

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

2025 letnik 40

3-4

Vsebina Contents

*Polona Božič,
dr. Blaž Simčič,
dr. Andrej Kocjan*

- 3 Vpliv gibalne (ne)aktivnosti vzgojiteljev na izvedbo gibalne dejavnosti v vrtcu**
The Impact of Physical (In)Activity of Educators on the Implementation of Physical Activities in the Kindergarten

*Ana Tina Jurgec,
dr. Janja Batič*

- 16 Multimodalna analiza plesne dramatizacije študentov predšolske vzgoje**
Multimodal Analysis of Dance Dramatization Among Preschool Education Students

*Dr. Marina Volk,
dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič*

- 32 Pojmi praga v spreminjajočem se izobraževalnem kontekstu**
Threshold Concepts in a Changing Educational Context

*Eva Gabrijelčič,
dr. Petra Dolenc*

- 50 Stres, delovna zavzetost in zadovoljstvo z delom osnovnošolskih učiteljev**
Stress, Work Engagement and Satisfaction at Work Among Primary School Teachers

*Ružica Filipovič,
dr. Mario Dumančič*

- 66 Digitalne kompetence in pedagoške tradicije v izobraževanju**
Digital Competences and Pedagogical Traditions in Education

*Dr. Marjan Marino Ninčević,
dr. Dunja Jurič Vukelić*

- 83 Generacija Z in njihovo učenje v digitalno usmerjenem svetu**
Generation Z and Their Learning in a Digitally Driven World

*Dr. Miriam Niklová,
dr. Annamária Šimšíková,
Slávka Pánčíková*

- 100 Fenomen “sharentinga” pri slovaških starših**
Phenomenon of Sharenting in Slovak Parents

*Dr. Katarina Zadnik,
Sara Smrekar*

- 119 Vključevanje digitalne tehnologije pri predmetih nauk o glasbi in solfeggio**
Incorporating Digital Technology in Music Theory and Solfeggio Courses

*Dr. Smiljana Gartner,
Maja Vačun*

- 135 Stališča študentov do uporabe pristopa filozofija za otroke in z otroki**
Students' Perspectives on the Use of the Philosophy for and with Children Approach

*Tjaša Lah,
dr. Andreja Kozmus*

- 156 Skriti obrazi izključevanja: stigma otrok s posebnimi potrebami v očeh vrstnikov**
Hidden Faces of Exclusion: The Stigma of Children with Special Needs in the Eyes of Their Peers

*Dr. Jernej Kovač,
Eva Hršak*

- 171 Pojav psihičnega nasilja v partnerskih odnosih pri mladostnikih**
The Occurrence of Psychological Violence in Partner Relationships Among Adolescents

*Nika Ferbežar,
dr. Mateja Marovič*

- 186 Od predsodkov do povezanosti: teorija o medskupinskem stiku**
From Prejudice to Connection: The Significance of Intergroup Contact

*Dr. Milena Kramar Zupan,
dr. Karmen Erjavec*

- 200 Vpliv menedžmenta na izobraževalno in raziskovalno dejavnost medicinskih sester**
The Influence of Management on the Educational and Research Activity of Nurses

Dr. Alenka Divjak

- 217 Vajeništvo za gostilničarje na Kranjskem skozi optiko strokovnih časopisov za gostinstvo**
Apprenticeship for Innkeepers in the Crown Land of Carniola Through the Lens of Professional Hospitality Newspapers

Vpliv gibalne (ne)aktivnosti vzgojiteljev na izvedbo gibalne dejavnosti v vrtcu

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.196>

Prejeto 27. 5. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 373.22:796.035

KLJUČNE BESEDE: gibalni razvoj, predšolsko obdobje, kompetence, gibalna/sportna dejavnost, vzgojitelji
POVZETEK – Gibanje je otrokova primarna potreba, predšolsko obdobje pa temelj gibalnega razvoja. Vzgojiteljeva naloga je, da zadosti potrebi po gibanju in tako prispeva k otrokovemu zdravju. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali je količina vodene gibalne/sportne dejavnosti v vrtcu pogojena z vzgojiteljevo gibalno/sportno aktivnostjo v prostem času, njegovo starostjo, pogoji dela ter ali je vzgojiteljeva kompetentnost na področju gibanja povezana z njegovo lastno gibalno/sportno aktivnostjo. V raziskavo je bilo vključenih 65 vzgojiteljev iz celotne Slovenije. Vprašalnik je bil sestavljen iz 29 vprašanj pretežno zaprtega tipa, razvrščenih v pet sklopov. Ugotovili smo, da je čas, ki ga vzgojitelj nameni lastni gibalni/sportni aktivnosti, povezan s količino in raznovrstnostjo gibalne/sportne dejavnosti, ki jo izvaja z otroki. Ugotovili smo tudi, da mlajši vzgojitelji redkeje izvajajo vodeno gibalno/sportno aktivnost ter da materialni pogoji ne prispevajo k večji količini in raznovrstnosti izvedenih gibalnih/sportnih dejavnosti.

Received 27. 5. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 373.22:796.035

KEYWORDS: motor development, preschool period, competence, physical/sport activity, educators

ABSTRACT – Movement is a child's primary need, and the preschool period is the foundation of motor development. An educator's role is to meet the need for movement and thus contribute to a child's health. The aim of the research was to determine whether the amount of guided physical/sport activity during the preschool period is influenced by educators' own physical/sport activity in their free time, their age, working conditions, and whether educators' competences in the field of movement are related to their own physical/sport activity. The research included 65 educators from all over Slovenia. The questionnaire consisted of 29 questions, mostly of the closed-ended type, grouped into five sections. It was found that the time that the educators dedicate to their own physical/sport activity is related to the quantity and variety of physical/sport activities they carry out with the children. It was also found that younger educators are less likely to conduct guided physical/sport activities, and that material conditions do not contribute to a greater quantity and variety of physical/sport activities carried out.

1 Uvod

Gibanje je otrokova primarna potreba (Plevnik in Peternej, 2019), predšolsko obdobje pa temelj gibalnega razvoja (Kološa, 2020). Otrokov organizem je najbolj dovzeten za vplive okolja v zgodnjem otroštvu (Kološa, 2020; Plevnik in Peternej, 2019), zato je pomembno, da v predšolskem obdobju pridobi čim bolj pestro in široko paleto gibalnih izkušenj, ki predstavljajo osnovo za kasnejše usvajanje zahtevnejših gibalnih vzorcev. Otrok z bogatejšim gibalnim spominom bo lažje usvajal nova gibalna znanja v prihodnosti (Marinšek in Rajtmajer, 2017). Kar 70 odstotkov možganskih povezav se razvije ravno v omenjenem obdobju, zato ga Čoh (2018) prepozna kot kritično obdobje otrokovega telesnega in intelektualnega razvoja. Zamujeno v najzgodnejšem razvojnem obdobju je namreč kasneje težko ali sploh nemogoče nadoknaditi (Vujanović, 2019).

Vrtec predstavlja vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki je namenjena otrokom od prvega leta starosti do vstopa v šolo. Z vstopom vanj se veliko otrok prvič sreča z gibalnimi/športnimi (GŠ) dejavnostmi, zato je vzgojitelj v veliki meri odgovoren, da jim le-te predstavi kot pomembne, zanimive, ustvarjalne, zabavne in privlačne. Poleg tega marsikomu GŠ dejavnosti v vrtcu predstavljajo edino organizirano obliko GŠ aktivnosti, zato imajo zanje velik pomen (Kurikulum za vrtce, 1999). Večina otrok preživi pretežno budni del svojega dneva v vrtcu, zato je vzgojiteljeva družbena in poklicna odgovornost, da otroku zagotovi vsaj minimalne, še bolj pa optimalne norme GŠ aktivnosti. Kolikšne naj bi te bile, navaja Svetovna zdravstvena organizacija, ki je izdala priporočila o GŠ dejavnostih, sedečem vedenju in spanju za zdrave otroke do petega leta starosti. Za malčke (od 1. do 2. leta starosti) priporoča 180 minut telesne aktivnosti katere koli intenzivnosti, ki naj bodo razporejene čez dan. Odsvetuje se več kot ena ura mirovanja oziroma sedenja. Čas, namenjen kakovostnemu spancu, pa naj bi znašal od 11 do 14 ur. Za otroke, stare od 3 do 4 leta, priporoča najmanj 180 minut telesne aktivnosti katere koli intenzivnosti in od tega vsaj 60 minut zmerne do visoke intenzivnosti, razporejene skozi ves dan. Neprekinjeno sedenje in mirovanje naj ne bi presegalo ene ure. Čas kakovostnega spanca pa naj bi znašal od 10 do 13 ur. Za otroke, starejše od 5 let, priporoča aerobno telesno dejavnost od zmerne do srednje intenzivnosti vsaj 60 minut na dan, 3-krat tedensko pa naj bi se otroci udeleževali tudi visoko intenzivne vadbe (World Health Organization, 2019).

Otroci so dandanes vse manj gibalno aktivni. To dokazujejo rezultati številnih raziskav, ki kažejo, da otroci tako v Sloveniji kot drugod po svetu ne dosegajo minimalnih priporočil telesne dejavnosti (Gabrijelčič Blenkuš, 2013; Grey-Thompson idr., 2014; Završnik in Pišot, 2005 v Retar, 2022; Volmut, 2022). Posledično imajo današnji otroci slabše razvite gibalne sposobnosti v primerjavi s tistimi pred leti (Šimunič idr., 2010). Glede na to, da večina otrok preživi pretežni budni del dneva v vrtcu (Volmut, 2022), so vzgojitelji tisti, ki lahko zelo vplivajo na ohranjanje in povečanje kakovostnega telesnega gibanja otrok (Retar, 2022). Vzgojitelj pri načrtovanju GŠ dejavnosti sledi učnemu načrtu, ki pa ga glede na okolje in trenutno situacijo lahko nekoliko spreminja oziroma prilagaja. Vloga vzgojitelja je, da kompetentno presoja, katero pedagoško tehnologijo, strategijo in metodologijo bo izbral ter jo prilagodil v korist otroka (Retar, 2022). S strokovno načrtovanimi GŠ dejavnostmi, ki vsebujejo cilje, metode in oblike dela, primerne otrokovi starosti, bo tako pomembno prispeval k skladnemu razvoju in zdravju otrok ter jih spodbujal k oblikovanju pozitivnega odnosa do aktivnega in zdravega načina življenja (Dolenc in Pišot, 2015). Gibalno aktivnost je s pomočjo novih načinov poučevanja moč povečati tudi s pripovedovanjem pravljice z gibalno vsebino (Jelovčan idr., 2020) in med usvajanjem umetniškega znanja (Kopačin idr., 2023).

Vzgojitelj ima pomemben vpliv na učinkovito razvijanje gibalne kompetentnosti otrok v zgodnjem otroštvu, saj poleg staršev z otroki preživi največ časa. Njegova naloga je ohranjanje in povečanje kakovostnega telesnega gibanja otrok, pri čemer sledi številnim ciljem. Eden pomembnejših je razvoj ustrezne gibalne učinkovitosti, ki je temelj za skladen telesni razvoj in razvoj gibalnih ter funkcionalnih sposobnosti (Retar, 2022). Poleg tega je pomembno, da prispeva h kakovostnemu usvajanju različnih naravnih oblik gibanja (Čeklić, 2015) – gibalnih vzorcev, gibalnih iger in osnovnih športnih znanj. Vzgojitelj mora znati ustvariti tudi pozitivno, spodbudno, varno in ustvarjalno okolje, ki ponuja pestro izbiro raznolikih praktičnih vsebin, ki otroke motivirajo za gi-

banje (Retar idr., 2014). V takšnem okolju bo otrok gibalna in športna znanja sprejemal skozi igro, na igriv in sproščujoč način, z veliko zabave, veselja in smeha (Berčič, 2019; Dolenc in Pišot, 2015; Retar, 2022). Vsebinsko bogato, raznoliko in spodbudno okolje, v katerem se otrok počuti varnega in v njem vzpostavlja primerne odnose z drugimi osebami in objekti, ima pozitiven vpliv na otrokov razvoj (Videmšek, 2018; Zajec idr., 2010). Vzgojiteljeva naloga je, da otroke pri izvajanju različnih dejavnosti spodbuja, opogumlja, usmerja, preusmerja, popravlja, da jim svetuje, pomaga, demonstrira, z njimi sodeluje, se igra in da se hkrati tudi sam uči (Kurikulum za vrtce, 1999). Izogibati se mora primerjanju in dajanju posameznikov za zgled, saj lahko s tem povzroči, da manj spreten otrok izgubi interes in se izogiba aktivnosti, spretnejši pa bo več energije usmerjal v vsečnost drugim kot pa svojemu nadaljnjemu napredku. Vzgojitelji z redno GŠ aktivnostjo pripomorejo k svojemu boljšemu psihofizičnemu počutju (Tušak in Blatnik, 2016), poleg tega pa tudi otrokom predstavljajo zgled, saj s pozitivnim odnosom do aktivnega in zdravega načina življenja pomembno vplivajo tudi na njihovo oblikovanje slednjega (Dolenc in Pišot, 2015). Vzgojitelji, ki so v prostem času aktivnejši, izvajajo GŠ dejavnosti v vrtcu povprečno skoraj eno uro tedensko več kot tisti, ki niso aktivni (Balažic, 2015; Lipovšek, 2012; Markovšek, 2014; Rostohar, 2010; Sollerhed, 2023).

V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali je količina vodenih GŠ dejavnosti v vrtcu pogojena z vzgojiteljevo GŠ aktivnostjo v prostem času, njegovo starostjo in pogoji dela ter ali je vzgojiteljeva kompetentnost na področju gibanja povezana z njegovo lastno GŠ aktivnostjo.

2 Metode

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 65 vzgojiteljev iz celotne Slovenije, ki so zaposleni v javnih slovenskih vrtcih. Vzorec raziskave je bil neslučajnostni, sestavljali so ga vzgojitelji, ki so izpolnili anonimni elektronski vprašalnik, oblikovan v aplikaciji 1KA.

Metode zbiranja podatkov

Raziskavo smo izvedli v mesecu maju in juniju leta 2024. Podatke smo zbrali s pomočjo anonimnega spletnega vprašalnika. Upravam oziroma neposredno ravnateljem petdesetih naključno izbranih javnih vrtcev v Sloveniji smo poslali prošnjo za posredovanje spletnega anketnega vprašalnika vsem vzgojiteljem, zaposlenim v njihovem vrtcu. Vprašalnik s prošnjo za izpolnitev smo objavili tudi v več skupinah na družbenem omrežju Facebook, kjer se združujejo vzgojitelji. Inštrument naše raziskave je bil vprašalnik, ki smo ga sestavili sami za namen te študije in ga oblikovali v spletni aplikaciji 1KA, kjer je bil aktiven od 7. 5. 2024 do 16. 6. 2024 (40 dni). Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno.

Vprašalnik je bil sestavljen iz 29 vprašanj pretežno zaprtega tipa, razvrščenih v pet sklopov. Prvi sklop je zajemal vprašanja, s katerimi smo pridobili splošne podatke o

vzgojitelju. V drugem sklopu so bila vprašanja o infrastrukturi in opremljenosti vrtca s športnimi rekviziti, s pomočjo katerih smo pridobili informacije o pogojih za izvajanje GŠ dejavnosti na njihovem delovnem mestu. S tretjim sklopom smo pridobili podatke o tem, kako pogosto vzgojitelj izvaja vodeno GŠ dejavnost. S četrtim in petim sklopom vprašanj smo pridobili mnenje o kompetentnosti vzgojitelja na področju gibanja in podatke o vzgojiteljevi GŠ aktivnosti.

Za ugotavljanje količine in raznolikosti vodenih GŠ dejavnosti v vrtcu smo oblikovali kompozitno spremenljivko, ki smo jo poimenovali GŠ-vrtec. Vanjo smo vključili vse tiste rekodirane spremenljivke, ki vsebujejo različne oblike izvajanja vodene GŠ dejavnosti v vrtcu. Te so bile jutranja telovadba, ples, poligon, dejavnosti po postajah, elementarne igre, štafetne igre, igre z žogo, tek, vzgojitelji pa so imeli na voljo še 3 prazna mesta, da so lahko napisali svoje odgovore (npr. gimnastika, rajalne igre, gibalni odmor, plezanje, pohodi, vožnja s poganjalci/skiroji/kolesi). Za vsako od aktivnosti so morali označiti, kako pogosto jo izvajajo (ne izvajamo, nekajkrat letno, enkrat do dvakrat mesečno, enkrat tedensko, dvakrat do trikrat tedensko, vsak dan). Vsaka vrsta aktivnosti je bila torej ovrednotena z od 0 do 5 točkami. Višja vrednost spremenljivke GŠ-vrtec pomeni pogostejšo in bolj raznoliko vodeno vadbo. Vseh vrst GŠ dejavnosti je bilo 8, dodana pa so bila še 3 polja, kjer so vzgojitelji lahko zapisali svoje aktivnosti. Možnih točk pri tej spremenljivki je bilo od 0 do 55.

Obdelava podatkov

Podatke smo uredili v programu Microsoft Excel, nato pa smo jih analizirali s statističnim programom R. Za začetno analizo podatkov smo izračunali opisne statistike (opisne spremenljivke smo prikazali s frekvencami in relativnimi frekvencami, številске pa s povprečjem, standardnim odklonom, srednjo vrednostjo, najmanjšo in največjo vrednostjo). V primeru normalne porazdelitve podatkov smo za primerjavo povprečij dveh skupin uporabili t-test za neodvisne vzorce. Povezanost med dvema številskima spremenljivkama pa smo preverjali s Pearsonovim koeficientom korelacije. Izvedli smo tudi večkratno linearno regresijo, s katero smo preverjali vpliv materialnih pogojev na količino in raznolikost izvajanja vodenih GŠ dejavnosti v vrtcu. Statistično značilno razliko smo sprejeli pri stopnji tveganja $p \leq 0,05$.

3 Rezultati

Vzgojitelji, ki so v svojem prostem času GŠ aktivnejši, pogostejše izvajajo vodeno GŠ dejavnost v vrtcu kot vzgojitelji, ki so v prostem času GŠ neaktivni. Povprečna vrednost spremenljivke GŠ-vrtec je 21,72 točke, pri čemer je standardni odklon 5,13 točke (preglednica 1). Največje število doseženih točk je bilo 32, najmanjše pa 8.

Preglednica 1*Količina in raznolikost vodenih GŠ dejavnosti v vrtcu (GŠ-vrtec)*

<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>Srednja vrednost</i>	<i>Povprečna vrednost</i>	<i>Standardni odklon</i>
8	32	22	21,72	5,31

Legenda: Min. – minimalno število točk, doseženo pri vzgojiteljih za količino in raznolikost spremenljivke GŠ-vrtec; Maks. – maksimalno število točk, doseženo pri vzgojiteljih za količino in raznolikost spremenljivke GŠ-vrtec

Ugotovili smo, da obstaja statistično značilna povezanost med spremenljivko GŠ-vrtec in GŠ aktivnostjo vzgojiteljev (preglednica 2). Povezanost med spremenljivkama je nizka ($r = 0,283$; $P = 0,022$); za vsako dodatno uro GŠ aktivnosti vzgojitelja se ocena spremenljivke GŠ-vrtec poveča za 0,53.

Preglednica 2*Povezanost med GŠ aktivnostjo vzgojiteljev in pogostostjo izvajanja vodene GŠ dejavnosti v vrtcu (GŠ-vrtec)*

<i>Linearna regresija</i>	<i>Koeficient</i>	<i>P-vrednost</i>
GŠ aktivnost vzgojiteljev	0,526	0,022

Starost vzgojiteljev je statistično značilno povezana s spremenljivko GŠ-vrtec (preglednica 3). Povezanost med spremenljivkama je srednje močna ($r = 0,367$; $P = 0,003$); v povprečju se z vsakim dodatnim letom ocena spremenljivke GŠ-vrtec poveča za 0,2, kar pomeni, da se starejši vzgojitelji v povprečju bolj poslužujejo vodene GŠ dejavnosti v vrtcu kot mlajši.

Preglednica 3*Povezanost med starostjo vzgojiteljev in pogostostjo izvajanja vodene GŠ dejavnosti v vrtcu (GŠ-vrtec)*

<i>Linearna regresija</i>	<i>Koeficient</i>	<i>P-vrednost</i>
starost vzgojitelja	0,216	0,003

Samoocena kompetentnosti za izvajanje vodene GŠ dejavnosti v vrtcu ni statistično značilno povezana z njihovo GŠ aktivnostjo ($r = 0,123$; $P = 0,33$).

Preglednica 4*Povezanost med GŠ aktivnostjo vzgojiteljev in njihovo samooceno kompetentnosti za izvajanje vodene GŠ dejavnosti v vrtcu*

<i>Linearna regresija</i>	<i>Koeficient</i>	<i>P-vrednost</i>
GŠ aktivnost vzgojiteljev	0,039	0,33

Ugotovili smo, da materialni pogoji (zunanje površine, notranji prostor, športni rekviziti) niso statistično značilno povezani s spremenljivko GŠ-vrtec (preglednica 5). Povezanost smo preverjali z linearno regresijo, kjer smo kot neodvisne spremenljivke upoštevali 3 spremenljivke: mnenje vzgojiteljev o primernosti in stanju zunanjega igrišča, notranjih prostorov in športnih rekvizitov.

Preglednica 5

Povezanost med spremenljivko GŠ-vrtec in materialnimi pogoji

<i>Linearna regresija</i>	<i>Koeficient</i>	<i>Statistična pomembnost</i>
zunanje površine	–0,5337	0,386
notranji prostori	0,2692	0,489
športni rekviziti	0,2184	0,214

4 Razprava

V raziskavi smo ugotovili, da je prostočasna GŠ aktivnost vzgojiteljev pomembna za njihovo delo z otroki v vrtcu. Čas, ki ga vzgojitelj nameni lastni GŠ aktivnosti, je povezan s količino in raznovrstnostjo GŠ dejavnosti, ki jih izvaja z otroki. Na podlagi slednjega sklepamo, da sta stališče vzgojitelja glede gibanja in njegov osebni življenjski slog pomembna dejavnika, ki vplivata na to, kako pogosto izvaja vodeno GŠ dejavnost v vrtcu. Študiji avtoric Sollerhed (2023) in Lipovšek (2012), ki zajemata predšolske otroke ter vzgojitelje na Slovenskem, potrjujeta naše ugotovitve, da je pogostost izvajanja vodenih GŠ dejavnosti v vrtcu večja pri vzgojiteljih, ki so v prostem času GŠ bolj aktivni. Do enakih ugotovitev sta prišla tudi Balažic (2015) in Markovšek (2014), ki sta dokazala statistično značilno povezanost med časom, ki ga vzgojitelji namenijo lastnemu gibanju, in časom, ki ga namenijo za izvedbo organizirane GŠ dejavnosti v njihovi vrtčevski skupini. V nasprotju z našo in zgoraj navedenimi raziskavami so ugotovitve Dežmana (2023), ki navaja, da pogostost GŠ aktivnosti strokovnih delavcev v prostem času ne vpliva na pogostost vadbe, ki jo izvajajo v vrtcu. Vzgojitelji, ki so sami aktivni na področju športa, so otrokom zgled, saj otroci pogosto posnemajo obnašanje odraslih (Dolenc in Pišot, 2015). Ko vzgojitelj kaže strast do gibanja in športnih dejavnosti, otrok razvije pozitiven odnos do telesne aktivnosti, saj vidi, da je gibanje lahko zabavno in koristno. Vzgojitelji, ki vključujejo šport v vsakodnevne aktivnosti, spodbujajo otroke k aktivnemu sodelovanju in ustvarjanju lastnih gibalnih izzivov. Vzgojitelji, ki so GŠ aktivni, bolj verjetno spodbujajo otroško samostojnost pri izbiri aktivnosti, kar otrokom omogoči, da sami prevzamejo odgovornost za svojo telesno dejavnost. Tovrstna motivacija preko vzgojiteljevega zgleda povečuje otrokovo zavedanje o pomenu gibanja za zdravje ter spodbuja redno vključevanje telesne aktivnosti v njihov vsakdan.

Preseneča nas ugotovitev, da starejši vzgojitelji pogosteje izvajajo vodene GŠ dejavnosti v vrtcu kot mlajši. Predpostavljamo, da imajo starejši vzgojitelji več izkušenj in zavedanja o pomenu gibalnih dejavnosti za celostni razvoj otrok. Redna vadba namreč izboljšuje psihofizično počutje in kakovost življenja (Marquez idr., 2020). S tem, ko so

skozi svojo kariero večkrat naleteli na koristi gibalnih aktivnosti, jih lahko izvajajo z večjim prepričanjem in motivacijo. Poleg tega imajo starejši vzgojitelji morda bolj razvite veščine za vključevanje gibanja v vsakodnevno rutino in so bolj vajeni strukturiranih oblik dejavnosti, ki vključujejo telesno aktivnost. Po drugi strani so mlajši vzgojitelji morda bolj osredotočeni na druge pedagoške pristope ali težijo k novim metodam, ki niso vedno povezane z vsakodnevnim izvajanjem gibalnih dejavnosti. Prav tako je lahko prisoten vpliv generacijskih razlik v pogledih na telesno aktivnost in njen pomen, saj so mlajši vzgojitelji zaradi drugačnega načina življenja manj izpostavljeni GŠ aktivnostim v prostem času. Posledično starejši vzgojitelji morda bolje razumejo dolgoročne koristi gibanja za otrokov razvoj in zdravje, kar jih spodbuja k večji osredotočenosti na telesno aktivnost. V nasprotju z rezultati naše študije so ugotovitve Lapajnetja (2017), ki meni, da se starejši vzgojitelji izogibajo izvajanju GŠ dejavnosti ter se jih lotevajo z odporom, ker se bojijo poškodb. Hkrati navaja, da vzgojitelji z leti zmorejo vse manj na gibalnem področju, saj je to z vidika vodenja in varnosti zelo specifično ter zahtevno. Do podobnih ugotovitev so prišli Štemberger idr. (2017), ki trdijo, da zaradi zahtevne narave poklica učitelji pogosto poročajo o izčrpanosti in prisotnosti nekaterih mišično-skeletnih težav.

Zanimiva je ugotovitev, da se GŠ aktivnejši vzgojitelji ne počutijo bolj kompetentne za izvajanje GŠ dejavnosti. Telesna aktivnost v prostem času ni nujno povezana z ustreznim znanjem o pedagoških pristopih in metodah, ki so potrebni za uspešno izvajanje gibalnih dejavnosti v vrtcu. Vzgojiteljem, ki so GŠ bolj aktivni, morda primanjkuje strokovnega znanja o tem, kako vključiti GŠ dejavnosti v pedagoški proces in prilagoditi aktivnosti potrebam otrok različnih starostnih skupin. Vzgojitelji so pogosto osredotočeni na zagotavljanje varnosti otrok, kar lahko vpliva na njihovo samozavest pri izvajanju gibalnih dejavnosti (Retar in Lepičnik-Vodopivec, 2017). Telesna aktivnost v prostem času ni nujno povezana z razumevanjem, kako izbrati ustrezne igre ali naloge za otroke, da bodo te varne, hkrati pa še vedno spodbujale njihov razvoj. Če v vrtcu ni širšega poudarka na gibalni vzgoji in le-ta ni vključen v splošno pedagoško strategijo ustanove, se tudi GŠ aktivni vzgojitelji morda ne počutijo povsem podprte pri vključevanju gibalnih dejavnosti v vsakodnevne dejavnosti. Zanimivo, da sta avtorja Plevnik in Peternej (2019) v njuni raziskavi prišla do nasprotnih ugotovitev, in sicer da vzgojitelji, ki so v prostem času GŠ aktivnejši, svoje kompetence na kurikularnem področju gibanja ocenjujejo višje v primerjavi z manj aktivnimi.

Pomanjkanje materialnih pogojev ne prispeva k večji količini in raznovrstnosti uvedenih GŠ dejavnosti v vrtcu. Dobljeni rezultati nas lahko razveseljujejo, saj to pomeni, da se vzgojitelji zavedajo pomena gibanja za otrokov celostni razvoj in zato GŠ dejavnosti z otroki izvajajo kljub slabšim materialnim pogojem. Poleg tega to nakazuje na iznajdljivost in fleksibilnost vzgojiteljev, ki pa sta za načrtovanje in izvajanje dela v vrtcu zelo zaželeni. Vzgojitelji lahko razvijejo sposobnost, da kljub pomanjkanju materialnih pogojev najdejo ustvarjalne rešitve za izvajanje gibalnih dejavnosti. Čeprav nimajo dostopa do vseh športnih pripomočkov, se lahko osredotočijo na preproste aktivnosti, kot so igre, ki zahtevajo minimalno opremo, ali dejavnosti, ki temeljijo na lastnem gibanju. Morda niso vsi vzgojitelji dovolj seznanjeni s tem, kako pomembni so materialni pogoji za izvajanje kakovostnih in raznovrstnih gibalnih dejavnosti. Če vzgojitelji ne prepoznajo pomembnosti primerne opreme in prostora za izvedbo bolj raznolikih gibalnih dejavnosti, jih morda to ne motivira, da bi v večji meri iskali oziroma zahtevali boljše pogoje za delo. Pomembno se je vprašati, ali je izvajanje GŠ dejavnosti

v slabih prostorskih pogojih sploh varno ter kako lahko z omejenim številom športnih rekvizitov ustvarimo raznolike, zanimive in kakovostne aktivnosti. Materialni pogoji v slovenskih vrtcih, zajetih v našo raziskavo, niso optimalni. Zaznati je predvsem pomanjkanje primernih prostorov za izvajanje GŠ dejavnosti, saj ima le četrtina anketiranih vzgojiteljev (24,6%) na voljo telovadnico. Podobne rezultate glede prostorske problematike vrtcev v svojih raziskavah predstavijo tudi drugi slovenski avtorji (Argenti, 2016; Jereb, 2012; Šljivar, 2012; Bolka, 2011; Boldin, 2008), ki ugotavljajo, da večina vrtcev nima telovadnice oziroma športne igralnice, namenjene GŠ dejavnostim, zato vzgojitelji te izvajajo v drugih, velikokrat premajhnih, nefunkcionalnih in posledično tudi ne dovolj varnih prostorih.

V prihodnje bi bilo v podobne raziskave smiselno vključiti večji vzorec vzgojiteljev in objektivno izmeriti tako GŠ aktivnost vzgojiteljev kot tudi GŠ aktivnost otrok med samo vadbeno uro. Na ta način bi pridobili natančnejše podatke o dejanski količini prostošasne GŠ aktivnosti vzgojiteljev in GŠ aktivnosti otrok v vrtcu.

Polona Božič, Blaž Simčič, PhD, Andrej Kocjan, PhD

The Impact of Physical (In)Activity of Educators on the Implementation of Physical Activities in the Kindergarten

Movement is a child's primary need (Plevnik & Peternejl, 2019), and the preschool period is the foundation of motor development (Kološa, 2020). A child's organism is most susceptible to environmental influences in early childhood (Kološa, 2020; Plevnik & Peternejl, 2019), so it is important that during the preschool period, they acquire as diverse and wide range of motor experiences as possible, which form the basis for later acquiring more complex motor patterns. A child with a richer motor memory will find it easier to gain new motor knowledge in the future (Marinšek & Rajtmajer, 2017; Vujanović, 2019).

Kindergarten is an educational institution for children from the age of one until they enter school. Upon entering, many children encounter motor/sport (MS) activities for the first time, and it is the educator's responsibility to present them as important, interesting, creative, fun, attractive, and indispensable activities in daily life. Additionally, for many, MS activities in kindergarten represent the only organized form of MS activities, and thus are very important for them (Curriculum for Kindergartens, 1999). Most children spend the majority of their waking hours in kindergarten, so it is the educator's social and professional responsibility to ensure that the child receives at least the minimal, preferably optimal, standards of MS activities. The World Health Organization provides recommendations for MS activities, sedentary behaviour, and sleep for healthy children up to the age of five. For toddlers (1–2 year olds), it recommends 180 minutes of physical activity, of any intensity, spread throughout the day. More than one hour of inactivity or sitting is discouraged. Time dedicated to quality sleep should be between 11 and 14 hours. Today, children are increasingly less physically active (Gabrijelčič Blenkuš, 2013; Grey-Thompson et al., 2014, in Retar, 2022; Volmut, 2022; Završnik & Pišot, 2005). The results of numerous studies show that children in Slovenia

and around the world do not meet the minimum recommended standards of physical activity (Gabrijelčič Blenkuš, 2013; Grey-Thompson et al., 2014, in Retar, 2022; Volmut, 2022; Zavrsnik & Pišot, 2005). As a result, today's children have poorer motor skills compared to those in the past (Šimunič et al., 2010). Considering that most children spend the majority of their waking day in kindergarten (Volmut, 2022), it is up to educators to take the reins in maintaining and increasing the quality of children's physical activity (Retar, 2022). The educator also has an important influence on the effective development of children's motor competences in early childhood, as they, along with parents, spend most time with the children. Their task is to maintain and enhance the children's physical activity, following numerous goals. One of the most important is the development of appropriate motor efficiency, based on harmonious physical development, and the development of motor and functional abilities (Retar, 2022). Additionally, it is crucial to contribute to the quality acquisition of various natural forms of movement (Čeklić, 2015) – motor patterns, motor games, and basic sports knowledge. The educator must also be able to create a positive, encouraging, safe, and creative environment, where there is a rich selection of diverse practical content that motivates children to move (Retar et al., 2014).

In this study, we aimed to determine whether the amount of guided MS activities in kindergarten is influenced by educators' MS activity in their free time, their age, and working conditions, and whether educators' competence in movement is related to their own MS activity.

The study included 65 educators from across Slovenia, all employed in public Slovenian kindergartens. The sample was non-random, consisting of educators who completed an anonymous electronic questionnaire created using the IKA application.

The research was conducted in May and June 2024. Data were collected with an anonymous online questionnaire. We sent a request to the head teachers of fifty randomly selected public kindergartens in Slovenia to forward the online survey to all educators employed in their kindergartens. We also shared the request for participation in various educator groups on Facebook. The research instrument was a questionnaire that we made for the purposes of this study, and it was created in the IKA web application, where it was active from May 7, 2024, to June 16, 2024 (40 days). Participation in the research was voluntary and anonymous.

The questionnaire consisted of 29 questions, mostly closed-ended, categorized into five sections. To assess the amount and variety of guided MS activities in kindergarten, we created a composite variable that we named "MS Kindergarten." A higher MS Kindergarten value indicates more frequent and diverse guided exercise. There were 8 types of MS activities and 3 additional fields, where participants could write their own activities. The possible score range for this variable was from 0 to 55.

The data were organized in Microsoft Excel, and statistical analysis was conducted using the R statistical program. The correlation between two numerical variables was examined using Pearson's correlation coefficient. We also conducted multiple linear regression to assess the influence of material conditions (indoor spaces, outdoor areas, and sports equipment) on the amount and diversity of guided MS activities in kindergartens. A statistically significant difference was accepted at the $p \leq 0.05$ level.

The educators who are more active in MS activities during their free time more frequently conduct guided MS activities in kindergarten than those who are inactive. The average score for the MS Kindergarten variable was 21.72 points, with a standard deviation of 5.13 points. The highest score was 32, and the lowest was 8. We found a statistically significant correlation between the MS Kindergarten variable and the educators' MS activity ($r = 0.283$; $P = 0.022$). Educator age was statistically significantly correlated with the MS Kindergarten variable. The correlation between the two variables was moderate ($r = 0.367$; $P = 0.003$); on average, with each additional year, the MS Kindergarten score increased by 0.2, meaning that older educators, on average, engage more in guided MS activities in kindergarten than younger ones. Self-assessment of competence in conducting guided MS activities in kindergarten was not statistically significantly correlated with their MS activity ($r = 0.123$; $P = 0.33$). Material conditions were not statistically significantly correlated with the MS Kindergarten variable. We tested this connection with linear regression, considering 3 independent variables: outdoor areas (educators' opinion on the suitability and condition of the outdoor playground), indoor spaces, and sports equipment.

In the study, we found that the MS activity of educators in their free time is important for the children in their kindergarten group. The time that the educator dedicates to their own MS activity is correlated with the amount and diversity of MS activities they conduct with the children. Therefore, we conclude that the educator's attitude toward movement and their personal lifestyle are important factors affecting how often they conduct guided MS activities in the kindergarten. Studies by Sollerhed (2023) and Lipovška (2012), which include preschool children and educators in Slovenia, confirm our findings that the frequency of the guided MS activities in the kindergarten is higher among educators who are more physically active in their free time. In contrast to our findings and the studies mentioned, Dežman's study (2023) suggests that the frequency of physical activity among professionals in their free time does not affect the frequency of physical activity they conduct in the kindergarten. Educators who are physically active serve as role models for children, as children often mimic the behaviour of adults. When the educator demonstrates a passion for movement and sports activities, the child develops a positive attitude toward physical activity, seeing that movement can be fun and beneficial. Educators who incorporate sports into daily activities encourage children to actively participate and create their own movement challenges. Educators who are physically active are also more likely to promote children's independence in choosing activities, allowing them to take responsibility for their own physical activity. This type of motivation through the educator's example increases the child's awareness of the importance of movement for health and encourages regular physical activity in their daily lives.

We were surprised to find that older educators more frequently conduct guided MS activities in the kindergarten than younger ones. We assume that older educators have more experience and awareness of the importance of physical activities for the holistic development of children. Having encountered the benefits of physical activities throughout their careers, they can carry them out with more conviction and motivation. Additionally, older educators may have more developed skills in integrating movement into the daily routines and are more accustomed to structured activities that involve physical activity. On the other hand, younger educators may focus more on other pedagogical approaches or be more inclined toward new methods that may not always involve physi-

cal activities. There may also be generational differences in attitudes toward physical activity and its importance, as younger educators may be less exposed to MS activities in their free time or have less time for their own physical preparation. Furthermore, older educators may better understand the long-term benefits of movement for child development and health, which encourages them to focus more on physical activity.

An interesting finding is that more physically active educators do not feel more competent to carry out MS activities. Physical activity in their free time is not necessarily linked to the appropriate knowledge of pedagogical approaches and methods needed for successfully conducting MS activities in the kindergarten. Educators who are physically active may lack professional knowledge on how to integrate MS into the pedagogical process and adjust activities to meet the needs of children of different age groups. Educators are often focused on ensuring the safety of children, which may affect their confidence in carrying out physical activities. Physical activity in their free time is not necessarily related to the understanding how to select appropriate games or tasks for children, ensuring that they are safe while still promoting their development. If physical education is not a prominent focus in the kindergarten or is not integrated into the institution's overall pedagogical strategy, even physically active educators may not feel fully supported in incorporating MS activities into daily activities.

The lack of material conditions does not contribute to an increased amount and variety of MS activities in the kindergarten. The results we obtained can be encouraging, as they suggest that educators are aware of the importance of physical activity for the child's holistic development, and therefore engage in MS activities with children despite possibly inadequate material conditions. Additionally, this points to the inventiveness and flexibility of educators, which is highly desirable when planning and implementing work in the kindergarten. Educators can develop the ability to find creative solutions for conducting physical activities even when material resources are lacking. While they may not have access to all the necessary sports equipment, they can focus on simple activities, such as games, that require minimal equipment or activities based on their own body movement. However, not all educators may be fully aware of the importance of material conditions for implementing high-quality and diverse physical activities. If educators do not recognize the significance of suitable equipment and space for carrying out more varied physical activities, they may not be motivated to seek or request better working conditions. It is important to ask whether conducting MS activities in poor spatial conditions is even safe, and how we can create diverse, interesting, and high-quality activities with a limited number of sports supplies.

LITERATURA

1. Argenti, A. (2016). Materialni pogoji obalnih vrtcev za izvajanje gibalne/športne dejavnosti [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. <http://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22058610ArgentiAnja.pdf>
2. Balazic, S. (2015). Načrtovanje gibalnih dejavnosti predšolskih otrok v pomurski regiji [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=70174>
3. Berčič, H. (2019). Gibalno/športna dejavnost za zdravo družino. V M. Pajek (ur.), 14. kongres športa za vse, Gibalna športna dejavnost za zdravo družino (str. 21–34). Olimpijski komite Slovenije–Združenje športnih zvez.

4. Boldin, U. (2008). Analiza materialnih, vsebinskih in kadrovskih dejavnikov predšolske športne vzgoje v zasavskih vrtcih [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=1843>
5. Bolka, V. (2011). Vloga športnega pedagoga v vrtcu [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=19437>
6. Čeklić, U. (2015). Pomen razvoja skladnega vzorca plezanja za kasnejše šolsko obdobje. V D. Hozjan (ur.), Aktivnosti učencev v učnem procesu (str. 557–568). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
7. Čoh, M. (2018). Pomen gibalne dejavnosti za razvoj otroka. Šport: revija za teoretična in praktična vprašanja športa, 66(1–2), 9–14.
8. Dežman, M. (2023). Povezava med pogostostjo izvajanja gibalnih dejavnosti v vrtcu in gibalno aktivnostjo vzgojitelja [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=144539>
9. Dolenc, P. in Pišot, S. (2015). Pomen zaznanih gibalnih kompetenc učencev pri pouku športa. V D. Hozjan (ur.), Aktivnosti učencev v učnem procesu (str. 569–580). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
10. Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. in Kralj, B. (2020). Pravljica v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(2), 23–37.
11. Jereb, K. (2012). Mnenja staršev o pomenu ustrezne športne igralnice in zunanjega igrišča v vrtcu za otrokov razvoj [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=20258>
12. Kološa, J. (2020). Predšolski otrok v gibanju. V Zbornik 2. mednarodne (Slovenija, Hrvaška, Francija) strokovne konference 2020. Promocija psihofizičnega zdravja otrok in mladostnikov (str. 129–136). MiB.
13. Kopačin, B., Ovčjak, P. in Volmut, T. (2023). Effectiveness of physical activity intervention during music lessons. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 38(2), 31–49. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i2.101>
14. Kurikulum za vrtce [Curriculum for Kindergartens]. (1999). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
15. Lapajne, J. (2017). Analiza gibalnih/športnih dejavnosti v vrtcih s športnim pedagogom in brez njega [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=94591>
16. Lipovšek, M. (2012). Vpliv vzgojiteljev na izvajanje gibalnih/športnih dejavnosti v Vrtcu Slovenske Konjice [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=22377>
17. Marinšek, M. in Rajtmajer, D. (2017). Šport v funkciji doživljajske vzgoje. Amalietti & Amalietti.
18. Markovšek, P. (2014). Gibalna dejavnost vzgojiteljev [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=29679>
19. Marquez, D. X., Aguiñaga, S., Vásquez, P. M., Conroy, D. E., Erickson, K. I., Hillman, C., Stillman, C. M., Ballard, R. M., Sheppard, B. B., Petruzzello, S. J., King, A. C. in Powell, K. E. (2020). A systematic review of physical activity and quality of life and well-being. Translational behavioral medicine, 10(5), 1098–1109. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibz198>
20. Plevnik, M. in Peternej, T. (2019). Gibalna/športna (ne)aktivnost vzgojiteljic in njihova kompetentnost za razvoj gibanja predšolskih otrok v prvem starostnem obdobju. V S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan (ur.), Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja (str. 400–410). Založba Univerze na Primorskem.
21. Retar, I. (2022). Zgodnje gibalno učenje in poučevanje. Univerze na Primorskem, Pedagoška fakulteta. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-141-4>
22. Retar, I. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2017). Kompetentnost vzgojiteljev za inovativno gibalno poučevanje. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 32(1), 17–32.
23. Retar, I., Plevnik, M., Hozjan, D. in Kolar, E. (2014). Ustvarjalno vseživljenjsko učenje na področju menedžmenta v športu. V D. Hozjan (ur.), Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju (str. 421–438). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

24. Rostohar, M. (2010). Gibalni motiv vzgojiteljic in njegov vpliv na otroke v vrtcu [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=13146>
25. Sollerhed, A. C. (2023). Factors associated with implemented teacher-led movement and physical activity in early childhood education and care. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–9.
26. Šimunič, B., Volmut, T. in Pišot, R. (2010). Otroci potrebujejo gibanje. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave.
27. Šljivar, Z. (2012). Analiza pogojev za izvajanje gibalnih dejavnosti v mestnih in podeželskih vrtcih [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=22531>
28. Štemberger, V., Petrušič, T. in Petrič, V. (2017). Zdravstveni status razrednih učiteljev v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 130–145.
29. Tušak, M. in Blatnik, P. (2016). Stres in telesna aktivnost (Stress and physical activity). V H. Strašek (ur.), *Prepoznavanje in obvladovanje stresa (Observing and Coping Stress)* (str. 931–01). LEK.
30. Videmšek, M. (2018). Ali se vaš otrok ustrezno gibalno razvija? SLOfit nasvet. <https://www.slofit.org/slofit-nasvet/ArticleID/156/Ali-se-va%C5%A1-otrok-ustrezno-gibalno-razvija>.
31. Volmut, T. (2022). Z merilnikom pospeška izmerjena gibalna aktivnost in gibalne neaktivnosti otrok med prvim in tretjim letom starosti. V S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić in G. Jelovčan. (2022), *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja*, (str. 383–397). Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-134-6.383-397>
32. Vujanović, S. (2019). Vpliv gibanja na osebnostni razvoj predšolskega otroka. V M. Željeznov Seničar (ur.), *Osebnostni razvoj predšolskega otroka: XII. mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Srbija, Finska, Italija) strokovna konferenca za vzgojitelje v vrtcih 2019* (str. 173–175). MiB.
33. World Health Organization (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1>
34. Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, R. in Šimunič, B. (2010). Otrok v gibanju doma in v vrtcu: povezanost gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.
This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Polona Božič, dipl. kineziolog, mag. prof. zgod. učenja na Osnovni šoli Pivka.
E-mail: polona.bozic92@gmail.com

Dr. Blaž Simčič, asistent na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
E-mail: blaz.simcic@pef.upr.si

Dr. Andrej Kocjan, docent, profesor športne vzgoje na Pedagoški fakulteti in Fakulteti za vede o zdravju Univerze na Primorskem.
E-mail: andrej.kocjan@pef.upr.si

Multimodalna analiza plesne dramatizacije študentov predšolske vzgoje

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.170>

Prejeto 5. 6. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 373.2:793.3

KLJUČNE BESEDE: predšolska vzgoja, multimodalni sestav, plesna dramatizacija, slikanica, kodi sporočanja

POVZETEK – Plesna dramatizacija je najzahtevnejša in najbolj kompleksna vrsta plesne dejavnosti. Njena multimodalnost se kaže v tem, da združuje različne kode sporočanja: gibalni, zvočni, jezikovni, vizualni in prostorski kod. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali študenti prepoznavajo (razumejo) pomen povezovanja vseh kodov sporočanja, ki soustvarjajo pomen (vsebino) plesne dramatizacije. Vzorec je bil priložnostni, v raziskavo smo vključili 45 študentov 2. letnika Predšolske vzgoje Pedagoške fakultete v Mariboru, ki so si v mesecu juniju 2024 ogledali plesno dramatizacijo v izvedbi skupine študentov. Podatke smo zbrali s pomočjo vprašalnika, na podlagi katerega so študenti opravili multimodalno analizo plesne dramatizacije. Pri raziskavi smo uporabili kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop. Analiza je pokazala, da študenti prepoznavajo pomen povezovanja kodov sporočanja, pri čemer izstopata gibalni in zvočni kod. Ugotovili smo tudi, da je njihova interpretacija odvisna od predhodnih izkušenj in poznavanja simbolike izraznih sredstev.

