



POGLEDI RAZREDNIH UČITELJIC/UČITELJEV NA VZGOJNI VIDIK POUKA NA DALJAVO

KARMEN MLINAR & MOJCA PEČEK

Potrjeno/Accepted
1. 2. 2023

¹Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
15. 6. 2023

KOESPONDENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
karmen.mlinar@pef.uni-lj.si

Ključne besede:

vzgoja na daljavo,
razredni učiteljci/razredne
učiteljice, pouk na
daljavo, covid-19,
razredni pouk

Keywords:

distance learning,
primary school teachers,
COVID-19, primary
education

UDK/UDC

37.018.43

Izvleček/Abstract Raziskave o pouku na daljavo med epidemijo Covid-19 so usmerjene predvsem na njegov izobraževalni vidik; v pričujočem prispevku pa predstavljamo njegov vzgojni vidik. Izsledki v tem okviru opravljene raziskave kažejo, da je večina učiteljic/učiteljev razrednega pouka ($n = 71$) vzgojne dimenzije zasledovala predvsem nenačrtno. Prevladujeta skrb za medosebne odnose in disciplino, redkeje skrb za motivacijo in počutje učenk/učencev, mnogi se z vzgojo niso posebej ukvarjali. Večina jih ima negativno mnenje o možnostih vzgajanja na daljavo, mnogi verjamejo, da je to predvsem skrb staršev. Zato bi bilo ob ponovitvi pouka na daljavo treba razmisliti o načinih in smernicah vzpostavljanja vzgoje na daljavo.

Primary School Teachers' Views on the Moral, Social, and Emotional Dimensions of Distance Learning

This paper focuses on the moral, social, and emotional dimensions of distance learning during COVID-19, as these dimensions have been neglected in most studies. The results of our study show that most primary school teachers ($n=71$) mostly pursued these dimensions unsystematically or not at all. They focused mainly on pupils' interpersonal relationships and discipline, less on their motivation and well-being. Most teachers expressed a negative opinion about the possibility for addressing these dimensions, many understanding this as the parents' duty. Therefore, if distance learning is reintroduced, it would be important to think about the possibilities and to create guidelines that include these dimensions.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2440>

Besedilo / Text © 2023 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



University of Maribor Press

Uvod

Zaradi epidemije Covid-19 so se osnovne šole za določeno obdobje skoraj po vsem svetu zaprle, pouk pa je večinoma prešel na daljavo (The World Bank idr., 2021). O tem obdobju je bilo narejenih precej raziskav, ki so naslavljale predvsem vprašanja poteka pouka na daljavo, mnenja in doživljanja učiteljic/učiteljev in učenk/učencev, njihove veščine uporabe orodij za poučevanje in učenje na daljavo, kakšna je bila pri tem vloga staršev, kako je potekalo ocenjevanje, kakšno je bilo doseženo znanje ipd. (Ávalos idr., 2022; Bogatec idr., 2021; Feng idr., 2021; Kim, Dundas, idr., 2021; Klemenčič idr., 2021; Krajnc idr., 2020; Kruszezwska idr., 2022; Moorhouse in Wong, 2022; Palau idr., 2021; Panadero idr., 2022; Phillips idr., 2021; Uršič in Puklek Levpušček, 2020; Winter idr., 2021). Raziskave so bile torej osredinjene predvsem na izobraževalni, ne pa tudi na vzgojni vidik pouka, čeprav je pouk načrten in sistematičen proces z vnaprej zastavljenimi izobraževalnimi in vzgojnimi cilji. Z drugimi besedami, pri pouku učenke/učenci pridobivajo znanje in razvijajo sposobnosti, hkrati pa razvijajo tudi celotno svojo osebnost, tj. čustva, interese, motivacijo, voljo, vrednote, stališča itd. (Blažič idr., 2003).

Nenazadnje pa tudi *Zakon o osnovni šoli* (2006) v svojem 2. členu določa tako vzgojne kot izobraževalne cilje.

Iz navedenih razlogov smo izvedli raziskavo, s katero smo želeli ugotoviti, ali se je, ko je pouk v Sloveniji potekal na daljavo, uresničeval tudi vzgojni vidik pouka. Ker je ta vidik toliko pomembnejši v obdobju srednjega in poznega otroštva, ko otroci pričenjajo vzpostavljati trdnejše vezi z vrstniki, oblikovati stabilnejšo osebnost ter razvijati večje (samo)zavedanje in samostojnost (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020), smo raziskavo izvedli med učiteljicami/učitelji razrednega pouka.

Mesto vzgoje pri proučevanju pouka na daljavo

Kot kažejo raziskave, je bilo obdobje zaprtja šol za nekatere otroke problematično ne le z učnega vidika, temveč tudi z vidika njihovega socialnega, moralnega in čustvenega razvoja. Iz raziskave Klemenčič idr. (2021) razberemo, da se je veliko otrok soočalo s psiho-socialnimi obremenitvami.

Velik del se je sicer med prvim valom epidemije počutil varneje doma, kot se navadno v šoli, bili so veseli, da so bili doma, a kljub vsemu so se mnogi počutili bolj osamljene kot sicer, pogosteje kot običajno so občutili jezo, tudi spali niso tako dobro kot pred zaprtjem, bili so zaskrbljeni zaradi učenja in so se težko usmerili na šolsko delo, največ pa jih je pogrešalo stike s svojimi sošolkami/sošolci. Po mnenju anketiranih so imeli otroci težave z motivacijo za učenje, opravili so manj dela za šolo in bili manj zavzeti med učnimi urami kot pred zaprtjem šol. Zmanjšala se je tudi njihova prisotnost pri pouku. Tudi v raziskavi Kepic Mohar in Kovač (2021) se je pokazalo, da je med poukom na daljavo v prvem valu epidemije veliko anketiranih izgubilo stik z enim otrokom v razredu ali celo z več otroki. O težavah s pomanjkanjem osebnega stika z drugimi otroki in učiteljicami/učitelji, slabi komunikaciji z učiteljicami/učitelji, težavah z motiviranostjo, a tudi o večji samostojnosti otrok priča tudi raziskava Uršič in Puklek Levpušček (2020; o slednjem glej tudi Kepic Mohar in Kovač, 2021).

