

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?	n	Stopnja izobraževanja		
		Razredna stopnja (4. – 5. razred)	Predmetna stopnja (6. – 8. razred)	Srednja šola (1. – 3. letnik)
Skoraj vsak dan	n	1719	1628	589
	%	28,90	16,10	12,80
Dvakrat do trikrat na teden	n	1525	2781	1625
	%	25,60	27,50	35,30
Enkrat na teden	n	1521	3604	1661
	%	25,50	35,60	36,10
Enkrat na 14 dni	n	432	1052	380
	%	7,30	10,40	8,30
Enkrat na mesec	n	214	442	222
	%	3,60	4,40	4,80
Drugo	n	543	609	123
	%	9,10	6,00	2,70
Skupaj	n	5954	10116	4600
	%	100,00	100,00	100,00

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	
		Fantje	Dekleta
Skoraj vsak dan	<i>n</i>	2050	1887
	%	19,40	18,70
Dvakrat do trikrat na teden	<i>n</i>	3006	2925
	%	28,40	29,00
Enkrat na teden	<i>n</i>	3475	3310
	%	32,90	32,80
Enkrat na 14 dni	<i>n</i>	940	924
	%	8,90	9,20
Enkrat na mesec	<i>n</i>	438	440
	%	4,10	4,40
Drugo	<i>n</i>	665	610
	%	6,30	6,00
Skupaj	<i>n</i>	10574	10096
	%	100,00	100,00

5.2.3 Miselni izzivi in naloge

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

Naslednja vprašanja se nanašajo na naloge oz. dejavnosti, ki jih moraš opraviti v času izvajanja izobraževanja na daljavo. Oцени, kako pogosto te naloge od tebe zahtevajo:	Razredna stopnja (4. – 5. razred)	Predmetna stopnja (6. – 8. razred)	Srednja šola (1. – 3. letnik)
Pomnjenje prebranega	3,11	3,23	3,17
Utrjevanje učne snovi	2,98	3,06	2,95
Izdelavo miselnega vzorca	3,01	3	3,02
Pisanje povzetka	3,03	3,21	3,36
Odgovarjanje na vprašanja v zvezi s tem, kar si prebral/-a	3,13	3,32	3,51
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	3,05	3,15	3,21
Uporabo naučenega v novih situacijah	3,19	3,28	3,19

Raziskovanje	3,24	3,45	3,59
Uporabo virov	3,55	3,77	3,83
Izdelavo izdelka	3,42	3,38	3,39
Samostojno delo	3,87	4,14	4,32
Delo v paru ali v skupini	1,91	1,92	2,35

Tabela 5.2.3.1.a Prikaz frekvenčne porazdelitve izbranih miselnih izzivov in oblik dela pri opravljenih nalogah in dejavnostih v času izobraževanja na daljavo

	1 - občutno manj kot pri pouku v razredu		2 - manj kot pri pouku v razredu		3 - enako kot pri pouku v razredu		4 - več kot pri pouku v razredu		5 - občutno več kot pri pouku v razredu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pomnjenje prebranega	1396	7,20 %	4828	24,90 %	8101	41,70 %	3666	18,90 %	1428	7,40 %
Utrjevanje učne snovi	1502	7,30 %	5394	26,20 %	8101	39,30 %	4051	19,60 %	1579	7,70 %
Izdelavo miselnega vzorca	2561	13,00 %	4492	22,80 %	8170	41,40 %	3387	17,20 %	1118	5,70 %
Pisanje povzetka	1649	8,30 %	3831	19,30 %	8407	42,30 %	4274	21,50 %	1722	8,70 %
Odgovarjanje na vprašanja v zvezi s tem, kar si prebral/-a	893	4,40 %	3009	14,80 %	9495	46,60 %	4795	23,50 %	2184	10,70 %
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	1295	6,60 %	4328	22,00 %	9686	49,30 %	3185	16,20 %	1162	5,90 %
Uporabo naučenega v novih situacijah	1361	7,20 %	4181	22,30 %	9149	48,70 %	3054	16,30 %	1039	5,50 %
Raziskovanje	1571	7,90 %	3534	17,70 %	5515	27,70 %	6449	32,30 %	2868	14,40 %
Uporabo virov	974	4,90 %	2199	11,10 %	5119	25,70 %	7341	36,90 %	4248	21,40 %
Izdelavo izdelka	1254	6,20 %	2920	14,40 %	7688	38,00 %	5381	26,60 %	3015	14,90 %
Samostojno delo	413	2,00 %	992	4,80 %	4345	21,20 %	6003	29,30 %	8763	42,70 %
Delo v paru ali v skupini	10631	53,80 %	5339	27,00 %	2374	12,00 %	916	4,60 %	485	2,50 %

Tabela 5.2.3.1b: Prikaz povprečnih ocen pogostosti miselnih izzivov, ki jih terjajo učne dejavnosti v času izobraževanja na daljavo - učenci z različnim učenim uspehom pri matematiki

	Uspeh pri matematiki											
	(Ne)zadostno (1, 2)			Dobro (3)			Prav dobro (4)			Odlično (5)		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Pomnjenje prebranega	2,98	2076	1,08	2,99	3942	1,03	2,95	6246	1,01	2,90	7042	0,97
Utrjevanje učne snovi	2,99	2216	1,07	2,96	4204	1,04	2,93	6676	1,03	2,94	7451	1,00
Izdelavo miselnega vzorca	2,71	2089	1,09	2,75	3966	1,07	2,84	6408	1,05	2,81	7181	1,02
Pisanje povzetka	3,09	2142	1,07	3,08	4054	1,04	3,06	6471	1,03	2,98	7135	1,04
Odgovarjanje na vprašanja v zvezi s tem, kar si prebral/-a	3,20	2181	1,03	3,20	4140	0,99	3,24	6581	0,97	3,23	7389	0,94
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	2,96	2107	0,98	2,95	3982	0,96	2,93	6392	0,93	2,91	7089	0,91
Uporabo naučenega v novih situacijah	2,88	2028	0,99	2,92	3811	0,96	2,91	6103	0,93	2,91	6739	0,92
Raziskovanje	3,27	2110	1,14	3,27	4026	1,16	3,25	6458	1,14	3,31	7247	1,14
Uporabo virov	3,54	2133	1,12	3,56	4037	1,10	3,59	6440	1,08	3,63	7182	1,08
Izdelavo izdelka	3,21	2144	1,14	3,27	4083	1,10	3,31	6582	1,07	3,34	7359	1,05
Samostojno delo	3,96	2208	1,06	3,99	4174	1,03	4,06	6661	1,00	4,16	7410	0,95
Delo v paru ali v skupini	2,05	2088	1,13	1,89	3983	1,06	1,73	6410	0,98	1,60	7195	0,89

Tabela 5.2.3.1c: Prikaz povprečnih ocen pogostosti miselnih izzivov, ki jih terjajo učne dejavnosti v času izobraževanja na daljavo glede na spol

	Spol					
	Fantje			Dekleta		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Pomnjenje prebranega	2,93	8502	1,01	2,96	10881	1,00
Utrjevanje učne snovi	2,91	8923	1,03	2,97	11707	1,02
Izdelavo miselnega vzorca	2,78	8566	1,05	2,82	11153	1,05
Pisanje povzetka	2,98	8609	1,04	3,08	11273	1,04
Odgovarjanje na vprašanja v zvezi s tem, kar si prebral/-a	3,17	8837	0,96	3,26	11533	0,97
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	2,92	8554	0,94	2,94	11085	0,94
Uporabo naučenega v novih situacijah	2,90	8245	0,95	2,91	10497	0,93

Raziskovanje	3,24	8673	1,16	3,31	11247	1,14
Uporabo virov	3,56	8644	1,10	3,62	11224	1,08
Izdelavo izdelka	3,25	8790	1,09	3,34	11461	1,06
Samostojno delo	3,99	8846	1,04	4,13	11684	0,97
Delo v paru ali v skupini	1,75	8528	1,03	1,74	11224	0,96

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

Kadar s sošolci sodeluješ na daljavo, kaj najpogosteje počnete?	Stopnja izobraževanja					
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)		Predmetna stopnja (6. – 8. razred)		Srednja šola (1. – 3. letnik)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Rešujemo enostavne naloge.	851	14,10	1628	15,80	641	13,50
Rešujemo zahtevne naloge (projektno delo, seminarsko delo ...).	677	11,20	2463	23,90	2220	46,60
Se pogovarjamo o učni snovi.	2150	35,60	4307	41,8	2016	42,30
Zagovarjamo različna stališča.	235	3,90	751	7,30	532	11,20
Vsak od nas, ki smo v skupini, predela del snovi, nato drug drugemu posredujemo, kar smo se naučili.	471	7,80	907	8,80	773	16,20
Si medsebojno pomagamo.	1819	30,10	5297	51,40	3399	71,40
Sošolcu/sošolki damo povratno informacijo o njegovem/njenemu izdelku.	863	14,30	1820	17,70	1001	21,00
Drugo	480	7,90	754	7,30	172	3,60
S sošolci na daljavo ne sodelujemo.	2882	47,80	3264	31,70	625	13,10

Tabela 5.2.3.2a: Odgovori fantov in deklet na vprašanje o tem, kaj najpogosteje počnejo, kadar s sošolci sodelujejo na daljavo

	Spol			
	Fantje		Dekleta	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Rešujemo enostavne naloge.	1683	15,50	1437	14,00
Rešujemo zahtevne naloge (projektno delo, seminarsko delo ...).	2440	22,50	2920	28,40

Se pogovarjamo o učni snovi.	3973	36,70	4501	43,80
Zagovarjamo različna stališča.	772	7,10	746	7,30
Vsak od nas, ki smo v skupini, predela del snovi, nato drug drugemu posredujemo, kar smo se naučili.	1059	9,80	1092	10,60
Si medsebojno pomagamo.	4716	43,60	5799	56,40
Sošolcu/sošolki damo povratno informacijo o njegovem/njenemu izdelku.	1642	15,20	2041	19,80
Drugo	733	6,80	673	6,50
S sošolci na daljavo ne sodelujemo.	3987	36,80	2785	27,10

Tabela 5.2.3.2b: Odgovori učencev z različnim učnim uspehom pri matematiki na vprašanje, kaj najpogosteje počnejo, kadar s sošolci sodelujejo na daljavo

	Uspeh pri matematiki							
	(Ne)zadostno (1, 2)		Dobro (3)		Prav dobro (4)		Odlično (5)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Rešujemo enostavne naloge.	411	17,80	728	16,80	1008	14,90	937	12,50
Rešujemo zahtevne naloge (projektno delo, seminarsko delo ...).	741	32,10	1228	28,30	1706	25,10	1649	22,00
Se pogovarjamo o učni snovi.	995	43,10	1768	40,80	2725	40,10	2915	38,80
Zagovarjamo različna stališča.	207	9,00	336	7,80	501	7,40	453	6,00
Vsak od nas, ki smo v skupini, predela del snovi, nato drug drugemu posredujemo, kar smo se naučili.	319	13,80	531	12,30	686	10,10	599	8,00
Si medsebojno pomagamo.	1324	57,40	2342	54,00	3352	49,40	3435	45,70
Sošolcu/sošolki damo povratno informacijo o njegovem/njenemu izdelku.	412	17,90	768	17,70	1179	17,40	1301	17,30
Drugo	79	3,40	211	4,90	463	6,80	632	8,40
S sošolci na daljavo ne sodelujemo.	577	25,00	1241	28,60	2192	32,30	2708	36,10

Tabela 5.2.3.3: Odgovori učencev na treh stopnjah izobraževanja na vprašanje, katere od naštetih dejavnosti so učitelji od njih zahtevali v času izobraževanja na daljavo