Received 5. 6. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 373.2:793.3

KEYWORDS: preschool education, multimodal composition, dance dramatization, picture book, communication codes

ABSTRACT – Dance dramatization is the most demanding and complex form of dance activity. Its multimodality is evident in the way it combines various modes of communication: movement, sound, language, visual and spatial codes. The aim of the research was to determine whether students recognize (understand) the significance of connecting all the communication codes that co-create the meaning (content) of dance dramatization. The sample was opportunistic: we included 45 second-year students of preschool education from the Faculty of Education in Maribor who watched a dance dramatization performed by a group of students in June 2024. Data were collected using a questionnaire, based on which the students conducted a multimodal analysis of the dance dramatization. A quantitative and qualitative research approach was used in the study. The analysis showed that students recognize the importance of connecting communication codes, the movement and sound codes being most prominent. It was also found that their interpretation depends on their prior experience and knowledge of the symbolism of expressive means.

1 Uvod

Pristop umetnosti v vzgoji in izobraževanju (angl. arts in education) pojmuje umetnost kot medij za učenje in raziskovanje otrok na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja. Pozitivne učinke umetnostne vzgoje poudarjajo tudi t. i. Smernice za umetnostno vzgojo (UNESCO, 2006), ki so ključne za oblikovanje družbe, ki temelji na ustvarjalnosti. Korošec in Batistič Zorec ugotavljata (2021, str. 29): “Vzgoja z umetnostjo in skozi umetnost je uspešna metoda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikula.” Otroci lažje izražajo svoje misli in občutke skozi umetnost kot z besedo (govorjenim jezikom) (Bae, 2009).

V umetniških dejavnostih otroci razvijajo svoje ustvarjalne potenciale z uporabo razliĹnih materialov in tehnik, razvijajo vizualno-prostorsko inteligenco, vizualno občutljivost, domišljijo, estetsko tankoĹutnost, specifiĹne umetniško-izrazne moŹnosti (Butina, 1997; Efland, 2002; Eisner, 2002; Karlavaris, 1991; Kindler, 2010; KrofliĹ, 2007; Vecchi, 2010; VrliĹ, 2001), oblikujejo svoja staliŹa, predlagajo reŹitve problemov in tako izraŹajo svoje interese ter Źelje (Pitri, 2001; TomŹiĹ Ĺerkez in ZupanĹiĹ, 2011).

Umetnost v slovenskem Kurikulumu za vrtce (1999) zajema razliĹna umetniŹka podroĹja, in sicer: likovno, glasbeno, plesno, avdiovizualno in gledaliŹsko umetnost. Skupno vsem podroĹjem je predvsem otrokovo doŹivljanje umetnosti in uŹivanje v njej; izraŹanje in komuniciranje idej in občutkov skozi umetnost; ustvarjanje in spoznavanje umetnosti ter razvijanje estetskega zaznavanja in umetniŹke predstavljljivosti. Hkrati pa lahko z vkljuĹevanjem umetniških dejavnosti razvijamo tudi druga podroĹja. "Obstajajo Źtevilni primeri dobre prakse in raziskav, ki kaŹejo, kako lahko vzgojitelji in uĹitelji uporabljajo lutke in druga dramska izrazna sredstva v vzgojno-izobraŹevalnem procesu in opozarjajo na izjemno uĹinkovitost teh sredstev pri doseganju vzgojnih ciljev." (ŠinĹiĹ idr., 2019, str. 87).

Umetnost je sama po sebi multimodalna (Barton, 2014) in zato otrokom nudi edinstveno priloŹnost, da preko umetniških dejavnosti predstavijo svoje znanje, razumevanje, formativna znanja in spretnosti (Wright, 2012) na razliĹne naĹine oz. kot skupek razliĹnih naĹinov izraŹanja. V umetnosti se dogaja stalen preplet razliĹnih kodov sporoĹanja, ki skupaj tvorijo pomen oz. sporoĹilo. Multimodalnost se ukvarja s pomenom, ki ga soĹasno ustvarjajo, kot pravi Jewitt (2008, str. 246), "podoba, gesta, pogled, telesna drŹa, zvok, napisana beseda, glasba, govor itd."

Multimodalnost prouĹuje, kako ljudje med seboj komunicirajo z razliĹnimi kodi sporoĹanja. Gre za uporabo veĹ semiotiĹnih kodov sporoĹanja, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo (Kress in van Leeuwen, 2001, str. 20). Kress in njegovi sodelavci (Jewitt, 2006; Kress idr., 2005; Kress in van Leeuwen, 2001) so razvili multimodalnost kot teorijo komunikacije in reprezentacije. Delo, ki vsebuje veĹ kodov sporoĹanja, razumemo kot multimodalni sestav (Serafini, 2011). V predšolskem obdobju se otroci sreĹajo s slikanico, ki je tipiĹni primer multimodalnega sestava (Sipe, 1998; Nodelman, 1988; Nikolajeva, 2003; Haramija in BatiĹ 2013, 2016; BatiĹ, 2016, 2021).

Naslednji, obiĹajno Źe bolj kompleksen multimodalni sestav, s katerim se sreĹujejo predšolski otroci, je plesna dramatizacija. Otroka spodbujamo k uporabi lastnega naravnega giba, ob tem pa ga vodimo k raziskovanju razliĹnih elementov plesa, kot so energija, prostor in Ĺas (Kaufman in Ellis, 2007). Poudarek je na spontanosti, izvirnosti in individualnosti v razliĹnih gibalnih situacijah, v katerih posameznik razvija lastni gibalni izraz (Joyce 1994, v Lobo and Winsler 2006, str. 503) in oblikuje ter ustvarja razliĹne uĹno-vzgojne vsebine. Poudariti je potrebno tudi, "da je gibanje v smislu govorice telesa primarna komunikacija otroka, iz katere prepoznava razliĹne izraznosti glasbe, izraŹanje doŹivetij in usklajeno gibanje, ki nam kaŹe razvoj glasbenih spretnosti in sposobnosti" (JelovĹan idr., 2020, str. 27).

Plesna dramatizacija je najzahtevnejŹa in najbolj kompleksna vrsta plesne dejavnosti in hkrati dober primer multimodalnega sestava, saj zdruŹuje razliĹne kode sporoĹanja. Na podlagi Graham in Benson (2010), gibalnega gradiva (KrofliĹ in Gobec, 1995) in elementov plesa (Zakkai, 1997; GerŹak, 2015) smo oblikovali tabelo (tabela 1), kjer

smo predstavili, kateri so kodi sporočanja, kje jih prepoznamo znotraj plesne dramatizacije in kako se povezujejo z elementi plesa.

Tabela 1

Predstavitev plesne dramatizacije kot multimodalnega sestava

<i>Kodi sporočanja</i>	<i>Kje jih prepoznamo</i>	<i>Elementi plesa</i>
Jezikovni kod	Uporaba govora – pripovedovalca	/
Vizualni kod	Scena, kostumi, rekviziti	/
Zvočni kod	Glasba	tempo: hitro, počasi, pospešujoče, pojenjujoče ritem: naravno, enakomerno dinamika: močno, težko, ostro, napeto, šibko, sproščeno, lahko, nežno
	Zvočni efekti	/
Prostorski kod	Uporaba prostora	velikost: majhno, srednje veliko oblika: okroglo, ravno
	Postavitev plesalcev v prostoru	razmerje: blizu, narazen; spredaj, zadaj
	Gibanje v različnih smereh in nivojih	nivo: visok, srednji, nizek smer: naprej, nazaj, vstran, diagonalno pot: naravnost, zavito, cik-cak, krožno
Gestualni kod – gib	Telesna aktivnost in oblikovanje gibanja	gibe določenega dela telesa oblikujemo v gibalne motive
	Dinamične kvalitete	močno, šibko, težko, lahko, nežno, ostro, zibajoče, napeto, popuščeno, sproščeno, kratko
	Izraznost, sporočilnost	plesalčevo doživetje in podoživljanje – občutki, počutje, misli
	Odnosi v gibanju	odnos: med posameznimi deli telesa; plesalca do sebe, med plesalci

Pri plesni dramatizaciji izhaja gibalni izraz iz doživljanja zgodbe in medsebojnih odnosov različnih vlog, pri čemer jo vodimo s pripovedjo o dogajanju (Kroflič in Gobec, 1995). Plesna dramatizacija običajno nastane na podlagi literarnega besedila. V predšolskem obdobju so to slikanice. Ko uporabimo slikanico kot izhodišče za pripravo plesne dramatizacije, lahko govorimo o tem, da gre za prenos iz enega multimodalnega sestava v drugega.

Kompleksnost plesne dramatizacije se kaže v tem, da vključuje še druga področja, kot npr. glasbo (priprava glasbe za plesno predstavo), likovno umetnost (izdelava kostumov, scena), jezik (priprava veznih besedil), gibanje itd.

Uspešnost načrtovanja in izvedbe plesne dramatizacije je odvisna predvsem od usposobljenosti vzgojiteljev. Študentje drugega letnika Predšolske vzgoje Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru se s plesno dramatizacijo srečajo v okviru predmeta Didaktika plesne vzgoje. Študentje pripravijo plesno predstavo, skozi katero poglobijo ne le svoje plesno znanje in plesne izkušnje, ampak tudi znanje, ki so ga pridobili v okviru ostalih področij (interdisciplinarni pristop).

2 Metodologija

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali űtudenti predűolske vzgoje prepoznavajo pomen povezovanja vseh kodov sporoĉanja, ki skupaj soustvarjajo vsebino plesne dramatizacije, pri kateri poteka prenos iz enega multimodalnega sestava (slikanice) v drugega (plesna dramatizacija). V ta namen smo si zastavili naslednja raziskovalna vpraűanja:

- ☐ Ali űtudenti prepoznavajo pomen povezovanja razliĉnih kodov sporoĉanja v plesni dramatizaciji?
- ☐ Kateri kod (gibalni, zvoĉni, vizualni, prostorski, jezikovni) najbolj prispeva k razumevanju vsebine?
- ☐ Kako űtudenti vrednotijo estetske in izrazne znaĉilnosti uprizoritve?
- ☐ Kateri elementi so bili po njihovem mnenju manj izraziti ali pomanjkljivo predstavljeni?

V letnem semestru 2024 je skupina 10 űtudentov v okviru predmeta Didaktika plesne vzgoje pripravila plesno dramatizacijo avtorske slikanice Mali modri in mali rumeni avtorja Lea Lionnija. Kriteriji za izbor te slikanice so literarni (slikanica je bila razglašena za otroűko knjigo leta po izboru ĉasopisa New York Times) in likovni (Leo Lionni je veĉkrat nagradjeni avtor, umetnik in ilustrator).

Raziskovalni vzorec je bil priloűnostni. Vkljuĉenih je bilo 45 űtudentov 2. letnika Predűolske vzgoje Pedagoűke fakultete Univerze v Mariboru, ki so si junija 2024 ogledali plesno dramatizacijo v izvedbi skupine űtudentov. Vsi űtudenti so pred ogledom prebrali slikanico s poudarkom na vsebinskem odnosu med besedilom in ilustracijami. Po ogledu predstave so űtudentje s pomoĉjo vpraűalnika izvedli multimodalno analizo plesne dramatizacije. Vpraűalnik je vseboval naslednje sklope: gibalni kod, zvoĉni kod, vizualni kod, prostorski kod in jezikovni kod.

Pri raziskavi smo uporabili kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop. Pri analizi vpraűanj zaprtega tipa smo uporabili deskriptivno metodo pedagoűkega raziskovanja. Podatke smo prikazali z deskriptivno statistiko (frekvenĉna distribucija). Pri vpraűanjih odprtega tipa smo odgovore űtudentov analizirali tako, da smo izvedli kodiranje, kode pa nato zdruűili v kategorije (Vogrinc, 2008) ter nato ugotavljali pogostost pojavljanja posameznih kategorij.

3 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave glede na posamezne sklope, ki se osredotoĉajo na posamezne kode sporoĉanja.

Najprej nas je zanimalo, kako űtudenti prepoznavajo in doűivljajo gibalni kod sporoĉanja z vidika uporabe gibalnih motivov, prostora, dinamiĉnih kvalitet, odnosov med plesalci v povezavi z vsebino in sporoĉilnostjo zgodbe.

Tabela 2*Gibalni kod sporočanja*

<i>Vprašanje</i>	<i>Ne</i>		<i>Ne vem, ne morem se odločiti</i>		<i>Da</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Ali so prevladovali zahtevni gibalni motivi?	27	60	8	17,8	10	22,2	45	10
Ali so bili gibalni motivi oblikovani v povezavi z vsebino?	1	2,2	6	13,4	38	84,4	45	10
Ali je bilo mogoče skozi gib prepoznati značajske lastnosti glavnih literarnih likov iz slikanice?	3	6,7	14	31,1	28	62,2	45	100
Ali so plesalci uporabili prostor v različnih smereh in na različnih nivojih?	11	24,4	5	11,1	29	64,	45	10
Ali so pri svojem plesu uporabili dinamične kvalitete (hitrost, moč, kot npr. napetost, popuščanje, naraščanje, upadanje, poudarki ...)?	4	8,9	13	28,9	28	62,2	45	100
Ali so bili izraženi odnosi med plesalci?	1	2,2	5	11,1	39	86,7	45	10
Ali sta bila izraz in sporočilo gledalcu jasno posredovana?	0	/	3	6,7	42	93,3	45	100

Iz podatkov v tabeli je razvidno (tabela 2), da je večina študentov (60%) prepoznala, da v plesni dramatizaciji niso prevladovali zahtevni gibalni motivi, ki pa so bili v večini (84,4%) oblikovani v povezavi z vsebino zgodbe. Večina študentov (62,2%) je izpostavila, da je bilo možno prepoznati značajske lastnosti literarnih likov skozi gib, kar se odraža tudi v odgovorih v povezavi z uporabo dinamičnih kvalitete (62,2%). Dinamične kvalitete gibanju omogočajo raznolikost, barvitost, izraz in sporočilo (Kroflič, 1995). Večina študentov (86,7%) je med samo plesno dramatizacijo zaznala tudi odnose med plesalci in njihovo uporabo prostora (64,4%). Zanimiv je podatek, da je bil pri dveh vprašanjih, ki sta se nanašali na gibalni izraz (značajske lastnosti, dinamične kvalitete), kar velik delež študentov, ki so izbrali odgovor "ne vem, ne morem se odločiti". Gibalni plesni izraz pri plesni dramatizaciji je sporočilo gledalcu o plesalčevih občutkih, počutjih, mislih (Kroflič in Gobec, 1995). Kljub temu je večina študentov (93,3%) izpostavila, da je bilo sporočilo gledalcu jasno posredovano, verjetno tudi zaradi uporabe preprostih gibalnih motivov.

Tabela 3

Analiza odgovorov študentov na odprta vprašanja o splošnem vtisu o plesu v plesni dramatizaciji

<i>Tema</i>	<i>Kategorija</i>	<i>Koda</i>
Splošen vtis o plesu (52)	Gibalni motivi (44)	prevladujejo enostavni gibalni motivi (20)
		gibalni motivi so bili zanimivi in izvirni (8)
		gibalni motivi so bili raznoliki (7)
		gibalni motivi so bili zahtevni (3)
		gibalni motivi so bili skladni z glasbo (6)
	Sporočilnost in ustreznost (8)	razumevanje sporočila, teme, vsebine zgodbe skozi gib (6)
		primerno za izvedbo z otroki (2)

Iz zapisov študentov lahko razberemo, da so pri plesni dramatizaciji prevladovali enostavni gibalni motivi, ki pa so bili vseeno raznoliki, zanimivi in izvirni (tabela 3). Zanimivo je, da so nekateri študenti izpostavili, da bi bila plesna dramatizacija primerna za izvedbo z otroki, verjetno zaradi uporabe preprostih gibalnih motivov.

Nato nas je zanimalo, kako študenti prepoznavajo in doživljajo zvočni kod sporočanja z vidika uporabe glasbe in povezave le-te z vsebino zgodbe in gibanjem (plesom) plesalcev (tabela 4).

Tabela 4

Zvočni kod sporočanja

<i>Vprašanje</i>	<i>Ne</i>		<i>Ne vem, ne morem se odločiti</i>		<i>Da</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Ali je bil izbor glasbe ustrezen glede na vsebino zgodbe?	2	4,4	/	/	43	95,6	45	100
Ali je izbor glasbe pripomogel k boljšemu razumevanju vsebine zgodbe?	8	17,8	7	15,6	30	66,6	45	100
Ali je bila glasba ustrezno obdelana?	/	/	1	2,2	44	97,8	45	100
Ali je bilo gibanje plesalcev skladno z ritmom in dinamiko glasbe?	4	8,9	7	15,6	34	75,5	45	100
Ali je bilo zaznati, da so plesalci doživeli glasbo skozi gib?	8	17,8	12	26,7	25	55,5	45	100

Pri prvem vprašanju je večina študentov (95,6 %) odgovorila, da je bil izbor glasbe ustrezen glede na vsebino zgodbe, le 2 študenta sta odgovorila nasprotno. Na vprašanje, ali je izbor glasbe pripomogel k boljšemu razumevanju zgodbe, je 30 študentov odgovorilo pritrdilno, 7 se jih ni moglo odločiti ter 8 študentov je odgovorilo, da izbor glasbe ni pripomogel k boljšemu razumevanju vsebine zgodbe. Skoraj vsi študenti (97,8 %) so izpostavili, da je bila glasba ustrezno obdelana. V zelo velikem deležu (75,5 %) so študenti odgovorili, da je bilo gibanje plesalcev skladno z ritmom in dinamiko plesa, 7 študentov se ni moglo odločiti in le 4 menijo nasprotno. Pri zadnjem vprašanju, ki se nanaša na to, ali je bilo zaznati plesalčevo doživljanje glasbe skozi gib, so bili odgovori raznoliki. Le slaba polovica študentov (55,5 %) je odgovorila pritrdilno, 26,7 % študentov ni vedelo oz. se ni moglo odločiti in 17,8 % študentov je odgovorilo, da ni bilo pri plesalcih zaznati doživljanja glasbe skozi gib.

Tabela 5

Analiza odgovorov študentov na odprta vprašanja o glasbi in zvočnih učinkih v plesni dramatizaciji

<i>Tema</i>	<i>Kategorija</i>	<i>Koda</i>
Uporaba glasbe in zvočnih učinkov (65)	Povezanost med glasbo in gibom (14)	gibi so bili skladni z ritmom glasbe (6)
		gibi niso bili skladni z ritmom glasbe (5)
		nedoživetost glasbe skozi gib (3)
	Obdelava in ustreznost glasbe (51)	glasba je bila ustrezno obdelana (13)
		izbor glasbe je bil ustrezen (38)

Največ odgovorov kaže na to, da je bila glasba ustrezno izbrana in prav tako obdelana (tabela 5). Nekateri študenti so izpostavili, da so se plesalci gibali skladno z ritmom glasbe, drugi pa spet ne. Le nekaj študentov je izpostavilo, da plesalci niso dovolj doživljali glasbe skozi gib. Zanimivi so odgovori, kjer so nekateri študenti izpostavili povezavo med glasbo in razpoloženjem v zgodbi, npr.: *“Skozi glasbo sem lahko prepoznala, ali je dogajanje napeto ali sproščeno.”* Nekateri pa so izpostavili tudi povezavo med glasbo in počutjem plesalcev, npr.: *“Glasba je odražala počutje plesalcev v igri.”*

V naslednjem sklopu vprašanj nas je zanimalo, kako študenti prepoznajo in doživljajo vizualni kod sporočanja z vidika uporabe in oblikovanja scene, kostumov in rekvizitov ter uporabe posebnih vizualnih informacij v povezavi z vsebino zgodbe (tabela 6).

Tabela 6*Vizualni kod sporočanja*

<i>Vprašanje</i>	<i>Ne</i>		<i>Ne vem, ne morem se odločiti</i>		<i>Da</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Ali je bila scena ustrezno oblikovana glede na vsebino zgodbe?	/	/	1	2,2	44	97,8	45	100
Ali je bila scena oblikovana na podlagi ilustracij iz slikanice?	8	17,8	12	26,7	25	55,5	45	100
Ali je bila scena del dogajanja?	15	33,3	6	13,3	24	53,4	45	100
Ali je bil izbor kostumov ustrezen?	/	/	/	/	45	100	45	100
Ali je bil izbor rekvizitov ustrezen?	1	2,2	4	8,9	40	88,9	45	100
Ali je bila v sceno vključena kakšna posebna vizualna informacija (npr. ura na steni, hišna številka)?	34	75,6	3	6,7	8	17,8	45	100

Skoraj vsi študenti (97%) razen enega so izpostavili, da je bila scena ustrezno oblikovana in povezana z vsebino zgodbe. Dobra polovica (55,5%) jih meni, da je bila oblikovana na podlagi ilustracij iz slikanice, 26% študentov ni vedelo/se ni moglo odločiti in 17,8% študentov je odgovorilo, da scena ni bila oblikovana na podlagi ilustracij v slikanici. Pri vprašanju, ali je bila scena del dogajanja, so odgovori precej raznoliki, saj 53% študentov meni, da je bila scena del dogajanja, 33,3% jih meni, da je bila scena le kulisa dogajanja, 13,3% študentov pa ni vedelo/se ni moglo odločiti. Razlike v odgovorih kažejo na različno percepcijo študentov o sceni pri plesni dramatizaciji.

Tabela 7*Analiza odgovorov študentov na odprta vprašanja o splošnem vtisu o sceni, kostumih in rekvizitih pri plesni dramatizaciji*

<i>Tema</i>	<i>Kategorija</i>	<i>Koda</i>
Splošen vtis o sceni, kostumih in rekvizitih (68)	Uporaba rekvizitov (21)	zanimiva je bila uporaba obročev (8)
		zanimiva je bila uporaba balonov (10)
		uporaba rekvizitov je popestrila dogajanje (3)
	Estetska zasnova (31)	scena je bila estetska in minimalistična (17)
		kostumi so bili estetski in preprosti (14)
	Povezava z vsebino (16)	scena je pripomogla k razumevanju vsebine (9)
		izbor kostumov je bil ustrezen glede na vsebino (7)

Največ odgovorov kaže na to, da je študente pritegnila uporaba rekvizitov, predvsem balonov, s katerimi so nastopajoči prikazali solze in mešanje barv (tabela 7). Zanimiva je izjava: “*Rekviziti so bili izvirni in so gledalca pritegnili.*” Poleg tega odgovori v veliki meri kažejo, da so kostumi in scena bili estetski in minimalistični ter so pripomogli k boljšemu razumevanju vsebine, predvsem pri določanju vlog (modri in rumeni), kot kaže npr. izjava: “*S pomočjo barvnih kostumov sem lažje razumela, kaj se v zgodbi dogaja.*”

Zanimalo nas je, kako študenti prepoznajo in doživljajo prostorski kod sporočanja z vidika odnosov med plesalci in ali ta vpliva na boljše razumevanje vsebine zgodbe (tabela 8).

Tabela 8

Prostorski kod sporočanja

Vprašanje	Ne		Ne vem, ne morem se odločiti		Da		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Ali prostorska postavitve plesalcev odraža njihove odnose?	2	4,4	6	13,4	37	82,2	45	100
Ali je uporaba prostora vplivala na boljše razumevanje vsebine zgodbe?	3	6,7	5	11,1	37	82,2	45	100

82,2 % študentov je odgovorilo, da je prostorska postavitve odražala odnose med plesalci in da je prav tako uporaba prostora vplivala na boljše razumevanje zgodbe. Iz odgovorov je razviden pomen, ki ga ima prostor, tako literarni kot tudi uprizoritveni.

Tabela 9

Analiza odgovorov študentov na odprta vprašanja o uporabi in pomenu prostora pri plesni dramatizaciji

Tema	Kategorija	Koda
Uporaba in pomen prostora (44)	Uporaba prostora (35)	plesalci so pri plesu uporabili ves prostor v različnih smereh in nivojih (28)
		uporaba prostora je bila pomanjkljiva (7)
	Povezava z vsebino (9)	odrška postavitve je vplivala na razumevanje odnosov med vlogami (7)
		uporaba prostora je vplivala na razumevanje vsebine (2)

Iz odgovorov študentov je razvidno (tabela 9), da so bili pozorni predvsem na uporabo prostora plesalcev. Zanimivi so predvsem odgovori, ki se nanašajo na razdelitev prostora na dva dela, na eni strani je bila hiša malega modrega, na drugi pa hiša malega rumenega. Ta postavitve je tako vplivala na boljše razumevanje dogajanja.

Zanimalo nas je tudi, kako študenti prepoznavajo in doživljajo jezikovni kod sporočanja z vidika uporabe besed (napisi na kulisah) in uporabe govornega pripovedovalca za boljše razumevanje vsebine (tabela 10).

Tabela 10

Jezikovni kod sporočanja

Vprašanje	Ne		Ne vem, ne morem se odločiti		Da		Niso odgovorili		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Ali je bila uporaba govornega pripovedovalca potrebna za boljše razumevanje same vsebine?	18	40	10	22,2	11	24,4	6	13,4	45	100
Ali je plesna dramatizacija vsebovala še kakšne besede (npr. napis na kulisah)?	36	80	1	2,2	2	4,4	6	13,4	45	100

Pri prvem vprašanju se je pokazala raznolikost med odgovori, saj je 18 študentov odgovorilo, da uporaba govornega pripovedovalca ni bila potrebna za boljše razumevanje same vsebine, 11 pa jih je odgovorilo, da je potrebna, 10 študentov ni vedelo/se ni moglo odločiti. Zanimivo je, da 6 študentov sploh ni odgovorilo na to vprašanje, kar kaže verjetno na to, da niso bili pozorni na govornega pripovedovalca na začetku plesne dramatizacije oz. na jezikovni kod sporočanja.

Večina študentov ni opazila še kakšnih besed (npr. na kulisah), medtem ko sta 2 študenta to zaznala, 1 pa ni vedel/se ni mogel odločiti.

Tabela 11

Analiza odgovorov študentov na odprto vprašanje o uporabi besede (govorjene ali zapisane) pri plesni dramatizaciji

Tema	Kategorija	Koda
Uporaba besede (35)	Pripovedovalec (23)	pripovedovalec je nastopil na začetku kot uvod v predstavo (16)
		pripovedovalec ni potreben (7)
	Vsebina in govor (12)	govor na začetku je pripomogel k boljšemu razumevanju vsebine (9)
		govor je bil ustrezen (3)

Iz odgovorov študentov je razvidno, da govor oz. pripovedovalec na začetku plesne dramatizacije ni potreben (tabela 11). Po drugi strani pa so nekateri študenti izpostavili, da je pripovedovalec na začetku vplival na boljše razumevanje vsebine, saj jih je popeljal v samo zgodbo.

4 Zaključek

Multimodalna pismenost ni povezana le z jezikovnim znanjem, ampak vključuje tudi druga področja, kot so glasba, gib-ples, vizualno umetnost ipd., ter predstavlja eno izmed ključnih kompetenc 20. stoletja. Prav zato bi moralo pri učiteljih in vzgojiteljih prevladati zavedanje o pomenu različnih multimodalnih načinov sporazumevanja. Pomembno se je zavedati, da “višje kot je strokovno osebje v vrtcu usposobljeno, višja je kakovost storitev, ki jo vrtec lahko ponuja” (Devjak idr., 2020, str. 37). Zato smo se odločili, da bomo raziskali, ali študenti predšolske vzgoje kot bodoči vzgojitelji prepoznajo pomen povezovanja vseh kodov sporočanja, ki skupaj soustvarjajo vsebino plesne dramatizacije, pri kateri poteka prenos iz enega multimodalnega sestava (slikanice) v drugega (plesna dramatizacija).

Raziskava je pokazala, da študenti prepoznajo različne kode sporočanja, ki se pojavljajo pri plesni dramatizaciji, in njihov vpliv na razumevanje soustvarjanja vsebine. Ugotovitve raziskave so potrdile pomen povezanosti med gibalnimi, zvočnimi, vizualnimi, prostorskimi in jezikovnimi elementi, ki skupaj sooblikujejo celovit in jasen pomen zgodbe. To omogoča gledalcu poglobljeno interpretacijo in doživljanje zgodbe na več ravneh, saj vsak od teh elementov prispeva k čustvenemu in intelektualnemu razumevanju vsebine.

Študenti so prepoznali, da je povezovanje gibanja, glasbe, scenografije in kostumov izjemno pomembno za učinkovito sporočanje in izražanje zgodbe. Poleg tega so izpostavili, da minimalistična scenografija in kostumi pripomorejo k večji osredotočenosti na vsebino zgodbe, pri čemer prepoznavnost likov in čustvenih stanj omogočajo že preprosti elementi, kot so barve kostumov ali rekviziti.

Vendar pa so študenti tudi opozorili na možnosti za nadaljnjo izboljšavo, in sicer da bi lahko bili plesalci še bolj izrazni pri svojem plesu, kar bi gledalcem omogočilo globlje čustveno doživljanje zgodbe. Poleg tega so predlagali, da bi bila prostorska postavitev lahko bolj izrazita, kar bi dodatno okrepilo dinamiko in omogočilo boljše razumevanje vsebine.

Ob koncu je pomembno izpostaviti nekatere omejitve naše raziskave. Raziskovalni vzorec je bil priložnostni, kar ne omogoča splošitve rezultatov na širšo populacijo. Fokus na enkratno merjenje po ogledu plesne dramatizacije onemogoča spremljanje dolgoročnega vpliva takšnih izkušenj na študente. Omeniti moramo tudi možnosti pristranskosti, ki izhajajo iz priložnostnega vzorca, kar lahko vpliva na reprezentativnost raziskave. Kljub izpostavljenim omejitvam raziskave pa lahko ugotovimo, da študentje, ki smo jih vključili v raziskavo, prepoznajo pomembnost multimodalnosti in različnih kodov sporočanja pri plesni dramatizaciji, kar omogoča celostno in poglobljeno doživljanje zgodbe. Zavedanje, da pismenost ni zgolj jezikovna, temveč vključuje tudi druge načine izražanja in ustvarjanja pomenov, je ključno za spodbujanje celostnega razumevanja v vzgoji in izobraževanju. Pri utrjevanju tega zavedanja ima izobraževanje bodočih vzgojiteljev pomembno vlogo. Hkrati pa se pojavlja vprašanje, kako prepoznajo pomembnost multimodalnosti pri plesni dramatizaciji strokovni delavci v praksi. Slednji “se najprej izobražujejo skozi svoje visokošolsko izobraževanje, nato pa tudi s strokovnim usposabljanjem in stalnim strokovnim izpopolnjevanjem” (Dobrota in Matković, 2022, str. 76). V prihodnje bi bilo potrebno raziskati tudi razumevanje feno-

mena plesne dramatizacije kot posebne oblike multimodalnega sestava pri strokovnih delavcih v praksi.

Ana Tina Jurcec, Janja Batič, PhD

Multimodal Analysis of Dance Dramatization Among Preschool Education Students

Art in education conceptualizes art as a medium for children's learning and exploration across all levels of upbringing and schooling. This approach highlights the positive effects of education through art, emphasizing its role in shaping a society grounded in creativity, as outlined in UNESCO's 2006 Road Map for Art Education. Korošec and Batistič Zorec (2021) affirm that education through art is an effective method for teaching and learning across various curriculum areas. Children find it easier to express their thoughts and feelings through art rather than through words (spoken language) (Bae, 2009).

In artistic activities, children develop their creative potential by engaging with different materials and techniques that foster visual-spatial intelligence, visual sensitivity, imagination, aesthetic awareness and specific artistic expressive possibilities (Butina, 1997; Efland, 2002; Eisner, 2002; Karlavaris, 1991; Kindler, 2010; Kroflič, 2007; Vecchi, 2010; Vrlič, 2001). These activities enable children to form opinions, propose solutions to problems and express their interests and desires (Pitri, 2001; Tomšič Čerkez & Zupančič, 2011). According to the Slovenian Kindergarten Curriculum (1999), art encompasses visual, musical, dance, audio-visual and theatrical arts. The core aims across all these areas are the child's experience and enjoyment of art, expressing and communicating ideas and feelings through art, creating and discovering art, and developing aesthetic perception and artistic imagination. Integrating artistic activities can also support the development of other domains. For example, good practices and research demonstrate how educators effectively use puppets and other dramatic expressive means in educational processes to achieve pedagogical goals (Šindič et al., 2019, p. 87).

Art as a multimodal phenomenon offers children a unique opportunity to present their knowledge, understanding, and performative skills through varied means, collectively referred to as multimodal communication, comprising visual, gestural, auditory, kinaesthetic and linguistic codes (Barton, 2014; Wright, 2012). Multimodality involves a simultaneous generation of meaning through multiple semiotic modes, such as images, gestures, gaze, body posture, sound, written words, music and speech (Jewitt, 2008). It examines how people communicate using diverse codes that intertwine and complement each other (Kress & van Leeuwen, 2001). The theory of multimodality, developed by Kress and colleagues (Jewitt, 2006; Kress et al., 2005; Kress & van Leeuwen, 2001), sees complex communication as a multimodal ensemble (Serafini, 2014). In preschool contexts, children encounter multimodal compositions such as picture books – classic examples incorporating visual, auditory and textual modes (Batič, 2016, 2021; Haramija & Batič, 2013, 2016; Nikolajeva, 2003; Nodelman, 1996; Sipe, 1998). A more complex multimodal ensemble that children often engage with is dance

dramatization, which encourages the use of natural movement and exploring dance elements like energy, space and time (Kaufman & Ellis, 2007). The emphasis is on spontaneity, originality and individuality in various movement situations that foster personal movement expression, meaning the unique and creative use of the body to communicate feelings, ideas, or to tell a story (Joyce, 1994, in Lobo & Winsler, 2006). Movement in this context serves as the primary non-verbal communication, revealing musical expression, emotional experiences, and coordinated movement that develop musical skills and abilities (Jelovčan et al., 2020). Dance dramatization, being the most demanding and intricate form of dance activity, exemplifies a multimodal ensemble since it combines multiple codes of communication. It synthesizes language (narrative), visual elements (scenography, costumes, props), sound (music, tempo, rhythm, dynamics, sound effects), spatial organization (use of space, size, shape, positioning, movement directions, levels, pathways) and gestural codes (bodily movements, expressing emotions, roles, relationships). This complex integration stems from narrative storytelling based on literary texts, often picture books, translating stories from one multimodal assembly to another, such as from a picture book to a dance performance.

The success of such productions depends heavily on the skills of educators, who must design and execute performances that effectively coordinate these multimodal elements. For pre-service teachers, such as second-year students at the University of Maribor, this involves applying interdisciplinary approaches combining dance, art, language and music. Their preparation often includes understanding the elements of dance, applying narrative techniques, and fostering expressive movement inspired by stories. In a research context, the aim was to assess whether students of preschool education recognize the importance of connecting various codes of semiotic communication that together co-create the content of a dance dramatization, especially when transferring a story from a multimodal composition, like a picture book, to a live performance. The study involved 45 second-year preschool education students from the University of Maribor, who watched a dance dramatization of Leo Lionni's acclaimed picture book *Little Blue and Little Yellow* in June 2024. Prior to viewing the performance, the students read the book, focusing on the relationship between text and illustrations. After experiencing the performance, they completed a questionnaire designed for multimodal analysis, which included sections on the gestural, auditory, visual, spatial and linguistic codes involved in the dance dramatization.

The research utilized both qualitative and quantitative methods. Quantitative data, gathered through closed-ended questions, were analysed using descriptive statistics to determine frequencies and distributions of responses. Qualitative responses from open-ended questions underwent coding, grouping answers into categories based on themes related to the recognition and valuation of multimodal elements in the performance.

The findings highlighted that students generally recognize the significance of integrating multiple semiotic modes for effective storytelling and expression in dance dramatization. They appreciated the coordination of movement, music, scenery, costumes and language as essential to conveying the narrative and emotions. Students emphasized that minimalistic scenography and costumes enhance the audience's focus on the story content, with simple elements, such as colour and basic props, aiding in character recognition and emotional clarity.

Furthermore, students pointed out areas for improvement. Many suggested that performers could express emotions more vividly to deepen viewers' emotional engagement. They also proposed that staging and spatial arrangement could be more dynamic to better highlight the story's progression and characters' relationships. These observations underline the importance of educators' skills in designing and delivering multimodal performances that fully utilize the potential of all communication codes.

This research also acknowledges some limitations. The convenient sampling of students, measured at a single point in time post-performance, restricts broader generalizations. The influence of prior knowledge, personal preferences or subjective interpretations may have influenced the responses. Nevertheless, the study affirms that future preschool teachers recognize the importance of multimodal communication in art-based storytelling, acknowledging that literacy extends beyond language to encompass diverse expressive forms, like dance, art, music and gesture, as key competencies in the twenty-first century education.

This study underscores the crucial role of teacher training in fostering multimodal literacy. Well-prepared educators can better utilize complex artistic practices, like dance dramatization, to promote holistic understanding, emotional development and creativity among children. This raises the importance of ongoing professional development, including higher education and continuous pedagogical training, to deepen educators' capacity to design and implement expressive, multimodal activities effectively in early childhood settings. Looking ahead, future research should explore how professional practitioners in early childhood education perceive and apply multimodal strategies, especially in dance and drama. It is essential to investigate their understanding of multimodal compositions, how they recognize and utilize different codes during practice, and the impact on children's learning outcomes. Enhancing teachers' awareness and skills in multimodal literacy can significantly improve the quality of art education, fostering more profound aesthetic, emotional and cognitive growth in children. As multimodal literacy encompasses a broad spectrum of expressive modalities, integrating such practices systematically into early childhood curricula promises a more comprehensive, inclusive and engaging educational experience, preparing young learners to navigate an increasingly complex media-saturated world.

LITERATURA

1. Bae, J. H. (2004). The arts in early childhood: Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247–254. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024116.74292.56>
2. Barton, G. M. (2014). The arts and literacy: Interpretation and expression of symbolic form. V G. M. Barton (ur.), *Literacy in the arts: Retheorising learning and teaching* (str. 3–20). Springer International Publishing.
3. Batič, J. (2016). Pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil. *Otrok in knjiga*, 43(96), 21–33.
4. Batič, J. (2021). Reading picture books in preschool and lower grades of primary school. *CEPS Journal*, 11(1), 9–26. <https://doi.org/10.26529/cepsj.554>
5. Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Debora.

6. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. in Vogrinc, J. (2020). Importance of a positive climate for conducting self-evaluation in kindergarten. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 21–41. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/10>
7. Dobrota, S. in Matoković, M. (2022). Stališča učiteljev do strokovnega izpopolnjevanja pri predmetu glasbena vzgoja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3-4), 65–80. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/92>
8. Efland, D. A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
9. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
10. Geršak, V. (2015). Misliti skozi gib in ples: ustvarjalni gib kot učni pristop. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 529–545). Univerzitetna založba Annales.
11. Graham, M. S. in Benson, S. (2010). A springboard rather than a bridge: Diving into multimodal literacy. *English Journal*, 100(2), 93–97. <https://doi.org/10.58680/ej201012730>
12. Haramija, D. in Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Franc-Franc.
13. Haramija, D. in Batič, J. (2016). Pomen multimodalne pismenosti za branje slikanic. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov* (str. 35–48). Pedagoška fakulteta. https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-PeF-2016_znanstvena-in-strokovna-monografija.pdf
14. Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. in Kralj, B. (2020). Pravljica v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 23–37. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/19>
15. Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
16. Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
17. Joyce, M. (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. Mayfield Publishing Company.
18. Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Hofbauer.
19. Kaufman, K. in Ellis, B. (2007). Preparing pre-service generalist teachers to use creative movement in K–6. *Journal of Dance Education*, 7(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/15290824.2007.10387327>
20. Kindler, A. M. (2010). Art and art in early childhood: What can young children learn from “a/ Art activities?” *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2(1).
21. Korošec, H. in Batistič Zorec, M. (2021). Impact of creative drama and puppetry on prosocial behaviour in preschool. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 19–32.
22. Kress, G. in Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold.
23. Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. in Reid, E. (2005). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Routledge.
24. Kroflič, B. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 12–31.
25. Kroflič, R. in Gobec, D. (1995). Igra – gib – ustvarjanje – učenje: metodični priročnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti. *Pedagoška obzorja*.
26. Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
27. Lobo, Y. B. in Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15, 501–519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
28. Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno: slikanica kot medij. *Otrok in knjiga*, 58, 5–26.
29. Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
30. Pitri, E. (2001). The role of artistic play in problem solving. *Art Education*, 54(3), 46–51. <https://doi.org/10.2307/3193924>
31. Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342–350. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.4>

32. Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>
33. űindić, A., Pribiűev Beleslin, T. in Ratković, D. (2019). Integration of artistic expressive means into preschool children's learning environment. *Didactica Slovenica – Pedagoűka obzorja*, 34(3-4), 80–91.
34. Toműiĉ Amon, B. in Zupanĉiĉ, D. (2011). Prostor igre. Pedagoűka fakulteta; Fakulteta za arhitekuro.
35. UNESCO. (2006). Road map for arts education: the world conference on arts education: building creative capacities for the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200/PDF/384200eng.pdf.multi>
36. Vecchi, V. (2010). Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854679>
37. Vogrinc, J. (2008). Kakovost raziskovanja v vzgoji in izobraűevanju. Zavod Republike Slovenije za űolstvo.
38. Vrliĉ, T. (2001). Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predűolskem obdobju. Debora.
39. Wright, S. (2012). Children, meaning-making and the arts (2. izd.). Pearson Education.
40. Zakkai, J. D. (1997). Dance as a way of knowing. Stenhouse Publishers.



Besedilo/Text © 2025 **Avtor(ji)/The Author(s)**

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Ana Tina Jurģec, viűja predavateljica na Pedagoűki fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: ana.jurģec1@um.si

Dr. Janja Batiĉ, docentka na Pedagoűki fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: janja.batic@um.si

Pojmi praga v spreminjajočem se izobraževalnem kontekstu

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.197>

Prejeto 4. 7. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 373.3.091.2

KLJUČNE BESEDE: koncepti praga, liminalno stanje, prenos znanja, kognitivno učenje, učni načrti

POVZETEK – Prispevek predstavlja pomen konceptov praga v izobraževalnem procesu, ki so ključni za razumevanje naprednejših idej in konceptov. Razumevanje teh konceptov učencem omogoča globlje in trajnejše povezovanje predhodnega in novega znanja. Koncepti praga se večinoma osredotočajo na kognitivni vidik učenja, pri čemer učenci v procesu usvajanja prehajajo skozi liminalno fazo negotovosti, ki predstavlja prelomnico v njihovem napredku. Analiza učnih načrtov za osnovno šolo ($n = 17$) ni potrdila eksplicitne prisotnosti konceptov praga. Razlogi za to so predvsem pomanjkanje enotne definicije, tradicionalni pristopi k oblikovanju učnih načrtov ter težavnost operacionalizacije teh konceptov v učnih ciljih. Razlike v uporabi konceptov praga med učnimi področji so očitne – v naravoslovnih predmetih predstavljajo konceptualne premike v mišljenju, v družboslovnih in humanističnih predmetih razvijajo analitične sposobnosti, v jezikovnih predmetih pa poudarjajo razumevanje jezikovne strukture. Za izboljšanje poučevanja konceptov praga v prispevku priporočamo: jasno opredelitev in vključitev konceptov praga v učne načrte, usposabljanje učiteljev za njihovo prepoznavanje in poučevanje ter razvoj učnih gradiv in pedagoških strategij, ki podpirajo problem-sko učenje in reflektivno razmišljanje.