O negativnem vplivu, ki ga je pouk na daljavo imel na čustveno in psihofizično dobrobit otrok, je mogoče sklepati tudi iz podatkov o tem, kaj se je dogajalo z otroki po vrnitvi v šole (Klemenčič idr., 2021). Učiteljice/učitelji iz raziskave Klemenčič idr. (2021) ugotavljajo zadovoljstvo učenk/učencev z vrnitvijo v šolo; učenke/učenci pa navajajo predvsem zadovoljstvo ob ponovnem druženju z vrstniki. Skoraj polovica je bila tudi bolj motivirana za učenje kot prej. Obenem pa je mnogo učiteljic/učiteljev poročalo, da so otroci izražali več tesnobe kot pred zaprtjem šol, da so se težko skoncentrirali na pouk in da niso vzpostavili tako kakovostne interakcije s sošolkami/sošolci, kot so jo imeli pred tem. Zato velja pohvaliti, da je skoraj polovica šol ob ponovnem odprtju vpeljala dodatne ukrepe za socialno in čustveno podporo otrokom (Klemenčič idr., 2021), na nujnost katerih opozarja tudi poročilo, ki so ga pripravili The World Bank idr. (2021).

Tudi raziskave, osredinjene na razredni pouk, izpostavljajo manjšo motiviranost otrok za učenje, zgolj nekaj učiteljic/učiteljev na razredni stopnji poroča o povečanju odgovornosti otrok. S stališči učiteljic/učiteljev se ujemajo stališča staršev (Bogatec idr., 2021). Raziskava Kruszewska idr. (2022) je pokazala zmanjšano motiviranost otrok, manjšo učno učinkovitost, omejenost komunikacije med otroki in učiteljic/učiteljev. Ker gre na razredni stopnji za zelo občutljiva leta, bi lahko vse to vplivalo na motnje pri razvoju učnih spretnosti v nadaljnjih fazah šolanja. Tudi obsežna raziskava Zavoda RS za šolstvo (Rupnik Vec idr., 2020), sicer primarno osredinjena na izobraževalni vidik pouka, je pokazala, da so na razredni stopnji zaznali številne stiske otrok (izstopata osamljenost in nedostopnost računalnika).

Četrto- in petošolci/petošolke izpostavljajo, da so izpostavili, da so pogrešali zlasti sodelovanje z drugimi otroki in razlago učiteljice/učitelja. Hkrati pa so zelo dobro ocenili sodelovanje z razredničarkami/razredniki, saj so imeli občutek, da jim je bilo mar zanje in da so se lahko kadar koli obrnili nanje.

Več raziskav je pokazalo, da sta učiteljice/učitelje med poukom na daljavo poleg učnega napredka skrbela tudi počutje otrok in njihova dobrobit (Ávalos idr., 2022; Kim, Leary, idr., 2021; Palau idr., 2021). Po drugi strani pa lahko iz raziskav razberemo, da je doseganje socialno-čustvenih ciljev pri poučevanju na daljavo ocenjeno kot težko. Tako med učiteljice/učitelje na razredni stopnji v Sloveniji prevladuje mnenje, da ti cilji s poukom na daljavo niso kompatibilni (Rupnik Vec idr., 2020). V raziskavi Kim, Dundas idr. (2021) so poročali o težavnosti tovrstnega dela zaradi pomanjkanja komunikacije z otroki in njihovimi starši, saj pogosto niso imeli informacij o tem, kaj se z otrokom na socialnem in čustvenem nivoju dogaja. Poleg tega niso mogli odreagirati na (ne)verbalne stiske otrok v realnem času in tako, kot bi sicer v razredu, bistveno pa je bila spremenjena tudi interakcija med učiteljice/učitelje in otrokom ter med otroki samimi. Raziskava Klemenčič idr. (2021) je pokazala, da so šole med zaprtjem nudili otrokom informacije o dobrem psihičnem počutju ter socialno in čustveno oporo, manj pa je znanega o načinih ter specifikah nudenja te podpore. Na pomen skrbi za otroke opozarjajo tudi Rio Poncela idr. (2021), ki izpostavljajo nujnost spodbujanja dialoga, občutljivosti do potreb otrok in vključevanja otrok v zanje pomembne dejavnosti, izvabljanja in poslušanja njihovih občutkov, vključevanja otrok v skrbne odnose, predanosti učenju in učnemu uspehu, širjenja upanja itd. Gre torej za skrb zlasti na čustveni, pedagoški in socialni ravni. Avtorji izpostavljajo, da sta bili skrb za otroke in podpora otrokom med zaprtjem šol za učiteljice/učitelje izčrpavajoči, tovrstno delo pa redko priznано, četudi ključno za celostni razvoj otrok. Enako izpostavljajo tudi raziskave o kompetencah učiteljice/učitelje za poučevanje na daljavo. Raziskava Mankki (2022) na primer kaže, da ravnateljice/ravnatelji osnovnih šol kot eno bistvenih značilnosti pouka na daljavo poleg ohranjanja rutine pri šolskem delu, nadzora nad delom otrok, natančnega načrtovanja pouka, izpostavljajo pomen spodbujanja povezanosti med učiteljice/učitelje in otroki. Po njihovem mnenju bi morale interakcije med učiteljice/učitelje in otroki biti tudi neformalne, saj to daje otrokom občutek varnosti. Na ta način lahko učiteljice/učitelje dobijo vpogled v to, kako se otrok uči, kakšno je njegovo počutje, kakšne so okoliščine doma, s tem pa se lažje prilagodi otrokovim potrebam.

Da bi to bilo mogoče, mora biti učiteljica/učitelj otroku dostopen med poukom in mu zagotavljati povratno informacijo. Pomembno pa je tudi omogočanje komunikacije med otroki samimi. Raziskava Kim idr. (2022) kaže, da je za bilo za učiteljice/učitelje v izrednih razmerah, kot je epidemija Covid-19, pomembno zlasti dvojje: skrb za dobro počutje otrok (empatičnost in komunikativnost, ekstravertnost) in zmožnost soočanja z negotovostjo (prilagodljivost, rezilientnost ali emotivna odpornost; ang. resilience) (tudi Moorhouse, 2021).