Zahteve učitelja v času izobraževanja na daljavo	Stopnja izobraževanja					
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)		Predmetna stopnja (6. – 8. razred)		Srednja šola (1. – 3. letnik)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Zahteval/-a je, da sem si načrtoval/-a cilje učenja.	1047	17,50	1963	19,30	719	15,30
Zahteval/-a je, da sem samostojno prebral/-a posamezna poglavja v učbeniku.	4424	73,90	7257	71,40	3474	74,10
Zahteval/-a je, da sem reševal/-a različne naloge o prebranem.	4523	75,60	7712	75,90	3715	79,20
Zahteval/-a je različne izdelke (npr. spis, poročilo, plakat, praktični izdelek itd.).	4788	80,00	6857	67,50	2897	61,80
Zahteval/-a je, da sem samostojno ovrednotil/-a svoj izdelek.	1398	23,40	2026	19,90	833	17,80
Zahteval/-a je, da sem sošolcu/sošolki dal/-a povratno informacijo na njegov/njen izdelek	453	7,60	716	7,10	503	10,70
Zahteval/-a je, da sem izboljšal/-a svoj izdelek.	1725	28,80	3745	36,90	1799	38,40

Tabela 5.2.3.3a: Odgovori učencev z različnim učnim uspehom na vprašanje, katere od naštetih dejavnosti so učitelji od njih zahtevali v času izobraževanja na daljavo

	Uspeh pri matematiki							
	(Ne)zadostno (1,2)		Dobro (3)		Prav dobro (4)		Odlično (5)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Zahteval/-a je, da sem si načrtoval/-a cilje učenja.	485	21,30	840	19,80	1188	17,70	1187	15,90
Zahteval/-a je, da sem samostojno prebral/-a posamezna poglavja v učbeniku.	1409	62,00	2839	66,80	4908	73,20	5895	79,20
Zahteval/-a je, da sem reševal/-a različne naloge o prebranem.	1582	69,60	3004	70,60	5087	75,90	6166	82,90
Zahteval/-a je različne izdelke (npr. spis, poročilo, plakat, praktični izdelek itd.).	1393	61,20	2705	63,60	4777	71,30	5565	74,80
Zahteval/-a je, da sem samostojno ovrednotil/-a svoj izdelek.	456	20,00	890	20,90	1348	20,10	1513	20,30

Zahteval/-a je, da sem sošolcu/sošolki dal/-a povratno informacijo na njegov/njen izdelek.	216	9,50	361	8,50	507	7,60	573	7,70
Zahteval/-a je, da sem izboljšal/-a svoj izdelek.	925	40,70	1596	37,50	2332	34,80	2364	31,80

Tabela 5.2.3.4: Povprečne ocene pogostosti opravljanja različnih učnih dejavnosti v času izobraževanja na daljavo učencev na različnih stopnjah izobraževanja

Vrste nalog	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)			Predmetna stopnja (6. – 8. razred)			Srednja šola (1. – 3. letnik)		
	\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.	4,10	6031	1,12	4,18	10266	0,96	4,18	4743	0,91
Reševal/-a sem naloge v delovnem zvezku.	4,62	6048	0,62	4,24	10236	0,93	3,57	4730	1,26
Zapisal/-a sem krajši povzetek o prebranem.	3,26	5990	1,22	3,21	10208	1,22	3,27	4717	1,20
Napisal/-a sem krajši spis o učni temi.	2,44	5991	1,29	2,35	10188	1,23	2,39	4711	1,22
Pojem sem pojasnil/-a s svojim primerom.	2,60	5977	1,22	2,62	10194	1,19	2,60	4719	1,14
Izdelal/-a sem miselni vzorec.	3,26	6017	1,13	2,81	10217	1,21	2,15	4719	1,19
Naredil/-a sem video- ali audioposnetek o neki temi.	2,19	6013	1,29	1,87	10237	1,17	1,67	4730	1,03
Posnel/-a sem svoj nastop.	2,43	6021	1,37	1,94	10224	1,23	1,60	4727	1,03
Izdelal/-a sem plakat ali elektronsko predstavitev.	2,71	6019	1,36	2,88	10227	1,35	2,55	4717	1,32
Izdelal/-a sem zloženko.	1,48	5967	0,99	1,43	10150	0,94	1,34	4702	0,85
Izdelal/-a sem seminarsko nalogo.	1,53	5968	1,08	2,45	10174	1,42	2,87	4719	1,37
Napisal/-a sem poročilo (o izvajanju naloge, projektu itd.).	1,89	5970	1,26	2,32	10142	1,33	2,47	4712	1,33
Izdelal/-a sem praktični izdelek.	3,50	5983	1,15	3,01	10195	1,30	2,20	4706	1,35

Tabela 5.2.3.4a: Povprečne ocene pogostosti opravljanja različnih učnih dejavnosti v času izobraževanja na daljavo glede na spol

	Spol					
	Fantje			Dekleta		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Izpolnil/-a sem učni list, ki mi ga je poslal/-a učitelj/-ica.	4,10	10775	1,03	4,22	10265	0,97
Reševal/-a sem naloge v delovnem zvezku.	4,20	10761	0,99	4,20	10253	1,04
Zapisal/-a sem krajši povzetek o prebranem.	3,20	10712	1,21	3,28	10203	1,22
Napisal/-a sem krajši spis o učni temi.	2,39	10696	1,25	2,38	10194	1,25
Pojem sem pojasnil/-a s svojim primerom.	2,59	10699	1,19	2,63	10190	1,18
Izdelal/-a sem miselni vzorec.	2,79	10722	1,25	2,79	10232	1,25
Naredil/-a sem video- ali audioposnetek o neki temi.	1,97	10748	1,22	1,86	10232	1,16
Posnel/-a sem svoj nastop.	2,04	10717	1,27	1,97	10254	1,26
Izdelal/-a sem plakat ali elektronsko predstavitev.	2,76	10727	1,34	2,75	10237	1,36
Izdelal/-a sem zloženko.	1,46	10657	0,97	1,39	10163	0,90
Izdelal/-a sem seminarsko nalogo.	2,22	10671	1,40	2,34	10191	1,43
Napisal/-a sem poročilo (o izvajanju naloge, projektu itd.).	2,23	10646	1,33	2,23	10178	1,32
Izdelal/-a sem praktični izdelek.	2,97	10683	1,34	2,97	10201	1,37

Tabela 5.2.3.4.b: Povprečne ocene pogostosti opravljanja različnih učnih dejavnosti v času izobraževanja na daljavo glede na učni uspeh učencev pri matematiki

	Uspeh pri matematiki											
	(Ne)zadostno (1, 2)			Dobro (3)			Prav dobro (4)			Odlično (5)		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Izpolnil/-a sem učni list, ki mi ga je poslal/-a učitelj/-ica.	4,12	2298	0,98	4,17	4314	0,95	4,19	6771	0,99	4,12	7502	1,04
Reševal/-a sem naloge v delovnem zvezku.	3,88	2298	1,16	4,08	4303	1,08	4,25	6756	0,98	4,32	7500	0,94
Zapisal/-a sem krajši povzetek o prebranem.	3,19	2292	1,22	3,25	4280	1,20	3,29	6730	1,21	3,19	7457	1,23

Napisal/-a sem krajši spis o učni temi.	2,46	2286	1,24	2,43	4274	1,23	2,41	6721	1,25	2,31	7453	1,25
Pojem sem pojasnil/-a s svojim primerom.	2,63	2281	1,19	2,63	4283	1,17	2,63	6725	1,19	2,57	7447	1,20
Izdelal/-a sem miselni vzorec.	2,59	2289	1,28	2,71	4293	1,27	2,84	6738	1,25	2,85	7477	1,22
Naredil/-a sem video- ali avdioposnetek o neki temi.	1,83	2297	1,16	1,92	4298	1,20	1,95	6747	1,21	1,91	7483	1,17
Posnel/-a sem svoj nastop.	1,81	2292	1,18	1,98	4289	1,27	2,04	6748	1,29	2,04	7481	1,26
Izdelal/-a sem plakat ali elektronsko predstavitev.	2,75	2285	1,37	2,83	4286	1,36	2,79	6752	1,36	2,68	7484	1,33
Izdelal/-a sem zloženko.	1,51	2267	0,98	1,48	4254	1,00	1,43	6698	0,95	1,36	7447	0,87
Izdelal/-a sem seminarsko nalogo.	2,74	2277	1,45	2,50	4266	1,44	2,27	6724	1,42	2,03	7441	1,32
Napisal/-a sem poročilo (o izvajanju naloge, projektu itd.).	2,34	2281	1,33	2,34	4251	1,35	2,25	6694	1,34	2,12	7442	1,30
Izdelal/-a sem praktični izdelek.	2,66	2281	1,41	2,87	4265	1,39	3,01	6722	1,34	3,08	7461	1,30

5.2.4 Pridobivanje ocen

Tabela 5.2.4.1: Odgovori učencev na različnih stopnjah izobraževanja na vprašanje o načinu pridobivanja ocen na daljavo

	Stopnja izobraževanja					
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)		Predmetna stopnja (6. – 8. razred)		Srednja šola (1. – 3. letnik)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Vprašan/-a sem bil/-a prek videokonference.	3563	59,70	5870	57,90	3566	77,20
Ocenil/-a je moj izdelek (praktični izdelek, seminarsko nalogo, poročilo, spis itd.).	4612	77,30	7854	77,50	3445	74,60
Imel/-a sem govorni nastop prek videokonference.	2446	41,00	2539	25,00	1270	27,50
Rešil/-a sem kviz.	1809	30,30	4728	46,60	2223	48,10
V tem času nisem bil/-a ocenjen/-a.	244	4,10	597	5,90	215	4,60
Drugo	598	10,00	999	9,90	397	8,60

Tabela 5.2.4.1a: Odgovori učencev z različnim učnim uspehom na vprašanje o načinu pridobivanja ocen na daljavo

	Uspeh pri matematiki							
	(Ne)zadostno (1, 2)		Dobro (3)		Prav dobro (4)		Odlično (5)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Vprašan/-a sem bil/-a prek videokonference.	1565	70,10	2795	66,10	4148	62,10	4396	59,30
Ocenil/-a je moj izdelek (praktični izdelek, seminarsko nalogo, poročilo, spis itd.).	1601	71,70	3130	74,00	5204	77,90	5862	79,10
Imel/-a sem govorni nastop prek videokonference.	588	26,40	1192	28,20	2061	30,80	2362	31,90
Rešil/-a sem kviz.	1004	45,00	1895	44,80	2820	42,20	2977	40,20
V tem času nisem bil/-a ocenjen/-a.	114	5,10	224	5,30	335	5,00	372	5,00
Drugo	141	6,30	326	7,70	593	8,90	919	12,40

Tabela 5.2.4.2: Doživljanje odnosa z učiteljem učencev na različnih stopnjah izobraževanja

Kako si se počutil/-a v odnosu z učiteljico/učiteljem v času pouka na daljavo?	Stopnja izobraževanja								
	Razredna stopnja (4. – 5. razred)			Predmetna stopnja (6. – 8. razred)			Srednja šola (1. – 3. letnik)		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Imel/-a sem občutek, da sem učitelju/-ici pomemben/-na (da mu/ji je mar zame/da mu/ji ni vseeno).	4,12	5906	1,02	3,76	10052	1,06	3,66	4593	1,04
Kadar koli sem se lahko obrnil/-a na svojega učitelja / svojo učiteljico z vprašanjem.	4,51	5924	0,81	4,34	10056	0,87	4,11	4588	0,91
Pri učitelju/-ici nisem imel/-a opore.	1,63	5801	1,13	1,88	9926	1,13	2,12	4559	1,10

Tabela 5.2.4.2-1: Doživljanje odnosa z učiteljem učencev z različnim učnim uspehom pri matematiki

Kako si se počutil/-a v odnosu z učiteljico/učiteljem v času pouka na daljavo?	Uspeh pri matematiki											
	(Ne)zadostno (1,2)			Dobro (3)			Prav dobro (4)			Odlično (5)		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Imel/-a sem občutek, da sem učitelju/-ici pomemben/-na (da mu/ji je mar zame/da mu/ji ni vseeno).	3,63	2214	1,14	3,74	4183	1,08	3,84	6634	1,04	3,96	7365	1,02
Kadar koli sem se lahko obrnil/-a na svojega učitelja / svojo učiteljico z vprašanjem.	4,13	2205	0,99	4,26	4199	0,90	4,36	6632	0,85	4,43	7373	0,83
Pri učitelju/-ici nisem imel/-a opore.	2,16	2171	1,22	2,01	4132	1,16	1,85	6560	1,13	1,70	7276	1,06

