Annmarie Gorenc Zoran, Monja Pust

Komunikacija višješolskih učiteljev v e-izobraževanju

Novo mesto, 2024

Komunikacija višješolskih učiteljev v e-izobraževanju
Annmarie Gorenc Zoran, Monja Pust

Recenzent:
prof. dr. Maja Meško
doc. dr. Tine Bertoncel

Založila: Fakulteta za organizacijske študije v Novem mestu
Copyright © po delih in v celoti avtor in Fakulteta za organizacijske študije v Novem mestu, Novo mesto.

Vse pravice pridržane. Nobenega dela tega gradiva ni dovoljeno kopirati ali reproducirati v kakršnikoli obliki, vključujoč (ne, da bi bilo omejeno na) fotokopiranje, skeniranje, snemanje, prepisovanje brez pisnega dovoljenja avtorja ali druge fizične ali pravne osebe, na katero bi avtor prenesel materialne avtorske pravice.

Naklada: 150 izv.
Tisk: Primus digitalni tisk

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

377.36.091.12:005.57

GORENC ZORAN, Annmarie
Komunikacija višješolskih učiteljev v e-izobraževanju / Annmarie Gorenc Zoran, Monja Pust. - Novo mesto : Fakulteta za organizacijske študije, 2024

ISBN 978-961-7233-04-9
COBISS.SI-ID 213970179

Kazalo vsebine

1 UVOD 9

1.1 Raziskovalno vprašanje oz. problem 13

1.2 Namen in cilj raziskovanja 16

2 UČITELJ IN KOMUNIKACIJA 18

2.1 Lik učitelja 18
2.1.1 Identiteta učitelja 18
2.1.2 Učiteljeve vloge 23
2.1.3 Učiteljev profesionalni razvoj 28

2.2 Učiteljeve kompetence 36
2.2.1 Kompetence in učiteljev profesionalni razvoj 36
2.2.2 Od novih funkcij in vlog do novih kompetenc 39
2.2.3 Od novih pristopov poučevanja do novih kompetenc 45
2.2.4 Vpliv učiteljevega vrednotenja njegovega dela na kompetence 49
2.2.5 Izzivi poučevanja in uporaba novih kompetenc 51

2.3 Komunikacija 58
2.3.1 Kaj je komunikacija 58
2.3.2 Vpliv komunikacije 60
2.3.3 Komunikacija in odnosi 65
2.3.4 Komunikacija kot element ostalih procesov 66

2.4 TQM v e-izobraževanju 70
2.4.1 TQM – metoda za zagotavljanje kakovosti 70
2.4.2 TQM in šola 73
2.4.3 TQM v e-izobraževanju 78

2.5 E-izobraževanje in modeli e-izobraževanja 82
2.5.1 Terminologija e-izobraževanja 82

2.5.2 Modeli e-izobraževanja 87
2.5.3 Gradniki kompetenc, ki jih prinaša e-izobraževanje 91

2.6 Komunikacijske kompetence in modeli komunikacijskih kompetenc 101
2.6.1 Komunikacijske kompetence kot poklicna rast 101
2.6.2 Modeli komunikacijskih kompetenc 105
2.6.3 Gradniki komunikacijskih kompetenc 115

2.7 Komunikacijske kompetence v e-izobraževanju 127
2.7.1 Komunikacijske kompetence e-izobraževanja v pedagoškem procesu 127
2.7.2 Doprinos komunikacijskih kompetenc e-izobraževanja 134
2.7.3 Izzivi komunikacijskih kompetenc e-izobraževanja 139

2.8 Razvoj raziskovalnega vprašanja in teze 151

3 METODA 167

3.1 Zbiranje podatkov in merski instrument 167
3.1.1 Opis metode zbiranja podatkov 167
3.1.2 Časovni potek fokusnih skupin in intervjujev 174
3.1.3 Etični vidik raziskave 175

3.2 Analiza podatkov 177

3.3 Zanesljivost in veljavnost metode, modela, merskega instrumenta in podatkov 180

4 REZULTATI 185

4.1 Predstopnja analize 185

4.2 Rezultati fokusnih skupin 186
4.2.1 Rezultati fokusne skupine 1 (do 10 let delovnih izkušenj) 186
4.2.2 Rezultati fokusne skupine 2 (od 10 do 30 let delovnih izkušenj) 209

4.3 Rezultati intervjujev 259

4.5 Dnevniški zapis 327
4.5.1 Dnevniški zapis moderatorice 327
4.5.2 Dnevniški zapis udeležencev raziskave 340

5 UGOTOVITVE RAZISKAVE 356

5.1 Ugotovitve fokusne skupine 1 in intervjuvancev 356

5.2 Ugotovitve fokusne skupine 2 in intervjuvancev 365

5.3 Ugotovitve fokusne skupine 3 in intervjuvancev 373

5.4 Ugotovitve glede na raziskovalno vprašanje in hipoteze 381
5.4.1 Ugotovitve glede na tezo 1 381
5.4.2 Ugotovitve glede na tezo 2 385
5.4.3 Ugotovitve glede na tezo 3 386
5.4.4 Ugotovitve glede na tezo 4 388
5.4.5 Ugotovitve glede na tezo 5 390
5.4.6 Ugotovitve glede na tezo 6 392
5.4.7 Ugotovitve glede na tezo 7 394
5.4.8 Ugotovitve glede na raziskovalno vprašanje 396

5.5 Predstavitev izvirnega modela 397

6 ZAKLJUČEK 404

6.1 Povzetek teoretičnega dela 404

6.2 Povzetek empiričnega dela 408

6.3 Prispevek znanosti 412

6.4 Nadaljnje raziskovanje 415

REFERENCE 418

STVARNO IN IMENSKO KAZALO 443

PRILOGE **451**

SLIKE

Slika 1. Komunikacija 59
Slika 2. Sporočevalna veriga 60
Slika 3. Komunikacija in TQM 71
Slika 4. Kirkpraktik-EFQM samoocenjevalni model 78
Slika 5: Razmerje med pojmi, povezanimi z e-izobraževanjem 85
Slika 6. Cheekov model socialnega in kognitivnega učinka 113
Slika 7. Trikotnik kompetenc vodstvenega komuniciranja 125
Slika 8. Veljavnost raziskave 183
Slika 9. Najpogosteje izrečene besede v fokusnih skupinah 185
Slika 10. Najpogosteje izrečene besede pri intervjujih 186
Slika 11: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju FS1 208
Slika 12: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju FS2 233
Slika 13: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju FS3 259
Slika 14: Gradniki komu. kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS1 275
Slika 15: Gradniki komu. kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS2 291
Slika 16: Gradniki komu. kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS3 306
Slika 17. Gradniki komu. kompetenc v e-izobraževanju po mnenju FS1 312
Slika 18. Gradniki komu. kompetenc v e-izobraževanju po mnenju FS2 315
Slika 19. Gradniki komunika. kompetenc v e-izobraževanju po mnenju FS3 318
Slika 20: Prekrivnost gradnikov pri vseh udeleženih FS in intervjujev 327
Slika 21: Gradniki modela komu. kompetenc VSŠ učiteljev v e-izobraževanju 400
Slika 22: Koncept. model gradnikov komu. kompetenc učiteljev v e-izob. 403

TABELE

Tabela 1. Oblikovane teze 153
Tabela 2. Strnjeni podatki članov FS1 in intervjuvancev, članov FS1 309
Tabela 3. Strnjeni podatki članov FS2 in intervjuvancev, članov FS2 313
Tabela 4. Strnjeni podatki članov FS3 in intervjuvancev, članov FS3 316
Tabela 5. Strnjeni podatki članov vseh FS in intervjuvancev, ki so bili člani vseh FS 319
Tabela 6. Razlike gradnikov med fokusnimi skupinami in intervjuji 325

Recenzija prof. dr. Maje Meško

V znanstveni monografiji avtorici predstavita eno izmed prvih poglobljenih raziskav o komunikacijskih kompetencah višješolskih učiteljev v e-izobraževanju. Gre za izčrpen pregled komunikacijskih kompetenc med višješolskimi učitelji v kontekstu e-izobraževanja, osnovana pa je na podlagi pandemičnih izzivov, ki so močno spremenili značilnosti komunikacije v izobraževanju. Avtorici izpostavljata, da je pandemija delovala kot katalizator za prepoznavanje potrebe po nadgradnji komunikacijskih kompetenc učiteljev ter da so nove kompetence dvignile kakovost tako e-izobraževanja kot tudi izobraževanja na splošno.

Ena izmed ključnih točk znanstvene monografije je empirična raziskava, ki je privedla do identifikacije gradnikov modela komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. S kombinacijo metod, kot so fokusne skupine, intervjuji in dnevniški zapisi, sta avtorici pridobili raznolike in poglobljene podatke. Poudarek na uporabi kvalitativnih metod raziskovanja prinaša dragocene vpoglede v kompleksnost komunikacijskih izzivov in strategij, ki jih učitelji uporabljajo pri e-izobraževanju.

Monografija ne le da identificira ključne gradnike komunikacijskih kompetenc, temveč tudi poudarja njihovo praktično uporabnost v vsakem učnem procesu. Še posebej pomembno je prepoznavanje komunikacijskih izzivov in dobrobiti, ki jih prinaša uporaba teh kompetenc. Avtorici sta podali tudi potencialne rešitve in predstavili izzive, kot so kontinuirano izobraževanje in razvoj znanja ter sposobnost sprejemanja sprememb.

Vključevanje spoznanj o komunikacijskih kompetencah učiteljev v e-izobraževanju ima dolgoročne učinke na kakovost izobraževalnega procesa in na širšo družbo. Pozitiven odnos in uspešna komunikacija med učitelji in študenti lahko spodbujata ne le uspešnost v šolskem prostoru, temveč tudi pozitiven odnos do učenja in komunikacije v družbi kot celoti.

V monografiji je izpostavljeno, da izobraževalne ustanove posredno vplivajo na gospodarstvo s kakovostno izobrazbo študentov, ki bodo v prihodnosti postali del delovne sile. S tem ko se izobražuje bodoče zaposlene, se prispeva k dvigu splošne zavesti o pomenu komunikacije, kar pa ima daljnosežne posledice tudi na kulturo sporazumevanja v vseh družbenih sferah. Slednje predstavlja pomemben prepoznan vidik na družbo.

Vrednost monografije sega tudi v njeno konceptualno širitev, saj dopolnjuje obstoječe modele e-izobraževanja z vključevanjem komunikacijskih kompetenc. To lahko služi kot dragocen vodnik za razvoj pedagoških pristopov, ki upoštevajo kompleksnost komunikacije v digitalnem okolju.

Sklepni del monografije ponuja kompleksen model gradnikov komunikacijskih kompetenc, ki jih višješolski učitelji potrebujejo pri e-izobraževanju. Z njihovo razdelitvijo na dobrobiti in izzive ter s poudarkom na njihovi vlogi pri interakciji s študenti avtorici ponujata praktičen okvir za nadaljnji razvoj komunikacijskih strategij v e-izobraževanju.

Skupaj z izpostavljanjem ključnih izzivov in priložnosti, ki jih prinaša e-izobraževanje, monografija predstavlja dragocen prispevek k razumevanju in izboljšanju kakovosti pedagoškega procesa v sodobnem visokošolskem okolju.

Recenzija doc. dr. Tineta Bertoncla

Znanstvena monografija obravnava kompleksen in nadvse pomemben vidik sodobnega izobraževanja - komunikacijske kompetence v kontekstu e-izobraževanja na višješolski ravni. V času, ko se izobraževalne institucije soočajo s hitrimi spremembami in prilagajanji zaradi različnih dejavnikov, kot so pandemija, tehnološki napredek in spremembe v učnih okoljih, je razumevanje komunikacijskih procesov ter razvoj komunikacijskih kompetenc ključnega pomena za uspešno izobraževanje in učenje. V tem kontekstu je monografija podaja pomembne ugotovitve s prepoznanimi komunikacijskimi kompetencami, ki predstavljajo dobrobit, in tistimi, ki predstavljajo izzive.

Monografija se osredotoča na prepoznavanje, razumevanje in nadgradnjo komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. Avtorici ugotavljata, da je pandemija prisilila šolske ustanove in učitelje k hitri prilagoditvi na digitalno okolje, kar je prineslo številne izzive, vendar tudi priložnosti za nove in inovativne pristope poučevanja. Zato je temeljni cilj monografije raziskati, kako so se komunikacijske kompetence razvile in spreminjale v e-izobraževanju ter kako lahko ta spoznanja koristijo izobraževalnemu procesu na splošno.

Empirični del monografije je izjemno pomemben, saj je bil zbran s pomočjo fokusnih skupin, intervjujev in dnevniških zapisov, kar omogoča celovit vpogled v izkušnje udeležencev e-izobraževanja. Na podlagi teh podatkov sta avtorici identificirali gradnike komunikacijskih kompetenc ter jih združili v kompleksen model, ki predstavlja osnovo za razumevanje komunikacijskih procesov med učitelji in študenti v digitalnem okolju.

Znanstvena monografija ponuja tudi drugačen pogled raziskave, ki predstavlja inovativni pristop h kvalitativni raziskavi v e-izobraževanju. Zbiranje podatkov s pomočjo fokusnih skupin, intervjujev in dnevniških

zapisov omogoča boljšo analizo in razumevanje kompleksnosti komunikacijskih procesov v digitalnem okolju. Podatki niso samo zbrani kot unija, temveč odstirajo tudi njihov presek, ki ponazarja pogostnost in s tem relevantnost dobljenih rezultatov.

Avtorici poudarjata, da so komunikacijske kompetence ključnega pomena za uspešno e-izobraževanje. Monografija identificira gradnike komunikacijskih kompetenc ter na podlagi preseka ugotovljenih podatkov tako ponuja konceptualni model, ki omogoča vpogled v različne vidike komunikacije med učitelji in študenti v e-izobraževanju in je zaradi svoje posplošenosti možen, da se ga prenaša v različno izobraževalno okolje.

Pomen monografije sega tudi onstran e-izobraževanja. Avtorici poudarjata, da so komunikacijske kompetence ključne za uspešno izobraževanje na splošno ne glede na to, ali to poteka v fizičnem ali e-okolju. Zato je monografija pomemben prispevek k razumevanju komunikacijskih procesov v izobraževanju in razvoju komunikacijskih kompetenc pri učiteljih in študentih.

Na podlagi identificiranih gradnikov komunikacijskih kompetenc je mogoče razviti strategije za izboljšanje komunikacijskih procesov v e-izobraževanju ter povečati učinkovitost izobraževalnega procesa. Monografija izpostavlja tudi možnost nadaljnjih raziskav, ki so ključnega pomena za nadaljnji razvoj področja komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, pri čemer izpostavlja, da je pomembno preučiti vpliv komunikacijskih kompetenc na uspešnost študentov v e-izobraževanju ter razviti strategije za izboljšanje komunikacijskih procesov v e-izobraževanju.

Monografija predstavlja pomemben prispevek k razumevanju in nadgradnji komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. Avtorici podajata celovit vpogled v kompleksnost komunikacijskih procesov v digitalnem okolju ter identificirata gradnike komunikacijskih kompetenc, ki so ključni za uspešno

e-izobraževanje. Pomembna je tudi praktična implikacija monografije in podane potrebe po nadaljnjih raziskavah na tem področju.

1 UVOD

1.1 Raziskovalno vprašanje oz. problem

Zaradi zdravstvenih razmer, ki so se pojavile s pojavom virusa COVID-19 z začetkom leta 2020, se je celoten šolski prostor z namenom zagotavljanja in ohranjanja zdravja in človeških življenj v svetu in v Sloveniji znašel v situaciji poučevanja s pomočjo IKT. Večina slovenskega prostora se je s poučevanjem s pomočjo IKT srečala prvič. Časa za priprave ali usvajanje kompetenc glede uporabe IKT ni bilo. Prav tako ne z usvajanjem komunikacijskih kompetenc, ki so pri e-izobraževanju drugačne kot pri neposrednem poučevanju. Zdravstvena kriza je za nekaj časa postala tudi kriza v šolskem prostoru. Z željo po zagotavljanju kakovosti poučevanja tudi v primeru, ko je zaradi zdravstvene krize izobraževanje izvajano s pomočjo IKT, je potrebno za zagotovitev kakovosti prepoznati gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

Znanstveniki napovedujejo, da se v prihodnosti lahko ponovno pojavijo različne epidemije (Ingram, 2021, str. 1). Da bomo, če do njih pride, civilizacijsko bolje pripravljeni, je potreba po ugotavljanju prednosti in izzivov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju še toliko pomembnejša. Za civilizacijo je potrebno ohranjanje zdravja postaviti na prvo mesto. To pa vsekakor ne pomeni, da so ostala področja zapostavljena. Da temu ne bo tako, se moramo začeti pripravljati že danes. Organizacija življenja se je namreč zelo spremenila (Amis & Janz, 2020, str. 272). Vse spremembe pa niso bile le na slabše. Prepoznati je potrebno tiste, ki so svetu prinesle tudi dobrobit. Šolstvo je tudi eden takšnih sistemov, ki ob prenašanju znanja na mlajše rodove mora skrbeti za uvajanje novosti, prepoznavanje prednosti in izzivov, da se jim lažje izognemo.

Ker je bila komunikacija zaradi poučevanja s pomočjo IKT drugačna od neposredne, ki smo jo bili vsi vajeni, predstavlja pa zaradi socialne oddaljenosti, s katero smo zagotavljali stabilnejši zdravstveni sistem in

varovali zdravje ljudi, enega najpomembnejših vidikov za učinkovito prenašanje znanja.

Na terciarnem nivoju v slovenskem prostoru imajo prav posebno mesto višje strokovne šole, ki študentom omogočajo pridobitev šeste stopnje izobrazbe. Programi višjih strokovnih šol so izredno praktično naravnani, kar pomeni, da prenos znanja poteka ob velikem poudarku komunikacijskih kompetenc pri samem usvajanju praktičnih znanj. Epidemija, ki je komunikacijo zaradi izvedbe e-izobraževanja spremenila, je močno posegla v sam pedagoški proces. Tako učitelji kot študentje so se srečevali s številnimi izzivi, na katere nihče ni bil pripravljen. Učitelji so tako iskali drugačne načine, pristope za podajanje svojega znanja, pri tem pa razvijali drugačne komunikacijske veščine. Ene od teh so prinesle več uspeha, druge manj. Na drugi strani so morali tudi študentje komunikaciji posvečati več pozornosti. Tudi sami so se naučili drugačnih komunikacijskih veščin. Večina študentov še vedno išče preproste osnovne stvari: pričakujejo, da bodo njihovi učitelji vzorniki poklica, vodniki in strokovnjaki pri učenju (Tapani & Salonen, 2019, str. 255), zato je pomembno, da pri učiteljih ugotovimo gradnike komunikacijskih veščin v e-izobraževanju na višjih strokovnih šolah z namenom prepoznavanja dobrobiti in izzivov. Le-te se namreč prenašajo tudi v sam pedagoški proces in k uporabi vabijo tudi študente.

Na višjih strokovnih šolah je zaradi praktične naravnanosti študija potrebno komunikaciji nameniti dodatno pozornost. Z namenom ugotoviti prednosti in slabosti, ki jih je možno integrirati v sam pedagoški proces na celotnem terciarnem nivoju, lahko tudi na ostalih nivojih, gre tako smiselno iskati ravno na višjih strokovnih šolah.

S prepoznavanjem dobrobiti in izzivov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju želimo doprinesti h kakovostnemu pedagoškemu procesu in tako dvigniti komunikacijo in posledično kakovost izobraževalnega procesa ne le v e-izobraževanju, ampak tudi pri neposrednem pedagoškem procesu.

Ne glede na akreditiran način izvajanja svojih programov so se višje strokovne šole nemudoma morale znajti in študentom omogočiti drugačne oblike dela in izobraževanja. Časa za uvedbo in pripravo na e-izobraževanje ni bilo. Suma in Kirschner (2020, str. 1) ob pojavu COVID-19 poudarjata, da se ne sme zanemariti dveh pomembnih stvari ob obvladovanju tehnike, s katero podajamo znanje, in to sta vsebina povedanega in načela poučevanja, s katerimi je mogoče učinkovito posredovati vsebino.

Na višjih strokovnih šolah v Sloveniji so se učitelji znašli v novi situaciji, srečevali so se s komunikacijo, ki ni bila več neposredna. Študija Survinski (2016, str. 196) izpostavlja boljše vzpostavljanje odnosov pri neposredni komunikaciji od komunikacije preko IKT-podpore. Uporaba komunikacijskih kompetenc je bila postavljena v drugačno okolje in komunikacijske kompetence so dobile drugačno funkcijo. Situacija nas je tako pripeljala do raziskovalnega vprašanja: Kateri gradniki komunikacijskih kompetenc učiteljev so prepoznani kot doprinos e izobraževanja in kateri predstavljajo izziv na višjih strokovnih šolah?

V raziskavi Robbie (2020, str. 2) kot izzive izpostavi štiri teme: pomen oblikovati vsebino ciljni skupini, jasna in učinkovita komunikacija, prisotnost in dostopnost med poučevanjem ter približati spletno okolje človeštvu. Študija Weitla (2020, str. 71) omenja doprinos e izobraževanja z uporabo novih tehnik in metod poučevanja, pri čemer se štiri neposredno nanašajo na komunikacijske kompetence: vsebinsko podajanje povratnih informacij, vključevanje študentov z uporabo imen, uporaba pozitivnega tona in spodbuda k odzivnosti.

Identifikacija potreb omogoča ustrezno odzivanje družbe, ugotavlja Javrh (2011, str. 7). Vsak učitelj kot prenašalec znanja mladim rodovom se v okviru svoje profesionalne identitete srečuje tako z identifikacijo sedanjih in tudi prihodnjih potreb. Fullan in Hargreaves (2012, str. 31) pa poleg individualnosti za učni proces poudarjata kot pomembnejšo socialno komponento – ob tem lahko pride do kolektivne transformacije javnega

izobraževanja. Poleg imperativa po poklicu pa Sallis (2014, str. 3) za zagotavljanje TQM v izobraževanju omenja še moralni imperativ, imperativ po konkurenčnosti in imperativ po odgovornosti. Zaradi slednjega študija prepoznava gradnike komunikacijskih kompetenc e-izobraževanja na višjih strokovnih šolah z željo po še kakovostnejši komunikaciji v samem izobraževanju, ki le-tega dviguje na višji nivo in s tem doprinaša k dvigu znanja v družbi.

1.2 Namen in cilj raziskovanja

Namen znanstvene raziskave je osvetliti in prepoznati gradnike komunikacijskih kompetenc učiteljev pri e-izobraževanju na višjih strokovnih šolah. O stalno razvijajoči se skupini mladih in nenehnemu prilagajanju učnega procesa opozarjata tudi Mazer in Hess (v Goldman, Martin, 2016, str. 356), ki sta izpostavila pomen komunikacije z njimi in oblike, načine podajanja znanja za dosego začrtanih ciljev študijskega procesa. Učni proces zaradi nepoznavanja gradnikov komunikacijskih kompetenc ni tako kakovosten, kot bi lahko bil, če bi se pomanjkljivosti zavedali in uvedli dodatna izobraževanja s tistih področij, ki bi krepile komunikacijsko kompetentnost na strani prenašalcev znanja in posledično tudi pozitivno vplivale na sam izobraževalni proces in uporabnike, ki pridobivajo posamezne spretnosti ne le na področju strokovnega znanja, ampak tudi obvladovanja komunikacije.

Raziskano področje bi ponudilo konkretne odgovore, kateri gradniki komunikacijskih kompetenc so se prepoznali v času e-izobraževanja kot izboljšava pedagoškega procesa in kateri so tisti, ki predstavljajo izziv. Kar predstavlja izziv, pa je v prihodnosti možno rešiti, če se izzivov v prvi vrsti zavedamo, se o njih poučimo in jih posledično tudi želimo rešiti. Gradnike komunikacijskih kompetenc, ki predstavljajo doprinos v samem e-izobraževalnem procesu, velja tako implementirati v sam učni proces.

Prav tako je raziskava razširjena konceptualno v smislu e-izobraževanja in namena dopolnitve modelov e-izobraževanja s komunikacijskimi kompetencami.

Cilj znanstvene raziskave je:

- prepoznati gradnike komunikacijskih kompetenc učiteljev na višjih strokovnih šolah v e-izobraževanju, da se lahko njihov doprinos nadalje implementira v sam pedagoški proces;
- prepoznati gradnike komunikacijskih kompetenc učiteljev na višjih strokovnih šolah, ki predstavljajo izziv, se z njimi seznaniti in podučiti z namenom, da se lahko nadalje poišče rešitev za njihovo odpravo ali omilitev neželenih učinkov;
- s prepoznavanjem doprinosa in izzivov komunikacijskih kompetenc v nadalje dvigniti kakovost komunikacije v samem pedagoškem procesu in posledično kakovost izobraževalnega procesa in znanja v družbi;
- konceptualno razširiti model e-izobraževanja s komunikacijskimi kompetencami.

2 UČITELJ IN KOMUNIKACIJA

2.1 Lik učitelja

2.1.1 Identiteta učitelja

V sodobni družbi obstaja širok spekter različnih stališč o pojmovanju identitete, ki imajo skupno prepričanje, da je identiteta v svojem bistvu dinamična, večplastna in nenehno spreminjajoča se. Identiteta se oblikuje v kompleksnem odnosu med zunanjim okoljem in notranjim svetom posameznika v vsakdanjih situacijah sodobnosti. Izraža, kdo posameznik je, njegove predstave o lastni identiteti ter njegove želje po tem, kakšen posameznik si želi postati. Skupinska identiteta učitelja ima pomemben vpliv na dojemanje osebne identitete ter s tem na zadovoljstvo s poklicem in delom. Identiteta ni statična in nespremenljiva, temveč je podvržena vplivom okolja, prav tako pa jo oblikujejo tudi spremembe v posameznikovih vrednotah in odnosih do vrednot drugih. Spremembe na teh področjih vplivajo na posameznikov pogled tako na samega sebe kot tudi na druge.

Danes se soočamo s pojavom globalizirane družbe, kakor to opisuje Javrh (2011), medtem ko se na drugi strani pojavlja močan individualizem. V družbi, kjer ima znanje ključno vlogo, je pomembno prepoznavanje trenutnih in prihodnjih potreb po usposobljenosti ne le udeležencev izobraževanja, temveč tudi učiteljev. Prepoznavanje teh potreb omogoča prilagajanje družbenim zahtevam (str. 9). Prepoznavanje potreb učitelja je tesno povezano z razumevanjem njegovega poslanstva in identitete.

Misel, kot jo razume Hamman et al. (2010), usmerjena v prihodnost, zagotavlja informacije, pomembne za identiteto in hkrati motivacijo za sledenje lastnim ciljem (str. 1349). Razprava identiteto učitelja v želji poiskati skupne elemente pri njenem razumevanju opredeljuje s štirimi postavkami:

- Najprej z odnosom skozi proces in odnosom skozi čas, torej kako učitelj dojema sebe kot tvorca pomena in identiteto kot nekaj, kar je ustvarjeno.
- Drugo postavko predstavlja način razumevanja, kako so interakcije, ki nastanejo v nekem kontekstu, povezane s čustvi; to pomeni, da identiteta vključuje osebo v samem kontekstu, da je identiteta relacijska in čustvena.
- Tretjo postavko predstavlja razumevanje identitete v pripovednem diskurzu; razkrivanje učiteljevega jaza preko pripovedovanja zgodb podaja vzročne povezave in poudarke.
- Četrto postavko predstavlja dejstvo, da k oblikovanju identitete prispeva tudi refleksija (str. 1357).

Samopodoba posameznika pa ne vključuje le informacij o prihodnosti, ampak tudi način za oceno trenutnega stanja, kar vodi k spodbudi za trenutna dejanja (str. 1358).

Da je posameznik učitelj, pomeni po mnenju Javrha (2011), da si izoblikuje poklicno podobo, da si ustvari torej lik učitelja, ki v praksi deluje kot vodilo in predstavlja imperativ delovanja.

Učitelj ima tako izjemno pomemben vpliv na identiteto posameznika, hkrati pa se skozi ta proces vedno oblikuje tudi lastna identiteta (str. 39). Obstaja mnogo zunanjih dejavnikov, ki močno vplivajo na oblikovanje identitete posameznika, in v sodobnem času je opaziti, da vse več učiteljev dojema svoj poklic kot nekaj, v kar se lahko vplete vsakdo in na katerega lahko vsakdo vpliva. Moč zunanjih regulativnih organov, kot je na primer ministrstvo, je pri tem izjemno velika. Omejitve, ki jih doživlja učitelj pri izražanju lastne identitete v svojem poklicu, imajo pomemben vpliv na oblikovanje njegovih osebnih vrednot, na njegovo dojemanje samega sebe in sveta ter na njegovo dojemanje lastnega poslanstva.

Biesta (2012) v svojem raziskovanju ugotavlja, da je v procesu izobraževanja nujno obravnavati ne le vsebino in odnose, temveč predvsem namen izobraževanja. Pri tem učitelji prepoznavajo, kaj je v izobraževalnem procesu zaželeno. Raziskava poudarja, da zmožnost takšnih presoj učitelja ne bi smeli razumeti zgolj kot pristojnost ali nekaj, kar bi se lahko ali bi morali nadomestiti s znanstvenimi dokazi, temveč bi jo morali obravnavati kot lastnost posameznika. Zato se ključno vprašanje za izobraževanje učiteljev ne glasi, kako postati kompetenten ali usposobljen za uporabo znanstvenih dokazov, temveč kako postati vzgojno moder. Avtor ob tem opredeljuje tri ključne parametre za prihodnje izobraževanje učiteljev: poudarek na oblikovanju celotne osebe k vzgojni modrosti; osredotočenost na celostni pristop, kjer je izobraževalna presoja ključni element že od samega začetka; in poudarjanje učenja iz virtuoznosti drugih učiteljev (str. 8).

Canrinus et al. (2011) navajajo, da poleg zadovoljstva z delovnim mestom kazalniki identitete učitelja vključujejo tudi učinkovitost, poklicno zavezanost ter stopnjo motivacije (str. 593). Profesionalna identiteta učitelja je predvsem povezana z njihovim lastnim dojemanjem in interpretacijo samega sebe v kontekstu, v katerem delujejo. Kot je navedeno v raziskavi (str. 594), se ta interakcija odraža v učiteljevem zadovoljstvu pri delu, poklicni predanosti, samoučinkovitosti ter spremembah v stopnji motivacije. Gre za koncepte, ki prikazujejo, kako učitelji dojemajo sebe kot strokovnjake v svojem delu. Ti koncepti igrajo ključno vlogo v delovnem okolju in življenju učiteljev, hkrati pa predstavljajo interakcijo med učiteljem in specifičnim kontekstom, v katerem delujejo. Raziskava tudi opozarja, da profesionalne identitete ni mogoče enoznačno opredeliti za vse učitelje na enak način (str. 596), kar je podprto z obstojem različnih profilov poklicne identitete.

Empirična raziskava je ugotovila tri različne profile poklicne identitete glede na kazalce občutka učiteljev za njihovo poklicno identiteto:

- nezadovoljen in demotiviran identitetni profil (učitelji so kazalnike ocenili negativno);
- motiviran in čustveno zavzet identitetni profil (učitelji so kazalnike ocenili pozitivno);
- kompetenca, ki dvomi o identitetnem profilu (učitelji so kazalnike ocenili z raznolikim vrednotenjem točk), (str. 604).

Študija prav tako ugotavlja, da se učitelji, ko se osredotočijo na neposredno delovno okolje, jasno ločijo od svoje poklicne identitete. Poleg tega pa, kljub razlikam v občutku za poklicno identiteto, ne obstajajo razlike v stopnji samostojnosti in možnostih poklicnega razvoja med njimi. Možnost avtonomije in napredovanja v poklicu tako učitelje povezuje v skupino strokovnjakov. Ugotovljeno je, da se učitelji z različnimi profili poklicne identitete po izkušnjah ne razlikujejo. Razlike med tremi profili so najbolj izrazite v spremembi stopnje motivacije pri učiteljih. Ta razlika lahko izhaja tudi iz različnega dojemanja ostalih kazalnikov (str. 604–605). Prav tako raziskava Pust in Zoran (2022) ugotavlja, da so učitelji na začetku svoje profesionalne poti neizkušeni, medtem ko s pridobivanjem izkušenj prehajajo od suverenosti k kompetentnosti, kar pomembno vpliva na njihovo dojemanje učiteljskega poklica in poklicno identiteto (str. 45).

Kakšen vpliv imajo učitelji na okolje, je odvisno od tega, kako dojemajo svojo identiteto in kako jo manifestirajo v okolju, kjer delujejo. Naveličanost in nenavdušenje nakazujeta, da v prvi vrsti učitelj ne spoštuje sebe. Od tega se mladi naučijo, kaj v življenju torej ne smejo postati. Ne smejo postati učitelji. Vsi tisti učitelji, ki pri svojem delu uživajo, pa jih mladi dojemajo kot ljudi, ki v življenju vedo, kaj hočejo, in imajo zgrajeno identiteto oz. se osebna identiteta sklada s profesionalno/skupinsko. Identiteta učitelja po eni strani izoblikuje trdnost, klenost značaja in vendarle omogoča pripravljenost na dialog in uvajanje sprememb.

Razmere v družbi se spreminjajo (Javrh, 2011), prav tako se posledično spreminjajo tudi zahteve v profesionalnih spretnostih, še posebej tistih, ki so tesneje povezane z družbenimi razmerami (str. 10). Med slednje sodi tudi šolstvo. Omenjeno je tudi globalno izobraževanje, ki spodbuja globalno učenje. Gre za vitalno povezanost z gibanjem za vzdržni razvoj, ki kaže tudi nove razvojne težnje v razvoju učiteljeve poklicne poti, ki se iz okvira izoliranosti in individualnosti premika v smer kolektivne odgovornosti (str. 13). Javrh omenja tudi Smernice za globalno izobraževanje (2009), katerih utemeljitelji pojma globalnega izobraževanja le-tega razumejo kot »pedagoško zasnovo« za vizijo, kako ljudem približati znanje, razumevanje osebne in kolektivne odgovornosti v družbi (str. 17). Gre za razvoj spretnosti in vrednot, ki imajo pozitiven pristop do globalnih izzivov, k čemur sodi oblikovanje kompetenc, kot so sposobnost komunikacije, sodelovanja, prilagodljivost ter delovanje v skupini (str. 14). Globalno izobraževanje tako poleg kritičnega mišljenja pomeni visoko kakovost izobraževalnega sistema in posledično odličnost učiteljev.

Glede na spremembe v družbi se spreminjajo tudi kompetence, ki jih morajo imeti poklicni učitelji, opažata Tapani in Salonen (2019). Te kompetence postajajo vse bolj raznolike, kar lahko vpliva na učiteljevo identiteto. Vloga učitelja in obseg njegovih spretnosti se iz tradicionalne podobe učitelja v učilnici preoblikuje v izraze, kot so trener, mentor, moderator. Izraz učitelj nosi konotacijo tradicionalnih pristopov in metod, zato je razdrobljeno delo poklicnih učiteljev povezano s potrebo po vsakodnevni izmenjavi strokovnega znanja. Zaradi obsega nalog je pogosto potrebno delo v parih ali skupinah, kjer skupno strokovno znanje omogoča vsakemu posamezniku, da izkoristi svoje prednosti. Ta način dela spodbuja dobro počutje, ustvarja skupnost in bogati socialni kapital v delovnem okolju (str. 255).

Poklicni kapital je sestavljen iz treh komponent: človeške, družbene in odločitvene (Fullan & Hargreaves, 2012). Pri tem se človeški kapital, ki

predstavlja lastnosti posameznika, dopolnjuje s socialnim. Avtorja poudarjata spoštovanje do učiteljev kot posameznikov in kot strokovnjakov v izobraževanju, ne le na podlagi merljivih rezultatov, ampak tudi na podlagi njihove individualnosti in družbene vloge v učnem procesu (str. 31). Izpostavljata tudi, da nekaj izjemnih učiteljev ne more bistveno izboljšati celotnega tima. Zavedanje te dinamike lahko vodi k kolektivni transformaciji javnega izobraževanja, ki ga soustvarjajo vsi učitelji in vodje v posameznih šolah. Pomembno je stremeti k temu, da ima večina učiteljev moč poklicnega kapitala, saj to pomeni, da postanejo pametni, nadarjeni, kolegialni, preudarni in modri. Njihov moralni namen se odraža v nepretrganih in strokovnih prizadevanjih za služenje študentom ter nenehnem učenju, kako stvari izboljšati (str. 35).

2.1.2 Učiteljeve vloge

Učitelj od samega začetka svoje profesionalne poti opravlja različne vloge (Javrh, 2011). Delovna vloga postane izjemno pomembna za mladega učitelja, ko začne svojo kariero, vendar se njen pomen sčasoma, ko karierna pot napreduje, postopoma zmanjšuje (str. 32). Prekrivanje intenzivnih nalog in potreb, ki izhajajo iz različnih vlog, v katere učitelj istočasno vstopa, predstavlja velik izziv. Spreminjanje vlog je dinamičen proces, lahko je seveda pozitiven, a če je posameznik nanj pripravljen (str. 34).

O raznolikih vlogah učitelja razpravljata tudi Fullan in Hargreaves (2012), ki ponujata naslednje predloge in akcijske smernice za učitelje, šolske voditelje ter vlade, in sicer s ciljem spodbujanja učiteljev k dolgoročnemu vztrajanju v poklicu ter preprečevanja predčasnega odhoda, ki bi lahko negativno vplival na dojemanje, razumevanje vloge in podobo učitelja:

- Socialni kapital je pomembnejši od individualnega človeškega kapitala, ker hitreje učinkuje na ustvarjanje človeškega kapitala tako pri učiteljih kot pri mladih. S socialnim kapitalom imajo voditelji možnosti okrepiti šolske skupnosti in zgraditi večje zaupanje v poklicno sodelovanje.

- Skrbeti je potrebno za premik celotnega poklica naprej in ne usmerjati pozornost na izjemno dobre ali izjemno slabe učitelje.
- Srednja kariera učitelja, ki predstavlja poučevanje od osem let dalje, je najbolj spregledana. Uporabiti je potrebno pospeševalnike plačil, spodbude za poklicno učenje in več poklicnih poti.
- Socialni kapital naj podpira dobro kolegialnost, kar je zahtevno. Nosilci spremembe naj privabijo ljudi k prestopanju lastnih omejitev za dobro vseh – tako učiteljev kot mladih.
- Sindikati naj ne bodo le nasprotniki slabih reform, ampak spodbujevalci sprememb, ki koristijo vsem deležnikom učnega procesa.
- Vlade naj mladim pokažejo pogum in vero v vlaganje dolgoročnega poklicnega kapitala vseh učiteljev in ne le zmanjšujejo stroške in čas učiteljev za hiter finančni donos (str. 25–36).

Kot Fullan in Hargreaves (2012) tudi Makovec (2020) poudarja potrebo po ozaveščanju o dejavnikih, ki vplivajo na profesionalno identiteto in razvoj učiteljev, pri čemer Makovec posebno pozornost namenja ozaveščanju učiteljev samih, ne pa le vodstvu. Izpostavlja, da se učitelji ne bi smeli bati sprememb v svoji identiteti, ampak bi se morali zavedati teh sprememb ter jih reflektirati z namenom izboljšanja svojega dela in učinkovitosti (str. 148). V svojem razmišljanju poudarja, da mora učitelj prevzeti odgovornost za lastno učenje in osebni razvoj. Nekateri avtorji celo poudarjajo, da je ključnega pomena za učiteljevo učenje sposobnost načrtovanja in skrb za razvoj svoje individualne kariere v okviru organizacije, v kateri deluje (str. 134).

Makovec (2020) tudi opozarja, da vloga učitelja ni statično opredeljena in da nanjo vplivajo različni dejavniki. Prav tako vlogo učitelja opredeljuje kot nekaj, kar se lahko spreminja in se razvija skozi učiteljevo poklicno pot. Za razliko od Javrha (2011), ki dejavnike deli na tri skupine, jih Makovec razvrsti v dve skupini:

- notranje dejavnike (vplivajo na učiteljevo lastno dojemanje njegove vloge);
- zunanje dejavnike (pogled na vlogo učitelja in pričakovanja šolajočih, staršev, sodelavcev, vodstva, javnosti).

Tako notranji kot zunanji dejavniki vplivajo na učiteljevo profesionalno identiteto. Notranje dejavnike, ki nastanejo pri samih učiteljih, razvrstimo v dve kategoriji: učiteljeva lastna prepričanja o pomembnosti neke vloge in učiteljeva pričakovanja o svoji vlogi (str. 135).

Prepričanja o svoji vlogi so pogosto laična in niso strokovno utemeljena. So pa pomembna, ker imajo pogosto močne čustvene in ocenjevalne komponente in delujejo neodvisno od zaznav, povezanih z znanjem. To pa vpliva tudi na način njegovega delovanja v razredu. Na drugi strani so učiteljeva pričakovanja, ki pomembno določajo razumevanje lastne vloge, saj je občutek, kako se učitelji doživljajo pri delu, lahko odvisen tudi od tega, kako se doživljajo kot profesionalce. Na učiteljeva pričakovanja pa vplivajo tudi izkušnje in znanje, saj od tu začnejo učitelji graditi svojo profesionalno predstavo o sebi. Torej so učiteljeva pričakovanja neposredno povezana tudi z njegovo profesionalno identiteto (Makovec, 2020, str. 135).

Čeprav Makovec (2020, str. 135) izpostavlja dve skupini dejavnikov, Javrh (2011) razdeli dejavnike, ki vplivajo na posamezno življenjsko vlogo, v tri skupine. Po mnenju Javrha lahko ti dejavniki segajo v osebno sfero (npr. starost, življenjska faza ali obdobje), situacijsko okolje (npr. odnosi z nadrejenimi, sodelavci, družinske težave) in širši kontekst (npr. nacionalna kultura, ekonomska stabilnost države, kakovost izobraževalnega sistema) (glej stran 35). Med pomembne dejavnike, ki vplivajo na več življenjskih vlog posameznika, spada tudi pojav zdravstvene krize, kot je na primer virus COVID-19. V empiričnem delu raziskave je razkriven vpliv tega dejavnika na profesionalni razvoj višješolskega učitelja, zlasti na njegovo poučevanje, pri

čemer je poseben poudarek na preučevanju komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, ki so bili nenadoma soočeni vsi udeleženci učnega procesa, ne da bi bili nanj predhodno pripravljeni.

Študija (Makovec, 2020) je proučevala vpliv delovne dobe na dojemanje lastne vloge in ugotovila, da imajo učitelji z več delovne dobe v srednjih šolah bistveno višje ocene glede trditev, ki se nanašajo na vzgojno delovanje v razredu, v primerjavi z učitelji s krajšo delovno dobo. Prav tako so ti učitelji dajali več poudarka učinkom vzgoje, doseženih z učno vsebino. Raziskava kaže, da učitelji oblikujejo svojo profesionalno identiteto in vlogo tudi skozi svoje osebnostne lastnosti. Po mnenju avtorja in tudi Coggshalla (2007) osebnostne lastnosti igrajo ključno vlogo v profesionalnem življenju učiteljev (str. 147–148).

Osebnostne lastnosti predstavljajo ključne elemente, ki prispevajo k celovitosti učiteljeve kakovosti. Coggshall (2007) opredeljuje koncept kakovosti učiteljev kot širok izraz, ki zajema različne vidike, zaradi katerih so učitelji uspešni pri svojem delu. Hofmayer (2015) to stališče nadgrajuje, ko poudarja, da učiteljeve spretnosti vplivajo na rezultate študentov. Zamili et al. (2020, str. 8) se strinjajo s Coggshallovo oceno, saj ugotavljajo, da merjenje strokovnih in pedagoških kompetenc ni dovolj za določitev kakovosti učiteljev. Coggshall v svojem konceptu kakovosti učiteljev vključuje učiteljevo učinkovitost, usposobljenost, strokovnost, sposobnost, značaj, uspešnost in dosežke (str. 2). Študija izpostavlja štiri osrednje komponente:

- komunikacijsko načrtovanje

Meriti kakovost in učinkovitost učiteljev je težka naloga, saj obstaja več pogledov na to, kdo je dober in učinkovit. Različna so osebna in poklicna prepričanja, vrednote, različen je pristop do odgovornosti in tudi komunikacijski slogi so zelo raznoliki. V izogib tem vplivom, da ne pride do napačne komunikacije, je koristno imeti narejen načrt. Najprej je potrebno identificirati cilj, npr. jasno opredeliti, kaj je na šoli kakovost učitelja, kako

se jo meri; jasno je potrebno opredeliti elemente za določanje uspešnosti učitelja ... (str. 3). Potrebna je dobra komunikacija, ki vsebuje: (1) vključevanje zainteresiranih strani, (2) izbira komunikacijskih kanalov za dobro vzpostavitev odnosov, (3) izvedba izobraževalnih raziskav o kakovosti učiteljev (str. 4). Dorečen mora biti celovit sistem za zbiranje podatkov, na podlagi česar se lažje določa kakovost učitelja (str. 5).

- pojasnitev ciljev

Da je komunikacija o merjenju kakovosti učiteljev učinkovita, je potrebno najprej dobro razumeti cilj in namen. To pomaga zmanjšati napetosti v komunikaciji. Pri določanju ciljev je potrebno upoštevati tiste, ki so za šolo pomembni (str. 6). Nato jih je dobro uskladiti med ostalimi deležniki v organizaciji. Takšen konsenz olajša komunikacijo o najboljših načinih zbiranja dokazov o kakovosti, kar bo lažje doprineslo k doseganju dogovorjenih ciljev organizacije (str. 7).

- pogoji za kakovost učiteljev

Učinkovitost učiteljev je ena od razsežnosti, ki je zelo pomembna, v okviru kakovosti učiteljev. Kakovosti učiteljev ne moremo natančno opredeliti, lahko pa imenujemo čim več njenih razsežnosti: (1) učiteljeva učinkovitost, (2) učiteljeve kvalifikacije, (3) strokovno znanje učiteljev, (4) kapaciteta učitelja, (5) značaj učitelja, (6) učinek učitelja, (7) učiteljev uspeh (str. 8). O učiteljevi kvalifikaciji govori tudi Hofmayer (2015, str. 4), ki ugotavlja, da leta vpliva na nizke dosežke študentov.

- merilna orodja in viri

Znanost o merjenju kakovosti učiteljev se še razvija, zato v literaturi ne gre iskati jasnih opredelitev. Potrebna je nadaljnja stalna razprava o tem ter učinkovita komunikacija. Zlasti voditelji šol se morajo tega zavedati (str. 9). Merjenje kakovosti učiteljev zahteva celovite podatkovne sisteme, veliko usposabljanja in preverjanja veljavnosti (str. 11). Tudi Zamili et al. (2020) ugotavljajo, da je preveč preprosto reči, da so pedagoške in strokovne kompetence edina merila za določanje kakovosti učiteljev (str. 8).

Coggshall (2007) poudarja, da ne glede na metode, uporabljene za ocenjevanje kakovosti učiteljev, je napredek v kakovosti učiteljev neposredno povezan z načinom njihovega merjenja (str. 11). Po drugi strani pa Zamili et al. (2020) pristopata k izboljšanju kakovosti učiteljev na drugačen način, saj menita, da povečanje učiteljskih kompetenc vključuje minimalne zahteve za ravnatelje in poudarja pomanjkanje osebnih ter družbenih spretnosti (str. 8).

2.1.3 Učiteljev profesionalni razvoj

Al-Mahdi (2019) poudarja, da se vrednost učitelja povečuje z razvojem njegovih spretnosti ter njegovo ključno vlogo pri izboljšanju znanja, kar je mogoče doseči s stalnim profesionalnim napredkom (str. 37).

V kontekstu globalizacije, ki prinaša stalne in hitre spremembe, se spreminja tudi vloga učitelja. Ena izmed ključnih strategij za sledenje tem spremenjenim vlogam je nadaljnje izobraževanje. Pevec (2012, str. 169) poudarja, da je učiteljevo stalno izobraževanje in usposabljanje bistvenega pomena za njihov profesionalni razvoj. Poleg tega ima zavedanje in prepričanje učiteljev o lastni avtonomiji ključno vlogo pri njihovem učenju za poklicni razvoj (Cai, 2019, str. 26).

Z globalizacijo se je pojavila tudi potreba po globalnem izobraževanju. Smernice za globalno izobraževanje (2009) opredeljujejo globalno izobraževanje kot pristop, ki temelji na prepoznavanju medsebojnega vpliva ljudi v vse bolj globaliziranem svetu. Poudarjajo tudi pomembnost učenčevega izražanja, deljenja mnenj ter razpravljanja o družbenih, okoljskih, političnih in gospodarskih vprašanjih ter iskanja skupnih stališč (str. 10).

S Smernicami za globalno izobraževanje se v delu pomena izobraževalnega procesa strinja tudi Gibson (2020), ki pravi, da strateški poklicni razvoj goji moralo šole, s tem pokaže ustreznost, kako pomembno je učenje in kako temeljna sestavina je za učitelje in voditelje. Raziskava podaja tri teme, ki so

se pojavile s poglobljenimi intervjuji učiteljev o njihovem dojemanju njihovega profesionalnega razvoja. Podane so bile naslednje teme:

- lastna perspektiva poklicnega razvoja in njihov vpliv na šolsko kulturo,
- dosežki učencev,
- produktivnost učiteljev.

Vse je doprineslo k izboljšanju akademskega uspeha njihove šole. Povzetek ugotovitev je, da se prepoznava pomembnost prenašanja primerov dobre prakse med učitelji, da se o temah razpravlja in izmenja mnenja. Vpliv, kako se začne in konča poklicni razvoj, je treba poiskati v razumevanju vprašanja Zakaj. Prav tako so podana spoznanja, da je možno prepoznati strast voditeljev šole za opolnomočenje zaposlenih, da so še bolj odgovorni za nadaljnje izpopolnjevanje in usposabljanje (str. 79). Z ustvarjanjem prijaznega šolskega okolja in s skrbjo za akademsko rast se je izboljšal akademski uspeh šole. Največji uspeh je možno doseči, kot je podano v raziskavi, s spodbujanjem najboljših praks poklicnega razvoja za pomoč učiteljem pri vzpostavljanju odnosov s študenti za izboljšanje šolske kulture, dosežkov študentov in produktivnosti učiteljev (str. 87).

Ginsberg (2007), podobno kot Gibson (2020), poudarja pomen učinkovite komunikacije med učitelji in študenti. S trditvijo, da so fakultete z dobro komunikacijsko prakso, še posebej, če je ta jasna in neposredna, bolj naklonjene humanističnemu pristopu do študentov ter jim posvečajo več pozornosti, se strinja tudi z opažanji Ginsberg (str. 3). Učitelji v tej luči ne vidijo svoje vloge le kot izvajanje pouka, ampak kot vzpostavljanje povezave s študenti, izražanje skrbi za njihov učni proces ter spodbujanje njihove aktivne vključenosti. Ključna za to je uporaba komunikacijskih veščin, pri čemer je neposrednost in jasnost ključna. Poleg tega trditev nakazuje, da neposredni in jasni učitelji ne izstopajo le zaradi svoje učinkovitosti, temveč tudi zaradi svoje odsevne in humanistične narave (str. 18).

Hart (2007) pa, čeprav poudarja pomen humanističnega pristopa in jasne komunikacije, obravnava tudi druge izzive, s katerimi se novi učitelji soočajo na začetku svoje kariere. Ti vključujejo občutke negotovosti, strahu, dvomov, nesigurnosti ter premagovanje ekstremnih situacij. Njegova raziskava ponuja umetniške dejavnosti kot strategije za lažje premagovanje teh ovir, med katere sodijo pridobitev poguma, zavedanja, prisotnosti, poštenosti, uravnoteženosti ter odličnosti (str. VI., 218). Igre vlog, kot sta "iz glave v realnost" in "ogledalo", nudijo pomoč novim učiteljem pri soočanju s strahovi, ki jih doživljajo ob vstopu v učilnice. Pri teh dejavnostih se posameznik uči prehajati iz virtualnih projekcij v realnost ter sprejemati trenutno stanje brez predhodnih pričakovanj. S tem postanejo bolj zavestni realnosti in se osredotočijo na to, kar dejansko doživljajo in vidijo v realnem okolju (str. 118). To pa zahteva nenehno prizadevanje in utrjevanje, tudi ko učitelj vstopi v pravo učilnico in svojo vlogo živi in izvaja kot učitelj.

Pevec (2012) in Botham (2017) pa obravnavata pomen nadaljnjega izobraževanja in poklicnega razvoja učiteljev. Pevec (2012) izpostavlja potrebo po ustreznem usposabljanju in vseživljenjskem izobraževanju šolskega kadra, ki je ključno za opravljanje vseh nalog, ki so učiteljem zaupane. Brez stalnega izobraževanja in refleksije se učitelji ne morejo prilagajati stalnim spremembam (str. 169). Botham (2017) pa prav tako poudarja pomembnost nadaljnjega izobraževanja za učitelje, da bi ostali strokovno usposobljeni in se prilagodili hitrim spremembam v izobraževalnem okolju.

Sklepne ugotovitve raziskave (Pevec, 2012) kažejo, da je večina v raziskavo zajetih učiteljev mnenja, da je oblika delavnic nadaljnjega izobraževanja najboljša, o aktivni udeležbi piše in razmišlja tudi Al-Mahdi (2019), ker neposredno povezuje prakso, krepi interakcijo med udeleženci in izvajalci ter motivira tudi izkušene učitelje. Velik vpliv na nadaljnje izobraževanje ima tudi vodstvo, še zlasti če učitelje usmerja v izbor izobraževanj po njihovih željah (str. 179–181).

Raziskava Botham (2017) predstavlja šest medtematskih dejavnikov, ki spodbujajo ali ovirajo sodelovanje univerzitetnih učiteljev z institucijo za poklicni razvoj (str. 176). To so:

- čas (izpostavljeno je predvsem pomanjkanje časa za sodelovanje; pritiski na delovno obremenitev ter nasprotujoče si prednostne naloge),
- institucija (podano je zavedanje, da priznavanje kvalifikacij za poučevanje je del karierne poti na visokošolskih ustanovah; izražena je podpora pri določitvi institucionalnih ciljev),
- kultura (podporna kultura spodbuja posameznike k sodelovanju; kulturni dejavniki so razumljeni kot del poklicne identitete in prakse; to je ustvarilo notranjo motivacijo za vključitev v nove priložnosti; pojav strahu in suma na spremembe, ki prihajajo iz vodstva in so povezane s poklicnim razvojem, lahko zmanjšajo zavzetost visokošolskih učiteljev),
- upravljanje (vpliv vodje kot ocenjevalca uspešnosti bi lahko spodbudilo angažiranost osebja; učitelji so ključnega pomena za uspeh sistema; pomembna je težnja vodstva k dobremu sodelovanju; če so učitelji notranje motivirani, bodo uspešni ob podpori vodstva ali brez podpore),
- posameznik (izpostavljene so posamezne težave pri slogu pisanja in potreba po dokazovanju znanstvenega pristopa),
- mentorstvo (resnična vrednost biti deležen mentorstva zlasti znotraj svojih oddelkov v kombinaciji z akademiki) (str. 182–187).

Notranja motivacija je ključen dejavnik, ki je vplival na sodelovanje visokošolskih učiteljev, medtem ko zunanja motivacija ni igrala tako pomembne vloge (str. 176). Ta notranja motivacija omogoča učiteljem, da lažje sledijo novostim v izobraževalnem procesu, obenem pa skrbijo za svoj lasten profesionalni razvoj ter aktivno oblikujejo svojo profesionalno identiteto in vlogo.

Al-Mahdijev (2019) prispevek prav tako poudarja raznolike pristope k strokovnemu razvoju v izobraževanju. Omenja prehod od tradicionalnih oblik poklicnega razvoja k bolj aktivnim, sodelovalnim metodam. Tradicionalne oblike vključujejo delavnice in predavanja, medtem ko bolj aktivni pristopi zajemajo praktične, odsevne metode, kot so opazovanje, sodelovanje v projektih reform, študijske skupine, mentorstvo in odprta predavanja (str. 44). Akcijske raziskave omogočajo učiteljem, da se vključijo v dejavnosti poklicnega razvoja, pri čemer iščejo rešitve za konkretne izzive, s katerimi se srečujejo v praksi. To jim daje večjo samozavest pri reševanju problemov in jih spodbuja k pisanju o svojih izkušnjah ter ugotovitvah (str. 43).

Smernice za globalno izobraževanje (2009) akcijske prakse opredeljujejo kot ciljno usmerjen proces, ki je praviloma organiziran kot projekt in ima natančno opredeljene rezultate (str. 43). Da se ga lahko izvede, je podano, kaj morajo učitelji narediti in čemu morajo slediti:

- jasno morajo biti oblikovani cilji učenja,
- učencem se nudi pomoč pri izbiri strategij učenja,
- učence se spodbuja k lastni odgovornosti pri učenju,
- oblikovati projekt, ki je učencem v celoti obvladljiv,
- spodbuja se učenčevo neodvisnost,
- učencem omogočiti razglabljanje o dejavnostih, v katere so vključeni (str. 43).

Pomen stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev izpostavljajo Smernice za globalno izobraževanje (2009), Al-Mahdi (2019), Pevec (2012), Botham (2017) ter Sulopuisto (2020). Sulopuisto (2020) se posebej osredotoča na strokovno izpopolnjevanje učiteljev skozi prizmo obratnega mentorstva, kar je podobno pogledu, ki ga delita tudi Madison (2019) in Kutsyuruba (2019), in sicer na področju digitalnih veščin pri poučevanju. Sulopuisto (2020) povratno mentorstvo opisuje kot razvojni odnos, v katerem se tradicionalni vlogi starejšega in mlajšega mentorja obrneta, pri

čemer študentje na terciarnem nivoju prevzamejo vlogo mentorja in učitelja. Njegova raziskava zaključuje z razmišljanjem o povratnem mentorstvu kot potencialni metodi strokovnega izobraževanja učiteljev na področju digitalnih veščin v okviru terciarnega izobraževanja (str. 3).

S tem učitelj sprejema novo vlogo, ko prevzema vlogo učenca in se vodi pri izpopolnjevanju področij, ki so mladim generacijam bližje. Sulopuisto (2020) navaja 10 kategorij, ki predstavljajo koristi pri obratnem mentorstvu, povezane z IKT, in razvojem učitelja: priložnost dobiti povratne informacije, razpoložljivost pomoči, časovna učinkovitost, odnos do študentov, več udobja pri delu z računalniki, samozavest z IKT, vključevanje IKT v poučevanje, kompetence z uporabo IKT, razvoj osebnosti, nove ideje. Bistvene sestavine uspeha obrnjenega mentorstva raziskava prepozna v pripravi, vidikih optimalnega učenja in vidikih mentorskega razmerja (str. 47).

Madison (2019) v svoji raziskavi poleg ugotovitev Sulopuista (2020) poudarja, da je pri obratnem mentorstvu ključno podajanje povratnih informacij. Poudarja, da je strpen odnos do drugače mislečih, ki spodbuja pogovor, izmenjavo mnenj in dogovor, izjemnega pomena (str. 55–56). Raziskava prav tako izpostavlja pomen osebnega povratnega mentorstva ter razmislek o prehodu na hibridni pristop, ki kombinira osebno in spletno podporo učiteljem, s čimer se postavlja vprašanje, koliko časa je potrebno nameniti neposrednemu stiku za uspeh hibridnega načina (str. 57).

Študija Kutsyuruba (2019, str. 2) poudarja pomembnost mentorstva pri zadovoljstvu z opravljanjem učiteljskega poklica. Ugotavlja močno povezavo med mentorskimi izkušnjami in blaginjo učiteljev ter priporoča nadaljnje vključevanje mentorstva kot podpore učiteljem začetnikom, da se omilijo morebitne težave na začetku njihove profesionalne poti (str. 4).

Mikačić (2015, str. 104–105) pravi, da je izdelava osebnega kariernega načrta zelo učinkovita pot za izboljšanje poklicne identitete učiteljev. Tisti, ki so izdelali osebni karierni načrt, so dosegli višjo stopnjo zaznavanja osebne odličnosti v primerjavi s tistimi, ki ga niso izdelali.

Vsi učitelji, ne glede na izkušnje ali delovno dobo, se morajo vključiti v vseživljenjsko učenje, da bodo sledili spremembam in zahtevam v svojem poklicu, poudarja tudi Cai (2019). Njegova raziskava ugotavlja vpliv neformalnega učenja pri izkušenih učiteljih ter opozarja na spremembe neformalnih učnih dejavnosti v dobi interneta in novih tehnologij (str. 26).

Neformalno učenje igra ključno vlogo pri nadaljnjem poklicnem samorazvoju učiteljev, saj večina učiteljev v poznejših obdobjih svoje kariere ni deležna posebnega usposabljanja, razen učiteljev začetnikov. Odgovornost za svoj akademski razvoj prevzemajo sami in samostojno sprejemajo odločitve (Chai, 2019, str. 27). Novo učno okolje, prepleteno z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, igra pomembno vlogo pri njihovem učenju (str. 27).

Študija (Cai, 2019) poudarja, da akademski učitelji pridobivajo nova znanja z branjem strokovne literature na spletu ter sprejemajo odgovornost za svoj akademski razvoj. Prav tako so pozitivno naravnani na spremembe v pedagoškem okolju in uvajajo nove tehnologije v svoj pedagoški proces (str. 37). Poleg tega še vedno cenijo zunanje spodbude s strani sodelavcev ter se udeležujejo izpopolnjevanj in delavnic, ki jih organizira agencija za učitelje (str. 37).

Obvladovanje kompetenc ima pomemben vpliv na udeležence pedagoškega procesa, kar zahteva vseživljenjsko učenje in osebno rast učiteljev, ki želijo predajati znanje bodočim generacijam. Spreminjajoče se družbene potrebe zahtevajo tudi spreminjanje kompetenc učiteljev, ki v digitalni dobi prevzemajo vlogo tutorjev (str. 37).

Greenhalgh in Koehler (2019) predlagata sedem elementov dobrih praks za dosego polnega potenciala portfolia pri delu z mladimi, kot so medsebojne povratne informacije, raznoliki viri, učenje z delom, odprt dostop, zaupni prostori in samostojni tempo. Te prakse pomagajo učiteljem najti ravnotežje med poučevanjem in ocenjevanjem ter spreminjajo vlogo učitelja kot ocenjevalca in dojemanje lastne vloge pri ocenjevanju (str. 256).

Identiteta posameznika se oblikuje v kompleksnem odnosu med zunanjim in notranjim okoljem, odraža pa, kdo posameznik je in kdo si želi postati. Učitelj ima pomemben vpliv na identiteto drugih posameznikov, kar hkrati vpliva tudi na lastno identiteto (Javrh, 2011, str. 39). Podobno Biesta (2012, str. 8) poudarja, da morajo biti učitelji usmerjeni v celovit razvoj posameznika in se učiti iz izkušenj drugih učiteljev, saj so ključni kazalniki identitete zadovoljstvo, poklicna zavezanost in stopnja motivacije (Canrinus, 2011, str. 593).

Spreminjanje družbe vpliva na potrebo po učiteljevem prilagajanju in usvajanju novih kompetenc (Tapani & Salonen, 2019, str. 255) ter izvajanju različnih vlog (Javrh, 2011, str. 34; Fullan & Hargreaves, 2012, str. 25). Nekateri raziskovalci poudarjajo vodstvene vidike, drugi pa vlogo samega učitelja (Makovec, 2020, str. 148). Definicija kakovosti učiteljevega dela je zapletena; Coggshall (2007, str. 11) meni, da je odvisna od perspektive merjenja, medtem ko Zamili et al. (2020, str. 8) poudarjajo minimalne kvalifikacije ravnateljev.

Ker vrednost učitelja narašča s spretnostmi (Al-Mahdija, 2019, str. 37), se velik poudarek namenja izobraževanju, kar podpirajo tudi drugi avtorji (Botham, 2017, str. 176; Gibson, 2020, str. 79; Pevec, 2012, str. 169). Cai (2019, str. 26) poudarja potrebo po vključevanju učiteljev v vseživljenjsko učenje.

2.2 Učiteljeve kompetence

2.2.1 Kompetence in učiteljev profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj učitelja je opredeljen kot vseživljenjski proces, ki je ključen za stalno izboljševanje pedagoškega dela in se zanaša na kakovostna izobraževanja ter usposabljanja. Bela knjiga (2011) izpostavlja tri glavne sklope izobraževanja: začetno izobraževanje, uvajanje v poklic ter nadaljnje izobraževanje, ki vsak prispeva k razvoju in krepitvi številnih kompetenc v različnih fazah učiteljeve kariere (str. 467). Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2020, str. 2) prav tako poudarjajo pomen oblikovanja kompetenc, pri čemer nacionalna regulativa v vsaki državi vpliva na intenzivnost in obseg izobraževanja in usposabljanja, kot ugotavljajo Tūtlys, Gedvilienė, Saniter, Klein, Tacconi in Perrini (2019, str. 402). V nekaterih državah se še vedno trudijo izboljšati tehnično in poklicno izobraževanje učiteljev na nacionalni ravni (Ismail, Hassan, Mohamad, & Rosli, 2017). Ključno je, da so učitelji ustrezno usposobljeni, da lahko učinkovito poučujejo in vzpostavljajo odnose s študenti (str. 33).

Ni Bhroin in King (2020) izpostavljata izzive učinkovitega delovanja ekipe v kontekstu poučevanja, komunikacije, vrednot in etike. Študija predlaga razvoj kompetenc pri učiteljih za individualno prilagajanje pouka glede na posebne potrebe študentov (str. 38) in poudarja pomen sodelovanja, komunikacije, vrednot in tudi etike (str. 54–57).

Pomen biti odprt učitelj v 21. stoletju pojasnjujejo Teixeira et al. (2020), ki opredeljujejo koncept odprtega učitelja na podlagi ciljev raziskovalne skupine, ki se ukvarja z odprtim izobraževanjem. Omenjajo osem kompetenc, povezanih z odprtim učenjem in odprto pedagogiko, od katerih so prve štiri povezane z odprtim učenjem, naslednje štiri pa z odprto pedagogiko: uporabljati odprte licence, iskati odprto učenje, ustvariti, popraviti in predrugačiti odprto učenje, deliti odprto učenje, oblikovanje odprte izobraževalne izkušnje, usmerjati učence k izobraževanju na prostem, poučevati z odprtim učenjem, izvajati odprte ocene (str. 105).

Raziskavi Chalwell (2020) in Teixeira et al. (2020) poudarjata pomen sprejemanja odprtosti v visokošolskem izobraževanju. Teixeira et al. (2020) navajajo, da vlade v Evropi spodbujajo odprto izobraževanje, pri čemer je socialno načelo, da so raziskave in izobraževanje na voljo vsem, ključno. Prav tako poudarjajo, da je pomembno, da učitelji temeljijo na najboljših praksah, ki jih je mogoče prilagoditi kontekstu vsakega učitelja in njegovim izkušnjam, ter ne le na predhodno določenih kompetencah za odprto učenje (str. 110).

Raziskava Chalwell (2020) dopolnjuje ugotovitve Teixeira et al. (2020) z opažanji fakultet in njihovim doživljanjem dejavnosti poklicnega razvoja. Ugotavlja, da bodo fakultete bolje sprejele spletno izobraževanje, če bodo verjele, da imajo nadzor nad tem procesom. Poleg tega se fakultete, ki imajo globok občutek lastne učinkovitosti, bolj odprto in pozitivno odzovejo na izzive ter so pripravljene preizkusiti nove tehnike, da bolje zadovoljijo potrebe svojih študentov (str. 140).

Z intervjuji je bilo v študiji Teixeira et al. (2020) ugotovljenih šest tem, s katerimi se učitelji srečujejo pri uvajanju spletnih predavanj (str. 115): izzivi, s katerimi so se srečevali pri spletnem poučevanju; učinkovite prakse spletnega izobraževanja; spremembe spletnega izobraževanja; tehnično znanje; avtonomija fakultet v spletnem izobraževanju in različne oblike motivacije pri spletnem izobraževanju, (str. 83–84).

Izpostavljene teme se navezujejo na kompetence, ki jih za spletno poučevanje potrebujejo imeti tudi učitelji. Prav tako je študija (Chalwell, 2020) prišla tudi do spoznanja, da je treba institucionalno kulturo preoblikovati tako, da podpira spletno učenje. Pokazalo se je, da je treba vlagati v spreminjanje negativnih pogledov fakultete na spletno izobraževanje; spremeniti spretnosti fakultete, da bodo učitelji lahko

poučevali na spletni platformi; drugačen pristop doseči v glavnem z novimi predlaganimi izobraževanji (140).

Pridobivanje novih kompetenc je ključno za učitelje, da lahko sledijo spremembam v izobraževanju. Scollard (2018) opozarja, da se strokovna usposobljenost učiteljev stalno spreminja in mora slediti družbenim spremembam. Za boljše razumevanje teh sprememb pa Zhao, Zhang, Zhang in Rauner (2017) poudarjajo potrebo po razumevanju dejavnikov, ki nanje vplivajo. Prav tako ugotavljajo, da je ključno določiti ravni in značilnosti ter stopnje strokovne usposobljenosti učiteljev, vključno z dejavniki, ki vplivajo na njihove poklicne kompetence (str. 231).

Razsežnost zahteve opisuje stopnjo strokovne usposobljenosti, ki omogoča nadgradnjo kompetenc za celostni pristop k reševanju strokovnih nalog. Štiri ravni kompetenc, kot jih navaja študija (Rauner idr., 2013), vključujejo nominalno, funkcionalno, procesno in kompetenco oblikovanja, ki so določene z veščinami in omogočajo napredovanje med nalogami. V vsebinski razsežnosti se identificirajo štiri področja nalog učiteljev: oblikovanje, izvajanje in vrednotenje pouka; razvoj učnega načrta; oblikovanje učnega okolja ter sodelovanje pri razvoju šole. Pri akcijski razsežnosti pa gre za izvajanje korakov informiranja, načrtovanja, odločanja, izvajanja, nadzora in vrednotenja (str. 234).

Zagotavljanje poklicnega usposabljanja s strani izobraževalnih ustanov je ključna naloga, ki omogoča oskrbo delodajalcev s kvalificiranimi delavci. Zaposlitvene spretnosti se sčasoma spreminjajo, zato je nujno prilagajanje kurikulov (Scollard, 2018, str. 268). V strogo reguliranih poklicih, kot je na primer farmacija, se zahteve delodajalcev popolnoma ujemajo s kompetencami, ki jih ponuja izobraževalna ustanova. Nasprotno pa v nereguliranih poklicih, kot so gradbeništvo in poslovne vede, obstaja le delna skladnost med zahtevanimi in pridobljenimi kompetencami. Študija spodbuja učitelje, naj prepoznajo potrebo po spremembah v prihodnjih

poklicih. To najprej zahteva pridobivanje ustreznih kompetenc učiteljev, da bodo sposobni uvesti spremembe v programe za neregulirane poklice. Cilj je doseči večjo usklajenost med pričakovanji delodajalcev in vsebino izobraževalnih programov glede na kompetence (str. 267–269).

2.2.2 Od novih funkcij in vlog do novih kompetenc

Guasch, Alvarez, and Espasa (2010) ter Bregar, Zagmajster, and Radovan (2019) sta obravnavala spremembe vlog učiteljev. Konceptualizacija učiteljevih funkcij je ključna za razumevanje vlog in funkcij učiteljev ter vpliva na oblikovanje izobraževanj, namenjenih razvoju njihovih kompetenc, menijo Guasch, Alvarez, in Espasa (2010, str. 206). Globalne spremembe, ki se odražajo tudi v terciarnem izobraževanju, zahtevajo jasno opredelitev funkcij in kompetenc učiteljev, ki delujejo v virtualnem okolju. Avtorji poudarjajo napredek pri razumevanju organizacijskih, poučevalnih in tehnoloških funkcij kot ključnega. Glede komunikacijskih kompetenc pa opozarjajo na dva pristopa razumevanja: enega, ki kompetence obravnava kot sposobnosti, povezane z vedenjsko učinkovitostjo, ter drugega, ki jih razume kot strateško vedenje, prilagojeno zahtevam konteksta. Avtorjem se zdi slednji pristop bolj primeren za učiteljski poklic (str. 200). Pomen prilagajanja okoliščinam in fleksibilnosti izpostavljajo tudi Misbah, Gulikers, Dharma, in Mulder (2019, str. 1), kar se ujema s prilagajanjem uspešnosti zahtevam iz konteksta, kot navajajo Guasch, Alvarez, in Espasa (2010, str. 206).

Študija Guasch, Alvarez in Espasa (2010) ugotavlja, da različne funkcije, ki jih učitelji v virtualnem okolju opravljajo, so povezane z različnimi vlogami, v okviru katerih so opredeljene kompetence. Na podlagi preučitve literature tako avtorji izoblikujejo nabor sledečih funkcij:

- Funkcija načrtovanja: Načrtovanje ni vezano le na dejavnosti pred izvedbo učnega procesa v virtualnem okolju, ampak tudi na usklajevanje in uspešen zaključek procesa. Organizacija in vodenje vključujeta izvajanje nalog, s katerimi se vzpostavi odnos med

učiteljem ostalim osebjem, ki skrbi za IKT, med učiteljem in študenti ter med samimi študenti, da bi se dosegli učni cilji. Učinkovitost komunikacije je določena z nadaljnjim spremljanjem in nadaljnjimi ukrepi. Le-ti vplivajo tudi na motivacijo in posledično vrednotijo učni proces.

- Socialna funkcija: Gre za ukrepe, ki jih posredujejo učitelji z namenom za izboljšanje njihovega odnosa do študentov in odnosa med študenti samimi v procesu poučevanja v virtualnem okolju. Funkcija je zelo pomembna zaradi težav z vzpostavljanjem oz. doseganjem čustvenih izrazov, ki so del neverbalne komunikacije. Ta ovira krepi željo po iskanju novih orodij in vedenjskih vzorcev, da se tudi v virtualnem okolju vzpostavi tekoča in pristna, srčna komunikacija.
- Poučna funkcija: Funkcija se nanaša na učiteljevo strokovno znanje in njegove kompetence, ki prispevajo h kritičnemu, kompleksnemu in globokemu učenju. Učitelji potrebujejo trdno znanje s področja učenja na daljavo; sposobni morajo biti predstaviti vsebino svojega področja in olajšati učenje s pomočjo tehnološkega orodja ali virov, kar je zelo zapleteno.
- Tehnološko področje: Da bi se razvila katerakoli od zgoraj navedenih funkcij, je potrebno, da učitelj obvladuje nabor tehnoloških sposobnosti. Gre za znanje tehnoloških storitev kot podpora učiteljem, za osnovno računalniško znanje za uporabo potrebne tehnologije in nekaj posebnega znanja o multimediji in uporabni izobraževalni programski opremi.
- Področje upravljanja: Funkcija skupaj s kompetencami, povezanimi z njo, omogoča učitelju, da izvaja načrtovane ukrepe, da jih prilagaja in s tem izpolnjuje učna pričakovanja, motivacijo, potrebe. Prav tako vodi virtualno učilnico in nadzoruje tekoč virtualni proces (str. 201).

Študija poudarja pomembnost izmenjave izkušenj med učitelji istih predmetov, da bi oblikovali skupne strategije za izboljšanje praks poučevanja. Pozitivno vidijo tudi možnosti skupnega ocenjevanja učnih rezultatov, kar spodbuja iskanje skupnih konceptov poučevanja v virtualnem okolju (str. 205). Avtorji izpostavljajo razvoj kompetenc, ki se rodijo v interakciji med učitelji, ki brez takšne interakcije ne bi bilo mogoče doseči. Predlagajo uporabo modela sodelovalnega učenja med strokovnjaki, kot so učitelji strokovnjaki, mentorji in vodstvo, ki pokriva upravne in tehnološke vidike (str. 206).

Bregar, Zagmajster in Radovan (2019) opažajo spremembo v vlogi učiteljev v e-izobraževanju, kjer učitelji postanejo tutorji in morajo pridobiti nove kompetence za uspešno izvedbo. Vlogo tutorja zaznamuje večje število in drugačen način komuniciranja, saj je interakcija v e-izobraževanju pogosteje in obsežneje. Poleg učne vsebine tutor skrbi tudi za moderiranje in organizacijo učenja (str. 176).

Izhajajoč iz zahodnoevropskega modela, ki poudarja kompetenčno izobraževanje, Misbah, Gulikers, Dharma in Mulder (2019, str. 1) poudarjajo pomembnost fleksibilnosti v sodobnem izobraževanju, še posebej v kriznih razmerah. Učitelji morajo biti sposobni hitro prilagajati načine poučevanja in razvijati nove kompetence, da lahko učinkovito delujejo v novih okoliščinah. Poudarjajo tudi vpliv fleksibilnosti na motivacijo in kognitivne sposobnosti udeležencev učnega procesa (str. 20).

Lytvyn, Lytvyn, Rudenko, Pelekh, Didenko, Muszkieta in Żukow (2020, str. 583) izpostavljajo potrebo po informatizaciji izobraževanja ter permanentni podpori učiteljem pri uporabi IKT v vseh fazah profesionalnega razvoja. Hiter razvoj IKT je prinesel pomembne spremembe v družbenem in izobraževalnem življenju, zato je informatizacija izobraževalnega procesa ključna za pripravo posameznikov na sodobno življenje. Uporaba IKT

prispeva k izboljšanju strokovne usposobljenosti diplomantov ter vpliva na spremembe v drugih podsistemih izobraževanja (str. 583, 597).

Raziskava je prav tako podala razjasnitve pri razumevanju oz. dojemanju nalog informatizacije, ki sovpadajo z ugotovitvami drugih dveh avtorjev (Pečiuliauskienė in Barkauskaitė, 2007 v Lytvyn et al., 2020, str. 603), ki sta poudarila, da so izobraževalne ustanove vse bolj zavezane k uporabi IKT, ki študentom zagotavlja znanje in veščine. Prepoznava naslednje naloge informatizacije, ki vplivajo na obvladovanje kompetenc ne le študentov, ampak tudi učiteljev:

- podajanje znanja bodočim učiteljem o konceptih in metodah informatike,
- usposabljati o osnovnih principih informatike,
- skrb za razvijanje algoritemskega sloga pri študentih,
- obvladovanje splošnih informatizacijskih sredstev,
- spodbuda pri krepitvi veščin pri delu z osebnim računalnikom,
- obvladovati različne metode dela s področja IKT,
- obvladovati metode IKT, ki so v skladu s potrebami prihodnjih poklicev,
- posodabljati strokovna znanja, ki bazirajo na temelju uporabe IKT,
- oblikovanje spretnosti za načrtovanje virov IKT, potrebnih za opravljanje poklicnih nalog;
- razvijanje komunikacijskih sposobnosti, še posebej pri timskem delu,
- ozaveščanje o metodah pri raziskovanju ali oblikovanju aktivnosti znotraj strokovnega področja (str. 603).

Učitelji potrebujejo dodatno znanje s področja IKT kompetenc, opažajo tudi, da so potem pri uporabi bolj suvereni, o čemer pišejo Nicu, Bancila (2019, str. 201). Zaradi sprememb v družbi se je pojavila logična potreba po spremembi v izobraževanju tudi v Evropi. Inkluzivno izobraževanje sledi tem spremembam v družbi in jih uvaja v sam izobraževalni proces. Učiteljeva

vloga v razredu se je spremenila, zato se mora spremeniti tudi učiteljevo izpopolnjevanje (str. 209). Za izboljšanje samega inkluzivnega učenja je potrebno uvesti izboljšave pri obvladovanju IKT-kompetenc s strani učitelja. Izobraževalna politika, ki krepi uporabo IKT-kompetenc pri učiteljih, vpliva na višjo motivacijo učiteljev pri poučevanju, tudi vsi uporabniki izobraževalnih storitev so ob uporabi IK-tehnologije bolj zadovoljni. Učitelji pa pri tem potrebujejo stalno podporo in nasvete v vseh fazah profesionalnega razvoja (str. 207).

Maatuk, Elberkawi, Aljawarneh, Rashaideh in Alharbi (2022) poudarjajo pomembnost rednega izvajanja spletnih izobraževanj in seminarjev za pedagoško osebje, zlasti za podporo uporabe e-izobraževanja, vključno s skrbjo za IT-infrastrukturo ter vzdrževanjem računalnikov in podporne opreme (str. 35).

Spremembe v družbi vplivajo na tri ključne komponente vzgojno-izobraževalnega procesa: poučevanje, učenje in ocenjevanje. V tem kontekstu se spreminja tudi vloga učitelja (str. 209), kar se ujema z ugotovitvami Guasch, Alvarez in Espasa (2010) ter Bregarja, Zagmajstra in Radovana (2019). Spremembe v vlogi učitelja zahtevajo prilagoditev kompetenc, ki jih mora učitelj imeti, da bi učinkovito sledil tem spremembam.

Nicu in Bancila (2019, str. 201) izpostavljata potrebo po okrepitvi IKT-kompetenc pri učiteljih za izboljšanje motivacije in suverenosti pri poučevanju, kar se ujema z ugotovitvami Tondeurja in kolegov (2017, str. 32). Poudarjajo, da je razumevanje in obvladovanje IKT ključno za pedagoški proces, zato bi se morali učitelji srečati s temi kompetencami že v času izobraževanja za pedagoški poklic. Tondeur in kolegi (2017) preučujejo model za razlago zaznanih IKT-kompetenc učiteljev pred nastopom v službovanje, pri čemer upoštevajo starost, spol, odnos do IKT ter strategije

učiteljev z izkušnjami. Pri tem se osredotočajo na: vzgojitelje učitelje in dojemanje njih kot zgled, mišljenje o vlogi IKT v izobraževanju,
učenje uporabe zasnove tehnologije, sodelovanje z vrstniki, spreminjanje svojih tehnoloških izkušenj, neprekinjenost povratnih informacij.

Analiza v študiji je pokazala pozitivno povezavo med strategijami in kompetencami IKT učiteljev pred službovanjem. V primeru, da se učitelji pred nastopom službe srečajo s strategijo (npr. v času izobraževanja za pedagoški poklic), višja je njihova uporaba IKT v pedagoškem procesu. Spol in starost na to nista vplivala. (str. 32) Ustreznost teh strategij je v študiji podkrepljena z vplivom dveh vrst kompetenc IKT:

- kompetence za razvoj sposobnosti učencev za uporabo digitalnih tehnologij, o tem govorijo tudi Lytvyn et al. (2020, str. 583), ko vežejo sposobnost učiteljev na uspeh diplomantov, in
- kompetence pred službo za oblikovanje učnega okolja, bogatega z IKT.

Prav tako študija poudarja dvojni vidik glede pridobivanja IKT-kompetenc učiteljev. Prvi vidik je osredotočen na učitelje, ki že aktivno uporabljajo IKT in so zgled tistim, ki se šele seznanjajo s temi kompetencami, medtem ko se drugi vidik nanaša na učitelje začetnike, ki se šele učijo o teh kompetencah (str. 38).

Stališča učiteljev do IKT ne vplivajo na kompetence pred zaposlitvijo glede oblikovanja učnega okolja z IKT, je ugotovila študija. Prav tako intenzivnost uporabe IKT ne vpliva na to. Pomemben poudarek raziskave je na spoznanju, da bolj kot učitelji poznajo strategije v zvezi z IKT-kompetencami pred zaposlitvijo, višje so njihove kompetence pri uporabi in enostavnosti uporabe IKT-tehnologije v svoji učni praksi (str. 38–39). S tem Tondeur in kolegi (2017, str. 32) dopolnjujejo raziskavo Nicu in Bancila (2019, str. 201), saj vidita rešitev v uvajanju IKT že pred samim začetkom učiteljeve kariere.

2.2.3 Od novih pristopov poučevanja do novih kompetenc

Člani terciarnega izobraževanja imajo bistveno večji vpliv in odgovornost pri postavljanju strategije v spletnem okolju kot pri tradicionalnem učenju, ugotavljata Keengwe in Kidd (2010), kar vpliva na nove učitelje, ki potrebujejo čas, da se seznanijo z novim načinom dela v spletnem okolju. Kot v predavalnicah je tudi v spletnem okolju učitelj odgovoren za zanimivo uporabo metod, novih načinov motiviranja študentov, njihovo vključevanje v pedagoški proces, nenazadnje njihovo prisotnost v samem procesu, saj to vpliva na njihovo večjo uspešnost (str. 537). Podobno razmišljata tudi Tapani in Salonen (2019, str. 254), ki poudarjata pomen pedagoškega momenta. Študija Keengwe in Kidd (2010) omenja tudi nekaj ključni elementov, ki jih morajo učitelji upoštevati, jih znati uporabljati. Gre torej za uporabo kompetenc, ki so pri tradicionalnem poučevanju drugačne. Avtorja izpostavita:

- Učitelji morajo tako spremeniti stil poučevanja.
- Učitelj mora razviti kompetence za učinkovito doseganje oddaljenih študentov.
- Ključna sestavina spletnih učnih izkušenj je tudi zagotavljanje stalne in smiselne komunikacije. Učitelji so odgovorni, da med študenti ustvarijo močno učno skupnost. Tapani in Salonen (2019, str. 255) imata podobno mnenje, pri čemer govorita o kompetenci interakcije.
- Prav tako študija izpostavlja, da morajo učitelji pripraviti gradivo, primerno spletnemu načinu učenja; pripravljeno gradivo mora vsebovati zavest, da gre za drugačne učne procese, pri tem mora upoštevati tudi pedagogiko, tehnologijo in socialno dinamiko.
- Natančno je potrebno načrtovati tudi zaporedje dejavnosti, predvideti potrebna sredstva in čas.

Ob tem pa je v študiji poudarjeno, da se morajo fakultete zavedati, da je pri spletnem poučevanju še vedno odločilna pedagogika in ne tehnologija (str. 537–538).

Tapani in Salonen (2019) v študiji prepoznata tri glavne kategorije znanja o kompetencah s sedmimi splošnimi kategorijami in 53 ločenimi kompetencami v njih. Glavne kategorije, ki se nanašajo na poklicne učitelje, so zajemale (1) znanje za poučevanje in učenje, (2) znanje za verodostojno učenje in razvoj ter (3) znanje za ocenjevanje in spremljanje. Ta znanja pa so vključevala sedem kompetenc: pedagoško kompetenco, kompetenco vodenja in svetovanja, kompetenco interakcije, kompetenco pedagoškega vodenja, partnersko kompetenco, inovatorsko kompetenco in ocenjevalno kompetenco (str. 254–255).

Nekateri ključni vidiki so izredno pomembni za nadaljnji razvoj, vključno s kompetencami, kot je upoštevanje potreb trga dela in širše družbene vrednote, kar poudarjata tudi Ni Bhroin in King (2020, str. 38), ter ravnotežje med akademskimi in poklicnimi načeli. Tapani in Salonen (2019) opozarjata, da razdrobljene kompetence poklicnih učiteljev povzročajo zaskrbljenost zaradi njihovega fragmentiranega vsakodnevnega dela (str. 255), kar otežuje tudi oblikovanje celovitega nabora kompetenc.

Nekateri avtorji, kot sta Keengwe in Kidd (2010) ter Tapani in Salonen (2019), poudarjajo, da je skrb za komunikacijo in kompetentnost učiteljev pri uporabi IKT ključnega pomena, pri čemer je večina odgovornosti na strani učiteljev, medtem ko Massey (2018, str. 123) vidi poudarek tudi na strani udeležencev izobraževanja. Študija Masseyja (2018) osvetljuje pomen kompetenc učiteljev in si prizadeva motivirati učitelje, da se zavedajo pomena podpiranja aktivne udeležbe študentov za njihov uspeh (str. 123). Poleg udeležbe študentov v učnem procesu, ki se izvaja v neposrednem ali spletnem okolju, je v spletnem okolju odgovornost učitelja za zagotavljanje zanimivih učnih vsebin ključnega pomena. Uspešnost teh vsebin pa je

odvisna predvsem od motivacije učitelja za spodbujanje udeležbe študentov v učnem procesu. Študija je pokazala, da na motivacijo pozitivno vplivajo avtonomija, strokovno znanje vsebine in medosebni odnosi, medtem ko negativno vplivajo pomanjkljive tehnične spretnosti v spletnem okolju. Zaradi slednjega, da učitelji niso dovolj usposobljeni za uporabo IKT, se kot rešitev ponuja nadaljnje izobraževanje in pridobivanje IKT-kompetenc učiteljev, kar lahko pozitivno vpliva na učenje študentov (str. 92, 118–124).

Pomembni elementi, ki so bili izpostavljeni v študiji in se nanašajo na kompetence učiteljev, so:

- komunikacija (izbira komunikacijskega stila bazira na študentovi potrebi, na njegovi zmožnosti, pomembna je stalnost komunikacije pri spletnem okolju);
- prisotnost učiteljev (študenti dojemajo prisotnost učiteljev v spletnem okolju predvsem s prilagojenimi videoposnetki in stalnimi povratnimi informacijami);
- skrbniška podpora (učitelji so imeli deljena mnenja glede podpore; izrazili so pred začetkom študijskega leta izmenjavo medsebojnih izkušen);
- znanje o vsebini (močno podlago, kako izvajati pouk v spletnem okolju, so učitelji izrazili, da so jo dobili pri neposrednem odnosu v predavalnici, ki so ga dobili s študenti, kar jim je bilo v pomoč);
- povezovanje s kolegi (izpostavljena je bila pomembnost izmenjave izkušenj, kar vpliva na boljše delo učiteljev);
- povezovanje s študenti (vključevanje študentov v izobraževalni proces, ki poteka v spletnem okolju, je ključno že na samem začetku; ugotovljeno je, da so udeleženci povedali, da jim pri tem pomaga učiteljeva uporaba šaljivega in sproščenega komuniciranja);
- tehnične spretnosti na tečajih, ki jih ustvarijo učitelji, in tečaji, ki jih ustvarijo prodajalci (učitelji včasih ne morejo kreirati srečanj s

> študenti tako, kot si želijo, ker so administratorske pravice na strani ustvarjalcev določenih aplikacij, kar vpliva na samo kakovost izobraževanja, ki poteka na spletu, ugotavljajo študenti), (str. 71–89).

Vogt, Rehlinghaus in Klein (2019) prinašajo nov vidik obvladovanja IKT, saj poudarjajo tudi potrebo po medijskih kompetencah v digitalni družbi (str. 1424). Poučevanje in spodbujanje medijskih kompetenc ne smeta biti ločena od splošnih ciljev poučevanja; pri tem so ključne tudi kvalifikacije učiteljev za medijsko usposobljenost (str. 1427).

Poleg vseh IKT-kompetenc, o katerih pišejo avtorji, kot so Keengwe & Kidd (2010), Massey (2018) in Tapani & Salonen (2019), je pomembno dodati tudi komunikacijske kompetence, ki so temeljni gradnik vseh ostalih kompetenc, kot trdi Okoli (2017). Komunikacijske veščine so ključnega pomena za sinergijski učinek in inovativno poučevanje, saj omogočajo učiteljem uspešno povezovanje znanja z učenci (str. 151).

Študija Okoli (2017) poudarja, da je za učinkovitost učiteljev bistveno, da imajo poleg vsebinskega znanja tudi močne komunikacijske veščine. Učitelji morajo biti kompetentni pri posredovanju znanja in upravljanju informacij ter se zavedati pomena dobrega komuniciranja v izobraževalnem procesu (str. 152). Dodatno, podobno mnenje izražajo tudi Tapani in Salonen (2019, str. 255) ter Guasch, Alvarez in Espasa (2010, str. 201), ki poudarjajo pomembnost socialne funkcije in interakcije v učnem procesu.

Okoli (2017) izpostavlja, da je dobra komunikacija ključna tudi pri uporabi učnih materialov, ki so pomembno orodje učiteljev za izboljšanje učnih rezultatov študentov (str. 152). Pomembno je, da učitelji pritegnejo pozornost študentov z dinamičnim podajanjem, uporabo raznolikih metod in pogostimi gestami (str. 152).

Za izboljšanje komunikacijskih veščin Okoli (2017) predlaga uporabo povratne informacije, ki omogoča učiteljem vpogled v njihovo učinkovitost pri komuniciranju (str. 152–153). Izobraževanje učiteljev bi tako moralo enakovredno poudarjati tako vsebinsko znanje kot komunikacijske veščine, saj sta obe ključni za uspešno poučevanje (str. 153).

2.2.4 Vpliv učiteljevega vrednotenja njegovega dela na kompetence

Poleg tega McSweeney (2019) ugotavlja, da učiteljevo dojemanje lastnega poklicnega razvoja pomembno vpliva na uspeh študentov. Učitelji menijo, da je za njihov profesionalni razvoj ključno preučevanje literature na njihovem strokovnem področju in izmenjava praks med učitelji samimi, kar povečuje njihovo samoučinkovitost in s tem tudi uspeh študentov (str. 4, 135–136). Izmenjava praks za prenos spretnosti na študente se omenja tudi v študiji Tapani in Salonen (2019, str. 255), ki to opredeljujeta kot partnersko kompetenco.

V študiji McSweeney (2019) je bilo ugotovljeno, da medsebojno opazovanje učnih praks in poteka pouka, poleg preučevanja literature, prispeva k profesionalnemu razvoju učiteljev in posledično k pridobivanju kompetenc, ki omogočajo bolj učinkovito poučevanje. Te funkcije omogočajo učiteljem praktično vadbo, izbiro vsebine učenja, dialog z vrstniki in uporabo pridobljenega znanja v svojem poučevanju. Učitelji so izrazili več potreb, katerih zadovoljitev bi prispevala k pridobitvi potrebnih kompetenc in posledično k boljšemu delu. Te potrebe vključujejo:

- želja učiteljev po več časa za spoznavanje novih stvari (priložnost za profesionalni razvoj, da lahko vadijo, kar so se naučili);
- želja učiteljev po izboru tem, o čem se bodo učili (to predstavlja pomemben prispevek k pomembnosti učiteljevega poučevanja v učilnici);

- sodelovanje med učitelji (pomembno prispeva k učinkovitosti profesionalnega razvoja učitelja; gre za možnost, da učitelji najdejo vrednost v razpravah in izmenjavi idej);
- kombinacija praks učiteljev (kombinacija praks profesionalnega razvoja učiteljev: medsebojno opazovanje učnih praks, medsebojno proučevanje poteka pouka in proučevanje literature doprinašajo k mišljenju učiteljev, da je njihov profesionalni razvoj dober in učinkovit), (str. 114–116).

Učiteljevo dojemanje lastnega poklicnega razvoja torej pomeni, da učitelji verjamejo, da lahko izboljšajo poučevanje in so prepričani v svoje sposobnosti, torej da imajo kompetence, ki jim to omogočajo. Ob tem, kot ugotavlja študija McSweeney (2019), izpostavljajo: a) samoučinkovitost učitelja je odvisna od razmer v učilnici (samoučinkovitost se razlikuje tudi glede na to, katere veščine poučujejo); b) izkušnje z obvladovanjem vplivajo na učiteljev uspeh (lahko vadijo, se učijo); c) čustvena angažiranost (pri učiteljih povzroči navdušenje in pozitivne občutke glede njihovega nadaljnjega poučevanja), (str. 116).

Podobno kot McSweeny (2019) razmišlja tudi Javrh (2011), ki pa hkrati ugotavlja, da če ima učitelj angažiran odnos do svojega poklicnega razvoja, to pomeni, da je odgovoren za svoj celostni razvoj (str. 40). Gre za zavest učitelja, da skrbi, da je kompetenten na vseh področjih svojega dela, za kar skrbi s stalnim izobraževanjem. Študija tako omenja več tipov učitelja glede na lastno percepcijo karierne poti ali karierne poti učiteljev kolegov:

- učitelj »od rojstva« (od nekdaj si želijo biti učitelji ne glede na zahtevnost dela),
- učitelj »rutiner« (začne delati kot idealist, da si pridobi vse potrebne kompetence, potem začne počivati, dela le še rutinsko),
- »talec poklica« (učitelji, ki bi radi delali zunaj izobraževanja, a na trgu niso več konkurenčni),

- zmerno ambiciozen učitelj (učitelj, ki se rad izobražuje horizontalno in vertikalno in počasi napreduje),
- učitelj, ki hoče več (se dodatno izobražujejo, so izpostavljeni, ker izstopajo v svojih prizadevanjih),
- zelo ambiciozen učitelj (to so učitelji, ki si prizadevajo doseči karierne cilje, pogosto so povezani z denarjem, močjo in položajem in ne poučevanju kot takem), (str. 40).

2.2.5 Izzivi poučevanja in uporaba novih kompetenc

Študija Carril Muñoz, González Sanmamed & Hernández Sellés (2013) ugotavlja, da je ena najpomembnejših kompetenc pri e-izobraževanju priprava vsebine za določen predmet v virtualnem okolju. Ta vidik je zaznan kot tisti, pri katerem imajo učitelji največ znanja, verjetno zato, ker se ta vidik najbolj uporablja in ker je to eno prvih dejanj, ki jih učitelj opravi pri vključevanju v e-izobraževanje. Nasprotno pa učitelji izražajo najmanjšo kompetentnost pri ocenjevanju znanja v virtualnem okolju. To pomanjkljivost pripisujejo potrebi po nadaljnjem usposabljanju. To ne pomeni le učiteljeve pripravljenosti za učenje novih vsebin in metod, temveč tudi zavedanje, da so potrebne določene spremembe v okviru e-izobraževanja.

Avtorji študije poudarjajo, da je ocenjevanje v virtualnem okolju za učitelje najtežji izziv. Pri tem predlagajo možnost skupnega ocenjevanja ob interakciji več učiteljev, kar je podobno stališču Guasch, Alvarez in Espasa (2010, str. 205), ter Tapani in Salonen (2019, str. 254), ki prav tako poudarjata pomembnost pridobivanja znanja za ocenjevanje. Čeprav učitelji z več učnimi izkušnjami v virtualnih okoljih poročajo o višji ravni pedagoških kompetenc, pa ne opazimo bistvenih razlik v potrebah po dodatnem usposabljanju med tistimi z več izkušnjami in tistimi z manj izkušnjami. To poudarja potrebo po kontinuiranem izobraževanju in usposabljanju učiteljev na vseh ravneh, tudi v terciarnem izobraževanju (str. 480).

Prav tako pa se je potrebno zavedati, da za dobro spletno poučevanje velja uporaba drugih kompetenc. Študija (Carril Muñoz, González Sanmamed & Hernández Sellés, 2013) navaja, da opozarja na napačen pristop pri neposrednem prenosu nalog tradicionalnega poučevanja v učilnicah na spletno poučevanje (str. 480). Določanje kompetenc pri spletnem poučevanju je dinamičen proces in kot tak se ga težko vnaprej določi. Študija zavrača tehnološke modele, ki so bili predlagani v 70-ih letih in teži k razumevanju spletnega poučevanja skozi prizmo pedagogike. Vse izkušnje, pridobljene pri neposrednem tradicionalnem poučevanju v predavalnicah, posameznikom zagotovo pridejo prav tudi pri spletnem poučevanju, saj so vsi v prvi vrsti pedagogi, učitelji. Tehnologija, pravi študija, bi morala podpirati pedagogiko ne glede na učiteljev pristop. Tehnologija je razumljena kot: tehnologija deluje kot nadomestitev, ojačanje, preobrazba (Hughes, 2005 v Carril Muñoz, González Sanmamed & Hernández Sellés, 2013, str. 482).

Raziskovalna vprašanja, ki jih obravnavajo tako Duvall (2016) kot van de Oudeweetering in Voogt (2018, str. 125), se osredotočajo na pomen obvladovanja kompetenc 21. stoletja za pripravo mladih na globalno družbo. Duvall (2016) razmišlja o tem, kako lahko šola zagotovi te kompetence, da bi ustvarila študente, ki so sposobni uspešno delovati v globalnem okolju (str. 152).

Ta dvojni pristop k raziskovalnemu vprašanju odraža prepoznavanje potrebe po celovitem razumevanju, kako izobraževalne institucije lahko ustrezno pripravijo mlade na izzive, s katerimi se bodo soočali v prihodnosti. Pri tem je ključnega pomena razumevanje, kateri specifični vidiki kompetenc 21. stoletja so najpomembnejši in kako jih je mogoče vključiti v izobraževalni proces, da bi se študentje lahko učinkovito prilagodili globalnemu okolju (str. 152).

Oba avtorja tako prispevata k razumevanju, kako izobraževanje lahko postane bolj relevantno in odzivno na potrebe sodobne družbe ter kako lahko študentom zagotovi ključne kompetence za uspeh v 21. stoletju.

Z analizo intervjujev in z določanjem kodov le-teh študija tako podaja štiri teme: a) odnos (gre za čustveni vidik človekovega psihološkega delovanja; zajema kode: sistem znanja, miselnost, študentove spretnosti), b) okolje (zajema kode: vključevanje študentov, prilagodljivost učnega okolja, tehnologija), c) kurikulum (osrednji kurikulum je najmočnejša sestavina učenja študentov; zajema kode: globalno znanje, standarde in strategijo poučevanja), d) podporo (zajema kode: strokovni razvoj, pripravo na fakulteto in vodenje), (str. 110– 125).

Izpostavljeno je bilo ozaveščanje, kaj učitelj potrebuje za izvajanje take prakse in če je dovolj usposobljen in na to dovolj pripravljen (str. 152). Za pripravljenost na 21. stoletje van de Oudeweetering in Voogt (2018) omenjata naslednje kompetence, ki so pri učiteljih potrebne:

- digitalna pismenost (vsebuje medijsko in informacijsko pismenost in predmete za IKT; nepričakovano pa se tu pojavita dva elementa za komunikacijo, kar nakazuje na učiteljevo zaznavo, da so dejavnosti za spodbujanje komunikacijskih kompetenc povezane s praksami IKT),
- inovativno razmišljanje (najbolj izpostavljeno je reševanje problemov in ustvarjalnost; učitelji zaznavajo oba elementa na način, kot jih zaznavajo podjetja, gre za praktična spoznanja učiteljev, da se praksa za reševanje problemov in ustvarjalnost ujemata s kurikularnimi smernicami),
- kritično mišljenje in komunikacija (oba elementa sta povezana pri razlagi operacionalizacije v okviru izobraževanja; dejavnosti se izvajajo v komunikacijskem in družbenem kontekstu; izražanje kritičnega mišljenja temelji na komunikacijskih kompetencah;

učinkovita komunikacija je ključnega pomena, še posebej v digitaliziranem svetu, kjer je mogoče doseči različno občinstvo),

- digitalno državljanstvo (gre za spodbujanje dejavnosti, ki spodbujajo družbeno zavzetost ali spoštovanje raznolikosti dojemanj, ponazarja tudi odgovornost in etiko, povezano z uporabo novih medijev; v praksi se vidi, da učitelji dojemajo, da socialne in kulturne kompetence nosijo digitalno konotacijo; iz tega sledi, da učitelji priznavajo družbeno odgovornost v širokem okolju, to je v družbi in na spletu),
- samourejeno učenje (te kompetence so na splošno pojmovane na način, kako študentje pridobijo učne strategije, kako jih uporabijo v več kontekstih in kako se motivirajo; gre za to, da v šoli vadijo in razvijejo kompetence, ki jih prenesejo v poklicno življenje) in
- računalniško sodelovanje (gre za kompetenco združevanja in medosebnih veščin; učitelji se strinjajo, da sodelovalne kompetence spodbujajo različne dejavnosti; nepričakovana je ugotovitev dodanega elementa kompetenc s področja IKT, kar pomeni, da učitelji verjamejo, da je kompetenco sodelovanja mogoče olajšati s praksami uporabe IKT. (str. 124–128).

Kljub pomenu kompetenc v izobraževanju 21. stoletja pa se avtorjema zdi, da prihaja do dvoumnosti opredelitve kompetenc 21. stoletja in odsotnosti izobraževalnih akterjev pri razvoju kurikuluma. Zato študija ob poskusu ugotoviti konceptualizacijo in uveljavljanje kompetenc 21. stoletja učiteljev (str. 116) pride do spoznanja, da učitelji za opredelitev izobraževanja delujejo po zgoraj omenjenih šestih temah. Pomen dejavnosti v učilnicah, posledično kompetenc učiteljev, se sprva, gledano relativno, razlikuje, a učitelji te razsežnosti konceptualizirajo in dojemajo celovito. S tem se podpira jasno opredelitev praktično izvedljivih definicij kompetenc 21. stoletja, saj se ujemajo s samozavestno povezanostjo učiteljskih dejavnosti učiteljev (str. 130).

Ugotovimo lahko, da se nakazuje, da morajo komunikacijske kompetence imeti in zaznati najprej učitelji, da jih prenašajo naprej na študente. Še posebej je pomen komunikacijskim kompetencam dan v tem, da se jih tesno povezuje z IKT. Za spodbujanje kompetenc med študenti je tako v prvi vrsti potrebno, da učitelji vse kompetence sami tudi ob prepoznavanju vpeljujejo v prakso in s pomočjo njih izvajajo pedagoški proces.

Učitelji na terciarnem nivoju so se srečali z izzivom zagotavljanja visokokakovostnega poučevanja in prilagajanja potrebam spreminjajoče se populacije študentov (From, 2017, str. 43). Vnašanje digitalizacije je tako v pedagoški prostor prinesla potrebo po razvoju nove kompetence, ki jo potrebujejo učitelji, da bodo pri svojem delu uspešni. From omenja dejstva, da se je visokošolskim učiteljem ob vse večji digitalizaciji pouka v njihovo delo vnašala nova dimenzija, sam jo je poimenoval pedagoška digitalna kompetenca (str. 43). Poimenovanje zasledimo tudi pri López-Belmonte, Pozo-Sánchez, Fuentes-Cabrera in Trujillo-Torres (2019, str. 1). Avtorji namreč učitelja ob vseh ostalih kompetencah postavljajo v novo vlogo, ki jo mora ob spreminjajočem se času znati vtkati v svoj proces poučevanja, da dosežejo udeleženci izobraževalnega procesa večji uspeh pri usvajanju novega znanja.

From (2017) opredeljuje pedagoško digitalno kompetenco kot sposobnost dosledne uporabe znanja, stališč in veščin za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje poučevanja s pomočjo IKT v podporo učenju študentov (str. 43). Po njegovem mnenju je pedagoška digitalna kompetenca nekaj, kar se pričakuje predvsem pri bolj izkušenih učiteljih. Oblikovanje spletnega izobraževanja za študente je neposredno povezano z njihovim znanjem. Učitelj mora imeti teoretično znanje o učenju in poučevanju ter vedeti, kako uporabljati različne digitalne tehnologije v izobraževalnem procesu. Poznavanje digitalnih tehnologij omogoča uresničitev pedagoških idej v praksi. Vendar pa za pridobitev pedagoško digitalne kompetence ni dovolj le poznavanje teorije in digitalnih tehnologij; potrebne so tudi praktične

spretnosti, kot je učinkovita uporaba tehnologije za podporo napredka študentov. Učitelj s pedagoško digitalno kompetenco lahko pomaga študentom pri doseganju učnih ciljev in ima oblikovan odnos do svoje učne prakse, kar mu omogoča boljše razumevanje vloge IKT v pedagoškem procesu (str. 48).

López-Belmonte, Pozo-Sánchez, Fuentes-Cabrera, in Trujillo-Torres (2019) poudarjajo, da se izobraževalni proces nenehno razvija in prilagaja značilnostim digitalne družbe, kar zahteva razvoj digitalnih kompetenc pri učiteljih. Ti morajo biti usposobljeni za ustrezno uporabo IKT v učnih okoljih, ki vsebujejo obilo podatkov, ter tako zadovoljiti potrebe študentov po fleksibilnosti in individualizaciji formativnih procesov (str. 9). Podobno pomen digitalnih kompetenc v učnem procesu izpostavljajo tudi drugi avtorji, kot so van de Oudeweetering in Voogt (2018), Massey (2018) ter Tapani in Salonen (2019), Keengwe in Kidd (2010).

V okviru trajnostnega razvoja lahko prepoznamo 12 ključnih kompetenc, ki so pomembne za zadovoljevanje potreb študentov, med njimi so sistemsko razmišljanje, predvidevanje, kritično razmišljanje, pravično in ekološko delovanje, sodelovanje v skupinah, empatija, interdisciplinarno delo, komunikacija in uporaba medijev, načrtovanje in inovativni projekti ter strpnost do frustracij. Med vsemi kompetencami so za sistemsko razmišljanje, predvidevanje in kritično mišljenje najpomembnejše (str. 12). Odločitve fakultet o trenutnih dejavnostih so ključne, saj vplivajo na prihodnost, ki bo postala realnost (str. 11). Univerze lahko ustvarijo okolje, kjer je učenje in poučevanje usmerjeno v iskanje rešitev za izzive družbe, kar prispeva k trajnostnemu razvoju (str. 12). Vendar pa je ključno, da učitelji pridobijo te kompetence, saj brez njihovih veščin prenos znanja na študente ni uspešen.

Ritzova raziskava (2015) kaže pozitiven premik v prepričanjih učiteljev o kurikulumu, še posebej pri uvedbi novosti na področju komunikacijskih kompetenc pri poučevanju jezikov. Za večji vpliv na kreiranje kurikuluma je

potrebno spodbujati strokovno sodelovanje učiteljev na nacionalni ravni (str. 58).

Sprememba odnosa do kurikuluma je pomembna tudi v želji po izboljšanju pedagoškega procesa. Želja po inovativnem poučevanju zahteva, da učitelji razvijejo kompetence v učnem, izobraževalnem, socialnem in tehnološkem smislu (Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013). Ugotovitve kažejo pozitivno povezavo med izobraževalnimi, socialnimi in tehnološkimi kompetencami učiteljev ter njihovo inovativno učno uspešnostjo. Poleg tega je za inovativno učno uspešnost učiteljev ključen podporni odnos s sodelavci (str. 9). To mnenje delijo tudi Pantic in Wubbels (2010, v Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013), ki poudarjajo, da je učna kompetenca za inovacije ključna in se nanaša na pripravljenost učiteljev za učenje in izboljšanje učinkovitosti poučevanja. Poleg tega je socialna kompetenca učiteljev ključna za gradnjo pozitivnih odnosov z učenci, medtem ko izobraževalne kompetence vključujejo široko znanje o poučevanju in pedagogiki (str. 10–13). Tehnologija je platforma, ki omogoča učiteljem ustvarjanje inovativnih načinov poučevanja ter spodbuja kritično mišljenje pri učencih. Za inovativno učno uspešnost je ključna zmožnost iskanja ključnih informacij na internetu ter njihova uporaba za reševanje učnih izzivov (str. 13).

Kalyani in Rajasekaran (2018) poudarjata, da je namen izobraževanja ustvariti inovativno misleče okolje, zato institucije vključujejo inovativne komunikacijske metode, ki zagotavljajo kakovostno znanje. Ugotavljata, da je inovativnost poučevanja tesno povezana z uspešnim načinom komunikacije (str. 25). Študija ponuja tudi nekaj inovativnih idej za zanimive ure z uporabo novih učnih metod (str. 23), pri čemer je poudarek na načinu predstavitve in ne le na vsebini. Uporaba novih učnih metod ima potencial ne samo za izboljšanje izobraževanja, temveč tudi za opolnomočenje posameznikov, krepitev upravljanja ter spodbujanje prizadevanj za dosego ciljev (str. 23).

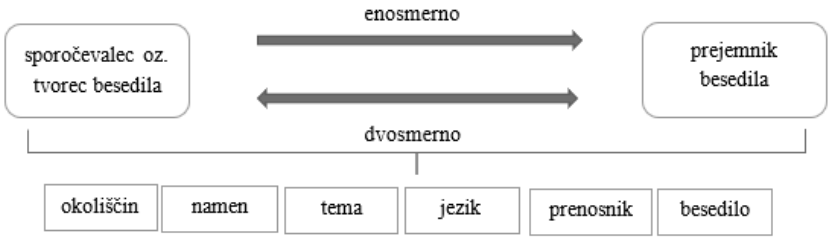
Profesionalni razvoj učiteljev je nenehni proces izobraževanja in usposabljanja ter ključen za učinkovito poučevanje in vzpostavljanje odnosa s študenti (Ismail, Mohamad & Rosli, 2017), zlasti ob upoštevanju odprtega izobraževanja (Teixeira et al., 2020) in prilagajanju spremembam v družbi ter novim vsebinam strokovnega usposabljanja (Scollard, 2018) ter uvajanju e-izobraževanja (Chalwell, 2020). Nova vloga in funkcije v e-izobraževanju zahtevajo nove kompetence učiteljev (Bregar, Zagmajster, Radovan, 2019; Guasch, Alvarez & Espasa, 2020).

Izpostavljene so tudi potrebe po dodatnem znanju s področja IKT-kompetenc (Nicu, Bancila, 2019), kar prispeva k večji suverenosti učiteljev (Tondeur et al., 2017). Pri tem se poudarja pomembnost pridobivanja pedagoških kompetenc (Tapani & Salonen, 2019), kar je tesno povezano s komunikacijskimi sposobnostmi učiteljev (Massey, 2018; Okoli, 2017). Učiteljevo dojemanje lastnega poklicnega razvoja ima lahko pomemben vpliv na uspeh študentov (McSweeney, 2019). Potreba po obvladovanju novih kompetenc v spreminjajoči se družbi predstavlja nove izzive v e-izobraževanju (From, 2017). Pomembna kompetenca v tem kontekstu je pedagoška digitalna kompetenca (López Belmonte et al., 2019), medtem ko Rieckmann (2010) omenja dodatne kompetence, ki jih mora učitelj obvladati, zlasti vključevanje inovativnih komunikacijskih metod za ustvarjanje inovativnega mislečega okolja (Kalyani & Rajasekaran, 2018).

2.3 Komunikacija

2.3.1 Kaj je komunikacija

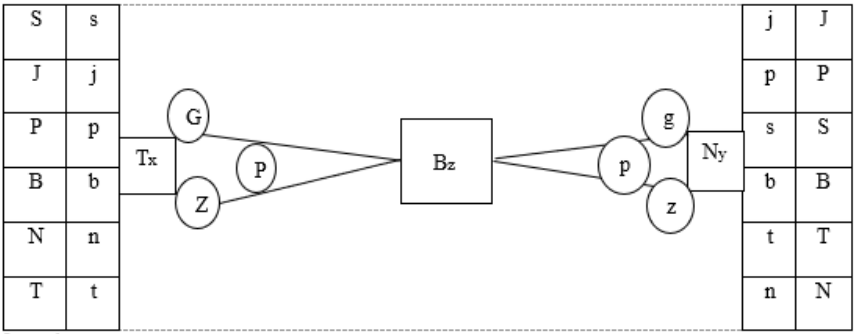
Komunikacija ali sporazumevanje je proces, sestavljen iz sporočanja in sprejemanja besedila, ugotavlja Toporišič (1991, str. 593), pri čemer nanjo vpliva šest različnih dejavnikov: okoliščine, namen, tema, jezik, prenosnik, besedilo, kot jih predstavi Gomboc (2012, str. 30–31), kar je prikazano na sliki 1:



Slika 1. Komunikacija Povzeto po Besede (str. 30), od M. Gomboc, 2012, Ljubljana: Državna založba Slovenije

Upoštevanje vseh dejavnikov krepi sposobnosti komunikacijskih veščin, ki jih morajo učitelji upoštevati v čim večji meri pri podajanju znanja.

Ob spremembi enega od dejavnikov se spremeni tudi komunikacija in s tem mora tvorec besedila uporabiti nove komunikacijske kompetence. V času epidemije, ko so bili izobraževanju na daljavo izpostavljeni vsi študentje ne glede na lastno hotenje, se je močno spremenil dejavnik okoliščin, ki je od učiteljev pričakoval usvojitev novih gradnikov komunikacijskih kompetenc. Poučevanje se je spremenilo, še posebej so v ospredje stopile komunikacijske kompetence kot vezni člen med ostalimi strokovnimi in informacijskimi kompetencami. Komunikacija ali sporočanje je zapleten proces, ki poteka na način, ki ga prikazuje sporočevalna veriga (Toporišič, 1991, str. 594) na spodnji sliki 2.



Legenda:

S – stvarnost sama na sebi	J – jezik sam na sebi	T – tvorec sam na sebi
s – stvarnost	b – besedilo	P – prenosnik sam na sebi
B – besedilo samo na sebi	x – pri tvorcu	j – jezik
n – naslovnik	N – naslovnik sam na sebi	y – pri naslovniku
p – prenosnik	t – tvorec	Bz – konkretno besedilo
Z – zapisano samo na sebi	G – govorjeno samo na sebi	z – zapisano
g – govorjeno		

Slika 2. Sporočevalna veriga Povzeto po Slovenska slovnica (str. 594), od J. Toporišič, 1991, Maribor: Založba Obzorja Maribor.

2.3.2 Vpliv komunikacije

Tudi komunikacija predstavlja enega ključnih dejavnikov, ki močno vpliva na interakcije med zaposlenimi (Chenault, 2015, str. 98–99). Raziskava je preučevala učinkovitost različnih vidikov komunikacije, vključno z verbalnimi in neverbalnimi tehnikami, uporabo elektronskih komunikacijskih sredstev, neformalnimi stili komunikacije, interpersonalnimi interakcijami ter različnimi pristopi vodenja in reševanja konfliktov. Ugotovitve kažejo na pomen kritičnega pristopa k komunikaciji; pozitivni delovni odnosi se namreč odražajo v učinkovitih komunikacijskih strategijah. Študija ponuja tudi model primerjalne analize urbanih šolskih okolišev kot zgledov najboljših praks v komunikacijskih metodah, ki služijo kot temelj za vzdrževanje pozitivnih delovnih odnosov (str. 89). Pomembno je:

- biti v eksplicitni in podporni vlogi za promocijo in skupno sodelovanje med vsemi stranmi (vsak posameznik temeljito analizira svojo vlogo);

- uporabiti učinkovite načine komunikacije, ki so dostopni in dosegljivi (komunikacija je pomemben del za organizacijski uspeh; večina daje prednost elektronski komunikaciji; velik pomen je dan na sledljivosti komunikacije; vodstvo ima raje neposredno komunikacijo s starši);
- imeti potrebo po odvisnem, skupnem delu med vsemi deležniki (potek komunikacije z upoštevanjem hierarhičnih odnosov; gre za izražanje zaupanja v vse deležnike, da vsak pomaga znotraj svojih kompetenc, sicer pomoč poišče pri nadrejenih);
- zanašati se na elektronska komunikacijska sredstva pri vsakodnevni komunikaciji (študija na prvo mesto postavlja zaželeno izbiro komunikacije po elektronski pošti, neposredna komunikacija je na drugem mestu – na prvem mestu je pri reševanju konfliktov);
- zanašati se na neposredno komunikacijo pri reševanju konfliktov (spodbuja občutek poštenosti vse akterjev, ki sodelujejo v dialogu; gre za večji vpliv neposredne komunikacije in realen odziv; veliko vlogo ima neverbalna komunikacija, kot so mimika obraza, gestika, ton glasu …);
- uporabljati demokratičen, vključujoč, motivirajoč in sodelovalni slog vodenja za ustvarjanje pozitivnih delovnih odnosov z učinkovitim odločanjem (pomemben je neposreden vpliv vodstva na dosežke organizacije);
- zagotoviti pregleden, enako koristen odnos, ki velja za vse deležnike (prenos informacij in omogočanje vključitve pri odločitvah);
- imeti jasno, odzivno in dostopno linijo komunikacije (glavni razlog za težave v administraciji je neučinkovita komunikacija; za komunikacijsko pretočnost je zadolžen vodja; pri komunikaciji je pomembna doslednost in neupiranje stalnim spremembam);
- znati povezati pozitivne dejavnike in odpraviti negativne za izgradnjo natančnega, prilagodljivega, stalnega delovnega odnosa (kritična komunikacija pozitivno komunikacijo enači s pozitivnim delovnim odnosom; pozitivna komunikacija nima žargona, ki bi

nekoga lahko prizadel, zato kot dodatek kritične komunikacije šolskemu okrožju prinaša precejšen uspeh);

- spodbujati vključujoč tehnološki način komunikacije, ki bo okrepil partnerstvo med vsemi deležniki (poudarjen je pomen tehnološkega načina komunikacije; omogočen dostop do interneta za delovanje elektronskih naprav), (str. 89–97).