Raziskovalni problem in cilji

Četudi raziskave kažejo na pomembnost vzpostavljanja kakovostnega odnosa med otroki in učiteljicami/učitelji, skrbi za otroke in njihovo socialno in čustveno dobrobit, se zastavlja vprašanje, koliko so se učiteljice/učitelji tem in drugim, prvenstveno vzgojnim dimenzijam, dejansko posvečali med poukom na daljavo. Večina raziskav (izjema so Kim, Dundas, idr., 2021; Rio Poncela idr., 2021) se je namreč ukvarjala s stališči vključenih v vzgojno-izobraževalni proces, manj pa s tem, kaj konkretno se je v razredih dogajalo oz. kako, če sploh, so učiteljice/učitelji zmogli uresničevati svoje vzgojne naloge. Zato smo z raziskavo želeli ugotoviti, koliko pozornosti so učiteljice/učitelji zmogli posvečati vzgojnim dimenzijam pouka med šolanjem na daljavo v šolskem letu 2020/21 in kako so jih zmogli zasledovati. Zanimalo pa nas je tudi njihovo mnenje o možnostih vzgajanja na daljavo. Da bi odgovore lažje umestili v kontekst, nas je zanimalo tudi, kako so organizirali delo med poukom na daljavo.

Metoda

Vzorec in zbiranje podatkov

V raziskavi je bil uporabljen kvalitativni raziskovalni pristop. Slučajnostno izbran vzorec je zajemal 71 anketiranih ($\bar{X} = 68$; $M = 3$) iz 62 javnih osnovnih šol (od tega 13 podružničnih) v Sloveniji. Povprečna delovna doba zaposlenih je bila 19,2 leta. V tabeli 1 je prikazano število anketiranih glede na razred poučevanja.

Tabela 1: Učiteljice/učitelji glede na razred poučevanja

Razred	Število učiteljic/učiteljev
1.	8
2.	22
3.	10
4.	16
5.	12
Kombinirani oddelek 1. in 2. razred	1
Kombinirani oddelek 3. in 4. razred	1
Kombinirani oddelek 2. in 4. razred	1
Skupaj	71

Z vsemi anketiranimi so bili opravljeni polstrukturirani intervjuji. Vprašanja so bila vezana na dve temeljni področji, in sicer na organizacijski vidik pouka na daljavo (primer vprašanja *Kako ste organizirali delo med poukom na daljavo?*) ter na stališča o vzgoji med poukom na daljavo (primer vprašanja *Je po vašem mnenju mogoče vzgajati na daljavo?*). Spraševalec si je sproti zapisoval odgovore vprašancev ali s soglasjem intervju z njimi posnel, kasneje pa posnetke prepisal.

Obdelava podatkov

Besedilo intervjujev smo analizirali z uporabo kvalitativne vsebinske analize, in sicer s programom QCAmap (Mayring in Fenzl, 2022). Uporabili smo tehniko induktivnega oblikovanja kategorij, to pomeni, da smo kategorije določali sproti, izhajajoči iz vsebine besedila.

Upoštevajoč vse zahtevane korake (Mayring, 2014), smo posamezne enote besedila (besede, besedne zveze ali povedi) vsakega intervjuja najprej označili in jim dodelili kode/kategorije glede na namen raziskave. Ko smo analizirali približno polovico vseh besedil, smo preverili skladnost kategorij z namenom raziskave in posamezne kategorije po potrebi združili ali spremenili. Že analizirano besedilo smo na tej osnovi vnovič analizirali in nadaljevali z analizo preostalega besedila. Ko smo zaključili z analizo, smo preverili ustreznost kategorij in posamezne kategorije združili oz. spremenili. Ko smo oblikovali končne kategorije, smo celotno besedilo še zadnjič analizirali.

Rezultati

Organizacijski vidik pouka

Način izvedbe pouka

Vseh enainsedemdeset anketiranih se je med poukom na daljavo z otroki srečevalo prek videokonferenčnih sistemov (najpogosteje Zoom ali MSTeams). Triinšestdeset anketiranih je poleg tega otrokom posredovalo različna gradiva za samostojno delo (npr. domače naloge; lastne video posnetke z razlago snovi in/ali navodili za delo; delovne liste; posnetke na Youtube za lažje razumevanje snovi; kvize; povezave do nalog, vaj ipd.). Gradiva so nalagali v šolsko spletno učilnico ali druge platforme (npr. MSTeams, spletna stran šole) ali jih pošiljali staršem po e-pošti. Ena učiteljica je gradivo vsaka dva tedna pošiljala tudi po navadni pošti.

Devet anketiranih je bilo otrokom vselej na voljo po telefonu, videokonferenčnem sistemu oz. elektronski pošti.

Pogostost srečanj in mnenje anketiranih o pogostosti srečanj

Skoraj tri četrtine anketiranih se je z otroki dobivalo vsaj trikrat tedensko, od tega dobra polovica vsak dan. Natančen pregled pogostosti srečanj je razviden iz tabele 2.

Tabela 2: Pogostost srečanj po videokonferenčnih sistemih

Pogostost srečanj	N	%
Vsak dan	37	52
3-krat na teden	11	15
1-krat na teden	7	10
2-krat na teden	4	6
3–4-krat na teden	4	6
1–2-krat na teden	3	4
2–3-krat na teden	3	4
3–5-krat na teden	1	1
Večkrat tedensko	1	1

Štiriintrideset anketiranih je povedalo tudi, kako dolgo so srečanja trajala. Od tistih, ki so se z otroki srečevali vsaj trikrat tedensko, so pri petnajstih srečanja trajala od dve uri do tri ure, pri enajstih pa pol ure do ure in pol.