5.3 Izobraževanje na daljavo s perspektive ravnateljic in ravnateljev

5.3.1 Organizacija, spremljanje in vrednotenje vodenja šole

Tabela 5.3.1.1: Vodenje šole in letni delovni načrt v času izobraževanja na daljavo

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

Tabela 5.3.1.2: Komunikacijski kanali za sodelovanje ravnatelja s strokovnimi delavci

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

Tabela 5.3.1.3: Potrebe ravnateljev po dodatnem znanju za učinkovito podporo učiteljev

Na katerih področjih bi vi potrebovali dodatna znanja, da bi učinkoviteje podpirali/usmerjali učitelje?	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Komunikacija na daljavo z učitelji	117	37,70	14	25,50
Metode in oblike dela z učenci na daljavo	142	45,80	23	41,80
Načini in oblike preverjanja znanja na daljavo	102	32,90	27	49,10
Načini in oblike ocenjevanja znanja na daljavo	156	50,30	34	61,80
Motivacija učiteljev za delo na daljavo	137	44,20	30	54,50
Sodelovanje s starši	64	20,60	6	10,90
Drugo	44	14,20	3	5,50

5.3.2 Organizacija, spremljanje in vrednotenje poučevanja

Tabela 5.3.2.1: Oblikovanje urnika v času izobraževanja na daljavo

V času izrednih razmer smo izobraževanje na daljavo organizirali tako, da:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Smo izvajali pouk v skladu z obstoječim urnikom, ki je bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo.	195	56,90	44	71,00
Smo v dogovoru z učitelji pripravili učencem prilagojen urnik.	199	58,00	35	56,50
Urnik dela sem tedensko evalviral/-a in usklajeval/-a z učitelji/-cami.	71	20,70	12	19,40

Tabela 5.3.2.2: Izvajalci oblik strokovnega vodenja v času izobraževanja na daljavo

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

Tabela 5.3.2.3: Usklajevanje pravil in kriterijev izobraževanja na daljavo

Prosimo vas, da ocenite, koliko držijo naslednje trditve:	Vrsta šole					
	Osnovna šola			Srednja šola		
	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>
Z učitelji sem se dogovarjal/-a o pravilih in kriterijih za obseg obremenitve učencev pri izobraževanju na daljavo.	4,67	319	0,51	4,55	55	0,57
Z učitelji sem se pogovoril/-a o realizaciji ključnih ciljev UN.	4,47	319	0,63	4,30	54	0,74

O izobraževanju na daljavo sem pridobil/-a tudi mnenja staršev.	4,17	318	0,79	3,73	55	0,87
---	------	-----	------	------	----	------

Tabela 5.3.2.4: Komunikacijski kanali za izvedbo podpore in usposabljanja strokovnih delavcev

Za izvedbo podpore/usposabljanja strokovnih delavcev ste uporabili:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Vox	25	7,80	3	5,60
Zoom	193	60,10	35	64,80
MS Teams	107	33,30	24	44,40
Drugo	129	40,20	17	31,50

Tabela 5.3.2.5: Izvajalci usposabljanj strokovnih delavcev

Usposabljanje strokovnih delavcev za izobraževanje na daljavo je izvedel/-la:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ravnatelj/-ica	174	54,40	25	44,60
Računalničar/-ka	248	77,50	29	51,80
Posamezni učitelj ali skupina učiteljev	131	40,90	31	55,40
Pedagoški svetovalec/-ka ZRSŠ	14	4,40	4	7,10
Drugo	67	20,90	14	25,00
Usposabljanja nismo izvajali	15	4,70	4	7,10

Tabela 5.3.2.6: Spremljanje in vrednotenje dela strokovnih aktivov

Ali ste v šoli vrednotili delo strokovnih aktivov?		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Da	<i>n</i>	169	23
	%	49,60	37,70
Ne	<i>n</i>	172	38
	%	50,40	62,30
Skupaj	<i>n</i>	341	61
	%	100,00	100,00

Tabela 5.3.2.7: Načini usmerjanja dela strokovnih aktivov

Delo strokovnih aktivov sem usmerjal/-a tako, da:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Smo na skupni pedagoški konferenci pregledali že opravljene aktivnosti in tiste, ki še niso bile opravljene	195	57,00	40	64,50
So bila skupna navodila za delo na daljavo predstavljena vsem strokovnim aktivom	238	69,60	49	79,00
Smo z vsakim strokovnim aktivom izvedli samostojna/ločena e-srečanja	185	54,10	27	43,50
Je bilo vodenje strokovnih aktivov prepuščeno vodjem strokovnih aktivov – v njihovo delo nisem posegal/-a	70	20,50	13	21,00
Drugo	37	10,80	6	9,70

Tabela 5.3.2.8: Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo

Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo sem izvajal/-a tako, da:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sem vstopal/a in spremljal/-a delo v spletnih učilnicah svojih učiteljev	198	62,90	28	50,00
Sem spremljal/-a delo na dogovorjenem spletnem mestu šole	159	50,50	30	53,60
Sem po spremljavi opravil/-a individualni e-razgovor	162	51,40	36	64,30
So bile ugotovitve spremljave izhodišče za pogovor s strokovnim delavcem	132	41,90	22	39,30
Drugo	67	21,30	15	26,80
Izobraževanja na daljavo nisem spremljal/-a in vrednotil/-a	4	1,30	1	1,80

5.3.3 Organizacija in vrednotenje podpore strokovnim delavcem

Tabela 5.3.3.1: Pogostost nudenja podpore strokovnim delavcem

Kako pogosto ste izvajali podporo strokovnim delavcem?		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Vsakodnevno	<i>n</i>	256	47
	%	78,50	82,50
Tedensko	<i>n</i>	64	9
	%	19,60	15,80
Na dva tedna	<i>n</i>	5	1
	%	1,50	1,80
Enkrat mesečno	<i>n</i>	1	0
	%	0,30	0,00
Skupaj	<i>n</i>	326	57
	%	100,00	100,00

Tabela 5.3.3.2: Izhodišča za priporočila ravnateljev strokovnim delavcem

Na osnovi česa ste dajali priporočila in pobude strokovnim delavcem?	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Na osnovi priporočil ZRSŠ	296	90,20	49	86,00
Na osnovi okrožnic MIZŠ	306	93,30	51	89,50
Na osnovi lastne iniciative	296	90,20	52	91,20
Drugo	76	23,20	12	21,10

Tabela 5.3.3.3: Področja, potrebna podpore

Na katerih področjih izvajanja izobraževanja na daljavo so učitelji potrebovali največ podpore?	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Načini komunikacije na daljavo z učenci o njihovih stiskah	163	50,00	25	44,60
Metode in oblike dela z učenci na daljavo	180	55,20	35	62,50
Načini in oblike preverjanja znanja na daljavo	198	60,70	40	71,40
Načini in oblike ocenjevanja znanja na daljavo	237	72,70	54	96,40

daljavo				
Motivacija učencev za delo na daljavo	196	60,10	36	64,30
Sodelovanje s starši	115	35,30	11	19,60
Drugo	34	10,40	3	5,40

Tabela 5.3.3.4: Vzroki podpore strokovnim delavcem

Podporo strokovnim delavcem pri izobraževanju na daljavo ste organizirali:		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Na osnovi izraženih potreb strokovnih delavcev	<i>n</i>	132	24
	%	41,90	45,30
Na osnovi ugotovitev spremljave izobraževanja na daljavo	<i>n</i>	162	24
	%	51,40	45,30
Zaradi izraženega nezadovoljstva staršev	<i>n</i>	5	1
	%	1,60	1,90
Drugo	<i>n</i>	16	4
	%	5,10	7,50
Skupaj	<i>n</i>	315	53
	%	100,00	100,00

5.3.4 Izvajanje konferenc strokovnih delavcev

Tabela 5.3.4.1: Pogostost izvedbe pedagoških konferenc na daljavo

Pedagoške konference na daljavo sem izvajal/-a:		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Enkrat tedensko	<i>n</i>	131	25
	%	38,50	41,00
Enkrat na dva tedna	<i>n</i>	69	13
	%	20,30	21,30
Enkrat na tri tedne	<i>n</i>	26	6
	%	7,60	9,80
Enkrat mesečno	<i>n</i>	38	4
	%	11,20	6,60
Drugo	<i>n</i>	76	13
	%	22,40	21,30
Skupaj	<i>n</i>	340	61
	%	100,00	100,00

Tabela 5.3.4.2: Način načrtovanja konferenc in sestankov

Konference in sestanke sem načrtoval/-a na naslednji način:		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Vsebina ter načrt konferenc in sestankov sta bila pripravljena v dogovoru s strokovnimi delavci.	<i>n</i>	222	40
	%	64,50	65,60
Vsebino ter načrt konferenc in sestankov sem pripravil/-a sam/-a.	<i>n</i>	122	21
	%	35,50	34,40
Skupaj	<i>n</i>	344	61
	%	100,00	100,00

5.3.5 Podpora sodelovanju in komunikaciji med različnimi deležniki

Tabela 5.3.5.1: Formalna pravila interne komunikacije

Ali imate vzpostavljena formalna pravila interne komunikacije?		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Da	<i>n</i>	175	31
	%	54,30	56,40
Ne	<i>n</i>	147	24
	%	45,70	43,60
Skupaj	<i>n</i>	322	55
	%	100,00	100,00

Tabela 5.3.5.2: Pogostost vrednotenja sodelovanja in komuniciranja

Sodelovanje in komunikacijo s strokovnimi delavci na daljavo smo vrednotili:		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Po vsakem dogodku	<i>n</i>	78	7
	%	22,90	11,50
Enkrat tedensko	<i>n</i>	123	23
	%	36,10	37,70
Na dva tedna	<i>n</i>	48	7
	%	14,10	11,50
Enkrat mesečno	<i>n</i>	28	6

	%	8,20	9,80
Nismo vrednotili	<i>n</i>	64	18
	%	18,80	29,50
Skupaj	<i>n</i>	341	61
	%	100,00	100,00

Tabela 5.3.5.3: Načini sodelovanja in sporazumevanja med strokovnimi delavci

Kateri način sodelovanja in sporazumevanja med strokovnimi delavci je po vašem mnenju najustreznejši?	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Videokonference	313	93,40	57	96,60
E-pošta	246	73,40	42	71,20
Lopolis	25	7,50	3	5,10
E-Asistent	91	27,20	26	44,10
Delo v oblakih	68	20,30	5	8,50
Spletna učilnica	112	33,40	12	20,30
Drugo	47	14,00	8	13,60

Tabela 5.3.5.4: Komunikacijski kanali pri komunikaciji s starši

Pri komunikaciji s starši sem uporabljal/-a:	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Telefon	292	85,60	45	72,60
E-pošto	328	96,20	54	87,10
Lopolis	56	16,40	6	9,70
E-Asistent	181	53,10	39	62,90
Spletno učilnico Moodle	24	7,00	3	4,80
Vox	6	1,80	1	1,60
Zoom	75	22,00	16	25,80
MS Teams	32	9,40	7	11,30
Drugo	79	23,20	5	8,10

Tabela 5.3.5.5: Pogostost vrednotenja sodelovanja in komunikacije s starši na daljavo

Sodelovanje in komunikacijo s starši na daljavo smo v šoli vrednotili:		Vrsta šole	
		Osnovna šola	Srednja šola
Po vsakem dogodku	<i>n</i>	74	6
	%	21,90	9,80
Enkrat tedensko	<i>n</i>	90	14
	%	26,60	23,00
Na dva tedna	<i>n</i>	44	7
	%	13,00	11,50
Enkrat mesečno	<i>n</i>	70	11
	%	20,70	18,00
Nismo vrednotili	<i>n</i>	60	23
	%	17,80	37,70
Skupaj	<i>n</i>	338	61
	%	100,00	100,00

Tabela 5.3.5.6: Najustreznejši kanal za sodelovanje in komunikacijo s starši

Kateri način in kateri medij/kanal sodelovanja in sporazumevanja s starši je po vašem mnenju najustreznejši?	Vrsta šole			
	Osnovna šola		Srednja šola	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Telefonski pogovori	242	72,20	42	71,20
E-pošta	279	83,30	49	83,10
Lopolis	31	9,30	5	8,50
E-Asistent	136	40,60	31	52,50
Spletna učilnica oddelkov	77	23,00	1	1,70
Komunikacija s klasično pošto	13	3,90	1	1,70
Drugo	56	16,70	4	6,80

5.3.6 Usposobljenost ravnateljev za vodenje šole na daljavo

Tabela 5.3.6.1: Usposobljenost za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo

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

Tabela 5.3.6.2: Področja vodenja šole na daljavo, na katerih zaznavajo ravnatelji največ težav

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

VPRAŠALNIKI

Učenci

Q1 - Demografska vprašanja

XSPOL - Tvoj spol:

- Moški
 Ženski

Q17_2 - Kateri razred/letnik obiskuješ?