Received 4. 7. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 373.3.091.2

KEYWORDS: threshold concepts, liminal state, knowledge transfer, cognitive learning, curricula

SUMMARY – The paper focuses on the significance of threshold concepts in the educational process, which are essential for understanding advanced ideas and concepts. Understanding these concepts enables students to form deeper and more lasting connections between prior and new knowledge. Threshold concepts emphasize primarily the cognitive aspect of learning, requiring students to pass through a liminal phase of uncertainty, which represents a crucial turning point in their progress. An analysis of primary school curricula ($n = 17$) did not confirm the explicit presence of threshold concepts. The reasons for this include lack of a unified definition, traditional approaches to curriculum design and difficulty of operationalizing these concepts in the learning objectives. The differences in the use of threshold concepts across disciplines are evident – in natural sciences, they represent conceptual shifts in thinking, in social sciences and humanities, they develop analytical skills, and in language subjects, they emphasize the understanding of linguistic structures. To enhance the teaching of threshold concepts, the paper recommends clearly defining and integrating threshold concepts into curricula, as well as training teachers to recognize and teach these concepts and developing educational materials and pedagogical strategies, such as problem-based learning and reflective thinking.

1 Uvod

Koncept praga je bil razvit v okviru britanskega projekta Enhancing Teaching and Learning Environments (Meyer in Land, 2003) kot teoretični okvir za analizo ključnih konceptov, ki pomembno vplivajo na razumevanje določenega področja in načina poučevanja. Meyer in Land (2003) sta koncept praga opredelila kot portal, ki omogoča nov način razmišljanja o določeni temi. Raziskave o pojmu praga so postale v visokem šolstvu vse bolj pomembne (Boustedt, 2007; Davies in Mangan, 2007; Land idr., 2005;

Nicola-Richmond idr., 2017; Thomas idr., 2017), medtem ko ostaja osnovnošolsko izobraževanje skoraj povsem spregledano (Thornton, 2020). Izraz "koncept praga ali pojem praga" izhaja iz premise, da ko učenec enkrat razume določen pojem oz. koncept, trajno preide v globlje razumevanje, ki mu omogoča, da poveže predhodno in novo znanje na bolj sistematične in celovite načine. Koncept praga je torej temeljna ideja, ki učencu omogoča, da razume pridobljene informacije in napreduje na višjo raven razumevanja. Ko učenec razume koncept praga, se odmakne od osnovnega razumevanja in izkusi hitrejši razvoj učenja (Meyer in Land, 2003). Koncepti praga se osredotočajo predvsem na kognitivno (razmišljanje) področje učenja, medtem ko manj vplivajo na čustveno (občutki, razpoloženje in čustva) ali vedenjsko (fizično/kinestetično) področje učenja (Meyer in Land, 2003; 2005; 2006a; Land idr., 2010). Da bi učenec razumel določen koncept praga, mora vstopiti v liminalno stanje, kjer se njegovo razmišljanje preoblikuje. Koncept praga lahko opišemo kot transformativen (zgodí se pomemben premik v razumevanju), nepovraten (ga ne pozabimo oz. se ne vrnemo na predhodno stopnjo), integrativen (razkrije se povezanost tem), včasih omejen (specifičen za določeno disciplino) in potencialno težaven (težko razumljiv, protiintuitiven) (Flangan idr., 2010; Meyer in Land, 2003; Thornton, 2020). Razlogi, ki poudarjajo pomembnost raziskovanja tega področja:

- Izboljšanje učenja, saj identifikacija ključnih pojmov in kasneje pojmov praga omogoča učiteljem prilagoditev učnih metod za boljše vodenje epistemoloških prehodov (Cvetek, 2014, str. 130). Razumevanje, katere ideje so najtežje dojemljive, omogoča oblikovanje učinkovitejših pedagoških strategij za globlje in trajnejše učenje.
- Preprečevanje napačnega razumevanja, saj veliko napak in nesporazumov (predvsem v naravoslovnem izobraževanju) izhaja iz nerazumevanja ključnih pojmov. Raziskovanje teh pojmov omogoča prepoznavanje kritičnih točk, kjer učenci običajno naletijo na težave, in razvoj pristopov za njihovo odpravljanje (Ross idr., 2010).
- Spodbujanje kritičnega mišljenja – razumevanje pojmov praga ne vključuje zgolj pomnjenja informacij, temveč tudi razvoj kritičnega mišljenja in sposobnost povezovanja idej (Ricketts, 2010).
- Učinkovito oblikovanje kurikula – učni načrti lahko veliko pridobijo z identifikacijo temeljnih in ključnih pojmov, ki so lahko podlaga za pojme praga. To omogoča učinkovitejšo strukturo učnih vsebin in pomaga učiteljem osredotočiti se na najpomembnejše vidike posameznih naravoslovnih znanosti (Cousin, 2006).

Koncepti praga so torej zahtevnejši, učenci jih sprva težko razumejo, vendar z nadaljnjim učenjem vodijo do višje ravni razumevanja. Posledica razumevanja teh konceptov je lahko globoko preoblikovanje notranjega pogleda na predmet, njegovo strukturo ali celo širši svetovni nazor (Meyer in Land, 2003; Thornton, 2020).

Veliko raziskav o pragovih in vzrokih za napačne predstave učencev se je osredotočilo na naravoslovje in matematiko (Jukić Matić idr., 2020, str. 19). Raziskave so na primer pokazale, da so "intuitivna prepričanja" vzrok mnogih napačnih predstav (Flanagan idr., 2010; Land idr., 2008; Meyer in Land, 2003; Perkins, 2006). Intuitivna prepričanja so domneve, ki si jih učenci oblikujejo o svetu okoli sebe, pogosto na podlagi vsakdanjega izkušenskega znanja, ki ni vedno skladno s formalnim znanstvenim razumevanjem. Nekateri primeri napačnih prepričanj npr. vključujejo domnevo, da se tok "porabi" v žarnici ali da je kri v arterijah rdeča, kri v venah pa modra. Ta napačna prepričanja so lahko skupna mnogim učencem ali pa zgolj posameznikom. Kljub temu so zelo pomembna in jih v učnem procesu ne smemo zanemariti, saj predstavljajo temelj,

na katerem se gradi nadaljnje učenje in razumevanje. Napačna prepričanja lahko izvirajo iz različnih virov. Pogosto so rezultat poskusov učencev, da bi razumeli svet okoli sebe z omejenim razumevanjem znanstvenih konceptov (Meyer in Land, 2003; 2006a). Včasih napačna prepričanja izvirajo tudi iz prejšnjega (napačnega) poučevanja, kjer so bili osnovni koncepti predstavljeni na napačen način (Cvetek, 2014). Ta intuitivna prepričanja bodo vztrajala, dokler se ne spopadejo z novim znanjem, kar je pogosto trenutek, ko se začne prehod skozi liminalno stanje, kjer učenec postane zmeden in negotov. Za obvladovanje koncepta praga teorija predlaga, da učenci potujejo skozi "tunel" ali "mejni prostor", kjer se lahko "zataknejo" in se znajdejo v stanju negotovosti. Flanagan idr. (2010) definirajo mejno stanje kot nenehno spreminjajoč proces, kjer učenci živijo z negotovostjo, ko iščejo razumevanje in se začnejo osredotočati na ključni koncept. To stanje je ključno za prehod v globlje razumevanje in je lahko izjemno pomembno pri razreševanju napačnih predstav in razvoju naprednejšega razumevanja v dani disciplini.

Koncepti praga se odlikujejo po več ključnih značilnostih, ki oblikujejo njihov vpliv na učni proces in razumevanje učencev (Cvetek, 2014; Meyer in Land, 2003; 2005; 2006a; 2006b; Thornton, 2020):

- Transformativnost: Koncepti praga povzročijo kvalitativno spremembo v razumevanju predmeta. Tako delujejo kot "portal" do novega, globljega razumevanja, kar omogoča premik v učenčevem dojemanju snovi.
- Težavnost: Obvladovanje teh konceptov ni zgolj vprašanje pomnjenja. Pogosto so to kontraintuitivni pojmi, ki jih učenec težko sprejme, saj nasprotujejo njegovim prejšnjim konceptualizacijam, kar vodi v kognitivni konflikt.
- Nepovratnost: Koncepti praga temeljito preoblikujejo učenčevo perspektivo, zato so pogosto nepovratni. Ko enkrat učenec razume koncept, je skoraj nemogoče "ne videti" več tega razumevanja.
- Integrativnost: Ti koncepti omogočajo povezovanje prej nepovezanih informacij, kar omogoča nov pogled na širšo sliko. Nastanejo nova spoznanja, ki prej niso bila očitna.
- Specifičnost: Terminologija, ki jo vključujejo koncepti praga, je pogosto zelo specifična za določeno disciplino. To omogoča jasno ločevanje predmeta od drugih področij.
- Liminalnost: Proces doseganja razumevanja teh konceptov ni linearen. Učenec lahko izkusi fazo negotovosti, v kateri se giblje med prejšnjimi in novimi interpretacijami, kar lahko vodi v stanje delnega razumevanja.
- Diskurzivnost: Dosego koncepta praga spremlja širitev in poglobljena uporaba specifičnega besedišča, ki odraža učenčevo napredovanje v strokovnem jeziku.
- Rekonstitutivnost: Koncepti praga preoblikujejo učenčev subjektivni pogled na predmet, saj prejšnje konceptualne sheme bodisi prenovijo bodisi popolnoma zavržejo.

Koncepti praga so torej ključni mejniki v učenčevem razvoju, saj omogočajo preboj v globlje razumevanje predmetnega področja. Kljub začetni težavnosti in negotovosti, ki jo učenec pogosto doživlja, imajo dolgoročen vpliv na njegovo sposobnost povezovanja in razumevanja širše slike, pri čemer omogočajo razvoj specifičnega in strokovnega jezika. Nepovratnost teh sprememb kaže na trajnostni učinek, ki se ne omejuje zgolj na akademski nivo, temveč tudi oblikuje subjektivno dojemanje sveta. Z razumevanjem in obvladovanjem konceptov praga učenec ne le obogati svoje znanje, ampak tudi razvija sposobnost, da se loti kompleksnejših intelektualnih izzivov in gradi mostove med različnimi področji znanja.

Po mnenju Meyerja in Landa (2003; 2005) je obvladovanje konceptov praga dinamičen in zahteven proces, ki od učenca terja vstop v kognitivno in čustveno zahtevno območje. V tem procesu se mora soočiti s predhodnimi spoznanji, kritično ovrednotiti abstraktne ideje ter razviti nove strategije za organizacijo in obdelavo informacij. To stanje pogosto opredeljujemo kot "težavno znanje", saj kognitivni in čustveni izzivi izhajajo iz napora, povezanega z razumevanjem kompleksnih in zahtevnih konceptov. Preden učenec doseže popolno obvladovanje, lahko doživlja občutke zmede, frustracije ali celo neuspeha. Težavno znanje je po svoji naravi pogosto nelogično, tuje ali navidezno neskladno. Učenci se mu lahko izognejo tako, da vztrajajo pri intuitivnem ali zdravorazumskem razumevanju koncepta, vendar je prehod v globlje razumevanje nujen za akademski napredek. Ta proces vključuje tudi ključen element prenosa znanja – sposobnost uporabe naučenega v novih kontekstih, kar je temeljni pokazatelj poglobljenega razumevanja snovi. Za uspešno premagovanje teh izzivov morajo učenci razviti ključne akademske in metakognitivne veščine, saj je metakognitivno razmišljanje nujno potrebno za učinkovito učenje (Pirš, 2025, str. 76). Vse te sposobnosti so bistveno povezane z globokim učenjem. Koncepti praga tako ne predstavljajo zgolj temeljnih vsebinskih znanj, temveč delujejo kot povezovalni most med vsebino in akademskimi spretnostmi. S tem spodbujajo razvoj razumevanja, ki temelji na analitičnem mišljenju in problemskem pristopu, namesto na pasivnem pomnjenju informacij. Raziskave v izobraževanju kažejo, da ima vsaka disciplina svoje specifične koncepte praga, ki delujejo kot "portal", ki odpira nov in prej nedostopen način razmišljanja o določenih temah (Meyer in Land, 2003; 2006a; 2006b).

Zaradi vsega navedenega bi bilo smiselno premisliti o preoblikovanju učnih načrtov, v katerih bi imeli koncepti praga bistveno vlogo (Cousin, 2006), saj aktivno poučevanje in doseganje teh konceptov lahko prispeva k izboljšanju učnih izidov (Buljubašić Kuzmanović in Gazibara, 2016, str. 119). Izobraževalni proces je v tem pogledu razumljen kot prostor negotovosti, kjer ti koncepti delujejo kot "portali", ki sprožajo preobrazbo v učenčevem dojemanju različnih pojavov (Meyer in Land, 2003; 2005). Za učence, ki se učijo, so pojmi oz. koncepti praga ključna orodja v kognitivnih prostorih negotovosti, kjer se srečujejo s prepletanjem starih in novih pomenov.

2 Raziskovalni problem, namen in cilji

V empiričnem delu preučimo učne načrte in predlagamo nekatere zahtevnejše pojme, ki so osnova za nadgradnjo v pojme praga na izbranih predmetnih področjih, saj izhajamo iz premise, da lahko njihovo prepoznavanje pomaga nasloviti napačne predstave, ki pogosto povzročajo težave pri učenju na višjih izobraževalnih stopnjah. Analiza učnih načrtov omogoča razumevanje, kako se v učnih načrtih oblikujejo pedagoške vsebine, kako se povezujejo različni pojmi in kako ti pojmi vplivajo na učni proces. Z analizo želimo dobiti vpogled v:

- razlike v uporabi pojmov med različnimi predmeti;
- stopnjo jasnosti definicij in njihovo doslednost v učnih načrtih;
- vlogo pojmov praga pri konceptualnem napredku učencev.

V sklopu analize učnih načrtov v osnovnih šolah smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1: Kako so definirani temeljni pojmi in ključni pojmi v učnih načrtih za osnovno šolo in v kakšni meri so med njimi prisotni tudi pojmi praga?
- RV2: Na kakšen način so temeljni pojmi, ključni pojmi in pojmi praga vključeni v učne načrte osnovnih šol?
- RV3: Kakšne so razlike v uporabi pojmov praga med različnimi učnimi področji v osnovnošolskem izobraževanju?
- RV4: Kako lahko v učnem načrtu oblikujemo zahtevnejše pojme, da omogočimo njihovo morebitno nadaljnjo nadgradnjo v pojme praga?

3 Raziskovalne metode, vzorec in pripomočki

V raziskavi smo uporabili kvalitativno metodologijo, kjer smo analizirali učne načrte za osnovno šolo in proučili zastopanost temeljnih in ključnih pojmov, pri čemer smo se osredotočili na iskanje pojmov praga. V tem kontekstu je bila uporabljena kvalitativna vsebinska analiza učnih načrtov osnovnih šol, ki je omogočila prepoznavanje in interpretacijo ključnih pedagoških pojmov ter raziskovanje, kako so ti pojmi definirani in povezani med seboj v izbranih učnih načrtih. Pri analizi učnih načrtov smo si zastavili cilj preučiti, kako so v učnih načrtih osnovnih šol opredeljeni in uporabljeni različni pojmi, pri čemer smo se osredotočili na iskanje “temeljnih pojmov, ključnih pojmov in praznih pojmov/pojmov praga”.

Vzorec

V primerjalni analizi učnih načrtov za osnovne šole smo uporabili namensko vzorčenje, ki je vključevalo sedemnajst ($n = 17$) učnih načrtov. Namen uporabe tega vzorčenja je bil zagotoviti, da so bili izbrani učni načrti specifično izbrani z določenim ciljem, zaradi česar so ugotovitve vsebinske analize omejene na proučevani vzorec.

Pripomočki

Za izvedbo primerjalne analize so bili uporabljeni učni načrti osnovnih šol, ki so bili ustrezno analizirani s pomočjo kvalitativne vsebinske analize. Cilj analize je bil preučiti, kako so v učnih načrtih opredeljeni in uporabljeni različni pojmi, s posebnim poudarkom na naslednjih iskalnih besedah oz. besednih zvezah: pojmi, temeljni pojmi, ključni pojmi, pojmi praga oz. prazni pojmi.

Omejitve analize

Kljub temeljiti analizi so prisotne omejitve, kot so možne razlike v terminologiji med učnimi načrti, pa tudi pomanjkanje jasnih definicij določenih pojmov pri nekaterih predmetih. To lahko vpliva na doslednost in interpretacijo rezultatov. Vendar pa taka analiza kljub tem omejitvam ponuja dragocen vpogled v pedagoške pristope in vloge ključnih pojmov v učnem procesu.

4 Rezultati in razprava

V sklopu analize učnih načrtov smo zapisali tudi nekaj primerov zahtevnejših oz. izbranih pojmov, ki so lahko osnova za morebitno nadgradnjo v pojme praga na podlagi naslednjih argumentov:

- Kognitivni razvoj učencev in konceptualno razumevanje: da bi učenci lahko dosegli raven, kjer so sposobni oblikovati in razumeti pojme praga, morajo najprej osvojiti temeljne in zahtevnejše strokovne pojme, ki jim omogočijo logično povezovanje znanja.
- Hierarhična narava znanja v znanosti: npr. znanstveni koncepti so hierarhično zgrajeni – enostavnejši pojmi so nujni za razumevanje kompleksnejših. To pomeni, da moramo v učnih načrtih postaviti zahtevnejše pojme, ki bodo služili kot gradniki za nadaljnje učenje.
- Učni načrti morajo slediti progresiji znanja, kar pomeni, da je v skladu s sodobnimi pedagoškimi pristopi pomembno, da učni načrti omogočajo postopno nadgradnjo znanja, v nasprotnem primeru bi prišlo do napačnih predstav in površnega razumevanja.
- Učni načrti pogosto ne uporabljajo terminologije “ključni, temeljni ali prazni pojmi/ pojmi praga”, vendar že zdaj vsebujejo definicije osnovnih strokovnih pojmov, ki so nujni za razumevanje temeljnih konceptov.

Brez teh temeljev učenci ne bi mogli razumeti bolj abstraktnih in konceptualno zahtevnih vsebin, ki se jih kasneje nadgrajuje v srednji šoli in na univerzitetni ravni. Za prepoznavanje konceptov praga na določenem predmetnem področju je najprej potrebno identificirati zahtevnejše pojme, ki predstavljajo potencialne koncepte praga, nato pa jih s pomočjo nadaljnjih raziskav ustrezno preveriti. Pri našem pregledu smo podali le nekaj predlogov zahtevnejših pojmov, ki se pojavljajo v izbranih učnih načrtih. Za nekatere predmete, kot so fizika, kemija, likovna umetnost, glasbena umetnost itd., nismo zapisali predlogov zahtevnejših pojmov, saj sva avtorici strokovnjakinji s področja matematike, družboslovja in humanističnih ved, zato so podani predlogi osredotočeni predvsem na te discipline.

1. Angleščina (4.–9. razred)

Ugotovitev: V učnem načrtu za angleščino ni opredeljenih ključnih, temeljnih pojmov ali pojmov praga. To pomeni, da učni načrt ne izpostavlja specifičnih pojmov, ki bi jih bilo treba sistematično razvijati ali ki bi predstavljali prelomnico v učenčevem razumevanju jezika. Namesto tega se pouk osredotoča na postopno nadgrajevanje jezi-

kovnih spretnosti (branje, pisanje, govorjenje, poslušanje) skozi različne tematske sklope. Konceptov praga pri učenju jezika v šolah pogosto ne obravnavajo iz več razlogov:

- kompleksnost in nepredvidljivost, saj učenje jezika vključuje številne medsebojno povezane elemente, kot so slovnica, besedišče, kulturni kontekst in pragmatika;
- šolski učni načrti pogosto dajejo prednost standardiziranemu testiranju in splošni jezikovni usposobljenosti namesto poglobljenemu konceptualnemu razumevanju;
- tradicionalne metode poučevanja jezika ne vključujejo nujno reflektivne prakse in konceptualnega razumevanja, ki bi naravno pripeljalo do konceptov praga. Pogosto je poudarek na praktičnih veščinah in takojšnji uporabi, ne pa na konceptualnih uvidih.

2. Biologija (8. in 9. razred)

Ugotovitev: Učni načrt biologije prav tako ne uporablja pojmov: ključni, temeljni pojmi ali pojmi praga, vendar vsebuje jasno opredelitev – osnovni strokovni pojmi so vključeni, vendar le v obsegu, ki je nujen za razumevanje bioloških konceptov. Obvezna znanja so definirana kot bistvena za razumevanje bioloških procesov. Napačne predstave imajo v učnem procesu pomembno vlogo – učitelj mora biti posebej pozoren na napačna razumevanja, ki jih učenci pridobijo iz različnih virov in jih pomagati preseči (Učni načrt za biologijo v osnovni šoli, 2011).

3. Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika (7. in 8. razred)

Ugotovitev: Učni načrt za ta predmet ne vsebuje eksplicitne opredelitve ključnih, temeljnih pojmov ali pojmov praga, vendar predvideva obravnavo osnovnih konceptov, povezanih z državljanstvom, etiko in družbenimi vrednotami.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: etika; morala; svoboda; pravice in svoboščine; demokracija; vrednote; narodna identiteta in pripadnost, državljanstvo in odgovornost. Pojmi predstavljajo osnovo za razvoj kompleksnejših konceptov, kot so vladavina prava, družbena pogodba, civilna družba in trajnostni razvoj.

4. Družba (4. in 5. razred)

Ugotovitev: Učni načrt za družbo (2011) vsebuje jasno opredeljene temeljne pojme za vsako vsebinsko področje: ljudje v družbi (npr. družina, pravica, dolžnost, spoštovanje, delo, poklic, potrošništvo); ljudje v prostoru (npr. zemljevid, orientacija, promet, naravne značilnosti); ljudje v času (npr. zgodovinske dobe, kulturna dediščina, država, Evropska unija). To pomeni, da učni načrt sistematično določa temeljne pojme, ki so ključni za razumevanje družbenih, prostorskih in zgodovinskih procesov. Učni načrt za ta predmet ne vsebuje eksplicitne opredelitve ključnih pojmov in pojmov praga.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: skupnost in pripadnost; spremembe in stalnost, čas in kronologija; pravice, pravila in dolžnosti; družbeni odnosi; kultura, tradicija; identiteta in raznolikost; demokracija; družbena odgovornost; gospodarstvo in viri. Izbrani pojmi omogočajo po-

globljeno razumevanje kompleksnejših konceptov, kot so vladavina prava, družbena pogodba, ekonomska pravičnost in medkulturni dialog.

5. Fizika (8. in 9. razred)

Ugotovitev: V učnem načrtu za fiziko (2011) je navedeno, naj bo učenje pojmov in dejstev čim bolj prepleteno z dejavnostmi učencev, eksperimentiranjem, manjšimi projektnimi nalogami in projektnim delom, ki vodi k razumevanju obravnavane snovi in usvajanju spoznavnih ter drugih ciljev. Ključni pojmi so zapisani, nikjer pa niso omejeni temeljni pojmi ali pojmi praga. Ključni pojmi so npr.: fizikalna količina, fizikalna enota, merska priprava, gorišče, goriščna razdalja, zvezda, planet, satelit, komet, meteor, galaksija, opazovano telo, okolica, enakomerno/neenakomerno gibanje, začetna/končna/povprečna hitrost, frekvenca kroženja, obhodni čas, obodna hitrost, temperatura, toplota, koordinatni sistem, grafi, sorazmerja.

6. Geografija (6.–9. razred)

Ugotovitev: Učni načrt za geografijo (2011) omenja zgolj ključne pojme, in sicer: geografske značilnosti Evrope in Azije, Severna/Srednja/Južna/Latinska Amerika, geografski pojmi, dejavniki in procesi, kolonija, rasizem, kopno in morje, terensko delo, ekskurzije, analiza virov. Pojmi praga niso omenjeni ali navedeni.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: pokrajina; relief in oceani; fizična in družbena geografija; vreme in podnebje; ekosistem; globalizacija; naravni viri; klimatske cone; kartografske veščine. Pojmi omogočajo razvoj kompleksnejših konceptov, kot so geopolitični odnosi, naravne katastrofe in tveganja, geoekonomija, tektonika in geomorfološka evolucija, podnebna geopolitika ipd.

7. Glasbena umetnost (1.–9. razred)

Ugotovitev: Učni načrt za glasbeno umetnost (2011) omenja zgolj ključne pojme, in sicer: zvok, ton, glasbila, dinamika, tempo, pevske zasedbe, orkestri, notacija, zgodovinska obdobja glasbe, glasbene oblike, interpretacija, improvizacija, glasbeni žanri. V učnem načrtu za glasbo od 1. razreda dalje je zapisanih veliko ključnih pojmov, temeljni pojmi ali pojmi praga niso omenjeni.

8. Gospodinjstvo (5. in 6. razred)

Ugotovitev: Predstavljeni so samo ključni pojmi kot npr.: proizvodnja, poraba; kovanci, bankovci, knjižni denar, osebni račun; zdrava in uravnotežena prehrana; pripadnost, varnost, zaščita, razvoj. Pojmi praga niso omenjeni ali navedeni.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: ekonomija; proračun; potrošnja; prehranska vzgoja; uravnotežena prehrana; družbeni vidiki življenja; psihološki vidiki življenja; delovna etika. Zapisani pojmi omogočajo razvoj kompleksnejših konceptov, kot so sistemi trajnostnega gospodarjenja z viri, družbena odgovornost podjetij in gospodinjstev, teorija prostora in potrošnje, globalni prehranski sistemi in gospodinjstva ipd.

9. Likovna umetnost (1.–9. razred)

Ugotovitev: Predstavljeni so samo ključni pojmi: točka, črta, linija, risba; oblika, ploskev, barve (primarne, sekundarne, terciarne); grafika, šablona, monotipija, odtis, ornament; tipografija, fasada, spomenik, keramika, relief ipd.

10. Kemija (8. in 9. razred)

Ugotovitev: V učnem načrtu za kemijo (2011) je opredeljeno, da so pomembni procesi in metode, s katerimi pridobivamo znanje, ter vsebina (pojmi, dejstva, modeli, teorije). Ključna značilnost poučevanja kemije so problemska, znanstvena vprašanja in aktivnosti. Ključni pojmi: snov, agregatna stanja snovi; raztopina, topnost, koncentracija; polimerizacija, monomer, polimer; topilo, topljenec, topnost ipd. Pojmi praga niso omenjeni ali navedeni.

11. Matematika (1.–9. razred)

Ugotovitev: "Pouk matematike je namenjen graditvi pojmov in povezav, spoznavanju ter učenju postopkov, ki posamezniku omogočajo vključitev v sistem (matematičnih) idej in posledično vključitev v kulturo, v kateri živimo." (Učni načrt za matematiko v osnovni šoli, 2011, 4). V učnem načrtu za matematiko so omenjeni ključni pojmi, ki se navezujejo na matematična področja, npr. geometrijo in merjenje (notranji in zunanji koti, višina ipd.), aritmetiko in algebro (potence, racionalna števila, enačba, neenačba ipd.) ter na druge vsebine (aritmetična sredina, modus, mediana ipd.). Pojmi praga niso omenjeni ali navedeni.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: enakost; deli celote; ulomki; razmerja; ploščina in površina; volumen teles; funkcije; enačbe in neenačbe; algebrski izrazi; verjetnost; kombinatorika idr. Zapisani pojmi omogočajo razumevanje globljih, kompleksnejših povezav med matematičnimi strukturami in koncepti ter tvorijo temelj za naprednejše matematične ideje, kot so linearne in nelinearne funkcije, algebrske strukture, analitična geometrija ipd.

12. Naravoslovje in tehnika (4. in 5. razred)

Ugotovitev: Cilji učnega načrta za naravoslovje in tehniko (2011) zajemajo spoznavanje in razumevanje pojmov, razvijanje spretnosti, spoznavanje in izvajanje postopkov ter oblikovanje stališč. Z učenčevu aktivno konstrukcijo znanja jim omogočimo, da opustijo napačne predstave ali pojmovanja in jih nadomestijo z novimi, takimi, ki so bližje znanstvenim resnicam.

Ključni pojmi, ki smo jih razbrali, so: snovi; sile in gibanje; pojavi; človek; živa bitja ter rast in razvoj. Pojmi praga niso zapisani.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: ekosistem in biotska ravnovesja; fotosinteza; energija; lastnosti snovi; zrak in zračni tlak; sile in gibanje; človeški organizem. Pojmi omogočajo razumevanje globljih, kompleksnejših povezav med živimi organizmi, njihovimi okolji ter fizikalnimi in kemijskimi procesi, ki vplivajo na življenje in gibanje v naravi (bioraznovrstnost, biotski in abiotski dejavniki, metabolizem in energetske pretoki v ekosistemu, hormonska regulacija in homeostaza v organizmih, bioenergetika in encimi, celična respiraci-

ja (aerobna in anaerobna), genetska heterogenost in prilagoditve, fiziologija rastlin in adaptacije na okolje, zračna gostota in termični gradient, Newtonovi zakoni gibanja; obtočni sistem in krvni tlak v človeškem organizmu ...).

13. Slovenščina (1.–9. razred)

Ugotovitev: Učni načrt predvideva poznavanje jezikoslovnih, literarnovednih in didaktičnih strokovnih izrazov. Ti strokovni izrazi niso namenjeni učencem in učenkam; jezikoslovni in literarnovedni pojmi zanje so navedeni v podpoglavju učnega načrta. Pojmi niso specifično zapisani, pod vsako vsebino je zapisano le "definicija pojma". Ključnih pojmov in pojmov praga ni zapisanih. Konceptov praga pri učenju jezika v šolah pogosto ne obravnavajo zaradi razlogov, ki smo jih opredelili pri učnem načrtu za angleški jezik.

14. Spoznavanje okolja (1., 2. in 3. razred)

Ugotovitev: Pojmi, ki jih otroci spoznavajo v okviru predmeta spoznavanje okolja, so ključni za njihovo nadaljnje učenje in razvoj v naravoslovju, tehniki in družbi. Pomembno je, da so ti pojmi predstavljeni v kontekstu neposrednih izkušenj in opazovanj otrokovega okolja (Učni načrt za spoznavanje okolja v osnovni šoli, 2011). Ključnih pojmov in pojmov praga ni zapisanih.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: okolje; prostor; narava in medsebojna povezanost narave; ekosistemi in biotska raznovrstnost; zrak; sonce; rastline; živali; voda; trajnostni razvoj in človekov vpliv na okolje; naravni viri.

15. Šport (1.–9. razred)

Ugotovitev: V učnem načrtu za šport v osnovni šoli (2011) se pojavljajo številni ključni pojmi, ki so ključni za razumevanje osnovnih športnih aktivnosti, gibanja in telesne dejavnosti. Ti pojmi vključujejo fizične in tehnične vidike gibanja, osnovna pravila športnih iger, koordinacijo in usklajenost telesa ter osnove športnega izrazoslovja. Pojmi praga niso zapisani, zgolj ključni, ki so zelo enostavno izbrani.

16. Tehnika in tehnologija (6., 7. in 8. razred)

Ugotovitev: Učni načrt za predmet tehnika in tehnologija (2011) v 6., 7. in 8. razredu se osredotoča na spoznavanje in razumevanje pojmov, procesov, tehnologij in tehnik. Namenjen je razvoju miselnih struktur učencev ter pridobivanju znanj, veščin in spretnosti, ki so ključne za razumevanje sodobnih tehničnih in tehnoloških procesov, orodij ter rešitev. Ključni pojmi in pojmi praga niso zapisani.

17. Zgodovina (6.–9. razred)

Ugotovitev: Učni načrt za predmet zgodovina v 6., 7., 8. in 9. razredu se osredotoča na razvijanje zgodovinskega znanja o najpomembnejših dogodkih, pojavih in procesih, ki so oblikovali svetovno, evropsko, regionalno in nacionalno zgodovino. Cilj je, da učenci razvijejo sposobnost uporabe zgodovinskih pojmov in konceptov ter povezujejo preteklost z današnjim časom (Učni načrt za predmet zgodovina v osnovni šoli, 2011). Ključni pojmi in področja so: kulturna in naravna dediščina; industrijska revolucija in

industrializacija; oblike vladavine; družinsko življenje in enakopravnost ipd. V učnem načrtu za zgodovino ni vključenih pojmov praga, ki so ključni za razumevanje zgodovinskih procesov. Ti pojmi so temeljni za širše razumevanje dogodkov, procesov in zgodovinskih sprememb, ki oblikujejo družbo.

Predlogi izbranih pojmov, ki omogočajo morebitno nadgradnjo in oblikovanje pojmov praga: zgodovinski pomen; perspektiva in interpretacija; dokazi in viri; kronologija in čas; oblike vladavin in politični sistemi; industrijska revolucija; fevdalizem; revolucija.

Zahtevnejši koncepti, ki jih lahko nadgradimo iz prej omenjenih pojmov, so: postkolonialna kritika in dekolonizacija, globalna zgodovina in transnacionalne povezave, politična ekonomija in hegemonске sile, postmodernizem in zgodovinska interpretacija, socialna struktura in zgodovinska mobilnost, zgodovinske revolucije in ekonomske transformacije, geopolitika in moč globalnih institucij, teorije o koncu zgodovine in globalnem kapitalizmu.

5 Sklep

Osredinjenje konceptov praga in liminalnosti v raziskovalnem okviru predstavlja ključno priložnost za poglobitev ter nadgradnjo razumevanja kurikularnih in didaktičnih modelov, ki oblikujejo temelj pedagoške vrednosti učiteljev. Pregled znanstvene literature razkriva izrazito raziskovalno vrzel, saj se dosedanje študije primarno osredotočajo na visokošolsko izobraževanje, pri čemer sta osnovno- in srednješolska raven pogosto spregledani. Podobna neuravnoteženost je zaznana tudi v tematskem fokusu raziskav, kjer prevladujejo naravoslovne vede, medtem ko so družboslovni in humanistični predmeti raziskani v manjši meri.

Glede na raziskavo ugotavljamo naslednje:

- Odgovor na RV1 (Ad 1): Temeljni pojmi v učnih načrtih osnovnošolskega izobraževanja so opredeljeni kot osrednji koncepti posameznih predmetnih področij, ki predstavljajo temelj za razumevanje vsebin in nadgradnjo znanja. Njihova definicija variira glede na predmet, vendar so večinoma oblikovani kot osnovne vsebine, ki jih morajo učenci usvojiti. Koncepti praga (ang. threshold concepts) niso eksplicitno prepoznani in zapisani. Čeprav predstavljajo konceptualne prelomnice, ki omogočajo globlje razumevanje snovi ter kvalitativni premik v učenčevem kognitivnem razvoju, niso vključeni v slovenske osnovnošolske učne načrte, niso sistematično izpostavljeni ali namensko poučevani, temveč se njihova vloga pri razvoju znanja izraža implicitno.
- RV2 (Ad 2): Pojmi praga niso namensko vključeni oz. eksplicitno opredeljeni kot posebna kategorija pojmov. Čeprav se v učnih načrtih pojavljajo temeljni koncepti, ki imajo ponekod tudi lastnosti pojmov praga, ti niso prepoznani kot ločena didaktična enota. Učni načrti jih obravnavajo kot del standardnih učnih ciljev in vsebin, ne da bi posebej poudarjali njihov prelomni značaj v učenčevem razumevanju. Posledično se tudi metode poučevanja ne osredotočajo na sistematično prepoznavanje

in naslavljanje pojmov praga, temveč jih učenci usvajajo predvsem skozi splošne učne strategije in postopno nadgrajevanje znanja.

- RV3 (Ad 3): Razlike v uporabi pojmov praga med različnimi učnimi področji osnovnošolskega izobraževanja so očitne in odražajo specifičnost narave posameznih disciplin. V naravoslovnih predmetih se pojmi praga pogosto nanašajo na konceptualne premike, ki zahtevajo spremembo v načinu mišljenja. Pri teh predmetih pojmi praga predstavljajo ključne mejne točke, ki omogočajo napredovanje v učenju. V družboslovnih predmetih, kot sta zgodovina in geografija, so pojmi praga povezani z razumevanjem kompleksnih procesov, kot so časovni okviri zgodovine ali geopolitične spremembe, ki so ključni za razumevanje širših družbenih in kulturnih fenomenov. Ti pojmi pomagajo učencem oblikovati sposobnost razumevanja in analiziranja zgodovinskih in družbenih dogajanj v kontekstu njihovega vpliva na sedanost. Pri jezikovnih predmetih, kot so slovenščina in tuji jeziki, pojmi praga vključujejo razumevanje slovničnih struktur, sintakse ter interpretacijo besedil in pomenov besed v različnih kontekstih. Pri teh predmetih gre za razvoj sposobnosti natančnega in fleksibilnega razumevanja jezika, kar omogoča učencem, da se prilagodijo različnim komunikacijskim situacijam.
- RV4 (Ad 4): Za učinkovito transformacijo temeljnih pojmov v pojme praga v okviru analiziranih učnih načrtov osnovnih šol bi bilo potrebno izvesti več ključnih korakov, ki omogočajo jasnejšo identifikacijo in obravnavo pojmov praga ter omogočajo njihovo sistematično vključitev v učni proces. To bi lahko dosegli npr.:
 - z identifikacijo pojmov praga, kjer gre za opredelitev specifičnih pojmov, ki delujejo kot prelomne točke v razumevanju posameznih vsebin (potrebno bi bilo jasno ločiti tiste pojme, ki omogočajo napredovanje v razumevanju, od splošnih temeljnih pojmov, s čimer bi se učencem omogočilo, da prepoznajo pomembnost teh konceptov za nadaljnje učenje);
 - s poudarkom na kognitivni transformaciji, kjer bi morali učitelji razviti metode poučevanja, ki podpirajo konceptualno prestrukturiranje mišljenja učencev;
 - z diferenciranim poučevanjem, ki vključuje individualizirano podporo, ki omogoča vsakemu učencu premagati specifične težave, ki jih prinaša spoznavanje zahtevnejših konceptov;
 - z medpredmetnimi povezavami, saj se ti pojmi pogosto prekrivajo ali se širi njihov pomen v različnih kontekstih (integracija medpredmetnih vsebin bi omogočila učencem, da povežejo teorijo z aplikacijami v različnih disciplinah, s čimer bi pridobili širše in večplastno razumevanje). S temi pristopi bi pojmi praga postali bolj prepoznavni in bi omogočili učencem boljše usvajanje ključnih znanj, hkrati pa bi prispevali k razvoju njihovih kognitivnih sposobnosti na različnih učnih področjih osnovnošolskega izobraževanja.

Prispevek izpostavlja pomembno spoznanje, da razumevanje koncepta praga vodi k trajnemu in globljemu razumevanju, ki omogoča bolj prefinjeno integracijo predhodnega in novega znanja. Učenec mora pri usvajanju koncepta preiti skozi liminalno stanje, v katerem lahko doživi negotovost in kognitivno disonanco. Ta faza pogosto povzroči nihanje med obstoječimi in novimi konceptualizacijami, kar predstavlja bistveni del učnega procesa. Koncepti praga so inherentni vsaki disciplini in omogočajo učencem poglobljeno razumevanje ter smiselno povezovanje informacij. Kljub temu analiza uč-

nih načrtov za osnovno šolo ni potrdila njihove eksplicitne prisotnosti. Koncepti so sicer mestoma zapisani kot ključni pojmi, ki jih učenci pridobivajo skozi izobraževalni proces, vendar temeljni koncepti oziroma koncepti praga niso nikjer izrecno omenjeni ali sistematično vključeni. Razlogi za to so večplastni, npr.:

- pomanjkanje enotne definicije in razumevanja konceptov praga v učnih načrtih;
- tradicionalni pristopi k oblikovanju učnih načrtov, ki so usmerjeni predvsem v vsebine in spretnosti, ne pa v globlje konceptualno razumevanje;
- težavnost operacionalizacije konceptov praga v učnih ciljih in standardih, saj njihova narava pogosto presega klasične merljive učne izide;
- pomanjkanje sistematičnega usposabljanja učiteljev za prepoznavanje in implementacijo konceptov praga v pedagoško prakso ter
- inercija izobraževalnih institucij in odpor do inovativnih sprememb v učnih načrtih. S tem se odpira potreba po nadaljnjih raziskavah in reviziji učnih načrtov, ki bi sistematično vključevali koncepte praga kot temeljne elemente kakovostnega in trajnega učenja.

Za učinkovitejše vključevanje konceptov praga v izobraževalni proces priporočamo naslednje ukrepe:

- sistematično vključitev konceptov praga v učne načrte, kjer je koncepte praga treba jasno opredeliti ter jih smiselno povezati s pričakovanimi učnimi izidi in kompetencami učencev;
- usposabljanje učiteljev za delo s koncepti praga, da se jih opremi s strategijami za podporo učencem v liminalnem stanju negotovosti in konceptualnega prehoda;
- pedagoške strategije za podporo učenju konceptov praga, kot so problemsko učenje, sodelovalno raziskovanje in reflektivno razmišljanje, ki učencem omogočajo globlje razumevanje ključnih konceptov; ter
- vrednotenje in prilagajanje poučevanja s spremljanjem napredka učencev pri usvajanju konceptov praga, kot so formativne ocene in reflektivne naloge.

Marina Volk, PhD, Mojca Kukanja Gabrijelčič, PhD

Threshold Concepts in a Changing Educational Context

The paper focuses on the significance of threshold concepts in the educational process, which are essential for understanding advanced ideas and concepts. Understanding these concepts enables students to form deeper and more lasting connections between prior and new knowledge. Threshold concepts emphasize primarily the cognitive aspect of learning, requiring students to pass through a liminal phase of uncertainty, which represents a crucial turning point in their progress. An analysis of elementary school curricula (n = 17) did not confirm the explicit presence of threshold concepts. The reasons for this include lack of a unified definition, traditional approaches to cur-

riculum design, and difficulty of operationalizing these concepts in the learning objectives. The differences in the use of threshold concepts across disciplines are evident – in natural sciences, they represent conceptual shifts in thinking, in social sciences and humanities, they develop analytical skills, and in language subjects, they emphasize the understanding of linguistic structures. To enhance the teaching of threshold concepts, the paper recommends clearly defining and integrating threshold concepts into curricula, as well as training teachers to recognize and teach these concepts, and developing educational materials and pedagogical strategies, such as problem-based learning and reflective thinking.

The concept of a threshold was introduced by Meyer and Land (2003) within the British “Enhancing Teaching and Learning Environments” project. They defined the threshold concept as a transformative idea that opens a new way of understanding a subject, acting as a conceptual gateway that reshapes a student’s perspective. Once understood, these concepts are irreversible and allow for a deeper integration of prior and new knowledge. Threshold concepts have garnered increasing attention in higher education (e.g. Land et al., 2005; Thomas et al., 2017), yet remain largely underexplored in primary education (Thornton, 2020). These concepts are typically transformative, integrative, troublesome, and often bounded within specific disciplines. They initiate a “liminal” phase – a temporary cognitive state where students struggle with uncertainty before achieving clarity and transformation (Meyer & Land, 2006). Research identifies several reasons for focusing on threshold concepts:

- enhanced learning: understanding difficult core concepts helps in developing more effective teaching strategies (Meyer & Land, 2005);
- preventing misconceptions: many learning errors stem from misunderstandings of foundational ideas (Ross et al., 2010);
- promoting critical thinking: mastering threshold concepts fosters deeper analytical thinking (Ricketts, 2010);
- curriculum design: recognizing threshold concepts helps structure curricula more effectively (Cousin, 2006).

Although often difficult to grasp initially, mastering threshold concepts leads to profound changes in how students perceive and approach knowledge, which can even influence their broader worldview.

Research – especially in science and math – shows that misconceptions often arise from “intuitive beliefs” (Flanagan et al., 2010), which are everyday understandings that conflict with scientific explanations. Examples include believing that current is “used up” in a light bulb or that arterial blood is red while venous blood is blue. Misconceptions may originate from: limited scientific knowledge, faulty instruction, and personal intuitive reasoning.

Such misconceptions form early and persist until challenged by new knowledge, usually during the liminal phase – a transitional state marked by uncertainty and confusion. To move through this phase, learners must reorganize their cognitive frameworks, which is essential for a deeper understanding. Meyer and Land (2003, 2005, 2006) and others describe threshold concepts as having the following characteristics:

- transformative – they lead to significant shifts in perception;
- troublesome – often complex and counterintuitive;

- *irreversible* – once grasped, they are unlikely to be forgotten;
- *integrative* – reveal connections between previously unrelated concepts;
- *bounded* – specific to particular disciplines;
- *liminal* – learning them involves cognitive dissonance and partial understanding;
- *discursive* – expand use of subject-specific language;
- *reconstitutive* – reshape prior conceptual frameworks.

Though initially frustrating, mastering these concepts equips students to make lasting interdisciplinary connections and enhances their ability to engage with complex ideas.

Understanding threshold concepts involves grappling with “troublesome knowledge” – ideas that are confusing, unfamiliar, or counterintuitive. Students may resist this knowledge and revert to simpler understandings. Yet, transitioning through this difficulty is crucial for learning progress and knowledge transfer – the ability to apply understanding across contexts (Pettersen, 2011). This process also cultivates: meta-cognitive skills, such as learning from errors and adjusting strategies, and academic resilience because students confront confusion and overcome setbacks. Thus, threshold concepts are not just knowledge units but bridges between conceptual understanding and academic skill development. They promote deep learning by shifting the emphasis from memorization to analytical and problem-solving skills.

The research component of this study involved a qualitative content analysis of Slovenian elementary school curricula. The goal was to identify complex concepts that might serve as threshold concepts in various subjects and to understand how curricular structures support or hinder this.

Objectives: identifying differences in concept usage across subjects, assessing clarity and consistency in concept definitions, and examining how threshold concepts influence learning progression.