Dva sta na daljavo delala po urniku. Po eden se je srečeval z otroki od ene ure do dveh ur, od treh do pet ur, od ene ure do treh ur. Od tistih anketiranih, ki so se z otroki srečevali enkrat do dvakrat tedensko, so pri štirih srečanja trajala po eno uro. Petinštiridesetim anketiranim se je število srečanj zdelo zadostno, samo za štiri pa teh srečanj ni bilo dovolj. Preostali se do tega niso opredelili. Anketirane smo prosili za obrazložitev odgovorov. Po mnenju enajstih otroci daljših srečanj pred ekrani ne bi zdržali, upadla bi jim pozornost oz. motivacija. Eden je izpostavil, da so načrtno želeli, da bi otroci preživeli čim manj časa pred zasloni. Za šest je srečanj bilo dovolj, saj so uspeli predelati vso učno snov. Dva od teh sta izrecno povedala, da je bilo samostojno delo otrok na osnovi navodil ter gradiv učiteljic/učiteljev produktivnejše oz. kakovostnejše. Samo za dva od anketiranih je bila količina srečanj zadostna (tudi) s socialnega vidika. Pri tem je eden od njiju povedal, da je z vidika obravnave snovi srečanj bilo nekoliko premalo. Za drugega pa je bilo srečanj dovolj, saj so bili tako učiteljice/učitelji, starši in otroci dovolj obremenjeni s samostojnim delom izven videokonferenčnih srečanj, zato večjih obremenitev ne bi prenesli. Od štirih anketiranih, ki se jim je količina srečanj zdelo nezadostna, so trije kot razlog izpostavili učni primanjkljaj – znanje otrok ni bilo zadostno, kakovostno, tudi sprotnega utrjevanja je bilo premalo.

Namen srečanj z otroki

V tabeli 3 so prikazane kategorije odgovorov anketiranih na vprašanje o tem, čemu so v glavnem namenjali srečanja.

Tabela 3: Namen srečanj z učenkami/učenci

Namen srečanj	N	%
Izobraževalni vidik pouka	61	85
Vzdrževanje stikov	26	37
Dopolnilni pouk in dodatna pomoč učenkam/učencem	20	28
Bralna značka	10	14
Posebni dogodki	5	7
Organizacija dela	2	3

Velika večina anketiranih je srečanja z otroki namenila izobraževalnim vidikom pouka (obravnavi nove snovi, ponavljanju, utrjevanju, dodatni razlagi snovi).

Pri tem jih je šest izpostavilo, da so poudarek dali predvsem ali izključno predmetom slovenski jezik, matematika, spoznavanje okolja. Štirje so poleg tega čas namenili pregledovanju nalog, ki so jih otroci doma opravljali samostojno.

Nekaj manj kot dve petini anketiranih je povedalo, da so skrbeli za vzdrževanje stikov med otroki. Enajst izmed njih je to počelo ob hkratnem sledenju izobraževalnim vidikom pouka. Samo pet jih je srečanja namenjala v glavnem ali izključno vzdrževanju socialnih stikov. Dva sta temu namenjala čas včasih, dva pa predvsem v začetku prehoda na pouk na daljavo, kasneje pa so srečanja bila namenjena po večini izobraževalnim vidikom pouka. Štirje so eno srečanje na teden namenjali samo vzdrževanju stikov (vsi štirje so se z otroki srečevali vsaj trikrat tedensko). Ena učiteljica pa je eno takšno srečanje organizirala enkrat na dva tedna ali tri.

Dobra četrtina anketiranih se je z otroki srečevala tudi z namenom izvajanja dopolnilnega pouka oz. nudenja dodatne pomoči otrokom. Po navadi so ta dodatna srečanja potekala individualno z otroki, ki so pomoč potrebovali. Slaba šestina je posebna srečanja namenjala tudi bralni znački. Pet anketiranih je organiziralo posebna srečanja, kot so nastop za starše, kolesarski krožek, športni dan, praznovanja rojstnih dni in praznikov. Dva od anketiranih sta srečanja namenjala pogovoru o organizaciji dela, organizirala pa sta jih enkrat na teden – prav v ta namen.

Vzgoja med poukom na daljavo

Dimenzije vzgoje, ki so jih učiteljice/učitelji zasledovali

Od anketiranih smo pričakovali odgovore, katere dimenzije vzgoje so zasledovali med poukom na daljavo. Njihove odgovore smo razvrstili v pet kategorij, kot je razvidno iz tabele 4.

Tabela 4: Dimenzije vzgoje, ki so jih učiteljice/učitelji zasledovali

Dimenzija vzgoje	N	%
Medosebni odnosi oz. klima v razredu	37	52
Primerno vedenje oz. disciplina	34	48
Motivacija	14	20
Počutje učenk/učencev	7	10
Vzgoja na daljavo ni bila prisotna ali je bila prisotna le delno	17	24

Dobra polovica anketiranih je največ pozornosti namenjala medosebnim odnosom oz. klimi v razredu, in sicer jih je največ, tj. sedemnajst, posvečalo čas pogovorom z otroki med posebnimi urami ali v začetku oz. po koncu spletnega srečanja in med odmori med enim srečanjem in drugim. Štirinajst jih je otrokom omogočilo prost klepet oz. spletno druženje, npr. prek klepetalnic in v posebnih "zoom sobah", v katere se anketirani navadno niso vključevali. Sedem anketiranih si je vzelo čas tudi za družabne in druge igre z otroki. Nekateri pa so spodbujali druženje na najrazličnejše načine, npr. prek telefona, s petjem z balkonov ob isti uri, pošiljanjem voščilnic za praznike, s "zoom čajankami", s pošiljanjem risbic po navadni pošti. Nekateri so več pozornosti namenjali pohvalam oz. spodbudam (3) in delu v manjših skupinah (3).

Skoraj polovica se jih je usmerila na skrb za disciplino oz. primerno vedenje. Največ, štiriindvajset, anketiranih je otroke skušalo naučiti predvsem spletnega bontona (npr. poslušanje drugih; izklop mikrofona, ko drugi govorijo; uporaba funkcij, kot so smeški, dvig roke; neuporaba klepeta; obvezen vklop kamere). Večina (24) se je disciplinskemu vidiku posvečala zaradi disciplinskih težav, ki so se pojavile predvsem v začetku prehoda na pouk na daljavo, npr. neupoštevanje spletnega bontona, prehranjevanje med poukom, igranje z igračami in s hišnimi ljubljenci, izklapljanje kamere. Enajst pa se je tej dimenziji posvečalo, ker so želeli delo na daljavo čim bolj približati delu v šoli. Štirje so povedali, da je bilo disciplinskemu vidiku treba posvetiti pozornost, da je izobraževalno delo lažje steklo. Sedem se je kljub temu včasih moralo individualno pogovoriti s posamičnimi otroki ali starši, predvsem če so otroci ravnali v neskladju s spletnim bontonom ter zamujali na ure.