4. razred
 5. razred
 6. razred
 7. razred
 8. razred
 9. razred
 1. letnik
 2. letnik
 3. letnik
 4. letnik

Q2 - Kakšen je bil tvoj uspeh v prejšnjem šolskem letu pri:

	1 - nezadostno	2 - zadostno	3 - dobro	4 - prav dobro	5 - odlično
Matematiki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slovenščini	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prvem tujem jeziku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4 - Ali si spoznan/-a za nadarjenega učenca / nadarjeno učenko?

- Da
 Ne

Q5 - V nadaljevanju bo več vprašanj, ki se bodo nanašala na eno učiteljico oz. enega učitelja. Ko boš odgovarjal/-a na vprašalnik, imej v mislih razredničarko/razrednika. Vpiši, kateri predmet te poučuje:

Q6 - Kako sodeluješ s tvojo razredničarko oz. tvojim razrednikom zdaj, ko se pouk izvaja na daljavo?

- Zelo slabo
 Slabo
 Srednje
 Dobro
 Odlično

Q7 - Splošno doživljanje pouka na daljavo

Q8 - Spodaj je zapisanih nekaj trditev o pouku na daljavo. Prosimo te, da označiš, v kolikšni meri te trditve držijo zate (v mislih imej razredničarko/razrednika).

	1 - sploh ne drži	2 - ne drži	3 - niti-niti	4 - drži	5 - popolnoma drži
Naloge, ki mi jih pošilja učitelj/-ica, so zanimive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naloge, ki jih moram reševati samostojno, so zahtevne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q13 - Kadar s sošolci sodeluješ na daljavo, kaj najpogosteje počnete? Označiš lahko do 3 odgovore.

- Rešujemo enostavne naloge
- Rešujemo zahtevne naloge (projektno delo, seminarsko delo, ...)
- Se pogovarjamo o učni snovi
- Zagovarjamo različna stališča
- Vsak od nas, ki smo v skupini, predela del snovi, nato drug drugemu posredujemo, kar smo se naučili
- Si medsebojno pomagamo
- Sošolcu/sošolki damo povratno informacijo o njegovem/njenemu izdelku
- Drugo (napiši):
- S sošolci na daljavo ne sodelujemo

Q14 - Katere od naštetih dejavnosti je učitelj/-ica od tebe zahteval/-a pri pouku na daljavo? (označiš lahko več odgovorov)

- Zahteval/-a je, da sem si načrtoval/-a cilje učenja
- Zahteval/-a je, da sem samostojno prebral/-a posamezna poglavja v učbeniku
- Zahteval/-a je, da sem reševal/-a različne naloge o prebranem
- Zahteval/-a je različne izdelke (npr. spis, poročilo, plakat, praktični izdelek itd.)
- Zahteval/-a je, da sem samostojno ovrednotil/-a svoj izdelek
- Zahteval/-a je, da sem sošolcu/sošolki dal/-a povratno informacijo na njegov/njen izdelek
- Zahteval/-a je, da sem izboljšal/-a svoj izdelek

Q15 - Kaj so zahtevale od tebe naloge, ki si jih reševal/-a na daljavo?

	1 - nikoli	2 - redko	3 - včasih	4 - pogosto	5 - vedno
Izpolnil/-a sem učni list, ki mi ga je poslal/-a učitelj/-ica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reševal/-a sem naloge v delovnem zvezku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zapisal/-a sem krajši povzetek o prebranem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Napisal/-a sem krajši spis o učni temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pojem sem pojasnil/-a s svojim primerom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izdelal/-a sem miselni vzorec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naredil/-a sem video- ali avdioposnetek o neki temi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posnel/-a sem svoj nastop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izdelal/-a sem plakat ali elektronsko predstavitev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izdelal/-a sem zloženko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izdelal/-a sem seminarsko nalogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Napisal/-a sem poročilo (o izvajanju naloge, projektu itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izdelal/-a sem praktični izdelek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napiši):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q16 - Preverjanje in ocenjevanje znanja**Q17 - Kako je učitelj/-ica v času izobraževanja na daljavo ocenil/-a tvoje znanje? (označiš lahko več odgovorov)**

- Vprašan/-a sem bil/-a prek videokonference
- Ocenil/-a je moj izdelek (praktični izdelek, seminarsko nalogo, poročilo, spis itd.)
- Imel/-a sem govorni nastop prek videokonference
- Rešil/-a sem kviz
- V tem času nisem bil/-a ocenjen/-a.
- Drugo (napiši):

Q18 - V zvezi z ocenjevanjem, ali si lahko izbral/-a čas za pridobitev ocene?

- Da
- Ne
- V tem času nisem bil/-a ocenjen/-a

Q19 - V zvezi z ocenjevanjem, ali si lahko izbral/-a način pridobitve ocene?

- Da

- Ne
 V tem času nisem bil/-a ocenjen/-a

Q20 - Kako si se počutil/-a v odnosu z učiteljico/učiteljem v času pouka na daljavo?

	1 - sploh ne drži	2 - ne drži	3 - niti-niti	4 - drži	5 - popolnoma drži
Imel/-a sem občutek, da sem učitelju/-ici pomemben/-na (da mu/ji je mar zame/da mu/ji ni vseeno).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kadar koli sem se lahko obrnil/-a na svojega učitelja / svojo učiteljico z vprašanjem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri učitelju/-ici nisem imel/-a opore.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q21 - Kako pogosto si bil/-a v stiku z učiteljem/učiteljico oz. razrednikom/razredničarko?

- Skoraj vsak dan
 Dvakrat do trikrat na teden
 Enkrat na teden
 Enkrat na 14 dni
 Enkrat na mesec
 Drugo (napiši):

Q22 - TEŽAVE S katerimi težavami se pri svojem učenju srečuješ v času pouka na daljavo? (označiš lahko več odgovorov)

- Nimam ustrezne opreme, da bi lahko sledil/-a pouku na daljavo (računalnik, slušalke, tiskalnik, internetna povezava itd.)
 Računalnik si delim z družinskimi člani, zato ga lahko redko uporabim
 Računalnika ne znam uporabljati
 Nimam prostora, kjer bi se v miru učil/-a
 Pogosto ne razumem navodil učitelja/-ice
 Nikogar ne morem vprašati, če nečesa ne razumem
 Ne dobim povratne informacije ali sem nalogo pravilno rešil/-a
 Pogrešam razlago učitelja/-ice
 Pogrešam sodelovanje s sošolci
 Drugo (napiši):

Q23 – PRILOŽNOSTI Kaj ti je bilo v času koronavirusa v zvezi z delom na domu všeč? (označiš lahko največ tri odgovore)

- Da si lahko preko dneva sam/-a razporejам delo
 Da delamo zanimive naloge
 Da mi ni treba nastopati pred sošolci
 Da lahko zjutraj dlje časa spim
 Da mi pri šolskem delu pomagajo starši
 Da mi pri šolskem delu pomagajo drugi člani družine (brat, setra, stari starš,...)
 Drugo (napiši):

Q24 - SAMOOCENA UČENJA Kako bi ocenil/-a svoje učenje v času izvajanja pouka na daljavo, v primerjavi z učenjem, ko se pouk izvaja v razredu?

- V času izvajanja pouka na daljavo se lažje učim
 V času izvajanja pouka na daljavo se učim enako kot prej
 V času izvajanja pouka na daljavo se težje učim

Učitelji

Q1 - Na kateri stopnji izobraževanja poučujete? Izberite odgovor za stopnjo, na kateri imate večjo učno obvezo.

1. triletje
 2. triletje
 3. triletje
 srednja strokovna in poklicna šola
 gimnazija

Q2 - Koliko let že poučujete?

- 1 - 3 leta
 4 - 6 let
 7 - 18 let
 19 - 30 let
 31 - 40 let

Q3 - kateri predmet poučujete? (razredne učiteljice oz. razredni učitelji označite razredni pouk)

- Razredni pouk
 Slovenščina oz. materinščina
 Matematika
 Naravoslovno-tehnični predmet
 Družboslovno-humanistični predmet
 Tuji jezik
 Umetnostni predmet
 Šport
 Strokovni predmet
 Drugo (napišite):

XLOKACREGK - Iz katere območne enote Zavoda RS za šolstvo prihajate?

- OE Celje
 OE Koper
 OE Kranj
 OE Ljubljana
 OE Maribor
 OE Murska Sobota
 OE Nova Gorica
 OE Novo mesto
 OE Slovenj Gradec
 ne vem

Q4 - Splošno doživljanje pouka na daljavo v primerjavi s poukom v razredu**Q5 - V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami, ki se nanašajo na poučevanje na daljavo v primerjavi s poučevanjem v razredu (pred koronavirusom)?**

	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
Poučevanje mi je v izziv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poučevanje je zame zahtevno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poučevanje je zame stresno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri poučevanju sem ustvarjal/-a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učence/učenke mi uspe pritegniti k sodelovanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učence/učenke lahko učinkovito usmerjam k realizaciji ciljev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poučevanje mi daje energijo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poučevanje zahteva od mene komunikacijo z učenci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6 - Ocenite, v kolikšni meri spodnje trditve držijo za vas.

	1 - sploh ne drži	2 - ne drži	3 - niti-niti	4 - drži	5 – popolnoma drži
Poučevanje na daljavo od mene zahteva drugačen pogled na znanje učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a mnenje o tem, katero znanje učencev je zares pomembno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je moja odgovornost zaznanje učenca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 - sploh ne drži	2 - ne drži	3 - niti-niti	4 - drži	5 – popolnoma drži
Ob poučevanju na daljavo sem spremenil/-a pogled na to, kaj je učenčeva odgovornost za njegovo znanje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7 - Organizacija pouka in raba digitalnih orodij**Q8 - Pojasnite, katera od spodnjih trditev najbolj ponazarja način izvajanja vašega pouka.**

- Pouk izvajam tako, da z učenci vzpostavim stik prek videokonferenc.
- Kombiniram videokonferenčno izvajanje pouka in usmerjanje učenja prek pisnih navodil.
- Pouk izvajam večinoma tako, da učencem posredujem pisna navodila za samostojno delo.
- Drugo (napišite):

IF (1) Q8 = [1, 2]

Q9 - Če pri svojem delu uporabljate videokonference, vas prosimo, da pojasnite, kakšen je vaš način dela.

	1 - nikoli	2 - redko	3 - včasih	4 - pogosto	5 - vedno
Učno vsebino učencem izključno razlagam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri razlagi učne vsebine učencem postavljam vprašanja in spodbujam razpravo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razlago podkrepim z vizualizacijami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenci samostojno rešujejo naloge, jaz pa sem na voljo za vprašanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organiziram različne oblike sodelovalnega učenja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napišite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 - Kakšen je vaš običajni urnik dela na daljavo?

- Z učenci delam po enakem urniku kot pred zaprtjem šol.
- Z učenci delam po prilagojenem urniku, ki smo ga na šoli oblikovali za čas zaprtja šol.
- Urnik dela učencev sproti (npr. tedensko) usklajujemo z učitelji posameznega oddelka.
- Urnik dela tedensko usklajujem z učenci, neodvisno od kolegov.
- Naloge zastavim povsem neodvisno od urnika na daljši rok.
- Drugo (napišite):

Q11 - Pri načrtovanju dejavnosti učencev upoštevam njihovo obremenjenost z nalogami, ki jih morajo opraviti pri preostalih predmetih.