Methods: Analyzed subject curricula to identify foundational and key concepts. Investigated how these are defined and interconnected. Focused on recognizing potential threshold concepts, especially in science, social sciences, and language subjects.

RQ1: Concept Definition and Representation. Elementary school curricula include foundational concepts central to each subject. However, threshold concepts are not explicitly recognized or documented, despite their transformative potential.

RQ2: Concept Integration. Threshold concepts are not systematically included or defined as distinct categories. They are embedded within general content and objectives, often treated as just another concept without emphasis on their transformative nature.

RQ3: Disciplinary Differences. Science: Threshold concepts often involve shifts in scientific thinking (e.g. energy conservation, systems thinking).

Social Sciences: Concepts like historical time or socio-political structures are key for contextual understanding.

Languages: Grammar and semantic interpretation enable flexible, context-aware communication.

Each subject requires different kinds of cognitive restructuring, reinforcing the need for targeted teaching strategies.

RQ4: Transforming Curriculum Design. To transform foundational concepts into threshold concepts, the following steps are essential:

- *explicit identification – define and label threshold concepts in curriculum design;*
- *instructional support – develop strategies that facilitate conceptual transformation;*
- *differentiated teaching – tailor instruction to support diverse learning needs;*
- *interdisciplinary integration – connect threshold concepts across subjects;*
- *curriculum reform – include guidance on how to teach and assess these concepts effectively.*

This study highlights the important insight that understanding threshold concepts leads to more lasting and profound learning, enabling students to integrate prior and new knowledge in a more refined way. When acquiring threshold concepts, students have to pass through a liminal state – a transitional phase that often involves uncertainty and cognitive dissonance. This stage may cause oscillation between the existing and new conceptualizations and represents a crucial part of the learning process. Threshold concepts are inherent to every discipline, enabling deeper understanding and meaningful connections between ideas.

However, the analysis of elementary school curricula did not confirm their explicit inclusion. While some concepts are occasionally presented as key ideas that students acquire throughout the educational process, fundamental or threshold concepts are not specifically named or systematically integrated. The reasons for this are multifaceted:

- *a lack of a unified definition and understanding of threshold concepts in curriculum design,*
- *traditional approaches to curriculum development that prioritize content and skills over deeper conceptual understanding,*
- *the difficulty of operationalizing threshold concepts within learning objectives and standards because their nature often transcends conventional measurable learning outcomes,*
- *insufficient teacher training to identify and implement threshold concepts in pedagogical practice, and*
- *institutional inertia and resistance to innovative changes in curriculum design.*

These findings underscore the need for further research and a revision of school curricula that would systematically incorporate threshold concepts as essential elements of high-quality and enduring learning.

Recommendations for more effective inclusion of threshold concepts in education:

- *threshold concepts should be clearly defined and linked to expected learning outcomes and student competencies;*
- *teacher training;*
- *supportive pedagogical strategies, such as problem-based learning, collaborative inquiry, and reflective thinking to foster deeper understanding;*
- *monitor student progress in mastering threshold concepts using formative assessments and reflective assignments.*

LITERATURA

1. Boustedt, J., Eckerdal, A., McCartney, R., Moström, J. E., Ratelifie, M., Sanders, K. in Zander, C. (2007). Threshold concepts in computer science: Do they exist and are they useful? V SI-GCSE '07 (str. 504–508). ACM. <https://doi.org/10.1145/1227310.1227482>
2. Buljubašić Kuzmanović, V. in Gazibara, S. (2016). Evalvacija aktivnega učenja v visokošolskem poučevanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(2), 118–134. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/issue/view/84>
3. Corrigan, P. T. (2019). Threshold concepts in literary studies. *Teaching and Learning Inquiry*, 7(1), 3–17. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.1.2>
4. Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet*, 17(1), 4–5. <https://doi.org/10.11120/plan.2006.00170004>
5. Cvetek, S. (2014). Pražni pojmi in težavno znanje v visokošolskem poučevanju, učenju in kurikulumu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(1), 130–142. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/issue/view/77>
6. Davies, P. in Mangan, J. (2007). Threshold concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32, 711–726. <https://doi.org/10.1080/03075070701685148>
7. Flanagan, M. T., Taylor, P. in Meyer, J. H. F. (2010). Compounded thresholds in electrical engineering. V R. Land, J. H. F. Meyer in C. Baillie (ur.), *Threshold concepts and transformational learning* (str. 227–239). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789460912078_015
8. Jukić Matić, L., Moslavac Bičvić, D. in Filipov, M. (2020). Značilnosti učinkovitega poučevanja matematike. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 19–37. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/28>
9. Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H. F. in Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (3): Implications for course design and evaluation. V C. Rust (ur.), *Improving Student Learning—Diversity and inclusivity* (str. 53–64). Oxford Centre for Staff and Learning Development.
10. Land, R., Meyer, J. H. F. in Baillie, C. (2010). Editors' preface: Threshold concepts and transformational learning. V R. Land, J. H. F. Meyer in C. Baillie (ur.), *Threshold concepts and transformational learning* (str. I–XXXV). Brill.
11. Land, R., Meyer, J. H. F. in Smith, J. (2008). Threshold concepts within the disciplines. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789460911477>
12. Meyer, J. H. F. in Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. V C. Rust (ur.), *Improving student learning theory and practice – 10 years on* (str. 412–424). OCSLD.
13. Meyer, J. H. F. in Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49, 373–388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
14. Meyer, J. H. F. in Land, R. (2006a). Threshold concepts and troublesome knowledge: An introduction. V J. H. F. Meyer in R. Land (ur.), *Overcoming barriers to student learning: Threshold concepts and troublesome knowledge* (str. 3–18). Routledge.
15. Meyer, J. H. F. in Land, R. (2006b). Threshold concepts and troublesome knowledge: Issues of liminality. V J. H. F. Meyer in R. Land (ur.), *Overcoming barriers to student learning: Threshold concepts and troublesome knowledge* (str. 19–32). Routledge.
16. Nicola-Richmond, K., Pépin, G., Larkin, H. in Taylor, C. (2017). Threshold concepts in higher education: A synthesis of the literature relating to measurement of threshold crossing. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1339181>
17. Perkins, D. (2006). Constructivism and troublesome knowledge. *Instructional Science*, 34(6), 573–595.
18. Pirš, A. (2025). Preizkusi znanja in nacionalna preverjanja znanja iz slovenščine. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(3–4), 75–92. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.155>
19. Ricketts, A. (2010). Threshold concepts: 'Loaded' knowledge or critical education. V J. H. F. Meyer, R. Land in C. Baillie (ur.), *Threshold concepts and transformational learning* (str. 45–60). Brill. https://doi.org/10.1163/9789460912078_004

20. Ross, P., Taylor, C. E., Hughes, C., Kofod, M., Whitaker, N., Lutze-Mann, L. in Tzioumis, V. (2010). Threshold concepts: Challenging the way we think, teach and learn in biology. V J. H. F. Meyer, R. Land in C. Baillie (ur.), *Threshold concepts and transformational learning* (str. 165–177). Brill. https://doi.org/10.1163/9789460912078_011
21. Thomas, L., Boustedt, J., Eckerdal, A., McCartney, R., Moström, J. E., Sanders, K. in Zander, C. (2017). In the liminal space: Software design as a threshold skill. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 12, 333–351.
22. Thornton, S. (2020). Threshold concepts in primary school maths and science: An investigation of some underlying ideas of STEM. V A. MacDonald, L. Danaia in S. Murphy (ur.), *STEM education across the learning continuum* (str. 233–247). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2821-7_13
23. Učni načrt za angleščino kot prvi tuji jezik v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
24. Učni načrt za biologijo v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
25. Učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo ter etiko v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
26. Učni načrt za družbo v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
27. Učni načrt za geografijo v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
28. Učni načrt za glasbeno umetnost v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
29. Učni načrt za gospodinjstvo v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
30. Učni načrt za kemijo v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
31. Učni načrt za likovno umetnost v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
32. Učni načrt za matematiko v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
33. Učni načrt za naravoslovje in tehniko v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
34. Učni načrt za naravoslovje v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
35. Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
36. Učni načrt za spoznavanje okolja v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
37. Učni načrt za šport v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
38. Učni načrt za tehniko in tehnologijo v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
39. Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
40. Učni načrt za fiziko v osnovni šoli. (2011). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Prispevek je nastal v okviru projekta Erasmus+ z naslovom SciMaG – Science&Math educational games from preschool to university, ki ga sofinancira Evropska unija.

This contribution was created as part of the Erasmus+ project entitled SciMaG – Science & Math educational games from preschool to university, co-financed by the European Union.



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Marina Volk, docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: marina.volk@pef.upr.si

Dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič, redna profesorica za področje družboslovnega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

Stres, delovna zavzetost in zadovoljstvo z delom osnovnošolskih učiteljev

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.198>

Prejeto 15. 2. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 159.944.4:37.011.3-051

KLJUČNE BESEDE: učitelji, stres, delovna zavzetost, delovno zadovoljstvo

POVZETEK – Učitelji so pri svojem delu izpostavljeni različnim stresnim okoliščinam, ki se lahko odražajo v številnih neugodnih zdravstvenih, psihosocialnih in delovnih izidih. Cilj raziskave je bil preveriti raven zaznanega stresa, delovne zavzetosti, zadovoljstva z delom v vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev ($N = 335$) ter preučiti povezanost med omenjenimi koncepti. Na podlagi rezultatov ugotovljamo, da učitelji zaznavajo zmerno raven stresa, razmeroma visoko delovno zavzetost ter zmerno do visoko stopnjo zadovoljstva z delom. Preverjanje razlik kaže, da izražajo učiteljice več delovne zavzetosti v primerjavi s kolegi. Prav tako ugotovljamo, da so učitelji na razredni stopnji v povprečju bolj delovno zavzeti in zadovoljni z delom kot učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji. Zaposleni z več delovnimi izkušnjami poročajo o nižji stopnji zaznanega stresa in višji stopnji zadovoljstva z delom kot tisti z manj delovnimi izkušnjami. Nadalje rezultati regresijske analize kažejo, da nižja raven zaznanega stresa in višje izražena čustvena zavzetost napovedujeta višjo raven delovnega zadovoljstva osnovnošolskih učiteljev.

Received 15. 2. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 159.944.4:37.011.3-051

KEYWORDS: teachers, stress, job engagement, job satisfaction

ABSTRACT – Teachers are exposed to various stressful work situations that can result in several adverse health, psychosocial, and job performance outcomes. The study aimed to examine the levels of perceived stress, work engagement, and job satisfaction in a sample of Slovenian primary school teachers ($N = 335$) and to examine the relationship between these concepts. The results reveal that the teachers perceive moderate levels of stress, relatively high levels of work engagement, and mild to high levels of job satisfaction. On average, female teachers show more work engagement than their male counterparts. The teachers at the primary level of education are more engaged and satisfied with their work than the teachers at the lower secondary level of education. Those with more work experience report lower levels of perceived stress and higher levels of job satisfaction than the teachers with less work experience. Moreover, the regression analysis results suggest that lower levels of perceived job stress and higher levels of emotional engagement predict higher job satisfaction among the teachers.

1 Uvod

Poučevanje predstavlja izredno nagrajujoč poklic, obenem pa je pedagoško delo zelo zahtevno in stresno (Bottiani idr., 2019; Ryan idr., 2017). Po podatkih Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*) 47 % osnovnošolskih učiteljev v Evropi doživlja stres na delovnem mestu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Slovenija se med vsemi preučeniimi državami najbolj približuje evropskemu povprečju, medtem ko so v nekaterih drugih državah (npr. Portugalska, Velika Britanija) vrednosti zaznanega stresa med učitelji glede na skupno povprečno vrednost EU kar podvojene (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Delovni stres je odraz neravnovesja med zahtevami delovnega okolja in posameznikovimi sposobnostmi oz. veščinami za spoprijemanje s temi zahtevami (Chou idr., 2016). Thomson in Hillman (2020) ugotavljata, da so med najpogostejšimi viri stresa predvsem obsežna delovna obremenitev, vedenjske težave učencev, slabi medosebni odnosi in pomanjkanje podpore v delovnem okolju (npr. vodstva šole, sodelavcev in staršev), spremembe v izobraževalnih politikah, kurikulumih in standardih poučevanja. Prav tako učitelji doživljajo visoko raven stresa zaradi povečanega obsega administrativnega dela in obremenitev, povezanih z ocenjevanjem učencev (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Harmsen idr. (2018) navajajo kot pomembne dejavnike stresa tudi visoka in nejasna pričakovanja, dvoumnost vlog ter pomanjkanje učiteljeve avtonomije.

Carroll idr. (2022) stres pri učiteljih povezujejo z doživljanjem neprijetnih čustev, kot so jeza, tesnoba, napetost, frustracija ali depresivnost, ki se kažejo v različnih vidikih pedagoškega dela. Dolgotrajno in intenzivno doživljanje stresa, predvsem pa vpletenost v čustveno zahtevne delovne situacije, lahko vodi do izgorelosti (Bottiani idr., 2019; Košir idr., 2015), ki se kaže v čustveni izčrpanosti, depersonalizaciji in zmanjšani delovni učinkovitosti (Maslach in Leiter, 2016). Stres lahko negativno vpliva na telesno in duševno zdravje ter ravnovesje med poklicnim in zasebnim življenjem (Štemberger idr., 2017; Thomson in Hillman, 2020). Raziskave so pokazale, da učitelji z višjo ravno zaznanega stresa in čustvene izčrpanosti izkazujejo manj zadovoljstva z delom (Dolenc in Virag, 2019) in pogostejše razmišljajo, da bi zapustili poklic (Jerrim in Sims, 2022).

Zadovoljstvo z delom lahko opredelimo kot čustveni odziv posameznika na svoje delo, ki predstavlja razmerje med posameznikovimi pričakovanji do dela in dejansko izkušnjo z delom, pri čemer večja skladnost med obema pomeni višjo raven delovnega zadovoljstva (Buonomo idr., 2020). Učinkovitost in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev sta močno povezana tako z delovnim okoljem in pogoji dela kot učiteljevimi osebnimi značilnostmi (Jurčević Lozančić idr., 2023; Toropova idr., 2021). Na širokem vzorcu švedskih učiteljev je bilo ugotovljeno, da uravnotežena obremenitev, možnost aktivne participacije in ugodni odnosi z učenci pomembno določajo učiteljevo zadovoljstvo z delom. Z vidika osebnih značilnosti so bile učiteljice bolj zadovoljne z delom v primerjavi s kolegi. Prav tako sta se višje zaznana učinkovitost in pogostejša vključenost v strokovno usposabljanje pozitivno povezovala z delovnim zadovoljstvom učiteljev (Toropova idr., 2021). Madigan in Kim (2021) navajata, da so delovne izkušnje pomemben dejavnik delovnega zadovoljstva učiteljev. Več delovnih izkušenj lahko pomaga bolje predvideti in razumeti značilnosti dela in delovne pogoje, posledično pa oblikovati bolj realna pričakovanja v zvezi z delom.

Izsledki tudi kažejo, da se zadovoljstvo s poučevanjem pozitivno povezuje z učiteljevo delovno zavzetostjo (Granziera in Perera, 2019). Slednja predstavlja motivacijsko stanje, v katerem zaposleni doživljajo občutja učinkovitosti, energičnosti in povezanosti s svojim delom, hkrati pa menijo, da bodo uspešno opravili svoje delovne naloge (Byrne idr., 2016). Delovna zavzetost učitelja pomembno določa kakovost poučevanja, pa tudi zavzetost in motiviranost učencev za doseganje dobrih učnih rezultatov (Wang idr., 2022).

Namen raziskave

Na osnovi navedenih izhodišč je bil namen raziskave preučiti raven zaznanega stresa, delovno zavzetost in zadovoljstvo z delom pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih. Prav tako smo želeli preveriti razlike v obravnavanih konceptih glede na spol, stopnjo poučevanja in delovne izkušnje zaposlenih. Nazadnje nas je zanimala napovedna vrednost delovnega zadovoljstva učiteljev na podlagi njihovega zaznanega stresa in delovne zavzetosti.

2 Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 335 osnovnošolskih učiteljev in učiteljic, ki so v šolskem letu 2023/24 poučevali v osnovnih šolah v različnih regijah Slovenije. Vzorec je obsegal 40 učiteljev (11,9 %) in 295 učiteljic (88,1 %), 50,4 % jih je poučevalo na razredni stopnji in 49,6 % na predmetni stopnji. Povprečna starost udeležencev v raziskavi je bila 44,2 leta ($SD = 10,5$), povprečna delovna doba pa 19 let ($SD = 11,5$). Njihovo sodelovanje je bilo anonimno in prostovoljno.

Pripomočki

V okviru raziskave smo oblikovali spletni vprašalnik za slovenske osnovnošolske učitelje, ki je poleg nekaterih demografskih podatkov (spol, starost) in podatkov, povezanih z delom (delovna doba, stopnja poučevanja), vključeval specifične samoocenjevalne lestvice za merjenje zaznanega stresa na delovnem mestu, virov stresa, delovne zavzetosti ter zadovoljstva z delom, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Lestvica zaznanega stresa (PSS – Perceived Stress Scale; Cohen in Williamson, 1988) je merski pripomoček za ocenjevanje stresa. Namenjena je samoocenjevanju stresnosti življenja posameznika v zadnjem mesecu. Vsebuje deset vprašanj (npr. *Kako pogosto ste se v zadnjem mesecu počutili nesposobne obvladovati pomembne zadeve v vašem življenju?*), ki jih udeleženci ocenijo na 5-stopenjski lestvici (od 0 – nikoli do 4 – zelo pogosto). V raziskavi smo udeležence prosili, da podajo samooceno zaznanega stresa na delovnem mestu. Pri vsakem vprašanju je bilo treba navesti, kako pogosto so se počutili na določen način. Slovenska oblika lestvice PSS izkazuje ustrezno zanesljivost (Cronbachovi koeficienti alfa med 0,84 in 0,86; Košir idr., 2014). V naši raziskavi je Cronbachov koeficient alfa znašal 0,87.

Za namene raziskave smo na podlagi seznama pogostejših stresorjev, uporabljenih v raziskavi TALIS 2018 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), oblikovali lestvico dejavnikov oz. virov stresa pri učiteljih. Lestvica obsega 11 trditev, ki se nanašajo na različne delovne zahteve pri delu učitelja. Do posameznega vira stresa so se udeleženci raziskave opredeli na 4-stopenjski lestvici (od 1 – sploh mi ne povzroča stre-

sa do 4 – povzroča mi veliko stresa). Trditve smo iz angleščine prevedli v slovenščino po metodi vzratnega prevoda.

Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti (ETS – Engaged Teachers Scale; Klassen idr., 2013) je namenjena merjenju zavzetosti učiteljev na delovnem mestu. Lestvica ima 16 postavk, na katere udeleženci odgovarjajo s pomočjo 7-stopenjske lestvice (od 1 – nikoli do 7 – vedno). Postavke merijo štiri dimenzije zavzetosti:

- kognitivno zavzetost (npr. *Zelo se trudim dobro poučevati*),
- čustveno zavzetost (npr. *Poučevanje me osrečuje*),
- socialno zavzetost – učenci (npr. *Zanimam se za težave svojih učencev*) in
- socialno zavzetost – sodelavci (npr. *V šoli se dobro razumem s sodelavci*).

Klassen idr. (2013) poročajo o ustreznih merskih lastnostih izvirne lestvice ETS; Cronbach alfa koeficienti se za posamezne dimenzije gibljejo med 0,79 in 0,87. Žagar Rupar idr. (2018) potrjujejo sprejemljive koeficiente zanesljivosti tudi za slovensko obliko lestvice. V naši raziskavi je Cronbachov koeficient alfa znašal 0,91 za celotno lestvico (čustvena zavzetost: $\alpha = 0,90$, kognitivna zavzetost: $\alpha = 0,86$, socialna zavzetost – učenci: $\alpha = 0,80$ in socialna zavzetost – sodelavci: $\alpha = 0,68$).

Lestvica zadovoljstva z delom (TIMSS 2019 Teachers' Job Satisfaction Scale; Mullis idr., 2020) je namenjena preverjanju splošnega zadovoljstva z delom v populaciji učiteljev in vsebuje šest trditev o tem, kako se učitelji počutijo pri opravljanju svojega poklica (npr. *Moje delo je smiselno in ima namen*; *Navdušen/-a sem nad svojim poklicem*). Učitelji so na vsako trditev odgovarjali s pomočjo 4-stopenjske lestvice (od 1 – nikoli ali skoraj nikoli do 4 – zelo pogosto). Končni rezultat se giblje v razponu med 6 in 24, pri čemer višji rezultat pomeni večje zadovoljstvo z delom.

Postopek

Podatke smo zbirali med novembrom 2023 in aprilom 2024 s pomočjo spletnega vprašalnika, ki je bil skupaj s prošnjo za sodelovanje v raziskavi posredovan posameznim osnovnim šolam. Slednje smo prosili, da povezavo do spletnega vprašalnika posredujejo učiteljem, ki so jo lahko delili še drugim učiteljem (po metodi snežne kepe). V končni vzorec smo vključili le tiste udeležence, ki so spletni vprašalnik izpolnili v celoti.

Statistična analiza

Podatke smo obdelali z računalniškim programom IBM SPSS na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo t-preizkus za ugotavljanje razlik med skupinami udeležencev in Pearsonov koeficient korelacije za ugotavljanje povezanosti med spremenljivkami. Za napovedovanje zadovoljstva učiteljev na podlagi stresa in delovne zavzetosti smo uporabili regresijsko analizo.

3 Rezultati in razprava

Raven zaznanega stresa, delovne zavzetosti in zadovoljstva pri osnovnošolskih učiteljih

Rezultate osnovne deskriptivne statistike za zaznani stres pri osnovnošolskih učiteljih prikazujemo v tabeli 1. Glede na skupni rezultat lestvice PSS, ki se giblje v razponu 0–40, ugotavljamo, da osnovnošolski učitelji zaznavajo zmerno raven stresa. Na podlagi analize posameznih postavk so učitelji najpogosteje doživljali “občutek živčnosti in stresa” in “občutek vznemirjenosti zaradi nečesa, kar se je zgodilo nepričakovano”. Ugotovitve se skladajo z rezultati drugih študij (Medeiro idr., 2019; Oducado idr., 2021), ki prav tako navajajo zmerno raven zaznanega stresa učiteljev, medtem ko nekatere druge raziskave poročajo o visokem zaznanem stresu med pedagoškimi delavci (Desouky in Allam, 2017; OECD, 2020).

Tabela 1

Deskriptivna statistika zaznanega stresa pri osnovnošolskih učiteljih

<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
0	32	17,55	5,72	–0,204	–0,061

Nadalje nas je zanimalo, kako so osnovnošolski učitelji ocenili različne vire stresa pri svojem delu (tabela 2). Ob upoštevanju 4-stopenjske ocenjevalne lestvice so učitelji v raziskavi navedli, da najpogosteje doživljajo stres pri delu zaradi prevelike količine administrativnega dela ($M = 2,81$), upoštevanja spreminjajočih se zahtev šolskih oblasti ($M = 2,61$), zmerno raven stresa pa doživljajo zaradi dodatnih obveznosti, ki so posledica odsotnosti drugih učiteljev ($M = 2,57$) in soočanja s skrbmi staršev oz. skrbnikov učencev ($M = 2,53$).

Rezultati se ujemajo s številnimi mednarodnimi raziskavami, s katerimi so prav tako ugotovili, da so administrativno delo, težave pri sodelovanju s starši ter zagotavljanje nadomeščanja odsotnih učiteljev pogostejši dejavniki učiteljevega stresa (Desouky in Allama, 2017; Fernández-Batanero idr., 2021). Izsledki naše raziskave se skladajo tudi z ugotovitvami nekaterih avtorjev (Thomson in Hillman, 2020), ki kot pomembnejše dejavnike stresa učiteljev navajajo spoprijemanje s težavnim vedenjem učencev in prilagajanje na novosti v šolskem sistemu. Fernández-Batanero idr. (2021) dodajajo, da je povečano vključevanje sodobne tehnologije v poučevanje lahko za učitelje prav tako stresno, saj zahteva hitro sprejemanje in prilagajanje novostim.

Kot najmanj pomemben razlog za stres pa so učitelji navajali “ustrahovanje in verbalno nasilje s strani učencev” ($M = 1,87$). Nasprotno pa Steiner idr. (2022) navajajo kot enega pomembnih dejavnikov stresa učiteljev izpostavljenost šolskemu nasilju.

Tabela 2*Deskriptivna statistika za posamezne vire stresa pri osnovnošolskih učiteljih*

<i>Viri stresa</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami	1	4	2,40	0,83	0,040	−0,571
Preveč ur učne obveznosti	1	4	2,36	0,95	0,189	−0,859
Dodatne naloge zaradi odsotnih učiteljev	1	4	2,57	0,90	0,010	−0,768
Ustrahovanje ali verbalno nasilje s strani učencev	1	4	1,87	0,91	0,744	−0,363
Preveč administrativnega dela	1	4	2,81	0,81	−0,077	−0,711
Preveč ocenjevanja	1	4	2,41	0,87	0,038	−0,671
Odgovornost za dosežke učencev	1	4	2,31	0,86	0,218	−0,554
Sledenje spremembam, ki jih uvajajo pristojni organi	1	4	2,61	0,86	−0,024	−0,648
Vzdrževanje discipline v razredu	1	4	2,40	0,86	0,308	−0,520
Preveč priprav na pouk	1	4	2,24	0,78	0,361	−0,119
Soočanje z vprašanji in skrbmi staršev/skrbnikov	1	4	2,53	0,83	0,147	−0,563

V nadaljevanju prikazujemo rezultate učiteljeve delovne zavzetosti in zadovoljstva z delom (tabela 3). Glede na možni razpon rezultatov (4–28) pri posameznih dimenzijah delovne zavzetosti ugotavljamo, da je delovna zavzetost učiteljev pri vseh štirih dimenzijah na splošno visoka.

Tabela 3*Deskriptivna statistika delovne zavzetosti pri osnovnošolskih učiteljih*

<i>Delovne zavzetosti</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Kognitivna zavzetost	16	28	24,23	2,79	−0,509	−0,323
Čustvena zavzetost	5	28	22,77	3,70	−0,965	1,558
Socialna zavzetost – sodelavci	17	28	23,80	2,46	−0,484	−0,166
Socialna zavzetost – učenci	12	28	23,67	2,96	−0,672	0,419
Zadovoljstvo z delom	6	24	17,98	3,79	−0,348	−0,214

Do podobnih rezultatov so prišle tudi druge raziskave o delovni zavzetosti učiteljev (Burić in Macuka, 2018; Han in Wang, 2021). Visoka kognitivna zavzetost učiteljev v naši raziskavi pomeni, da se zavzemajo za kakovostno poučevanje, kar lahko izhaja

iz občutja avtonomije in nadzora v razredu. Za delovno zavzetost so pomembni tudi socialni odnosi tako z učenci kot sodelavci, ki so se prav tako pokazali kot zelo dobri. Ugodni medosebni stiki in občutki povezanosti na delovnem mestu lahko prispevajo k večji angažiranosti učitelja pri poučevanju in sodelovanju z vsemi vpletenimi v vzgojno-izobraževalni proces. Pri primerjanju dobljenih rezultatov ugotovimo, da so učitelji med dejavniki stresa najnižje navedli "ustrahovanje in verbalno nasilje s strani učencev", kar se smiselno povezuje z njihovo visoko izraženo zavzetostjo pri delu z učenci. Visoka ocena čustvene zavzetosti učiteljev v naši raziskavi pa je lahko odraz tega, da jih delo osrečuje, če pomembno prispevajo k razvoju skupnosti (Rajak in Chandra, 2017). Lahko predpostavimo, da učitelji s tem, ko opažajo napredek in razvoj svojih učencev, najdejo več zadovoljstva in občutek smisla v poučevanju.

Rezultati kažejo, da osnovnošolski učitelji doživljajo zmerno do visoko raven zadovoljstva z delom ($M = 17,98$). Natančnejši pregled rezultatov po posameznih trditvah kaže, da je velika večina učiteljev svoje delo ocenila kot smiselno in vredno (pogosto 48 % in zelo pogosto 39 % učiteljev) in je ponosna na delo, ki ga opravljajo (pogosto 42 % in zelo pogosto 41 % učiteljev). Dobljeni rezultati so primerljivi z izsledki drugih relevantnih raziskav (Buonomo idr., 2020). Kljub zmerni ravni poklicnega stresa pri učiteljih naše raziskave ugotavljamo tendenco k pozitivnemu vrednotenju zadovoljstva z delom. Dobljene rezultate lahko interpretiramo v smislu ravnovesja med zunanjimi delovnimi zahtevami in notranjo motivacijo učiteljev. Kljub izzivom, s katerimi se soočajo, zmorejo v svoji vlogi najti smisel in potrditev, kar kaže na dvojno naravo poučevanja, ki je hkrati stresno in globoko nagrajujoče.

Razlike v zaznanem stresu, delovni zavzetosti, zadovoljstvu z delom med učitelji

Rezultate preverjanja razlik med učitelji po spolu predstavljamo v tabeli 4. Med moškimi in ženskami ne opažamo statistično pomembnih razlik v zaznanem stresu. Naši rezultati se skladajo z ugotovitvami Katsantonisa (2020), ki prav tako ne ugotavlja razlik v doživljanju stresa po spolu. Naloge in delovne obremenitve so enake tako pri učiteljih kot učiteljicah, njihovo reševanje pa je bolj odvisno od sposobnosti in znanja posameznika, osebne naravnosti in organizacijskih vidikov dela.

Razlike pa ugotavljamo v skupni delovni zavzetosti ($t = -3,37$; $p < 0,001$), pri čemer učiteljice ($M = 95,12$) izražajo višjo raven delovne zavzetosti kot učitelji ($M = 89,70$). Natančnejša analiza rezultatov kaže razlike v vseh vidikih delovne zavzetosti osnovnošolskih učiteljev: učiteljice poročajo o večji kognitivni ($p = 0,024$), čustveni ($p = 0,003$) ter socialni zavzetosti do učencev ($p = 0,003$) in sodelavcev ($p = 0,013$). Predhodne raziskave sicer ne navajajo pomembnih razhajanj v delovni zavzetosti učiteljev po spolu (Rajak in Chandra, 2017); nekateri izsledki pri drugih poklicnih skupinah pa poročajo o višji ravni delovne zavzetosti pri moških (Kong, 2009; Schaufeli in Bakker, 2004, v Žagar Rupar idr., 2018).

Tabela 4

Razlike med osnovnošolskimi učitelji po spolu v zaznanem stresu, delovni zavzetosti in zadovoljstvu z delom

	Moški		Ženske		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Zaznani stres	17,08	6,79	17,61	5,57	-0,56	0,577
Delovna zavzetost	89,70	10,37	95,12	9,44	-3,37	< 0,001
Zadovoljstvo z delom	17,35	3,89	18,06	3,78	-1,11	0,266

Razloge za ugotovljene razlike v našem vzorcu lahko morda iščemo v manjšem številu sodelujočih moških v primerjavi z ženskami. S številčno bolj enakovrednima skupinama moških in žensk bi lahko dobili drugačne rezultate. Moški imajo lahko v spolno polariziranem delovnem okolju več težav pri doživljanju pripadnosti in vključenosti, kar se odraža v nižji ravni zavzetosti. Žagar Rupar idr. (2018) namreč predpostavljajo, da občutek pripadnosti motivira posameznike, da se pri svojem delu bolj trudijo.

Nadalje ne ugotavljamo pomembnih razlik v zadovoljstvu z delom med učitelji in učiteljicami, kar se ne sklada z ugotovitvami Toropove idr. (2021), ki poročajo o višji stopnji zadovoljstva švedskih učiteljic v primerjavi z učitelji. Druge predhodne raziskave pa odražajo pecejšnjo nedoslednost povezav med spolom in delovnim zadovoljstvom na področju vzgoje in izobraževanja, pri čemer poudarjajo pomen različnih kulturnih in socialnih kontekstov ter subjektivnega dojemanja različnih vidikov zadovoljstva med zaposlenimi (Lassibille idr., 2020).

Rezultati kažejo (tabela 5), da se učitelji razredne in predmetne stopnje ne razlikujejo v doživljanju stresa na delovnem mestu ($t = -1,24$; $p = 0,216$). Nekatere študije pa ugotavljajo, da so znaki izgorelosti izrazitejši pri učiteljih, ki poučujejo starejše učence (Saloviita in Pakarinen, 2021). Zaradi spoprijemanja s številnimi razvojnimi spremembami so lahko najstniki na splošno zahtevnejši kot mlajši učenci. Prav tako se učna motivacija učencev v času šolanja zmanjša, kar bi lahko vodilo k porastu stresa pri učiteljih (Arvidsson idr., 2016). Nasprotno pa v novejši študiji navajajo (Junker, 2023), da so učitelji na nižji stopnji poučevanja, torej tisti, ki poučujejo mlajše otroke, bolj dovzetni za stres. Slednje lahko razložimo s tem, da imajo mlajši učenci, v primerjavi s starejšimi, manj diferencirane čustvene in verbalne spretnosti, kar poveča možnosti, da se bodo odzivali bolj neposredno in manj socialno prilagojeno (npr. moteče ali agresivno vedenje), kar učitelju povzroči več težav pri vodenju razreda in spodbudi intenzivnejše doživljanje stresa.

Nadalje ugotavljamo, da so učitelji razredne stopnje izražali višjo splošno delovno zavzetost ($t = 2,90$; $p < 0,004$) in višje zadovoljstvo z delom ($t = 2,50$; $p = 0,013$) kot učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji. Natančnejša analiza v okviru naše raziskave je pokazala, da so učitelji razredne stopnje kazali višjo raven čustvene zavzetosti ($p = 0,019$), pa tudi socialne zavzetosti do sodelavcev ($p = 0,020$) in učencev ($p < 0,001$) v primerjavi z učitelji na predmetni stopnji.

Tabela 5

Razlike v zaznanem stresu, delovni zavzetosti in zadovoljstvu osnovnošolskih učiteljev glede na stopnjo poučevanja

	Razredna stopnja		Predmetna stopnja		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Zaznani stres	17,17	5,57	17,94	5,60	–1,24	0,216
Delovna zavzetost	95,98	8,91	92,94	10,24	2,90	0,004
Zadovoljstvo z delom	18,49	3,61	17,46	3,91	2,50	0,013

Nekatere predhodne raziskave omenjenih razlik v delovni zavzetosti učiteljev glede na stopnjo poučevanja ne ugotavljajo (Rajak in Chandra, 2017; Li idr., 2017). Naše ugotovitve pa lahko vsaj delno povežemo z rezultati Žagar Rupar idr. (2018), ki kot edino razliko v prid učiteljev razredne stopnje pripisujejo pri socialni zavzetosti do učencev. Da imajo učitelji razredne stopnje bolj izraženo zavzetost do učencev kot učitelji predmete stopnje avtorice pojasnjujejo s tem, da so prvi pri večini predmetov vsakodnevno v stiku z isto skupino učencev, jih bolje poznajo in vzpostavijo z njimi tesnejše odnose (Žagar Rupar idr., 2018). Razlike pa lahko razlagamo tudi s številnimi razvojnimi spremembami pri učencih na predmetni stopnji in povečano zahtevnostjo pri delu z njimi. Hormonske spremembe pri učencih zaradi pubertete vodijo v bolj impulzivno vedenje in intenzivnejše čustveno odzivanje, kar se lahko odraža v večji težavnosti v odnosih z učenci. Učiteljem je morda težje pritegniti pozornost učencev, kar lahko sčasoma postane demotivacijsko, zaradi česar se pri delu s starejšimi osnovnošolci počutijo manj zavzeti in zadovoljni pri svojem delu.

Na podlagi korelacijske analize smo nadalje preverjali povezanost učiteljevih delovnih izkušenj s stresom, delovno zavzetostjo in zadovoljstvom z delom. Ugotavljamo, da se delovna doba učiteljev nizko in negativno povezuje z njihovim zaznanim stresom ($r = -0,19$; $p < 0,001$). Tudi nekatere druge raziskave omenjajo negativno povezanost med delovnimi izkušnjami in doživljanjem poklicnega stresa učiteljev (Thomson in Hillman, 2020), saj predpostavljajo, da učitelji z več izkušnjami s poučevanjem svoje delo lažje opravljajo. Madigan in Kim (2021) menita, da lahko učitelji na podlagi izkušenj na delovnem mestu spremenijo pogled na to, kaj so prioritete pri delu, in oblikujejo realnejša pričakovanja do dela in do sebe. Prav tako so veščine za upravljanje s časom in sposobnosti samoorganizacije pozitivno povezane z odpornostjo na stres, ki se z večanjem delovnih izkušenj izboljšuje (Kulikova, 2021). Obenem pa se naše ugotovitve ne skladajo z nekaterimi drugimi izsledki raziskav, ki poročajo, da raven zaznanega stresa pri učiteljih ni odvisna od njihovih delovnih izkušenj (Galanakis idr., 2020).

Ugotavljamo tudi, da se delovne izkušnje učiteljev pozitivno, čeprav nizko povezujejo z njihovim zadovoljstvom z delom ($r = 0,26$; $p < 0,001$). Dobljene rezultate lahko razložimo s tem, da so veščine in znanja, ki si jih učitelji pridobijo skozi dolgoletne pedagoške izkušnje, pomembne za razvoj občutka samoučinkovitosti in oblikovanje spodbudnih medosebnih odnosov v šoli. Izkušenejši učitelji lahko s tem povečajo tudi lastno zadovoljstvo pri delu (Harmsen idr., 2018). Več delovnih izkušenj naj bi učiteljem omogočalo boljše razumeti značilnosti dela in razviti ustrezne strategije spoprije-

manja z različnimi izzivi, kar naj bi se odražalo v večjem zadovoljstvu na delovnem mestu (Madigan in Kim, 2021).

Z našo raziskavo pa nismo ugotovili povezanosti med delovnimi izkušnjami in delovno zavzetostjo učiteljev ($r = 0,06$; $p > 0,05$), kar se sklada z nekaterimi mednarodnimi študijami (Rajak in Chandra, 2017; Li idr., 2017), medtem ko Toropova idr. (2021) navajajo, da se s pridobivanjem delovnih izkušenj povečuje občutek učinkovitosti in suverenosti pri poučevanju, kar se odraža tudi v večji delovni zavzetosti.

Napovedovanje zadovoljstva z delom pri osnovnošolskih učiteljih

Nazadnje nas je zanimalo, v kolikšni meri doživljanje stresa in zavzetosti na delovnem mestu napovedujeta delovno zadovoljstvo učiteljev. Rezultati regresijske analize kažejo (tabela 6), da med prediktorji regresijskega modela zaznani stres ($p < 0,001$) negativno napoveduje zadovoljstvo z delom, medtem ko čustvena zavzetost ($p < 0,001$) in zavzetost do učencev ($p < 0,023$) pozitivno napovedujeta zadovoljstvo z delom. Obenem ugotavljamo, da vsi prediktorji skupaj napovedujejo kar 59,3 % variance v delovnem zadovoljstvu, kar je razmeroma veliko. Sklenemo lahko, da nižja raven doživljanja stresa in višje izražena čustvena zavzetost in zavzetost do učencev prispevajo k večjemu zadovoljstvu osnovnošolskih učiteljev.

Tabela 6

Rezultati regresijske analize: napovedovanje zadovoljstva z delom na podlagi zaznanega stresa in delovne zavzetosti

<i>Napovedne spremenljivke</i>	<i>Zadovoljstvo z delom</i>			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaznani stres	-0,114	-0,172	-4,53	< 0,001
Kognitivna zavzetost	-0,064	-0,047	-0,92	0,360
Čustvena zavzetost	0,605	0,590	11,84	< 0,001
Socialna zavzetost – sodelavci	0,076	0,049	1,15	0,253
Socialna zavzetost – učenci	0,143	0,112	2,29	0,023
R^2	0,593**			

Opomba: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Rezultate lahko povežemo s predhodnimi študijami, ki poročajo o negativni korelacijski povezanosti med delovnim stresom in zadovoljstvom učiteljev (Dolenc in Virag, 2019; OECD, 2020). Prav tako se naše ugotovitve skladajo z izsledki nekaterih avtorjev, pri katerih se pozitivna čustva in predanost učiteljskemu poklicu povezujejo z višjo ravno zadovoljstva pri delu (Granziera in Perera, 2019; Lopez in Oliveira, 2020). Učitelji, ki svoje delo opravljajo z navdušenjem in s strastjo, bodo torej bolj zadovoljni kot učitelji, ki so manj čustveno vpeti in motivirani pri opravljanju svojega dela. Tudi zavzetost do učencev se je skladno s predhodnimi raziskavami (Toropova idr., 2021) pokazala kot pomemben dejavnik učiteljevega zadovoljstva na delovnem mestu. Učitelji izkazujejo

več zadovoljstva s svojim delom, če vzpostavijo dober in naklonjen odnos z učenci – so do njih empatični, poskušajo razumeti njihove težave in jih skupaj reševati.

4 Zaključek

Raziskovalni izsledki omogočajo boljše razumevanje povezanosti med delovnim stresom, zavzetostjo in zadovoljstvom z delom pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih. Rezultati raziskave sicer dopolnjujejo številne predhodne ugotovitve, obenem pa predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskovanje in uporabo izsledkov v praksi. Pridobljeni podatki lahko prispevajo k ozaveščanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju ter širše javnosti o problematiki preobremenjenosti pedagoških delavcev ter pomenu skrbi za njihovo dobro počutje.

Čeprav se prednost naše raziskave kaže v relativno velikem številu sodelujočih osnovnošolskih učiteljev iz različnih slovenskih statističnih regij, je vzorec priložnostni, kar ne omogoča posploševanja ugotovitev na celotno populacijo osnovnošolskih učiteljev. V nadaljnjih raziskavah bi zato kazalo uporabiti slučajnostno vzorčenje in povečati zastopanost učiteljev pri primerjavi z učiteljicami.

Izhajajoč iz pogostejših dejavnikov stresa pri učiteljih, bi bilo v prihodnje smiselno preučiti načine spoprijemanja s poklicnim stresom in identificirati učinkovite preventivne dejavnosti za preprečevanje neugodnih posledic stresa. Prav tako bi bilo smiselno obravnavano tematiko v naši raziskavi razširili tudi na učitelje v srednješolskem in visokošolskem izobraževanju.

Eva Gabrijelčič, Petra Dolenc, PhD

Stress, Work Engagement and Satisfaction at Work Among Primary School Teachers

Teaching is a highly rewarding profession, while at the same time very demanding and stressful (Bottiani et al., 2019; Ryan et al., 2017). According to the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018, 47% of primary school teachers in Europe experience workplace stress (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Slovenia is closest to the European average, while in some other countries (e.g. Portugal, the UK, and Hungary), the perceived stress levels among teachers are more than twice the overall EU rate (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Work-related stress is a result of an imbalance between the job demands and the individual's abilities to cope with these demands (Chou et al., 2016). The most common sources of stress include heavy workloads, student behavioural problems, poor interpersonal relationships, and lack of support in the work environment (e.g. with school leadership, colleagues, and parents), changes in educational policies, curricula and study standards (Thomson & Hillman, 2020). Teachers also experience high-stress lev-

els due to increased administrative workload and responsibilities related to student assessment (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Harmsen et al. (2018) highlighted additional stress factors such as high and unclear expectations, role ambiguity, and lack of teacher autonomy.

Carroll et al. (2022) associate teacher stress with unpleasant emotions such as anger, anxiety, tension, frustration, or depression, which are experienced across various aspects of teaching. Prolonged and intense stress, particularly involving emotionally demanding situations, can lead to adverse outcomes such as burnout (Bottiani et al., 2019; Košir et al., 2015), which results in emotional exhaustion, depersonalization, and reduced job performance (Maslach & Leiter, 2016). Stress can negatively affect physical and mental health (Štemberger et al., 2017) and work-life balance (Thomson & Hillman, 2020). Research has shown that teachers with higher levels of perceived stress and emotional exhaustion report lower job satisfaction (Dolenc & Virag, 2019) and are more likely to consider leaving the profession (Jerrim & Sims, 2022).

Job satisfaction can be defined as an individual's emotional response to his or her job, representing the relationship between work expectations and actual work experiences, with greater consistency between the two resulting in higher levels of job satisfaction (Buonomo et al., 2020). Toropova et al. (2021) and Jurčević Lozančič et al. (2023) emphasized the significant influence of school environment and working conditions, as well as teachers' personal characteristics on job satisfaction. More specifically, teacher workload, teacher cooperation and teacher perceptions of student discipline in school were the factors most closely related to teacher job satisfaction. As to teacher characteristics, female teachers, teachers with more exposure to professional development and more efficacious teachers tended to have higher levels of job satisfaction (Toropova et al., 2021). Madigan and Kim (2021) suggest that work experiences significantly affect teachers' job satisfaction. More work experience can help to better understand job characteristics and working conditions and consequently develop more realistic job expectations.

Findings also indicate a positive correlation between teaching satisfaction and work engagement (Granziera & Perera, 2019). The latter represents a motivational state in which employees experience feelings of efficacy, energy, and commitment to their work while believing that they will successfully complete their tasks (Byrne et al., 2016). Teacher engagement significantly determines the quality of teaching, as well as students' motivation to achieve good learning outcomes (Wang et al., 2022).

Based on these findings, the study aimed to examine the levels of perceived stress, work engagement, and job satisfaction among Slovenian primary school teachers. Additionally, the purpose was to investigate the differences in these concepts by gender, teaching level, and work experience. The predictive value of job satisfaction based on perceived stress and work engagement was also examined.