Petina anketiranih je povedala, da so pozornost namenjali motivaciji otrok. Sedem je kot razlog izpostavilo nemotiviranost otrok. To dimenzijo vzgoje so razvijali z različnimi metodami in oblikami poučevanja, s katerimi so naredili pouk bolj razgiban (4), ali pa so med poukom na daljavo eksplicitno spodbujali otroke k delu (2). Sedem se je z nemotiviranimi otroki pogovorilo tudi individualno, šest pa se jih je za pomoč obrnilo tudi na starše.

Desetina anketiranih se je posebej posvečala skrbi za počutje otrok, pri tem so trije izpostavili, da so se z otroki pogovarjali o njihovem počutju.

Četrtnina anketiranih se z vzgojo med poukom na daljavo ni posebej ukvarjala ali se je z njo ukvarjala le delno. Pet se je posvečalo predvsem izobraževalnim ciljem in vzgojne cilje postavilo na stranski tir. Štirje so kot glavni razlog za to navedli pomanjkanje časa oz. nezadostno število srečanj.

Prav tako štirje so vzgojo uresničevali samo skozi dejavnosti, vezane na t. i. vzgojne predmete (šport, likovna umetnost, glasba), in skozi cilje, predpisane z učnim načrtom. Trije pa se z vzgojo niso ukvarjali, saj naj bi ta bila v domeni staršev.

Mnenje učiteljic/ učiteljev o možnostih vzgajanja na daljavo

Na vprašanje, ali je mogoče vzgajati na daljavo, so odgovarjali različno. Kategorije odgovorov so razvidne v tabeli 5.

Tabela 5: Mnenje učiteljic/ učiteljev o možnostih vzgajanja na daljavo

Mnenje učiteljic/ učiteljev o možnostih vzgajanja na daljavo	N	%
Vzgoja na daljavo je težko ali le delno uresničljiva.	36	51
Vzgoja na daljavo ni mogoča.	14	20
Vzgoja na daljavo je mogoča, a ni kakovostna/ učinkovita.	7	10
Vzgoja na daljavo je mogoča.	5	7

Polovica anketiranih je izrazila mnenje, da je vzgoja na daljavo težko ali le delno uresničljiva. Med razlogi jih je enajst omenjalo predvsem pomanjkanje osebnega stika z otroki, zaradi česar je onemogočeno razvijanje npr. strpnosti, solidarnosti, medsebojne pomoči, se povezati z učiteljico/ učiteljem. Sedem je kot problem izpostavilo pomanjkanje vpogleda v dogajanje za kamero, v morebitne otrokove težave, družinske odnose, ali v potrebo otroka po pomoči učiteljice/ učitelja ipd. Zanimivo je, da je za sedem anketiranih vzgoja na daljavo težko ali le delno uresničljiva zaradi hkratne prisotnosti staršev, ki vpliv učiteljice/ učitelja zmanjša ali celo izniči. Poročali so, da so starši doseganje določenih vzgojnih učinkov (npr. odgovornost, samostojnost) oteževali tudi s tem, da so delo opravljali namesto otrok. Obenem pa je pet anketiranih izpostavilo, da je vzgoja med poukom na daljavo v glavnem preložena na starše. Šest jih je kot razlog za oteženo vzgojno delo na daljavo navedlo večjo pomembnost in s tem posvečanje primarnim izobraževalnim ciljem. Za osem anketiranih je bilo najtežje oz. nemogoče skrbeti za medosebne odnose in razredno klimo oz. za socialni razvoj otrok. Zanimivo je, da se je trem zdelo discipliniranje težko, prav tako trije pa so to izpostavili kot eno od tistih dimenzij, ki jih je mogoče uresničevati na daljavo.

Petina anketiranih je povedala, da vzgoja na daljavo ni mogoča. Devet je kot razlog navedlo pomanjkanje osebnih stikov med učiteljico/ učiteljem in otroki ter med otroki samimi.

Pri tem so trije od teh anketiranih povedali, da se je poznala odsotnost konfliktnih situacij, potrebnih za razvijanje sposobnosti reševanja konfliktov. Dva od anketiranih sta kot razlog izpostavila prenos celotne vzgoje na starše. Ker so bili otroci v domačem okolju, jih učiteljica/učitelj naj ne bi mogel vzgajati. Vskakor pa ni bilo moč poseči v to okolje oz. zagotoviti, da bodo starši cilje dejansko dosegali. Po mnenju treh anketiranih ni bilo mogoče nadzirati otrok in s tem ne disciplinirati. Zanimivo pri tem je, da je eden od teh anketiranih povedal, da so bili tudi starši nemočni, drugi pa, da so lahko samo starši nekaj storili.

Za desetino anketiranih je vzgoja na daljavo sicer mogoča, a ni učinkovita oz. ni kakovostna, in sicer predvsem zaradi pomanjkanja osebnega stika med učiteljico/učiteljem in otroki ter med otroki samimi. Po mnenju treh anketiranih je neprimerljiva z vzgojo v živo.

Samo pet jih je povedalo, da je vzgoja na daljavo mogoča, če v to res verjamemo; če vanjo vložimo veliko dela in priprav ter kontinuitete; ker so pri njej prisotni tudi starši.

Razprava

Raziskava je pokazala, da se je večina razrednih učiteljic/učiteljev med zaprtjem šol z otroki po različnih platformah srečevala vsaj trikrat na teden. Kljub temu da so srečanja trajala različno dolgo, njihovo pogostost ocenjujemo kot pozitivno, saj to pomeni, da je večina otrok imela dokaj reden stik s svojimi učiteljicami/učitelji (in sošolkami/sošolci). Kot izpostavljajo Marjanovič Umek idr. (2021), so namreč za počutje mlajših otrok lahko pozitivna že srečanja na daljavo enkrat ali dvakrat na teden. Hkrati pa poudarjajo pomembnost srečanj predvsem za graditev pozitivnih medosebnih odnosov in tkanje prijateljstev. Zato lahko kot zaskrbljujoče izpostavimo, da je večina anketiranih, zajetih v našo raziskavo, zadostnost količine srečanj presojala predvsem glede na dosežene izobraževalne cilje/učinke.

Podobno ugotovljamo tudi na osnovi njihovih odgovorov na vprašanje o namenu srečanj. Velika večina anketiranih je namreč izpostavila, da so skrbeli v prvi vrsti za zasledovanje izobraževalnih vidikov pouka (obravnavo nove snovi, ponavljanje, utrjevanje, dodatna razlaga snovi). Tudi večina tistih, ki so se posvečali vzdrževanju stikov med otroki, je bolj ali manj posredno povedala, da to vendarle ni bila njihova glavna skrb.