Spremembe v družbi imajo pomemben vpliv na razvoj kompetenc v vzgojno-izobraževalnem procesu, kar poudarjajo Guasch, Alvarez in Espasa (2010) ter Bregar, Zagmajster in Radovan (2019). Pri obravnavi razvoja kompetenc se Coker (2016) osredotoča na področje komunikacijskega izobraževanja, ki se sooča s številnimi spremembami. Poudarja, da politični vplivi, znanje o svetovnem gospodarstvu in vladne smernice močno zaznamujejo to področje, še posebej v nezahodnih kulturah, kjer se komunikacijsko izobraževanje preoblikuje v humanistično pedagogiko kritičnega zavedanja. V praksi se pogosto srečujejo z nepopolno oblikovanimi programi. V določenih primerih so komunikacijski programi podvrženi tudi nadzoru s strani države. Ugotovitve študije kažejo, da je prilagajanje komunikacijskih kompetenc potrebam posebnih skupin ključnega pomena (str. 8). Pomembno vprašanje je, kako globalna in lokalna skupnost vplivata na komunikacijsko izobraževanje ter oblikovanje vsebine in pristopa komunikacije. Te vidike sprememb in nastajajočih potreb pa Guasch, Alvarez in Espasa (2010) ter Bregar, Zagmajster in Radovan (2019) ne raziskujejo podrobno.

Študija Cokerja (2016) poudarja, da se v procesu komunikacije pojavljajo potrebe, ki bi jih bilo treba upoštevati tudi v kontekstu komunikacijskega izobraževanja. Te potrebe so usmerjene v razumevanje različnih kultur ljudi, ki sodelujejo v komunikacijskem procesu. Za zadovoljitev teh potreb se predstavlja teorija transkulturnih kompetenc kot okvir za razumevanje povezave med poklicno prakso in komunikacijskim izobraževanjem (str. 20).

To poudarjanje konteksta ima pomemben vpliv na sam komunikacijski proces tako na vsebinski kot na odnosni ravni.

Coker (2016) obravnava kontekstualni vpliv na komunikacijski proces, ki ga druga študija imenuje alternativna komunikacija (Da Fonte in Boesch, 2016). Ta študija ugotavlja, da se potrebe po alternativni komunikaciji povečujejo zaradi naraščajočega števila izobraževalcev s kompleksnimi komunikacijskimi potrebami. Prav tako se razlikujejo komunikacijski slogi, stili spletnega komuniciranja in stili učenja med študenti. Raziskave kažejo, da obstajajo tudi razlike med spoloma glede uporabe spletnih učilnic, kar ni v skladu z demokratičnimi idealnimi načeli (Bruns, 2010). Študija Alyahya et al. (2022) pa ugotavlja, da v Savdski Arabiji študentke nimajo enakega dostopa do tradicionalnega učenja kot študenti, kljub temu pa imajo pogosto večjo dostopnost do tehnološko podprtega učenja (str. 1).

Zaradi naraščajočega števila učencev s posebnimi potrebami se povečuje tudi zavedanje o potrebah po različnih kompetencah učiteljev, ki delajo z njimi. Da Fonte in Boesch (2016) prepoznavata štiri različne vrste kompetenc, ki so potrebne za učinkovito delo z učenci s posebnimi potrebami. Te vključujejo komunikacijski razvoj in komunikacijske veščine, timsko delo in sodelovalne prakse, vloge in funkcije sistemov alternativne komunikacije ter ocenjevanje in poučevanje alternativne komunikacije (str. 50–54).

Večina kompetenc, potrebnih za delo z otroki s posebnimi potrebami, je povezanih s komunikacijo, ki je kompleksen proces, še posebej pri komuniciranju z otroki s posebnimi potrebami, katerih komunikacijski vzorci so pogosto zapleteni. Zato je ključnega pomena, da se učitelji, zlasti specialni pedagogi, dobro izobražujejo o komunikaciji in razvoju komunikacije, še posebej v zvezi z različnimi starostnimi skupinami otrok. To vključuje razumevanje komunikacije v različnih fazah otrokovega razvoja, pri čemer se ta proces začne že pri dojenčkih. Razumevanje in prilagajanje

komunikacije glede na kontekst in potrebe posameznika je ključnega pomena, kot poudarja Coker (2016).

Za učitelje v posebnih šolah je ključno, da se naučijo komunicirati z vsakim učencem, dijakom ali študentom ter glede na njihovo individualnost vzpostavijo učinkovito komunikacijo, ki je prilagojena njihovim potrebam in načinom komuniciranja (str. 51). Nova komunikacijska znanja je treba prenesti tudi na druge področja izobraževanja, da se zagotovi komunikacija, ki je usklajena s sposobnostmi študentov. To je še posebej pomembno v okoliščinah, kjer so socialni stiki omejeni, saj je treba upoštevati posebne okoliščine in se prilagoditi situaciji. Kot poudarja Metcalfe (2020), je vzpostavitev pravilne komunikacije ključnega pomena v teh primerih.

Metcalfe (2020) v svoji raziskavi opisuje primer dobre prakse pri vzpostavljanju komunikacijskih kanalov, kar je podobno razmišljanju Brunsa (2010). Metcalfe (2020) izpostavlja tudi skrb vodstva za nemoten potek izobraževalnega procesa med pandemijo COVID-19, ko so se vse šole prisilno zaprle. Poudarja pomembnost iskanja novih pristopov za zagotavljanje kontinuiranega izobraževalnega procesa in vlogo vodje pri tem, ki je skrbel za vzpostavitev komunikacije z vsemi deležniki. Podobno so o pomenu vzpostavitve komunikacije z vsemi udeleženci pisali tudi Oudeweetering in Voogt (2018) ter Okoli (2017). Metcalfe (2020) ugotavlja, da je bilo ključno zagotoviti potrebno opremo za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) tako za študente kot za učitelje, kar je omogočilo nadaljevanje učnega procesa. Učitelji so si medsebojno izmenjevali dobre prakse in se izobraževali o uporabi IKT. Neprekinjena komunikacija s študenti in starši je zmanjšala negotovost ter izražala skrb in zavezanost šole k nadaljevanju izobraževalnega procesa. Pomembno je bilo tudi, da so vodje zagotovile kontinuirano izobraževanje učiteljev o komunikaciji in uporabi IKT (str. 49–54).

Brunsova (2010) raziskava obravnava vpliv biološkega in psihološkega spola na komunikacijske sloge, spletne komunikacije in stile učenja v virtualnem

okolju spletne učilnice. Čeprav so spletne učilnice odprle nove možnosti za sodelovanje študentov, pa še vedno ohranjajo družbene razlike med spoli. Raziskava kaže, da spletna učilnica kljub svoji demokratični naravi ne odpravi popolnoma razlik med spoli (str. 110–111).

2.3.3 Komunikacija in odnosi

Komunikacija igra ključno vlogo pri gradnji dobrih odnosov med učitelji in študenti, kar poudarjata Tapani in Salonen (2019). V terciarnem izobraževanju imajo učitelji različne možnosti za komunikacijo s študenti, vključno z neposredno komunikacijo, elektronsko pošto, predavanji, diskusijami, uporabo tablic, socialnimi mediji itd. (str. 243). Kljub tej raznolikosti pa se včasih želje študentov razlikujejo od preferenc institucij terciarnega izobraževanja, kar lahko oteži gradnjo odnosov. Raziskava je pokazala, da je neposredna komunikacija najbolj učinkovita pri akademski interakciji (str. 243).

Ne glede na spremenljive kompetence, ki jih zahteva sodobna družba, večina študentov še vedno pričakuje, da bodo njihovi učitelji vzorniki, vodniki in strokovnjaki pri učenju (str. 255). Biesta (2012) poudarja pomen jezika v izobraževanju, ki mora biti usmerjen v namen, vsebino in odnose. Po njegovem mnenju je treba razumeti namen poučevanja skozi več dimenzij, kar zahteva od učiteljev, da samostojno ocenijo, kaj je za izobraževanje bistveno. Učenje iz virtuoznosti drugih učiteljev je zato ključno, saj se komunikacijske veščine najbolje razvijajo v komunikacijskih odnosih (str. 8).

Onoda (2012) poudarja kompleksnost komunikacije in odnosov, ki vplivajo na učinkovitost komunikacije. Pri tem izpostavlja pomen spretnosti govora in poslušanja ter pripravljenosti na komunikacijo. Raziskava ugotavlja, da lastna ciljna usmerjenost in samoučinkovitost vplivata na napor, medsebojno učenje in samoregulacijo med nalogami (str. 2–3). Poučevanje

v razredu je močno usmerjeno v govorne naloge, kar krepi medsebojne odnose in motivacijo študentov (str. 3).

Rezultati študije Onoda (2012) podpirajo uporabo in vrednost strategij za regulacijo napora in metakognitivnih strategij samoregulacije med nalogami za razvoj govorne in slušne sposobnosti (str. 240). Torej je komunikacija, ki predstavlja govorno in slušno sposobnost, tesno povezana z naporom opraviti določene študijske naloge, prav tako pa tudi z razumevanjem povedanega ali slišanega v okviru danega konteksta in v soodvisnosti od ostalih nalog. Avtor ugotavlja, da pripravljenost na komunikacijo napoveduje tudi govorne spretnosti. Tudi za vse, ki se izobražujejo, velja, da se komunicirati naučijo le s komuniciranjem. To velja tudi pri uporabi tujega jezika. Če ga uporabniki suvereno obvladajo, ga prej uporabljajo, ko se jim ponudi priložnost (str. 254).

2.3.4 Komunikacija kot element ostalih procesov

Bigatel et al. (2012, str. 72) poudarjajo pomen kompetenc v e-izobraževanju, izhajajoč iz lestvice sedmih stopenj pomembnosti učnih nalog, ki velja za neposredno poučevanje. Čeprav so predpostavljali, da se načina poučevanja (e-izobraževanje in neposredno izobraževanje) ne razlikujeta preveč in da so kompetence pri obeh načinih enake, so ugotovili številna odstopanja. Največji poudarek v obeh primerih so dale trditve, ki podpirajo in poudarjajo komunikacijo, še posebej pri e-izobraževanju. Wildauer (2017) tudi poudarja pomembnost komunikacije, vendar se, za razliko od Bigatel et al. (2012), osredotoča na študentovo dojemanje učiteljeve komunikacije in ne na primerjavo ali razlikovanje med neposrednim in e-izobraževanjem glede na komunikacijo.

Načela o učinkovitem poučevanju, ki so predstavljena in nato obravnavana v študiji, so: spodbujati stike med študenti in profesorji, razviti vzajemnost in sodelovanje med študenti, spodbujati aktivno učenje, takoj dati povratne informacije, poudariti čas naloge, sporočiti velika pričakovanja, spoštovati

raznolike talente in načine učenja (Chickering & Gamson, 1987 v Bigatel et al., 2012, str. 60)

Avtorji študije so poročali tudi o metodah za prenos teh načel iz neposrednega v spletno okolje. Izhajali so iz predpostavke, da bi integracija teh sedmih načel izboljšala kakovost učenja v tradicionalni visokošolski učilnici, zato bi bilo nujno vključiti ta načela tudi v spletno okolje (str. 60). Poleg motivacije je pomembno mesto zavzetost učiteljev, da se maksimalno angažirajo. Študija je oblikovala seznam ključnih praks pri poučevanju, ki lahko služijo kot temelj celovitega razvojnega programa fakultete za razvoj spletnega poučevanja in posledično učnega uspeha (str. 62).

Poleg sedmih kompetenc, ki smo jih že omenili, študija navaja še 33 dodatnih kompetenc, ki so se izkazale kot pomembne pri učiteljih. Med temi 19 kompetencami, ki so na sedemstopenjski Likertovi lestvici dosegle oceno šest ali več, so številne povezane s komunikacijo. Učitelj tako:

- zagotavlja jasna merila za ocenjevanje študentov,
- jasno sporoča cilje tečaja,
- jasno predstavi vsebino tečaja,
- komunicira s študenti o spremembah v tečaju, opominja na dolžne naloge in ponuja ustrezne dodatne vire preko obvestil/e-pošte,
- učinkovito vodi predavanja in teme predstavlja na način, ki študentom pomaga razjasniti njihovo razmišljanje,
- kaže občutljivost na pomanjkljivosti in raznolikost pri komunikaciji, vključno s kulturnimi, kognitivnimi, čustvenimi in fizičnimi vidiki,
- jasno določa pričakovanja glede vedenja v učilnici (smernice za bonton),
- odgovarja na vprašanja študentov v 24 urah,
- spodbuja študente k razmišljanju s tem, da jim omogoča oceno lastnega dela,

- potrjuje prejem nalog v dveh dneh po oddaji (str. 67–71).

Komunikacija ni le proces, ki je pomemben znotraj izobraževalnega procesa v pedagoških organizacijah, ampak je ključen sestavni del tudi učinkovitega vodenja šole, kot piše Dinger (2018, str. 128). Učitelji povezujejo zadovoljstvo s komunikacijo in delo z dojemanjem lastne učinkovitosti. Zadovoljstvo zaposlenih v šolstvu, ki izhaja iz identifikacije z likom učitelja ter iz dobrimi komunikacijskimi praksami v organizaciji, vpliva tudi na pozitivno naravnano komunikacijo s študenti, kar pozitivno vpliva na učno klimo in uspeh študentov.

Študija je preučevala povezavo med zadovoljstvom učiteljev pri komunikaciji, zadovoljstvom pri delu in dojemanjem učiteljeve učinkovitosti vodenja. Ugotovila je, da obstaja pozitiven in zmerno močan odnos med zadovoljstvom učitelja pri komunikaciji ter dojemanjem učiteljeve učinkovitosti vodenja. Identificirani so bili trije dejavniki zadovoljstva s komunikacijo: 1) odnos z ravnateljem in učiteljem, 2) zunanji elementi in 3) komuniciranje s šolskim osebjem. Med zadovoljstvom učitelja pri delu in vsemi dejavniki komunikacijskega zadovoljstva so obstajali pozitivni odnosi. Prav tako je bil opazen pozitiven odnos med vsemi dejavniki zadovoljstva učiteljeve komunikacije ter dojemanjem učiteljeve učinkovitosti vodenja. Najmočnejša pozitivna povezava je bila med dejavnikom odnosa med ravnateljem in učiteljem ter učiteljevim dojemanjem učinkovitosti vodenja. Dejavniki, povezani z odnosom med ravnateljem in učiteljem, so bili tudi najmočnejši napovedovalci učiteljevega dojemanja učinkovitosti vodenja (str. III–IV, 126–129).

Komunikacija učiteljev ima pomemben vpliv na študente, saj je njihovo dojemanje učitelja ključno pri oblikovanju lastne učinkovitosti, kot meni Wildauer (2017, str. 23). Vendar pa sta Sultan in Jufri (2019, str. 145) drugačnega mnenja, saj na strani učiteljev prepoznavata možnost nadzora. Wildauer (2017) trdi, da se samoučinkovitost nanaša na prepričanje

posameznika v lastno sposobnost izvedbe naloge. Njegova raziskava je pokazala, da študentska dojemanja prepričanj učiteljev o njihovi sposobnosti neposredno vplivajo na njihovo dojemanje lastnih sposobnosti. Kognitivni proces odsevne akademske samoučinkovitosti posreduje med neverbalnim vedenjem učitelja in akademsko samoučinkovitostjo študenta. To pomeni, da je komunikacija učiteljev v učilnici pomemben dejavnik pri olajšanju samoučinkovitosti študentov (str. 1).

Učitelji ne morejo prisiliti študentov k učenju, vendar lahko zagotovijo dobre pogoje za učenje. Ključno vlogo pri tem igra komunikacijsko vedenje učiteljev, saj ga študentje zaznavajo in na podlagi tega razvijajo svojo učinkovitost. S tem, ko učitelji razumejo učno okolje in način, kako jih dojemajo študenti, lahko oblikujejo pogoje za učenje s svojim načinom sporazumevanja ter s tem, kar počnejo in govorijo. To omogoča učiteljem, da spoznajo neomejen potencial svojih študentov (str. 22–24).

Na drugi strani, neprimerna komunikacija učiteljev, ki izvira iz različnih oblik nadzora v izobraževalnem procesu, lahko negativno vpliva na razvoj jezikovnih spretnosti študentov ter ustvarja neugodno učno okolje (Sultan & Jufri, 2019, str. 145). Učiteljeve pedagoške kompetence lahko pomagajo izboljšati to situacijo.

Sultan in Jufri (2019) opažata, da učiteljeva prepričanja, perspektive, socialni status ter pedagoške kompetence vplivajo na izvajanje nadzora nad učenci v učilnici (str. 145). Njuna raziskava, osredotočena na interakcije med učenci na srednji šoli, razkriva, da učitelj nadzira učence s prekinitvami, postavljanjem zaprtih vprašanj ter omejevanjem njihovega prispevka (str. 147). Ugotavljata, da prevladujoč položaj učitelja spodbuja asocialno učenje, kooperativno učenje ostaja v ozadju. Raziskava tudi poudarja, da je za spodbujanje učenčeve aktivne vključenosti in izražanja mišljenja pomembno omejiti učiteljev nadzor (str. 149).

Poleg tega, za izboljšanje komunikacije in delovnih odnosov je treba spodbujati uporabo tehnoloških sredstev (Chenault, 2015, str. 97). Poleg tega se lahko alternativne oblike komunikacije, kot jih omenjata Da Fonte in Boesch (2016, str. 47), izkažejo za koristne pri delu z mladimi s posebnimi potrebami.

Komunikacija je ključnega pomena tudi v e-izobraževanju (Okoli, 2017; Voogt, 2018), pri čemer igra vlogo vodstvo (Metcalfe, 2020, str. 52). Prav tako je pomembna za razvoj močnih medosebnih odnosov (Tapani & Salonen, 2019, str. 243), kjer ciljna usmerjenost, samoučinkovitost in sposobnost poslušanja igrajo pomembno vlogo (Onoda, 2012, str. 2–3).

Končno, komunikacija ne vpliva le na pedagoški proces, temveč tudi na vodenje šole, kar vpliva na učinkovitost in zadovoljstvo zaposlenih (Dinger, 2018, str. 128). Prav tako vpliva na študentovo dojemanje učitelja (Wildauer, 2017, str. 23), pri čemer lahko neprimerna komunikacija ovira jezikovni razvoj študentov zaradi želje učitelja po nadzoru (Sultan & Jufri, 2019, str. 145).

2.4 TQM v e-izobraževanju

2.4.1 TQM – metoda za zagotavljanje kakovosti

Metoda za zagotavljanje kakovosti, znana kot TQM (Total Quality Management), se je pojavila med leti 1950 in 1960, ugotavlja Choudhari (2018, str. 754), ki za uspešno implementacijo TQM v organizaciji omenja osem elementov: 1) etiko, 2) integriteto, 3) zaupanje, 4) usposabljaje, 5) timsko delo, 6) vodenje, 7) prepoznavanje, 8) komunikacijo (str. 755). TQM je opredeljen kot neprekinjen proces izboljšanja kakovosti izdelkov, blaga in storitev glede na povpraševanje in zadovoljstvo strank (str. 754).

Choudhari (2018, str. 754) razume komunikacijo kot proces, sestavljen iz petih elementov, medtem ko Umasugi in Djibat (2020, str. 845) prepoznavata osem elementov.

Komunikacijo Choudhari (2018, str. 754) razume kot proces, sestavljen iz naslednjih petih elementov (str. 755), ki so prikazani na sliki 3:



Slika 3. Komunikacija in TQM Povzeto iz »Total Quality Management and Organizational Performance,« od A. A. Choudhari, 2018, Total Quality Management, 5(12), str. 755.

Choudhari (2018) v svoji raziskavi poudarja posredno povezavo med celovitim upravljanjem kakovosti (TQM) in finančnim upravljanjem, kjer so konkurenčne strategije ključne za usklajevanje med TQM in finančno uspešnostjo. Poudarja, da je za doseganje odličnosti potrebno vključiti najvišje vodstvo in sodelovanje vseh zaposlenih pri procesu izboljšave. Končne ugotovitve kažejo, da se lahko zadovoljstvo strank in kakovost izdelkov ter storitev izboljšata z uvedbo različnih pobud za kakovost (str. 756).

Umasugi in Djibat (2020) izpostavljata osem elementov TQM, kjer pomanjkanje komunikacije predstavlja oviro pri izvajanju izobraževalnih programov. Komunikacija v kontekstu TQM pomeni vzpostavljanje skupnega razumevanja med pošiljateljem in prejemnikom ter omogoča učinkovito povezovanje med ostalimi sedmimi elementi. Vloga ravnatelja je ključna, saj mora biti sposoben razviti vseh osem elementov TQM pri izvajanju šolskih programov. Raziskava prav tako poudarja, da je izvajanje

TQM brez etike, integritete in zaupanja neuporabno (str. 842). Pomembnost usposabljanja učiteljev in osebja za krepitev znanja o kakovosti ter specifičnih tehničnih veščin je ključna za uspeh šole in oblikovanje delovnega okolja, ki podpira cilje šole. Vodstvo in timsko delo se tako med seboj dopolnjujeta pri izvajanju programa (str. 845).

Razlaga treh najpomembnejših delov za šole, ki jih predstavljajo etika, integriteta in zaupanje, je v povezavi z ostalimi elementi naslednja:

- Gre za šolsko etiko, ki določa stanje šole s pravili, in individualno etiko, ki je povezana s pravilnim in napačnim delovanjem vsakega člana šole, ki je del šolskega vedenja.
- Integriteta v tej študiji je utelešenje poštenosti, morale, vrednot, pravičnosti in poslušnosti ter iskrenosti do realnosti, ki se dogaja v šolah. Integriteto pri spremljanju in vrednotenju je treba uresničevati v samozavestnosti dela, ki daje prednost izvajanju spremljanja in vrednotenja, ne pa se vedno postaviti na stran učitelja, ki ocenjuje s humanitarnega vidika.
- Zaupanje v skladu z rezultati te študije je plod integritete in etike. Brez zaupanja zmogljivosti v TQM ni mogoče zgraditi ali uresničiti. To pomeni, da bo zaupanje spodbujalo polno sodelovanje vseh članov šole. Zaupanje je glavni dejavnik, ki podpira in zagotavlja zadovoljstvo študentov.
- Izobraževanje učiteljev o kakovostnih šolah je potrebno, da bi učitelji in zaposleni ostali produktivni. Vsi člani šole morajo postati bolj usposobljeni.
- Filozofija TQM v vsaki organizaciji, vključno s šolami, je skupinsko ali timsko delo. Tudi učiteljem bo bolj prijetno, da bodo za mnenje o svojih težavah lahko prosili ostale člane.
- Vodenje v TQM zahteva voditelje, ki imajo vizijo, lahko oblikujejo strateške usmeritve za dejavnosti, ki jih razumejo in sprejmejo vsi člani šole. Zavzetost vseh vpletenih posameznikov je potrebna od

vodstva navzdol, tako se oblikujejo in širijo kakovostne delovne vrednote, da se lahko doseže trajnost ciljev.

- Gre za zahtevo po odlični komunikaciji med vsemi člani šole. Zato mora ravnatelj poskrbeti, da je vzdušje čim bolj prijetno. Spodbuja se dvosmerna komunikacija, ki naj bo zanesljiva, torej mora biti sporočilo jasno tvorjeno, prejemnik pa si ga mora razlagati glede na pošiljateljev tok sporočil (str. 844–845).

Glavna naloga upravljanja v razvitih državah bo v prihodnjih desetletjih predstavljala produktivnost znanja, ugotavlja Drucker (1995, str. 40). Za prenos in razvoj slednjega na nove rodove skrbi tudi izobraževalni prostor.

2.4.2 TQM in šola

Prav tako omenja Sallis (2014, str. 3) štiri temeljne zahteve v šolskem okolju: moralni imperativ, poklicni imperativ, imperativ konkurenčnosti ter zahtevo po odgovornosti. Po njegovem mnenju mora v izobraževanju TQM (Total Quality Management) poudarjati kakovost izkušenj študentov, ki se najbolje dosežejo z individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa, ob tem pa je ključno, da izobraževalne ustanove udeležence seznanijo z različnimi možnostmi in metodami izobraževanja (str. 27). Predstavitev rezultatov študentov javnosti je le del uspeha, pri čemer pa ostaja nejasen pristop izobraževalne ustanove pri doseganju teh rezultatov (str. 109). Za zagotavljanje učinkovitosti izobraževalnih ustanov je pomembno upoštevati naslednje vidike: jasno določeno poslanstvo, strategijo za uresničevanje poslanstva, vključenost vseh deležnikov pri oblikovanju strategije, oceno učinkovitosti institucij glede na dogovorjene cilje s strani deležnikov (str. 135–136).

Sallis (2014) priporoča, da institucije sledijo natančnim korakom pri opredelitvi in vzdrževanju standardov kakovosti. Pomembno je, da institucije postavijo lastne standarde za ključne lastnosti kakovosti ter vzpostavijo mehanizme za njihovo dosego. Ključni koraki v tem procesu

vključujejo: prepoznavanje obstoječih praks, preverjanje metod in postopkov, dokumentiranje načrtovanih ukrepov, izvajanje načrtovanih ukrepov ter zagotavljanje dokazov o doseženih rezultatih (str. 135).

Ahmed (2008, str. 25–28) razume TQM kot filozofijo in orodje, ki je ključno za terciarno izobraževanje, čeprav je razumevanje le-tega v tem kontekstu raznoliko. Enako kot Ahmed, tudi Bhatnagar (2017) poudarja pomen TQM v šolstvu. Ahmed (2008) v svoji študiji izpostavlja pomembnost vpeljevanja TQM v visokošolsko izobraževanje, saj se je v preteklih desetletjih v Veliki Britaniji pojavila zaskrbljenost zaradi ocenjevanja uspešnosti institucij. Ahmed poudarja, da je TQM v najuspešnejših izvedbah tako filozofija upravljanja kot tudi metoda povečevanja produktivnosti ob hkratnem zmanjševanju stroškov (str. 25). Za dosego TQM morajo visokošolske ustanove razviti in izvajati celovite načrte. TQM se mora razumeti kot trajni proces, ne le kot enkratni program (str. 26).

V šolskem prostoru torej Sallis omenja kot enega od štirih kvalitativnih imperativov tudi imperativ po poklicu. Tudi Javrh (2011, str. 39) govori o pomenu, kaj pomeni biti učitelj, kar povezuje v praksi z imperativom delovanja.

V sklopu slednjega gre razumeti, kot navaja Javrh (2011, str. 37), sodobne teorije, ki opredeljujejo štiri obdobja učiteljeve profesionalnosti: predprofesionalno obdobje, avtonomni profesionalizem, kolegialni profesionalizem in postprofesionalno obdobje.

V okviru teh obdobij se spreminja tudi učiteljeva percepcija sebe, svojega dela in s tem težnja po zagotavljanju kakovostno opravljenega dela. V predprofesionalnem obdobju učitelj z razlago predela predpisano snov, skrbi za disciplino, gre za ponavljanje metodičnih vzorcev. Poučevanj razume kot zahtevno, ne pa pretežko delo. Pri avtonomnem profesionalizmu učiteljevo izobraževanje postane del univerzitetnega

študija, pojavi se uporaba aktivnih metod; izobraževanje in izpopolnjevanje sta usmerjena v posamezne učitelje, ki se velikokrat še vedno počutijo premalo samozavestne. S kompleksnostjo dela učitelja se pojavi kolegialni profesionalizem, kjer se učitelji pri uporabi raznolikih metod povezujejo z ostalimi sodelavci, si delijo izkušnje, pojavi se timsko učenje učenja, uvaja se uporaba IKT, projektno delo; učitelj je bolj avtonomen. Pod vplivom globalizacije pa se razvije postprofesionalno obdobje, kjer v ospredje stopijo tekmovalnost, mednarodna primerljivost znanja, natančna opredelitev standardov znanja, razdelan sistem napredovanja učiteljev po točkah, kar pomeni oddaljevanje od avtonomnega in kolegialnega profesionalizma (str. 38).

Ibrahim (2013) opozarja, da se različni teoretični modeli TQM (kot so Kirkpatrikov model, Mehortrov model TQM in Academics, Baldrigov model, Hashmijev TQM model) vsi začenjajo z enakim izhodiščem - z vlogo menedžmenta in končajo z enakimi rezultati, kot so poudarek na timskega dela ter stalno izboljševanje. Pri tem je ključno, da prevzame odgovornost menedžment, medtem ko je sodelovanje v procesu potrebno vsem zaposlenim. Poudarja tudi pomembnost stalnega ocenjevanja za kontinuirano izboljševanje (str. 4).

Bhatnagar (2017, str. 42) trdi, da postaja TQM (Total Quality Management) vse bolj pomemben proces tudi v izobraževanju. Izpostavlja več prednosti TQM, ki pomembno prispevajo k splošni kakovosti izobraževalnih ustanov, med njimi: a) zagotavljanje boljših storitev za študente, b) stalno izboljševanje kot osnovni pristop za izpolnjevanje zahtev glede odgovornosti in reforme v šolstvu, c) poudarek na nenehnem napredku in izboljšavah učnega okolja za tako študente kot tudi učitelje.

Te prednosti se lahko doseže z uporabo IKT (str. 43). Avtor navaja prednosti IKT, kot so: IKT pomaga razširiti dostop do izobraževanja, motivira za učenje, olajša pridobivanje osnovnih veščin, lahko preoblikuje učno okolje

in tako izboljša kakovost izobraževanja, učiteljem omogoča doseganje učinkovitosti, uspešnosti, modernosti in dinamičnosti (str. 46).
Študija (Bhatnagar, 2017) ugotavlja, da IKT lahko razširijo dostop do izobraževanja, da gre za potencialno močno orodje, saj razširja izobraževalne možnosti. V izobraževalni proces so tako vključeni vsi, tudi skupine, ki so bile tradicionalno izključene iz izobraževanja zaradi kulturnih ali socialnih razlogov, kot so etnične manjšine, deklice in ženske, invalidi in starejši, pa tudi vsi, ki se zaradi stroškov ali časovne stiske niso mogli šolati (str. 44). IKT tako predstavljajo enega najpomembnejših dejavnikov v dobi digitalne pismenosti, ki še najbolj pomaga doseči TQM v izobraževanju. Informacijske in komunikacijske tehnologije postajajo vedno bolj nepogrešljiv del izobraževalnega sistema (str. 42).

Bhatnagar (2017) izpostavlja izjemno pomembno vlogo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) z vidika Total Quality Management (TQM). Po njegovem mnenju IKT predstavljajo ključni dejavnik, ki katalizira paradigmatični premik v vsebini in pedagogiki izobraževanja, ki je najbolj izpostavljena spremembam v okviru reform izobraževanja. Pravilna uporaba IKT lahko podpre izobraževanje tako, da spodbuja pridobivanje znanj in veščin, ki bodo učence opolnomočile za vseživljenjsko učenje (str. 45). S tem omogoča nove načine poučevanja in učenja, ki temeljijo na premiku pedagogike iz osredotočenosti na učitelja v osredotočenost na učenca (str. 46).

Izpostavljenih je pet novih načinov učenja, ki jih omogoča ustrezna IKT:

- Aktivno učenje, ki učencem omogoča delo na resničnih učnih situacijah, pri čemer uporabljajo IKT za pridobivanje novih informacij. To pomeni, da učenci ne le ponavljajo snov na pamet, temveč aktivno sodelujejo pri reševanju problemov.
- Sodelovalno učenje, ki ga omogoča IKT, spodbuja sodelovanje med učenci, učitelji in zunanjimi strokovnjaki ne glede na njihovo geografsko lokacijo. To omogoča delo z ljudmi različnih kultur, krepi

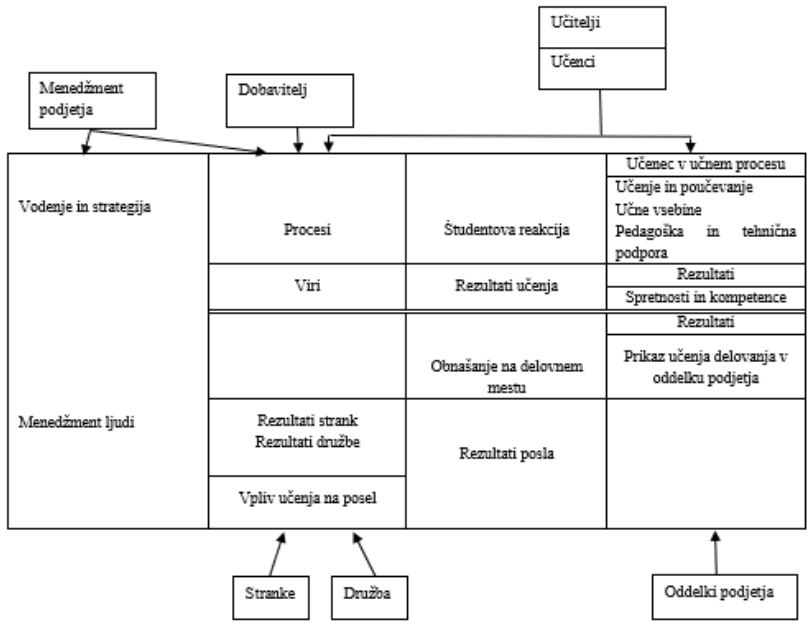
timsko delo, komunikacijske veščine in povečuje globalno zavest učencev.
- Kreativno učenje, ki manipulira z obstoječimi informacijami in spodbuja ustvarjanje izdelkov iz resničnega sveta.
- Integrativno učenje, ki spodbuja tematski, integrativni pristop k poučevanju in učenju ter odpravlja umetno ločevanje med različnimi disciplinami ter med teorijo in prakso.
- Evalvacijsko učenje, ki je usmerjeno v učence in je diagnostično, ter priznava raznolikost učnih poti in artikulacij znanja, kar je značilno za učenje z IKT (str. 46).

Vsi navedeni novi načini poučevanja in učenja, ki so omogočeni zaradi pravilne uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v izobraževalnem procesu, prispevajo k izboljšanju kakovosti v okviru Total Quality Management (TQM). To izpostavlja Schreurs (2006, str. 1), ki trdi, da enaka načela veljajo za kakovost e-izobraževanja kot za tradicionalno izobraževanje. Podobno stališče zavzamejo tudi Bigatel et al. (2012, str. 72), čeprav njihova raziskava ne potrdi te predpostavke, saj ugotovijo številne razlike med e-izobraževanjem in neposrednim izobraževanjem. Schreurs (2006) hkrati poudarja tri ključna področja, ki jih je treba upoštevati zaradi posebnosti e-izobraževanja:

- Poučevanje in učenje, vključno z organizacijo učnega procesa.
- Vsebino e-izobraževanja.
- Pedagoško in tehnično podporo za učenje (str. 1).

Zaradi teh področij Schreurs predlaga model, ki temelji na EFQM (European Foundation for Quality Management) modelu, in sicer e-izobraževanju prilagojen model Total Quality Management (TQM), ki vključuje devet kriterijev. Prvih pet spada v skupino omogočanja in vključuje: vodenje, politiko in strategijo, upravljanje ljudi, vire in procese. Drugi štirje spadajo v skupino rezultatov, vključujejo: zadovoljstvo strank, zadovoljstvo deležnikov, vpliv na družbo in vpliv na uspeh podjetja (str. 3).

Poleg EFQM pa raziskavo nasloni tudi na Kirkpatrickov model vrednotenja e-učenja. Kirkpatrikov model sloni na štirih elementih: reakciji študenta, učnem rezultatu, vplivu učenja na delovanje na delovnem mestu, vplivu na poslovne rezultate (str. 4). Kirkpraktik-EFQM samoocenjevalni model temelji na dveh ostalih, v središče postavlja učenca, kot prikazuje slika 4.



Slika 4. Kirkpraktik-EFQM samoocenjevalni model Povzeto po »Total Quality Management (TQM) framework for e-learning based on EFQM and Kirkpatrick models,« od J. Schreurs, 2006, International Journal of emerging technologies in learning, str. 4.

2.4.3 TQM v e-izobraževanju

Martínez-Caro, Cegarra-Navarro in Cepeda-Carrión (2015) predlagajo model za merjenje kakovosti e-izobraževanja (izvzeto je kombinirano učenje, učenje v učilnicah), ki opredeljuje tri postavke:

- spodbujanje aktivne udeležbe študentov s strani učiteljev,

- dodelitev sredstev za poučevanje študentov pri prehodu na e-izobraževanje,
- zagotavljanje več načinov spodbujanja interakcij med učitelji in študenti.

Prav tako je bilo ugotovljeno čezmerno vlaganje v zagotavljanje tehnične pomoči študentom in v razvoj orodij za zagotavljanje interakcije študent–vsebina (str. 20–22). Kar dve postavki od predlaganih treh tako izpostavljata skrb za komunikacijo v okviru TQM. Raziskava je bila izvedena na univerzi, vključevala je študente štirih zaporednih let različnih smeri in oddelkov, osredotočena je bila na izboljšanje kakovosti e-izobraževanja.

Če Martínez-Caro, Cegarra-Navarro in Cepeda-Carrión (2015) ugotavljajo, da sta kar dve postavki od treh namenjeni komunikaciji pri zagotavljanju TQM, pa je odstotkovno razmerje v isti raziskavi glede šestih področij izboljšav drugačno, saj sta komunikaciji za zagotavljanje TQM posvečeni dve od šestih postavk.

Z vidika nenehnega izboljševanja kakovosti raziskava (Martínez-Caro, Cegarra-Navarro & Cepeda-Carrión, 2015) podaja šest področij izboljšav pri e-učenju:

- največjo prednost za izboljšanje predstavlja prizadevanje učiteljev za spodbujanje interakcije s študenti; učitelj mora biti aktiven spodbujevalec interakcije s študenti;
- spodbujanje študentov k interakciji z drugimi študenti;
- upravljanje študijskega časa študentov; čas in kraj e-učenja ponujata veliko svobode, ki pa prinese študentom tudi veliko odgovornosti, na katero se morajo navaditi;
- dostop do tehnične pomoči;
- iteracija študentov in učiteljev naj se izvede na več različnih načinov;

- raznolikost orodij, ki se uporabljajo pri interakciji z vsebino; raznolikost mora biti primerna, uporaba preveč raznolikosti študenta lahko odvrača od same vsebine (str. 17– 20).

Čeprav Martínez-Caro, Cegarra-Navarro & Cepeda-Carrión (2015) podajajo šest področij izboljšav pri e-učenju, jih Tripathi (2018) omenja devet.

V študiji Tripathi (2018, str. 123) se pojavljata pojma odprto izobraževanje in študij na daljavo, ki ju opredeljujejo v okviru e-izobraževanja. Pri uporabi pristopa Total Quality Management (TQM) v odprtem izobraževanju in študiju na daljavo, kot je navedeno v študiji, predavatelji izpostavljajo devet zahtev: obstoj/zagotavljanje infrastrukture, razpoložljivost za izobraževanje na daljavo, dokaz o strokovno pripravljenem gradivu, dokaz o zaupanju v institucijo, donacije v primeru novih institucij, načrt gradiva za drugo leto, čas izvedbe programa, zagotovitev podpornih storitev študentov, zagotovitev študentskega klicnega centra (str. 128).

Tripathi (2018) ugotavlja, da mora imeti vsaka institucija razvit mehanizem za zagotavljanje kakovosti, ki ima natančno določene kazalnike za spremljavo. Ugotavlja, da mora vsaka institucija imeti: jasno opredeljene učne cilje, skrbno oblikovana učna gradiva, dobro organizirani podporni sistemi za študente, izrecne standarde uspešnosti (str. 128).

V e-izobraževanju so bili razviti številni certifikati za zagotavljanje kakovosti, pri čemer sta izjemno pomembna dva, kot navajajo Šćepanović, Devedžić in Kraljevski (2011, str. 83) ter Williams, Kear in Rosewell (2012, str. 6). Prvi je model E-xcellence, ki ga je Evropska unija ustvarila za izobraževanje na daljavo, medtem ko drugi certifikat, ECBCheck, omenja tudi Vlachopoulos (2016, str. 192) in ga je ustvarila Evropska fundacija za kakovost e-izobraževanja.

ECBCheck certifikatni program podrobno analizira programe organizacij glede na potrebe uporabnikov, kakovost vsebine, načrtovanje programov, komunikacijo medijskega načrtovanja, tehnologijo ter ocenjevanje in preverjanje (str. 192). Po drugi strani pa model E-xcellence, kot ga opisujejo Williams, Kear in Rosewell (2012, str. 10), meri na naslednje vidike: strateško upravljanje, načrtovanje učnih načrtov, načrtovanje predavanj, izvajanje predavanj ter podpora fakultete in študentov.

V konceptu zagotavljanja kakovosti, ki ga predlaga Vlachopoulos (2016, str. 197–198), so zastopani elementi, kot so povezanost koncepta z akreditacijo, uspešnostjo, odličnostjo, zadovoljstvom, konkurenčnostjo ter odgovornostjo. Avtor prav tako na podlagi preučene literature poudarja pomembnost trdnih mehanizmov za podporo učiteljem in študentom, notranjih in zunanjih ocenjevalnih procesov, krepitev akademske kulture ter konstantno sodelovanje in interakcijo z vsemi vpletenimi stranmi.

Čeprav Vlachopoulos (2016) omenja šest elementov pri zagotavljanju kakovosti, se noben neposredno ne dotika komunikacije, kar pa je pri Walasek, Kucharczyk in Morawska-Walasek (2011) drugače, saj od devetih podanih zahtev kar tri neposredno povezujejo s komunikacijo.

Po odločitvi, da je e-izobraževanje podpora tradicionalnemu šolstvu, so bile določene naslednje zahteve (Walasek, Kucharczyk & Morawska-Walasek, 2011): imeti odprtokodno platformo, uporabljati brezplačne strežniške rešitve, omogočiti upravljanje z objavami in vsebinami, omogočiti upravljanje uporabnikov, zagotoviti varnost učiteljem in študentom, imeti osnovna orodja, biti intuitiven, jasen in pregleden, biti v skladu s standardi v EU ter imeti dobro in učinkovito podporo. Od teh zahtev so tri, ki so neposredno povezane s kakovostjo komunikacije: imeti odprtokodno platformo, omogočiti upravljanje z objavami in vsebinami, biti intuitiven, jasen in pregleden (str. 206).

Komunikacija je, poleg poudarka na timskem delu in šolski etiki, eden ključnih elementov pri zagotavljanju Total Quality Management (TQM) v izobraževanju (Umasugi in Djibat, 2020, str. 845), pri čemer pomanjkanje le-te ovira izobraževanje. V šolstvu je pomembno jasno določiti poslanstvo šole, oceniti učinkovitost glede na cilje ter poskrbeti za vključenost vseh deležnikov v strategijo šole (Sallis, 2014, str. 3). TQM se začne z menedžmentom in konča z neprekinjenim izboljševanjem (Ibrahim, 2013, str. 4). Bhatnagar (2017) omenja posledično bolj učinkovito, uspešno in dinamično učno okolje, pri čemer ima zlasti informacijska in komunikacijska tehnologija (IKT) pomembno vlogo (str. 46), v središče pa postavlja učenca in s tem nadgradi Kirkpatrick-EFQM model (str. 4).

Mnenje o pomenu komunikacije pri zagotavljanju kakovosti v šolstvu se med avtorji razlikuje. Walasek, Kucharczyk in Morawska-Walasek (2011, str. 206) poudarjajo pomembnost komunikacije pri zagotavljanju kakovosti in jo neposredno vključujejo med ključne zahteve za uspešno e-izobraževanje. Nasprotno pa Vlachopoulos (2016) komunikaciji ne namenja toliko pozornosti in je ne omenja neposredno, ko obravnava elemente Total Quality Management (TQM) v šolstvu. To kaže na različna stališča in poudarke med avtorji glede vloge komunikacije pri zagotavljanju kakovosti v šolstvu.

2.5 E-izobraževanje in modeli e-izobraževanja

2.5.1 Terminologija e-izobraževanja

Za lažje razumevanje različnih izrazov, povezanih z e-izobraževanjem, je potrebno predstaviti pojme, ki so sicer pojmovani zelo neenotno, kar izpostavljajo tudi Bregar, Zagmajster in Radovan (2019, str. 11) in European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA (2018, str. 4). Študij na daljavo (oddaljeno izobraževanje) je tisti, pri katerem ni nobenega pouka v učilnicah. Vsa navodila se izvajajo na daljavo. Pri tem se uporablja avdio-video konference in tiste oblike, ki temeljijo na internetu ali

tisku (ENQA, 2018, str. 4). Študij na daljavo je opredeljen kot izraz, kjer sta učitelj in študent ločena v času in prostoru. Vključuje spletno izobraževanje in kombinirano izobraževanje, kot je navedeno v literaturi UNESCO Institute for Lifelong Learning – UNESCO (2014, str. 18). V širšem in ožjem pomenu gre za dejavnost, ko so študentje, učitelji in učni vir razdeljeni geografsko in časovno. Vključuje spletno učenje (web based learning), učenje preko interneta oz. medmrežja (online learning), e učenje in e-izobraževanje (e-learning) (Gorenc Zoran, 2016, str. 1).

Spletno (online) izobraževanje predstavlja obliko izobraževanja na daljavo, kjer je osnovni mehanizem izvajanja internet. Izvajanje je sinhrono ali asinhrono. Vsa navodila so podana na daljavo (ENQA, 2018, str. 4). Spletno izobraževanje po definiciji, oblikovani v okviru projekta UNESCA (2014, str. 18), predstavlja ≥ 80 % vsebine na spletu. Študij na daljavo je širši pojem od spletnega izobraževanja. Kombinirano (hibridno izobraževanje) je namenjeno kombiniranju spletnega in neposrednega poučevanja v katerikoli kombinaciji (ENQA, 2018, str. 4). UNESCO (2014, str. 18) poda opredelitev kot tisto, kjer je 30–79 % vsebine na spletu, hkrati prišteva zraven tudi načine izobraževanja z uporabo tiskanega gradiva za premostitev razdalje.

Ostali obliki študija na daljavo sta tudi odprto učenje in fleksibilno učenje.

Odprto učenje predstavlja cilj oz. izobraževalno politiko, ki si prizadeva odstraniti ovire za učenje. Ključna značilnost odprtega učenja je, da ni predhodnih kvalifikacij za študij, hkrati pa se izobraževanje zagotavlja v prilagojeni obliki, ki omogoča dostop tudi hendikepiranim študentom, na primer z uporabo zvočnih zapisov za slabovidne študente. Koncept odprtega poudarja dostopnost za vse, kar zahteva uporabo različnih tehnologij (Bates, 2008, str. 1).

Odprti izobraževalni viri pa predstavljajo gradiva, ki so prosto dostopna in jih je mogoče uporabljati brez omejitev (ENQA, 2018, str. 4). To pomeni, da

so ta gradiva na voljo vsem uporabnikom brezplačno, kar omogoča širjenje znanja in izobraževanja ter spodbuja učenje in rast.

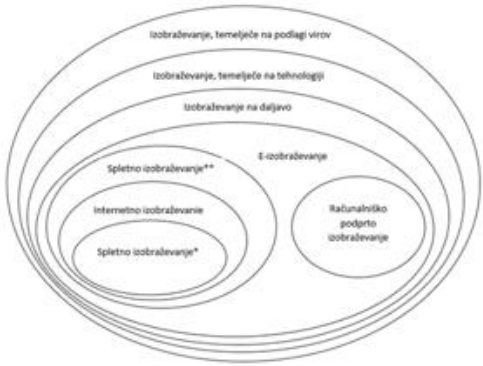
Fleksibilno učenje je prilagodljiva metoda izobraževanja, ki temelji na individualnih geografskih, socialnih in časovnih omejitvah posameznih študentov, ne pa na omejitvah vzgojne ustanove. Gre za pristop, ki omogoča študentom, da prilagodijo svoj učni proces svojemu življenjskemu slogu, kar vključuje tako izobraževanje na daljavo kot tudi osebno usposabljanje, kot na primer poletne šole. Fleksibilno učenje je bolj metoda kot filozofija in je povezano z večjim dostopom do izobraževanja ter večjo odprtostjo (Bates, 2008, str. 1).

Glavni namen fleksibilnega učenja je omogočiti izobraževanje velikemu številu udeležencev na prilagodljiv način. Pogosto se izkušnje in vsebine ponujajo za ponovno uporabo brezplačno in brez potrebnih vstopnih kvalifikacij, kar dodatno spodbuja dostopnost in širjenje znanja ter izobraževanja (ENQA, 2018, str. 4).

E-izobraževanje je opredeljeno kot vsaka oblika izobraževanja, vključena s kombiniranim izobraževanjem (brez odprtega in fleksibilnega učenja), ki uporablja IKT. Študentje lahko uporabljajo krajevno in časovno prilagodljive poti doseganja učnih rezultatov. Vsebina je lahko bolj prilagodljiva kot v tradicionalnem okolju, proces pa je dinamičen in inovativen (ENQA, 2018, str. 5). Bregar, Puhek in Zagmajster (2017, str. 5) ter Bregar, Zagmajster in Radovan (2019, str. 12) opredelijo e-izobraževanje kot širši in kot ožji pojem. Kot širši pojem opredeljujejo e-izobraževanje kot vsako izobraževanje ob pomoči uporabe IKT. Definicija je naslonjena izključno na tehnološko komponento. Kot ožji pojem razumejo, da gre za integracijo tehnologije v izobraževanje, pri čemer gre za razumevanje tehnologije v funkciji izobraževanja. V študiji iz leta 2019 se avtorji nagibajo k uporabi ožjega pojma e-izobraževanja, prav tako obravnavamo pojem v naši raziskavi, saj široko pojmovanje izraza e-izobraževanje zaradi zanemarjanja dejstva, da uporaba IKT v izobraževanju ni sama sebi namen, negativno

učinkuje na samo e-izobraževanje (str. 13); prav tako dopolnjujejo ožje pojmovanje e-izobraževanja z definicijo, da mora biti tehnologija podrejena pedagoškim usmeritvam in ciljem (str. 13).

Različna pojmovanja, ki se navezujejo na e-izobraževanje podaja tudi Anohina (2005), ko umesti e-izobraževanje med ostale njemu sorodne pojme in poišče korelacije med njimi. Omenja spletno izobraževanje (web learning), internetno izobraževanje, spletno izobraževanje (online learning), računalniško podprto izobraževanje, e-izobraževanje, izobraževanje na daljavo, izobraževanje, temelječe na tehnologiji in izobraževanje, temelječe na podlagi virov (str. 100). Pri tem pojme klasificira na podlagi ozko oz. široko zajemajočega izraza. Prvi pojmi so ožji od naslednjih (str. 100), kar prikazuje spodnja slika 5.



*Spletno izobraževanje (web learning)
**Spletno izobraževanje (online learning)

Slika 5. Razmerje med pojmi, povezanimi z e-izobraževanjem Povzeto po »Analysis of the terminology used in the field of virtual learning,« od A. Anohina, 2005, Journal of Educational Technology & Society, 8(3), 100.

Sedem kategorij e-izobraževanja pa so predstavili Mayadas, Miller in Sener (2015), in sicer:

- glede na prostor izvedbe izobraževanja: učenje v učilnici (minimalna uporaba IKT),
- sinhrono porazdeljeno učenje (kombinacija za študente v učilnici in na daljavo),
- aktivnosti s spletom dopolnjujejo učenje v učilnici,
- kombinirano izobraževanje v učilnici (čas v učilnici je zmanjšan zaradi uporabe spleta),
- kombinirano izobraževanje po spletu (nekaj pouka poteka tudi v učilnici),
- spletno izobraževanje (vse poteka preko spleta),
- fleksibilna izvedba pouka (študentje izberejo različne načine za učenje).

Avtorji Mayadas, Miller in Sener (2015) menijo, da je razlikovanje med dostavnimi okolji mogoče doseči na ravni programa. Programi so namreč lahko zasnovani s kombinacijo tradicionalnega in e-izobraževanja, pri čemer avtorji navajajo štiri glavne vrste praks:

- program učilnice (lahko vključuje kombinacijo tradicionalnih, spletnih ali kombiniranih izobraževanj, vendar vsa izobraževanja zahtevajo vsaj nekaj neposrednih predavanj);
- program z več oblikami (program izobraževanja v učilnicah se dopolnjuje z drugimi oblikami; uporabljajo se različne tehnologije za zagotavljanje različnih učnih izkušenj; običajno je izbira tehnologije manj povezana z geografskimi ali časovnimi potrebami študentov kot z učnimi cilji ali potrebami poučevanja);
- mešani program (veliko vsebin, a ne vse, so ponujene na spletu; do 30 % se ponuja neposrednega ali kombiniranega izobraževanja; omogočen je lažji dostop oddaljenim študentom, ki izvajajo neposredno npr. vaje);
- spletni program (vsi krediti za dokončanje izobrazbe so ponujeni na način spletnega izobraževanja; namenjeni so dokončanju študija brez osebnih srečanj, namenjeni so oddaljenim študentom).

2.5.2 Modeli e-izobraževanja

Rourke, Anderson, Garrison in Archer (1999) so predstavili model učenja s pomočjo video konference. Poglobljeno, smiselno učenje kot osrednji cilj visokošolskega izobraževanja tako vsebuje v procesu študente in učitelje, ob tem pa so izpostavili tri osnovne elemente: kognitivno prisotnost, prisotnost poučevanja in družbeno prisotnost (str. 3–4).

Avtorji vidijo potencial in vseprisotnost video konferenc v visokošolskem izobraževanju. Izhajajoč iz modela skupnosti, ki sintetizira pedagoška načela z lastnimi prednostmi poučevanja in dostopa do video konferenc, pojasnjujejo en element modela, to je družbeno prisotnost. Socialno prisotnost opredelijo kot sposobnost učencev, da se socialno in afektivno projicirajo v preiskovalno skupnost (str. 1–2). Izračun gostote socialne prisotnosti omogoča po mnenju avtorjev oblikovanje in preizkušanje hipotez, v katerih se socialna prisotnost uporablja kot odvisna ali neodvisna spremenljivka – lahko bi se izvedle raziskovalne študije, v katerih bi se manipuliralo z izobraževalnimi posegi, kot je npr. skupno učenje. Prav tako se lahko različne ravni socialne prisotnosti meri glede na njihov vpliv na spremenljivke, kot so zadovoljstvo študentov, dosežki in zadrževanje. Konstrukt gostote socialne prisotnosti omogoča tudi raziskovanje hipoteze o razmerju med socialno prisotnostjo, kognitivno prisotnostjo in prisotnostjo poučevanja ter drugimi kazalci udeležbe, odnosa in učenja v preiskovalni skupnosti, menijo avtorji (str. 14–15).

Spitzberg (2006) je ustvaril model kompetenc računalniško posredovane komunikacije, ki temelji na motivaciji, znanju, spretnostih, kontekstu in rezultatih, kar predstavlja metaforično tipologijo. Ta model lahko služi kot začetni korak pri analizi razlik v odnosih računalniško posredovane komunikacije ter pri izbiri ustreznih medijev. Prisotnost parametrov v modelu omogoča njegovo uporabo pri vseh oblikah posredovane medosebne komunikacije, vendar pa ne zajema tradicionalnih oblik

masovnega komuniciranja, kjer so sporočila namenjena velikim in nejasno definiranim skupinam posameznikov (str. 651–652).

O vplivih IKT ob predhodni preučitvi literature govorita tudi Kirkwood in Price (2014), ko omenjata sledeče značilnosti IKT:

- omogočajo ponovitev obstoječih učnih praks (repliciranje),
- dopolnitev obstoječega poučevanja (nadgradnjo) in
- preoblikovanje procesov in rezultatov poučevanja/učenja (transformacijo), (str. 9–10).

Avtorja pojasnjujeta, da pod repliciranje razumeta dve glavni podkategoriji, in sicer podkategorijo, ki je obsegala posege, pri katerih je bil element običajnega poučevanja ponovljen in dostavljen študentom z uporabo neke oblike tehnologije; druga podkategorija je vključevala primerjavo različnih tehnologij za dostavo istega gradiva ali virov učencem (str. 10). Pod nadgradnjo razumeta podkategorijo, ki vključuje vire ali orodja, ki učencem povečajo prožnost, kdaj in kje se bodo lotili svojih nalog, ter podkategorijo, ki je raziskovala koristi, povezane s sprejetjem elementov, pogosto neobveznih, ki so bili na voljo poleg običajnih komponent izobraževanja (str. 10–11). Pod transformacijo pa razumeta podkategorijo, ki preoblikuje dejavnosti z namenom, da bi se zagotovilo aktivno učenje; prav tako kot podkategorijo razumeta raziskovanje, kako bi lahko dejavnosti tehnološko naprednega učenja najučinkoviteje spodbujale kakovostno bogatejše učenje med študenti (str. 11).

Puentadura (2014) izdela model SAMR (angl. Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), ki izraža štiri ravni sprememb učnega procesa: substitucijo, nadgradnjo, spreminjanje in redefiniranje. Pri substituciji gre za tehnologijo kot neposredni nadomestek brez funkcionalne spremembe, pri nadgradnji gre za tehnologijo kot neposredni nadomestek orodja s funkcionalnim izboljšanjem; pri spreminjanju gre za tehnologijo, ki omogoča pomembno delovanje nalog; pri redefiniranju pa gre za

tehnologijo, ki omogoča ustvarjanje novih nalog, kar je bilo poprej nepredstavljivo (str. 2). Pri tem omenja šest korakov (str. 3):

- učitelj poda opis, razlago ali primer novega izraza;
- učenci pojasnijo nov izraz s svojimi besedami;
- učenci ustvarjajo nejezikovno predstavitev izraza;
- učenci opravljajo dejavnosti, ki jim pomagajo, da svoje znanje v besednjaku poglobijo;
- učenci se med seboj pogovarjajo o pogojih;
- učenci so vključeni v igre, ki jim omogočajo, da se igrajo s pogoji.

Uporaba mobilnih naprav omogoča mobilno učenje, ki je opredeljeno kot prilagojeno, lokalizirano in povezano z uporabo mobilnih naprav. Študija Romrell, Kidder in Wood (2014) predstavlja vse štiri elemente SAMR, ki jih je definiral Puentadura (2014): substitucijo, nadgradnjo, spreminjanje in redefiniranje. Ugotavlja, da lahko učne dejavnosti, ki vključujejo mobilne naprave, če so namensko oblikovane za personalizacijo, lokacijo in povezavo, bistveno spremenijo in preoblikujejo učenje (str. 9). Ta prilagojena, umestljiva in povezana narava mobilnega učenja omogoča oblikovalcem učnih programov nove, zanimive strategije poučevanja. Uporaba ogrodja SAMR lahko pomaga pri sprejemanju odločitev o potencialnih učnih načrtih, ki uporabljajo mobilne tehnologije. Avtorji ugotavljajo, da je tak pristop najbolj primeren za visokošolsko izobraževanje in poudarjajo pomembnost izkoriščanja mobilnega učenja, saj lahko tako tradicionalne učne dejavnosti spreminjamo ali redefiniramo (str. 12).

Model, ki razvija strategijo za izvajanje informacij in uporabo IKT v visokošolskem okolju in ga je možno uporabiti za širok spekter višjih izobraževalnih institucij, je Kurtz (2015) zasnoval na petih merilih s podkategorijami (str. 72):

- za izbiro tehnologije (uvedeni sistemi IKT morajo vključevati tehnologijo, ki je na voljo in dostopna študentom in profesorjem za uporabo v učilnici; navedene tehnološke strojne in programske

zmogljivosti se morajo ujemati z zahtevami IKT; uporabniki bi morali imeti predhodne izkušnje ali poznavanje uporabe tehnologije v sistemu IKT);

- administrativno podporo (na voljo mora biti fakultetno usposabljanje za uporabo sistema IKT; vodstvo ali uprava ustanove mora pokazati podporo pri uporabi sistema IKT; pred uvedbo sistema mora biti ustrezno merjenje uspešnosti sistema IKT; fakulteta zaradi uporabe tehnologije ne bi smela zaznati motenja in odvračanja študentov od gradiva v učilnici);
- fakultetno sprejemanje tehnologije (fakulteta bi morala zaznati koristnost sistema IKT; fakulteta bi morala zaznati, da je sistem IKT enostaven za uporabo; manjša pričakovana naporov fakultete bo povečala uspeh pri uvajanju sistema IKT; družbeni vpliv bodisi pozitiven bodisi negativen, lahko vpliva na dojemanje uporabnosti sistema IKT; fakulteta bi morala imeti splošno tehnološko učinkovitost; starejši uporabniki bodo bolj odporni kot mlajši pri uporabi sistema IKT);
- sprejetje študentske tehnologije (študenti bi morali zaznati koristnost sistema IKT; študenti bi morali zaznati, da je sistem IKT enostaven za uporabo; manjša pričakovana naporov študentov bo povečala uspeh pri uvajanju sistema IKT; družbeni vpliv bodisi pozitiven bodisi negativen, lahko vpliva na dojemanje uporabnosti sistema IKT; študenti bi morali imeti splošno tehnološko učinkovitost; starejši uporabniki bodo bolj odporni kot mlajši pri uporabi sistema IKT) in
- integracijo pedagoške kategorije (sistem IKT mora biti namerno vključen v pedagogiko učilnice; učinkovitost poučevanja ali dojemanje sposobnosti za izvajanje dejanj v učilnici na fakulteti mora biti visoka; uporabniki bi morali imeti dojemanje izboljšanja sodelovanja z uporabo sistema IKT).

Študija je identificirala več meril za izvajanje sistema IKT, ki naj bi jih vključil model. Ugotovitve kažejo, da je model ustrezno upošteval merila za uporabo sistemov IKT v visokem šolstvu; prav tako je bilo sprejeto merilo glede uporabniške starosti na uporabo sistema (str. 73).

Pomen odnosa do IKT-kompetenc izpostavljajo Tondeur et al. (2018), še posebej v času priprav na pedagoški poklic. Študija je preizkusila model za razlago zaznanih IKT-kompetenc učiteljev pred službovanjem, ki vključuje značilnosti ozadja učiteljev (starost, spol), profil IKT (odnos do IKT) in več strategij učiteljev, ki imajo izkušnje, na področjih, kot so: 1) uporaba vzgojiteljev učiteljev kot zgledov, 2) razmislek o vlogi tehnologije v izobraževanju, 3) učenje uporabe zasnove tehnologije, 4) sodelovanje z vrstniki 5) spreminjanje pristnih tehnoloških izkušenj in 6) neprekinjene povratne informacije. Raziskava je pokazala, da spol in starost nista vplivala na usposobljenost učiteljev IKT za izobraževalno prakso. Poleg tega so rezultati pokazali pozitiven vpliv odnosa učiteljev pred službovanjem do IKT (v izobraževanju) in enostavnosti njihove uporabe na njihovo kompetenco IKT za izobraževalno prakso (str. 32).

2.5.3 Gradniki kompetenc, ki jih prinaša e-izobraževanje

Zaradi spreminjajoče se družbe in novih potreb, ki se pojavljajo, e-izobraževanje pridobiva vedno večjo pomembnost v izobraževalnem procesu. To pa za pedagoške delavce pomeni potrebo po uporabi novih metod dela in razvoju novih spretnosti, ki jih pogosto niso pridobili v času svojega pedagoškega izobraževanja. Učitelji se morajo hitro naučiti novih spretnosti, ki jih spodbuja e-izobraževanje. Presenetljivo je spoznanje, da pri bodočih učiteljih ni ključna njihova sposobnost načrtovanja uporabe IKT-tehnologije ali integracije IKT-tehnologije s standardi, ampak njihova zavest o sposobnosti prenosa tega znanja v učno okolje. Pomembnost zgodnjega uvajanja IKT v proces priprave na učiteljski poklic poudarjajo tudi Brevik, Gudmundsdottir, Lund in Strømme (2019).

Podobno kot Tondeur, Aesaertb, Prestridgec in Consuegraa (2017) tudi Anderson (2016) poudarja pomen, da imajo učitelji potrebne spretnosti in znanje za integracijo tehnologije v učilnico. Tehnologija lahko služi kot povezovalni dejavnik, ki spodbuja pozornost študentov do poučevanja in omogoča izkušnje učenja. Študija potrjuje, da imajo študentje koristi od učiteljev, ki so samozavestni in vešči dela s tehnologijo, saj to omogoča napredovanje pri poučevanju. Učitelji, ki ustvarjajo učno okolje, temelječe na tehnologiji, spodbujajo učenje med učenci. Vrednotenje učenja v takšnem učnem okolju omogoča učinkovito in pravično merjenje učenja na pošten in smiseln način.

Sicer pa je že v času izobraževanja za učitelje potrebno vpeljati izobraževanje za vpeljavo IKT kompetenc, saj se ugotavlja, da med učitelji in študenti za učitelje pri obvladovanju IKT kompetenc ni bistvenih razlik. Prav tako starost ali spol ne vplivata na uporabo IKT kompetenc pri samem poučevanju (Balogun & Yusuf, 2011, str. 18), ampak ključno vlogo odigra odnos do teh kompetenc v času študija kot priprave na pedagoški poklic (Tondeur et al., 2018, str. 32), ki pa bi jih veljalo za dobrobit nadaljnjega izobraževanja tudi meriti (Tondeur, Aesaertb, Prestridgec, Consuegraa, (2017, str. 5).

Balogun in Yusuf (2011) ugotavljata, da ni bila prepoznana nobena pomembna razlika med stališči učiteljic in študentk ter uporabo IKT. Posledica tega je, da učitelji študentje niso imeli potrebnih kompetenc za popolno vključitev IKT v učni načrt. To poudarja potrebo po izboljšanju vsebine IKT v programih izobraževanja učiteljev na univerzah v državah v razvoju. Zaznati je možno povezanost med pozitivno naravnanostjo do IKT-kompetenc v času izobraževanja za pedagoški poklic in samo enostavnostjo uporabe teh kompetenc pri pedagoškem procesu (str. 18). Učitelji so navajali dobro poznavanje nekaterih IKT-kompetenc, medtem ko so druge IKT-kompetence slabo zastopane, zato je potrebno učitelje nadalje izobraževati, da bodo lahko vpeljevali IKT-kompetence v učne načrte. Spol

ni imel vloge pri sami raziskavi, prav tako ni bilo ugotovljenih bistvenih razlik v znanju IKT-kompetenc med učitelji in bodočimi učitelji. Razlog je v dodatnem izobraževanju izven rednega usposabljanja za učitelja (str. 33).

Uvajanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v učni proces pozitivno vpliva na razvoj kompetenc pri učiteljih ter posledično na izobraževanje udeležencev, kar so potrdile raziskave Tondeur, Aesaertb, Prestridgec in Consuegraa (2017), Rolley (2020), Brevik, Gudmundsdottir, Lund in Strømme (2019), Phan, Ngo in Phan (2019).

Rezultati študije Tondeur, Aesaertb, Prestridgec in Consuegraa (2017) kažejo, da so učitelji razvili dve vrsti IKT-kompetenc: (a) sposobnost uporabe IKT za olajšanje učnih procesov študentov z uporabo IKT in (b) sposobnost upravljanja IKT za lastne pedagoške namene. Identificirani sta bili dve glavni kategoriji izobraževalne uporabe IKT med učitelji v službi: 1) podporna uporaba IKT in 2) uporaba IKT v učilnici. Med obema vrstama kompetenc je bila ugotovljena razumna pozitivna korelacija (str. 1–13).

Terciarno izobraževanje, ki je vključevalo uporabo IKT-tehnologije za širjenje in uporabo e-izobraževanja, je temeljilo na lastnostih razmišljanja o rasti, da bi doseglo ta cilj (Rolley, 2020, str. 132). Dvanajst kategorij, ki vključujejo sodelovanje, neustrašnost, frustracijo, vseživljenjsko učenje, odprtost, strpnost, vztrajnost, pozitivnost, sorazmernost, samozavedanje in samoučinkovitost, je bilo identificiranih in uporabljenih za razvoj treh tem: vedenje, miselnost rasti in cilji (str. 103).

Primeri uvajanja IKT-kompetenc v učni proces za bodoče učitelje so raznoliki, vendar je opazen pozitiven učinek vključevanja bodočih učiteljev v e-izobraževanje in njihovo uspešno soočanje z izzivi, ki jih to prinaša (Brevik, Gudmundsdottir, Lund & Strømme, 2019). Raziskava prikazuje, kako se učitelji aktivno odzivajo na izzive med šolsko prakso, tako da jih povežejo z razpravami na univerzitetnih seminarjih in razpoložljivimi viri zasebnih spletnih tečajev, ki lahko s pomočjo profesionalnih digitalnih kompetenc

spremenijo razvoj prvotnih situacij (str. 14). Odzivi po zaključku zasebnih spletnih tečajev so bili raznoliki, pri čemer so se nekateri udeleženci navdušili, drugi pa so izkazovali odpor. Udeleženci so se soočili s konfliktom motivov, ki so ga rešili z zavrnitvijo ali dodatnim razvojem profesionalnih digitalnih kompetenc, pri čemer so se zavedali, da je prihodnost poklica usmerjena v digitalizacijo (str. 13–14).

Pozitiven učinek uvajanja IKT-kompetenc pa je prisoten tudi pri izkušenih učiteljih (Phan, Ngo & Phan, 2019, str. 124). Dejavnik uspeha spletnega poučevanja predstavlja razvoj in usposobljenost učiteljev z IKT. Da bo uporaba informacijske kompetence pri spletnem poučevanju zelo učinkovita, razprava ugotavlja, da je potrebno upoštevati:

- Učna vsebina ne more razviti vseh osnovnih kompetenc, tako lahko učitelj z uporabo informacijske kompetence izbere primerno osnovno kompetenco za ocenjevanje, ki ustreza učni vsebini.
- Ocena je zelo zamudna, zahteva trud učiteljev, zato lahko učitelji spodbujajo samoocenjevanje in medsebojno ocenjevanje.
- Učitelji lahko uporabljajo nekaj programske opreme za sintezo, upravljanje in obdelavo najučinkovitejših rezultatov ocenjevanja v procesu organiziranja spletnega poučevanja.
- Pomembno je tudi upoštevati vrednost kompetenc, kot sta podatkovno rudarjenje in analitično učenje, ki omogočata uporabo podatkov o uspešnosti in vedenju za izboljšanje učenja (str. 135–136).

Podobna stališča o uvajanju IKT-kompetenc v učni proces najdemo tako pri Phan, Ngo in Phan (2019) kot pri Alexandru (2018). Medtem ko se Phan, Ngo in Phan (2019) osredotočajo na dejavnike uspeha spletnega poučevanja, Alexander (2018) razširi razpravo na uspešnost študentov. Standardizirano usposabljanje učiteljev in skrbnikov, skupaj z boljšo pripravo študentov, po besedah Alexandra pripelje do večje enakosti v stopnjah uspešnosti študentov pri e-izobraževanju znotraj istega predmeta.

Poudarja, da enakosti vrednotenja spletnega izobraževanja ne zagotavljajo samo finančna sredstva, ampak tudi pomanjkanje doslednega financiranja, primanjkljaj izobraževanja na daljavo s strani fakultet in upravnikov ter potreba po obveznem, standardiziranem usposabljanju za fakultete. Uvedba tehnologije v učilnico, sprejem spletnega učenja in programske opreme za predstavitev spletnih vsebin so postali sprejeti deli področja za večino učiteljev. Poleg teh obveznih elementov se kot vrzel kaže uspeh pri spletnih urah, znanje profesorja in uporaba najboljših praks pri spletnem poučevanju. Glede na to, da bodo učitelji v prihodnosti še bolj vključeni v spletno izobraževanje, je nujno, da se učitelje izobrazi, pri čemer bi moralo biti izobraževanje o spletnem poučevanju standardizirano (str. 110–112).

O pomenu kompetenc informacijske tehnologije, ki jo morajo obvladati učitelji pri e izobraževanju, pričujejo tudi Phan, Ngo in Phan (2019, str. 124), ki prav tako poudarjajo pomen spodbujanja tega procesa za boljše usposabljanje in razvoj študentov. Razvijanje kompetenc informacijske tehnologije pri spletnem poučevanju, ugotavljajo, je možno doseči:

- z uporabo IT-standardov (standard se uporablja za vse, ki se ukvarjajo s poučevanjem, velja tudi za spletno okolje);
- IT-infrastruktura (učitelji morajo pomagati učencem pri uporabi tehnologije, da bodo dosegli najboljši rezultat);
- študijsko okolje (učitelji morajo spodbujati aktivnost učencev v spletnem okolju, poznati morajo tehnologijo, da omogočijo aktivnosti);
- čas za učenje (jasno morajo biti opredeljene dejavnosti in določeni roki, saj nekateri delajo in imajo premalo časa, če jim ga ne pomagajo učitelji organizirati);
- prepoznavanje značilnosti učitelja in učenca (učitelji in učenci morajo skupaj sodelovati; učitelj spodbuja interakcijo med učenci), (str. 134–135).

Študija tudi ugotavlja, da se interakcija med učiteljem in učencem ter posledično poznavanje njihovih značilnosti poveča, če se učitelji izobražujejo o uporabi tehnologije in programske opreme za vključevanje študentov v aktivne razprave (str. 135).

Čeprav Phan, Ngo in Phan (2019) poudarjajo pomen izobraževanja učiteljev v zvezi z IKT, pa Pogue (2018) poudarja, da je pomembno tudi, da se pri študentih razvije znanje o IKT (str. 99). Mladi namreč pogosto precenjujejo svoje sposobnosti upravljanja s digitalnimi kompetencami, kar potrjujejo tudi Porat, Blau in Barak (2018, str. 23). Študija ugotavlja, da so udeleženci izkazali visoko stopnjo zaupanja v svojo digitalno pismenost in močno precenili svoje dejanske sposobnosti. To kaže na pomanjkanje socialnih in čustvenih veščin, zaradi česar so učenci povprečno ocenili, da obvladujejo IKT kot svojo najmočnejšo kompetenco, medtem ko je bila njihova dejanska uspešnost zelo nizka (str. 32).

Pogue (2018) poudarja, da dostop do spletnega učenja ne zagotavlja samodejno boljše uspešnosti ali večje spretnosti v digitalnem okolju, še posebej ne v akademskih kontekstih (str. 99). Študija je pokazala, da ni bistvene povezave med starostjo, dostopnostjo računalnika in računalniško samoučinkovitostjo ter uspešnostjo v spletnem učnem okolju (str. 98–101). Poleg tega všečnost in pogosta uporaba IKT nista povezani s socialnimi veščinami (Wallis, 2015, str. 126). Nizka stopnja uspešnosti v spletnem učenju je posledica predvsem pomanjkanja znanja uporabe IKT s strani študentov.

Mnenja Phan, Ngo in Phan (2019), Pogue (2018) ter Porat, Blau in Barak (2018), ki poudarjajo pomembnost obvladovanja IKT s strani učiteljev in študentov, so združena v delu Khalid (2020). Poleg potrebe po usposobljenih učiteljih za izvajanje e-izobraževanja in premagovanje izzivov, kot je dostop do interneta, sistematična implementacija e-izobraževanja prispeva k splošni kakovosti visokošolskega izobraževanja (Khalid, 2020, str.

184). Polovica študentov v študiji je izpostavila, da bodo programi e-učenja pozitivno vplivali na splošno kakovost visokošolskega izobraževanja, saj omogočajo dostop do posodobljenih virov in izobraževanja na svetovni ravni. Prav tako bo e-učenje povečalo dostopnost do visokošolskega izobraževanja tako doma kot v tujini (str. 180).

E-izobraževanje ponuja alternativni pristop k učenju, ki je lahko bolj motivacijski za določene udeležence v primerjavi s tradicionalnim poučevanjem v predavalnicah. Nekateri študenti se odločijo za e-izobraževanje z namenom dokončanja izobrazbe, kar odraža skladnost s koncepti samoučinkovitosti, samoreguliranega učenja in teorijami učenja odraslih (Darrow-Magras, 2015, str. 209–212). Njuna raziskava se je osredotočila na doseganje ciljev, zadovoljstvo in vztrajnost študentov v spletnem učnem okolju. Koncepti samoreguliranega učenja in vztrajnosti sta pomembna tudi za neposredno izobraževanje v predavalnicah.

Darrow-Magras (2015) identificira enajst glavnih sestavljenih tem, ki so izhajale iz razgovorov (str. 183), vključno z vztrajnostjo in odpornostjo, razumevanjem pomena izobrazbe za prihodnje cilje, visoko stopnjo učinkovitosti spletnega učenja, samoreguliranim učenjem, občutkom odgovornosti do drugih, podporo, samozagovorništvom, vero v višjo silo ter različnimi viri samoučinkovitosti, kot so dosežki, verbalno prepričevanje in izkušnje. Manjše sestavljene teme so prav tako pomembne, vključno z željo po podpori drugim študentom, zadovoljstvom z neodvisnim spletnim učenjem, hvaležnostjo za štipendiranje, ponosom na dosežke spletnega učenja ter obnovljenim občutkom upanja in povečano samozavestjo.

Ugotovitve DePrycka in Govreeja (2019) nakazujejo, da imajo učitelji, ki delajo z odraslimi, nekoliko več zadržkov do krepitev IKT-kompetenc in uporabe IKT-tehnologije. Ključno je, da so učitelji, ki so vešči uporabe IKT, tisti, ki lahko spremenijo položaj izobraževanja v družbi. Za učitelje odraslih je torej ključnega pomena krepitev IKT-kompetenc, saj to vpliva na njihove

poklicne priložnosti in odgovornosti ter omogoča, da lahko prispevajo k splošnim ali specifičnim IKT-kompetencam svojih izobraževalcev (str. 2).

Predlog uvedbe spletnih mentorjev za učitelje pri usvajanju IKT-spretnosti, kot ga predlaga Lundström (2011, str. 124), lahko predstavlja učinkovito spodbudo za e-izobraževanje. Mentorstvo omogoča učiteljem lažje krepitev IKT-kompetenc, kar vodi v večjo samozavest pri uporabi tehnologije. Tisti, ki obvladujejo te kompetence, ne vidijo bistvenih razlik med spletnim in tradicionalnim poučevanjem, medtem ko zunanji opazovalci, kot so podjetniki, lahko zaznajo razlike. Nekateri študentje celo postavljajo pozitivne učinke spletnega učenja nad tradicionalno metodo. Kljub temu pa nekateri pedagogi menijo, da bistvenih sprememb ni, medtem ko so podjetniki bolj naklonjeni tradicionalnemu izobraževanju. Vzroke za to je mogoče iskati v nepoznavanju sistema ali uvajanju novosti, kot je e-izobraževanje, v njihovo okolje (str. 78–79).

Farcas (2010) ugotavlja, da učitelji, ki imajo dobro obvladanje IKT-kompetenc, ne vidijo bistvenih razlik med spletnim in neposrednim poučevanjem. Nasprotno pa Lundstrem (2011) poudarja potrebo po trajnem izobraževanju učiteljev na področju IKT. Čeprav so učitelji na seminarjih o IKT pridobili dovolj znanja za uporabo tehnologije pri poučevanju, še vedno izražajo željo po nadaljnjem izobraževanju na tem področju. Lundstrem prav tako predlaga možnost uporabe spletnega mentorstva za obravnavanje specifičnih tem v zvezi z IKT. Poudarja tudi, da se pojavljajo razlike pri uporabi tehnologije, ki je včasih nepredvidljiva in se neprestano spreminja, kar zahteva razumevanje pedagoških in vsebinskih posledic v specifičnem izobraževalnem kontekstu (str. 122–124).

Glede vpliva okolja na učni proces pa tako Gullickson (2020) kot Muñoz Carril, Sanmamed in Sellés (2013) ugotavljajo, da delovno okolje in institucionalno usmerjanje pomembno vplivata na sam učni proces. Medtem ko se Gullickson (2020) osredotoča na odgovornost učiteljev v tem

procesu, pa Muñoz Carril, Sanmamed in Sellés (2013) poudarjajo vlogo institucij, kjer so učitelji zaposleni.

Gullickson (2020) ugotavlja, da se samoregulirane učne veščine običajno ne razvijejo samodejno brez formalnega usmerjanja in da jih je treba izpopolnjevati, saj se lahko v različnih okoljih, na primer spletnem, odražajo na drugačen način. Raziskava, ki jo omenja, je primerjala študente, ki nimajo izkušenj s spletnim študijem, in tiste, ki so že bili vključeni v e-izobraževanje. Ugotovitve kažejo, da imajo prejšnje spletne izkušnje pomemben vpliv na različne vidike samoreguliranega učenja (str. 3–4, 71, 88–89). Študentje z izkušnjami spletnega učenja so bistveno bolj uspešni pri uporabi samoreguliranih učnih spretnosti in strategij kot tisti brez teh izkušenj (str. 89).

Muñoz Carril, Sanmamed in Sellés (2013, str. 480) poudarjajo, da je potrebno preučiti kompetence učiteljev znotraj konteksta njihovega delovnega mesta in organizacije ter da morajo institucije terciarnega izobraževanja prepoznati svojo vlogo pri podpori učiteljem. To vključuje zavedanje o svojih kompetencah in pridobivanje dodatnih znanj za učinkovito opravljanje dela. Poleg tega morajo biti institucije usposobljene za pedagoške kompetence in vsebino usposabljanj. Kljub prepoznavanju pomena e-izobraževanja pa so institucije terciarnega izobraževanja sprva zadržano sprejele prehod na to obliko izobraževanja. Njihov odziv na uvedbo programov e-izobraževanja kaže na neenakomerno sprejemanje tehnologije, pri čemer starejše institucije težje sprejemajo in se prilagajajo e-izobraževanju (Rojas, 2020, str. 140–141).

Pomanjkanje znanja ocenjevanja pri e-izobraževanju je tema, ki jo obravnavajo različni avtorji, kot so Tapani in Salonen (2019), Carril Muñoz, González Sanmamed in Hernández Sellés (2013), ter Guasch, Alvarez in Espasa (2010). Ti avtorji ugotavljajo, da so učitelji pri e-izobraževanju pogosto najmočnejši pri podajanju vsebine, medtem ko se počutijo najmanj usposobljene za ocenjevanje (Muñoz Carril, Sanmamed in Sellés, 2013, str.

479). To pomanjkanje kompetenc pri ocenjevanju je bilo izpostavljeno kot ključno področje, ki zahteva izboljšave in dodatno usposabljanje (Tapani in Salonen, 2019). Ugotovitve kažejo, da so učitelji pripravljeni izboljšati svoje usposabljanje in se prilagoditi zahtevam e-učenja (Carril Muñoz, Sanmamed in Sellés, 2013, str. 480). Ta spoznanja odražajo zavedanje učiteljev o nujnosti prilagajanja novim spremembam in zahtevam v izobraževanju.

Raziskava podaja zanimive ugotovitve glede stopnje usposobljenosti učiteljev glede na njihove izkušnje v izobraževanju na daljavo. Mlajši učitelji, ki imajo manj izkušenj z neposrednim poučevanjem v učilnicah, so pogosto bolje usposobljeni za izobraževanje na daljavo, saj so pod pritiskom ustvarjanja svoje kariere (str. 480). To kaže na njihovo večjo motivacijo za pridobivanje znanja in spretnosti na področju e-izobraževanja, ki je lahko ključno za njihov profesionalni razvoj.

Po drugi strani pa ugotovitve kažejo, da izkušnje v virtualnih okoljih vodijo do višje ravni pedagoških kompetenc pri učiteljih (str. 480). To pomeni, da se učitelji s časom in izkušnjami v e-izobraževanju bolje usposobijo za pedagoške izzive, ki jih prinaša ta oblika poučevanja.

Nasprotno pa raziskava kaže, da niti upravna kategorija, znanstveno okolje niti izkušnje s poučevanjem v virtualnih okoljih ne vplivajo bistveno na potrebo po dodatnem usposabljanju (str. 480). To poudarja, da je ključno razumeti, da so potrebe po usposabljanju povezane predvsem z izkušnjami v izobraževanju na daljavo in ne toliko z drugimi dejavniki, kot so upravne funkcije ali znanstveno ozadje učiteljev.

Izrazi, povezani z e-izobraževanjem, so v literaturi poimenovani zelo neenotno (Bregar, Zagmajster & Radovan, 2019, str. 11); Anohina (2005, str. 100) različne pojme umesti v e izobraževanje. V raziskavi e-izobraževanje razumemo v njegovem ožjem pojmovanju kot Bregar, Zagmajster in Radovan (2019, str. 11), in sicer kot integracijo tehnologije v izobraževanju, pri čemer je tehnologija v funkciji izobraževanja. Poleg

neenotnega pojmovanja e-izobraževanja so v literaturi podani tudi različni modeli e-izobraževanja (Kirkwood & Price, 2014; Kurtz, 2015; Puentadura, 2014;Spitzberg, 2006) in gradniki kompetenc, ki jih prinaša e izobraževanje in prepoznava njihovo potrebo.

Izpostavljeno je zgodnje uvajanje IKT že v času priprave na poklic učitelja (Brevik, Gudmundsdottir, Lund & Strømme, 2019, str. 14) ter zmožnost prenesti to znanje v učno okolje (Anderson, 2016, str. 104). Uvajanje IKT ima pozitiven vpliv na obvladovanje kompetenc tako pri učiteljih kot pri udeležencih izobraževanja (Tondeur, Aesaertb, Prestridgec & Consuegraa, 2017). Phan, Ngo in Phan (2019, str. 124) poudarjajo pomen obvladovanja IKT pri učiteljih, Pogue (2018), Porat, Blau in Barak (2018) pa poudarek namenijo študentom; vse zaobjame Khalid (2020, str. 184). Spodbudo IKT-kompetenc pri e-izobraževanju predstavlja uvedba spletnih mentorjev (Lundstrem, 2011, str. 124), zato tisti, ki so tega vešči, razlik med e izobraževanjem in neposrednim izobraževanjem ne prepoznajo v veliki meri (Farcas, 2010, str. 79). Na pridobivanje teh kompetenc pa vpliva tudi okolje; pri tem se Gullickson (2020, str. 4) opredeli na učitelja, Carril Muñoz, González Sanmamed in Hernández Sellés (2013, str. 480) pa se opirajo na institucije.

2.6 Komunikacijske kompetence in modeli komunikacijskih kompetenc

2.6.1 Komunikacijske kompetence kot poklicna rast

Layton (2013) v svoji študiji zapiše, da gre pri komunikacijski kompetenci za oceno lastne primernosti in učinkovitosti komuniciranja, pri čemer se z ljudmi sodeluje in dosega želene rezultate. Študija ugotavlja povezavo med osebnostnimi lastnostmi in komunikacijskimi kompetencami z namenom, da se komunikacijske kompetence lahko s pridom uporabljajo ne glede na tip osebnosti (str. 1). Layton (2013) tako ugotovi šibko, a pomembno povezavo med osebnostjo in komunikacijskimi kompetencami. Medosebna

komunikacija je zunanja manifestacija osebnosti, saj vpliva na to, kako posamezniki komunicirajo s svojim okoljem in se navezujejo na druge ljudi (str. 133).

Obvladovanje komunikacijskih kompetenc ob pomoči mentorjev, to je učiteljev z daljšo delovno dobo, hkrati pozitivno vpliva in preprečuje opustitev tega poklica (Vigna, 2018, str. 2). V študiji so učitelji, ki so poučevali več kot pet let, preučevali lastne medosebne komunikacijske veščine in strategije, ki so vplivale na njihovo rast v izobraževanju, in sicer vse z namenom ugotoviti vzroke za opustitev učiteljskega poklica. Pri tem je bilo razkritih pet tem za medosebno komunikacijo (str. 137):

- prisluhnite ustvarjanju razumevanja;
- spodbujati kolegialnost;
- vzpostavljati pozitivne odnose s študenti;
- kolegi in starši;
- zagotavljanje neposrednih povratnih informacij staršem in učencem.

Pri tem je poudarjeno, da je potrebno biti pozoren na neverbalno komunikacijo. Dodani pa sta bili tudi dve temi za mentorstvo:

- zagotavljanje skrbnega okolja za učitelje in prejemanje povratnih informacij,
- podprti razvoj učiteljev.

Študija podaja ugotovitve, da so je mentorstvo kakršne koli vrste pri učiteljih vplivalo na to, da so bili bolj profesionalni in pozorni do svojih šolskih skupnosti (str. 138).

Iz pogovorov so nastale strategije, ki se nanašajo na to, katere tehnike so podprle njihovo poklicno rast. Pri tem so omenjeni elementi:

- podajanje povratne informacije (poiskati način za podano pozitivno naravnano povratno informacijo);

- profesionalno ravnanje (učitelji so se naučili, kakšno poklicno vedenje je bilo potrebno za uspešno učno kariero; povezovanje z učenci na isti ravni po socialnih omrežjih je okrnilo ugled učiteljev);
- vključevanje (učitelji vidijo učence tudi izven učilnic; ukvarjanje s šolsko skupnostjo z namenom bolje spoznati učence), (str. 120–123).

Mnenje o socialni interakciji, ki naj bi je bili vešči učitelji v odnosu do študentov (Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013, str. 9), je Vigna (2018) v študiji dopolnil in prenesel na odnos med samimi učitelji in tej strategiji komunikacije dodal še druge. Podal je komunikacijske strategije, s katerimi so učitelji podpirali interakcije v šoli:

- aktivno poslušanje (poslušanje je ključna strategija, ki so jo učitelji uporabili za izgradnjo učinkovite komunikacije; spodbuja kolegialnost s poslušanjem potreb svojih kolegov ali razumevanjem izkušenj kolega; lahko gradi tudi zaupanje z vzpostavljanjem odnosov; pomembno je tudi pri dajanju in prejemanju povratnih informacij; učitelji tako razvijejo tudi razumevanje; od učitelja to pomeni popolno angažiranost in koncentracijo v komunikaciji);
- ohranjanje smisla za humor (omogoča jim, da se povežejo z učenci; pokaže učiteljevo humanost, toplino in sočutje onkraj učnega načrta; napetost in razdalja med učiteljem in učencem se zmanjša; zagotovilo, da je učitelj človeški in sproščen);
- biti kolegialen (socialne interakcije med učitelji so jim omogočale, da so razvijali poklicne povezave in podporo; kolegijska partnerstva omogočajo izmenjavo pripovedi, humorja ali celo frustracij; oblikovanje teh povezav lahko pomaga preprečiti izolacijo; omogoča prepoznavanje skupnih interesov med učitelji), (str. 124–127).

Mentorstvo se izkaže kot ključen dejavnik pri poklicni rasti učiteljev, saj jim omogoča pridobivanje dragocenih izkušenj, modrosti in podpore pri

njihovem razvoju. Udeleženci raziskave, ki so imeli mentorje, so poročali o številnih koristih, ki so jih pridobili iz te izkušnje. Ena izmed ključnih koristi mentorstva je bila možnost za reševanje zahtevnih situacij. Učitelji so imeli priložnost razpravljati s svojimi mentorji in skupaj oblikovati rešitve za različne izzive, s katerimi so se srečevali. To jim je omogočilo osebni in strokovni razvoj ter preprečilo ponavljanje napak. Mentorstvo je vključevalo različne oblike podpore, vključno z opazovanjem, pogovori na štiri oči in pisnimi povratnimi informacijami. S temi viri podpore so učitelji lahko razvijali svoje veščine komunikacije in izboljševali svoje poklicno vedenje. Poleg tega so udeleženci z mentorji imeli dostop do dragocenih izkušenj, ki so jim pomagale pri izogibanju podobnim napakam ter izboljšanju njihove prakse poučevanja. Prav tako so mentorji spodbujali učitelje k bolj neposredni in učinkoviti komunikaciji s svojimi učenci, kar je prispevalo k razvoju zaupanja med učitelji in učenci. Skupno lahko rečemo, da je mentorstvo pomemben element pri poklicni rasti učiteljev, saj jim omogoča osebni, strokovni in pedagoški razvoj ter prispeva k izboljšanju kakovosti poučevanja (str. 127–129).

Wilson in Sabee (2003) v svoji raziskavi poudarjata raznolikost pristopov k razumevanju komunikacijskih kompetenc. Raziskave o komunikacijskih kompetencah so bile izvedene v različnih kontekstih, vključno z učitelji, ponudniki zdravstvenih storitev, pacienti, organizatorji in mediatorji konfliktov (str. 3). Razumevanje pojma komunikacijskih kompetenc je lahko razdeljeno na dva glavna pristopa: kot teoretičen izraz in kot konstrukt. Teoretičen izraz se nanaša na definicijo komunikacijskih kompetenc v okviru določenega konceptualnega okvira, medtem ko konstrukt poudarja njihovo praktično uporabo v realnih situacijah. Pomembno je razumeti, da komunikacijske kompetence nosijo sistemski pomen in da njihov pomen ni enolično določen. Različni konteksti lahko vplivajo na razumevanje in vrednotenje komunikacijskih kompetenc.

Sistemski pomen komunikacijskih kompetenc je dinamičen in se lahko spreminja glede na kontekst in perspektivo opazovalca. Ključno je, da se komunikacijske kompetence razumejo kot kompleksen konstrukt, ki se nenehno razvija in bogati z različnimi teoretičnimi pristopi in praktičnimi izkušnjami. Vrednost teorije o komunikacijskih kompetencah ni le v njeni razlagi, temveč tudi v njeni sposobnosti spodbujanja in obogatitve samih komunikacijskih veščin. Raziskave na tem področju so ključne za razumevanje in izboljšanje naših sposobnosti za učinkovito komuniciranje v različnih kontekstih in situacijah (str. 41).

Naša raziskava se opredeljuje na preučevanje komunikacijskih kompetenc učiteljev. Komunikacija je bistven pogoj poleg zaporedja in vsebine ter oblike izobraževanja za ustvarjanje komunikacijskega procesa, ki vpliva na kakovost terciarnega izobraževanja (Oxana, 2019, str. 20). Komunikacijske kompetence so transverzalne, splošne (str. 20), uporabljajo se za reševanje problemov katerekoli stroke in se jih kot take lahko uporablja ne le v poklicnem okvirju, ampak tudi v vsakdanjem življenju. Komunikacijske kompetence predstavljajo eno od devetih ključnih področij kompetenc učitelja, pa ugotavlja Selvi (2010, str. 167).

2.6.2 Modeli komunikacijskih kompetenc

Za izobraževanje pa so komunikacijske kompetence ene od temeljnih kompetenc. Začetek preučevanja učiteljevih komunikacijskih kompetenc je postavljen na temelj dela Briana Spitzberga in dela Rebecce Rubin in Jerryja Feezla, ugotavlja Oxana (2019, str. 20). Znanje, motivacija in veščine so tri dimenzije komunikacijskega modela, pravita Rubin in Feezel (1986, str. 254), pri čemer imajo ključno vlogo ravno veščine v napovedovanju učinkovitosti poučevanja v okviru učiteljske kariere (str. 267). Avtorja ugotavljata, da imajo študentje kot bodoči učitelji lahko pomanjkljivosti na enem ali več od teh področij in bodo morda potrebovali pomoč pri odpravljanju teh pomanjkljivosti, da se jih bo obravnavalo kot kompetentne komunikatorje v učiteljskem poklicu (str. 254).

Tudi Spitzberg (1983) omenja tri elemente: znanje, motivacijo, veščine za model komunikacijskih kompetenc, pri čemer poudarja pomen konteksta, v okviru katerega se elementi modela komunikacije pojavljajo (str. 327). Pravi, da se relacijska kompetenca nanaša na to, v kolikšni meri se cilji, ki so funkcionalno povezani s komunikacijo, izpolnjujejo z interakcijo, ki ustreza medosebnemu kontekstu (str. 324). Pri relacijski kompetenci so standardi ocenjevanja kompetenc bistveni za odnos, v katerem poteka komunikacija. Avtor podaja, da relacijske kompetence vključujejo naslednje predpostavke:

- da je kompetenca kontekstualna,
- merili kompetentne komunikacije sta primernost in učinkovitost,
- usposobljenost se presoja glede na kontinuiteto učinkovitosti in ustreznosti,
- komunikacija je funkcionalna (str. 324–327).

Wieman in Backlund (1980) sta raziskovala koncept kompetenc v govornih situacijah ter ga prepoznala kot pomemben izobraževalni cilj. V svojem delu sta predstavila več dimenzij komunikacijskih kompetenc in razvila model, ki temelji predvsem na empatiji, vedenjski prilagodljivosti in upravljanju interakcij, kar pomeni prilagajanje vedenja glede na situacijo.
Koncept kompetence v govornih situacijah sta raziskovala tudi Wiemann in Backlund (1980), ki prepoznavata kompetence kot izobraževalni cilj. Predstavila sta več dimenzij komunikacijskih kompetenc in postavila model, ki temelji predvsem na empatiji, vedenjski prilagodljivosti in upravljanju interakcij (prilagajanje vedenja od situacije do situacije), (str. 186, 197). Komunikacijske kompetence prepoznavata kot ene tistih, ki so primarnega pomena, saj ljudje s svojim komunikacijskim vedenjem dajo svoje sposobnosti na znanje. Ugotavljata, da je za usvojitev komunikacijskih kompetenc potrebno izkustveno učenje v različnih situacijah. Različne izkustvene situacije bi tako morale vsaj olajšati učenje empatije, prilagajanje vedenja posamezni situaciji in vodenje pogovora na obojestranski način (str. 197).

Backlund in Morreale (2015, str. 25–26) so s proučevanjem več avtorjev (Allen and Brown, 1976; Feingold, 1976; Foote and Cottrell, 1955; Hart, Carlson and Eadie, 1980; Ruben, 1976; Spitzberh, 1983; Spietzberg and Cupach, 1984; Spietzberg and Hecht, 1984; White, 1971; Wiemann, 1977), ki so opredeljevali komunikacijske kompetence, iskali posamezne njihove elemente in tako prišli do spoznanja, da lahko opredelijo značilnosti komunikacijskih kompetenc na sledeče elemente: empatijo (vključujoč pripadnost in podporo), vedenjsko fleksibilnost, upravljanje interakcij, dosego zadanih ciljev, postavitev v kontekst (ustreznost), (str. 26). Slednja dva elementa so glede na Wiemanna in Backlunda (1980, str. 186) dodali oz. nadgradili.

O desetih dimenzijah kompetenc govorita Rubin in Martin (1994), in sicer omenjata samorazkritje, empatijo, socialno sprostitev, asertivnost, interakcijski menedžment, altercentrizem, ekspresivnost, podporo, neposrednost, podporo okolja. S tem sta ustvarila večplastni komunikacijski model. Pri zmanjšanju upoštevanja posameznih elementov se zmanjša tudi celotna vrednost, ki jo model kot možen kriterijski instrument prinaša (str. 33). Iz nabora prvotnih 60 dimenzij sta z ugotavljanjem povezav s kognitivno in komunikacijsko fleksibilnostjo tako oblikovala deset dimenzij:

- samorazkritje (sposobnost odpreti se drugemu ali pokazati na elemente osebnosti s pomočjo komunikacije);
- empatija (element identifikacije, čutenja z drugim; vključuje tudi odzive drugih namesto lastnih izkušenj);
- socialna sprostitev (občutek ugodja in zmožnost spoprijeti se z negativno reakcijo drugega brez stresa);
- asertivnost (vključuje vedenje postaviti se za pravice drugega brez teptanja pravic ostalih);
- interakcijski menedžment (sposobnost posameznika spoprijeti se z ritualističnimi postopki v vsakdanji komunikaciji);

- altercentrizem (vključuje interese drugih, kaj in kako rečejo, percepcijo ne le tega, kar se reče, ampak tudi tega, česar se ne reče);
- ekspresivnost (sposobnost izražati občutke z neverbalno komunikacijo);
- podpora (podporna komunikacija potrjuje drugega, je opisna, spontana, obrnjena je k reševanju problemov);
- neposrednost (z njo kažemo dostopnost in da smo na voljo za komunikacijo);
- podpora okolja (gre za demonstracijo sposobnosti drugega doseči predpostavljene cilje), (str. 34–37).

Pri svojem raziskovanju pa je model komunikacijskih kompetenc Spitzberg (2000, str. 380–381) razčlenil čez nekaj let na tri ravni: posamezni sistem (označuje značilnosti, ki jih ima posameznik), epizodni sistem (označuje značilnosti, ki se izrazijo v določeni interakciji z nekom) in relacijski sistem (pomaga človekovi usposobljenosti obvladovati celoten razpon odnosov). Vsaka sistemska raven, pravi, podre logiko in sistem druge. Pravi, da kompetenc ni možno izmeriti brez upoštevanja komunikacijskega dejanja samega, zato njegov model vključuje še subjektivne ocene učinkovitosti komunikatorja. Bolj motiviran, razgledan in spreten komunikator predstavlja zvišanje komunikacijskih kompetenc (str. 381). V modelu izpostavlja interakcijo kot funkcijo motivacije, znanje komuniciranja v kontekstu in spretnosti pri izvajanju motivacije in znanja (str. 380).

Modeli komunikacije oz. komunikacijskih kompetenc se pogosto naslanjajo na preučevanje komunikacijskih situacij s stališča tvorjenja besedil v govornem ali pisnem kontekstu (Berger, 2000, str. 156). Sam želi v svojem modelu ponuditi še dva vidika, ki ključno vplivata na samo komunikacijo, in sicer zaznavanje ciljev drugih ter učinkovitost proizvodnje sporočil (str. 158).

Model sodelovalne komunikacije in učenja, kot pravi Stagich (2000, str. 106–110), odraža socialni konstruktivistični pogled; obravnavana so verbalna in neverbalna sporočila, zavita v družbeni in kulturni kontekst. Družbeni in kulturni kontekst sestavljajo izkušnje, prepričanja, vrednote, odnosi udeležencev in družbeni vplivi, vzajemne koristi in vzajemno spoštovanje. Model vsebuje naslednje elemente: kritično in kreativno razmišljanje in komunikacijske kompetence, medosebne komunikacijske kompetence, medsebojno spoštovanje, izmenjavo in empatijo, poznavanje učnih in komunikacijskih strategij ter trajne vsebine znanja.

Vedenjski in kognitivni vidik razvoja spretnosti omenja Greene (2003), ki postavlja model komunikacijskih kompetenc pri odraslih. Znotraj vedenjskega vidika tako omenja elemente:

- hitrost (kako hitro posameznik opravi nalogo izpričuje tudi, kolikšen strokovnjak je na določenem področju; strokovnjaki nalogo namreč opravijo hitreje kot novinci; zdi se, da se pospeševanje izvajanja nalog širi tudi na področje vedenja pri proizvodnji sporočil);
- natančnost (s tem je mišljena nižja stopnja napak; strokovno bolj usposobljeni posamezniki delajo manj napak, njihovi odgovori so bolj pravilni, manj je napak tudi pri govoru in izdelavi sporočil),
- fleksibilnost (sposobnost vedenjskih prilagoditev – običajno opredeljena kot osrednja komponenta komunikacijske kompetence) in
- uspešnost z več nalogami hkrati (hitrost in natančnost izvedbe določene naloge se zmanjša, ko se uvede nova naloga, a s prakso se takšni vplivi motenj zmanjšajo ali celo odpravijo), (str. 52–54).

Znotraj kognitivnega vidika pa omenja elemente, kot so:

- kognitivni napor (razumemo ga kot miselni temelj več nalog; ko bodo kognitivne zahteve tekočih dejavnosti presegle razpoložljive vire, bo trpela uspešnost) in

- fenomenalne izkušnje vedenja (gre za premik lastnega pojmovanja in razumevanja tega, kar se počne; npr. strokovnjaki imajo težave s poročanjem, kako to počnejo), (str. 55).

Komunikacijske kompetence sodijo v eno od treh skupin kompetenc učiteljev, pravita Bjekić in Zlatić (2006, str. 164), ki omenjata še programske (vsebinske) kompetence in izobraževalne kompetence. Bjekic (2012, str. 10) ponuja tudi različne načine merjenja komunikacijskih kompetenc učiteljev, ki jih opredeljuje z naslednjimi devetimi komponentami: prilagodljivost in fleksibilnost, vključenost v razgovor, upravljanje z razgovorom, spremljava socialnih odnosov ob lastni aktivnosti, uspešnost v komunikaciji, usklajenost pričakovanj z dano situacijo, timsko delo, kontinuirano nadgrajevanje znanja o komunikacijskih situacijah, razvoj komunikacijskih veščin.

Bjekić (2012) ugotavlja, da je pri preučevanju komunikacijskih kompetenc najbolje kombinirati molekularni in molarni pristop. Molekularni pristop predvideva natančno beleženje tudi neverbalne komunikacije – gre torej za merjenje specifičnih komponent, ki ustvarijo celostno sliko. Pri molarnem pristopu ne gre za uporabo specifičnih komponent, da se lažje ohranja celotna slika komunikacije, a je kar nekaj vrzeli zaradi nedoslednosti zbranih podatkov. Avtor predlaga kombinacijo obeh pristopov (str. 11).

Model komunikacijskih kompetenc je na štiri elemente naslonil tudi White (2016), ki omenja:

- znanje (izgradnjo repertoarja komunikacijskih veščin),
- presojo (izbiro ustreznih komunikacijskih veščin),
- vajo (preizkušanje novih komunikacijskih veščin) in
- evalvacijo (razmislek in ocenjevanje zadovoljstva s komunikacijskimi sposobnostmi), (str. 43).

White (2016) opisuje štiri karakteristike komunikacije, ki so situacijske, premišljene, funkcionalne in namenske vidike, kar omogoča boljši razumevanje dinamičnega procesa komunikacije (str. 43).

Okoli (2017) poudarja ključno vlogo učitelja pri uspehu študentov, ki jo vidi v prezrtih komunikacijskih kompetencah in vsebinskem znanju. Za preverjanje komunikacijskih kompetenc učiteljev uporablja model, ki se opira na naboru povratnih sporočil Nacionalne komunikacijske zveze, vključno z informativnimi, afektivnimi, domiselnimi, ritualističnimi in prepričljivimi elementi povratnih sporočil. Dodaja še kontrolni seznam povratnih informacij, ki se nanaša na slog predstavitve, vsebino in slog pisanja, kar omogoča merjenje komunikacijskih kompetenc učiteljev (str. 152–153). Ta model in kontrolni seznam zagotavljata okvir za ocenjevanje komunikacijskih spretnosti učiteljev.

Pri slogu predstavitve povratnih informacij Okoli razume, ali učitelj govori dovolj jasno, če je njegova neverbalna komunikacija primerna, če govori dovolj razumljivo in prilagaja hitrost govora situaciji, če je njegova komunikacija dvosmerna in ali obstajajo dokazi o dobrih odnosih med učiteljem in učenci (str. 152). Pri vsebini komunikacije ugotavlja, ali učitelj poudarja pomembno znanje in če so informacije podane po logičnem vrstnem redu. Pri slogu pisanja pa Okoli razume, ali so stavki dovolj kratki, če so uporabljeni aktivni glagoli in ali bralci razumejo besede (str. 153).

Bulvinska (2019) govori o modelu komunikacijskih kompetenc predavatelja terciarnega izobraževanja. Izhaja iz potrebe preoblikovanja tradicionalnih komunikacijskih vlog predavatelja v smislu povezovanja z znanostjo. Pri tem omenja sestavo elementov komunikacijskih kompetenc v modelu:

- motivacijsko-vrednostno komponento (vključuje potrebo in užitek v komunikaciji s študenti; pripravljenost učitelja za poklicni razvoj in strokovno rast, inovacijska dejavnost; obogatitev učiteljevih poklicnih izkušenj in novih znanj, nove oblike komunikacije);

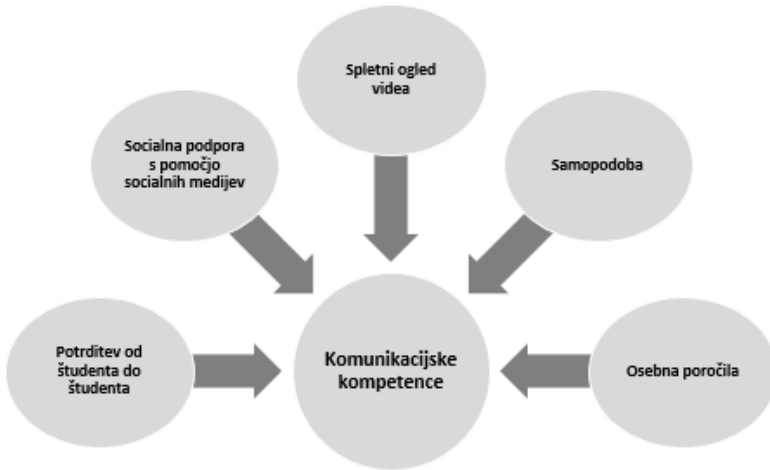
- čustveno-voljno komponento (samokontrola, ustvarjanje prijetnega komunikacijskega ozračja za motivacijo študentov pri raziskovalnih dejavnostih; samostojno in smiselno usposabljanje študentov; spodbuditi kognitivne motive, radovednost, spodbujati samoaktualizacijo; sočutje; sposobnost ocenjevanja čustvenega stanja učencev);
- interaktivno komponento (prikaz kompetenc v različnih situacijah v izobraževalnem okolju; sposobnost učitelja za interakcijo med izobraževalnim procesom; sposobnost organiziranja skupnih izobraževalnih, raziskovalnih dejavnosti; preprečevanje in premagovanje konfliktov v pedagoški komunikaciji; pomoč študentom pri premagovanju težav; upoštevati odnose študentov ob raziskovalnih dejavnostih; vljudnost, taktiziranost, priznanje študentove pravice do nestrinjanja; motiviranje udeležencev h komunikaciji; sposobnost odsevne dejavnosti študentov, razvoj njihovih raziskovalnih in oblikovalskih, komunikacijskih veščin in veščin timskega dela; prilagodljivost, strpnost, smisel za humor, lahkotnost, pravičnost);
- komunikacijsko komponento (sposobnost analiziranja, posploševanja in poudarjanja pri znanstvenih in izobraževalnih informacijah, ugotavljanje resničnosti ali neresničnosti izjav sogovornikov, pozorno poslušanje, postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje; organizirati in vzdrževati izobraževalni in znanstveni dialog; jezikovne spretnosti, kot so ustrezna izgovorjava, znanje in spretnosti črkovanja, konstrukcija stavkov in besedil, znanstvene korespondence ali akademskega pisanja; zgovornost, spretnost formalnega pisanja in tuje komunikacije, pismenost pri neverbalni komunikaciji, sposobnost izbrati najboljše oblike in metode samopredstavitve.

Komunikacijsko komponento prepoznava kot ključno v okviru učiteljeve strokovne usposobljenosti. Učiteljeva sposobnost komunikacije skozi

celoten izobraževalni proces je pomemben dejavnik kakovosti izobraževanja in strokovne samoaktualizacije (str. 22).

Cheek (2019) v svoji raziskavi govori o modelu komunikacijskih kompetenc, ki vključuje več spremenljivk. Model kaže, da osebna poročila o anksioznosti javnega nastopanja so ravno nasproti ostalim trem spremenljivkam v modelu (str. 47). Model vsebuje naslednje spremenljivke: potrditev od študenta do študenta, socialna podpora s pomočjo socialnih medijev, spletni ogled videa, samopodoba, osebna poročila, (str. 47–48).

Model komunikacijskih kompetenc Cheek (2019) ponazori z relacijami (str. 49), kar kaže slika 6:



Slika 6. Cheekov model socialnega in kognitivnega učinka Povzeto po The Impact of Social and Cognitive Variables on Communication Competence (str. 49), od G. J. Cheek, 2019, University of the Pacific. Stockton, California. Master of Arts.

Največji pozitivni učinek sta imeli v modelu spremenljivki potrditev od študenta do študenta in samopodoba. Z njima najlažje zmanjšamo negativen vpliv spremenljivke, to je anksioznost nastopanja. V študiji je podan logičen zaključek, da če ima majhna raven učinka pozitivne spremenljivke velik odstotek spremembe variance, potem bo katerakoli

spremenljivka, ki pomaga zmanjšati anksioznost pred nastopom, imela domino učinek na model komunikacijskih kompetenc (str. 48).

Zaradi vse več študentov, ki vstopajo v izobraževalni proces s kompleksnimi komunikacijskimi potrebami, Da Fonte in Boesch (2016) omenjata štiri kompetence, ki bi jih učitelji dodatno morali pridobiti. Kompetence sta dodala osnovnim elementom, podanim s temeljnimi standardi osnovne priprave za socialne pedagoge: (1) razvoj učencev in individualne učne razlike, (2) učno okolje, (3) kurikularna vsebina, (4) ocena, (5) načrtovanje in strategija poučevanja, (6) strokovno učenje in praksa, (7) sodelovanje. Elementi pa so zgrajeni iz dveh delov: znanja in veščin, ki so razdeljene med vse specialne izobraževalne discipline, skupaj z znanji in veščinami, ki so značilne za posamezne discipline (str. 48). Tako vzpostavita poseben model komunikacijskih kompetenc, ki vsebuje štiri skupine kompetenc:

- na področju komunikacijskih kompetenc (vsebuje elemente 1–6; poudarek je na razumevanju komunikacijskih interakcij od rojstva dalje, ki vodijo v določeno komunikacijsko vedenje; gre za poznavanje jezika in uporabo simbolov za sporazumevanje);
- na področju timskega dela in sodelovalnih praks (gre za timsko delo ne le specialnih pedagogov, ampak tudi splošne izobraževalne učitelje, družinske člane; postavka zajema ne le sedmi element standardov socialnih pedagogov, ampak je zastopan širše, saj povezuje tudi razumevanje prvih šest elementov);
- na področju vlog in funkcij sistemov augmentativne in alternativne komunikacije (gre za razumevanje različnih podpornih tehnologij, sistemov za boljše delo z učenci; po večini se navezuje na peti element standardov socialnih pedagogov, zajema tudi prve štiri in šesti element; gre za tehnološko znanje učiteljev, da učencem nudijo vizualno podporo, komunikacijske simbole, podporo vedenja in rutino ali urnik);
- na področju ocenjevanja augmentativne in alternativne komunikacije (gre za vzpostavitev strategije poučevanja, podane v

2.–6. elementu standardov; učitelji naj bi učencem pomagali pri prenosu komunikacijskih izkušenj iz učnega okolja v vsesplošno komunikacijsko okolje), (str. 50–55).

Trisnaningati in Sinambela (2021) navajata, da komunikacijske kompetence, skupaj s sposobnostjo uravnavanja čustev in samoučinkovitostjo, vplivajo na raven anksioznosti pred javnim nastopanjem, kar poudarja pomembnost njihovega razvoja za študente pri pripravi na predstavitve, z namenom zmanjšanja tesnobe (str. 72).

2.6.3 Gradniki komunikacijskih kompetenc

Komunikacijske veščine učiteljev imajo pomemben vpliv na dosežke učencev, pravi Mullins (2020), pri čemer ni ključno le, kako učenci dojemajo njihove komunikacijske kompetence, ampak tudi, kako jih sami učitelji ocenjujejo. Učitelji pridobivajo informacije o svojih komunikacijskih spretnostih tudi iz interakcij s starši. Zanimivo je, da so v prvem letu raziskave ugotovili, da imajo nekateri učitelji previsoko mnenje o lastnih komunikacijskih kompetencah, vendar pa v drugem letu ni bilo opaziti razlik v ocenjevanju, če so se učitelji spopadali s pomanjkanjem samoučinkovitosti (76–78). Povečanje osnovne telefonske komunikacije z družinami je lahko povezano s sposobnostjo učitelja, da prepozna učinkovito komunikacijo s starši, kar lahko vpliva na njihovo dojemanje lastnih komunikacijskih kompetenc (str. 45).

Tako Mullins (2020, str. 76) kot Hutchison in Reinking (2011, str. 330) poudarjata pomen komunikacijskih kompetenc pri učiteljih, pri čemer Hutchison in Reinking dodajata, da ni le učiteljev, ki bi morali prevzeti odgovornost za prenos IKT znanja, temveč tudi vodstvo šole. Muñoz Carril, Sanmamed in Sellés (2013, str. 480) delijo podobno stališče, saj ne le učiteljev, ampak tudi institucije obremenjujejo z odgovornostjo za vzpostavitev dobrih komunikacijskih praks.

Glede načina, kako učitelji ocenjujejo svoje informacijske in komunikacijske kompetence - pri čemer je v eni študiji ugotovljeno, da jih 71 % meni, da jih obvladuje - Hutchison in Reinking (2011, str. 330–331) poudarjata, da je ključno, da te kompetence služijo strokovnim ciljem. Profesionalni razvoj komunikacijskih spretnosti lahko pomaga pri uravnoteženju med pričakovanji in dejanskim obvladovanjem komunikacijskih kompetenc pri učiteljih. Poleg tega razprava opozarja, da prenos IKT znanja v učilnico ni le odgovornost učiteljev, temveč mora biti podprta tudi na ravni vodstva in šolske politike (str. 331).

Komunikacijske kompetence segajo v raznolike načine in oblike komunikacije, vključno z ustnim in pisnim izražanjem v različnih kontekstih, kot so uporaba intraneta za sprotno obveščanje, predvajanje avdio-vizualnih vsebin, podajanje pisnih ali ustnih povratnih informacij, izvajanje ustnih predstavitev in javnih govorov, priprava na pogovor, uporaba socialnih omrežij, vložitev v vloge itd. Vsa ta področja vključujejo sposobnosti poslušanja, razumevanja in prenašanja sporočil na verbalni in neverbalni ravni, pri čemer vsako področje prinaša nove elemente, ki skupaj oblikujejo učinkovito komunikacijo.

Pomen komunikacijskih kompetenc in njihovo zavedanje je ključno za spoznanje, da zgolj intelektualne sposobnosti študentov niso dovolj, če le-te niso dopolnjene z razvitimi komunikacijskimi veščinami. Poleg strokovnega znanja morajo biti študentje opremljeni tudi s sposobnostjo učinkovite komunikacije, hkrati pa morajo biti konkurenčni, prilagodljivi, fleksibilni in učinkoviti (Waled Kteish, 2021, str. 19).