The study included 335 primary school teachers (88.1% female and 11.9% male; age: $M = 44.2$, $SD = 10.5$), teaching during the 2023/24 school year in various Slovenian regions. The participants completed the following instruments: the Perceived Stress Scale (Cohen & Williamson, 1988), the Sources of Stress Scale (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), the Engaged Teachers Scale (Klassen et al., 2013), and the Teachers' Job Satisfaction Scale (Mullis et al., 2020). Anonymity and confidentiality of the gathered data were ensured.

The results show that the teachers perceive moderate levels of work-related stress. Most often, they experience stress because of excessive administrative work, keeping up with changing requirements from school authorities, challenging communication with parents, and additional duties when replacing absent teachers. Our results are consistent with a number of previous findings (Desouky & Allama, 2017; Fernández-Batanero et al., 2021; Thomson & Hillman, 2020).

The teachers report relatively high levels of work engagement in terms of cognitive, emotional, and social engagement, which is consistent with some other research findings (Burić & Macuka, 2018; Han & Wang, 2021). The results also indicate moderate to high job satisfaction levels, with most teachers perceiving their work as meaningful and rewarding (48% often, 39% very often), and expressing pride in their profession (42% often, 41% very often). Similarly to our study, other studies (Buonomo et al., 2020) also report that teachers are quite satisfied with their work despite experiencing moderate levels of work-related stress.

Based on the analysis of the differences among the teachers, we find no statistically significant gender differences in the perceived stress and job satisfaction. However, the differences are observed in work engagement, with the female teachers reporting higher cognitive ($p = 0.024$), emotional ($p = 0.003$) and social engagement with students ($p < 0.003$) and colleagues ($p = 0.013$) compared to the male teachers. On the contrary, other studies indicate no gender differences in teacher engagement (Rajak & Chandra, 2017).

There are also no differences in the perceived stress between the teachers according to their level of teaching. However, the teachers at the primary level of education report greater job satisfaction ($p = 0.013$) and higher levels of emotional ($p < 0.019$) and social engagement with colleagues ($p = 0.020$) and students ($p < 0.001$) than the teachers at the lower secondary level of education. Žagar Rupar et al. (2018) explain the higher level of engagement with students among the teachers at the primary level of education by the fact that they interact daily with the same group of students across most subjects, allowing them to better know their students and build closer relationships. These differences can also be explained by numerous developmental changes in students. At the lower secondary level of education, working with students may become more demanding due to the onset of puberty, which is characterized by more intense emotional reactions and impulsive behaviour. This can lead to reduced teacher engagement and decreased satisfaction in teaching.

Correlation analysis shows no significant relationship between teaching tenure and work engagement ($p < 0.05$), while teachers with more years of service report lower levels of perceived stress ($p < 0.001$) and higher levels of job satisfaction ($p < 0.001$). Greater work experience is believed to help teachers better understand the characteristics of their work and develop appropriate coping strategies to deal with different challenges, contributing to higher job satisfaction (Madigan & Kim, 2021).

Finally, we examined the extent to which stress and work engagement predict teachers' job satisfaction. Regression analysis results show that perceived stress ($p < 0.001$) negatively predicts job satisfaction, while emotional engagement ($p < 0.001$) and engagement with students ($p = 0.023$) positively predict job satisfaction. Furthermore, we find that all predictors explain 59.3% of the variance in job satisfaction, which is relatively high. In conclusion, lower levels of stress and higher levels of emotional engagement and com-

mitment to students contribute to greater job satisfaction among primary school teachers. This is consistent with the findings from other studies that link positive emotions and dedication to the teaching profession with higher levels of job satisfaction (Granziera & Perera, 2019; Lopez & Oliveira, 2020). Teachers who are enthusiastic and passionate about their work are therefore more likely to have higher levels of job satisfaction than the teachers who are less emotionally engaged and motivated.

The research findings provide a better understanding of the relationship between work-related stress, engagement, and job satisfaction among Slovenian primary school teachers. The results complement previous findings while also serving as a foundation for further research and practical application. In particular, the data can be used to raise awareness among education professionals and the general public about the issue of teacher burnout and the importance of ensuring their well-being. Considering the most frequent sources of stress among teachers, it would be worthwhile to examine their coping strategies and, on this basis, identify appropriate preventive activities to mitigate the adverse effects of work-related stress. Additionally, the scope of this research could be extended to teachers in secondary and higher education.

LITERATURA

1. Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J. in Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers—a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
2. Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. in Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools. Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
3. Buonomo, I., Fiorilli, C. in Benevene, P. (2020). Unraveling teacher job satisfaction: the contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 736. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
4. Burić, I. in Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two-wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
5. Byrne, Z. S., Peters, J. M. in Weston, J. W. (2016). The struggle with employee engagement. Measures and construct clarification using five samples. *Journal of Applied Psychology*, 101(9), 1201–1227. <https://doi.org/10.1037/apl0000124>
6. Carroll, A., Sanders-O'Connor, E., Forrest, K., Fynes-Clinton, S., York, A., Ziaei, M., Flynn, L., Bower, J. M. in Reutens, D. (2022). Improving emotion regulation, well-being, and neuro-cognitive functioning in teachers: a matched controlled study comparing the mindfulness-based stress reduction and health enhancement programs. *Mindfulness*, 13(1), 123–144. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01777-4>
7. Chou, M. J., Lee, H. M. in Wo, H. T. (2016). Emotion, psychological resilience, and work stress: a study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 8–15.
8. Cohen, S. in Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. V S. Spacapan in S. Oskamp (ur.), *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (str. 31–67). Sage Publishing.
9. Desouky, D. in Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety, and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>
10. Dolenc, P. in Virag, Š. (2019). Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 73–85.
11. European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe careers, development, and well-being: Eurydice report. Publications Office of the European Union.

12. Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M. in Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: a literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
13. Galanakis, M., Alexandri, E., Kika, K., Lelekanou, X., Papantonopoulou, M., Stougiannou, D. in Tzani, M. (2020). What is the source of occupational stress and burnout? *Psychology*, 11, 647–662. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.115044>
14. Granziera, H. in Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
15. Han, Y. in Wang, Y. (2021). Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection. *Frontiers in Psychology*, 12, članek 763234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>
16. Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. in van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behavior, and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
17. Jerrim, J. in Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 34, 5–32. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09360-0>
18. Junker, R. (2023). On the relationship between teacher stress, student age, and social-emotional competence. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 8(1), 15. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.2301011>
19. Jurčević Lozančić, A., Tot, D. in Kudek Mirošević, J. (2023). Zadovoljstvo pri delu z vidika vzgojiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(2), 87–99. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i2.104>
20. Katsantonis, I. (2020). Factors associated with psychological well-being and stress: a cross-cultural perspective on psychological well-being and gender differences in a population of teachers. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://doi.org/10.29333/pr/8235>
21. Klassen, R. M., Perry, N. E. in Frenzel, A. C. (2013). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
22. Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, 110–124. <https://doi.org/10.20419/2014.23.411>
23. Košir, K., Tement, S., Licardo, M. in Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
24. Kulikova, T. I. (2021). The relationship between time management competence and stress resistance of teachers with different amounts of work experience. *Perspectives of Science and Education*, 52(4), 381–391. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.4.25>
25. Lassibille, G. in Navarro Gómez, M. L. (2020). Teachers' job satisfaction and gender imbalance at school. *Education Economics*, 28(6), 567–586. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1811839>
26. Li, M., Liu, Y., Liu, L. in Wang, Z. (2017). Proactive personality and innovative work behavior: The mediating effects of affective states and creative self-efficacy in teachers. *Current Psychology*, 36(4), 697–706. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9457-8>
27. Lopez, J. in Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
28. Madigan, D. J. in Kim, L. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intention to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, članek 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
29. Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

30. Medeiro, V., Ferreira, V., Patias, N., Rissi, V., Wagner, M. in Keche, V. (2019). Work context and stress symptoms in basic education teachers. *Psychology*, 10, 2038–2050. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.1015131>
31. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. in Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. <https://timss2019.org/reports/teachers-job-satisfaction/index.html>
32. Oducado, R. M., Rabacal, J. S. Moralista, R. B. in Tamdang, K. A. (2021). Estrés percibido debido a la pandemia de COVID-19 entre los profesores profesionales empleados. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 305–316. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>
33. OECD (2020). TALIS 2018 results (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
34. Rajak, R. in Chandra, B. (2017). Exploring predictors of burnout and work engagement among teachers: a review on higher educational institutions of India. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 145–156.
35. Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. in Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: the role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
36. Saloviita, T. in Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: teacher-, student-, and organisational-level variables. *Teaching and Teachers Education*, 97, članek 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
37. Štemberger, V., Petrušič, T. in Petrič, V. (2017). Zdravstveni status razrednih učiteljev v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 130–145.
38. Thomson, S. in Hillman, K. (2020). The teaching and learning international survey 2018: Australian report, Volume 2: Teachers and school leaders as valued professionals. Australian Council of Educational Research. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=talis>
39. Toropova, A., Myrberg, E. in Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
40. Wang, J., Zhang, X. in Zhang, L. J. (2022). Effects of teacher engagement on students' achievement in an online English as a foreign language classroom: the mediating role of autonomous motivation and positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 13, članek 950652. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950652>
41. Žagar Rupar, M., Peklaj, C. in Boštjančič, E. (2018). Vloga delovnih zahtev pri delovni zavzetosti učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(1), 5–22. <https://doi.org/10.59132/vviz/2018/1/5-22>

To delo je podprla Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost RS [P5–0444].

This work was supported by the Slovenian Research and Innovation Agency [P5–0444].



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Eva Gabrijelčič, magistrica profesorica razrednega pouka z angleščino.

E-mail: eva.gabrijelcic@gmail.com

Dr. Petra Dolenc, redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: petra.dolenc@pef.upr.si

Digital Competences and Pedagogical Traditions in Education

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.199>

Prejeto 7. 7. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 37.091.31-028.78:004

KLJUČNE BESEDE: mešano učenje, digitalne kompetence, digitalna transformacija, pedagoške tradicije, vloga učitelja

POVZETEK – V članku raziskujemo integracijo digitalnih tehnologij s tradicionalnimi pedagoškimi pristopi v kontekstu sodobnega izobraževanja. Poudarjamo pomen ohranjanja temeljnih vzgojno-izobraževalnih vrednot, kot sta čustvena podpora in celostni razvoj, ob uvajanju digitalnih orodij. Študija izpostavlja tako priložnosti kot izzive digitalne preobrazbe izobraževanja, vključno z digitalno neenakostjo in pomanjkanjem digitalnih veščin. Poseben poudarek je dan usposabljanju učiteljev, vlogi digitalnih platform in mednarodnim primerom dobre prakse, kot je estonski projekt *AI Leap 2025*. Združevanje tradicionalnih in digitalnih pristopov omogoča razvoj kompetenc 21. stoletja ter ustvarja vključujoča, prilagodljiva in inovativna učna okolja. Prispevek zagovarja uravnotežen model, ki vključuje tehnološko poučevanje ob ohranjanju bistvene človeške razsežnosti izobraževanja.

Received 7. 7. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 37.091.31-028.78:004

KEYWORDS: blended learning, digital competences, digital transformation, pedagogical traditions, teacher's role

ABSTRACT – This paper explores the integration of digital technologies with traditional pedagogical approaches in the context of contemporary education. It underscores the importance of preserving core educational values, such as emotional support and holistic development, while adopting digital tools. The study highlights both the opportunities and the challenges of the digital transformation of education, including issues such as digital inequality and a lack of digital skills. Special emphasis is placed on teacher training, the role of digital platforms, and international examples of good practice, such as Estonia's *AI Leap 2025* initiative. Combining traditional and digital methods supports the development of 21st-century competences and fosters inclusive, flexible, and innovative learning environments. The paper advocates a balanced model that integrates technology into teaching while maintaining the essential human dimension of education.

1 Introduction

The digital transformation of education represents one of the central challenges of contemporary society and has a profound impact on the evolution of pedagogical theory and practice (Redecker & Punie, 2017). The rapid development of digital technologies, such as artificial intelligence, cloud computing, and mobile devices, enables the integration of innovative digital tools into teaching and learning processes, while simultaneously transforming the role of teachers from traditional knowledge transmitters to facilitators of digital learning environments (OECD, 2021). These changes require the continuous professional development of teachers and the implementation of new didactic strategies that support critical thinking, creativity, and digital literacy among students (Retelj, 2022).

Although digital transformation brings numerous advantages – including personalized learning pathways, greater flexibility, real-time feedback, and enhanced student en-

agement – it also introduces new challenges. Digital inequality persists as a significant barrier, with unequal access to digital devices and high-quality internet disproportionately affecting students from disadvantaged backgrounds (OECD, 2021). Furthermore, a successful adoption of digital technologies in education depends not only on technical infrastructure but also on the digital competence of teachers, their attitudes toward technology, and the level of institutional support (European Commission, 2022).

In addition, the integration of digital technologies raises ethical questions concerning data privacy, digital wellbeing, and the potential for technology-driven exclusion or surveillance. Addressing these complex issues requires a holistic and evidence-based approach that combines technological innovation with pedagogical, ethical, and organizational transformation within educational systems (Vekić-Kljaić et al., 2022). Ultimately, the goal of digital transformation should be to promote equity, inclusivity, and the development of transversal skills that prepare learners for the demands of the digital society.

The aim of this paper is to analyse how traditional pedagogical methods can be integrated with digital approaches to create a balanced and effective educational model. In addition, the paper explores the challenges of digital transformation, the possibilities of applying digital tools in teaching, and international examples of good practice that can serve as guidelines for improving the education system in the Republic of Croatia.

2 Methods

This paper is based on a qualitative, narrative literature review. Relevant academic articles, policy documents, strategic frameworks (such as DigComp 2.2 and the Digital Services Act), and examples of educational practices (e.g. e-Schools, AI Leap 2025) were selected based on their relevance to the main themes. Sources were selected not through a systematic database search but through an interpretive approach, focusing on key developments and challenges in the digital transformation of education. A thematic analysis was applied to identify recurring concepts, such as digital literacy, teacher professional development, and the integration of pedagogical traditions. The research also includes a comparative analysis of selected international practices and their implications to the Croatian educational context.

3 Results

The analysis revealed key findings at the intersection of digital transformation and pedagogical practices. Digital competences are increasingly conceptualised as multi-dimensional, encompassing not only technical skills, but also ethical awareness, social responsibility, and critical thinking abilities. Traditional pedagogical models continue to offer structure and effectiveness; however, they are increasingly complemented by constructivist and alternative approaches, such as Montessori and Waldorf, which emphasise creativity, autonomy, and holistic development.

Blended learning and flipped classroom models have emerged as effective methods for combining the benefits of face-to-face instruction with the flexibility of online learning. These approaches contribute to higher levels of student engagement, autonomy, and the development of critical thinking skills. The role of teachers is shifting, with increasing emphasis on mentorship and facilitation, which requires targeted professional development in both digital and pedagogical domains.

Furthermore, international examples such as Estonia and Finland demonstrate the importance of long-term investment in infrastructure, teacher education, and ethical standards for the successful integration of technology in education. In the Croatian context, national initiatives, such as e-Schools and e-University, illustrate progress in digitalisation but also point to persistent challenges regarding rural infrastructure, teacher support, and the development of sustainable and inclusive digital education policies.

Digital Competences

Digital competences represent a combination of technical, cognitive, and social skills that enable effective and responsible use of digital technologies (Ala-Mutka, 2011). Earlier frameworks emphasized computer literacy and basic technical skills (Dellors, 1996), but the concept has since expanded to include critical thinking, ethical behaviour, and the ability to create and share digital content (Lankshear & Knobel, 2015).

The European Union recognizes digital competences as one of the eight key competences for lifelong learning (European Parliament and Council of the EU, 2006; 2018), emphasizing their transversal value in education, employment, and daily life. Digital transformation requires the development of comprehensive competences that go beyond technical skills to include social inclusion, safety, and digital well-being (Vuorikari et al., 2022).

The EU strategy aims for at least 80% of citizens to possess basic digital skills by 2030 and to develop 20 million ICT professionals (European Commission, 2021a; 2021b). These guidelines provide a framework for the development of educational policies focused on individual resilience and adaptability in a digital society.

The DigComp framework, developed to strengthen citizens' digital competences, was first published in 2013 and has been updated several times. DigComp 2.0 (2016) redefined the conceptual model, DigComp 2.1 (2017) added eight proficiency levels, while the latest version, DigComp 2.2 (2022), includes 21 competences across five areas and over 250 examples of knowledge, skills, and attitudes (Vuorikari et al., 2022).

According to this framework, digital competences involve critical and responsible use of technology for learning, work, and civic engagement. They include information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety, problem-solving, and critical thinking. Individuals should be aware of the impact and limitations of digital technologies, develop an ethical approach to information, and use technology to achieve personal, social, and professional goals (Council of the European Union, 2018).

Ultimately, developing digital competence entails not only acquiring technical skills but also understanding their broader impact on education and social development.

The Role of Digital Skills in Education and Societal Development

Digital competences, as a combination of knowledge, skills, and attitudes, are essential for both personal and professional development (Council of the EU, 2018). ICT tools have become an integral part of everyday life, and their use in education, work, and society requires the development of digital skills that ensure the safe and effective use of technology.

Despite the growing importance of digital skills, there are significant disparities in their acquisition, depending on access to e-services, educational attainment, and the development of digital policies (Rodríguez-Hevíá et al., 2020; Stofkova et al., 2022). Rapid technological changes, including the emergence of artificial intelligence, virtual reality, and phenomena such as disinformation, highlight the need to redefine digital literacy.

In education, digital transformation is increasingly seen as an opportunity to enhance teaching and learning. When thoughtfully integrated, digital technologies can empower students, foster key competences, and improve educational quality (Grossek & Bran, 2016; Abd-Rabo & Hashaikh, 2021; Norton et al., 2020). Within the framework of Education 4.0, emphasis is placed on flexibility, lifelong learning, and readiness to adapt to rapid market and societal changes (Hong & Ma, 2020).

The European Declaration on Digital Rights and Principles (European Commission, 2023) emphasizes that digital transformation in the EU must serve the well-being of individuals while respecting fundamental rights. At its core is the right of every citizen to education and the acquisition of both basic and advanced digital skills, regardless of gender or socioeconomic status.

The declaration calls for ensuring digital infrastructure in all educational institutions and for developing programs that promote media literacy and critical thinking. Special emphasis is placed on lifelong learning and adapting to technological change through upskilling and reskilling of both teachers and students.

Pedagogical Traditions and Their Impact on the Educational Process

Quality and inclusive education is essential for enabling individuals to actively participate in society and the labour market (Council of the EU, 2018). One of the main challenges of contemporary pedagogy is the selection of effective teaching methods that foster critical thinking and active learning (Tavoosy & Jelveh, 2019).

Traditional pedagogy, rooted in philosophical thought and the development of educational institutions since the 17th century, emphasizes the teacher as a central figure and promotes values through analytical and systematic methods of instruction (Rodríguez, 2013). Although often criticized for encouraging passive knowledge acquisition, it remains prevalent due to its structured approach and efficiency in teaching large groups of students. In the context of competence-based education, there is an increasing emphasis on the active role of students and the adaptation of teaching methods to meet new educational goals (Méndez, 2012).

Modern education also incorporates alternative pedagogical approaches. Montessori pedagogy, developed in the early 20th century by Maria Montessori, is based on

self-directed learning, exploration, and individual development, with the teacher acting as a mentor (Montessori, 1912). In Croatia, an increasing number of kindergartens and schools apply this approach.

Waldorf pedagogy, founded in 1919 by Rudolf Steiner, focuses on the holistic development of the child by balancing intellectual, artistic, and practical activities, with an emphasis on creativity and rhythm in learning (Steiner, 1996).

These methodologies offer valuable complements to traditional education, particularly in the development of emotional and creative competences. A combination of elements from both traditional and alternative pedagogies can contribute to the creation of a more flexible and modern educational system suited to the challenges of the 21st century.

Criticism of Traditional Methods and the Need for Innovative Approaches

Traditional teaching methods, such as lectures, remain widely used due to their efficiency in conveying information to large groups of students. However, their limitations in fostering active learning, creativity, and competence development are increasingly emphasized (Pires, 2019; Carter et al., 2016).

Constructivist-based learning emphasizes the active role of students, collaboration, and problem-solving (Vygotsky, 1978), in contrast to behaviourist approaches, which rely on repetition and external reinforcement (Skinner, 1953). Alternative models, such as Montessori and Waldorf education, are grounded in constructivist principles, encouraging greater engagement and the development of creative and critical skills.

Contemporary teaching methods, including problem-based and project-based learning and discussion techniques, further promote students' socio-emotional development and create more dynamic educational environments (Fung et al., 2016; Wang, 2022). By combining traditional and modern approaches, it is possible to create a balanced educational model that meets the demands of the 21st century.

Digital Tools, Educational Platforms, and the Benefits of Digitalization

In the context of the Fourth Industrial Revolution, educational systems are faced with the need to adapt to new labour market demands and the development of future skills (Türkeli & Schophuizen, 2019). Digital technologies, such as computers, smartphones, and educational platforms, have become essential tools for bridging the digital divide and enhancing the quality of teaching.

Learning management systems enable personalized learning, progress tracking, and collaboration, while virtual communities support teachers' professional development (Hodges et al., 2020). In the post-pandemic era, blended learning increasingly uses multimedia and digital tools to boost student engagement (Sevnarayan, 2022). Although digital learning offers flexibility, it is important to select methods and content thoughtfully to ensure effective learning processes.

In Croatia, a range of educational platforms supports teachers in creating and sharing content, tracking student progress, and personalizing instruction. Among the most

prominent are Edutorij and Moodle, which allow for the structuring of online courses and access to digital materials. Additionally, platforms such as e-Sfera and Izzi offer digital textbooks and interactive content that support both classroom and remote teaching.

One of the key national initiatives is the e-Schools project, which modernized over 1300 schools by providing digital infrastructure, equipment, and teacher training (CARNET, 2023). Building on this initiative, the e-University project was launched, aimed at the digital transformation of higher education through investments in infrastructure, cybersecurity, and the professional development of academic staff (CARNET, n. d.).

Challenges of Digital Transformation in Teaching

The digital transformation of education requires reliable infrastructure, high-quality digital content, and continuous teacher training (Du Toit & Verhoef, 2018). Successful integration of technology depends on aligning curricula with digital methods, the availability of resources, and support from educational policies (Türkel & Schophuizen, 2019).

Although digital tools offer numerous advantages, their impact on students' academic achievement is not always direct. Key challenges include insufficient digital competences among teachers, disparities in access to technology, and the influence of students' socio-economic background (Johnson, 2023). Excessive use of digital tools may lead to cognitive overload, highlighting the need for a balanced and pedagogically informed approach.

National projects, such as e-Schools and e-University, have enabled the development of digital infrastructure, teacher training, and the strengthening of digital competences, contributing to reduced inequality among schools and increased access to quality education (CARNET, 2023; CARNET, n. d.).

Possibilities for Implementing Digital Technologies in Teaching

Digital learning, especially through models such as blended learning, is becoming increasingly important in modern education as it combines technology with traditional methods and enables greater flexibility in learning (Hrastinski, 2019; Owston, 2018). Blended learning contributes to the development of academic achievement and critical thinking, especially when adapted to different learning styles (Zhang & Zhu, 2020).

The flipped classroom model further strengthens active learning by having students study content independently at home, while classroom time is used for problem-solving and collaborative activities (Bergmann & Sams, 2012; Roehl et al., 2013). These approaches foster interaction, motivation, and student engagement, thus creating more effective teaching and learning environments.

Blended learning and flipped classrooms have been proven to increase student engagement and promote the development of critical thinking by offering flexible access to learning materials and encouraging greater student responsibility (Pohl et al., 2018; Staker & Horn, 2012). Classrooms become collaborative spaces where students use various digital tools for teamwork and communication.

Digital platforms such as Google for Education and Office 365 offer a wide range of tools for collaborative learning, while tools like Kahoot and Scratch support interactive revision and programming skill development. With e-learning, students gain access to materials at their own pace, making education more accessible and inclusive (Green et al., 2012; Lee & Lim, 2011).

In Croatia, the Loomen platform enables distance learning, while globally, MOOCs (Massive Open Online Courses) are gaining popularity as a flexible and accessible form of education for a wide audience (Kumar et al., 2021). Digital transformation is also supported at the EU level, where the importance of developing digital and media competences in inclusive educational settings is emphasized (European Commission, 2023).

Blended learning and flipped classrooms allow for increased flexibility, engagement, and the development of collaborative and critical thinking skills. Digital platforms such as Moodle, Edutorij, Google for Education, and Office 365, together with national projects like e-Schools and Loomen, provide valuable resources for modern and interactive education.

However, the implementation of these approaches, particularly in primary education, faces several challenges: insufficient digital and pedagogical training for teachers, lack of time for professional development, inadequate infrastructure in rural areas, and a digital divide among students. Effective implementation requires systematic teacher training, adaptation of assessment methods, and ensuring equal access to technology.

The Changing Role of Teachers in Digital Education

The digital transformation of education brings significant changes to the role of teachers, who are no longer merely transmitters of knowledge, but also mentors who foster critical thinking, independence, and the development of students' digital competences. The use of digital tools requires adjustments in teaching methods, as well as the development of both pedagogical and technical skills.

To be effective in a digital environment, teachers must develop professional digital competences, which include technical proficiency, the pedagogical application of technology, and an awareness of the broader social impact of digital education (Livingstone, 2016; Instefjord & Munthe, 2016). The education of future teachers has a dual role, not only to develop their competences, but also to empower their ability to meaningfully and inclusively integrate technology into their teaching (Baran et al., 2019; Tømte et al., 2015).

4 Discussion

Challenges and Barriers to Digital Education

Digital literacy and access to technology are strongly influenced by socioeconomic factors, such as income, education, and infrastructure availability (DiMaggio et al.,

2001). These factors shape individuals' opportunities to develop digital skills, which include not only technical but also communication and creative competences.

Research shows that educational status, age, and gender significantly affect digital abilities, while the concept of "digital natives" fails to account for individual and family contexts (Livingstone et al., 2005; Van Deursen et al., 2011). Understandings of digital literacy vary across disciplines, which has led to the emergence of related concepts such as information, computer, and media literacy (Ilomäki et al., 2016; Martin, 2006).

Contemporary approaches increasingly emphasize the importance of critical thinking and the emotional dimension of digital literacy, which is key to developing digital citizenship (Ferrés et al., 2018; Pérez-Escoda et al., 2019; Redecker & Punie, 2019). Reducing digital inequality requires comprehensive educational and infrastructural policies that ensure equal access to knowledge and digital resources.

Digital literacy goes beyond technical skills and includes critical thinking, safety, ethics, and responsible digital behaviour. In today's digital society, technology is not only a tool, but also a space for educational and social participation.

Socioeconomic factors strongly influence the development of digital competences, and individuals from less privileged backgrounds often lack equal access to digital tools, which deepens digital inequality. The DigComp 2.2 framework highlights the importance of not only technical but also ethical and social dimensions of digital competences, including data protection, online safety, and inclusivity.

A critical approach to digital literacy also includes emotional and social intelligence, as well as the ability to make responsible decisions in digital environments. Education on digital safety and ethics should be a core component of the modern curriculum.

Ethical and Security Dimensions of Digital Education

Although digital educational technologies enable more personalized and interactive learning, their rapid advancement raises important ethical and security challenges. Key concerns include the protection of personal data, algorithmic bias, and unequal access to technology (Hartong, 2022).

Many educational platforms collect student data, often without users being clearly informed, highlighting the need for regulatory frameworks that ensure transparency (De Vries et al., 2019). The European Digital Services Act (DSA) seeks to protect users, particularly against data misuse and disinformation (European Parliament, 2021).

Educational institutions have a responsibility to ensure the ethical implementation of EdTech tools and to educate students about digital safety and ethics. In Croatia, topics related to online safety are already part of the informatics curriculum, but a more comprehensive approach is needed – one that includes the broader context of ethics in a digital society (Ponsa, 2014).

For successful digitalization of education, it is essential to align technological capabilities with ethical guidelines, legal regulations, and the responsible actions of educational institutions.

Teacher Professional Development and Students' Digital Advancement

Successful integration of ICT in the educational system depends on the development of teachers' digital competence, which includes technical knowledge, pedagogical skills, and the ability to align technology with educational goals (European Commission, 2009; Tourón et al., 2018). Effective teaching requires the connection of content, technology, and pedagogy, implying the thoughtful use of digital tools in instruction (Krumsvik, 2008; Mishra & Koehler, 2006).

High-quality initial teacher training is essential for implementing innovative ICT-based approaches, yet training programs are often limited to technical aspects without empowering teachers to apply them in their teaching practices (Miralles-Martínez et al., 2019). Although numerous professional development programs are available in Croatia, teachers face challenges such as a lack of time, language barriers, and post-pandemic digital fatigue, which slow down the continuous acquisition of new digital competences.

Teachers are often left to explore digital tools independently, which can lead to loss of motivation and cognitive overload, underscoring the need for systematic support. To ensure a successful integration of technology into the teaching, a systematic support must be provided through flexible training, mentoring, and resources in the Croatian language.

The current professional development programs are frequently technically focused, neglecting the pedagogical needs of teachers. Additional obstacles include a lack of time, infrastructure, and technical resources, especially in rural areas. Sustainable change requires tailored training, continuous support, and the development of professional networks that enable teachers to share experiences and collaborate.

Practical Inspirations: Estonia, Finland, and the Republic of Croatia

Estonia is among the global leaders in digital transformation in education, thanks to initiatives such as Tiger Leap and ProgeTiger, which provided the technological infrastructure and teacher training. The new AI Leap 2025 strategy introduces artificial intelligence into schools through partnerships with the leading AI companies, with an emphasis on ethical and effective use of technology (Education Estonia, n. d., 2025).

In Finland, digitalization is progressing gradually, with a strong emphasis on aligning technology with pedagogical goals. Programs such as EduCluster Finland, Virtual Living Labs, and AI-powered personalized learning solutions (e.g. JAMK, Haaga-Helia) demonstrate how digital tools can enhance education when thoughtfully applied to meeting teaching needs (Education Finland, 2024).

The e-Schools program serves as the cornerstone of digital transformation in the Croatian education, enabling the equipping of schools with digital technology, teacher training, and the implementation of modern teaching methods. The project has improved efficiency, fostered more active learning, and increased transparency in school management, and was recognized in 2020 by the European Commission for promoting equal educational opportunities (CARNET, 2023).

Like Estonia's Tiger Leap, Croatia's approach includes the e-University project, which aims to digitally upgrade higher education institutions by 2025 through investments in infrastructure, cybersecurity, and teacher training (CARNET, n.d.; Education Estonia, 2025).

Based on international examples, Croatia could further enhance its education system by expanding the e-Schools and e-University programs, particularly in the direction of developing AI competences and teachers' digital skills. Specialized workshops, digital tools, and mobile applications can support personalized learning, as exemplified by Finland's Freedom app.

Collaboration with technology companies, following Estonia's model and partnerships with organizations like OpenAI, can ensure access to cutting-edge educational solutions and training. This approach would enable equitable and sustainable digital education development, preparing all stakeholders for the demands of the 21st century.

Tomorrow's Education: Technology, AI, and Policy

The development of advanced artificial intelligence tools, such as ChatGPT, opens new possibilities for personalized learning, increasing student engagement, and supporting teachers in lesson planning (Kamalov et al., 2023; Yang, 2023). However, their integration into education requires a careful consideration of pedagogical goals, ethical principles, and cultural sensitivity (Holmes et al., 2023). It is essential that AI tools complement, rather than replace, the role of the teacher and are used in accordance with educational values.

To reduce the digital divide, investment is needed in infrastructure, continuous teacher training, and equitable access to educational resources, especially in less developed regions. This includes the development of local training centres, free access to digital tools, and inter-school cooperation. Tools like ChatGPT must be linguistically and culturally adapted and used responsibly, with a focus on privacy protection and digital safety.

Educational policies should be grounded in European frameworks such as DigComp 2.2, which promote the development of digital competences, critical thinking, and media literacy. Successful implementation of these guidelines requires strategic planning, investment, and the involvement of all educational stakeholders to ensure a high-quality and equitable digital future in education.

5 Conclusion

The digital transformation of education brings numerous opportunities, but also significant challenges. The integration of digital tools enables innovative teaching methods, enhances student engagement, and fosters the development of key 21st century competences. However, successful implementation requires systematic teacher training, guaranteed access to technology, and the development of strategies to reduce the digital divide.

The analysis of good practice examples, such as Estonia's digital education model, demonstrates that continuous investment in infrastructure, teacher training, and ethical standards plays a crucial role in the digitalization process. Projects like e-Schools and e-University in the Republic of Croatia represent important steps forward, yet there remains a need to further improve professional development programs and adapt educational policies to emerging technological challenges.

Ultimately, the goal is to create a sustainable education system that balances innovation and tradition, one that prepares learners not only for the demands of the digital economy, but also for ethical, inclusive, and reflective participation in a digital society. This study emphasizes the critical importance of integrating digital tools in a meaningful and equitable manner, while preserving the essential human dimension of teaching.

Ružica Filipović, dr. Mario Dumančić

Digitalne kompetence in pedagoške tradicije v izobraževanju

Digitalna preobrazba izobraževanja predstavlja ključno prelomnico za sodobne izobraževalne sisteme po vsem svetu. Z naraščajočo integracijo digitalnih tehnologij v vsakdanje življenje se njihov vpliv na izobraževalne procese pogloblja in širi. Prispevek ponuja celovito analizo presečišča med digitalnimi kompetencami in tradicionalnimi pedagoškimi praksami z namenom oblikovanja inovativnega in uravnovešenega izobraževalnega okvira. V raziskavi preučujemo razvoj digitalnih kompetenc, pedagoških modelov, nacionalnih in mednarodnih pobud na področju digitalnega izobraževanja ter praktične izzive, s katerimi se soočajo učitelji pri uvajanju novih tehnologij v učni proces.

Uvod izpostavlja nujnost izobraževalne preobrazbe, ki jo spodbuja digitalizacija. Tehnološki napredek je preoblikoval vlogo učiteljev, zasnovo učnih vsebin in strukturo učnega okolja. Čeprav digitalna orodja ponujajo priložnosti za personalizacijo, fleksibilnost in interaktivnost, vzbujajo tudi pomisleke glede digitalne neenakosti, dostopa do virov ter pripravljenosti učiteljev in institucij. Cilj raziskave je preučiti, kako lahko tradicionalne pedagoške vrednote, kot so mentorska vloga učiteljev, učenje, osredotočeno na učenca, in čustvena podpora, ohranimo in okrepimo v digitalno obogatenem izobraževalnem okolju.

Teoretični okvir poglobljeno predstavi koncept digitalnih kompetenc. Sprva so bile povezane predvsem z osnovnim znanjem računalništva in IKT, danes pa predstavljajo večdimenzionalni konstrukt, ki vključuje kritično mišljenje, etično uporabo tehnologije ter sposobnost sodelovanja in ustvarjanja v digitalnem okolju. Evropska unija digitalne kompetence priznava kot eno od osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje ter jih postavlja v središče izobraževalne politike. Okvir DigComp, zlasti njegova najnovejša različica (DigComp 2.2), vključuje 21 kompetenc, razdeljenih na pet področij, skupaj z več kot 250 primeri znanj, veščin in stališč. Okvir poudarja ne le tehnično usposobljenost, temveč tudi etično ozaveščenost, varnost in socialno vključenost, ki so ključne kompetence za odgovorno digitalno državljanstvo.

Študija digitalne kompetence umešča v širši družbeni kontekst in poudarja njihov pomen za družbeno vključenost, zaposljivost in vseživljenjsko učenje. Posebno po-

zornost namenja razlikam v dostopu do digitalnih virov in veščin, ki so povezane s socialno-ekonomskim statusom, geografsko lokacijo in spolom. Raziskave kažejo, da kljub percepciji mlajših generacij kot "digitalnih domorodcev" ostajajo velike vrzeli na področju kritične in etične digitalne pismenosti. Zato je treba digitalne kompetence razvijati skozi formalno izobraževanje ter jih podpreti z enakopravnim dostopom do infrastrukture, kakovostnih vsebin in vključujoče pedagogike.

V nadaljevanju so v prispevku analizirane pedagoške tradicije skozi zgodovinske in filozofske osnove izobraževanja. Tradicionalna pedagogika, ki temelji na učitelju kot osrednji figuri in strukturiranem kurikulumu, ostaja vplivna zaradi svoje jasnosti in učinkovitosti. Vendar pa jo vse pogostejše dopolnjujejo oziroma izpodbijajo alternativni pristopi, kot sta montessori in waldorfska pedagogika, ki poudarjata ustvarjalnost, avtonomijo učenca in celostni razvoj. Ti modeli, utemeljeni v konstruktivistični teoriji učenja, obravnavajo učenca kot aktivnega udeleženca v učnem procesu in se ujemajo z digitalno pedagogiko, ki podpira personalizacijo, sodelovanje in reševanje realnih problemov.

Prispevek ne vključuje samo teoretične razprave, temveč je v njem predstavljena tudi praktična implementacija digitalnih orodij v izobraževalnem okolju. Digitalne platforme, sistemi za upravljanje učenja (LMS) in orodja za sodelovanje podpirajo sodobno poučevanje in učenje. Med primeri so Moodle, Edutorij, Google for Education, Office 365 in Kahoot, ki omogočajo dostavo vsebin, vrednotenje znanja in interaktivno sodelovanje. V Republiki Hrvaški sta projekta e-Šole in e-Sveučilišče pomembno prispevala k digitalizaciji osnovnega, srednjega in visokošolskega izobraževanja s pomočjo infrastrukture, izobraževanja učiteljev in strateškega razvoja digitalnih vsebin.

Kljub tem dosežkom digitalna transformacija izobraževanja prinaša številne izzive. Učitelji pogosto niso dovolj usposobljeni za učinkovito integracijo digitalnih orodij v poučevanje. Poleg tega so prisotni odpor do sprememb, neenak dostop do tehnologije, zlasti v podeželskih območjih, in pomanjkanje časa za strokovni razvoj. Pretirana ali neustrezna uporaba digitalnih tehnologij lahko povzroči kognitivno preobremenjenost in zmanjša učni uspeh. Zato mora biti digitalizacija zasnovana na pedagoških načelih in ne zgolj na tehnoloških inovacijah.

Soobstoj tradicionalnih in digitalnih modelov izobraževanja raziskujemo skozi pristope kombiniranega učenja in obrnjenih učilnic. Ti hibridni pristopi združujejo prednosti učenja v živo s fleksibilnostjo spletnega učenja. Kombinirano učenje upošteva različne učne stile in spodbuja samostojno učenje, medtem ko "obrnjen razred" omogoča reševanje nalog in skupinsko delo v učilnici. Empirični dokazi kažejo, da ti pristopi izboljšujejo vključenost učencev, motivacijo in razvoj kritičnega mišljenja – če so ustrezno načrtovani in podprti.

Spremenjena vloga učiteljev v digitalni dobi je osrednja tema prispevka. Učitelji niso več le prenašalci znanja, temveč mentorji, oblikovalci in vodje učnih izkušenj. Digitalne kompetence učiteljev zajemajo tehnično usposobljenost, pedagoške spretnosti in sposobnost za odgovorno in vključujočo uporabo tehnologije. Model TPACK (Tehnološko-pedagoško predmetno znanje) ponuja okvir za razumevanje teh razsežnosti. Vendar številni programi strokovnega izpopolnjevanja še vedno dajejo prednost tehničnim veščinam, zanemarjajo pa oblikovanje učnih vsebin, etiko in vključenost. Tudi na Hrvaškem se učitelji srečujejo z jezikovnimi ovirami, pomanjkanjem časa in postpandemično izčrpanostjo kljub vse večjim prizadevanjem za njihovo usposabljanje.

Etika in varnost sta ključna vidika digitalnega izobraževanja. Razširjena uporaba izobraževalnih tehnologij povzroča pomisleke glede zasebnosti podatkov, algoritmичne pristranskosti in komercializacije izobraževanja. Uredbe EU, kot je Akt o digitalnih storitvah (DSA), poskušajo nasloviti te izzive, vendar njihovo izvajanje na ravni šol ostaja neenotno. Učitelji morajo biti usposobljeni ne le za uporabo digitalnih orodij, temveč tudi za zaščito podatkov, medijsko pismenost in etično odločanje v digitalnih okoljih. V hrvaškem kurikulumu informatike je tema varnosti že vključena, vendar so potrebni širši in medpredmetni pristopi za razvoj digitalne etike.

Na podlagi mednarodnih primerov dobre prakse prispevek izpostavlja Estonijo in Finsko kot vodilni državi na področju digitalnih inovacij v izobraževanju. Estonija je z iniciativama Tiger Leap in AI Leap 2025 zgradila močno digitalno infrastrukturo in uvedla umetno inteligenco v šole. Finska sledi bolj postopnemu, pedagoško usmerjenemu pristopu, ki podpira avtonomijo učiteljev in lokalne rešitve. Oba modela nudita dragocene usmeritve za Hrvaško, zlasti na področju razvoja kompetenc za uporabo umetne inteligence, javno-zasebnih partnerstev in vključujočih digitalnih politik.

Digitalna pismenost ne bi smela biti obravnavana zgolj kot tehnična sposobnost, temveč kot temeljna veščina sodobnega državljana. Zato je nujno, da se razvoj digitalnih kompetenc sistematično vključuje v vse ravni izobraževalnega sistema – od predšolske vzgoje do visokošolskega izobraževanja in izobraževanja odraslih. Že v zgodnjem otroštvu je mogoče s pomočjo didaktičnih digitalnih orodij razvijati osnovno razumevanje tehnologije, spodbujati logično mišljenje in digitalno ustvarjalnost. V osnovni in srednji šoli je ključnega pomena, da se digitalnih orodij ne uporablja zgolj za predstavitve vsebin, temveč tudi kot sredstvo za samostojno raziskovanje, sodelovalno delo in ustvarjanje učnih gradiv. Poleg tega morajo izobraževalni programi v visokošolskem prostoru vključevati pripravo bodočih učiteljev na delo v digitalno preoblikovanem učnem okolju, z ustreznim poudarkom na etiki, varnosti in vključevanju vseh učencev. Tak celostni pristop omogoča razvoj digitalne pismenosti kot trajnostne kompetence, ki prispeva k večji družbeni enakosti in aktivnemu državljanstvu.

Poleg tega je pomembno, da se digitalna pismenost ne razvija izolirano, temveč kot sestavni del celostne izobraževalne izkušnje, ki vključuje tudi razvoj socialnih in čustvenih kompetenc, empatije in sposobnosti za kritično refleksijo. Integracija digitalnih orodij mora biti vedno podprta z jasno pedagoško vizijo, ki učencem omogoča ne le tehnično obvladovanje orodij, temveč tudi razumevanje njihovega vpliva na posameznika, družbo in demokratične procese. V tem kontekstu postaja digitalna pismenost več kot le sposobnost uporabe tehnologije – postaja orodje za opolnomočenje, ustvarjalnost in odgovorno delovanje v kompleksnem svetu.

Zaključno poglavje obravnava prihodnost izobraževanja v kontekstu novih tehnologij, kot je umetna inteligenca. Orodja, kot je ChatGPT, ponujajo možnosti za personalizirano učenje, administrativno podporo in pomoč pri načrtovanju pouka. Vendar pa je njihova uporaba smiselna le, če je usklajena s pedagoškimi cilji, etičnimi standardi in kulturnimi posebnostmi. Umetna inteligenca mora dopolnjevati človeški vidik poučevanja, ki vključuje empatijo, mentorstvo in odnose, ne pa ga nadomestiti.

Prispevek zagovarja celosten in uravnotežen pristop k digitalni transformaciji izobraževanja, ki združuje inovacije s tradicijo, pravičnost z odličnostjo in tehnološki napredek s pedagoško integriteto. Za uresničitev te vizije so potrebne trajne naložbe

v infrastrukturo, celovito usposabljanje učiteljev in vključujoče izobraževalne politike. Končni cilj je oblikovanje izobraževalnega sistema, ki učence pripravlja ne le na digitalno gospodarstvo, temveč tudi na odgovorno, etično in premišljeno delovanje v digitalni družbi prihodnosti.