To je toliko bolj zaskrbljujoče, saj smo pri učiteljicah/učiteljih na razredni stopnji med prvim zaprtjem šol kot enega večjih problemov zaznali osamljenost otrok oz. pomanjkanje druženja in sodelovanja s sošolkami/sošolci (Rupnik Vec idr., 2020). Pri anketiranih smo sicer prepoznali različne dimenzije vzgoje, ki so jih zasledovali na daljavo. Toda glede na njihove predhodne odgovore lahko sklepamo, da so tem dimenzijam posvečali pozornost po večini nenačrtno oz. glede na potrebe, ki so se pojavile med samimi srečanji. Konsistentno z odgovori o namenu srečanj je polovica povedala, da so skrbeli za medosebne odnose oz. razvijanje razredne klime. Spodbudno je, da so čas namenjali tudi pogovorom z otroki in jim omogočili, da so se na daljavo družili tudi le sami med seboj, kar je vsekakor omogočilo bolj sproščeno povezovanje. Z motivacijo otrok se je ukvarjalo dokaj malo anketiranih, sploh če upoštevamo, da je po raziskavah sodeč motivacija za delo otrokom med poukom na daljavo izrazito upadla (npr. Bogatec idr., 2021; Kruszewska idr., 2022). Ker sta socialna izolacija in občutek osamljenosti otrok med epidemijo močno vplivala na njihovo psihološko blagostanje, čustvene in vedenjske težave (Marjanovič Umek idr., 2021), je skrb vzbujajoč podatek, da se je le desetina anketiranih načrtno ukvarjala s skrbjo za počutje otrok.

Drugi vidik vzgoje, ki ga učiteljice/učitelji v največji meri izpostavljajo, je discipliniranje. A pri tem odgovori kažejo, da so se s tem večinoma ukvarjali zato, da bi otroci lažje sledili pouku oz. da bi izobraževalni vidik pouka lažje stekel. Vsekakor je disciplinskim težavam botrovalo tudi dejstvo, da so otroci zaradi šolanja v domačem okolju težje razumeli, da tudi srečanja na daljavo pomenijo pouk (Rupnik Vec idr., 2020). Četudi je discipliniranje eden od vidikov vzgoje in je disciplina v smislu zagotavljanja reda nujna za kakovosten pouk, discipline ne moremo razumeti samo s tega vidika. Odgovori anketiranih kažejo, da otroci v sam proces oblikovanja pravil ter skupnega dogovarjanja, navsezadnje tudi spreminjanja pravil, dejansko niso bili vključeni. Pa vendar bi to bilo nujno ne samo zato, ker bi jim omogočilo prevzemanje odgovornosti in osamosvajanje, marveč tudi zato, ker bi se s tem otroci pravil zelo verjetno v večji meri držali (Kroflič idr., 2011).

Najbolj zaskrbljujoč pa je podatek, da se četrtnina anketiranih z vzgojo med poukom na daljavo ni posebej ukvarjala. V tem kontekstu nas ne preseneča, da ima velika večina anketiranih negativno mnenje o možnostih vzgajanja na daljavo.

Tovrstno mnenje so po lastnih besedah oblikovali predvsem na osnovi pomanjkanja osebnega stika z otroki, zaradi soprisotnosti staršev v vlogi vzgojiteljev ter pripisovanja večje pomembnosti doseganju izobraževalnih ciljev. Podobno kažejo rezultati raziskave Rupnik Vec idr. (2020), v kateri učiteljice/učitelji na razredni stopnji po večini izražajo stališče, da socialno-čustvenih ciljev ni mogoče uresničevati med poukom na daljavo. Izhajajoč iz omenjene raziskave, se tudi mi sprašujemo, v kolikšni meri se tej dimenziji oz. v našem primeru načrtni vzgoji učiteljice/učitelji dejansko posvečajo v običajnih razmerah.

Sklep

Osnovne šole kot vzgojno-izobraževalne institucije morajo poskrbeti za otrokov celostni razvoj, torej ne le za njegovo izobrazbo, temveč tudi za oblikovanje njegovih vrednot, stališč, navad in interesov, čustev, odnosa do sebe in drugih itd. Izobraževanje in vzgoja se tako pri pouku neizbežno prepletata. Ne nazadnje na to kaže tudi dejstvo, da zakonodaja zavezuje osnovne šole k sledenju ne le učnim načrtom, v katerih so sicer poleg izobraževalnih zapisani tudi vzgojni cilji, temveč tudi lastnemu vzgojnemu načrtu. Žal pa se še vedno dogaja, da šole primarno razumemo kot izobraževalne ustanove, v katerih je vzgojni vidik zapostavljen oz. manj pomemben. To se je toliko bolj pokazalo v obdobju šolanja na daljavo. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod RS za šolstvo sta pripravila priporočila za delo na daljavo (Kustec idr., 2021), v katerih pa je vzgoja omenjena zgolj v besedni zvezi »in izobraževanje«, posebej pa le v delu, ki se ukvarja z dijaškimi domovi. Še več. Priporočila vežejo pouk na uresničevanje učnih ciljev, učnih vsebin in standardov znanja, torej zgolj na izobraževalni vidik. Tudi številne raziskave o pouku na daljavo, kot smo že pokazali, vprašanja uresničevanja in uresničljivosti vzgoje na daljavo niso sistematično in neposredno naslovile.

Podatki raziskav o vplivih šolanja na daljavo na otroke so zaskrbljujoči. Veliko ali celo večina težav otrok v tem obdobju je bila vezana na področja, ki so primarno stvar vzgoje, toda ta je bila, kot smo ugotovili v naši raziskavi, postavljena na stranski tir. Mnogi v našo raziskavo vključeni so izpostavili, da je vzgoja na daljavo težka ali le delno uresničljiva, nekateri celo, da ni mogoča in da je v glavnem v domeni staršev.