Raziskava Cheek (2019, str. 7) analizira vpliv gledanja filmov na YouTube-u ter uporabe socialnih omrežij na komunikacijske sposobnosti študentov, kot kažejo tudi ugotovitve Besalú-Casademont, Schena in Sánchez-Sánchez (2017, str. 1536). Med najpomembnejše dejavnike, ki vplivajo na komunikacijske kompetence študentov, spadajo medsebojna komunikacija med študenti, socialna podpora prek družbenih omrežij, ogled spletnih

video posnetkov ter samopodoba. Raziskava Cheek opozarja na pomembno negativno povezavo med osebnimi poročili o anksioznosti pred javnimi nastopi in komunikacijskimi kompetencami, kar poudarja pomembnost kognitivnih in socialnih dejavnikov pri oblikovanju teh kompetenc. Kljub temu, da so vse štiri spremenljivke močno povezane s komunikacijskimi veščinami, je težko določiti, katera ima največji vpliv, saj vsaka ima svojo pomembno vlogo. Prav tako kombinacija vseh štirih spremenljivk vpliva na komunikacijo (str. 58–59).

Besalú-Casademont, Schena in Sánchez-Sánchez (2017) so poudarili pomen avdiovizualne komunikacije in povezanih akademskih veščin. Strokovnjaki, učitelji in študentje so vse oblike avdiovizualne komunikacije, ki so bile vključene v raziskavo, ocenili pozitivno, pri čemer so bile strokovne in posebne kompetence najbolj cenjene. Avtorji so identificirali 62 kompetenc, ki so bile združene v štiri glavna področja: disciplinske kompetence, poklicne kompetence, akademske kompetence in posebne kompetence (str. 1540).

Glede tečajev javnega nastopanja, izvedenih neposredno v predavalnicah in preko spleta, obstajajo različna mnenja. Nekateri zagovarjajo potrebo po razvoju novega koncepta spletnega tečaja, medtem ko drugi ne opazijo razlike v komunikacijskih praksah. Dendy (2020, str. 67) nasprotno trdi, da je spletno izobraževanje enakovredno izobraževanju v živo na terciarni ravni. Weismann (2020, str. 99) izpostavlja, da je uspešnost spletnega poučevanja odvisna od podpore institucije ter tehnoloških, političnih in strokovnih praks. Vendar so bili izraženi tudi pomisleki glede učinkovitosti spletnega učenja javnega nastopanja, saj naj bi študentje trpeli zaradi anksioznosti in nezadostne pripravljenosti za nastope v živo. Profesorji komunikacije razmišljajo o vključitvi alternativnih oblik javnega nastopanja, kot so ustvarjanje spletnih videoposnetkov ali podcastov. Spletno učenje javnega nastopanja zahteva tudi dodatne komponente, kot so ustrezno ozadje, osvetlitev, zvok itd. Izzivi spletnega učenja vključujejo pomanjkanje

podpore fakultet in povečano obremenjenost zaradi prenosa znanja ter strmih učnih krivulj (str. 104–105).

Način javnega komuniciranja je v živo ali v spletnem načinu v okviru terciarnega izobraževanja enakovreden, pa ugotavlja Dendy (2020, str. 67), saj so se rezultati samozaznavanja študentov in kompetentnosti komuniciranja razlikovali v majhnem deležu. Tudi izvedba tečaja javnega nastopanja (tradicionalno ali s pomočjo IKT) ni ponudila drugačnih rezultatov, ko se je preučevala zaskrbljenost pred javnim nastopanjem. V študiji se je preučevalo predvsem morebitno odstopanje med neposrednim izobraževanjem ali spletnim izobraževanjem, povezanim z javnim nastopanjem, in sicer predvsem v dveh točkah: v usposobljenosti (pridobljenih kompetencah javnega nastopanja) in zaskrbljenosti pred javnim nastopanjem. Bistvenih odstopanj med obema skupinama glede zaznavanja ni bilo mogoče ugotoviti, je pa študija v svojem kvalitativnem delu ugotovila, da je glavni motiv za izbiro spletnega načina učenja udobje, ki je udeležencem pomenilo odločujočo izbiro. Udeleženci so v kvalitativnem delu raziskave pojasnili, da se je zaskrbljenost od začetka do konca izobraževanja, ko je bilo le to izvedeno po spletu, le nekoliko zmanjšala, za razliko od spoznanj tistih udeležencev, ki so obiskovali neposredno obliko izobraževanja. S tem se je tudi usposobljenost in pridobitev komunikacijskih kompetenc veliko bolj razmahnila pri neposrednem kot spletnem učenju (str. 67–72).

Razlike stopnje bojazni pred komunikacijo v spletnem načinu ali neposredno, ugotavlja Puckett (2016, str. 96–97), namreč ni zaznati. Izvedba spletnega načina učenja glede komunikacije ne zmanjšuje bistveno strahu pred javnim nastopom, saj študenti še vedno zaznavajo pomanjkanje stopnje razumevanja komunikacije pri nastopu pred publiko v živo (str. 93). Večina študentov v raziskavi, ki bi opravila spletno učenje javnega nastopanja, pripada milenijski generaciji, za katero je značilno, da se tehnologije in okolja dela loteva drugače od predhodnih generacij, zato

Puckett podaja, da bi se ravni komunikacije pri njih oblikovale drugače od predhodnih generacij (str. 95).

V e-izobraževanju je podajanje povratnih informacij ključno, zlasti v povezavi s komunikacijskimi kompetencami, kar so raziskovali van Ginkel, Gulikers, Biemans in Mulder (2017), Robbins (2020), Wilson (2019), Gorenc Zoran (2006) ter drugi. Vsak od njih se osredotoča na različne vidike povratne informacije. Medtem ko Gunn Fletcher (2016) poudarja pomembnost poslušanja in njegovih slogov, se Meltzer (2001) osredotoča na pripravo pred komunikacijo, medtem ko Pennel (2017) raziskuje vpliv kulturnega ozadja študentov na sam proces komunikacije.

V raziskavi van Ginkla, Gulikersa, Biemansa in Mulderja (2017, str. 1) se je pojavilo zanimivo vprašanje o vplivu podajanja povratnih informacij na komunikacijske kompetence učiteljev in predstavitveno vedenje študentov. Rezultati kažejo, da ima podajanje povratnih informacij pozitiven vpliv na komunikacijske kompetence ter spodbuja predstavitveno vedenje študentov. Kljub temu se odnos in kognicija do predstavitve razvijata neodvisno od povratne informacije. Raziskava omenja Porte et al. (2007), ki poudarjajo, da so ustne povratne informacije strokovnjakov ključne za razvoj študentskih spretnosti. Povratne informacije učiteljev imajo na študente večji vpliv kot medsebojne povratne informacije, četudi so vodene s strani mentorjev (str. 10).

Poleg van Ginkla, Gulikersa, Biemansa in Mulderja (2017) tudi Gorenc Zoran (2006, str. 9) poudarja pomemben vpliv korektivnih povratnih informacij, pri čemer so eksplicitni popravki najpogostejša oblika. Takšne povratne informacije spodbujajo hitrejše učenje tujega jezika, kar pozitivno vpliva na komunikacijske kompetence udeležencev. Enako izpostavlja tudi raziskava Robbinsa (2020), ki ugotavlja, da imajo video povratne informacije večji pomen od pisnih, kar je pripomoglo k višjim akademskim dosežkom študentov (str. 31). Pri spletnem učenju so študentje prejemali povratne informacije o svojem delu in nalogah, pri čemer so tisti, ki so prejeli video

povratne informacije, pokazali rahlo večje pridobivanje znanja v primerjavi s tistimi, ki so prejeli le pisne povratne informacije. Te ugotovitve bodo koristne za nadaljnje smernice spletnega učenja (str. 56–57) ter pri oblikovanju pouka, saj bodo omogočile boljše razumevanje potreb študentov (str. 31).

Igra vlog, podprta z uporabo avatarjev za simulacijo resničnih komunikacijskih situacij, se je izkazala kot učinkovita metoda za spodbujanje razvoja komunikacijskih kompetenc pri študentih, kar je pokazala študija Wilsona (2019, str. 97). Avtor poudarja, da delodajalci najbolj pogrešajo komunikacijske kompetence pri iskanju novih zaposlenih, ne pa tehničnih veščin (str. 88). Univerze so se odzvale na to potrebo trga dela z namenom pripraviti študente na kariero, kar vključuje tudi razvoj komunikacijskih kompetenc.

V študiji je bilo aktivno učenje študentov prepoznano kot učinkovit pristop, ki jim omogoča izkušnje v realnih situacijah, kjer se lahko učijo in vadijo spretnosti, pomembne za delovno okolje. Rezultati so pokazali, da so virtualne dejavnosti, namenjene vadbi komunikacijskih veščin, študentom prinesle občutek izboljšanja sposobnosti komuniciranja (str. 90). Poleg tega je bilo ugotovljeno, da večkratna ponovitev virtualnih situacij pomaga študentom bolje pripraviti se na določene situacije, pri čemer so jim povratne informacije pomagale pri izboljšanju njihovega nastopa v novih virtualnih situacijah (str. 91).

V raziskavi Gunna Fletcherja (2016) so komunikacijske kompetence preučevali v povezavi s slogom poslušanja, ob upoštevanju vpliva prejemnika. Pri obravnavi procesa poslušanja je bil poudarek na štirih perspektivah: fiziologiji, psihologiji, sociologiji in komunikacijskih elementih (str. 50). Ugotovljeno je bilo, da je sprejemanje prejemnika negativno povezano s stili poslušanja, medtem ko je pozitivna povezava opazna med komunikacijskimi kompetencami in stilom poslušanja. Fletcherjeva raziskava je identificirala štiri stile poslušanja: usmerjenost k ljudem,

časovna usmerjenost, akcijski pristop ter vsebinska usmerjenost. Poslušalci, ki so usmerjeni k ljudem, poudarjajo pomembnost odnosov in so empatični; časovno usmerjeni poslušalci cenijo učinkovitost in so občasno nestrpni; akcijski poslušalci so osredotočeni na naloge, iščejo jasno organizirane informacije ter so lahko kritični; vsebinsko usmerjeni poslušalci pa si prizadevajo za objektivno presojo informacij med poslušanjem (str. 10).

Relacijski slog poslušanja, ki je usmerjen k ljudem, je pokazal višjo stopnjo komunikacijskih sposobnosti. Študija je pripomogla k razumevanju dejavnikov, ki vplivajo na izbiro sloga poslušanja posameznika. Ugotovitve kažejo, da je prejemnikovo sprejemanje sporočila negativno povezano z vsemi slogi poslušanja, še posebej pa z relacijskim slogom. Nasprotno pa komunikacijska kompetenca kaže pozitiven odnos do vseh slogov poslušanja, pri čemer je najizrazitejši odnos z relacijskim slogom. Rezultati študije kažejo, da je posameznik, ki se poslužuje relacijskega sloga poslušanja, manj zaskrbljen pri sprejemanju informacij in hkrati bolj spreten komunikator v primerjavi z drugimi slogi poslušanja (str. 51–52).

V študiji Yufrizal, Sutarsyah in Widodo (2017, str. 16722) je bilo dokazano, da so študentje uspešno sposobni samooceniti svoje komunikacijske kompetence v angleščini, kar je povezano z njihovo dejansko uspešnostjo. Prav tako je ugotovljeno, da se študentje, ki postanejo učitelji, uspešno naučijo podajanja povratnih informacij ob gledanju videoposnetkov, kar prispeva k izboljšanju kakovosti povratnih informacij. Ta praksa spodbuja dijake k aktivnemu sodelovanju, kar povečuje učinkovitost povratnih informacij. Bodoči učitelji s tem pridobijo boljši vpogled v svoje učne spretnosti in razvijajo zmožnost ustvarjanja učinkovitih povratnih informacij (Etzold in Krüger, 2021, str. 31).

Poleg tega je prepoznano, da sprotna informiranost zaposlenih z uporabo intraneta spodbuja komunikacijo med zaposlenimi (Kurth, 2020, str. 1). Intranet omogoča izmenjavo informacij in krepi zaupanje med zaposlenimi ter omogoča delodajalcem boljšo odzivnost. Pri tem je ključno, da zaposleni

obvladajo pisne komunikacijske spretnosti, kot so pisanje in oblikovanje različnih vrst dokumentov in poročil. Takšne kompetence so še posebej pomembne v srednjem menedžmentu, zato je pomembno, da se jih učencem nauči že v učnem procesu (Schaefer, 2016, str. 9).

Učitelji, ki izkazujejo pozitivno komunikacijo in uporabljajo zahtevna vprašanja, ustvarjajo pozitivne odnose s študenti, kar vodi v večjo motivacijo in boljše akademske dosežke (Walberg, 1984 v Littlejohn, str. 70). Komunikacijsko vedenje učiteljev, tako verbalno kot neverbalno, je ključnega pomena za študentovo dojemanje stroke ali znanosti, ki jim jo učitelj posreduje (Littlejohn, 2012, str. 71). Študija, izvedena v srednješolskem okolju, je pokazala, da imajo pohvale in spodbude pri verbalni komunikaciji pomembno vlogo pri ustvarjanju skrbnega in spodbudnega učnega okolja ter povečujejo motivacijo. Prav tako pa tudi neverbalna komunikacija, kot je očesni stik, mimika obraza, geste in drža, odraža spodbudno učno okolje. S svojim komunikacijskim pristopom učitelji prispevajo k povečanju motivacije za učenje pri vseh udeležencih (str. 70–71).

V študiji so podana priporočila za oblikovanje programov strokovnega izpopolnjevanja, ki bi učiteljem pomagali razumeti, da imajo z uporabo pozitivnih ravni neposrednosti boljše možnosti za razvoj pozitivnih odnosov študent–učitelj. Pomembno je, da učitelji prepoznajo pomen svojega vedenja, ki neposredno ali posredno vpliva na dosežke učencev (str. 69).

Ninčević in Jurić Vukelić (2019) potrjujeta, da učitelji z dobrimi komunikacijskimi kompetencami ustvarjajo boljše okolje za uspešnejše študente. Brez komunikacije ali s slabo komunikacijo proces poučevanja ne bo potekal uspešno. Učitelji z dobrimi komunikacijskimi kompetencami so sposobni ustvariti uspešnejše učno in poučevalno okolje. Čeprav se učitelji morda manj uspešno počutijo pri komunikaciji s starši, pa so pozitivno naravnani glede zavedanja svojih komunikacijskih kompetenc in načrtovanja ter organizacije učnega procesa za učence (str. 47). V študiji so

bodoči učitelji ocenili kompetence poučevanja, zlasti socialne in komunikacijske kompetence, kot zelo pomembne za kakovostno poučevanje. Ugotovljeno je bilo, da je učinkovita komunikacija z učenci ocenjena kot najbolj razvita kompetenca (str. 49).

Učitelji se morajo naučiti uporabljati komunikacijske kompetence v skladu s potrebami sodobnega časa in družbe (Savignon, 2018, str. 4). Mnogi učitelji, še posebej učitelji tujih jezikov, o katerih razpravlja tudi Selvi (2011), še vedno uporabljajo poučevalne pristope, ki so jih sami prejeli, in pričakujejo, da bodo učenci komunikacijske kompetence pridobili s tradicionalnimi metodami, kot so reševanje vaj, izpolnjevanje učbeniških dejavnosti in delo z delovnimi listi za slovnico (podobno kot se je učila latinščina ali grščina), namesto da bi se učili na načine, ki so bolj primerljivi z učenjem sodobnih jezikov, kot je neformalno učenje in komunikacija z izmenjavo in potovanjem (str. 6). Poučevanje komunikacijskih veščin v jezikovnem pouku poudarja, da je jezik tesno povezan z individualno identiteto in socialnim vedenjem (str. 5), zato je ključnega pomena, da učitelji dobijo priložnosti za izkušnje in prakso vključevanja komunikacijskih izkušenj v svoje učne ure; pri tem je pomembno tudi sodelovanje učiteljev s podporo institucij (str. 6).

Selvi (2011, str. 61) opisuje štiri podvrste kompetenc pri učiteljih angleščine: kompetence kurikuluma, kompetence vseživljenjskega učenja, socialno-kulturne kompetence in čustvene kompetence (str. 61). Kompetence učiteljev za poučevanje, komunikacijo in interakcijo z učenci so povezane z učenjem učencev in razvojem njihove sposobnosti učenja. Učitelji morajo razvijati lastne kompetence, da bodo lahko izboljšali učne dosežke učencev in spodbudili vseživljenjsko učenje (str. 65). Raziskava potrjuje, da se učenci učijo tudi kompetenc in komunikacijskih veščin po zgledu učiteljev, kar kaže na pomembnost vloge učiteljev kot vzornikov tudi na tem področju.

Priprava pred pogovorom ima pomemben vpliv na kakovost komunikacije, saj zavestna komunikacijska priprava vodi v bolj osredotočen in učinkovit pogovor, kot opozarja Meltzer (2001, str. 3). Študentje se v procesu izobraževanja učijo tudi načrtovanja pred pogovorom, kar jim omogoča boljše razumevanje prakse čuječnosti in načrtovanja ter vključevanja v drugega med komunikacijo. S tem se ustvarja povezava med načrtovanjem pred pogovorom, skrbjo za drugega in izboljšanjem komunikacijskih kompetenc.

Kulturno ozadje študentov ima pomemben vpliv na komunikacijske kompetence, saj lahko privede do različnega razumevanja sporočil, kot opaža Pennel (2017, str. 101). V Sloveniji se vedno bolj srečujemo z raznolikostjo kulturnih ozadij med študenti, kar zahteva sposobnost prilagajanja med nizko in visoko kontekstno komunikacijo, da se lahko medsebojno razumejo in sodelujejo v učnem procesu. Raziskava Pennel podaja ugotovitve glede vpliva predhodnih izkušenj s tehnologijo na komunikacijo v spletnem učnem okolju. Študentje, ki že imajo izkušnje s tehnologijo, so svojo učno izkušnjo ocenili kot boljšo. Poleg tega pa raziskava poudarja kompleksnost vpliva kulture na komunikacijo in učni proces, saj kultura ni le odvisna od nacionalne pripadnosti posameznika, ampak tudi od prejšnjih izkušenj s tehnologijo, kar ustvarja edinstvene kulturne elemente v spletnem okolju (str. 56–57).

Komunikacija je vsekakor proces, katere značilnosti je moč prenašati iz enega okolja v drugega. Ne vseh in ne v celoti, posamezna spoznanja, do katerih lahko pridemo v nekem okolju, pa nam pomagajo, da smo v drugem okolju ob upoštevanju nekaterih sestavin ali zakonitosti komunikacije tako uspešnejši. Raziskava Priola (2016, str. 2–3) ugotavlja devet komunikacijskih kompetenc pomembnih vodij, ki jih potrebujejo pri vzpostavljanju odnosa do zaposlenih, kar je razvidno s slike 7 spodaj.



Slika 7. Trikotnik kompetenc vodstvenega komuniciranja Povzeto po Managerial Communication Competencies (str. 157), od E. J. Priola, 2016, University of Maryland University College. College Park. Združene države Amerike. A Dissertation.

Štiri so vsebinsko usmerjene kompetence: sporočanje vizije, prihodnosti, sporočanje smeri, zagotavljanje povratnih informacij o uspešnosti in artikuliranje pomena.

Tri komunikacijske kompetence so osredotočene na izmenjavo: ustvarjanje odprtega komunikacijskega okolja, spodbujanje in sodelovanje v dialogu, sporočanje čustvene podpore.

Dve komunikacijski kompetenci pa sta osredotočeni na dostavo: jasno izražanje idej in aktivno poslušanje (str. 157–158).

Vse kompetence lahko zavestno vključujemo tudi v komunikacijski odnos med učitelja in študenta. Če pozitivno vpliva na izboljšanje odnosov v

gospodarstvu, velja upoštevati predloge tudi v pedagoških vodah. Nenazadnje so študentje po 400 ur na letnik v višješolskih programih tako poslani v gospodarsko okolje, kjer se s tovrstnimi komunikacijskimi kompetencami srečujejo v realnem svetu.

Pri komunikacijskih kompetencah gre za oceno lastne primernosti komuniciranja za dosego želenih ciljev ob vplivanju osebnostnih lastnosti (Layton, 2013, str. 1). Komunikacijske kompetence je lažje usvojiti in obvladovati ob pomoči mentorjev (Vigna, 2018, str. 2), ki imajo več izkušenj, pri čemer so pomembne tudi socialne interakcije (str. 124). Razlage komunikacijskih kompetenc so raznolike (Wilson & Sabee, 2003, str. 3), odvisno od poklicnega področja; v raziskavi se osredotočamo na področje šolstva, znotraj katerega komunikacijske kompetence predstavljajo ključno področje (Selvi, 2010, str. 167). Tudi modelov komunikacijskih kompetenc je več (Backlund, Morreale, 2015; Berger, 2000; Bjekić, 2012; Bulvinska, 2019; Da Fonte, Boesch, 2016; Green, 2003; Okoli, 2017; Rubin & Feezel, 1986; Rubbin, Martin, 1994; Spitzberg, 1983; Spitzberg, 2020; Stagich, 2000; White, 2016; Wiemann, 1980).

Gradniki komunikacijskih kompetenc so prepoznani v komunikaciji učiteljev s starši kot dodatne sposobnosti učinkovite komunikacije (Mullins, 2020, str. 45). Pomen komunikacijskih kompetenc pa s stališča učiteljev, kot jih poda Mullins, nekateri prepoznavajo tudi na strani vodstva (Hutchison & Reinking, 2011, str. 330). Na komunikacijske kompetence študentov pa vpliva tudi avdiovizualna komunikacija (Cheek, 2019, str. 7). Prav tako ni enotnega mnenja o prisotnosti treme pri e-izobraževanju ali neposrednem izobraževanju (Weismann, 2020, str. 99). Tudi podajanje povratnih informacij v e-izobraževanju so prepoznane kot ključne (Wilson, 2019; Robbins, 2020), a obravnavane z različnih vidikov. Komunikacijske kompetence so bile preučevane tudi v odvisnosti od sloga poslušanja (Gunn Fletcher, 2016, str. 50). Učitelji z dobrimi komunikacijskimi kompetencami ustvarjajo boljše okolje za uspešnejše študente (Ninčevič, Jurić & Vukelić,

2019, str. 47), zato je potrebno skrbeti za dobro predpripravo govornega nastopa (Meltzer, 2001, str. 3) in poznavanje kulturnega ozadja študentov (Pennel, 2017, str. 101).

2.7 Komunikacijske kompetence v e-izobraževanju

2.7.1 Komunikacijske kompetence e-izobraževanja v pedagoškem procesu

Pri procesu poučevanja je ključno, da učitelji obvladujejo različne kompetence, vključno z IKT-kompetencami. Dias-Trindade, Moreira in Ferreira (2020, str. 50) poudarjajo, da pri e-izobraževanju, ki ga je treba obravnavati kot celovit proces, ni dovolj le osredotočanje na tehnične spretnosti, ampak je pomembno tudi upoštevanje pedagoških kompetenc. Med temi kompetencami so ključne komunikacijske kompetence, ki so temeljne za povezovanje in uspešno implementacijo vseh drugih kompetenc pri delu s študenti. To pomeni, da so komunikacijske kompetence ključnega pomena za učinkovito poučevanje in izvajanje izobraževalnih procesov, še posebej v okviru e-izobraževanja.

Raziskava poudarja, da so kompetence, povezane z individualiziranim delom s študenti, še posebej pomembne in včasih predstavljajo izziv. Med te kompetence spadajo usmerjanje, analiziranje dokazov in odgovorna uporaba. Prilagajanje strategij glede na potrebe posameznega študenta zahteva nenehno prilagajanje in interakcijo med učiteljem in študenti, kar lahko predstavlja kompleksen izziv (str. 61–62).

Poleg tega se razpravlja tudi o uporabi komunikacijske tehnologije, pri čemer je poudarjeno, da je pomembno, da se učitelji najprej naučijo delati v digitalnem okolju ter uporabljati različna orodja. Odgovornost za ustvarjanje učinkovite komunikacije z uporabo tehnologije je na strani učiteljev, saj morajo biti sposobni ustvariti in vzdrževati učinkovite komunikacijske kanale v digitalnem okolju (str. 65).

Če omenjajo Dias-Trindade, Moreira in Ferreira (2020) pomen pedagoških kompetenc v okviru e-izobraževanja, pa se v okviru strokovnosti Bulvinska (2019) osredotoča na komunikacijske kompetence, s katerimi učitelj povezuje vse ostale spretnosti.

Bulvinska (2019, str. 20) poudarja, da so komunikacijske kompetence ključne znotraj strokovnosti učitelja. Sposobnost učitelja, da poveže različne spretnosti in jih dvigne na višji nivo, je značilnost tudi organizacijskih kompetenc. Ko učitelji uspešno združujejo in integrirajo več kompetenc, postanejo boljši zgled za svoje sodelavce, še posebej v kontekstu uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Jita (2016, str. 15) opaža, da se znanje uporabe IKT med učitelji razlikuje in je odvisno od razpoložljivih možnosti za izobraževanje in pripravo na učiteljski poklic. Tisti učitelji, ki imajo več izkušenj z uporabo IKT, pogosteje vključujejo te tehnologije v svoj izobraževalni proces. Zato je pomembno preoblikovati politike izobraževanja za učitelje, da se vključuje več IKT-kompetenc že v fazi priprave na učiteljski poklic.

Bulvinska (2019) ugotavlja, da je komunikacijska kompetenca ena ključnih sestavin strokovne usposobljenosti v procesu intelektualne interakcije v izobraževalnem procesu. Še posebej pomembno postane poudarjanje komunikacijskih kompetenc, ko se učitelj terciarnega nivoja povezuje z znanostjo. Osebno usmerjena komunikacija do vseh udeležencev omogoča strokovno samoaktualizacijo predavateljev.

Tkachenko, Chychuk, Zakharevich in Nenko (2021) pa pišejo o pripravljenosti študentov na e-izobraževanje, kjer ugotavljajo, da je prisotna pripravljenost študentov na tovrstne oblike izobraževanja. Ta pripravljenost prispeva k boljšim rezultatom študentov, še posebej ob večji dosegljivosti specializiranega usposabljanja za e-izobraževanje, še posebej na področju humanistike, kjer so komunikacijske kompetence še posebej pomembne.

Raziskava Bakerja (2018, str. 102) se je osredotočila na skupine, katerih komunikacija je odvisna od tehničnih sredstev, pri čemer je preučevala konstrukt zaupanja, komunikacije in učinkovitosti pri e-izobraževanju. Ugotovljeno je bilo, da čeprav virtualno timsko delo ne zmanjšuje učinkovitosti, ima za posledico zmanjšanje zaupanja, zlasti pri zgolj avdio povezavah, medtem ko je zaupanje pri vizualnih povezavah manj prizadeto. Raziskava je pokazala, da virtualnost ne nujno poslabša ali izboljša timsko delo, vendar lahko inteligentna uporaba video tehnologije poveča zaupanje med člani skupine. Komunikacija je bila ugotovljena kot ključni napovednik timskega uspeha, saj omogoča usklajevanje izvajanja soodvisnih nalog v ekipi (str. 14).

Glede na različne razsežnosti komunikacije pri virtualnem komuniciranju se je pokazalo, da so v primerjavi z neposredno komunikacijo najbolj prepoznavne visoke povratne informacije, raznolikost simbolov in sočasnost. Kljub temu imajo video klici nekoliko manj povratnih informacij in posledično manj neverbalnih znakov v primerjavi z neposredno komunikacijo, kar pomeni, da video klici ponujajo nekoliko manj bogastva kot osebna komunikacija (str. 29–30).

Raziskave Barana, Correie in Thompsona (2011, str. 434) opozarjajo, da je treba učitelje obravnavati kot odrasle učence, ki kritično premišljujejo in nenehno prilagajajo svoj način dela, še posebej v kontekstu spletnega poučevanja. Spremembe v njihovem delovnem procesu so posledica prilagajanja različnim kompetencam, kar lahko vpliva tudi na njihovo komunikacijo s študenti.

Raziskave Bentona (2020) in Arifina (2015) prinašajo zanimiva spoznanja o povezavi med komunikacijo učitelja in uspešnostjo ter zadovoljstvom študentov. Arifin (2015) dodatno raziskuje povezavo med zadovoljstvom učiteljev in njihovo usposobljenostjo, medtem ko Sharma (2015) poudarja močno povezanost zadovoljstva učiteljev na delovnem mestu s kakovostjo

komunikacije. S tem se sklene krog razumevanja, kako komunikacija, zadovoljstvo učiteljev in uspešnost študentov medsebojno vplivajo.

Komunikacija med učiteljem in uspešnostjo študenta sta povezana, kot ugotavlja Benton (2020, str. 72–73). Študija je razkrila, da učiteljeva komunikacija vpliva na zadovoljstvo in posledično na uspeh študenta. Iz rezultatov izhaja potreba po dodatnem usposabljanju učiteljev za komunikacijo v spletnem okolju (str. 41). Po drugi strani pa ugotovitve kažejo, da e-poštni opomniki učinkujejo pozitivno na študente, medtem ko elektronske spodbude nekoliko manj, razlogov za slednje pa še ni mogoče nedvoumno razjasniti (str. 40–41). Zaradi stalnega razvoja novih kompetenc mnogi učitelji ne izpolnijo pričakovanj na področju komunikacije v terciarnem izobraževanju, kar bi izboljšalo uspešnost tako učiteljev kot študentov ter pripomoglo k pozitivnim družbenim spremembam (str. 74).

Arifin (2015) pa je opozoril na povezanost med motivacijo, usposobljenostjo učiteljev in njihovim zadovoljstvom pri delu. Ugotovljeno je, da usposobljenost učitelja pozitivno vpliva na njegovo zadovoljstvo, kar nato vpliva na uspešnost učiteljev (str. 38). Prav tako delovna motivacija pozitivno vpliva na zadovoljstvo učiteljev pri delu. Če je mogoče povečati zadovoljstvo pri delu, bo to spodbudilo učitelje k izboljšanju svoje uspešnosti (str. 43–44).

Zadovoljstvo pri delu tesno korelira z zadovoljstvom pri komunikaciji na delovnem mestu (Sharma, 2015, str. 95). Raziskava je preučevala osem dimenzij, vključno z osebnimi povratnimi informacijami, odnosom do nadrejenih, horizontalno in neformalno komunikacijo ter organizacijsko integracijo. Rezultati kažejo, da so zaposleni najbolj zadovoljni s komunikacijo v zvezi s prvimi petimi dimenzijami, medtem ko sta organizacijska perspektiva in komunikacijska klima ocenjeni nekoliko nižje (str. 2–3).

Komunikacijske veščine so ključne tudi v vlogi mentorstva v e-izobraževanju, kar izpostavljata Rodríguez Martín in Gabarda Méndez (2016, str. 7) ter Bregar, Zagmajster in Radovan (2019). Študija Rodríguez Martín in Gabarda Méndez poudarja potrebo po rekonceptualizaciji mentorstva v virtualnem okolju, da bi se spodbujalo učenje študentov (str. 7). Ugotovljeno je, da je osebno nadaljevanje učenja ocenjeno kot najšibkejši element v odnosu med mentorjem in študenti ter da je nujno, da postane osrednja točka pri spletnem poučevanju. Študentje cenijo motivacijske naloge mentorjev pri reševanju problemov in uporabo orodij ter materialov. Poleg digitalnih kompetenc je ključna tudi komunikacija, ki sega od pisnega do ustnega komuniciranja, poudarja Mikačič Turnšek (2016). Učitelji potrebujejo podporo, pravita Rodríguez Martín in Gabarda Méndez (2016, str. 12), in sicer pri razvoju teh kompetenc, saj se razlike pri obvladovanju komunikacije v spletnem učenju nanašajo na njihove osebne lastnosti (Layton, 2013; Coggshall, 2007; Makovec, 2020).

Komunikacijske spretnosti postajajo vse pomembnejše, še posebej v luči novih veščin, med katerimi so IKT-kompetence in motivacija (Mikačič Turnšek, 2016, str. 112). Osnovne kompetence tutorja naj bi bile enake kot pri vsakem predavatelju (str. 108), vključno s komunikacijskimi spretnostmi. Spremembe v komunikaciji so opazne tudi v e-okolju, kjer se zagotavlja bolj kakovostno e-gradivo in povratne informacije, kar natančneje usmerja delo s študenti. Hitra in kakovostna povratna informacija je ena izmed prednosti IKT-podprte komunikacije (str. 109).

V nasprotju s tem mnenjem pa Pallavi, Ramachandran in Chinnasamy (2022) trdijo, da e-gradivo predstavlja izziv, saj ni tako učinkovito kot tradicionalno poučevanje. Študentje tudi opažajo zmanjšanje pripadnosti in izzive, povezane z manjšo rutinizacijo učenja, pomanjkanjem motivacije in odgovornosti (str. 25).

Pri e-izobraževanju učitelj pogosto prevzame vlogo tutorja ali mentorja (Bregar, Zagmajster & Radovan, 2019). Ta vloga se razlikuje od vloge

učitelja predvsem v obsegu in načinu komuniciranja; pri e-izobraževanju je komunikacija bistveno bolj intenzivna kot pri tradicionalnem poučevanju. Tutor, ki uspe vzpostaviti stik z udeleženci, je ključen za izobraževalno organizacijo v e-izobraževanju (str. 176). Avtorji poudarjajo, da komunikacija v e-izobraževanju zahteva več časa kot v tradicionalnem izobraževanju. Prav tako mora biti odzivni čas tutorja zelo kratek, da se udeleženci ne odrečejo učenju (str. 184). Poseben način komunikacije v e-izobraževanju je diskusijski forum, ki ga mora tutor znati organizirati in moderirati, saj je ena najučinkovitejših oblik e-izobraževanja (str. 185).

Bregar, Zagmajster in Radovan (2019) tudi ugotavljajo, da komunikacija delno nadomesti odsotnost neposredne socialne interakcije v učnem procesu, pri čemer omogoča večjo prostorsko in časovno fleksibilnost (str. 230).

Podobno kot nekateri drugi avtorji, ki raziskujejo podobnosti in razlike med e-izobraževanjem ter tradicionalnim izobraževanjem (Dendy, 2020; Farcas, 2010; Lundstrem, 2011), se tudi Chistyakova et al. (2017) osredotočajo na uporabo metod za krepitev komunikacijskih kompetenc v obeh oblikah izobraževanja.

Chistyakova et al. (2017, str. 5) so ugotovili, da imajo komunikacijske kompetence v e-izobraževanju poseben pomen, in da jih je mogoče krepite z različnimi metodami, ki se razlikujejo od metod tradicionalnega izobraževanja v predavalnicah. Ena od takšnih metod je uporaba igranja vlog, s katero študentje razvijajo komunikacijske spretnosti, ki jih nato lahko uporabijo v neposredni komunikaciji. Avtorji poudarjajo, da je jezikovna usposobljenost danes ena od najbolj zahtevnih (str. 1). V svoji raziskavi so ugotovili, da uporaba IKT omogoča izvajanje didaktičnih nalog, ki spodbujajo in izboljšujejo spretnosti branja, pisanja, govora in poslušanja ter razširjajo aktivno in pasivno besedišče udeležencev, zlasti pri učenju tujih jezikov. Poudarjajo tudi dodatne priložnosti, ki jih študenti dobijo

zaradi izpostavljenosti družbenemu in kulturnemu okolju tujih jezikov, ki jih študirajo, kar prispeva k razvoju komunikacijskih kompetenc (str. 3).

Komunikacija igra ključno vlogo v interakciji posameznikov, še posebej v njihovih odnosih s sodelavci na delovnem mestu. Zaradi zdravstvene krize se je velik del komunikacije, še posebej pisne, preselil na splet, kar je povečalo tudi uporabo elektronske pošte. Analiza elektronske pošte omogoča identifikacijo posameznikov v delovnih skupinah in razkriva njihove komunikacijske kompetence (Ito, 2014, str. 40). Raziskava kaže, da je bila učinkovitost in ustrezno sporočilo višja znotraj delovnih timov kot pri komunikaciji z zunanjim svetom, še posebej v primerih, ko je sporočilo poslal nekdo, ki ni del tima, in izraža manjšo intenzivnost vsebine. Poudarja tudi potrebo po pazljivosti pri sestavljanju elektronskih sporočil znotraj tima, da se ohrani sporočilna vrednost in se prepreči morebitno žaljivost (str. 38–39). Iz tega lahko sklepamo, kar potrjuje tudi praksa, da je elektronska komunikacija med učitelji in študenti bolje sprejeta, tudi če ni formulirana v skladu s pričakovanji, saj sta učitelj in študent del skupnega tima in se zanašata na pričakovano komunikacijo, še posebej, kadar se komunikacija omeji na uporabo IKT-sredstev in e-izobraževanje.

Izvajanje oskrbe inštruktorja študentom ali učiteljem, skupaj s sposobnostjo, skrbjo in avtonomijo, vpliva na zaznano kognitivno učenje z motivacijo (Lawrence, 2018, str. 76–78). Študentje in učitelji si prizadevajo za kakovostne povratne informacije, kar pomembno vpliva na komunikacijo. Pozitivno razpoloženje in skrb, ki ju izkazujejo učitelji, prispevata k motivaciji, kar je opazno tako pri tradicionalnem kot pri spletnem izobraževanju. Po mnenju Lawrencea (2018, str. 76–78) je pri spletnem učenju še posebej izrazita skrb za povratno informacijo, kar pozitivno vpliva na motivacijo študentov in občutek odgovornosti učiteljev.

Yu (2014, str. 9) ugotavlja, da so komunikacijske kompetence poleg socialnih in tehničnih ključni del novega modela študentske pripravljenosti za spletno učenje. Socialne kompetence vključujejo pet elementov v

odnosu z učiteljem in pet z sošolci, tehnične šest elementov, medtem ko komunikacijske štiri elemente. Socialne, komunikacijske in tehnične kompetence so ključni dejavniki uspeha pri spletnem učenju in pomembno prispevajo k pripravljenosti študentov za učenje na spletu (str. 75–77). Potrditev študentske pripravljenosti na spletno učenje je bila dosežena s štirifaktorsko strukturo, ki vključuje 20 postavk (str. 9); pri tej potrditvi je bila pomembna tudi vloga komunikacijskih kompetenc, zato naša raziskava podrobneje raziskuje njihov pomen v okviru e-izobraževanja.

2.7.2 Doprinos komunikacijskih kompetenc e-izobraževanja

E-izobraževanje zahteva, da učitelji pridobijo ustrezno usposobljenost in kompetence, ki bodo omogočile uspešno vodenje pedagoškega procesa in učinkovito vključevanje študentov. Številne nove kompetence postanejo ključne v tem procesu in pomembno je, da se zavedamo njihovega pomena ter jih implementiramo v vsak učni proces. Weitl (2020, str. 86) je v svoji študiji analiziral primere dobrih praks e-izobraževanja, pri čemer je poudaril uporabo novih tehnik in metod poučevanja kot ključnega dejavnika za uspešno vključevanje študentov v učni proces. Od desetih preučenih primerov dobrih praks se štiri neposredno nanašajo na komunikacijske kompetence (vsebinsko podajanje povratne informacije, vključevanje študentov po imenih, uporaba pozitivnega tona, spodbujanje študentov k odzivnosti), medtem ko so ostale povezane z njimi na posreden način (str. 71):

- povečana zavzetost inštruktorjev poveča zavzetost študentov;
- prilagodite komunikacijo z uporabo študentovega želenega imena;
- osredotočite se na pozitiven ton in pohvalo;
- upoštevajte dejavnost razpravne table;
- povratne informacije o dodelitvi bi morale biti vsebinske;
- v učilnico vključite video;
- zagotovite odziv za vse študente med tečajem;
- študentom sporočite jasna pričakovanja;

- uporabite dosledne pozne politike;
- izkoristite priložnosti za povezovanje in sodelovanje z vrstniki.

Ob upoštevanju dobrih praks se učitelji še bolj osredotočajo na komunikacijo, ki omogoča uporabo različnih metod. Komunikacija učiteljev tako temelji na vseh štirih komunikacijskih elementih, ki jih Weitl (2020) omenja, in postaja še bolj ključna kot v običajnem učnem okolju, saj omogoča izvajanje drugih dobrih praks. To je eno od vidikov, ki jih preučujemo v naši raziskavi, kjer preverjamo, kako se ta poudarek na komunikaciji odraža v praksi, ali je komunikacija bolj natančna, vsebinsko bogatejša in hitrejša, ter ali se ta pristop nato prenaša tudi v tradicionalne učilnice, ko je to mogoče zaradi zdravstvenih razmer, ki so prinesle izzive, a hkrati spodbudile pozitiven odziv na področju komunikacije.

Čustveni vplivi komunikacije med študenti, bodisi v neposrednem okolju ali preko spleta, so že predmet raziskav (Wieland, 2016, str. 59). Vendar pa še ni dovolj študij, ki bi raziskovale dobrobiti in izzive, ki jih prinaša e-izobraževanje. Zato se v naši raziskavi osredotočamo na komunikacijske kompetence, ki lahko pozitivno ali negativno vplivajo na vsako obliko komunikacije. Te kompetence lahko sprožijo različna čustvena stanja pri udeležencih komunikacije, čeprav se raziskava ne osredotoča neposredno na ta vidik. Iz literature je razvidno, da ta čustvena stanja vplivajo na udeležence komunikacije. Raziskava Pust in Zoran (2021) kaže, da so študenti zadovoljni z e-izobraževanjem in dajejo več predlogov za izboljšave kot pohval, kar kaže na njihovo pripravljenost k nadaljnjemu izboljševanju tega izobraževalnega procesa.

Razvoj komunikacijskih kompetenc najbolj napreduje znotraj samega komunikacijskega odnosa med sporočevalcem in prejemnikom besedila. Z namenom spodbujanja razvoja teh kompetenc tako med učitelji kot med študenti je pomembno, da študente povežemo med seboj, da se lahko sami spopadajo s komunikacijskimi izzivi in jih vadijo tako medsebojno kot v

odnosu do učiteljev. Takšna komunikacija se lahko odvija tako pisno kot ustno. Primeri dobrih praks, kot ju obravnavata študiji Annala, Fopma in Leikomaa (2016, str. 3) ter Lin, Shie in Holmes (2017, str. 12), poudarjajo povezovanje študentov dveh različnih univerz iz različnih držav pri učenju angleščine. To spodbuja timsko delo in občutek skupnega prispevka k izobraževalnemu procesu. Pozitivne izkušnje, ki jih prinašajo komunikacijske kompetence e-izobraževanja, so bile opažene tako pri študentih kot pri učiteljih, kar kaže na pomembnost nadaljnjega povezovanja za krepitev zavzetosti in udeležbe študentov. E-izobraževanje je omogočilo tudi pozitivno interakcijo medkulturnih kompetenc, ki so povezane s socialnimi interakcijami, s čimer se razbijajo stereotipi in spodbuja sprejemanje različnih učnih stilov (Duckins, 2017, str. 3, str. 244–246).

Učitelji, ki spodbujajo razvoj komunikacijskih kompetenc pri spletni ustni komunikaciji, se zavedajo svoje vloge pri izboljšanju spletne komunikacije. Možnost izbire tehnologije, ki podpira ustno spletno komunikacijo študentov, pripomore k izboljšanju njihovih spretnosti na tem področju (DiPeri, 2020, str. 157–160). Udeleženci so delili svoje prepričanje o pomenu ustne komunikacije v akademskem svetu, osebnem življenju in karieri, pri čemer so nekateri navedli tudi empirične dokaze v podporo svojim trditvam (str. 117). Večina študentov se je strinjala, da je poučevanje komunikacije pomembno, in razpravljali so o pomenu demonstracije močnih ustnih sporočil z modeliranjem ali prikazovanjem videoposnetkov (str. 115). Raziskava poudarja pomen ozaveščanja o potrebi po spodbujanju spletne ustne komunikacije, ki pomaga študentom pri njihovem izobraževanju in vodi k večji uspešnosti. Zato se tudi v naši raziskavi osredotočamo na prepoznavanje gradnikov komunikacije v e-izobraževanju, ki jih učitelji prepoznajo kot prispevek k boljši komunikaciji, saj lahko njihova prepoznava in uporaba koristi študentom v izobraževalnem procesu.

DiPerijeva (2020) ugotovitev o pozitivnem vidiku ustne spletne komunikacije, ki jo potrjujejo študentje, Weismann (2020) dopolni z opazovanjem dostopnosti in prilagodljivosti za študente. Obe študiji tako prepoznata pozitivne vidike komunikacije za korist študentov. Hevel (2016) pa se osredotoča na individualni pristop in obravnavo, ki ju omogoča spletno poučevanje.

Weismann (2020) poudarja, da dostopnost študentom omogoča, da uspešno zaključijo študij, kar morda ne bi bilo mogoče v primeru tradicionalnega načina študija. Prilagodljivost pa študentom omogoča, da usklajujejo študij z drugimi obveznostmi ali vlogami (str. 100). Avtor tudi izpostavlja, da je priporočljivo, da se pri spletnem učenju razvijajo kompetence v komunikaciji, zlasti pa poudarja pomen digitalnega znanja. Udeleženci študije prav tako vidijo prednosti v globoki refleksiji, ki omogoča študentom boljše razumevanje učne snovi (str. 101).

Po drugi strani e-izobraževanje omogoča večjo diferenciacijo, saj omogoča individualni pristop in obravnavo potreb posameznika na način, ki zagotavlja zasebnost. Medtem ko je ta možnost tudi v neposrednem stiku mogoča, je pri e-izobraževanju dosegljiva sproti, na primer po predavanju. Ta individualni in neposredni komunikacijski odnos spodbuja večjo aktivnost študentov v e-izobraževalnem procesu (Hevel, 2016, str. 116–117). Zato so neposrednost, zasebnost, uporaba IKT ter sinhronost in asinhronost računalniško posredovane komunikacije pomembni dejavniki družbene prisotnosti v spletnih učilnicah.

DiPieri (2020), Weismann (2020) in Hevel (2016) so raziskovali doprinos e-komunikacije pri študentih, medtem ko sta se Lim in Chai (2011) osredotočila na pomen dobre e-komunikacije pri učiteljih. Oba vidika sta zajeta tudi v delih Bregarja, Zagmajstra in Radovana (2019) ter Survinskega (2016).

Za popoln razvoj vseh spretnosti posameznika, bodisi med študenti, med študenti in učitelji, ali med sodelavci ter vodji znotraj fakultet ali med fakultetami, je temeljnega pomena vzpostavitev učinkovite komunikacije med izobraževalnimi institucijami in drugimi organizacijami. To gradnjo medsebojnega zaupanja in spoštovanja omogoča tudi uporaba IKT, ki omogoča komunikacijo kjerkoli in kadarkoli. Povezovanje več organizacij hkrati, kot so ministrstva, šole in gospodarstvo, lahko izboljša izobraževanje učiteljev, kar posledično pripomore k dolgoročni kakovosti poučevanja, kot sta ugotovila Lim in Chai (2011, str. 69). Po njunem mnenju sta komunikacija in partnerstvo ključna stebra, ki omogočata izobraževanje učiteljev za uporabo IKT v izobraževanju. Učinkovita komunikacija med organizacijami, ki izobražujejo učitelje, in drugimi institucijami lahko privede do vzpostavitve zaupanja in spoštovanja. Uporaba IKT lahko izboljša komunikacijo, saj omogoča tako sinhrono kot asinhrono komunikacijo kjerkoli in kadarkoli. Raziskava kaže, da programi izobraževanja učiteljev v uporabi IKT ustvarjajo bolj učinkovite učitelje, ki ostanejo v poučevanju dlje časa (str. 81–82).

Bregar, Zagmajster in Radovan (2019) prepoznavajo doprinos e-komunikacije v izobraževanju v prostorski in časovni neodvisnosti izvedbe učnega procesa ter v prožnosti in raznolikosti načinov komunikacije vseh udeležencev v izobraževalnem procesu (str. 51). V okviru komunikacije avtorji izpostavljajo fleksibilnost v njenih oblikah, ki jih predstavljata sinhrona in asinhrona komunikacija. Medtem ko je tradicionalna komunikacija le sinhrona in poteka na istem mestu, pri e-izobraževanju obstajata dve vrsti komunikacije, ki se lahko odvijata v realnem času ali neodvisno od časa in prostora (str. 173). Prednosti tehnologije vključujejo takojšnjo komunikacijo pri m-učenju, ki postaja vse bolj pogosta, ter uporabo slikovnega gradiva kot dela neverbalne komunikacije (str. 260).

Poleg tega ima e-komunikacija pozitiven učinek na predstavitev izobraževalnih institucij potencialnim študentom. McDermid (2019, str. 70)

poudarja pomembnost vsebine, predvsem poudarjanje zaposljivosti diplomantov, in estetskih vidikov predstavitve. Estetsko privlačna spletna stran lahko pozitivno vpliva na obiskovalce, tudi če ne vsebuje veliko informacij o instituciji (str. 62). Spletne platforme postajajo ključno orodje za gradnjo komunikacijskih kompetenc v izobraževanju, saj se vse bolj zanašamo na spletno okolje.

Študija Survinskega (2016, str. 190–191) prav tako obravnava e-komunikacijo med študenti in učitelji ter poudarja vzpostavitev dobrih odnosov med njimi. Neposredna komunikacija se izpostavlja kot najbolj zaželena, saj omogoča boljši odnos. Uporaba elektronske pošte s strani učiteljev, zlasti ob odsotnosti študentov, kaže skrb zanje in izboljšuje odnose. Študentje pa dojemajo uporabo e-pošte kot priložnost za učenje profesionalne komunikacije s tehnologijo. Preko socialnih medijev se vzpostavlja odnos med študenti in učitelji, na primer prek skupin, kjer učitelji delijo pomembne informacije in strokovna izobraževanja. Te oblike komunikacije prispevajo k izboljšanju odnosov med učitelji in študenti.

2.7.3 Izzivi komunikacijskih kompetenc e-izobraževanja

E-izobraževanje, ki je postalo osrednji način izobraževanja med pandemijo, je prineslo izzive, ki so se dotaknili tako študentov kot učiteljev, ne glede na njihovo predhodno izkušenost ali željo po uporabi te tehnologije. Študija Buabeng-Andoh (2012) obravnava te izzive, med katerimi so pomanjkanje veščin pri uporabi IKT, pomanjkanje zaupanja v to tehnologijo, pa tudi pomanjkanje pedagoškega usposabljanja za učitelje ter omejen dostop do ustrezne programske opreme (str. 136). Uspešno vključevanje IKT v izobraževanje je odvisno od osebnih, institucionalnih in tehnoloških dejavnikov, ki so med seboj povezani. Osebni dejavniki vključujejo odnose učiteljev do tehnologije, pri čemer pozitiven odnos omogoča lažje sprejemanje IKT v učni proces, medtem ko negativen odnos lahko predstavlja oviro (str. 147–148). Institucionalni dejavniki, kot je profesionalni razvoj učiteljev in podpora s strani izobraževalnih ustanov,

prav tako vplivajo na uspešnost integracije IKT v pouk. Tehnološki dejavniki pa zahtevajo, da učitelji razumejo vrednost in prednosti tehnologije v primerjavi s tradicionalnimi pristopi, kar lahko privede do sprememb v njihovih odnosih in praksah poučevanja (str. 147–148). Slednje poudarja izzive, s katerimi se sooča e-izobraževanje, še posebej v zvezi z razvojem IKT in komunikacijskih veščin, povezanih z njihovo uporabo. O izzivih ter pomanjkanju zagotavljanja opreme in pomanjkanju koordinacije med ministrstvi in šolami, ki zagotavljajo e-izobraževanje, piše tudi študija Midoun (2023, str. 877–878).

V obdobju omejevanja socialnih stikov in poudarka na kakovostnem izobraževanju so komunikacijske kompetence postale še bolj ključne, saj so vključevale širok spekter veščin, hkrati pa so skušale omiliti pomanjkanje fizičnih interakcij. Študija Survinski (2016) in Tapani ter Salonen (2019) poudarjajo, da je neposredna komunikacija bolj učinkovita pri vzpostavljanju odnosov kot komunikacija preko IKT-podpore. Izzivi, kot jih opisuje Survinski (2016), se pojavljajo na različnih ravneh, vključno z medkulturno komunikacijo, spreminjajočo se vlogo učiteljev kot posrednikov znanja, organizacijo časa, uporabo različnih metod v e-izobraževanju ter obvladovanjem IKT-kompetenc.

Ena od štirih tem, s katerimi se ukvarja Robbie (2020), se prekriva z ugotovitvami Survinskega (2016) glede vzpostavljanja odnosov med udeleženci. Pri tem Survinski poudarja prednosti neposredne interakcije v primerjavi z e-izobraževanjem, medtem ko se Robbie osredotoča na vzpostavljanje odnosov pred začetkom spletnega predavanja. V raziskavi Robbie (2020, str. 2), kjer so starejši udeleženci delili svoje izkušnje s spletnim šolanjem, so kot izzivi izpostavili štiri ključne teme: prilagajanje vsebine ciljni skupini, jasno in učinkovito komuniciranje, prisotnost ter dostopnost med poučevanjem ter približevanje spletnega okolja človeškim potrebam. Študija tudi ugotavlja (135–138), da je pomembna komunikacija tik pred in na začetku spletnega predavanja. Učitelji so začeli s komunikacijo

preko zgodnjega pozdrava, kar je služilo za vzpostavitev povezave. Povezava učitelja s študenti na začetku ali tik pred začetkom je ključna za vzpostavitev komunikacije do vsakega prisotnega. Študentje so cenili hitre, podrobne in smiselne povratne informacije učiteljev. V primeru, da niso prejeli povratnih informacij pred naslednjo nalogo, so bili v prikrajšanem položaju in niso mogli uvesti nobenih konstruktivnih sprememb pri prihodnjih nalogah. Ko študentje vstopajo v učni proces na spletu s svojimi izkušnjami in pričakovanji, imajo jasno predstavo o vrsti komunikacije, ki jo želijo. Želijo si stalne povezave s svojimi učitelji in individualne komunikacije, ki podpira njihovo učenje.

Spletno medkulturno komuniciranje predstavlja poseben izziv, saj ima močan vpliv na oblikovanje odnosov med udeleženci in na njihovo vključenost, ugotavlja Applegarth (2019, str. 113). Študentje višješolskih programov, ki izvirajo iz različnih kulturnih in jezikovnih ozadij, so se srečali s podobnimi izzivi. Applegarth opazi pet ključnih tem v spletni komunikaciji, za razliko od Robbija (2016), ki omenja štiri: interakcija med učitelji in študenti, razvoj učiteljevih spretnosti, učiteljeva identiteta, učiteljeve strategije in izzivi komuniciranja na spletu ter skupnost v učilnici (str. I). Obe študiji poudarjata pomen odnosne komunikacije. Applegarth (2019) predlaga, da učitelji potrebujejo pomoč pri vseh vidikih medkulturne komunikacije ter da lahko prilagajanje učiteljeve prakse potrebam študentov iz različnih kulturnih okolij izboljša odnose z njimi (str. I). Poleg medkulturnih komunikacijskih strategij lahko kulturno sočutje pomaga učiteljem razviti boljši komunikacijski pristop za reševanje izzivov v spletni učilnici. Študija tudi poudarja, da so učitelji, ki se prilagajajo potrebam svojih študentov, ključni za kakovostno izobraževanje ter služijo kot zgled za medkulturno komunikacijo. Izboljšana komunikacija med učiteljem in študentom prispeva k zmanjšanju konfliktov ter pomoči študentom pri nadaljnjem izobraževanju (str. 128–129). Prav tako je izziv medkulturne komunikacije na spletu prepoznan v tem, kako ljudje skupaj ustvarjajo pomen, ko iste besede lahko pomenijo različne stvari različnim ljudem. Za

dosego učinkovite medkulturne komunikacije je ključnega pomena (str. 114).

Teme, opredeljene v študijah, ki se ukvarjajo s spletno komunikacijo, se različno zastopane. Robbie (2016) omenja štiri teme, Applegarth (2019) pet, DiPeri (2020) prav tako pet tem. Vse študije prepoznavajo izzive v spletni komunikaciji, ki pa jo Rpbbie in Applegarth povezujeta še z vzpostavljenim odnosom.

DiPeri (2020, str. 134–135) je v raziskavi predstavil pet tem, ki sintetizirajo mnenje učiteljev glede spletne komunikacije z namenom izboljšanja uspeha študentov:

- razvoj in revizija spletnega poučevanja,
- podpora fakultete,
- študentska angažiranost,
- izzivi poučevanja ustnih komunikacij na spletu,
- ocena ustne komunikacije.

Teme predstavljajo prispevke visokošolskih učiteljev o strategijah, ki so jih uporabili za izboljšanje spretnosti ustne komunikacije na spletu. Izzive prepoznajo v pomanjkanju tehnološkega znanja in spretnosti ter zastareli tehnološki opremi, ki omogoča in krepi ustno spletno komunikacijo. Prav tako je bil izpostavljen izziv vdelave avdio ali video datoteke v oddajo naloge (str. 120).

O različnih ovirah v e-izobraževanju poročajo tudi Assareh in Bidokht (2011, str. 791, 795), ki identificirajo štiri glavne vrste ovir: 1) težave študentov (vključno s finančnimi težavami, motivacijo, ocenjevanjem napredka, občutkom izolacije in neuspešnimi učnimi strategijami), 2) ovire učiteljev (kot so pomanjkanje znanja o e-izobraževanju in težave pri ocenjevanju napredka), 3) ovire v kurikulumu (vključno z dvoumnostjo, virom, kakovostjo, procesom učenja in evalvacijo) ter 4) ovire v šolskem okolju (kot

so organizacijski in strukturni dejavniki). Poleg tega je nezadostna interakcija med študenti in učitelji še en izziv, ki ga opaža tudi Robbie (2016), kar lahko privede do izolacije študentov in občutka tesnobe zaradi neuspešnega razumevanja učnega načrta.

Ena od predlaganih rešitev za soočanje z izzivi pri prehodu na e-izobraževanje je podana v študiji Arinto (2013, str. 167), ki poudarja pomen razvoja kompetenc e-izobraževanja. Izpostavlja štiri glavna področja sprememb (prav tam, str. 175): razvoj vsebin, učne strategije, učne dejavnosti in ocenjevanje. Znotraj sprememb učnih strategij in dejavnosti so ključne kompetence, kot so sposobnost vključevanja v sinhroni dialog, večja participacija študentov ter spodbujanje dialoga in skupinske dinamike. Te rešitve ponujajo pristop k soočanju z izzivi, ki jih prinaša e-izobraževanje.

Pri e-izobraževanju se učiteljeva vloga spremeni v vlogo posrednika pri prenašanju nalog, kar je opazil tudi Claro et al. (2018, str. 162), ki je ugotovil, da večina učiteljev ni prevzela te vloge. Rešitev za ta izziv se kaže v nadaljnjih raziskavah, ki iščejo načine za izboljšanje komunikacijskih sposobnosti učiteljev, tako da postanejo bolj vešči uporabe IKT pri posredovanju znanja in navodil. Študija je še posebej izpostavila dva dejavnika (str. 172), ki predstavljata izziv poučevanja v digitalnem okolju: reševanje nalog v digitalnem okolju ter razvijanje informacijskih izdelkov in vodenje študentov pri reševanju nalog v digitalnem okolju. Medtem ko prvi izziv starejšim učiteljem, ki imajo več izkušenj, ni povzročal velikih težav, pa so se soočali z izzivi pri sodelovanju na daljavo, organizaciji in povzemanju informacij. Veliko učiteljev se ni počutilo dovolj veščih, da bi usmerjali študente pri delu z informacijami na spletu. Študija je tudi pokazala, da ni zagotovila, da so mlajši učitelji, ki so odraščali v digitalnem okolju, boljši pri uporabi IKT v poučevanju.

E-izobraževanje prinaša tudi izzive v učinkoviti rabi časa, kar vpliva na uporabo komunikacijskih kompetenc, kot ugotavlja Fair (2010, str. 5), in na samo uspešnost spletnega komuniciranja. Poleg splošne pomanjkljivosti

časa študija prepoznava dva vidika izziva. Prvi se nanaša na izbiro najprimernejše tehnologije in zagotavljanje kakovostnih navodil na začetku spletnega poučevanja, medtem ko se drugi ukvarja z ustrezno usposobljenostjo učiteljev za načrtovanje, razvoj in izvajanje spletnega ali kombiniranega načina komunikacije (str. 102).

Nekateri izzivi so bolj izraziti pri posameznih predmetih in ne v enaki meri pri vseh. Naughton (2020, str. 111–112) opaža, da e-izobraževanje, še posebej na dvoletnih fakultetah, negativno vpliva na uspeh študentov v določenih predmetih, kot je matematika. Raziskava je pokazala le majhno izboljšanje občutka pripadnosti med študenti, ko so učitelji v okviru e-izobraževanja omogočali interakcijo v manjših skupinah z bogatimi orodji za spletne konference. Kljub temu drugačen metodološki pristop ni prinesel bistvenega izboljšanja. Zato ostaja vprašanje odprto za nove raziskave glede poučevanja tehničnih predmetov, tudi v smislu uporabe komunikacijskih kompetenc, ki bi lahko prispevale k boljšemu občutku pripadnosti, povezanosti in posledično k boljšemu uspehu pri teh predmetih.

Bregar, Zagmajster in Radovan (2019) prepoznavajo izzive e-izobraževanja v komunikaciji, ki se nanašajo na organizacijske ovire, kot je slaba komunikacija med deležniki. Poleg tega negativni odnos posameznikov do e-izobraževanja predstavlja izziv v okviru človeških virov. V socialnem vidiku človeških virov se pojavljajo težave v komunikaciji med deležniki zaradi pomanjkanja motivacije, neznanja o e-izobraževanju, pomanjkanja sodelovanja in usposobljenosti (str. 23).

Za uspešno uveljavitev IKT v praksi je ključno, da politika in vodstvo izobraževalnih institucij združita moči z namenom reševanja individualnih potreb študentov, spodbujanja boljšega razumevanja med formalnim in neformalnim učenjem, izboljšanja procesa ocenjevanja študentov ter vzpostavitve modelov za vodenje in izobraževanje učiteljev v IKT-kompetencah. S tem bi dosegli večjo ustvarjalnost v pedagoškem procesu,

izkoristili potencial za digitalni lastniški kapital ter ustvarili pogoje za maksimiranje koristi od naložb v IKT (Voogt, 2013, str. 1).

Voogt (2013, str. 8) na podlagi izzivov, ki jih prinaša IKT pri poučevanju, in z željo poiskati vplive za tovrstno poučevanje omenja osem ukrepov za uspešno izvajanje IKT v izobraževanju:

- vzpostaviti jasen pogled na vlogo IKT pri učenju 21. stoletja in njegovih posledicah za formalno in priložnostno učenje (str. 2);
- oblikovati ocene, namenjene merjenju rezultatov s tehnologijo obogatenih učnih izkušenj (str. 2);
- prestrukturirati šole, da bodo lahko uporabljale IKT za reševanje individualnih potreb študentov (str. 3);
- razumevanje izkušenj tehnologije študentov v neformalnih učnih okoljih za informiranje o delu v formalnih okoljih (str. 4);
- razviti in uporabiti modele za učenje učiteljev o uporabi tehnologije v šolah (str. 4);
- razviti in uporabiti porazdeljene modele vodenja za uporabo tehnologije v šolah in programe izobraževanja učiteljev (str. 5);
- razviti ideje o mednarodnih priložnostih v zvezi z novimi in nastajajočimi tehnologijami za potrebe držav v razvoju in spodbujanje globalne družbene zavesti in odgovornosti (str. 6);
- razviti in razširiti seznam pogojev za vzpostavitev koristi tehnoloških naložb (str. 6).

Božič (2018, str. 17) identificira tri glavne skupine digitalnih kompetenc učiteljev na podlagi Evropskega ogrodja za digitalne kompetence: profesionalne, pedagoške in kompetence v vlogi učenca. Pojem kompetenc učitelja v vlogi učenca je bil že predstavljen v raziskavi Sulopuisto (2020, str. 47). Glede prve skupine profesionalnih kompetenc Božič (str. 18–36) poudarja uporabo IKT za organizacijo, komunikacijo, sodelovanje ter stalni digitalni profesionalni razvoj. V pedagoških kompetencah učiteljev v okviru digitalnih kompetenc prepoznava uporabo digitalnih virov, poučevanje in

učenje, ocenjevalne strategije ter krepitveno učenje. Kompetence učitelja v vlogi učenca pa vključujejo sposobnost pridobivanja, organiziranja, analiziranja in interpretiranja podatkov. Večina anketiranih učiteljev v raziskavi vidi izzive pri poučevanju s pomočjo IKT kot dodatno priložnost; večina se ne strinja, da bi uporaba IKT zmanjšala kakovost poučevanja ali celo škodovala učencem, in učiteljem ni težko uvajati tehnoloških inovacij (str. 60). Študija ugotavlja, da večina učiteljev izzive dela z IKT sprejema kot osebni izziv, kar jih motivira za delo (str. 61).

Če institucija identificira lastnosti, ki jih morajo imeti študentje na spletnem osnovnem tečaju komuniciranja za uspeh v e-izobraževanju, se ta pristop lahko uporabi tudi v drugih e-izobraževalnih programih za izboljšanje uspešnosti študentov (Fair, 2010, str. 103). Nadaljnji korak pa bi lahko bil raziskovanje pozitivnih komunikacijskih kompetenc, ki bi ne le prispevale k izboljšanju prakse v e-izobraževanju, temveč tudi k višji kakovosti izobraževanja na splošno. Komunikacijske kompetence so namreč ključne za uspešno izvajanje ostalih veščin in kompetenc, ki jih dober učitelj potrebuje v pedagoškem procesu, ali to poteka v okviru e-izobraževanja ali neposredno v učilnici.

Maatuk et al. (2022) opažajo, da tako študentje kot učitelji Univerze v Benghazi v Libiji v obdobju COVID-19, ko je bilo celotno izobraževanje preneseno na splet, prepoznavajo tako prednosti kot izzive e-izobraževanja. Med prednosti ugotavljajo, da elektronsko učenje in poučevanje še vedno prinašata številne koristi, med drugim zmanjšanje stroškov, pri čemer e-učenje pozitivno vpliva na njihovo učenje. Izzive pa predstavljajo tehnična in finančna podpora, usposabljanje, izboljšanje delovnih pogojev, tehnološka infrastruktura, razvoj spretnosti, zaščita avtorskih pravic ter strokovni razvoj (str. 35).

Negativne vidike spletnega učenja prepoznava tudi Weismann (2020), ki izraža pomisleke glede izvedbe štiriletnih programov prek spleta. Čeprav

pridobljena akreditacija programa predvideva enakovredno znanje udeležencev, se pojavljajo dvomi glede prenosljivosti programov iz neposrednega v spletno učenje. Skrb vzbuja tudi vprašanje, ali je spletna možnost poštena do študentov, saj se pogosto pokaže, da niso ustrezno pripravljeni na uspeh v spletnem učenju. Študentje pogrešajo interakcijo v živo, premagovanje strahu in negotovosti, ki ju prinaša neposredno učenje, kar spletni format ne more v celoti nadomestiti. Poleg tega se pojavlja zaskrbljenost zaradi manj bogate elektronske komunikacije, ki ne dosega ravni interpersonalnih komunikacijskih veščin (str. 103). Podobne ugotovitve so zabeležili tudi Assareh in Bidokht (2011), ter Robbie (2016). Dodatno, Weismann (2020) poudarja, da pomanjkanje neverbalne komunikacije otežuje učiteljem prepoznavanje študentovega razumevanja snovi, medtem ko je jasnost in natančnost sporočanja po elektronski pošti manjša. Pogostost povratnih informacij se prav tako lahko zmanjša v spletnem okolju. Nazadnje, Weismann poudarja tudi podaljšanje časa, ki je potrebno pri spletnem učenju. Pomembno pa je ločevanje med komunikacijskim učenjem na spletu in digitalnim učenjem na spletu (str. 101–105).

Avtorji Walasek, Kucharczyk in Morawska-Walasek (2011) poudarjajo, da poleg koristi, ki jih prinaša e-izobraževanje, prinaša tudi svoje izzive: zahteva samodisciplino in sposobnost učinkovite organizacije dela ter upravljanja s časom s strani študentov (kar je opaziti tudi pri Fair, 2010). Še posebej pomembna je pravočasna oddaja nalog, ki pa lahko predstavlja dodaten izziv za učitelje, saj se pogosto oddajo nalog čisto na koncu, kar pomeni dodatno obremenitev. Le malo študentov je bilo, ki so zaradi pomanjkanja dostopa do IKT opravljali svoje naloge v računalniških učilnicah na univerzi (str. 210). Medtem ko Fair (2010) poudarja organizacijski vidik posameznikovega časa, Walasek, Kucharczyk in Morawska-Walasek (2011) bolj izpostavljajo lastno angažiranost posameznika, torej samodisciplino.

Poleg tega se nekateri raziskovalci strinjajo, da poseben izziv e-izobraževanja predstavlja tudi odnos organizacije, kjer se izobraževanje izvaja. Čeprav se strinjajo glede izziva vključenosti organizacije, pa vsak poudarja različne vzroke in vidike, kako bi organizacije lahko na tem področju izboljšale svoje delovanje. Chalwell (2020) ugotavlja, da lahko nadzor fakultete olajša sprejetje e-izobraževanja; Božič (2018) poudarja pomen digitalnega profesionalnega razvoja kot ključnega vidika organizacije; Voogt (2013) pa predlaga prestrukturiranje šol za izboljšanje izvajanja e-izobraževanja, medtem ko Assareh in Bidokht (2011) izpostavljata organizacijske in strukturne vidike.

Raziskava (Chalwell, 2020) navaja opažanja fakultete in njen odnos do dejavnosti poklicnega razvoja. Ugotavlja, da bo fakulteta bolj pripravljena sprejeti spletno izobraževanje, če bo prepričana, da je nadzor nad tem mogoč. Prav tako bo fakulteta izzive obravnavala kot priložnosti, pri čemer bo imela pozitiven odnos in pričakovanje uspeha. Poleg tega fakultete, ki se zavedajo svoje učinkovitosti, so odprte za nove pristope in pripravljene preizkusiti nove tehnike, da bi bolje zadovoljile potrebe svojih študentov (str. 140).

Z intervjuji str. 85–96) so bili v študiji ugotovljeni izzivi, s katerimi se učitelji srečujejo pri uvajanju spletnih predavanj. Ti so bili prepoznani v sledečih točkah:

- pomanjkanje pripravljenosti in neugoden odnos fakultet do spletnega učenja,
- pomanjkanje popolnoma spletnih predavanj,
- pomanjkanje izkušenj spletnega poučevanja,
- pritegniti pozornost fakultete med usposabljanjem (tudi učitelji na samem izobraževanju želijo, da se jim takoj pokaže, kako jim usposabljanje pomaga; da se pritegne njihova pozornost),
- čas – določitev in izguba časa,
- negativni pristop do spletnega poučevanja,

- pomanjkanje zagona na prehod spletnega poučevanja,
- spletno poučevanje ima omejen obseg (spletno poučevanje se lahko uporablja le v nekaterih okoliščinah in le za nekatere predmete),
- veteranske fakultete so se upirale spletnemu poučevanju,
- čas, ki je potreben za poučevanje po spletu,
- poiskati ravnovesje pri spletnem poučevanju (takšno izobraževanje lahko zelo hitro preobremeni študente),
- težave z odobritvami spletnega poučevanja,
- čas, potreben za ocenjevanje,
- študentom primanjkuje priprav za spletno učenje,
- prednost uporabe table na fakulteti,
- omejena tehnična znanja izobraževalnih ustanov,
- omejen obseg ur spletnega poučevanja,
- pomanjkanje asistentov (pomanjkanje pomočnikov za poučevanje, da bi se uvajalo učitelje v spletno poučevanje).

V procesu e-izobraževanja je potrebno ugotoviti pedagoške kompetence, znotraj katerih so komunikacijske kompetence, ki vse ostale povezujejo (Dias-Trindade, Moreira & Ferreira, 2020, str. 50). Bulvinska (2019, str. 22) ugotavlja, da se z njimi ugotavlja samoaktualizacija predavateljev. Ugotovljena je tudi povezava med komunikacijo učiteljev in uspešnostjo študentov (Benton, 2020, str. 72); Arifin (2015, str. 38) jo poveže tudi z učiteljevo usposobljenostjo, Sharma (2015, str.95) pa zadovoljstvo učiteljev poveže z zadovoljstvom komunikacije na delovnem mestu.

Komunikacijske veščine se izkazujejo v e-izobraževanju tudi pri učiteljih, ki prevzemajo vlogo mentorjev študentom (Rodríguez Martín & Gabarda Méndez, 2016, str. 7). Vse razlike pri obvladovanju komunikacijskih kompetenc izhajajo tudi iz učiteljevih osebnostnih lastnosti (Layton, 2013; Makovec, 2020).

Nekateri avtorji se ukvarjajo tudi z iskanjem skupnih točk e-izobraževanja in neposrednega izobraževanja (Dendy, 2020; Farcas, 2010; Lundstrem, 2011), pri čemer imajo komunikacijske kompetence ob uporabi različnih metod pomembno vlogo.

Ena od metod komunikacije v e-izobraževanju je tudi igra vlog (Chistyakova et al. 2017, str. 5), zopet drug poudarek je namenjen povratni informaciji, ki je v e-izobraževanju še toliko večja in vpliva na motivacijo študentov (Laerwnce, 2018, str. 76).

Komunikacijske kompetence v e-izobraževanju predstavljajo tako doprinos kot izzive. O komunikacijskih kompetencah v e-izobraževanju kot doprinosu govori tudi Weitel (2020, str. 86), ki na podlagi dobrih praks ugotavlja, da so na komunikacijo učiteljev v e-izobraževanju še bolj pozorni kot pri neposrednem izobraževanju, omogočena je pozitivna interakcija jezika pri dveh jezikovno različnih skupinah študentov (Lin, Shie & Holmes, 2017, str. 12), pomaga k razbijanju stereotipov (Duckins, 2017, str. 3), večji sta dostopnost in prilagodljivost (Weisman, 2020, str. 101).

Doprinos e-komunikacije je prepoznan tako pri študentih (DiPieri, 2020; Hevel, 2016; Weismann, 2020) kot pri učiteljih (Lim & Chai, 2011, str. 69). Komunikacijske kompetence v e-izobraževanju prinašajo tudi izzive, ki se izkazujejo v pomanjkanju znanja IKT (Buabeng-Audoh, 2012, str.136), slabša je vzpostavitev odnosov (Tapani & Salonen, 2019, 190), kažejo se v spletnem medkulturnem komuniciranju (Applegarth, 2019, str. 113), poleg izzivov učiteljev in študentov Assareh in Bidokht (2011, str. 791) omenjajo še izzive v kurikulih in šolah kot organizacijskih institucijah, sicer se izzivi izkazujejo še v pomanjkanju neverbalne komunikacije (Weismann, 2020, str. 103), pomanjkanju samodiscipline (Morawska-Walasek, 2011, str. 210).

Izziv predstavljajo tudi učitelji, ki niso odigrali vloge posredovanja znanja (Claro et al. , 2018, str. 162), zato Sulopuisto (2020, str. 4) vidi učitelje v vlogi učencev.

2.8 Razvoj raziskovalnega vprašanja in teze

V tuji in domači literaturi smo pri preučevanju gradnikov komunikacijskih kompetenc zasledili kar nekaj modelov le-teh. Proučevali smo komunikacijo v e izobraževanju. Prvi model komunikacijskih kompetenc zasledimo pri Spitzbergu (1983, str. 327) in Rubbinu ter Feezlu (1986, str. 254). Spitzberg elemente komunikacijskih kompetenc omenja tudi pri modelu e izobraževanja in tako predstavlja izhodišče za prepoznavanje gradnikov komunikacijskih kompetenc v soodvisnosti od e-izobraževanja. Njegov model zajema elemente znanja, motivacije, veščin, konteksta.

Glede na modele ostalih avtorjev in modele e izobraževanja, ki zajemajo elemente komunikacijskih kompetenc, smo naredili presek tistih, ki se najpogosteje pojavljajo. Tako smo dodali sledeče elemente, ki se jih v fokusnih skupinah še preveri: povratne informacije, vaja (za dosego cilja), rokovanje z IKT, zmožnost poslušanja in sprejemanja sporočil. Ob preučitvi ostale literature smo ugotovili izpostavljenost še dveh elementov, ki lahko sooblikujeta komunikacijo: izkušnje in kontinuirano izobraževanje. Nabor vseh desetih elementov, podanih v tezah, smo preverili s pomočjo fokusnih skupin in polstrukturiranih intervjujev.

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na temeljno raziskovalno vprašanje:

Kateri gradniki komunikacijskih kompetenc učiteljev so prepoznani kot doprinos e izobraževanja in kateri predstavljajo izziv na višjih strokovnih šolah?

Zaradi pojava pandemije se je izobraževalni sistem na vseh nivojih moral prilagoditi drugačnemu načinu izobraževanja. Tudi na višjih strokovnih šolah so bili novemu načinu izobraževanja podvrženi tako študentje kot

učitelji, ob tem pa spoznavali gradnike komunikacijskih kompetenc e-izobraževanja. Eni so prepoznani kot doprinos, drugi kot izziv.

Namen raziskave je zato prepoznati gradnike komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev v e-izobraževanju, ki so prepoznani kot doprinos, da se jih lahko prenese v vsak izobraževalni proces, gradnike, ki predstavljajo izziv, pa omeji ali odpravi.

Na podlagi krovnega vprašanja in nabora komunikacijskih gradnikov in s tem povezanih tem iz tuje in domače literature, na podlagi katere smo opredelili tezo kot doprinos oz. izziv v skladu z ugotovitvami avtorjev, smo si zastavili tudi spodaj predstavljene teze, podane v tabeli 1. Doprinos ali izziv pri tezi je določen na podlagi ugotovitev literature pri posameznih avtorjih in njihovih spoznanj glede doprinosa ali izziva (tabela 1), ki v ospredje postavlja pedagoško andragoški proces in pristop, ki šolsko okolje dela drugačnega od ostalih okolij.

From (2009, str, 43, str. 48) ugotavlja, da poznavanje digitalnih tehnologij podpira operacionalizacijo pedagoških idej v nekem kontekstu; omenja pomen razvoja pedagoške digitalne kompetence, ki omogoča študentom dosegati pričakovane učne rezultate in učitelju pri oblikovanju stališč do lastne učne prakse.

V raziskavi se opredeljujemo za ožji pomen e izobraževanja, kot ga opredeljujejo Bregar, Zagmajster in Radovan (2019, str. 11), in sicer, da je e-izobraževanje razumljeno kot integracija tehnologije v izobraževanju, torej je tehnologija v funkciji izobraževanja, le-to pa temelji na uporabi pedagoško-andragoškega pristopa.

Tabela 1. Oblikovane teze

Gradniki komunikacijskih kompetenc (tuja in domača literatura)	**Oblikovana trditev, vprašanje, povezano z gradniki**	**Gradniki komuni-kacijskih kompe-tenc (doprinos/ izziv)**	**Oblikovane teze**	**Avtorji**
Izkušnje	Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.	doprinos	**Teza 1:** Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.	Alvarez & Espasa (2010), Cai (2019), Carril Muñoz, González Sanmamed & Hernández Sellés (2013), Claro, Salinasa, Cabello-Huttc, San Martínd, Preissf, Valenzuelag & Jarah (2018), Guasch, Tondeur, Aesaert, Pynoo, van Braak, Fraeyman & Erstad (2017), Makovec (2020), Vigna (2018).
Obvladovanje IKT	Učitelji VSŠ nimajo težav pri obvladovanju IKT za izpeljavo e izobraževanja.	doprinos	**Teza 2:** Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.	Balogun & Yusuf (2011), Berger (2000), Božič (2018), Brevik, Gudmundsdottirlund & Strømme (2019), Cai (2019), Chalwell (2020), DePryck & Govreea (2019), Hutchison & Reinking (2011), Lim & Chai (2011), Lundstrem (2011), Nicu, Bancila (2019), Survinski (2016), Tondeur, Aesaertb, Prestridgec & Consuegraa (2017).
Kompetence	Prepoznavanje ustrezne oblike komunikacije vpliva na komunikacijo s študenti.	doprinos	**Teza 3:** Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s	Balogun & Yusuf (2011), Berger (2000), Božič (2018), Brevik, Gudmundsdottir, Lund & Strømme

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«	Ustrezna oblika komunikacije v določeni situaciji vpliva na komunikacijo s študenti.		študenti v e-izobraževanju.	(2019), Cai (2019), Chalwell (2020), DePryck & Govreea (2019), Hutchison & Reinking (2011), Lim & Chai (2011), Lundstrem (2011), Nicu, Bancila (2019), Survinski (2016), Tondeur, Aesaertb, Prestridgec & Consuegraa (2017).
Kontekst				
Povratna informacija	Povratna informacija v obe smeri je po mnenju učiteljev VSŠ nujno potrebna za uspešno komunikacijo med študenti in učitelji VSŠ.	doprinos	**Teza 4:** Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.	Bigatel, Ragan, Kennan, May & Redmond (2012), Bulvinska (2019), Dias-Trindade, Moreira & Ferreira (2020), van Ginkla, Gulikers, Biemansa & Mulder (2017), Gorenc Zoran (2006), Greenhalgh & Koehler (2019), Lttlejohn (2012), Massey (2018), Okoli (2017), Oudeweetering & Voogt (2018), Robbins (2020), Spitzberg (2000), Vigna (2018), Wilson (2019).
Motivacija	Učitelji VSŠ opažajo, da ob pozitivni motivaciji se komunikacija s študenti poveča.			
Kontinuirano izobraževanje	Učitelji VSŠ želijo dodatno izobraževanje s področja komunikacijskih kompetenc.	izziv	**Teza 5:** Prepoznanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ	Benton (2020), Bjekić & Zlatić (2006), Chenault (2015), Gibson (2020), Hart (2007), Keengwe

»se nadaljuje«

»nadaljevanje« Znanje	Učitelji VSŠ spoznajo potrebo po znanju komunikacijskih kompetenc kot ključno za uspešno komunikacijo v e-izobraževanju.		spoznajo kot izziv pri e izobraževanju.	& Kidd (2010), Muñoz Carril, Sanmamed & Sellés (2013), Ninčević & Jurić Vukelić (2019), Okoli (2017), Phan, Ngo in Phan (2019), Savignon (2018), Selvi (2011), Vogt, Rehlinghaus & Klein (2019).
Vaja	Prakticiranje novejših oblik komunikacije izboljšuje komunikacijo med učitelji VSŠ in študenti.	izziv	**Teza 6:** Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.	Al-Mahdija (2019), Anderson (2016), Backlund & Morreale (2015), Bregar, Zagmajster & Radovan (2019), Chistyakova, Bondareva, Demidenko, Podgornaya & Kadnikova (2017), Ginsberg (2007), Greene (2003), Ito (2014), Pevec (2012), Rodríguez Martín & Gabarda Méndez (2016), Sulopuisto (2020), White (2016), Wiemann & Backlund (1980).
Zmožnost poslušanja in sprejemanja	Uporaba aktivnega poslušanja in sprejemanje sporočil učiteljem VSŠ pomaga pri sami komunikaciji s študenti.	izziv	**Teza 7:** Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju.	Arinto (2013), Chenault (2015), Gunn Fletcher (2016), Madison (2019), Robbie (2020), Rubin & Martin (1994), Toporišič (1991), Vigna (2018).

Teza 1: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.

Učitelji z več izkušnjami s poučevanjem so glede vsebine in načinov poučevanja bolj suvereni, zato prej in učinkoviteje prepoznajo spremembe v komunikaciji s študenti, če oz. ko do njih pride. Kako hitro zaznajo spremembe v komunikaciji, je odvisno tudi od njihove motivacije (Canrinus et al, 2011), kar je lahko tudi rezultat za dojemanje ostalih kazalnikov (str. 605). V raziskavi bomo ugotavljali, ali drži teza, da učitelji z več izkušnjami poučevanja pogosteje izrazijo oz. prepoznajo gradnike komunikacije od učiteljev z manj izkušnjami, kar bomo ugotavljali s štetjem prepoznanih gradnikov učiteljev znotraj posameznih fokusnih skupin. Tezo smo oblikovali na podlagi preučene literature.

Proučevanje vpliva delovne dobe na dojemanje lastne vloge je ugotavljala študija (Makovec, 2020, str. 147), ki navaja, da so učitelji z več delovne dobe v srednji šoli pomembno višje ocenjevali trditve, ki se nanašajo na vzgojno delovanje v razredu, glede na učitelje s krajšo delovno dobo, kar je tesno povezano s samo komunikacijo. Cai (2019, str. 26) ugotavlja, da se morajo vseživljenjskemu učenju podvreči vsi učitelji ne glede na izkušnje ali delovno dobo. Guasch, Alvarez in Espasa (2010, str. 205–206) izpostavljajo pomen in pozitivni vidik možnosti izmenjave in iskanja skupnih konceptov poučevanja v virtualnem okolju. Predlagajo uporabo modela sodelovalnega učenja med strokovnjaki; tisti z več izkušnjami pomagajo tistim z manj izkušnjami.

Tondeur et al. (2017, str. 38) ugotavljajo, da učitelji, ki že prakticirajo uporabo IKT, so vzorniki tistim, ki se z IKT kompetencami šele seznanjajo. Carril Muñoz, González Sanmamed in Hernández Sellés (2013, str. 480) ugotavljajo, da učitelji z več učnimi izkušnjami v virtualnih okoljih poročajo o višji ravni domene o pedagoških kompetencah. Posledično je moč pričakovati tudi večjo prepoznavnost komunikacijskih kompetenc.

Prav tako Vigna (2018, str. 2, str. 137) ugotavlja, da obvladovanje komunikacijskih kompetenc ob pomoči učiteljev z več izkušnjami preprečuje opustitev tega poklica, kar pozitivno deluje na vzpostavitev pozitivne komunikacije s študenti. Študija Claro et al. (2018, str. 172) pa ugotavlja, da ni jamstva, da so mlajši učitelji, ki so odraščali v digitalnem okolju, bolj vešče usposobljeni za poučevanje s pomočjo IKT. V raziskavi bomo ugotavljali, ali drži teza, da učitelji z več izkušnjami poučevanja pogosteje izrazijo oz. prepoznajo gradnike komunikacije od učiteljev z manj izkušnjami, kar bomo ugotavljali s štetjem prepoznanih gradnikov učiteljev znotraj posameznih fokusnih skupin.

Teza 2: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.

Učiteljem na višjih strokovnih šolah se je v situaciji popolnega premika pedagoškega procesa na obliko e-izobraževanja ponudilo številna izobraževanja ravno zaradi njihove večje usposobljenosti, da že od samega začetka niso imeli težav pri obvladovanju z IKT, zato smo podali tezo, da učitelji nimajo težav z rokovanjem z IKT. V fokusnih skupinah bomo preverili, ali so učitelji navedli, s katerimi morebitnimi težavami so se srečevali na začetku in ali se s temi težavami srečujejo še danes. Izhodišča smo našli tudi v literaturi. Cai (2019, str. 37) ugotavlja, da so učitelji pozitivno naravnani na spremembe, ki se dogajajo v pedagoškem okolju, in skladno s spremembami in novostmi glede IKT v svoj pedagoški proces uvajajo novo tehnologijo.

Fakulteta bo lažje prevzela spletno izobraževanje za svoje, pravi Chalwell (2020, str. 140), če je pozitivno naravnana, z občutkom lastne učinkovitosti, preizkusila bo tudi nove tehnike, načine, ki bodo bolje ustrezali študentom. Učitelji potrebujejo dodatno znanje s področja IKT kompetenc, opažajo tudi, da so potem pri uporabi bolj suvereni, pišejo Nicu, Bancila (2019, str. 201). Balogun in Yusuf (2011, str. 33) ugotavljata, da učitelji navajajo dobro

poznavanje nekaterih IKT-kompetenc, za poznavanje ostalih kompetenc IKT predlagata nadaljnje izobraževanje.

Prav tako Tondeur, Aesaertb, Prestridgec in Consuegraa (2017, str. 13) ugotavljajo, da učitelji obvladajo tako podporno uporabo IKT kot uporabo IKT, pri tem pa Brevik, Gudmundsdottir, Lund & Strømme (2019, str. 14) ugotavljajo, da se s širitvijo znanja in obvladovanja digitalnih kompetenc učitelji naučijo reakcij ob nepredvidenih situacijah. V raziskavi DePryck in Govreea (2019, str. 2) ugotavljata, da so učitelji, vešči uporabe IKT, tisti, ki spreminjajo položaj izobraževanja v družbi. Tudi Lundstrema (2011) ugotavlja, da so učitelji na seminarjih o IKT dobili dovolj znanja, da so IKT uporabljali pri poučevanju, da pa učitelji še vedno podajajo željo po permanentnem izobraževanju s tega področja.

O oblikah komunikacije s stališča komunikacijskih situacij ob tvorjenja besedil v govornem ali pisnem kontekstu govori tudi Berger (2000, str. 156). Hutchison in Reinking (2011, str. 331) v svoji študiji ugotavljata, da 71 % učiteljev sekundarnega nivoja izobraževanja meni, da IK kompetence obvladujejo, Lim in Chai (2011, str. 82) pa, da IKT lahko izboljšajo komunikacijo, saj je le-ta izvedena kjerkoli in kadarkoli, sinhrono in asinhrono. Študija Survinski (2016, str. 191) govori o vzpostavitvi dobrih odnosov med študenti in učitelji s pomočjo IKT, pri čemer posebej izpostavijo e-pošto. Večina učiteljev uporabo IKT spodbuja (Božič, 2018, str. 60), večini ni težko vpeljevati tehnoloških novosti, večina učiteljev je IKT sprejela kot osebni izziv, kar jim predstavlja dodatno motivacijo. V fokusnih skupinah bomo preverili, ali so učitelji navedli, s katerimi morebitnimi težavami so se srečevali na začetku in ali se s temi težavami srečujejo še danes.

Teza 3: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Učitelji se morajo pri svojem delu v prvi vrsti zavedati, da so sami odgovorni za svoj profesionalni razvoj, o čemer pišejo že Makovec (2020, str. 134), Al-Mahdija (2019, str. 37), Pevec (2012, str. 169), McSweeney (2019, str. 135), da se naučijo različnih oblik komunikacije glede na situacijo. Izbira določene oblike komunikacije v določeni situaciji oz. prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti, kar bomo preverili pri učiteljih, ki bodo podali svoja opažanja glede odzivnosti študentov (dvosmerna komunikacija predstavlja pozitiven odziv) na posamezne oblike komunikacije.

Bregar, Zagmajster in Radovan (2019, str. 176) ugotavljajo, da učitelji, ki imajo izkušnje v tradicionalnem izobraževanju, jim to dodatno pomaga pri usposabljanju za e izobraževanje; posledično tudi pri izbiri oblik komunikacije. Študija Lytvyn et al. (2020, str. 597) podaja spoznanje, da je uvajanje IKT v izobraževalni prostor kot obliko komunikacije nujnost zaradi sledenja trendom sodobnega življenja in želje učiteljev po dodatnem izobraževanju komunikacijskih kompetenc, pri tem pa Kalyani in Rajasekaran (2018, str. 25) menita, da je inovativnost učitelja pri izbiri oblike komunikacije oz. prilagajanje komunikacijskim kompetencam odvisna od uspešnega načina komunikacije.

O alternativni komunikaciji govorita tudi Da Fonte in Boesch (2016, str. 47), ki ugotavljata, da se potrebe po njeni uporabi povečujejo z vse večjim številom izobraževalcev s kompleksnimi komunikacijskimi potrebami. Keengwe in Kidd (2010, str. 537) poudarjata pomen oblik in načinov komunikacijskih kompetenc pri e-izobraževanju, ki so ključne za e-šolanje. Študija Masseyja (2018, str. 71) osvetljuje pomen komunikacije, izbire komunikacijskega stila, ki bazira na študentovi potrebi v e-izobraževanju, ter trajnost komunikacije v spletnem okolju, medtem ko Metcalfe (2020) govori o dobri praksi vzpostavitve komunikacijskega kanala in skrbi vodstva za nemoten vzgojno-izobraževalni proces v času pojava Covid 19, ko so se vse šole morale zaradi zdravstvenih razlogov zapreti in prenehati s

poučevanjem, ki so ga do takrat izvajale. Poudarja pomen iskanja novih oblik in prilagajanje komunikacijskih kompetenc za zagotavljanje nemotenega učnega procesa.

Koristnost računalniško posredovane komunikacije Spitzberg (2006, str. 651) zaznava v šolah kot predhodno posredovano vsebino, pri tem zajema vse oblike posredovane medosebne vrste komunikacije. Puentadura (2014, str. 3) nadgradnjo učnega procesa razume kot neposredni nadomestek orodja s funkcionalnim izboljšanjem, kar predstavlja posebno obliko komunikacije v določeni situaciji.

Kot uporabo nove oblike, primerne zlasti v terciarnem izobraževanju, Romrell, Kidder in Wood (2014, str. 12) navajajo mobilno učenje. Vigna (2018, str. 137) ugotavlja, da obvladovanje komunikacijskih kompetenc in s tem različnih oblik komunikacije ob pomoči učiteljev z več izkušnjami pozitivno deluje na vzpostavitev pozitivne komunikacije s študenti, prav tako tudi Weitl (2020, str. 71), ki ugotavlja pomembnost ustrezne oblike komunikacije (npr. video). O izbiri ustrezne oblike komunikacije s študenti govorita tudi DiPeri (2020), ki se opira na govorno komunikacijo v e-izobraževanju, in Weismann (2020), ki poudarja ob tem dostopnost takšnih oblik izobraževanja.

Teza 4: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Z uporabo motivacije in podajanjem povratnih informacij učitelj ustvarja pozitiven odnos s študenti, kar vpliva na izboljšanje komunikacije. Slednje se kaže v dvosmernem sporazumevanju, ki so ga deležni učitelji, kar bomo preverili v fokusnih skupinah, kako so zaznali povečanje dvosmerne komunikacije ob uporabi motivacije in/ali ob povratni informaciji. Greenhalgh in Koehler (2019, str. 256) kot enega sedmih elementov dobrih praks za lastno dojemanje učiteljeve vloge omenjata povratno informacijo, ki jo predlaga tudi Okoli (2017, str. 152); ugotavlja, da z njeno pomočjo

najlažje ugotovimo, kako smo bili pri komunikacijskih veščinah učinkoviti. Od motivacije učiteljev je v veliki meri odvisno, ali bodo uspeli študente zadržati v procesu e izobraževanja ali ne, pri čemer imajo pomembno funkcijo pri motivaciji elementi komunikacije, skrbniške podpore, povezovanja s sodelavci in študenti, tehničnih spretnosti in znanja o vsebini (Massey, 2018, str. 71–89).

Oudeweetering in Voogt (2018, str. 128) omenjata, da je pomembno, kako študentje pridobijo učne strategije od učiteljev in kako se nato tudi sami motivirajo. Bigatel et al. (2012, str. 72) ugotavljajo pomembnost kompetenc e-izobraževanja, posebej izpostavljajo motivacijo, in sicer zavzetost učiteljev, da dajo vse od sebe; podajo tudi seznam vedenj poučevanja za večji učni uspeh. Vigna (2018, str. 120) ugotavlja, da obvladovanje komunikacijskih kompetenc pozitivno deluje na vzpostavitev pozitivne komunikacije s študenti, še posebej omenja pozitivno podajanje povratne informacije. Spitzberg (2000, str. 381) pravi, da kompetenc ni mogoče izmeriti brez komunikacijskega dejanja samega in da bolj motiviran komunikator predstavlja zvišanje komunikacijskih kompetenc; zato je interakcija funkcija motivacije in znanja v kontekstu. Bulvinska (2019, str. 22) v okviru komunikacijskih kompetenc omenja motivacijsko vrednostno komponento, ki izboljšuje komunikacijo s študenti.

O pomembnosti povratnih informacij, ki izboljšujejo komunikacijo s študenti, pišejo tudi van Ginkla, Gulikers, Biemansa in Mulder (2017), Gorenc Zoran (2006), Robbins (2020), Wilson (2019), Dias-Trindade, Moreira in Ferreira (2020). Avtorji se osredotočajo na različne aspekte ali vrste povratnih informacij. Raziskava van Ginkla, Gulikers, Biemansa in Mulder (2017, str. 10) omenja Porte et al (2007), ki navajajo, da so ustne povratne informacije strokovnjaka ključne za razvoj spretnosti študentov; Gunn Fletcher (2016) se osredotoča pri povratni informaciji na poslušanje in njegove sloge; Pennel (2017) na kulturno ozadje, Gorenc Zoran pa ugotavlja, da imajo velik vpliv tudi korektivne povratne informacije, kot

najpogostejša vrsta so eksplicitni popravki. Lttlejohn (2012, str. 71) navaja, da z obliko pohvale in spodbude kot oblikah motivacije se povečuje v komunikacijskem odnosu tudi komunikacija med učiteljem in učencem sekundarnega izobraževanja. Študija Laerwnce (2018, str. 76–78) tako povzema, da je pri spletnem učenju skrb za povratno informacijo večja, kar pozitivno vpliva na samo motivacijo študentov in občutek odgovornosti s strani učiteljev.

Teza 5: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e izobraževanju.

Komunikacijske kompetence so pri e-izobraževanju dobile novo razsežnost, ki so jo eni učitelji bolj in drugi manj znali prepoznati. Svoje znanje o komunikaciji so lahko uporabili pri samem učnem procesu. Ker pa je bila situacija ob pojavu pandemije nepričakovana, je veliko učiteljev zaznalo slabo odzivnost študentov pri e-izobraževanju tudi zaradi lastnega pomanjkanja znanja o komunikacijskih kompetencah. Slednje bomo preverili v fokusnih skupinah, in sicer ali so učitelji v tem prepoznali izziv pri svojem delu. O znanju komunikacijskih kompetenc in njegovem vplivu na učni proces so pisali že številni avtorji.

Izbira ustrezne komunikacije vpliva tudi na odnos s študenti, ugotavlja že Gibson (2020, str. 87), ki tudi pravi, da je največji uspeh možno doseči s spodbujanjem najboljših praks poklicnega razvoja za pomoč učiteljem pri vzpostavljanju odnosov s študenti za izboljšanje šolske kulture, dosežkov študentov in produktivnosti učiteljev. Prav tako o znanju komunikacije, ki vpliva na samo komunikacijo s študenti, govorita Keengwe in Kidd (2010, str. 538), pri čemer poudarjata, da je še vedno odločilna pedagogika in ne tehnologija. Vogt, Rehlinghaus in Klein (2019, str. 1427) omenjajo kot novo obliko komunikacije tisto, ki je povezana z medijskimi kompetencami v digitalni družbi. Okoli (2017, str. 152) pravi, da poleg dobre govorne oblike kateregakoli jezika, ki je vrlina komunikacije, je pomembno imeti dobro pripravljeno učno gradivo, ki je orodje vsakega učinkovitega učitelja, kar

posledično vodi do uspešnosti študentov, ki jih učinkovit učitelj pritegne z dinamično komunikacijo.

Tudi Chenault (2015, str. 89–97) navaja različne oblike komunikacije, s pomočjo katerih se izboljšujejo sami odnosi pri deležnikih. Hart (2007, str. 118) ugotavlja, da se tudi učitelji srečujejo z izzivi v različnih situacijah in da pri igri vlog, ko se učijo biti dober učitelj, gre za zmožnost posameznika prestopiti iz lastne, virtualne projekcije v realno stanje. Phan, Ngo in Phan (2019, str. 135) poudarjajo pomen znanja IK-kompetenc, z izobraževanjem učiteljev se veča vključenost študentov v komunikacijo.

Izzive pomanjkanja znanja komunikacije prepoznavajo v želji po nadaljnjem izobraževanju mnogi avtorji: Muñoz Carril, Sanmamed in Sellés (2013, str. 480) ugotavljajo, da niti upravna kategorija, znanstveno okolje niti izkušnje s poučevanjem v virtualnih okoljih ne pomenijo bistvenih razlik glede potreb po usposabljanju. Bjekić in Zlatić (2006, str. 10) poudarja pomen kontinuiranega nadgrajevanja znanja o komunikacijskih kompetencah v določenih situacijah. Ninčević in Jurić Vukelić (2019, str. 49) ugotavljata, da učitelji z dobrimi komunikacijskimi kompetencami uspejo za svoje učence ustvariti uspešnejši učni ambient. Se pa morajo učitelji uporabe komunikacijskih kompetenc najprej sami naučiti uporabljati glede na potrebe časa in družbe (Savignon, 2018, str. 4). Selvi (2011, str. 61) pravi, da učitelji morajo tako skrbeti za razvoj lastnih kompetenc, da bodo tako lahko izboljševali dosežke učencev. Benton (2020, str. 73) v raziskavi pokaže, da učiteljeva komunikacija prispeva k zadovoljstvu in posledično uspehu študenta.

Teza 6: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.

Neznanje in neuporaba novih oblik komunikacije predstavlja učiteljem v komunikaciji s študenti izziv. Učitelji se morajo prilagajati novim situacijam, uporabljati nove oblike za uspešno komunikacijo s študenti, ki pa jih zaradi

nenadnega prehoda na e-izobraževanje za vse deležnike učnega procesa niso poznali in uporabljali. V okviru fokusnih skupin bomo preverili, s koliko izzivi v povezavi s to tezo so se učitelji na novo v tej situaciji (glede na obdobje pred pandemijo) srečevali in kako so sami prepoznavali/vrednotili zato svojo uspešnost komunikacije glede na odziv študentov. Ginsberg (2007, str. 3, 18) ugotavlja, da so fakultete z dobro komunikacijo bolj humanistično usmerjene do svojih študentov in da posvečajo več pozornosti komunikaciji. Učitelji uporabljajo svoje komunikacijske veščine, razmišljajo o komunikaciji študentov, ves čas pa skrbijo za neposrednost in jasnost komunikacije.

Pevec (2012, str. 179–181) ugotavlja, da so delavnice ena od najbolj učinkovitih oblik, ki krepi interakcijo med udeleženci. Tudi Al-Mahdija (2019, str. 44) omenja pomen aktivnih oblik, kjer omenja delovne, odsevne oblike, ki vsebujejo predvsem opazovanje, sodelovanje, mentorstvo. O novi obliki komunikacije razmišlja tudi Sulopuisto (2020, str. 3), ko govori o obratnem mentorstvu kot obliki, dobrodošli pri učiteljevem usvajanju digitalnih veščin s strani študentov. V novih okoliščinah pojava pandemije je to bila zagotovo ena od možnosti vzpostavljanja dodatne komunikacije s študenti z vzajemno skrbjo za krepitev odnosov. Anderson (2016, str. 104) ugotavlja, da morajo imeti učitelji znanje za vnos tehnologije v izobraževanje, kar omogoča uporabo novih oblik poučevanja. Študija potrjuje, da učitelj, ki ima to znanje, je bolj samozavesten, študentje imajo tako večje koristi od njih, povečuje se tudi učenje med njimi samimi.

Wiemann in Backlund (1980, str. 197) ter Backlund in Morreale (2015, str. 26) v svojih modelih komunikacijskih kompetenc prepoznavajo pomembnost upravljanja interakcij – prilagajanja vedenja situaciji, medtem ko Greene (2003, str. 53) v modelu komunikacijskih kompetenc prepoznava pomen natančnosti in fleksibilnosti, ki kažeta na to, da ob zadostnem znanju o komunikaciji in izdelavi sporočil je narejenih manj napak. White (2016, str. 43) omenja znanje o komunikacijskih kompetencah in vajo za

preizkušanje novih komunikacijskih veščin kot nujna elementa modela komunikacijskih kompetenc. Rodríguez Martín in Gabarda Méndez (2016, str. 12) ugotavljata, da študentje pri spletnem učenju pozitivno ocenjujejo pomen komunikacijskih lastnosti pri sledenju načrtu takega poučevanja, zato je potrebno pomagati učiteljem, da te kompetence ali oblike komunikacije pridobijo z izobraževanjem, če jih ne poznajo. O pomenu in nujnosti rabe posebnih oblik komunikacije govorijo tudi Bregar, Zagmajster & Radovan (2019), Chistyakova et al. (2017), Ito (2014).

Teza 7: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e izobraževanju.

O želji po pogovoru, izmenjavi mnenj in dogovoru kot temeljnimi elementi poslušanja in sprejemanja sporočil je pisal že Madison (2019, str. 55) in ugotavljal pomen le-teh za izboljšanje komunikacije. In ravno to: željo po pogovoru, zavzetost poslušanja in razumevanje slišanega, uporabo kontrolnih vprašanj ter izmenjavo mnenj bomo preverili pri učiteljih v fokusnih skupinah. V samem komunikacijskem odnosu je potrebno tehnologijo razumeti kot platformo, na kateri učitelji gradijo nove inovativne načine poučevanja; tehnologijo uporabljajo za spodbujanje kritičnega mišljenja (Pantic & Wubbels, 2010 v Zhu, Wang, Cai & Engels, 2013, str. 13), kar pa je možno z znanjem o poslušanju. Učitelj lahko šele ob dobrem poslušanju in učenju študentov, kako dobro poslušati, spodbujajo kritično mišljenje.

Toporišič (1991, str. 595) navaja, da je za uspešnost komunikacije potrebno imeti znanje sporočanja in sprejemanja, ki je lahko tako ustno kot pisno. O slednjem govori tudi Chenault (2015, str. 98), ki uspešno komunikacijo povezuje z dobrimi delovnimi odnosi. Vigna (2018, str. 120) poudarja pomen aktivnega poslušanja kot strategije za izgradnjo učinkovite komunikacije. Rubin in Martin (1994, str. 35) izmed desetih kategorij komunikacijskega modela veliko pozornost namenjata tudi altercentrizmu, ki vključuje interese drugih, upošteva, kaj in kako rečejo in tudi percepcijo

tega, česar ne rečejo). V okviru komunikacijskih kompetenc je veliko pozornosti namenjal proučevanju procesa poslušanja tudi Gunn Fletcher (2016, str. 50), pri tem je zaznal pozitivno povezavo pri odnosu komunikacijskih kompetenc s stilom poslušanja. Robbie (2020, str. 138) ugotavlja pomembnost komunikacije tik pred in na začetku spletnega predavanja, Arinto (2013, str. 167) pa predlaga pri komunikaciji v okviru e izobraževanja krepitev dialoga in skupinske dinamike, kar v samem jedru predstavlja najprej učinkovito poslušanje.

3 METODA

3.1 Zbiranje podatkov in merski instrument

3.1.1 Opis metode zbiranja podatkov

Pri samem raziskovanju smo uporabili več metod, upoštevajoč prednosti uporabe mešanih metod (Creswell, 2009, str. 216):

- metodo zbiranja in preučevanja literature in virov;
- metodo komparacije (preučitev literature o kompetencah in komunikacijskih kompetencah s področja tuje in slovenske literature);
- metodo fokusnih skupin (tri fokusne skupine s šestimi člani);
- metodo strukturiranega in polstrukturiranega intervjuja (z vsemi člani);
- empirična kvalitativna analiza dobljenih rezultatov (analiza vsebine z določanjem pojmov 3. reda vsakega posameznika in tematske mreže, nato še analiza vsake fokusne skupine posebej; tehnika ključnih besed v kontekstu in analiza pogovora);
- dnevniški zapis udeležencev in moderatorice oz. raziskovalke.

Fokusne skupine predstavljajo kvalitativno metodo raziskovanja, ki se zadnje čase uporablja veliko širše kot le v družbenih znanostih (Onwuegbuzie et al. 8(3), 2009; Onwuegbuzie, 2009, 243–285). Zaradi večjega števila oseb, ki lahko sodelujejo istočasno, in interakcij med njimi, lahko analiziramo več kvalitativnih podatkov, ki za razumevanje povedanega ponujajo pomemben kontekst in vpetost v samo dogajanje, kar omogoča objektivnejšo analizo dobljenih podatkov. Fokusne skupine omogočajo oblikovati informacije, ki jih posamezniki ne bi oblikovali, prav tako ponujajo širši pogled na določeno temo, ugotavljajo Guest et al. (2017, str. 693). Fokusne skupine so dobrodošle pri raziskavah, ki se ukvarjajo z novim področjem (Longhurst, 2003, str. 106), kot je v našem primeru, ko so

se z e-izobraževanjem srečali vsi udeleženci izobraževanja zaradi zdravstvene krize.

Fokusne skupine smo izvedli s pomočjo MS Teamsov, orodja, ki je bilo po večini uporabljeno tudi pri delu s študenti. Uporaba fokusnih skupin je kvalitativna metoda, ki pri pridobivanju podatkov o določeni temi temelji na predpostavki, da več ljudi preprosto več ve in ko se med njimi vzpostavi sinergija, se porodi še več idej (Fern, 1982, str. 2). Samo izvedbo fokusnih skupin smo izvedli po predhodno pripravljenem protokolu, ki je podan v Prilogi A.

Moderator je postavljal vprašanja na podlagi lastnih izkušenj, saj je bil pogosto v enaki vlogi kot udeleženci. Kot učitelj na višji strokovni šoli izvaja izobraževalni proces na podoben način. Ta aspekt predstavlja dodano vrednost raziskave, saj so vprašanja zaradi poznavanja tematike bolj celovita in zajemajo širši spekter vsebine, ki jo ponujajo udeleženci. S tem je omogočena bolj poglobljena obravnava različnih vidikov tematike.

Bjekić (2012) kot enega od elementov modela komunikacijskih kompetenc navaja spremljavo socialnih odnosov ob lastni aktivnosti (str. 164). Moderator je med in po izvedbi vsake fokusne skupine vodil dnevnik opažanj, kjer so ločena njegova strokovna spoznanja kot predavatelja od opažanj moderatorja oz. raziskovalca. Morrison Beedy, Côté-Arsenault, Feinstein (2001, str. 50) ugotavljajo, da je izbira moderatorja pomembna in da je za kakovostno izpeljavo fokusnih skupin pomembno, da je moderator sam seznanjen z vsebino teme in cilji raziskave, za katero se uporablja fokusna skupina in se na izpeljavo fokusnih skupin predhodno dobro pripravi. Subjektivnost pri vzorčenju ne vpliva na stališča udeležencev in posledično tako tudi ne na analizo in izide. Moderatorjeva vloga je pri fokusnih skupinah ključna, saj skrbi za skupinsko dinamiko. Spodbujati mora interakcijo članov skupine, pomembne so tudi njegove osebnostne lastnosti, zlasti zanimanje za ljudi. Še posebej pozoren mora biti, da ne

prevzame vlogo voditelja skupine in da spodbuja sramežljivejše udeležence (Fern, 1982, str. 2).

Tudi v naši raziskavi je moderator raziskovalec, ki ima več kot dvajsetletne izkušnje s poučevanjem, in sicer tudi na višji strokovni šoli, in ima pridobljene tri certifikate iz nevrolingvističnega programiranja. Poleg moderatorja je k analizi posnetkov in intervjujev povabljen tudi pomočnik moderatorja, ki je svetovalni delavec v šoli. Sam ne dela s študenti, dobro pa pozna šolsko okolje, ima 17 let delovne dobe v šolstvu, veliko pedagoških in andragoških izkušenj ter s poglabljanjem znanja za delo z ljudmi opravljene tri certifikate NLP. Pri svojem delu se srečuje z moderiranjem, prepoznavanjem osebnostnih značilnosti udeležencev, komunikacijskih elementov, strategij pogovora, reševanja nesoglasij, konfliktov. V raziskavo je vključen z namenom zagotavljanja objektivnosti analize podatkov in morebitna protiutež moderatorjevim spoznanjem, do katerih je prišel v okviru analize podatkov pri različnih kvalitativnih metodah. V Programskih smernicah za svetovalno službo v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in dijaških domovih (2008) je zapisano, da svetovalni delavec v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo pri svojem delu pristopa celostno in kompleksno, da vedno pristopa tudi z vidika konteksta (mreže interakcij in ravnanj) in se ne omejuje na individualiziran pristop (str. 8). Prav tako ima svetovalni delavec veliko izkušenj zaradi razvojno-analitičnega dela (str. 12), ki ga opravlja na svojem delovnem mestu, kar mu pomaga kot pomočniku moderatorja pri analizi podatkov.

V fokusnih skupinah je potekala razprava o komunikacijskih kompetencah v e-izobraževanju, da se pridobi razpon mnenj in idej. K sodelovanju so bili povabljeni vsi učitelji treh višjih strokovnih šol v Sloveniji, ki imajo od 54 šol največ vpisanih študentov v rednih in izrednih programih, kjer je število let-teh 20 ali več v obeh letih izobraževanja, da je možno zagotoviti primerljivost komunikacije. Komunikacija v večjih skupinah študentov

poteka drugače kot v manjših, predstavlja poseben izziv že ko se izvaja v prostoru, o čemer govori Gleason (1986, str. 20). O prednostih e-učenja v večjih skupinah govorita tudi študiji Wright in Lawson (2005, str. 122) ter Trees in Jackson (2007, str. 21). Število študentov smo vzeli iz podatkov višješolske prijavne službe za vpis v študijsko leto 2020/21, ko je večino študijskega leta potekal e-izobraževalni proces.

Narejene so bile tri fokusne skupine po šest udeležencev. Število je predvideno na podlagi ugotovitev Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, in Zoran (2009, str. 246), Longhurst (2003, str. 105) ter Guest et al. (2017, str. 693), da je oblikovanje fokusne skupine, v našem primeru na podlagi števila let delovne dobe, dobro omejiti s številom članov. V vseh študijah je predlagan razpon med šestimi in 12 člani. Glede na to, da je vsem članom fokusne skupine dana možnost, da podelijo svoje poglede, mnenje, opažanja, je raziskava zajela tako šest članov, da je vzorec obvladljiv s stališča omogočanja izražanja mnenja vseh članov, torej dovolj majhen in hkrati dovolj velik, da ustvarja raznolikost informacij.

Kriteriji za vključitev v s številom let delovne dobe opredeljeno fokusno skupino so uporaba enotnega orodja, delo z najmanj 20 študenti v skupini in strinjanje članov, da sodelujejo v raziskavi. Fokusna skupina se je zaključila, ko je imela šest članov po omenjenih kriterijih glede na prve prijave za odgovarjajočo fokusno skupino (glede na leta delovne dobe). Trajanje pogovora je bilo omejeno s trenutkom, ko iz pogovorov ni bilo več podanih svežih idej, ko pride do zasičenosti podatkov.

Glede na zadane kriterije vključenosti v fokusne skupine sta se od predvidenih treh višjih strokovnih šol v raziskavo vključili dve. Kljub podpori vodstva vseh šol se za sodelovanje v raziskavi predavatelji ene od šol niso odločili.

Longhurst (2003, str. 105) navaja, da gre pri fokusnih skupinah pričakovati, da trajajo eno do dve uri, Klemenc-Ketiš et al. (2014, str. 40) pa omenjajo,

da načeloma trajajo od 1–1,5 ure. Narejena je triangulacija virov fokusnih skupin, dodani so tudi polstrukturirani intervjuji z vsemi udeleženci, da se potrdi verodostojnost ugotovljenih podatkov, omogoči izraziti mnenje tudi bolj tihim udeležencem in tudi omogoči, da člani izrazijo mnenje brez skupinskega pritiska, in sicer na podlagi lastnih opažanj, izkušenj. Zato smo prvotni namen, da naredimo le nekaj intervjujev z najbolj tihimi udeleženci, razširili na intervjuje z vsemi člani.

Intervjuji so se izvedli od tri do štiri dni po opravljenih fokusnih skupinah. Tolikšen zamik med sodelovanjem v fokusni skupini in pred izvedbo intervjuja je smiseln tudi na podlagi raziskave, ki je preizkušala spomin po treh do štirih dneh pri udeležencih pogovora (Ross & Sicoly, 1979 v Brown-Schmidt & Benjamin, 2018, str. 189) in ugotovila, da so udeleženci poročali o 6 % spomina na to, kar so sami povedali, in 3 % spomina na to, kar so povedali udeleženci pogovora. Zaradi morebitnega vpliva, ki ga je mogoče naredil skupinski pritisk, ki je vodil do določene odločitve ali opredelitve, prezgodnja izvedba intervjujev ni smiselna, da se ne bi informacije o povedanem izgubile, pa bi bil daljši čas manj zanesljiv oz. primeren.

Intervjuji so bili oblikovani na osnovi podatkov, mnenj in razmišljanj udeležencev, ki so bili pridobljeni že s fokusnimi skupinami. Vnaprej pripravljene vodene teme so bile oblikovane v skladu s predhodnimi tezami. V okviru intervjuja je bil vsakemu posamezniku postavljeno vprašanje, ki je bilo namenjeno razjasnitvi ali poglobitvi njegovega mnenja o določeni temi. Tematika intervjujev je bila torej predvidena in usklajena s tezami, kot pri fokusnih skupinah, vendar so bila konkretna vprašanja oblikovana na podlagi podatkov, pridobljenih v fokusnih skupinah.

Učitelji višjih strokovnih šol so razdeljeni v tri skupine glede na število let opravljanja poklica: a) do 10 let poučevanja; b) od 10 do 30 let poučevanja; c) od 30 let poučevanja dalje. V vsaki fokusni skupini je sodelovalo do šest udeležencev. Ponujena so jim bila krovna vprašanja; izvedena je primerjava med samimi fokusnimi skupinami. S primerjavo fokusnih skupin se je tudi

odkrivalo, ali število let poučevanja vpliva na veščino uporabe komunikacijskih kompetenc. Skupine smo glede na delovno dobo razdelili na ta način zaradi delovne zakonodaje v Republiki Sloveniji. Zakoni, pogodbe in pravilniki določajo glede na leta delovne dobe in/ali pridobljene izkušnje drugačen način dela učiteljev. V 62. členu Kolektivne pogodbe za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji je med drugim opredeljeno, da predavatelju višje šole s 35 leti delovne dobe oz. 30 leti delovne dobe za ženske, od tega najmanj s 25 oz. 20 leti dela za ženske v vzgoji in izobraževanju, se učna obveznost zmanjša za dve uri (dostop 15. 6. 2021). Za učitelje še vedno ostaja 40-urna obveza, je pa delo drugače opredeljeno. Te učitelje smo opredelili v skupino učiteljev s 30 leti delovne dobe ali več. Na podlagi Pravilnika o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (dostop 15. 6. 2021) pa je opredeljeno, kdaj lahko učitelj dobi določen naziv. Pripravništvo za učitelja je v 5. členu Pravilnika o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja opredeljeno, da traja deset mesecev (dostop 15. 6. 2021), nato se lahko po pripravništvu zaposli.

V prvi naziv mentorja lahko napreduje najprej po štirih letih ob izpolnjevanju posebnih pogojev, določenih s pravilnikom. V praksi odločbo o dodelitvi naziva učitelji prejmejo od pol leta do enega leta. Od dne odločbe lahko po novih štirih letih in dodatnem delu, opredeljenem s pravilnikom, zopet napredujejo v naziv svetovalec. Tudi za to odločbo, da stopi v veljavo, traja od pol do enega leta. To praktično pomeni deset let delovne dobe. Prej do naziva svetovalec učitelj ne more priti. S tem nazivom je učitelj šele lahko mentor učitelju začetniku. Torej se predvideva, da ima že toliko svojih izkušenj, da jih lahko posreduje učiteljem začetnikom. Te učitelje smo povabili v svojo fokusno skupino z do deset let delovnih izkušenj. Srednja fokusna skupina pa je tista, ki je v šolstvu glede na dodelitve delovnih nalog, dodatnih del najbolj aktivna, zato so v svoji skupini na leta delovne dobe, ker jih vežejo podobne delovne naloge in

obremenitve, podobne težnje iskanja identitete in poslanstva učiteljstva ter na podlagi tega izhajajoče podobne izkušnje.