REFERENCES

1. Abd-Rabo, A. M., & Hashaikeh, S. A. (2021). The digital transformation revolution. *International Journal of Humanities and Educational Research*, 3(4), 124–128. <https://doi.org/10.47832/2757-5403.4-3.11>
2. Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. Publications Office of the European Union.
3. Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Sari, A., & Tondeur, J. (2019). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 357–370. <https://doi.org/10.1111/bjet.12668>
4. CARNET. (2023, September 22). Projektom e-Škole uspješno digitalizirane sve škole u Hrvatskoj. <https://www.carnet.hr/projektom-e-skole-uspjesno-digitalizirane-sve-skole-u-hrvatskoj/>
5. CARNET. (n.d.). e-Sveučilišta. <https://www.carnet.hr/projekt/e-sveucilista/>
6. Carter, A. G., Creedy, D. K., & Sidebotham, M. (2016). Efficacy of teaching methods used to develop critical thinking in nursing and midwifery undergraduate students: A systematic review of the literature. *Nurse Education Today*, 40, 209–218. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.010>
7. De Vries, P., Klaassen, R., Ceulemans, D., & Ioannides, M. (2019). Emerging technologies in engineering education: Do we need them, and can we make them work? 4TU.Centre for Engineering Education. <https://www.4tu.nl/cee/publications/emerging-technologies-report.pdf>
8. Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
9. DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., & Robinson, J. P. (2001). Social implications of the internet. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 307–336. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.307>
10. Du Toit, J., & Verhoef, A. H. (2018). Embodied digital technology and transformation in higher education. *Transformation in Higher Education*, 3(0), a52. <https://doi.org/10.4102/the.v3i0.52>
11. Education Estonia. (2025). Estonia launches AI Leap 2025 to transform education. <https://www.educationestonia.org/estonia-launches-ai-leap-2025-to-transform-education/>
12. Education Estonia. (n.d.). Tiger Leap: Estonia's digital leap in education. <https://www.educationestonia.org/tiger-leap/>
13. Education Finland. (2024). Digitalization in education. <https://www.educationfinland.fi/edu-dev/digitalization>
14. European Commission. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). EUR-Lex. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
15. European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394/10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962%28EN%29>
16. European Parliament. (2021). Digital Markets Act: Ending unfair practices of big online platforms. <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20211118IPR17636/digital-markets-act-ending-unfair-practices-of-big-online-platforms>
17. European Commission. (2009). Strategic framework for education and training 2020 (ET2020). *Official Journal of the European Union*, 2009/C 119/02. Luxembourg: European Commission.
18. European Commission. (2021a). European Pillar of Social Rights Action Plan. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-action-plan_en

19. European Commission. (2021b). Europe's Digital Decade: Digital targets for 2030. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en
20. European Commission. (2022). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
21. European Parliament, Council of the European Union & European Commission. (2023). European declaration on digital rights and principles for the digital decade. Official Journal of the European Union, C 23, 3–7. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2023:023:FULL>
22. Ferrés, J., Masanet, M.-J., & Mateus, J.-C. (2018). Three paradoxes in the approach to educational technology in the education studies of the Spanish universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0097-y>
23. Fung, D. C. L., To, H., & Leung, K. (2016). The influence of collaborative group work on students' development of critical thinking: The teacher's role in facilitating group discussions. *Pedagogies: An International Journal*, 11(2), 146–166. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1159965>
24. Green, K. R., Pinder-Grover, T., & Millunchick, J. M. (2012). Impact of screencast technology: Connecting the perception of usefulness and the reality of performance. *Journal of Engineering Education*, 101(4), 717–737. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb01126.x>
25. Grosseck, G., & Bran, R. (2016). Script towards research 2.0: The influence of digital and online tools in academic research. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 132–138. <https://doi.org/10.18844/wjet.v8i2.676>
26. Hartong, S. (2022). The complexities of understanding the datafication of schooling: Disentangling infrastructures, people and practices. In *Proceedings of the Conference 'Digital Education Governance beyond International Comparative Assessments: Complex Histories, Contested Presents, and Contingent Futures'* (pp. 25–26 May 2022). Virtual.
27. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*, 27, 1–12.
28. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. *Globethics Publications*. <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
29. Hong, C., & Ma, W. W. K. (2020). Introduction: Education 4.0: Applied degree education and the future of work. In C. Hong & W. Ma (Eds.), *Applied degree education and the future of work* (pp. 1–10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3142-2_1
30. Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
31. Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence: An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
32. Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., & Nayyar, A. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *IEEE Access*, 9, 85151–85197. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844>
33. Instefjord, E., & Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>
34. Johnson, M. B. (2023). An analysis of digital learning tools' usage and their effectiveness among secondary school students. Research study, New York University. Retrieved February 15, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/387534381_An_Analysis_of_Digital_Learning_Tools'_Usage_and_Their_Effectiveness_Among_Secondary_School_Students
35. Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), Article 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
36. Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(3), 279–290. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>

37. Lankshear, C., & Knobel, M. (2015). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 8–20. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-02>
38. Lee, A. S. H., & Lim, T.-M. (2011). Enhance task-technology fit model by task categorization characteristics for a proposed knowledge creation and sharing model via weblogs. In 2011 7th International Conference on Information Technology in Asia (pp. 1–6). <https://doi.org/10.1109/CITA.2011.5999505>
39. Livingstone, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1135531>
40. Livingstone, S., Bober, M., & Helsper, E. J. (2005). Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact with the internet. *Information, Communication & Society*, 8(3), 287–314. <https://doi.org/10.1080/13691180500259103>
41. Martin, A. (2006). Literacies for the digital age: Preview of part I. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 3–25). Facet Publishing. <https://doi.org/10.29085/9781856049870.003>
42. Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J., Arias, V. B., & Fontal-Merillas, O. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of history teachers. *Comunicar*, 61, 45–56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
43. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
44. Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses"*. Frederick A. Stokes Company. <https://doi.org/10.1037/13054-000>
45. Norton, A., Shroff, S., & Edwards, N. (2020). *Digital transformation: An enterprise architecture perspective*. Publish Nation Limited.
46. OECD. (2021). *21st-Century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
47. Owston, R. (2018). Empowering learners through blended learning. *International Journal on E-Learning*, 17(1), 65–83.
48. Pires, M. D. J. (2019). Gaokao: Far more than an exam. *Revista Diadorim*, 21(3), 168–185. <https://doi.org/10.35520/diadorim.2019.v21nEspa27418>
49. Pohl, D., Bouchachia, A., & Hellwagner, H. (2018). Batch-based active learning: Application to social media data for crisis management. *Expert Systems with Applications*, 93, 232–244. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2017.10.026>
50. Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232–266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
51. Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union
52. Redecker, C., & Punie, Y. (2019). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEd*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
53. Retelj, A. (2022). Digitalne zmožnosti učiteljev tujih jezikov po pandemiji covid-19. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3-4), 23–37. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/89>
54. Rodríguez, J. (2013). *A look at traditional and humanist pedagogy*. University Presence.
55. Rodríguez-Heví, L. F., Navío-Marco, J., & Ruiz-Gómez, L. M. (2020). Citizens' involvement in e-government in the European Union: The rising importance of digital skills. *Sustainability*, 12(17), Article 6807. <https://doi.org/10.3390/su12176807>
56. Sevnarayan, K. (2022). Reimagining eLearning technologies to support students: On reducing transactional distance at an open and distance eLearning institution. *E-Learning and Digital Media*, 19, 421–439. <https://doi.org/10.1177/20427530221096535>
57. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
58. Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute.

59. Steiner, R. (1996). *The education of the child: And early lectures on education*. Anthroposophic Press.
60. Stofkova, J., Poliakova, A., Stofkova, K. R., Malega, P., Krejnus, M., Binasova, V., & Daneshjo, N. (2022). Digital skills as a significant factor in human resource development. *Sustainability*, 14(20), Article 13117. <https://doi.org/10.3390/su142013117>
61. Tavoosy, Y., & Jelveh, R. (2019). Language teaching strategies and techniques used to support students learning in a language other than their mother tongue. *International Journal of Learning and Teaching*, 11(2), 77–88. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v11i2.3831>
62. Tourón, J., Martín, D., Navarro Asencio, E., Pradas, S., & Íñigo, V. (2018). Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC). *Revista Española de Pedagogía*, 76, 25–54. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
63. Tømte, C., Kårstein, A., Enochsson, A.-B., & Buskqvist, U. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.006>
64. Türkeli, S., & Schophuizen, M. (2019). Decomposing the complexity of value: Integration of digital transformation of education with circular economy transition. *Social Sciences*, 8(8), Article 243. <https://doi.org/10.3390/socsci8080243>
65. Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & Peters, O. (2011). Rethinking internet skills: The contribution of gender, age, education, internet experience, and hours online to medium- and content-related internet skills. *Poetics*, 39(2), 125–144. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2011.02.002>
66. Vekić-Kljaić, V., Pongračić, L., & Lučić, J. (2022). Razvoj socialnih kompetenc učenecv po pandemiji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3-4), 38–51. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/90>
67. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
68. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
69. Wang, Y. (2022). A comparative study on the effectiveness of traditional and modern teaching methods. In *Proceedings of the 2022 International Conference on Education and Learning* (pp. 245–250). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-89-3_32
70. Yang, H. (2023). How I use ChatGPT responsibly in my teaching. *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-01026-9>
71. Zhang, W., & Zhu, C. (2020). Blended learning as a good practice in ESL courses compared to F2F learning and online learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(1), 64–81. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2020010105>



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Ružica Filipović, Zorka Sever Primary School, Popovača, Croatia.

E-mail: ruzica.filipovic91@gmail.com

Mario Dumančić, PhD, Full Professor at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia.

E-mail: mario.dumancic@ufzg.hr

Generation Z and Their Learning in a Digitally Driven World

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.200>

Prejeto 5. 3. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 37.091.2:004.9

KLJUČNE BESEDE: generacija Z, "digitalni domorodci", pedagoški izzivi, tehnologija v izobraževanju, igrifikacija, personalizirano učenje, FOMO

POVZETEK – Cilj tega prispevka je raziskati pedagoške izzive in priložnosti v izobraževanju generacije Z, prve generacije "digitalnih domorodcev", ki je od zgodnjega otroštva izpostavljena digitalni tehnologiji. Generacija Z kaže edinstvene značilnosti pri učenju, kot so krajša pozornost, multitasking in močna povezanost z vizualnimi ter interaktivnimi mediji, kar zahteva prilagoditev tradicionalnih pedagoških pristopov. V prispevku analiziramo, kako tehnologija vpliva na njihovo učenje, poudarek pa je dan na uporabi personaliziranega učenja in igrifikacije kot ključnih strategij za povečanje angažiranosti učenca. Poleg tega raziskujemo vlogo družbenih omrežij in spletnih platform v izobraževalnem procesu ter kako te tehnologije omogočajo sodelovalno učenje. Predstavljeni so tudi negativni učinki stalne povezanosti s tehnologijo, kot sta FOMO (strah pred zamujenim) in socialna anksioznost, ter pomen razvoja pedagoških strategij za soočanje s temi izzivi. Na podlagi raziskave so podani predlogi za izboljšanje pedagoških metod, ki bolje zadostijo potrebam učencev generacije Z in omogočajo učinkovitejše izobraževanje v digitalno usmerjenem svetu.

Received 5. 3. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 37.091.2:004.9

KEYWORDS: generation Z, digital natives, educational challenges, technology in education, gamification, personalized learning, FOMO

ABSTRACT – The aim of this paper is to explore the educational challenges and opportunities in teaching Generation Z, the first generation of "digital natives" who have been exposed to digital technology from an early age. Generation Z exhibits unique learning characteristics, including a shortened attention span, multitasking, and a strong preference for visual and interactive media, which necessitate adjustments to the traditional pedagogical approaches. This paper analyzes how technology impacts their learning, with an emphasis on the implementation of personalized learning and gamification as key strategies for increasing student engagement. Additionally, it examines the role of social media and online platforms in the educational process and how these technologies facilitate collaborative learning. The paper also addresses the negative effects of constant connectivity, such as FOMO (fear of missing out) and social anxiety, and highlights the importance of developing pedagogical strategies to address these challenges. Based on the research, guidelines are proposed to improve pedagogical methods in order to better meet the needs of Generation Z students and enhance their learning experience in a digitally driven world.

1 Introduction

The development of technology and its integration into everyday life have significantly changed the way new generations approach learning and education. Generation Z, comprising young people born between 1997 and 2012, is the first generation to have grown up with digital technology from an early age (Schroth, 2019). They are "digital natives" – individuals who have been using technology as a natural tool for communication, entertainment, and education since childhood. As a result, their learning patterns and social interactions differ markedly from previous generations, presenting both challenges and opportunities for educational practice. Digital natives are generations ex-

posed to digital technology and the internet from an early age. Generation Z, known for its ability to navigate digital environments effortlessly, uses technology daily in almost every aspect of life. They communicate via social networks, obtain information through digital media, and in educational contexts, expect digital technologies to be integrated into the learning process (Prensky, 2001). Due to their constant exposure to digital media, this generation processes information and approaches knowledge differently, requiring educational methods to be adapted to meet their specific needs (Prensky, 2001).

Technological advancements, especially in the areas of the internet, smartphones, and computer technologies, have significantly influenced the educational system. Digital tools, such as interactive whiteboards, educational apps, and e-learning platforms, have made educational content more readily accessible. In educational institutions worldwide, technology is increasingly used to support traditional pedagogical methods and to develop new learning approaches, such as personalized learning and gamification (Wang et al., 2017). The integration of technology provides flexibility and adaptability in the educational process, but also raises questions about how to best utilize technology to meet the needs of Generation Z students. Studying pedagogical methods tailored to Generation Z is essential, as this generation has specific characteristics that shape their approach to education. As digital natives, they have shorter attention spans, prefer visual and interactive content, and expect immediate feedback (Hassan & Waheed, 2018). Traditional teaching methods, often linear and slower, may not be suitable for this generation. Therefore, it is crucial to develop and adapt pedagogical methods that enable active student engagement in the educational process, using technology that feels natural to them (Schroth, 2019). Research and development of these methods can significantly enhance the educational experience for Generation Z students, allowing them to better realize their potential.

The term “digital natives” was first introduced by Marc Prensky in 2001 to describe generations who have grown up with digital technology as an integral part of daily life. Digital natives are individuals exposed to computers, the internet, smartphones, and digital media from an early age, using technology as a natural extension of their social and educational activities (Prensky, 2001). This group differs from “digital immigrants,” older generations who adopted technology later in life. The digital revolution has also introduced terms such as digital literacy and e-learning. Digital literacy refers to the ability to understand, use, and create content through digital technologies. It includes the capacity to search for information, critically evaluate sources, and use online resources safely and ethically (Ng, 2012). E-learning, on the other hand, represents a learning process that utilizes digital tools and platforms, either in combination with traditional methods (blended learning) or as a fully online experience (Brown et al., 2019).

Generation Z, born between 1997 and 2012, exhibits unique characteristics that shape their approach to technology and learning. This generation is highly reliant on technology, using digital devices almost constantly for entertainment, communication, or education (Schroth, 2019). Due to this continuous connectivity, Generation Z tends to multitask – performing multiple tasks simultaneously – a practice that has become the norm but also poses challenges for concentration and focus on individual tasks (Hassan & Waheed, 2018). One of the key characteristics of Generation Z is a shorter attention span, partly attributed to constant exposure to information via the internet and social media. A Microsoft study from 2015 suggests that the average attention span is

now only eight seconds (McSpadden, 2015). Consequently, Generation Z prefers quick, concise, and visually stimulating materials that are readily accessible on digital platforms. This generation also favors visual media, such as videos and infographics, over textual content (Turner, 2015).

Pedagogical approaches for working with digital natives, such as Generation Z, require an understanding of modern learning theories that align with their technological habits. Constructivism is one of the key learning theories applied to working with this generation. According to constructivism, learners actively construct their knowledge through experiences and interactions with the world around them (Vygotsky, 1978). This approach supports the use of digital tools in education, as it enables students to explore and develop their knowledge independently through interactive platforms. Another relevant theory in the context of Generation Z is the theory of multimedia learning. People learn better when information is presented through a combination of text, images, and sound. This theory is especially important for Generation Z, who prefer visual and multimedia formats for learning (Turner, 2015). Using multimedia materials, such as video lessons and interactive simulations, can significantly enhance engagement and learning effectiveness for this generation.

One of the main pedagogical challenges in working with Generation Z is their shortened attention span. Various researchers have shown that constant exposure to digital content leads to a fragmented way of processing information, making it difficult to sustain long-term concentration on a single task (Hassan & Waheed, 2018). This generation is accustomed to quick, concise information through platforms like TikTok and YouTube, which reduces their ability to focus on complex academic content. A Microsoft study found that the average human attention span has dropped to eight seconds, posing a significant challenge for traditional teaching methods (McSpadden, 2015). Consequently, teachers and professors need to adapt their pedagogical approaches, using shorter, interactive formats to capture and hold students' attention.

Generation Z is exposed to a vast amount of information daily through the internet and social media. This information overload can hinder the development of critical thinking skills, as young people often consume information without a deeper analysis or source verification (Bennett et al., 2020). Digital environments, like social media, promote quick conclusions and superficial reading, reducing opportunities for deeper reflection on a topic (Paul & Elder, 2019). The pedagogical challenge lies in encouraging students to develop critical thinking skills despite information overload. Educational strategies are needed to guide students toward analytical thinking, source evaluation, and applying critical thinking in the digital world (Hughes et al., 2019).

Digital communication has become the dominant form of socialization for Generation Z. While social media platforms enable constant connectivity, research shows that the quality of social interactions via digital platforms is often lower compared to face-to-face interactions (Twenge, 2017). This trend can negatively impact the ability to develop deep, authentic relationships and interpersonal communication skills. Although digital platforms offer new opportunities for learning and collaboration, there is a risk of alienation and a lack of emotional connection among students (Turkle, 2015). The pedagogical challenge is how to integrate online communication into the educational process while maintaining the importance of social interactions that foster emotional intelligence and collaborative learning.

Constant connectivity to technology has brought a range of mental health issues, including the phenomenon known as FOMO (fear of missing out) and social anxiety. Generation Z often feels pressure to be constantly present on social media, which can lead to stress and anxiety (Przybylski et al., 2013). FOMO is linked to feelings of insecurity and a constant need for comparison with others, which can impair mental health and lead to isolation. Studies also show that excessive use of technology, particularly social media, can result in higher levels of social anxiety and depression among young people (Twenge, 2017). The pedagogical challenge is how to educate young people about the negative aspects of excessive technology use and how to integrate mental health content into the educational process. Providing emotional support for students and developing strategies to reduce technology-related stress are key components in working with Generation Z (Beyens et al., 2020).

One of the most significant opportunities that technology offers education is the possibility of personalized learning. Personalized learning allows content, methods, and the pace of learning to be tailored to each student's individual needs. Technology provides tools that enable differentiation in the educational process, from software that adapts materials to students' preferences to analytical tools that track progress and predict where a student might encounter difficulties (Chen et al., 2020). Digital platforms, such as e-learning platforms, allow students to access content whenever it suits them, increasing flexibility and autonomy in learning (Johnson et al., 2019). Furthermore, personalized algorithms can offer tailored recommendations for further learning, making the educational process more efficient and aligned with students' interests.

Gamification, or the application of game elements in non-game contexts, has become a popular method in education as it motivates students and increases engagement. Generation Z, in particular, responds well to interactive, dynamic content that includes challenges and rewards. The use of gamification in educational platforms and apps, such as scoring systems, badges, and rewards, encourages students to participate more actively in learning and improves knowledge retention (Bicen & Kocakoyun, 2018). The use of interactive tools, such as simulations, quizzes, and virtual environments, allows students to experiment and learn through practice, leading to a deeper understanding of complex concepts (Hamari et al., 2016).

Technology facilitates easier collaboration among students, regardless of physical distance. Collaborative learning in online environments is becoming increasingly important, especially in the context of globalization and the growing need for collaboration across different cultures and regions. Digital tools such as shared documents, online forums, and video conferencing allow students to work together on projects, exchange ideas, and learn from one another (De Laat et al., 2017). This approach fosters the development of collaborative skills, which are essential for future work environments, while also helping students develop a deeper understanding of topics through mutual discussion and problem-solving (Resta & Laferrière, 2015).

Social media and online communities are playing an increasingly significant role in education, offering new ways to interact, exchange knowledge, and connect with peers and experts from around the world. Platforms, such as Facebook, Instagram, and YouTube, are no longer used only for entertainment, but also as resources for learning and professional development (Greenhow & Lewin, 2016). These tools allow students to participate in thematic groups, share materials, ask questions, and receive real-time

feedback. The role of online communities is crucial as they enable continuous learning outside the classroom, promoting informal learning and the creation of networks for lifelong education (Veletsianos, 2020).

2 Methodology

Research Objective

The aim of this research was to explore how digital natives (Generation Z) perceive learning in a digitally driven world, with a particular focus on the pedagogical challenges and opportunities arising from the use of technology in the educational process.

Hypothesis

The hypothesis was that Generation Z uses technology in a way that significantly influences their learning preferences, thus highlighting the need to adapt traditional pedagogical approaches. It was assumed that Generation Z would show a preference for interactive and personalized learning methods, as well as for digital tools that support gamification and collaborative learning.

Research Sample

The research sample included students from Generation Z (born between 1997 and 2012) from various educational institutions. The sample consisted of university students enrolled in educational programs that incorporate digital technologies. Participants included students from the University of Zagreb and the University of Osijek, ranging from first-year undergraduate to second-year graduate students. The sample consisted of a total of 286 participants, with 144 female and 142 male participants. The average age of the participants was 22.05 years (SD = 2.39), with a minimum age of 18 years and a maximum age of 27 years.

Data Collection Methods

Survey/Questionnaire: The survey/questionnaire was conducted in a paper-pencil format in order to collect quantitative data. The questionnaire consisted of three main sections:

- Demographic Data (age, gender, educational institution, type of education – traditional, online, hybrid)
- Use of Technology in Learning (application of digital tools, number of hours of daily technology use for educational purposes)
- Perception of Pedagogical Methods (preferences in teaching methods, importance of gamification and collaboration through digital tools).

Research Instrument

The research instrument is based on predefined questions covering demographic data, technology use, and perception of pedagogical methods. The questions include:

Demographic Data:

- ☐ How old are you?
- ☐ What is your gender?
- ☐ Which educational institution do you attend?
- ☐ What type of education do you most frequently use? (Traditional/Online/Hybrid)

Use of Technology in Learning:

- ☐ How many hours per day do you use technology for educational purposes?
- ☐ Which digital tools do you use most for learning?
- ☐ How much does technology facilitate your learning? (Likert scale 1–5)
- ☐ Which apps/games/content do you use for educational purposes?

Perception of Pedagogical Methods:

- ☐ Do you prefer traditional lectures or digital presentations and interactive materials?
- ☐ How much do you enjoy gamification in learning? (Likert scale 1–5)
- ☐ How important is collaboration through digital tools for your learning?
- ☐ Do you have trouble maintaining focus during online learning? (Likert scale 1–5)

3 Results

The collected quantitative data were analyzed using statistical methods to identify patterns in technology use and perceptions of pedagogical methods among Generation Z students. The results were then compared with existing theories on learning and pedagogical approaches in order to identify the necessary adjustments for working with Generation Z.

Participants in the study use technology for an average of 5.5 hours per day ($SD = 2.22$), which includes the use of mobile phones, computers, laptops, televisions, and other devices. The time spent on technology ranges from a minimum of 2 hours to a maximum of 15 hours per day. For educational purposes, participants use technology for an average of 2.13 hours per day ($SD = 1.35$), with a range from a minimum of 0 to a maximum of 7 hours. The data are presented in Table 1.

The most commonly used digital tools for learning in the study were YouTube, e-Courses, and Google Classroom. YouTube was by far the most frequently mentioned tool, used by students to access visual and auditory content, such as educational videos, lectures, and tutorials. *e-Courses*, platforms specific to individual courses, provide access to course materials, assignments, and quizzes and were also frequently used. *Google Classroom* serves as a central hub for organizing course materials, submitting

assignments, and communicating with professors and peers. Additionally, social media platforms like *WhatsApp* and *Instagram* allow students to share information, participate in group discussions, and engage in informal communication about tasks and materials. Many students also frequently use online lectures via platforms such as *Zoom* and *MS Teams*, as well as *Google* for searching additional information and educational resources. For searching scholarly papers, specialized platforms like *Google Scholar* and the domestic database *Hrčak* are used. *Merlin* is also popular as a platform with course-specific teaching materials.

Table 1

Descriptive Indicators of Technology Usage Frequency

<i>Technology Usage Frequency</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Frequency of Technology Usage in Hours	286	2.00	15.00	5.52	2.22
Frequency of Technology Usage for Educational Purposes	286	0.00	7.00	2.13	1.35

Additional sources include various websites and databases, such as Scribd, Coursera, Wikipedia, and the Croatian Encyclopedia, which students use to download supplementary materials and scholarly articles. Some students also use tools like ChatGPT for understanding topics, explanations, and advice related to learning content. In digital format, students frequently use PDF documents and e-books as substitutes for printed materials. This wide range of digital tools reflects the importance of video content and educational platforms in contemporary student learning, with YouTube and e-Courses being the key resources for self-study and keeping up with coursework.

When asked about the apps, games, and content they use for educational purposes, participants most frequently mentioned YouTube, which serves as a source of educational videos, lectures, and tutorials. Duolingo, a language-learning app, was also commonly used, as well as quizzes, including platforms like Kahoot and Quizlet, which enable interactive and fun learning.

In addition to YouTube and quizzes, students often rely on e-Courses and course-specific platforms, such as Merlin, to access course materials and assignments. Google Scholar and Hrčak are used for searching scholarly papers and academic literature, while Microsoft Teams and Zoom are used for following online lectures and group work.

Some students also use social media platforms like TikTok and Instagram for educational content, while ChatGPT and similar apps assist with solving assignments and providing additional explanations. Photomath is used for solving math problems, and Canva is used for creating presentations and visual content.

Among e-reading apps, the participants mentioned Amazon Kindle and PDF readers, which they use to access e-books and literature. Less common apps, such as Study Bunny and Flags (for learning flags), were also noted, while Microsoft Office and Google Classroom are standard tools for organizing and sharing materials.

This diverse combination of digital tools shows that students use a wide range of platforms and apps to further enhance their education, with YouTube, Duolingo, quizzes, and e-course platforms being among the most popular choices.

When asked how much technology facilitates or hinders learning, on a Likert scale where 1 meant “not at all helpful” and 5 meant “greatly facilitates,” the average response from participants was $M = 3.98$ ($SD = 0.74$).

Perception of Pedagogical Methods

When asked about the preferences between traditional lectures, digital presentations, and interactive materials, the majority of the participants (58.9%) expressed a preference for traditional lectures. Digital presentations were preferred by 16.8% of participants, while 23.9% preferred interactive materials.

Table 2

Preferred Teaching Methods

<i>Teaching Methods</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Traditional Lectures	168	58.5
Digital Presentations	48	16.7
Interactive Materials	68	23.7

In the part of the study related to the perception of pedagogical methods, the participants rated how well they responded to gamification in learning, the importance of collaboration through digital tools, and whether they had trouble maintaining attention during online learning, using a scale from 1 to 5.

For gamification, the average rating was 3.17 ($SD = 0.79$), indicating a moderate preference for gamified learning methods. This value suggests that while students are not overwhelmingly enthusiastic about gamification, they hold a mildly positive attitude toward it.

Collaboration through digital tools for learning received an average rating of 3.26 ($SD = 0.90$), indicating that students consider collaboration important, although there is variability in their opinions.

Table 3

Perception of Pedagogical Methods

<i>Pedagogical Methods</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gamification	286	1	5	3.18	0.79
Importance of Collaboration	287	1	5	3.26	0.90
Problems with Maintaining Attention	287	1	5	3.27	0.91

Regarding maintaining attention during online learning, the average rating was 3.27 (SD = 0.91), which suggests that students experience a moderate level of difficulty with attention in the online environment. The results vary, but the overall average score suggests that attention difficulties are relatively common among the participants.

The analysis of the responses to the open-ended question about the biggest challenges of using technology in education reveals the key themes that students perceive as problematic. Below are the most commonly mentioned difficulties categorized.

Problems with Attention and Concentration

Most responses indicate difficulties in maintaining concentration and attention. Students highlight that social media and other apps are major distractors that interfere with learning. This theme is related to the fact that digital tools often provide too many stimuli, making it harder to focus on essential information.

Excessive Amount of Available Information and Unreliable Sources

Students express a concern about the abundance of unverified and inaccurate information on the internet. They find it challenging to differentiate between accurate data and misinformation. The unreliability of sources can lead to the spread of false knowledge and opinions, which is particularly problematic in the educational context.

Digital Literacy and Media Competence

This challenge relates to insufficient knowledge and skills necessary for a proper use of technology. Many students believe that inadequate media literacy makes it difficult to distinguish between quality and unreliable sources. Some mention the need to develop critical thinking skills when searching for information.

Technical Difficulties and Eye Strain

Long periods of screen time cause fatigue, which many students cite as a physical challenge. Device radiation, eye strain, and focusing issues are some of the physical symptoms students associate with using technology. There are also mentions of difficulties related to poor internet connection and technical malfunctions, which can disrupt the continuity of learning.

Reduced Social Interaction and Emotional Connection

Some students feel that technology diminishes the quality of interaction with professors and peers. They emphasize the importance of social and non-verbal communication, as well as human empathy, which is often lacking in an online environment.

Dependence on Technology and Habit of Overuse

Numerous responses indicate that technology can lead to the development of a habit of relying on quick and easy information, which can undermine the motivation for independent mental effort and critical thinking. This can be particularly harmful to developing critical thinking and deep understanding of the material. Overall, students highlight the need to balance traditional learning methods with the use of technology.

They suggest that the education system should focus on ensuring reliable sources, providing education on media literacy, and reducing distractions to maximize the positive impact of technology on learning.

Table 4

Differences in Teaching Preferences and Attention Difficulties Based on Gender

<i>Variable</i>	<i>t (df)</i>	<i>Significance of the Difference</i>	<i>Difference of Means</i>	<i>95 % Confidence Interval</i>
Traditional	–0.209 (282)	0.835	–0.021	[–0.220, 0.178]
Gamification	–0.211 (283)	0.833	–0.020	[–0.205, 0.165]
Collaboration	–4.344 (284)	0.000	–0.451	[–0.655, –0.247]
Attention	–1.536 (284)	0.126	–0.164	[–0.374, 0.046]

The analysis of the results by gender shows statistically significant differences only for the variable of Collaboration, where female students attach greater importance to collaboration through digital tools in learning. This may indicate different preferences in group work. For the variables of gamification, attention maintenance, and the preference for traditional versus digital teaching, no significant differences were observed between genders, suggesting that the effects of gamified approaches and attention challenges during online learning are similar for both genders.

Table 5

Differences in Teaching Preferences and Attention Difficulties Based on Age

<i>Variable</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Traditional	1.71	0.071
Gamification	3.82	0.000
Collaboration	3.98	0.000
Attention	7.38	0.000

The results show that the preferences for traditional teaching, digital presentations, and interactive materials are fairly uniform among the participants, with no statistically significant differences. However, there are statistically significant differences in gamification and collaboration: younger participants tend to prefer gamification, while older participants place more value on collaboration through digital tools. The most pronounced difference was observed in attention maintenance during online learning, where younger participants showed significant difficulties, which may point to different individual factors and experiences with online education.

4 Discussion

The results of the present study contribute to a deeper understanding of the role of digital technology in the education of Generation Z. In the context of previously analyzed studies, these findings offer additional insights into their specific learning characteristics and how these shape their educational experience. For instance, Alruthaya et al. (2021) emphasize the importance of understanding the unique educational needs of Generation Z and recommend the strategic use of digital technologies and hybrid approaches to enhance the effectiveness of education in higher education settings. Similarly, the results of this research show that Generation Z students prefer flexible, digitally supported learning methods that provide them with greater autonomy in accessing content and activities. These findings further confirm that the use of digital technologies, such as virtual education models and telecollaborative platforms, can positively influence student engagement and motivation, aligning with the conclusions of Persada et al. (2019).

On the other hand, Tick (2018) notes that Generation Z, despite being digital natives, shows a significant interest in traditional forms of education, particularly through face-to-face contact with instructors. This is consistent with the findings presented here, where students expressed a preference for a combination of digital and in-person learning, emphasizing the value of live interaction. Therefore, these results support a hybrid approach to education, which utilizes digital tools while retaining the important role of the instructor, ensuring a holistic educational experience.

Furthermore, the research by Annuš et al. (2023) highlights both the benefits and limitations of digitalization in education, noting that digital tools are not always equally suitable for all students. This study further emphasizes this aspect, with results suggesting that preferences in the use of digital resources vary depending on the individual learning styles of students. In line with the findings of Elayan (2022), this research also underscores the importance of digital literacy for adapting to the labor market and highlights the need for further studies to better understand the challenges Generation Z will face in future professional environments. These findings suggest that the development of skills in digital environments is crucial, not only in an educational context but also for successful participation in the workforce.

The results of this study support and extend the conclusions of previous research, emphasizing the need for a hybrid educational model that integrates the advantages of digital technology while preserving the traditional, personal dimension of education.

When interpreting these findings, it is important to consider the limitations of the conducted research. The sample of students who participated in the study limits the possibility of generalizing the results to the broader population of Generation Z in higher education, other educational settings, or regions. The results are based on the perceptions and preferences of the participants, which can be subjective and vary from individual to individual. Students may prefer digital tools outside of the educational context, but they may struggle to adapt to digital learning methods. Motivation and personal preferences can therefore influence the results. Additionally, the level of digital literacy among Generation Z students can vary significantly, despite their perception as “digital natives.” The COVID-19 pandemic may also have altered the way students view digital technologies,

forcing many into fully digital education. This could distort their perception of digital tools and may not reflect their true preferences under normal circumstances.

The research conducted was focused on short-term outcomes and self-assessment, without the ability to assess the long-term effects of digital technology on academic success, the development of critical thinking, or preparation for the labor market. Longitudinal studies could provide deeper insights into the lasting effects of digital education on Generation Z.

5 Conclusion

Working with Generation Z in an educational context presents key challenges, but also opens up new opportunities for innovation in pedagogical practice. One of the greatest challenges is managing the short attention span of this generation, which requires adapting teaching methods to their technological habits and preferences for visual and interactive materials. On the other hand, opportunities are evident in the use of technology for personalized learning and gamification, which can significantly increase student motivation and engagement. Recommendations for pedagogical practice include adapting educational methods to the specifics of Generation Z, such as shorter and more dynamic content formats, as well as applying digital tools that enable collaboration and learning through practice. It is also important to foster critical thinking and equip students with the skills to selectively use information in the context of digital overload.

Future research could focus on the long-term effects of using gamification and other technologies on students' academic success and well-being. Additionally, it is necessary to explore how the negative effects of constant connectivity to technology, such as FOMO (fear of missing out) and social anxiety, can be reduced

Dr. Marjan Marino Ninčević, dr. Dunja Jurić Vukelić

Generacija Z in njihovo učenje v digitalno usmerjenem svetu

Tehnološki napredek, zlasti na področju interneta, pametnih telefonov in računalniških tehnologij, je pomembno vplival na izobraževalni sistem. Digitalna orodja, kot so interaktivne table, izobraževalne aplikacije in e-učenje, so izboljšala dostopnost učne vsebine in podprla tradicionalne pedagoške metode. Uporaba tehnologije v izobraževanju omogoča večjo fleksibilnost in prilagodljivost, vendar hkrati odpira vprašanja o tem, kako jo najbolje uporabiti za učence generacije Z. Ta generacija, rojena med letoma 1997 in 2012, ima specifične značilnosti, ki vplivajo na njihov pristop k izobraževanju, saj je njihova pozornost krajša, raje uporabljajo vizualne in interaktivne vsebine ter pričakujejo takojšnje povratne informacije (Hassan in Waheed, 2018). Tradicionalne metode poučevanja morda zanje niso primerne, zato je ključno razvijati in prilagajati pedagoške pristope, ki omogočajo aktivno vključevanje učencev v učni proces (Schroth, 2019).

Koncept "digitalnih domorodcev" je leta 2001 predstavil Marc Prensky, da bi opisal generacije, ki so odrasle s tehnologijo kot sestavnim delom vsakdanjega življenja. Digitalna pismenost se nanaša na sposobnost razumevanja, uporabe in ustvarjanja digitalne vsebine, medtem ko e-učenje predstavlja učni proces, ki uporablja digitalna orodja in platforme. Generacija Z je izrazito odvisna od tehnologije in stalno povezana prek digitalnih naprav, kar vodi v multitasking, ki lahko zmanjša sposobnost osredotočanja na posamezne naloge. Ključna značilnost te generacije je krajša pozornost, kar je posledica nenehne izpostavljenosti informacijam preko spleta in družbenih omrežij. Posledično generacija Z daje prednost hitrim, jedrnatim in vizualno stimulativnim vsebinam, kot so videoposnetki in infografike. (Prensky, 2001)

Učne metode za delo z "digitalnimi domorodci" morajo temeljiti na sodobnih teorijah učenja, ki se ujemajo z njihovimi tehnološkimi navadami. Konstrukcionizem, ki temelji na aktivnem oblikovanju znanja skozi izkušnje, spodbuja uporabo digitalnih orodij v izobraževanju. Prav tako je pomembna teorija multimedijskega učenja, ki poudarja, da se učenje izboljša, kadar se informacije predstavi z besedilom, slikami in zvokom.

Velik izziv predstavlja tudi razvoj kritičnega razmišljanja v digitalnem okolju, saj mladi pogosto sprejemajo informacije brez globlje analize (Bennett idr., 2020). Družbena omrežja spodbujajo hitre zaključke in površinsko branje, kar zmanjšuje refleksijo (Paul in Elder, 2019). Pedagoški pristopi morajo vključevati strategije, ki učenca usmerjajo k analitičnemu razmišljanju in preverjanju virov. Digitalna komunikacija je postala prevladujoča oblika socializacije, kar vpliva na kakovost socialnih interakcij. Raziskave kažejo, da so odnosi, vzpostavljeni prek digitalnih platform, manj poglobljeni kot osebni stiki. To lahko negativno vpliva na razvoj empatije in medosebnih spretnosti. Vzpostavljanje ravnovesja med uporabo digitalnih orodij in spodbujanjem socialnih interakcij je ključni pedagoški izziv.

Cilj raziskave je bil raziskati, kako "digitalni domorodci" (generacija Z) dojemajo učenje v digitalno vodenem svetu, s posebnim poudarkom na pedagoških izzivih in priložnostih, ki izhajajo iz uporabe tehnologije v izobraževalnem procesu. Hipoteza je bila, da generacija Z uporablja tehnologijo na način, ki bistveno vpliva na njihove učne preference, kar poudarja potrebo po prilagoditvi tradicionalnih pedagoških pristopov. Predpostavljalo se je, da bo generacija Z dala prednost interaktivnim in prilagojenim učnim metodam ter digitalnim orodjem, ki podpirajo igrifikacijo in sodelovalno učenje. Vzorec raziskave je vključeval študente generacije Z iz različnih izobraževalnih ustanov. Sestavljali so ga univerzitetni študenti, vpisani v izobraževalne programe, ki vključujejo digitalne tehnologije. Udeleženci so bili študenti z Univerze v Zagrebu in Univerze v Osijeku, in sicer od prvega letnika dodiplomskega do drugega letnika podiplomskega študija. Vzorec je skupno obsegal 286 udeležencev, od tega 144 žensk in 142 moških. Povprečna starost udeležencev je bila 22 let.

Vprašalnik je zajemal demografske podatke, kot so starost, spol, izobraževalna ustanova in vrsta izobraževanja (tradicionalno, spletno ali hibridno). Nadalje se je z njim raziskovalo uporabo tehnologije pri učenju, vključno z uporabo digitalnih orodij ter številom ur dnevne uporabe tehnologije za izobraževalne namene. Prav tako se je ugotavljalo percepcijo pri pedagoških metodah, pri čemer je bil poudarek dan na preference glede učnih metod ter pomen igrifikacije in sodelovanja prek digitalnih orodij.

Najpogostejše uporabljena digitalna orodja za učenje v tej raziskavi so bila YouTube, e-tečaji in Google Classroom. YouTube je bil daleč najpogostejše omenjen, saj ga študenti uporabljajo za dostop do vizualnih in avdio vsebin, kot so izobraževalni videi, predavanja in vodiči. E-tečaji, platforme, specifične za posamezne predmete, omogočajo dostop do učnih gradiv, nalog in kvizov ter so prav tako pogosto uporabljeni. Google Classroom služi kot osrednje vozlišče za organizacijo učnih gradiv, oddajo nalog ter komunikacijo s profesorji in sošolci. Poleg tega družbena omrežja, kot sta WhatsApp in Instagram, študentom omogočajo deljenje informacij, sodelovanje v skupinskih razpravah in neformalno komunikacijo o nalogah in učnih vsebinah. Mnogi študenti se pogosto poslužujejo tudi spletnih predavanj prek platform, kot sta Zoom in MS Teams, ter spletnega iskalnika Google za iskanje dodatnih informacij in izobraževalnih virov. Za iskanje znanstvenih člankov uporabljajo specializirane platforme, kot sta Google Scholar in domača baza Hrčak. Priljubljena je tudi platforma Merlin, ki ponuja predmetno specifična učna gradiva. Dodatni viri vključujejo različne spletne strani in baze podatkov, kot so Scribd, Coursera, Wikipedia in Hrvaška enciklopedija, ki jih študenti uporabljajo za prenos dodatnih gradiv in znanstvenih člankov. Nekateri študenti uporabljajo tudi orodja, kot je ChatGPT, za razumevanje tem, razlage in nasvete, povezane z učnimi vsebinami. V digitalni obliki pogosto uporabljajo PDF-dokumente in e-knjige kot nadomestek za tiskana gradiva. Ta širok nabor digitalnih orodij odraža pomen video vsebin in izobraževalnih platform v sodobnem učenju študentov, pri čemer sta YouTube in e-tečaji ključna vira za samostojno učenje in sledenje študijskim obveznostim.

Pri vprašanju o aplikacijah, igrah in vsebinah, ki jih uporabljajo za izobraževalne namene, so udeleženci najpogostejše navedli YouTube kot vir izobraževalnih videov, predavanj in vodičev. Pogosto uporabljajo tudi aplikacijo Duolingo za učenje jezikov ter kvize, vključno s platformami, kot sta Kahoot in Quizlet, ki omogočata interaktivno in zabavno učenje. Poleg YouTube in kvizov se študenti pogosto zanašajo na e-tečaje in predmetno specifične platforme, kot je Merlin, za dostop do učnih gradiv in nalog. Za iskanje znanstvenih člankov in akademske literature uporabljajo orodji Google Scholar in Hrčak, medtem ko sta Microsoft Teams in Zoom priljubljeni orodji za spremljanje spletnih predavanj in skupinsko delo. Nekateri študenti za izobraževalne namene uporabljajo tudi družbena omrežja, kot sta TikTok in Instagram, medtem ko jim ChatGPT in podobne aplikacije pomagajo pri reševanju nalog in dodatnih razlagah. Photomath se uporablja za reševanje matematičnih problemov, Canva pa za oblikovanje predstavitev in vizualnih vsebin. Med aplikacijami za e-branje so udeleženci omenili Amazon Kindle in PDF-bralnice, ki jih uporabljajo za dostop do e-knjig in literature. Manj pogoste aplikacije, kot sta Study Bunny in Flags (za učenje zastav), so bile prav tako omenjene, medtem ko sta Microsoft Office in Google Classroom standardni orodji za organizacijo in deljenje gradiv. Ta raznolika kombinacija digitalnih orodij kaže, da študenti uporabljajo širok spekter platform in aplikacij za izboljšanje svojega izobraževanja, pri čemer so YouTube, Duolingo, kvizi in e-tečaji med najbolj priljubljenimi izbirami.

Pri vprašanju o preferencah, kjer so lahko izbirali med tradicionalnimi predavanji, digitalnimi predstavitvami in interaktivnimi gradivi, je večina udeležencev (58,9%) dala prednost tradicionalnim predavanjem. Digitalne predavitve so bile izbira 16,8% udeležencev, medtem ko jih je 23,9% raje uporabljalo interaktivna gradiva. V delu raziskave, ki je preučeval percepcijo pedagoških metod, so udeleženci ocenili svoj odziv na igrifikacijo pri učenju, pomen sodelovanja prek digitalnih orodij ter sposobnost ohranjanja

pozornosti med spletnim učenjem. Rezultati kažejo zmerno naklonjenost igrificiranim učnim metodam, pri čemer imajo študenti do tega pristopa rahlo pozitiven odnos. Sodelovanje prek digitalnih orodij so na splošno ocenili kot pomembno, čeprav so se mnenja razlikovala. Ohranjanje pozornosti med spletnim učenjem se je izkazalo za pogost izziv, saj odgovori kažejo na zmerne težave pri osredotočanju v digitalnem učnem okolju.

Analiza odgovorov na odprto vprašanje o največjih izzivih uporabe tehnologije v izobraževanju izpostavlja ključne teme, ki jih študenti zaznavajo kot problematične. Večina odgovorov izpostavlja težave pri ohranjanju koncentracije in pozornosti. Študenti poudarjajo, da so družbena omrežja in druge aplikacije glavni moteči dejavniki, ki ovirajo proces učenja. Ta težava je povezana s tem, da digitalna orodja pogosto ponujajo preveč dražljajev, kar otežuje osredotočanje na bistvene informacije. Študenti izražajo tudi zaskrbljenost zaradi obilice nepreverjenih in netočnih informacij na spletu. Težko jim je razlikovati med verodostojnimi podatki in dezinformacijami. Nezanosljivost virov lahko vodi do širjenja napačnih znanj in mnenj, kar je še posebej problematično v izobraževalnem kontekstu. Študenti na splošno poudarjajo potrebo po ravnovesju med tradicionalnimi učnimi metodami in uporabo tehnologije. Menijo, da bi se izobraževalni sistem moral osredotočiti na zagotavljanje zanesljivih virov, izobraževanje o medijski pismenosti ter zmanjšanje motečih dejavnikov, da bi čim bolj povečal pozitiven vpliv tehnologije na učenje.

Analiza rezultatov po spolu kaže statistično značilne razlike le pri spremenljivki sodelovanje, kjer študentke pripisujejo večji pomen sodelovanju prek digitalnih orodij pri učenju. To lahko kaže na različne preference pri skupinskem delu. Pri spremenljivkah igrifikacija, ohranjanje pozornosti ter dajanje preference tradicionalnemu in digitalnemu poučevanju ni bilo opaziti pomembnih razlik med spoloma, kar nakazuje, da so učinki igrificiranih pristopov in izzivi pri ohranjanju pozornosti med spletnim učenjem podobni pri obeh spolih.