Po mnenju nekaterih anketiranih so starši med poukom na daljavo pretirano posegali v delo otrok in s tem dejansko preprečevali doseganje zelo pomembnih vzgojnih ciljev razvijanja otrokove samostojnosti in odgovornosti (glej tudi Rupnik Vec idr., 2020). Vsekakor se je meja med šolo in domom med epidemijo zabilasala. A četudi so bili otroci doma, to še ne legitimira popolnega prenosa vzgojne funkcije šole na starše. Slednji namreč vzgajajo po drugačnih načelih, »po občutku«, medtem ko je vzgoja šole načrtna dejavnost, usmerjena v specifične cilje. Ob tem naj izpostavimo le enega izmed takih ciljev, ki ga v naši raziskavi nihče od vključenih ni omenil in ki ga tudi v splošnem diskurzu nismo zaznali v zadostni meri. Kritično razmišljanje. Vprašamo se lahko, ali smo izgubili priložnost, da bi se z otroki pogovorili o vsem tistem, kar se je med epidemijo v družbi dogajalo. Od pojava različnih t. i. teorij zarote, do številnih kontradiktornih informacij in legitimiranja represivnih obrazcev »preventivne oblasti« (Kroflič, 2020). Naivno bi bilo verjeti, da otroci tem dejavnikom niso bili podvrženi. Realno pa je verjeti, da je, ker je vzgoja bila prepuščena domala v celoti družinskemu okolju, mnogim otrokom bila odvzeta možnost soočenja z različnimi perspektivami in s tem tudi možnost razvoja kritičnega pogleda na svet in dogajanje okoli njih.

Strinjamo se, da je osebna bližina za vzpostavitev kakovostnega, pristnega odnosa, ki je v temelju vzgojnega delovanja (Kroflič, 2008; Todd, 2003), pri vzgojni vlogi šole izjemno pomembna in da pouk na daljavo po svoji kakovosti in učinkovitosti, predvsem ko gre za vzgojo, ni primerljiv s poukom v živo (glej tudi Marjanovič Umek idr., 2021; Medveš, 2020). Pa vendar, kot navaja Medveš (2020), odnosi, ki se vzpostavljajo med poukom na daljavo »[...] sicer niso telesni, a imajo vse razsežnosti socialnega«. Zato moramo pedagoginje/pedagogi, ko osebne bližine ni mogoče vzpostaviti iz objektivnih razlogov, kakršen je bil tudi šolanje na daljavo, razmisliti o novih načinih njenega vzpostavljanja, na nacionalni ravni pa bi morali v primeru ponovitve pouka na daljavo temeljito razmisliti tudi o možnostih oblikovanja smernic za delo učiteljic/učiteljev, v katere bi bila vključena tudi vzgojna dimenzija pouka.

Summary

The main task of teachers is to educate pupils by, on the one hand, helping them acquire and master knowledge and develop psychomotor skills, and, on the other hand, shaping their whole personality (not only the cognitive, but also the moral, social and emotional dimensions) in accordance with certain values.

The first process is referred to in Slovenian as *izobraževanje*, the second as *vzgoja* (for details, see Lesar and Peček, 2009). However, during the closure of schools in response to the COVID-19 pandemic, practitioners as well as researchers focused mainly on the first process, while the second was left behind, if not completely ignored. The same was true for policy makers, whose guidelines focused almost exclusively on education as *izobraževanje*. This was the main reason that led us to conduct a qualitative study to establish whether and to what extent teachers paid attention to *vzgoja* in distance learning in the school year 2020/21. We also wanted to study their opinions about opportunities for education in the sense of *vzgoja* during distance learning. To better contextualize their answers, we were also interested in the organization of their work during distance learning. Since *vzgoja* is even more important in primary education, our study included primary school teachers (n=71, 95.77% women) from 62 public schools in Slovenia. We conducted semi-structured interviews and analysed their responses with QCAmap (Mayring and Fenzl, 2022), using qualitative content analysis, more specifically inductive category formation (Mayring, 2014). Our study showed that most teachers combined online meetings with pupils (mainly via Zoom or MSTeams) with provision of materials online (e.g., via e-mail, Moodle). Most teachers met with pupils at least three times a week, but mainly to pursue goals related to *izobraževanje* (teaching new topics, revising a topic, consolidating knowledge, providing additional explanation of topics). When asked directly about which dimensions of *vzgoja* they pursued, their answers showed that most of them did not pay systematic attention to these dimensions and did so mainly in terms of needs that arose in real time. Most teachers mentioned maintaining pupils' interpersonal relationships or developing a classroom climate. The second most frequently tracked dimension was disciplining pupils (e.g., teaching online meeting etiquette). Worryingly, only a very small proportion of teachers cared about fostering pupils' motivation, and even fewer teachers systematically cared about pupils' well-being.

The most worrisome finding is that a quarter of teachers paid no special attention to *vzgoja* at all, and that more than three-quarters of teachers have a negative opinion about the capacity of education as *vzgoja* during distance learning, mainly because of the lack of personal contact with and between pupils, but also because of the simultaneous presence of parents, who took over this part of education, as well as the belief that educational goals in terms of *izobraževanje* are more important.

Even though we believe that personal contact is crucial for building quality and genuine relationships that are the basis for *vzgoja*, physical absence does not mean that such contacts cannot be established in another, still social way. For these reasons, pedagogues need to think about how close personal relationships can be built even under conditions of distance learning, and policy makers should develop guidelines for distance learning that would encompass education both as *izobraževanje* (acquisition of knowledge and skills) and as *vzgoja* (development of the whole personality, i.e., emotions, interests, motivation, will, values, etc.).