Omejitev fokusnih skupin smo odpravili tudi tako, da so bile ugotovitve poslane udeležencem, da jih potrdijo oz. pokomentirajo, ali so bile ugotovitve pravilno ubesedene. Tudi morebitno omejitev fokusnih skupin, da se posamezniki morebiti ne izražajo dovolj in so bolj pasivni, smo odpravili na način, da smo iz vsake fokusne skupine izvedli naknadno strukturiran oz. polstrukturiran intervju – trditve v kontekstu, kot pravita Qu, Dumay (2011, str. 238) z istim naborom vprašanj kot pri fokusnih skupinah.

Morebitna omejitev fokusnih skupin se pri posamezniku lahko kaže tudi na način, da prehitro potrdi mnenje, ki je bilo v skupini podano, a ga sami drugače ne bi izjavili ali zagovarjali. O vplivu skupine na posameznika je pisal že Fern (1982, str. 2), ki opozarja na vpliv skupine na posameznika, na prisotnost ostalih članov v fokusni skupini, ki zavirajo prosto izražanje pri nekem posamezniku (str. 11). O omejitvi fokusnih skupin in analizi podatkov, pridobljenih v okviru fokusnih skupin, pišejo tudi Onwuegbuzie, Dickinson, Leech in Zoran (2009), ki uvajajo tako imenovano analizo mikrosogoornika, pri čemer je pomemben vrstni red, odziv posameznika, značilnost odziva in uporaba neverbalne komunikacije (str. 246). V izogib morebitnim slabostim, kot je pasivnost ali vpliv skupine se tako izognemo s polstrukturiranimi intervjuji.

Za preverjanje tez smo uporabili triangulacijo metod; uporabljen model je paradigmatski model. Empirično gradivo je obsežno, veliko je kodov, kategorij; izbrani so pomembni – tisti, ki so v skladu s cilji raziskave – določimo jim pomen. Le-te med seboj povezujemo v vzročno posledične ali druge odnose, ugotavlja Vogrinc (2008, 65–66).

Tri dni po izvedenih intervjujih so bili udeleženci povabljeni, da napišejo dnevniški zapis glede na mnenje, ki so si ga ustvarili o tezah na podlagi

fokusnih skupin in intervjujev. S tem smo želeli preveriti posplošenost ugotovitev in tako pripraviti model gradnikov komunikacijskih kompetenc učiteljev VSŠ v e-izobraževanju. Na podlagi prekrivnosti podatkov fokusnih skupin in intervjujev ter na podlagi mnenja v dnevniških zapisih smo pripravili konceptualni model komunikacijskih kompetenc učiteljev v e-izobraževanju, ki je dobro izhodišče za prenos tudi na sekundarno izobraževanje in ostala področja terciarnega izobraževanja.

3.1.2 Časovni potek fokusnih skupin in intervjujev

Izvedene so bile tri fokusne skupine. V Priloga A je podan tudi protokol FS in intervjujev s časovnico. Natančno je podan tudi časovni potek vsakega udeleženca vsake od fokusnih skupin v Prilogi B. V prilogi je podan natančen čas govorjenja vsakega udeleženca. Izvedba vseh fokusnih skupin je trajala 3 ure 42 min 17 s. Pri tem je prva fokusna skupina trajala 1 h 1 min 52 s, druga fokusna skupina 1 h 12 min 37 s, tretja fokusna skupina pa 1 h 27 min 48 s. Prva fokusna skupina je bila časovno gledano najkrajša, druga je bila daljša, tretja pa je trajala najdlje. Tudi udeleženci so omenili, da imajo veliko izkušenj, ki so jih podelili z drugimi.

Izvedenih je bilo 18 intervjujev. To pomeni 7 ur 14 min 28 s časa samo za izvedbo samih intervjujev, kar je tabelarično prikazano v Prilogi C. Po izvedbi intervjujev so bili narejeni tudi prepisi. Gradivo z intervjuji kot del stranskih zapisov obsega 41 strani. Intervjuji so bili izvedeni 3–4 dni po določeni fokusni skupini, ko so si udeleženci mnenje o temi oz. posameznih tezah že pridobili in ga znali lažje in bolj strnjeno izoblikovati.

Sami dnevniški zapisi so nastali pa zastavljeni časovnici. Pri vsakem zapisu je raziskovalec potreboval več časa, saj je zbiral misli in jih na podlagi slišanega tudi beležil. Sproti se zazna nihanja v razmišljanju v samih zapisih, kar je tudi časovno povezano. Več informacij, ki jih raziskovalec pridobi, pomeni več miselnega procesa pri oblikovanju in zapisu mnenja ter opažanj.

Dnevniški zapisi se razprostirajo na 10 straneh, vsak od petih zapisov zavzema približno enako dolg zapis, to je 2 strani.

Dnevniške zapise so pisali tudi udeleženci, in sicer po izvedeni fokusni skupini in opravljenem intervjuju. Zapisali so ga po treh dneh po končanem intervjuju. Zaprošeni so bili, da na podlagi sedmih tez, o katerih je tekel pogovor v okviru fokusnih skupin in o čemer je tekel pogovor pri intervjujih, povzamejo svoje misli in izoblikujejo mnenje ter podajo doživljanja v povezavi s sedmimi tezami. Nekateri tako zapišejo svoje mnenje, nekateri povedo, da so mnenja drugih vplivala nanje in so na svoja spoznanja in svoja prvotna opažanja začeli gledati drugače.

3.1.3 Etični vidik raziskave

Kvalitativno raziskovanje se srečuje tudi z etičnim vidikom, v okviru katerega je potrebno upoštevati etična načela, zlasti načela avtonomije, dobrotljivosti in pravičnosti (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001, str. 95).

V okviru avtonomije Orb, Eisenhauer in Wynaden (2001) tako omenjajo, sklicujoč se tudi na druge avtorje, pravico udeležencev v raziskavi do obveščenosti izsledkov raziskave, pravico do prostovoljne odločitve do sodelovanja in prenehanja sodelovanja brez kazni oz. posledic (str. 95).

Že na samem začetku so bili vsi udeleženci s strani moderatorja obveščeni o tem, da lahko kadarkoli med raziskavo s sodelovanjem prenehajo. Prav tako so bili, kot je zapisano že v poglavju Metode, povabljeni k raziskavi na prostovoljni ravni. Tudi da bodo obveščeni o izsledkih raziskave jim je bilo predstavljeno na samem začetku raziskave.

Najprej je bil predstavljen namen raziskave vodstvu šole, predstavljeno je bilo načelo avtonomije, prostovoljne odločitve k sodelovanju in pravice do obveščenosti izsledkov raziskave. Na samem začetku in nato ponovno na koncu vsake od fokusnih skupin je bilo poudarjeno, da bodo udeleženci

pisno seznanjeni z vsemi izsledki raziskave. Prav tako bodo z izsledki raziskave obveščeni vodje šol.

Orb, Eisenhauer in Wynaden (2001) v svoji študiji tudi omenjajo pomen drugega načela, to je dobrotljivosti. Načelo temelji na dejstvu delati dobro za druge in preprečiti škodo. Raziskovalne strategije, ki se uporabljajo za zbiranje podatkov, in izbrana merila, ki omogočajo omejitve raziskave, imajo namreč etične posledice (str. 95).

V naši raziskavi smo na temelju delati dobro, torej prepoznati gradnike komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev v e-izobraževanju, ki predstavljajo dobrobit ali izziv, tako v raziskavo vključili vse, ki so se vanjo prostovoljno želeli vključiti in jim je bilo načelo dobrotljivosti, ki jim je bilo na začetku z namenom raziskave tudi pojasnjeno, blizu. Ob tem smo skrbeli za zaščito identitete udeležencev z uporabo šifer, da citati ali drugi podatki ne bi v nobenem oziru razkrivali identitete udeležencev.

Tretje načelo, ki je pravičnost (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2001), se nanaša na enak delež in poštenost. Ključna značilnost načela je izogibanje izkoriščanju in zlorabi udeležencev. Raziskovalčevo razumevanje in uporaba načela pravičnosti v kvalitativnih raziskovalnih študijah je prikazano s prepoznavanjem ranljivosti udeležencev in njihovega prispevka k študiji (str. 96).

Za zagotavljanje tega načela smo koncept raziskave predstavili vsem udeležencem že na samem začetku. Pri tem smo uporabili tako pisno kot ustno komunikacijo, in sicer med samo raziskavo smo jih na to večkrat spomnili, tako da so bili ves čas obveščeni o konceptu raziskave, o uporabi podatkov, prostovoljnem sodelovanju in obveščenosti izsledkov. Natančen potek zagotavljanja načel etike je podan v Prilogi A, ki vsebuje protokol fokusnih skupin in intervjujev s časovnico.

Vsem udeležencem je bila zagotovljena anonimnost. Vsi podatki in posnetki so zaščiteni z geslom, ki je dostopno le avtorici disertacije oz. raziskovalki. Vsi podatki, ki so pri raziskovalki oz. avtorici disertacije shranjeni, bodo čez pet let tudi uničeni.

3.2 Analiza podatkov

Posnetki izvedenih fokusnih skupin so prepisani v besedilno (tekstovno) obliko. Nato je bila obdelava podatkov narejena tudi z zornega kota opazovalca (popis neverbalne komunikacije, skupinske dinamike). Z njimi smo odkrivali dogajanje in vsebino v lastnem okolju. Z utemeljitveno analizo smo prepoznavali gradnike komunikacijskih kompetenc na podlagi empiričnih podatkov. Analiza podatkov je narejena po tematski analizi. Uporabili smo a priori kode (Bryman, 2016; Martin in Steinkuehler, 2010; Miller, 2006; Saldaña, 2021; Simula, 2018; Steinkuehler, Alagoz, King in Martin, 2012), ki so deduktivne narave in smo jih na podlagi preučevane literature vnaprej določili. Opirali smo se namreč na preučevano literaturo, na osebne izkušnje raziskovalca (Anyan, 2013; Hazzan in Nutov, 2014; Xu in Storr, 2012) in glede na zastavljene cilje raziskave (Bryman, 2016).

Naredili smo tudi predstopnjo analize, ko smo se seznanjali z besedilom, in sicer smo analizirali sekvenco najpogosteje analiziranih besed, torej smo naredili iz besedila oblak najpogosteje izrečenih besed (vse besede z minimalno osmimi črkami). To smo naredili posebej za fokusne skupine in posebej za intervjuje.

Podatke smo zbrali v tabele, zabeležili smo izražena stališča udeležencev, beležili tudi neverbalno komunikacijo pri posameznikih, ki ima enako težo kot verbalna. Uporabili smo korake po Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, in Zoran (2009):

- matrico za oceno stopnje soglasja v fokusni skupini (str. 250).

Opirali smo se na trditve, postavljene v kontekst, ugotovitve niso podane le po numerični zastopanosti, ampak je upoštevan poleg konteksta tudi vidik neverbalne komunikacije. Ugotovitve so podkrepljene s posameznimi citati skupaj v kontekstu. Prav tako je tabelarično beleženo neverbalno komuniciranje v:

- matrici za dokumentiranje proksemičnih (smo jih izpustili zaradi izvedbe fokusnih skupin na daljavo), kronemičnih, kinestetičnih, in jezikovnih informacij (str. 252).
- matrici za ocenjevanje neverbalne komunikacije z uporabo McNeilove (1992) klasifikacije gest in Ekmanovega (1999) razširjenega seznama osnovnih čustev (str. 257).

Podatki, zbrani s pomočjo fokusnih skupin, so obdelani s tematsko analizo. Pri tem smo uporabili analizo pogovora in analizo besed v kontekstu. Analiza besed v kontekstu je za fokusno skupino zelo primerna, saj nam odkriva pomen besede pri članu glede na predhodno besedo ali besedo, ki je uporabljena za njo. S tem se razume tudi kulturna uporaba same besede. Obstaja tudi možnost, da posameznik besedo razume drugače od ostalih članov skupine (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2009, str. 260–261). Ob tem je potrebno upoštevati, da besede v kontekstu morajo vsebovati skladenjsko komponento, podano v globalnem kontekstu; da učinka globalnega konteksta ni mogoče širiti z aktivacijo pomensko sorodnih besed, saj to ni stabilno; besede v kontekstu ne morejo biti predvidene na podlagi bralčevih pričakovanj, tez; besede v kontekstu so neodvisne od njihove oblike (Gough, Alford & Holley-Wilcox, 1981, str. 100–101). Analiza pogovora je v primeru fokusnih skupin primernejša od analize diskurza (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2009), saj širše oz. z več zornih kotov obravnavajo pogovor v fokusni skupini. Pri analizi diskurza se preučuje jezik na podlagi različnih družbenih ukrepov, zato se spreminja glede na izvršeno dejanje; spremenljivost je torej sredstvo dokazovanja diskurza (str. 262). Pri analizi pogovora pa ne gre le za analizo podatkov, pridobljenih o posameznem članu fokusne skupine, ampak je

analiza narejena v odnosu do drugih udeležencev, upošteva se torej interakcija, ki je ključna ravno pri fokusnih skupinah; oblikuje se namreč tudi družben kontekst (str. 263). Z analizo pogovora se spodbuja tudi pragmatičnost raziskave. Upira se kodiranju brez upoštevanja interakcij (str. 264). Analiza pogovora raziskovalcem omogoča upoštevati neverbalno komunikacijo, analizo čustev in dejanj, kot so npr. dejanje posameznika, ki želi izstopati iz skupine, uporaba šal … (str. 265).

Analizo intervjujev smo naredili z določanjem pojmov tretjega reda, o katerih govorita Mesec, Lamovec (1998, str. 101–102), s pomočjo kodiranja, v interdisciplinarni perspektivi, ki omogoča zaradi širine in celostne obravnave osvetliti različne gradnike komunikacijskih kompetenc z namenom ugotoviti mnenje bolj tihih udeležencev in hkrati preverbo dobljenih rezultatov z uporabo fokusnih skupin. Uporabljena je tudi analiza s tematsko mrežo (Roblek, 2009). Kodiranje nas vodi od odprtega do odnosnega kodiranja, kot zapišeta Kordeš in Smrdu (2015, str. 52–58). Tematska analiza tako fokusnih skupin kot intervjujev je narejena na podlagi tem, podtem; torej z identifikacijo tem, kodiranjem podatkov ter iskanjem povezav med temami – torej z interpretacijo podatkov in združevanjem istih tem; določanjem kodov in posledično kategorij (stalna primerjava kodov in kategorij). Teme so podprte s citati udeležencev.

Analizo podatkov sta naredila moderator in strokovnjak metodologije, doktor znanosti kvalitativnih raziskav. Popis neverbalne komunikacije sta naredila moderator in pomočnik moderatorja vsak zase. Nato sta spoznanji primerjala in uskladila morebitna razhajanja. Pri tem so jima v pomoč posnetki za lažjo analizo ugotovitev in prepisi besedil. Analiza besedil je narejena s pomočjo računalniškega programa NVivo verzija 1.7 (QRS International Ltd. Avstralija).

Ugotavljanje dodatnih gradnikov in dejavnikov iz dnevniških zapisov sta naredila moderator in strokovnjak metodologije, doktor znanosti kvalitativnih raziskav.

3.3 Zanesljivost in veljavnost metode, modela, merskega instrumenta in podatkov

Uporaba kvalitativnih metod v znanstvenih študijah ni zastopana prav pogosto, čeprav se v zadnjem času vse bolj uveljavlja, saj omogoča raziskovati fenomene, pojave in procese na način, ki ga s kvantitativno metodo še ne znamo meriti. Služi za zbiranje, opis in razlago vedenjskih, doživljajskih in komunikacijskih vzorcev. Zlasti na primeru človeškega doživljanja je uporaba kvalitativnih metod najbolj primerna (Kordeš & Smrdu, 2015, str. 11).

Veljavnost in zanesljivost kvalitativnih metod, in s tem povezanega merskega instrumenta in podatkov je drugačna kot pri kvantitativnih metodah. S pomočjo fokusnih skupin, polstrukturiranih intervjujev in dnevniškega zapisa ter analize pridobljenih podatkov ugotavljamo zastopanost kriterijev naše raziskave (Kordeš & Smrdu, 2015, str. 71–72):

- konstrukcijsko veljavnost

V naši študiji stalno uporabljamo teoretične koncepte, ki so pojasnjeni in predstavljeni, kot so opisani v domači in tuji literaturi. Neprestano se vračamo k osrednjemu raziskovalnemu vprašanju, preverjamo, ali res preučujemo tisto, kar smo si zastavili, ter kako obravnavamo posamezne teoretične koncepte v luči literature. Kontinuirano se vračamo k osnovnemu razumevanju e-izobraževanja v ožjem smislu (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2019) ter primerjamo naše ugotovitve z literaturo. Konstrukcijska veljavnost se nanaša na vse uporabljene teoretične koncepte v teoriji, kar predstavlja splošno oceno veljavnosti naše raziskave. Tudi teze so v raziskavi oblikovane na podlagi v teoriji obravnavanih pojmov, kar izkazuje Tabela 1.

- notranjo veljavnost

V naši študiji smo raziskali, kako je e-izobraževanje vstopilo v višješolski prostor kot odgovor na zdravstveno krizo, ki je prizadela svet. Analizirali smo gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, pri čemer smo se opirali na literaturo, da bi preverili teze o njihovih prednostih in izzivih

ter jih lahko implementirali v izobraževalne procese za izboljšanje kakovosti izobraževanja. Stanje, ki smo ga doživeli zaradi zdravstvene krize, smo podrobno opisali in teoretično podprli. Raziskava je temeljito ovrednotena in kontekstualizirana, kar pomaga pri razumevanju smiselnosti raziskave. Verjetnost raziskave je podprta z referencami na teoretična izhodišča v literaturi. Naša odkritja so notranje skladna in logično povezana, jasno smo opredelili obseg raziskave ter analizirali podatke v kontekstu verbalne in neverbalne komunikacije ter interakcije med udeleženci. Preverili smo tudi alternativne razlage in identificirali negotova področja. Na koncu smo podali ustrezne zaključke, ki so jih potrdili udeleženci študije.

- zunanjo veljavnost

Izsledke raziskave se lahko uporabi v različnih situacijah, kar je tudi eden osnovnih namenov. Dognanja je možno posplošiti, ugotovitve se torej prenašajo v drugo okolje in na druge primere. Opredeljene so omejitve posploševanja (npr. za katero okolje velja), opredeljena je širina vzorca raziskave. Možnost prenosa v drugo okolje je podkrepljena s predhodno teorijo. Raziskovalec ni posegal v naravne dogodke, zagotovljena je preveritev rezultatov s strani dodatnega moderatorja in nato usklajevanje ugotovitev, prav tako se zato rezultati zbirajo s fokusnimi skupinami, intervjuji in dnevniškim zapisom. Možna je ponovitev.

- konceptualno veljavnost

Ločena odkritja oz. podatki so v raziskavi pridobljeni z intervjuji, fokusnimi skupinami, dnevniškim zapisom. Po narejeni analizi pridobljenih podatkov ob triangulaciji podatkov znotraj treh fokusnih skupin ter triangulaciji podatkov med fokusnimi skupinami in podatki iz intervjujev in dnevniškega zapisa smo nova spoznanja, upoštevajoč teorijo, povezali v nov model oz. prepoznane gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

- medkodersko veljavnost

Preverjanje zanesljivosti kodiranja smo izvedli na način, da je poleg moderatorja kodiranje izvedel še moderator pomočnik z namenom uporabe enakih kodov in z namenom enakega razumevanja podatkov v

izogib subjektivnosti. V primeru razhajanj je narejeno usklajevanje razumljenih rezultatov in izvedena usklajena interpretacija.

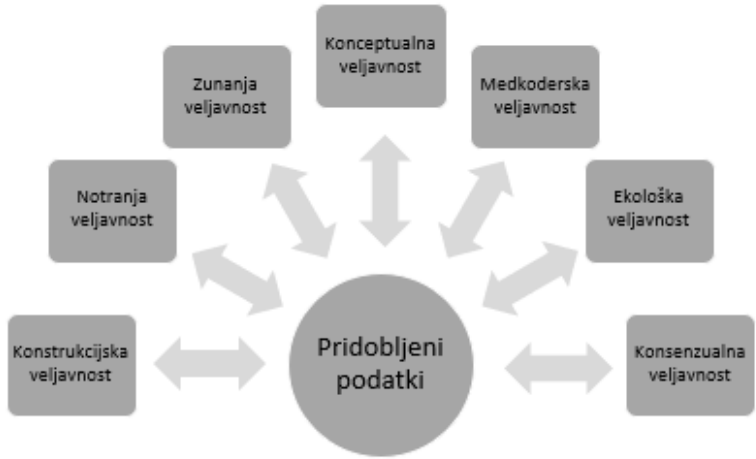
- ekološko veljavnost

Raziskava je narejena v naravnem okolju, npr. fokusne skupine smo izvedli s pomočjo MS Teamsov, orodja, ki so ga pri svojem delu s študenti uporabljali skoraj vsi učitelji. S tem smo prenesli raziskavo v resnične življenjske okoliščine in situacijo. Raziskovani pojav se vedno z enakimi okoliščinami lahko ponovi kadarkoli tudi v novih situacijah.

- konsenzualno veljavnost

Raziskovalec preveri razumevanje svoje uporabe fraz z udeleženci že na samem začetku, po potrebi tudi vmes med samo komunikacijo. Po potrebi razhajanja v razumevanju uporabe parafraz je podana dodatna razlaga ali interpretacija, da se zagotovi enako razumevanje. Preverjanje je s strani raziskovalca izvedeno s pomočjo kontrolnih vprašanj, ki spodbujajo dvosmerno komunikacijo, sledi povratna informacija, podana s strani udeležencev.

Elementi, ki zagotavljajo veljavnost, so v raziskavi ves čas zastopani z namenom zagotavljanja veljavnosti naše raziskave. Kriteriji naše raziskave so prikazani na sliki 8.



Slika 8. Veljavnost raziskave

Vprašanje in načrt raziskovalca v naši raziskavi sta jasno formulirana z namenom zagotavljanja zanesljivosti študije. Jasen je teoretičen okvir, prav tako je zagotovljeno ujemanje pri kodiranju, kot predlagata Kordeš in Smrdu (2015, str. 72). Omenjata še standard objektivnosti in uporabnosti, ki smo jima v raziskavi ves čas sledili. Za večjo zanesljivost rezultatov smo v študiji poskrbeli tudi s triangulacijo metod, natančno opredelitvijo tez, raziskovalnega vprašanja, udeležencev, analize zbranih podatkov. S triangulacijo metod povečamo veljavnost raziskave. Gre za uporabo več metod zbiranja podatkov, več vrst podatkov, več virov podatkov, več raziskovalcev. Vse to omogoča, da pridemo do ustrezne omejitve zaključkov. Paziti je potrebno pri neskladnih ocenjevalcih ali virih (str. 73). V raziskavi smo uporabili triangulacijo metod zbiranja podatkov: uporabili smo fokusne skupine (in izvedli triangulacijo med njimi glede na vire), intervjuje in dnevniški zapis. Prav tako smo uporabili triangulacijo več raziskovalcev, saj je poleg moderatorja podatke preverjal tudi moderator pomočnik. Morebitno neskladje pri ocenjevalcih smo odpravili z iskanjem skupnega konsenza pri razhajanjih. Zaključke smo tako ustrezno omejili.

Tudi Vogrinc (2008, str. 143) opredeli kakovost kvalitativnega raziskovanja s pojmi zanesljivost, veljavnost, objektivnost in občutljivost. Zanesljivost je v kvalitativni študiji opredelil tudi Mesec (1998, str. 147), in sicer se zanesljivost povečuje z možnostjo ponovitve raziskave ob istih rezultatih. Dobljeni rezultati v naši študiji so bili trikrat ponovljeni v okviru fokusnih skupin. Rezultati študije pri prepoznavanju gradnikov komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev, ki predstavljajo doprinos ali izziv v e-izobraževanju, so predstavljeni ravno z namenom prenosa in implementacije v vsak izobraževalni proces; študija izhaja iz dejstva ponovljivosti v novih situacijah z istimi rezultati.

4 REZULTATI

4.1 Predstopnja analize

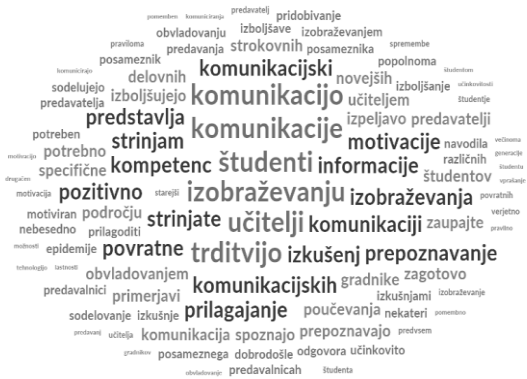
Vse besede, z minimalno osmimi črkami, smo pregledali iz besedil glede na njihovo pogostnost. Gre za predstopnjo analize, ko se seznanjamo z besedilom. Analiza pogostnosti uporabljenih pojmov je pokazala, kot je prikazano na sliki 9, da se pri fokusnih skupinah najpogosteje pojavljajo besede: komunikacija/e, dejansko, učitelji, študenti, izkušenj, sledijo jim besede: predavanja, predavatelj, vprašanje, praktično, komunikacijo/i/skih, pravzaprav, strinjam, študentom/v, izobraževanje, aplikaciji, enostavno. Pojavnost frekvence preostalih besed je prikazana na sliki, pri čemer pogostnost pada od sredine slike navzven, pri tem se tudi zapis besed pojavlja v manjši pisavi, bolj oddaljeni od sredine.



Slika 9. Najpogosteje izrečene besede v fokusnih skupinah

Pogostnost besed pri intervjujih smo naredili posebej, kar prikazuje slika 10. S slike je moč razbrati, da se najpogosteje pojavljajo besede: komunikacijo/e, študenti, izobraževanju, učitelji, trditvijo, sledijo jim besede: komunikaciji/ski/skih, motivacije, informacije, izobraževanja, izkušenj, prepoznavanje, prilagajanje/te, predstavlja, strinjam, kompetenc, pozitivno, strinjate. Pojavnost frekvence preostalih besed je prikazana na

spodnji sliki, pri čemer pogostnost pada od sredine slike navzven, pri tem se tudi zapis besed pojavlja v manjši pisavi, bolj oddaljeni od sredine.



Slika 10. Najpogosteje izrečene besede pri intervjujih

4.2 Rezultati fokusnih skupin

4.2.1 Rezultati fokusne skupine 1 (do 10 let delovnih izkušenj)

4.2.1.1 Rezultati fokusne skupine 1, nanašajoč se na tezo 1

V prvi fokusni skupini (1F) je sodelovalo šest udeležencev, ki so označeni s številkami od 1 do 6. Podajali so mnenje oz. svoje izkušnje, vezane na prvo tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.

Vsa neverbalna komunikacija je v poglavju rezultatov podana na podlagi tabelaričnega zapisa v Prilogi B, v kateri se nahajata: matrični prikaz kronemičnih, kinestetičnih, in jezikovnih informacij ter matrični prikaz za ocenjevanje neverbalne komunikacije z uporabo McNeilove (1992) klasifikacije gest in Ekmanovega (1999) razširjenega seznama osnovnih čustev.

Prvi udeleženec fokusne skupine (1F1) meni, da več delovnih izkušenj ne vpliva neposredno na prepoznavanje gradnikov komunikacije. Sam se ob odgovoru nasmehne, prikimujeta mu tudi 1F4 in 1F3. 1F1 pove:

> »Ne morem glih reč, ne, da je z manj leti delovnih izkušenj to tipično slabše, zagotovo pa je bolj obremenjujoče za tistega, ki dejansko to izvaja.«

Pri tem 1F1 izpostavi poleg ostalih dveh udeležencev (1F2, 1F4) pomembnost osebnostne naravnanosti, ki vpliva na prepoznavanje gradnikov komunikacije. Pravi:

> »Seveda se lahko trudimo, da lahko osebnostno to probamo kao vzpostavit dvosmerno komunikacijo, ampak tehnologija dejansko omogoča še hitrejše skrivanje kot to dejansko omogoča skupina v oddelku /…/ ker je to verjetno v osnovi vseeno mal tudi osebnostno na konc naravnano.«

Tudi 1F4 ugotavlja, 1F6 pa skomigne, da pri prepoznavanju gradnikov komunikacije ne gre za odvisnost od delovnih izkušenj, ampak izpostavi osebnostno naravnanost, natančneje osebnostni moment:

> »Nisi pozoren na študente, ker se v bistvu bolj ukvarjaš sam s sabo.«

Ob tem vsi trije udeleženci (1F1, 1F2, 1F4) izpostavijo največji problem v pomanjkanju neverbalne komunikacije, ki se izkazuje v enosmerni in manj učinkoviti komunikaciji in posledično v slabših rezultatih. 1F1 pravi:

> »Jasno je, da komunikacija preko tehnologije odreže kar nekaj čutil. Mi se bolj ali manj komunikaciji osredotočamo mal na sluh, mal na vid, vendar seveda ta komunikacija oz. ta učinkovitost zagotovo ni ista kot praktično v prostorih, ki jih imamo, kjer dejansko te odzive znatno hitreje analizirate, tudi če greste z očmi preko zaslona, ne

> boste tako hitro dejansko zaznali sprememb, kot to lahko naredite v predavalnici. /…/ Tako da je dejansko komunikacija, ki jo imamo, precej okrnjena. Je posledično tud učinkovitost precej nižja.«

Tudi 1F4 prikimuje mnenju 1F1 in pravi:

> »Ne vidiš tudi refleksije, kako zgledaš v razredu, kakšna je dejansko obojestranska komunikacija.«

1F2 ob govornih mašilih izpostavi poleg enosmerne komunikacije tudi motivacijo učiteljev in težave zaradi nevklapljanja kamer, torej pomanjkanja neverbalne komunikacije, 1F3 pri tem izkazuje strinjanje:

> »Prvič, ja, sploh že sam pristop, na primer zdaj, ko so bile kamere omenjene, je to sigurno za večje skupine težava jih pripravit jih vklopit, da imamo še ta pogled na odzive glede predavanja oziroma glede na predavatelja.«

1F4 in 1F5 omenjata, da učitelj začetnik, ki ima malo delovnih izkušenj, se najprej ukvarja z vsebino, način podajanja snovi je drugotnega značaja. 1F4 pravi:

> »Mogoče ko začneš, greš z neko vsebino, se pripravljaš tudi na dejansko ta strokovni del, daš tam poudarek. /…/ Ko pa nekaj izkušenj že pridobiš, ko dejansko snov obdelaš, v večih periodah, to je nekaj let zapovrstjo, pa pač to postane rutina in hkrati si lahko pozoren na ostale stvari in tako da potem …«

1F5 pomen vsebine pred samim načinom dopolni, 1F6 in 1F3 pa izkažeta strinjanje:

> »Drži zato, ker ko začneš učit, se ukvarjaš predvsem s stroko, s tem, kaj je treba povedat, z vsebino. Se enostavno s komunikacijo nimaš časa ukvarjat. Takrat je pomembno samo, kaj boš povedal, kako jih

> boš naučil, da se boš držal vsega tistega, kar je povedat treba. Kasneje, ko to postane vsebinski del pravzaprav na nek način rutina, ko že veš, kaj je treba povedat, kaj ne, na kaj bodo odreagiral in na kaj ne bojo, se pa lahko začneš posvečat bolj temu, kako to poveš.«

Dva udeleženca prve fokusne skupine 1F3 in 1F6 pa menita ravno obratno in podajata svoje izkušnje. Pomen komunikacije postavljata pred vsebino, kar je ključno pri prepoznavanju gradnikov komunikacije. 1F3 ob tem izpostavlja tudi pomanjkanje neverbalne komunikacije, ki se izkazuje z neprižganimi kamerami, ter pomanjkanje motivacije za prižig kamer. Prikimavata mu 1F4, 1F6. 1F6 kaže vznemirljivost. 1F3 pravi:

> »Men se zdi, da vsebina ni tolk pomembna glede na to, na kakšen način komuniciraš, ampak je, vsaj pri meni je najtežje to, da niso prižgane vse kamere, ko komuniciram na daljavo z njimi in nekako imam občutek, da ker ne vidim nekoga drugega, ne vidim mimike, ko oz. če slučajno prižge kamero, potem vidim obraz, sicer ostalih delov telesa ne /…/. Tukaj pa dobesedno komuniciram z računalnikom, ker več ali manj študenti pa ne prižgejo kamere oz. jih zelo prosiš.«

Pomen vzpostaviti stik s študenti pred poudarkom na sami vsebini omenja tudi 1F6, ki se nagne naprej, 1F5 in 1F1 se mu nasmehneta, 1F3 pa izkaže strinjanje s kimanjem:

> »Jaz sem se najprej, ker sem mlad učitelj oz. profesor, kakorkoli, ko sem jaz prišel, sem hotel najprej stik vzpostavit oz. to neko, bi rekel, komunikacijo med mano in med študentom, ne … /…/. In ta del, bi rekel jaz, da upoštevam, se pravi, to komunikacijo, meni osebno je bila številka 1. Briga me, kaj bom jaz povedal, ampak jaz želim vzpostaviti kontakt, ne .. Oz. to komunikacijo z njimi, s študenti.«

4.2.1.2 Rezultati fokusne skupine 1, nanašajoč se na tezo 2

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.

Kar štirje od šestih udeležencev (1F1, 1F3, 1F4, 1F6) so neposredno izrazili, da IKT učiteljem ne predstavlja težave. 1F4 kima, prav tako kimajo 1F3, 1F1 in 1F5; 1F4 pravi:

> »Jaz sem najstarejša v tej skupini in bi blo za pričakovat, da bom imela največ težav s sodobnimi tehnologijami. Pa nisem imela. Zelo sem se potrudila tisti prvi teden … Računalnike imamo pri hiši, vsakega v eno sobo smo dali, pa sem tekala od enega do drugega pa preskušala, kako bojo šle stvari. Takrat sem se šele sobe naučila uporabljat pa to … Pa je šlo v bistvu čisto v redu. V tistem prvem valu ni bilo nobenih težav.«

Na obvladovanje IKT vpliva predhodno znanje s tega področja in takojšnje nudenje izobraževanja, kar izrazita 1F1 in 1F2. Slednji z govornimi mašili pravi:

> »Nekih opcij je bilo ponujenih ogromno, tud ogromno, recimo izkušenj, tko da se je dalo kakšne primere dobre prakse tud od kje drugje uporabit. Zdaj pa, od učiteljev bi rekel, da seveda lažje je bilo tistim, ki so že imeli neke osnove …«

Kljub obvladovanju IKT pa trije udeleženci (1F1, 1F3, 1F6) navajajo, da na začetku je IKT predstavljala izziv, saj da je pomembna implementacija izkušenj. 1F6 se nagne naprej, govori nekoliko hitreje, prikimavajo mu 1F1, 1F3, 1F4, ki se mu tudi nasmehne. 1F6 kaže vznemirljivost in pravi:

> »Najprej na začetku, torej prvi val mi je bila katastrofa.«

1F5 ob začetnem izzivu omenja tehnične težave študentov in sodelavcev, s katerimi se je bilo potrebno soočiti, govori o osebnem izzivu pri obvladovanju IKT. Udeleženci tako zaznavajo drugačno komunikacijo, ko gre za rokovanje z IKT, kar izrazi 1F1, ki mu 1F4, 1F5 kimata:

> »Torej kar je praktično morebit delovalo še pri komunikaciji v učilnicah, potem pri delu na daljavo nekak ne igra več.«

Štirje udeleženci (1F1, 1F2, 1F5, 1F6) so izpostavili veliko mero prilagajanja pri izvedbi samega pedagoškega procesa ob uporabi IKT. Pri tem so vsi štirje izpostavili implementacijo izkušenj. 1F1 je izpostavil prilagajanje pri praktičnih primerih, pri pripravi priprav in osebnemu času, ki ga posameznik namenja pri sami pripravi na pouk z IKT. 1F5 je omenil pomen interaktivne izpeljave pouka, kar je 1F6 dopolnil s spoznanjem, kako težko je učiti praktični pouk ob uporabi IKT, da gre za drugačno komunikacijo. 1F6 pravi:

> »Jaz imam računske, se pravi kemija, biokemija, v bistvu računske in mi je lažje kot recimo 1F5, ko ima prakso. Kje bo on tam praktično nekaj karkoli, ampak tudi zame je bil izziv, tako kot je rekla 1F3, da je tudi za njo bil izziv, kako računati.«

Tako 1F1 kot 1F4 ugotavljata, da je prilagajanje izkazano tudi v količini priprav oz. časa za samo pripravo na pedagoški proces, ki je večje, ob tem pa se potrebuje tudi več pripomočkov. 1F1 pove:

> »/…/ je pa seveda problem pri posameznih predmetnih področjih, ki se ne dajo tolk enostavno obrnit. Kar precej priprav je treba, če želite neko stvar približno pripravit vsaj tolk, da rečete: OK, ajd, to bi pa recimo lahko še sprejeli. Na drugi strani, seveda, ker evalvirate svoje delo in to precej pobere kar nekaj delovnega časa … Tko da … To je dokaj, jaz bi rekel osebno, ne povezano s starostjo predavatelja, ampak s tisto pripravljenostjo, kolk dejansko svojega

> osebnega časa si vzameš, da si take priprave potem realno narediš, ker to je več časa.«

1F2 je poudaril pomen osebnega prilagajanja drugačnemu načinu poučevanja in komunikacije. Poleg odvisnosti od prilagodljivosti posameznika pa so trije udeleženci (1F4, 1F5, 1F6) prepoznali **kolegialno pomoč in dobre odnose**, ki se nanašajo tako na študente kot na sodelavce. Implementacija izkušenj in permanentnost ter inovativnost IKT spodbujata in utrjujeta dobre odnose, medtem ko izziv predstavlja pomanjkanje povratne informacije. 1F6 izpostavi pomoč študentov:

> »… In tu moram povedat, da so, tako kot pri, jaz se ne spomnim imena, pri … da je bila 1F4, je tako … kakor je rekla, da so študentje, tudi meni so veliko pomagali in potem seveda tudi zaposleni, med njimi je tudi 1F1, ko se je šlo na MS Teams, se pravi, to je bilo čist top /…/.«

Prav tako 1F6 poudari mnenje glede pomanjkanja povratne informacije, kar vzame kot implementacijo izkušenj:

> »Saj pravim, ko vidim črn oz. samo Power Point in vidim samo, kar jaz pišem in vem, da je meni jasno. Komu je tam jasno za ekranom oz. za računalnikom, to pa ne vem. Tko da … To me je bolj motilo kot karkoli.«

Uporaba IKT udeležencem ne dela težav, razen na začetku, poudarjeno pa je, da je pri tem izziv inovativna uporaba IKT, kot pravi 1F5, ki kaže sproščenost:

> »Jaz osebno sem se znašla niti ne pri uporabi teh aplikacij in tega … To načeloma vsakodnevno uporabljamo, se pač učimo neke nove dodatne funkcije in jih potem čez čas usvojimo, bolj kot ne, kako na

zanimiv al pa vsaj produktiven način predstavit, kar naj bi se dogajalo v učilnici.«

4.2.1.3 Rezultati fokusne skupine 1, nanašajoč se na tezo 3

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Dva udeleženca (1F1, 1F4) omenjata pomembnost izbire **pravega načina komunikacije.** Pri tem je izpostavljen pomen okoliščin, katerim se komunikacija prilagaja, izpostavlja se tako posredno kot neposredno komunikacijo in zaokroži s pozitivno komunikacijo ob izbiri prave oblike. Pri tem pa je dobra komunikacija tudi odraz truda posameznika. 1F4 pravi, ob tem pa se mu nasmehnejo 1F5, 1F6, 1F3:

> »Saj tudi ko gremo v živo, če se potrudimo in naredimo kaj novega, je na to zelo dober odziv študentov vedno. Tako da na vsak način, kakršnakoli oblika je že, trudit se je treba iskat čim več nekih novih oblik in potem ena je ta prava, kakšna pa mogoče tudi ni.«

Dva udeleženca (1F2, 1F6) menita, da so **nove oblike komunikacije** odraz pozitivnega prilagajanja. Še pomembnejša postaja v e-izobraževanju povratna informacija, doprinos pa se kaže v hitrem usvajanju novih oblik komunikacije, kar je posledica okoliščin, in sicer nenaden prehod izobraževanja v celoti na daljavo. Kljub spoznanju, da so imeli nekateri študentje težave z IKT, je bilo zaznati sprejetost poleg obstoječih tudi novih oblik s strani zainteresiranih študentov. 1F6 se sproščeno, energično nagne naprej, kimata mu 1F3, sproščen 1F1, glede zainteresiranih študentov pa pravi:

> »Za tiste pridne ni bilo nobene spremembe, pač on je itak bil in poslušal al boš ti prek Power Pointa al se boš ti pokazal pa mahal z rokami tako kot jaz zdaj z rokami, čisto vseeno je bilo, ne. Za tiste,

> ki niso bili pridni, ki so samo nekak čez ovinke šli, je bil pa itak odličen, ne, način, da še manj se učijo in kar se tiče te spremembe ...«

1F3 poleg 1F2 meni, da je **komunikacija s pomočjo IKT učinkovitejša**. Kljub novim okoliščinam, ki so možnosti zmanjšane koncentracije in manj povratnih informacij e-izobraževanje omogoča razvoj spretnosti, da posameznik opravlja več stvari hkrati. 1F3, nasmehne se ob povedanem 1F6, pravi:

> »Ja, se strinjam z vsemi predhodnimi. To je res, ja, komunikacija je po eni strani pozitivno vplivala na e-izobraževanje, po nekaterih tudi ne. Je pa neka prednost s časom, da mogoče ko nekdo nekaj posluša, več stvari zraven še dela. Zdaj, al je to potem manjša koncentracija za nekaj, po drugi strani se pa še nekaj opravi oz. prihrani na času. Mogoče je tud to ena tista pozitivna stran, ki vpliva.«

Pozitiven vpliv prilagajanja komunikacijskih kompetenc pa 1F5 prepoznava v **skrbi za lastno komunikacijo**. Prepoznava dodatne komunikacijske kompetence, pomembnost biti vodja skupine in nujnost prilagoditve sodobnim trendom. Z nasmehom pravi:

> »Ja, vsekakor smo dobili dodatne komunikacijske kompetence. Če ne drugače smo dejansko spoznali in hkrati tudi dokaj hitro bili primorani obvladati nov portal. Mislim, da ga vsak izmed nas zaradi tega, ker smo bili najprej prisiljeni potem pa v to, da smo se maksimalno potrudili, seveda stvari obvladat, da se pričakuje, a ne … da smo nekako vsaj v razredu vodje, da te stvari, ki smo jih nekako pridobili, ne vem, da smo plačani. Zagotovo smo pridobili nove kompetence.«

4.2.1.4 Rezultati fokusne skupine 1, nanašajoč se na tezo 4

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Štirje udeleženci od šestih (1F2, 1F3, 1F5, 1F6) so izboljšanje e-izobraževanja glede oblike motivacije in povratne informacije postavili na temelj motiviranega učitelja. Pri tem so izpostavili čas, ki ga je potrebno v veliko večji meri nameniti tovrstni izvedbi izobraževanja, in tudi vsebini, s katero se slušatelje pritegne k sodelovanju v samem pedagoškem procesu. 1F2 ob govornih mašilih in s kimanjem 1F3, 1F5, 1F6 pravi:

> »Vzame precej več časa pa določen stvari, ko smo zdaj pri višjih šolah, ne, kjer naj bi bil ta praktičen pristop mogoče še malo bolj na praktični način stvari jim pokazat, povedat, razložit. Najti tudi vsebine, da na koncu tega nekaj oddajo. Pa naj si bo tud teoretično, da sami so sposobni nekaj pogledat, poiskat, sami do nekih ugotovitev priti in na koncu mogoče te vsebine tud oddat, ne. S tem v bistvu pritegnemo …«

Da tovrsten način izobraževanja vzame več časa, spoznava tudi 1F3:

> »Ja, jaz bi rekla, da se je zagotovo bolj potrebno potrudit za isto zadevo, da isto dosežeš če si v predavalnici kot pa če delaš na daljavo in absolutno ti tudi več časa vzame.«

Motiviranje z vsebino kot posebno obliko motivacije prepoznava 1F5:

> »Sicer pa motivirati meni je najlažje z zanimivo vsebino z veščinami …«

Zaokroženost glede oblik motivacije in povratne informacije z nasmehom in nagibom naprej poda 1F6 z zavzetostjo učitelja, ki izhaja iz učitelja samega. Pri tem 1F3 kima in s nasmehne, nasmehne se tudi 1F5. 1F6 namreč pravi:

> »Moraš bit tud ti motiviran, da boš delal, tud oni čutijo tvojo energijo, ko prideš v razred. Točno začutijo: Danes ste pa slabe volje; Oh, danes ste pa dobre volje, ne?«

1F1 ugotavlja, da je izboljšanje e-izobraževanja glede oblik motivacije in povratne informacije možno s **prilagajanjem oblik motivacije**, ki se spreminjajo v odvisnosti od časa, ki ga je potrebno vložiti v večji meri, in v skrbi za povratno informacijo, s pomočjo katere vplivamo na dvig same motivacije.

Eden od udeležencev (1F2) je izpostavil **izziv, vezan na dobiti povratno informacijo** od študentov. Gre za ustno povratno informacijo, ki temelji na poslušanju npr. navodil, in za jasno izražena pričakovanja, kar odraža zavzetost učitelja. Pravi:

> »Sem pa opazil na daljavo, da je bilo to posebej pomembno ammm… glih pri tem, pritegnit neko pozornost, dobit nek feedback, ne. Dostikrat je bilo potrebno iti čez listo prisotnih študentov in pač poimensko vprašat razredu oz. v živo, tle je pa še posebej pomembno, če želimo dobiti ta feedback /…/ S tem v bistvu pritegnemo al pa že na začetku povemo, kaj bo za na koncu za naredit ali pa za oddat, da v bistvu vseeno mogoče mal bolj prisluhnejo.«

Z drugačnim izzivom pa se srečuje 1F4, ki prepozna **izziv v motivaciji pri e-izobraževanju**, pri tem jo 1F5 naslanja na motivacijo z vsebino in na nove oblike, načine.

4.2.1.5 Rezultati fokusne skupine 1, nanašajoč se na tezo 5

Peta teza se glasi: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju.

Dva udeleženca (1F1, 1F2) menita, da je prepoznavanje komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vezano na **osebnostno naravnanost**. To utemeljujeta s prilagajanjem, ki mora postati za vsakega učitelja stalnica, ob tem pa težavo, na katero naletijo, dojemati kot izziv in ne kot problem. Prav tako 1F1 meni, da je učitelj zadolžen za ustvarjanje dobrega pedagoškega vzdušja, saj je kot učitelj osebnostno tako že naravnan ter komunicirati oz. se izobraževati o komunikaciji. 1F1 z nasmehom in kimanjem pravi:

> »Ja, hvala. Jaz bi rekel takole. Mi smo dejansko v šoli, torej smo že praktično … vedno se učimo, tako da tisti, ki dejansko dela v ustanovah za poučevanje, je zagotovo že osebnostno naravnan na to, da se praktično prilagaja, uči nekih novih načinov, nekih novih postopkov, novih načinov, v tem primeru komunikacije in zagotovo je to pač neka osebnostna rast, ki bolj ali manj, bi rekel, ponotranji tista oseba, ki se dejansko za to odloči. Praktično osebe, ki bi to zavračala, po mojem v pedagoškem poklicu sploh ne more bit.«

1F2 glede osebnostne naravnanosti in sprejemanja problemov kot izziv z nasmehom pove:

> »Ja, jaz bi tud rekel, da večina, si upam trdit, je bil to izziv. Zdaj spet je karakterno pogojeno, pa mogoče pri tistih ne bi sodil po tem same probleme. Saj ne rečem, so bili problemi, ja. Zdaj, kako jih dojemamo, je pomembno. Hmmm … Tako kot je bilo že pri enem od prejšnjih vprašanj rečeno, jaz še vedno upam, da večina predavateljev oz. tistih, ki izobražujemo, recimo, da je naklonjena in da je bližje tem, da je to izziv kot pa problem. Je pa vedno peščica, no, tistih, ki pa v bistvu iščejo probleme.«

Razmišljanje 1F2 s prikimavanjem potrdita 1F1 in 1F6.

Svoje mnenje glede izziva poznavanja komunikacijskih kompetenc oz. kontinuiranega izobraževanja in znanja 1F2 opre tudi na **prenos dobrih**

praks. Izpostavi nujnost delitve znanja, do katerega posameznik v določenih situaciji pride, in s tem vzpostavitev skupnega reševanja problemov. 1F2 tako izpostavi:

> »Je pa res tudi odvisno od podpore, mogoče na sami šoli, ki jo nudi, al pa prenosa teh znanj al pa primerov dobre prakse, da tisti, ki iščejo izzive, da tud najdejo primerne rešitve, ker zdaj neprimerno bi bilo, da bi vsak bil sam v tem in bi vsak sam raziskoval, ne bi delil tega znanja oz. praktičnih izkušenj, ne, kar pa je primer dobre prakse.«

Kar štirje udeleženci od šestih (1F3, 1F4, 1F5, 1F6) vidijo glede kontinuiranega izobraževanja in znanja rešitev v nadaljnjem izobraževanju o komunikacijskih kompetencah. 1F3 z nasmehom izpostavlja izziv slediti novostim:

> »Ja, to zagotovo je izziv. Prav tako zame je izziv, da sem na tak način speljala nekako to predavanje, bi rekla, da pravočasno vse posodobiš, da imaš vse v tistem trenutku, ko potrebuješ, da je opremljena učilnica, da je pravi čas povezava narejena in tako naprej in za nekoga, ki mogoče ima izkušnje že tako od prej, kaj mora narediti, mu je lažje kot nekomu, ki smo vstopil tik pred tem, ko se je začela še dodatno e-izobraževanje, ker mogoče že v predavalnici bi bilo mogoče dovolj dela zame, recimo.«

1F5 z nasmehom poudari tudi izobraževanje za nove izzive:

> »Ja, na ta način, vsi se trudimo, ne, nekako dodatno izpopolnit, če smo v pedagoškem delu, pa se to od nas tudi pričakuje. Z najboljšimi močmi in trudim smo vsekakor tako naravnani pa tudi v tako okolje smo vmeščeni.«

Nadaljnjemu izobraževanju pa z nasmehom in kimanjem ter nagnjenostjo naprej 1F6 doda tudi pomen organiziranosti in izobraževanju za nove izzive. Pravi:

> »Ja, tukaj bi jaz dodal še. Se strinjam, seveda z vsemi in da se trudim, tako kot je 1F5 povedala, da se izpopolnjujemo in tako da se to tudi od nas pričakuje, hvala bogu, ne, in tukaj bi, in z 1F3 se tudi popolnoma strinjam, se pravi to, da bo vse tip top /…/. Organiziranost in tvoja pripravljenost v tej določeni situaciji res odreagiraš tako, kot moraš /…/ . Tako da: ja. Pripravljeni, da se učimo in se bomo še naprej učili, ker bog ve, kaj nas še čaka, kakšni izzivi. Ne težave. Izzivi jaz temu rečem.«

Z nasmehom ga spremljajo 1F3, 1F4, 1F1, 1F5.

Dva udeleženca (1F4, 1F5) menita, da izziv pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju v okviru nadaljnjega izobraževanja temelji na komunikaciji o sami komunikaciji. 1F4 pravi:

> »Ja, če bi šli v zbornico in poslušali, o čem se tam ljudje pogovarjajo, je devetdeset procentov pogovorov na to temo. Mogoče jih je pa pol na temo, kje sem si kupila novo obleko, pa kako me je mož včeraj razjezil ali kaj takšnega, ampak devetdeset procentov gre pa na to temo, zagotovo. In že to kaže na to, kako smo si … si želimo to pridobit in potrebujemo te informacije.«

S kimanjem ga spremljata 1F3, 1F1, z nasmehom pa tudi 1F1 in 1F5.

Poleg sledenja novostim v okviru nadaljnjega izobraževanja pa 1F3 izpostavi dobrobit predhodnih izkušenj. 1F3 ugotavlja:

> » /…/ in za nekoga, ki mogoče ima izkušnje že tako od prej, kaj mora narediti, mu je lažje kot nekomu, ki smo vstopil tik pred tem,

> ko se je začela še dodatno e-izobraževanje, ker mogoče že v predavalnici bi bilo mogoče dovolj dela zame, recimo.«

4.2.1.6 Rezultati fokusne skupine 1, nanašajoč se na tezo 6

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.

Štirje udeleženci od šestih (1F1, 1F2, 1F3, 1F6) so menili, da zaradi izziva, ki ga predstavlja vaja novejših oblik komunikacije, je zaželeno **dodatno izobraževanje**. Okoliščine so namreč pokazale, da imajo učitelji premalo izkušenj, kar ugotavlja 1F1. Drugi udeleženci (1F2, 1F3, 1F6) pa menijo, da nekaj izkušenj že imajo. A kljub nekaterim izkušnjam udeleženci še vedno menijo, da je izobraževanje za usvajanje novosti vedno dobrodošlo za uvajanje sprememb in razmislek o komunikaciji. 1F2 tako pravi:

> »Npr. pri tem, kar sem bil tudi del raziskave, ko smo raziskoval vse možne kanale, načine komunikacije in pa priložnosti za čas šolanja na daljavo al pa mogoče tud za naprej /…/«

Tudi 1F6, nagnjen naprej, meni, da osnove že ima, je pa možnost nadgradnje. Pravi:

> »Smatram glede sebe, pač v svojem imenu govorim, da sem jaz temelje osnove pač postavil, ne. Tako kot je 1F2 tud povedal, gledamo naprej, ko imam čas, seveda, kako nadgradit to, ne. /…/ Ampak zdaj, jaz sem videl, da te zadeve so zdaj pice of cake, bi rekli Angleži, se pravi, in nadgrajujem te osnove.«

S kimanjem ga spremlja 1F3, z nasmehom pa poleg 1F3 še 1F4, 1F5, 1F1.

Dva udeleženca (1F1, 1F5) menita, da je prišlo do **spremembe komunikacije**. V ospredje so zaradi okoliščin stopili interaktivnost, drugačne oblike komunikacije glede na izkušnje, posledično se je spodbudilo tudi

razmišljanje o komunikaciji in nenazadnje drugačen odnos. S prikimavanjem 1F5 spremljajo 1F6, 1F1, 1F3. 1F5 z nasmehom pove:

> »Jaz osebno opazujem ali pa opažam pri svojih študentkah, mogoče v učilnici, kako težje kdo komunicira, težje se oglasi. Na ta način, zdaj na daljavo pa so se zagotovo pojavile nove oblike komuniciranja, tudi interaktivnost s predavateljem, inštruktorjem, kakorkoli. Jaz v bistvu opažam bolj to, da ni več te formalnosti. Torej študentom se ta oblika komuniciranja, se pri njih porazgubi ali zgublja. Vse je bolj v obliki nekega chata. Oni komunicirajo na ta način, kot sicer chatajo s svojimi prijatelji, sošolkami in na enak način. /…/ Ampak jaz mislim, da je to rezultat vseh teh portalov, nekako v poplavi vseh teh možnih komunikacijskih kanalov kot so tudi mladi majčkeno zmedeni, kaj šele o obliki komuniciranja, kaj je prav, kaj ne. /…/ Torej ni začetka in konca, ampak je majčkeno pomešan, pa tudi razlike, odnos predavatelj študent, študent s študentom …«

Kot dodatno priložnost jo v svojem razmišljanju zaznava 1F2. Poudari, da se je začelo dodatno razmišljati o komunikaciji in njenem pomenu ter posledično spremembah, na kar vplivajo tudi pridobljene izkušnje. Pravi:

> » /…/ sigurno smo zdaj pokril en kanal, kar je zdaj ta videokomunikacija, ki jo zdaj izvajamo, precej pa mogoče je bilo zanemarjeno drugi načini, naj si bo to sporočanje preko tekstovnih sporočil, pa je to spet znotraj Teamsa, potem kanalov znotraj organiziranja predavateljskih zborov, kar je spet znotraj Teamsa, in tle so lahko skupni dokumenti, ne vem, lahko je baza znanja, tko da jaz mislim, da je še kar nekaj stvari, ampak smo bili res fokusirani zdaj na tisto, da je bilo nujno rešit, zdaj pa mogoče bi bilo primerno al pa primeren čas, da ko se mal umirijo zadeve, da se v bistvu pogleda, kaj so priložnosti in kako si lahko olajšamo delo s temi znanji, ki smo jih pridobil v tem času dela na daljavo.

Tudi **pripravljenost** se odraža pri vaji drugačnih oblik komunikacije, kar zazna 1F4. Gre za nenadnost in hkrati stalnost sprememb. 1F4 kima in pravi:

> »Ko je bil prvi val epidemije, smo bili kar vrženi v vodo in smo komunicirali kakorkoli že, samo da je šlo. Ko je bil drugi val, smo rekli: ojoj, zdaj moramo iti pa še enkrat čez to, ampak smo se že nekaj naučili, smo bili že malo bolj pripravljeni na vsi skupaj. Ampak smo spet mislili, drugi val še preživimo, pa smo spet tega rešeni. No, zdaj se bo pa počasi treba navadit na to, da se bo to še večkrat zgodilo. /…/ Ampak zdaj kaže, da bo to naša realnost še kar lep čas in zdaj se mi pa zdi, da se že splača si naredit ene stalne vzorce poučevanja, komuniciranja. Tudi stroka se vedno bolj začenja s tem ukvarjat. /…/ Zdaj se pa že splača, ne. Ker bomo to potrebovali tudi za naprej. In se mi zdi, da šele zdaj začenjamo delat enkrat bolj na dolgi rok.«

S kimanjem mu pritrjujeta tudi 1F5 in 1F3.

4.2.1.7 Rezultati fokusne skupine 1, nanašajoč se na tezo 7

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju.

Trije udeleženci (1F1, 1F2, 1F6) o komunikacijskem odnosu učiteljev ter zmožnostjo poslušanja in sprejemanja v e-izobraževanju menijo, da je pri tem pomembna **motivacija**. Osebnost in (po)govor sta tisto, kar gradi dober odnos s študenti. 1F1 glede osebnosti in govora z nasmehom pravi:

> »Praktično pa, ko smo enkrat na daljavo in je za posameznika pomembno samo, ali je tisto za njega, da mu paše ali ne, in to pride do navzkrižja dejansko osebnosti, ki jih imamo, pač. Enemu koristi, če praktično samo posluša, so verjetno v večini primerov kar dobro

> odnesli pouk na daljavo. Še zmeraj je tu govor, ni pomembno, kaj dejansko je slika. Tisti, ki so bolj vizualni tipi, li pa je slučajno pomembno še kakšen drug faktor zraven, ne, tisti so dejansko malo bolj nastradali …«

Pritrjuje mu s kimanjem 1F3, z nasmehom in vznemirjenostjo pa 1F6; začudenje izkazuje 1F5.

1F6 doda pri tem odnosu pomen hvaležnosti, ki je indikator učitelju, da se je odnos dobro gradil. 1F6 je nagnjen naprej in ob prikimavanju 1F3, 1F4 pove:

> »In to povem, da so pisale predsednica oz. predstavnik, študentka je bila, je še vedno ena študentka, se je v imenu vseh zahvalila in napisala, da to zelo podpira, da zelo ceni, da sem jih klical, po posameznikih, ker se nekatere niso upale javit. To je bila … Všeč bilo … To je bilo za prejšnjo generacijo, tako da je tudi to bil izpostavljen, bi izpostavil nek komunikacijski odnos.«

Način prenosa je tudi pomemben del, ki vpliva na zmožnost poslušanja in sprejemanja, menijo trije udeleženci (1F2, 1F5, 1F6). O tem razmišlja tudi 1F2, ki ob govornih mašilih pove:

> »Jaz, če bi dva izziva izpostavil, iz vseh teh, ki smo jih rekli, bi rekel, da bi bilo tisto glavno vprašanje zdaj, kako zdaj ta osebni stik, osebni kontakt, osebni odnos prenest v bistvu na poučevanje oz. na komunikacijo na daljavo …«

Svoje izkušnje je delila tudi 1F5, ki izpostavi pomembnost interaktivnosti:

> »Jaz osebno sem veliko razmišljala o tem področju, torej čim bolj interaktivno. Sem jih vključila tako, da so dejansko tudi one, študentke uporabljale različne možnosti znotraj posameznih aplikacij, ki smo jih imeli na voljo.«

Z nasmehom jo spremlja 1F3.

Tako 1F3 kot 1F4 izpostavita pomen truda ob prisotnosti začetnih težav in tudi opažanju o popuščanju zagnanosti. 1F3 ugotavlja, da je bilo na začetku drugače:

> »Ja, meni se zdi, da ta komunikacijski odnos je zelo pomemben do študentov, če sem prav razumela vprašanje, in seveda, če si že prej bil tako naravnan do študentov, potem si tudi zdaj probal kar se da speljat tako, da je zadeva stekla in mislim, da zdaj ni več takega problema, ker je že taka doba minila, kot je bila na začetku.«

1F4 ob začetnih težavah, kjer je bila zagnanost večja, ob kimanju ugotavlja njeno popuščanje:

> »Ja, na začetku smo najbrž bili vsi precej štorasti, nepripravljeni, ampak takrat so bili še študentje zelo zagnani. Vsi smo bili se pripravljeni zelo potrudit. Tudi študentje so se bili pripravljeni takrat bolj potrudit kot kasneje, da je tako takrat vseeno nekako kar steklo. Včasih smo se malo več naučili, smo bili malo boljši, pa je zato šlo lažje, a ne. Tista zagnanost je pa na obeh straneh malo popustila. Mislim, da tisti prvi teden, ko smo začeli, smo vsi delali katastrofalne napake in študentje, ampak je vendar bil en tak skupen zagon in želja po tem, da se res potrudimo, no.«

Strinjanje izrazi s kimanjem tudi 1F1.

Dvosmerno komunikacijo so študentje pohvalili in izkazali hvaležnost. O pomenu dvosmerne komunikacije razmišlja tudi 1F6:

> »Kaj sem naredil? Jaz sem imel vedno tisti seznam zraven teh študentk v teh skupinah in sem klical tako, kot si nas ti zdaj, raziskovalka, ja, 1F3, tako sem tudi jaz. OK. In sem zahteval od njih, da mi narekuje nalogo naprej. Torej prišli smo do te stopnje: Kaj

naprej? In kljub temu, da je narobe, recimo, ne vem, dva plus dva, pa je ona rekla: Je enako in jaz zapišem tri. In sem tiho. In potem rečem: Ali ste ziher? In tako naprej. Na ta način sem jaz nekak to komunikacijo postavil z njimi in meni je tudi nekak pomagalo, da mi ni bilo dolgčas.«

4.2.1.8 Strnjeni rezultati FS1 po temah

Tema 1: Izkušnje

Udeleženci v FS1 so razpravljali o različnih izkušnjah, povezanih s komunikacijskimi kompetencami pri e-izobraževanju. Pri začetnikih je bilo izpostavljeno, da »začetnik poudari vsebino«, izpostavljen je bil pri tem dejavnik »pomanjkanje neverbalne komunikacije«. Pomembno vlogo je imela tudi »osebnostna naravnanost«, saj so udeleženci navedli, da so bili pomembni dejavniki "pomanjkanje neverbalne komunikacije, slabši rezultati, enosmerna komunikacija [in] motivacija". Poudarjen je bil tudi pomen »komunikacije pred vsebino«, pri čemer so udeleženci kot ključna vprašanja prepoznali "pomanjkanje neverbalne komunikacije [in] motivacije".

Tema 2: Obvladovanje IKT

V okviru obvladovanja IKT so udeleženci v FS1 izpostavili, da »IKT ni težava«, kar so argumentirali z dejavniki pomembnosti »implementacije izkušenj, študenti in sodelavci, predhodnim znanjem [in] drugačno komunikacijo«. Pomembno se jim je zdelo »prilagajanje«, in sicer so ga podkrepili z »implementacijo izkušenj, več pripravami [in] drugačno komunikacijo«. Prav tako je bilo predstavljeno, da sta pomembni »kolegialna pomoč [in] dobri odnosi«, kar so udeleženci podprli z dejavniki »implementacije izkušenj, študenti in sodelavci [ter] inovativno uporabo«.

Tema 3: Kompetence in kontekst

Udeleženci FS1 so v skupini delili mnenja glede kompetenc učiteljev, upoštevajoč kontekst, in ugotovili, da je pomemben »pravi način komunikacije«, odvisen od dejavnika »okoliščin«, prav tako so izpostavili »nove oblike komunikacij«, pri čemer so velik poudarek dali na dejavniku »povratnih informacij«. Pomembno spoznanje, da je »z IKT komunikacija učinkovita« so pospremili z dejavniki »okoliščin, povratnih informacij« in »več stvari hkrati«, ki jih v e-izobraževanju lahko opravljajo. Pri tem se zavedajo »skrbi za lastno komunikacijo« ob upoštevanju dejavnika »sodobnih trendov«.

Tema 4: Povratna informacija in motivacija

Razprava o povratni informaciji in motivaciji v e-izobraževanju je pri udeležencih v okviru FS1 izpostavila »prilagajanje oblike motivacije«, kjer je kot dejavnik prepoznano »več časa«, ki so ga učitelji potrebovali. Ugotovili so pomembnost »motiviranega učitelja«, ki je, o čemer pričujejo dejavniki, potreboval »več časa, zavzetost učitelja [ter] motiviranje z vsebino«. Ugotovili so se »izzivi povratnih informacij v e-izobraževanju« ob dejavnikih »jasnih pričakovanj, zavzetosti učitelja [in] ustne povratne informacije«. Prav tako je bil prepoznan »izziv motivirati v e-izobraževanju«, podprt z dejavniki »motiviranja z vsebino [ter] novimi oblikami komunikacije«.

Tema 5: Kontinuirano izobraževanje in znanje

Kontinuirano izobraževanje in znanje, o katerem so razpravljali udeleženci v FS1 so pospremili s »prenosom dobrih praks« in podprli z dejavnikoma »delitve znanja, skupnega reševanja izzivov«. Prav tako so prepoznali »dobrobit predhodnih izkušenj«, ki so jih argumentirali z »izzivom slediti novostim«. Kontinuirano izobraževanje je po njihovem opažanju vezano na »nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah«, podprto z dejavniki »izzivov slediti novostim, [poznavanju] komunikacije o

komunikaciji [ter] izobraževanju za nove izzive«. Pridobivanje znanja in kontinuirano izobraževanje je odvisno od »osebnostnih lastnosti« z dejavniki »komunikacije o komunikaciji, prilagajanja, [ki] je stalnica [in] pedagoškim vzdušjem«.

Tema 6: Vaja

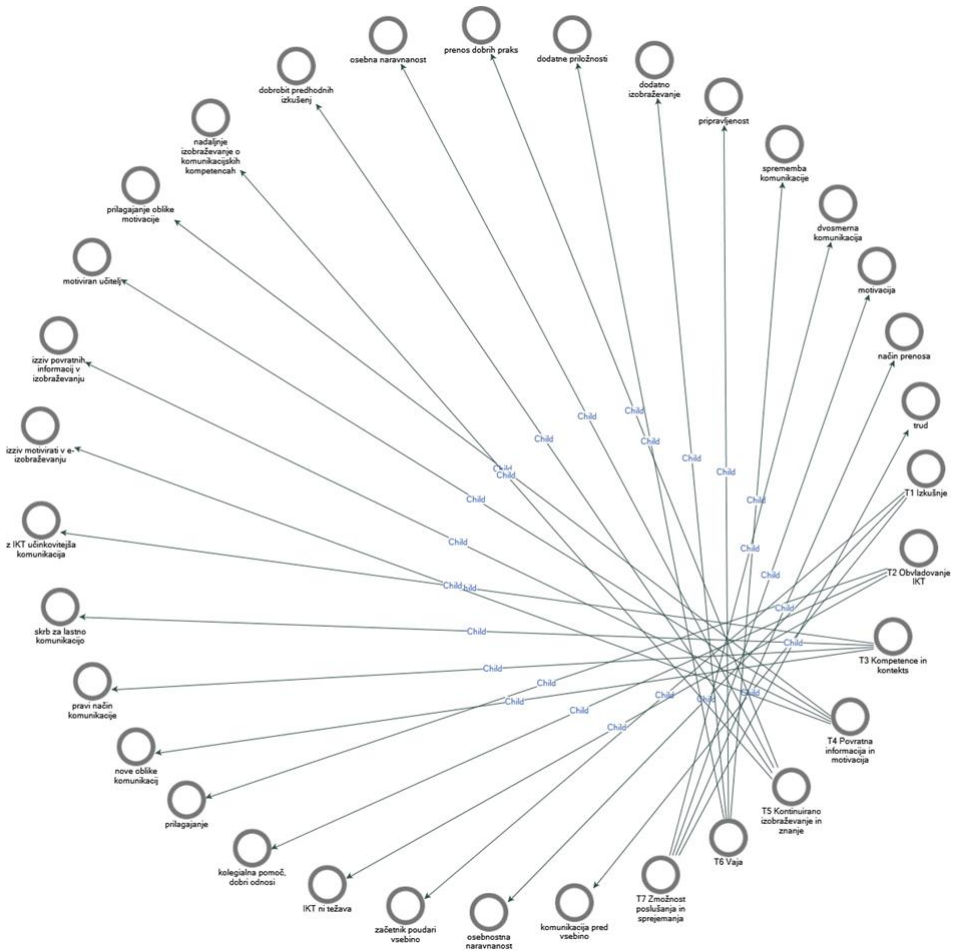
Udeleženci FS1 so v razpravi glede vaje poudarili »dodatno izobraževanja«, ki so ga podprli z dejavniki »malo/dovolj izkušenj, razmišljanje o komunikaciji [in] spremembe«. Prav tako so govorili o »spremembi komunikacije«, pri tem so navajali osvetlitev z dejavniki »malo/dovolj izkušenj, interaktivnost [in] razmišljanje o komunikaciji«. Z vajo prepoznavajo »dodatne priložnosti«, podprte z dejavniki »malo/dovolj izkušenj, razmišljanje o komunikaciji [in] spremembe« ter »pripravljenost«, podprto z dejavnikom »sprememb«.

Tema 7: Zmožnost poslušanja in sprejemanja

V okviru razprave o zmožnosti poslušanja in sprejemanja so udeleženci prepoznali pomen »motivacije« z dejavniki »hvaležnosti, pogovora [in] osebnosti«, prav tako so izpostavili »način prenosa« v luči dejavnika »interaktivnosti«. Prepoznan je bil tudi »trud«, ki ga spremljajo »začetne težave [ter] popuščanje zagnanosti«, ves čas je bil velik pomen pri tem namenjen pri poslušanju in sprejemanju »dvosmerni komunikaciji«.

Na sliki 11 je podan tudi slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e izobraževanju po mnenju udeležencev FS1. Cikličnost slike nakazuje na zaokroženost procesa komunikacije, ki se oblikuje sproti glede na odziv sogovornika, pri čemer je mnenje vsakega enako pomembno. Na desni spodnjem kvadrantu slike so podani osnovni gradniki, označeni z oznakami od T1 do T7, nanašajoč se na teze, nato sledijo naprej v smeri urinega kazalca gradniki komunikacijskih kompetenc. S črtami so osnovni

gradniki, ki slonijo na tezah, povezani do ostalih v raziskavi prepoznanih gradnikov.



Slika 11. Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju FS1

4.2.2 Rezultati fokusne skupine 2 (od 10 do 30 let delovnih izkušenj)

4.2.2.1 Rezultati fokusne skupine 2, nanašajoč se na tezo 1

V drugi fokusni skupini (2F) je sodelovalo šest udeležencev, ki so označeni s številkami od 7 do 12. Podajali so mnenje, vezano na prvo tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.

Štirje udeleženci (2F7, 2F8, 2F11, 2F12) menijo, da so učitelji z več delovne dobe manj vešči IKT. Pri tem trije udeleženci (2F7, 2F8, 2F12) omenjajo, da so učitelji z več delovne dobe zaradi pomanjkanja veščin rokovanja IKT tudi bolj v stresu. 2F7 pravi:

> »Ja, sem mislila kar isto povedat. Tukaj se mi zdi, da izkušnje niti niso imele toliko veze, ne, ko smo šli na daljavo, ker mi, ki imamo več delovnih izkušenj, pomeni, da imamo tudi več delovnih let, kar pomeni, da smo manj vešči vse te tehnologije kakor pa mlajše generacije, ne. Tako da sploh še kateri drugi so bile še bolj v stresu, se mi zdi, kakor pa mlajši, ne.«

Zaradi stresa ob neznanju rokovanja z IKT so nekateri imeli posledično več dela s svetovanjem za večjo uspešnost, tako da so opazili njihov stres s prve roke, o čemer je govorila tudi 2F12:

> »/…/ starejše generacije učiteljev, ko je, se prav, ki imajo več delovnega staža, slabše se je spopadala v bistvu s to tehnologijo, več stresov je bilo za njih, kot v bistvu z mlajšo generacijo. Jaz vem, da jaz sem imela en kup enega dela, poleg svojega dela sem imela v bistvu še z njim dela, ker v bistvu se niso sploh znal s tem spopadat, ne.«

S kimanjem ga spremlja 2F7, z nasmehom pa 2F8, 2F10.

Dva udeleženca (2F8, 2F9) sta podala mnenje, da so delovne izkušnje in komunikacijske kompetence ne nujno soodvisne, ampak so odvisne od osebnostne naravnanosti.

2F8 meni, da je pomembna osebnostna naravnanost, pri čemer so delovne izkušnje zaradi uporabe IKT pri e-izobraževanju prej v breme, saj pravi:

> »Jaz mislim, da tu izkušnje ne vplivajo toliko, da ima karakter tu več vmes. To je moje mnenje. Pa mogoče bi izkušnje, če se fokusiramo samo na delo na daljavo, to je delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, bi mogoče prej rekel, da je nasprotno.«

S kimanjem ga spremljajo 2F9, 2F11, 2F7, 2F12.

Mnenje 2F8 je dopolnil tudi 2F9, ki je izpostavil pomen motivacije in večje uspešnosti ob uporabi čustvenih kanalov. Z dvigom prsta navzgor je izrazil slikovito odobravanje mnenja 2F8 o velikem vplivu karakterja. 2F9 je tako povedal:

> »Zdaj, razmišljal sem v smeri, kar je 2F8 tudi odprl, karakterja, ne vem, al čustvene inteligence posameznika, ne vem. Al tudi njegovega načina predavanja, al predava zelo formalistično, al razlaga v bistvu, da uporablja čustvene kanale, ki vemo, da so zelo uspešni. Tak je imel mogoče lahko v tem delu na daljavo dodatne težave, zato ker teh čustveni kanali so bili zelo porezani, ne. Se pravi, ti si lahko na tej strani ustvarjal neko motivacijo in podobne zadeve, ampak na drugi strani vemo, da je odziv zelo zelo majhen.«

Poleg osebnostne naravnanosti je 2F9 izpostavil tudi pomen načina predavanja. Pri tem izpostavi velik vložek energije za večjo uspešnost odziva, ki je pri e-izobraževanju manjša. 2F9 ob kimanju 2F11 pove:

> »Da je potrebno ogromno ene energije vložit za to, da je odzivnost na drugi strani kolikor toliko recimo solidna glede na to, da je v razredu pa da je čist drugače. /…/ Po drugi strani se mi zdi, da so predvsem tisti predavatelji bili uspešni, ne, predvidevam, ki so, ki so … ki znajo pestrost predavanj v bistvu, ne vem … na različne načine predavat, za to da se prilagodijo in na ta način ogovorijo večje število študentov in jim v bistvu posledično bolj pritegnejo k sodelovanju, ne. In je potem recimo, dajmo reč, kakšen delež, kakšen procent večji uspešnosti takih predavanj, kot je sicer, vemo, sigurno ni tak. Zagotovo pa se strinjam z vsemi, da delovne izkušnje tukaj nimajo vpliva …«

Eden od udeležencev (2F11) je ob navdušenju izpostavil, da je **več delovne dobe pravzaprav ovira** pri prepoznavanju gradnikov komunikacije pri e-izobraževanju, in sicer predvsem zaradi pomanjkanja neverbalne komunikacije in pomanjkanja fizične prisotnosti. Zaradi izkušenj v razredu s fizično prisotnostjo in ob neverbalni komunikaciji je bila odsotnost le-tega ovira. 2F11 ob kimanju in nagnjenosti naprej tako izrazi:

> »Delovne izkušnje pri meni so predstavile prav ovira pri uporabi tehnologije zaradi tega, ker je manjkala ta fizična prisotnost, ne, in nefizična prisotnost glede na to, da sem bila toliko let v razredu, mi je manjkala. Meni je to manjkalo, ne. /…/ To, da sem skoz hodila v razredu, razbrala njihove geste, njihove poglede, ne vem, njihove vse … Sem jih slišala ne samo poslušala, no. Tako da smo si bolj jasni. Evo, to je meni manjkalo potem, ne. Prav zaradi tega, ker sem bila skoz v razredu, ne. In zdaj, če mi daš eno škatlo pred seboj, seveda, meni to ovira, ne. Vse te izkušnje, ki sem jih imela za sabo.«

Z nasmehom ga spremljajo 2F10, 2F12, 2F8.

Sprejetje novih vzorcev glede na navajenost in posledično večjo uspešnost pa je po mnenju enega od udeležencev (2F12) lahko problem pri prepoznavanju gradnikov komunikacije v e-izobraževanju. 2F12 pojasni:

> »Se strinjam, nima to nobene veze s stažem, ne. /…/ Nekateri starejše generacije, ki so starejši kot jaz, nimajo nobenih težav, ampak oni so pač spet druga populacija, ki jih je v bistvu ta tehnologija navdušila na nek način in je to bil za njih izziv in so oni sprejemal to skoz, ne. Problem je s tistim, ki pač … Janezek se nekaj nauči, je to Janezek zna in je to težko potem vrinit nekam, da bo nekaj drugega delal, kot je on trideset let navajen, ne.«

4.2.2.2 Rezultati fokusne skupine 2, nanašajoč se na tezo 2

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.

Pet učiteljev od šestih (2F7, 2F9, 2F10, 2F11, 2F12) je izpostavilo pomen znanja IKT.

Sprva so se učitelji srečevali s težavami, je zaznal eden od udeležencev (2F9), ki pravi:

> »Jaz glede na to, da nekaj sivine že imam, sem moral marsikaj obvladat, ampak recimo da zdaj je velik lažje. Vprašanja, ki sem ji postavljal na začetku, se mi zdijo zdaj neumna, ampak verjetno tud tistemu, ki sem mu jih postavljal, takrat.«

2F9 ima nasmeh, prav tako ga z nasmehom spremljajo 2F10, 2F12.

Razliko v znanju med rednimi in izrednimi učitelji, ki jo omenja 2F7, pojasni kot različen vpliv okoliščin, pri čemer so redni učitelji bili primorani naučiti se rokovanja z IKT, izredni nekoliko manj zaradi manjše obveze ali manj možnosti. 2F7 nagnjen naprej pravi:

> »Ja, tukaj mislim, da je razlika, ne. Mi, ki smo redni, ne, redno v službi, ali pa zunanji predavatelji, ne. Mi smo bili prisiljeni se naučit in smo tudi seveda imel dan za dnem, zunanji predavatelj pa ima samo en predmet, ne, recimo, ali dva, potem svojo redno službo, kar pomeni, da so imeli manj časa, ne, tudi mogoče manj možnosti se naučit in seveda marsikdo tudi manj interesa, tako da bi rekla, da je tukaj spet razlika, ali smo redni predavatelji ali pa zunanji, ne.«

S kimanjem ga spremljajo 2F10, 2F9, 2F11.

2F11 omenja novo realnost in dobrobit uporabe IKT za naprej za vse, ki jo je prineslo znanje IKT ne glede na to, s koliko in katerimi izzivi so se učitelji srečevali. Z nagnjenostjo naprej, smehom in ob kimanju pravi:

> »In moja predavanja vem, da ne bodo več samo predavanja, ampak bodo morala biti e-predavanja. Tako da to je zdaj potrebno vzet v zakup. Tako nekak … Tako da če imaš probleme ali pa jih nimaš, to je ta nova realnost.«

Znanje IKT pa omogoča in ponuja priložnost za nadaljnje usvajanje tistih področij, ki jih v povezavi z IKT učitelji še ne znajo. Gre za pripravljenost naučiti se. Na drugi strani pa izpostavlja, da ob uporabi IKT učitelji študente navajajo na samostojnost študija ob nalaganju gradiv v spletno učilnico. 2F12 glede pripravljenosti nadaljnjega učenja IKT z nasmehom pravi:

> »Drugače pa ja, tako kot sem že rekla na začetku, ni to … kar se IKT-ja tiče, a se ga hočeš naučit, pa boš vprašal, pa boš aha, kako pa to gre, kako pa to, pa si boš zapisal, al se pa ne boš hotel naučit pa boš sam jamral, ne. To je brez veze, potem je pa itak vse brez veze, ne.«

Z nasmehom ga spremlja 2F10, s kimanjem pa poleg 2F10 tudi 2F11, 2F9.

Dva udeleženca (2F7, 2F8) sta trditev, da učitelji nimajo težav z IKT podkrepila s takojšnjim stikom z IKT, ki so ga učitelji študentom lahko nudili. 2F7 pravi:

> »Kaj jaz vidim prednost zdaj v tem? Da lahko, ne, ko imamo preko Teamsov, tudi študente takoj pozovem, da se dobimo /…/ Imate zdajle čas? Se dobimo preko Teamsov? Ali recimo s študentko za diplomsko nalogo, mi piše mail, ga dobim, če ga slučajno odprem takoj: Se lahko dobiva preko Teamsov? Hočem reč, da vidim tukaj, pa da vidim veliko prednost, ne. Takoj se lahko s študentom pogovorim v živo tako rekoč, ne.«

2F8 glede takojšnjega stika poda strinjanje z mnenjem 2F7 in ga dopolni še glede krajevne oddaljenosti in posledično lažje dostopnosti. 2F8 pove:

> »Ne zaradi hitrosti, kot je 2F7 rekla, ampak tudi tu … Saj smo tud zasedeni pa vse skupaj, ampak časovno se je lažje uskladit, čakat ni treba, pa tud študentom ni treba nikamor hodit.«

2F8 tako izpostavi infrastrukturo, ki zna predstavljati izziv, saj ni več tehnične podpore, kot je bila na začetku kljub pripravljenosti učitelja naučiti se IKT:

> »Tu zna bit težava, bom rekel. Tehnična podpora. To nam bo manjkalo vsem.«

Kot dobrobit obvladovanja IKT in ohranjanja prednosti, ki jih IKT ponuja, dva udeleženca (2F8, 2F9) omenjata ohranjanje srečanj z IKT. Podkrepita jih z argumentom, da IKT predstavlja dobrobit za vse. 2F9 dopolni mnenje 2F8 in pojasni:

> »Pri pregledu diplom je to odlično. Dobesedno jo odpreš in skupaj pregleduješ. Ti on takoj lahko pove, a ne. Tako da, ja, super. In bo ostalo, 2F8, a ne? To bo takole ostalo. Ziher.«

Strinjanje s kimanjem izrazijo 2F10, 2F9, 2F7, 2F12.

4.2.2.3 Rezultati fokusne skupine 2, nanašajoč se na tezo 3

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Štirje udeleženci (2F7, 2F9, 2F10, 2F11) pozitiven vpliv na komunikacijo ob prilagajanju komunikacijskih kompetenc prepoznajo v pravem načinu komunikacije. Pri tem poudarjajo prilagajanje komunikacije okoliščinam. 2F9 pojasni svoje videnje:

> »Vemo, da imamo nivo sposobnosti posameznih generacij al pa letnikov, ki jih dobimo, od zelo švoh al pa do zelo zelo recimo, ne … In takrat komunikacijo in nivo znanja zagotovo na nek način prilagajaš. Tam, kjer lahko več vzameš in več narediš, narediš več primerov, ker hitreje dojemajo, pač, več vzameš. Zagotovo pa se tudi moraš prilagajat načinu komunikacije. Nekje gre lahko zelo tekoče naprej, nekje moraš pa res se potrudit, pa … In najti način, kako in na kakšen način jim razložit na več načinov.«

S kimanjem ga spremljajo 2F7, 2F10, 2F11, z nasmehom pa 2F12 in hkrati 2F10.

2F11 izpostavi pomen dobrega odnosa, ki ga prinaša moč besed, kar je pri e-izobraževanju bolj stopilo v ospredje, ter večkratno ponavljanje in počasnejše govorjenje, kar je prineslo e-izobraževanje. 2F11, ki ga z nasmehom spremljajo 2F12, 2F7, 2F9, 2F8, 2F10, nagnjen naprej in navdušen pravi:

> »Jaz bi pa tukaj še mogoče dodala, študij na daljavo, če ga dejansko tako imenujemo, mi je pomagalo pri tem, da sem razumela moč besed, ki jih izražam, takrat ko sem tudi na predavanjih v živo. Velikokrat imam jaz to napako, da hitim, ne, preko ekrana pa sem

> se dejansko naučila bolj počasi govorit in ponovit dvakrat mogoče eno in isto, da sem jaz sigurna, da potem je message poslan, ne in da doseže. In vprašala za feedback. Se pravi tukaj … dejansko sem se naučila, da vedno, ko je treba preverit, ali je informacija prišla do cilja, ne.«

Štirje udeleženci (2F7, 2F8, 2F11, 2F12) so izpostavili, da kljub pozitivnosti prilagajanja komunikacije e-izobraževanju je **razumevanje prek e-izobraževanja težje**, tudi zaradi slabšega prepoznavanja neverbalne komunikacije. 2F7 ob kimanju 2F11, 2F9 pravi:

> »/…/ je pa dejstvo, da so tudi sami študentje, imela sem občutek pri starejših generacijah … Marsikdo je izpostavil težavo, da veliko težje razume in da pogreša predavanje v živo, ne. Ker tam lahko še enkrat, dvakrat povpraša in tudi čisto drugače dojema, ne. Kljub temu, da ti si bil prižgan, oni so tebe videli, ne. Ampak še vseeno ni bilo to to, ne.«

Sicer pa težavo pri razumevanju, ko gre za e-izobraževanje, predstavljajo povratne informacije.

Če jih primanjkuje, se mora učitelj potruditi, da jih s spodbudo pridobi. Tako 2F8 ob kimanju 2F11, 2F10 pove:

> »Jaz bi rekel, da je na daljavo precej težje kot pa v živo. Čeprav je potrebno to, bom rekel, nekako … kar sposobnost, mogoče, prilagajanja večja na daljavo. Jaz bom temu raje rekel podpret še povratni kanal informacij.«

Težavo prav tako predstavlja v okviru povratne informacije preverjanje poslušanja. Vedno je potrebno preveriti, če smo bili slišani, če še imamo stik. 2F11 ugotavlja:

> »Se pravi tukaj … dejansko sem se naučila, da vedno, ko je treba preverit, ali je informacija prišla do cilja, ne.«

Tudi F12 ugotavlja, kako pomembno je sprotno preverjanje, ali je prisotno poslušanje. Pravi:

> »Meni se je potlej ta varianta zdela, da jih pokličem, pa da vidim, ali res poslušajo, ali so slišal, ne. Pa da se mi je tudi dostikrat zgodilo to, da Ali lahko še enkrat postavite vprašanje, ne. Se pravi, da je bil zraven, ampak je na pol poslušal, ne.«

S kimanjem ga spremljajo 2F10, 2F11, z nasmehom pa 2F8, 2F11, 2F9 in tudi 2F10.

Skrb za lastno komunikacijo 2F11 zaznava z uporabo neverbalne komunikacije in prilagajanjem komunikacije okoliščinam. V času govorjenja s pomočjo IKT se ves čas približuje ekranu. To je opazila tudi pri študentih, ki se v želji po neverbalni komunikaciji preveč približajo ekranu. Sama pove:

> »/…/ velikokrat je težko govorit dejansko kakor jaz zdaj, ne vem, če opažate, ampak hočem kar noter v ekran rinit in skoz se distanciram in spet grem noter v ekran. In to ne vem, ali je zaradi delovnih izkušenj ali zaradi želje, da bi kar sedela zraven vas, nekaj mora biti, da me vleče noter v škatlo. /…/ To je neka vaja, ki jo skoz delam. In to je tudi del komunikacije. /…/ Takrat sem se jaz skoraj ustrašila, ko so bili preblizu, ampak verjetno so imeli isti problem kot jaz, želeli so imet stik z mano, ampak ga niso mogli imeti, ne.«

2F9 in 2F11 sta izpostavila tudi potrebo po **povečanju odzivnosti**. Svoje komunikacijske spretnosti je potrebno prilagoditi na način, da se uspe povečati odzivnost, zaradi katere je povratna informacija pogosteje prisotna, tudi z neverbalno komunikacijo, in komunikacija boljša. 2F11 pove:

> »Predvsem jaz osebno sem nekaj časa imel težave s tem, da je odzivnost na drugi strani bila zelo majhna, ne. Najprej sem moral se s sabo pogovorit, a ne, to je šlo hitro. Potem pa v bistvu najti načine, kako se, kako se pravzaprav njim prilagodit, ne, da bojo odzivni, ne. In potem iščeš, ne, tavžent enih vprašanj, s katerimi jih vzpodbodeš za to, da potegnejo.«

4.2.2.4 Rezultati fokusne skupine 2, nanašajoč se na tezo 4

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Dva udeleženca druge fokusne skupine (2F7, 2F12) sta omenila, da pri izboljšanju e-izobraževanja z oblikami motivacije in povratne informacije prepoznavata predvsem **prilagajanje oblik motivacije**. Pri tem 2F7 ob kimanju 2F11 izpostavlja pomen večje individualnosti v povezavi z lažjim reševanjem težav. Pove:

> »Če gremo gledat, če je zdaj v živo … Ja, sigurno vpliva, ne. Ker tudi lažje takoj rešuješ kakšne probleme, pristopiš … ne vem, in tudi bolj individualno lahko rešiš, kakor pa, prvič, v skupini se ne izpostavijo, recimo, ne, če gremo zdaj, kakšno težavo ali kaj, če pa reče, lahko potem …, pa mu daš možnost, se pa spet delno kaj izpostavi, kaj pa zdaj on ima.«

Zaradi zelo specifičnih skupin, nastopijo tudi težave poenotenja komunikacije, motivacije, povratne informacije za vse. 2F12 z nasmehom pojasni:

> »Z eno skupino moram čisto drugače delat kot z drugo. In ona skupina gre hitro naprej, ona zaostane, one lahko spustim eno uro prej iz razreda, onim dam dodatne ure in tukaj je potem eno črto

> potegnit takole zdaj zelo težko. /…/ Čisto vseeno, al je na daljavo al je pa v razredu, ne.«

Z nasmehom ga spremljajo tudi 2F8, 2F9, 2F10, 2F11.

Tako 2F8 kot 2F11 menita, da je v prvi vrsti za izboljšanje e-izobraževanja z oblikami motivacije in povratne informacije odgovoren **motiviran učitelj**, ki mora biti iniciativen in ves čas skrbeti in se truditi za odziv. 2F8 z nasmehom in kimanjem pravi:

> »Na daljavo je treba precej širši spekter, bom rekel in načinov in metod, motivacije, komuniciranja, da … Tako, kot sem že rekel, se pravi, da tudi nazaj kaj pride, da ne gre vse samo od nas stran, ne.«

2F11 glede premajhne motiviranosti učitelja in sklicevanja na težave zaradi poučevanja v okviru e-izobraževanja pove, da je opravljala ne le vlogo motivacije, ampak tudi animacije, pri čemer je v ospredje stopila individualnost skupine ali posameznika, s katerim se dela. 2F11 nagnjena naprej in ob kimanju pove:

> »Sem mogla najti vse raznorazne načine, tako da v Power Pointu sem dodajala filme, pa potem ustavila, pa hitro potem eno diskusijo, pa gremo nazaj z videoposnetkom /…/ V bistvu skoz je bilo neka ne samo motivacija, ampak animacija. In to, mislim, da je tudi krivo to, da se vleče ne samo pri študiju na daljavo, ampak pri študiju na daljavo se je to končno videlo. Mi smo že prej imeli probleme, če tako gledamo, s samo motivacijo, ne, teh študentov, in zdaj reč, da je samo kriva ta škatla, ni prav z mojega vidika, ne.«

S kimanjem ga spremlja 2F9, z nasmehom pa 2F8.

Štirje udeleženci (2F8, 2F9, 2F10, 2F11) izpostavijo **izziv motivirati v e-izobraževanju**. Pri tem navajajo veliko težavo neodzivnosti študentov,

majhno iniciativnost, ki je v okviru e-izobraževanja še manjša kot v učilnici, in posledično nižjo učno uspešnost. 2F8 glede težav z neodzivnostjo pravi:

> »Tako, kot sem že rekel, se pravi, da tudi nazaj kaj pride, da ne gre vse samo od nas stran, ne.«

2F9 ob kimanju 2F7 ugotavlja povezave glede nižjega učnega uspeha, ki tudi bazira na izzivu motiviranosti v e-izobraževanju. Pravi:

> »/…/ če gledamo nivo komunikacije pri študiju na daljavo, je nizek oz. uspešnost tega je zelo nizka in seveda, če neke specifične oblike uporabim, sem jaz to malce dvignil višje, ne, ampak zagotovo je to daleč nižje, kot je to recimo pri študiju direktno, ne.«

Iniciativnosti je premalo, ugotavlja 2F11. S spodbujanjem iniciativnosti se dvigne motivacija, a je to v okviru e-izobraževanja še težje. 2F11 poda svoje izkušnje spodbud s svojega strokovnega področja k temu, da so študentje bolj iniciativni:

> »Ampak ne govorimo tukaj zdaj o neki zgodovini in tako naprej, ne, ampak govorimo o predstavitvi nekih novosti, nekih novih tehnologij, novih znanj s tega mojega dotičnega področja, ne. In tisti, kateri so res, imajo ta znanja, te veščine, te kompetence, tisti zelo radi izkoristijo to ponujeno roko, ne. Ostali pa, da bom tako rekel, da bi naredili nek premik, ne, je pa zelo težko.«

4.2.2.5 Rezultati fokusne skupine 2, nanašajoč se na tezo 5

Peta teza se glasi: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju.

Dva udeleženca (2F7, 2F11) sta izziv pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc pri e-izobraževanju povezala z nudeno podporo. 2F7 je izpostavila, da je v času popolnega prehoda izobraževanja na daljavo na šoli

bila nudena podpora vsem učiteljem. Sama se je največkrat srečevala s težavo, da ni znala niti vprašati po navodilih, saj na začetku ni imela nobenega znanja. Glede hitrega odziva podpore meni, da je bila dovolj hitra, da so se dovolj hitro privadili novi situaciji in odreagirali z nudenjem pomoči ostalim. 2F7 ob kimanju 2F9, 2F11, 2F10 pravi:

> »In smi imeli predavanja tako rekoč to dodatno podporo, ne. Samo res je, da ko sem bila jaz na tistem predavanju, saj nisem vedla, kaj vprašat, saj pojma nisem imela, ne Saj pravijo, kdo nikoli nič ne vpraša, ker nič ne veš, ne. Kar pomeni, da zame, ja, je bilo to zelo težko na začetku, ne, se mi zdi pa, da podpora je pa bila, ne. Če si želel, so ti nudili pomoč, ne. In tudi tisti pri nas, ki so bili zadolženi, mislim, da, na začetku so tudi kar dovolj hitro odreagirali.«

Tudi 2F11 se je s kimanjem odzvala in potrdila besede 2F7, da je bila podpora učiteljem nudena. Dodala pa je, da je bila le-ta prepočasna oz. ni dala dovolj jasnih navodil učiteljem za nemoteno delo, zato so se srečevali z več izzivi. 2F11 pove:

> »Problem so bile druge zadeve, ko ti ne dobiš dovolj hitro določenih tehničnih ali pa bilokaterihkoli drugih navodil, ki pa ti omogočajo potem kakovostno izpeljavo določenih predavanj. Tako da mislim, da je tukaj podpora bila problem …«

Udeleženci so se po mnenju treh (2F7, 2F8, 2F12) na začetku srečali s težavami. 2F8 ob kimanju 2F12 ugotavlja, da so na začetku težave imeli vsi učitelji in prav tako študenti, ki so se ob navodilih hitro privadili:

> »Mislim pa, da težave smo imeli vsi. In mi in študenti in tudi zdaj. Zdaj je že skoraj dve leti, ko to počnemo, v bistvu to še vedno počnemo, a ne, aaa .. Mislim, da je bil tisti, od marca do junija 2020, da je bilo najtežje. Se pravi začet tako pri nas kot pri njih …«

Predhodne izkušnje so bile pri samem začetku vsem, ki so jih imeli, v pomoč, menita dva udeleženca (2F8, 2F12) 2F12 glede predhodnih izkušenj ob kimanju 2F11, 2F7 pove:

> »Smo bili eni izmed prvih v Sloveniji, ki smo v bistvu to počeli, in mislim da tukaj mi nismo imeli nekih težav, ne. 2F7 bi mogoče povedala drugače, ker ona takrat ni bila vključena pri nas v ta sistem, ne, tako da mi smo pa vsi bili, ne.«

Prav tako sta dva udeleženca (2F9, 2F10) omenila, da je izziv predstavljala poenotenost. Ta se je navezovala tako na enotnost uporabe aplikacije, kar je zmanjšalo težave, kot na večjo učinkovitost. 2F10 prednost vidi v uporabi iste aplikacije:

> »Jaz mislim, da tako, ne, da kar se samih izvedb predavanj tiče, ne, da tukaj nismo imeli težav, saj tukaj je bilo tako rekoč edino orodje Teamsi, ne.«

S kimanjem ga spremljajo 2F9, 2F11, 2F7.

Tudi učinkovitost pri komunikaciji se poveča. 2F9 ob kimanju 2F10, 2F11 pravi:

> »Saj vemo, komunikacija je itak ključna, da stvari napredujejo.«

2F9 tudi ugotavlja, da je poenotenost glede aplikacije zmanjšala zmedenost med študenti in omogočila, da so se hitro privadili novemu načinu. Navaja:

> »To, kar si 2F10 rekel, se strnjam stoprocentno. To pomeni, takrat, ko smo bili enotni glede Teamsa in ne Zoom in nekaj drugega, je to bilo enotno in seveda tudi s strani študentov je bilo … Zelo hitro so se lahko, ker so se morali privajati samo na eno zadevo.«

Medsebojna pomoč je prav tako vplivala na soočanje z izzivi pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc. 2F9 jo prepozna kot pomembno v povezavi s poenotenjem aplikacije, kar poveča učinkovitost, saj meni, da v primeru, da vsi uporabljajo isto aplikacijo, si lahko med seboj tudi učinkoviteje pomagajo. 2F9 tako pojasni:

> »Se pravi, zagotovo se je smiselno poenotit in se potem tukaj konec koncev tudi nam pomagat s suportom, a ne, da si pomagamo nekako, če ne gre.«

4.2.2.6 Rezultati fokusne skupine 2, nanašajoč se na tezo 6

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.

Izziv pri vaji uporabe novejših oblik komunikacije prepoznava 2F7 kot težave pri starejših in mlajših. Izrazi presenečenje nad ugotovitvijo, da tudi mlajše generacije, katerim pripadajo študenti, imajo težave pri uporabi novejših oblik. 2F7 pravi:

> »Sigurno, ne, za starejše generacije, čeprav po drugi strani pa tako kot smo že na začetku rekli, da mlajši nimajo težav, ne, ampak če pogledaš naše študente, ravno to nam ni bilo jasno, kako ti si ja mlad, ti si v tem, kako imaš več težav kakor mi, ki smo stare generacije tako rekoč.«

Da je skrb za komunikacijo pri vaji drugačne komunikacije pomembna, pa menita dva udeleženca (2F8, 2F10). 2F8 meni, da je večja teža dana pisni komunikaciji. Oblika komunikacije je znana že od prej, je pa dobila večjo težo oz. veljavo zaradi spremenjenih okoliščin, kar se odraža tudi v primeru, ko je pedagoški proces neposredno izvajan v predavalnicah. 2F8 pove:

> »Ja, jaz bom tako rekel, izziv ja, novi načini komunikacije, se mi pa zdi pa, da zapisane, pisni način komunikacije ni ravno najnovejši, se

> mi pa zdi, da na daljavi pa bo zdaj. V živo, ko se vračamo, se mi zdi, da povedano več ni tako močno, kot je bilo pred tem. Da ima pisno malo večjo težo zdaj. Tudi v živo, zdaj, ko se vračamo.«

2F10 dopolni mnenje 2F9, ki izpostavi, da ključno vlogo predstavljajo dobro pripravljena gradiva, in sicer da poleg gradiva sta pomembna še oprema in čas ter spremembe. Oprema ponuja namreč iste stvari, le v maločem se razlikuje. Pomembno se je navaditi na spremembe, kajti neposredno poučevanje je še vedno lažje, bolj dinamično; e-izobraževanje, kjer je še vedno omogočen neposreden stik, je veliko lažje, pravi 2F10, nagnjen naprej, navdušen, in pojasni:

> »Jaz bi mogoče, 2F9 tukaj le še dodal, da mi smo imeli to srečo, da smo imeli veliko takšnega in drugačnega gradiva že pripravljenega v elektronski obliki. /…/ Problem je samo, ali ga daš v Teams ali ga daš v Zoom, je to samo vprašanje časa, ne. Orodje se je več ali manj, kaj jaz vem, veliko ne razlikujejo od tiste ključne, imajo, kako bi rekel, tiste ključne, skupne elemente ali pa točke in … /.../ In jaz sem full užival, ker meni sedet za računalnikom tam, ne, pa potem še komunicirat, imet ta stik s študenti je zelo težko, ne. Tam pa stojiš, rešuješ primer na tabli, imaš stik s s s študenti, hodiš gor pa dol, ne …«

S kimanjem ga spremljajo 2F9, 2F11, 2F12.

Zagotovo pa predhodne izkušnje pomagajo pri usvajanju in uporabi novih oblik komunikacije glede gradiv v e-izobraževanju, meni 2F12. Izkušnje z elektronskimi gradivi so prišle zelo prav in pripomogle k temu, da je bil prehod na izobraževanje na daljavo, kar predstavlja velike spremembe, lažji, kar sta z neverbalno komunikacijo strinjanja potrdila tudi 2F9 in 2F11. 2F12, nagnjena naprej, z nasmehom in navdušena, pravi:

> »Ampak, ja, seveda, saj to je jasno, znano, v bistvu je bilo tako, da to tehnologijo, ki smo jo v bistvu mi zdaj moral usvojit tako na hitro, mi smo bili v prednosti pred ostalimi, ker smo to že petnajst let nazaj počel. Ampak za nas ni tak izziv bil. Mi smo imeli spletno učilnico Moodle že petnajst let nazaj in takrat smo vztrajal na tem, da so vsa e-gradiva v elektronski obliki, ni več papirnatih gradiv in smo imeli ta prehod velik blažji kot vsi ostali, ne.«

S kimanjem ga spremljata 2F11, 2F10, z nasmehom pa 2F11, 2F10.

Prav tako pa 2F12 izpostavi pomembnost naklonjenosti spremembam, kar v prvi vrsti zagotavlja blažji prehod pri usvajanju novih oblik komunikacije. Prav tako so bili učitelji seznanjeni z novostmi objave gradiv in izvedbe sestankov ob pojavu pandemije, katere velja kot prepoznan dobrobit ohranjati tudi naprej, kot je prihranek časa. Pravi:

> »So plusi in minusi, ampak v bistvu so nekateri plusi, ki smo jih zdaj spoznal in jih v bistvu, se bo peljal to naprej, ne. Recimo, ne vem, recimo sestanki takole, zakaj bi vsi hodil v službo pa tam se zrihtaš pa greš na en sestanek za eno uro, če lahko v bistvu takole čist enostavno od doma si sestanke delaš.«

2F9 in 2F11 sta izpostavila tudi pripravljenost predavateljev, ki se odrazi, če je le-ta prisotna, v boljših rezultatih ter drugačnem odnosu, ki ob tem nastane. Lažja postane tudi izpostavljenost glede opreme in časa, ki se jo navadiš, čeprav je pri poučevanju na daljavo potrebnega veliko več spremljanja. 2F11 ob kimanju in z navdušenostjo pojasni:

> »Se pravi komunikacija kot spremljanje, takrat ko spremljam študenta, ne samo kot orodje, ne vem, nova orodja, pa nova tehnologija. In tam sem pa ugotovila, recimo, da študenti na daljavo potrebujejo več spremljanja oz. tudi znajo to spremljanje več tudi izkoristit, kakor takrat, ko sem v razredu bila. In potem tudi

> rezultati so boljši, ker se gre za individualno spremljanje, kar pomeni tudi, da smo ena na ena, ko komunikacija teče, ali po mailu ali pa tako /…/, kot je že 2F7 opozorila preko Teamsov in je men začelo se pokazati, da tudi tisti študent, ki mogoče prej se ne bi nikdar izpostavil …«

4.2.2.7 Rezultati fokusne skupine 2, nanašajoč se na tezo 7

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju.

Trije udeleženci (2F7, 2F8, 2F11) ugotavljajo, da je pri vzpostavljanju odnosa pomembno vlogo odigralo **več individualnosti**, na račun katere se je odnos lahko poglobil in okrepil. Omogoča namreč več zasebnosti, takojšnjega odziva kot pri neposrednem poučevanju, kar je nekaterim študentom pomagalo razviti odnos z učiteljem, če se je le-ta tega predhodno zavedal in k temu stremel. 2F7 ob kimanju 2F11 in svojim povišanim glasom ter govornimi mašili pravi:

> »Mogoče več možnosti je imel individualnega reševanja, ker jaz sem velikokrat tud ob devetih, desetih zvečer komunicirala, tudi to je že bilo …«

Glede individualnosti se tudi 2F11 z nagnjenostjo naprej strinja:

> »… saj mi tudi v živo smo dajali ogromno možnosti individualnega, tako, svetovanja, pa tako, pomoči, pa tako … Zdaj pa, ker je bilo to na daljavo, je bilo lažje tudi izvajati. /…/

Spremlja ga z nasmehom 2F12, s kimanjem pa 2F10.

Glede zasebnosti v odnosu pa je 2F11 izpostavila skrb, in sicer glede ohranjanja svoje zasebnosti, v katero je bil narejen poseg v času šolanja na

daljavo. Zaradi velike dostopnosti, ki so jo učitelji študentom omogočali, so izgubili del svojega zasebnega časa. 2F11 pravi:

> »Zdaj ko bom ja, pravim, zaprla oči, in upam čim prej, da se vse ustvarja normalno, kot je bilo, zahtevam potem svojo privacy nazaj. Kako bomo pa mi to nazaj speljali, po mojem bo spet potrebna ena fokusna skupina …

Štirje udeleženci (2F8, 2F10, 2F11, 2F12) menijo, da se je izoblikoval drugačen odnos ob uporabi različnih orodij. Eni (2F10) odnosu namenjajo več pozornosti in pravijo, da je temelj za dobro komunikacijo, če učitelj skrbi za to, da ga vzpostavi. 2F8 ob govornih mašilih spregovori o drugačnem odnosu, ki ga kot takšnega doživlja:

> »Jaz bi tudi rekel, da odnos na daljavo je definitivno drugačen kot v živo.«

2F10 odnosu namenja veliko pozornosti. Pravi, da je tudi v virtualnem okolju veliko lažje vzpostaviti nadaljnji odnos, v kolikor smo ga uspeli predhodno vzpostaviti že ob neposrednem stiku. Če do tega ni prišlo, pa ugotavlja, da je odnos zgolj v virtualnem okolju veliko težje graditi. Posledično so tudi rezultati slabši. 2F10 ob nasmehu 2F11 in svojem počasnejšem govoru tako sproščeno deli svoje mnenje:

> »Jaz mislim, da ta odnos zelo pomaga, ne. In sicer če mi vzpostavimo tak pristen in imamo pristen odnos v realnem okolju, ne, in pa potem vse skupaj preselimo v virtualno okolje, da se to, da se to precej pozna, a ne. Da tudi potem v virtualnem okolju ta komunikacija precej drugače steče, bolj pozitivno kot pa sicer, če moramo mi ta odnos vzpostavit v virtualnem okolju, ne. Najprej odnos vzpostavimo, potem pa še komunikacijo, ne. Se mi zdi, da je bilo tukaj v virtualnem okolju precej več truda, napora za to, da …

> Pa še učinki pa rezultati so v virtualnem okolju neprimerljivo slabši od klasičnega okolja, ne. «

V drugačnem odnosu 2F11 izpostavlja enega od izzivov, in sicer ali bodo študentje uspeli dojeti, da toliko časa, kolikor so jim bili učitelji na razpolago, ko je bilo šolanje le na daljavo, ne bodo več uspeli toliko vlagati svojega časa izven delavnika, saj imajo poleg svoje zasebnosti tudi družinsko življenje. 2F10 z neverbalno gesto izraža naklonjenost in strinjanje, tudi ostali člani vsi kimajo. 2F11 izpostavi:

> »Edina zadeva, ki bi jo mogoče pa jaz zdaj povedala, je pa en izziv, ki ga bomo pa mi imeli naprej, ko bomo delali naprej. Če zapremo oči pa bo spet vse normalno, kakor je bilo, ali bodo študenti nazaj razumeli, da tudi mi imamo potem en delovnik, imamo potem eno določeno število ur, ki nam pripada, zaradi tega, ker imamo družinske člane doma.

Tudi 2F12 podkrepi z besedami mnenje 2F11, in sicer se sprašuje, ali bo učiteljem uspelo delavnik spraviti v okvirje, kakršni so bili pred popolnim šolanjem na daljavo. Pri tem dodaja, da je uporaba določenih spletnih orodij olajšala komunikacijo, da se je odnos do opravljanja določenih nalog spremenil na bolje, zato velja dobrobit orodij izkoristiti tudi v prihodnje. 2F12 tako pravi:

> »Ja, se strinjam z 2F11, ne. Zdaj, kako bomo to zdaj dobil nazaj, ne. Ker v bistvu oni so se kar navadili /…/ ampak tega privatnega življenja potem v bistvu mi niti nimamo, ne. /…/ Prek enih takole zadev na daljavo je super, upam, da bomo to tud obdržal potem, ne. Če gremo pa v bistvu nazaj, ne, jaz si ne predstavljam, da bi nekdo sklical strokovni aktiv ob sedmih zvečer in bomo tam v šoli do desetih zvečer, ne.«

S kimanjem ga spremljata 2F11, 2F10, z nasmehom pa 2F10, 2F11, 2F9.

Tako 2F9 kot 2F10 izpostavljata tudi trud, ki je potreben za vzpostavitev odnosa, da je komunikacija v e-izobraževanju lahko boljša. Ob tem 2F9 poudarja težavo zaradi okrnjenosti neverbalne komunikacije, zaradi katere mora biti trud učitelja še toliko večji v izogib slabšim rezultatom. Omeni tudi, da so študentje trud zaznali in ga cenili. 2F9 tako pravi:

> »Posebej ta neverbalna komunikacija je bila zelo zelo okrnjena. In smo potem seveda z verbalno in z drugimi načini potem pa poskušali, vsak je poskušal med nami. In jaz mislim, da se je sigurno … Študentje so zaznal to, da se trudimo, da … Tudi zdaj, ko povratno informacijo dajejo … Tisti, ki so motivirani, da želijo nekaj naredit iz sebe in snov tudi obvladat do neke mere, so razumeli ta naš trud, ne in jaz mislim, da smo se vsi trudili tukaj. Jaz mislim da odnos sigurno vzpostavi …«

Prav tako 2F9 omeni še nadgradnjo neverbalne komunikacije, ki se mora zgoditi, ko se iz zgolj virtualne komunikacije ob okrnjenosti neverbalne komunikacije ponovno vzpostavlja neposreden stik s študenti. 2F9 pojasnjuje:

> »Je pa zelo pomembno, da se bomo vrnili nazaj, da bomo to nadgradili še s tem neverbalnim delom, ne.«

S kimanjem ga spremljajo 2F12, 2F11, 2F10.

4.2.2.8 Strnjeni rezultati FS2 po temah

Tema 1: Izkušnje

Udeleženci v FS2 so razpravljali o različnih izkušnjah, povezanih s komunikacijskimi kompetencami pri e-izobraževanju. Izpostavljeno je bilo, da »več delovne dobe [predstavlja, da so] manj vešči IKT««, izpostavljena sta bila pri tem dejavnika »stres zaradi IKT [in] večja uspešnost«. Pomembno vlogo je imelo tudi »sprejetje novih vzorcev«, saj so udeleženci

navedli, da je bil pomemben dejavnik "večja uspešnost". Poudarjen je bil tudi pomen »načina predavanja«, podprt z dejavnikom »večje uspešnosti« ter spoznanje, da "več delovne dobe je ovira" ob dejavniku »pomanjkanja neverbalne komunikacije«. Vsi so se strinjali, da so izkušnje temeljno odvisne od »osebnostne naravnanosti«, ki je spremljana z dejavnikom »motivacije«.

Tema 2: Obvladovanje IKT

V okviru obvladovanja IKT so udeleženci v FS2 izpostavili, da »ohranjanje srečanj z IKT«, kar so argumentirali z dejavnikom, da je »IKT dobrobit za vse«. Pomembno se jim je zdelo »znanje IKT«, in sicer so ga podkrepili z dejavniki »IKT je dobrobit za vse, pripravljenost naučiti se IKT, priložnost IKT za naprej [in] samostojnost študija«. Prav tako je bilo predstavljeno, da je pomemben »takojšen stik z IKT«, kar so udeleženci podprli z dejavnikoma »infrastrukture [in] pripravljenosti naučiti se IKT«.

Tema 3: Kompetence in kontekst

Udeleženci FS2 so v skupini delili mnenja glede kompetenc učiteljev, upoštevajoč kontekst, in ugotovili, da je pomemben »pravi način komunikacije«, odvisen od dejavnikov »dober odnos [in] prilagajanje komunikacije okoliščinam«, prav tako so izpostavili »težje razumevanje prek e-izobraževanja«, pri čemer so velik poudarek dali na dejavnike »prilagajanje komunikacije okoliščinam, povratna informacija [in] neverbalna komunikacija«. Prišli so do pomembnega spoznanja, da je pomembna »skrb za lastno komunikacijo«, ki so jo pospremili z dejavnikoma »prilagajanje komunikacije okoliščinam [in] neverbalna komunikacija« in »povečati odzivnost« v e-izobraževanju s podprtima dejavnikoma »povratna informacija [in] neverbalna komunikacija«.

Tema 4: Povratna informacija in motivacija

Razprava o povratni informaciji in motivaciji v e-izobraževanju je pri udeležencih v okviru FS2 izpostavila »prilagajanje oblike motivacije«, kjer je kot dejavnik prepoznana »individualnost«. Ugotovili so pomembnost »motiviranega učitelja«, ki je, o čemer pričujejo dejavniki, predvideval »iniciativnost [ter] individualnost«. Ugotovili so se »izzivi motivirati v e-izobraževanju« ob dejavnikih »iniciativnost, uspešnost [in] neodzivnost«.

Tema 5: Kontinuirano izobraževanje in znanje

Kontinuirano izobraževanje in znanje, o katerem so razpravljali udeleženci FS2, so pospremili s »podporo« in podprli z dejavnikoma »navodila, hitro privajanje«. Prav tako so prepoznali »težave na začetku«, ki so jih argumentirali z »navodila, hitro privajanje [in] težave imeli vsi«. Kontinuirano izobraževanje je po njihovem opažanju vezano na »poenotenost«, podprto z dejavniki »hitro privajanje, enotnost aplikacije [in] učinkovitost«. Pridobivanje znanja in kontinuirano izobraževanje je odvisno od »medsebojne poči« z dejavnikom »učinkovitosti« in zavedanja »predhodnih izkušenj«.

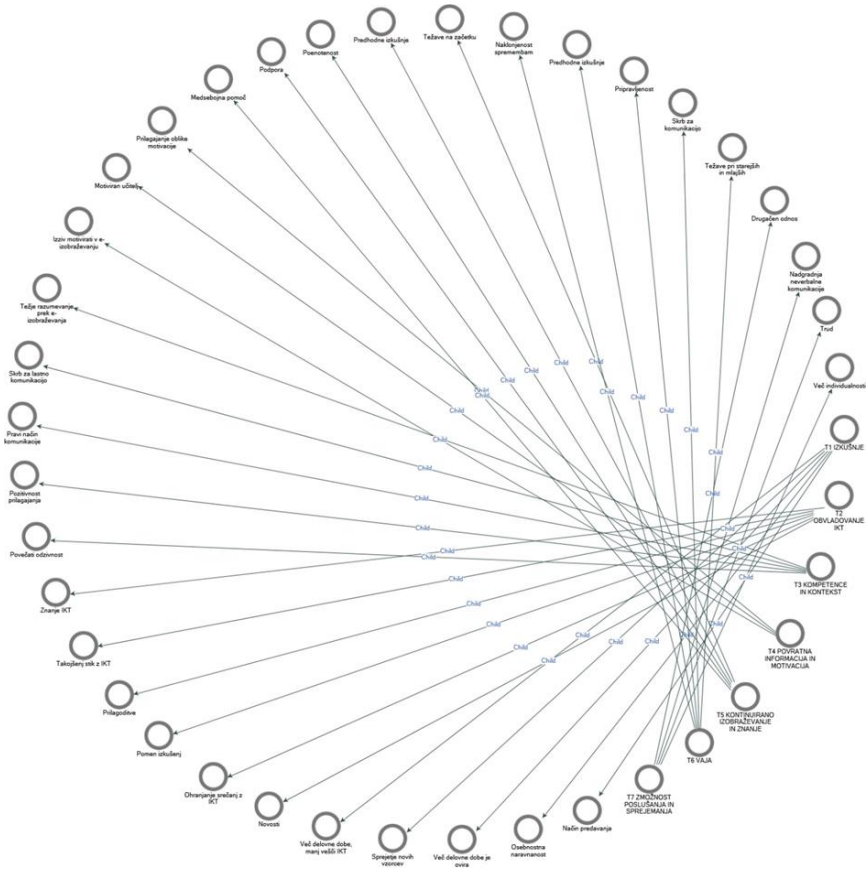
Tema 6: Vaja

Udeleženci FS2 so v razpravi glede vaje poudarili »težave pri starejših in mlajših« ter ob tem zavedanja pomembnosti »naklonjenosti spremembam«, ki so jih podprli z dejavnikom »gradiva«. Prav tako so govorili o »skrbi za komunikacijo«, pri tem so navajali osvetlitev z dejavniki »gradivo, oprema in čas [in] spremembe«. Z vajo prepoznavajo »pripravljenost«, podprto z dejavnikoma »oprema in čas [ter] boljši rezultati« ter »predhodne izkušnje«, podprte z dejavnikoma »gradivo [in] spremembe«.