- Nikoli Redko Včasih Pogosto Vedno

Q12 - Izberite, na kakšen način v času izobraževanja na daljavo največkrat vzpostavite stik z učenci:

- Prek videokonference
- Prek elektronske pošte
- Prek spletnega učnega okolja (Moodle; Mahara, O365 itd.)
- Prek družabnih omrežij
- Prek telefona
- Drugo (napišite):

Q13 - Ali ste se na šoli uskladili glede načina sporazumevanja z učenci?

- Na šoli se glede tega nismo uskladili
- Na šoli smo se glede tega delno uskladili
- Na šoli smo se v celoti uskladili glede načina komuniciranja z učenci (e-pošta, spletne učilnice, oboje itd.)

Q14 - Kako pogosto naslavljate večino učencev (se oglašate, ste v stiku, npr. videokonferenčno ali s pisnim sporočilom)?

- Z večino učencev sem v dnevnem stiku
- Z večino učencev sem v stiku dva- ali večkrat tedensko
- Z večino učencev sem v stiku enkrat tedensko
- Z večino učencev sem v stiku približno na 14 dni
- Z večino učencev sem v stiku enkrat mesečno

Drugo (napišite):

Q15 - Cilji in vsebine

Q16 - Ocenite, koliko ciljev, ki ste jih z letnim delovnim načrtom predvideli za obravnavo v času od marca do junija, vam je uspelo realizirati.

- Petino ciljev ali manj
- Četrtno ciljev
- Tretjino ciljev
- Polovico ciljev
- Dve tretjini ciljev
- Tri četrtine ciljev
- Skoraj vse ali vse cilje

Q17 - Če niste uresničili vseh ciljev označite, kaj je bil razlog temu?

- Način dela ne omogoča realizacije vseh načrtovanih ciljev
- Sledil/-a sem usmeritvam o zmanjšanju obsega ciljev Zavoda RS za šolstvo
- Drugo (napišite):

Q18 - Po katerih kriterijih ste izbrali cilje, ki ste jih obravnavali? (možnih je več odgovorov)

- Glede na pomembnosti ciljev
- Glede na zahtevnost ciljev
- Glede na aktualnost ciljev
- Glede na uresničljivost ciljev z izobraževanjem na daljavo
- Glede na odziv učencev
- Glede na možnost preverjanja in ocenjevanja doseženih ciljev
- Ciljev nisem izbiral/-a, ker poskušam realizirati vse cilje

Q19 - Prosimo vas, da v zvezi s cilji ocenite še naslednje trditve.

	1 - sploh se ne strinjam	2 - se ne strinjam	3 - niti - niti	4 - se strinjam	5 - popolnoma se strinjam
Menim, da so vsi učni cilji, predvideni z učnim načrtom ali katalogom znanj, za večino učencev uresničljivi z izobraževanjem na daljavo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri pouku na daljavo imam realen vpogled v doseganje ciljev učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učnih ciljev, ki se dotikajo socialno-čustvenega razvoja učencev, ne morem realizirati z izobraževanjem na daljavo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Načine uresničevanja ciljev prilagajam posameznemu učencu oz. skupinam učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q20 - Katerim učnim vsebinam ste v času izobraževanja na daljavo posvetili več časa kot pri pouku v razredu?

- Enostavnejšim vsebinam
- Zahtevnejšim vsebinam
- Vsebinam, ki učence po navadi bolj pritegnejo
- Aktualnim vsebinam
- Učnim vsebinam sem posvetil/-a enako časa, kot jim posvetim pri pouku v razredu
- Drugo (napišite):

Q21 - Kako razmišljate o vsebinah, ki ste jih v letošnjem letu zaradi izobraževanja na daljavo izpustili?

- Te vsebine bom obravnaval/-a v prihodnjem šolskem letu.
- Te vsebine niso bistvene, zato se mi ne zdi usodno, če se učenci z njimi ne seznanijo.
- Izpustil/-a sem vsebine, ki se v učnem načrtu na zahtevnejši ravni ponovijo in bodo obravnavane takrat.
- Drugo (napišite):
- Nisem izpustil/-a nobenih vsebin.

Q22 - Strategije in metode dela

Q23 - Naslednja vprašanja se nanašajo na značilnosti nalog/dejavnosti, ki jih za učence sestavljate v času izobraževanja na daljavo, da bi učenci dosegli zastavljene cilje. Prosimo vas, da ocenite, kako pogosto te naloge zahtevajo:

	1 - nikoli	2 - redko	3 - včasih	4 - pogosto	5 - vedno
Pomnjenje prebranega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rutinsko reševanje za namen utrjevanje snovi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razumevanje prebranega (npr. ponazoritev z lastnim primerom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uporabo naučenega v novih učnih situacijah	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uporabo virov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učenje z raziskovanjem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analizo (dogodkov, podatkov, situacij itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vrednotenje (dogodkov, situacij, podatkov itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpretacijo (podatkov, dogodkov itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ustvarjalno mišljenje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q24 - Naslednja vprašanja spodaj se nanašajo na oblike dela, v katere usmerjate učence pri dejavnostih, ki jih opravljajo na daljavo. Prosimo vas, da ocenite v kolikšni meri jih spodbujate v:

	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
Individualno delo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delo v paru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupinsko delo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q25 - Kakšne vrste izdelkov/dokazil o učenju pridobivate od učencev v času izobraževanja na daljavo. Izberete lahko do 5 najpogostejše zahtevanih vrst izdelkov/dokazil:

- Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference
- Rešene naloge v delovnem zvezku
- Izpolnjen učni list
- Krajši pisni povzetek predelane učne vsebine
- Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine
- Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine
- Govorni nastop prek videokonference
- Posnetek govornega nastopa učenca
- Pisna samorefleksija učenca/učenke o učenju
- Različne "običajne predstavitve" (plakati, zloženke itd.)
- Različne e-predstavitve (plakati, prosojnice, zloženke itd.)
- Referat ali seminarska naloga
- Poročilo o projektu, raziskavi
- Praktični izdelek
- Raznovrstni skupinski izdelki
- Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke
- Drugo (napišite):

Q26 - Ocenite, v kolikšni meri naloge, ki jih sestavljate za izobraževanje na daljavo, usmerjajo učence/učenke, da:

	1 - nikoli	2 - redko	3 - včasih	4 - pogosto	5 - vedno (vse naloge)
Oblikujejo cilje svojega učenja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oblikujejo kriterije uspešnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Načrtujejo korake uresničevanja ciljev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zbirajo raznovrstne dokaze (npr. izdelke, refleksije itd.) o učenju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drug drugemu dajejo povratne informacije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dobijo vsebinsko povratne informacije od učitelja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 - nikoli	2 - redko	3 - včasih	4 - pogosto	5 - vedno (vse naloge)
Na podlagi vsebinsko povratne informacije izboljšujejo dosežke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostojno vrednotijo svoje izdelke/dokazila o učenju v skladu s kriteriji uspešnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q27 - Preverjanje in ocenjevanje znanja**Q28 - Katera dokazila aktivnega učenja se vam zdijo relevantna informacija o učenčevem znanju?**

	1 - sploh ni relevantno	2 - ni relevantno	3 - niti-niti	4 - je relevantno	5 - zelo je relevantno
Ustni odgovori učenca na vprašanja prek videokonference	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rešene naloge v delovnem zvezku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izpolnjen učni list	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krajši pisni povzetek predelane vsebine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pisni odgovor na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miselni vzorec, ki ga učenec oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Govorni nastop prek videokonference	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posnetek govornega nastopa učenca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pisna samorefleksija učenca o učenju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Različne "običajne predstavitve"(plakati, zloženke itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Različne e-predstavitve(plakati, prosojnice, zloženke itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Referat ali seminarska naloga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktični izdelek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raznovrstni skupinski izdelki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raznovrstne vsebine elektronskega listovnika učenca/učenke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napišite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q29 - Kaj ocenjujete v času izobraževanja na daljavo? Označite do 5 dosežkov/izdelkov, ki jih ocenjujete:

- Ustne odgovore na vprašanja prek videokonference
 Rešene naloge v delovnem zvezku
 Pisne odgovore na vprašanja, ki mi jih učenec/učenka posreduje (po e-pošti, v spletni učilnici itd.)
 Referat ali seminarsko nalogo
 Poročilo (o projektu, raziskavi, eksperimentu itd.)
 Izpolnjen učni list
 Krajši (pisni ali avdio) povzetek predelane učne vsebine
 Miselni vzorec, ki ga učenec/učenka oblikuje ob samostojni predelavi učne vsebine
 Govorni nastop prek videokonference
 Posnet govorni nastop
 Pisno samorefleksijo učenca/učenke o učenju
 Plakate, elektronske predstavitve, zloženke
 Posnet (ali fotografiran) praktični izdelek
 Raznovrstne skupinske izdelke
 Elektronski listovnik učenca/učenke
 Rezultate elektronskega kviza znanja
 Drugo (napišite):
 Ne izvajam ocenjevanja

Q30 - Pri ocenjevanju izvajam diferenciacijo tako, da:

- Prilagam način ocenjevanja (pisno, ustno, praktično)
- Prilagam dolžino ocenjevanja (npr. čas pisanja)
- Prilagam termin ocenjevanja (dogovorjen termin)
- Drugo (napišite):
- Pri ocenjevanju ne izvajam diferenciacije

Q31 - Varnost in spodbudnost učnega okolja

Q32 - Koliko učencev, ki so potrebovali poseben pristop (posebne potrebe, priseljenci, učenci Romi, socialno ogroženi, nadarjeni itd.) poučujete?

- 0 učencev
- 1 do 5 učencev
- 6 do 10 učencev
- 11 ali več

IF (2) Q32 = [2, 3, 4]

Q33 - Kako tem učencem prilagajate pouk? (izberete lahko več odgovorov)

- Prilagam način poučevanja.
- Prilagam gradiva (npr. jezik, ga slikovno podkrepili, označili ključne besede, velikost pisave, obsežnost).
- Preverjam razumevanje po danih navodil.
- Prilagam čas (reševanja nalog, preverjanja).
- Prilagam ocenjevanje.
- Vključujem specialno pedagoginjo in učitelje, ki so še posebej zadalženi za delo z določenim otrokom.
- Ničesar ne prilagam.

Q34 - Ocenite spodnje trditve, ki se nanašajo na izobraževanje na daljavo:

	1 - sploh ne drži	2 - ne drži	3 - niti-niti	4 - drži	5 - popolnoma drži
S kolegi v aktivu dobro sodelujem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S kolegi na šoli (tudi tistimi izven aktiva) dobro sodelujem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri izobraževanju na daljavo imam podporo ravnatelja/-ice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ravnatelj/-ica me motivira pri izvajanju izobraževanja na daljavo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri izobraževanju na daljavo sem deležen/-na različnih pritiskov ravnatelja/-ice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sodelovanje s starši v času izobraževanja na daljavo je dobro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivacija učencev je v času izobraževanja na daljavo visoka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q35 - S kakšnimi stiskami se na vas kot razrednika v času izobraževanja na daljavo obračajo učenci? (izberete lahko več odgovorov):

- Da nimajo dostopa do računalnika, ker je v družini samo en računalnik
- Da nimajo prostora za učenje
- Da nimajo podpore staršev pri učenju
- Da so starši od učenca terjali, da varuje sorojence
- Da so učenci osamljeni (se ne družijo s sošolci)
- Da ne razumejo navodil
- Da težko opravijo vse zadolžitve
- Drugo (napišite):
- Name se v zvezi s tem ni obrnil nihče

Q36 - Na katerih področjih digitalnih kompetenc, navedenih spodaj, ste v času izobraževanja na daljavo napredovali?