Literatura

- Ávalos, B., Flores, M. A., in Araneda, S. (2022). Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching*, 28(2), 131–148.
- Blažič, M., Ivanuš - Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče.
- Bogatec, N., Brezigar, S., in Mezgec, M. (2021). Pouk na daljavo v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji med epidemijo covid-19. *Sodobna Pedagogika*, 72(Posebna številka), 44–68.
- Feng, X., Ioan, N., in Li, Y. (2021). Comparison of the effect of online teaching during COVID-19 and pre-pandemic traditional teaching in compulsory education. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 307–316.
- Kepic Mohar, A., in Kovač, M. (2021). Digitalna učna gradiva po pandemiji kot del šolske rutine? *Sodobna Pedagogika*, 72(138)(Posebna številka), 28–43.
- Kim, L. E., Dundas, S., in Asbury, K. (2021). 'I think it's been difficult for the ones that haven't got as many resources in their homes': teacher concerns about the impact of COVID-19 on pupil learning and wellbeing. *Teachers and Teaching*, 1–16.
- Kim, L. E., Leary, R., in Asbury, K. (2021). Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: an exploratory study. *Educational Research*, 63(2), 244–260.
- Kim, L. E., Oxley, L., in Asbury, K. (2022). What makes a great teacher during a pandemic? *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 129–131.
- Klemenčič, M. E., Pertoci, N., in Mirazchiyski, P. (2021). *Mednarodna raziskava motenj izobraževanja v času epidemije covid-19 (IEA REDS)*. Nacionalno poročilo – prvi rezultati. Pedagoški inštitut.
- Krajnc, Ž., Huskić, A., Kokol, Z., in Košir, K. (2020). Učenje in poučevanje na daljavo med zaprtjem šol zaradi epidemije COVID-19: perspektiva pedagoških delavcev v osnovnih in srednjih šolah v prvem mesecu pouka na daljavo. V Ž. Lep in K. Hacin Beyazoglu (Ur.), *Psihologija pandemije. Posamezniki in družba v času koronske krize* (str. 179–189). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (2008). Educational models in global society. *Educational models in global society. II. International Conference of Boarding Schools, Ljubljana, 17. in 18. april 2008*.
- Kroflič, R. (2020). *Razmišljanje o pomenu vzgoje v času pandemije*. Pridobljeno s http://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/dogodki/covid_19/kroflc_vzgoja_v_casu_pandemije (Dostopno 10. 4. 2020)
- Kroflič, R., Klarič, T., Štim Janota, P., in Stolnik, K. (2011). *Kazen v šoli?* Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., in Szewczyk, K. (2022). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education 3–13*, 50(3), 304–315.

- Kustec, S., Vinko Logaj, Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P., in Ivanuš - Grmek, M. (2021). *Šolsko leto 2021/22 v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covidom-19*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lesar, I., in Peček, M. (2009). Education (edukacija) versus „upbringing and teaching/learning“ (vzgoja in izobraževanje) - terminological problems and their implications in practice. V E. Protner, V. Wakounig, in R. Kroflič (Ur.), *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft: Ambivalenzen, Begriffsverwirrungen und Reformeifer* (str. 63–74). Peter Lang.
- Mankki, V. (2022). Primary Teachers' Principles for High-Quality Distance Teaching During COVID-19. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 852–864.
- Marjanovič Umek, L., Hacin Beyazoglu, K., in Fekonja, U. (2021). Zaprtje vrtec in šol kot posledica epidemije covid-19: Kako se počutijo otroci? *Sodobna pedagogika*, 72(1), 10–31.
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (Ur.). (2020). *Razvojna psihologija. 2. zvezek*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. SAGE Publications, Inc. Pridobljeno s <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39-517> (Dostopno 2. 5. 2022)
- Mayring, P., in Fenzl, T. (2022). *QCAmap // a software for Qualitative Content Analysis*. Pridobljeno s <https://www.qcmap.org/> (Dostopno 2. 5. 2022)
- Medveš, Z. (2020). *Šolanje na daljavo – izziv za individualizacijo pouka*. Pridobljeno s http://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/dogodki/covid_19/medves_solanje_na_daljavo_izziv_za_individualizacijo_pouka (Dostopno 10. 4. 2020)
- Moorhouse, B. L. (2021). Beginning teaching during COVID -19: advice from newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 749–751.
- Moorhouse, B. L., in Wong, K. M. (2022). The COVID-19 Pandemic as a catalyst for teacher pedagogical and technological innovation and development: Teachers' perspectives. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(sup1), 105–120.
- Palau, R., Fuentes, M., Mogas, J., in Cebrián, G. (2021). Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 183–199.
- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., in Díez, F. (2022). Changes in classroom assessment practices during emergency remote teaching due to COVID-19. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(3), 361–382.
- Phillips, L. G., Cain, M., Ritchie, J., Campbell, C., Davis, S., Brock, C., Burke, G., Coleman, K., in Joosa, E. (2021). Surveying and resonating with teacher concerns during COVID-19 pandemic. *Teachers and Teaching*, 1–18.
- Rio Poncela, A. M., Romero Gutierrez, L., Bermúdez, D. D., in Estellés, M. (2021). A labour of love? The invisible work of caring teachers during Covid-19. *Pastoral Care in Education*, 39(3), 192–208.
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš - Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V., in Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- The World Bank, UNESCO, in UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Parth to Recovery*. The World Bank, UNESCO, and UNICEF.
- Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. State University of New York.
- Uršič, L., in Puklek Levpušček, M. (2020). Učenci zadnje triade OŠ in dijaki o učenju na daljavo med epidemijo COVID-19. V Ž. Lep in K. Hacin Beyazoglu (Ur.), *Psihologija pandemije. Posamezniki in družba v času koronske krize* (str. 191–203). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., in Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235–246.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsni). (2006). *Uradni list RS*, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (Dostopno 2. 4. 2022)
- Sukkyung, Y., Ann, Y., and Sun, A. L. (2017). Job satisfaction among, secondary teachers in Korea: Effects of teachers' sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), pp. 284–297.
- Sun, J., and Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), pp. 418–451.
- Tamir, E. A., and Ganon-Shilon, S. (2021). A “cracking” school culture: leading resource exploitation during implementation of a national reform. *Journal of Educational Administration*, 59(5), pp. 650–665.
- Turan, S., and Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, pp. 155–168.
- Witziers, B., Bosker, R. J., and Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), pp. 398–425.
- Wu, H., and Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100423.
- Yildirim, A. (2018). Views of school administrators regarding the assignment of school principals. *European Journal of Educational Research*, 7(3), pp. 695–705.
- Yavuz, O., and Gulmez, G. (2018). Preparing perform and impact ready school leaders for improving urban school success. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3(1), pp. 88–120.
- Zhu, C., Devos, G., and Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), pp. 557–575.

Avtorici:

Dr. Karmen Mlinar

Asistentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: karmen.mlinar@pef.uni-lj.si
Assistant, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: karmen.mlinar@pef.uni-lj.si

Dr. Mojca Peček

Redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: mojca.pecek@pef.uni-lj.si
Full Professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: mojca.pecek@pef.uni-lj.si