Tema 7: Zmožnost poslušanja in sprejemanja

V okviru razprave o zmožnosti poslušanja in sprejemanja so udeleženci prepoznali pomen »več individualnosti« z dejavnikom »zasebnosti«, prav tako so izpostavili »drugačen odnos« v luči dejavnikov »zasebnost [in] obdržati orodja«. Prepoznan je bil tudi »trud«, ki ga spremljata dejavnika »slabši rezultati [in] okrnjenost neverbalne komunikacije«, ves čas je bil velik pomen pri tem namenjen pri poslušanju in sprejemanju »nadgradnji neverbalne komunikacije«, podane z dejavnikom »okrnjenosti neverbalne komunikacije«.

Na sliki 12 je podan tudi slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju po mnenju udeležencev FS2.



Slika 12. Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju FS2

4.2.3 Rezultati fokusne skupine 3 (več kot 30 let delovnih izkušenj)

4.2.3.1 Rezultati fokusne skupine 3, nanašajoč se na tezo 1

V tretji fokusni skupini (3F) je sodelovalo šest udeležencev, ki so označeni s številkami od 13 do 18. Podajali so mnenje, vezano na prvo tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.

Štirje udeleženci (3F13, 3F14, 3F15, 3F18) menijo, da so delovne izkušnje in komunikacijske kompetence povezane. Ugotavljajo, da **več delovne dobe pomeni, da so manj vešči IKT**. Pri tem izpostavljajo pomen volje posameznika, da se nauči rokovanja z IKT, strah zaradi IKT, ki ga občutijo starejše generacije, in razlike same, ki so prisotne med starejšo in mlajšo generacijo tako v odnosu do sodelavcev kot študentov. 3F13 o volji posameznika pravi, da je zelo pomembna, saj jo morajo pokazati tudi mlajši učitelji, ker z vsemi orodji tudi oni niso bili seznanjeni, ko je izobraževanje prišlo v celoti na daljavo. 3F13, nagnjena naprej, pojasni:

> »/…/ koliko enih izkušenj dobimo, torej ja, da te izkušnje vplivajo. Koliko smo pravzaprav pa najprej sami voljni vložiti v samo, ne vem, neko novo obliko in se naučiti nekaj novih stvari … Ker konec koncev tudi določenih orodij tudi mladi učitelji niso uporabljali, kar pač zdaj počnemo.«

Strinjanje s kimanjem izkaže 3F16.

Strah zaradi IKT, vezan predvsem na preverjanje znanja študentov, je bil pri starejših generacijah pogosto prisoten. Izpeljavo predavanj so hitro usvojili, težje jim je bilo zagotoviti ustreznost ocenjevanja. 3F18 ob kimanju 3F16 podeli svoje izkušnje:

> »Problem pa je najverjetneje potem bil, ko je bilo pa treba to znanje preverjat preko izpitov. Kakopa tam zagotovit zdaj to, da bodo pa te stvari stekle nekako, bomo rekli primerljivo s tem, kot da bi ta izpit izvedli tudi v šoli, ne … ali imaš študenta pred seboj pa imaš izpit v pisni obliki, kjer sedijo v razredu in jih lahko nadziraš, kako in kaj delajo, imajo določene omejitve pri tem, seveda, je pa tukaj dejansko bilo treba pa tole zadevo kar bistveno drugače speljat. In veliko se jih je tukaj na tej, na tej točki potem zelo ustrašilo, kako naj izpeljejo izpite.«

3F14 ob mašilih pravi, da obstajajo razlike med mlajšo in starejšo generacijo, ki se kažejo v tem, da je starejša generacija nekoliko manj prilagodljiva rokovanju z IKT. Pojasni takole:

> »Zdaj smo pa to ž, mislim, toliko že izkušenj pridobil, da … da mislim, da je … da smo že kar v redu. Starejši smo kar … Je pa verjetno, da so nekateri pa malo bolj trdi, predvsem starejši, ne, z … tud z računalnikom, ne, so nekateri še malo bolj … niso glih na ti, ne. In imajo malo več problemov, ne.«

Glede razlik med mlajšo in starejšo generacijo se strinja tudi 3F15, pri čemer poda popolnoma drugačne argumente, izhajajoč iz svojih izkušenj. Prepričan je, da določene delovne izkušnje zelo pomagajo pri komunikaciji, tudi ko je le-ta izpeljana na daljavo. Argumentira takole:

> »Moje izkušnje so nekoliko drugačne. Gre v bistvu … Al pa z mojega vidika je tko, ne … Najprej moram povedat, pet let izkušenj študija na daljavo na fakulteti X, ki je prav gotovo nekaj prineslo, da jaz mogoče majčkeno drugače gledam na stvari … ampak s tezo se jaz strinjam, ne, ker komunikacija pravzaprav je dosti kompleksna zadeva in izkušnje s komunikacijo so lahko zelo različne, ne. Jaz sem bil tudi v službi na Ministrstvu za okolje in prostor in tam krizne komunikacije je veliko … Te izkušnje so dragocene. Še vedno. Al je to v živo al je to na daljavo … Pa kakorkoli to pogledamo, a ne …«

Strinjanje s kimanjem pokaže 3F18.

Dva udeleženca (3F13, 3F16) menita, da je v okviru delovnih izkušenj pomembno temelj iskati bolj v osebnostni naravnanosti. 3F13 meni, da je komunikacija predvsem odvisna od osebnostne naravnanosti in volje posameznika, koliko energije je pripravljen vložiti za premagovanje straha pred IKT. Sama pojasni:

> »Sama pa menim, da je predvsem ta odnos in pa način komunikacije do študentov pravzaprav najbolj odvisen od same osebnosti, a ne. Torej lahko je, jaz vsaj imam sama take izkušnje, oseba mlada, pa ne želi vložit prav nič v neko dodatno izobraževanje, ker ni dovolj samo, kako hitro lahko nekaj napišemo al na kakšen način napišemo, pač pa sami ugotavljamo, da je veliko nekih poti, da pridemo do drugačnih oblik dela in se mi zdi, da je to predvsem čisto odvisno od vsakega posameznika.«

Tudi 3F16 glede osebnostne naravnanosti potrdi mnenje 3F13, hkrati doda tudi pomen prilagajanja, ki pa ni odvisen od delovnih let ali izkušenj, ki jih prinaša določena delovna doba. S hitrejšim govorom od ostalega energično pravi:

> »/…/ dejansko je to bilo odvisno dejansko od vsakega posameznika. Koliko se je bil pripravljen učit, kako hitro se je bil pripravljen učit in pa kako hitro se je bil pripravljen prilagajat situaciji, ne. /…/ Tako da ne bi bilo kakšne bistvene razlike, saj pravim, tudi če bi bila kakšnih dvajset let mlajša. Ravno tako bi bil v neki zagati, ravno tako bi se mogla prilagodit, a ne da …«

Dva udeleženca (3F14, 3F15) sta izpostavila pri delovnih izkušnjah predvsem **način komunikacije**, ki je pomembnejši od samih delovnih izkušenj, in posledično vplivanje na prepoznavanje gradnikov komunikacije. Zagotovo so načini, ki jih uporabljajo starejše generacije, drugačni od načinov mlajših. Predvsem pa starejše generacije zaradi izkušenj poznajo različne načine komunikacije. 3F14 pravi:

> »Vsekakor, tisti, ki imamo več let izkušenj, smo vsekakor mogoče več pridobil nekih izkušenj pri komuniciranju s študenti na različnih, v bistvu nivojih, z različnim aaa …, z različnimi načini, se pravi, od e-učilnice, dobro, preko mailov, preko … tudi preko projektnega dela in tako naprej, ne.«

Nepoznavanje spletnih orodij je 3F16 povezala kot pomembno v povezavi z delovnimi izkušnjami. Še posebej je izpostavila nepoznavanje spletnih orodij na samem začetku, kar vpliva na samo komunikacijo in predstavlja strah zaradi IKT in nujnost prilagajanja. Pravi:

> »Tukaj je bilo vseeno mal drugače kot pa predavanja, ne. Tako da je tukaj nekaj težav, ker dejansko nisem poznala, tako pa, kot je rekel 3F14, ne dovolj spletnih orodij, ne. Saj potem, v roku enega leta to hitro gre, ne. Saj splavaš, ampak od začetka pa …«

3F18 pa je izpostavil e-ocenjevanje. Na tem delu komunikacije se je veliko učiteljev ustrašilo zaradi nepoznavanja rokovanja IKT, ko je bilo treba oceniti znanje, kar zaznava še posebej pri starejši generaciji, saj je manj vešča uporabe IKT.

4.2.3.2 Rezultati fokusne skupine 3, nanašajoč se na tezo 2

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.

Dva udeleženca (3F13, 3F18) menita, da je pri zagotavljanju obvladovanja IKT pomembna medsebojna pomoč. Izobraževanje o rokovanju IKT je bilo zelo pomembno, še posebej na začetku, ko je bilo veliko težav in se je naenkrat moralo izobraževanje izvajati le na daljavo. 3F13 podeli izkušnjo dobrobiti izobraževanj, a poudari, da na začetku orodij ni poznala, zato tudi ni znala ničesar vprašati. Najdragocenejša ji je bila tako individualna metoda, to je pomoč kolegov, ki so ji pomagali v konkretni situaciji. Sproščeno pravi:

> »Vendar jaz lahko iz lastne izkušnje povem, da dostikrat sploh nisem znala vprašat, kako in kaj, ne. Kje imam pravzaprav kakšne težave in kaj potrebujem. Enostavno sem pač padla v ta orodja, ne, ki so pač mnogo nudila in vedno več ponujajo in meni je bila

> najdragocenejša izkušnja mojih kolegov individualno: ena na ena. Se pravi, ne vem, ko mi je Q konkretno čisto individualno pomagala recimo ko smo bili na daljavo, ko sem raziskovalko poklicala, pa mi je pomagala, tudi še zdaj sem se naučila skupine, kako funkcionirajo določene stvari, a ne, ki jih imamo.«

V okviru izobraževanja 3F18 dopolni, da so pri tem pomembna dobra navodila in tudi izobraževanje na podlagi dolgoletnih izkušenj pri uporabi samega IKT. Pojasni:

> »Bi morali dobit dobra navodila, bi morala zadeva potem steč, ne. Moram reč, da tako, kot je prej gospod 3F15 povedal na začetku, ne, dolgoletne izkušnje veliko pripomorejo k temu, ne. Te dolgoletne izkušnje tudi veliko pripomorejo pri uporabi samega IKT-ja, ne. Če jih imaš, ja, če jih pa nimaš, je pa to težko, tudi če imaš fina navodila, ne

Kar pet udeležencev (3F13, 3F14, 3F15, 3F16, 3F18) prepoznava pomembnost obvladovanja orodja za zagotavljanje znanja IKT. Pri tem eni omenjajo začetne težave, s katerimi so se srečali. 3F13 pravi, da so se s težavami srečevali pravzaprav vsi. Pojasni:

> »Jaz bi pa morda dodala, da menim, da nas je kar veliko bilo učiteljev, pa ne samo starejših, ki na začetku smo imeli kar veliko nekih težav in izzivov, kaj in kako.«

3F14 pove, da je bilo potrebno vložiti v samo znanje IKT veliko energije, se izobraževati in slediti vsem spremembam in novostim. Z nasmehom in govornimi mašili pravi:

> »/…/ je pa res, da smo morali veliko energije v to vložit, ne, veliko predavanj, mislim, teh izobraževanj smo imeli, tako kot je, kot ste

> že vsi povedal, ne. Tako da in preko spleta smo imeli in v šoli … Tako da, jaz mislim, da lahko rečem, da bi potrdil to tezo, no.«

Glede sprememb, s katerimi se morajo učitelji ves čas soočati, da lahko obvladujejo IKT, je izkušnje podelil tudi 3F15. Izpostavil je tudi stalnost izobraževanj, v okviru katerih se učitelji seznanijo s številnimi spremembami in novostmi. Povedal je:

> »Ja, razvoj gre naprej, ne, nekako bom to rabil, pa ne v kriznih razmerah, ampak tudi sistem se bo spremenil ali kakorkoli, ne, in to je – jemlješ resno in doma malo potreniraš, potem to ni več problem, ne, ne glede na leta. Al pa na izkušenj, ki so bile prej, saj ti programi se tudi spreminjajo, ne vem, zelo hitro. Enkrat imamo Zoom, enkrat imamo Teamse, enkrat imamo to, enkrat imamo ono. Pa kar vse moramo obvladat, ne.«

Z nasmehom ga spremljata 3F17, 3F13, s kimanjem pa 3F18.

3F13 omeni tudi metode pridobivanja znanja o IKT. Poleg izobraževanj, ki so namenjene vsem oz. tistim, ki jih področje zanima, je eno odličnejših orodij individualno delo, vezano na obvladovanje IKT. To motivacijsko deluje na posameznika in mu pomaga hitreje usvojiti znanje IKT.

K samemu znanju IKT in obvladovanju vsebin velik doprinos nudijo oz. predstavljajo pomembne izkušnje. 3F18 ugotavlja, da je najtežje bilo, ko smo bili nenadoma postavljeni pred izziv poučevanja na daljavo, torej so bile težave na začetku, kasneje, ko je bila predvidena karantena zaradi ohranjanja zdravja, je bilo že veliko lažje, saj smo vsi pridobili določene izkušnje z izobraževanji. Pravi:

> »Letos ja, ko smo že drugo leto bili v karanteni, torej to šolsko leto, govorim, pardon, prejšnje leto … ko smo bili drugo leto v karanteni,

> dejansko bistveno lažje kot prvo, ko smo tako rekoč, lahko rečem čez noč, ostali doma.«

Stalnost **prilagajanja** je tudi pomemben del zagotavljanja znanja IKT in posledično dejstva, da učitelji nimajo težav z IKT, meni 3F16. Prilagajati se je treba spremembam, ki jih čas prinese, sicer takoj ostaneš zadaj; omenja tudi pripravljenost, saj se nikoli ne ve, s čim se bo potrebno še soočiti. 3F16 energično, z nasmehom in ob kimanju tako pravi:

> »Zdaj pa to vemo, kako že pravi tisti, da je edina stalnica so spremembe, ne. V življenju se mi zdi, da smo se to zdaj v teh dveh letih pa zelo hitro na lastni koži tudi naučil. Dejansko ne veš, kaj te bo doletelo naslednje leto, ne, in si skoz v stanju pripravljenosti in se zavedaš, ne, da pa le moraš sledit zadevam, ker drugače boš hitro ostal zadaj oz. boš spet na istem kot si bil pred dvemi leti, a ne. /…/ Tako da, ja, se mi zdi, da zdaj se zavedamo, da dejansko se bomo mogli ves čas prilagajat …«

S kimanjem ga spremlja 3F13, z nasmehom pa poleg 3F13 tudi 3F18.

Trije udeleženci (3F15, 3F16, 3F18) prepoznajo tudi pomen **osebnostne naravnanosti**. Koliko se je posameznik pripravljen stalno izobraževati, kar poudari 3F15, koliko je pripravljen slediti novostim in spremembam časa ter se zavezati vseživljenjskemu učenju, kar pove 3F16:

> »Tako da, ja, se mi zdi, da zdaj se zavedamo, da dejansko se bomo mogli ves čas prilagajat … Saj vem, saj je fraza, ne, Človek se uči celo življenje a ne, ampak se mi zdi, da zdaj pa se pa res tega zavedam, da … da … to ni le več samo fraza.«

Prav tako se osebnostna naravnanost kaže v trudu, v veliko energije, ki jo navadno morajo biti starejše generacije pripravljene vlagati v večji meri od

mlajših, kar ugotavlja tudi 3F18, še posebej ko gre za spoznanje usvajanja nadaljnjih znanj, vezanih na obvladovanje IKT. 3F18 pravi:

> »Prva zadeva je bila tisto, ko smo padli v vodo, zdaj pa je treba začeti vsi naenkrat, za tukaj verjamem, da so najbrž starejši bili malce bolj priškrjeni, ne, bo treba malo več delat, ne.«

4.2.3.3 Rezultati fokusne skupine 3, nanašajoč se na tezo 3

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Dva udeleženca (3F17, 3F18) k pozitivnemu vplivu na komunikacijo s prilagajanjem komunikacijskih kompetenc dodajata, da velik izziv predstavlja neinteres študentov, ki je nastal tudi kot posledica pomanjkanja neverbalne komunikacije. 3F17 glede zainteresiranosti študentov meni, da se pri zainteresiranih študentih izobraževanje in posledično tudi uspeh ne razlikujeta kaj dosti od neposrednega izobraževanja, pri nezainteresiranih študentih pa e-izobraževanje omogoča več pasivnosti in neodzivnosti, kar posledično vpliva tudi na slabši uspeh. 3F17 pravi:

> »Ja, zdaj jaz mislim, da ta komunikacija je dobra za tiste, ki so zainteresirani študenti. In slaba pa za tiste, ko pa niso, ker ne vemo, kaj oni za ekrani delajo. In to se prav vidi, da tisti, ki so na predavanjih in so zainteresirani in jih pokličeš tudi potem pozitivno pišejo. Da tisti, kateri se pa ne odzivajo, da jim je potem pa malo težje izpit naredit.

Zainteresirani študenti premagajo pomanjkanje neverbalne komunikacije, dodaja 3F18:

> »Res, da gestikulacije načeloma ne vidimo, ne, ampak zainteresirani, ko podamo neko gradivo, če on hoče, bo takšen način tudi z vsemi mogočimi drugimi prijemi za aplikacijami lahko

> tukaj dosežemo zelo visok nivo. Ne bom rekel enak nivo kot je to v neposrednem stiku. Mislim, da ne. To je še vendarle čisto za sebe stvar.«

Z nasmehom ga spremlja 3F13, s kimanjem pa 3F14.

Štirje udeleženci (3F13, 3F14, 3F16, 3F18) prepoznavajo, da je **razumevanje prek e-izobraževanja težje**. Komunikacijo je potrebno prilagajati okoliščinam in predvsem poskrbeti in motivirati, da se pridobi povratna informacija. 3F13 meni, da nebesedne komunikacije ni moč prenesti v e-izobraževanje v zadostni meri kljub prilagajanju okoliščinam. Pomanjkanje nebesedne komunikacije botruje pomanjkanju povratnih informacij, ali študentje učitelje razumejo. 3F13 pravi:

> »Še vedno, še vedno se mi pa zdi, da tu nebesedne komunikacije se, žal, ne da s takimi načini prilagajat, kot jo lahko uporabljamo v neposrednem stiku. Menim, da, torej neposredni stik je še vedno tisti, ko lahko učitelj ugotovi, kje so, kako se počutijo, kdaj so utrujeni, skratka da, pač ne more biti čisto enako, no.«

Tudi 3F14 ugotavlja, da prilagajanje komunikacije okoliščinam kar zadeva nebesedno komunikacijo ni možno. Ob govornem mašilu pravi:

> »In če imaš pa v razredu, je pa, mislim v učilnici, je to pa drugače, ker jih imaš, imaš to nebesedno komunikacijo, vidiš jih, ne, al so prisotni, al spremljajo. Tako pa, če so a nekje za ekranom skriti, je pač, čeprav mi nekako poskušamo prilagajat se, ne, temu, ampak kaj veliko, veliko ne moreš, ne. Preko ekrana, ne.«

S kimanjem ga spremljata 3F18, 3F13.

Odvisno pa je tudi od posameznikove dovzetnosti, ko **prilagajamo** komunikacijo okoliščinam. 3F16 ugotavlja tako ugotavlja:

> »Tako da spet odvisno od vsebin, ki jih izvajaš, al pa koliko je on na oni strani dovzeten, da te vsebine sprejme, a ne.«

S kimanjem in nasmehom ga spremljata 3F13, 3F14.

3F13 omenja tudi nujnost uporabe aktivnih metod. Ker IKT omogoča, da se te aktivne metode uporablja, je prav, da se jih učitelji naučijo in s pridom uporabljajo, da s tem prilagajajo komunikacijske kompetence v e-izobraževanje glede na dejstvo, da nebesedne komunikacije ni moč prenesti v zadostni meri preko različnih IK-naprav. Pravi:

> »Sama menim, da je nujno potrebno, da uporabljaš res zelo različne metode, a ne, ker pač tudi IKT to omogoča, a ne. Aktivne metode se, vsaj kar se tiče pri mojem predmetu, kaj vem, pač da uporabljaš delo v skupinah, ravno tako, recimo, toliko da se oni tud med sabo pogovorijo, potem, ne vem, kakšne ankete s pomočjo Mentimetra … Skratka se pač da na nek način.«

Poleg aktivnih metod, ki imajo za posledico več aktivnosti na strani študentov, o povečanju odzivnosti govori tudi 3F15. Ugotavlja, da so bili eni študenti zelo odzivni, ko je šlo za neposreden stik in to odzivnost so ohranili tudi na daljavo. Drugi so bili neodzivni na daljavo, a tudi pri neposrednem stiku je bila prisotna njihova neodzivnost. Tako ugotavlja, da se pri večini glede odzivnosti ni kaj dosti spremenilo glede prilagajanja komunikacijskim okoliščinam. S kimanjem in nasmehom ga spremlja 3F13, ko 3F15 pravi:

> »Če v živo niso, potem na daljavo ravno tako ne bi bili aktivni, no. To hočem reči, ne. Oni so bili pa aktivni prej in so bili kasneje, ne.«

4.2.3.4 Rezultati fokusne skupine 3, nanašajoč se na tezo 4

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Izboljšanje e-izobraževanja s prilagajanjem oblik motivacije in povratne informacije dva udeleženca (3F13, 3F15) vidita predvsem v **prilagajanju oblik motivacije**. 3F13 pravi, da s prilagajanjem oblik motivacije nekatere študente pridobimo, nekatere pa tudi izgubimo. Pri tem je težava v tem, da ni neverbalne komunikacije. Tudi kolikor bi jo lahko bilo, je študentje ne želijo prakticirati, saj ne marajo vklapljati kamer. Za uspeh je pomembna individualna naravnanost do posameznika. 3F13, nagnjena naprej, tako pojasni:

> »/…/ skratka naši študentje se strahotno neradi pokažejo. In potrebujejo kar veliko neke spodbude, nekih, kaj jaz vem, takih posrednih oblik dela /…/, da pravzaprav sploh vidiš, kako se sploh on odziva, da sploh veš, kdo je tam zadaj za tistim krogcem. Tako da, kaj vem, motivacija /…/. Če pač on želi in hoče, ne, to kar je 3F17 povedala, in tisti, ki želi in hoče, je lahko, lahko seveda dobi seveda zunanjo motivacijo tudi od nas, tisti, ki ne, je pa včasih treba majčkeno s kakšno zvijačo priti, da kaj naredijo, nekateri pa, se nam pa tud zgubijo, ne. Saj vemo, da nekateri tudi sami povedo, da ne zmorejo takih oblik na daljavo …«

3F15 pa omenja motivacijo z vsebino. Pri tem izhaja iz lastnega primera, da je študentom omenil možnost počitnic, v kolikor bodo opravili vse zadane naloge. To jih je motiviralo, poslušali so, kar jim je bilo naročeno, in sicer z namenom imeti čim več prostega časa. 3F15 ob kimanju 3F13, 3F14 tako pove:

> »To je bilo takrat ta prvič in to je študente toliko motiviralo, da sploh ni bila težava, da se ne bi vklopili v videokonferenco, da ne bi seminarskih nalog predstavljali na daljavo al pa karkoli. To je bila za njih dosti velika motivacija: Čez poletje bomo doma, ne. Počitnice bomo imeli. Enostavno.«

Tako 3F13 kot 3F14 omenjata veliko vlogo spodbud pri neverbalni komunikaciji. Ker se študentje zelo neradi pokažejo, jih je potrebno spodbudi k vklopu kamere. 3F13 pravi:

> »/…/ največ imam pač izkušenj z dekleti, imajo veliko veliko rajši osebni stik, a ne. Na ta način jih tud lahko spremljaš, a ne, kako se odziva, skratka je to tudi za mene bistveno lažje. Nekaterim je pa dosti lažje tudi na daljavo. Torej so bolj na nek način motivirani, da so najprej tam nekje v tistem krogcu, a ne, in ga potem nekako povabiš, da lahko komunicirava tudi na tak način: eden na eden in je pa potrebno vedno neka, kaj pa jaz vem, neka spodbuda, da se pač odprejo.«

Tudi 3F14 omenja stalno prisotnost spodbud, da se odzovejo, da študentje prižgejo kamere. Drugo stvar, ki jo je izpostavil, pa je, da jih je za odziv potrebno spodbujati zelo individualno, jih poimensko večkrat poklicati in povabiti k odzivu in s tem vložiti veliko osebnega truda in motivacije za njihovo odzivnost, kar je odvisno od **osebnostne naravnanosti**. 3F14 z govornimi mašili tako pravi:

> »/…/ moraš jih prav opozarjat: Ja, dajte kamero vklopit, pa spet čisto … Drugače se sami od se ne vklapljajo, ne. In potem je to težko, ne vem, ne veš, al si jih zmotiviral kaj al je kakšen učinek sploh al ne, ne. Tud, saj pravim, tud ko smo že skoz ugotavljal, da če hočeš dobit kakšen odgovor, moraš malo poklicat tistega, pa ne samo enkrat, dvakrat, trikrat pozvat, da se oglasi, ne …«

Z nasmehom strinjanje kaže 3F13.

Dva udeleženca tretje fokusne skupine (3F15, 3F18) izpostavljata **pomanjkanje povratne informacije**, kar bazira že v tem, da neverbalna komunikacija ni prisotna oz. je zelo okrnjena. Študentje je niso več motivirani izražati, tudi ko so v neposrednem stiku, saj se na nek način

skrivajo za maskami in tudi v tem primeru nebesedna komunikacija ne pride v polnosti do izraza. Tako 3F15 pravi:

> »Jaz sicer vztrajam. Recimo pri predstavitvi seminarskih nalog, da mi vklopijo kamero. Ker rečem, ja predstavitev seminarskih nalog je predvidena pred publiko, pred vašimi sošolci in tako naprej. To se pravi, jo moraš imet, ne. /…/ Je pa tud dejstvo to: težava, ne samo na daljavo, ko se skrijejo za ekran. Tud to, ko imamo kombinirani način, ko pridejo sem, oni so za maskami. Po očeh jih samo vidiš, ne. /…/ Mi smo to že v dveh letih vse zgubil. Mi bomo mogli znanje malo obnovit, kar se tega tiče, ne, al pa tega se na novo navadit, kar smo že enkrat imeli, ne.«

Trije udeleženci (3F16, 3F17, 3F18) so izpostavili tudi **izziv motivirati v e-izobraževanju**, ki temelji na pomanjkanju notranje motivacije in na pomanjkanju iniciativnosti. 3F16 ugotavlja, da imajo študentje težavo z notranjo motivacijo zaradi drugačnega načina izobraževanja. Ob kimanju pravi:

> »To, da je njihova notranja motivacija zelo zelo upadla v tem času tele na takšnega načina študija, a ne da. Da to se pravi, da imajo oni sami s sabo veliko težav tudi se zmotivirat za takšen način dela.«

Prav tako 3F16 ugotavlja, da je motivacija težava tudi pri neposrednem delu s študenti, da pa je v e-izobraževanju to še nekoliko težje. Postavi se v vlogo študentov in ugotovi, da z njihove strani ni iniciativnosti ter pove:

> »… Saj, roko na srce, saj tud v živo je bilo en kup takih študentov, ki so bili tam samo zaradi tega, ker so mogli bit, a ne da. Bili so zgolj številka, a ne da. Pač smo jih pač motiviral, si ga potegnil gor pa, ne, ampak njegove notranje motivacije ni bilo. Se mi pa zdi, da zdaj je pa pri marsikomu, ki je bil prej povprečen, tudi ta motivacija za delo, upadla.«

Tudi 3F18 ugotavlja, da prihaja do pomanjkanja notranje motivacije pri študentih, tudi z zunanjo motivacijo jih tako ne moremo dobiti, kar je izziv pri motivaciji v e-izobraževanju, še posebej zaradi pomanjkanja neverbalne komunikacije, in posledično to ne pripomore k izboljšanju samega e-izobraževanja. Pravi:

> »Tisti glavni problem se mi pa ravno zdi to, da ko si na daljavo, težko zmotiviram tistega posameznika, ki bi ga zelo v učilnici sigurno zagrabil pa potegnil naprej. Ker tukaj na daljavo ga pa ne vidim. Vidiš tam neko povprečje, kako in kaj se dogaja in nekateri se tu oglasijo tisto ono, tisti, ki so se zgubili, tistih pa ne moreš na daljavo dobit, ne.«

4.2.3.5 Rezultati fokusne skupine 3, nanašajoč se na tezo 5

Peta teza se glasi: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju.

Pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc se učitelji srečujejo tudi z izzivi, ki jih dva udeleženca (3F13, 3F17) povezujeta z IKT kot pripomočkom v samem komunikacijskem odnosu. Zagotovo gre za prepoznavanje prihranka časa, kar izpostavi že z nasmehom in nagnjenostjo naprej 3F13, ki omeni tudi, da IKT okrni izkušnje, zgubljamo neposredni stik, pri nekaterih pa povzroči tudi strah pri študentih pred prihodnostjo. Svoje razmišljanje predstavi in argumentira tudi ostalim:

> »Gotovo je to en izziv in en pripomoček, ki v veliki meri tudi prihrani na času pa še na marsičem drugem. Smo pa tud danes slišali, da zelo veliko pa tudi zgubljamo. Zgubljamo tisti neposreden stik /…/ zelo zelo imajo študentke stiske, zelo veliko, recimo, stresa, zelo veliko depresije, zelo me je pa presenetilo, zelo veliko tudi anksioznosti. Strah pred prihodnostjo, strah pred recimo pred tem, kako bodo šolo zaključile, strah pred tem, kako se bodo vključile na

> samo delo, ker pač imajo vendarle majčkeno okrnjen pouk tudi pri pridobivanju praktičnih izkušenj. Skratka, ja, da se zavedamo, da nam je to lahko kot pripomoček, da si pomagamo tako na eni kot na drugi strani, hkrati pa, da vemo, da delo na daljavo, torej IKT ne more postati samo vodilno …«

Tudi 3F17 se strinja z besedami 3F13, da je IKT le pripomoček in ne sme postati prevladujoča v komunikaciji. Ob nasmehu 3F13 pravi:

> »Ja, jaz mislim, da je to izziv, ampak ta IKT seveda ne sme postat prevladujoča …«

Tako 3F14 kot 3F18 izziv prepoznavanja komunikacijskih kompetenc naslonita na izobraževanje o komunikacijskih kompetencah, saj ugotavljata, da ga učitelji potrebujejo kot nadgradnjo znanja za kakovostno opravljanje svojega dela, še posebej v e-izobraževanju. Prepoznavata potrebo po nadgradnji znanja za optimalnejšo komunikacijo. 3F14 z govornimi mašili pravi.

> »Ja, jaz se strinjam s to tezo, ne. V glavnem je, vsekakor je izziv, ne. Tako da … Samo zdaj je pa vprašanje zdaj kje, mislim, kako poiskat oz. kako v bistvu si pridobit še te dodatne kompetence, ne, ki jih, recimo, mogoče, nekje, včasih kar ne veš, kje bi jih pridobil, ne. Tako da je pa vsekakor treba iskat zmeraj neke optimalne, optimalne … Optimalno komunikacijo s študenti, ne.«

3F18 pa podkrepi nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah tudi z dejstvom, da mora biti komunikacija izziv vsakega dobrega učitelja. Pri tem 3F13 z neverbalno komunikacijo izkazuje strinjanje s povedanim. 3F18 pravi:

> »Definitivno mislim, da je za vsakega učitelja, ki hoče biti dober učitelj, ta komunikacija, naj bo takšna ali drugačna, vedno izziv.

> Mora biti izziv, ne. /…/ Saj v tem je naše bistvo. To je naše poslanstvo. Tukaj pri tem mogoče se spomnim nekako na zadevo, kako učitelja predstavljamo. Kajti učitelj, ki je dober učitelj, je pravzaprav kot sveča, ne. Gori in se razdaja, da bodo drugi nekaj od tega imeli, ne. In če želiš biti dober učitelj, potem moraš definitivno najti tisto pravo pot. Pravo pot iščemo vedno. Tisto pravo pot v smeri komunikacije …«

S kimanjem ga spremljata 3F13, 3F16.

Dva udeleženca (3F13, 3F15) prepoznavata pri tem tudi pomembnost **osebnega stika**. Zaradi pomanjkanja le-tega prihaja v e-izobraževanju do strahu in težav. 3F15 pravi, da je v pedagoškem poklicu drugače kot v gospodarstvu, kjer je bil prehod na daljavo brez posledic. V pedagoškem poklicu so se pojavile tudi težave. Pravi:

> »Zdaj, ko smo bili v krizno situacijo postavljeni, ne, poslušam, gledam odzive pogovarjam se, da to sploh ni toliko enostavna stvar, ne. /…/ Ta kontakt osebni, vizualni in vse ostalo v našem poklicu pomeni veliko, ne. To pa je res, ne.«

Z nasmehom ga spremljajo 3F13, 2F18, 3F17, 3F14.

3F13 izpostavlja težavo izvedbe tako predavanj kot vaj na daljavo, kar doživlja kot velik izziv. Predlaga tudi možnost, da se ji zdi v takem primeru najboljše kombinirano izobraževanje, kjer se na samih vajah neposreden stik še lahko ohranja.

Izziv prepoznavanja komunikacijskih kompetenc je po mnenju 3F18 povezan tudi s tem, da se **najde pravi način**, s katerim se študentom neka snov predstavi. Gre za posebno nadgradnjo znanja. 3F18 pravi:

> »Če se le bo le dalo, pa če bom poskušal na pet različnih načinov, bom pa še na šestega, če bo treba, zato da bom vsekakor študentu

> to predal tisto znanje, ki ga imam, zato da ga bo on dobil, zato da ga bo on lahko uporabil, zato da ga bo on lahko tudi nadgradil naprej, ne. Saj konec koncev ga bo moral vsak tudi nadgrajevat.«

4.2.3.6 Rezultati fokusne skupine 3, nanašajoč se na tezo 6

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.

Uporaba novejših oblik komunikacije je po mnenju treh udeležencev (3F13, 3F17, 3F18) odvisna od osebnostne naravnanosti. Pri tem se 3F13 zastavlja vprašanje, do kod vključevati IKT-oblike. Če se vse v naprej pripravi, posname, katero vlogo ima potem učitelj. Nagnjena naprej pravi:

> »Moje mnenje je tako, da je tukaj kar ena taka dosti spolzka pot, a ne. Zdaj do kod pravzaprav vključevat vse te IKT-oblike, a ne, in pa pripomočke, ker je 3F15 zelo dober primer povedal, ne. Vzamemo film, ga pokažemo, damo, kot je 3F18 rekel, neka navodila, konec koncev je to lahko tud nekje kar napisano, a ne. /…/ Torej do kod pravzaprav to dopustit in se vprašat, kje je naša vloga potem.«

3F17 vidi prednost v popravljanju testov, saj je čas popravljanja s pomočjo IKT bistveno krajši. To so prinesle spremembe. Res pa je, da je odvisno od osebnosti, ali posamezniku tovrsten način ocenjevanja ustreza ali ne, če ima možnost, da se zanj odloči. Učitelj je tako bolj produktiven, ima boljše rezultate svoje produktivnosti pri delu. 3F17 ob kimanju 3F13 glede časa pojasni:

> »Jaz mislim tudi, da je to izziv, bi pa morda pri tem, sploh je to za popravljanje testov, recimo, za učitelja je to lahko hiter način popravljanja. Ne rabiš tri dni popravljat, ampak si v pol ure gotov.«

Vključevanje IKT lahko prinese tudi boljše rezultate, meni 3F18, saj popestri pouk in ga ob ogledu filma naredi aktivnejšega. Tovrstna uporaba oblik

komunikacije je izziv, saj mora učitelj pri tem opraviti svojo vlogo. Pri tem je pomemben osebni stik in odgovornost, ki jo učitelj izkaže. 3F18 ob kimanju pravi:

> »Če ti sodeluješ, najverjetneje kakšen film občasno ustaviš, prekineš, tudi kakšno komunikacijo, naj pove, zamenjaš malo tisto monotono. Prekineš in na ta način poskušaš vendarle postavit, da je malo bolj živahno, malo bolj aktivno. /…/ Tukaj zadaj, moram reči, pa da je najverjetneje tista presoja vsakega posameznika, kako si odgovoren do tega, kako boš komuniciral i kaj boš dejansko predal s takim načinom dela študentom oz. poslušalcem.«

Z nasmehom ga spremlja 3F13.

3F14 prepoznava tudi pomen **učinkovitosti IKT-oblik**, saj glede na njeno učinkovitost gre pričakovati večje zadovoljstvo in boljše rezultate na eni strani in tudi težave in pomanjkanje zbranosti na drugi strani. Ob kimanju in nasmehu 3F13 tako 3F14 z govornimi mašili pove:

> »Te novejše, novejše tehnologije vsekakor so izziv. To je, to je neminovno, ne … Zdaj samo, koliko pa to potem je učinkovito, ne, pri študentih, ne /…/ To je, to je vse izziv, samo je pa vprašanje, koliko je potem to res koristno za študente, ne. Koliko so zadovoljni potem s tem, ne /…/ vse to jim je težko, ne. Vse preko preko računalnika pa vse to spremljat, ker določene stvari oni tud ne razumejo /…/ ker saj če si damo čist roko na srce, tud nam, ne, včasih, če imamo neko konferenco al karkoli, ne, je tud … ne poslušamo tako zbrano, kot če bi bilo noter v … v … v … nekje v … v… v učilnici, ne …«

Glede **časovne prilagoditve** dva udeleženca (3F13, 3F16) menita, da so se zgodile v zadnjih dveh letih s poučevanjem na daljavo številne spremembe tudi pri oblikah poučevanja. Potrebno je stalno spremljanje študentov še v

večji meri, kot če gre za neposredno poučevanje. Za tovrstne novejše oblike pa posameznemu učitelju izziv predstavlja veliko več časa, ki ga za priprave mora vložiti, o čemer razmišlja 3F16, pri tem pa 3F18 kima:

> »Tako kot smo se prej pogovarjal, toliko in toliko časa, vloženega v … v … v eno majhno stvar, tako stvar, ki jo študentu predstaviš in tako naprej … je izziv, ampak tudi breme.«

3F13 v razmislek vsem predstavi, koliko časa posamezni učitelj želi vložiti v uporabo neke nove oblike komunikacije s študenti. Ali izbira tiste, ki so časovno nezahtevne, ali pa tiste, ki vzamejo učitelju več časa in tudi od njega pričakujejo več angažmaja. Pravi:

> »Jaz ko majčkeno spremljam, recimo, a ne, po forumih, recimo, kaj pišejo, pač, določenim učiteljem je najlažje tako, kot smo prej slišal: Naredi to, preberi to, odgovori na tri vprašanja … Ja, ali pa si ves čas zraven in se sprehajaš po sobah in spremljaš, pravzaprav, kaj študentje delajo, a ne. Tako da ja, v razmislek vsem nam verjetno je to.«

Zavedati se je potrebno tudi pomembnosti povratnih informacij, pravi 3F15. Povratne informacije so v e-izobraževanju zelo redke, predstavljajo težave v komunikaciji, so okrnjene, študentje so pasivni, kar onemogoča učinkovitost novih oblik komunikacije z njimi. 3F15 pravi:

> »Mislim, da je bolj pomembna povratna informacija, ne. Tle bi jaz rekel, koliko povratne informacije je v živo al pa kaj bi še oni radi videli, študenti, al pa kaj bi še radi spoznal. Po mojih izkušnjah je tega v živo nekaj več kot pa tisto, kar delamo na daljavo. Tam so nekaj bolj pasivni, ne.«

4.2.3.7 Rezultati fokusne skupine 3, nanašajoč se na tezo 7

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju.

Štirje udeleženci (3F13, 3F14, 3F16, 3F18) menijo, da **pomanjkanje povratne informacije** vpliva na odnos v komunikaciji. Študentje so v komunikaciji zelo neodzivni, ni medsebojne pomoči med njimi, ne podajajo povratne informacije ne z besedami ne s prižigom kamere, torej nebesedno. Prav tako imajo radi zasebnost, saj se ne marajo izpostavljati. 3F14 glede zasebnosti z govornimi mašili pove:

> »Mislim, da se oni tudi zelo težko izpostavljajo, ne. Da se vključijo preko preko teh videokonferenc noter, a ne. Tle mislim, da je velik problem. Oni … oni so zelo radi, al je to že res posledica teh covid študentov ali pa covid generacije, da so skrite tle nekje zadaj, ne, in se ne izpostavljajo, a ne.«

Neodzivnost študentov povzroča preglavice učiteljem pri predavanju na daljavo. Težko jim je, pri poučevanju porabijo veliko več časa, da poimensko pokličejo posameznika, da pridobijo vsaj kakšen odziv. 3F16 ob nasmehu in kimanju pove:

> »Jaz moram reči, da koliko je v bistvu tudi meni težko predavat v črn ekran oz. v tiste krogce. Saj vprašaš, potem pa postaviš vprašanje … Če ga ne postavim konkretno na tega in tega, je tišina.«

S kimanjem spremlja 3F14, z nasmehom pa 3F18.

3F18 poda mnenje, da je v razredu zaradi mimike lažje opaziti, da študentu nekaj ni jasno in ga lahko z vprašanji, s katerimi izrazimo skrb, zanimanje zanj pritegnemo k sodelovanju. Izkažemo mu razumevanje. 3F18 z nasmehom pravi:

> »Je pa dejstvo, da v razredu, ko si ti z njimi, lahko po mimiki obraza kot predavatelj rečem, da vidim študenta, kako, vidim, da mu kaj ne gre, da da … saj to vsi vidimo, da ko se eni začnejo mal k sosedu obračat, pa malo računalnik ali pa kaj si je on zapisal in tako naprej, ker takoj vidiš, da nekaj ni jasno, ne. Takrat je treba tud vprašat: Povej, kaj je narobe? Povem še enkrat? Razložim, še enkrat napišem, razložim? In takega boš potegnil za seboj. In ta komunikacija je tista, ki je bistvena …«

S kimanjem in nasmehom ga spremlja 3F16.

Tako 3F13 kot 3F14 ugotavljata, da je prišlo do drugačnega odnosa. Pri tem je pomembno, kako študenti povedano sploh razumejo na eni strani in njihova aktivnost, ko gre za nudenje pomoči učitelju, največkrat na področju IKT, torej ko gre za medsebojno pomoč. 3F13, nagnjena naprej in z nasmehom, pravi:

> »/…/ ker enostavno nimam dostikrat sploh občutka, koliko so stvari prišle do njih in če jim je to sploh v redu, a ne. Če jim je OK taka oblika, so razumeli na tak način, ne. Skratka, zdi se mi tudi, no, ko govorimo o nekem odnosu tudi med učiteljem in pa študentom, moram reči, da jaz sem dostikrat študentom prav povedala, da nisem domača pri določenih, določenem načinu, določenih orodjem in jih tudi povprašala, da mi pomagajo, recimo, kaj jaz vem, če se mi karkoli zgodi in moram reči, da so mi zelo prijazno pomagali, a ne. Skratka da jim tukaj tud pokažeš nek oseben odnos, da si tud ti samo človek in nisi vseveden …«

Pomanjkanje interakcije, večjo zasebnost in drugačen odnos na daljavo od odnosa, ki ga vzpostavi neposredno v razredu, pa omenja 3F14 in pravi:

> »Ne vem, meni se zdi, da da … da to glih vsaj pri meni, mislim, da ne funkcionira tako dobro kot v živo, ne. Tako da, ta odnos … Sicer je

> dobro … čisto v redu …, ampak ni pa tega, te interakcije med študentom in recimo med predavateljem oz. mano, ne.«

Trije udeleženci (3F15, 3F17, 3F18) pa prepoznajo drugačno komunikacijo ob neuspehu. Pri tem ima pomembno vlogo dobra disciplina, ki spodbuja udi dvosmerno komunikacijo. 3F15 pove izkušnjo glede komunikacije in odnosa, ki je neodvisna od tega, ali gre za neposreden stik ali za odnos na daljavo:

> »Na daljavo je zgodba približno ista. Nič se ni spremenilo, ne. Vse je, dobra komunikacija, odličen profesor si, vse ti bodo povedali, ne, a ko dobijo rezultat izpita, ne, takrat si pa najslabši. Potem pa … Al pa najslabši pri tistih, ki niso izpita naredili, a ne. Tako bom rekel. In je to isto na daljavo al pa v živo. To je to, ne. Potem smo manj tako, ne … tudi komunikacija se zruši pri tistih, ki niso izpita naredili, ne …«

Z nasmehom ga spremljajo 3F13, 3F17, 3F16, 3F18.

3F17 poudari pomen dobre discipline, čeprav se strinja s tem, kar je povedal 3F15, da to traja do ugotovljenega rezultata izpita. Pravi:

> »Ja, jaz bi rekla, da je izredno dobra dobra disciplina, velika disciplina, ne, ampak potem pa na koncu, mislim, vse je dobro, so vprašanja, pa se jim razloži, tako kot je 3F18 rekel, ne, in 3F15, ampak na koncu potem pa, ko pride do ocenjevanja, je pa vsega konec.«

Glede dobre discipline, ki vpliva na komunikacijo in na odnos, 3F18 zelo kratko in jasno povzame in pove:

> »Dejansko je to, če je študent discipliniran, potem bo ta komunikacija v obeh primerih lepo tekla, ne.«

4.2.3.8 Strnjeni rezultati FS3 po temah

Tema 1: Izkušnje

Udeleženci v FS3 so razpravljali o različnih izkušnjah, povezanih s komunikacijskimi kompetencami pri e-izobraževanju. Pri njih je bilo izpostavljeno, da je pomemben »način komunikacije«, izpostavljen je bil pri tem dejavnik »razlike starejših in mlajših«. Pomembno vlogo ima tudi »e-ocenjevanje«, saj so udeleženci navedli, da sta bila pomembna dejavnika "razlike starejših in mlajših [in] strah zaradi IKT". Poudarjen je bil tudi pomen »več delovne dobe manj vešči IKT«, pri čemer so udeleženci kot ključne dejavnike prepoznali "razlike starejših in mlajših, strah zaradi IKT [in] volja posameznika ". Prav tako so poudarili »nepoznavanje spletnih orodij« z dejavnikoma »strah zaradi IKT [in] prilagajanje« ter »osebnostno naravnanost« z dejavniki »strah zaradi IKT, prilagajanje [in] volja posameznika«.

Tema 2: Obvladovanje IKT

V okviru obvladovanja IKT so udeleženci v FS3 izpostavili, da je pomembna »medsebojna pomoč«, kar so argumentirali z dejavniki pomembnosti »na začetku težave, metode [in] izobraževanje«. Pomembno se jim je zdelo »obvladovanje orodja«, in sicer so ga podkrepili z dejavnikoma »izobraževanjem [in] veliko energije«. Prav tako je bilo predstavljeno, da so »pomembne izkušnje«, kar so udeleženci podprli z dejavnikom »izobraževanje«. Izpostavili so tudi pomembnost »prilagajanja« z dejavnikom »spremembe« in »osebnostne naravnanosti« z dejavniki »izobraževanje, veliko energije, spremembe«.

Tema 3: Kompetence in kontekst

Udeleženci FS3 so v skupini delili mnenja glede kompetenc učiteljev, upoštevajoč kontekst, in ugotovili, da je pomembno »prilagajanje«, odvisno

od dejavnika »prilagajanje komunikacijskim okoliščinam«, prav tako so izpostavili »neinteres«, pri čemer so velik poudarek dali na dejavniku »neverbalna komunikacija«. Pomembno spoznanje, da je pomembna »nujnost aktivnih metod« so pospremili z dejavnikom »prilagajanje komunikacijskim okoliščinam«, kar je v e-izobraževanju pomembno. Pri tem se zavedajo, da je »težje razumevanje prek e-izobraževanja« ob upoštevanju dejavnikov »neverbalna komunikacija, prilagajanje komunikacijskim okoliščinam [in] povratne informacije«. Zavedajo se tudi nujnosti »povečati odzivnost« z dejavnikom »prilagajanje komunikacijskim okoliščinam«.

Tema 4: Povratna informacija in motivacija

Razprava o povratni informaciji in motivaciji v e-izobraževanju je pri udeležencih v okviru FS3 izpostavila »osebnostno naravnanost«, kjer je kot dejavnik prepoznana »motivacija«, ki so jo učitelji potrebovali. Ugotovili so pomembnost »notranje motivacije«, ki je pospremljena z dejavniki »motivacija, ni neverbalne komunikacije«. Ugotovili se je, da »ni povratnih informacij« ob dejavnikih »motivacija, ni neverbalne komunikacije«. Prav tako je bil prepoznan »izziv motivacije v e-izobraževanju«, podprt z dejavniki »motivacija [in] iniciativnost«. Izpostavili so tudi »prilagajanje oblike motivacije« z dejavnikoma »ni neverbalne komunikacije [in] individualnost«.

Tema 5: Kontinuirano izobraževanje in znanje

Kontinuirano izobraževanje in znanje, o katerem so razpravljali udeleženci v FS3 so pospremili z »IKT kot pripomočkom« in podprli z dejavnikom »izkušnje«. Prav tako so prepoznali »oseben stik«, kar so argumentirali z dejavnikoma »strah [in] težave«. Kontinuirano izobraževanje je po njihovem opažanju vezano na »izobraževanje o komunikacijskih kompetencah«, podprto z dejavnikom »nadgradnja znanja«. Pridobivanje znanja in

kontinuirano izobraževanje je odvisno od pomena »najti pravi način« z dejavnikom »nadgradnja znanja«.

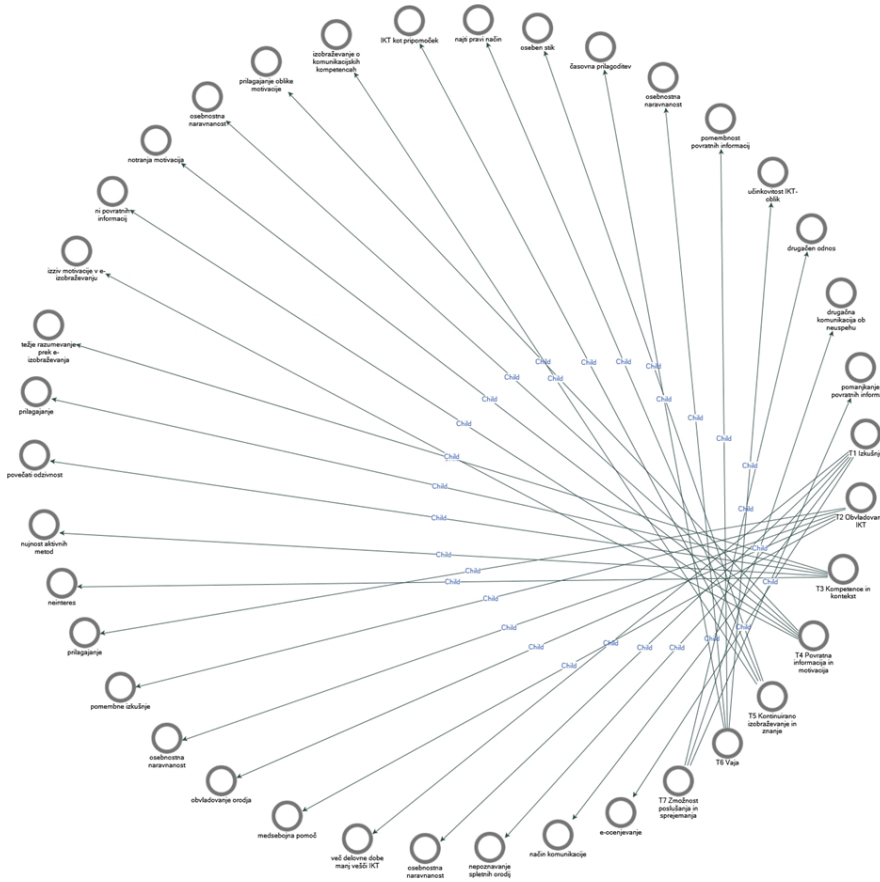
Tema 6: Vaja

Udeleženci FS3 so v razpravi glede vaje poudarili »pomembnost povratnih informacij«, ki so ga podprli z dejavnikom »težave«. Prav tako so govorili o »učinkovitosti IKT-oblik«, pri tem so navajali osvetlitev z dejavnikoma »težave [in] boljši rezultati«. Pri vaji prepoznavajo »osebnostno naravnanost«, podprte z dejavniki »boljši rezultati, vključenost IKT, spremembe [in] osebni stik« ter »časovna prilagoditev«, podprto z dejavnikom »spremembe«.

Tema 7: Zmožnost poslušanja in sprejemanja

V okviru razprave o zmožnosti poslušanja in sprejemanja so udeleženci FS3 prepoznali pomen »drugačne komunikacije ob neuspehu« z dejavnikom »discipline«, prav tako so izpostavili »pomanjkanje povratnih informacij« v luči dejavnikov »razumevanje, medsebojna pomoč, neodzivnost [in] zasebnost«. Prepoznan je bil tudi »drugačen odnos«, ki ga spremljajo ob dejavniku »zasebnost«.

Na sliki 13 je podan tudi slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju po mnenju udeležencev FS3.



Slika 13. Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju FS3

4.3 Rezultati intervjujev

4.3.1 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1

4.3.1.1 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1, nanašajoč se na tezo 1

Podani so rezultati intervjujev šestih udeležencev, ki so sodelovali v prvi fokusni skupini (1F) in so označeni s številkami od 1 do 6, torej z istimi oznakami kot v prvi fokusni skupini. Podajali so mnenje, vezano na prvo

tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.

Dva udeleženca od šestih (1F4, 1F5) sta izpostavila, da **začetnik poudari vsebino**. Način je drugotnega pomena, saj se učitelju na začetku svoje profesionalne poti srečujejo najprej s samo stroko, da bo podana v skladu s kurikulumi, šele nato z načinom, kako bodo to vsebino predstavili in kako nanj vpliva pomanjkanje neverbalne komunikacije. 1F4 glede vsebine pravi:

> »Učitelj se v začetku kariere posveča predvsem vsebini in njenemu prilagajanju, šele ko ima vsebino tako dodelano, da se z njo ni več potrebno obremenjevati, se lahko začne posvečati ostalemu.«

Udeleženec 1F5 pove, da se učitelji, ko vsebino ponotranjijo, šele lahko začnejo ukvarjati z ostalimi gradniki komunikacije:

> »S tem se strinjam. Zato, ker se vsebina poučevanja v večji meri ponavlja, s tem pa bolj izkušeni učitelji vsebino skorajda ponotranijo in se lahko bolj posvetijo gradnikom komunikacije.«

Na komunikacijske kompetence vpliva tudi **osebnostna naravnanost**, menijo štirje udeleženci (1F1, 1F2, 1F3, 1F6). 1F2 pravi:

> »Delovne izkušnje zagotovo pripomorejo pri prepoznavanju gradnikov komunikacije. Ni pa vedno nujno. Je precej odvisno tudi od osebnostnih lastnosti učiteljev, koliko so se sposobni prilagoditi, kolikor iščejo rešitev, koliko empatije premorejo ipd.«

1F3 dopolni svoje strinjanje s časom, ki ga učitelj v komunikaciji potrebuje s svoje strani. Gre za proces, ki vpliva na oblikovanje njegove, največkrat enosmerne komunikacije do študentov. Pravi:

> »Menim tudi, da smo vsi, z več ali manj izkušnjami poučevanja potrebovali nek čas, da smo se navadili na procese komunikacije v e-izobraževanju.«

1F1 glede delovnih izkušenj, upoštevajoč vsebino in neverbalno komunikacijo oz. način podajanja znanja, pravi:

> »Z več izkušnjami se manj obremenjuješ z vsebino in zato več stvari opaziš pri učečih. Hkrati tudi sam spreminjaš retoriko in neverbalno komunikacijo glede na izkušnje, tako da upaš na večji učinek pri prenosu znanj.«

Motivacija učitelja vzpostaviti tudi odnos s študentom je po mnenju 1F6 pomemben del, vezan na osebnostno naravnanost in ne na delovne izkušnje. Pravi:

> »S to trditvijo se ne strinjam. To je odvisno od same osebe. Če je oseba pripravljena na komunikacijo, je oseba za to. Nobena leta, izkušnje niso merilo … vse je to v naravi predavatelja. Osebno poučujem tri leta in se pri samem poučevanju fokusiram ne le na snov, ampak tudi skrbim za vzdušje in komunikacijo med samimi študenti in samo komunikacijo med mano in študenti. Na ta način dosežemo in predavatelji in študenti ustvarjalnost, zadovoljstvo … gradimo odnos in ga na ta način krepimo.«

4.3.1.2 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1, nanašajoč se na tezo 2

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.

Tako 1F1 kot 1F5 menita, da IKT ni težava pri predavateljih, da so vešči uporabe IKT zaradi izobraževanj ali predhodnega znanja. 1F5 pojasni glede veliko možnosti pridobiti znanje s področja IKT:

> »Se strinjam. Saj je bilo priložnosti za uporabo IKT veliko in smo jih med tem časom osvojili. Vsak po svojih zmožnostih in potrebi.«

Poleg ponujenih izobraževanj se 1F1 opre tudi na hotenje in **prilagajanje** učiteljev, da se izobrazijo o novostih in ob vzajemnosti odnosa oblikujejo s študenti drugačno komunikacijo. To je vidno ob pojavu težav, ko se učitelji obrnejo po pomoč tudi k študentom. Pove:

> »Predavatelji so praviloma osebe, ki raziskujejo, evalvirajo svoje delo in iščejo izboljšave, zato menim, da večinoma nimajo težav z IKT. V pedagoškem procesu je učenje vzajemno, zato se predavatelji hitreje odločamo za učenje o novih storitvah, tehnologijah. Sicer so tudi študentje učitelji, ki pomagajo prebrodit težave.«

Kolegialna pomoč in dobri odnosi so pomembni pri obvladovanju IKT, menita dva udeleženca (1F2, 1F4). 1F2 meni, da je pomembno upoštevati motivacijo in učinkovitost tako učiteljev kot študentov in implementacijo izkušenj ob naravnanosti višjih strokovnih šol na praktično delo. Pravi:

> »Še vedno obstajajo težave pri obvladovanju IKT s strani učiteljev. Nekateri nimajo IKT podlage, pogosto starejši učitelji in se še vedno srečujejo z IKT težavami. Poleg IKT je tudi vprašanje učinkovitosti in motivacije tako študentov kot tudi učiteljev. Tudi zaradi naravnanosti višjih šol za praktično delo v živo na konkretnih vsebinah, laboratorijih, komunikaciji ipd.«

1F4 izpostavi poleg kolegialne pomoči in dobrih odnosov med sodelavci tudi lastno angažiranost učiteljev:

> »… je pa odvisno od posameznikove angažiranosti in od angažiranosti vodstva. Na vseh šolah je bilo organiziranega veliko

> izobraževanja, predavatelji smo si pomagali med seboj in si izmenjavali izkušnje.«

Dva udeleženca (1F3, 1F6) sta izpostavila, da je **IKT izziv**. 1F3 izpostavi predhodno znanje IKT in seznanjanje z drugačno komunikacijo. Meni, da se je vsak učitelj moral pripraviti na drugačen način podajanja znanja, pri tem pa biti seznanjen z nekim orodjem. Pravi:

> »S trditvijo, da v izpeljavi e-izobraževanja učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT, se ne strinjam. Menim, da je čisto vsak moral vsebino pripraviti za drugačen način dela in hkrati spoznati orodja, da je proces dela in komunikacije stekel.«

Tudi 1F6 se s trditvijo oz. tezo ne strinja, saj meni, da so na začetku tudi mladi učitelji imeli težave z IKT, da jim je IKT predstavljal izziv, saj gre pri uporabi IKT za drugačno komunikacijo. Svoje mnenje argumentira, pri tem pa poda tudi argumente hitrega prilagajanja vseh, kar pa pomeni, da ker s tem niso imeli veliko težav, da jih tudi danes nimajo več. Pravi:

> »S trditvijo se ne strinjam. /…/ V času začetka epidemije smo se mogli tudi hitro prilagoditi vsem novim izzivom, kot so pouk na daljavo, sestavljanje testov, ocenjevanje in utrjevanje znanja. Na izbiro smo imeli široko paleto orodij za izpeljavo ure na daljavo. Menim, da se je vsak učitelj potrudil po svoje in se hitro prilagodil novemu načinu poučevanja in da s tem ni bilo veliko težav. Tudi mi mladi učitelji smo imeli pri temu izziv.«

4.3.1.3 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1, nanašajoč se na tezo 3

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Pet udeležencev (1F1, 1F3, 1F4, 1F5, 1F6) izpostavlja pomen **pravega načina komunikacije**, ki temelji na prilagajanju okoliščinam, kar je nujno potrebno in pozitivno vpliva na komunikacijo. 1F1 pravi:

> »Zagotovo je potrebno komunikacijo prilagoditi komunikacijskem kanalu, ki je pri e-izobraževanju drugačen od dela v učilnicah, predavalnicah. Komunikacijski kanali so lahko omejujoči, praviloma komunikacija poteka počasneje; potreben je čas ali odločitev za uporabo, analiza zapisov, odgovarjanje …, kot bi to potekalo v predavalnici, saj z nebesedno komunikacijo telesa hitreje prepoznamo izzive, ki so nastali tekom pedagoškega dela.«

1F2 prepozna tudi, da ni rečeno, da je **komunikacija z IKT učinkovitejša**. Pojasni, da poleg več vloženega truda manjka povratna informacija, na podlagi katere bi lažje zavzeli stališče o učinkovitosti komunikacije z IKT. Lahko pa je učinkovitejša, če upoštevamo, da se dela lahko hkrati več stvari. 1F2 pravi:

> »/…/ komunikacija precej trpi pri e-izobraževanju oziroma zahteva neprimerno več truda. Vprašanja tudi učinkovitosti posebej glede na to, da velikokrat nimamo povratne informacije s strani študentov, razen izjem oziroma če so poimensko pozvani. Je pa učinkovita v smislu, da delajo več stvari hkrati.«

Tako 1F5 kot 1F6 podajata ugotovitve, da je potrebna **skrb za lastno komunikacijo**, pri čemer 1F6 izpostavlja predvsem pozitiven odnos, 1F5 pa ugotavlja, da gre pri tem za boljše razumevanje vsebine. 1F5 pove:

> »/…/ prilagoditev kompetenc pomeni boljšo komunikacijo in razumevanje študentov študijskih vsebin, ki so jim podane na daljavo.«

Pozitiven odnos ob skrbi za lastno komunikacijo tako gradimo ne samo s študenti, ampak tudi s predavateljskim zborom, pravi 1F6:

> »Na ta način gradimo in krepimo pozitiven odnos s študenti. Ne samo s študenti, ampak tudi z ostalim predavateljskim zborom.«

4.3.1.4 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1, nanašajoč se na tezo 4

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Dva udeleženca (1F1, 1F4) glede izboljšanja e-izobraževanja z oblikami motivacije in povratne informacije poudarjata pomen prilagajanja oblike motivacije. Pri tem 1F1 pove, da se podaljša čas pri povratnih informacijah, oba udeleženca se strinjata, da je potrebno oblike motivacije spremeniti, ko gre za izobraževanje z IKT. 1F1 pravi:

> »Pri delu na daljavo je potrebno spremenit "utirjene" postopke pri delu v predavalnicah oziroma učilnicah, saj so kanali komunikacije različni oziroma imajo svoje omejitev. Pri delu na daljavo se podaljša čas povratnih informacij glede na delo v predavalnicah, spremeniti moramo načine motivacije. Če uspemo pri študentu zadet pravo kombinacijo, smo seveda uspešni. Izbira pravih je večna dilema, saj imamo vedno drugačne osebnosti, študente pred seboj in so zato učinki različni.«

Motiviran učitelj je po prepričanju štirih udeležencev (1F2, 1F3, 1F4, 1F5) ključen s svojo zavzetostjo za izboljšanje e-izobraževanja z oblikami motivacije in povratne informacije. 1F3 pove, da se s pohvalami in nagradami kot pozitivnima oblikama povratne informacije lahko vzpodbudi študente za sodelovanje, kar motiviran učitelj ve in zna. Pravi:

> »Povratne informacije so vedno dobrodošle. Učitelj, ki mu študent sporoči, da nekaj razume ali ne, lažje in predvsem ve, kako naj nadaljuje z učnim procesom. Prav tako je pomembno študentu učiteljevo sporočilo, da je njegovo mnenje cenjeno in delo pomembno. Z različnimi pohvalami in nagradami vzpodbudimo sodelovanje in komunikacijo.«

Pri tem 1F2 omenja težavo nesodelovanja, ko gre za izobraževanje s pomočjo IKT. Pravi:

> »Ja, motivacija je zelo pomembna, da pridemo do vzpostavitve komunikacije. Še vedno pa je velik del študentov, ki se ne vključi v komunikacijo in to izkorišča. Težava tudi z zahtevanjem vklopa mikrofona in kamere v primeru e-izobraževanja preko videokonferenc.«

Tako 1F4 kot 1F6 prepoznavata tudi **izziv povratne informacije v e-izobraževanju**. Treba ga je znati s pridom izkoristiti tudi pri e-izobraževanju z namenom, da so učitelju povratne informacije študentov, ki so pri šolanju na daljavo ustne, dobrodošle, da se pri svojem delu učitelj izboljša. 1F6 pojasni:

> »Zbiranje povratnih informacij je pomembno za analizo našega dela in odnosa do študentov. Vsaka povratna informacija je možnost za spremembo, izboljšanje in nadgrajevanje našega dela v korist študentov.«

1F3 pri povratnih informacijah poudari pomen motivacije z vsebino. Pravi:

> »Z različnimi pohvalami in nagradami vzpodbudimo sodelovanje in komunikacijo.«

4.3.1.5 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1, nanašajoč se na tezo 5

Peta teza se glasi: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju.

Pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc so trije udeleženci (1F1, 1F2, 1F6) izhajali iz **osebnostne naravnanosti** učitelja. Pri tem učitelji iščejo z izobraževanjem za nove izzive, delitvijo znanja izboljšave v komunikaciji in s tem ustvarjajo pedagoško vzdušje. Tudi spremembe, ki se zgodijo, vodijo do stalnega prilagajanja. 1F1 izpostavi tako tudi **nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah,** pri tem izpostavi izziv slediti novostim in izobraževanje za nove izzive. 1F1 tako pove:

> »Predavatelji smo osebnostno naravnani, da iščemo izboljšave tako pri sebi kot tudi pri delu z študenti zato se vede ali nevede izpopolnjujemo/izobražujemo v komunikaciji. Zagotovo so spremembe, ki jih prinesejo, izziv za predavatelje kot tudi za udeležence.«

1F2 izpostavi še pomislek, koliko truda, časa je posameznik pripravljen vložiti v prepoznavanje komunikacijskih veščin ko se izobražuje za nove izzive glede na to, da se ne ve, kakšen učinek bo dosežen. Pove:

> »Vprašanje pa, koliko jih je pripravljenih v to vložiti še veliko dodatnega časa za vprašljiv učinek. Glede na to da je strokovni del višjih šol zasnovan na konkretnem delu, ima tudi e-izobraževanje strokovnih predmetov zelo omejene možnosti.«

Poleg 1F1 tudi 1F3 in 1F4 menita, da je potrebno nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah. 1F3 izpostavi tudi izziv slediti novostim glede uporabe oz. obvladovanja orodja. 1F3 tako pove:

> »Menim, da učitelji VSŠ v e-izobraževanju prepoznavanje komunikacijskih kompetenc spoznajo kot izziv. Z novim načinom dela in s povezanimi različnimi načini komuniciranja so bili na

> začetku problemi in izzivi, ker je bilo in je še potrebno obvladati orodje in se prilagoditi ter razporediti čas.«

Dobrobit predhodnih izkušenj, pravi 1F5, se kaže v zavedanju, da je učni proces na daljavo bolj enosmeren in zaradi te spremembe študentje potrebujejo dodatno motivacijo, da se vzpostavi učinkovita komunikacija, kar je seveda izziv slediti novostim. 1F5 pravi:

> »/…/ se vsebine na daljavo podajajo bolj enosmerno, proces teče počasneje, za sodelovanje študentov je potrebna dodatna motivacija in spodbuda. Vse to je izziv za čim bolj produktivno in učinkovito komunikacijo.«

4.3.1.6 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1, nanašajoč se na tezo 6

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.

Potrebo po dodatnem izobraževanju zaradi izkušenj glede uporabe novejših oblik komunikacije, kar predstavlja izziv med učitelji in študenti v e-izobraževanju, sta izpostavila 1F3 in 1F6. Pri tem 1F6 poudari tudi pomen stalnega učenja pri vseh vidikih človekovega življenja:

> »Vsak posameznik se uči in se bo učil do konca svojega življenja. Kot vsak navaden delavec na blagajni, banki, proizvodnji se tudi učitelji in študenti učijo reševati izzive in na ta način dosežejo cilj.«

Mnenje o izobraževanju dopolni 1F3, in sicer s spoznanjem, da je bilo na začetku izobraževanje še pomembnejše kot kasneje, saj so učitelji usvojili nekatere metode dela in so pripravljeni sprejeti spremembe in novosti, imajo več izkušenj kot na začetku. 1F3 pravi:

> »Novejše oblike komunikacije predstavljajo izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju, vendar v manjši meri, kot pa je bilo to na začetku vzpostavljanja izvedbe učnega procesa na daljavo in uvajanja nove metode dela. Sedaj je večina že pripravljena sprejeti nekaj novega, ki bi bila dodana vrednost v učnem procesu.«

Dva udeleženca (1F1, 1F5) sta izpostavila tudi **spremembo komunikacije**. Pri tem je pomembna interaktivnost. 1F1 meni, da se z vajo spremembe komunikacije lahko le-to dojema kot izziv ali kot težavo. Pravi:

> »Izbira novih oblik komunikacije je verjetno bolj pogojena z osebnostjo. Novo obliko komunikacije lahko posamezniki izberejo kot izziv ali kot "odvečno nadlogo". Če je na nivoju ustanove določen kanal komuniciranja, menim, da se ga predavatelji držijo ne glede na osebno usmerjenost. Mogoče je samo čas prilagoditve obliki različen.«

1F5 pa spremembo komunikacije dojema kot dobrodošlo spremembo. Ob tem se študentje učijo interaktivnosti, ko so v e-izobraževanju samostojni in produktivni. 1F5 tako pove:

> »Izziv, prav tako pa dobrodošle spremembe. Študenti se učijo novih veščin, vedno bolj so samostojni in produktivni v e-izobraževanju, saj je teh vsebin veliko in so jim vedno manj tuje.«

Tako 1F2 kot 1F4 poudarita tudi pomen, ki jih predstavljajo **dodatne priložnosti**. 1F2 vidi možnost izboljšave tradicionalnega izobraževanja z novimi oblikami komunikacije, ki jih prinašajo izkušnje e-izobraževanja. Hkrati pa poudari, da e-izobraževanje kot sprememba v izobraževanju tradicionalnega ne more zamenjati. Tako pove:

> »/…/ se je določen del e-izobraževanja v kratkem času moral močno prilagoditi glede komunikacije. Izkoriščanje novejših oblik komunikacije lahko izboljša ali obogati tradicionalno izobraževanje, ne more pa ga nadomestiti.«

1F4 poleg dodatnih priložnosti izpostavi tudi **pripravljenost**. Ta je vezana predvsem na spremembe, ki so narekovale nove oblike komunikacije, ter na prilagajanje načinov dela. 1F4 pravi:

> »/…/ ker gre za novosti, ki jih je potrebno preizkusiti, prilagajati način dela in spremljanja učinkovitosti ter motiviranja.«

4.3.1.7 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 1, nanašajoč se na tezo 7

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju.

Dva udeleženca (1F1, 1F5) izpostavita, da je pri odnosu, ki pomaga pri komunikaciji, pomembna tudi **motivacija**. Pri tem se 1F1 osredotoči predvsem na medsebojno pomoč, ki je vezana na osebnost. Značilnost sovplivanja odnosa na komunikacijo razume kot tako tudi izven višješolskega prostora. 1F1 tako pojasni:

> »Pozitivno sprejeta komunikacija izboljšuje odnos ter povečuje motiviranost za medsebojno delo, pomoč, kar menim, da velja tudi izven izobraževalnih ustanov VSŠ.«

1F5 izpostavi motivacijo za komunikacijski odnos, ki mora biti prisotna tudi pri delu na daljavo, in sicer z namenom uspešnejše komunikacije. Tako pove:

> »/…/ kljub delu na daljavo je komunikacijski odnos pomemben in pomaga pri uspešni komunikaciji. S tem se delo na daljavo še vedno lahko približa izobraževanju v šoli.«

Tako 1F2 kot 1F6 poudarita **način prenosa**. Pri tem 1F6 izhaja glede na osebnost in njene predhodne izkušnje, 1F2 pa izhaja iz interaktivnosti, torej večje dosegljivosti in različnih e-komunikacijskih sredstev.

Različnost predhodnih izkušenj, katerim so bili študentje izpostavljeni, tako 1F6 pri gradnji odnosa, ki pomaga pri komunikaciji, razume kot potrpežljivost, kar je del osebnosti učitelja. Svoje mnenje argumentira:

> »Študenti prihajajo iz različnih srednjih šol, različnih mest in celo različnih regij. Ni povsod pouk v času epidemije potekel na enak način. Nekateri so imeli namesto ur na daljavo le Power Point predstavitve, nekateri navodila, ki so jih dobili preko elektronske pošte. Vsak učitelj to mora razumeti in biti potrpežljiv do novih študentov.«

O večji dosegljivosti učiteljev, kar krepi odnos in pomaga k hitrejši in učinkovitejši komunikaciji, in uporabi različnih e-komunikacijskih sredstev svoje mnenje podeli tudi 1F2:

> »Po eni strani smo učitelji bolj dosegljivi tudi preko modernih e-komunikacijskih sredstev npr. direktno sporočanje, forumi, spletna učilnica, e-mail, s čimer smo še bolj dostopni študentom. Lahko pa pogosto prihaja do izgube komunikacije, saj je vključenih veliko različnih komunikacijskih kanalov in tudi način uporabe je različen. Iz tega lahko prihaja tudi do različnih pričakovanj v komunikaciji.«

Dvosmerna komunikacija, ki se vzpostavi med učitelji in študenti, je dobra, meni 1F3. Pomembna je pozitivnost odnosa z obeh strani komunikacijskega procesa, kar vpliva tudi na samo komunikacijo. 1F3 pravi:

»Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ tudi pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju in je pomemben. Vsak pozitiven odnos z ene in druge strani vpliva pomaga pri komunikaciji.«

4.3.1.8 Strnjeni rezultati po temah intervjuvancev FS1

Tema 1: Izkušnje

Intervjuvanci FS1 so govorili o različnih izkušnjah, povezanih s komunikacijskimi kompetencami pri e-izobraževanju. Pri njih je bilo izpostavljeno, da »začetnik poudari vsebino«, izpostavljen je bil pri tem dejavnik »pomanjkanje neverbalne komunikacije«. Pomembno vlogo ima tudi »osebnostna naravnanost«, saj so udeleženci navedli, da so bili pomembni dejavniki " pomanjkanje neverbalne komunikacije, enosmerna komunikacija [in] motivacija".

Tema 2: Obvladovanje IKT

V okviru obvladovanja IKT so intervjuvanci FS1 izpostavili, da »IKT ni težava«, kar so argumentirali z dejavnikom »predhodno znanje«. Pomembno se jim je zdelo »prilagajanje«, in sicer so ga podkrepili z dejavnikom »drugačna komunikacija«. Prav tako je bilo predstavljeno, da so pomembni »kolegialna pomoč in dobri odnosi«, kar so udeleženci podprli z dejavnikom »implementacija izkušenj«. Izpostavili so tudi pomembnost »izziv IKT« z dejavnikoma »predhodno znanje, drugačna komunikacija«.

Tema 3: Kompetence in kontekst

Intervjuvanci FS1 so delili mnenja glede kompetenc učiteljev, upoštevajoč kontekst, in ugotovili, da je pomemben »pravi način komunikacije«, kar je odvisno od dejavnika »okoliščine«, prav tako so izpostavili »z IKT učinkovitejša komunikacija«, pri čemer so velik poudarek dali na dejavniku »več stvari hkrati«. Kot pomembno spoznanje so izpostavili tudi »skrb za lastno komunikacijo«.

Tema 4: Povratna informacija in motivacija

O povratni informaciji in motivaciji v e-izobraževanju je pri intervjuvancih FS1 izpostavljeno »prilagajanje oblike motivacije«, kjer je kot dejavnik prepoznano »več časa«, ki so ga učitelji potrebovali. Ugotovili so pomembnost »motiviranega učitelja«, ki je pospremljena z dejavnikom »zavzetosti učitelja«. Ugotovilo se je, da je prisoten »izziv povratnih informacij v izobraževanju« ob dejavnikih »ustna povratna informacija [in] motiviranje z vsebino«.

Tema 5: Kontinuirano izobraževanje in znanje

Kontinuirano izobraževanje in znanje, o katerem so razmišljali intervjuvanci FS1, so pospremili z »dobrobit predhodnih izkušenj« in podprli z dejavnikom »izzivi slediti novostim«. Prav tako so prepoznali »nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah«, kar so argumentirali z dejavnikoma »izziv slediti novostim [in] izobraževanje za nove izzive«. Kontinuirano izobraževanje je po njihovem mnenju vezano na »osebnostno naravnanost«, podprto z dejavniki »izobraževanje za nove izzive, prilagajanje je stalnica [in] pedagoško vzdušje«.

Tema 6: Vaja

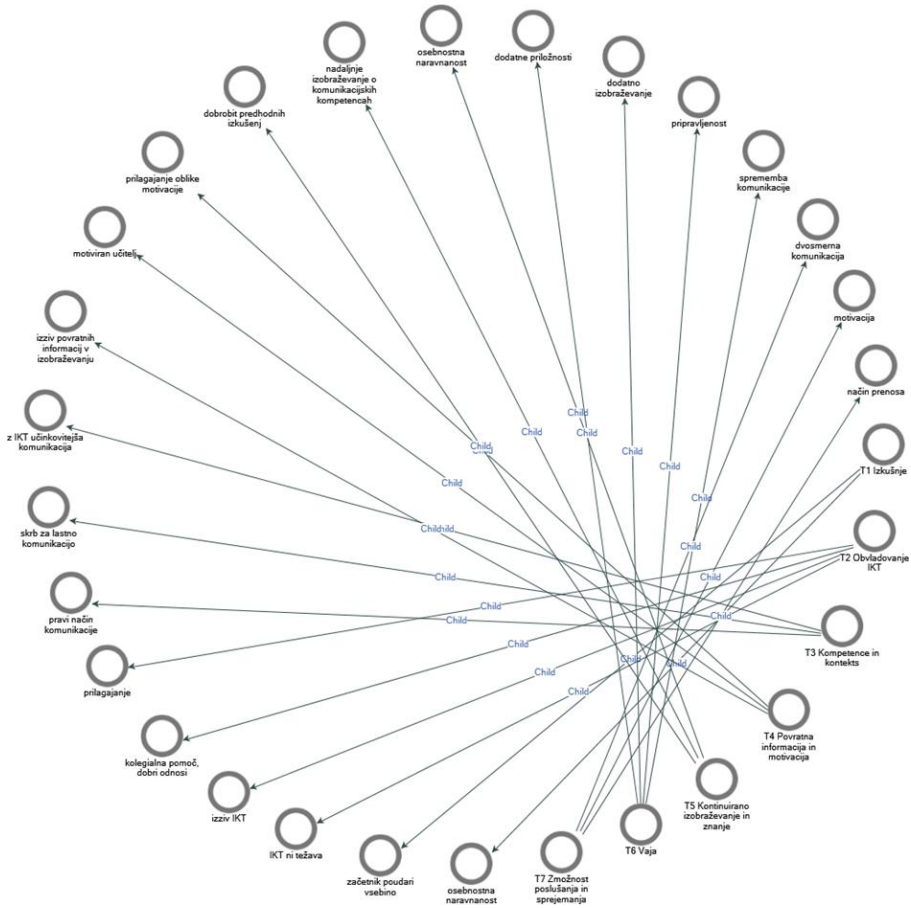
Intervjuvanci FS1 so glede vaje poudarili »dodatno izobraževanje«, ki so ga podprli z dejavnikom »malo/dovolj izkušenj«. Prav tako so govorili o »spremembi komunikacije«, pri tem so navajali osvetlitev z dejavnikom »interaktivnost«. Pri vaji prepoznavajo »dodatne priložnosti«, podprte z dejavniki »malo/dovolj izkušenj [in] spremembe« ter »pripravljenost«, podprto z dejavnikom »spremembe«.

Tema 7: Zmožnost poslušanja in sprejemanja

Mnenje o zmožnosti poslušanja in sprejemanja so intervjuvanci FS1 podali v prepoznavanju »motivacije« z dejavnikom »osebnosti«, prav tako so

izpostavili »način prenosa« v luči dejavnikov »osebnost [in] interaktivnost«. Prepoznana je bila tudi »dvosmerna komunikacija«, ki jo spremlja dejavnik »pozitivnost«.

Na sliki 14 je podan tudi slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS1.



Slika 14. Gradniki komu. kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS1

4.3.2 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2

4.3.2.1 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2, nanašajoč se na tezo 1

Podani so rezultati intervjujev šestih udeležencev, ki so sodelovali v drugi fokusni skupini (2F) in so označeni s številkami od 7 do 12, torej z istimi oznakami kot v drugi fokusni skupini. Podajali so mnenje, vezano na prvo tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na

področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.

Več delovne dobe rezultira v tem, da so manj vešči z IKT, menijo štirje udeleženci (2F7, 2F9, 2F11, 2F12), pri čemer izpostavljajo večjo uspešnost pri mlajših generacijah, ki so bolj vešče IKT. 2F7 izpostavi, da so učitelji z več delovne dobe imeli več težav glede veščin IKT kot mlajše generacije. Pravi:

> »Ker smo se srečali z izobraževanjem na daljavo in IKT tehnologijo, smo imeli učitelji z daljšo delovno dobo več težav, ker smo že starejši in teh veščin nismo tako vešči kot mlajše generacije.«

2F11 in 2F12 tudi izpostavita vpliv delovne dobe z izkušnjami, pri čemer imata popolnoma diametralno mnenje. Menita, da je komunikacija bolj učinkovita, če ima učitelj več delovne dobe, saj lažje prepoznava gradnike komunikacije zaradi predhodnih izkušenj. 2F11 ob tem izpostavlja tudi način predavanja, ki temelji na hitrem odzivanju zaradi predhodnih izkušenj, kar predstavlja večjo uspešnost. Pomen načina predavanja najdemo tudi pri 2F10. 2F11 pravi:

> »Se strinjam, da delovne izkušnje vplivajo na prepoznavanju gradnikov komunikacije, namreč hitreje se odzovemo na določene situacije in prepoznavamo kot bolj učinkovita, komunikacija, ki je opravljena v razredu, saj smo že toliko let preživeli v razredu in izpilili komunikacijo v živo, ne pa preko ekrana.«

Udeleženec 2F9 pravi, da je poleg izkušenj, ki so pomembne šele potem, ko se v ozir vzame značilnost osebnosti, pomembna predvsem osebnostna naravnanost posameznika. Pravi:

> »Prepoznavanje gradnikov je odvisno od čustvene inteligence in naklonjenosti predavateljem temu pedagoškemu področju. Izkušnje so pomembne šele po prej omenjenih usmeritvah predavatelja.«

Poleg 2F9 osebnostno naravnanost izpostavijo še 2F8, 2F10, 2F12. Opirajoč se na želje posameznika, kaj si želi oz. kaj hoče ali česa noče, torej od motivacije posameznika, nasloni svoje razmišljanje 2F8:

> » /…/ menim, da je to odvisno od lastnosti posameznika, ne pa od izkušenj. Zato, ker mislim, da je to bolj pomembno, kaj hočem, kaj nočem. Od želje dejansko.«

Tudi 2F10 izpostavi osebnostno naravnanost, pri čemer poudari, da so izkušnje, pridobljene v letih poučevanja, dobrodošle, da pa imajo tisti z več delovnimi izkušnjami in zunanji sodelavci več težav z IKT. Pravi:

> »Odvisno od posameznikove osebnosti. Na začetku pedagoške poti je potrebno nekaj let, da si gradivo oz. snov vsebinsko pripravimo, da je na ustreznem zahtevnostnem nivoju. V tem časovnem obdobju pridobimo tudi veliko izkušenj z vidika podajanje snovi in pridobivanja povratnih informacij. Menim pa, da imajo sodelavci z več delavnimi izkušnjami, še zlasti pa zunanji sodelavci, več težav pri uporabi tako strojne opreme na eni strani kot programske opreme na drugi strani.«

4.3.2.2 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2, nanašajoč se na tezo 2

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e izobraževanja.

Znanje IKT je po mnenju 2F7 in 2F10 ključno pri obvladovanju težav. Pomembna pri tem je pripravljenost naučiti se tista znanja, ki pomagajo obvladovati IKT. 2F7 argumentira, da je znanje IKT bilo prisotno zaradi prehodnih izkušenj z IKT-orodji, čeprav se z njimi niso srečali vsi učitelji. Prav tako je pomembno, da je bilo na začetku šolanja na daljavo nudeno

izobraževanje s tega področja. 2F7 tudi omeni, da starejši so imeli vseeno več težav kot mlajši. Pravi:

> »/…/ so na VSŠ že pred leti imeli video konference na daljavo in so že imeli malo izkušenj s takšnim načinom dela, vendar spet ne vsi, zato smo se drugi znašli pred večjo preizkušnjo. Drugi razlog za lažje obvladovanje veščin pa je, da smo že ob začetku imeli takojšnja izobraževanja za pomoč v dani situaciji. Seveda pa je tukaj spet imela velik vpliv starost, ko so starejši imeli malo več težav.«

Dva udeleženca (2F8, 2F11) izpostavita tudi pomen izkušenj, kar vpliva na obvladovanje IKT. Pri tem izhaja 2F8 iz težav z infrastrukturo in pripravljenostjo naučiti se IKT, 2F11 pa izhaja iz spoznanja, da je IKT dobrobit za vse. 2F8 pove tudi, da imajo verjetno starejši več težav:

> »Ne, menim, da je obvladovanje IKT za izpeljavo e-izobraževanja odvisno od izkušenj, verjetno imajo starejši s tem težave. Menim tudi, da večjo težavo predstavlja obvladovanje IKT infrastrukture kot pa samega okolja.«

2F11 pa dobrobit IKT za vse argumentira s hitrejšo adaptacijo IKT zaradi dolgoletnih izkušenj kot prilagoditev:

> »/…/ že vrsto let se soočamo z uporabo IKT v razredu in to nam je omogočilo hitrejšo adaptacijo.«

Poleg 2F11 tudi 2F9 in 2F12 prepoznavata pomembnost prilagoditev. Pri tem so le-te po mnenju 2F12 vezane na težave z infrastrukturo. 2F12 poleg 2F9 pa omenja tudi pomen novosti. Pravi:

> »Večinoma nimajo težav. Po drugi strani pa težave so, kar je razumljivo, ker je to nova zadeva, vsi so se morali hitro naučiti. Več težav je bilo zaradi infrastrukture kot zaradi obvladovanja IKT.«

2F9 torej izpostavlja novosti in prilagajanje in s tem povezane težave z IKT povezuje s starejšimi in zunanjimi učitelji zaradi nekega strahu pred nepoznavanjem IKT in novitet ali prilagajanjem le za en predmet; izkazana mora biti pripravljenost naučiti se IKT. Tako 2F9 pove:

> »/…/ pa imajo lahko več težav starejši predavatelji in predvsem zunanji predavatelji. Prvi zaradi seznanjanja z IKT v poznejših letih in posledično imajo nek strah pred tovrstnimi novitetami. Drugi pa predvsem, ker so prilagoditev morali izvesti le za en predmet.«

4.3.2.3 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2, nanašajoč se na tezo 3

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Štirje udeleženci (2F7, 2F8, 2F11, 2F12) pri prilagajanju komunikacijskih kompetenc in vplivu na komunikacijo s študenti meni, da je pomembna skrb za lastno komunikacijo. 2F7 izpostavi pomembnost prilagajanja okoliščinam in zaradi pomanjkanja osebnega odnosa tudi pomanjkanja povratnih informacij. Pravi:

> »Sigurno pozitivno vpliva, ker se tudi tako lahko vsaj delno če ne v celoti prilagodiš študentu. Po drugi strani pa nisi imel ves čas osebnega stika s študenti med predavanjem in vajami, zato nisi imel toliko nadzora koliko sodelujejo. Tudi zaradi ugasnjenih kamer.«

Potrebo po nujnosti prilagajanj lastne komunikacije izrazi tudi 2F8, ko pravi:

> »/…/ menim, da uspešna komunikacija v e-izobraževanju zahteva več prilagajanj komunikacijskih kompetenc. Če si v živo, hitreje vzpostaviš dvosmerno komunikacijo, ne rabiš toliko komunikacijskih kompetenc.«

2F11 tudi izpostavi prilagajanje lastne komunikacij, ko gre za e-izobraževanje, še posebej poudari preverjanje razumevanja povedanega. Pravi

> »Obvezno je potrebno prilagoditi komunikacijske kompetence ko predavamo na daljavo. V e-izobraževanju je poudarek na vsako besedo, na pravilno in jasno posredovane informacije in preverjanju razumevanja posredovanih informacij. Saj to smo že delali v razredu, ampak tam predavatelj je lahko videl in slišal svoje študent, bral tudi ne verbalno komunikacijo in preveril ali so študenti pozorni na povedano.«

Pozitivnost prilagajanja omenjajo tudi štirje udeleženci, in sicer 2F9, 2F10, 2F11, 2F12. 2F9 tako pozitivnost prilagajanja vidi v zadovoljstvu in dobrem odnosu vseh deležnikov ter preverjanju povratnih informacij. Pravi:

> »Zagotovo prilagajanje pozitivno vpliva na specifično komunikacijo s študenti v e izobraževanju. Saj se vedno prilagajanje ali spremembe bolj pozorno preverjamo s povratnimi informacijami in usklajujejo izboljšave na višji nivo skupnega zadovoljstva.«

2F10 dodaja, da je potrebno vzpostaviti pozitivno klimo, ki zagotavlja varnost tudi v okviru e izobraževanja, torej je potrebno prilagajati komunikacijo okoliščinam. 2F10 tako pravi:

> »Ključno je, da vzpostavimo oz. zagotovimo primerno klimo, kjer se študenti pa tudi če govorimo o e-izobraževanju počutijo varne. Tisto, kar imam tukaj v mislih, je to, da jih ne kritiziramo v primeru podanega odgovora, ki se razlikuje od naših pričakovanj.«

Svoje mnenje nadgradi 2F12, ki povezuje pozitivnost prilagajanja z uspešnostjo študentov in dejstvom, da bolje komunicirajo. Pove:

> »Če se jim prilagodimo, so bolj uspešni, tudi komunicirajo, sicer so tiho, ne komunicirajo. Potrebno se jim je prilagoditi.«

4.3.2.4 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2, nanašajoč se na tezo 4

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Izboljšanje e-izobraževanja dva udeleženca (2F7, 2F12) vidita predvsem v **prilagajanju oblik motivacije**. Prav tako izražata tudi **skrb za povratno informacijo** poleg 2F8, 2F10, 2F10. Pri tem izhajata iz želje oz. potrebe slediti novostim. 2F7 ugotavlja pogostost individualnih ur in pove:

> »Tudi individualne ure so bile lahko dodatne izven delovnega časa.«

2F12 se zaveda potrebe poznati nove oblike in slediti novostim. Poznavanju novih oblik motivacije dodaja tudi potrebo poznavanja novih oblik povratne informacije in skrb zanjo zaradi neodzivnosti za uspešnost komunikacije. Pravi:

> »Več kot poznaš, bolje je. To je zagotovo. Ker sicer ne greš naprej s časom. Pri e-izobraževanju ni očesnega stika, odziva, zato je potrebno poznati nove oblike motivacije in povratne informacije, če želimo, da študentje delajo.«

Dva udeleženca (2F9, 2F11) izpostavita pomembnost **motiviranega učitelja**. Učiteljeva zavzetost je pomembna za dosego cilja in tudi učinkovitost komunikacije je večja. 2F11 motivacijo povezuje z animacijo in individualnostjo in pravi, da je nujno potrebna za uspešnost pri delu, ki ga učitelj opravlja. Še toliko bolj, ko gre za e-izobraževanje, zato je potreba po povratni informaciji in skrb zanjo ključna. 2F11 pove:

> »Motivacija kot sinonim animacija in individualnost je nujno potrebna, če želimo kot predavatelji biti uspešni. Študenti v e-izobraževanju so pod vplivom okolja, v katerem sedijo in poslušajo preko računalnika. Zato je tu vloga posameznega predavatelja izredno pomembna. Pridobivanje povratnih informacij pa ključna, da lahko dosežemo zastavljene cilije.«

Zavzetost učitelja ima za rezultat po mnenju 2F9 tudi večjo učinkovitost podajanja znanja, torej uspešnost, in s tem večjo korist za študenta. 2F9 pravi:

> »/…/ je vedno namen vseh, še posebej predavateljev, da iščejo komunikacijske rešitve v korist veče učinkovitosti podajanja znanja in spretnosti na študente. Enako tudi počnemo pri specifiki e-izobraževanja.«

Neodzivnost je eden od izzivov motivacije v e-izobraževanju, menita 2F8 in 2F10. Več oblik motivacije lahko po mnenju 2F8 izzove podajanje povratnih informacij, brez česar komunikacija ni uspešna. S tem se izrazi tudi skrb za povratno informacijo. Tako pravi:

> »Brez povratne informacije ni uspešne komunikacije, menim, da je v e-izobraževanju potreben večji spekter oblik motivacije za vzpodbujanje k aktivnosti vseh udeleženih. Brez povratne informacije so študentje še bolj skriti, od njih je še manj.«

Tudi 2F10 ugotavlja, da je zaradi neodzivnosti potrebno študente motivirati, da bodo bolj sodelovali, se bolj odzivali in bo učinek trajnejši. Izrazi tudi skrb za povratno informacijo. Pove:

> »Meni je ključno sodelovanje študentov oz. če se navežem na to vprašanje pridobivanje povratnih informacij. Naš cilj bi moral biti, da študenti čim bolj trajnostno obdržijo pridobljeno znanje. To pa

> zagotovo ne bo, če se bo študent dan ali dva učil pred izpitom, ker bo tisto, kar se je tako naučil, tudi tako rekoč takoj pozabil. Če pa jih spodbujamo, da sodelujejo v diskusiji, da razmišljajo, pa bo učinek veliko trajnejši.«

4.3.2.5 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2, nanašajoč se na tezo 5

Peta teza se glasi: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju.

Trije udeleženci (2F7, 2F11, 2F12) poudarijo pomen poenotenosti, ko gre za izzive prepoznavanja komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. Gre za pomembnost hitrega privajanja, saj so na začetku po večini učitelji imeli težave. 2F7 hitro privajanje z izobraževanjem razume pri starejših generacijah kot bolj stresno od mlajših generacij. Pravi:

> »Vsak predavatelj bi moral to sprejeti kot izziv, zato ker se je potrebno ves čas dodatno izobraževati. Je pa za starejše generacije lahko to velik izziv in dodaten stres.«

2F11 poenostenost vidi v prilagajanju predavanj sogovorniku in situaciji, da bo komunikacija uspešna na daljavo in neposredno. Pove:

> »/…/ namreč predavanja moramo prilagoditi tudi tako kot v razredu, sogovorniku, situaciji in temi ...«

2F8, 2F9 in 2F12 izpostavijo tudi predhodne izkušnje, kar ima za posledico večjo učinkovitost podajanja znanja in enotnost ravnanja. 2F8 na podlagi osebnostnih lastnosti meni, da če je nekdo pridobil izkušnje zaradi osebnostnih lastnosti pri neposrednem poučevanju, jih bo tudi pri poučevanju na daljavo. Tako pove:

> »Menim, da je to odvisno od posameznika in njegovih osebnostnih lastnosti – eni kot izziv, drugi mogoče kot breme. Kako dojemajo, je isto kot v živo. Osebnostne lastnosti se ne spreminjajo glede na to, ali je v živo ali na daljavo. Če iščeš rešitve v živo, jih tudi na daljavo, če jih ne v živo, jih tudi na daljavo ne.«

Večjo učinkovitost podajanja znanja pri vseh izpostavi 2F9 in pove:

> »/…/ je vedno namen vseh, še posebej predavateljev, da iščejo komunikacijske rešitve v korist veče učinkovitosti podajanja znanja in spretnosti za študente. Enako tudi počnemo pri specifiki e-izobraževanja.«

Tako 2F7, ki izpostavi več težav pri starejših generacijah, kot 2F10 poudarita medsebojno pomoč. 2F10 poda svoje mnenje glede usposobljenosti tistega, ki ostale učitelje izobražuje, saj mora biti vešč podajati znanje sodelavcem na njim razumljiv način, da je pomoč, ki jo nudi, efektivna. Pri razumevanju se mora vzpostaviti enotnost. Pove:

> »Zelo pomemben je pristop, kako na kakšen način učiteljem podati nova znanja. Ali se oseba, ki izvaja usposabljanje, zna prilagoditi posameznikovim znanjem in sposobnostim, ki jih ima na dotičnem področju. Vse se začne že pri oblikovanju skupin, ki morajo biti čim bolj homogene. Če imamo v skupini mladino, ki je vešča uporabe novih orodij, in na drugi strani učitelja z daljšo delovno dobo, ki mu je vse tuje in se trudi na eni stran razumeti tehnologijo, na drugi strani pa izvajalca usposabljanja. Menim, da je ključno, da je izvajalec usposabljanja sposoben in vešč, da poda nova znanja na uporabniku prijazen in razumljiv način.«

4.3.2.6 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2, nanašajoč se na tezo 6

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.

Osebnostna naravnanost je po mnenju štirih udeležencev (2F8, 2F9, 2F10, 2F12) ključna pri uporabi novejših oblik komunikacije, kar je izziv v komunikaciji s študenti. 2F8 ob osebnostni naravnanosti izpostavi tudi odnos do novosti in sprememb, ki ga ima posameznik:

> »Menim, da je to odvisno od posameznika in njegove sprejemljivosti novosti na splošno. Torej enako velja za delo v živo kot za delo na daljavo.«

Poleg sprejemanja sprememb pa 2F10 izpostavi tudi čas, ki ga je posameznik pripravljen vložiti v pridobivanje novih znanj. Pravi:

> »Zagotovo, saj uvajanje novih oblik vedno predstavlja nek izziv tako z vidika uporabe strojne kot tudi programske opreme. Vse je odvisno od posameznega uporabnika, koliko mu določena znanja in veščine pomenijo oz. koliko časa je pripravljen vložiti v pridobivanje novih znanj.«

Kot 2F8 menita glede sprejemanja sprememb tudi 2F12 in 2F9. 2F9 izraža tudi naklonjenost k spremembam, kar opazimo tudi pri 2F11. 2F9 pravi:

> » /…/ V splošnem so ljudje naklonjeni napredku in so motivirani za izboljšanje, če jih seveda pri tem ne ovirajo osebni strahovi in zavračanje sprememb.«

2F11 izpostavi tudi individualnost, bolj pozitiven drugačen odnos, ki nastane med učiteljem in študentom. Prav tako omeni čas, ki naj bi bil s strani študentov glede odzivnosti čim hitrejši. 2F11 pravi:

> »/…/ v e-izobraževanju se poveča individualno sledenje študenta, razvije se globlje medsebojni stik – povezovanje. Študenti potrebujejo veliko spodbud in potrditve, da to, kar so opravili, je dejansko pravilno. In to je izziv, namreč študenti pričakujejo takojšnje odgovore in te so lahko ob 6-ih zjutraj ali ob 11-ih zvečer.«

2F7, 2F10, 2F12 poudarjajo glede uporabe novejših oblik tudi pripravljenost. Pri tem gre za pripravljenost sprejemanja novosti, ki so vezane na tehnologijo, to je opremo in čas, in se stalno spreminjajo. 2F7 tako pove:

> »/…/ Ker so ves čas novosti, katere moramo spremljati, katere pa so lahko ali pozitivne ali pa negativne. S časom je potrebno iti naprej, se sprijazniti z novo tehnologijo in jo čim bolj izkoriščati pri svojem delu, sploh tam, kjer je to potrebno.«

4.3.2.7 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 2, nanašajoč se na tezo 7

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju.

2F7 izpostavi ob komunikacijskem odnosu, ki pomaga pri komunikaciji s študenti v okviru zmožnosti poslušanja in sprejemanja, tudi izobraževanje, ki v obliki tudi medsebojne pomoči posamezniku pomaga pri vzpostavljanju komunikacijskega odnosa. Pravi:

> »Pri nas pomaga, ker smo imeli na začetku izobraževanja. Če se je pojavila potreba, si dobil pomoč pri sodelavcu ali pa bi tudi izvedli dodatna izobraževanja.«

Komunikacijski odnos povezuje 2F11 z boljšimi rezultati, ki jih študentje lahko dosežejo. Do boljših rezultatov je moč priti s pohvalami dosežkov

študentov in zagotavljanjem enakih možnosti in pravičnostjo do vseh, ki se učijo, tudi po pandemiji. 2F11 pove:

> »/…/ študent prav zaradi individualnega sledenja doseže boljše rezultate, ker se uči iz napak, predlog za izboljšavo in tako stalno nadgradi svoje znanje, to pa je skladno s smernicami OECD /…/ govorniki so poudarili pomembnost pravičnosti v izobraževanju, posebnost po Covid 19, pravičnost ne samo kot dostopnost do gradiv, prostorov ali varnost, ampak tudi kot enake možnosti za vse, da se učijo in dosežejo rezultate, da sodelujejo in nadgradijo svoje znanje in da vsak študent dobi možnost, da je pohvaljen in da njegovi dosežki so pohvaljeni pred drugim.«

Štirje udeleženci (2F8, 2F9, 2F10, 2F12) pa izpostavijo pri komunikacijskem odnosu trud. Odnos 2F8, 2F9 in 2F10 predstavlja temelj. 2F8 meni, da je odnos v e-izobraževanju še pomembnejši, krepi tudi zaupanje in motivacijo, za kar se je potrebno potruditi. 2F8 tako pove:

> »V e-izobraževanju je odnos še pomembnejši kot v živo. Lažje je ta komunikacijski odnos vzpostaviti, če je prej potekal že v živo. Vzpostavljen odnos krepi zaupanje, zvišuje motivacijo, zato lažje študentje komunicirajo.«

Da je odnos še toliko pomembnejši v e-izobraževanju, meni tudi 2F9, in sicer zlasti zaradi okrnjenosti neverbalne komunikacije. Pove:

> »Vzpostavitev odnosa s študenti je pri e-izobraževanju še dodatno pomemben, ker smo komunikacijsko prikrajšani za osebni stik v predavalnici in za sporočilnost prek neverbalne komunikacije. Nadomestimo jih lahko le z dodatnim trudom pri medsebojnem odnosu.«

Tudi 2F10 meni, da se v e-izobraževanju vzpostavi drugačen odnos, ki je zelo pomemben za dobro komunikacijo. 2F12 omeni možnost orodij za zagotavljanje prepoznavanja mimike, da je komunikacija bolj tekoča. Potrebnega je več truda, več energije, ko gre za komunikacijo na daljavo kot pa v živo. 2F12 pravi:

> »Odnos na daljavo se da vzpostaviti. Veliko lažje je, če imamo kamero, da se vidi mimika. Potem tudi komunikacija lažje steče. Je pa komunikacija drugačna kot v primeru, ko smo v živo. Najtežje mi je, ker ne vem, ali me poslušajo ali ne, ker komunicirajo le eni in isti, ostali so tiho. Za vzpostavitev odnosa na daljavo rabim več energije. V razredu je isto, a jih lažje vzpodbodeš kot na daljavo.«

4.3.2.8 Strnjeni rezultati po temah intervjuvancev FS2

Tema 1: Izkušnje

Intervjuvanci FS2 so govorili o različnih izkušnjah, povezanih s komunikacijskimi kompetencami pri e-izobraževanju. Pri njih je bilo izpostavljeno, da »več delovne dobe, manj vešči IKT«, izpostavljen je bil pri tem dejavnik »večja uspešnost«. Pomembno vlogo ima tudi »način predavanja«, saj so udeleženci navedli, da je pomemben dejavnik »večja uspešnost«. Prav tako so izpostavili »osebnostno naravnanost« z dejavnikom »motivacija«.

Tema 2: Obvladovanje IKT

V okviru obvladovanja IKT so intervjuvanci FS2 izpostavili »prilagoditve«, kar so argumentirali z dejavnikoma »IKT je dobrobit za vse [in] infrastruktura«. Pomembno se jim je zdelo »znanje IKT«, in sicer so ga podkrepili z dejavnikom »pripravljenost naučiti se IKT«. Prav tako je bilo predstavljeno, da so pomembne »novosti«, kar so udeleženci podprli z dejavnikom

»pripravljenost naučiti se IKT«. Izpostavili so tudi »pomen izkušenj« z dejavnikoma »pripravljenost naučiti se IKT«.

Tema 3: Kompetence in kontekst

Intervjuvanci FS2 so izrazili mnenja glede kompetenc učiteljev, upoštevajoč kontekst, in ugotovili, da je pomembna »pozitivnost prilagajanja«, kar je odvisno od dejavnikov »dober odnos, prilagajanje komunikacije okoliščinam [in] povratna informacija«, prav tako so izpostavili »skrb za lastno komunikacijo«, pri čemer so velik poudarek dali na dejavniku »prilagajanje komunikacije okoliščinam«.

Tema 4: Povratna informacija in motivacija

O povratni informaciji in motivaciji v e-izobraževanju je pri intervjuvancih FS2 izpostavljeno »prilagajanje oblike motivacije«, kjer je kot dejavnik prepoznano »več časa«, ki so ga učitelji potrebovali. Ugotovili so pomembnost »motiviranega učitelja«, ki je pospremljena z dejavnikom »zavzetosti učitelja«. Ugotovilo se je, da je prisoten »izziv povratnih informacij v izobraževanju« ob dejavnikih »ustna povratna informacija [in] motiviranje z vsebino«.

Tema 5: Kontinuirano izobraževanje in znanje

Kontinuirano izobraževanje in znanje, o katerem so razmišljali intervjuvanci FS2, so pospremili s »poenotenostjo« in podprli z dejavnikom »hitro privajanje«. Prav tako so prepoznali »medsebojno pomoč«, kar so argumentirali z dejavnikom »enotnost vseh«. Kontinuirano izobraževanje je po njihovem mnenju vezano na »predhodne izkušnje«, podprto z dejavnikom »enotnost vseh«.

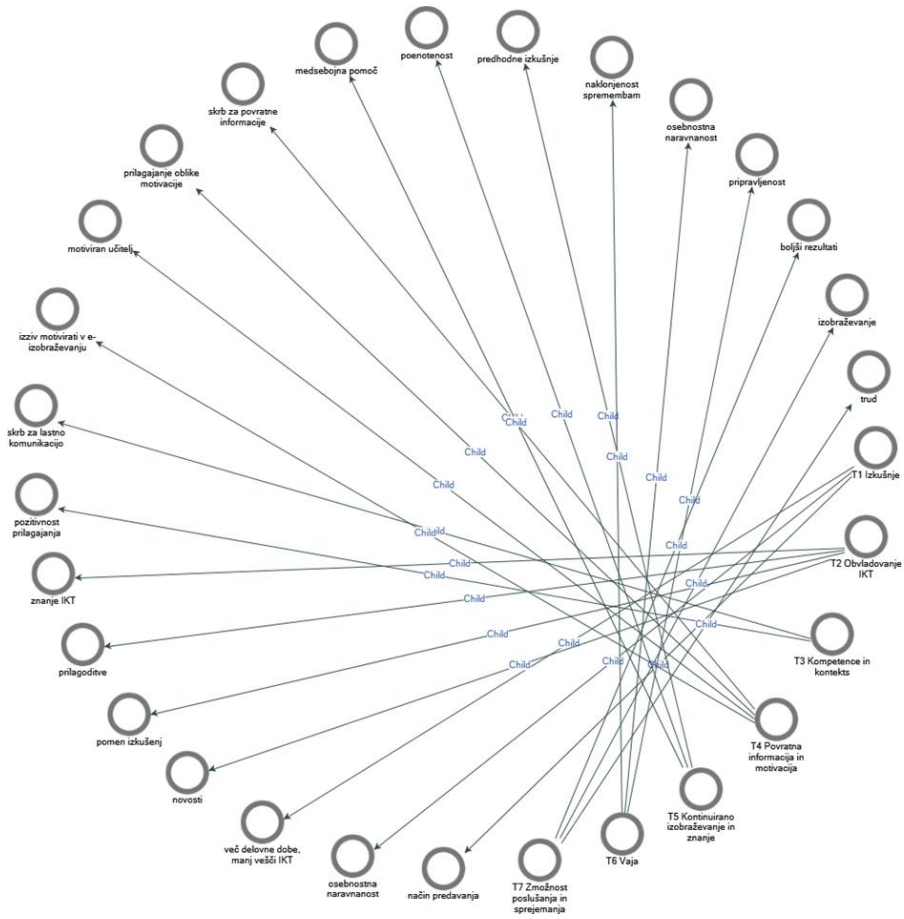
Tema 6: Vaja

Intervjuvanci FS2 so glede vaje poudarili »naklonjenost spremembam«, ki so ga podprli z dejavnikom »oprema in čas [in] drugačen odnos«. Prav tako so govorili o »pripravljenosti«, pri tem so navajali osvetlitev z dejavnikoma »oprema in čas [in] spremembe«. Pri vaji prepoznavajo »osebnostno naravnanost«, podprto z dejavnikoma »drugačen odnos [in] spremembe«.

Tema 7: Zmožnost poslušanja in sprejemanja

Mnenje o zmožnosti poslušanja in sprejemanja so intervjuvanci FS2 podali v prepoznavanju »drugačnega odnosa«, prav tako so izpostavili »trud« v luči dejavnikov »odnosa [in] okrnjenosti neverbalne komunikacije«. Prepoznano je bilo tudi »izobraževanje«, ki jo spremlja dejavnik »medsebojna pomoč«, in »boljši rezultat«.

Na sliki 15 je podan tudi slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS2.



Slika 15. Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS2

4.3.3 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3

4.3.3.1 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3, nanašajoč se na tezo 1

Podani so rezultati intervjujev šestih udeležencev, ki so sodelovali v tretji fokusni skupini (3F) in so označeni s številkami od 13 do 18, torej z istimi oznakami kot v tretji fokusni skupini. Podajali so mnenje, vezano na prvo

tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj.

Trije udeleženci (3F14, 3F15, 3F16) glede prepoznavanja gradnikov komunikacijskih kompetenc, vezano na delovne izkušnje, menijo, da **več delovne dobe pomeni manj veščin IKT**. Pri tem igrata pomembno vlogo prilagajanje in razlike starejših in mlajših učiteljev oz. generacij. 3F14 zaradi razlik starejših in mlajših učiteljev omeni, da delovne izkušnje koristijo učiteljem za prepoznavanje gradnikov komunikacijskih kompetenc, da pa so mlajši učitelji bolj vešči rokovanja IKT na drugi strani. 3F14 tako pravi:

> »/…/ predavatelji z več delovnimi izkušnjami pridobijo več pogledov na to, kakšen način komunikacije najbolj ustreza študentom. Z več izkušnjami poznajo tudi več različnih načinov komunikacije. Je pa res, da mlajši učitelji, z manj izkušnjami, imajo pa lahko na splošno več izkušenj s sodobnimi načini komuniciranja - uporaba mobitela, spletnih orodij, družabna omrežja ipd.«

3F15 izpostavi spremembo le pri kanalih komuniciranja in orodjih, medtem ko 3F16 pove, da so okoliščine prekinile rutino v komuniciranju in da so ponudile druge možnosti komunikacije, ki pa so učiteljem z manj izkušnjami bližje. Vse postavi na temelj posameznika in njegove pripravljenosti na prilagoditev. 3F16 pove:

> »Delno se strinjam. Z leti nehote zapademo v rutino tudi v komuniciranju. Trenutne razmere pa so nas prisilile iskati druge možnosti komunikacije, ki pa smo se jo morali učitelji z daljšim stažem šele priučiti. Če sklepam, da so učitelji z manj izkušnjami mlajši, jim način komunikacije, ki smo se jo posluževali v zadnjih dveh letih bližji. Verjetno pa je veliko odvisno od vsakega posameznika, koliko se je pripravljen prilagajati, iskati nove rešitve …«

Tako kot omeni že 3F16, da je pomembna tudi osebnostna naravnanost, jo izpostavijo tudi 3F13, 3F17, 3F18. Izpostavijo voljo posameznika. Tudi 3F13 spregovori o volji posameznika, zlasti za nadaljnje izobraževanje, in pravi:

> »Menim, da je to odvisno od posameznega učitelja, njegove usposobljenosti in želje, da prepozna gradnike komunikacije, mora pa imeti željo in motivacijo, da se dodatno izobražuje.«

Poleg osebne naravnanosti pa razlike med starejšimi in mlajšimi izpostavi tudi 3F17, ko govori o slabšem prilagajanju, saj mlajše generacije menijo, da imajo vedno prav. Pove:

> »/…/ sicer je to odvisno od osebe, saj so mlajše generacije mnenja, da je najbolj pravilno to, kar oni mislijo.«

Komunikativnost posameznika, ki izkazuje osebnostno naravnanost, 3F18 poveže tudi z izkušnjami, pri čemer meni, da je zaradi slabšega prepoznavanja gradnikov komunikacijskih kompetenc njihova komunikacija slabša. Pojasni:

> »Prepoznavanje in obvladovanje gradnikov komunikacije je precej odvisno od komunikativnosti posameznika. Izkušnje sicer nekoliko doprinesejo k izboljšanju, kar pa še ne pomeni, da bi mlajši kolega/ica zaradi prepoznavanja gradnikov komunikacije slabše komuniciral s študenti. Komunikacija s študenti se praviloma razpleta ali zapleta s količino naraščajočih obveznosti študentov – predavanji, vajami, izpiti.«

3F16 izpostavi neznanje in strah zaradi neobvladovanja IKT. Pravi:

> »/…/ Trenutne razmere pa so nas prisilile iskati druge možnosti komunikacije, ki pa smo se jo morali učitelji z daljšim stažem šele priučiti. Če sklepam, da so učitelji z manj izkušnjami mlajši, jim je

način komunikacije, ki smo se jo posluževali v zadnjih dveh letih, bližji.«

4.3.3.2 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3, nanašajoč se na tezo 2

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.

Štirje udeleženci (3F13, 3F14, 3F16, 3F17) menijo, da so pri obvladovanju IKT **pomembne izkušnje**. 3F14 je mnenja, da imajo učitelji VSŠ dovolj izkušenj z IKT, niso pa jih imeli s poučevanjem na daljavo in s tem povezanimi orodji. Pri tem je bilo pomembno izobraževanje. So se pa zaradi predhodnih izkušenj z IKT tudi novih hitro ob veliko energije priučili. Pove:

»/…/ imajo učitelji VSŠ kar dosti izkušenj z uporabo e-učilnice in obvladovanjem računalniških orodij (word, excel, powerpoint, e-pošta, …), niso pa imeli veliko izkušenj s poučevanjem na daljavo z uporabo video konferenc in podobnimi orodji, ker to niti ni bilo potrebno. Vendar pa lahko ugotavljamo, da so pa se zaradi potreb poučevanja na daljavo zelo hitro in z vložkom veliko energije tega naučili in v večini primerov sedaj nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja.«

3F13 pri tem omenja težave, ki so jih imeli učitelji na začetku, in posledično stres. Drugi vidik, ki ga omenja, pa je **obvladovanje orodij**, omenja nadaljnje izobraževanje in medsebojno pomoč pri usvajanju IKT. Pravi:

»Na začetku epidemije menim, da smo imeli določeni učitelji veliko težav. Osebno sem imela veliko izzivov z obvladovanjem IKT. Ker določenih IKT spretnosti nisem obvladala, sem imela osebnostno stisko in stres. Z voljo in dodatnim izobraževanjem sem se v glavnem na začetku, ko smo delali le od doma, sama usposobila,

> kasneje pa tudi s pomočjo kolegic, ki so mi pomagale, ko sem se znašla pred konkretnim vprašanjem.«

Kot 3F13 tudi 3F17 omenja obvladovanje orodij, torej težave z IKT na začetku in pomanjkanje podrobnih navodil za rokovanje z orodji in izpeljavo predavanj, za kar so potrebovali veliko energije. 3F17 pravi:

> »Trenutno učitelji višjih šol nimajo težav za izpeljavo izobraževanja, vendar je bil v začetku problem, treba bilo vložit energijo, ker se ni toliko delalo z IKT opremo. Tako so manjkala podrobna tehnološka navodila za izvedbo predavanj. Tako kot za vsak izdelek, ki se izdeluje v proizvodnji oz. za vsak stroj, kjer dela delavec, so narejena podrobna navodila. Mislim, da to velja tudi v tem primeru.«

3F16 skupaj z 3F15 in 3F18 poleg izkušenj in začetnih težav izpostavi tudi osebnostno naravnanost. 3F16 pravi:

> »/…/ zopet pa je odvisno od vsakega posameznika posebej. Verjetno pa nas je več takšnih, ki smo imeli težave pri obvladovanju IKT, vsaj v začetnem obdobju, saj ni bilo potrebnih navodil za uporabo IKT in je bil vsak posameznik prepuščen sam sebi.«

Tudi 3F15 izpostavi osebnostno naravnanost, ki jo poveže z nadaljnjim izobraževanjem, za katerega se posameznik prostovoljno odloči. Pravi:

> »Odvisno od posameznika. Možnosti za izobraževanje in uporabo IKT je dovolj, vsak pa se odloči ali jih izrabi.«

3F18 dopolni mnenje glede osebnostne naravnanosti in izobraževanja o IKT v povezavi s starostjo učiteljev in njihovo smerjo izobrazbe pri spremembah v poučevanju:

> »Obvladovanje IKT je zelo odvisna od vsakega posameznika, njegove potrebe po uporabi IKT, pogostosti uporabe … Starejši učitelji so praviloma tu nekoliko manj spretni, saj je delo z IKT za večji del te populacije priučeno in ni rasla s to tehnologijo. Kljub temu pa se večina seveda trudi, a to še ne pomeni, da nimajo težav. Je pa tudi tu to precej odvisno od smeri izobrazbe posameznika.«

4.3.3.3 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3, nanašajoč se na tezo 3

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

3F13 pozitivnost prilagajanja komunikacijskih kompetenc pri komunikaciji s študenti vidi v nujnosti aktivnih metod, pri čemer izpostavi pomanjkanje neverbalne komunikacije. Pravi:

> »Da, če uporabljaš primerno komunikacijo, aktivne oblike, ki jih omogoča IKT-skupine v sobah, Mentimenter …, še vedno pa zaznavam oviro, ker je onemogočen osebni stik in nebesedno komuniciranje.«

Trije udeleženci (3F15, 3F16, 3F18) pa izpostavljajo pomen prilagajanja. 3F15 prilagajanje povezuje z uspešnostjo komunikacije:

> »Z večanjem oz. izboljšavo kompetenc se viša tudi kakovost komunikacije. Prilagajanje pa je nujno glede na dane razmere in odzivnost študentov oz. njihovih povratnih informacij ne glede na klasično ali e-komunikacijo.«

3F16 pri tem poudari razliko prilagajanja glede na predmetno področje in pravi, da mora biti pripravljenost prisotna tako na strani učitelja kot študenta:

> »/…/ Odvisno je tudi od predmeta, ki ga predavatelj poučuje. Praktične vaje, kjer je potreben dotik, je težje izvesti z uporabo IKT. Seveda pa mora biti pripravljenost za takšen način izobraževanja na obeh straneh, tako pri predavatelju, kot tudi pri študentih.«

Mladi se veliko hitreje prilagajajo okoliščinam, ugotavlja 3F18, pri tem pa si zastavlja vprašanje, ali je način postavljanja vprašanj pri iskanju podatkov pravi in ponudi prave odgovore:

> »Mladi so vešči sodobnih komunikacij in hitrih izmenjav preko elektronskih medijev in jim je to vsakdanja rutina. Prijeti knjigo v roke in poiskati potrebne podatke postaja vse bolj nepoznan postopek, saj stričeк Google vse hitreje in enostavneje najde. Vprašanje pa je, ali tudi pravilno, ali ga znajo pravilno povprašati, da dobijo prave odgovore, ali so pridobljeni podatki pravi - pričakovani …«

4.3.3.4 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3, nanašajoč se na tezo 4

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju.