	1 - nisem napredoval/-a	2 - sem nekoliko napredoval/-a	3 - sem srednje napredoval/-a	4 - sem precej napredoval/-a	5 - sem zelo napredoval/-a
Zagotavljanje dostopa do učnih virov in dejavnosti vsem učencem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raba digitalnih tehnologij pri aktivnem vključevanju učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raba digitalnih tehnologij za diferenciacijo in personalizacijo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raba digitalnih tehnologij za izboljšanje komuniciranja z učenci, sodelavci in starši.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izbiranje digitalnih virov za poučevanje in učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izdelovanje in poustvarjanje digitalnih virov za namene poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Varnost in zaščita na spletu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raba digitalne tehnologije za naslavljanje različnih učnih potreb učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raba digitalne tehnologije za povratno informacijo učencem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raba digitalne tehnologije za izboljšanje sodelovanja učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raba digitalne tehnologije za formativno in sumativno vrednotenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napišite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q37 - Kaj v času izvajanja izobraževanja na daljavo v zvezi s svojim profesionalnim delovanjem vidite kot priložnost?

	1 - sploh se ne strinjam	2 - se ne strinjam	3 - niti-niti	4 - se strinjam	5 - popolnoma se strinjam
Spoznal/-a sem, da lahko bolj zaupam v zmožnosti učencev.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učence v večji meri obravnavam kot partnerje na poti do znanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri poučevanju na daljavo sem še bolj ustvarjal/-na.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nekatere učence sem bolje spoznal/-a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spremenil/-a sem pogled na učenje in poučevanje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdaj drugače vidim, kaj je zares pomembno, da učenec/učenka zna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napišite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q38 - Katere pristope k poučevanju, ki ste jih uporabljali v času poučevanja na daljavo, boste ohranili tudi pri poučevanju v razredu? (izberete lahko več odgovorov)

- Povečal/-a bom nabor izdelkov/dokazil o učenju, ki jih bom ocenjeval/-a
- Ohranil/-a bom ustvarjanje posnetkov za učence za različne namene (npr. ponoven ogled razlage, utrjevanje snovi ...)
- Ohranil/-a bom sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)
- Ohranil/-a bom učne ure na daljavo
- Ohranil/-a bom objavljane vsebin na svoji spletni strani
- Učenci in učenke bodo zbirali dokazila o učenju v listovnik
- Drugo (napišite):
- Ohranil/-a ne bom nobenega pristopa

Q39 - S katerimi težavami se srečujete pri izvajanju izobraževanja na daljavo?

	1 - sploh ne drži	2 - ne drži	3 - niti-niti	4 - drži	5 - popolnoma drži
Nimam zagotovljene podporne tehnologije (računalnik,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 - sploh ne drži	2 - ne drži	3 - niti-niti	4 - drži	5 - popolnoma drži
slušalke, kamera, mikrofon, tiskalnik, internetna povezava ...).					
Nimam ustreznega prostora za delo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nisem več/-a različnih digitalnih orodij in vsebin za namene poučevanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nekaterih učencev na daljavo ne morem doseči.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spremembe so prehitre in jim ne morem slediti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Težje se je natančno sporazumeti prek računalnika kot v živo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napišite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q40 - Ocenite, kako večji 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
Uporabe vsaj enega videokonferenčnega okolja za namene poučevanja na daljavo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uporabe vsaj enega izmed spletnih učnih okolij (npr. spletna učilnica Moodle, Google Classroom, MS Teams)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uporabe vsaj enega orodja za sodelovalno delo na daljavo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Izdelave posnetkov z razlago učnih vsebin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snemanja in deljenja spletnih predavanj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sestavljanja nalog in dejavnosti za samostojno učenje nove učne vsebine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sestavljanja nalog/dejavnosti za preverjanje znanja na daljavo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sestavljanja nalog/dejavnosti za ocenjevanje znanja na daljavo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prilagajanja dejavnosti posameznikom in skupinam učencev za učenje na daljavo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q41 - Kako na splošno ocenjujete kakovost pouka, ki ga izvajate na daljavo?

- Občutno slabše kot v razredu
 Slabše kot v razredu
 Enako kot v razredu
 Boljše kot v razredu
 Občutno boljše kot v razredu

Q42 - Kaj še potrebujete, da bi povsem suvereno in učinkovito uporabljali digitalno tehnologijo, tako za izobraževanje na daljavo kot za pouk v razredu? (izberite 3 najpomembnejše potrebe)

- Potrebujem čas, da se prilagodim in najdem svoj pristop.
 Potrebujem natančna priporočila o poučevanju.
 Potrebujem izobraževanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev za učenje in poučevanje na daljavo.
 Potrebujem izobraževanje za rabo digitalnih tehnologij za doseganje ciljev za učenje in poučevanje v razredu.
 Potrebujem posnetke zahtevnejših učnih vsebin, da bi si jih lahko učenci ogledali večkrat.
 Potrebujem večjo odzivnost učencev pri izobraževanju na daljavo.
 Potrebujem zaupanje ravnatelja v mojo strokovno avtonomijo.
 Potrebujem zaupanje staršev v strokovnost mojega dela.
 Potrebujem izmenjavo primerov dobrih praks.
 Potrebujem podporo, pomoč in dialog s sodelavci.
 Drugo (napišite):

Ravnatelji

Q1 - Demografska vprašanja

Q2 - Iz katere območne enote ZRSŠ prihajate?

- OE Ljubljana
- OE Novo mesto
- OE Kranj
- OE Murska Sobota
- OE Koper
- OE Maribor
- OE Nova Gorica
- OE Celje
- OE Slovenj Gradec

Q3 - V katerem programu oz. programih ste ravnatelj/-ica?

Možnih je več odgovorov

- Osnovna šola
- Gimnazija
- Srednje strokovno izobraževanje
- Srednje poklicno izobraževanje

Q4 - Koliko let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju imate?

- 5-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21-25 let
- 26-30 let
- 31-35 let
- 36 ali več let

Q5 - Kako dolgo ste ravnatelj/-ica?

- Prvo leto (začetnik/-ca)
- 1-5 let (prvi mandat)
- Drugi mandat
- Tretji mandat
- Štiri ali več mandatov

Q6 - Koliko strokovnih delavcev je zaposlenih na šoli?

- Do 20
- Od 21 do 40
- Od 41 do 60
- Od 61 do 80
- 81 ali več

Q7 - Kakšna je struktura strokovnih delavcev šole?

	Vpišite število
Število učiteljev brez naziva:	
Število učiteljev mentorjev:	
Število učiteljev svetovalcev:	
Število učiteljev svetnikov:	

Q8 - V katere nacionalne projekte ste bili vključeni v zadnjih 5-ih letih?

	Vpišite naziv projekta	Vpišite naziv projekta	Vpišite naziv projekta
Projekti ZRSŠ:			
Q8b			
Projekti CPI:			
Q8d			
Projekti fakultet:			
Q8f			
Drugo:			
Q8h			

Q9 - Organizacija izobraževanja na daljavo v času izrednih razmer**Q10 - V času izrednih razmer smo izobraževanje na daljavo organizirali tako, da:**

Možnih je več odgovorov

- Smo izvajali pouk v skladu z obstoječim urnikom, kije bil v veljavi pred izobraževanjem na daljavo
- Smo v dogovoru z učitelji pripravili učencem prilagojen urnik
- Urnik dela sem tedensko evalviral/-a in usklajeval/-a z učitelji/-cami

Q11 - Organizacija, spremljanje in vrednotenje vodenja šole na daljavo**Q12 - Ali ste vodenje šole izvajali po aktivnostih (sestanki, konference itd.) načrtovanih v LDN, ob prilagojenih in dogovorjenih terminih?**

- Da
- Ne

Q13 - Pedagoške konference na daljavo sem izvajal/-a:

- Enkrat tedensko
- Enkrat na dva tedna
- Enkrat na tri tedne
- Enkrat mesečno
- Drugo (napišite):

Q14 - Konference in sestanke sem načrtoval/-a na naslednji način:

- Vsebina ter načrt konferenc in sestankov sta bila pripravljena v dogovoru s strokovnimi delavci
- Vsebino ter načrt konferenc in sestankov sem pripravil/-a sam/-a

Q15 - Delo strokovnih aktivov sem usmerjal/-a tako, da:

Možnih je več odgovorov

- Smo na skupni pedagoški konferenci pregledali že opravljene aktivnosti in tiste, ki še niso bile opravljene
- So bila skupna navodila za delo na daljavo predstavljena vsem strokovnim aktivom
- Smo z vsakim strokovnim aktivom izvedli samostojna/ločena e-srečanja
- Je bilo vodenje strokovnih aktivov prepuščeno vodjem strokovnih aktivov – v njihovo delo nisem posegal/-a
- Drugo (napišite):

Q16 - Za sporazumevanje z učitelji/strokovnimi delavci sem uporabljal/-a:

Možnih je več odgovorov

- Telefon
- E-pošto
- Spletno učilnico Moodle
- Vox
- Zoom
- MS Teams
- Drugo (napišite):

Q17 - Sodelovanje in komunikacijo s strokovnimi delavci na daljavo smo vrednotili:

- Po vsakem dogodku
- Enkrat tedensko
- Na dva tedna
- Enkrat mesečno
- Nismo vrednotili

Q18 - Ali ste v šoli vrednotili delo strokovnih aktivov?

- Da
- Ne

Q19 - Pri komunikaciji s starši sem uporabljal/-a:

Možnih je več odgovorov

- Telefon
- E-pošta
- Lopolis
- E-Asistent
- spletno učilnico Moodle
- Vox
- Zoom
- MS Teams
- Drugo (napišite):

Q20 - Sodelovanje in komunikacijo s starši na daljavo smo v šoli vrednotili:

- Po vsakem dogodku
- Enkrat tedensko
- Na dva tedna
- Enkrat mesečno
- Nismo vrednotili

Q21 - Kateri način sodelovanja in sporazumevanja med strokovnimi delavci je po vašem mnenju najustreznejši?

Možnih je več odgovorov

- Videokonference
- E-pošta
- Lopolis
- E-Asistent
- Delo v oblakih
- Spletna učilnica
- Drugo (napišite):

Q22 - Kateri način in kateri medij/kanal sodelovanja in sporazumevanja s starši je po vašem mnenju najustreznejši?

Možnih je več odgovorov

- Telefonski pogovori
- E-pošta
- Lopolis
- E-Asistent
- Spletna učilnica oddelkov
- Komunikacija s »klasično« pošto
- Drugo (napišite):

Q23 - Katere oblike strokovnega vodenja (usmerjanja, podpiranja in vrednotenja) procesov izobraževanja na daljavo ste izvajali v šoli?

Možnih je več odgovorov

- Aktivnosti vsem vodil/-a sam/-a
- Aktivnosti smo vodili vsi člani strokovnega kolegija
- Aktivnosti smo vodili vodje strokovnih aktivov in jaz
- Aktivnosti so vodili vodje strokovnih aktivov
- Aktivnosti so vodili razredniki za ves razredni učiteljski zbor
- Drugo (napišite):

Q24 - Katera so bila temeljna sporočila, ki so vam jih strokovni delavci v času izobraževanja na daljavo pošiljali, da ste prepoznali njihovo doživljanje situacije, klimo v kolektivu? Opišite:

Q25 - Katera so bila temeljna sporočila, ki so vam jih starši v času izobraževanja na daljavo pošiljali, da ste prepoznali njihovo doživljanje situacije? Opišite:

Q26 - Podpora in organizacija podpore strokovnim delavcem pri izobraževanju na daljavo

Q27 - Kako pogosto ste izvajali podporo strokovnim delavcem?

- Vsakodnevno
 Tedensko
 Na dva tedna
 Enkrat mesečno

Q28 - Na osnovi česa ste dajali priporočila in pobude strokovnim delavcem?

Možnih je več odgovorov

- Na osnovi priporočil ZRSŠ
 Na osnovi okrožnic MIZŠ
 Na osnovi lastne iniciative
 Drugo (napišite):

Q29 - Ali imate vzpostavljena formalna pravila interne komunikacije?

- Da
 Ne

Q30 - Na katerih področjih izvajanja izobraževanja na daljavo so učitelji potrebovali največ podpore?