Rezultati kažejo, da so preference med tradicionalno poučevanje, digitalne predstavitve in interaktivna gradiva dokaj enakomerno porazdeljene in glede na udeležence tudi ni statistično pomembnih razlik. Vendar pa so bile statistično značilne razlike ugotovljene pri igrifikaciji in sodelovanju: mlajši udeleženci so bolj naklonjeni igrifikaciji, medtem ko starejši večji pomen pripisujejo sodelovanju prek digitalnih orodij. Najbolj izrazita razlika se je pokazala pri ohranjanju pozornosti med spletnim učenjem, kjer so mlajši udeleženci izkazali večje težave, kar lahko kaže na različne individualne dejavnike in izkušnje z izobraževanjem na daljavo.

Delo z generacijo Z v izobraževalnem kontekstu prinaša ključne izzive, hkrati pa odpira nove priložnosti za inovacije v pedagoški praksi. Eden največjih izzivov je obvladovanje kratkotrajne pozornosti te generacije, kar zahteva prilagoditev učnih metod njihovim tehnološkim navadam ter preferencam do vizualnih in interaktivnih gradiv (Hassa in Waheed, 2018). Po drugi strani pa tehnologija ponuja priložnosti za prilagojeno učenje in igrifikacijo, ki lahko bistveno povečata motivacijo in angažiranost študentov.

Priporočila za pedagoško prakso vključujejo prilagoditev izobraževalnih metod specifičnostim generacije Z, kot so krajše in dinamične oblike vsebin, ter uporabo digitalnih orodij, ki omogočajo sodelovanje in učenje skozi prakso. Prav tako je pomembno spodbujati kritično mišljenje in opremiti študente z veščinami selektivne uporabe informacij v kontekstu digitalne preobremenjenosti. Prihodnje raziskave bi se lahko

osredotočile na dolgoročne učinke uporabe igrifikacije in drugih tehnologij na akademski uspeh in dobrobit študentov. Poleg tega je potrebno raziskati načine za zmanjšanje negativnih učinkov stalne povezanosti s tehnologijo.

REFERENCES

1. Alruthaya, A., Nguyen, T. T., & Lokuge, S. (2021). The application of digital technology and the learning characteristics of Generation Z in higher education. *Australasian Conference on Information Systems: Proceedings*, 65. arXiv preprint arXiv:2111.05991. <http://dx.doi.org/10.48550/arXiv.2111.05991>
2. Annuš, N., Takáč, O., Štempeľová, I., & Dancsa, D. (2023). Z and alpha generation teaching methods: Digitalization of learning material. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 7(4), 224–229. <https://doi.org/10.59287/ijanser.704>
3. Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2020). The digital natives debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 1616–1632. <https://doi.org/10.1111/bjet.13012>
4. Beyens, I., Frison, E., & Eggermont, S. (2020). Social media use and adolescents' well-being: Developing a typology of person-specific affective and behavioral responses. *New Media i Society*, 22(6), 1221–1242. <https://doi.org/10.1177/1461444819879619>
5. Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(2), 72–93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467>
6. Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N., & Smith, L. (2019). Overcoming distance in distance education: The challenge of digital literacy. *Distance Education*, 40(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553562>
7. Chen, G., Cheng, W., & Lin, C. (2020). Personalized e-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. *Interactive Learning Environments*, 28(5), 555–568. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1528281>
8. De Laat, M., Lally, V., Lipponen, L., & Simons, R. J. (2017). Investigating patterns of interaction in networked learning and computer-supported collaborative learning: A role for social network analysis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 87–103. <https://doi.org/10.1007/s11412-006-6849-3>
9. Elayan, M. B. (2022). The new world of work and digital learning: Millennials and generation Z. *Webology*, 19(2), 4593–4603.
10. Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Re-conceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
11. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2016). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
12. Hassan, N., & Waheed, M. (2018). Influence of technology on learning styles of Generation Z: A systematic review. *International Journal of Educational Technology*, 13(2), 47–58. <https://doi.org/10.1234/ijeductech.2018.12345>
13. Hughes, H., Brown, M., & Keppell, M. (2019). Critical thinking in the digital age: An overview of contemporary perspectives. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2359–2376. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09865-1>
14. Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., & Estrada, V. (2019). *NMC Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. The New Media Consortium. <https://doi.org/10.11575/scholarly.c.5080501>
15. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
16. McSpadden, K. (2015). You now have a shorter attention span than a goldfish. *Time Magazine*. <https://time.com/3858309/attention-spans-goldfish/>

17. Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
18. Paul, R., & Elder, L. (2019). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (4th ed.). Pearson.
19. Persada, S. F., Miraja, B. A., & Nadlifatin, R. (2019). Understanding the generation Z behavior on D-learning: A unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) Approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(5), 20–33. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v14i05.9993>
20. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
21. Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
22. Resta, P., & Laferrière, T. (2015). Digital equity and intercultural education in the 21st century. *Journal of Educational Change*, 16(2), 127–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9242-6>
23. Schroth, H. (2019). Are you ready for gen Z in the workplace? *California Management Review*, 61(3), 5–28. <https://doi.org/10.1177/0008125619841006>
24. Tick, A. (2018, June). Research on the digital learning and e-learning behaviour and habits of the early Z generation. In 2018 IEEE 22nd International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES) (pp. 33–38). IEEE.
25. Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
26. Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and social interest. *The Journal of Individual Psychology*, 71(2), 103–113. <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0013>
27. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
28. Veletsianos, G. (2020). Learning and identity in networks: Implications for higher education. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 32–45. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1670993>
29. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
30. Wang, F., Wang, Y., and Hu, X. (2017). Gamification teaching reform for higher vocational education in China: A case study on layout and management of distribution center. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(9), 130–144. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i09.7493>



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Marjan Marino Ninčević, PhD, Assistant professor at Faculty of Croatian Studies, University of Zagreb.
E-mail: mnincevic@fhs.hr

Dunja Jurić Vukelić, PhD (1988), Assistant professor at Faculty of Educational Sciences, Josip Juraj Strossmayer University, Osijek.
E-mail: djvukelic@fozozs.hr

Phenomenon of Sharenting in Slovak Parents

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.201>

Prejeto 22. 4. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 316.472.4:004-055.62(437.6)

KLJUČNE BESEDE: tveganja spletnega vedenja, družina, deljenje vsebin, družbeni mediji, pedagogika

POVZETEK – Študija se osredotoča na naraščajoči pojav starševske delitve vsebin na spletu. Podatki v raziskavi so bili pridobljeni z metodo strukturiranega intervjuja. Raziskovalno populacijo je sestavljalo 11 anketirancev; deset žensk in en moški, katerih povprečna starost je bila 35 let. Vsi anketiranci so starši otrok, starih od 2 do 25 let, in uporabljajo družbena omrežja, na katerih so vsaj enkrat delili vsebino o svojih otrocih ali mladostnikih. Raziskava je edinstvena v svojem fokusu, saj je na Slovaškem premalo raziskav na to temo. Rezultati naše raziskave so pokazali, da starost staršev ne vpliva na pogostost ali obliko deljenja. Rezultati raziskave kažejo, da starše pri deljenju vsebin o svojih otrocih vodijo predvsem osebne preference. Večina staršev meni, da je deljenje vsebin o svojih otrocih na družbenih omrežjih naraven del njihovega življenja. Ugotovili smo, da so starši zaskrbljeni, ker ne vedo, komu je skupna vsebina na voljo. Tveganji, povezani z deljenjem vsebin o otrocih na družbenih omrežjih, ki ju zaznavajo starši, sta predvsem zloraba fotografij in ugrabitev otrok. Večina staršev obvesti svoje otroke o tem, katere vsebine o njih želijo deliti.

Received 22. 4. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 316.472.4:004-055.62(437.6)

KEYWORDS: risky online behaviour, family, sharenting, social media, pedagogy

ABSTRACT – The study focuses on the growing phenomenon of parent sharenting. The research data was obtained by using a structured interview method. The research population comprised 11 respondents, ten females and one male aged AM = 35 years. All respondents are parents of children between 2 and 25 years old, who use social networking sites and have at least once shared content about their children or adolescents in an online social networking environment. The research is unique in its focus, as there is a lack of research on the topic in Slovakia. The results of our research have shown that the age of parents does not influence the frequency or form of sharenting. The research results suggest that parents are mainly guided by personal preferences when sharing content about their children. Most of the parents consider sharing content about their children on social media a natural part of their lives. We found that parents are concerned about not knowing who can access the shared content. The risks associated with sharing content about children on social media perceived by parents are mainly misuse of photos and child abduction. Most parents inform their children about what content they want to share about them.

1 Introduction

The term sharenting was coined by combining the English words *sharing* and *parenting*; the content of the term can be expressed as online sharing parenting. The term *sharenting* was first used by Steven Leckart in 2012 in his article *A Child Without Facebook*, where he defines sharenting as the habit of parents sharing a lot of information and photos of their children online (Leckart, 2012). According to Kopecký and Szotkowski (2018), sharenting represents a form of digital parenting (involving parenting practices to support and regulate children's activities in digital environments).

Setting up a prenatal account for an unborn child on a social network can already be considered unregulated sharenting. The first shared photo of the baby is often the first

image from the ultrasound. The first photo is followed by the so-called *gender reveal*, or gender unveiling, where parents reveal the gender of their baby, pregnancy photos of mothers, first photos from the maternity ward, and everyday photos of babies, their progress or milestones (Kopecký et al., 2022). Repeated sharing of content that provides detailed information about the baby or shares content of an intimate nature about children can also be considered unregulated sharing.

As a result of unregulated sharenting, several risks arise, forming the basis of a negative impact towards both the subject and object of the content sharing, such as:

- invasion of privacy, personal intellectual property – the sharing of a lot of detailed information by a parent about a child, whether in the form of photographs, videos or text posts through social media, invades children's privacy (Brosch, 2018);
- the digital footprint (AVG, n. d.; Kopecký et al., 2022);
- online aggression directed at a child or adolescent. According to Brandova and Stískalová (2022), it includes calling a child names or similes.

In some cases, the activity of sharenting by a parent may even have an impact bordering on a group of interrelated acts of a criminal nature, namely:

- stalking (cyber stalking);
- cyberbullying (Brandova & Stískalová, 2022), bullying by peers;
- victim profiling;
- social engineering;
- digital child abduction (O'Neill, 2015);
- identity theft begins with, as Kopecký et al. (2022) states, parents creating their children's online identities without their consent;
- the dissemination of content of an intimate nature and its subsequent misuse on child pornography websites (Otero, 2017);
- sexual abuse of a child.

Sharenting is a modern worldwide phenomenon on social media and has been gaining momentum in recent years, according to statistics, as documented by the following overview of research and studies.

In the Slovak Republic, pilot research on the prevalence of risky use of online digital devices – sharing during family time – was conducted (Šimšíková & Nosáľová 2023). This showed the presence of sharenting in Slovak households among 16 out of 18 parents. In the Czech Republic, the issue of sharenting was addressed by Kopecký et al. (2022) in the research report *Sharenting in Czech Parents* (research report).

Further, for example, research focusing on mothers with children under two compared the online digital footprint of children in ten countries, namely the USA, Canada, European countries, Australia, New Zealand, and Japan. The research found that 81 % of children under the age of 2 have a digital footprint in the form of photographs. This compares to 92% in the USA and 73 % in the five European countries studied (AVG, n. d.). Worrying findings came from the research conducted by *The Parent Zone* with 2,000 parents, which found that parents shared approximately 195 photos of their children per year in 2015 (Nominet, 2015), with this number rising to 300 photos over the course of the year (Nominet, 2016). Comparable research was conducted in Poland,

where a sample of 168 Facebook profiles of parents of children under the age of eight found that out of a total of 25,727 photos shared on parents' profiles, 75.5% of the photos were images of children. Thus, on average, each parent shared 116 photos of children over a three-month period (Brosch, 2016). For example, research by Kopecký et al. (2022) conducted in the Czech Republic and published in a research report titled *Sharenting among Czech Parents*, which focused on parents' sharing of sensitive children's content online and parents' perceptions of parents of children under the age of 18, found that 69% of the 2,481 respondents shared content about their child online (Kopecký et al. 2022). Parental awareness of the phenomenon of sharenting was the focus of a team of Turkish researchers (Doğan Keskin et al., 2023). In a scientific study entitled *Sharenting Syndrome: An Appropriate Use of Social Media* (Doğan Keskin et al. 2023), they reported the findings of a research with 427 respondents aged between 18 and 65 years old who are users of social networking sites, namely that 45.9% of the respondents first shared information about the baby during the mother's pregnancy and 39.8% of the respondents shared content about the baby during the baby's first days/weeks after birth. Generation X, Y, Z and Alpha are labels for different age groups with distinctive social features. Each of these generations has evolved in different times and circumstances and, therefore, has different views, attitudes, expectations and ways of interacting and living in society. Generation X is also referred to as the lost generation. These are people born between 1965 and 1980. Mostly, therefore, these are our parents. They were the ones who grew up at a time when the culture was changing, and society was trying to get over the shock of the 1960s. These people remember growing up without the Internet and cell phones. Generation Y are referred to as millennials (those born between 1981 and 1996). These people have been exposed to the Internet and technological advances that have brought new communication methods during their teenage years. Generation Z is the digital generation born between 1997 and 2010 to 2012. This generation grew up with the Internet, social media and smartphones. They have experienced something completely different from previous generations, which has also influenced them quite a bit. They are young people who are aware of the advantages and disadvantages of the digital world and are trying to use technology to their advantage. They are interested in a responsible approach to life and in protecting the environment. Generation Alpha represents the youngest generation, born from 2011 to 2013. They are today's young children and primary school pupils who are growing up in a digital world and have been dominated by technology since birth.

A secondary cause of the existing and increasing cases of the negative impact of sharenting is the absence of privacy protection for the individual. The risk dimension of activity-sharing is that the child is often not notified of activities related to their person by the parent and, due to their young age, the child is often not yet sufficiently aware to give permission to the parent based on a critically inferred decision or to prevent them from taking actions regarding their person. For these reasons, sharenting takes on the character of a new form of risky online behaviour (ROB) in the family.

Parents, particularly mothers, share photos of their children on social networking sites without setting up a private account or routing to a private audience (Kopecký et al., 2022). Thus, the primary cause of the absence of child privacy logically stems from a human source – the level of awareness of potential risks and consequences on the part of the parent, which represents a concurrent cognitive level – knowledge of risks

and consequences. Following this, the parent's level of digital competence regarding the adequate provision of a social network account is also considered. A set of preventive recommendations from parents and children in the Slovak Republic in the direction of eliminating sharenting was provided in the research (Šimšíková & Nosáľová, 2023).

2 Research Methodology

Characteristics of the research population

In the research, we consider a deliberate selection of respondents, determined based on the following criteria (relevant features) (Gavora, 2008): parents who have one or more children under the age of 18 years, and social network users who have shared or are sharing content about their children on social media in the past or present.

Table 1

Demographic characteristics and selected characteristics of the research population – respondents

<i>Respondent's ser. number</i>	<i>Gender</i>	<i>Age</i>	<i>Family members</i>	<i>Age of child / adolescent</i>	<i>Social media used</i>	<i>Number of friends / followers</i>
R1	female	45	father, mother, 2 children	5 years 8 years	Facebook	234 friends
R2	female	32	father, mother, 1 child	3 years	Facebook Instagram	1 452 friends 356 followers
R3	female	28	father, mother, 2 children	4 years 7 years	Facebook Instagram	approx. 600 friends up to 100 followers
R4	female	32	father, mother, 2 children	8 years 9 years	Facebook Instagram WhatsApp	250 friends more than 150 followers
R5	female	45	father, mother, 1 child, 2 adolescents	5 years 19 years 25 years	Facebook Instagram WhatsApp	290 friends 55 followers
R6	female	29	father, mother, 2 children	8 months 2 years	Facebook Instagram	560 friends 1500 followers
R7	female	39	father, mother, 2 children	7 years 9 years	Instagram	approx. 27 000 followers
R8	female	30	father, mother, 2 children	5 years 9 years	Facebook Instagram WhatsApp Viber	approx. 200 friends approx. 300 followers
R9	female	28	father, mother, 1 child	2 years	Facebook	approx. 500 friends
R10	female	33	father, mother, 1 child	1 1/2 years	Facebook Instagram WhatsApp	approx. 1500 friends approx. 6700 followers
R11	male	46	father, mother, 1 child	3 years	Facebook WhatsApp	approx. 7000 friends

Thus, the sample research population consisted of a total of 11 respondents, ten females and one male, aged AM = 35 years, min = 28 years, max = 46 years. The respondents come from the Banská Bystrica, Bratislava, Trnava and Žilina regions, i.e. different parts of Slovakia. All respondents are parents of children from 2 to 25 years old.

Characteristics of the research methodology

We applied empirical qualitative research as our method. This procedure is directed more towards understanding and comprehension of the situation because it is carried out in the natural environment in which a particular person lives and operates.

The topic of the research was the use of social media by parents.

The research problem was the perception of the risks of sharenting among parents of children and adolescents in the Slovak Republic. The research aimed to identify and analyse the intensity of sharing content related to children, the current state of Slovak parents' awareness of the risks of sharenting, and whether parents' age impacts the intensity of content shared about their children on the Internet.

Based on the research objective, we identified the research questions. Concerning objectives 1 and 2, we set the research question:

- *RQ 1: How does the frequency and form of sharenting differ between different generations of parents?*
- *RQ 2: What factors influence parents' decision to share information about their children on social media?*

Concerning objective 3, we set 2 research questions:

- *RQ 3: What is the level of awareness of Slovak parents about the risks of sharenting?*
- *RQ 4: What are parents' attitudes towards protecting their children's privacy online?*

3 Methods of Collecting, Analysing and Processing Meanings

For the research, we applied the constant comparative method. "In it, the researcher does not set a hypothesis at the beginning of the research. The researcher collects data on all the cases, sorts them and looks for common elements among them." (Gavara, 2008)

For our research purpose, we used the structured interview method. The advantage of the structured interview is a high degree of uniformity at the stimulus material level and a more precise possibility of interpersonal comparison. We conducted the structured interview after obtaining informed consent for the research and instruction on audio recording. We asked respondents a total of 20 questions.

Following the procedure recommended for collecting and processing qualitative meanings, the interviews were recorded and then transcribed from the audio recording into text form.

Table 2*List of categories of meaning*

RQ1: Shared content on social media	How information is shared on social media	Facebook; Instagram; WhatsApp; Messenger; Viber
	Frequency of sharing	story an average of 7 times per week; 1–10 posts per month; 4–5 photos per month; 1–4 posts per year; I do not add content on a regular basis
	Type of shared content	4x – photos; ultrasound photos (prenatal development of the baby); photos of children; baby photos; photos of babies playing, playing sports, learning; photos that cannot be identified; 2x – names of children; 2x – child's birth data; baby's weight and measurements after birth; personal data except name; 6x – videos (videos of children playing, playing sports, learning); experiences; 3x – trips, travels, family holidays; 2x – family celebrations; other content about your children
RQ2: Condition for sharing	Reasons for sharing	memories; to help and encourage others in the child's fight for life; being asked by another person or institution (hospital); a good signal when we see how we have progressed in these three years; a way of showing pride in children; to boast about our children; to make ourselves visible; sharing our lives; sharing trips, events, competitions
	Opinion on sharing	very reticent; open; dissatisfied; cautious; neutral
	Experience with sharing	no experience with sharing; 2x has no personal experience of abuse; 2x has no negative experience; 3x positive experience – people get to know me and see it positively; we hear from parents whose children have the same history as us and they write to us saying that our story helped them not to give up; encouragement and inspiration from others, so there's the super added value of social media; forwarding photos of children to friends in the family
RQ3: Consent to sharing	Parental consent	spouse consents; school has consent; other family members are prohibited; I don't forbid older children, they share if they want to; I do not agree
	Reasons for agreeing/ disagreeing	it can be dangerous; as a parent, I am responsible for my child and I don't know friends or followers on social media; because I don't like it; representational purposes; bragging, sharing their experiences and adventures
	Child's consent	I show my children the photos I post; we haven't thought about that yet; 2x we didn't inform the child, only when the child is older
RQ4: Security and perception of risks	Security settings	2x password login; login with email; two-step/multi-step (login); security settings on incognito tab
	Visibility of shared posts	3x public profile; 2x private profile; 4x private profile shared only to friends; my community; friends or family
	Perception of risks	4x showing concern, fear; that photos may be recognised, misused; 3x photos misused, downloaded, spread further; artificial intelligence as a risk; 3x no perception of any risk

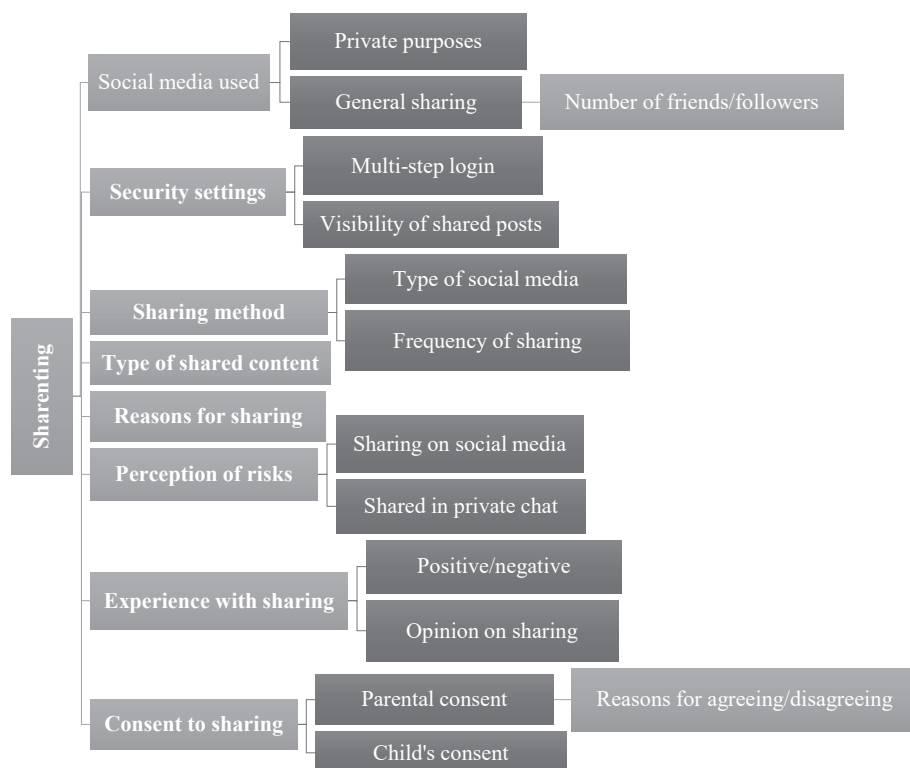
Analysis and processing of meanings

After the interviews were conducted, the analysis of the research material – the interview recording – followed the processing procedure of Gavora (2007):

- From the meanings obtained from the audio recordings of the interviews, we created a transcription into a text document in Office Word. For a more efficient and faster transcription, we used the subscription services of the website transkriptor.com, which transcribed the audio recording into a text document. We then checked the transcripts for accuracy while noting areas that represented “word wool”.
- This was followed by an active, multiple recursive and critical reading of the interviews to learn the transcripts (the interviewees’ responses), understand them better and, consequently, code the meanings efficiently.
- In the next step, we proceeded to coding. We identified the meaning categories we sought based on the research questions. We named the obtained categories with appropriate terms to convey their content and colour-coded the identified categories in the text document using the colouring method. By adding a comment, we marked the category name for better clarity. In relation to the extracted categories, we extracted the resulting subcategories.

Diagram 1

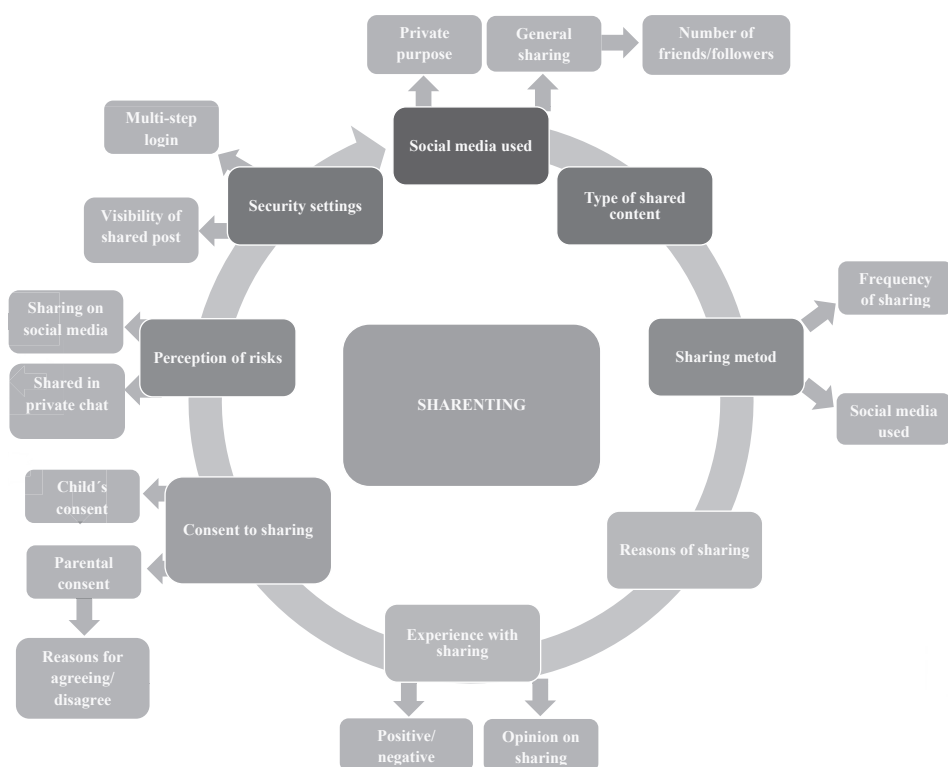
Meaning categories and subcategories



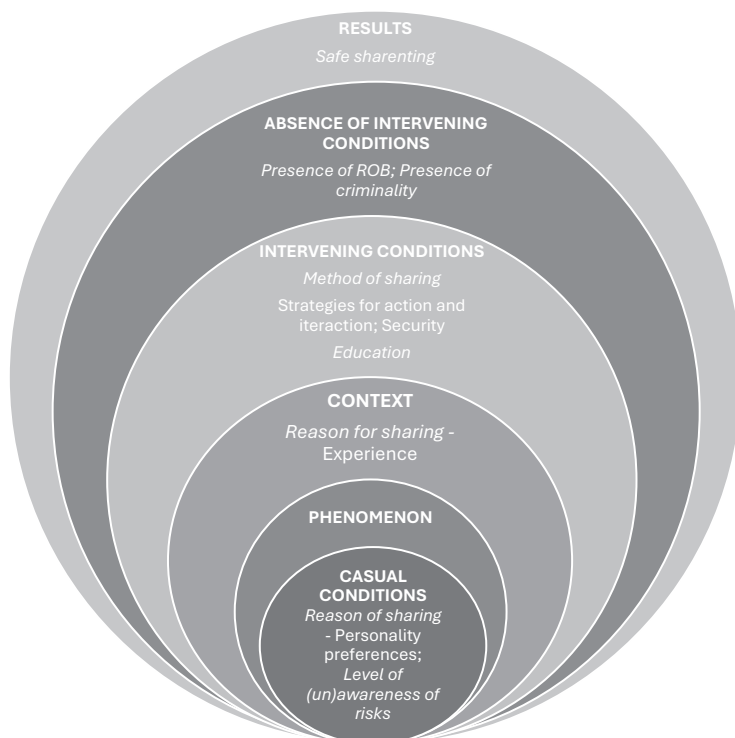
- This was followed by creating a list of meaning categories. We processed this list into a spreadsheet in Office Excel. We created a separate workbook for each respondent in which the table was created. We labelled and coloured the categories in one column and then listed the respondents' responses related to the respective category. This step also involved re-reading the interviews to add categories for overlooked respondents' answers or to delete irrelevant answers that we had assigned to categories (Table 2).
- Once the meaning categories and subcategories were identified, we determined the relationships between them based on the contexts that we visually represented, provided in Diagram 1.
- After open coding, we implemented axial coding in order to search for relationships and formulate more abstract categories, followed by selective coding (Gavora, 2007).

Diagram 2

Selective coding model



Research findings show that parents often do not perceive all the potential risks associated with sharing content about children on social media. On a positive note, some parents perceive a need to inform their children about sharing content about them. For younger children, parents are also considering the possibility of informing their children about the content they plan to share.

Diagram 3*Paradigmatic model of axial coding*

Another beneficial finding of our research is that parents seek to choose the content they plan to share on social media. This content is predominantly photos and videos that do not contain nude images of children or images from which a child can be identified. A negative finding is that parents often do not have secure profiles and share content about children with a wide audience.

Our research also found that only half of parents use multi-step login security, which can allow more tech-savvy individuals to access all the information shared. This information can be shared on parents' profiles and in private chats. In light of these findings, it is advisable to promote parental awareness by informing parents about the risks associated with sharing or educating them about digital skills so that they are equipped to prevent negative online experiences.

4 Discussion

To begin with, we focused on sharenting from the perspective of demographics. In order to identify the presence and characteristics of sharenting in families in the

Slovak Republic, we surveyed the following through question *RQ 1: How does the frequency and form of sharenting differ between different generations of parents?* We found no significant difference between the groups of respondents aged between 28 and 35 years and those aged between 35 and 46 years at AM = 35 years, i.e. generations X and Y, concerning the impact on the frequency of sharing content about children. The frequency of content sharing by parents varies. Some parents post a story an average of 7 times per week; further, 1–10 posts per month, 4–5 photos of children per month, or 1–4 posts per year. There was also a statement that a parent does not post content regularly. We note that parents' age does not affect the frequency of respondents sharing content about their children.

Indeed, social media is becoming a kind of photo album of the 21st century, where we can find different photos or videos together. Sharenting is primarily carried out by parents on social media such as Facebook and Instagram, where a mix of sharing both posts and stories is used. Within private chats it is mainly Facebook Messenger and WhatsApp. Kopecký and Szotkowski (2018) report that 59.84% of parents surveyed post content about their children within private chats.

Based on the findings, we can conclude that even the form of sharenting by parents is not conditioned by the respondents' age.

This finding aligns with several international studies that found no significant relationship between parental age and the intensity of sharenting. For instance, a Turkish study (2022) involving 411 parents reported no statistical association between age and either sharenting frequency or form. Similarly, Ranzini et al. (2020) in a UK-based study with 320 parents of children under 13 found that digital habits and peer-network influence were stronger predictors than age.

On the other hand, contrasting results are evident in other contexts. An Italian study published in the Italian Journal of Pediatrics (Conti et al. 2024) found that sharenting was significantly more common among parents under the age of 35, with 35% of them beginning to share within the first 6 months of the child's life. Likewise, data from the Pew Research Center (Auxier et al., 2020) showed that parents aged 18–49 were considerably more active in sharenting than those over 50.

Interestingly, more recent Italian data from a 2024 pilot study also revealed that sharenting practices were widespread even among parents over 45, challenging the notion that this is a behaviour exclusive to younger generations. Therefore, it is not age alone but rather a combination of digital literacy, social platform preferences, and personal motivations (such as validation and memory storage) that appears to drive sharenting.

Based on the findings, we can conclude that even the form of sharenting by parents is not conditioned by the respondents' age.

This conclusion adds to the growing body of evidence suggesting that parental age is not a universal predictor of sharenting behaviour. Instead, factors such as social media usage intensity, gender, and cultural norms may play more prominent roles. These insights may help shape more inclusive and age-sensitive media literacy interventions and parental guidance strategies.

In relation to the implementation of sharenting, we investigated the following in the context of research question *RQ 2: What factors influence parents' decision to share*

information about their children on social media? We found that the factors that drive parents' attitudes towards sharing content about their children on social media include:

- Subjective motives, largely axiological in nature – in all cases, parents reported capturing various special or everyday moments, of which they wanted to be reminded. The motive may be, for example – for representational purposes – to show off the child. This is consistent with the findings from Walrave et al. (2023), who noted that millennial parents are driven by the desire to document milestones and perform identity work while still aiming to protect their child's privacy.
- The attitude influenced by the ongoing hybrid processes in people's lives, i.e. the mixing of the physical and digital worlds, *phygital experiences* – they also apply these processes to children. Parents consider children part of their lives; it comes naturally to them not to separate them even from their lives on social media. For example, they share their experiences and adventures and whether they like the content. According to Conti et al. (2024), parents perceive digital sharing as a natural extension of family life in the digital environment, often not distinguishing between physical and virtual spaces when it comes to parenting.
- Outreach and getting collective psychological support from other online users and the online community about specific needs and specific life situations, such as maternal health and premature babies: a mother of a premature baby shares her own story, stating that sharing with mothers supports her not to feel alone and to manage her life situation better. A consistent finding is provided by the research from *C. S. Mott Children's Hospital* (2015), in which 72% of respondents cite gaining collective support and feeling that they are not alone in the situation as a reason for sharing on social media (Clark et al., 2015). This aligns with Ranzini et al. (2020), who emphasized that emotional support and peer validation are significant motivators for sharenting, especially in emotionally demanding parenting contexts.
- Level of digital skill – the respondents expressed a rejection of sharing content about their child, implying that higher digital skill leads to greater awareness of Internet users and online behaviour. Analogously, Pířová (2021), in a study focusing on parental technoference, points out that educated parents are closer to digital technologies, have more insight into digital technologies and are more interested in how to raise a child. This is in line with the findings by Kumar and Schoenebeck (2015), who found that parents with higher digital literacy tend to be more cautious about oversharing and better understand long-term privacy implications. Similarly, Autenrieth (2018) highlights that digitally skilled parents often engage in reflective practices, including considering consent and digital footprints. The findings by Emmerová et al. (2023) highlight instances of students sharing teachers' photos without consent, which they classify as a form of digital aggression. Although their study focuses on the school environment, the insights are applicable to sharenting, where similar breaches of privacy can occur, this time by parents. The authors emphasize the importance of ethical ICT education, which supports the conclusions of this study regarding the need for preventive measures and media literacy in the context of digital parenting.
- Perceptions of safety and danger of content. Studies such as Blum-Ross and Livingstone (2017) indicate that parents are constantly negotiating between the benefits of sharing and fears related to data misuse, online predators, or reputational risks for

their children. Higher awareness of these risks correlates with more restrictive sharing behaviour.

- A co-factor, and thus a latent reason for parents to share content about their children online, is the invisibility of consequences; this is confirmed by the research of Kopecký et al. (2022).

Regarding the factors, we were also interested in the parents' experience (positive or negative) of sharing content about the child online.

- Ten out of eleven respondents expressed a positive experience, and one had a negative experience, which encourages the practice of sharing on social media.
- Parents do not have negative experiences when sharing content about children online, which may indicate safe content sharing (selection of appropriate content, extent of sharing for audience, appropriate privacy).
- Connecting with the online parent community is perceived positively.

Next, we focused on the connections to safe parenting behaviour and securing shared content online. Based on *RQ 3: What is the level of awareness of Slovak parents about the risks of sharenting?* we measured the cognitive level – awareness of potential risks, perception of risks related to sharing content about their children on social media and in private chats, and perception of the consequences of unregulated sharenting. Parents' perception of risks related to the object of content sharing – children – is individual, with parents holding attitudes ranging from not being aware of the risks to having an attitude based on awareness of the potential risks. The parents' experience of risk primarily influences risk perception. We observed several ambivalent attitudes of parents:

- They do not perceive risks when sharing in private chats.
- They do not perceive risks and are not concerned about sharing content about their children as they do not share inappropriate content such as body nudity or facial detail, which was reported by 36.36% of respondents. An analogous attitude was reported by the respondents in the *Sharenting Syndrome research: An Appropriate Use of Social Media* (Keskin et al., 2023) and 31.2% of the respondents in Kopecký's research (2022).
- The view that there is no real threat, as the media tend to provide information in an exaggerated (emotionally tinged) form.
- They perceive and know the risks, but do not specify them further. Approximately 45.45% of parents clearly perceive the risks of sharenting; among the main perceived risks associated with sharing on social media, parents mentioned child abduction, harm, and misuse of photos or videos in the form of unauthorised use of content. At the same time, parents also perceive a threat when sharing content in private chats. A similar finding is provided by the research of Kopecký et al. (2022), where 41.2% of parents report concerns about the misuse of sharing content about their children.

A second but equally important level is the perception of risk related to content sharing – the parent sharing content about the child. Sharenting can impact the quality of the child's interpersonal relationship with the parent who shared content about the child online.

Related to risk awareness as cognitive knowledge is the conative attitudinal level. With regards to this, the intention of RQ 4 was to find out: What are parents' attitudes towards protecting their children's privacy online? Parents' permission to agree or disa-

gree to share content about their child online varies depending on the purpose of the content sharing or the status of the parent:

- Parent's disapproval of sharing content about the child – the reason given was concern about the reach of the content to an unknown audience and the responsibility that the parent bears, which implies the existence of parental awareness of the risks associated with sharenting.
- A prohibition of sharing for family members or absolute disapproval about sharing with others.
- The parents did not consider the need for consent.
- Parents reserve the right to share content about their child due to their status.
- Consent is given after the spouse (or partner) agrees to share content about the child.
- Consent provided to schools and other institutions that children attend.
- In 80 % of the respondents, the parents ask for consent from the child, whereby the child is informed about the content about them that parents wish to share online. Compared to the Czech research (Kopecký et al., 2022), only 21.2% of parents inform children about the content they share and ask their opinion. These results are echoed in the findings of Blum-Ross and Livingstone (2017), who observed that parental approaches to privacy vary widely, ranging from restrictive gatekeeping to permissive attitudes where children's voices are overlooked. The study emphasized that although some parents demonstrate a high level of privacy awareness, many still struggle with the ethical dilemma of informed consent, particularly in relation to younger children.
- Parents permit older children to share content. Moreover, findings by Lipu and Sibak (2019) suggest that while many parents acknowledge the importance of children's digital rights, they often underestimate their child's autonomy in the digital space. Parents tend to take more protective stances only as children get older and begin actively participating in content creation.

In the context of giving consent, it should be noted that by sharenting, a parent touches on the area of law and rights. There is a conflict of interests between parents' rights to freedom of speech and self-expression and children's rights to privacy when they are young and vulnerable. Children have a legal or moral right to control their own digital footprint (Steinberg, 2017).

Concerning the agency component of parental behaviour, we were subsequently interested in parents' protective security strategies when using online devices. To protect online digital devices, parents use security to log in to accounts such as email and social media, most commonly in the form of *password login*, *email*, *two-step/multi-step authentication*, or *setting up security on an incognito tab*.

On Facebook, they use the security level of *sharing for all friends*. On Instagram, half of the parents have an unsecured account, i.e. at the *public profile level*, where the general public can access the shared content. The number of friends and followers ranges from 1.5 thousand to 27 thousand people, i.e. a wide audience.

According to the research by Kopecký and Szotkowski (2018), 59.84% of parents surveyed posted content about their children in private chats. Our research shows that all parents surveyed used the sharing option, as mentioned above. Choosing with whom a parent shares content about a child makes them feel more protected.

The possibilities of the social educator towards preventing sharenting.

Regarding the safety and perception of the risks associated with sharenting risks, we concur with the research finding of Šimšíková and Nosáľová (2023), stating that sharenting is present in the lives of many parents. We note that parental awareness of the pitfalls of sharenting is insufficient. The parent represents the primary institution responsible for caring for the child and ensuring their safety in every aspect of life, including online digital devices (Kollárová, 2023; Dulovics, 2023). For the interaction between the pupil's family and the social educator concerning the phenomenon of sharenting, we find opportunities within the activities of the social educator, as presented in the model by Šmída and Blábolilová (2023), which are communication and information, counselling, education and awareness-raising, preventive action, reinforcement of motivation, pedagogisation of the environment, or conflict resolution. After conducting the interviews with the parents, we further remained in free discussion with several of the parents regarding sharenting and other risks. Based on these unplanned additional short interviews, which represent a form of education, we perceive that they can equally contribute to the understanding of the challenges and risks associated with sharenting. These findings align with those of Kumar and Schoenebeck (2015), who observed that although many parents believe they are acting in their child's best interest, they often lack awareness of the long-term implications of digital footprints and privacy loss. Parents tend to underestimate the potential for identity theft, photo misuse, or the psychological impact on children as they grow older. Similarly, Choi and Lewallen (2018) argue that while sharenting may appear harmless, it can inadvertently expose children to various forms of digital risk, including data profiling and online exploitation. The authors emphasize the role of digital literacy and parental education as key mechanisms in mitigating such risks.

Strengths and Limitations

The research belongs to the pilot research projects under the conditions of Slovakia. With our research, we can contribute to the development of existing research on sharenting in Slovakia and open a discussion about this current social phenomenon, which is becoming more and more widespread. We hope that our work will be an inspiration and stimulus for other researchers and experts to devote themselves to the phenomenon of sharenting. The limitations of the research are the lack of domestic literature and the uneven representation of respondents by gender and age.

5 Conclusions, Implications and Future Directions

Sharenting has yet to receive sufficient theoretical and empirical attention in Slovakia. The issue of sharenting is not sufficiently treated in Slovakia. The theoretical study aimed to show the presence, frequency and form of sharenting between two generations of parents in the Slovak Republic. We focused on different aspects of sharing content

about children on social media, such as reasons for sharing and parents' behaviour (cognitive and conative level) regarding the risks and safety in relation to the implemented sharenting – level of awareness and attitudes towards children's privacy protection. Based on the findings regarding sharenting, we express the validity and importance of the parents' responsible approach to sharing content about their children online. The research conclusions can be applied for further questionnaire research within the framework of national research, with an emphasis on demographic variables or the type and structure of the family.

Dr. Miriam Niklová, dr. Annamária Šimšíková, Slávka Pánčíková

Fenomen “sharentinga” pri slovaških starših

Študija Fenomen “sharentinga” pri slovaških starših obravnava vsakdanji, a premalo raziskani pojav deljenja vsebin o otrocih na spletu, ki ga avtorice umestijo v slovaški kontekst ter povežejo z vprašanji zasebnosti, varnosti in odgovornega starševstva v digitaliziranem življenju družin. Izvirni prispevek je dvojne narave: na eni strani prinaša strnjeno predstavitev pojma in tveganj sharentinga (od ultrazvočnih posnetkov, razkritij spola, prvih fotografij iz porodnišnice do niza “mejnikov” otroštva), na drugi pa predstavlja empirični kvalitativni vpogled v ravnanja, motive in dileme enajstih staršev iz različnih regij Slovaške.

Sharenting, fenomen, ki izhaja iz združitve angleških besed “sharing” (deljenje) in “parenting” (starševstvo), se je v zadnjem desetletju uveljavil kot sestavni del vsakdanjega življenja mnogih staršev. V slovaškem kontekstu pa gre za tematiko, ki kljub svoji nujnosti in družbeni pomembnosti ostaja še vedno premalo raziskana. Predstavljena študija je kvalitativna raziskava, osredotočena na preučevanje stališč staršev, njihovih vedenj in dojemanja tveganj v povezavi z deljenjem vsebin o otrocih na družbenih omrežjih. Cilj raziskave je bil opredeliti oblike in pogostnost sharentinga med slovaškimi starši, analizirati njihove motive, stopnjo ozaveščenosti o morebitnih tveganjih ter načine varovanja zasebnosti otrok v digitalnem okolju. Vzorec je obsegal 11 udeležencev (10 žensk in 1 moški) v starosti od 28 do 46 let (povprečje 35 let), ki so starši otrok, starih od 2 do 25 let. Vsi so aktivni uporabniki družbenih omrežij in so vsaj enkrat delili vsebine, povezane z njihovimi otroki. Raziskava je potekala s pomočjo strukturiranih intervjujev z identičnim naborom 20 vprašanj, odgovori so bili posneti, prepisani, analizirani in obdelani z metodo odprtega osnega kodiranja.

Rezultati kažejo, da med starši ni pomembnih razlik glede intenzivnosti ali oblike deljenja glede na starost, torej ne obstaja pomembna razlika med generacijo X in Y. Starši delijo predvsem fotografije in videe otrok, opise skupnih doživetij, trenutke s praznovanjem rojstnega dne in druge družinske trenutke na platformah, kot so Facebook, Instagram, WhatsApp in Messenger. Vendar se razlikujejo glede na stopnjo zavedanja o morebitnih posledicah in v uporabi varnostnih nastavitev – nekateri imajo javne profile s stotinami ali tisoči sledilcev, drugi zasebne račune s strogo določenim dostopom.

Med pogostejšimi razlogi za deljenje so želja po ohranjanju spominov, izražanju ponosa na otroke, deljenju veselja z bližnjimi ali pomoči drugim staršem prek avtentičnih

zgodb. Pomemben delež vprašanih priznava, da je deljenje postalo naravni del njihove spletne identitete, pri čemer so otroci pogosto videni kot njena neločljiva sestavina.

Vprašanje soglasja otrok za objave se je izkazalo za kompleksno; večina staršev starejših otrok navaja, da jih obvestijo ali pridobijo njihovo soglasje, medtem ko pri mlajših otrocih te potrebe ne čutijo, kar kaže na generacijsko in razvojno razliko v razumevanju pravice do zasebnosti.