Štirje udeleženci (3F13, 3F16, 3F17, 3F18) izpostavljajo pri specifičnih oblikah motivacije in povratne informacije za izboljšanje komunikacije notranjo motivacijo. 3F13 izrazi prepričanje, da zunanja motivacija, ki je na strani učitelja, ni učinkovita, če študent nima notranje motivacije, še posebej ob pomanjkanju neverbalne komunikacije:

> »/…/ v e-izobraževanju pogrešam predvsem možnost za nebesedno komunikacijo in njeno sporočilnost. Študenti namreč zelo neradi vključijo kamero in ne vidiš njihove reakcije pri spremljanju in povratni informacijo. Menim, da pri študentu, ki nima notranje

> motivacije, tudi dobra zunanja motivacija ni učinkovita, zato je odgovornost za rezultat tako na strani učitelja kot študenta.«

3F18 izpostavi, da je edina dobra motivacija notranja motivacija. Ta tudi botruje k uspehu študenta. Učitelji uporabljamo različne oblike motivacije in povratne informacije, ki pa ni nujno, da imajo vpliv spodbude na študente. Še posebej ob pomanjkanju neverbalne komunikacije, kar izpostavi že 3F13. Tako izpostavi poleg 3F17 tudi 3F18 izziv motivirati v e-izobraževanju. 3F18 pravi:

> »Dobra motivacija je edino notranja. S specifičnimi zunanjimi motivacijami se sicer nenehno ukvarjamo predavatelji, da poskušamo vzpodbuditi notranjo motivacijo in s tem pritegnemo čim večje število študentov k rednemu in samomotiviranemu delu. V tem je veliko komunikacij in povratnih informacij, ki bi naj v študentu prebudile zanimanje in motivacijo. Žal v marsikaterem primeru tega ne uspemo doseči in taki študenti so potem tudi praviloma neuspešni.«

Motivacijo poudarja tudi 3F16, izpostavlja še osebnostno naravnanost. Pravi, da je notranja motivacija odvisna od vsakega posameznika:

> »Kar se tiče motivacije, sem mnenja, da je le-ta odvisna od vsakega posameznika oz. če je posameznik dovolj notranje motiviran, se to zagotovo pozna v pozitivnem smislu tudi v komunikaciji. Zagotovo pa povratne informacije, ki morajo biti sprotne, izboljšujejo komunikacijo v e-izobraževanju.«

Poleg 3F16, ki tudi poudari sprotnost povratnih informacij, 3F13 in 3F14 izpostavita, da ni povratnih informacij. Tako 3F13 pogreša neverbalno komunikacijo in pravi:

> »/…/ ker v e-izobraževanju pogrešam predvsem možnost za nebesedno komunikacijo in njeno sporočilnost. Študenti namreč zelo neradi vključijo kamero in ne vidiš njihove reakcije pri spremljanju in povratni informacijo.«

Pomanjkanje povratnih informacij, zlasti z odsotnostjo neverbalne komunikacije, zaznava tudi 3F14. Izpostavi pomen ustrezne oblike motivacije za izboljšanje komunikacije, kar je oteženo ravno zaradi odsotnosti neverbalne komunikacije. Pravi:

> »Ustrezna oblika motivacije na splošno izboljša komunikacijo s študenti, vendar pa je pri e-izobraževanju ta neposredna motivacija študenta precej otežena, ker študenta običajno ne vidimo na ekranu in ne vemo, kako se je odzval, ali se je sploh odzval. Zato je zelo priporočljivo, da učitelji tudi z vprašanji, ki jih morajo nasloviti neposredno na določene študente, dobijo povratne informacije o tem, kako so študenti razumeli snov.«

4.3.3.5 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3, nanašajoč se na tezo 5

Peta teza se glasi: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju.

3F13 izpostavlja v povezavi s prepoznavanjem komunikacijskih kompetenc učiteljev in izzivom, da je IKT kot pripomoček in tudi oseben stik. Prepoznavanje lastnih kompetenc je težko, še posebej pri e-izobraževanju, v okviru katerega je potrebno obvladati IKT, ki je le pripomoček. Prepoznavanje kompetenc kot izziv in ne kot težavo izkazuje odsotnost strahu in oseben stik posameznika s samim seboj. 3F13 pove:

> »Prepoznavanje in ocena lastnih kompetenc je nehvaležno delo. Verjetno je v splošnem prepoznavanje kompetenc izziv.«

Tako 3F14 kot 3F16 poudarita osebnostno naravnanost. 3F14 izpostavi željo učiteljev po učinkovitosti, zato želijo biti čim boljši pri uporabi komunikacijskih kompetenc tudi pri e-izobraževanju. Pove:

> »Menim, da želijo (želimo) učitelji biti čim boljši pri uporabi komunikacijskih kompetenc tudi pri e-izobraževanju in zato to vzamejo kot izziv in se usposabljajo na tem področju.«

3F16 doda, da je vse odvisno od pristopa posameznika, ali mu je nekaj izziv ali pa mu je odveč:

> »Zopet je odvisno od vsakega posameznika. Če je nekomu vse odveč in nepotrebno, potem mu to ne predstavlja izziva.«

Najti pravi način pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc pa je poudarek, ki ga izpostavi 3F18. Izpostavi, da v primeru, da se ne najde pravega načina, se zmanjša učinkovitost, učiteljem se izziv spremeni v težavo, s katero se je velika večina v epidemiji soočila. Pravi:

> »/…/ Praviloma pa predavatelji poskušamo pravočasno pridobiti ustrezne kompetence tudi na tem področju, če že ne z izzivom, pa zaradi potrebe. V krizi, v kateri smo se znašli s Covidom, pa menim, da se je veliko predavateljev znašla ne pred izzivom, ki se ga lotiš z nekim entuziazmom, temveč težavo, kako preiti na drugačen način komuniciranja in pri tem ohraniti čim višji nivo izobraževanja študentov.«

4.3.3.6 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3, nanašajoč se na tezo 6

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju.

Dva udeleženca (3F14, 3F16) prepoznata pri vaji oz. uporabi novejših oblik komunikacije, kar predstavlja izziv, dodatne priložnosti. 3F14 novejše oblike sprejme kot dobrodošle in jih umesti tudi v sam pedagoški proces:

> »Vsekakor so novejše oblike komunikacije pri e-izobraževanju zelo dobrodošle, ker se v teh razmerah pandemije izobraževanje na daljavo uporablja zelo pogosto (e-predavanja, izvedba vaj na daljavo, izvedba izpitov na daljavo, vodenje komunikacije s študenti pri izdelavi diplomske naloge ipd.)«

Tudi 3F16 vidi v uporabi novejših oblik komunikacije dodatne priložnosti, saj posameznika situacija primora, da stopi iz svojega okvirja, kar tudi na kratko izjavi:

> »Tako smo eni in drugi primorani stopiti iz svojih okvirjev.«

Tako 3F17 kot 3F18 pa izpostavita ne le drugačne oblike, ampak prepoznata učinkovitost IKT-oblik. 3F17 tako izpostavi poleg učinkovitosti tudi pomislek nad posnetimi predavanji zaradi potrebnosti razlage učitelja in zaradi problema za zaposlene v bodoče. Pravi:

> »IKT tehnologija predstavlja izziv. Se mi pa zdi nesmiselno, da bi predavalo s filmi, potrebne so razlage učitelja. Posneta predavanja so tudi problem v bodoče za zaposlene.«

Tudi 3F18 poda pomislek, da zaradi okoliščin lahko postane uporaba novejših oblik komunikacije tudi težava:

> »Lahko je izziv, lahko pa je tudi nočna mora, ko stvari ne tečejo (zaradi različnih dejavnikov, na katere (n)imamo vpliva, predavanje, vaje pa je potrebno speljati v omejenem času.«

3F13 pa omeni časovno prilagoditev zaradi pomanjkanja osebnega stika pri e-izobraževanju. Pravi:

> »Da, a v primeru kombinacije z delom v živo, ker e-komunikacija omogoča hitro komunikacijo na daljavo in prihrani čas. Je pa osebni stik nujen za uspešno in učinkovito delo, za pristne odnose in socializacijo med študenti.«

4.3.3.7 Rezultati intervjujev udeležencev, ki so sodelovali v fokusni skupini 3, nanašajoč se na tezo 7

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju.

Dva udeleženca (3F15, 3F18) pri komunikacijskem odnosu, ki učiteljem pomaga pri komunikaciji s študenti, izpostavita drugačen odnos. 3F15 omeni težave, ki lahko nastopijo v primeru, ko je komunikacija na daljavo. Pravi:

> »Odnos do študentov je ključen pri komunikaciji z njimi, vzpostavitev korektnega odnosa in komunikacije s študenti pa je v veliki večini neprimerno težavnejše na daljavo kot v klasični komunikaciji.«

Drugačnost odnosa 3F18 povezuje tudi z neodzivnostjo študentov in neaktivnostjo. Postavlja si tudi vprašanje, ali to vodi v asocialnost odnosov. Pravi:

> »/…/ Vsaka oblika izobraževanja potrebuje ustrezen komunikacijski odnos za izmenjavo informacij. Pri e-izobraževanju je tu določena specifika, še posebej, ker ni direktnega stika med udeležencema, ampak je vmes velika virtualna razdalja. Žal je slednja v teh razmerah za marsikaterega študenta to tudi krinka za skrivanje in prikrito dovoljeno neaktivnost, za nekatere druge, ki imajo pa težave pri direktni izpostavljenosti, pa je lahko to tudi dobra pot pri

> opravljanju obveznosti. Glavno vprašanje pa postane, ali bomo s to komunikacijo postali vse bolj asocialni?«

3F13, 3F16 in 3F17 poudarijo tudi dvosmerno komunikacijo. 3F13 poda zavedanje, da je potrebna tako samoevalvacija kot preverjanje razumevanja za dvosmerno komunikacijo. Pove:

> »Zagotovo je izziv, sicer je komunikacija le enosmerna in se način pouka skoncentrira le na frontalno obliko, zato menim, da je lahko uspešna, če delamo pri sebi samoevalvacijo in preverjamo pri študentih razumevanje, doseganje ciljev …«

Tudi 3F16 poudari dvosmerno komunikacijo, ki bo tudi v e-izobraževanju lažje uresničena, če sta učitelj in študent pozitivne učinke komunikacije poznala tudi pri neposrednem pedagoškem procesu. 3F16 pove:

> »Se strinjam. Če sta oba (učitelj in študent) že pred e-izobraževanjem spoznala pozitivne učinke dobre komunikacije, se bosta za to trudila tudi v e-izobraževanju.«

Večjo disciplino pri študiju na daljavo kot dobrobit izpostavi 3F17:

> »Študenti, če so predavanja preko TM, težje postavljajo vprašanja. Je pa pri študiju na daljavo večja disciplina. Slabost so izpiti na daljavo.«

Motiviranost pri komunikacijskem odnosu v odvisnosti od komunikacije pa prepozna 3F14. Poudari tudi, da je komunikacijski odnos temelj uspeha študentov, še posebej je pri e-izobraževanju pomembno razumevanje zaradi manjkajočega neposrednega odnosa. Pove:

> »Dober komunikacijski odnos s študenti v e-izobraževanju je eden od temeljev za dober uspeh študentov pri študiju, saj pri e-izobraževanju manjka neposredni odnos učitelja in študenta v

predavalnici in so zaradi tega študenti velikokrat za ekrani nemotivirani in zdolgočaseni. Zato je dobra komunikacija zelo zaželena, saj dobi učitelj na ta način povratne informacije o tem, kako študenti razumejo in dojemajo snov.«

4.3.3.8 Strnjeni rezultati po temah intervjuvancev FS3

Tema 1: Izkušnje

Intervjuvanci FS3 so govorili o različnih izkušnjah, povezanih s komunikacijskimi kompetencami pri e-izobraževanju. Pri njih je bilo izpostavljeno, da »več delovne dobe, manj vešči IKT«, izpostavljen je bil pri tem dejavnik »prilagajanje«. Pomembno vlogo ima tudi »osebnostna naravnanost«, saj so udeleženci navedli, da so pomembni dejavniki »strah zaradi IKT, prilagajanje [in] volja posameznika«.

Tema 2: Obvladovanje IKT

V okviru obvladovanja IKT so intervjuvanci FS3 izpostavili »obvladovanje orodja«, kar so argumentirali z dejavnikoma »izobraževanje [in] veliko energije«. Izpostavili so, da so »pomembne izkušnje«, in sicer so ga podkrepili z dejavnikoma »izobraževanje [in] veliko energije«. Prav tako je bilo predstavljeno, da je pomembna »osebnostna naravnanost«, kar so udeleženci podprli z dejavnikoma »izobraževanje [in] spremembe«.

Tema 3: Kompetence in kontekst

Intervjuvanci FS3 so izrazili mnenja glede kompetenc učiteljev, upoštevajoč kontekst, in ugotovili, da je pomembno »prilagajanje«, kar je odvisno od dejavnika »uspešnost«, prav tako so izpostavili »nujnost aktivnih metod«, pri čemer so velik poudarek dali na dejavniku »neverbalna komunikacija«.

Tema 4: Povratna informacija in motivacija

O povratni informaciji in motivaciji v e-izobraževanju je pri intervjuvancih FS3 izpostavljena »osebnostna naravnanost«. Ugotovili so pomembnost »notranje motivacije«, ki je pospremljena z dejavnikoma »motivacija [in] ni neverbalne komunikacije«. Ugotovilo se je, da »ni povratnih informacij« ob dejavnikih »motivacija [in] ni neverbalne komunikacije«. Izpostavljen je »izziv motivacije v e-izobraževanju« z dejavnikom »ni neverbalne komunikacije«.

Tema 5: Kontinuirano izobraževanje in znanje

Kontinuirano izobraževanje in znanje, o katerem so razmišljali intervjuvanci FS3, so pospremili s pomembnostjo »IKT kot pripomoček« in »oseben stik«, kar so argumentirali z dejavnikom »strah«. Kontinuirano izobraževanje je po njihovem mnenju vezano na »najti pravi način«, podprto z dejavnikom »učinkovitost«. Vse se oprli na ugotovitev »osebnostne naravnanosti« z dejavnikom »učinkovitost«.

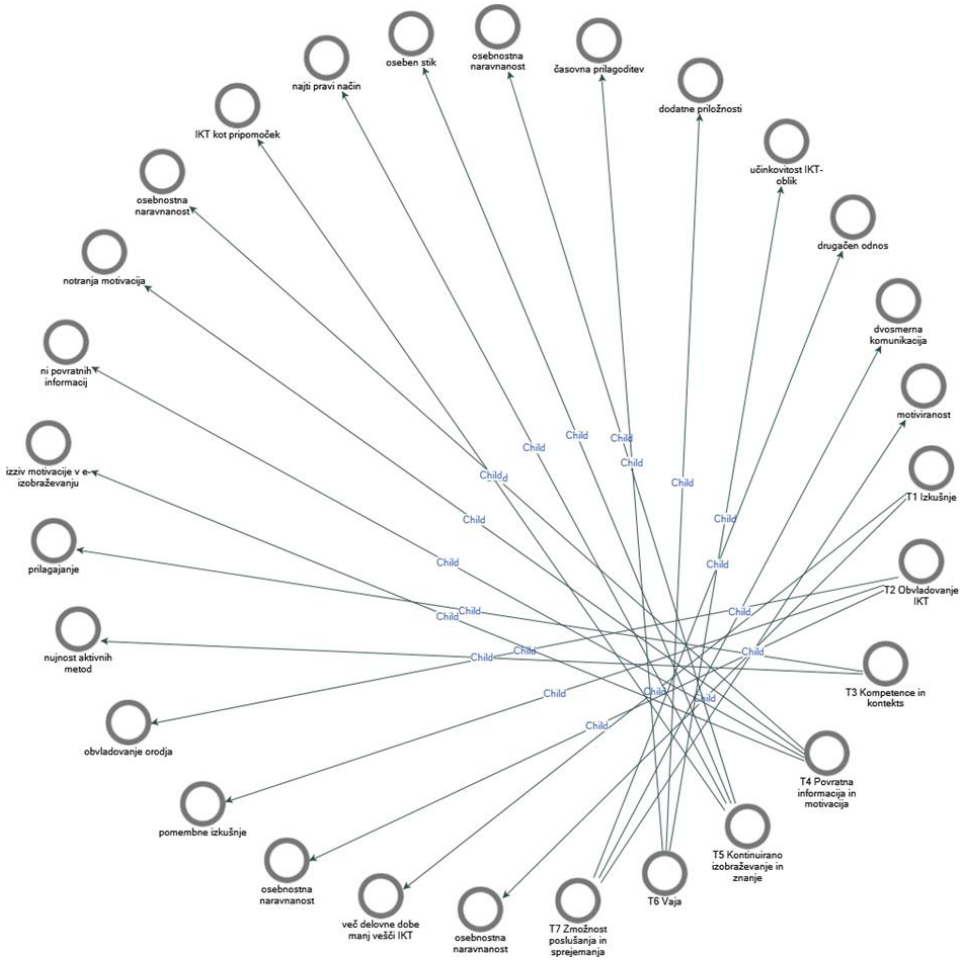
Tema 6: Vaja

Intervjuvanci FS3 so glede vaje poudarili »učinkovitost IKT-oblik«, ki so ga podprli z dejavnikom »vključenost IKT«. Prav tako so govorili o »časovni prilagoditvi« in »dodatnih priložnosti«.

Tema 7: Zmožnost poslušanja in sprejemanja

Mnenje o zmožnosti poslušanja in sprejemanja so intervjuvanci FS3 podali v prepoznavanju »dvosmerne komunikacije« z dejavnikom »discipline«, prav tako so izpostavili »motiviranost« v luči dejavnika »razumevanje«. Prepoznan je bil tudi »drugačen odnos«, ki jo spremljata dejavnika »neodzivnost [in] težave«.

Na sliki 16 je podan tudi slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS2.



Slika 16. Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju intervjuvancev FS3

Po izvedbi fokusnih skupin je mogoče opaziti nihanja v sami dinamiki. Različna dinamika je bila opažena tudi med posameznimi fokusnimi skupinami, pri čemer so se pojavila tudi posamezna nihanja v pogovoru znotraj vsake od treh fokusnih skupin.

Pri prvi fokusni skupini, ki so se je udeležili posamezniki z manj delovnimi izkušnjami, so bili pozorni med uvodnimi pojasnili o poteku fokusne skupine. Ko je moderator vprašal, ali potrebujejo dodatna pojasnila, so

večinoma zavrnili in niso postavljali dodatnih vprašanj. Ko je moderator postavil tezo in dodatna vprašanja, je počakal na odziv, pri čemer se je prvi udeleženec javil sam in izrazil svoje mnenje, enako pa je storil tudi drugi. Nato je moderator morala aktivno povabiti druge udeležence, da izrazijo svoje mnenje, saj niso sami uporabljali funkcije dviga roke, ki je bila na voljo v programu, temveč so počakali, da so bili poklicani.

Moderatorica je udeležence klicala k izražanju njihovih mnenj glede posameznih tez v različnem vrstnem redu. Udeleženci so se hitro odzivali, izražali svoje stališče zbrano in uporabljali tudi neverbalno komunikacijo. Pogovor je potekal brez prekinitev in v sproščenem vzdušju. Z napredovanjem pogovora so udeleženci postajali še bolj sproščeni, kar je pripeljalo do spontanega dopolnjevanja njihovih odgovorov med seboj, ko je kdo od udeležencev podal kakšno iztočnico, ki je spodbudila dodatno izražanje mnenj. Skupinski pogovor je trajal 1 uro, 1 minuto in 52 sekund.

Udeleženci druge fokusne skupine so pokazali drugačno dinamiko. Na začetku so jim bila dana navodila, ki so jih vsi razumeli, in ni bilo potrebe po dodatnih informacijah ali pojasnilih. Že pri postavitvi prve teze se je pokazala različna dinamika. Udeleženci so bili veliko bolj samoiniciativni, samozavestno so podajali odgovore in sodelovali brez potrebe po spodbudi moderatorice. Prijavljali so se sami, medsebojno dopolnjevali svoje izjave, kar je prispevalo k sodelovalnemu in konstruktivnemu vzdušju v skupini.

V skupini se je pojavila potreba po dodatnih navodilih glede razumevanja posameznih tez, kar je moderatorica tudi zagotovila. Udeleženci so izrazili, da včasih pozabijo navodila, preden se vključijo v pogovor in izrazijo svoje mnenje. Prav tako so v nekem trenutku povzeli svoje opažanje in proti koncu pogovora predlagali moderatorici, da v naslednji skupini, kjer bodo prisotni udeleženci z več delovnimi izkušnjami, pripravi vnaprej napisana vprašanja in jih istočasno s predstavitvijo posreduje tudi v klepetu, ki ga omogoča informacijsko-komunikacijski program. To bi jim omogočilo, da večkrat pregledajo določeno trditev in bolje sledijo mislim med pogovorom.

Med samo izvedbo so trije udeleženci imeli težave z internetno povezavo, zato za zelo kratek čas (10–15 sekund) niso bili vključeni v pogovor. Zastranitev, ki so jo nekateri pričakovali, se ni zgodila. Ostali udeleženci so nadaljevali s pogovorom, kot da se ni nič posebnega zgodilo, in so verjeli, da se bodo manjkajoči udeleženci kmalu pridružili pogovoru, kar so tudi povedali po končani fokusni skupini. Udeleženci, ki so vešči uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, so se uspešno pridružili pogovoru in nemoteno nadaljevali s sodelovanjem. Svoje izkušnje so povezali s praktičnim prikazom, saj so se hitro prilagodili in se pridružili preko mobilnih telefonov. To je še dodatno okrepilo dinamiko pogovora in prispevalo k sproščenim odnosom med udeleženci. Medsebojna neverbalna komunikacija se je povečala, saj je druga fokusna skupina že imela več izkušenj, kar je prispevalo k bolj suverenim odgovorom in nekoliko daljšemu trajanju pogovora. Skupinski pogovor je trajal 1 uro, 12 minut in 37 sekund.

Udeleženci tretje fokusne skupine so znova vzpostavili lastno dinamiko. Na začetku so potrdili, da vse razumejo, ko so bila podana navodila. Pri postavljenih tezah niso potrebovali dodatne spodbude; sami so se aktivno vključevali v razpravo in podajali mnenja, ki so bila izčrpno argumentirana in podprta s številnimi izkušnjami. Udeleženci so že vnaprej brez dogovora uporabljali funkcijo dviga roke z ikono, ki jo je omogočal program. Dinamika je bila gladka, tekoča, vzdušje pa sodelovalno in spodbudno. Dodatnih pojasnil niso potrebovali, saj so bili medsebojno zelo uvidevni. V enem primeru se je udeleženec javil s fizičnim dvigom roke in pojasnil, da je tako hitreje podal dodatno mnenje, kar so ostali sprejeli z nasmehom in odobravanjem, saj so to popolnoma razumeli in se tudi sami poistovetili s to prakso. Pogovor je trajal najdlje, in sicer 1 uro, 27 minut in 47 sekund.

4.4 Rezultati fokusnih skupin in intervjujev skupaj v strnjeni obliki

Ker so isti člani sodelovali pri intervjujih in FS glede na delovno dobo, in sicer so podajali mnenje, vezano na sedem istih tez, so podani rezultati tudi v skupni tabeli in na skupni sliki, in sicer za člane vsake od treh FS posebej.

Na koncu je podana tudi skupna tabela vseh FS in intervjuvancev le-teh, v prilogi E pa je podana skupna slika gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. Prekrivnost podatkov po posameznih skupinah (FS1 + intervjuvanci FS1; FS2 + intervjuvanci FS2; FS3 + intervjuvanci FS3 ter na koncu še podatki vseh FS + intervjuvancev vseh FS) je podana tudi z namenom prikaza, katere gradnike je prepoznala katera skupina udeležencev glede na njihove izkušnje. Glede na njihove izkušnje se tako lažje prepozna, katere gradnike so prepoznali vsi udeleženci in katerih posamezna skupina ni prepoznala.

Strjeni rezultati oz. konstrukti članov FS1 in intervjuvancev, ki so bili člani FS1, so prikazani v tabeli 8 spodaj.

Tabela 2. Strnjeni podatki članov FS1 in intervjuvancev, članov FS1

GRADNIKI KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENC V E-IZOBRAŽEVANJU FS1 IN NJENIH INTERVJUVANCEV		
Tema	**Podtema**	**Kode**
Izkušnje	začetnik poudari vsebino	pomanjkanje neverbalne komunikacije
	osebnostna naravnanost	pomanjkanje neverbalne komunikacije, slabši rezultati, enosmerna komunikacija, motivacija
	komunikacija pred vsebino	pomanjkanje neverbalne komunikacije, motivacija

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

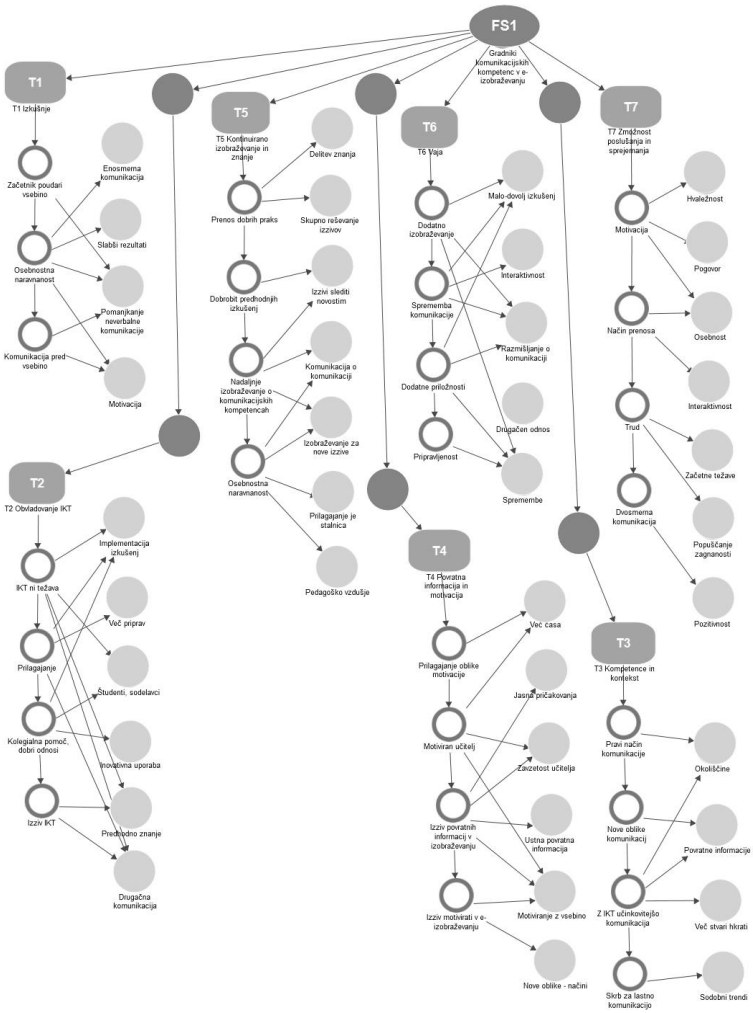
Tema	Podtema	Kode
Obvladovanje IKT	IKT ni težava	implementacija izkušenj, študentje in sodelavci, predhodno znanje, drugačna komunikacija
	prilagajanje	implementacija izkušenj, več priprav, drugačna komunikacija
	kolegialna pomoč, dobri odnosi	implementacija izkušenj, študentje in sodelavci, inovativna uporaba
	izziv IKT	predhodno znanje, drugačna komunikacija
Kompetence in kontekst	pravi način komunikacije	okoliščine
	nove oblike komunikacij	povratne informacije
	z IKT učinkovitejša komunikacija	okoliščine, povratne informacije, več stvari hkrati
	skrb za lastno komunikacijo	sodobni trendi
Povratna informacija in motivacija	prilagajanje oblike motivacije	več časa
	motiviran učitelj	več časa, zavzetost učitelja, motiviranje z vsebino
	izziv povratnih informacij v izobraževanju	jasna pričakovanja, zavzetost učitelja, ustna povratna informacija, motiviranje z vsebino
	izziv motivirati v e-izobraževanju	motiviranje z vsebino, nove oblike komunikacije
Kontinuirano izobraževanje in znanje	prenos dobrih praks	delitev znanja, skupno reševanje izzivov
	dobrobit predhodnih izkušenj	izzivi slediti novostim
	nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah	izziv slediti novostim, komunikacija o komunikaciji, izobraževanje za nove izzive
	osebnostna naravnanost	komunikacija o komunikaciji, izobraževanje za nove izzive, prilagajanje je stalnica, pedagoško vzdušje

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
Vaja	dodatno izobraževanje	malo/dovolj izkušenj, razmišljanje o komunikaciji, spremembe
	sprememba komunikacije	malo/dovolj izkušenj, interaktivnost, razmišljanje o komunikaciji
	dodatne priložnosti	malo/dovolj izkušenj, razmišljanje o komunikaciji, spremembe
	pripravljenost	spremembe
Zmožnost poslušanja in sprejemanja	motivacija	hvaležnost, pogovor, osebnost
	način prenosa	osebnost, interaktivnost
	trud	začetne težave, popuščanje zagnanosti
	dvosmerna komunikacija	pozitivnost

Na sliki 17 je podan slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e izobraževanju po mnenju članov FS1 in intervjuvancev, ki so bili člani FS1.



Slika 17. Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju po mnenju FS1

Strjeni rezultati oz. konstrukti članov FS2 in intervjuvancev, ki so bili člani FS2, so prikazani v tabeli 9 spodaj.

Tabela 3. Strnjeni podatki članov FS2 in intervjuvancev, članov FS2

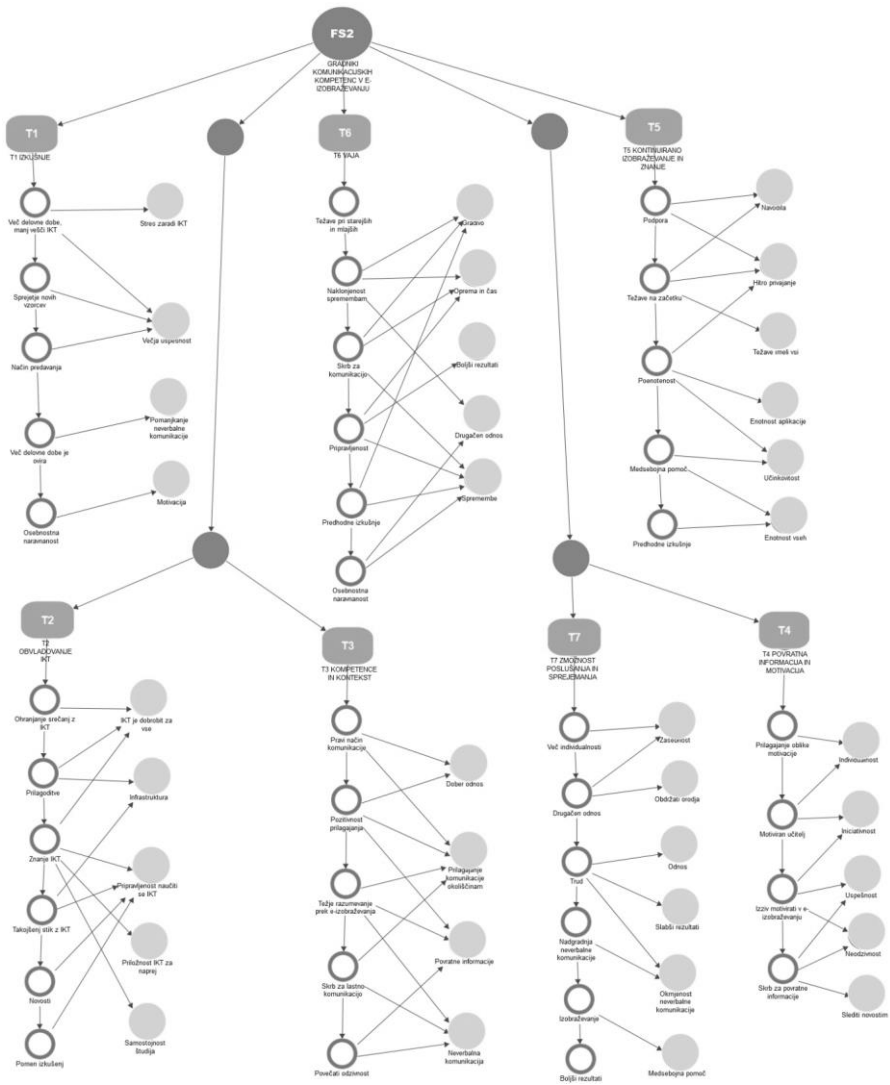
GRADNIKI KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENC V E-IZOBRAŽEVANJU FS2 IN NJENIH INTERVJUVANCEV		
Tema	**Podtema**	**Kode**
Izkušnje	več delovne dobe, manj vešči IKT	stres zaradi IKT, večja uspešnost
	sprejetje novih vzorcev	večja uspešnost
	način predavanja	večja uspešnost
	več delovne dobe je ovira	pomanjkanje neverbalne komunikacije
	osebnostna naravnanost	motivacija
Obvladovanje IKT	ohranjanje srečanj z IKT	IKT je dobrobit za vse
	prilagoditve	IKT je dobrobit za vse, infrastruktura
	znanje IKT	IKT je dobrobit za vse, pripravljenost naučiti se IKT, priložnost IKT za naprej, samostojnost študija
	takojšen stik z IKT	infrastruktura, pripravljenost naučiti se IKT
	novosti	pripravljenost naučiti se IKT
	pomen izkušenj	pripravljenost naučiti se IKT
Kompetence in kontekst	pravi način komunikacije	dober odnos, prilagajanje komunikacije okoliščinam
	pozitivnost prilagajanja	dober odnos, prilagajanje komunikacije okoliščinam, povratna informacija
	težje razumevanje prek e-izobraževanja	prilagajanje komunikacije okoliščinam, povratna informacija, neverbalna komunikacija
	skrb za lastno komunikacijo	prilagajanje komunikacije okoliščinam, neverbalna komunikacija
	povečati odzivnost	povratna informacija, neverbalna komunikacija

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
Povratna informacija in motivacija	prilagajanje oblike motivacije	individualnost
	motiviran učitelj	individualnost, iniciativnost
	izziv motivirati v e-izobraževanju	iniciativnost, uspešnost, neodzivnost
	skrb za povratne informacije	uspešnost, neodzivnost, slediti novostim
Kontinuirano izobraževanje in znanje	podpora	navodila, hitro privajanje
	težave na začetku	navodila, hitro privajanje, težave imeli vsi
	poenotenost	hitro privajanje, enotnost aplikacije, učinkovitost
	medsebojna pomoč	učinkovitost, enotnost vseh
	predhodne izkušnje	enotnost vseh
Vaja	težave pri starejših in mlajših	/
	naklonjenost spremembam	gradivo, oprema in čas, drugačen odnos
	skrb za komunikacijo	gradivo, oprema in čas, spremembe
	pripravljenost	oprema in čas, spremembe, boljši rezultati
	predhodne izkušnje	gradivo, spremembe
	osebnostna naravnanost	drugačen odnos, spremembe
Zmožnost poslušanja in sprejemanja	več individualnosti	zasebnost
	drugačen odnos	zasebnost, obdržati orodja
	trud	odnos, slabši rezultati, okrnjenost neverbalne komunikacije
	nadgradnja neverbalne komunikacije	okrnjenost neverbalne komunikacije
	izobraževanje	medsebojna pomoč
	boljši rezultat	/

Spodaj na sliki 18 je podan slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e izobraževanju po mnenju članov FS2 in intervjuvancev, ki so bili člani FS2.



Slika 18. Gradniki komu. kompetenc v e-izobraževanju po mnenju FS2

Strjeni rezultati oz. konstrukti članov FS3 in intervjuvancev, ki so bili člani FS3, so prikazani v tabeli 10 spodaj.

Tabela 4. Strnjeni podatki članov FS3 in intervjuvancev, članov FS3

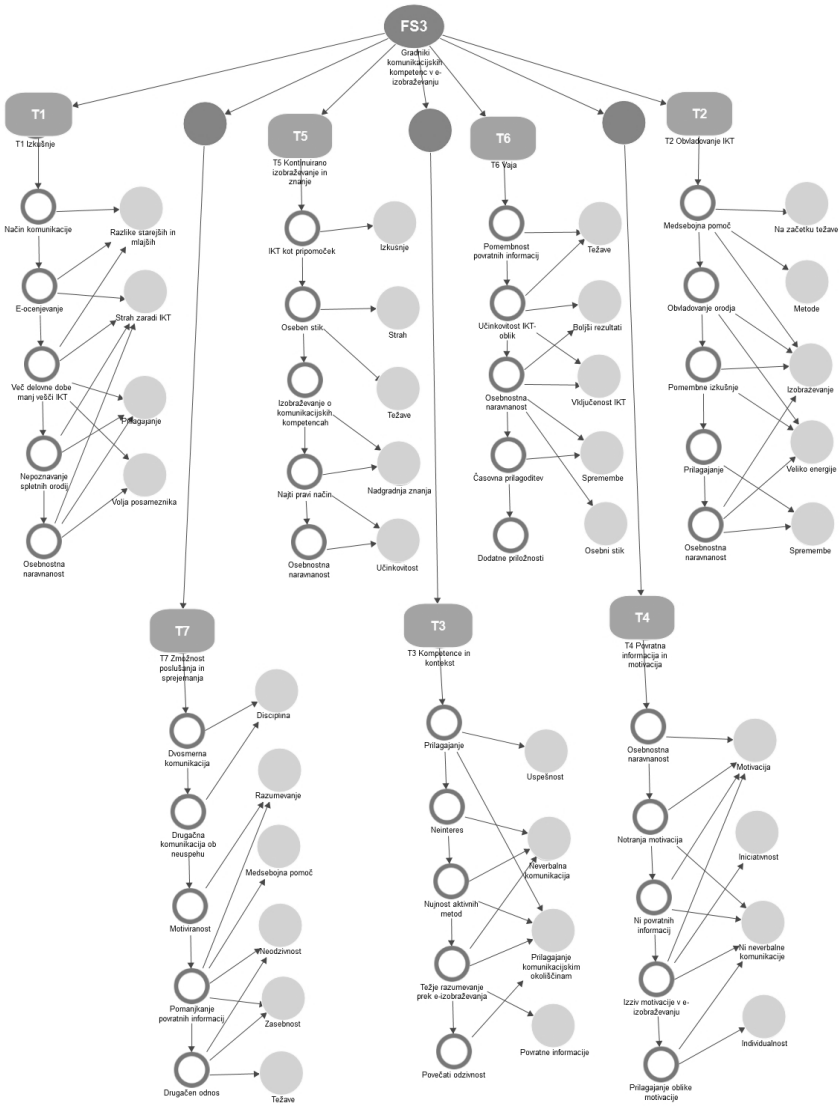
GRADNIKI KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENC V E-IZOBRAŽEVANJU FS3 IN NJENIH INTERVJUVANCEV		
Tema	**Podtema**	**Kode**
Izkušnje	način komunikacije	razlike starejših in mlajših
	e-ocenjevanje	razlike starejših in mlajših, strah zaradi IKT
	več delovne dobe manj vešči IKT	razlike starejših in mlajših, strah zaradi IKT, prilagajanje, volja posameznika
	nepoznavanje spletnih orodij	strah zaradi IKT, prilagajanje
	osebnostna naravnanost	strah zaradi IKT, prilagajanje, volja posameznika
Obvladovanje IKT	medsebojna pomoč	na začetku težave, metode, izobraževanje
	obvladovanje orodja	izobraževanje, veliko energije
	pomembne izkušnje	izobraževanje, veliko energije
	prilagajanje	spremembe
	osebnostna naravnanost	izobraževanje, veliko energije, spremembe
Kompetence in kontekst	prilagajanje	uspešnost, prilagajanje komunikacijskim okoliščinam
	neinteres	neverbalna komunikacija
	nujnost aktivnih metod	neverbalna komunikacija, prilagajanje komunikacijskim okoliščinam
	težje razumevanje prek e-izobraževanja	neverbalna komunikacija, prilagajanje komunikacijskim okoliščinam, povratne informacije
	povečati odzivnost	prilagajanje komunikacijskim okoliščinam

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
Povratna informacija in motivacija	osebnostna naravnanost	motivacija
	notranja motivacija	motivacija, ni neverbalne komunikacije
	ni povratnih informacij	motivacija, ni neverbalne komunikacije
	izziv motivacije v e-izobraževanju	motivacija, iniciativnost, ni neverbalne komunikacije
	prilagajanje oblike motivacije	ni neverbalne komunikacije, individualnost
Kontinuirano izobraževanje in znanje	IKT kot pripomoček	izkušnje
	oseben stik	strah, težave
	izobraževanje o komunikacijskih kompetencah	nadgradnja znanja
	najti pravi način	nadgradnja znanja, učinkovitost
	osebnostna naravnanost	učinkovitost
Vaja	pomembnost povratnih informacij	težave
	učinkovitost IKT-oblik	težave, boljši rezultati, vključenost IKT
	osebnostna naravnanost	boljši rezultati, vključenost IKT, spremembe, osebni stik
	časovna prilagoditev	spremembe
	dodatne priložnosti	/
Zmožnost poslušanja in sprejemanja	dvosmerna komunikacija	disciplina
	drugačna komunikacija ob neuspehu	disciplina
	motiviranost	razumevanje
	pomanjkanje povratnih informacij	razumevanje, medsebojna pomoč, neodzivnost, zasebnost
	drugačen odnos	neodzivnost, zasebnost, težave

Spodaj na sliki 19 je podan slikovni prikaz gradnikov komunikacijskih kompetenc v e izobraževanju po mnenju članov FS3 in intervjuvancev, ki so bili člani FS3.



Slika 19. Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju po mnenju FS3

Strjeni rezultati oz. konstrukti članov vseh treh FS in intervjuvancev, ki so bili člani vseh FS, so prikazani v tabeli 11 spodaj.

Tabela 5. Strnjeni podatki članov vseh FS in intervjuvancev, ki so bili člani vseh FS

GRADNIKI KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENC V E-IZOBRAŽEVANJU VSEH FS IN NJENIH INTERVJUVANCEV		
Tema	**Podtema**	**Kode**
Izkušnje	začetnik poudari vsebino	pomanjkanje neverbalne komunikacije
	komunikacija pred vsebino	pomanjkanje neverbalne komunikacije, motivacija
	osebnostna naravnanost	enosmerna komunikacija, slabši rezultati, pomanjkanje neverbalne komunikacije, motivacija, strah zaradi IKT, prilagajanje, volja posameznika
	več delovne dobe je ovira	pomanjkanje neverbalne komunikacije
	sprejetje novih vzorcev	večja uspešnost
	način predavanja	večja uspešnost
	način komuniciranja	razlike starejših in mlajših
	e-ocenjevanje	razlike starejših in mlajših, strah zaradi IKT
	več delovne dobe, manj vešči IKT	stres zaradi IKT, večja uspešnost, razlike starejših in mlajših, strah zaradi IKT, prilagajanje, volja posameznika
	nepoznavanje spletnih orodij	strah zaradi IKT, prilagajanje

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
Obvladovanje IKT	IKT ni težava	implementacija izkušenj, študentje in sodelavci, predhodno znanje, drugačna komunikacija
	prilagajanje	implementacija izkušenj, več priprav, drugačna komunikacija, IKT je dobrobit za vse, infrastruktura, spremembe
	kolegialna pomoč, dobri odnosi	implementacija izkušenj, študentje in sodelavci, inovativna uporaba
	izziv IKT	predhodno znanje, drugačna komunikacija
	ohranjanje srečanj z IKT	IKT je dobrobit za vse
	pomen izkušenj	pripravljenost naučiti se IKT
	znanje IKT	IKT je dobrobit za vse, priložnost IKT za naprej, pripravljenost naučiti se IKT, samostojnost študija
	takojšen stik z IKT	infrastruktura, pripravljenost naučiti se IKT
	novosti	pripravljenost naučiti se IKT
	medsebojna pomoč	na začetku težave, metode, izobraževanje
	obvladovanje orodja	izobraževanje, veliko energije
	pomembne izkušnje	izobraževanje, veliko energije
	osebnostna naravnanost	izobraževanje, veliko energije, spremembe

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
Kompetence in kontekst	z IKT učinkovitejša komunikacija	okoliščine, več stvari hkrati, povratne informacije
	nove oblike komunikacije	povratne informacije
	pravi način komunikacije	več stvari hkrati, dober odnos, prilagajanje komunikacijskim okoliščinam
	skrb za lastno komunikacijo	sodobni trendi, prilagajanje komunikacijskim okoliščinam, neverbalna komunikacija
	pozitivnost prilagajanja	dober odnos, prilagajanje komunikacijskim okoliščinam, povratne informacije
	težje razumevanje prek e-izobraževanja	prilagajanje komunikacijskim okoliščinam, povratne informacije, neverbalna komunikacija
	povečati odzivnost	prilagajanje komunikacijskim okoliščinam, povratne informacije, neverbalna komunikacija
	nujnost aktivnih metod	prilagajanje komunikacijskim okoliščinam, neverbalna komunikacija
	neinteres	neverbalna komunikacija
	prilagajanje	prilagajanje komunikacijskim okoliščinam, uspešnost

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
Povratna informacija in motivacija	prilagajanje oblike motivacije	individualnost, več časa, ni neverbalne komunikacije
	motiviran učitelj	individualnost, več časa, zavzetost učitelja, iniciativnost, motiviranje z vsebino
	izziv povratnih informacij v izobraževanju	jasna pričakovanja, zavzetost učitelja, ustna povratna informacija, motiviranje z vsebino
	izziv motivirati v e-izobraževanju	iniciativnost, motiviranje z vsebino, nove oblike in načini, uspešnost, neodzivnost, ni neverbalne komunikacije, motivacija
	skrb za povratne informacije	uspešnost, neodzivnost, slediti novostim
	notranja motivacija	ni neverbalne komunikacije, motivacija
	ni povratnih informacij	ni neverbalne komunikacije, motivacija
	osebnostna naravnanost	motivacija
Kontinuirano izobraževanje in znanje	prenos dobrih praks	delitev znanja, skupno reševanje izzivov
	dobrobit predhodnih izkušenj	izzivi slediti novostim, komunikacija o komuniciranju, izobraževanje za nove izzive
	nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah	izzivi slediti novostim, komunikacija o komuniciranju, izobraževan. za nove izzive

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
	osebnostna naravnanost	komunikacija o komuniciranju, izobraževanje za nove izzive, prilagajanje je stalnica, pedagoško vzdušje, učinkovitost
	podpora	navodila, hitro priznavanje
	težave na začetku	navodila, hitro priznavanje, težave imeli vsi
	poenotenost	hitro priznavanje, enotnost aplikacije, učinkovitost
	medsebojna pomoč	učinkovitost, enotnost vseh
	predhodne izkušnje	enotnost vseh
	najti pravi način	učinkovitost, nadgradnja znanja
	Izobraževanje o komunikacijskih kompetencah	nadgradnja znanja
	oseben stik	strah, težave
	IKT kot pripomoček	izkušnje
Vaja	dodatno izobraževanje	malo/dovolj izkušenj, razmišljanje o komunikaciji, spremembe
	sprememba komunikacije	malo/dovolj izkušenj, interaktivnost, razmišljanje o komunikaciji
	dodatne priložnosti	malo/dovolj izkušenj, razmišljanje o komunikaciji, spremembe
	pripravljenost	spremembe, boljši rezultati, oprema in čas
	naklonjenost spremembam	drugačen odnos, oprema in čas, gradivo

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Tema	Podtema	Kode
	skrb za komunikacijo	spremembe, oprema in čas, gradivo
	predhodne izkušnje	spremembe, gradivo
	težave pri starejših in mlajših	/
	učinkovitost IKT-oblik	boljši rezultati, vključenost IKT, težave
	pomembnost povratnih informacij	težave
	časovna prilagoditev	spremembe
	osebnostna naravnanost	drugačen odnos, spremembe, boljši rezultati, vključenost IKT, osebni stik
Zmožnost poslušanja in sprejemanja	motivacija	hvaležnost, pogovor, osebnost, razumevanje
	način prenosa	osebnost, interaktivnost
	trud	začetne težave, popuščanje zagnanosti, odnos, slabši rezultati, okrnjenost neverbalne komunikacije
	več individualnosti	zasebnost
	drugačen odnos	zasebnost, obdržati orodja, težave, neodzivnost
	boljši rezultat	/
	nadgradnja neverbalne komunikacije	okrnjenost neverbalne komunikacije
	izobraževanje	medsebojna pomoč
	pomanjkanje povratnih informacij	zasebnost, medsebojna pomoč, razumevanje, neodzivnost
	dvosmerna komunikacija	pozitivnost, disciplina
	drugačna komunikacija ob neuspehu	disciplina

Strjeni rezultati članov vseh treh FS in intervjuvancev so slikovno prikazani tudi v Prilogi D. Legenda z barvami označuje prekrivnost podtem in kod.

Glavne razlike gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju med fokusnimi skupinami in intervjuji so podane v spodnji tabeli 12. Dopisani so tisti gradniki, ki so se pojavili znotraj le intervjujev ali fokusnih skupin.

Tabela 6. Razlike gradnikov med fokusnimi skupinami in intervjuji

Teza	**FS1**	**Intervjuvanci FS1**
T1	komunikacija pred vsebino	/
T2	/	izziv IKT
T3	nove oblike komunikacij	/
T4	izzivi motivirati v e-izobraževanju	/
T5	prenos dobrih praks	/
T6	/	/
T7	trud	/
Teza	**FS2**	**Intervjuvanci FS2**
T1	več delovne dobe je ovira, sprejetje novih vzorcev	/
T2	ohranjanje srečanj z IKT, takojšen stik z IKT	/
T3	pravi način komunikacije, težje razumevanje prek e-izobraževanja, povečati odzivnost	/
T4	/	skrb za povratno informacijo
T5	podpora, težave na začetku	/
T6	težave pri starejših in mlajših, skrb za komunikacijo, pripravljenost	osebnostna naravnanost
T7	več individualnosti, drugačen odnos, nadgradnja neverbalne komunikacije	izobraževanje, boljši rezultati
Teza	**FS3**	**Intervjuvanci FS3**
T1	način komunikacije, e-ocenjevanje, nepoznavanje spletnih orodij	/
T2	medsebojna pomoč, prilagajanje	/
T3	neinteres, težje razumevanje prek e-izobraževanja, povečati odzivnost	/

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

Teza	FS3	Intervjuvanci FS3
T4	prilagajanje oblike motivacije	/
T5	izobraževanje o komunikacijskih kompetencah	osebnostna naravnanost
T6	pomembnost povratnih informacij, osebnostna naravnanost	dodatne priložnosti
T7	drugačna komunikacija o neuspehu, pomanjkanje povratnih informacij	dvosmerna komunikacija, motiviranost

Pri pregledu prekrivnosti gradnikov v okviru vseh treh fokusnih skupin in intervjujev, kar izkazuje slika v Prilogi D, vidimo, da se izpostavijo gradniki:

- osebnostna naravnanost,
- prilagajanje,
- povratna informacija,
- prilagajanje oblike motivacije,
- izziv motivirati v e-izobraževanju in
- spremembe.

Ti gradniki so najbolj prepoznani s strani vseh udeležencev, upoštevajoč zajem vseh gradnikov ne glede na to, iz katere teze izhajajo, kar prikazuje tudi slika 20.



Slika 20. Prekrivnost gradnikov pri vseh udeležencih FS in intervjujev

4.5 Dnevniški zapis

4.5.1 Dnevniški zapis moderatorice

Moderatorka fokusnih skupin sem raziskovalka. Moji dnevniški zapisi odražajo moje mnenje kot predavateljice o tezah, hkrati pa objektivno in nepristransko zaznavajo utrip in spoznanja, povezana z razpravami v različnih fokusnih skupinah. Ključnega pomena za uspešno moderatorsko vlogo je objektiven pristop brez lastnega vrednotenja odgovorov. Svojo objektivnost sem sproti preverjala tudi z neverbalno komunikacijo s pomočnico moderatorico med samo izvedbo. Pred izvedbo fokusne skupine sem skrbno preučila vse vidike, morebitna vprašanja, svoje geste in neverbalno komunikacijo, da bi zagotovila nepristranskost do vsebine. Po izvedbi fokusne skupine sem naredila zapis in ga prekomentirala s

pomočnico moderatorico, da bi zagotovili celovito in uravnoteženo obravnavo pridobljenih podatkov.

Prvi dnevniški zapis je nastal pred samo izvedbo prve fokusne skupine.

Kot predavateljica VSŠ menim, da leta delovnih izkušenj s poučevanjem vplivajo na prepoznavanje gradnikov komunikacijskih kompetenc, in sicer da učitelji z več delovnih izkušenj lažje in v večji meri prepoznavajo gradnike. Ker imajo sami več izkušenj, so lahko, neobremenjeni z vsebino predmeta, bolj pozorni na komunikacijo. Učitelji VSŠ so mogoče na začetku imeli nekaj težav z uvajanjem IKT pri e-izobraževanju, zlasti starejši, ki te tehnologije ne poznajo, se je včasih celo bojijo, ampak v dani situaciji in ob medsebojnem sodelovanju ter pomoči so jo takoj vsi enakovredno obvladali in jim danes ne predstavlja težav. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju, saj se lažje in bolj intenzivno le-ti odzovejo, komunikacija lažje steče, uspeh študentov je večji, posledično je višja učinkovitost pedagoškega procesa. Pri e-izobraževanju, menim, so potrebne specifične oblike motivacije in povratne informacije; vsekakor drugačne kot pri neposrednem poučevanju. Manj je bilo neverbalne komunikacije, študentje niso uporabljali kamere, ni bilo medsebojnih socialnih stikov, prevladoval je apatizem, pa tudi individualizem in samo z drugimi oblikami se jih je dalo motivirati. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc večina učiteljev doživlja kot izziv, saj je neodzivnost študentov velika. Pričakujejo dodatna izobraževanja, da se poučijo, kako pristopiti do njih in jih spodbuditi k odzivnosti. S tem bi tudi sami dobili večji občutek učinkovitosti. Tudi uporaba novejših oblik v komunikaciji predstavlja izziv učiteljem, saj se o njih niso učili, že uporabljene oblike pa pri e-izobraževanju ne ponujajo učinkovitih odzivov študentov. Menim, da komunikacijski odnos ključno prispeva k temu, da se izboljšuje tudi komunikacija do študentov. Na temelju odnosa se vzpostavi zaupanje in tudi pri novih oblikah

komunikacije, motivacije so študenti do vsega novega bolj pozitivno naravnani.

Drugi dnevniški zapis je nastal po izvedi prve fokusne skupine.

Zdaj, po koncu prve fokusne skupine, nisem več prepričana, ali drži, da učitelji z več delovnih izkušenj lažje prepoznavajo gradnike komunikacijskih kompetenc. Zdi se mi, da je to res bolj osebnostna lastnost posameznika kot nekaj, kar bi bilo odvisno od let delovne dobe. Skupina mi je dala vpogled na njihove zaznave o gradnikih komunikacijskih kompetenc, ki jih ni bilo malo. Še vedno menim, da razen začetkov, ko je močno prisotno sodelovanje med zaposlenimi, učitelji nimajo težav z IKT. Strinjam se z mnenjem skupine, da je to odvisno od posameznika, da pa smo učitelji pripravljeni na stalno učenje in smo se zato lahko hitro prilagodili. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti, vse mogoče so učitelji namreč poskušali izvajati, da bi študente pridobili, si nekako zaslužili njihovo pozornost. Mislim, da so si veliko bremen za neuspeh znali iskati pri sebi. Tudi pri oblikah motivacije in povratne informacije velja, da so učitelji inovativni pri iskanju poti, kako se približati študentom. Da pa smo se včasih z zadovoljstvom, da vse poteka v redu, prehitro strinjali, ker smo si tako tudi sami vlivali motivacijo pri drugačnem delu. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc lahko predstavlja izziv, a menim, da ni prisoten v veliki meri, da ga učitelji ne zaznajo kot nekaj, česar ne bi znali. Novejše oblike komunikacije so učitelji spretno reševali, kjerkoli se je dalo, pri sami praksi se tega namreč ni dalo narediti, tam jim je bil to izziv. Zanimivo je spoznanje, da so to zaznali tudi ostali sodelavci za druge sodelavce, da so morali imeti več izzivov, da niso bili vsi enako obdani s temi izzivi, odvisno od področja poučevanja. Učitelji se pomena odnosa močno zavedajo, da zelo vpliva na komunikacijo s študenti, da je to pravzaprav temelj, ki ga mora učitelj postaviti, da lahko sploh vzpostavi učni proces. Pri tem so si pomagali s komunikacijo oz. so jo gradili na podlagi odnosa.

Tretji dnevniški zapis je nastal po izvedbi druge fokusne skupine

Po koncu druge fokusne skupine opažam različno dinamiko skupin. V drugi skupini so sodelovali veliko bolj samoiniciativno, se dopolnjevali. Večkrat so spraševali po pomenu vprašanj, kar me je presenetilo. Dali so mi tudi napotek, da naj za tretjo skupino vprašanja zapišem, saj so težka. In kakšno je zdaj moje mnenje glede na teze po drugem srečanju z drugo fokusno skupino?

Vsi so prepričani, da leta delovnih izkušenj ne vplivajo na lažje prepoznavanje komunikacijskih kompetenc. Tudi meni se zdi, da je to osebnostna lastnost, a delen vpliv imajo tudi leta delovnih izkušenj, kar kaže že dinamika fokusne skupine ter njihov odziv na teze. Menim, da so učitelji na začetku imeli nekaj težav z IKT, a so jih zelo hitro morali rešiti zaradi dane situacije. Danes težav nimajo. Dokaz je tudi izpad omrežja treh učiteljev, ki so se takoj znašli in se priklopili z mobilnimi podatki in s svojih telefonov. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc vpliva pozitivno na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju, kar so izpostavili tudi predavatelji s številnimi primeri, s svojimi izkušnjami. Ob prilagajanju so se bolje odzivali, bolje komunicirali, lažje se je spremljal njihov napredek. Specifične oblike motivacije in povratne informacije tudi izboljšujejo komunikacijo s študenti. Le-te so drugačne, odražajo trud predavatelja. Zanimivo mi je, da so predavatelji izpostavili, da se bojijo, kako bodo vzpostavili glede motivacije in svoje odzivnosti v odnosu do študentov sistem, kakršen je veljal pred pandemijo. Zdaj so jim preveč na voljo, kar posega v njihovo privatno življenje. Poznavanje komunikacijskih kompetenc po mojem mnenju še vedno predstavlja izziv učiteljem, je pa res, da ga eni dojemajo kot težavo, drugi kot izziv. Tudi uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv, saj zahteva od učitelja dobro osveščenost o znanju le-tega in sprotno spremljanje novosti. Komunikacijski odnos zagotovo pomaga predavatelju vzpostaviti boljšo komunikacijo s študenti

pri e-izobraževanju, še posebej menim, da predavatelji potrebujejo znanje o poslušanju, katerega pomanjkanje sami pogosto niti ne zaznavajo.

Četrti dnevniški zapis je nastal po izvedbi tretje fokusne skupine

Po koncu tretje fokusne skupine opažam občutno razliko med skupinami. Ta skupina je bila najdaljša, najbolj izčrpna. Podali so svoje odgovore iz prakse. Uporabljali so cele stavke, bili umirjeni, vsa vprašanja so jim bila jasna. Samo pri zadnjem so potrebovali dodatna podvprašanja. Sami so se z rokicami javljali. Ko sem enega poklicala, je takoj rekel, da se ni javil. Bili so dovolj sproščeni in res zavzeti, da doprinesejo k raziskavi. Povezovali so mnenje in ga vtkali v poslanstvo učiteljskega poklica. Govorili so tudi za bodoči učiteljski poklic, kaj velja razmisliti, v katero smer …

Mnenje glede na leta delovnih izkušenj je, da se mi zdi na podlagi izvedbe vseh treh fokusnih skupin, da delovne izkušnje kar veliko vplivajo na prepoznavanje komunikacijskih veščin. Res je, da vpliva tudi osebnost, a gledano generalno, so tudi izkušnje pomembne. Strinjam se, da učitelji VSŠ nimajo težav z IKT. Danes zagotovo ne. So eni še vedno manj vešči teh orodij, a zaradi situacije, v kateri smo se pred dvema letoma znašli, so vsi usvojili te kompetence. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc vpliva na komunikacijo s študenti. Nisem pa več tako prepričana, da je to vedno za njih dobro. Vse prevečkrat se učitelj prilagaja njim. Tudi glede specifičnih oblik motivacije in povratne informacije pri e-izobraževanju velja, da prava izbira spodbuja komunikacijo, je pa res, da včasih, ko ni e-izobraževanja, jim te prilagoditve ne omogočajo razvoja ostalih komunikacijskih veščin. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc večini predstavlja izziv, kar je prav, to omogoča stalno rast učitelja. Je pa lahko res tudi obremenjujoče. Tudi uporaba novejših oblik predstavlja izziv učiteljem, vendar do določene mere, saj je hkrati tudi breme zaradi stalnih novosti. Odnos, ki ga učitelj zgradi s študentom, pomaga pri komunikaciji v e-izobraževanju, čeprav menim, da je prepogosto grajen enosmerno. Zanj se trudi le učitelj.

Peti dnevniški zapis je nastal po izvedbi intervjujev.

Udeleženci so v okviru intervjujev izrazili podobno mnenje kot v okviru fokusne skupine. Presenetljivo je, da tisti udeleženci, ki so v okviru fokusne skupine bili najdaljši, pri intervjujih niso v času izstopali od ostalih udeležencev. Mnenje so podali bolj izbrano, direktno in jasno, videti je bilo, da so na podlagi dinamike pogovora v fokusnih skupinah z manj besedami izrazili to, kar so povedali v fokusnih skupinah.

Menim, da delovne izkušnje vplivajo na prepoznavanje komunikacijskih kompetenc vsaj v neki meri. Po narejenih intervjujih pa sem mnenja, da veliko bolj kot izkušnje k prepoznavanju komunikacijskih veščin doprinaša osebnostna naravnanost posameznika. Ne glede na izkušnje, če je predavatelj osebnostno pozitivno naravnan na sam pedagoški proces, bo vse težave sprejemal kot izzive. Še vedno sem prepričana, da učitelji z IKT nimajo težav. Tudi če se le-te v določeni situaciji pojavijo, se hitro znajdejo in prosijo za pomoč tako sodelavce kot študente. Celotna populacija je veliko bolj vešča uporabe IKT, tako da dobiti pomoč, če je potrebna, res ni več težava. Pri prilagajanju komunikacijskih kompetenc tudi sama doživljam izziv v motivaciji pri e-izobraževanju, zaradi katere je tudi povratna informacija s strani študentov okrnjena. Zagotovo pravilna oblika povratne informacije doprinaša k boljši komunikaciji s študenti, tudi pri motivaciji bi bilo tako, če bi z njo uspeli študente pripraviti k odzivu. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc je zagotovo izziv, učitelju predstavlja stalen trud, hkrati pa ob tem izpopolnjuje svoje spretnosti in pridobiva dodatne kompetence. Enako velja za uporabo novejših oblik, ki so velik izziv učiteljem, a obenem predstavljajo večjo kompetentnost učitelja. Odnos je ključen pri komunikaciji s študenti. Menim, da ga mora najprej in vztrajno vzpostavljati učitelj, čeprav ne dobi vedno povratnega odziva s strani študentov. Če učitelj zaradi neodzivnosti odnos pusti ob strani, je komunikacija zagotovo slabša. In ravno to je največji izziv – vztrajati z odnosom.

Dnevniški zapis odraža nihanja v mnenjih glede posameznih tez. Kot raziskovalka sem opazila spremembe v zastopanosti določenih stališč, ko sem zapisovala svoje mnenje o vsaki tezi. Opazil sem, da je bila zavzetost za določeno stališče variabilna, odvisno od časa nastanka zapisa in izkušenj, ki so jih udeleženci delili med razpravo.

Pred izvedbo fokusne skupine sem v dnevniškem zapisu glede prve teze izrazil prepričanje, da ima več let delovnih izkušenj pri poučevanju vpliv na prepoznavanje gradnikov komunikacijskih kompetenc. Verjel sem, da učitelji z več izkušnjami lažje prepoznavajo te gradnike, saj so manj obremenjeni z vsebino in zato bolj pozorni na komunikacijo.

Po izvedbi prve fokusne skupine se opazi prvo nihanje v mnenju raziskovalke. Ta ni več prepričana v svoje prvotno stališče, da je prepoznavanje gradnikov komunikacijskih kompetenc bolj odvisno od delovnih izkušenj kot od osebnostne naravnanosti. Namesto tega se nagiba k mnenju, da je osebnostna naravnanost pomembnejši dejavnik. To nihanje v mnenju je nastalo kot odziv na zaznave udeležencev med fokusno skupino.

Po izvedbi druge fokusne skupine se mnenje o pomembnosti osebnostne naravnanosti pri prepoznavanju gradnikov v komunikaciji še bolj okrepi. Raziskovalka poda argument, da kljub temu vplivajo tudi delovne izkušnje, kar je opazila že v dinamiki druge fokusne skupine in odzivu na teze. Udeleženci so bili namreč bolj aktivni pri vključevanju v pogovor in niso čakali, da bi jih vedno pozvali k izražanju mnenja.

Po izvedbi tretje fokusne skupine se ponovno zazna nihanje v mnenju glede prve teze. Dnevniški zapis razkriva, da je raziskovalka, ko je generalno razmišljala, podala mnenje, da so izkušnje vseeno zelo pomembne poleg osebnostne naravnanosti. To mnenje je podprto z opazovanjem dinamike tretje fokusne skupine, v katero so bili vključeni udeleženci z največ delovnimi izkušnjami. Udeleženci so podajali najbolj izčrpne odgovore, ki so

jih utemeljili s prakso. Uporabljali so celotne povedi, jasno so razumeli postavljena vprašanja.

Peti dnevniški zapis, ki je bil napisan po intervjujih, izpostavlja prepričanje, da na prepoznavanje gradnikov vpliva veliko bolj osebnostna naravnanost kot izkušnje. Raziskovalka meni, da če je učitelj pozitivno naravnan na pedagoški proces, bo težave, s katerimi se sooča, sprejemal kot izzive.

Od prvotnega mnenja, ki ga je raziskovalka podala v dnevniškem zapisu, do zadnjega mnenja se opazi sprememba prepričanja, s številnimi nihanji vmes. Prvotno mnenje, da je prepoznavanje gradnikov komunikacije odvisno predvsem od delovnih izkušenj, se je nato obrnilo v smer, kjer je osebnostna naravnanost postala ključnega pomena.

Glede druge teze, podane v dnevniškem zapisu pred izvedbo fokusnih skupin, raziskovalka izraža prepričanje, da učitelji na začetku morda imajo nekaj težav z obvladovanjem informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), zlasti starejši, ki se ji celo bojijo. Vendar pa je opazila, da so ob medsebojni pomoči vsi hitro enakovredno obvladali IKT in da jim danes uporaba te tehnologije ne predstavlja težav.

Po izvedbi prve fokusne skupine glede druge teze raziskovalka ne spremeni svojega mnenja, temveč ga okrepi z argumentom, da je prilagoditev glede uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) odvisna od posameznika, pri čemer pa so učitelji pripravljeni na stalno učenje. Prav tako poudarja, da je bila prilagoditev glede IKT hitra, kar je podprto z opazovanjem, da so se učitelji hitro prilagodili danim okoliščinam.

Tudi po izvedbi druge fokusne skupine raziskovalka v dnevniškem zapisu ohranja svoje mnenje, da so na začetku bile prisotne težave pri obvladovanju IKT, vendar so se te težave hitro rešile zaradi dane situacije. Kot dodaten argument navaja izpad internetne povezave med samo izvedbo fokusne skupine, vendar ta ni predstavljal težave, saj so se učitelji

takoj brez težav povezali s pametnimi telefoni in nadaljevali pogovor v fokusni skupini.

Tudi po izvedbi tretje fokusne skupine se mnenje raziskovalke v dnevniškem zapisu glede obvladovanja IKT ne spremeni.

Prav tako je mnenje kontinuirano zastopano po izvedbi vseh intervjujev. V dnevniškem zapisu je podan tudi argument, da v primeru posameznih težav je prositi za pomoč kogarkoli enostavno in priročno, saj je celotna populacija zelo vešča uporabe IKT.

Od prvega mnenja, podanega v dnevniškem zapisu, do zadnjega mnenja, pridobljenega po izvedbi intervjujev, ne prihaja do odstopanj ali nihanj. Raziskovalka kontinuirano izraža prepričanje, da učitelji nimajo težav z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), kar podpira s postopnim dodajanjem argumentov in utrjevanjem svojega stališča po vsaki fokusni skupini ali izvedbi intervjujev.

Glede tretje teze, ki izpostavlja pozitiven vpliv prilagajanja komunikacijskih kompetenc na komunikacijo s študenti pri e-izobraževanju, dnevniški zapisi kažejo na kontinuirano prepričanje raziskovalke, da temu res tako je. Pred izvedbo fokusnih skupin raziskovalka poda tudi dodaten argument, da se študentje bolj intenzivno odzovejo in da komunikacija lažje steče, kar posledično vodi v boljši uspeh študentov in večjo učinkovitost pedagoškega procesa.

Po izvedbi prve fokusne skupine je v dnevniškem zapisu podano nespremenjeno mnenje, pri čemer je dodan še en argument. Raziskovalka poudarja, da so učitelji poskušali z različnimi pristopi pridobiti pozornost študentov ter so si veliko bremen za morebiten neuspeh znali iskati pri sebi.

Tudi po izvedbi druge fokusne skupine je dodan nov argument. Raziskovalka izpostavlja številne primere, kjer so se študentje bolje odzivali in komunicirali, ter je bilo lažje spremljati njihov napredek.

Nihanje se pojavi v dnevniškem zapisu po izvedbi tretje fokusne skupine, ko raziskovalka poudarja, da ni več prepričana, ali je prilagajanje za študente vedno koristno. Izraža dvom, da se učitelji morda prevečkrat prilagajajo študentom, ne da bi ti prilagajali sebi.

Po izvedbi intervjujev dnevniški zapis dodatno poda, da raziskovalka tudi sama doživlja izziv pri prilagajanju v obliki motivacije v e-izobraževanju.

Glede prilagajanja komunikacijskih kompetenc, kar pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju, kar podaja tretja teza, vidimo kontinuirano zastopanost mnenja, ki se v vsakem dnevniškem zapisu samo še dodatno argumentira oz. podkrepi. Nekaj nihanja je opaziti le po izvedbi tretje fokusne skupine v smislu vprašanja, ali je to za študente vedno koristno.

Pred samo izvedbo fokusne skupine dnevniški zapis glede četrte teze podaja prepričanje, da so pri e-izobraževanju potrebne specifične oblike motivacije in povratne informacije. Raziskovalka opaža manjšo uporabo neverbalne komunikacije, odsotnost kamer pri študentih, pomanjkanje socialnih stikov ter prevlado apatizma in individualizma.

Tudi po izvedbi prve fokusne skupine se raziskovalka v dnevniškem zapisu strinja s tezo, pri čemer poda še argument, da so učitelji inovativni v pristopih, s katerimi se približujejo študentom, vendar včasih postanejo prehitro zadovoljni, da vse poteka brez težav, kar vodi v samozadovoljstvo in izgubo motivacije za nadaljnje delo.

Kontinuiranost mnenja je izražena tudi v dnevniškem zapisu po izvedbi druge fokusne skupine, kjer je podano opažanje, da se pozna učiteljev trud

pri prilagajanju komunikacije. Vendar pa se v dnevniškem zapisu pojavi tudi nov pogled, ki se osredotoča na to, kako učitelji vzpostavljajo odzivnost v odnosu do študentov, ko gre za neposredno poučevanje in študentom učitelji ne morejo biti ves čas na razpolago. Ta vidik ni bil prej raziskovan.

Po izvedbi tretje fokusne skupine je mnenje ostalo nespremenjeno, vendar se pojavi nov argument, ki poudarja, da v primeru, ko ni e-izobraževanja, prilagoditve motivacije in povratne informacije študentom ne omogočajo razvoja ostalih komunikacijskih veščin.

Tudi po izvedbi intervjujev se mnenje glede četrte teze ne spremeni.

Zastopanost mnenja, da so pri e-izobraževanju potrebne specifične oblike motivacije in povratne informacije, kar podaja četrta teza, vidimo kontinuirano zastopanost mnenja, ki se v vsakem dnevniškem zapisu samo še dodatno argumentira oz. podkrepi. Nihanj v mnenju ni zaznati.

Dnevniški zapis glede pete teze, ki izpostavlja prepoznavanje komunikacijskih kompetenc za učitelje v e-izobraževanju kot izziv, izražuje strinjanje s to tezo, kar je podkrepljeno z argumentom, da je ta izziv prisoten zaradi velike neodzivnosti študentov. Poleg tega je izraženo mnenje, da je potrebno nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah, da učitelji pridobijo večji občutek učinkovitosti.

Po izvedbi prve fokusne skupine se v dnevniškem zapisu pojavi nihanje. Kljub izzivom pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju raziskovalka meni, da izziv ni tako velik, saj gre za nekaj, kar učitelji v kar veliki meri že znajo prepoznati.

Tudi po izvedbi druge fokusne skupine v dnevniškem zapisu ostaja poudarek na izzivu glede prepoznavanja komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. Tokrat je ta izziv bolj izpostavljen, pri čemer je podan argument, da ga nekateri učitelji dojemajo kot izziv, medtem ko ga drugi

vidijo kot problem. S tem se okrepi mnenje, ki je bilo podano že po prvi fokusni skupini.

Kontinuirano mišljenje glede izziva, podano že po izvedbi druge fokusne skupine, se izpostavi v dnevniškem zapisu tudi po izvedbi tretje fokusne skupine, kar raziskovalka poda s svojim videnjem, da je tako prav, saj izziv nenazadnje omogoča stalno rast učitelja.

Po izvedbi intervjujev raziskovalka stopnjuje prepričanje glede prisotnosti izzivov pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. Stopnjuje se tudi argument, da izziv učiteljem predstavlja stalen trud, ob katerem izpopolnjujejo spretnosti in pridobivajo dodatne kompetence.

Zastopanost mnenja, da prepoznavanje komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju učiteljem predstavlja izziv, kar podaja peta teza, je kontinuirana, v vsakem dnevniškem zapisu se samo še dodatno argumentira oz. podkrepi. Nihanje je prisotno po izvedbi prve fokusne skupine, ko raziskovalka poda mnenje, da ta izziv ni velik, ker učitelji v veliki meri znajo prepoznati komunikacijske kompetence.

Pred samo izvedbo fokusne skupine je dnevniški zapis glede šeste teze izrazil prepričanje, da je vaja ali uporaba novejših oblik komunikacije pri e-izobraževanju za učitelje izziv. Poleg tega je bilo izraženo mnenje, da je temu tako, ker se učitelji niso učili o tem, obenem pa že uporabljene oblike pri e-izobraževanju ne prinašajo učinkovitih odzivov študentov.

Po izvedbi prve fokusne skupine je zaznati nekoliko nihanje, saj je v dnevniškem zapisu navedeno, da so učitelji uspešno reševali izzive vaj oz. novejših oblik komunikacije, vendar je bil največji izziv v praktičnem pouku. Izkušnje udeležencev so postavile nov vidik izziva, ki je bil večji pri praktičnem pouku kot pri predavanjih.

Dnevniški zapis, ki je nastal po izvedbi druge fokusne skupine, ponovno izpostavlja izziv uporabe oz. vaje novejših oblik komunikacije. Podan je dodaten argument, da to zahteva od učiteljev dobro obvladovanje teh izzivov, osveščenost o novostih ter sprotno spremljanje razvoja na tem področju.

Tudi po izvedbi tretje fokusne skupine je mnenje o izzivu uporabe novejših oblik v e-izobraževanju kontinuirano prisotno. Kljub temu, da se učitelji soočajo s tem izzivom, se v dnevniškem zapisu pojavlja opažanje, da ta izziv zaradi stalnih novosti prehaja tudi v breme.

Enako mnenje, da je učiteljem uporaba oz. vaja novejših oblik v e-izobraževanju izziv, ostaja prisotno tudi po izvedbi intervjujev. Opažanje je, da obenem ta izziv predstavlja večjo kompetentnost učiteljev.

Zastopanost mnenja, da je učiteljem uporaba oz. vaja novejših oblik v e-izobraževanju izziv, se izkazuje kontinuirano v vsakem dnevniškem zapisu. Nihanje je opaziti po izvedbi prve fokusne skupine, ko je podano mnenje, da ta izziv ni tako velik kot pri praktičnem pouku.

Dnevniški zapis glede sedme teze, ki izpostavlja poslušanje, sprejemanje in odnos s študentom v e-izobraževanju kot izziv za učitelje, potrjuje strinjanje s to tezo. Pred izvedbo fokusnih skupin raziskovalka podkrepi to mnenje z argumentom, da je vzpostavitev zaupanja v tem primeru ključna.

Po izvedbi prve fokusne skupine se mnenje o tej tezi ne spremeni, hkrati pa je zaznati opažanje, da se učitelji zelo zavedajo pomena odnosa s študenti, ki predstavlja temelj komunikacije.

Tudi po izvedbi druge fokusne skupine ostaja dnevniški zapis pri istem mnenju glede strinjanja s sedmo tezo. Raziskovalka opaža, da učitelji potrebujejo več znanja o poslušanju, kar pogosto ne zaznavajo sami.

Dodaten argument, ki potrjuje kontinuirano strinjanje s sedmo tezo, je podan v dnevniškem zapisu po izvedbi tretje fokusne skupine, kjer raziskovalka opazi, da se za vzpostavitev odnosa s študentom največkrat trudi le učitelj.

Tudi po izvedbi intervjujev se mnenje glede odnosa ohranja, pri čemer se poudarja, da je ključno, da odnos s študenti gradi in vzdržuje predvsem učitelj, kar predstavlja največji izziv.

Zastopanost mnenja, da poslušanje, sprejemanje in odnos s študentom v e-izobraževanju predstavlja izziv za učitelje, kar podaja sedma teza, je kontinuirana, pri čemer se v vsakem dnevniškem zapisu to mnenje dodatno argumentira ali podkrepi. Nihanje v mnenju ni prisotno.

4.5.2 Dnevniški zapis udeležencev raziskave

Udeleženci so pisali tudi dnevnik. Zapisi odražajo mnenje udeležencev, ki so si ga izoblikovali po fokusnih skupinah in po opravljenem intervjuju. Podali so mnenje glede na teze. Posamezni udeleženci so tudi zapisali, da so mnenje, ki so ga najprej imeli, spremenili na podlagi mnenj ostalih udeležencev oz. po tem, ko so si ustvarili celostno sliko o komunikacijskih kompetencah v e-izobraževanju.

Zapis udeleženca 1F1

Z več delovnimi izkušnjami se manj obremenjujemo z vsebino in bolj opazimo stvari pri tistih, ki se učijo. Izkušnje prav tako vplivajo na spremembo komunikacije, kar lahko poveča učinkovitost pri prenosu znanja. Predavatelji praviloma nimajo težav z obvladovanjem IKT za e-izobraževanje, saj so navajeni evalvirati svoje delo in iščejo izboljšave. Poleg tega študentje pogosto pomagajo pri reševanju morebitnih težav. Prilagajanje komunikacije e-obliki je nujno, saj so komunikacijski kanali drugačni kot v tradicionalnem izobraževanju. Počasnejši čas komunikacije zahteva prilagoditve in poseben pristop. Pri delu na daljavo je treba

prilagoditi načine motivacije in časovno obdobje povratnih informacij. Prava kombinacija motivacije in povratnih informacij je ključnega pomena, vendar je izbira odvisna od posameznika. Predavatelji se nenehno izpopolnjujejo in iščejo izboljšave v komunikaciji. Spremembe v e-izobraževanju so zanje izziv, ki ga sprejemajo z odprtimi rokami. Izbira novih oblik komunikacije je odvisna od osebnih preferenc. Nekateri vidijo nove oblike kot izziv, medtem ko jih drugi dojemajo kot dodatno breme. Prilagajanje novim oblikam komunikacije pa lahko traja različno dolgo. Pozitiven komunikacijski odnos izboljšuje odnose in motivira za sodelovanje in pomoč, kar velja tako znotraj izobraževalnih ustanov kot tudi izven njih.

Zapis udeleženca 1F2

Delovne izkušnje lahko pomagajo pri prepoznavanju komunikacijskih gradnikov, vendar ni nujno vedno tako. Pomembne so tudi osebnostne lastnosti učiteljev in njihova sposobnost prilagajanja. Številni učitelji še vedno doživljajo težave z obvladovanjem IKT, še posebej starejši učitelji. Poleg tehničnih težav pa je vprašanje tudi učinkovitosti in motivacije študentov ter učiteljev, saj so višje šole osredotočene na praktično delo v živo. Komunikacija pri e-izobraževanju je pogosto otežena in zahteva več truda. Opažam, da se je mladim zdelo, da se bo situacija umirila in se bo vse vrnilo nazaj v ustaljene tirnice in bo komunikacija takšna, kot so jo bili vajeni. Pomanjkanje povratnih informacij študentov lahko ovira učinkovitost komunikacije. Motivacija je ključnega pomena pri vzpostavitvi komunikacije v e-izobraževanju. Vendar pa se še vedno pojavljajo težave, kot je neudeležba študentov ali tehnične težave pri uporabi video konferenc. E-izobraževanje predstavlja izziv za učitelje, saj zahteva dodaten čas in prilagoditve. Poleg tega so možnosti za praktično delo omejene, kar dodatno otežuje situacijo. Nove oblike komunikacije lahko izboljšajo tradicionalno izobraževanje, vendar jih ne morejo popolnoma nadomestiti. Prilagajanje in sprejemanje novih oblik komunikacije je lahko izziv za učitelje. Komunikacijski odnos lahko olajša komunikacijo med učitelji in

študenti v e-izobraževanju, vendar lahko tudi povzroči zmedo zaradi različnih komunikacijskih kanalov in pričakovanj.

Zapis udeleženca 1F3

Strinjam se s trditvijo, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje prepoznajo gradnike komunikacije. Izkušnje omogočajo boljšo prilagodljivost in razumevanje procesov komunikacije v e-izobraževanju. Ne strinjam se s trditvijo, saj so učitelji VSŠ kljub izkušnjam soočeni s težavami pri obvladovanju IKT za izvajanje e-izobraževanja. Potrebno je pridobiti novo znanje in se prilagoditi novim orodjem za uspešno izvedbo e-izobraževanja. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju, saj omogoča boljšo razumevanje in sprejemanje vsebine s strani študentov. Ugotavljam tudi, da je komunikacija bolj jedrnata in s stališča časa veliko bolj efektivna. Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju, saj spodbujajo interakcijo med učitelji in študenti ter olajšujejo proces učenja in poučevanja. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc je izziv pri e-izobraževanju, saj zahteva prilagoditev na nov način dela in komuniciranja ter učenje uporabe novih tehnoloških orodij. Uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju, vendar so učitelji že bolj pripravljeni na sprejemanje novih metod dela in komunikacije. Komunikacijski odnos učiteljev VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju, saj vzpostavlja zaupanje, olajšuje interakcijo in spodbuja učenje. Posledično se izboljšuje tudi kakovost izobraževanja. Prepozna se, da je pri učiteljih motivacija za izvedbo pedagoškega procesa večja od motivacije udeležencev.

Zapis udeleženca 1F4

Glede trditve, da učitelji višjih strokovnih šol, ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v

primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj, se strinjam. Učitelj se v začetku kariere posveča predvsem vsebini in njenemu prilagajanju, šele ko ima vsebino tako dodelano, da se z njo ni več potrebno obremenjevati, se lahko začne posvečati ostalemu. Strinjam se s trditvijo, da učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja. Večinoma to drži, vendar je odvisno od posameznikove angažiranosti in od angažiranosti vodstva. Na vseh šolah je bilo organiziranega veliko izobraževanja, predavatelji smo si pomagali med seboj in si izmenjavali izkušnje. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Prilagajanje je nujno. Če komunikacije ne prilagodimo e-obliki, bo proces okrnjen, predavanja težje razumljiva, študentje pa posledično tudi manj motivirani. Se strinjam, da specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Vsaki obliki je potrebno prilagoditi obliko motiviranja, povratne informacije so prav tako nujne v vsaki obliki, seveda pa mora biti oboje prilagojeno obliki izobraževanja, da je učinkovito. Menim, da prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju. Vsak predavatelj ob vsaki spremembi teži k prilagajanju in k izboljšanju svojega procesa, zato tudi uvaja spremembe. E-oblika je bila sicer za večino vsiljena in ne uvedena po lastni izbiri, vendar sem prepričana, da smo jo sprejeli z enako odgovornostjo in vnemo. Se strinjam, da uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju. Gre za novosti, ki jih je potrebno preizkusiti, prilagajati način dela in spremljanja učinkovitosti ter motiviranja. Lahko se strinjam s trditvijo, da komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju. Komunikacija je nujni del vsakega pedagoškega procesa.

Zapis udeleženca 1F5

Strinjam se s trditvijo, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje prepoznavajo gradnike komunikacije. Izkušnje omogočajo boljše

razumevanje procesov komunikacije in večjo pozornost na komunikacijske vidike pri poučevanju. Strinjam se s trditvijo, da učitelji VSŠ nimajo večjih težav z obvladovanjem IKT za izvedbo e-izobraževanja. Sčasoma so se naučili uporabljati različna orodja in tehnologije ter jih prilagoditi potrebam izobraževanja na daljavo. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju, saj omogoča boljše razumevanje in povezovanje z udeleženci ter izboljšuje učinkovitost izobraževalnega procesa. Strinjam se, da specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Motivacija spodbuja sodelovanje, medtem ko povratne informacije omogočajo učiteljem prilagoditev svojega dela glede na potrebe študentov. Da, prepoznavanje komunikacijskih kompetenc je izziv pri e-izobraževanju, saj zahteva prilagoditev na nov način komuniciranja ter učinkovito vzpostavljanje in vzdrževanje stika s študenti na daljavo. Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju, vendar hkrati prinaša tudi možnosti za inovacije in izboljšave izobraževalnega procesa. Se strinjam, komunikacijski odnos učiteljev VSŠ je ključen za uspešno izvajanje e-izobraževanja, saj omogoča učinkovito prenašanje znanja, spodbuja sodelovanje in ustvarja podporno učno okolje.

Zapis udeleženca 1F6

Ne strinjam se s trditvijo, da imajo učitelji z več izkušnjami na področju poučevanja avtomatično boljše razumevanje gradnikov komunikacije. Verjamem, da je sposobnost učinkovite komunikacije odvisna od posameznika in njegove naravne naklonjenosti k komunikaciji. Moj pristop k poučevanju se osredotoča na gradnjo odnosa s študenti in ustvarjanje pozitivnega učnega okolja. Ne strinjam se s trditvijo, da učitelji na višjih strokovnih šolah nimajo težav z obvladovanjem IKT za izvedbo e-izobraževanja. Spremljam hitre spremembe v tehnologiji in se trudim prilagoditi novim izzivom, ki jih prinaša e-izobraževanje. Prilagajanje

komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Menim, da je gradnja pozitivnega odnosa s študenti ključnega pomena za uspešno poučevanje na daljavo. Strinjam se, da specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Poudarjam pomembnost zbiranja povratnih informacij za izboljšanje dela in odnosa do študentov. Se strinjam, da prepoznavanje komunikacijskih kompetenc predstavlja izziv pri e-izobraževanju. Verjamem, da je potrebno nenehno prilagajanje in iskanje najboljših pristopov za doseganje učnih ciljev. Strinjam se, da uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju. Menim, da je proces učenja dinamičen in da je sprejemanje izzivov ključnega pomena za napredek. Strinjam se, da komunikacijski odnos pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju. Potrebno je razumeti različne izkušnje in potrebe študentov ter se prilagoditi njihovim individualnim potrebam in pričakovanjem.

Zapis udeleženca 2F7

Ne strinjam se, da učitelji z več delovnimi izkušnjami avtomatično bolje prepoznajo gradnike komunikacije. Iz lastnih izkušenj sem opazil, da smo starejši učitelji imeli več težav s prilagajanjem novim tehnologijam, ki so bile ključne pri e-izobraževanju. Čeprav smo na višjih strokovnih šolah že imeli nekaj izkušenj s tehnologijo, smo se morali kljub temu soočiti z izzivi, predvsem zaradi različnih stopnji spretnosti z IKT med učitelji. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc zagotovo pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Prilagajanje je ključno za ustvarjanje učinkovitega učnega okolja. Specifične oblike motivacije in povratne informacije so ključne za izboljšanje komunikacije s študenti v e-izobraževanju. Z njihovo pomočjo lahko prilagodimo način poučevanja in zagotovimo boljše razumevanje snovi. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc predstavlja izziv pri e-izobraževanju, še posebej za starejše generacije učiteljev. Potrebno je nenehno prilagajanje in izobraževanje za

doseganje boljše komunikacije. Včasih je čutiti nelagodje zaradi vseh novosti, za katere se ne ve, ali se jim bo kos. Uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv v e-izobraževanju, saj zahteva nenehno spremljanje in prilagajanje novim tehnologijam. Kljub temu pa je ta izziv tudi priložnost za izboljšanje poučevanja. Komunikacijski odnos med učitelji in študenti je ključen za uspešno e-izobraževanje. Pomaga pri vzpostavljanju zaupanja in ustvarjanju pozitivnega učnega okolja, kar vpliva na učinkovitost poučevanja.

Zapis udeleženca 2F8

Ne strinjam se s trditvijo, da izkušeni učitelji avtomatično bolje prepoznajo gradnike komunikacije. Menim, da je to bolj odvisno od osebnih lastnosti posameznika kot pa od dolžine delovne izkušnje. Verjamem, da so učitelji na višjih strokovnih šolah različno vešči uporabe IKT in da so nekateri, zlasti starejši, lahko soočeni s težavami pri obvladovanju novih tehnologij. Menim, da prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo v e-izobraževanju, saj omogoča boljšo interakcijo s študenti in ustvarjanje učinkovitejšega učnega okolja. Motivacija in povratne informacije so ključne za izboljšanje komunikacije s študenti v e-izobraževanju, saj spodbujajo angažiranost in omogočajo prilagajanje poučevanja glede na potrebe študentov. Menim, da lahko učitelji na višjih strokovnih šolah prepoznavanje komunikacijskih kompetenc dojemajo kot izziv pri e-izobraževanju, saj se lahko soočajo z različnimi situacijami in študenti. Uporaba novih oblik komunikacije lahko predstavlja izziv, vendar pa je odvisno od posameznika in njegove pripravljenosti za sprejemanje novosti. Komunikacijski odnos med učitelji in študenti je ključen za uspešno e-izobraževanje, saj omogoča vzpostavitev zaupanja in boljše razumevanje med udeleženci.

Zapis udeleženca 2F9

Verjamem, da sposobnost prepoznavanja gradnikov komunikacije ni nujno povezana z dolžino delovnih izkušenj, temveč je odvisna od posameznikove naravnanosti, izobraževanja in osebnih komunikacijskih spretnosti. Obstaja velika variabilnost med učitelji VSŠ glede njihovega poznavanja in sposobnosti uporabe IKT za izvedbo e-izobraževanja. Starejši učitelji ali tisti, ki niso bili izpostavljeni tej tehnologiji, lahko resnično doživljajo težave pri prilagajanju. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc zagotovo pozitivno vpliva na komunikacijo v e-izobraževanju. S prilagajanjem lahko bolje dosežemo študente in ustvarimo bolj učinkovito učno okolje. Motivacija in povratne informacije so ključnega pomena za izboljšanje komunikacije s študenti v e-izobraževanju. Pomagajo vzpostaviti povezavo med učiteljem in študenti ter spodbujajo angažiranost in aktivno sodelovanje. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc lahko predstavlja izziv pri e-izobraževanju, saj se lahko zaradi odsotnosti fizičnega stika s študenti težje zazna neizgovorjena sporočila in čustva. Uporaba novih oblik komunikacije lahko predstavlja izziv, saj zahteva učenje in prilagajanje na nove tehnologije ter načine komuniciranja. Vendar pa je ta izziv tudi priložnost za razvoj in izboljšanje pedagoških pristopov. Komunikacijski odnos med učitelji VSŠ in študenti je ključen za uspešno e-izobraževanje. Vzpostavitev zaupanja in jasna komunikacija pomagata pri ustvarjanju pozitivnega učnega okolja in spodbujanju učenja.

Zapis udeleženca 2F11

Čeprav imajo učitelji z več delovnimi izkušnjami verjetno več prakse v komunikaciji s študenti, to ni nujno zagotovilo, da bodo bolje prepoznali gradnike komunikacije kot učitelji z manj izkušnjami. Pomembno je, kako posameznik razvija svoje komunikacijske veščine in se uči iz svojih izkušenj. Kljub temu da imajo učitelji VSŠ določene izkušnje z IKT, se lahko soočajo s težavami pri uporabi tehnologije za e-izobraževanje. Nekateri učitelji se morda počutijo manj udobno ali imajo omejene spretnosti pri uporabi

sodobne tehnologije, kar lahko predstavlja oviro. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc zagotovo pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Učitelji se morajo prilagoditi novim okoliščinam, kot je komunikacija preko spleta, in razviti nove strategije za učinkovito komuniciranje z učenci na daljavo. Specifične oblike motivacije in povratne informacije so ključne za ohranjanje pozornosti in angažiranosti študentov v e-izobraževanju. Pojavlja se skrb zaradi pomanjkanja časa ob izvedbi vseh aktivnosti za zagotavljanje uspešnosti komunikacije v e-izobraževanju. Učitelji morajo ustvariti spodbudno okolje, kjer se študenti počutijo motivirane in imajo možnost prejeti povratne informacije o svojem delu. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc je zagotovo izziv pri e-izobraževanju. Komunikacija preko digitalnih orodij zahteva drugačen pristop in spretnosti kot komunikacija v tradicionalnem učnem okolju. Učitelji se morajo naučiti prilagajati svojemu načinu komuniciranja, da ustrezajo potrebam študentov na daljavo. Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v e-izobraževanju. Razvoj tehnologije prinaša nove možnosti za komunikacijo med učitelji in študenti, vendar zahteva tudi dodatno učenje in prilagajanje. Učitelji se morajo naučiti uporabljati različna digitalna orodja in platforme ter razviti strategije za učinkovito komunikacijo preko njih. Komunikacijski odnos učiteljev VSŠ zagotovo pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju. S stabilnim in zaupanja vrednim odnosom lahko učitelji bolje razumejo potrebe in pričakovanja svojih študentov ter ustvarijo učinkovitejše učno okolje na daljavo. Ohranjanje odprte in spoštljive komunikacije je ključnega pomena za uspeh e-izobraževanja.

Zapis udeleženca 2F12

Izkušnje imajo vpliv, vendar ni nujno, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje prepoznavajo gradnike komunikacije. Pomembnejši dejavnik je posameznikova sposobnost razumevanja in uporabe komunikacijskih veščin, ne le število let izkušenj. Čeprav imajo učitelji VSŠ nekatere

prednosti pri uporabi IKT zaradi svojih izkušenj, se lahko soočajo s težavami pri prilagajanju tehnologije za e-izobraževanje. Ne glede na izkušnje, je potrebno učenje in prilagajanje novim orodjem in pristopom. Zaznavati je tudi izziv, da kljub sledenju novostim učitelji težko sledijo vsem sodobnim trendom IKT, da so v koraku s študenti, ki jih po znanju s tega področja pogosto prekašajo. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. S prilagajanjem se učitelji bolje povežejo s študenti in učinkoviteje posredujejo informacije, kar vodi k boljšemu razumevanju in sodelovanju. Specifične oblike motivacije in povratne informacije so ključne za ohranjanje angažiranosti in motivacije študentov v e-izobraževanju. Učitelji morajo biti sposobni uporabiti različne strategije motivacije in redno dajati povratne informacije, da ohranijo študentovo zavzetost. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc je zagotovo izziv pri e-izobraževanju. V virtualnem okolju je težje prepoznati nebesedno komunikacijo in odzive študentov, kar lahko otežuje vzpostavljanje učinkovitega komunikacijskega procesa. Uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv v e-izobraževanju, saj zahteva prilagoditev na nove tehnologije in načine interakcije. Učitelji morajo biti pripravljeni na učenje in sprejemanje novih komunikacijskih pristopov ter aktivno iskanje najboljših načinov za komunikacijo s študenti. Komunikacijski odnos učiteljev VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju. Kakovosten odnos z učiteljem lahko študentom omogoči večjo zaupnost, motivacijo in sodelovanje v virtualnem okolju, kar prispeva k boljšemu učnemu procesu in izkušnjam študentov. Odnos je ključen za vzpostavitev uspešnega učnega okolja, ne glede na to, ali poteka v živo ali na daljavo.

Zapis udeleženca 3F13

Pridobil sem vpogled v raznolike izkušnje in mnenja glede e-izobraževanja s strani učiteljev višjih strokovnih šol. Ena od učiteljic se delno strinja s trditvijo, da delovne izkušnje vplivajo na prepoznavanje gradnikov komunikacije. Meni, da je to odvisno od posameznega učitelja, njegove

usposobljenosti in motivacije za dodatno izobraževanje. Na začetku epidemije so se nekateri učitelji soočali s težavami pri obvladovanju informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Pomembno se je izobraževati in pridobivati spretnosti, tako samostojno kot s pomočjo kolegov. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Kljub oviram, kot je omejen osebni stik, primerna komunikacija omogoča učinkovito interakcijo. Mnenja so deljena o tem, ali specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo. Nekateri menijo, da je osebna motivacija ključna, drugi pa poudarjajo pomanjkanje nebesedne komunikacije in njeno sporočilnost. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc se v e-izobraževanju pogosto pojmuje kot izziv, vendar je ključno, da učitelji razvijajo spretnosti na področju IKT in se prilagajajo novim oblikam komunikacije. Uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv, vendar je kombinacija dela v živo in e-komunikacije lahko učinkovita. Osebni stik je ključen za pristne odnose in socializacijo med študenti. Kljub izzivom je komunikacijski odnos med učitelji in študenti ključen za uspešno e-izobraževanje. Samoevalvacija in preverjanje razumevanja študentov sta pomembna za dosego ciljev. Skupaj z raznolikimi izkušnjami in perspektivami učiteljev VSŠ v e-izobraževanju se kaže, da je prilagajanje, pridobivanje novih spretnosti in gradnja učinkovitih komunikacijskih odnosov ključno za uspeh v tem okolju.

Zapis udeleženca 3F14

Večina učiteljev se strinja, da imajo tisti z več delovnimi izkušnjami boljši vpogled v gradnike komunikacije. S tem pridobijo raznolike poglede na učinkovite načine komuniciranja s študenti. Čeprav so nekateri učitelji na začetku imeli težave z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) za e-izobraževanje, so se hitro naučili in sedaj večinoma nimajo večjih težav. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc je ključno za uspešno e-izobraževanje, saj omogoča učinkovitejšo interakcijo s študenti. Nekateri

učitelji menijo, da je neposredna motivacija in pridobivanje povratnih informacij pri e-izobraževanju oteženo zaradi pomanjkanja nebesedne komunikacije, vendar pa je kljub temu pomembno, da se tovrstne težave premagujejo. Učitelji vzamejo prepoznavanje komunikacijskih kompetenc kot izziv in se aktivno usposabljajo na tem področju, da bi izboljšali svoje spretnosti pri e-izobraževanju. Nove oblike komunikacije so ključne pri e-izobraževanju, saj omogočajo učinkovito delo na daljavo, vendar pa predstavljajo izziv zaradi potrebe po prilagajanju na nove tehnologije. Dobro komunikacijsko razmerje med učitelji in študenti je ključno za uspeh pri e-izobraževanju, saj omogoča boljšo razumevanje snovi in motivacijo študentov.

Zapis udeleženca 3F15

Večina sogovornikov se strinja, da izkušnje na področju poučevanja omogočajo boljše razumevanje komunikacijskih gradnikov. Učitelji z več delovnimi izkušnjami imajo pogosto širši vpogled v različne načine komuniciranja, kar jim omogoča bolj prilagodljiv pristop pri učenju. Vendar pa so mnenja deljena, saj nekateri menijo, da se le kanali komuniciranja in orodja spreminjajo, ne pa tudi sami gradniki. Nekateri menijo, da učitelji nimajo težav z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), medtem ko drugi poudarjajo, da je to odvisno od posameznika in njegove odločitve glede izrabe možnosti za izobraževanje. Pomembno je tudi omeniti, da so se učitelji zaradi potreb poučevanja na daljavo zelo hitro naučili uporabljati nove tehnološke platforme in orodja. Večina sogovornikov se strinja, da prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Prilagajanje je ključno za učinkovito komunikacijo glede na razmere in odzivnost študentov. Sposobnost prilagajanja omogoča učiteljem boljšo interakcijo s študenti ter izboljšuje razumevanje in sprejemanje učne snovi. Mnenja so deljena. Nekateri menijo, da specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti, saj spodbujajo

angažiranost in aktivno sodelovanje študentov. Po drugi strani pa nekateri menijo, da je to odvisno od motivacije študentov in njihove odzivnosti, zato je ključnega pomena, da učitelji ustvarijo motivacijsko okolje, ki spodbuja učenje in sodelovanje. Sogovorniki se strinjajo, da je prepoznavanje komunikacijskih kompetenc lahko izziv, saj je težko oceniti lastne kompetence. To velja tako pri klasičnem poučevanju kot pri e-izobraževanju. Razvoj komunikacijskih kompetenc zahteva kontinuirano samorefleksijo, izobraževanje in prilagajanje novim situacijam ter tehnologijam. Večina sogovornikov se strinja, da je uporaba novih oblik komunikacije izziv v e-izobraževanju. Vsaka nova tehnološka rešitev prinaša svoje izzive in zahteve po prilagajanju, kar zahteva od učiteljev dodatno učenje, prilagajanje in razvoj novih veščin. Kljub temu so primeri, ko so učitelji premagali to oviro in se uspešno prilagodili novim načinom komunikacije, kar kaže na njihovo prilagodljivost in vztrajnost. Odnos do študentov se v e-izobraževanju izkaže kot ključen za uspešno komunikacijo. Vzpostavitev korektnega odnosa in komunikacije je na daljavo težje kot v klasični obliki poučevanja, saj manjka neposredni stik in možnost za neformalne interakcije. Zato je še toliko bolj pomembno, da učitelji skrbijo za vzpostavitev pozitivnega in spodbudnega komunikacijskega okolja, ki omogoča učinkovito učenje in razvoj študentov.

Zapis udeleženca 3F16

Sam delno pritrjujem trditvi, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje prepoznavajo gradnike komunikacije. Menim, da se sčasoma lahko zavlečemo v rutino, vendar so nas trenutne razmere prisilile, da smo se naučili novih načinov komunikacije, ki so bili nekoliko tuji. Glede obvladovanja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) menim, da je odvisno od vsakega posameznika. Sam sem se sprva srečal s težavami, saj ni bilo dovolj navodil in podpore za uporabo IKT v e-izobraževanju. Ob tem se pojavlja strah, ali bodo posamezni učitelji zmožni slediti vsem novostim s področja IKT dovolj hitro, da jih bodo učinkovito vpeljevali v svoj pedagoški

proces. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc zagotovo pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Ugotavljam, da je prilagajanje ključno za učinkovito poučevanje glede na različne potrebe in situacije. Kar se tiče motivacije in povratnih informacij, menim, da je notranja motivacija študentov ključnega pomena, vendar pa sprotno povratno informiranje vsekakor izboljšuje komunikacijo in učenje v e-izobraževanju. Glede na izziv prepoznavanja komunikacijskih kompetenc se strinjam, da je to lahko za marsikoga izziv, saj zahteva stalno prilagajanje in učenje novih spretnosti. Drži, da uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv v e-izobraževanju. Sprejemanje novih tehnologij ter prilagajanje načinov komunikacije zahteva od nas odprtost in prilagodljivost. Strinjam se, da je komunikacijski odnos med učitelji in študenti ključen za uspešno e-izobraževanje. Odnos, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in odprtosti, omogoča boljšo interakcijo ter spodbuja učenje in razumevanje snovi. Se pa sprašujem, ali se učitelji zavedajo, ali imajo sploh dovolj znanja o poslušanju in ali res slišijo to, kar jim študentje želijo povedati. To je težko že pri neposrednem komuniciranju, v e-izobraževanju to predstavlja gotovo še večji izziv.

Zapis udeleženca 3F17

S trditvijo se strinjam, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje prepoznavajo gradnike komunikacije. Po mojem mnenju je to odvisno od posameznika, saj mlajše generacije pogosto svoje mnenje postavljajo za pravilno. Menim, da učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja. Vendar sem opazil, da so se na začetku srečali s težavami, saj ni bilo dovolj podpore in navodil za uporabo IKT v e-izobraževanju. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Verjamem, da je prilagajanje nujno glede na razmere in odzivnost študentov. Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Opazil sem, da študentje težje sodelujejo preko ekrana,

vendar so povratne informacije ključne za izboljšanje komunikacije. Strinjam se, da je prepoznavanje komunikacijskih kompetenc izziv pri e-izobraževanju. Menim, da se veliko naučimo in da je ta izziv dobrodošel za izboljšanje našega dela. Uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv v e-izobraževanju. Kljub tehnološkemu napredku menim, da je razlaga učitelja ključna in da posneta predavanja lahko predstavljajo težavo za zaposlene. Strinjam se, da komunikacijski odnos med učitelji in študenti pomaga pri e-izobraževanju. Opazil sem, da kljub težavam s postavljanjem vprašanj pri predavanjih preko tehnoloških sredstev večja disciplina pri študiju na daljavo lahko prinese pozitivne rezultate.

Zapis udeleženca 3F18

Ne strinjam se s trditvijo, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje prepoznavajo gradnike komunikacije. Menim, da je sposobnost prepoznavanja in obvladovanja komunikacijskih gradnikov odvisna od posameznika, ne pa nujno od izkušenj. Ne strinjam se s trditvijo, da učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja. IKT spretnosti se razlikujejo med posamezniki, in veliko starejših učiteljev se sooča s težavami pri prilagajanju novim tehnologijam. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc zagotovo pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Mlajše generacije študentov se pogosto bolje odzivajo na sodobne načine komunikacije, zato je prilagajanje ključnega pomena. Delno se strinjam, da specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Vendar pa je notranja motivacija ključna, in včasih zunanje oblike motivacije ne zadostujejo. Delno se strinjam, da prepoznavanje komunikacijskih kompetenc predstavlja izziv pri e-izobraževanju. Veliko učiteljev se trudi pridobiti in izboljšati te kompetence, vendar je to lahko za nekatere tudi težko zaradi časovnih in tehnoloških omejitev. Delno se strinjam, da uporaba novih oblik komunikacije predstavlja izziv v e-izobraževanju. Čeprav so nove tehnologije lahko koristne, lahko predstavljajo tudi oviro, še

posebej za učitelje, ki se s temi tehnologijami šele spoznavajo. Se strinjam, da komunikacijski odnos med učitelji in študenti pomaga pri e-izobraževanju. Dober odnos lahko olajša izmenjavo informacij in spodbudi sodelovanje med učitelji in študenti, kljub virtualni naravi e-izobraževanja.

Med intervjuji z učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ) smo obravnavali različne vidike e-izobraževanja. Večina udeležencev se ne strinja s trditvijo, da učitelji z več delovnimi izkušnjami bolje prepoznavajo gradnike komunikacije, saj menijo, da je to odvisno od posameznika. Glede obvladovanja IKT za e-izobraževanje je mnenje deljeno, pri čemer nekateri menijo, da imajo učitelji VSŠ težave, drugi pa menijo, da so te težave premagljive. Prilagajanje komunikacijskih kompetenc se šteje za ključno pri e-izobraževanju, saj se mlajše generacije študentov bolje odzivajo na sodobne načine komunikacije. Motivacija in povratne informacije se smatrajo kot pomembni za izboljšanje komunikacije s študenti, pri čemer je notranja motivacija ključna. Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc kot izziv se zdi nekaterim učiteljem, saj se trudijo pridobiti in izboljšati te kompetence. Uporaba novih oblik komunikacije se vidi kot izziv, saj lahko nove tehnologije predstavljajo oviro za nekatere učitelje. Kljub temu pa se strinja, da komunikacijski odnos med učitelji in študenti pomaga pri e-izobraževanju, saj olajša izmenjavo informacij in spodbuja sodelovanje.

5 UGOTOVITVE RAZISKAVE

5.1 Ugotovitve fokusne skupine 1 in intervjuvancev

Šest udeležencev prve fokusne skupine, s katerimi smo kasneje opravili tudi intervjuje, je podalo mnenje na sedem različnih tez. Najprej so podali mnenje, vezano na prvo tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj. Tako v okviru fokusne skupine kot v intervjujih so izpostavili, da je v večji meri prepoznavanje gradnikov komunikacije odvisno od osebnostne naravnanosti ter da učitelj začetnik bolj poudarja vsebino, da je način podajanja snovi drugotnega značaja.

Učitelj začetnik po mnenju Javrha (2011) opravlja različne vloge in opravljanje več vlog hkrati vsakemu predstavlja velik napor. Zato je razumsko moč pričakovati, da se sprva bolj ukvarjajo z vsebino in stroko, ki jo poučujejo, kot ugotavljajo udeleženci, šele nato se posvečajo načinu, kako stroko prenašajo študentom. Javrh pravi, da gre za dinamičen proces pri opuščanju posameznih vlog in je lahko pozitiven, v kolikor je posameznik na to pripravljen (str. 34). Pripravljenosti pri pandemiji sicer ni bilo, saj je prišla nenadoma. Tudi Carril Muñoz, González Sanmamed in Hernández Sellés, (2013) ugotavljajo, da je v sklopu pedagoških kompetenc veliko vloženega v pripravo same vsebine, kar predstavlja najvišjo stopnjo znanja; torej se za pripravo vsebine učitelj največ pripravlja in se s tem sreča na začetku svoje poti e-izobraževanja (str. 479)

Glede osebnostne naravnanosti, ki so jo izpostavili udeleženci kot enega ključnih gradnikov, Makovec (2020) v okviru profesionalne identitete pravi, da je potrebno ozaveščati dejavnike, ki vplivajo na učitelja in naj se sprememb učitelji ne bojijo, ampak jih ozaveščajo z namenom reflektiranja lastnega dela ter izboljšanja svojega delovanja (str. 148). Učitelj je tako

odgovoren za svoj lasten osebni razvoj, skrbeti mora za lastno učenje in individualno kariero v organizaciji (str. 134).

V okviru fokusne skupine so izpostavili tudi, da je komunikacija pomembnejša pred samo vsebino, pri čemer spoznanje ni vezano na število let delovnih izkušenj, saj so komunikaciji dali prednost tudi nekateri mlajši učitelji. Udeleženci so ob tem v fokusni skupini in v intervjujih prepoznavali dejavnike, kot so pomanjkanje neverbalne komunikacije, izpostavili so motivacijo učiteljev ter slabše rezultate ob enosmerni komunikaciji.

Moderator je na podlagi svojih let delovnih izkušenj s poučevanjem pred samo izvedbo fokusne skupine menil, da delovne izkušnje vplivajo na prepoznavanje gradnikov komunikacijskih kompetenc, in sicer da učitelji z več delovnih izkušenj lažje prepoznavajo gradnike. Po izvedbi fokusne skupine pa je zapisal, da ni več prepričan, ali to drži. Izpostavil je pomen osebnostne naravnanosti, ki bolj vpliva na prepoznavanje gradnikov kot same delovne izkušnje.

V dnevniških zapisih so udeleženci prav tako izpostavili, da je prepoznavanje gradnikov komunikacije v glavnem odvisno od osebnostne naravnanosti, prav tako so zapisali, da učitelj začetnik bolj poudarja vsebino, saj da je način podajanja snovi drugotnega značaja. Izpostavili so dejavnike, kot so pomanjkanje neverbalne komunikacije, motivacijo učiteljev ter slabše rezultate ob enosmerni komunikaciji. Dodali so še, da se prepozna, da je pri učiteljih motivacija za izvedbo pedagoškega procesa večja od motivacije udeležencev, da bi se nekaj naučili, saj da se je mladim zdelo, da se bo situacija umirila in se bo vse vrnilo na znane pristope učenja, ki so jih bolj vajeni.

Pri ugotavljanju, ali imajo učitelji težave z IKT oz. kako obvladujejo IKT, vezanih na drugo tezo, so udeleženci tako v okviru fokusne skupine kot pri intervjujih povedali, da IKT ni težava, da je potrebno prilagajanje.

Cai (2019) ugotavlja, da se učitelji zavedajo svoje lastne odgovornosti za svoj akademski razvoj in da so pozitivno naravnani na spremembe, ki se dogajajo v pedagoškem okolju, in skladno s spremembami in novostmi glede IKT v svoj pedagoški proces uvajajo novo tehnologijo (str. 37). Spremembam se znajo in hočejo prilagajati.

V okviru fokusne skupine so izpostavili še kolegialno pomoč in dobre odnose, pri intervjujih pa izziv, ki ga IKT predstavlja. Tapani in Salonen (2019) ugotavljata, da se ob spremembah v družbi spreminjajo tudi kompetence učiteljev, ki so vse bolj razdrobljene, zato vidita nujnost v povezovanju učiteljev v pare ali skupine, da si med sabo pomagajo. V primeru nenadnega prehoda šolanja na daljavo zaradi pandemije se je to pri učiteljih zato še toliko bolj pokazalo kot učinkovita praksa.

Udeleženci so ob tem v fokusni skupini in v intervjujih prepoznavali dejavnike, ki vplivajo na prepoznane gradnike, kot so vzpostavljena drugačna komunikacija, pomen predhodnega znanja ter implementacija izkušenj. V okviru fokusnih skupin so izpostavili še več priprav, ki jih imajo učitelji, sodelovanje s študenti in sodelavci ter inovativno uporabo.

Mnenje, da učitelji nimajo težav z IKT, razen na samem začetku, podaja moderator tako pred izvedbo prve fokusne skupine kot po njej. Izrazi, da se strinja z mnenjem skupine, da je to odvisno od posameznika, da pa smo učitelji pripravljeni na stalno učenje in smo se zato lahko hitro prilagodili in usvojili dodatno znanje.

V dnevniških zapisih so udeleženci poudarili, da IKT ni težava, da pa je potrebno prilagajanje, zaradi tega prilagajanja občasno IKT predstavlja tudi izziv. Omenili so tudi dejavnike, ki vplivajo na prepoznane gradnike, kot so vzpostavljena drugačna komunikacija v primeru e-izobraževanja, da je pomembno predhodno znanje ter da je potrebno izkušnje prenašati v življenje.

Pozitivnost prilagajanja komunikacije v e-izobraževanju oz. zaznavanje kompetenc in konteksta, vezano na tretjo tezo, udeleženci tako v okviru fokusne skupine kot intervjujev izpostavijo pravi način komunikacije, spoznanje, da je z IKT komunikacija učinkovitejša ter skrb za lastno komunikacijo. Hamman et al. (2010) pravi, da je identiteta učitelja osnovana z odnosom skozi proces in čas. Izpostavi, da je pomembno, kako dojema učitelj sebe kot tvorca pomena (str. 1357), kar so izpostavili tudi udeleženci, ko so izpostavili skrb za lastno komunikacijo.

Pravi način komunikacije, ki so ga izpostavili udeleženci, sta izpostavila tudi Kalyani, Rajasekaran (2018, str. 23), ki pravita, da je inovativnost poučevanja odvisna od uspešnega načina komunikacije (str. 25). Pri tem izpostavita izziv, kako pritegniti pozornost slušateljev ter kako narediti z novimi učnimi metodami ure zanimive (str. 23). Poudarek je torej dan na način in ne na vsebino povedanega.

Da je z IKT komunikacija učinkovitejša, pa meni tudi Bhatnagar (2017, str. 42), ki izpostavi prednosti uporabe IKT: IKT pomaga razširiti dostop do izobraževanja, motivira za učenje, olajša pridobivanje osnovnih veščin, lahko preoblikuje učno okolje in tako izboljša kakovost izobraževanja, učiteljem omogoča doseganje učinkovitosti, uspešnosti, modernosti in dinamičnosti (str. 46). Tako se razširi dostop do izobraževanja, gre za potencialno močno orodje, saj razširja izobraževalne možnosti (str. 44).

V okviru fokusne skupine so izpostavili tudi nove oblike komunikacije. Al-Mahdi (2019) navaja, da obstajajo različni pristopi izobraževanja. Poudarja pomen bolj aktivnih, sodelovalnih pristopov in oblik. K aktivnim oblikam prišteva bolj delovne, odsevne oblike, ki vključujejo opazovanje, mentorstvo in tudi odprta predavanja (str. 44).