Možnih je več odgovorov

- Načini komunikacije na daljavo z učenci o njihovih stiskah
 Metode in oblike dela z učenci na daljavo
 Načini in oblike preverjanja znanja na daljavo
 Načini in oblike ocenjevanja znanja na daljavo
 Motivacija učencev za delo na daljavo
 Sodelovanje s starši
 Drugo (napišite):

Q31 - Na katerih področjih bi vi potrebovali dodatna znanja, da bi učinkoviteje podpirali/usmerjali učitelje?

Možnih je več odgovorov

- Komunikacija na daljavo z učitelji
 Metode in oblike dela z učenci na daljavo
 Načini in oblike preverjanja znanja na daljavo
 Načini in oblike ocenjevanja znanja na daljavo
 Motivacija učiteljev za delo na daljavo
 Sodelovanje s starši
 Drugo (napišite):

Q32 - Prosimo vas, da ocenite koliko držijo naslednje trditve:

	Sploh ne drži	Ne drži	Niti - niti	Drži	Popolnoma drži
Z učitelji sem se dogovarjal/-a o pravilih in kriterijih za obseg obremenitve učencev pri izobraževanju na daljavo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Z učitelji sem se pogovoril/-a o realizaciji ključnih ciljev UN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O izobraževanju na daljavo sem pridobival/-a tudi mnenja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sploh ne drži Ne drži Niti - niti Drži Popolnoma drži

staršev

Q33 - Podpore strokovnim delavcem pri izobraževanju na daljavo ste organizirali:

- Na osnovi izraženih potreb strokovnih delavcev
 Na osnovi ugotovitev spremljave izobraževanja na daljavo
 Zaradi izraženega nezadovoljstva staršev
 Drugo (napišite):

Q34 - Za izvedbo podpore/usposabljanja strokovnih delavcev ste uporabili:

Možnih je več odgovorov

- Vox
 Zoom
 MS Teams
 Drugo (napišite):

Q35 - Usposabljanje strokovnih delavcev za izobraževanje na daljavo je izvedel/-la:

Možnih je več odgovorov

- Ravnatelj/-ica
 Računalničar/-ka
 Eden ali skupina učiteljev šole
 Pedagoški svetovalec/-ka ZRSŠ
 Drugo (napišite):
 Usposabljanja nismo izvajali

Q36 - Kako ocenjujete lastno usposobljenost za vodenje šole v času izobraževanja na daljavo?

- Nisem usposobljen/-a
 Sem delno usposobljen/-a in potrebujem delno podporo
 Sem v celoti usposobljen/-a

Q37 - Na katerih področjih vodenja šole na daljavo imate po vašem mnenju največje vrzeli?

Možnih je več odgovorov

- Delo z e-orodji
 Tehnične težave z opremo
 Drugo (napišite):
 Nimam večjih vrzeli

Q38 - Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo

Q39 - Spremljanje in vrednotenje izobraževanja na daljavo sem izvajal/-a tako, da:

Možnih je več odgovorov

- Sem vstopal/a in spremljal/-a delo v spletnih učilnicah svojih učiteljev
 Sem spremljal/-a delo na dogovorjenem spletnem mestu šole
 Sem po spremljavi opravil/-a individualni e-razgovor
 So ugotovitve spremljave predstavljale izhodišče za razgovor s strokovnim delavcem
 Drugo (napišite):
 Izobraževanja na daljavo nisem spremljal/-a in vrednotil/-a

Literatura in viri



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. <http://www.solazaravnatelje.si/isbn/978-961-6637-99-2/flipbook.html>
3. Bakerson, 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*. <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. Bečaj, J. (1990). *Problem velikih pričakovanj in učiteljeve odgovornosti*. Ljubljana: Svetovalni center.
7. Bele, L. (2013). Motivacija in vodenje starejših osnovnošolskih učiteljev za profesionalno učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(2), 107–126. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-JVZA6SZM>
8. Benčina, B. (2016). Motiviranje zaposlenih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 14(1), 27–47. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-H633AJQW/e1002230-36a5-4f38-8631-3e42647afeba/PDF>
9. Black, P. in Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
10. Black, P. in Wiliam, D. (2003). In Praise of Educational Research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623–637.

11. Black, P. in Wiliam, D. (2009). *Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. DOI 10.1007/s11092-008-9068-5
12. Black, P. J. s sod. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: King's College Press.
13. 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.
14. Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika, visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
15. Bregar, L. (2013). Desetletje razvoja e-izobraževanja: preskromno izkoriščene priložnosti ali dozorevanje pogojev za inoviranje izobraževanja? *Mednarodno inovativno poslovanje*, 5(1).
<https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/157>
16. Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>
17. Brodnik, V. (2013). Uvodnik v stezo Ustvarjanje in objavlanje. V Kreuh, N., Trstenjak, B., Blagus, K., Kosta M. in Lenarčič, A. (ur.), *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRikt 2013*, Kranjska Gora, 15.–17. maj 2013. Zbornik vseh prispevkov (str. 356). Ljubljana: Miška.
<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-5JBFAPKO/aa05b651-bf9d-4154-a075-a8354d06a097/PDF>
18. Brodnik, V. (ur.). (2018). *Spodbujanje razvoja veščin dela z viri s formativnim spremljanjem. Mednarodni projekt Assessment of Transversal Skills – ATS 2020*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/VescineDelazViri.pdf>
19. Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc.
20. Cankar, G. in Bajc, B. (2003). Velikost učinka kot dopolnilo testiranja statistične pomembnosti razlik. *Psihološka obzorja*, 12(2), 97–112.
21. Carrington, A. (2016). *The Pedagogy Wheel – It's Not about the Apps, It's About The Pedagogy*. TeachThought.

- <https://wegrowteachers.com/the-pedagogy-wheel-its-not-about-the-apps-its-about-the-pedagogy/>
22. Cashin, E. W. (2014). *Effective Classroom Discussions*. https://ideacontent.blob.core.windows.net/content/sites/2/2020/01/IDEA_Paper_49.pdf
 23. Chandrasekaran, S., Badwal, P., Thirunavukkarasu, G., Littlefair, G. (2016). *Collaborative Learning Experience of Students in Distance Education*. https://www.researchgate.net/publication/305983309_Collaborative_Learning_Experience_of_Students_in_Distance_Education
 24. Cugmas, Z., Kepe-Globevnik, N., Pogorevc, J. in Štemberger, T. (2010). Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 318–337.
 25. Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N., Tilson, J. L. in Chen, M. (2008). *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
 26. 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), 33–44.
 27. *Digital Learning Collaborative: Snapshot*. (2020). A review of K–12 online, blended, and digital learning. The Annual Report of the Digital Learning Collaborative. <https://static1.squarespace.com/static/5a98496696d4556b01f86662/t/5e61341d879e630db4481a01/1583428708513/DLC-KP-Snapshot2020.pdf>
 28. Dolenc Grošelj, L. (2018). Intervju. *Tako šole kot službe se v Sloveniji začenjajo prezgodaj*. *Dnevnik*, 14. 8. 2020. <https://www.dnevnik.si/1042843087>
 29. Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (ur.) (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>
 30. Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group, LLC.
 31. *Encyclopedia Britannica*. @2020 Encyclopedia Britannica, Inc. <https://www.britannica.com/topic/Britannica-Online>
 32. Erčulj, J., Goljat Prelogar, L., Forjanič, B., Žitnik, A., Čagran, S., Poličnik, V., Markič, P., Ažman, T., Zavašnik, M., Lovšin, M., Avguštin, L. in Peček, P. (2016). *Vodenje in upravljanje*

- inovativnih učnih okolij: pregled stanja na področjih svetovanja, distribuiranega vodenja in vodenja kariere ravnatelja kot osnova za model celovite podpore ravnateljem pri pedagoškem vodenju in poslovanju.* Ljubljana: Šola za ravnatelje. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XKYDLF0Q>
33. Ermenc Skubic, K., Kalin, J., Mažgon, J. (2020). *Soočanje ravnateljev z epidemijo covid-19.* <http://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/files/DatotekeVsebin/Stoletnica/ravnatelji-covid19>
34. Integrating collaborative learning in classrooms across Europe. *European Schoolnet Perspective. From Research to Policy Action, 4*(dec. 2018). http://www.eun.org/documents/411753/665824/Perspective_Collaborative+learning_Dec2018.pdf/d711eec2-4a84-4e8b-883c-22505d486045
35. Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. »*The Delphi Report*« *Executive Summary.* http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf
36. Flogie, A. in Aberšek, B. (2019). *Inovativna učna okolja – vloga IKT.* Maribor: Zavod Antona Martina Slomška. <https://en.calameo.com/read/0058307531fae8501fad2>
37. Gartner, S. (2019). Etika in netiketa pri uporabi IKT v izobraževanju. V Lipovec, A., Krašna, M. in Pesek, I. (ur.), *Izzivi in dileme osmišljene uporabe IKT pri pouku* (str. 21–30). Maribor: Univerzitetna založba Univerze. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/download/402/396/739-1?inline=1>
38. 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* (str. 83–92). Maribor: Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.
39. Grah, J. idr. (2017). *Vključujoča šola*, 3. in 4. zvezek. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
40. Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka na učenje.* Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
41. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* NewYork: Routledge.

42. Hattie, J. in Yates, G. C. R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
43. Holc, N. (2012). Od nove kulture poučevanja in učenja k novi kulturi ocenjevanja pri tujem jeziku-nemščini. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.). *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 116–124). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
44. Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., ... Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
45. Holcar Brunauer, A., Kregar, S. in Deutsch, T. (26. 8. 2020). *Raziskava o vplivu strategij formativnega spremljanja na učenje v času epidemije Covid-19 v Sloveniji*. Prispevek predstavljen na ŠS za GUM, ZRSŠ, Ljubljana.
46. Hrastnik, G. (2009). *Primerjava komunikacijskih kanalov na visokošolskih inštitucijah*. [Diplomska naloga, Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko]. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=10363>
47. *Integrating collaborative learning in classrooms across Europe. European Schoolnet Perspective. From Research to Policy Action, 4*(dec. 2018). http://www.eun.org/documents/411753/665824/Perspective_Collaborative+learning_Dec2018.pdf/d711eec2-4a84-4e8b-883c-22505d486045
48. Ivanuš Grmek, M. (2004). Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 19(1), 3–16.
49. Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
50. 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), 97–115.
51. Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Ograjšek, S. (2020). Nekatero didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. *Sodobna pedagogika*, 71(2), 24–39.
52. 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.