Udeleženci so pri fokusni skupini in v intervjujih prepoznali dejavnika, kot sta vpliv okoliščin in opravljanje več stvari hkrati. V fokusni skupini izpostavijo še povratno informacijo in sodobne trende.

Moderator tako pred samo izvedbo prve fokusne skupine kot po njej meni, da prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti pri e-izobraževanju, komunikacija s študenti lažje steče, posledično je višja učinkovitost pedagoškega procesa.

Udeleženci so v dnevniškem zapisu zapisali, da je izjemno pomemben pravi način komunikacije, ko gre za e-izobraževanje, da je komunikacija z IKT lahko učinkovitejša od neposredne ter da je potrebno pri sami komunikaciji v e-izobraževanju skrbeti za lastno komunikacijo. Izpostavili so tudi pomembnost upoštevanja okoliščin in dejstva, da je treba več stvari opravljati hkrati. Ugotovili so tudi, da je komunikacija bolj jedrnata in s stališča časa veliko bolj efektivna.

Pri izboljšanju e-izobraževanja z oblikami motivacije in povratne informacije, vezano na četrto tezo, udeleženci v okviru fokusne skupine in intervjujev izpostavijo prilagajanje oblike motivacije, motiviranost učitelja ter izziv povratne informacije v e-izobraževanju. Motiviranost učitelja, ki jo opredeljujejo udeleženci kot enega od gradnikov, je poleg učinkovitosti in poklicne zavezanosti prepoznan kazalnik tudi pri Canrinusu et al. (2011). Raziskava poudarja interakcijo zadovoljstva učiteljev pri delu, poklicni zavzetosti, samoučinkovitosti in spremembi stopnje motivacije. Tako motiviranost učitelja poveže tudi s poklicno identiteto, na katero ni mogoče gledati kot na tisto, ki jo je možno pripisati vsem učiteljem na enak način (str. 594). V fokusni skupini izpostavijo tudi izziv motivirati v e-izobraževanju. O težavah z motivacijo študentov v e-izobraževanju pišejo že Maatuk et al. (2022), ki izpostavljajo pomen upoštevanja lastnosti študenta, kot je npr. značilnost študentovega osnovnega znanja in kako jih motivirati, kar je eden od pedagoških vplivov (str. 35).

Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike, kot so več časa, zavzetost učitelja ter ustna povratna informacija. V fokusni skupini so izpostavili še jasna pričakovanja, motiviranje z vsebino ter nove oblike komunikacije.

Manj neverbalne komunikacije, pomanjkanje vklapljanja kamer po mnenju moderatorja pred izvedbo prve fokusne skupine vpliva na uporabo drugačnih oblik motivacije in povratne informacije. Po izvedbi prve fokusne skupine moderator doda, da smo učitelji inovativni pri iskanju drugačnih oblik motivacije in povratne informacije ter da z namenom, da motiviramo pri tem tudi sami sebe, smo pogosto prehitro zadovoljni, da vse poteka v redu.

V dnevniškem zapisu udeleženci pišejo o potrebi po prilagajanju oblik motivacije v e-izobraževanju, o motiviranosti učitelja za izvedbo takega izobraževanja ter izzivih dobiti kakšno povratno informacijo od študentov. Spoznavajo, da komunikacija v e-izobraževanju vzame veliko več časa, da mora biti učitelj za takšno komunikacijo veliko bolj zavzet, da jo učinkovito izpelje ter da so predvsem prisotne ustne povratne informacije.

Pri izzivih prepoznavanja komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju oz. kontinuiranem izobraževanju in znanju, vezano na peto tezo, udeleženci v fokusni skupini in pri intervjujih prepoznajo pomen osebnostne naravnanosti, potrebo po nadaljnjem izobraževanju o komunikacijskih kompetencah ter dobrobit predhodnih izkušenj.

Pomembnosti predhodnih izkušenj se zavedajo tudi Brevik, Gudmundsdottir, Lund in Strømme (2019), ki poudarjajo zgodnje uvajanje IKT, torej že v času priprave na učiteljski poklic. V okviru fokusne skupine izpostavijo tudi prenos dobrih praks. Udeleženci izpostavljajo prenos dobrih praks, ki pomaga pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, kar predstavlja izziv. O tem govori tudi Biesta v svoji raziskavi (2012), ko ugotavlja, da se je v izobraževalnem procesu potrebno ukvarjati poleg vsebine in odnosov predvsem z namenom izobraževanja. Pri tem izpostavlja tri parametre in eden od njih poudarja pomen učenja iz virtuoznosti drugih učiteljev (str. 8). Ob praktičnem ravnanju drugih učiteljev se posameznik lahko veliko nauči, zato je prenos dobrih praks tudi izpostavljen.

Učiteljevo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki so ga omenili tudi udeleženci, je eden pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja (Pevec, 2012, str. 169). Nadaljnje izobraževanje o komunikacijskih kompetencah bo učiteljem pomagalo biti v njihovem delu boljši.

Dejavniki, ki vplivajo na prepoznavanje gradnikov, so v fokusni skupini in intervjujih prepoznali v prilagajanju, ki je stalnica, v pedagoškem vzdušju, izobraževanju za nove izzive ter v izzivih slediti novostim. V fokusni skupini so izpostavili še delitev znanja, skupno reševanje izzivov ter komunikacijo o komunikaciji.

Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc večina učiteljev doživlja kot izziv, potrebujejo se dodatna znanja, meni moderator pred izvedbo prve fokusne skupine. Po sami izvedbi prve fokusne skupine moderator poda, da izziv vseeno ni prisoten v veliki meri, da ga učitelji ne zaznajo kot nekaj, česar ne bi znali.

Dnevniški zapisi udeležencev izpostavljajo pomen osebnostne naravnanosti vsakega posameznika, prav tako zaznajo potrebo po nadaljnjem izobraževanju o komunikacijskih kompetencah pri učiteljih, ki se s tega področja še niso izobrazili, ter dobrobit vseh predhodnih izkušenj, ki so jih nekateri pridobili. Dejavnike so prepoznali v potrebi po prilagajanju, ki je postala kar stalnica ne le v izobraževanju, ampak v vsaki komunikaciji, prav tako so izpostavili pomen pedagoškega vzdušja, željo po izobraževanju za nove izzive ter izpostavili izzive, ki so vezani na sledenje novostim. Prav tako so zapisali, da čutijo nelagodje zaradi vseh novosti, za katere se bojijo, da jim ne bodo kos.

Udeleženci pri novih oblikah komunikacije kot izzivu oz. vaji, prakticiranju le-teh, vezano na šesto tezo, poudarijo v fokusnih skupinah in intervjujih dodatno izobraževanje, spremembo v komunikaciji, dodatne priložnosti ter pripravljenost.

O dodatnih priložnostih in dodatnem oz. vseživljenjskem učenju je pisal tudi Cai (2019), ki meni, da se morajo učitelji stalno izobraževati, da bodo sledili spremembam in zahtevam v okviru svojega poklica. Vseživljenjskemu učenju se morajo podvreči vsi ne glede na izkušnje ali delovno dobo. Študija ugotavlja tudi vpliv neformalnega učenja pri izkušenih učiteljih in opozarja na spremembe neformalnih učnih dejavnosti v dobi interneta in nastajajočih tehnologij (str. 26). Chai tudi meni, da ima pri učenju učiteljev veliko vlogo novo učno okolje, prepredeno z novo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (str. 27).

Udeleženci so zaznali spremembo v komunikaciji, o kateri je pisal že From (2017), ki govori o prilagajanju tudi komunikacije spreminjajoči se populaciji študentov. Učitelji so ob vnašanju vse več digitalizacije tako razvili novo dimenzijo, ki jo je poimenoval pedagoška digitalna kompetenca (str. 43). Komunikacija se je tako kot vzrok in kot posledica hkrati spremenila.

Ostali dejavniki, ki jih ob tem prepoznajo v fokusnih skupinah in intervjujih, so malo oz. dovolj izkušenj, interaktivnost ter spremembe. V fokusni skupini so izpostavili še razmišljanje o komunikaciji.

Vaja uporabe novejših oblik v komunikaciji po mnenju moderatorja pred izvedbo prve fokusne skupine predstavlja izziv, saj učitelji tega znanja nimajo, že uporabljene oblike pa pri e-izobraževanju ne ponujajo učinkovitih odzivov. Po sami izvedbi prve fokusne skupine moderator doda, da so izzive učitelji spretno reševali in da so se učitelji različnih predmetnih področij srečevali z različno zahtevnimi izzivi.

Dnevniški zapisi razkrivajo, da udeleženci ugotavljajo, da je pomembno dodatno izobraževanje o prepoznavanju in posledično pridobivanju komunikacijskih kompetenc. Prav tako zaznavajo spremembo v komunikaciji, do katere prihaja, dodatne priložnosti, ki jih e-izobraževanje posledično ponuja in pripravljenost učiteljev na uporabo novih oblik v komunikaciji pri e-izobraževanju. Pišejo tudi o dejavnikih, kot je malo ali

veliko izkušenj, ki jih imajo nekateri, o interaktivnosti, s katero se soočajo ter o soočanju s stalnimi spremembami, kar je postalo stalnica.

V zvezi z odnosom kot pomočjo pri komunikaciji oz. zmožnosti poslušanja in sprejemanja, vezano na sedmo tezo, udeleženci omenjajo v okviru fokusne skupine in intervjujev motivacijo dvosmerno komunikacijo ter način prenosa znanja. O načinu prenosa znanja govori študija McSweeney (2019), kjer je bilo ugotovljeno, da medsebojno opazovanje učnih praks in poteka pouka doprinašajo k profesionalnemu razvoju učiteljev, na podlagi katerih bodo učitelji uspešnejši pri svojem delu. Tako učitelji vadijo svoje učenje in ga uporabljajo v nadaljnjih učnih praksah (str. 114). V fokusni skupini izpostavijo tudi trud.

Ostali dejavniki, ki jih ob tem prepoznajo v fokusnih skupinah in intervjujih, so osebnost, interaktivnost, popuščanje zagnanosti ter pozitivnost. V fokusni skupini izpostavijo tudi pogovor, začetne težave ter hvaležnost.

Moderator pred izvedbo prve fokusne skupine meni, da komunikacijski odnos ključno prispeva k izboljšanju komunikacije s študenti, da se na tem temelju vzpostavi tudi zaupanje. Po izvedbi same fokusne skupine moderator doda, da se učitelji odnosa zelo zavedamo, da je to temelj za vzpostavitev učnega procesa.

Udeleženci v dnevniških zapisih pišejo o pomenu motivacije, o zagotavljanju čim več dvosmerne komunikacije tudi v e-izobraževanju ter o različnih načinih prenašanja znanja. Prepoznavajo tudi pomen osebnosti, ki jo vsakdo vtke v komunikacijski odnos, zavedajo se težnje po interaktivnosti. Prepoznavajo tudi popuščanje zagnanosti prvih tednov, ko je bilo prisotno e-izobraževanje, a tudi pozitivno naravnanost za izpeljavo takšnega pedagoškega procesa, če tako narekujejo okoliščine.

5.2 Ugotovitve fokusne skupine 2 in intervjuvancev

Šest udeležencev druge fokusne skupine, s katerimi smo kasneje opravili tudi intervjuje, je podalo mnenje na sedem različnih tez. Najprej so podali mnenje, vezano na prvo tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj. Tako v okviru fokusne skupine kot v intervjujih so izpostavili, da je v večji meri prepoznavanje gradnikov komunikacije odvisno od osebnostne naravnanosti, da več delovne dobe pomeni manjše veščine IKT, izpostavili so tudi različnost načina predavanja.

O pomenu osebnostne naravnanosti, ki jo izpostavljajo udeleženci kot enega pomembnejših gradnikov pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc in ne delovne izkušnje, piše že Javrh (2011), ki govori o poklicni podobi učitelja, ki v praksi učitelju predstavlja vodilo njegovega delovanja. Učitelj ima torej močan vpliv na druge, s katerimi stopi v stik, s tem vpliva na njihovo identiteto in hkrati oblikuje tudi svojo (str. 39).

Jita (2016) ugotavlja, da je znanje uporabe IKT pri učiteljih različno, odvisno je od ponujenih možnosti v času šolanja za učiteljski poklic in da tisti, ki imajo v tem obdobju več izkušenj, bolj pogosto vključujejo njihovo rabo v sam izobraževalni proces (str. 15).

Načini predavanj v e-izobraževanju so drugačni, pri tem učitelji uporabljajo drugačne metode kot pri tradicionalnem izobraževanju, o čemer pišejo tudi Chistyakova et al. (2017, str. 5), in izpostavijo pogosto uporabljeno igro vlog.

V fokusni skupini so izpostavili še, da je več delovne dobe ovira ter sprejetje novih vzorcev.

Pri tem so udeleženci fokusne skupine in pri intervjujih prepoznali dejavnika, kot sta motivacija in večja uspešnost pri neposrednem stiku. V

fokusni skupini so izpostavili še stres zaradi IKT in pomanjkanje neverbalne komunikacije.

Moderator je na podlagi svojih let delovnih izkušenj s poučevanjem pred samo izvedbo druge fokusne skupine menil, da ni več prepričan, da so delovne izkušnje pomembne pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc. Izpostavil je pomen osebnostne naravnanosti, ki bolj vpliva na prepoznavanje gradnikov kot same delovne izkušnje. Po sami izvedbi druge fokusne skupine moderator doda, da se mu zdi ključna osebnostna naravnanost, da pa so tudi izkušnje, vezane na delovno dobo, pomembne, kar kaže dinamika fokusne skupine ter odziv udeležencev na tezo.

V dnevniških zapisih so udeleženci izpostavili, da je pri prepoznavanju gradnikov komunikacijskih kompetenc najpomembnejša osebnost posameznika, kakšen je človek, kako je naravnan. Prav tako so zapisali, da več delovne dobe navadno pomeni, da je manjše obvladovanje veščin IKT, izpostavili so tudi različnost, kako kdo predava, da ima vsak svoj način. Prepoznali so tudi pomembnost motivacije in večje uspešnosti pri neposrednem stiku.

Pri ugotavljanju, ali imajo učitelji težave z IKT oz. kako obvladujejo IKT, vezano na drugo tezo, udeleženci v fokusni skupini in pri intervjujih poudarijo pomen znanja IKT. O pomenu znanja IKT so pisali tudi Lytvyn et al. (2020, str. 583) in izpostavljali potrebo po informatizaciji izobraževanja, medtem ko so Nicu in Bancila (2019, str. 207) izpostavili ne le njeno potrebo, ampak tudi permanentno podporo, nudeno učiteljem v vseh fazah profesionalnega razvoja s področja IKT. V fokusni skupini podarijo še takojšen stik z IKT ter ohranjanje srečanj z IKT, v okviru intervjujev pa pomen izkušenj, prilagoditve ter novosti.

Pri tem udeleženci fokusne skupine in intervjujev prepoznajo dejavnike, ki vplivajo na prepoznane gradnike, kot so, da je IKT dobrobit za vse,

pripravljenost naučiti se IKT ter infrastruktura. V fokusni skupini poudarijo še priložnosti za IKT za naprej in samostojnost študija.

Mnenje, da učitelji nimajo težav z IKT, razen na samem začetku, podaja moderator tako pred izvedbo druge fokusne skupine kot po njej. Poda tudi primer, da je med samo izvedbo fokusnih skupin prišlo do izpada omrežja, a so se z mobilnimi telefoni takoj priklopili nazaj.

Udeleženci v dnevniških zapisih napišejo, da je znanje IKT zelo pomembno, prav tako so pomembne izkušnje, ki jih imajo nekateri z e-izobraževanjem. Pomembna je tudi zavest stalnega prilagajanja, kateremu so učitelji priča in sledenju vsem novostim. Prepoznavajo, da je znanje IKT dobrobit za vse deležnike, da je pomembno, da so se učitelji pripravljeni izobraževati se s področja IKT ter da je pomembno zagotavljati tudi infrastrukturo. Posamezni zapis izpostavlja tudi izziv, da kljub sledenju novostim učitelji težko sledijo vsem sodobnim trendom IKT, da so v koraku s študenti, ki jih po znanju s tega področja pogosto prekašajo.

Pozitivnost prilagajanja komunikacije v e-izobraževanju oz. zaznavanje kompetenc in kontekst, vezano na tretjo tezo, udeleženci tako v okviru fokusne skupine kot intervjujev izpostavijo v skrbi za lastno komunikacijo. O skrbi za lastno komunikacijo piše že Layton (2013), ki v svoji študiji pove, da gre pri komunikacijski kompetenci za oceno lastne primernosti in učinkovitosti komuniciranja za dosego želenih rezultatov. Študija ugotavlja šibko, a pomembno povezavo med osebnostjo in komunikacijskimi kompetencami (str. 133).

V fokusni skupini izpostavijo še pravi način komunikacije, težje razumevanje prek e izobraževanja ter v povečanju odzivnosti. Študija Okoli (2017) ugotavlja, da je pomembno, da izobraževanje učiteljev poudari tiste učiteljeve lastnosti, ki bodo pripomogle k njegovi večji učinkovitosti, k pravemu načinu komunikacije. Izobraževanje učiteljev mora poudarjati tako

vsebinsko kot komunikacijsko znanje, saj enega brez drugega ni mogoče doseči (str. 150).

Pri intervjujih so izpostavili tudi pozitivnost prilagajanja. O prilagajanju in njegovi pozitivnosti so pisali že Guasch, Alvarez in Espasa (2010), ki razumejo napredek kot nujnega tudi na področju kompetenc učiteljev glede IKT. Pri komunikacijskih kompetencah navajajo dva pristopa razumevanja, od tega je poudarek na prilagajanju uspešnosti zahtevam iz konteksta, kar je za učiteljski poklic primernejši pristop (str. 200).

Pri tem tako v fokusnih skupinah kot v intervjujih prepoznajo dejavnike, kot so prilagajanje komunikacije okoliščinam, dober odnos ter povratna informacija, v fokusnih skupinah prepoznajo še pomanjkanje neverbalne komunikacije.

Moderator tako pred samo izvedbo druge fokusne skupine kot po njej meni, da prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti pri e-izobraževanju, študentje so se bolje odzivali, lažje se je spremljal tudi njihov napredek.

Dnevniški zapisi udeležencev izpostavljajo skrb za lastno komunikacijo, ki se jo mora vsakdo zavedati, ter pozitivne naravnanosti pri prilagajanju komunikacije v e-izobraževanju. Pri tem je potrebno upoštevati okoliščine, ki so v e-izobraževanju drugačne, dober odnos, ki ga morajo učitelji graditi s študenti in zagotavljanje povratne informacije.

Pri izboljšanju e-izobraževanja z oblikami motivacije in povratne informacije, vezano na četrto tezo, udeleženci v okviru fokusne skupine in intervjujev izpostavijo prilagajanje oblike motivacije, motiviranost učitelja ter izziv motivirati v e-izobraževanju. Študija Masseyja (2018) osvetljuje pomen kompetenc učiteljev, govori o motiviranosti učiteljev, da se zavedajo pomena podpiranja aktivne udeležbe študentov za njihovo večjo uspešnost (str. 123). Gre za način prilagajanja oblik motivacije. Da se učitelji

trudijo z motivacijo v e-izobraževanju in da to prepoznavajo tudi študentje, kažejo tudi rezultati študije Datu, Tuerah in Rorimpandey (2023, str. 445), da ima večina študentov pozitiven odziv ali odgovore o uporabi e-izobraževanja, vendar je bilo tudi več pomembnih stvari, ki bi lahko vplivale in zmanjšale motivacijo udeležencev.

O motiviranosti učitelja, ki jo povezuje z učiteljevo usposobljenostjo, je pisal tudi Arifin (2015), ki ugotavlja, da usposobljenost učitelja pozitivno vpliva na njegovo zadovoljstvo pri delu (str. 38). Prav tako ima pozitiven učinek na zadovoljstvo učitelja pri delu delovna motivacija (str. 43–44). Učiteljeva usposobljenost ob zadovoljstvu in motivaciji pa vpliva tudi na študente.

O izzivih, vezanih na motivacijo v e-izobraževanju, govori tudi Survinski (2016), ki omenja kot izzive tudi obvladovanje IKT ter organizacijo časa (str. 196).

Pri intervjujih izpostavijo še skrb za povratno informacijo v e-izobraževanju. O povratnih informacijah v povezavi s komunikacijskimi kompetencami so pisali van Ginkel, Gulikers, Biemans in Mulder (2017), Robbins (2020), Wilson (2019), Gorenc Zoran (2006), pri čemer se vsakdo osredotoča na različen aspekt povratne informacije. Gorenc Zoran (2006, str. 9) ugotavlja, da imajo velik vpliv korektivne povratne informacije, najpogostejša vrsta so eksplicitni popravki.

Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike, kot so individualnost, uspešnost ter odzivnost. V fokusni skupini izpostavijo tudi iniciativnost, pri intervjujih pa sledenje novostim.

Pred izvedbo druge fokusne skupine moderator meni, da smo učitelji inovativni pri iskanju drugačnih oblik motivacije in povratne informacije ter da z namenom, da motiviramo pri tem tudi sami sebe, smo pogosto prehitro zadovoljni, da vse poteka v redu. Po izvedbi druge fokusne skupine moderator omeni pomislek, ki so ga izpostavili udeleženci, kako bodo

vzpostavili glede motivacije in svoje odzivnosti v odnosu do študentov sistem, ki je veljal pred pandemijo.

Udeleženci v dnevniških zapisih ugotavljajo, da je potrebno prilagajati motivacijo e-izobraževanju, da je pomembno, da je učitelj v e-izobraževanju motiviran za izpeljavo pedagoškega procesa, da pa je izziv ta motivacija, saj je v e-izobraževanju popolnoma drugačna kot pri neposrednem delu v predavalnici. Izpostavljajo tudi skrb za podajanje povratne informacije, ki je v e-izobraževanju ključna, ter soočanje z individualnostjo, ki je bolj stopila v ospredje. Pomembna je tudi uspešnost komunikacije v e-izobraževanju ter odzivnost. Slediti je treba vsem novostim. Se je pa v zapisu izpostavila skrb zaradi pomanjkanja časa ob izvedbi vseh aktivnosti za zagotavljanje uspešnosti komunikacije v e-izobraževanju.

Pri izzivih prepoznavanja komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju oz. kontinuiranem izobraževanju in znanju, vezano na peto tezo, udeleženci v fokusni skupini in pri intervjujih prepoznajo pomen poenotenosti, predhodnih izkušenj ter medsebojne pomoči. Tondeur et al. (2017, str. 32) ugotavljajo, da je pomen IKT pri učiteljih nujen, pri tem pa iščejo rešitve v času pred nastopom učiteljevega službovanja. Gre za zagotavljanje predhodnih izkušenj, ki so jih tudi udeleženci izpostavljali kot dobrobit.

Savignon (2018) meni, da se morajo učitelji komunikacijskih kompetenc najprej naučiti uporabljati glede na potrebe časa in družbe sami (str. 4). Šele nato bodo lahko učitelji enotno uporabljali pridobljeno znanje s študenti.

V okviru fokusne skupine izpostavijo tudi podporo ter težave na začetku. Pomen podpore in medsebojne pomoči pri uvajanju informacijsko-komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju izpostavi Lundstrem (2011, str. 124), ki predlaga uvedbo spletnih mentorjev učiteljem pri usvajanju njihovih spretnosti.

Dejavniki, ki vplivajo na prepoznavanje gradnikov, so v fokusni skupini in intervjujih prepoznali v hitrem privajanju. V fokusni skupini so izpostavili še enotnost aplikacije, učinkovitost, težave imeli vsi in navodila, v intervjujih pa enotnost vseh.

Pred samo izvedbo druge fokusne skupine moderator poda, da izziv prepoznavanja gradnikov v komunikaciji vseeno ni prisoten v veliki meri, da ga učitelji ne zaznajo kot nekaj, česar ne bi znali. Po sami izvedbi druge fokusne skupine moderator doda, da poznavanje komunikacijskih kompetenc predstavlja izziv, pri čemer eni učitelji to dojemajo kot težavo, drugi kot izziv.

Udeleženci v dnevniških zapisih izpostavijo pomen poenotenosti, zlasti pri sledenju navodilom in podajanju navodil vsem študentom, da so za vse deležnike določena navodila zavezujoča. Prav tako izpostavljajo pomen predhodnih izkušenj s področja e-izobraževanja, ki so jih nekateri imeli, in medsebojne pomoči v času e-izobraževanja. Pomembno je, da se vsi znajo hitro privajati spremembam ter da so pri izvedbi same komunikacije vsi enotni, ko gre za zasledovanje določenih pravil komunikacije v e-izobraževanju.

Udeleženci pri novih oblikah komunikacije kot izzivu oz. vaji ali prakticiranju le-teh, vezano na šesto tezo, poudarijo v fokusnih skupinah in intervjujih naklonjenost spremembam ter pripravljenost. V fokusni skupini izpostavijo tudi težave pri starejših in mlajših, predhodne izkušnje ter skrb za komunikacijo. Tudi Ginsberg (2007) ugotavlja, da fakultete z dobro komunikacijo, zlasti ob upoštevanju neposrednosti in jasnosti, posvečajo več pozornosti komunikaciji (str. 3). Učitelji svoje poslanstvo poučevanja razumejo kot povezovanje s študenti, izražajo skrb za njihov učni proces in željo, da bi bili študentje vključeni v sam učni proces. Za zagotavljanje tega uporabljajo svoje komunikacijske veščine, razmišljajo o komunikaciji študentov (str. 18).

Pri intervjujih pa izpostavijo osebnostno naravnanost. Ostali dejavniki, ki jih ob tem prepoznajo v fokusnih skupinah in intervjujih, so oprema in čas ter spremembe. V fokusni skupini so izpostavili še boljše rezultate ter gradivo. Hofmayer (2015) meni, da učitelj s svojimi veščinami vpliva na rezultate študentov. Zamili et al. (2020, str. 8) pa ugotavljajo, da dosežki strokovnih in pedagoških kompetenc niso dovolj za merilo kakovosti učiteljev. Pri intervjujih so izpostavili še drugačen odnos.

Pred izvedbo druge fokusne skupine moderator glede vaje uporabe novejših oblik v komunikaciji meni, da so izzive učitelji spretno reševali in da so se učitelji različnih predmetnih področij srečevali z različno zahtevnimi izzivi. Po sami izvedbi druge fokusne skupine doda, da vaja uporabe novejših oblik vseeno predstavlja izziv, saj zahteva od učiteljev dobro osveščenost o znanju le-tega in sprotno spremljanje novosti.

Dnevniški zapisi odražajo, da so učitelji naklonjeni spremembam v komunikaciji, izhajajoč iz izkušenj e-izobraževanja ter da so se pripravljeni prilagajati. Vse bazira na osebnostni naravnanosti učiteljev samih. Zapisano je tudi, da je pomembno zagotavljanje opreme za izvedbo e-izobraževanja in da si je potrebno vzeti čas, ki je v e-izobraževanju daljši, ter spremembe, ki so postale stalnica. Vsekakor se je v e-izobraževanju vzpostavil drugačen odnos med učiteljem in študentom.

V zvezi z odnosom kot pomočjo pri komunikaciji oz. z zmožnostjo poslušanja in sprejemanja, vezano na sedmo tezo, udeleženci omenjajo v okviru fokusne skupine in intervjujev trud in drugačen odnos. Komunikacija gradi dobre odnose tudi med učitelji in študenti, pravita Tapani in Salonen (2019), pri čemer imajo učitelji v okviru terciarnega izobraževanja različne možnosti za komunikacijo s študenti, tako se odnosi razvijejo na več načinov. Še vedno pa je rezultat študije pokazal, da je pri akademski iteraciji najboljša neposredna komunikacija (str. 243). V okviru fokusne skupine omenjajo dodatno več individualnosti ter nadgradnjo neverbalne komunikacije.

Pri intervjujih izpostavijo tudi izobraževanje in boljše rezultate.

Ostali dejavniki, ki jih ob tem prepoznajo v fokusnih skupinah in intervjujih, so okrnjenost neverbalne komunikacije. V fokusni skupini izpostavijo tudi slabše rezultate, obdržati orodja in zasebnost, pri intervjujih pa še pomembnost odnosa ter medsebojno pomoč.

Moderator tako pred izvedbo druge fokusne skupine kot po njej meni, da komunikacijski odnos ključno prispeva k izboljšanju komunikacije s študenti v e-izobraževanju, pri čemer izpostavi po izvedbi fokusne skupine, da učitelji potrebujemo znanje o poslušanju, katerega pomanjkanje sami pogosto ne zaznamo.

Udeleženci v dnevniških zapisih pišejo o trudu, ki je potreben za uspešno izvedbo komunikacije v e-izobraževanju in drugačnem odnosu, ki se ob tem poraja med študentom in učiteljem. Pomembno je stalno izobraževanje o poslušanju in komunikaciji in ob tem skrb za zagotavljanje boljših rezultatov. Ugotavljajo, da je prisotna pri e-izobraževanju okrnjenost neverbalne komunikacije, zato je gradnja odnosa še toliko bolj pomembna, prav tako je potrebno krepiti medsebojno pomoč za uspešno izvajanje e-izobraževanja.

5.3 Ugotovitve fokusne skupine 3 in intervjuvancev

Šest udeležencev tretje fokusne skupine, s katerimi smo kasneje opravili tudi intervjuje, je podalo mnenje na sedem različnih tez. Najprej so podali mnenje, vezano na prvo tezo: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj. Tako v okviru fokusne skupine kot v intervjujih so izpostavili, da je v večji meri prepoznavanje gradnikov komunikacije odvisno od osebnostne naravnanosti ter da več delovne dobe pomeni manjše veščine IKT. Osebnostna naravnanost, ki so jo udeleženci izpostavili, temelji na osebnostnih lastnostih, ki po mnenju Makovca (2020) določajo vlogo

učitelja in njegovo profesionalno identiteto (str. 147–148). Osebnostne lastnosti pa predstavljajo elemente, ki dopolnjujejo kakovost učiteljev.

V fokusni skupini so izpostavili še način komunikacije, nepoznavanje spletnih orodij ter e-ocenjevanje. Težave z e-ocenjevanjem je zaznal že Chalwell (2020), ki ugotavlja, da fakulteta lažje prevzame spletno izobraževanje, če ugotovi, da je nadzor mogoč (str. 140). Tudi študija Guasch, Alvarez in Espasa (2010) izpostavlja pozitiven vidik možnosti izmenjave in skupnega ocenjevanja učnih rezultatov. Gre za iskanje skupnih konceptov poučevanja v virtualnem okolju (str. 205). Carril Muñoz, González Sanmamed in Hernández Sellés (2013, str. 480) prav tako izpostavijo, da so najmanj kompetentni pri ocenjevanju znanja v virtualnem okolju, zato izražajo potrebo po nadaljnjem usposabljanju.

Pri tem so udeleženci fokusne skupine in pri intervjujih prepoznali dejavnike, kot so volja posameznika, prilagajanje ter strah zaradi IKT. Pri fokusnih skupinah prepoznajo tudi razlike starejših in mlajših.

Pred izvedbo tretje fokusne skupine moderator glede delovnih izkušenj, vezanih na delovno dobo, meni, da se mu zdi ključna osebnostna naravnanost, da pa so tudi izkušnje, vezane na delovno dobo, pomembne, kar kaže dinamika fokusne skupine ter odziv udeležencev na tezo. Po sami izvedbi tretje fokusne skupine še bolj poudari zavedanje, da poleg osebnostne naravnanosti predstavljajo pomemben del tudi izkušnje.

Dnevniški zapisi udeležencev izpostavljajo, da je pri prepoznavanju komunikacijskih kompetenc veliko odvisno od osebnostne naravnanosti ter da več delovne dobe navadno velikokrat pomeni, da imajo učitelji posledično manjše veščine IKT. Prav tako so zapisali, da prepoznajo voljo posameznika ter stalno prilagajanje, ki somu priča. Zapisali so, da je prisoten zaradi samega nepoznavanja IKT tudi strah.

Pri ugotavljanju, ali imajo učitelji težave z IKT oz. kako obvladujejo IKT, vezano na drugo tezo, udeleženci v fokusni skupini in pri intervjujih poudarijo pomen obvladovanja orodja, osebnostno naravnanost ter pomembnost izkušenj. Da učitelji potrebujejo dodatno znanje s področja IKT kompetenc, da so potem pri uporabi bolj suvereni, pišejo Nicu, Bancila (2019, str. 201).

Hart (2007) poudarja, da se učitelji na začetku svojega poučevanja pogostokrat srečajo s številnimi ovirami, saj nimajo izkušenj, da bi lažje premagali ovire, zato se srečujejo z neodločnostjo in nelagodjem (str. VI).

V fokusni skupini poudarijo še medsebojno pomoč in prilagajanje. Medsebojna pomoč se dotika tako pomoči med mlajšimi in starejšimi sodelavci kot med študenti in učitelji, največkrat pa gre za usvajanje digitalnih veščin. Sulopuisto (2020) omenja povratno mentorstvo, ki ga opredeli kot razvojni odnos, kjer se tradicionalni vlogi starejšega in mlajšega mentorja obrneta. Še posebej se mu zdi metoda učinkovita na področju digitalnih kompetenc (str. 3). Akhmedova (2023, str. 108) v svoji raziskavi ugotavlja, kako pomembna je zavest prilagajanja in vpeljave novosti v e-izobraževanje. Raziskava podaja informacije o obdelavi in aplikaciji podatkov, da bi zagotovili izvedbo e-izobraževanja po meri in tako res skrbeli za prilagojeno učenje.

Pri tem udeleženci fokusne skupine in intervjujev prepoznajo dejavnike, ki vplivajo na prepoznane gradnike, kot so veliko energije, spremembe in izobraževanje. V fokusni skupini poudarijo še različne metode, težave na začetku.

Mnenje, da učitelji nimajo težav z IKT, razen na samem začetku, podaja moderator tako pred izvedbo tretje fokusne skupine kot po njej. Poda tudi mnenje, da so eni res bolj vešči IKT kot drugi, a so zaradi pandemije vsi usvojili te kompetence.

Udeleženci v dnevniških zapisih ugotavljajo, da je zelo pomembno, da učitelji obvladujejo orodje za izvedbo e-izobraževanja, da je veliko odvisno od osebnostne naravnanosti, da pa so gotovo pri e-izobraževanju pomembne tudi izkušnje, ki jih imajo eni učitelji veliko. Zapišejo še, da je za samo izvedbo e-izobraževanja in zagotavljanja dobre komunikacije potrebno veliko energije, da je potrebno stalno slediti spremembam in se kontinuirano izobraževati o novostih e-izobraževanja.

Pozitivnost prilagajanja komunikacije v e-izobraževanju oz. zaznavanje kompetenc in kontekst, vezano na tretjo tezo, udeleženci tako v okviru fokusne skupine kot intervjujev izpostavijo v nujnosti aktivnih metod in prilagajanju. O nujnosti uporabe aktivnih metod pri e-izobraževanju govorita že Keengwe in Kidd (2010). Pravita, da je tudi v spletnem okolju učitelj odgovoren za zanimivo uporabo metod, novih načinov motiviranja študentov, njihovo vključevanje v pedagoški proces, nenazadnje njihovo prisotnost v samem procesu, saj to vpliva na njihovo večjo uspešnost (str. 537).

V e-izobraževanju so potrebna številna prilagajanja. Gullickson (2020) govori o samoreguliranih učnih veščinah študentov, ki se ne razvijejo samodejno brez formalnega usmerjanja, česar se morajo zavedati tudi učitelji, zato je potrebno učitelje tudi izobraževati, saj je spletno okolje drugačno in zahteva drugačna prilagajanja s strani učiteljev. Predhodne spletne izkušnje pri študentih so namreč pomembno vplivale na ostale veščine učenja (str. 3–4).

V fokusni skupini izpostavijo še težje razumevanje prek e-izobraževanja, neinteres ter v povečanju odzivnosti.

Pri tem tako v fokusnih skupinah kot v intervjujih prepoznajo dejavnike, kot je neverbalna komunikacija. V fokusni skupini izpostavijo še prilagajanje komunikacije okoliščinam, povratno informacijo, pri intervjujih pa uspešnost.

Moderator tako pred samo izvedbo tretje fokusne skupine kot po njej meni, da prilagajanje komunikacijskih kompetenc vpliva na komunikacijo s študenti pri e-izobraževanju, pri čemer pred izvedbo prepoznava pozitinost vpliva, po sami izvedbi tretje fokusne skupine pa meni, da prilagajanje ni vedno dobro, saj je prevečkrat prilagajanje le enostransko, ko se učitelj prilagaja študentom in ne tudi obratno.

Dnevniški zapisi udeležencev izpostavljajo nujnost uporabe aktivnih metod pri delu s študenti, pa vendarle da je potrebno komunikacijo v e-izobraževanju konstantno tudi prilagajati. Še posebej ugotavljajo, da je prisotno pri komunikaciji pomanjkanje neverbalne komunikacije, ki otežuje samo gradnjo odnosov in zagotavljanje učinkovitejše komunikacije.

Pri izboljšanju e-izobraževanja z oblikami motivacije in povratne informacije, vezano na četrto tezo, udeleženci v okviru fokusne skupine in intervjujev izpostavijo notranjo motivacijo, osebnostno naravnanost, da ni povratne informacije ter izziv motivirati v e-izobraževanju. Madison (2019) v svoji študiji ugotavlja, da je pri povratnem mentorstvu dragoceno ravno podajanje povratnih informacij. Izpostavlja strpen odnos do drugače mislečega, željo po pogovoru, izmenjavi mnenj (str. 55–56). V študiji poda razmislek prehoda iz samo osebnega na hibridni pristop (str. 57). Tak način predvideva začetek svetovanja neposredno, nato prehod na spletno podporo, ob tem se zastavlja vprašanje, koliko časa je za uspeh hibridnega načina potrebnega nameniti neposrednemu stiku. Tudi Teixeira et al. (2020) je v svoji raziskavi ugotovil, da obstajajo težave motivacije pri e-izobraževanju, zlasti uporaba različnih oblik le-te (str. 83–84). V fokusni skupini izpostavijo še prilagajanje oblike motivacije.

Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnika, kot sta motivacija ter odsotnost neverbalne komunikacije. V fokusni skupini izpostavijo tudi iniciativnost ter individualnost.

Pred izvedbo tretje fokusne skupine glede motivacije in povratne informacije se moderator sprašuje, kako bodo vzpostavili glede motivacije in svoje odzivnosti v odnosu do študentov učitelji sistem, ki je veljal pred pandemijo. Po sami izvedbi tretje fokusne skupine meni, da prava izbira motivacije in povratne informacije spodbuja komunikacijo, a jim prilagoditve ne omogočajo razvoja ostalih komunikacijskih veščin.

Udeleženci v dnevniških zapisih ugotavljajo, da je potrebno uporabljati aktivne metode in z njimi motivirati študente, a se je potrebno prilagajati situaciji in skrbeti za učinkovito komunikacijo zaradi pomanjkanja neverbalne komunikacije.

Pri izzivih prepoznavanja komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju oz. kontinuiranem izobraževanju in znanju, vezano na peto tezo, udeleženci v fokusni skupini in pri intervjujih prepoznajo IKT kot pripomoček, pomen osebnega stika ter najti pravi način. Lytvyn et al. (2020) ugotavljajo, da je hiter razvoj IKT prinesel pomembne spremembe v družbenem življenju, zato je glavna naloga informatizacija izobraževalnega procesa, za pripravo na sodobno življenje. Pri tem si izobraževalni proces pomaga z računalniško tehnologijo (str. 586). Avtorji študije podajajo spoznanje, da uporaba programskih orodij in usposabljanje učiteljev za uporabo IKT prispeva tudi k izboljšanju strokovne usposobljenosti diplomantov (str. 583).

V okviru fokusne skupine izpostavijo tudi pomen izobraževanja o komunikacijskih kompetencah, pri intervjujih pa osebnostno naravnanost. O pozitivnem učinku izobraževanja o informacijsko-komunikacijskih kompetencah izkušenejših učiteljev v e-izobraževanju so pisali tudi Phan, Ngo in Phan (2019, str. 124).

Dejavniki, ki vplivajo na prepoznavanje gradnikov, so v fokusni skupini in intervjujih prepoznali v strahu. V fokusni skupini so izpostavili še izkušnje, težave ter nadgradnjo znanja, pri intervjujih pa učinkovitost.

Pred samo izvedbo tretje fokusne skupine moderator meni, da poznavanje komunikacijskih kompetenc predstavlja izziv, pri čemer eni učitelji to dojemajo kot težavo, drugi kot izziv. Po sami izvedbi tretje fokusne skupine še doda, da je izziv dobrodošel, saj omogoča stalno rast učitelja kljub dejstvu, da je ta proces obremenjujoč.

Dnevniški zapisi udeležencev izpostavljajo pomen prepoznavanja IKT kot učinkovitega pripomočka v e-izobraževanju, a da se ne sme zanemariti graditi osebni stik ter najti pravi način komunikacije v primeru e-izobraževanja. Izpostavljena sta tudi strah pri samem zagotavljanju učinkovitosti komunikacije v e-izobraževanju ter iskanju lastnih mej zmožnosti slediti vsem spremembam.

Udeleženci pri novih oblikah komunikacije kot izzivu oz. vaji ali prakticiranju le-teh, vezano na šesto tezo, poudarijo v fokusnih skupinah in intervjujih učinkovitost IKT-oblik ter časovno prilagoditev. O učinkovitosti IKT-oblik pišeta tudi avtorja (Pečiuliauskienė in Barkauskaitė, 2007 v Lytvyn et al., 2020, str. 603), ki sta poudarila, da so izobraževalne ustanove vse bolj zavezane k uporabi IKT, ki študentom zagotavlja znanje in veščine, kar je naloga informatizacije.

Glede časovne prilagoditve, ki so jo udeleženci izpostavili, Bregar, Zagmajster in Radovan (2019) ugotavljajo, da komunikacija deloma omili odsotnost neposredne socialne interakcije v učnem procesu na račun večje prostorske in deloma časovne fleksibilnosti (str. 230).

V fokusni skupini izpostavijo tudi osebnostno naravnanost ter pomen povratnih informacij. Pri intervjujih pa izpostavijo še dodatne priložnosti.

Ostali dejavniki, ki jih ob tem prepoznajo v fokusnih skupinah in intervjujih, je vključenost IKT. V fokusnih skupinah izpostavijo še težave, osebni stik, boljše rezultate pri času popravljanja ter spremembe.

Pred izvedbo tretje fokusne skupine moderator glede vaje uporabe novejših oblik v komunikaciji meni, da vaja uporabe novejših oblik predstavlja izziv, saj zahteva od učiteljev dobro osveščenost o znanju le-tega in sprotno spremljanje novosti. Po izvedbi tretje fokusne skupine še doda, da je izziv prisoten le do določene mere, saj je stalno spremljanje novosti hkrati breme.

Udeleženci v dnevniških zapisih ugotavljajo, da je komunikacija v e-izobraževanju s stalnim izvajanjem novejših IKT-oblik učinkovita ter da e-izobraževanje omogoča časovno prilagoditev samega študija za študente. Predočijo, da se z e-izobraževanjem tako ponujajo dodatne priložnosti, kako izboljšati sam pedagoški proces, pri tem pa je potrebno vključevati IKT. Ob tem se pojavlja strah, ali bodo posamezni učitelji zmožni slediti vsem novostim s področja IKT dovolj hitro, da jih bodo učinkovito vpeljevali v svoj pedagoški proces.

V zvezi z odnosom kot pomočjo pri komunikaciji oz. zmožnostjo poslušanja in sprejemanja, vezano na sedmo tezo, udeleženci omenjajo v okviru fokusne skupine in intervjujev drugačen odnos. Rodríguez Martín in Gabarda Méndez (2016) ugotavljata, da se odnos ustvarja tudi z mentorstvom med študentom in učiteljem in da je postopek mentorstva v virtualnem okolju potrebno prilagoditi spletnemu poučevanju z namenom, da bi se v virtualnem okolju spodbujalo učenje študentov. Najslabše ocenjen element v odnosu med mentorjem in študenti je bil s stališča študentov element osebnega nadaljevanja učenja (str. 7).

V okviru fokusne skupine omenjajo dodatno pomanjkanje povratnih informacij ter drugačno komunikacijo ob neuspehu. Pri delu z mladimi sta Greenhalgh in Koehler (2019) predlagala sedem elementov dobrih praks in eden od njih je tudi medsebojna povratna informacija, ki naj bi učitelju pomagala pri njegovem poklicu, omenja tudi pri novih načinih ocenjevanja (str. 256). Pri intervjujih izpostavijo tudi dvosmerno komunikacijo ter motiviranost.

Ostali dejavniki, ki jih ob tem prepoznajo v fokusnih skupinah in intervjujih, so disciplina, neodzivnost ter razumevanje. V fokusni skupini izpostavijo tudi zasebnost, pri intervjujih pa težave.

Moderator tako pred izvedbo tretje fokusne skupine kot po njej meni, da komunikacijski odnos ključno prispeva k izboljšanju komunikacije s študenti v e-izobraževanju, pri čemer izpostavi po izvedbi fokusne skupine, da je prepogosto odnos grajen enosmerno, in sicer se zanj trudi le učitelj.

Udeleženci v dnevniških zapisih pišejo, da se je v e-izobraževanju gotovo oblikoval drugačen odnos med učitelji in študenti, da se tako ustvarja v e-izobraževanju posebna disciplina pri komunikaciji, da izzive predstavlja neodzivnost študentov, s čimer so se učitelji srečevali, ter da je potrebno, da učitelji razumejo drugačno odzivnost pri študentih. Da se je s težavami potrebno nekako seznaniti in jih tudi vnaprej pričakovati, da pa se je kljub vsemu potrebno truditi za večjo odzivnost študentov. V enem izmed zapisov je izpostavljeno, da se učitelji lahko vprašajo, ali imajo sploh dovolj znanja o poslušanju in ali res slišijo to, kar jim študentje želijo povedati. To je težko že pri neposrednem komuniciranju, v e-izobraževanju to predstavlja gotovo še večji izziv.

5.4 Ugotovitve glede na raziskovalno vprašanje in hipoteze

5.4.1 Ugotovitve glede na tezo 1

S prvo tezo, ki se glasi: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj, smo pridobivali mnenje udeležencev glede izkušenj, ki so gradnik komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljajo enega od osnovnih gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine, ki imajo do deset let delovnih izkušenj, so v okviru fokusne skupine in v intervjujih izpostavili, da

je v večji meri prepoznavanje gradnikov komunikacije odvisno od osebnostne naravnanosti, največkrat omenjenega gradnika, ter da učitelj začetnik bolj poudarja vsebino, da je način podajanja snovi drugotnega značaja. V okviru fokusne skupine so izpostavili tudi gradnik, da je komunikacija pomembnejša pred samo vsebino, pri čemer spoznanje ni vezano na število let delovnih izkušenj, saj so komunikaciji dali prednost tudi nekateri mlajši učitelji. O dejstvu, da učitelj začetnik bolj poudarja vsebino od načina komunikacije, govorijo tudi Javrh (2011), Carril Muñoz, González Sanmamed in Hernández Sellés, (2013). Osebnostno naravnanost prepoznavata tudi Makovec (2020) in Javrh (2011). Študija Alhumaid et al (2020) ugotavlja, da je pozitivna osebnostna naravnanost učiteljev glede sprejemanja tehnologije in njenih potencialnih vplivov na uspešnost študentov ključna, še posebej v situaciji ob COVID 19 (str. 110). V raziskavi Windiarti, Fadilah, Dhermawati in Pratolo (2019) ugotavljajo, da je za učitelje poleg samega učenja o e-izobraževanju in dobre tehnologije ključna osebnostna naravnanost oz. odnos do uporabe e-izobraževanja (str. 126). O osebnostni naravnanosti govorita tudi Daruwalla in Darcy (2005), ki izpostavljata pozitiven odnos do nekega področja oz. situacije, kar vpliva na osebnostno naravnanost, prav tako Boer in Fischer (2013), ki prepoznavata, da ima osebnostna naravnanost močnejši vpliv na družbeno vedenje oz. dojemanje dogajanja v družbi kot obratno. Študija Shoffnerja pa (2009) izpostavi pomen ugotavljanja osebnostne naravnanosti učiteljev začetnikov za lažjo vpeljavo tehnologije v učni proces. Udeleženci so ob tem v fokusni skupini in v intervjujih prepoznali še dejavnike: pomanjkanje neverbalne komunikacije, izpostavili so motivacijo učiteljev ter slabše rezultate ob enosmerni komunikaciji.

Tako v okviru druge fokusne skupine, katere udeleženci imajo od deset do trideset let delovnih izkušenj, kot v intervjujih so izpostavili, da je v večji meri prepoznavanje gradnikov komunikacije odvisno od osebnostne naravnanosti, da več delovne dobe pomeni manjše veščine IKT, izpostavili so tudi različnost načina predavanja. V fokusni skupini so izpostavili še, da je

več delovne dobe ovira ter sprejetje novih vzorcev. Da več delovne dobe lahko pomeni manj znanja uporabe IKT, ugotavlja Jita (2016), o drugačnih načinih predavanj v e-izobraževanju pa Chistyakova et al. (2017). Rezultati študije Flavell, Harris, Price, Logan in Peterson (2019) kažejo, da je strokovni razvoj e-izobraževanja učiteljev pozitivno vplival na njih, na njihovo osebnostno naravnanost z znatno povečano stopnjo zaupanja in pozitivno naravnanost v tehnologijo; vpliv je viden v njihovih stališčih in prepričanjih (str. 12). Študija Tshikovhi in Shambare (2015) ugotavlja, da imata na študente velik vpliv tako znanje kot osebnostna naravnanost, pri čemer ima večji vpliv osebnostna naravnanost. Se pa po mnenju Kawakami, Dovidio in Dijksterhuis (2003) osebnostna naravnanost, ki se izoblikuje na podlagi prilagajanja stališč, olikuje podzavestno. Udeleženci so ob tem v fokusni skupini in v intervjujih prepoznali še dejavnike: motivacijo in večjo uspešnost pri neposrednem stiku. V fokusni skupini so izpostavili še stres zaradi IKT in pomanjkanje neverbalne komunikacije.

Tudi v okviru tretje fokusne skupine, katere udeleženci imajo več kot trideset let delovnih izkušenj, in v intervjujih so izpostavili, da je v večji meri prepoznavanje gradnikov komunikacije odvisno od osebnostne naravnanosti ter da več delovne dobe pomeni manjše veščine IKT. V fokusni skupini so izpostavili še način komunikacije, nepoznavanje spletnih orodij ter e-ocenjevanje. Težave z e-ocenjevanjem je zaznal že Chalwell (2020), prav tako Guasch, Alvarez in Espasa (2010) ter Carril Muñoz, González Sanmamed in Hernández Sellés (2013). O naravnanosti učiteljev govori tudi študija Goh, Hii, Tan in Rasli (2020), ki izpostavlja motivacijo za uporabo tehnologije pri učiteljih, subjektivno normo, tehnološko kompleksnost in konstruktivistična prepričanja ter ugotavlja neposredne učinke naravnanosti na povečanje sprejemljivosti e-učenja med učitelji (str. 136). Raziskava Englund, Olofsson in Price (2017) kaže, da je učiteljeva naravnanost, njegov pristop k poučevanju s tehnologijo ključen za poučevanje. Mlajši učitelji so bili bolj naravnani k spremembam od izkušenejših (str. 73). O nameri oz. težnji doseči nek cilj na podlagi

osebnostne naravnanosti govorijo tudi Anggadwita in Dhewanto (2016) in Otchengco Jr. in Akiate (2021), ki izpostavljajo, da na dojemnaje poklica ali podjetniške poti najmočneje vpliva ravno osebnostna naravnaost. Pri tem so udeleženci fokusne skupine in pri intervjujih prepoznali še dejavnike: voljo posameznika, prilagajanje ter strah zaradi IKT; pri fokusnih skupinah prepoznajo tudi razlike starejših in mlajših.

Udeleženci tretje fokusne skupine, ki imajo največ delovnih izkušenj, so se pri pogovoru tudi najdlje zadržali, ko so podajali argumente. Sami so se zavedali, da niso tako vešči rokovanja z IKT kot mlajši sodelavci, da pa zaradi volje in želje izpeljati pedagoški proces kar najbolje, so uspeli hitro usvojiti vse tisto znanje, ki so ga potrebovali pri izpeljavi e-izobraževanja. Tudi Rubin in Feezel (1986) v komunikacijskem modelu omenjata pomen veščin, še posebej v napovedovanju učinkovitosti poučevanja (str. 267). Le-tega so se zavedali tudi udeleženci tretje fokusne skupine, kar jih je spodbudilo k usvajanju znanja za učinkovito izpeljavo e-izobraževanja.

Dnevniški zapisi razkrivajo, da so udeleženci izpostavili vse gradnike in tudi že zaznane dejavnike, ki so bili razpoznani v okviru FS ali intervjujev, dodatno pa so izpostavili dejavnika nemotiviranosti študentov in študentovega čakanja na neposredno komunikacijo.

V Prilogi D1 so predstavljeni gradniki komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju teze 1 in prekrivnost zastopanosti le-teh pri vseh treh fokusnih skupinah in intervjuvancih.

V okviru prve teze, ki podaja osnovni gradnik izkušenj, kar je bilo vodilo kvalitativni prvi paradigmi, so tako udeleženci prepoznali ostale gradnike komunikacijskih kompetenc v e izobraževanju, pri tem pa vsi posebej izpostavili gradnik osebnostne naravnanosti, ki naj bi prevladoval pri e-izobraževanju v času pandemije, ko so bili vsi deležniki pedagoškega procesa podvrženi e-izobraževanju, nad izkušnjami.

5.4.2 Ugotovitve glede na tezo 2

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e izobraževanja. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede obvladovanja IKT, ki je osnovni gradnik komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavlja enega od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in v intervjujih izpostavili gradnike, da IKT ni težava in da je potrebno prilagajanje. V okviru fokusne skupine so izpostavili še kolegialno pomoč in dobre odnose, pri intervjujih pa izziv, ki ga IKT predstavlja. O prilagajanju oz. pozitivni naravnanosti na spremembe ter sprejetju novosti IKT govori Cai (2019), o kolegialni pomoči pa Tapani in Salonen (2019). Udeleženci so ob tem v fokusni skupini in v intervjujih izpostavili še dejavnike: drugačno komunikacijo, pomen predhodnega znanja ter implementacijo izkušenj. V okviru fokusne skupine so izpostavili še več priprav, ki jih imajo učitelji, sodelovanje s študenti in sodelavci ter inovativno uporabo.

V okviru druge fokusne skupine in pri intervjujih istih udeležencev le-ti poudarijo pomen znanja IKT. V okviru fokusne skupine poudarijo še takojšen stik z IKT ter ohranjanje srečanj z IKT, v okviru intervjujev pa pomen izkušenj, prilagoditve ter novosti. O pomenu znanja IKT so pisali tudi Lytvyn et al. (2020). Pri tem so udeleženci fokusne skupine in intervjujev prepoznali tudi dejavnike: IKT kot dobrobit za vse, pripravljenost naučiti se IKT ter infrastrukturo. V fokusni skupini prepoznajo še priložnosti za IKT za naprej in samostojnost študija.

Tudi v okviru tretje fokusne skupine in intervjujev udeleženci izpostavijo pomen obvladovanja orodja, osebnostno naravnanost ter pomembnost izkušenj. V fokusni skupini poudarijo še medsebojno pomoč in prilagajanje. Udeleženci tretje fokusne skupine, ki so bili v preteklosti že udeleženi izobraževanj s področja IKT z namenom izvedbe e-izobraževanja, so v okviru fokusne skupine ali preko intervjujev povedali, da so jim bile izkušnje v pomoč, saj jim je bil popoln prehod na e-izobraževanje, čeprav čez noč,

bistveno lažji. Nekateri so nudili pomoč tudi mlajšim sodelavcem. Da učitelji potrebujejo dodatno znanje s področja IKT kompetenc, da so potem pri uporabi bolj suvereni, pišejo Nicu, Bancila (2019) ter Hart (2007), o pomenu medsebojne pomoči pa piše Sulopuisto (2020). Udeleženci so ob tem v fokusni skupini in v intervjujih izpostavili še dejavnike: veliko energije, spremembe in izobraževanje; v fokusni skupini poudarijo še različne metode ter težave na začetku.

Dnevniški zapisi razkrivajo, da so udeleženci izpostavili vse gradnike in tudi že zaznane dejavnike, ki so bili razpoznani v okviru FS ali intervjujev, dodatno pa so izpostavili dejavnik, da študentje znajo več IKT.

V Prilogi D2 so predstavljeni gradniki komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju teze 2 in prekrivnost zastopanosti le-teh pri vseh treh fokusnih skupinah in intervjuvancih.

V okviru druge teze, ki podaja osnovni gradnik obvladovanje IKT, kar je bilo vodilo kvalitativni drugi paradigmi, so tako udeleženci prepoznali zgoraj omenjene gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

5.4.3 Ugotovitve glede na tezo 3

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede kompetenc in konteksta, ki sta osnovna gradnika komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljata dva od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in v intervjujih izpostavili pravi način komunikacije, spoznanje, da je z IKT komunikacija učinkovitejša ter skrb za lastno komunikacijo. V okviru fokusne skupine so izpostavili tudi nove oblike komunikacije. O skrbi za lastno komunikacijo piše tudi Hamman et al. (2010), o pravem načinu komunikacije Kalyani, Rajasekaran (2018), da je z IKT komunikacija učinkovitejša, meni tudi Bhatnagar (2017), o novih oblikah komunikacije pa piše Al-Mahdi (2019). Udeleženci so pri fokusni

skupini in v intervjujih prepoznali še dejavnike: vpliv okoliščin in opravljanje več stvari hkrati; v fokusni skupini pa še povratno informacijo in sodobne trende.

Tako v okviru druge fokusne skupine kot v intervjujih so udeleženci izpostavili skrb za lastno komunikacijo. V fokusni skupini izpostavijo še pravi način komunikacije, težje razumevanje prek e-izobraževanja ter povečanje odzivnosti, pri intervjujih pa pozitivnost prilagajanja. O skrbi za lastno komunikacijo piše poleg Hamman et al. (2010) tudi Layton (2013), o pravem načinu komunikacije, temelječem na dodatnem izobraževanju, govori študija Okoli (2017), o pozitivnosti prilagajanja pa pišejo Guasch, Alvarez in Espasa (2010). Udeleženci so pri fokusni skupini in v intervjujih prepoznali še dejavnike: prilagajanje komunikacije okoliščinam, dober odnos ter povratno informacijo; v fokusni skupini dodatno še pomanjkanje neverbalne komunikacije.

Tudi v okviru tretje fokusne skupine in intervjujev udeleženci izpostavijo nujnost aktivnih metod in prilagajanje. V fokusni skupini izpostavijo še težje razumevanje prek e-izobraževanja, neinteres ter povečanje odzivnosti. O nujnosti uporabe aktivnih metod pri e-izobraževanju govorita že Keengwe in Kidd (2010), o številnih prilagajanjih pa Gullickson (2020). Pri tem tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo še dejavnike: pomen neverbalne komunikacije; v fokusni skupini pa še prilagajanje komunikacije okoliščinam, povratno informacijo in pri intervjujih dodatno še uspešnost.

Udeleženci prvih dveh fokusnih skupin in isti udeleženci pri intervjujih so izpostavili zavedanje skrbi za lastno komunikacijo, saj se zavedajo, da ob skrbi le-te lahko učinkujejo na študente s pozitivnim zgledom. Udeleženci tretje fokusne skupine tega v okviru fokusne skupine ali pri intervjujih niso izpostavili. V pogovoru je bilo zaslediti, da jim izkušnje, pridobljene pri neposrednem poučevanju, pomagajo, da so dobili dovolj povratnih informacij s strani študentov, da so se že naučili, kako upoštevati kontekst pri podajanju določenih vsebin, kar je hkrati izkaz obvladovanja njihovih

komunikacijskih kompetenc. Tudi po mnenju Spitzberga (1983) je pomen konteksta v okviru komunikacijskega modela ključen (str. 267). Po drugi strani pa so udeleženci druge in tretje fokusne skupine v okviru le-te ali preko intervjujev izpostavili težje razumevanje prek e-izobraževanja, česar učitelji z malo izkušnjami niso omenili. Malo neposrednih izkušenj v predavalnicah jim ne da uvida v situacijo, ali je razumevanje preko e izobraževanja drugačno glede na neposredno poučevanje. To spoznanje je njihova dobrobit, saj z njim niso obremenjeni, kot se to izkazuje pri udeležencih z največ delovnimi izkušnjami. Relacijske kompetence (Spitzberg, 1983) odražajo, v kolikšni meri so cilji povezani s komunikacijo, pri tem so bistveni za odnos ravno standardi ocenjevanja kompetenc (str. 324).

Dnevniški zapisi razkrivajo, da so udeleženci izpostavili vse gradnike in tudi že zaznane dejavnike, ki so bili razpoznani v okviru FS ali intervjujev, dodatno pa so izpostavili dejavnik bolj jedrnate in efektivne komunikacije.

V Prilogi D3 so predstavljeni gradniki komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju teze 3 in prekrivnost zastopanosti le-teh pri vseh treh fokusnih skupinah in intervjuvancih.

V okviru tretje teze, ki podaja osnovni gradnik kompetence in kontekst, kar je bilo vodilo kvalitativni tretji paradigmi, so tako udeleženci prepoznali zgoraj omenjene gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

5.4.4 Ugotovitve glede na tezo 4

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede povratne informacije in motivacije, ki sta osnovna gradnika komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljata dva od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in v intervjujih izpostavili prilagajanje oblike motivacije, motiviranost učitelja ter

izziv povratne informacije v e-izobraževanju. V fokusni skupini izpostavijo tudi izziv motivirati v e-izobraževanju. O motiviranosti pišejo tudi Canrinusu et al. (2011). Raziskava Alamri (2023) ugotavlja spremenljivke, ki vplivajo na motivacijo za dosežke. Te spremenljivke vključujejo sposobnost, trud, vztrajnost, odgovornost, stališče učitelja in naloge. Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike: zavzetost učitelja in ustno povratno informacijo; v fokusni skupini so izpostavili še jasna pričakovanja, motiviranje z vsebino in nove oblike komunikacije.

V okviru druge fokusne skupine kot v intervjujih so udeleženci izpostavili prilagajanje oblike motivacije, motiviranost učitelja ter izziv motivirati v e-izobraževanju. Pri intervjujih izpostavijo še skrb za povratno informacijo v e-izobraževanju. O motiviranost učitelja poleg Canrinusu et al. (2011) govorita še študija Masseyja (2018) in Arifin (2015). O izzivih, vezanih na motivacijo v e-izobraževanju, govori tudi Survinski (2016), o povratnih informacijah v povezavi s komunikacijskimi kompetencami so pisali van Ginkel, Gulikers, Biemans in Mulder (2017), Robbins (2020), Wilson (2019), Gorenc Zoran (2006). Udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike: še individualnost, uspešnost ter odzivnost; v fokusni skupini dodatno tudi iniciativnost, pri intervjujih pa sledenje novostim.

Tudi v okviru tretje fokusne skupine in intervjujev udeleženci izpostavijo notranjo motivacijo, osebnostno naravnanost, da ni povratne informacije ter izziv motivirati v e-izobraževanju. V fokusni skupini izpostavijo še prilagajanje oblike motivacije. O podajanju povratnih informacij pišeta Madison (2019) ter Etzold in Krüger (2021), Teixeira et al. (2020) pa govori o težavah motivacije v e-izobraževanju. Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike: motivacijo ter odsotnost neverbalne komunikacije; v fokusni skupini še iniciativnost in individualnost. V okviru komunikacijskega modela tudi Okoli (2017) izpostavlja pomen povratne informacije in njenih načinov, ki so v veliki večini na strani učitelja, da jih pridobiva (str. 150).

Izziv motivirati študente pri e-izobraževanju so zaznali udeleženci v vseh intervjujih in v vseh treh fokusnih skupinah. Udeleženci so izpostavili, da zaradi izzivov, ki jih predstavlja motivacija, je posledično tudi povratna informacija bolj skopa. Udeleženci z največ delovnimi izkušnjami so izrazili prepričanje, da je notranja motivacija posameznika tista, ki posamezniku, če jo ima, pomaga pri e-izobraževanju, zainteresirani študentje znajo kljub pomanjkanju neverbalne komunikacije doseči visok nivo znanja ob podanem gradivu. Pri njih se e izobraževanje zaradi lastne zavzetosti ne odraža kot težava.

Dnevniški zapisi razkrivajo, da so udeleženci izpostavili vse gradnike in tudi že zaznane dejavnike, ki so bili razpoznani v okviru FS ali intervjujev, dodatno pa so izpostavili dejavnik pomanjkanja časa.

V Prilogi D4 so predstavljeni gradniki komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju teze 4 in prekrivnost zastopanosti le-teh pri vseh treh fokusnih skupinah in intervjuvancih.

V okviru četrte teze, ki podaja osnovna gradnika povratne informacije in motivacije, kar je bilo vodilo kvalitativni četrti paradigmi, so udeleženci prepoznali zgoraj omenjene gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, pri tem pa vsi izpostavili pomanjkanje osnovnega gradnika motivacije pri e-izobraževanju v času pandemije, ko so bili vsi deležniki pedagoškega procesa podvrženi e-izobraževanju.

5.4.5 Ugotovitve glede na tezo 5

Peta teza se glasi: Prepoznanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede kontinuiranega izobraževanja in znanja, ki je osnovni gradnik komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljata gradnik modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in v intervjujih izpostavili pomen osebnostne naravnanosti, potrebo po nadaljnjem izobraževanju o

komunikacijskih kompetencah ter dobrobit predhodnih izkušenj. V okviru fokusne skupine so izpostavili tudi prenos dobrih praks. Pomembnosti predhodnih izkušenj se zavedajo tudi Brevik, Gudmundsdottir, Lund in Strømme (2019), o prenosu dobrih praks govori Biesta (2012), o nadaljnjem izobraževanju učiteljev pa Pevec (2012). Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike: prilagajanje kot stalnico, pedagoško vzdušje, izobraževanje za nove izzive ter izzive slediti novostim; v fokusni skupini pa še delitev znanja, skupno reševanje izzivov ter komunikacijo o komunikaciji.

V drugi fokusni skupini in pri intervjujih so udeleženci prepoznali pomen poenotenosti, predhodnih izkušenj ter medsebojne pomoči. V okviru fokusne skupine so izpostavili tudi podporo ter težave na začetku. O pomenu predhodnih izkušenj pišejo tudi Tondeur et al. (2017), glede na poenotenost uporabe, vezano na lastno obvladovanje komunikacijskih kompetenc je pisal že Savignon (2018), o pomenu podpore in medsebojne pomoči pa Lundstrem (2011). Udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo še dejavnike: hitro privajanje; v fokusni skupini dodatno še enotnost aplikacije, učinkovitost, da so težave imeli vsi in navodila; v intervjujih pa dodatno enotnost vseh.

Tudi v okviru tretje fokusne skupine in intervjujev udeleženci prepoznajo IKT kot pripomoček, pomen osebnega stika ter najti pravi način. V okviru fokusne skupine izpostavijo tudi pomen izobraževanja o komunikacijskih kompetencah, pri intervjujih pa osebnostno naravnanost. Lytvyn et al. (2020) pravijo, da uporaba programskih orodij in usposabljanje učiteljev za IKT vpliva na uspešnost študentov. O pozitivnem učinku izobraževanja o informacijsko komunikacijskih kompetencah izkušenejših učiteljev v e-izobraževanju so pisali tudi Phan, Ngo in Phan (2019). Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike: strah; v fokusni skupini izpostavijo še izkušnje, težave ter nadgradnjo znanja; pri intervjujih pa učinkovitost.

Udeleženci prvih dveh fokusnih skupin znotraj le-teh in v intervjujih izpostavijo dobrobit predhodnih izkušenj, saj jih po večini udeleženci niso imeli, vsaj ne v taki meri, kot je bilo izobraževanje pred leti omogočeno nekaterim udeležencem tretje fokusne skupine. Potrebo po nadaljnjem izobraževanju so izpostavili predvsem udeleženci v okviru intervjujev ali prve fokusne skupine, medtem ko so udeleženci v intervjujih ali preko tretje fokusne skupine izpostavili predvsem pomen IKT v nadaljnjem izobraževalnem procesu v smeri razumevanja IKT kot pripomočka in ne nadomestila neposrednega pedagoškega procesa. Poleg odnosa in empatije med ostalimi elementi modela komunikacijskih kompetenc Stagich (2000) omenja tudi znanje kot dobrobit komunikacije (str. 106); s tem sovpade z osnovnim gradnikom modela komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju naše raziskave.

Dnevniški zapisi razkrivajo, da so udeleženci izpostavili vse gradnike in tudi že zaznane dejavnike, ki so bili razpoznani v okviru FS ali intervjujev, dodatno pa so izpostavili dejavnik strah slediti novostim.

V Prilogi D5 so predstavljeni gradniki komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju teze 5 in prekrivnost zastopanosti le-teh pri vseh treh fokusnih skupinah in intervjuvancih.

V okviru pete teze, ki podaja osnovni gradnik kontinuirano izobraževanje in znanje, kar je bilo vodilo kvalitativni peti paradigmi, so tako udeleženci prepoznali zgoraj omenjene gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

5.4.6 Ugotovitve glede na tezo 6

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede vaje, ki je osnovni gradnik komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavlja enega od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve

fokusne skupine so v okviru le-te in v intervjujih izpostavili dodatno izobraževanje, spremembo v komunikaciji, dodatne priložnosti ter pripravljenost. O dodatnih priložnostih in dodatnem oz. vseživljenjskem učenju je pisal tudi Cai (2019), o spremembi v komunikaciji pa From (2017). Udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike: še malo oz. dovolj izkušenj, interaktivnost in spremembe; v fokusni skupini dodatno še razmišljanje o komunikaciji.

V okviru druge fokusne skupine in intervjujev so udeleženci izpostavili naklonjenost spremembam ter pripravljenost. V fokusni skupini izpostavijo tudi težave pri starejših in mlajših, predhodne izkušnje ter skrb za komunikacijo, pri intervjujih pa osebnostno naravnanost. O skrbi za komunikacijo piše tudi Ginsberg (2007). Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo dejavnike: še opremo in čas ter spremembe; v fokusni skupini pa dodatno še boljše rezultate in gradivo, pri intervjujih pa drugačen odnos.

Tudi v okviru tretje fokusne skupine in intervjujev udeleženci prepoznajo gradnike, to so učinkovitost IKT-oblik ter časovno prilagoditev. V fokusni skupini izpostavijo tudi osebnostno naravnanost ter pomen povratnih informacij, pri intervjujih pa dodatne priložnosti. Glede časovne prilagoditve, ki so jo udeleženci izpostavili, pišejo tudi Bregar, Zagmajster in Radovan (2019). Udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo še dejavnike: vključenost IKT; samo v fokusnih skupinah dodatno pa še težave, osebni stik, boljše rezultate, nanašajoč se na rezultate pri času popravljanja, ter spremembe.

Vsi udeleženci so tako v sklopu fokusnih skupin kot intervjujev izpostavili pripravljenost na spremembe, prilagodljivost in pozitivno naklonjenost na novosti. Tudi Ilić et al (2023, str. 14907) izpostavljajo, da obstaja potreba po raziskavah o tem, kako novejše oblike izobraževanja vplivajo na celoten proces spletnega učenja in kako vplivajo na uspešnost učencev. Udeleženci z največ izkušnjami so največ dobrobiti izpostavili ravno v časovni

prilagoditvi, ki jo IKT omogoča. Tudi White (2016) nasloni model komunikacijskih kompetenc na vajo (str. 43), kar doprinaša in ugotavlja tudi naša raziskava. O pomenu alternativne komunikacije, ki se jo vse bolj uporablja in prakticira, kot elementu modela komunikacijskih kompetenc govorita tudi Da Fonte in Boesch (2016, str. 50), kar predstavlja teoretično potrditev ugotovitev naše raziskave.

Dnevniški zapisi razkrivajo, da so udeleženci izpostavili vse gradnike in tudi že zaznane dejavnike, ki so bili razpoznani v okviru FS ali intervjujev, dodatno pa so izpostavili dejavnik strah vpeljevati IKT.

V Prilogi D6 so predstavljeni gradniki komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e izobraževanju teze 6 in prekrivnost zastopanosti le-teh pri vseh treh fokusnih skupinah in intervjuvancih.

V okviru šeste teze, ki podaja osnovni gradnik vajo, kar je bilo vodilo kvalitativni šesti paradigmi, so tako udeleženci prepoznali zgoraj omenjene gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

5.4.7 Ugotovitve glede na tezo 7

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede zmožnosti poslušanja in sprejemanja, ki sta osnovna gradnika komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljata dva od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in v intervjujih izpostavili motivacijo, dvosmerno komunikacijo ter način prenosa znanja. V fokusni skupini izpostavijo tudi trud. O načinu prenosa znanja govori tudi študija McSweeney (2019). Udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo še dejavnike: osebnost, interaktivnost, popuščanje zagnanosti ter pozitivnost; v fokusni pa še pogovor, začetne težave in hvaležnost.

V okviru druge fokusne skupine in intervjujev so udeleženci izpostavili trud in drugačen odnos. V okviru fokusne skupine omenjajo dodatno več individualnosti ter nadgradnjo neverbalne komunikacije, pri intervjujih pa izobraževanje in boljše rezultate. O pomenu odnosa spregovorita tudi Tapani in Salonen (2019). Pri tem udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo še dejavnike: okrnjenost neverbalne komunikacije; samo v fokusni skupini izpostavijo še slabše rezultate, obdržati orodja in zasebnost, le pri intervjujih pa še pomembnost odnosa in medsebojno pomoč.

Tudi v okviru tretje fokusne skupine in intervjujev udeleženci prepoznajo drugačen odnos. V okviru fokusne skupine omenjajo dodatno pomanjkanje povratnih informacij ter drugačno komunikacijo ob neuspehu, pri intervjujih pa dvosmerno komunikacijo ter motiviranost. O drugačnem odnosu, ki se vzpostavlja med učiteljem in študentom pišeta Rodríguez Martín in Gabarda Méndez (2016). Greenhalgh in Koehler (2019) pa govorita o novih načinih ocenjevanja v izogib drugačni komunikaciji ob neuspehu. Udeleženci tako v fokusni skupini kot v intervjujih prepoznajo še dejavnike: disciplino, neodzivnost in razumevanje; v fokusni skupini izpostavijo še zasebnost, pri intervjujih pa težave.

Udeleženci z najmanj izkušnjami in tisti z največ izkušnjami so izpostavili pomen motivacije, pri čemer so udeleženci z malo izkušnjami poudarili trud, ki ga predavatelji vlagajo v odnos s študenti pri e-izobraževanju, udeleženci z več delovnimi izkušnjami pa izpostavijo predvsem pojav drugačne komunikacije ob neuspehu s strani študentov. Tudi udeleženci s srednje veliko delovnimi izkušnjami poudarjajo pomen truda predavateljev, zlasti pa poudarijo pomen individualizacije, ki se v e-izobraževanju pojavi.

Koncept kompetenc v govornih situacijah sta preučevala tudi Wiemann in Backlund (1980), ki dajeta pri modelu komunikacijskih kompetenc velik poudarek empatiji, vedenjski prilagodljivosti in upravljanju interakcij. Empatičnost se močno povezuje z osnovnim gradnikom poslušanja; za

usvojitev komunikacijskih kompetenc avtorja menita, da je potrebno izkustveno učenje v različnih situacijah, ki bi morale olajšati učenje empatije ter prilagajanje vedenja situaciji (str. 186, 197). S svojim komunikacijskim modelom sovpadata z modelom naše raziskave v osnovnem gradniku poslušanja. Ista izhodišča modela komunikacijskih kompetenc je moč zaslediti tudi pri Rubin in Martin (1994), ki med drugim poudarjata pomen empatije, asertivnosti in podpore okolja (str. 33).

Dnevniški zapisi razkrivajo, da so udeleženci izpostavili vse gradnike in tudi že zaznane dejavnike, ki so bili razpoznani v okviru FS ali intervjujev, dodatno pa so izpostavili dejavnik neznanje o poslušanju.

V Prilogi D7 so predstavljeni gradniki komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju teze 7 in prekrivnost zastopanosti le-teh pri vseh treh fokusnih skupinah in intervjuvancih.

V okviru sedme teze, ki podaja osnovni gradnik zmožnost poslušanja in sprejemanja, kar je bilo vodilo kvalitativni sedmi paradigmi, so tako udeleženci prepoznali zgoraj omenjene gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

5.4.8 Ugotovitve glede na raziskovalno vprašanje

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na temeljno raziskovalno vprašanje:

Kateri gradniki komunikacijskih kompetenc učiteljev so prepoznani kot doprinos e izobraževanja in kateri predstavljajo izziv na višjih strokovnih šolah?

Ob pojavu pandemije se je celoten šolski sistem prilagodil in prešel na e-izobraževanje. Učitelji so mu bili podvrženi brez predhodnega znanja. Učitelji višjih strokovnih šol, kjer je poudarek na praktičnem izobraževanju med terciarno stopnjo najvišji, kar predstavlja izziv pri e izobraževanju, so v raziskavi prepoznavali gradnike komunikacijskih kompetenc, ki so glede na

tujo in slovensko znanstveno literaturo prepoznani kot doprinos ali izziv. Te osnovne gradnike modela komunikacijskih kompetenc so prepoznavali v e-izobraževanju in v raziskavi podajali tudi druge gradnike, ki so jih pri dani situaciji prepoznali.

Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju so bili prepoznani v okviru kvalitativne paradigme v povezavi z eno od sedmih tez, pri čemer so udeleženci treh fokusnih skupin, ločeni glede na število let delovnih izkušenj, podali mnenje v okviru fokusne skupine in kasneje še v intervjujih.

V okviru prve teze, ki podaja osnovni gradnik izkušenj, so vsi udeleženci posebej izpostavili gradnik osebnostne naravnanosti, ki naj bi prevladoval pri e-izobraževanju v času pandemije, ko so bili vsi deležniki pedagoškega procesa podvrženi e-izobraževanju, nad izkušnjami. V okviru četrte teze, ki podaja osnovna gradnika povratne informacije in motivacije, so vsi udeleženci izpostavili pomanjkanje osnovnega gradnika motivacije pri e-izobraževanju v času pandemije, ko so bili vsi deležniki pedagoškega procesa podvrženi e-izobraževanju.

S tem lahko na raziskovalno vprašanje podamo odgovor, da osnovni gradniki komunikacijskih kompetenc učiteljev na višjih strokovnih šolah v e-izobraževanju, ki predstavljajo doprinos, so: obvladovanje IKT, kompetence in kontekst ter povratna informacija; izziv pa predstavljajo: kontinuirano izobraževanje in znanje, vaja ter zmožnost poslušanja in sprejemanja. Udeleženci so kot doprinos izpostavili namesto izkušenj še osebnostno naravnanost, motivacijo kot del osnovnega gradnika, izhajajočega iz četrte teze, pa prepoznavajo zaradi nepojavnosti kot izziv.

5.5 Predstavitev izvirnega modela

V raziskavi smo v okviru treh fokusnih skupin in intervjujev vseh udeležencev ugotavljali doprinos in izzive gradnikov komunikacijskih kompetenc. Upoštevali smo tudi dnevniške zapise. S sedmimi tezami smo

pridobivali mnenje udeležencev glede gradnikov modela komunikacijskih kompetenc, temelječega na tuji in slovenski literaturi.

Prva teza je podala izhodišče delovnih izkušenj in komunikacijskih kompetenc v okviru modela komunikacijskih kompetenc z osnovnim gradnikom izkušenj. Pri tem so vsi udeleženci posebej izpostavili gradnik osebnostne naravnanosti, ki naj bi prevladoval pri e-izobraževanju v času pandemije, ko so bili vsi deležniki pedagoškega procesa podvrženi e-izobraževanju, nad izkušnjami.

Druga teza je podala izhodišče, da učitelji nimajo težav z IKT v okviru modela komunikacijskih kompetenc osnovnega gradnika obvladovanja IKT.

Tretja teza je podala izhodišče o pozitivnosti prilagajanja komunikacije v e-izobraževanju v okviru modela komunikacijskih kompetenc osnovnih gradnikov kompetenc in konteksta.

Četrta teza je podala izhodišče izboljšanja komunikacije v e-izobraževanju z oblikami motivacije in povratne informacije v okviru modela komunikacijskih kompetenc osnovnih gradnikov povratne informacije in motivacije. Vsi udeleženci so izpostavili pomanjkanje osnovnega gradnika motivacije v e-izobraževanju v času pandemije, ko so bili vsi deležniki pedagoškega procesa podvrženi e-izobraževanju, prepoznavajo pa pomen gradnika povratne informacije.

Peta teza je podala izhodišče izziva prepoznavanja komunikacijskih kompetenc v e izobraževanju v okviru modela komunikacijskih kompetenc osnovnih gradnikov kontinuiranega izobraževanja in znanja.

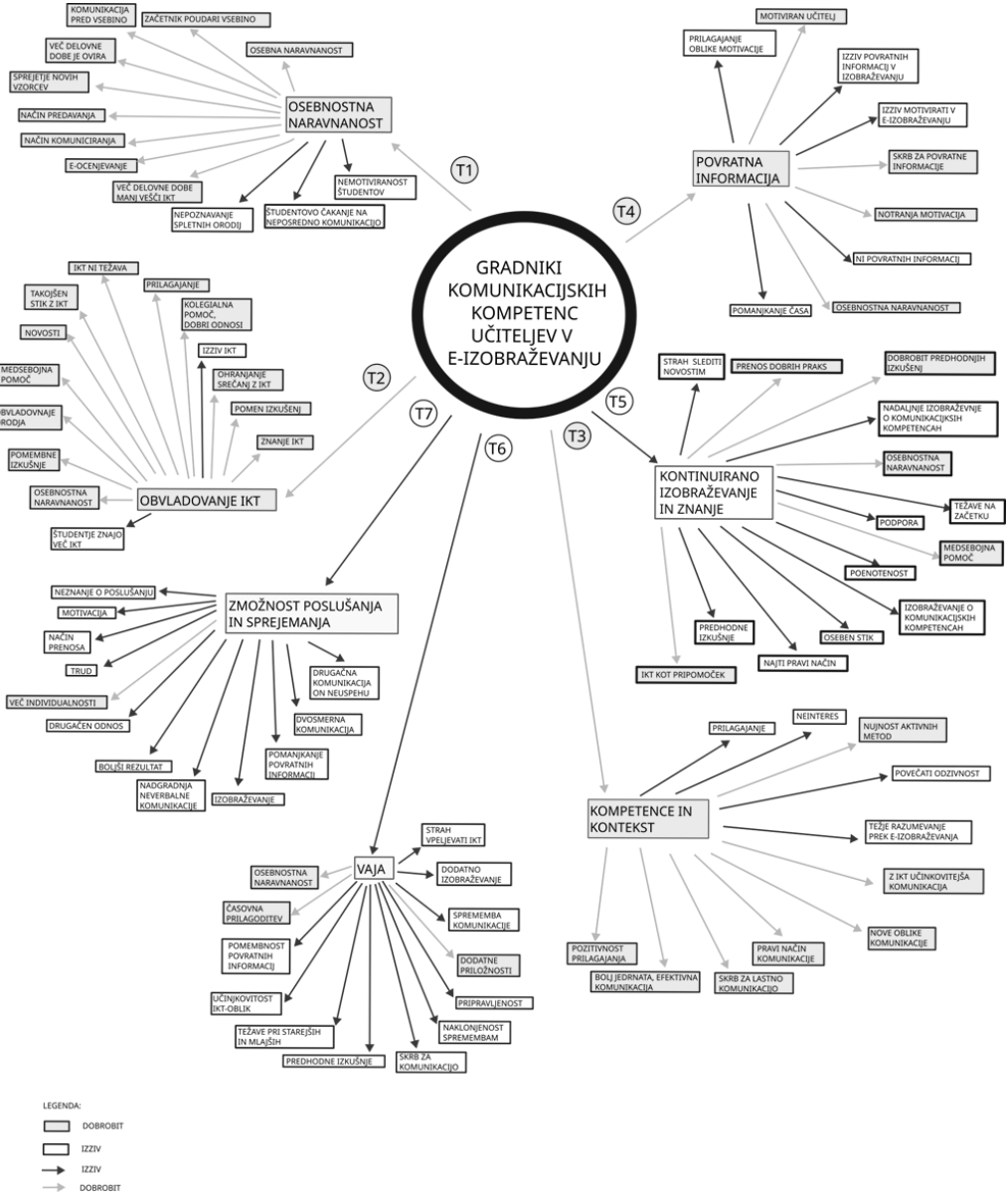
Šesta teza je podala izhodišče novih oblik komunikacije, ki so izziv v okviru modela komunikacijskih kompetenc osnovnega gradnika vaj.

Sedma teza je podala izhodišče odnosa, ki pomaga pri komunikaciji, v okviru modela komunikacijskih kompetenc osnovnih gradnikov zmožnosti poslušanja in sprejemanja.

Udeleženci so kot doprinos izpostavili namesto osnovnega gradnika izkušenj osebnostno naravnanost, motivacijo kot del osnovnega gradnika, izhajajočega iz četrte teze, pa prepoznavajo zaradi nepojavnosti kot izziv in ne kot doprinos. K vsem ostalim osnovnim gradnikom so dodajali prepoznane ostale gradnike, pridobljene v okviru fokusnih skupin, intervjujev in dnevniških zapisov. Model skupnih gradnikov je predstavljen v Prilogi E.

Na sliki 21, predstavljeni na naslednji strani, so podani osnovni gradniki modela komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, ki izhajajo iz pridobljenih podatkov raziskave in temeljijo na tuji in slovenski literaturi.

Doprinos komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju predstavljajo gradniki v sivih poljih, ostali gradniki predstavljajo izziv. Gradniki so nanizani na podlagi osnovnih gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, ki temeljijo na svetovni in slovenski literaturi.



Slika 21. Gradniki modela komu. kompetenc VSŠ učiteljev v e-izobraževanju

Gradniki modela komunikacijskih kompetenc predavateljev na višjih strokovnih šolah v e-izobraževanju tako ponujajo izhodišče za vključitev perspektive mnenj predavateljev, pridobljenih z empirično raziskavo, v ostale komunikacijske procese na terciarnem in sekundarnem nivoju.

Prepoznavanje gradnikov, ki predstavljajo doprinos, in tistih, ki predstavljajo izziv, tako omogoča dvig komunikacije na pedagoškem področju. Nekateri gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju so bili prepoznani pri vseh udeleženci v okviru vseh treh fokusnih skupin, pri intervjujih in v dnevniških zapisih.

Gadniki, ki so prekrivni pri vseh udeležencih, so ne glede na teze, iz katerih izhajajo: osebnostna naravnanost, prilagajanje, povratna informacija, prilagajanje oblike motivacije, izzivi motivirati v e-izobraževanju in spremembe. Zadnja dva gradnika, to sta izziv motivirati v e-izobraževanju in spremembe, predstavljata izziv, ostali gradniki pa dobrobit.

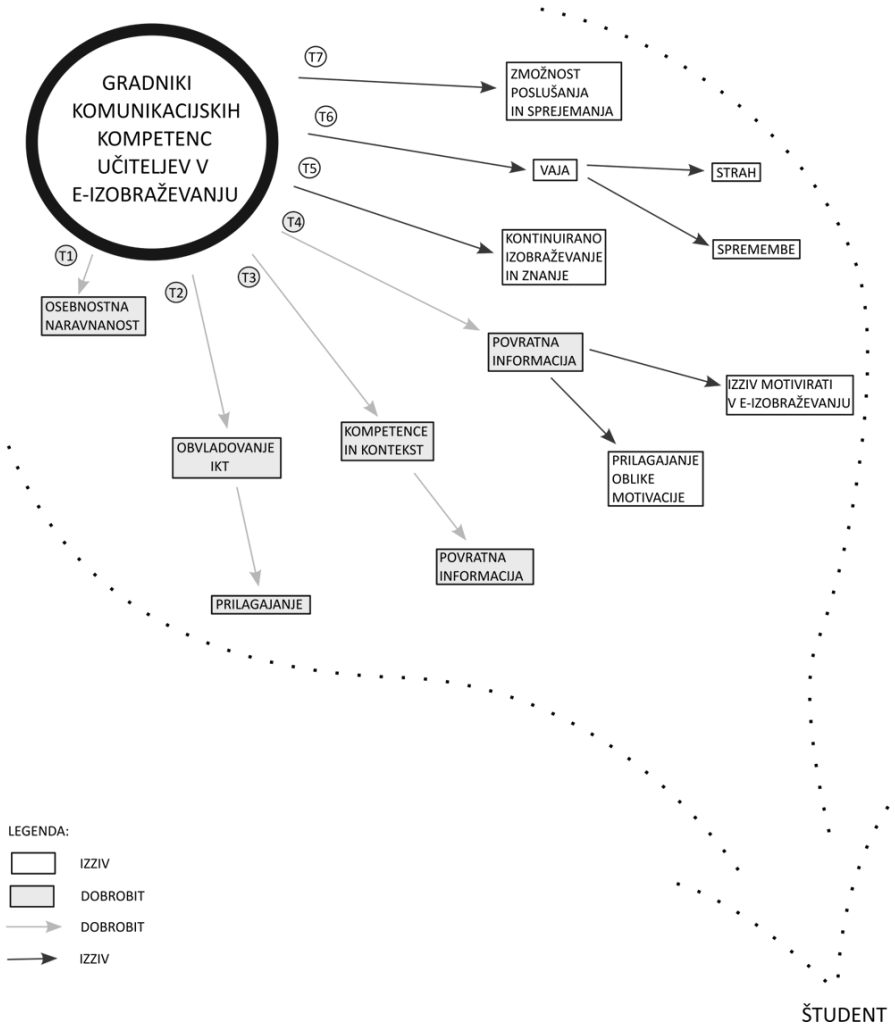
Ti gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju so osrednjega pomena za model komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev v e-izobraževanju. Ker je model zelo kompleksen, ga velja z namenom lažje prenosljivosti na ostala raziskovalna področja terciarnega ali sekundarnega izobraževanja podati na način višje sinteze gradnikov, kar je tisto, kar je skupno in izstopa in je najpomembnejše, ko se model prenese v drugo okolje. Tako omogočimo večjo prenosljivost modela, ki ga podajamo kot konceptualni model gradnikov komunikacijskih kompetenc učiteljev v e-izobraževanju.

Model ponazarja krožnost na način stopnjevanosti oz. nadgradnje, kamor je usmerjena vsaka komunikacija. Na dnu modela so podani osnovni gradniki komunikacijskih kompetenc učiteljev v e-izobraževanju, predstavljajo temelj komunikacije v pedagoškem okolju.

Gradniki izhajajo iz zmožnosti, kompetentnosti učiteljev, nadgrajujejo se v prepoznavanju dobrobiti in izzivov gradnikov, ki po mnenju vseh udeležencev naše raziskave sovplivajo na komunikacijo, in so usmerjeni proti udeležencem izobraževanja, to je študentom. Oni interakcijo z učitelji pravzaprav udejanjajo.

Konceptualni model gradnikov komunikacijskih kompetenc učiteljev v e-izobraževanju prikazuje slika 22 na naslednji strani.

Kot pravi Javrh (2011, str. 39), ima učitelj močan vpliv na identiteto drugega, ob tem pa izoblikuje tudi svojo. Tudi Biesta (2012, str. 8) pravi, da morajo biti učitelji osredotočeni na celostni pristop in na učenje iz virtuoznosti drugih učiteljev. S tem spoznanjem in ob dejstvu, da je izmed gradnikov komunikacijskih kompetenc, ki predstavljajo prekrivnost pri vseh udeležencih, ugotovimo, da je gradnik osebnostne naravnanosti pojmovno gledano najširše zastavljen, saj iz njegovega imperativa izhajajo tudi ostali gradniki. Zato je gradnik podan na samem začetku, saj predstavlja temelj komunikacije.



Slika 22. Koncept. model gradnikov komu. kompetenc učiteljev v e-izobraževanju

6 ZAKLJUČEK

6.1 Povzetek teoretičnega dela

S pojavom COVID-19 so se zdravstvene razmere postavile celoten slovenski šolski sistem pred novo situacijo, kjer je bilo ključno zagotoviti zdravje ob prehodu na izobraževanje na daljavo s pomočjo IKT. To je prineslo izzive za izvajanje pedagoškega procesa na vseh ravneh izobraževanja, vključno z višjimi strokovnimi šolami, kjer je pomen komunikacije še posebej pomemben zaradi praktične narave študija. Učitelji in študentje so se hitro morali prilagoditi novi realnosti, ki je zahtevala takojšnje prilagajanje. Kljub izzivom pa so se pojavile tudi prednosti komunikacije s pomočjo IKT. Zato skušamo v naši raziskavi odgovoriti na raziskovalno vprašanje: Kateri gradniki komunikacijskih kompetenc učiteljev so prepoznani kot doprinos e-izobraževanja in kateri predstavljajo izziv na višjih strokovnih šolah?

Raziskano področje tako ponuja odgovore na raziskovalno vprašanje z namenom implementirati tiste gradnike komunikacijskih kompetenc, ki predstavljajo doprinos, v vsak učni proces, tudi tistega, ki se ne bo izvajal z e-izobraževanjem, kar je eden od ciljev. Drugi je prepoznavanje izzivov komunikacijskih kompetenc, namen je odpraviti ali omiliti neželene učinke. Prav tako ima raziskava cilj, da je razširjena konceptualno v smislu e-izobraževanja in namena dopolnitve modelov e-izobraževanja s komunikacijskimi kompetencami. S prepoznavanjem doprinosa in izzivov komunikacijskih kompetenc učiteljev je želja in dodatni cilj v nadalje dvigniti kakovost komunikacije v samem pedagoškem procesu in posledično kakovost izobraževalnega procesa in znanja v družbi.

Teoretičen okvir zajema raziskovalno področje v literaturi od širšega pojmovanja k ožjemu, torej od lika učitelja do kompetenc učitelja, komunikacije in TQM v e-izobraževanju do modelov e-izobraževanja in modelov komunikacijskih kompetenc, kar se zaokroži s komunikacijskimi kompetencami v e-izobraževanju. Biti učitelj pomeni izoblikovati si poklicno

podobo, meni Javrh (2011), gre za lik učitelja, ki si izoblikuje lastno identiteto ob močnem vplivu na identiteto drugih (str. 39). Poleg zadovoljstva učitelja z delovnim mestom sta kazalnika identitete učitelja tudi poklicna zavezanost in stopnja motivacije, pravijo Canrinus et al. (2011, str. 593). Spreminjajoča se družba od učiteljev zahteva uvajanje sprememb tudi pri kompetencah, kar po mnenju Tapani in Salonen (2019, str. 255) vpliva tudi na učiteljevo identiteto. O ozaveščanju dejavnikov, ki vplivajo na učiteljevo profesionalno identiteto, piše že Makovec (2020, str. 148), kar je v veliki meri odvisno od učiteljev samih, ki svojo profesionalno vlogo določajo skozi osebnostne lastnosti. Vrednost učitelja raste z učiteljevimi spretnostmi, meni Al-Mahdi (2019, str. 37), kar pa je možno ob učiteljevem kontinuiranem poklicnem razvoju. Sulopuisto (2020) izpopolnjevanje učiteljev obravnava z vidika obratnega mentorstva, kot jih zaznavata tudi Madison (2019) in Kutsyuruba (2019), in sicer vsi na temo digitalnih veščin pri poučevanju.

Strokovna usposobljenost učiteljev se spreminja v skladu s spremembami v družbi (Scollard, 2018). Razumevanje koncepta učiteljevih funkcij omogoča hkrati, kot ugotavljajo Guasch, Alvarez in Espasa (2010, str. 206), razumevanje učiteljevih vlog, funkcij in posledično vpliva na smer izobraževanj. Globalne spremembe, ki vplivajo tudi na terciarni nivo izobraževanja, zahtevajo opredelitev kompetenc in funkcij učiteljev v virtualnem okolju (Misbah, Gulikers, Dharma & Mulder, 2019, str. 1), pri čemer študija Keengwe in Kidd (2010, str. 537) poudarja odločujoč moment pedagogike pred tehnologijo. Sicer pa najvišjo stopnjo znanja v okviru pedagoških kompetenc predstavlja sama vsebina predmeta, najnižja pa se nanaša na ocenjevanje e-izobraževanja (Carril Muñoz, González Sanmamed & Hernández Sellés, 2013). From (2017) omenja, da se je visokošolskim učiteljem ob vse večji digitalizaciji pouka v njihovo delo vnašala nova dimenzija, sam jo je poimenoval pedagoška digitalna kompetenca (str. 43).

Spremembam v družbi se prilagajajo tudi kompetence v vzgojno-izobraževalnem procesu (Guasch, Alvarez & Espasa, 2010; Bregar, Zagmajster & Radovan, 2019), najmočnejšim spremembam je pri tem po mnenju Cokerja (2016) podvrženo zlasti komunikacijsko izobraževanje. Metcalfe (2020) v svoji študiji govori o dobri praksi vzpostavitve komunikacijskega kanala, podobno razmišlja tudi Bruns (2010). Čeprav ima odnosni vidik v komunikaciji veliko težo, kar ugotavlja Biesta (2012), pa Onoda (2012) stopnjuje njegovo razumevanje z vidika poudarjanja zapletenosti komunikacije in z njo povezane odnose, kar se izkazuje v prvi meri že s spretnostjo govora in poslušanja. Bigatel et al. (2012, str. 72) ugotavljajo pomembnost kompetenc e-izobraževanja, največji poudarek pri tem so dali ravno komunikaciji pri e-izobraževanju. Pomembno težo komunikaciji daje tudi Wildauer (2017), ki pa se predvsem osredotoča na študentovo dojemanje učiteljeve komunikacije.

Komunikacijo Choudhari (2018, str. 754) razume kot proces, sestavljen iz petih elementov, ki poleg preostalih sedmih omogoča uspešno implementacijo TQM v organizaciji. Da je pomanjkanje komunikacije eden od elementov TQM, ki je lahko breme ali ovira pri izvajanju izobraževalnih programov, pišeta tudi Umasugi in Djibat (2020, str. 845). Komunikacija, ki je prilagojena individualizaciji in diferenciaciji študentov, pa po mnenju Sallisa (2014) uspešno omogoča doseganje TQM (str. 27), pri tem pa mora imeti šola jasno začrtano poslanstvo ter poskrbeti za vključenost vseh deležnikov v učno okolje (str. 3).

V raziskavi e-izobraževanje, ki je v literaturi poimenovano zelo neenotno, razumemo, kot ga pojmujejo v ožjem smislu Bregar, Zagmajster in Radovan (2019, str. 11), ki ga opredeljujejo kot integracijo tehnologije v izobraževanju, pri čemer je tehnologija v funkciji izobraževanja. Izhajajoč iz različnega pojmovanja e-izobraževanja je v literaturi je moč zaslediti tudi različne modele e-izobraževanja (Kirkwood & Price, 2014; Kurtz, 2015; Puentadura, 2014; Spitzberg, 2006). Velik pomen pripisujejo Brevik,

Gudmundsdottir, Lund in Strømme (2019, str. 14) zgodnjemu uvajanju IKT že v času priprave na učiteljski poklic. Pozitiven vpliv zgodnjega uvajanja IKT je prepoznan tako pri učiteljih kot udeležencih izobraževanja, pri čemer Phan, Ngo in Phan (2019, str. 124) poudarjajo pomen obvladovanja IKT na strani učiteljev, Pogue (2018), Porat, Blau in Barak (2018) pa poudarek namenijo študentom. S spletnim mentorstvom, ki ga predlaga Lundstrem (2011, str. 124), razlik med neposrednim in e-izobraževanjem vsi, ki so tega vešči, tako po mnenju Farcasa (2010, str. 79), ne prepoznavajo v veliki meri.

Pri komunikacijskih kompetencah gre po mnenju Laytona (2013, str. 1) za oceno lastne primernosti komuniciranja za dosego želenih ciljev ob upoštevanju osebnostnih lastnosti. Tudi razlage komunikacijskih kompetenc so raznolike, ugotavljata Wilson in Sabe (2003, str. 3), na področju šolstva pa po mnenju Selvija (2010, str. 167) predstavljajo ključno področje. Posledično zaradi neenotne opredelitve komunikacijskih kompetenc je seveda tudi več modelov komunikacijskih kompetenc (Backlund, Morreale, 2015; Berger, 2000; Bjekić, 2012; Bulvinska, 2019; Da Fonte, Boesch, 2016; Green, 2003; Okoli, 2017; Rubin & Feezel, 1986; Rubbin, Martin, 1994; Spitzberg, 1983; Spitzberg, 2020; Stagich, 2000; White, 2016; Wiemann, 1980).

Komunikacijske kompetence v šolskem prostoru segajo na področje komunikacije s starši (Mullins, 2020, str. 45), obravnavane so na strani vodstva (Hutchison & Reinking, 2011, str. 330) in tudi v odnosu s študenti, kjer je posebej izpostavljen pomen avdiovizualne komunikacije (Cheek, 2019, str. 7), trema pri e-izobraževanju in neposrednem izobraževanju (Weismann, 2020, str. 99) ter ključnost podajanja povratnih informacij (Wilson, 2019; Robbins, 2020).

Komunikacijske kompetence so del pedagoških kompetenc v okviru e-izobraževanja in vse ostale med seboj povezujejo (Dias-Trindade, Moreira & Ferreira, 2020, str. 50). Izkazujejo se tudi pri učiteljih, ki so mentorji študentom, menita Rodríguez Martín in Gabarda Méndez (2016, str. 7),

odvisne pa so od učiteljevih osebnostnih lastnosti (Layton, 2013; Makovec, 2020) in tesno povezane z uporabo različnih metod. Igro vlog omenjajo Chistyakova et al. (2017, str. 5), podajanje povratnih informacij pa poudarja Lawrence (2018, str. 76).

O doprinosu komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju govori Weitel (2020, str. 86), ki prepoznava večjo pozornost v komunikaciji s strani učiteljev. O pozitivni interakciji dveh jezikovnih skupin kot doprinosu govorijo Lin, Shie in Holmes (2017, str. 12), o razbijanju stereotipov Duckins (2017, str. 3), večji dostopnosti in prilagodljivosti pa Weismann (2020). Izzive komunikacijske kompetence v e-izobraževanju pa predstavljajo pomanjkanje znanja IKT (Buabeng-Audoh, 2012, str. 136), slabši vzpostavitvi odnosov (Tapani & Salonen, 2019, 190), v pomanjkanju neverbalne komunikacije (Weismann, 2020, str. 103) ter pomanjkanju samodiscipline (Morawska-Walasek, 2011, str. 210).

6.2 Povzetek empiričnega dela

S prvo tezo, ki se glasi: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj smo pridobivali mnenje udeležencev glede izkušenj, ki so osnovni gradnik komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljajo enega od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci vseh treh fokusnih skupin in intervjujev so, izhajajoč iz izkušenj pandemije in podvrženosti e-izobraževanju vseh deležnikov, namesto osnovnega gradnika izkušenj največkrat izpostavili gradnik osebnostno naravnanost. Prva fokusna skupina in/ali udeleženci intervjujev poudarijo dodatno še da učitelj začetnik bolj poudarja vsebino, da je način podajanja snovi drugotnega značaja, da je komunikacija pomembnejša pred samo vsebino. Druga fokusna skupina in/ali udeleženci intervjujev izpostavijo poleg osebnostne naravnanosti tudi, da več delovne dobe pomeni manjše veščine IKT, kar je prepoznan gradnik tudi pri tretji fokusni skupini oz.

intervjujih. V drugi fokusni skupini in/ali intervjujih dodajo še različnost načina predavanja, da je več delovne dobe ovira ter sprejetje novih vzorcev. Udeleženci tretje fokusne skupine in/ali intervjujev so izpostavili poleg osebnostne naravnanosti in da več delovne dobe pomeni manjše veščine IKT, dodatno še način komunikacije, nepoznavanje spletnih orodij ter e-ocenjevanje.

Druga teza se glasi: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e izobraževanja. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede obvladovanja IKT, ki je gradnik komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavlja enega od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. V prvi fokusni skupini in/ali intervjujih so izpostavili gradnike, da IKT ni težava, da je potrebno prilagajanje, kot velja za drugo in tretjo fokusno skupino oz. intervjuvance le-te, potem še da je pomembna osebnostna naravnanost, kar je prepoznani gradnik tudi tretje fokusne skupine oz. intervjuvancev le-te, kolegialno pomoč in dobre odnose ter izziv, ki ga IKT predstavlja. V okviru druge fokusne skupine in/ali pri intervjujih le-ti poudarijo dodatno še pomen znanja IKT, takojšen stik z IKT, ohranjanje srečanj z IKT, pomen izkušenj ter novosti. Tudi v okviru tretje fokusne skupine in/ali intervjujev udeleženci izpostavijo dodatno še pomen obvladovanja orodja, pomembnost izkušenj in medsebojno pomoč.

Tretja teza se glasi: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede kompetenc in konteksta, ki sta gradnika komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljata dva od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in/ali v intervjujih izpostavili gradnike pravi način komunikacije, spoznanje, da je z IKT komunikacija učinkovitejša, skrb za lastno komunikacijo, kar so prepoznali tudi udeleženci druge fokusne skupine oz. intervjuvanci le-te, nove oblike komunikacije. Tako v okviru druge fokusne skupine in/ali v intervjujih so udeleženci izpostavili dodatno

še pravi način komunikacije, težje razumevanje prek e-izobraževanja, naslednja dva gradnika, ki sta povečanje odzivnosti ter pozitivnost prilagajanja pa sta prepoznana tudi s strani udeležencev tretje fokusne skupine oz. intervjuvancev le-te. Tudi v okviru tretje fokusne skupine in/ali intervjujev udeleženci dodatno izpostavijo gradnike nujnost aktivnih metod, težje razumevanje prek e-izobraževanja ter neinteres.

Četrta teza se glasi: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede povratne informacije in motivacije, ki sta osnovna gradnika komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljata dva od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci vseh fokusnih skupin in intervjujev so gradnik motivacije v e izobraževanju zaradi njene nepojavnosti dojemali kot izziv in ne kot dobrobiti. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in/ali v intervjujih izpostavili prilagajanje oblike motivacije, kar so prepoznali tudi udeleženci druge in tretje fokusne skupine oz. intervjuvanci le-teh, motiviranost učitelja, kar so prepoznali tudi udeleženci druge fokusne skupine oz. intervjuvanci le-te, izziv povratne informacije v e-izobraževanju, izziv motivirati v e izobraževanju. V okviru druge fokusne skupine in/ali v intervjujih so udeleženci izpostavili še prilagajanje oblike motivacije, kar izpostavijo tudi udeleženci tretje fokusne skupine oz. intervjuvanci le-te, motiviranost učitelja, izziv motivirati v e-izobraževanju ter skrb za povratno informacijo v e-izobraževanju. V okviru tretje fokusne skupine in/ali intervjujev udeleženci dodatno izpostavijo še notranjo motivacijo, osebnostno naravnanost, da ni povratne informacije ter izziv motivirati v e-izobraževanju.

Peta teza se glasi: Prepoznanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede kontinuiranega izobraževanja in znanja, ki sta osnovna gradnika komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in

predstavljata dva od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in/ali v intervjujih izpostavili pomen osebnostne naravnanosti, potrebo po nadaljnjem izobraževanju o komunikacijskih kompetencah, dobrobit predhodnih izkušenj ter prenos dobrih praks. V drugi fokusni skupini in/ali pri intervjujih so udeleženci prepoznali pomen poenotenosti, predhodnih izkušenj, medsebojno pomoč, podporo ter težave na začetku. Tudi v okviru tretje fokusne skupine in/ali intervjujev udeleženci prepoznajo IKT kot pripomoček, pomen osebnega stika, najti pravi način, pomen izobraževanja o komunikacijskih kompetencah ter osebnostno naravnanost.

Šesta teza se glasi: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede vaje, ki je osnovni gradnik komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavlja enega od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc. Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in/ali v intervjujih izpostavili dodatno izobraževanje, spremembo v komunikaciji, dodatne priložnosti, kar prepoznajo tudi udeleženci tretje fokusne skupine oz. intervjuvanci le te, ter pripravljenost. V okviru druge fokusne skupine in/ali intervjujev so udeleženci izpostavili naklonjenost spremembam, pripravljenost, težave pri starejših in mlajših, predhodne izkušnje, skrb za komunikacijo ter osebnostno naravnanost, ki jo prepoznajo tudi udeleženci tretje fokusne skupine oz. intervjuvanci le-te. V okviru tretje fokusne skupine in/ali intervjujev udeleženci dodano prepoznajo gradnike, to so učinkovitost IKT-oblik ter časovno prilagoditev, ter pomen povratnih informacij.

Sedma teza se glasi: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju. Z njo smo pridobivali mnenje udeležencev glede zmožnosti poslušanja in sprejemanja, ki sta osnovna gradnika komunikacijskih kompetenc, sloneč na tuji in domači literaturi in predstavljata dva od gradnikov modela komunikacijskih kompetenc.

Udeleženci prve fokusne skupine so v okviru le-te in/ali v intervjujih izpostavili motivacijo, gradnika dvosmerno komunikacijo in trud, ki ga prepoznajo tudi udeleženci tretje fokusne skupine oz. intervjuvanci le-te, ter način prenosa znanja. V okviru druge fokusne skupine in/ali intervjujev so udeleženci izpostavili dodatno še več individualnosti, nadgradnjo neverbalne komunikacije in boljše rezultate. V okviru tretje fokusne skupine in/ali intervjujev udeleženci prepoznajo drugačen odnos, pomanjkanje povratnih informacij, drugačno komunikacijo ob neuspehu ter motiviranost.

6.3 Prispevek znanosti

Zaradi vse večje potrebe po uporabi novih načinov izobraževanja v okviru višjih strokovnih šol pri e-izobraževanju v času zdravstvene krize je potreba po prepoznavanju gradnikov komunikacijskih kompetenc, ki so se izkazale kot podpora študijskemu procesu in njihova dobrobit, izrednega pomena. Izzivi so porodili številne rešitve, pojavile so se nove komunikacijske kompetence, ki so dvignile kakovost samega e-izobraževanja in tudi izobraževanja na splošno.

V prihodnosti se bo e-izobraževanje gotovo še bolj razmahnilo, menijo Powell, Rabbitt, Kennedy (2014, str. 4) ter Powell et al. (2015, str. 4), in sicer gre pričakovati, da zaradi učinkovite izrabe časa, zaradi geografske oddaljenosti oz. bližine, lahko tudi, kot opažamo, zaradi morebitnih novih zdravstvenih kriz. Poon (2013, str. 271) v okviru e-izobraževanja omenja kombiniran način, ki v ospredje postavlja fleksibilnost, ki prav tako pomembno vpliva na razmah samega e-izobraževanja.

Empirična raziskava tako pripelje do gradnikov modela komunikacijskih kompetenc v e izobraževanju, ki se jih lahko implementira tudi v sam učni proces. S tem tako zajamemo gradnike komunikacijskih kompetenc tudi v e-izobraževanju. Prispevek znanosti je tudi na področju kvalitativne raziskave, v okviru katere so bili zbrani podatki s fokusnimi skupinami in intervjuji. Intervjuji, izvedeni s tridnevnim zamikom, so dopolnili podatke,

pridobljene v fokusnih skupinah, in tako zmanjšali omejitve pridobljenih podatkov zgolj s fokusnimi skupinami. Več fokusnih skupin, ki so ločene na podlagi nekega kriterija, v našem primeru na podlagi delovnih izkušenj, omogoča iskanje prekrivnosti podatkov tudi med samimi fokusnimi skupinami in udeleženci intervjujev, kar raziskavi daje dodano vrednost, saj se na podlagi določenega kriterija ugotavlja pojavnost oz. zastopanost podatkov tudi med samimi skupinami. Način raziskave je moč implementirati tudi pri drugih raziskavah, ki želijo zajeti tudi interakcije udeležencev in ne le to, kar so udeleženci povedali, in s tem ponuditi širši pogled na določeno temo, še posebej, če se ukvarjajo z nekim novim področjem ali novo situacijo.

V skladu s praktično naravnanostjo posameznih strokovnih višješolskih programov se vsi deležniki izobraževalnega procesa ob spreminjajoči se družbi in novih generacijah, ki zahtevajo drugačen pristop dela, srečujejo z izzivi nezadostne usposobljenosti komunikacijskih kompetenc pri delu z mladimi generacijami, ki imajo svoje zakonitosti, še posebej pri poslušanju in s tem sprejemanju znanja, ugotavlja Sherstad (2019, str. 119), še posebej v primeru e-izobraževanja. Tudi pri učiteljih, ki se počutijo samozavestne pri uporabi IKT tehnologije za pedagoški proces, ni dokazana povezava med zaupanjem in učiteljevo pripravljenostjo na tovrstno poučevanje, ugotavlja Gonzales (2018, str. 2).

Po drugi strani se nekateri gradniki komunikacijskih kompetenc pojavljajo kot prepoznavno zaželeni, a še nezapisani in zato tudi ne v dovoljšni meri podprti s shemo izobraževanj za zagotovitev kakovostnejšega učnega procesa. Raziskava je razširjena tudi konceptualno v smislu e-izobraževanja in dopolnitve modelov e-izobraževanja s komunikacijskimi kompetencami kot enimi od tistih, ki povezujejo vse ostale elemente v modelu e-izobraževanja.

S prepoznavanjem gradnikov komunikacijskih kompetenc učiteljev na višjih strokovnih šolah v e-izobraževanju, ki predstavljajo dobrobit, z raziskavo

doprinašamo tudi h kakovostnejšemu pedagoškemu procesu na splošno. Vse tiste gradnike, ki so prepoznani kot dobrobit, velja namreč vpeljati v sleherni pedagoški proces, torej tudi v primeru neposrednega poučevanja v predavalnicah. Prepoznavanje gradnikov komunikacijskih kompetenc, ki predstavljajo izziv, pa je dobrodošlo za omilitev ali izognitev morebitnim negativnim vplivom, ki jih prinašajo. Zaradi praktične naravnanosti študija na višjih strokovnih šolah je poudarek na komunikacijskih kompetencah s strani učiteljev še toliko večji. Več je situacij in tudi pričakovanj s strani študentov po obvladovanju komunikacijskih kompetenc ne le v e-izobraževanju, ampak tudi pri neposrednem pedagoškem procesu. Z izsledki raziskave lahko doprinesemo h kakovostnejšemu pedagoškemu procesu in dvignemo raven šolskega sistema. Odzvali smo se na spremembe, ki so prevetrile šolski prostor, in sicer na način, da smo izzive sprejeli kot novo rast in priložnost za izboljšave ter nenehen razvoj.

V raziskavi smo v okviru treh fokusnih skupin, intervjujev in dnevniških zapisov vseh udeležencev ugotavljali doprinos in izzive gradnikov komunikacijskih kompetenc na podlagi sedmih tez, kjer so prikazani gradniki modela komunikacijskih kompetenc višjih strokovnih šol v e-izobraževanju. Model je kompleksen zaradi številnih prepoznanih gradnikov. Tiste gradnike, ki so se poleg osnovnih gradnikov komunikacijskih kompetenc pojavili pri vseh udeležencih vseh treh fokusnih skupin, intervjujev in dnevniških zapisov, pa smo prikazali s Konceptualnim modelom gradnikov komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev v e-izobraževanju, podanim na sliki 22. Krožnost modela ponazarja stopnjevanost oz. nadgradnjo vsake komunikacije. Na dnu modela kot temelj so podani gradniki komunikacijskih kompetenc učiteljev v e-izobraževanju. Osnovni gradniki se nadgrajujejo v prepoznanih gradnikih, ki predstavljajo dobrobit ali izziv in po mnenju vseh udeležencev naše raziskave sovplivajo na komunikacijo. Gradniki so usmerjeni proti študentom, ki interakcijo z učitelji pravzaprav udejanjajo.

6.4 Nadaljnje raziskovanje

Gradnike komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev v e-izobraževanju je možno nadalje preveriti na univerzah z namenom prepoznavati pozitivne gradnike komunikacijskih kompetenc in prav tako tudi njihove izzive. Zaradi različnih vsebin so podajanje znanja in s tem povezane strategije komunikacije drugačne, zato je potrebna nadaljnja raziskava, ki bi ugotavljala prisotnost gradnikov komunikacijskih kompetenc tudi na univerzah. Nadalje je možno z raziskavo ugotoviti tudi podobnosti in razlike teh gradnikov komunikacijskih kompetenc, v kolikšni meri so isti in v kolikšni meri se razlikujejo.

Raziskava odstira še neraziskano področje vzpostavljanja odnosov med študenti in učitelji pri e-izobraževanju ter prepoznavanju elementov šolanja in e-šolanja, ki so za študente boljši in jih bolj usmerjajo in motivirajo za učenje ter hkrati tudi prepoznavanju tistih elementov, ki predstavljajo izziv in pri študentih povzročajo upad motivacije učenja.

Posledično bi lahko ugotovili, v kolikšni meri tradicionalno šolanje ohranja svojo prednost pred e-šolanjem in kateri gradniki so tisti, ki so pri neposrednem izobraževanju boljši. Raziskal bi se lahko strategije, ki bi nadomestile ali ponudile čim boljši približek tistim prednostim, ki so prepoznane kot dobrobit pri neposrednem izobraževanju v učilnicah, in jih vpeljali v e izobraževanje.

Možnost nadaljnjih raziskav se odpira tudi v preučevanju povezave prepoznanih gradnikov komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev v e-izobraževanju z uspešnostjo študentov. Kakšno in kako veliko vlogo imajo gradniki, ki so prepoznani kot dobrobit, in tudi kako veliko vlogo imajo tisti, ki predstavljajo izzive v samem izobraževalnem procesu.

Na podlagi raziskave je možno nadaljnje raziskovanje tudi v prepoznavanju strategij za odpravo težav e-šolanja na višjih strokovnih šolah, ki so nastale na področju (ne)obvladovanja komunikacijskih kompetenc.

Ker se je največkrat izpostavljen gradnik raziskave v primeru prve teze in dela četrte teze izrazil kot osebnostna naravnanost, bi veljalo tudi ta gradnik v eni od nadaljnjih raziskav preučiti kot gradnik modela komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju. Gradniki modela komunikacijskih kompetenc bazirajo na podlagi literature, tem pa bi na podlagi naše raziskave dodali še en gradnik, to je osebnostna naravnanost. Potrebno bi bilo nadaljnje preučevanje o gradniku osebnostne naravnanosti kot enemu izmed gradnikov modela komunikacijskih kompetenc.