53. Jeffery, B. in Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
54. Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
55. Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja? Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
56. Korthagen, F. A. J., Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education, *Educational Researcher*, 28, 4–17.
57. Košir, K., Vršnik Perše, T., Ograjšek, S., Ivanuš Grmek, M. (2020). Spodbujanje aktivnega študija, kot ga zaznavajo študenti. *Andragoška spoznanja*, 26(2), 33–46.
58. Krabonja, M. (2020). Napredne oblike vrednotenja in povratne informacije v Moodle: Rubrike. *Inovativna učna okolja podprta z IKT – courses*. <https://www.inovativna-sola.si/courses/napredne-oblike-vrednotenja-in-povratne-informacije-v-moodle-rubrike/>
59. Krabonja, M. (2020). Povratna informacija in ocenjevanje (uvod). *Inovativna učna okolja podprta z IKT – izobraževanja v projektu Pedagogika 1:1*. <https://www.inovativna-sola.si/courses/povratna-informacija-in-ocenjevanje-znanja/>
60. Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.
61. 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.
62. Kubale, V. (2016). *Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa*. Celje: Samozaložba.
63. LeFebvre, L., LeFebvre, L. in Allen, M. (2018). Training butterflys to fly in formation: cataloguing student fears about public speaking. *Communicating Education*, 67(3), 348–362.
64. Lesničar, B. (2013). S kakšnimi vprašanji spodbujamo različne, tudi metakognitivne miselne procese učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 44(2-3), 47–50. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-A6AKM0GH>
65. Lesničar, B. idr. (2017). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

66. Maher, D. (2014). *Online learning in primary schools*.
<https://www.researchgate.net/publication/296342009>
67. Marentič Požarnik, B. in Plut-Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
68. Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
69. 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 ravnatelje.
<http://www.solazaravnatelje.si/isbn/978-961-6637-99-2/flipbook.html>
70. Marušič, I. idr. (2020). *Roka v roki. Program za učence*.
<https://handinhand.si/program-za-ucence-2/?lang=sl>
71. Marzano, R. J. idr. (1988). *Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: ASCD.
72. McLeod, J., Fisher, J. in Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
73. 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.
<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
74. 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), 1–9.
<https://ibimapublishing.com/articles/JIMSME/2012/715039/715039.pdf>
75. Moghanibashi-Mansourieh, A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 1–5.
76. Moretti, M. (2012). Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(1), 33–48. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-PJ8PLFFA/34725298-0d19-470c-acd8-fdbc161757fa/PDF>

77. Musek Lešnik, K. (2019). *abc.ed. Pozitivna psihologija in pozitivna edukacija. Priročniki*.
<https://www.abced.si/prirocniki>
78. Nandigam, D., Tirumala, S. S., Baghaei, N. (ur.). (2014). Personalized learning: Current status and potential. IEEE. *IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)*, 111–116.
79. *Navodila za preverjanje in ocenjevanje znanja v programih gimnazij, srednjega strokovnega, srednjega poklicnega in nižjega poklicnega izobraževanja*. (2020). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.acs.si/wp-content/uploads/2020/04/Navodila_preverjanje-in-ocenjevanje_SS.pdf
80. Obran, M. in Ivanuš Grmek, M. (2010). Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(1), 19–32.
81. OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
82. OECD. (2016). *School leadership for learning: insights from Talis 2013*. Paris: OECD Publishing.
83. PISA 2018. (2019). *Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
84. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
85. Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
86. 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), 56–61.
87. Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo. (2020). *Svoje učenje načrtujem* [Plakat]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2020-04-16-moj-nacrt-ucenja-slo-2.pdf>
88. *Priporočila za ocenjevanje na daljavo*. (2020). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://sio.si/wp-content/uploads/2020/04/Priporo%C4%8Dila_ocenjevanje-O%C5%A0_16042020.pdf

89. *Priporočila za zaključek izobraževanja v zaključnih letnikih v programih gimnazijskega, nižjega poklicnega, srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja.* (2020). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://sio.si/wp-content/uploads/2020/05/10019_Priporo%C4%8Dila_zaklju%C4%8Dek-izobra%C5%BEevanja_S%C5%A0.pdf
90. Redecker, C. (2018). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev. DigCompEdu.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/digcomp-2-1-okvir-digitalnih-kompetenc.pdf>
91. Rupačič, A. M. (2019). Formativno spremljanje v mojih očeh. *Glas dijakinje. Vzgoja in izobraževanje*, 50(2-3), 37.
92. Rupnik Vec, T. (2020). Strategije vplivanja učitelja na motivacijo učencev: od kulture prisile, nagrajevanja in kaznovanja v smeri kulture podeljevanja moči, avtonomije in odgovornosti. V Slokan, S., Kečanović in Logaj, V. (ur.), *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (str. 134–152). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
93. 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. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=261>
94. Rupnik Vec, T. (2015). Razvojni elektronski listovnik v funkciji formativnega spremljanja kritičnega mišljenja. *Vzgoja in izobraževanje*, XLVI(2-3), 65–72. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-051DIPB6/9c75b2fd-8829-403c-b11d-30dc0f2fe9bf/PDF>
95. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veščin kritičnega mišljenja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
96. 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. <https://www.zrss.si/pdf/vescine-kriticnega-misljenja.pdf>
97. Rupnik Vec, T. in Slivar, B. (2019). *Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole* [Poročilo o raziskavi]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=274>
98. Rupnik Vec, T. in Stanojev, S. (2015). Elektronski listovnik učenca v vlogi spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja in

- ustvarjalnosti: predstavitev mednarodnega projekta EUfolio. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 39–58.
<http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-L48BM4K4/c63a38ff-d664-40ed-8033-187e2a512bec/PDF>
99. Rupnik Vec, T. in Suban, M. (2020). *Učinki formativnega spremljanja na matematično znanje, veščine in doživljanje pouka matematike*. Predstavljeno na 5. znanstveni konferenci Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Medsebojni vpliv raziskovanja in prakse, 9.-10. 9. 2020. Ljubljana: ZRC SAZU.
100. Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
101. Rutar Ilc, Z. (ur.) (2012). *Ugotavljanje kompleksnih dosežkov*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
102. Rutar Ilc, Z. idr. (2020). *Socialno-čustveno opismenjevanje in empatija*. Gradiva za spletni seminar. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
103. Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
104. Sarđoč, M. idr. (2009). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS*. Nacionalno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
105. Schleicher, A. (2019). *Šola za učence 21. stoletja. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pristopi*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
106. Schmidt, A., Dirk, J., Schmiedek, F. (2019). The Importance of Peer Relatedness at School for Affective Well-Being in Children: Between- and Within-Person Associations. *Social Development*, 28, 873–892. 10.1111/sode.12379
107. Sentočnik, S. (2018). Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učeče se skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(3), 47–59.
<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-STGUYTZT>
108. Slavin, R. E. (2013). Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno? V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
109. Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja s stresom* [Doktorska disertacija].
<https://www.worldcat.org/title/dejavniki-strategija-in-ucinki-spoprijemanja-uciteljev-s-stresom-doktorsko-delo/oclc/447398853>

110. Starc, J., Rodica, B. in Konda, I. (2015). The significance of teaching methods/forms and organizational forms as important elements for the professional development in the education and training of managers involved in tourism. *Informatologija*, 48(1-2), 48–61.
111. Statistični urad Republike Slovenije. www.stat.si
112. Širec, A. (2019). *Ravnateljeva skrb za učenje*. Maribor: Založba Obzorja.
113. Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. (4. natis). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
114. *UNESCO COVID-19 Education Response*. (2020). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
115. Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
116. Verbnik Dobnikar, T. (2002). Razrednik na stičišču različnih vlog. *Socialna pedagogika*, 6(1), 47–67.
117. Zupanc Grom, R. (2012). Kakovost kot nenehni razvoj in kultura učenja. V Krištof, Z. idr. (ur.). *MUNUS 2: na poti k učeči se družbi, z uspešno prenovo poklicnega in strokovnega šolstva*. Nova Gorica: Konzorcij šolskih centrov Slovenija.
118. Zveza aktivov svetov staršev Slovenije. (2020). »Izobraževanje na daljavo« in pogled naprej – podatki po 5 tednih pouka na daljavo. <https://drive.google.com/file/d/1UBZtftveumqntClq7X1XDHjJxl-BB2Wk/view>
119. Quaglia, R. J. (2016). *School voice report 2016*. Quaglia Institute for School Voice and Aspirations. https://quagliainstitute.org/dmsView/School_Voice_Report_2016 in <https://surveys.quagliainstitute.org/>
120. William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. New York: Solution Tree.
121. William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
122. Wlodkovski, R. J. (1978). *Motivation and Teaching. A Practical Guide*. Washington: National Education Association of the United States.
123. 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), 17–39. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-5YG5NPYE>
124. Zahlut, A. (2011). E-izobraževanje in e-učenje v Avstriji. Trenutno stanje in strategije za prihodnost za uspešno vpeljavo e-učenja v učilnice pod pogoji informacijske družbe. V Bačnik, A. idr. (ur.), *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2011*, Kranjska Gora, 13.–16. april 2011 [Zbornik] (str. 132–139). Ljubljana : Miška, 2011.
https://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/prispevki.sirikt.si/dato/teke/sirikt2011_zbornik.pdf
125. 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.
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
126. Žakelj, A. (2012). Od preverjanja do ocenjevanja znanja. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 31–40). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Iz recenzij

... Raziskava je kompleksna in večplastna. Omogoča navzkrižni pogled različnih deležnikov na izobraževanje. Zbranih podatkov je zelo veliko, rezultati so bogati. Avtorji so imeli v zahtevnem času veliko dela z zbiranjem ter organizacijo ključnih informacij. Potrudili so se korektno zbrati ter analizirati podatke in iz njih po najboljših močeh izpeljati ugotovitve, ki jim lahko pripišemo ustrezno stopnjo verodostojnosti. Rezultati so v okviru dovoljene stopnje posplošljivosti informativni in poučni ter uporabni za pripravo nadaljnjih korakov v načrtovanju šolskega dela (učenja in poučevanja) v prihodnje, zlasti izobraževanja na daljavo.

Poročilo o raziskavi je v svoji strukturi jasno in razumljivo. V obširnejšem uvodnem poglavju je celovito povzeta in s sodobnimi viri utemeljena problematika izobraževanja na daljavo (angl. distance education), kar je že samo po sebi dragocen prispevek k razumevanju različnih načinov pedagoškega dela v času onemogočenega dela v običajnih šolskih prostorih ter njihovih pozitivnih in negativnih plati. Pregled sodobne literature s področja je kompleksen. Študija je dragocen prispevek k razsvetljevanju dilem, zagat in zapletov, kot tudi iskanja najboljših rešitev pri organiziranju izobraževanja na daljavo v okoliščinah, kakršnim smo bili priča spomladi 2020 v času epidemije covid-19 in kakršne doživljamo tudi jeseni 2020. Omogoča vpogled v izvedbo izobraževanja na daljavo, zaznavanje in doživljanje teh okoliščin ter dinamiko organizacije in usmerjanja dela na šolah v povsem novih razmerah, s katerimi se je vsak od vpletenih zagotovo srečal prvič.

Odlična je v poročilu ideja o »okvirčkih« po razpravi o rezultatih na koncu vsakega poglavja (raziskovalnega vprašanja), v katerih so predstavljeni ključni strateški koraki, ki lahko sledijo iz rezultatov in ugotovitev pri posameznem vprašanju v raziskavi: kaj lahko stori učitelj, kateri so izzivi in priložnosti za učitelja in kakšne so priložnosti za ravnatelja, torej v čem lahko ravnatelj v tem procesu izobraževanja učitelja podpre in kako. ...

Dr. Valentin Bucik

... Poglavje Rezultati prinaša mnoga spoznanja, nekatera bolj, nekatera manj predvidljiva. Izbira in vrstni red poročanja o rezultatih z deskriptivno ali inferenčno statistiko je smiselna, navedeni so tudi korelacijski vidiki, izbira statističnih testov je korektna. Razprava je umeščena takoj po navedbi rezultatov, vezanih na posamične sklope raziskovalnih vprašanj. Navajanje rezultatov je razdeljeno na podpoglavja glede na proučevano populacijo, podpoglavja so naprej deljena glede na sklope raziskovalnih vprašanj. Ta odločitev avtorjev olajša bralcu razumevanje besedila in povezavo med rezultati in interpretacijo. Iz navajanja rezultatov je mogoče jasno razbrati, kje so točke izboljšave spomladanskega izobraževanja na daljavo, tudi pri katerih populacijah učiteljev je treba biti posebej pozoren in kateri pristopi pri poučevanju se morajo okrepiti. Rezultati so v razpravi povezani s spoznanji drugih raziskav, tako domačih kot tujih. Avtorji korektno navajajo tudi raziskave in rezultate, ki opozarjajo na primanjkljaje izobraževanja na daljavo. Poglobljen vpogled v problematiko dajejo izsledki iz fokusnih skupin, ki so podkrepljeni s citati udeležencev.

Poglavja Razprava vključujejo tudi zelo pomembne razdelke z napotki Kaj lahko stori učitelj, da nadgradi izobraževanje na daljavo in Priložnosti ravnatelja. Ponujeni so dovolj natančni napotki učiteljem (in ravnateljem). Te razdelke prepoznavam kot dodano vrednost monografije, saj izhajajoč iz empirično pridobljenih rezultatov in teoretičnih spoznanj učiteljem ponujajo oprijemljive poti za izboljšanje učne prakse.

Monografija sledi zahtevam znanstvenega pisanja pri navajanju virov, tabel in slik. Raziskava ponuja vpogled v mnoge vidike spomladanskega izobraževanja na daljavo in je zato dobra opora za načrtovanje izboljšav v prihodnosti.

Dr. Alenka Lipovec