Nadaljnje raziskave bi lahko dopolnile področje komunikacijskih kompetenc:

- Možnost nadaljnjih raziskav komunikacijskih kompetenc je na področju terciarnega izobraževanja, in sicer pri učiteljih v okviru univerz. Raziskave lahko ugotavljajo prisotnost gradnikov komunikacijskih kompetenc tudi pri učiteljih na univerzah in raziščejo gradnike komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju, ki predstavljajo dobrobit, prav tako tudi tiste gradnike, ki predstavljajo izziv.
- Ugotoviti podobnosti in razlike gradnikov komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju pri učiteljih na višjih strokovnih šolah in učiteljih na univerzah. V kolikšni meri so gradniki isti in v kolikšni meri se razlikujejo pri učiteljih pri višješolskem ali visokošolskem izobraževanju.
- Neraziskano je tudi področje vzpostavljanja odnosov, ki se vzpostavljajo s komunikacijo, in sicer med študenti in učitelji pri e-izobraževanju ali neposrednem izobraževanju v učnih prostorih. Lahko se prepoznava elemente šolanja in e-šolanja v povezavi z odnosom z namenom, da se ugotovi, kateri so za študente boljši in jih bolj usmerjajo in motivirajo za učenje in kateri za e-učenje. Hkrati se lahko ugotovi, kateri elementi predstavljajo izziv tako pri učenju kot e-učenju.

- Nadaljnje raziskave so možne tudi v smeri ugotavljanja, v kolikšni meri tradicionalno šolanje ohranja svojo prednost pred e-šolanjem in kateri gradniki so tisti, ki so pri neposrednem izobraževanju boljši oz. kateri predstavljajo izziv. Prav tako je možno raziskati, kateri gradniki so pri e-izobraževanju doprinos in kateri izziv.
- Komunikacija predstavlja enega ključnih elementov pedagoškega procesa. Možnost nadaljnjih raziskav je tudi v preučevanju povezave prepoznanih gradnikov komunikacijskih kompetenc višješolskih učiteljev v e izobraževanju z uspešnostjo študentov.
- Gradniki komunikacijskih kompetenc, ki so bili prepoznani pri učiteljih na višjih strokovnih šolah kot izziv, ponujajo možnost raziskav v izoblikovanju strategij za odpravo ali omilitev izzivov ali težav e-izobraževanja na višjih strokovnih šolah, ki so nastale na področju (ne)obvladovanja komunikacijskih kompetenc.
- Osnovni gradnik osebnostne naravnanosti, podan v okviru konceptualnega modela gradnikov komunikacijskih kompetenc učiteljev v e-izobraževanju na sliki 22, bi veljalo v eni od nadaljnjih raziskav preučiti kot gradnik modela komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju.

Prihodnje raziskave odpirajo številne možnosti dopolnitve področja komunikacijskih kompetenc. Izhodišče nadaljnjih raziskav predstavlja Konceptualni model gradnikov komunikacijskih kompetenc učiteljev v e-izobraževanju, podan na sliki 22. Z nadaljnjim raziskovanjem bi tako ob prenosljivosti konceptualnega modela prepoznavali gradnike komunikacijskih kompetenc v drugih pedagoških okoljih, prav tako bi dodatno doprinesli k dvigu kakovosti komunikacije. S prakticiranjem komunikacijskih veščin bi tako učitelji kot študentje v družbo prenašali tiste pozitivne vidike dobrobiti gradnikov komunikacijskih kompetenc, ki vplivajo na samo komunikacijo v družbi v vsakem okolju.

REFERENCE

1. Ahmed, J. U. (2008). *Quality and TQM at higher education institutions in the UK: Lessons from the University of East London and the Aston University*. American International University-Bangladesh; Research and Publications.
2. Alamri, M. M. (2023). A model of e-learning through achievement motivation and academic achievement among university students in Saudi Arabia. *Sustainability*, 15(3), 2264.
3. Akhmedova, Z. (2023). Disadvantages of electronic learning. *Current approaches and new research in modern sciences*, 2(12), 99–109.
4. Alexander, A. (2018). *Exploring Faculty Training in Online Teaching Competences: Barriers to Integration of Best Practices* (Doktorska naloga, Northcentral University, San Diego, California). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2124629223?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true
5. Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., & Habes, M. (2020). COVID-19 & elearning: Perceptions & attitudes of teachers towards E-learning acceptancein the developing countries. Multicultural Education, 6(2), 100–115. DOI:10.14742/ajet.2990
6. Al-Mahdi, O. (2019). Action Research and Teachers' Professional Development: Examples and Reflections. *International Educational Research, 2*(3), 37–47.
7. Alyahya, M. A., Elshaer, I. A., Abunasser, F., Hassan, O. H. M., & Sobaih, A. E. E. (2022). E-Learning Experience in Higher Education amid COVID-19: Does Gender Really Matter in A Gender-Segregated Culture?. *Sustainability*, 14(6), 3298.
8. Amis, J. M., & Janz, B. D. (2020). Leading change in response to COVID-19. *The Journal of Applied Behavioral Science, 56*(3), 272–278.
9. Anderson, C. A. (2016). *Undergraduate teacher candidate perceptions integrating technology in classroom instruction*. (Doktorska naloga, The University of Memphis, Memphis, Združene države Amerike). Dostopno na https://digitalcommons.memphis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2612&context=etd
10. Anggadwita, G., & Dhewanto, W. (2016). The influence of personal attitude and social perception on women entrepreneurial intentions in micro and small enterprises in Indonesia. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 27(2–3), 131–148.

11. Annala, H., Fopma, S., Leikomaa, M. (2016). Building an International, Cross-disciplinary, Collaborative On-line English Course Focusing on Advanced Listening and Speaking Skills and Crosscultural Communication. *International Journal for Educational Media and Technology*. Vol.10, No. 2, pp. 3–7.
12. Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Journal of Educational Technology & Society, 8*(3), 91–102.
13. Anyan, F. (2013). The influence of power shifts in data collection and analysis stages: a focus on qualitative research interview. *Qualitative Report*, 18, 36.
14. Applegarth, H. (2019). *The Roles of Culture and Identity in the Online Classroom: A basic Qualitative Study of Professor Experiences*. (Doktorska naloga, City University of Seattle, Seattle, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2285149500?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
15. Arifin, H. M. (2014). *The Influence of Competence, Motivation, and Organisational Culture to High School Teacher Job Satisfaction and Performance*. Doi:10.5539/ies.v8n1p38.
16. Arinto, P. B. (2013). *A Framework for Developing Competencies in Open and Distance Learning. The international review of research in open and distance learning*. University of the Philippines.
17. Assareh, A., & Bidokht, M. H. (2011). Barriers to e-teaching and e-learning. *Procedia Computer Science*, 3, 791–795.
18. Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). *Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future*. Communication competence, 22, 11.
19. Baker, A. L. (2018). *Communication and Trust in Virtual and Face-To-Face Teams*. (Doktorska naloga, Embry-Riddle Aeronautical University, Daytona Beach, Florida). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2115538513?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
20. Baran, E., Correia, A. P., Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*. Vol. 32, No. 3, 421–439.

21. Bates, T. (2008). Dostop: https://tonybates.staging.wpengine.com/2008/07/07/what-is-distance-education/ (19. 12. 2020)
22. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Nacionalna strokovna skupina. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
23. Benton, T. J. (2020). *Instructor-Initiated Communication and Student Success in Online High-Impact Community College Courses*. (Doktorska naloga, Walden University, Minneapolis, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2404647184?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
24. Berger, C. R. (2000). Goal detection and efficiency: Neglected aspects of message production. *Communication theory, 10*(2), 156–166.
25. Besalú-Casademont, R., Schena, J., & Sánchez-Sánchez, C. (2017). Most relevant competencies in audiovisual communication studies. Perceptions of professionals, teachers and students. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1536–1553.
26. Bhatnagar, P. (2017). *Role of ICT in Total Quality Management in Education*.
27. Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*. Volume 3 Number 1, pp. 8–21.
28. Bigatel, P. M., Ragan, L. C., Kennan, S., May, J, Redmond, B. F. (2012). The Identification of Competencies for Online Teaching Success. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volume 16: Issue 1. 59–78.
29. Bjekic, D., & Zlatic, L. (2006, October). Effects of professional activities on the teachers' communication competencies development. *In Co-operative Partnerships in Teacher Education–Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference*, Teacher Education Pplicy in Europe (Vol. 263).
30. Bjekić, D., & Zlatić, L. (2012). *Merjenje komunikacione kompetentnosti nastavnika.* И ОБРАЗОВНО–ВАСПИТНИ РАД, 9.
31. Boer, D., & Fischer, R. (2013). How and when do personal values guide our attitudes and sociality? Explaining cross-cultural variability in attitude–value linkages. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1113–1147. https://doi.org/10.1037/a0031347

32. Botham, K. A. (2018). An analysis of the factors that affect engagement of Higher Education teachers with an institutional professional development scheme. *Innovations in Education and Teaching International, 55*(2), 176–189.
33. Božič, S. (2018). *Digitalne kompetence učiteljev in uporaba IKT*. (Magistrska naloga, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko). Dostopno na http://eprints.fri.uni-lj.si/4312/1/63150419-Sanja_Bo%C5%BEi%C4%8D-Digitalne_kompetence_u%C4%8Diteljev_in_uporaba_IKT.pdf
34. Bregar, L., Puhek, M., & Zagmajster, M. (2017). *Analiza stanja na področju digitalizacije in e-izobraževanja v visokem šolstvu v Sloveniji*. Maribor, DOBA.
35. Bregar, L., Zagmajster, M., & Radovan, M. (2019). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Andragoški Center Slovenije (in print).
36. Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A., Strømme, T. A. (2019). *Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence*. Teaching and Teacher Education. (86).
37. Brown-Schmidt, S., & Benjamin, A. S. (2018). How we remember conversation: Implications in legal settings. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 5*(2), 187–194.
38. Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford university press.
39. Bruns, J. A. (2010). *Democratic or Gendered Domain: Communication and Learning Styles in the Online Classroom*. Minnesota State University. Mankato, Minnesota.
40. Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: *A review of the literature. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. Vol. 8, Issue 1, pp. 136–155.
41. Bulvinska, O. (2019). Teacher communicative competence: different theoretical approaches. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука*, *15*(1), 20.
42. Cai, M. (2019). Professional self-development based on informal learning: A case study of foreign language teachers in a university of China. *Open Journal of Social Sciences, 7*(12), 26.
43. Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies, 37*(5), 593–608.

44. Carril Muñoz, P. C., González Sanmamed, M., Hernández Sellés, N. (2013). *Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-Learning Environment. International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Volume 14, Number 3. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477.
45. Chalwell, A. (2020). *The Training Experiences of Tenured Faculty Teaching Online: A Basic Qualitative Study*. (Doktorska naloga, Capella University, Minneapolis, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2386880603?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
46. Cheek, G. J. (2019). *The Impact of Social and Cognitive Variables on Communication Competence* (Magistrska naloga, University of the Pacific, Stockton, California). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2242483294?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
47. Chenault, J. J. (2015). Developing Positive Working Relationships Within a Large Urban School District. (Doktorska naloga, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1747126577?pq-origsite=gscholar& fromopenview=true
48. Chistyakova, G., Bondareva, E., Demidenko, K., Podgornaya, E., Kadnikova, O. (2017). *Using innovative interactive technologies for forming linguistic competence in global mining education*. The 1st International Innovative Mining Symposium. Web of Conferences The 1st International Innovative Mining Symposium. Doi.: 10.1051/,e3sconf/20171504010.
49. Choudhari, A. A. (2018). Total Quality Management and Organizational Performance. *Total Quality Management, 5*(12).
50. Claro, M., Salinasa, A., Cabello-Huttc, T., San Martínd, S., Preissf, D. D., Valenzuelag, S., Jarah, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*. Volume 121, 162–174. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001.
51. Coggshall, J. G. (2007). *Communication Framework for Measuring Teacher Quality and Effectiveness: Bringing Coherence to the Conversation*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

52. Coker, W. (2016). *Engaging Practice in Communication Education: Institutional Politics, Knowledge Economy, And State Power*. (Doktorska naloga, Michigan Technological University, Houghton, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1806141274?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true.
53. Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska-Llncoln. SAGE.
54. Da Fonte, M. A., & Boesch, M. C. (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education teachers. *Journal of International Special Needs Education, 19*(2), 47–58.
55. Darrow-Magras, S. (2015). *Returning to High School Online: A Phenomenological Study Exploring the Student Experience of Internet-Based Learning Self-Efficacy and Persistence*. (Doktorska naloga, Northcentral University, Prescott Valley, Arizona). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1744837744?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
56. Daruwalla, P., & Darcy, S. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research*, 32(3), 549–570.
57. Datu, R., Tuerah, I. J., & Rorimpandey, R. (2023). An analysis of students'motivation in e-learning. JoTELL: *Journal of Teaching English, Linguistics, and Literature*, 2(4), 445–467.
58. Dendy, C. B. (2020). *Online or Face-to-Face? A Study of Communication Education Modalities Among Non-Traditional Students*. (Doktorska naloga, Trevecca Nazarene University, Nashville, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2354087454?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
59. DePryck, K., Govreea, Y. (2019). *Lessons learned from developing StepUp2ICT: A middle-tier open and online course for developing ICT competences of teachers and trainers in Adult Education. Researchgate*. A project.
60. Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., Ferreira, A. G. (2020). *Assessment of university teachers on their digital competences*. Assessment of university teachers/QWERTY 15, 1. 50–69. DOI: 10.30557/QW000025.

61. Dinger, T. K. (2018). *The relationship between teacher communication satisfaction, teacher job satisfaction, and teacher perception of leadership efficacy* (Order No. 10808016). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2061549870). Retrieved from https://search.proquest.com.ezproxy.izum.si:2050/docview/2061549870?accountid=31309
62. DiPeri, D. L. (2020). *Exploring How Curriculum Can Strengthen the Oral Communication Skills of Undergraduate Online Students*. (Doktorska naloga, Colorado Technical University, Colorado Springs, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2385396535?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
63. Drucker, P. F. (1995). *People and performance: The best of Peter Drucker on management*. Routledge.
64. Duckins, M. A. (2017). *Bridging Western-based Classrooms and Chinese Student Expectations Through Appreciative Inquiry*. (Doktorska naloga, Southwestern College, Chula Vsta, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com /docview/2051403899?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
65. Duvall, J. (2016). *A Case Study Of Two 21st Century Schools: Are We Preparing Students For The Global World?* (Doktorska naloga, Faculty of the University of Missouri-Kansas City, Kansas City, Missouri). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1795570255
66. Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. Higher Education Research & Development, 36(1), 73–87. Doi: 10.1080/07294360.2016.1171300
67. ENQA (2018). *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.
68. Etzold, D., & Krüger, M. (2021). Development of Communication Competence in Pre-Service Vocational Education Teacher Training. Higher Education Studies, 11(4). Doi:10.5539/hes.v11n4p31
69. Fair, B. (2010). *Are Students "Readi" for Online Classes? Examining the Readi Assessment as a Possible Predictor of Student Success in an Online Communication Course*. (Doktorska naloga, Texas A&M University-Commerce, Commerce, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/856225140

70. Farcas, D. (2010). *The Image of E-Learning: Perceptions About a Chilean University and the E-Learning System in the Context of Chile*. (Doktorska naloga, Capella University. Minneapolis, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/841634951
71. Fern, E. F. (1982). The use of focus groups for idea generation: the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of marketing Research*, *19*(1), 1–13.
72. Flavell, H., Harris, C., Price, C., Logan, E., & Peterson, S. (2019). Empowering academics to be adaptive with eLearning technologies: An exploratory case study. Australasian Journal of Educational Technology, 35(1). DOI:10.5281/zenodo.4060121
73. From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence—Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*; Vol. 7, No. 2.
74. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week, 31*(33), 30–36.
75. Gibson, B. (2020). *The Impact Of Professional Development Of Effective Teachers In Low Performing Schools*.
76. van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., Mulder, M. (2015). *The impact of the feedback source on developing oral presentation competence*. Studies in Higher Education, Doi: 10.1080/03075079.2015.1117064.
77. Ginsberg, S. M. (2007). Shared Characteristics of College Faculty Who Are Effective Communicators. *Journal of Effective Teaching, 7*(2), 3–20.
78. Gleason, M. (1986). Better communication in large courses. *College Teaching, 34*(1), 20–24.
79. Goh, C. F., Hii, P. K., Tan, O. K., & Rasli, A. (2020). Why do university teachers use E-learning systems?. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21(2), 136–155.
80. Goldman, Z. W., & Martin, M. M. (2016). Millennial students in the college classroom: Adjusting to academic entitlement. *Communication Education, 65*(3), 365-367.
81. Gomboc, M. (2012). *Besede*. Državna založba Slovenije.
82. Gonzales, K. K. (2018). *Teachers' Confidence and Preparedness for Teaching Mobile Learners*. (Doktorska naloga, The University of Southern Mississippi, Hattiesburg, Združene države Amerike).

Dostopno na https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2562&context=dissertations

83. Gorenc Zoran, Annmarie (2016). *Študij na daljavo na Fakulteti za industrijski inženiring Novo mesto*. URN:NBN:SI:DOC-5OHXG2RL from http://www.dlib.si
84. Gorenc Zoran, A. (2006). *CALLing all learners*: An explanatory integrative research study of EFL learner-learner corrective feedback patterns within on-line synchronous environments.
85. Gough, P. B., Alford, J. A., & Holley-Wilcox, P. (1981). *Words and contexts. Perception of print: Reading research in experimental psychology*, 85–102.
86. Greene, J. C. (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. Psychology Press.
87. Greenhalgh, S. P., & Koehler, M. J. (2019). "Pretty Good Practices" for the design of teacher portfolio courses. *In Pre-Service and In-Service Teacher Education: Concepts, Methodologies*, Tools, and Applications (pp. 126–151). IGI Global.
88. Guasch, T., Alvarez, I., Espasa, A. (2010). University Teacher Competencies in a Virtual Teaching/Learning Environment: Analysis of a Teacher Training Experience. *Teaching and Teacher Education*. 26. 199–206.
89. Guest, G., Namey, E., Taylor, J., Eley, N., & McKenna, K. (2017). Comparing focus groups and individual interviews: findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology, 20*(6), 693–708.
90. Gullickson, K. (2020). *Assessing Self-Regulated Learning of College Learners with and Without Online Learning Experience*. (Doktorska naloga, Capella University, Minneapolis, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2359422126?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
91. Gunn Fletcher, J. (2016). *Exploring the Listening Phenomenon: The Effects of Receiver Apprehension and Communication Competence on Listening Style*. (Magistrska naloga, University of Colorado, Colorado Springs, Colorado). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1822223992?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

92. Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education, 26*(7), 1349–1361.
93. Hart, R. (2007). *Act like a teacher: teaching as a performing art*.
94. Hazzan, O., & Nutov, L. (2014). Teaching and Learning Qualitative Research≈ Conducting Qualitative Research. *Qualitative Report*, 19(24).
95. Hevel, J. (2016). *Online College Instructor Perceptions of Computer-Mediated Communication, Classroom Factors, and Social Presence*. (Doktorska naloga, University of Phoenix, Phoenix, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1870036808?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
96. Hofmeyer, J. (2015). Teachers in South Africa: Supply and Demand 2013–2025.
97. Hutchison, A., Reinking, D. (2011). Teachers' Perceptions of Integrating Information and Communication Technologies Into Literacy Instruction: A National Survey in the United States. *Reading Research Quarterly. 46*(4). pp. 312–333. Doi: 10.1002/RRQ.002.
98. Ibrahim, O. (2013). Total Quality Management (TQM) and continuous improvement as addressed by researchers. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3*(10), 1–4.
99. Ilić, M., Mikić, V., Kopanja, L. in Vesin, B. (2023). Intelligent techniques in e-learning: a literature review. *Artificial Intelligence Review*, 56(12), 14907–14953.
100. Ingram, A. (2021). Outbreak, epidemic, pandemic: The politics of global health events. A review of Sara E. Davies' Containing Contagion. *Singapore Journal of Tropical Geography, 42*(2), 350. Doi: 10.1111/sjtg.12367
101. Ismail, A., Hassan, R., Mohamad, M. M., Rosli, D. I. (2017). *Developing national core standard for TVET personnel in the Malaysian education system.* Regionalization and Harmonization in TVET – Abdullah et al. (Eds). Taylor & Francis Group, London. 33–36.
102. Ito, M. (2014). *Work Group Identification and Communication Competence in the Use of E-mail*. (Magistrska naloga, North Dakota State University, Fargo, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1611251436?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

103. Jagodič, M. (2010). *E-izobraževanje na slovenskih univerzah* (Doktorska naloga, Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske študije v Kranju, Kranj).
104. Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Učno gradivo, 2.
105. Jita, T. (2016). Pre-service teachers' competence to teach science through information and communication technologies in South Africa. *Perspectives in Education. 34*(3). 15–26.
106. Kalyani, D., & Rajasekaran, K. (2018). Innovative teaching and learning. *Journal of applied and advanced research, 3*(1), 23–25.
107. Kawakami, K., Dovidio, J. F., & Dijksterhuis, A. (2003). Effect of social category priming on personal attitudes. *Psychological science*, 14(4), 315–319.
108. Keengwe, J., Kidd, T. T. (2010). Towards Best Practices in Online Learning and Teaching in Higher Education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. Vol. 6, No. 2. 533–541.
109. Khalid, A. H. (2020). *An Exploratory Qualitative Study of the Potential for Enhanced E-learning in Public Higher Education in Afghanistan*. (Doktorska naloga, Indiana University of Pennsylvania, Filadelfija, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2399400092?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
110. Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice, 8*(1), 18–21.
111. Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced'and how do we know? *A critical literature review. Learning, media and technology, 39*(1), 6–36.
112. Klemenc-Ketiš, Z., Švab, I., Kersnik, J., Selič, P, Rifel, J., Poplas-Susič, T., Petek, D., Rotar-Pavlič, D., Kolšek, M., Petek-Šter, M. (2014). *Raziskovanje v družinski medicini.* Priročnik. Katedra za družinsko medicino Medicinske fakultete Univerze v Ljubljani.
113. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Uradni list RS, št. 52/94, 49/95, 34/96, 45/96 – popr., 51/98, 28/99, 39/99 – ZMPUPR, 39/00, 56/01, 64/01, 78/01 – popr., 56/02, 43/06 – ZKolP, 60/08, 79/11, 40/12, 46/13, 106/15, 8/16 –

popr., 45/17, 46/17, 80/18, 160/20 in 88/21). Pridobljeno 15. 6. 2021 na: http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19
114. Kordeš, U., & Smrdu, M. (2015). *Osnove kvalitativnega raziskovanja*. Založba Univerze na Primorskem.
115. Kurth, J. S. (2020). *Factors Encouraging Upward Employee Voice in an Online Workplace Portal: A Case Study of an Academic Research Institute* (Magistrska naloga, Arizona State University, Tempe, Arizona, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2408499182?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
116. Kurtz, T. E. (2015). *Approaches for Developing a Model for Information and Communication Technology (ICT) Implementation in the Higher Education Environment.*
117. Kutsyuruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
118. Layton, L. K. (2013). *Personality Traits and Assessments of Communication Competence in Organizational Leaders*. (Doktorska naloga, Walden University, Minneapolis, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1442476083?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
119. Lawrence, A. J. (2018). *Instructor Caring: Using Selfdetermination Theory to Understand Perceptions, Measurement, and Impact of Instructor Caring on Motivation and Learning in Online Contexts*. (Doktorska naloga, University of Kentucky, Lexington, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2088046147?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
120. Lim, C. P., Chai, C. S. (2011). *A Framework for Developing Pre-Service Teachers' Competencies in Using Technologies to Enhance Teaching and Learning. Educational Media International*. DOI:10.1080/09523987.2011.576512.
121. Lin, W-C., Shie, J-S,Holmes, P. (2017). Enhancing intercultural communicative competence through online foreign language exchange: Taiwanese students' experiences. *Asian Journal of Applied Linguistic, 4*(1), 73–88.
122. Littlejohn, V. (2012). *Student and Teacher Perceptions of Teacher Immediacy Behaviors and the Influence of Teacher Immediacy Behaviors on Student Motivation to Learn Science (Doktorska naloga,*

Gardner-Webb University, Boiling Springs). Dostopno na https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=education_etd

123. Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography, 3*(2), 143–156.
124. López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Fuentes-Cabrera, A., & Trujillo-Torres, J. M. (2019). Analytical competences of teachers in big data in the era of digitalized learning. *Education Sciences, 9*(3), 177.
125. Lundstrem, K. A. (2011). *Exploring the Effectiveness of Online Professional Development in Developing Skills in Computer-mediated Communication Technologies*. (Doktorska naloga, Prescott Valley, Arizona). Dostopno na https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/905836268/D1C14F27557E4DB6PQ/1?accountid=152899
126. Lytvyn, A., Lytvyn, V., Rudenko, L., Pelekh, Y., Didenko, O., Muszkieta, R. & Żukow, W. (2020). Informatization of technical vocational schools: Theoretical foundations and practical approaches. *Education and Information Technologies*. (25). 583–609.
127. Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 21–38.
128. Madison, E. (2019). Piloting journalistic learning in a rural Trump-supportive community: A reverse mentorship approach. *Journal of Media Literacy Education*, *11*(3), 49–60.
129. Makovec, D. (2018). *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih*. Dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev. URN:NBN:SI:DOC-Z97P49VJ from http://www.dlib.si. 133–150.
130. Martin, C. & Steinkuehler, C. (2010). *Collective information literacy in massively multiplayer online games*. E-Learning and Digital Media, 7(4), 355–365.
131. Martínez-Caro, E., Cegarra-Navarro, J. G., & Cepeda-Carrión, G. (2015). An application of the performance-evaluation model for e-learning quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence, 26*(5-6), 632–647.
132. Massey, D. A. (2018). *Teacher's Implementation of Engaging Activities in Online High School Courses*. (Doktorska naloga, Walden University, Minneapolis, Združene države Amerike). Dostopno na

https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7518&context=dissertations

133. Mayadas, F., Miller, G., Sener, J. (2015). Dostopno na https://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/ (19. 12. 2020)
134. McDermid, S. R. (2019). *The Halo Effect of Website Experience: Examining the Impact of Aesthetics and Usability Beyond the Page*. (Doktorska naloga, Colorado State University, Fort Collins, Kolorado). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2307397240?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
135. McSweeney, J. (2019). *Teacher Perceptions of Professional Development Practices and Their Influence on Self-Efficacy*: An Action Research Study.
136. Meltzer, B. L. (2017). *Mindfulness In Communication Planning: A Curriculum Cultivating Care Of The Other In Dialogue*. (Magistrska naloga, Gonzaga University, Spokane, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1928888633?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
137. Mesec, B., & Lamovec, T. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo.
138. Metcalfe, L. S., & Perez, I. (2020). Blinded by the unknown: A school's leader's authentic actions to support teachers and students during COVID-19 school closures. *Journal of School Administration Research and Development, 5*(S1), 49-54.
139. Midoun, I. (2023). Inclusion of e-education in higher education Applied study: Zoom and Moodle. *Al Bashaer Economic Journal*, 9(1). 865–879.
140. Mikačič Turnšek, M. (2016). Tutorstvo v višjih strokovnih šolah kot element zagotavljanja kakovosti procesa izobraževanja – kvalitativna analiza. Kakovost v višjih strokovnih šolah. *Zbornik referatov. 6. konferenca*. Bled. 105–112.
141. Mikacic, M. T. (2015). The effects of career planning education. RUO. *Revija za Univerzalno Odlicnost, 4*(3), 92.
142. Miller, R. L. (2006, March). Lyn Richards (2005). *Handling qualitative data: a practical guide*. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, *7(2).*
143. Misbah, Z., Gulikers, J., Dharma, S., Mulder, M. (2019). Evaluating competence-based vocational education in Indonesia. *Journal of*

Vocational Education & Training, Doi: 10.1080/13636820.2019.1635634.
144. Morrison-Beedy, D., Côté-Arsenault, D., & Feinstein, N. F. (2001). Maximizing results with focus groups: Moderator and analysis issues. *Applied Nursing Research, 14*(1), 48–53.
145. Mullins, C. A. (2020). *A Review of Educator HesitanciesaAnd Motivations with Regard to Parent Communication*. (Doktorska naloga, Trevecca Nazarene University, Nashville, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2404392727?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
146. Muñoz Carril, P. C., Sanmamed, M. G., Sellés, N. H. (2013). Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Volume 14, Number 3. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477.
147. Naughton, C. L. (2020). *Effects of Synchronous Group Work on Learning and Community in Online Mathematics at Community Colleges*. (Doktorka naloga, Minnesota State University, Mankato, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2399420495?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
148. Ní Bhroin, Ó., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 38-63.
149. Nicu, A., Bancila, D. (2019). Information and communication tehnology for inclusive education – the evaluation of a teacher training. *Journal Plus Education*. Vol. XXIV Special Issue pp 201–210.
150. Ninčević, M., Jurić Vukelić, D. (2019). Social and Communication Competences of Students – Future Teachers. *European Journal of Education*. Vol. 2, Issue 3.
151. Okoli, A. C. (2017). Relating Communication Competence to Teaching Effectiveness: Implication for Teacher Education. *Journal of Education and Practice, 8*(3), 150–154.
152. Onoda, S. (2012). *Self-Regulation and its Relation to Motivation and Proficiency*. (Doktorka naloga, Temple University Graduate Board, Filadelfija, Združene države Amerike). Dostopno na

https://www.proquest.com/docview/920878499?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
153. Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, L. N., Zoran, G. A. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods. 8*(3).
154. Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, L. N., Zoran, G. A. (2009). *Toward more rigor in focus group research in stress and coping and beyond*. 243–285.
155. Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 93–96.
156. Otchengco Jr, A. M., & Akiate, Y. W. D. (2021). Entrepreneurial intentions on perceived behavioral control and personal attitude: moderated by structural support. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 15(1), 14–25.
157. Qu, Q. S., Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management.* Vol. 8 No. 3. 238–264.
158. van de Oudeweetering, K., Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29:1, 116–133, Doi: 10.1080/09585176.2017.1369136.
159. Owusu-Boampong, A., & Holmberg, C. (2015). *Distance Education in European Higher Education -The Potential. Report 3* (of 3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning Project. Extended Version. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
160. Pallavi, D. R., Ramachandran, M., & Chinnasamy, S. (2022). An Empirical Study On Effectiveness of E-Learning Over Conventional Class Room Learning–A Case Study with Respect to Online Degree Programmes in Higher Education. *Recent trends in Management and Commerce*, 3(1), 25–33.
161. Pennell, T. I. (2017). *Cross-cultural Online Learning in Technical Communication Courses: Aiming for Intercultural Competence*. (Doktorka naloga, East Carolina University, Greenville, Združene države Amerike). Dostopno na https://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/6195/PENNELL-DOCTORALDISSERTATION-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

162. Phan, T. C., Ngo, T. T., Phan, T. M. (2019). Developing the Information Technology Application Competence of Teachers in Online Teaching. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*. Vol. 1(4), pp. 124–137.
163. Pevec, M. (2012). Programi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja. *Journal of Elementary Education, 5*(2/3), 167–182.
164. Pogue, M. (2018). *Computer Self-Efficacy as an Inherent Characteristic of Digital Natives in Online Learning Environments*. (Doktorska naloga, Northcentral University, San Diego, California). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2211063505?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
165. Poon, J. (2013). Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of online learning and teaching*. Vol. 9, no. 2, pp. 271–28.
166. Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. Computers & Education, 126, 23–36.
167. Powell, A., Watson, J., Staley, P., Patrick, S., Horn, M., Fetzer, L., Hibbard, L., Oglesby, J., Verma, S. (2015). *Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015*. Promising Practices in Blended and Online Learning. iNACOL.
168. Powell, A., Rabbitt, B., Kennedy, K. (2014). *iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework*. iNACOL.
169. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09, 18/10 in 113/20). Pridobljeno 15. 6. 2021 na http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272
170. Pravilnik o pripravništvu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 23/06, 72/07 in 38/14). Pridobljeno 15. 6. 2021 na http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697
171. Priola, E. J. (2016). *Managerial Communication Competencies* (Doktorska naloga, University of Maryland University College, College Park, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1908506511?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

172. *Programske smernice*. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in dijaških domovih. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, 2008.
173. Puentadura (2014). Dostopno na http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf (19. 12. 2020)
174. Puckett, S. (2016). *Higher Educaton Leadership And Communication Apprehension Reduction Efficacy.* (Doktorska naloga, College of Education Louisiana Tech University, Ruston, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1864629414?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
175. Pust, M. & Zoran, A. G. (2021). Challenges of Immediate Transition to e-Learning. RUO. Revija za univerzalno odličnost, 10(2), 84–107.
176. Pust, M. & Zoran, A. G. (2022). Experiencing Professional Identity of Vocational College Teachers. IP. Izzivi prihodnosti, 7(1), 21–48.
177. Rieckmann, M. (2010). *Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?* University of Lüneburg. Accepted Manuscript. doi:10.1016/j.futures.2011.09.005.
178. Ritz, C. T. (2015). *Making the Shift: Supporting World Language Teachers in Moving to a Communicative Curriculum*. (Doktorska naloga, Texas A&M University, College Station, Združene države Amerike). Dostopno na https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/156440/RITZ-RECORDOFSTUDY-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
179. Robbie, N. (2020). *A Narrative Inquiry Study on How Online Adult Learners Experience Teaching Presence*. (Doktorska naloga, College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2395286635?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
180. Robbins, A. C. (2020). *Video Versus Written Feedback: Online Graduate Business Student Achievement*. (Doktorska naloga, Capella University, Minneapolis, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2378980695?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

181. Roblek, V. (2009). Primer Izpeljave Analize Besedila v Kvalitativni Raziskavi (An Example of Performing a Text Analysis in a Qualitative Research). *Management, 4*(1), 53–69.
182. Rodríguez Martín, A., Gabarda Méndez, W. (2016). Improving Students' Competencies through Perception of Mentoring in an Online Master of Teaching Training. Social Sciences. *Special Issue: Academic Research for Multidisciplinary*. Vol. 5, No. 6–1, pp. 7–13. doi: 10.11648/j.ss.s.2016050601.12.
183. Rojas, F. J. (2020). *Understanding Faculty Resistance to Change in Adopting Online Degree Programs* (Doctoral dissertation, Fielding Graduate University).
184. Rolley, T. A. (2020). *Faculty Mindset and the Adoption of Technology for Online Instruction. Grand Canyon University*. (Doktorska naloga, Phoenix, Arizona). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2395256722?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
185. Romrell, D., Kidder, L., & Wood, E. (2014). The SAMR model as a framework for evaluating mLearning. *Online Learning Journal, 18*(2).
186. Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education/Revue de l'ducation Distance, 14*(2), 50–71.
187. Rubin, R. B., & Feezel, J. D. (1986). Elements of teacher communication competence. *Communication Education, 35*(3), 254–268.
188. Rubin, R. B., & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports, 11*(1), 33–44.
189. Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. The coding manual for qualitative researchers, 1–440.
190. Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. Routledge.
191. Savignon, S. J. (2018). *Communicative Competence*. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0047.
192. Schaefer, K. (2016). *Professional and Technical Communications Contributions to Student Affairs Writing Competencies*. (Doktorska naloga, Lewis College of Human Sciences, Chicago, Illinois). Dostopno

na https://www.proquest.com/docview/1802057512?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
193. Schreurs, J. (2006). *Total Quality Management (TQM) framework for e-learning based on EFQM and Kirkpatrick models. International Journal of emerging technologies in learning.*
194. Scollard, S. M. (2018). *Updating Vocational Curriculum in Two Year Diploma Programs at One Ontario College of Applied Arts and Technology to Align with Current Industry Practices*. (Doktorska naloga, University of Toronto, Toronto, Kanada). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2156687478?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
195. Selvi, K. (2010). *Teachers' Competencies. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, vol. VII, no. 1. Anadolu University. Turkey. DOI: 10.5840/cultura20107133.
196. Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. Vol.: 1, No.: 1. 61–69.
197. Sharma, P. R. (2015). *Organizational Communication: Perceptions of Staff Members' Level of Communication, Satisfaction and Job Satisfaction*. (Doktorska naloga, East Tennessee State University, Johnson City, Združene države Amerike). Dostopno na https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3854&context=etd
198. Sherstad, P. S. (2019). *Exploring the Higher Education Listening Experiences of Generation Z*. (Doktorska naloga, Regent University, Virginia Beach, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2346618129?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
199. Shoffner, M. (2009). Personal attitudes and technology: Implications for preservice teacher reflective practice. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 143–161.
200. Simula, B. L. (2018). Book review: *The coding manual for qualitative researchers*.
201. *Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev*. Evropska komisija. Šolsko izobraževanje in visoko izobraževanje. Dostopno na: http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles-slo.pdf (15. 6. 2020).
202. *Smernice za globalno izobraževanje*. (2009). Ljubljana: Urad za mladino, Svet Evrope v Strasbourgu.

203. Slovensko ogrodje klasifikacije, dostop 18. 12. 2021, https://www.nok.si/o-slovenskem-ogrodju-kvalifikacij-sok
204. Spitzberg, B. H. (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education, 32*(3), 323–329.
205. Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader*, 9, 375–387.
206. Spitzberg, B. H. (2006). Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence. *Journal of Computer-Mediated Communication, 11*(2), 629–666.
207. Stagich, T. M. (2000). *Building bridges of communication through collaborative learning*: A collaborative model for organizational transformation.
208. Steinkuehler, C., Alagoz, E., King, E. & Martin, C. (2012). A cross case analysis of two out-of-school programs based on virtual worlds. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 4(1), 25–54.
209. Sulopuisto, O. (2020). *REVERSE MENTORING as continuing professional development in higher education*: Recommendation for action based on current evidence.
210. Sultan, Jufri. (2019). Teacher`s control on students: Representation of antisocial communication in an Indonesian language learning context. *Humaniora, 10*(2), 145–152.
211. Surma, T., & Kirschner, P. A. (2020). Virtual special issue computers in human behavior technology enhanced distance learning should not forget how learning happens. *Computers in Human Behavior*, 110, 106390.
212. Survinski, M. (2016). *Preferences of Higher Education Faculty for Building Positive Relationships With Undergraduate Students Through Different Methods of Communication*. (Doktorska naloga, Robert Morris University, Pittsburg, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/1827743402/623358F3AFC742E2PQ/1?accountid=152899
213. Šćepanović, S., Devedžić, V., & Kraljevski, I. (2011). *E-Learning Benchmarking: Methodology and Tools Review*. In international conference on e-Learning (eLearning-2011), Belgrade, Serbia. http://econference. metropolitan. ac. rs/files/pdf/2011/23-snezana-scepanovic-vladan-devedzic-ivan-kraljevski-e-learning-benchmarking methodology-and-tools-review. pdf.

214. Tapani, A., Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. Vol. 6, Issue 3, 243–260. Doi: 10.13152/IJRVET.6.3.3.
215. Teixeira, A., Ehlers, U. D., García-Peñalvo, F. J., Padilla-Zea, P., García-Holgado, A., Burgos, D., ... & Nascimbeni, F. (2020). *The Opengame competencies framework: An attempt to map open education attitudes, knowledge and skills*.
216. Tkachenko, V., Chychuk, V., Zakharevich, M., & Nenko, Y. (2021). An evaluation of Ukrainian future teachers' of humanities readiness for e-education. Revista Brasileira de Educação do Campo, 6. 1–22.
217. Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N., Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure pre-service teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st-century. British Journal of Educational Technology. *Original Manuscript. 48*(2). p. 462–472.
218. Tondeur, J., Aesaertb, K., Prestridgec, S., Consuegraa, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education.* 122. 32–42.
219. Toporišič, J. (1991). *Slovenska slovnica*. Založba Obzorja Maribor.
220. Trees, A. R., & Jackson, M. H. (2007). The learning environment in clicker classrooms: student processes of learning and involvement in large university-level courses using student response systems. Learning, *Media and Technology, 32*(1), 21–40.
221. Tripathi, D. R. (2018). *TQM Approach for Management Education through Open and Distance Learning Mode*.
222. Trisnaningati, Z. R., & Sinambela, F. C. (2021, April). Self-efficacy, Emotional Regulation, Communication Competence and Public Speaking Anxiety Towards Students. In Proceedings of the International Conference on Psychological Studies (ICPSYCHE 2020), 530, 68–74. Atlantis Press.
223. Tshikovhi, N., & Shambare, R. (2015). Entrepreneurial knowledge, personal attitudes, and entrepreneurship intentions among South African Enactus students. *Problems and Perspectives in Management*, (13, Iss. 1 (contin.)), 152–158.
224. Tūtlys, V., Gedvilienė, G., Saniter, A., Klein, I., Tacconi, G., Perrini, M. (2019). *Development of teaching competences of VET teachers and trainers in Germany, Italy and Lithuania*. In B. E. Stalder, C. Nägele

(Eds.), Trends in vocational education and training research, Vol. II. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET) (pp. 397–404). https://doi.org/10.5281/zenodo.3371603.

225. Umasugi, F., & Djibat, B. (2020, May). *Qualified School Through Total Quality Management Implementation. In 1st Borobudur International Symposium on Humanities*, Economics and Social Sciences (BIS-HESS 2019) (pp. 842–846). Atlantis Press.
226. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2014). Distance Education in European Higher Education--The Offer. Report 1 (of 3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning)
227. Vigna, K. L. (2018). *Communication Strategies Of Veteran Teachers. Saint Mary's College of California.* (Doktorska naloga, Moraga, Kalifornija). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2124408019?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
228. Vlachopoulos, D. (2016). Assuring quality in e-learning course design: The roadmap. International Review of Research in Open and Distributed Learning: *IRRODL, 17*(6), 183–205.
229. Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Ljubljana.
230. Vogt, T., Rehlinghaus, K., Klein, D. (2019). School sport facing digitalisation: A brief conceptual review on a strategy to teach and promote media competence transferred to physical education. *Journal of Physical Education and Sport*. Vol 19 (Supplement issue 4), Art 206 pp 1424–1428.
231. Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D., & ten Brummelhuis, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of computer assisted learning, 29*(1), 4–14.
232. Xu, M. A., & Storr, G. B. (2012). Learning the concept of researcher as instrument in qualitative research. *Qualitative Report*, 17, 42.
233. Walasek, T. A., Kucharczyk, Z., & Morawska-Walasek, D. (2011). Some remarks on the methodology and e-learning tools used in the TQM course. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering, 44*(2), 205–210.
234. Waled Kteish, S. (2021). Students' Perceptions of Intercultural Communication Competence. University of Sharjah Journal for

Humanities & Social Sciences, 18(1, B). 1–24. Dostopno na https//: doi.org/10.36394/jhss/18/1B/12

235. Wallis, A. V. (2015). *Examining the Impact of Information Communication Technology on Social Skills and Total Likability*. (Doktorska naloga, University of Northern Colorado, Greeley, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1734105236?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
236. Weismann, K. M. (2020). *Examining the Perceived Challenges in Offering Public Speaking Courses Online.* (Doktorska naloga, The University of South Dakota, Vermillion, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2410765569?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
237. Weitl, J. B. (2020). *Best Practices for Online Adjunct Faculty to Effectively Engage Students*. (Doktorska naloga, Ashford University, Chandler, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/2387253668?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
238. White, K. W. (2016). *Teacher communication: A guide to relational, organizational, and classroom communication*. Rowman & Littlefield.
239. Wieland, M. J. (2016). *Benefits and Emotions Present in Offline and Online Communities: A Taxonomic Analysis*. (Magistrska naloga, Northern Illinois University, Illinois, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1824371860?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
240. Wiemann, J. M., & Backlund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of educational research, 50*(1), 185–199.
241. Wildauer, J. (2017). *Reflected Academic Self-Efficacy*. (Magistrska naloga, Minnesota State University, Mankato). Dostopno na https://www.jclinepi.com/article/S0895-4356(21)00342-5/pdf
242. Williams, K., Kear, K., & Rosewell, J. (2012). *Quality assessment for e-learning: A benchmarking approach.*
243. Wilson, S. R., & Sabee, C. M. (2003). *Explicating communicative competence as a theoretical term.*
244. Wilson, C. (2019). *Developing Students' Communication Skills Through Virtual Role Play Activities.* (Doktorska naloga, East Carolina University, Greenville, Združene države Amerike). Dostopno na

https://www.proquest.com/docview/2353604168?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

245. Windiarti, S., Fadilah, N., Dhermawati, E., & Pratolo, B. W. (2019). Teachers' perception toward the obstacles of e-learning classes. Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature, 6(2), 117–128.
246. Wright, E. R., & Lawson, A. H. (2005). Computer mediated communication and student learning in large introductory sociology classes. *Teaching Sociology, 33*(2), 122–135.
247. Yu, T. (2014). *An Exploratory Factor Analysis and Reliability Analysis of the Student Online Learning Readiness (Solr) Instrument*. (Doktorska naloga, Purdue University, West Lafayette, Združene države Amerike). Dostopno na https://www.proquest.com/docview/1683135618?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
248. Yusuf, M. O., Balogun, M. R. (2011). Student-Teachers' Competence and Attitude towards Information and Communication Technology: A Case Study in a Nigerian University. *Contemporary Educational Technology, 2*(1), 18–36.
249. Yufrizal, H., Sutarsyah, C., Widodo, M. (2017). Self Appraisal on Communicative Competence by Elt Students in Indonesia. *International Journal of Development Research.* Vol. 07, Issue, 11, pp.16722–16729.
250. Zamili, M., Suwitri, S., & Dwimawanti, I. (2020). Measuring the Quality of Teachers and Education Personnel as one of the Determinants of High School Quality in Semarang City, Central Java Province. In The 5th North American Conference on Industrial Engineering and Operations Management (Vol. 1, No. 11, pp. 81–97).
251. Zhao, Z., Zhang, Z., Rauner, F. (2017). *KOMET-Based Professional Competence Assessments for Vocational Education and Training (VET) Teachers in China*. (Pilz, M. editor). Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World. ResearchGate. Springer. Volume 24. Chapter 12. 231–254. Doi: 10.1007/978-3-319-47856-2.
252. Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(1), 9–27.

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

Anohina, 85, 100, 419

B

Biesta, 20, 35, 65, 361, 391, 402, 406, 420
Bregar, 39, 41, 58, 62, 82, 84, 100, 131, 132, 138, 144, 152, 155, 159, 165, 180, 379, 393, 406, 421

C

Creswell, 167, 423

D

delovna, 8, 21, 26, 31, 34, 60, 73, 98, 102, 120, 130, 156, 164, 169, 170, 172, 209, 210, 211, 229, 234, 235, 236, 256, 261, 276, 284, 288, 292, 304, 308, 313, 316, 319, 325, 329, 331, 332, 333, 346, 349, 357, 359, 363, 365, 366, 369, 373, 374, 382, 383, 408, 451
DiPieri, 137, 150
dnevnik, 168, 340
dobrobit, 7, 8, 9, 13, 14, 92, 135, 176, 199, 206, 213, 214, 225, 228, 230, 237, 273, 278, 288, 303, 310, 313, 320, 322, 361, 362, 366, 367, 370, 385, 388, 391, 392, 393, 401, 402, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417

E

e-izobraževanje, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 26, 41, 51, 58, 66, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 91, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 119, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 168, 169, 174, 176, 180, 181, 184, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 215, 216, 218, 219, 220, 223, 224, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 310, 312, 314, 315, 317, 318, 322, 325, 326, 328, 330, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402,

403, 404, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 450, 451, 452, 453, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472

F

fokusna, 4, 5, 7, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 193, 195, 196, 200, 202, 209, 212, 215, 218, 220, 223, 226, 227, 233, 237, 241, 243, 245, 247, 250, 253, 259, 261, 263, 265, 266, 268, 270, 275, 277, 279, 281, 283, 285, 286, 291, 294, 296, 297, 299, 300, 302, 306, 307, 308, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 408, 409, 410, 411, 412

G

Gorenc, 1, 2, 83, 119, 154, 161, 369, 389, 426
gradnik, 6, 7, 8, 10, 15, 16, 48, 59, 101, 136, 151, 152, 153, 156, 157, 174, 179, 184, 187, 189, 207, 211, 212, 232, 236, 258, 260, 274, 276, 290, 292, 293, 305, 309, 311, 315, 318, 325, 326, 327, 328, 329, 333, 334, 341, 344, 347, 349, 351, 354, 356, 357, 360, 362, 365, 366, 371, 373, 378, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 390, 392, 394, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 460

I

intervju, 167, 171, 173, 175, 340, 453
izkušnja, 9, 25, 34, 36, 37, 50, 52, 75, 84, 90, 91, 92, 97, 99, 100, 104, 109, 110, 120, 123, 124, 136, 140, 151, 156, 159, 163, 169, 172, 173, 177, 186, 189, 198, 199, 200, 201, 203, 209, 210, 211, 220, 222, 224, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 247, 255,256, 257, 260, 261, 263, 269, 271, 276, 277, 283, 289, 292, 294, 304, 308, 309, 314, 316, 317, 320, 323, 324, 331, 332, 333, 334, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 349, 351, 357, 358, 363, 365, 366, 367, 371, 374, 376, 378, 385, 387, 391, 393, 411, 451, 460, 461, 462, 463
izziv, 15, 16, 17, 23, 51, 55, 127, 131, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 162, 163, 170, 176, 184, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 206, 212, 214, 219, 220, 222, 223, 225, 228, 239, 241, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 257, 263, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 283, 284, 285, 286, 289, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 310, 314, 317, 320, 322, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 359,

360, 361, 362, 363, 367, 368, 370, 371, 372, 377, 379, 380, 381, 385, 389, 390, 392, 396, 397, 398, 399, 401, 404, 409, 410, 411, 414, 415, 416, 417, 452, 453

J

Javrh, 15, 18, 22, 23, 25, 35, 50, 74, 356, 365, 382, 402, 405, 428

K

Khalid, 96, 101, 428
kompetenca, 3, 4, 7, 9, 10, 15, 17, 21, 22, 27, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 69, 91, 92, 94, 96, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 143, 145, 146, 149, 150, 152, 156, 158, 162, 163, 165, 194, 205, 210, 220, 229, 234, 243, 248, 256, 260, 272, 280, 288, 300, 304, 331, 332, 338, 352, 354, 355, 358, 363, 367, 369, 375, 388, 389, 397, 404, 405, 406, 407, 408, 412, 413, 421, 437, 451, 452, 460, 461, 462, 463
komunikacija, 3, 7, 13, 14, 15, 16, 27, 40, 46, 47, 48, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 79, 81, 82, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 176, 177, 179, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 215, 217, 218, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 237, 241, 242, 243, 245, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 288, 289, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 353, 354, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 367, 368, 371, 372, 373, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 391, 392, 393, 394, 395, 399, 401, 402, 406, 408, 409, 410, 411, 414, 416, 417, 451, 452, 453
konceptualni, 10, 174, 401
Kordeš, 179, 180, 183, 429

L

Lytvyn, 41, 42, 44, 159, 366, 378, 379, 385, 391, 430

M

Makovec, 24, 25, 26, 35, 131, 149, 153, 156, 159, 356, 382, 405, 408, 430
Mesec, 179, 184, 431
model, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 17, 41, 43, 60, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 87, 88, 91, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 133, 151, 156, 164, 165, 168, 173, 174, 180, 181, 381, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 392, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 430, 436, 438
motivacija, 18, 20, 21, 31, 35, 37, 40, 41, 43, 47, 66, 67, 87, 100, 105, 106, 108, 112, 122, 130, 131, 133, 142, 144, 150, 151, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 185, 188, 189, 195, 196, 202, 205, 206, 207, 210, 218, 219, 220, 230, 231, 243, 244, 245, 246, 247, 257, 262, 265, 266, 268, 270, 272, 273, 277, 281, 282, 287, 288, 289, 293, 297, 298, 299, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 317, 319, 322, 324, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 337, 341, 342, 343, 344, 345, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 357, 360, 361, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 377, 378, 382, 383, 388, 389, 390, 394, 395, 397, 398, 399, 401, 405, 410, 412, 415, 452, 460, 461, 462, 463

N

naravnanost, 14, 92, 187, 197, 205, 210, 230, 235, 236, 240, 244, 245, 250, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 267, 272, 273, 276, 277, 285, 288, 290, 293, 295, 298, 300, 304, 305, 309, 310, 313, 314, 316, 317, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 332, 333, 334, 347, 356, 357, 361, 362, 364, 365, 366, 368, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 382, 383, 384, 385, 389, 390, 391, 393, 397, 398, 399, 401, 402, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 416, 417
neverbalna, 40, 61, 102, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 122, 138, 147, 150, 173, 177, 178, 179, 181, 186, 187, 188, 189, 205, 211, 216, 217, 224, 228, 229, 230, 232, 241, 244, 245, 247, 248, 257, 260, 261, 272, 287, 290, 296, 297, 298, 299, 304, 305, 307, 308, 309, 313, 314, 316, 317, 319, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 336, 357, 361, 366, 368, 372, 373, 376, 377, 378, 382, 383, 387, 389, 390, 395, 408, 412, 450, 454, 458

O

Okoli, 48, 49, 58, 64, 70, 111, 126, 154, 160, 162, 367, 387, 389, 407, 432
okoliščine, 41, 58, 59, 64, 149, 164, 182, 193, 200, 206, 212, 223, 272, 292, 301, 310, 321, 359, 360, 364, 368, 387, 451
organizacija, 24, 27, 41, 61, 68, 70, 72, 77, 99, 122, 132, 140, 143, 145, 147, 148, 357, 369, 406
osebnost, 33, 101, 107, 202, 207, 236, 250, 265, 269, 270, 271, 273, 276, 277, 311, 324, 331, 364, 366, 367, 394

osebnostna, 26, 168, 187, 197, 205, 210, 230, 235, 236, 240, 245, 250, 256, 260, 267, 272, 276, 285, 293, 295, 304, 305, 309, 310, 313, 314, 316, 317, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 332, 333, 334, 341, 356, 357, 361, 362, 365, 366, 372, 373, 374, 376, 382, 383, 384, 390, 397, 398, 401, 402, 405, 408, 409, 411, 416, 417

P

Pogue, 96, 101, 407, 434
poslušanje, 65, 70, 103, 112, 116, 119, 120, 121, 125, 126, 132, 151, 155, 161, 165, 196, 202, 203, 207, 216, 217, 231, 232, 258, 273, 286, 290, 305, 311, 314, 317, 324, 331, 339, 340, 353, 364, 372, 373, 380, 381, 394, 395, 396, 397, 399, 406, 411, 413, 453, 460, 461, 462, 463
povratna, 32, 33, 35, 49, 66, 91, 102, 119, 120, 129, 131, 133, 134, 141, 151, 154, 160, 161, 182, 192, 193, 195, 196, 206, 216, 217, 218, 219, 229, 230, 242, 243, 244, 245, 252, 253, 257, 264, 265, 266, 273, 281, 282, 289, 297, 298, 299, 304, 310, 313, 314, 316, 321, 322, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 337, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 359, 360, 361, 368, 369, 370, 375, 376, 377, 378, 380, 387, 388, 389, 390, 397, 398, 401, 410, 452, 460, 461, 462, 463

R

Roblek, 179, 436

S

Sallis, 16, 73, 74, 82, 436
skupina, 4, 5, 6, 7, 15, 16, 21, 22, 24, 25, 32, 36, 56, 63, 76, 77, 114, 129, 133, 140, 144, 145, 150, 151, 157, 158, 160, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 200, 202,204, 206, 209, 212, 215, 218, 219, 220, 223, 226, 227, 230, 233, 237, 238, 241, 243, 245, 247, 250, 253, 256, 259, 261, 263, 265, 266, 268, 270, 275, 277, 279, 281, 283, 284, 285, 286, 291, 294, 296, 297, 299, 300, 302, 306, 307, 308, 309, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 408, 409, 410, 411, 412, 420
Smrdu, 179, 180, 183, 429
Spitzberg, 87, 101, 106, 108, 126, 151, 154, 160, 161, 388, 406, 407, 438
spremembe, 7, 9, 13, 18, 20, 21, 22, 24, 28, 31, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 51, 62, 67, 88, 98, 113, 140, 141, 143, 156, 157, 188, 193, 200, 201, 202, 207, 224, 231, 239, 240, 250, 251,

256, 258, 267, 268, 269, 270, 273, 280, 285, 290, 295, 304, 311, 314, 316, 317, 320, 323, 324, 326, 333, 334, 343, 344, 356, 358, 363, 364, 372, 375, 378, 379, 385, 386, 393, 401, 405, 414
strah, 30, 31, 118, 147, 234, 237, 247, 249, 256, 257, 279, 293, 299, 304, 305, 316, 317, 319, 323, 352, 374, 378, 379, 380, 384, 391, 392, 394, 458, 460
Sulopuisto, 32, 33, 145, 151, 155, 164, 375, 386, 405, 438
Survinski, 15, 140, 153, 158, 369, 389, 438

Š

študent, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 23, 29, 36, 40, 42, 45, 47, 48, 53, 55, 56, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 92, 97, 101, 102, 111, 112, 113, 116, 118, 120, 122, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,139, 141, 143, 144, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 182, 185, 189, 193, 195, 200, 201, 202, 205, 214, 215, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 234, 236, 241, 243, 244, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 279, 280, 281, 282, 285, 286, 287, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 328, 329, 330, 331, 332, 335, 336, 337, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 358, 360, 364, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 375, 377, 379, 380, 381, 385, 386, 388, 392, 394, 395, 402, 407, 409, 410, 411, 414, 415, 416, 451, 452, 453

T

Tapani, 14, 22, 35, 45, 46, 48, 49, 51, 56, 58, 65, 70, 99, 140, 150, 358, 372, 385, 395, 405, 408, 439
tema, 58, 99
Tondeur, 43, 44, 58, 91, 92, 93, 101, 153, 156, 158, 370, 391, 439
TQM, 3, 6, 16, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 404, 406, 418, 427, 437, 439, 440

U

učitelj, 3, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 65, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 79, 81, 83, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 172, 182, 185, 186, 188, 189, 190, 195, 196, 197, 200, 202, 203, 206, 209, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 228,

229, 231, 233, 234, 239, 240, 242, 243, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 310, 314, 322, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 392, 394, 395, 398, 402, 404, 405, 408, 410, 411, 414, 415, 416, 417, 451, 452, 453

V

Vigna, 102, 103, 126, 153, 154, 155, 157, 160, 161, 165, 440

Z

znanje, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 25, 27, 28, 34, 37, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 72, 73, 75, 76, 77, 84, 87, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 120, 128, 137, 140, 142, 143, 147, 149, 150, 151, 155, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 190, 197, 198, 201, 205, 206, 212, 213, 215, 220, 221, 230, 231, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 246, 248, 249, 250, 257, 261, 263, 267, 272, 273, 277, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 305, 310, 313, 314, 317, 320, 322, 323, 330, 339, 340, 342, 344, 349, 353, 356, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 372, 373, 374, 375, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 390, 391, 392, 394, 396, 397, 398, 404, 405, 408, 409, 410, 412, 413, 415, 452, 453, 460, 461, 462, 463

PRILOGE

Priloga A: Protokol FS in intervjujev s časovnico
Priloga B: Tabela neverbalne komunikacije
Priloga C: Poročilo izvedbe intervjujev po tezah in času
Priloga D: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev
Priloga D1: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 1
Priloga D2: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 2
Priloga D3: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 3
Priloga D4: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 4
Priloga D5: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 5
Priloga D6: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 6
Priloga D7: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 7
Priloga E: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh udeležencev

Priloga A: Protokol FS in intervjujev s časovnico

1) Oblikovanje FS, izbira udeležencev za FS.

2) Kako bomo organizirali FS? Kaj in koga ter kako bomo obveščali?

3) Izvedba FS s časovnico

Poleg povabljenih učiteljev sodelujeta še moderator in pomočnik moderatorja. Moderator usmerja pogovor, povezuje, koordinira. Pomočnik moderatorja skrbi za snemanje in tehnično podporo izvedbe FS. Vsaka FS se bo posnela posebej. Sledilo se bo časovnici.

Čas	Dejavnost
3 min	Pozdrav. Dogovor glede izvedbe FS: vklopljen zvok in kamera ves čas, uporaba klepeta, simbolov v klepetu, dvig roke naredimo v živo ali s simbolom. Predstavitev časovnice.
3 min	Predstavitev namena disertacije. Razlaga pojmov komunikacija, komu. kompetence, e-izobraževanje …, ki izhajajo iz tez. Razumevanje pojmov med samim pogovorom preverja raziskovalec.
5 min	Predstavitev namena FS, ni nepravilnih odgovorov. Predstavitev članov, vsak se predstavi v 30 sekundah: leta delovne dobe, kje poučuje, katero področje pokriva.
8 min	Predstavitev prve teze: Učitelji višjih strokovnih šol (VSŠ), ki imajo več delovnih izkušenj na področju poučevanja, v večji meri prepoznavajo gradnike komunikacije v primerjavi z učitelji, ki imajo manj izkušenj. Lahko na podlagi svojih izkušenj sklepate, da so učitelji, ki imajo več izkušenj s poučevanjem, bolj suvereni, če pride do okoliščin, ki zahtevajo drugačen način poučevanja in komunikacije s študenti? So imeli učitelji z več izkušnjami po vašem mnenju manj težav s komunikacijo s študenti? Ali po vašem mnenju učitelji z več izkušnjami poučevanja pogosteje zmorejo prepoznati in izraziti gradnike komunikacije od učiteljev z manj izkušnjami? Glede na vaše izkušnje, so več pomoči ponujali sodelavcem glede komunikacijske uspešnosti in posledično pedagoškega pristopa bolj izkušeni učitelji ali tisti, ki so bolj vešči uporabe IKT?
8 min	Predstavitev druge teze: Učitelji VSŠ nimajo težav z obvladovanjem IKT za izpeljavo e-izobraževanja. Ste imeli podporo pri sodelavcih, ki so bolj vešči uporabe IKT? Je šola delovala pozitivno naravnano v smislu vzpodbud, da bomo tudi predavatelji zmogli opraviti kakovosten pedagoški proces? Smo kljub novostim uspeli izvajati pedagoški proces? Nam je šola zagotovila dodatna izobraževanja s področja IKT, če smo zanje zaprosili? Se danes še srečujemo z istimi izzivi rokovanja IKT kot na začetku? Menimo, da smo se zelo hitro prilagodili situaciji in zagotavljali v dani situaciji kakovostno poučevanje? (Kje so se naučili rokovanja z IKT, da niso imeli težav? Na koga so se

	obrnili, ko so naleteli na izzive? Kako so se na težave odzivali študentje? Kako je njihov odziv vplival na predavatelje?)
8 min	Predstavitev tretje teze: Prilagajanje komunikacijskih kompetenc pozitivno vpliva na komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Ali se izbira oblike komunikacije razlikuje pri e-izobraževanju glede na neposredno izobraževanje? Katere oblike so bile tiste, ki so študente najbolj spodbudile k odzivnosti? Katere oblike niso prinesle učinkov? Je to od predavateljev zahtevalo dodatno angažiranost, kreativnost? Kako smo prilagajali komunikacijske kompetence (komunikacijo) študentom pri e-izobraževanju? Je to vplivalo na njihovo odzivnost? Smo prilagajanje komunikacije izvajali tudi prej, npr. pri delu s študenti s posebnimi potrebami? So nam te komunikacijske kompetence kaj pomagale pri e-izobraževanju?
8 min	Predstavitev četrte teze: Specifične oblike motivacije in povratne informacije izboljšujejo komunikacijo s študenti v e-izobraževanju. Ste se trudili vzpostaviti dvosmerno komunikacijo in zakaj? Kako ste motivirali študente za vzpostavitev dvosmerne komunikacije? Kako pogosto in na katere načine/s katerimi oblikami (ustna, pisna, korektivna – eksplicitni popravki …) ste študentom podajali povratno informacijo pri e-izobraževanju? Ste uporabili drugačne oblike/načine povratne informacije kot pri neposrednem izobraževanju? Katero skrbniško podporo ste nudili študentom oz. h komu ste jih napotili, če so rabili pomoč, da ste jih motivirali za e-izobraževanje? Kako bi opredelili lastno zavzetost za izboljšanje komunikacije s študenti in posledično za povečanje njihove motiviranosti za učenje? Je skrb pri e-izobraževanju za podajanje povratne informacije večja kot pri tradicionalnem izobraževanju in zakaj? Po čem to sklepate?
8 min	Predstavitev pete teze: Prepoznavanje komunikacijskih kompetenc učitelji VSŠ spoznajo kot izziv pri e-izobraževanju. Ali ste se srečevali s pomanjkanjem znanja o komunikacijskih kompetencah v e-izobraževanju? Zakaj oz. v katerem primeru ste to najbolj opazili? Kaj menite, da bi potrebovali, da bi pri svojem delu v e-izobraževanju imeli manj težav? Na katere težave ste naleteli, pa menite, da bi ob npr. poučenosti lahko te težave odpravili ali omilili? Kateri moment pri komunikacijskih kompetencah zaznavate kot pomembnejšega: pedagoškega ali obvladovanje IKT pri e-izobraževanju? Ali različne komunikacijske kompetence (in oblike: npr. medijske kompetence, igra vlog …) po vašem mnenju vplivajo na uspešnost študentov? Katere oblike komunikacije ste uporabili za večji uspeh študentov?
8 min	Predstavitev šeste teze: Uporaba novejših oblik komunikacije predstavlja izziv v komunikaciji med učitelji in študenti v e-izobraževanju. Kako vrednotite svojo uspešnost komunikacije s študenti v času prehoda na e-izobraževanje? Kako ste se prilagodili novi situaciji e-izobraževanja in katere novejše oblike komunikacije ste uporabljali (delavnice, opazovanje, mentorstvo, obratno mentorstvo glede IKT …) za večjo učinkovitost

	komunikacije s študenti? Kakšno vlogo so igrale neposrednost, fleksibilnost in jasnost komunikacije v e-izobraževanju glede na neposredno izobraževanje? Ali je poznavanje oz. uporaba novejših oblik vplivala na vašo večjo samozavest pri poučevanju? Ste zaznali potrebo po dodatnem izobraževanju novejših oblik komunikacije s študenti v e-izobraževanju? Ste zasledili, da ste pri uporabi oblik komunikacije v e-izobraževanju manj poučeni? V katerih primerih ste to opazili? Kaj ste naredili?
8 min	Predstavitev sedme teze: Komunikacijski odnos učiteljem VSŠ pomaga pri komunikaciji s študenti v e-izobraževanju. Kako ste s pomočjo IKT gradili svoj odnos s študenti? Na katere izzive ste naleteli? Kateri del komunikacije vam je predstavljal največji izziv s študenti v e-izobraževanju: zavzetost poslušanja in razumevanje slišanega, uporaba kontrolnih vprašanj ali izmenjava mnenj? Kako so uspeli spodbujati kritično mišljenje študentov? Ste znali na podlagi slišanega in tega, kar ni bilo slišano, razumeti sporočilo študentov? Lahko zaznate, da ste z aktivnim poslušanjem vzpodbudili dinamiko komunikacijskega procesa s študenti? Vam je znanje aktivnega poslušanja ali odsotnost le-tega v e-izobraževanju pri tem pomagalo ali si želite s tega področja več izobraževanj? Imate s temi izzivi težave tudi pri neposrednem poučevanju? V čem, menite, bi iskali rešitve izzivov? Kako ste se z izzivi sami spoprijeli, ko ste nanje naleteli?
5 min	Povzetek ugotovitev. Zahvala za sodelovanje. Napoved, da bodo dobili vprašanja za intervju v roku 3 dni. Prošnja, da ga izpolnijo v roku tedna dni.
1 h 12 min	Predviden plan

4) Kdaj bomo izvajali FS?

5) Logistika

6) Predvidene pavze

7) Narejen transkript (besedna in nebesedna komunikacija)

8) Nadaljnje delo po izvedbi FS, napoved intervjujev, oblikovanih na podlagi FS, dnevniški zapisi

9) Dopis za ravnatelje, s katerim jih povabimo na MS Teamse z namenom, da se razloži vabilo po sodelovanju pri raziskavi.

10) Dopis za predavatelje, da jih povabimo k sodelovanju.

11) Prijave v FS

Priloga B: Tabela neverbalne komunikacije

Matrika za dokumentiranje *kronemičnih* (čas, namenjen nekomu/nečemu), kinezičnih (gibanje telesa) in **paralingvističnih** (godrnjanje, ton glasu, pavze, dihanje – prozodične lastnosti) informacij

FS1

Vprašanja	Udeležen ec 1F1	Udeležene c 1F2	Udeležen ec 1F3	Udeležen ec 1F4	Udeležen ec 1F5	Udeležen ec 1F6
T1	- (PG od 1F4, 1F3) - N *- 176 s*	- YYY - (PG od 1F3) *- 146 s*	- (PG od 1F4, 1F6) *- 66 s*	- (S od 1F6) *- 30 s*	- (PG od 1F6, 1F3) *- 106 s*	- Nnap - (N od 1F5, 1F1) -(PG od 1F3) *- 88 s*
T2	- (PG od 1F3, 1F4) *- 82 s*	- YYY *- 100 s*	*- 50 s*	- PG - (PG od 1F3, 1F1, 1F5) *- 98 s*	*- 99 s*	- Nnap - (PG od 1F1, 1F3, 1F4) - (N od 1F4) - Gh *- 134 s*
T3	- (PG od 1F3, 1F4, 1F5) *- 67 s*	- YYY - N - (PG od 1F6, 1F3) *- 73 s*	- (N od 1F6) *- 33 s*	- N (od 1F5, 1F6, 1F3) *- 39 s*	- N *- 43 s*	- Nnap - (PG od 1F3, 1F1) *- 114 s*
T4	- (PG od 1F3) *- 28 s*	- YYY - (PG od 1F3, 1F5, 1F6) *- 103 s*	*- 12 s*	- (PG od 1F4, 1F1) - (N od 1F6) *- 33 s*	*- 44 s*	- N, PG, Nnap - (PG od 1F3) - (N od 1F5, 1F3) *- 70 s*
T5	- N, PG *- 35 s*	- N - (PG od 1F1, 1F6) *- 62 s*	- N *- 46 s*	- (PG od 1F3, 1F1) - (N od 1F3, 1F5) *- 27 s*	- N *- 30 s*	- PG, N, Nnap - (N od 1F3, 1F4, 1F1, 1F5) *- 80 s*
T6	- (PG od 1F3) *- 72 s*	*- 77 s*	- N *- 26 s*	- GP - (GP 1F5, 1F3) *- 20 s*	- N - (PG od 1F6, 1F1, 1F3)	- Nnap - (PG od 1F3) - (N od

					- 109 s	1F3, 1F4, 1F5, 1F1) - 90 s
T7	- N - (PG od 1F3) - S (od 1F6) *- 104 s*	- YYY *- 36 s*	*- 32 s*	- PG - (PG od 1F1) *- 47 s*	- (N od 1F3) *- 40 s*	- Nnap - (PG od 1F3, 1F4) *- 127 s*
Skupaj sek	564	597	265	294	471	703

FS2

Vpraša nja	Udeležen ec 2F7	Udeležen ec 2F8	Udeležen ec 2F9	Udeležen ec 2F10	Udeležen ec 2F11	Udeležen ec 2F12
T1	*- 38 s*	- (PG od 2F9, 2F11, 2F7, 2F12) *- 47 s*	- (PG od 2F11) *- 126 s*	*- 40 s*	- PG, Nnap - (N od 2F10, 2F12, 2F8) *- 65 s*	- (PG od 2F7) - (N od 2F8, 2F10) *- 134 s*
T2	- Nnap - (PG od 2F10, 2F9, 2F11) *- 113 s*	- (PG od 2F10, 2F9, 2F7, 2F12) *- 68 s*	- N - (N od 2F10, 2F12) *- 42 s*	- N - (PG od 2F9) *- 51 s*	- Nnap, S, PG *- 68 s*	- N - (N od 2F10) - (PG od 2F10, 2F11, 2F9) *- 66 s*
T3	- (PG od 2F11, 2F9) *- 72 s*	- (PG od 2F11, 2F10) *- 19 s*	- (PG od 2F7, 2F10, 2F11) - (N od 2F12, 2F10) *- 156 s*	- (PG od 2F12, 2F11) *- 131 s*	- Nnap - (N od 2F12, 2F7, 2F9, 2F8, 2F10) *- 132 s*	- (PG od 2F10, 2F11) - (N od 2F8, 2F11, 2F9, 2F10) *- 119 s*
T4	- (PG od 2F11) *- 72 s*	- PG, N *- 19 s*	- (PG od 2F7) *- 40 s*	- (PG od 2F11) *- 118 s*	- Nnap, PG - (PG od 2F9) - (N od	- N - (N od 2F8, 2F10, 2F9,

					2F8) *- 107 s*	2F11) *- 137 s*
T5	- (PG od 2F9, 2F11, 2F10) *- 68 s*	- (PG od 2F12) *- 56 s*	- (PG od 2F10, 2F11) *- 105 s*	- (PG od 2F9, 2F11, 2F7) *- 63 s*	*- 53 s*	- (PG od 2F11, 2F7) *- 100 s*
T6	*- 61 s*	*- 35 s*	- (PG od 2F12) *- 63 s*	- Nnap - (PG od 2F9, 2F11, 2F12) *- 100 s*	- PG *- 92 s*	- N, Nnap - (PG od 2F11, 2F10) - (N od 2F11, 2F10) *- 148 s*
T7	- (PG od 2F11) - **YYY, pv** *- 42 s*	- **YYY** *- 37 s*	- (PG od 2F12, 2F11, 2F10) *- 51 s*	- (N od 2F11) **- Gp** *- 64 s*	- Nnap - (N od 2F12) - (PG od 2F10) *- 92 s*	- (PG od 2F11, 2F10) - (N od 2F10, 2F11, 2F9) *- 117 s*
Skupaj sek	466	281	583	567	609	821

FS3

Vpraša nja	Udeležen ec 3F13	Udeležen ec 3F14	Udeležen ec 3F15	Udeležen ec 3F16	Udeležen ec 3F17	Udeležen ec 3F18
T1	- Nnap - (PG od 3F16) *- 77 s*	- **YYY** *138 s*	- (PG od 3F18) *- 104 s*	- **Gh** *107 s*	- (PG od 3F16) *- 55 s*	- (PG od 3F16) *- 248 s*
T2	*- 85 s*	**- YYY** - N *106 s*	- (N od 3F17, 3F13) - (PG od 3F18) *- 360 s*	- N, PG - (PG od 3F13) - (N od 3F13, 3F18) *- 113 s*	- (PG od 3F13) *- 66 s*	*- 505 s*
T3	*- 69 s*	- **YYY** - (GP od 3F18, 3F13)	- (PG, N od 3F13) *- 205 s*	- (PG od 3F13, 3F14) - (N od	*- 36 s*	- PG od 3F14) - (N od 3F13)

		- 177 s		3F13, 3F14) *- 133 s*		*- 193 s*
T4	- Nnap *- 150 s*	- **YYY** - (N od 3F13) *- 152 s*	- (PG od 3F13, 3F14) *- 229 s*	- PG *- 95 s*	*- 40 s*	- PG - (PG od 3F13) *- 261 s*
T5	Nnap - N *- 148 s*	**- YYY** *- 62 s*	- (N od 3F13, 3F18, 3F17, 3F14) *- 132 s*	*- 17 s*	- (N od 3F13) *- 29 s*	- (PG od 3F13, 3F16) *- 124 s*
T6	- Nnap *- 122 s*	- YYY - (PG, N od 3F13) *- 112 s*	*- 117 s*	- (PG od 3F18) *- 23 s*	- (PG od 3F13) *- 53 s*	- (PG, N od 3F13) *- 89 s*
T7	- Nnap, N *- 115 s*	- **YYY** *- 103 s*	- (N od 3F13, 3F17, 3F16, 3F18) *- 117 s*	- N, PG - (PG od 3F14) - (N od 3F18) *- 87 s*	- (PG od 3F16) - (N od 3F14, 3F18) *- 31 s*	- N - (PG, N od 3F16) *- 240 s*
Skupaj sek	766	850	1264	575	310	1660

Legenda:

1 s – število sekund	Nde – nagib v desno	**z – prekinitev misli, zamolk**
P – pogled	SG – sklonjena glava	**Gh – hitrejši govor od ostalega**
PG – prikimavanje z glavo	N - nasmeh	**vz - vzdihovanje**
OG – odkimavanje z glavo	Nle – nagib v levo	**pv – povišanje višine glasu**
S – skomig	**Gp – počasnejši govor od ostalega**	**zv – znižanje višine glasu**
Nnap – nagib naprej	**Xxx – obdobje tišine (v sekundah, odvisno od št. x)**	
Nnaz – nagib nazaj	*YYY – uporaba govornih mašil*	

Skupno število sekund govorjena v FS

	Udeleženec 1F1	Udeleženec 1F2	Udeleženec 1F3	Udeleženec 1F4	Udeleženec 1F5	Udeleženec 1F6
Skupaj sek	**564**	**597**	**265**	**294**	**471**	**703**

2,6 x je najdaljši govor daljši od najkrajšega

	Udeleženec 2F7	Udeleženec 2F8	Udeleženec 2F9	Udeleženec 2F10	Udeleženec 2F11	Udeleženec 2F12
Skupaj sek	**466**	**281**	**583**	**567**	**609**	**821**

2,9 x je najdaljši govor daljši od najkrajšega

	Udeleženec 3F13	Udeleženec 3F14	Udeleženec 3F15	Udeleženec 3F16	Udeleženec 3F17	Udeleženec 3F18
Skupaj sek	**766**	**850**	**1264**	**575**	**310**	**1660**

5,3 x je najdaljši govor daljši od najkrajšega

Matrika za ocenjevanje neverbalne komunikacije z uporabo McNeilove (1992) klasifikacije gest in Ekmanovega (1999) razširjenega seznama osnovnih čustev (str. 257).

FS1

Vprašanja	Udeleženec 1F1	Udeležen ec 1F2	Udeleženec 1F3	Udeleženec 1F4	Udeleženec 1F5	Udeleženec 1F6
T1	/	/	/	/	/	vznemirljivost
T2	/	/	/	/	sproščenost	vznemirljivost
T3	sproščenost	/	/	/	/	sproščenost, energičnost
T4	/	/	/	/	/	/
T5	/	/	/	/	/	/
T6	/	/	/	/	/	strah ob govoru 1F1
T7	/	/	/	/	začudenje ob govoru 1F1	vznemirljivost

FS2

Vprašanja	Udeležene c 2F7	Udeležene c 2F8	Udeležene c 2F9	Udeležene c 2F10	Udeležene c 2F11	Udeleženec 2F12
T1	/	/	/	/	navdušenost	/
T2	/	/	/	/	/	/
T3	/	/	/	/	navdušenost	/
T4	/	/	/	/	/	/
T5	/	/	/	/	/	/
T6	/	/	/	navdušenost	navdušenost	navdušenost
T7	/	/	/	sproščenost	/	/

FS3

Vprašanja	Udeležene c 3F13	Udeležene c 3F14	Udeležene c 3F15	Udeležene c 3F16	Udeležene c 3F17	Udeleženec 3F18
T1	/	/	/	energičnost	/	/
T2	sproščenost	/	/	energičnost	/	/
T3	/	/	/	/	/	/
T4	/	/	/	/	/	/
T5	/	/	/	/	/	/
T6	/	/	/	/	/	/
T7	/	/	/	/	/	/

Legenda:

sreča	jeza	gnus
žalost	strah	presenečenje
ostalo (vznemirjenost, zdolgočasenost, prezirljivost, navdušenost)		

Priloga C: Poročilo izvedbe intervjujev po tezah in času

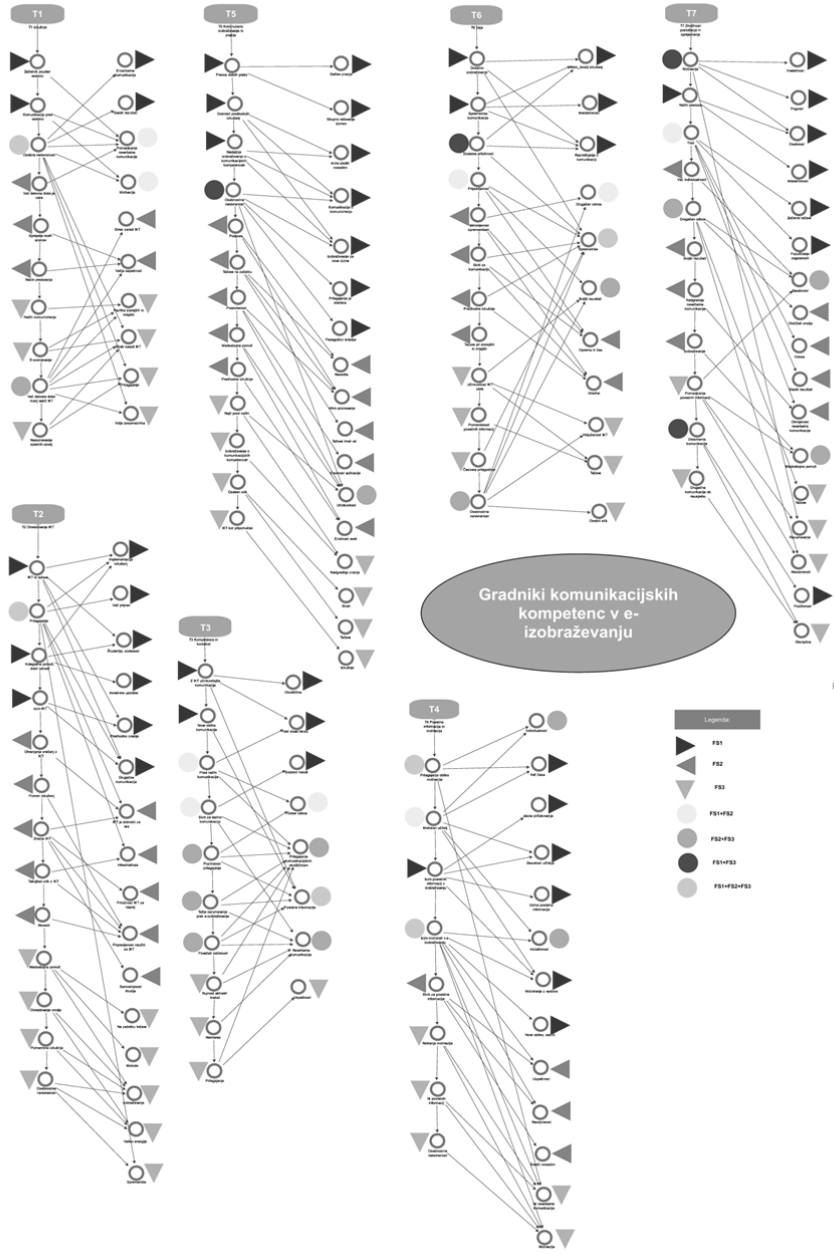
Intervjuvanec	Teza (osnovni gradnik)	Čas v minutah
1F1	T1 – izkušnje	3 min 7 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 30 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 12 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	2 min 50 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 6 s
	T6 – vaja	3 min 2 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 3 s
	Skupaj	**21 min 50 s**
1F2	T1 – izkušnje	3 min 12 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 33 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 22 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 34 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 4 s
	T6 – vaja	3 min 1 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 5 s
	Skupaj	**21 min 51 s**
1F3	T1 – izkušnje	3 min 9 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 3 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 56 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	2 min 21 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	4 min 6 s
	T6 – vaja	4 min 7 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 12s
	Skupaj	**22 min 54 s**
1F4	T1 – izkušnje	3 min 15 s
	T2 – obvladovanje IKT	2 min 49 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 14 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 31 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 3 s
	T6 – vaja	3 min 12 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 7 s
	Skupaj	**22 min 11 s**
1F5	T1 – izkušnje	2 min 47 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 22 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 41 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 23 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 12 s
	T6 – vaja	3 min 1 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 13 s
	Skupaj	**22 min 39 s**

1F6	T1 – izkušnje	3 min 9 s
	T2 – obvladovanje IKT	2 min 34 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 11 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 31 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	2 min 56 s
	T6 – vaja	2 min 27 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 43 s
	Skupaj	**21 min 31 s**
2F7	T1 – izkušnje	3 min 12 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 25 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 8 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 47 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 16 s
	T6 – vaja	3 min 22 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 13 s
	Skupaj	**23 min 23 s**
2F8	T1 – izkušnje	3 min 14 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 25 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 16 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	4 min 5 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 26 s
	T6 – vaja	3 min 12 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 7 s
	Skupaj	**23 min 45 s**
2F9	T1 – izkušnje	3 min 21 s
	T2 – obvladovanje IKT	4 min 8 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 32 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 41 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 6 s
	T6 – vaja	4 min 2 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 13 s
	Skupaj	**25 min 3 s**
2F10	T1 – izkušnje	4 min 31 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 3 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 14 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 35 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	4 min 21 s
	T6 – vaja	3 min 23 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 17 s
	Skupaj	**25 min 24 s**
2F11	T1 – izkušnje	3 min 27 s
	T2 – obvladovanje IKT	4 min 30 s
	T3 – kompetence in kontekst	4 min 42 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 33 s

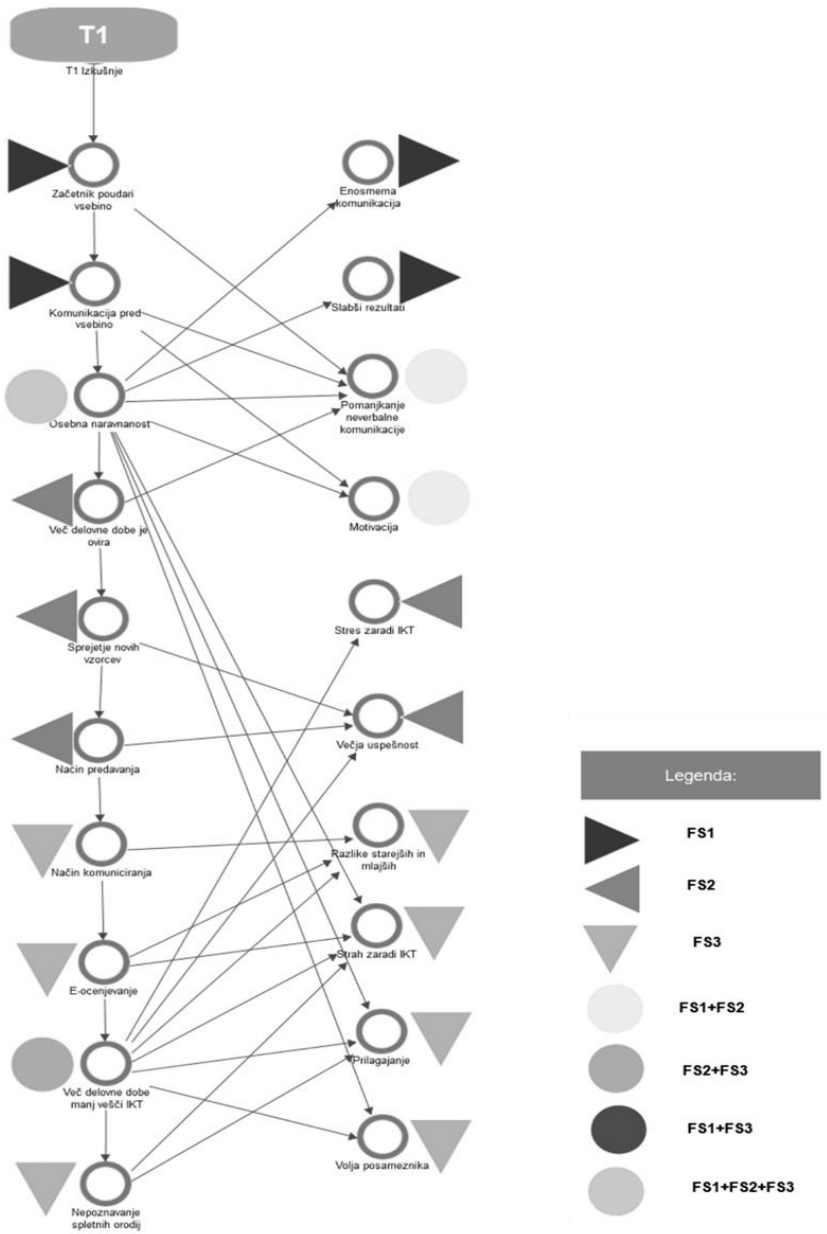
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 24 s
	T6 – vaja	3 min 42 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 41 s
	Skupaj	**27 min 9 s**
2F12	T1 – izkušnje	3 min 36 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 14 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 41 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	4 min 54 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 28 s
	T6 – vaja	3 min 52 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 13 s
	Skupaj	**25 min 58 s**
3F13	T1 – izkušnje	3 min 21 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 42 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 33 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 51 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 46 s
	T6 – vaja	3 min 32 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 38 s
	Skupaj	**25 min 23 s**
3F14	T1 – izkušnje	3 min 16 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 51 s
	T3 – kompetence in kontekst	4 min 3 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 16 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	4 min 4 s
	T6 – vaja	3 min 17 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 19 s
	Skupaj	**25 min 6 s**
3F15	T1 – izkušnje	3 min 34 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 45 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 52 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	4 min 7 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 25 s
	T6 – vaja	3 min 11 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 9 s
	Skupaj	**25 min 3 s**
3F16	T1 – izkušnje	3 min 9 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 12 s
	T3 – kompetence in kontekst	4 min 31 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 17 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 8 s
	T6 – vaja	3 min 41 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 19 s
	Skupaj	**24 min 17 s**

3F17	T1 – izkušnje	4 min 23 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 36 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 28 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 47 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	3 min 9 s
	T6 – vaja	3 min 41 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 11 s
	Skupaj	**25 min 15 s**
3F18	T1 – izkušnje	3 min 41 s
	T2 – obvladovanje IKT	3 min 27 s
	T3 – kompetence in kontekst	3 min 33 s
	T4 – povratna informacija in motivacija	3 min 57 s
	T5 – kontinuirano izobraževanje in znanje	4 min 15 s
	T6 – vaja	3 min 31 s
	T7 – zmožnost poslušanja in sprejemanja	3 min 22 s
	Skupaj	**25 min 46 s**
	Skupaj čas vseh intervjuvancev	**434 min 28 s**

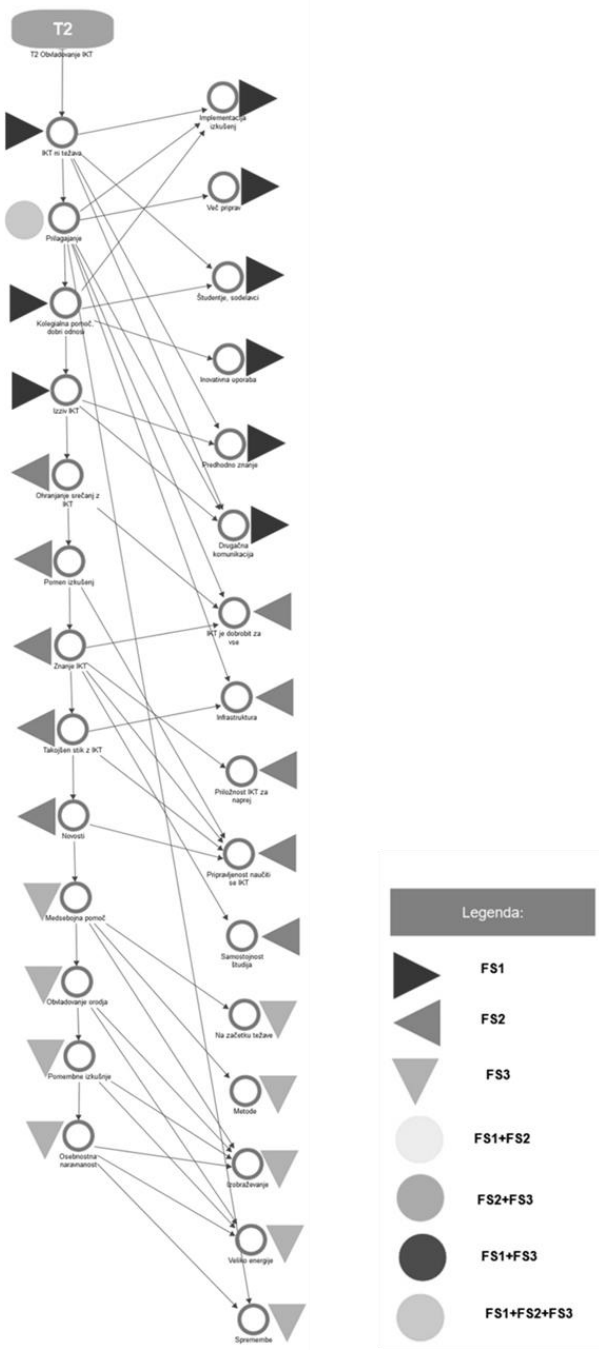
Priloga D: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev



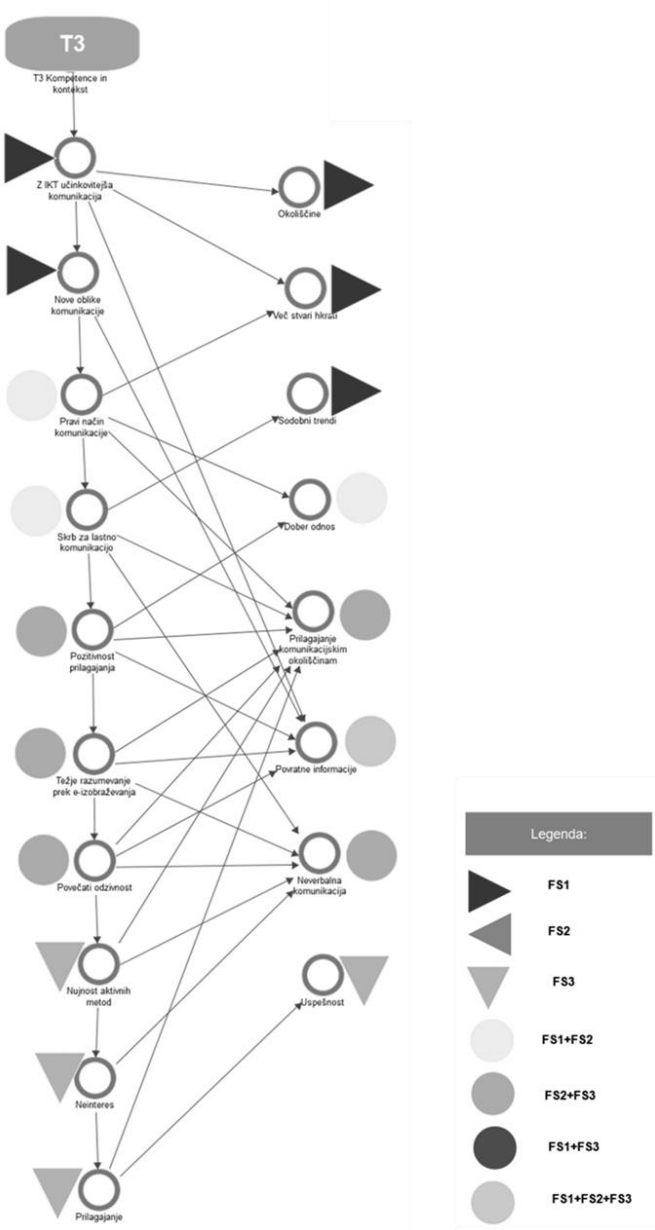
Priloga D1: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 1



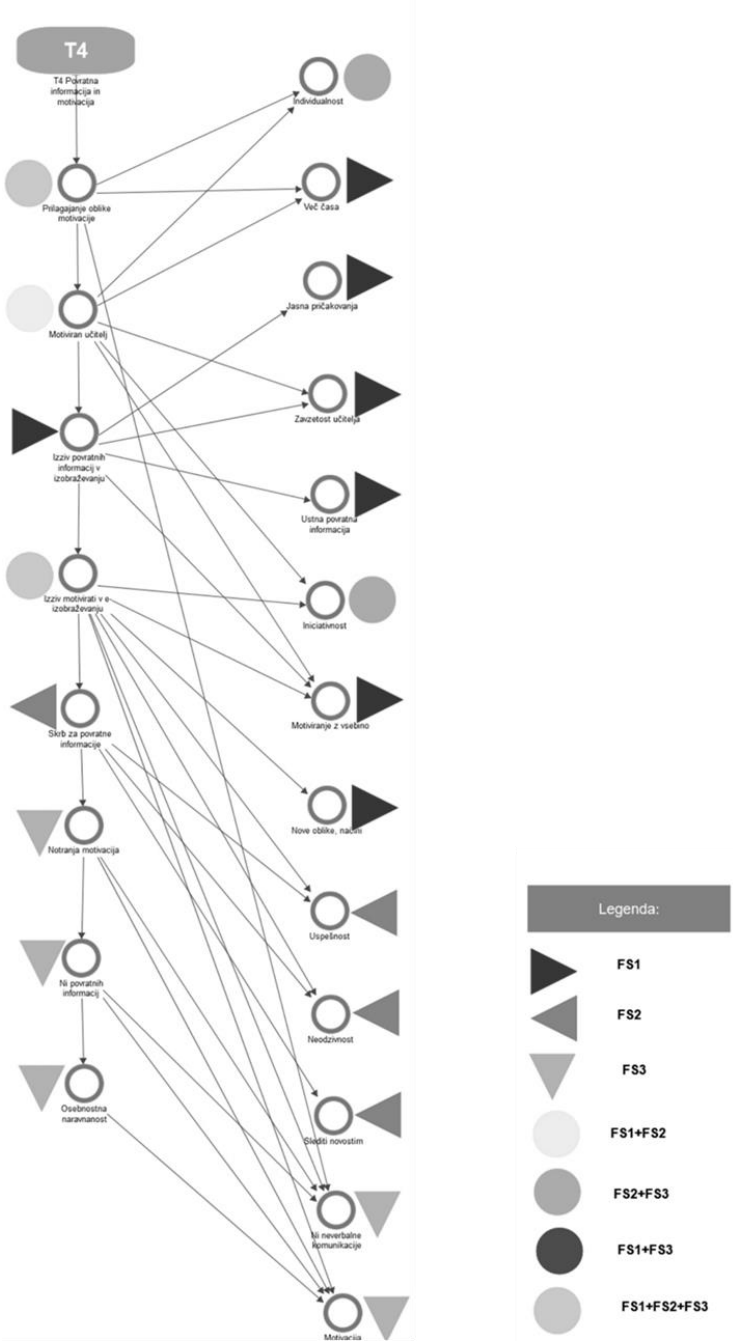
Priloga D2: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 2



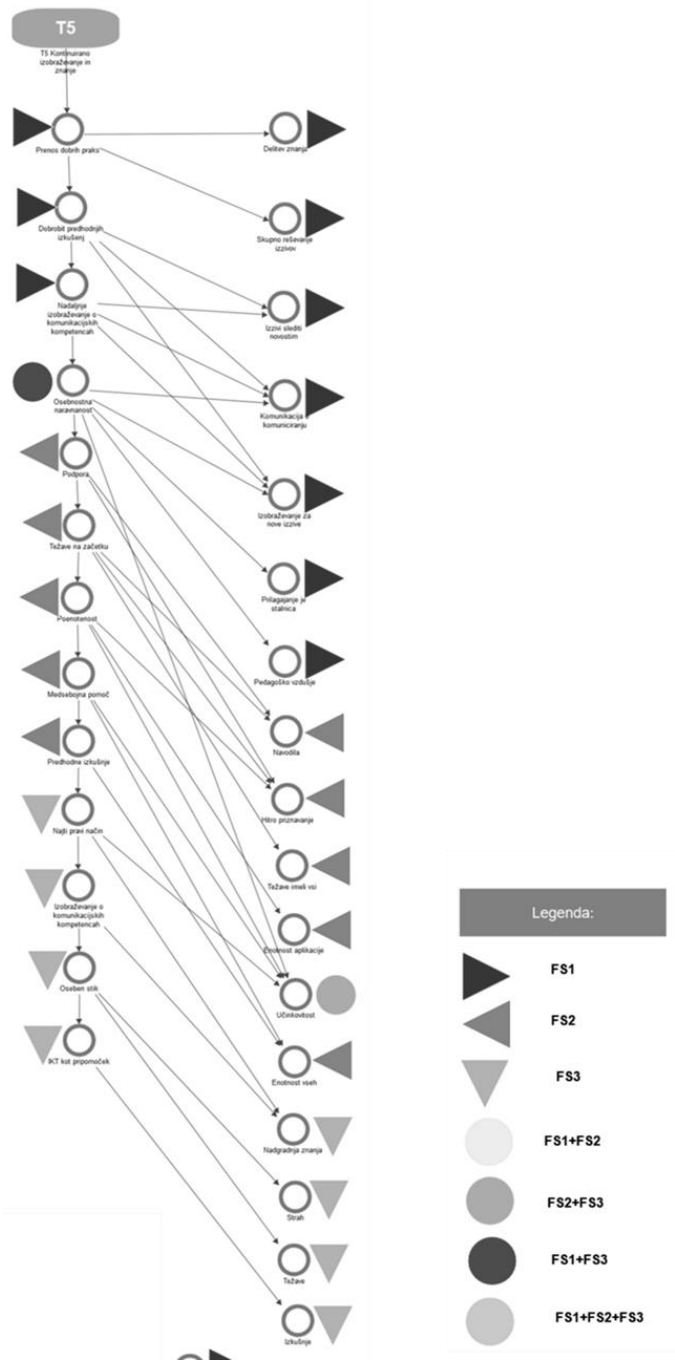
Priloga D3: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 3



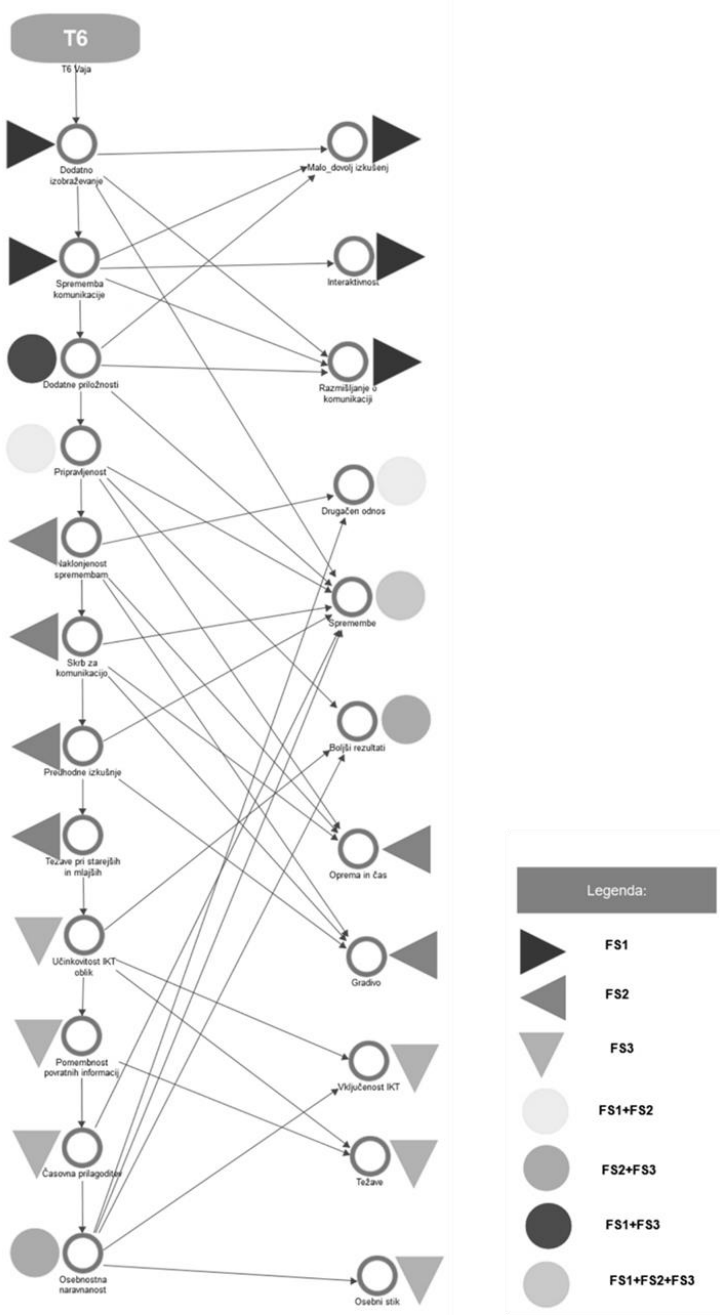
Priloga D4: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 4



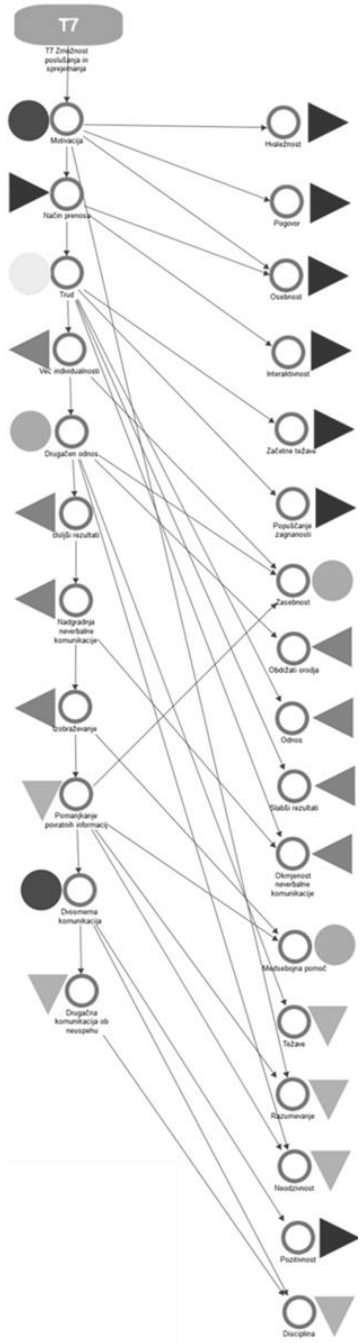
Priloga D5: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 5



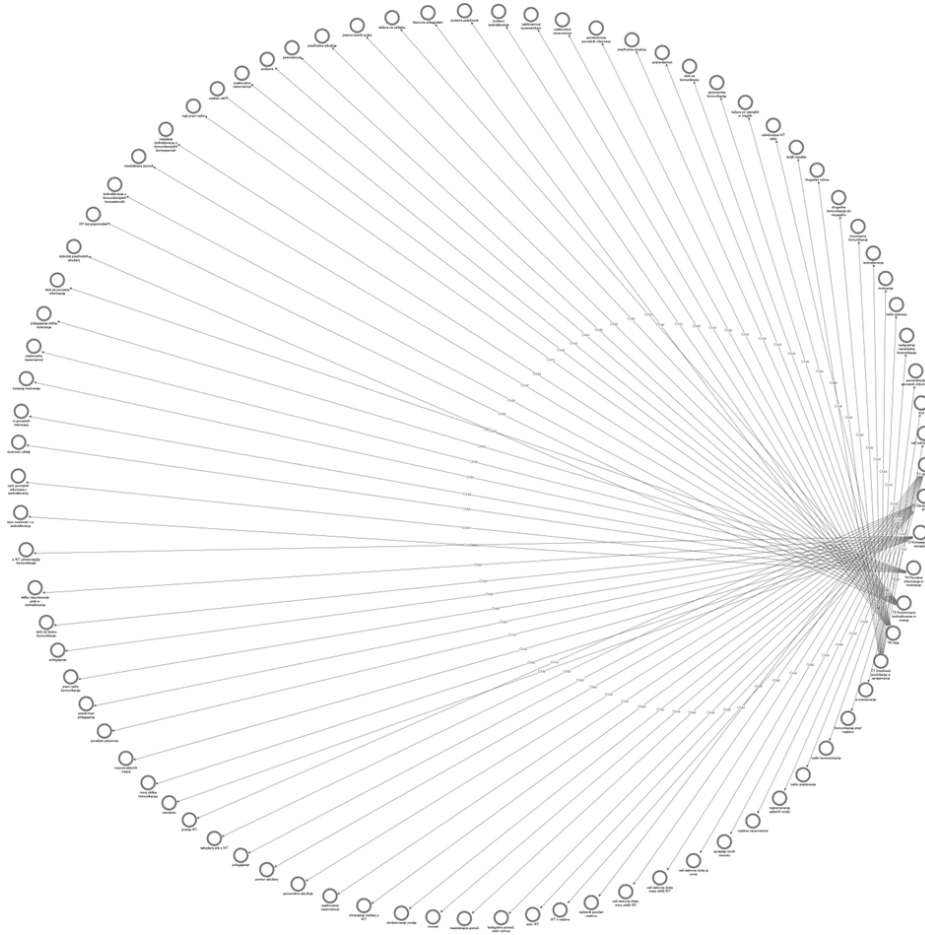
Priloga D6: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 6



Priloga D7: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh FS in intervjujev teze 7



Priloga E: Gradniki komunikacijskih kompetenc v e-izobraževanju vseh udeležencev



Založniška dejavnost
Fakultete za organizacijske študije v Novem mestu

I Z D A N E M O N O G R A F I J E

1. **Medgeneracijska izmenjava znanja med inženirji v proizvodnih organizacijah**
   Lužar, Magda; Gorenc Zoran, Annmarie 2024
2. **The Impact of COVID-19 Crisis on Diverse Democratic Perspectives through a Gender Perspective** (e-knjiga)
   Pucelj, Maja et al. 2024
3. **Pisanje strokovnih in znanstvenih del - 2. izdaja**
   Brcar, Franc 2024
4. **Informatizacija poslovnih procesov** (e-knjiga)
   Dobrovoljc, Andrej 2024
5. **HEARD - The impact of COVID-19 crisis on diverse democratic perspectives through gender perspective: International Scientific Conference** (e-knjiga)
   Pucelj, Maja (ur.) 2024
6. **Menedžment raznolikosti v izbranih gospodarskih družbah**
   Markič, Mirko; Žula, Suzana 2023
7. **Modelne rešitve za izboljšanje kakovosti dela**
   Bukovec, Boris et al. 2023
8. **Organizacijska energija sveta delavcev in odnosi z menedžmentom**
   Božič, Mari; Gorenc Zoran, Annmarie 2023
9. **Analiza stanja na področju računalništva v oblaku v poklicnem izobraževanju**
   Pucelj, Maja et al. 2023
10. **Onderwijskader voor cloud computing - eerste deel** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
11. **Bulut bilgisim eğitim çerçevesi – birinci bölüm** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
12. **Cadru educațional privind cloud computing – prima parte** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
13. **Pedagogisk rammeverk for cloud computing - første del** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
14. **Educational Framework on Cloud Computing – second part** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
15. **Educational Framework on Cloud Computing – first part** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
16. **Obrazovni okvir za računalstvo u oblaku – prvi dio** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
17. **Izobraževalni okvir za oblačno računalništvo - prvi del** (e-knjiga)
    Pucelj, Maja et al. 2023
18. **Model avtopoietskega vodenja – II. del (empirična raziskava)**
    Kalan, Mateja; Meško, Maja 2022

19. **Pravni okvirji poslovanja** (e-knjiga)
Pucelj, Maja 2022
20. **Model intuitivnega odločanja vodij javnih komunalnih podjetjih**
Galič, Stanislav; Gorenc Zoran, Annmarie 2022
21. **Dolgotrajna oskrba**
Kavšek, Marta 2021
22. **Menedžment dobrega počutja**
Bertoncel, Tine 2021
23. **Model avtopoietskega vodenja – I. del (teoretična raziskava)**
Kalan, Mateja; Meško, Maja 2021
24. **Generalizirano mehko linearno programiranje**
Usenik, Janez; Žulj, Maja 2021
25. **Planetarno prebujanje**
Ovsenik, Jožef; Ovsenik, Marija; Lipič, Nikolaj 2021
26. **Paradigma sodobne organizacije**
Ambrož, Milan 2021
27. **Raziskovanje izzivov organizacijskih teorij**
Ovsenik, M. et al. 2021
28. **Ranljivosti programske opreme**
Dobrovoljc, Andrej 2020
29. **Sistemska dinamika**
Turnšek, Tit 2020
30. **Družba 5.0: Izzivi prihodnosti**
Bertoncel, Tine 2020
31. **Gradniki novih organizacijskih modelov**
Gorenc Zoran, Annmarie et al. 2020
32. **Vodenje in pripadnost v osnovni šoli**
Plešnik, Janko; Bukovec, Boris 2020
33. **Poslovna matematike** (e–knjiga)
Usenik, Janez; Vidiček, Matija 2020
34. **Poslovna statistika** (e–knjiga)
Usenik, Janez; Vidiček, Matija 2020
35. **Izbrana poglavja iz matematike** (e–knjiga)
Usenik, Janez 2020
36. **Vpliv uporabe orodij managerjev na ekonomsko donosnost**
Markič, Mirko; Kreslin, Damijan 2019
37. **Delovni terapevt v inkluzivni šoli: Trenutno stanje in smernice**
Šuc, Lea 2019
38. **Zrna odličnosti Fakultete za organizacijske študije v Novem mestu: nove paradigme organizacijskih teorij 2018**
Bukovec, Boris (ur.) 2019
39. **Zrna odličnosti Fakultete za organizacijske študije v Novem mestu: nove paradigme organizacijskih teorij 2017**
Bukovec, Boris (ur.) 2018
40. **Značilnosti sistemov vodenja kakovosti v slovenskih organizacijah in njihov vpliv na poslovno uspešnost organizacij**
Vinko Bogataj; Gordana Žurga; Adolf Šostar 2018

41. **Menedžment kakovosti in odličnost zdravnikov v javnem zdravstvu**
Rumpf, Dean; Voga, Gorazd; Meško Štok, Zlatka 2018
42. **Sistemi vodenja kakovosti in modeli odličnosti: ključni dejavniki (ne)uspešnega delovanja** (e–knjiga)
Škafar, Branko 2018
43. **Temelji avtopoieze v orgaizaciji: Avtopoietska 4.0 (r)evolucija človeka**
Balažič Peček, Tanja; Bukovec, Boris 2018
44. **Management varnosti pri delu, delovne razmere in gospodarska učinkovitost** (e–knjiga)
Pavlič, Miran, Markič, Mirko 2018
45. **Kvalitativno raziskovanje koncepta avtopoieze v organizaciji** (e–knjiga)
Balažic Peček, Tanja 2018
46. **Podlage in metode za raziskovanje in projektiranje organizacije**
Ivanko, Štefan 2017
47. **Celostna obravnava dolgotrajne oskrbe v Sloveniji**
Kavšek, Marta; Bogataj, David 2017
48. **Sodelovalno mreženje in izraba inovacijskega potenciala v turističnem prostoru**
Colarič–Jakše, Lea–Marija 2017
49. **Model McKinsey 7–S kot kazalnik odličnosti organizacije**
Kalan, Mateja; Meško, Maja 2017
50. **Nova doktrina organizacije– 2.del: Preusmeritev pozornosti**
Ovsenik, Jožef; Ovsenik, Marija 2017
51. **Avtopoietska organizacija**
Bukovec, Boris (ur.) 2017
52. **Kakovost v slovenski javni upravi: Delovanje Odbora za kakovost 1999–2012**
Žurga, Gordana 2017
53. **Poslovne vrednote mladih v Sloveniji**
Pinterič, Uroš 2016
54. **Selected topics in modern society** (e–knjiga)
Kaplánová, Patrícia 2016
55. **Glocalisation of the crisis: could Slovenia survive economic crisis better?** (e–knjiga)
Pinterič, Uroš 2016
56. **Zrna odličnosti Fakultete za organizacijske v Novem mestu: nove paradigme organizacijskih teorij 2016**
Bukovec, Boris (ur.) 2016
57. **Pisanje strokovnih in znanstvenih del**
Brcar, Franc 2016

58. **Education policy as the factor of development** (e–knjiga)
Pinterič, Uroš 2016
59. **Spregledane pasti informacijske družbe**
Pinterič, Uroš 2015
60. **Psihosocialni dejavniki tveganja za bolečino v križu pri slovenskih poklicnih voznikih in absentizem**
Kresal, Friderika; Meško, Maja 2015
61. **Zgodovina organizacijske misli**
Ivanko, Štefan 2015
62. **Karierno načrtovanje: kako najti v sebi skriti zaklad?**
Turnšek Mikačić, Marija; Ovsenik, Marija 2015
63. **Sodobni trendi v turizmu**
Ovsenik, Rok 2015
64. **Selected topics in change management** (e–knjiga)
Kaplánová, Patrícia (ur.); Pinterič, Uroš (ur.) 2015
65. **Political legacy and youth civic engagement in Slovakia**
Mihálik, Jaroslav 2015
66. **Turistični prostori različnosti: turizem, turisti in fotografska podoba**
Ambrož, Milan; Bukovec, Boris 2015
67. **Izobraževanje za turizem v Sloveniji**
Ovsenik, Rok; Bukovec, Boris; Ovsenik, Marija 2015
68. **Zrna odličnosti Fakultete za organizacijske študije v Novem mestu: nove paradigme organizacijskih teorij 2015**
Bukovec, Boris (ur.) 2015
69. **Kontrolna teorija sistemov: model za sistemsko razmišljanje v sistemu zdravstvenega varstva**
Mlakar, Tatjana 2014
70. **Featuring Norden in ten episodes**
Czarny, Ryszard M. 2014
71. **Sociológia mládeže**
Macháček, Ladislav 2014
72. **Inter–municipal cooperation in Slovakia : the case of regions with highly fragmented municipal structure**
Klimovsky, Daniel 2014
73. **Rethinking public policies** (e–izdaja)
Pinterič, Uroš 2014
74. **Local Governance between democracy and efficiency**
Jüptner, Petr. (et al.) 2014
75. **Pasti razumevanja politične realnosti : pregled konceptov sodobnega političnega sistema**
Pinterič, Uroš 2014
76. **Selected issues of administrative reality**
Pinterič, Uroš; Prijon, Lea 2013

77. **Organizacijske paradigme: podlage za nastanek in razvoj organizacijskih teorij**
Ivanko, Štefan 2012

ZNANSTVENI REVIJI FOŠ



Revija za univerzalno odličnost
(Journal of Univesal Excellence)

je interdisciplinarna revija, ki združuje organizacijske vede oz. menedžment in univerzalno odličnost, tj. poslovno, organizacijsko in osebno odličnost.



Izzivi prihodnosti
(Challenges of the Future)

je znanstvena revija, ki poskuša odgovarjati na ključna vprašanja družbene teme pri čemer akademsko rigoroznost nadgrajuje z inovativnostjo v tematikah in pristopu.

RAZVIJAMO USTVARJALNE POTENCIALE POSAMEZNIKOV IN ORGANIZACIJSKE ZNANOSTI TER PRISPEVAMO K NENEHNEMU IZBOLJŠEVANJU KAKOVOSTI ŽIVLJENJA.



ŠTUDIJSKI PROGRAMI MENEDŽMENT KAKOVOSTI

- VISOKOŠOLSKI
- MAGISTRSKI
- DOKTORSKI

FOS
Fakulteta za organizacijske študije
Faculty of organisation studies

www.fos-unm.si
info@fos-nnm.si

RAZVIJAMO VAŠO USTVARJALNOST