Glede dojemanja tveganj so starši izrazili raznolike poglede: nekateri se bojijo zlorabe fotografij, spletnega nadlegovanja, lažnih profilov ali kraje identitete, drugi pa dojemajo tveganje kot minimalno ali ga sploh ne zaznajo. Očitna je bila razlika med starši z višjo digitalno pismenostjo, ki pogosteje navajajo konkretna tveganja in uporabljajo kompleksnejše varnostne strategije, ter tistimi, ki svoje spletno vedenje opisujejo kot intuitivno in manj premišljeno. Prav tako je prisotno zmanjšano zavedanje tveganja, saj številni starši menijo, da ker doslej ni bilo negativnih posledic, njihovo ravnanje ni tvegano.

Nekateri udeleženci priznavajo, da nimajo dovolj znanja o nastavitvah zasebnosti na družbenih omrežjih ali da pri deljenju ne upoštevajo širšega občinstva, ki lahko vidi njihove objave. Z raziskavo je bila odkrita tudi potreba po ozaveščanju o pravnih vidikih deljenja vsebin o otrocih; mnogi starši namreč niso vedeli, da ima otrok pravico nasprotovati objavi svojih podatkov oziroma da mora biti njegovo soglasje primereno njegovi starosti in razumevanju. Ugotovili smo, da so starši pripravljeni deliti tudi preventivne in izobraževalne vsebine (npr. izkušnje z boleznimi, zdravstvenimi zapleti), vendar niso vedno sposobni presoditi, ali vsebina presega mejo dostojnosti ali intime.

Ključno spoznanje raziskave je, da se pozitivne izkušnje z deljenjem pogosto dojemajo kot potrdilo o varnosti te prakse, kar lahko vodi v podcenjevanje resničnih groženj. Prav odsotnost takoj vidnih negativnih posledic pri starših ustvarja vtis, da je tveganje zgolj teoretično. To nakazuje potrebo po ciljnih preventivnih ukrepih, vključitvi medijev in dvigu digitalne pismenosti. S pedagoškega in sociološkega vidika je nujno vključiti tematiko sharentinga v delo socialnih pedagogov, šolskih psihologov in drugih strokovnjakov, ki delajo z družinami. Ti lahko prek delavnic, pogovorov, svetovanj ali izobraževalnih programov staršem pomagajo razviti bolj zavesten pristop in spoštovanje otrokove pravice do digitalne samostojnosti.

V prihodnje bi bilo smiselno razširiti raziskavo na večjo populacijo in uporabiti kvantitativne metode, ki bi omogočile identifikacijo korelacij med demografskimi spremenljivkami in konkretnim vedenjem. Priporočamo tudi izvedbo longitudinalnih študij, ki bi spremljale vpliv deljenja na odnos starš-otrok, identiteto otroka in njegovo prihodnjo digitalno angažiranost. Tematika sharentinga ni zgolj vprašanje tehničnih nastavitvev zasebnosti, ampak predvsem vrednot, odgovornosti in odnosa do zasebnosti drugih – tudi najmlajših, ki se še ne morejo sami zaščititi. Raziskava poudarja pomen ravnovesja med starševsko svobodo in spoštovanjem otrokovih pravic v digitalnem okolju. Rezultati študije predstavljajo pomemben prispevek k pedagoškemu, psihološkemu in sociološkemu diskurzu o odgovornem digitalnem starševstvu ter postavljajo temelje za nadaljnja interdisciplinarna, aplikativna in zakonodajna prizadevanja za zaščito otrok v spletni dobi.

Rezultati prav tako kažejo, da je v številnih primerih odločanje o deljenju bolj intuitivno in čustveno kot reflektivno in odgovorno. Z vzgojnega in socialnega vidika

raziskava poudarja potrebo po ciljno usmerjenem ozaveščanju s poudarkom na digitalnem starševstvu. Predlagamo vključitev problematike sharentinga v programe medijske vzgoje, delo šolskih psihologov in socialnih pedagogov ter v širše strategije digitalne vključenosti in zaščite otrok. Hkrati priporočamo ponovni razmislek o zakonodajnem okviru, ki bi bolje ščitil pravice otrok v povezavi z njihovo spletno podobo, zlasti v primerih, ko gre za dolgotrajno digitalno izpostavljenost brez njihove vednosti ali soglasja. Na koncu lahko ugotovimo, da sharenting kot običajen del starševske komunikacije na družbenih omrežjih prinaša ne le priložnosti za gradnjo odnosov in izmenjavo izkušenj, temveč tudi nove etične in varnostne izzive, ki zahtevajo strokovno, izobraževalno in družbeno pozornost.

V kontekstu širjenja digitalnih tehnologij se odpirajo temeljna vprašanja o pravici otrok do lastne digitalne identitete, o mejah starševske avtoritete v spletnem prostoru in o potrebi po skupnem oblikovanju norm za odgovorno vedenje v kibernetskem okolju. Pri tem je pomembno upoštevati tudi glas otrok samih – raziskave kažejo, da številni mladostniki nekatere objavljene vsebine ne dojemajo kot primerne ali ustrezne ter kasneje doživljajo občutke sramu, zadrege ali izgube zaupanja. Študija zato poziva k sistematičnemu razvoju etične kulture digitalnega starševstva, kjer bosta samoumevna tako tehnična zaščita podatkov kot tudi spoštovanje dostojanstva, individualnosti in avtonomije otroka.

Interdisciplinarno sodelovanje strokovnjakov s področja pedagogike, psihologije, socialnega dela, prava in informacijskih tehnologij naj vodi k pripravi praktičnih priporočil, metodoloških priročnikov in ozaveščevalnih kampanj za starše in šole. Prav tako je smiselno podpreti razvoj tehničnih rešitev (npr. opozorilni sistemi pred objavo vsebin, interaktivna soglasja za otroke, starejše od 12 let, digitalni arhivi z nastavljenimi dostopnostjo), ki bi staršem pomagale ravnati bolj odgovorno brez občutka, da se morajo odločati zgolj intuitivno. Posebno pozornost zahteva tudi preprečevanje t. i. sekundarnega deljenja – situacij, v katerih druge osebe prevzamejo vsebino, ki so jo objavili starši, brez njihovega soglasja, kar močno zmanjša nadzor nad tem, kje in kako bo vsebina uporabljena. Digitalno okolje je dinamično in ima nizko stopnjo pozabe, kar poudarja pomen premišljenega odločanja že pred samo objavo.

V okviru raziskave smo prepoznali tudi potrebo po nadaljnjih študijah, osredotočenih na stališča otrok do spletnega deljenja njihovega življenja ter na medgeneracijsko komunikacijo o digitalnih temah v družinah. Ti vidiki lahko pomembno vplivajo na to, kako bodo otroci dojemali ne le svojo zasebnost, temveč tudi zaupanje do staršev in okvir vrednot, ki si ga oblikujejo v odnosu do tehnologije. Glede na hiter tehnološki razvoj in vse večje število otrok, ki odrasčajo v digitalnem okolju, sharenting postaja ne le vprašanje individualnih odločitev, temveč kulturni fenomen, ki oblikuje podobo otroštva v 21. stoletju. V tem kontekstu je nujno, da družba – vključno z institucijami, kot so šole, mediji, lokalne skupnosti in tehnološke platforme – posveti pozornost tveganjem, pa tudi potencialu, ki ga digitalno starševstvo prinaša. Odgovoren pristop k deljenju vsebin o otrocih lahko okrepi vezi, spodbudi medsebojno razumevanje in gradi skupnost, če so pri tem spoštovane meje dostojanstva in varovanja. Ta študija zato ne prinaša le opisnih ugotovitev o aktualni situaciji na Slovaškem, temveč tudi poziv k nadaljnjim raziskavam, družbeni razpravi in oblikovanju praktičnih priporočil, ki bodo odražala spreminjajoče se potrebe otrok in staršev v digitalnem svetu.

REFERENCES

1. Autenrieth, U. (2018). Family photography in a networked age: Anti-sharenting as a reaction to risk assessment and behaviour adaption. In G. Mascheroni, C. Ponte, & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (Yearbook 2018, pp. 219–231). Nordicom, University of Gothenburg. <https://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1535914>
2. Auxier, B., Anderson, M., Perrin, A., & Turner, E. (2020, July 28). Parenting children in the age of screens. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parenting-children-in-the-age-of-screens/>
3. AVG Technologies. (n.d.). Digital diaries: Digital birth - Celebrating infants and toddlers online and offline. AVG Technologies. <http://www.avgdigitaldiaries.com/post/6874775716/digital-diaries-digital-birthcelebrating>
4. Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110–125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
5. Brandová T., & Stískalová M. (2022). Víte co je "sharenting"? Prevcentrum. <https://www.prevcentrum.cz/vite-co-je-to-sharenting/>
6. Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43, 225–235. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19>
7. Brosch, A. (2018). Sharenting – why do parents violate their children's privacy? *The New Educational Review*, 54, 75–85. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06>
8. Choi, G. Y., & Lewallen, J. (2018). "Say Instagram, kids!": Examining sharenting and children's digital representations on Instagram. *Howard Journal of Communications*, 29(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/10646175.2017.1327380>
9. Clark, S. J., Matthew M. Davis, Diane C. Singer, et al. (2015). Parents on social media: Likes and dislikes of sharenting. *C. S. Mott Children's Hospital National Poll: National Poll on Children's Health*, 23(2). https://mottpoll.org/sites/default/files/documents/031615_sharenting_0.pdf
10. Conti, M. G., Del Parco, F., Pulcinelli, F. M., Mancino, E., Petrarca, L., Nenna, R., ... Midulla, F. (2024). Sharenting: Characteristics and awareness of parents publishing sensitive content of their children on online platforms. *Italian Journal of Pediatrics*, 50(1), Article 135. <https://doi.org/10.1186/s13052-024-01704-y>
11. Doğan Keskin, A. Kaytez, N. Damar, M. Elibol, F. & Aral, N. (2023). Sharenting syndrome: An appropriate use of social media? *Healthcare*, 11(10), 1–17. <https://doi.org/10.3390/healthcare11101359>
12. Dulovics, M. (2023). The potential of the family in the prevention of digital vulnerability of children and youth. In *Socialia 2023: "sociálně pedagogická analýza současné rodiny": sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference SOCIALIA 2023* (pp. 388–398). Gaudeamus.
13. Emmerová, I., Jablonský, T., & Blažič, M. (2023). Aggressive behaviour of pupils towards teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 63–75. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5>
14. Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Univerzita Komenského v Bratislave.
15. Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Univerzita Komenského Bratislava.
16. Kollárová, S. (2023). Family in the digital world. In *Socialia 2023: "sociálně pedagogická analýza současné rodiny": sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference SOCIALIA 2023* (pp. 301–314). Gaudeamus.
17. Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2018). Rodič a rodičovství v digitální éře: Rizikové chování rodičů v online prostředí. 11. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27248.30721>
18. Kopecký, K., Sztokowski, R., Mičková, H., & Nováková, A. (2022). Sharenting u českých rodičů. Univerzita Palackého v Olomouci & Microsoft Česká republika. <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/158-sharenting-u-ceskych-rodicu-2022/file>
19. Kumar, P., & Schoenebeck, S. Y. (2015). The modern day baby book: Enacting identity and childhood in the age of social media. In *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 1302–1312). <https://doi.org/10.1145/2675133.2675149>

20. Leckart, S. (2012). The Facebook-free baby. The Wall Street Journal. <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304451104577392041180138910>.
21. Lipu, M., & Siibak, A. (2019). "Take it down!": Estonian parents' and pre-teens' opinions and experiences with sharenting. Media International Australia, 170(1), 57–66. <https://doi.org/10.1177/1329878X19828366>
22. Nominet. (2015). Today's children will feature in almost 1,000 online photos by the time they reach age five. <https://nominet.uk/news/todays-children-will-feature-in-almost-1000-online-photos/>
23. Nominet. (2016). Parents 'oversharing' family photos online, but lack basic privacy know-how. <https://nominet.uk/news/parents-oversharing-family-photos-online-but-lack-basic-privacy-know-how/>
24. O'Neill, J. (2015). The disturbing Facebook trend of stolen kids photos. Yahoo News. <https://www.yahoo.com/news/mom-my-son-was-digitally-kidnapped-what-112545291567.html>
25. Otero, P. (2017). Sharenting should children's lives be disclosed on social media?. Archivos Argentinos de Pediatría, 115(5), 412–413. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28895685/>
26. Píšová, M. (2021). Rodičovská technoference a jej í vliv na výchovu dětí mladšího školního věku. In Medzinárodná online konferencia Kam Kam 3 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=CndsvSsbGdg&list=PLKOz59hM2LsHep5V2ksPINPgdeu7XSkdF&index=9>
27. Ranzini, G., Newlands, G. E., & Lutz, C. (2020). Sharenting, peer influence, and privacy concerns: A study on the Instagram-sharing behaviors of parents in the United Kingdom. Social Media + Society, 6(4), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2056305120978376>
28. Steinberg, S. (2017). Sharenting: Children's privacy in the age of social media. Emory Law Journal, 66, 839, 16–41. <https://ssrn.com/abstract=2711442>
29. Šimšíková, A., & Nosáľová, J. (2023). The family and its importance in the prevention of online behaviour. In Socialia 2023: "sociálne pedagogická analýza súčasnej rodiny": zborník príspevků z mezinárodní vědecké konference SOCIALIA 2023 (pp. 352–370). Gaudeamus.
30. Šmída, J., & Blábolilová, N. (2023). Social pedagogue's work with the pupil's family. In Socialia 2023: "sociálne pedagogická analýza súčasnej rodiny": zborník príspevků z mezinárodní vědecké konference SOCIALIA 2023 (pp. 224–232). Gaudeamus.
31. Walrave, M., Robbée, S., Staes, L., & Hallam, L. (2023). Mindful sharenting: How millennial parents balance between sharing and protecting. Frontiers in Psychology, 14, Article 1171611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171611>

Štúdiu je delni izid projekta VEGA št. 1/0523/23 Medijska pismenost kot sredstvo za odpravo vpliva lažnih novic v teoriji in praksi državljanske vzgoje odraslih.

The study is a partial output of the VEGA project No. 1/0523/23 Media literacy as a means of eliminating the influence of fake news in the theory and practice of adult civic education.



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Miriam Niklová, PhD, Matej Bel University, Faculty of Pedagogy, Department of Pedagogy and Andragogy, Banská Bystrica, Slovakia.
E-mail: miriam.niklova@umb.sk

Annamária Šimšíková, PhD, Department of preschool and elementary pedagogy, Faculty of Pedagogy, KU Ružomberok, Slovakia.
E-mail: annamaria.simsikova@ku.sk

Slávka Pánčíková, Foreign Affairs Coordinator, Region of the Upper Hronie – OOCR, Brezno, Slovakia.
E-mail: slavka.pancikova@outlook.sk

Incorporating Digital Technology in Music Theory and Solfeggio Courses

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.202>

Prejeto 9. 7. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 37.018.54:78.01:004

KLJUČNE BESEDE: digitalna tehnologija, glasbena šola, glasbena teorija in solfeggio, uporaba digitalnih orodij, kvalitativna tematska analiza

POVZETEK – Prispevek se osredotoča na prisotnost in uporabo digitalnih tehnologij pri poučevanju predmetov glasbena teorija in solfeggio v glasbenih šolah. Preučevali smo, kako digitalna orodja podpirajo izvajanje temeljnih glasbenih dejavnosti ter kako jih učitelji vključujejo v učni proces. S pomočjo polstrukturiranih intervjujev, izvedenih s šestimi učitelji iz različnih slovenskih regij, ki predstavljajo naš vzorec, smo izvedli kvalitativno raziskavo, utemeljeno na tematski analizi z induktivnim pristopom. Ugotovitve so pokazale, da se digitalne tehnologije redko uporabljajo za podporo glasbenim dejavnostim; pogostejše se uporabljajo pri dejavnostih poslušanja in predstavitvi učne vsebine. Pri doseganju učnih ciljev prevladujejo kombinirani in tradicionalni pristopi, novih glasbenih dejavnosti, ki bi bile možne le z uporabo digitalnih orodij, pa učitelji niso razvili. Razlogi za omejeno uporabo digitalnih orodij po njihovem izhajanju iz pomembnosti aktivne vloge učencev pri pouku ter njihovega fizičnega doživljanja in občutenja glasbene vsebine. Kljub temu pa učitelji pojem "digitalna tehnologija" razumejo kot skupek orodij, ki so danes nepogrešljiva in jih je treba vključiti v učni proces.

Received 9. 7. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 37.018.54:78.01:004

KEYWORDS: digital technology, music school, music theory and Solfeggio, use of digital tools, qualitative thematic analysis

ABSTRACT – The paper focuses on the presence and use of digital technologies to teach the subjects of music theory and Solfeggio in music schools. We examined how digital tools support implementing fundamental musical activities and how teachers incorporate them into the teaching process. Through semi-structured interviews conducted with a sample of six teachers from various Slovenian regions, we carried out a qualitative study based on thematic analysis using an inductive approach. The findings revealed that digital technologies are rarely used to support musical activities, and instead are most commonly used for listening activities and presenting teaching content. Combined and traditional approaches are dominant in achieving learning goals, while new musical activities that would not be possible to implement without digital tools have not been developed. The teachers' arguments for the limited use of digital tools stem from the importance of the students' adopting an active role in class, experiencing and feeling musical content on a physical level. However, the teachers understood the term digital technology as referring to a number of tools that are now indispensable and must be integrated in the learning process.

1 Introduction

The need to promote a greater development of digital competences has emerged most prominently during and after the COVID-19 epidemic (Blanco-García et al., 2025), and in Slovenia, with the current transition to the so-called Smart Society 5.0, an ecosystem of artificial intelligence and new technologies (Vlada RS [Government of the RS], 2023). Moreover, in the field of education, there are calls to transform teaching strategies and complement and upgrade digital competences in line with the technological developments and challenges of the 21st century (Caena & Redecker, 2019; OECD, 2019). The use of digital technologies in the learning process is influenced by both the

development of digital competences (Hennessy et al., 2022) and several other factors (Fransson & Lindberg, 2018; Mateos-Moreno & Bravo-Fuentes, 2023). For example, research has shown (Chen, 2012; Hennessy et al., 2005; Lawrence & Tar, 2018; Rotar Pance & Bohak Adam, 2019) that teachers' attitudes and positive beliefs about how well digital tools will support the learning process and meet their learning expectations are one of the more important factors in the use of these. Droždek et al. (2019) state that in order to achieve a successful integration of digital tools into the learning process, it is important for the teacher to recognize and implement their use in a meaningful manner, which will support the focal educational goals (Lawrence & Tar, 2018; Wise et al., 2011). Research also shows (Colás-Bravo & Hernández-Portero, 2023; Kranjc et al., 2020; Lawrence & Tar, 2018; Willis et al., 2018) that teachers with better developed digital skills are in a better position to assess the usefulness of integrating digital tools into the learning process. Fernández-Batanero et al. (2020) analysed 21 qualitative studies in the field of teachers' digital literacy, and found that the results revealed insufficient training for the appropriate use of this technology. Bohak Adam (2024) notes that most European countries are implementing initiatives to improve digital competences and integrate such technologies into pedagogical practice. However, the challenge of providing equal access to training and support for all teachers remains an obstacle to the success of these efforts (Bohak Adam, 2024; Mičija Palič, 2022). Although Slovenia has been allocating financial resources to the development of the digital competences of teachers and students since 1993, the results of a European survey (Mentoring Technology Enhanced Pedagogy, 2017/18, in Šimunovič, 2020) showed that the digital competences of Slovenian teachers, compared to teachers in other European countries, are in fact declining (Flogie & Aberšek, 2019).

Slovenian music education, which is regulated by law (Music Schools Act, 2000, 2006, 2024), includes several music programmes: pre-school music education, music preparation and music programme, with compulsory instrumental/singing lessons and the subjects of music theory (lower level, six years) and Solfeggio (higher level, two years). Unlike instrumental instruction, the latter courses emphasize group learning (MIZŠ, 2022a, 2022b). In this paper, we focus on the presence and use of digital tools in the group courses of music theory (MT) and Solfeggio. The basic goal of both courses is to develop functional music literacy as a basic competence, which is manifested in the ability to use musical notation as a fundamental element in musical (re)creation. The target and developmental orientation of the subjects is achieved in active learning forms, based on basic musical activities. The practice of *solfeggio* is a cornerstone in the development of functional music literacy. The *implementation and interpretation of examples from the musical literature* deepens both musical performances and knowledge, and develops musical literacy through the experience of examples from musical literature and cross-curricular connections. The *listening* activity that is part of this promotes the development of analytical listening skills in relation to musical elements. In the related *creating* activity, the development of musical literacy is supported by writing the musical content that is created in standard notation. The musical abilities, skills and knowledge acquired through these basic activities enable the development of both *music-theoretical and formal knowledge* (Zadnik, 2019).

In the field of digital competences in music education, Valant (2016) found a decade ago, in a study with a sample of 110 teachers in music schools, that the respondents

most often used videos to listen to musical performances (93%), applications with a metronome to maintain the tempo (51%), and digital tools to record musical performances in the learning process (49%). The COVID-19 epidemic that began in early 2020 necessitated the use of digital tools as the only possible form of teaching and distance learning in synchronous and asynchronous formats (Blanco-García et al., 2025; Gerlič, 2013). Šimunovič (2020) found that this transition to distance learning had a positive impact on raising digital competencies in both teachers and students, although the instrument teachers surveyed saw remote work as enabling a lower-quality form of teaching. Zadnik (2021) found that few teachers applied innovative didactic approaches using digital tools during the COVID lockdowns, and traditional approaches similar to the classical way of teaching in the classroom prevailed. Recent research shows considerable inconsistencies in the use of digital tools in music education, with the data usually obtained through case studies. Similar to Marovič et al. (2025), who identified the positive effects of flipped learning based on an analysis of a synthesis of the existing literature and found that “students become active, participatory members of the learning process as they have more responsibility for their own progress” (Marovič et al., 2025, p. 15); Suljić & Miklič (2024) found in a pilot study for the subjects of MT and Solfeggio that a combined type of teaching using video lessons for homework had positive effects on the understanding of music theory, as well as on the concentration and attention of students. Kramar et al. (2024), as part of a case study, found positive effects of the use of visual, audio, and audio-visual aids on the sight-reading of sheet music in instrument lessons, MT and Solfeggio. However, there is currently a lack of research on the use of digital technologies in MT and Solfeggio courses, and this was the impetus for conducting the research reported here.

We were interested in how digital tools support the implementation of five activities: *solfeggio, implementation and interpretation of examples from the musical literature, listening, creating, music-theoretical and formal knowledge*. We wanted to find out how teachers of these subjects use digital tools and how they interpret the term *digital technology*, based on the following research questions:

- RQ1: How do MT and Solfeggio teachers understand the term *digital technology*?
- RQ2: How do MT and Solfeggio teachers use digital tools in the implementation of core music activities?

2 Methodology

We applied a qualitative approach using thematic analysis (Braun & Clarke, 2012). The theoretical explanation of the current, regular use of digital technology in MT and Solfeggio courses was derived by an iterative process of data collection and inductive analysis of the data obtained.

Participants

We used a non-random sampling method, with the inclusion criterion of teachers teaching MT and Solfeggio as group subjects in a music school. Six teachers ($N = 6$) from different regions of Slovenia agreed to participate: Osrednjeslovenska (1), Gorenjska (1), Goriška (1), Savinjska (2), and Jugovzhodna Slovenija (1). They had the following qualifications: Master Professor of Music according to the Bologna System ($N = 2$) and Professor of Music before the Bologna System ($N = 4$). The mean length of service of the sample teachers was 18.5 years ($\bar{x} = 18.5$): two years ($N = 1$), five years ($N = 1$), 10 years ($N = 1$), 25 years ($N = 1$), 32 years ($N = 1$), 37 years ($N = 1$).

Data collection process

We designed a semi-structured interview to obtain information about years of service, the concept of digital technology, classroom equipment, and the use of digital technology in the implementation of music activities in the MT and Solfeggio classes. The resulting interviews, which lasted from 20 to 40 minutes remotely (on the Zoom application) followed a relatively free and open structure that allowed for the discovery of topics, and were conducted in December 2024. The interviews were recorded and transcribed verbatim with the permission of the participants, and then translated into English by the author.

Data analysis process

The transcripts were manually processed according to a coding process, using a method of identifying meaningful topics in relation to research questions (Braun & Clarke, 2012), which we modified by combining codes into (sub)categories and topics. We used pseudonymization to protect the data. In the process of collecting and analysing data, the participant was given an anonymous research code:

- *T.I_osr.* (teacher 1 from Osrednjeslovenska),
- *T.II_gorenjska* (teacher 2 from Gorenjska),
- *T.III_goriška* (teacher 3 from Goriška),
- *T.IV_JVS* (teacher 4 from Jugovzhodna Slovenija),
- *T.V_sav.1* (teacher 5 from Savinjska) and
- *T.VI_sav.2* (teacher 6 from Savinjska).

We labelled the participant statements with sequential numbers (*I1, I2, etc.*) and added them to the participants' codes. The Commission for Research Ethics of the University of Ljubljana (*Komisija za etiko v raziskavah Univerze v Ljubljani – KERL UL*) confirmed that this research met its ethical criteria and standards.

3 Results

Teacher's understanding of digital technologies

The participants initially reported on their understanding of the concept of digital technology. Thus, within the theme of *Digital Technology*, the following categories were highlighted: *understanding of digital technology in general*, *specific understanding of digital technology*, and *digitally supported learning spaces*.

The category of *understanding of digital technology in general* highlighted the feature of technology as an indispensable tool in everyday life, as seen in the following quotes:

"These are technical gadgets to make everyday tasks easier: phone, computer, tablets. They are essential for how I structure my day." (T.I_osr_11)

"I use technology because that's what we have to do." (T.III_goriška_11)

Comments on the use of digital technology in private life were closely intertwined with the category of the *specific understanding of digital technology* in the context of the professional activity of the participants. They reported on the use of digital devices (smart whiteboard, phone, camera, speakers, computer, projector), software (PowerPoint), file formats (pdf), various applications (Metronome, Tuner, music creation applications) and platforms (e-music school, YouTube, Music Theory, Spotify, Kahoot). Teachers understand the concept of digital technologies similarly to the definition used in the European Framework of Digital Competences of Educators: *"Any product or service that can be used for the electronic production, viewing, sharing, reproduction, storage, retrieval, transmission and reception of information in digital form."* (Redecker, 2017, p. 88).

We found that the teacher's specific understanding of digital technology is particularly related to the digital equipment used in classrooms. Under the category *digitally supported learning spaces*, three subcategories were highlighted: *standard digitally equipped classroom*, *interactive classroom*, and *technology-supported hall*.

Five participants reported that their home classrooms were standard digitally equipped ones, with a computer, projector, and music system, and only one participant reported that their home classroom was also equipped with a smart whiteboard:

"My classroom has a projector, a smart whiteboard, a computer, a music system, as well as a photocopier." (T.V_sav.1_16).

"We basically have computers in all classrooms." (T.VI_sav.2_14)

"We have two classrooms and one has a smart whiteboard, one doesn't." (T.I_osr_15)

"I don't have a smart whiteboard, I just have a screen, a projector with a computer, a laptop, a music system." (T.IV_JVS_17)

We did not ask a question about technology-supported halls, but one participant noted that their school had one of these (category *digitally supported learning spaces*):

"We have recording devices in the hall, the lighting is new. We also have a projector for some conferences." (T.VI_sav.2_14)

Overall, the teachers' statements indicate access to high-quality digitally equipped primary learning spaces (home classrooms) and secondary learning spaces (halls). These positive results led us to study the use of these tools in the learning process.

Use of digital technologies according to education levels

We were interested in what factors guide the use of digital tools in the direct learning process.

Table 1

Details of the theme The Use of Digital Technology in the Learning Process

<i>Theme</i>	<i>Category</i>	<i>Subcategory</i>	<i>Code</i>
The Use of Digital Technology in the Learning Process	Use of digital technology according to education levels	Use in higher grades	6 th grade MT Solfeggio I and II
		Use in lower grades	3 rd & 4 th grade MT
		Use in preschool programmes	Music preparatory

Within the theme *the use of digital technology in the learning process*, the category use of digital technology according to education levels was highlighted, along with three subcategories: *use in upper grades*, *use in lower grades* and *use in preschool programmes*. The participants reported that the use of digital tools is relevant and useful throughout the music education vertical:

“For me, it’s a relief to use the interactive whiteboard in all classes.” (T.V_sav.1_I9)

“I use it everywhere.” (T.IV_JVS_I11, T.VI_sav.2_I6, T.VI_sav.2_I10)

“It seems like it would come into play in any class.” (T.II_gorenjska_I10)

“It can be used anywhere.” (T.IV_JVS_I13)

Half of the participants emphasized the use of digital technologies, especially in the upper grades of MT (6th grade) and Solfeggio (I and II):

“I use the computer and projector exclusively in the higher grades of MT.” (T.I_osr_I7)

“The older they get, the more useful it is.” (T.V_sav.1_I8)

“I’m using it in the 6th grade.” (In T.III_goriška_I11)

A lower level of use was highlighted in the 3rd and 4th grades of the MT:

“Also some 3rd, 4th grade.” (T.I_osr_I8).

“In the 3rd, 4th grade, too.” (T.III_goriška_I12)

The lowest usage rates were reported in the Music preparatory preschool music programme:

“In the Music preparatory, maybe a little less.” (T.VI_sav.2_I7)

*“In the Music preparatory and in preschool music education, a little less.”
(In T.VI_sav.2_I10)*

“In the Music preparatory the least.” (T.I_osr_I9).

Use of digital technologies in music activities

The MT and Solfeggio courses are implemented by working to achieve learning objectives in various music activities, so we were interested in how and in which activities the teachers use digital tools.

Within the theme of music activities using digital technology, the category of use of digital devices (smart whiteboard, computer, projector) and platforms (YouTube, Kahoot) was highlighted.

Table 2

Details of the theme Music Activities Using Digital Technology

<i>Theme</i>	<i>Category</i>	<i>Subcategory</i>	<i>Code</i>
Music Activities Using Digital Technology	Use of digital devices and platforms	Listening	Computer & speakers Audio & video YouTube
		Solfeggio Implementation and interpretation of examples from the musical literature	Kahoot Computer and projector Smart Whiteboard
		Musical didactic games	Smart whiteboard
		Music-theoretical and formal knowledge	Smart whiteboard

In the use of digital devices and platforms category, we found that the participants most often use digital tools for the activity of listening to music. All six participants expressed the need to use digital technology to carry out this activity, and to check the availability of quality videos online:

“Listening can’t be done without it, we mostly listen via YouTube.” (T.II_gorenjska_I10)

“I use it for the purpose of listening, to see the musicians.” (T.I_osr_I10)

“To listen to music, to see excerpts from operas.” (T.VI_sav.2_I9)

“To listen to music and present the musical pieces.” (T.VI_sav.2_I14)

“To listen to music, to find a soundtrack.” (T.V_sav.1_I16)

“You need to check the footage [online].” (T.II_gorenjska_I12)

In contrast, the use of digital tools to support the development of rhythmic and melodic abilities during the solfeggio activity is rare, although it was reported by one participant:

“I have one game on the Kahoot application for recognizing chords that I use with the higher grades, and one for scales with the 3rd grade.” (T.III_goriška_I13)

One participant described using a combination of digital devices for solfeggio, the implementation and interpretation of examples from the musical literature, and the activity of listening to music:

“If we have a musical example, we first use parlato, we sing it, and then we listen. Sometimes we have dictations taken from the musical pieces. That’s when I always

let them listen first, so that they remember the musical part more, so that we can write the dictation more easily.” (T.VI_sav.2_I8)

For the creating activity, only one participant reported the possibility of using digital tools, but did not mention a specific platform:

“[We use technology] to create, too. When we were working with the pentatonic and Istrian scales in Solfeggio I, the students were creating music with technology.” (T.VI_sav.2_I11)

In contrast, two participants reported:

“I don’t use those tools for creative work.” (T.II_gorenjska_I11)

“We use technology the least with creative work. We need our own hands there, and Orff instruments, for the kids to physically grasp, there’s no technology.” (T.V_sav.1_I9)

One participant who used a smart whiteboard reported using it to play *musical didactic games*:

“There are various didactic games that you can prepare on the board. Playing with melodic, rhythmic patterns is a great way to notice certain patterns by ear. Both older and younger kids are interested in this.” (T.V_sav.1_I10)

The same participant reported using a smart whiteboard when dealing with learning material and carrying out various tasks with regard to *music-theoretical and formal knowledge*:

“I use a smart whiteboard when dealing with theoretical matters. When completing assignments, they know exactly what task we’re doing, and you write the solution [on the board] or the student writes it.” (T.V_sav.1_I9)

The participants reported on the implementation of musical activities using a combination of approaches:

“I’m using a combined approach – with both traditional and digital tools.” (T.IV_JVS_I19)

“I’m excited to see the tools combined across all activities.” (T.VI_sav.2_I13)

When we asked the participants whether digital technologies had been used to create musical activities that could not have been carried out any other way, they did not provide any examples. With the data obtained from the interviews, we conclude that so far no new musical activities have been developed using digital technologies (Puentadura, 2016). By further analysing the statements, we found that the participants use digital devices (computer and projector, smart whiteboard) to project sheet music and tasks in order to carry out *solfeggio* activities, and *implementation and interpretation of examples from the musical literature*.

4 Discussion

This study examine two research questions. With regard to RQ1 – *How do teachers perceive the term digital technology?* – the results showed that teachers see it as an indispensable tool in their private and professional lives. Responses related to the

theme of *Digital Technology* emphasized the use of digital tools when they are comprehensively integrated into the implementation of MT and Solfeggio courses (Redecker, 2017). Teachers' interpretation of the digital technology concept stem from the general technological equipment and digitally supported learning spaces in the school environment. The teachers' statements pointed predominantly to *the standard digital equipment* of the primary classroom (with a computer, projector and music system), less often to *interactive equipment* (with a smart whiteboard) and to *technology-supported halls* (with recording devices, mixing desk) as secondary spaces of the learning process. The results show that international (Ma & Wang, 2025) and national (Breznik & Eyer, 2021) guidelines regarding the use of digital equipment on school premises are taken into account, without which modern teaching can no longer be imagined, as was also reported by the participants, with one noting "*I can't even imagine teaching without digital tools*" (TVI_sav. 2_I 15).

With regard to RQ2 – *How do MT and Solfeggio teachers use digital tools in the implementation of basic music activities?* – both the use of digital technology in the learning process and music activities using digital technology were highlighted. The results showed that the teachers use digital tools across the entire vertical of education in music education. Nevertheless, we found that the level of use of these is conditioned by the level of music education (Smarkola, 2008), and that teachers most often use digital tools in higher grades (6th grade MT, Solfeggio I and II), less often in lower grades (3rd and 4th grade) and least often in preschool programmes (the Music preparatory programme). With regard to music activities using digital technology, we found that teachers most often use digital tools for listening to music, and to search for and share examples available on online platforms (Bohak Adam & Metljak, 2021; Bohak Adam, 2024). In contrast, the use of digital tools in *solfeggio* activities, *the implementation and interpretation of examples from the musical literature, and creative work* is very rare (Bohak Adam & Metljak, 2021), although there is a possibility of accessing online platforms for these activities, especially those that are in a foreign language (Zadnik, 2021). In cases where smart whiteboards can be used, teachers play *music didactic games* with their students to promote the development of auditory-analytical perceptions and consolidate knowledge and skills related to *music-theoretical and formal knowledge* (Bohak Adam, 2024).

Teachers' arguments in support of low or even no use of digital tools are based on the importance of the students' taking an active role, having first-hand experience, and feeling the musical content on a physical level (Rotar Pance & Bohak Adam, 2019). As two participants reported:

"You have to practice in music, a computer can't give you the ability to do music exercises if you don't practice" (T.IV_JVS_I21)

"We don't need a textbook, we don't need a smart whiteboard, the kids need to experience the music." (T.I_osr_I18)

A study conducted on a sample of 175 students enrolled in primary education and preschool education teacher training programmes also showed similar results, finding that "remote learning, as implemented during the epidemic, cannot lead students to achieve the same outcomes as if the study process involving music content were conducted in a classroom setting" (Jenko et al., 2024, p. 111). In our study, we found that

teachers predominantly use digital devices to show materials in class – “*Students are shown materials that do not need to be printed*” (T.I_osr_I11) – while the use of didactic approaches supported by digital technologies is rare.

5 Conclusion

The results of this research show that digital technology is an indispensable and integral part of the learning process in the MT and Solfeggio courses taught by the participants (Caena & Redecker, 2019; Facer & Selwyn, 2021; Redecker, 2017). The results showed no differences between teachers with more and less years of service in terms of the use of digital technologies. Teachers with more years of service feel that technology is an important supportive tool in the planning and implementation of the learning process: “*Sometimes we had to prepare everything for [video]tapes, with MT we only had a notebook...*” (T.VI_sav.2_I 15).

We found that music activities are rarely or not at all supported by digital technologies. Most often, digital technology is used as a didactic tool for listening to music, while other digital devices, such as smart whiteboards, are used to project learning content to the whole class. The findings indicate the predominant achievement of the learning objectives, based on musical activities, using both traditional and blended approaches. New musical activities that could not have been carried out without digital tools have not yet been developed (Puentadura, 2016). Overall, we can conclude that teachers take into account the students’ developmental stages, process-developmental and musical-activity oriented lessons in relation to digital technologies. We assume that this is a key reason for the preservation of traditional approaches that encourage the experience and development of musical abilities, skills and knowledge at the sensory and physical levels. Digital technology has a supporting function, especially in the comprehensive integration and integrated support of the implementation of musical activities within the learning process, and to none of the teachers reported using any musical activities that rely solely on the use of digital tools.

It should be noted that this research has some limitations, and the small sample size means that the results cannot be generalized to the entire population of MT and Solfeggio teachers. However, the results do confirm some of those from earlier studies conducted on Slovenian general education (Bohak Adam, 2024; Bohak Adam & Metljak, 2021; Rotar Pance & Bohak Adam, 2019) and in music education (Valant, 2016; Šimunovič, 2020; Zadnik 2021). Given the fact that “we have witnessed a revolutionary advancement in the world of generative artificial intelligence (GenAI) models” (Makovec, 2024, p. 109) and that artificial intelligence is “a new challenge in the educational process” (Dragojevič & Letić Lungulov, 2024, p. 98), the results obtained in the present study also raise the question of the appropriate integration and use of such tools in the context of music education. The findings open up the discussion on the current challenges with regard to providing appropriate education and the acquisition of specific digital competences for the subject areas under consideration within formal undergraduate studies, since “educational institutions are playing a central role in promoting digital literacy by integrating it into the curriculum” (Karahasanović et al., 2025, p. 133), as

well as in the continuous professional development of teachers, and the need for further study of digital technologies in music education.

Dr. Katarina Zadnik, Sara Smrekar

Vključevanje digitalne tehnologije pri predmetih nauk o glasbi in solfeggio

Potreba po spodbujanju večjega razvoja digitalnih kompetenc se je najbolj izrazito pojavila v in po obdobju epidemije covida-19 (Blanco-García idr., 2025) ter z aktualnim preходом v pametno družbo 5.0, ekosistem umetne inteligence in novih tehnologij (Vlada Republike Slovenije, 2023). Tudi na področju vzgoje in izobraževanja se pojavljajo pozivi k preobrazbi strategij poučevanja ter skladno s tehnološkim razvojem po dopolnitvi in nadgradnji digitalnih kompetenc za izzive v 21. stoletju (Caena in Redecker, 2019; OECD, 2019). Na uporabo digitalnih tehnologij v učnem procesu vplivajo tako razvite digitalne kompetence (Hennessy idr., 2022) kot tudi več različnih dejavnikov (Fransson in Lindberg, 2018; Mateos-Moreno in Bravo-Fuentes, 2023). V raziskavah avtorji ugotavljajo (Chen, 2012; Hennessy idr., 2005; Lawrence in Tar, 2018; Rotar Pance in Bohak Adam, 2019), da so učiteljev odnos in pozitivna prepričanja o tem, kako dobro bodo digitalna orodja podprla učni proces in izpolnila njihova učna pričakovanja, eden izmed pomembnejših dejavnikov pri uporabi le-teh. Droždek idr. (2019) navajajo, da je za uspešno integracijo digitalnih orodij v učni proces pomembno učiteljevo prepoznavanje smiselne rabe teh orodij, ki bodo podprla izobraževalne namene (Lawrence in Tar, 2018; Wise idr., 2011). Rezultati kažejo (Colás-Bravo in Hernández-Portero, 2023; Kranjc idr., 2020; Lawrence in Tar, 2018; Willis idr., 2018), da so učitelji z boljše razvitimi digitalnimi spretnostmi v boljšem položaju glede presojanja koristnosti vključevanja le-teh v učni proces. Fernández-Batanero idr. (2020) so z analizo 21 izbranih kvalitativnih študij na področju digitalne pismenosti učiteljev ugotovili, da rezultati razkrivajo nezadostno usposobljenost za ustrezno uporabo tehnologije. Bohak Adam (2024) navaja, da večina evropskih držav izvaja pobude za izpopolnjevanje digitalnih kompetenc in uspešno vključevanje tehnologij v pedagoške prakse. Iztopa pa izziv enakopravnega dostopa do usposabljanja in podpore vsem učiteljem (Bohak Adam, 2024; Mičija Palić, 2022). Čeprav Slovenija od leta 1993 namenja finančna sredstva za razvoj digitalnih kompetenc učiteljev in učencev, so rezultati evropske raziskave (Mentoring Technology Enhanced Pedagogy, 2017/18, v Šimunovič, 2020) pokazali, da digitalne kompetence slovenskih učiteljev v primerjavi z učitelji drugih evropskih držav padajo (Flogie in Aberšek, 2019). Slovensko glasbeno šolstvo, ki je zakonsko regulirano (Zakon o glasbenih šolah, 2000, 2006, 2024), organizacijsko vključuje glasbene programe od predšolske glasbene vzgoje, glasbene pripravnice do programa glasba z obveznim instrumentalnim/pevskim poukom ter predmetoma nauk o glasbi (nižja stopnja, 6 let) in solfeggio (višja stopnja, 2 leti). V primerjavi z instrumentalnim poukom ta dva predmeta poudarjata skupinske učne oblike (MIZŠ, 2022a, 2022b). V prispevku se osredotočamo na prisotnost uporabe digitalnih orodij pri skupinskih predmetih nauk o glasbi (v nadaljevanju NGL) in solfeggio. Temeljni cilj obeh predmetov je razviti funkcionalno glasbe-

no pismenost kot temeljno kompetenco slehernega glasbenika, ki se kaže v sposobnosti uporabe glasbenega zapisa kot osnovne vezi med glasbeno (po)ustvarjalnostjo. Ciljno in razvojnoproceno naravnost predmetov se dosega z aktivnimi učnimi oblikami na podlagi temeljnih glasbenih dejavnosti. Osrednja dejavnost solfeggio predstavlja ozvočeno glasbeno teorijo in je temeljni kamen v razvoju funkcionalne glasbene pismenosti. Dejavnost izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature pogloblja glasbene predstave in znanja ter razvija glasbeno pismenost z doživetim izvajanjem primerov iz glasbene zakladnice in medpredmetnimi povezavami. Dejavnost poslušanje spodbuja razvoj sposobnosti analitičnega in kombiniranega poslušanja glasbenih elementov. Pri dejavnosti ustvarjanje je razvoj glasbene pismenosti podprt z zapisovanjem ustvarjenih glasbenih vsebin v standardni glasbeni zapis. Glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, ki jih pridobijo s temeljnimi dejavnostmi, se kažejo na področju glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj (Zadnik, 2019).

Na področju digitalnih kompetenc v glasbenem šolstvu je Valant (2016) že pred desetletjem na vzorcu 110 učiteljev ugotovila, da so ti najpogosteje uporabljali videoposnetke za poslušanje glasbenih izvedb (93 %), aplikacije z metronomom za ohranjanja tempa (51 %) in digitalna orodja za snemanje glasbenega izvajanja v učnem procesu (49 %). Izbruh epidemije je terjal uporabo digitalnih orodij kot edino možno obliko poučevanja in učenja na daljavo v sinhronih in asinhronih oblikah (Blanco-García idr., 2025; Gerlič, 2013). Šimunovič (2020) je ugotovila, da je imel tedaj prehod na učenje na daljavo pozitiven vpliv na dvig digitalnih kompetenc tako pri učiteljih kot učencih, s tem da so učitelji inštrumenta ocenili delo na daljavo za manj kakovosten način poučevanja. Zadnik (2021) je za skupinska predmeta NGL in solfeggio ugotovila, da so bili inovativni didaktični pristopi z uporabo digitalnih orodij tedaj v manjšini, prevladovali so tradicionalni pristopi, podobni klasičnemu načinu poučevanja v razredu. Nedavne raziskave kažejo na nestalnost uporabe digitalnih orodij v glasbenem šolstvu, ki so pretežno plod študij primerov. Podobno kot Marovič idr. (2025), ki so z analizo sinteze relevantne literature ugotavljali pozitivne učinke metode obrnjenega učenja, sta v okviru pilotne študije pri predmetih NGL in solfeggio Suljič in Miklič (2024) ugotovila, da ima kombiniran tip poučevanja z uporabo videolekcij pri domačem delu pozitivne učinke na razumevanje glasbenoteoretičnih elementov, na zbranost in pozornost učencev. Kramar idr. (2024) so v okviru študije primera potrdili pozitivne učinke uporabe vizualnih, avdio in avdiovizualnih pripomočkov na "a vista branje" (na prvi pogled) notnega zapisa tako pri pouku inštrumenta, NGL kot solfeggiu. Ugotovljene vrzeli neopravljenih raziskav na področju digitalnih tehnologij pri predmetih NGL in solfeggio so bile spodbuda za izvedbo pričujoče raziskave. V raziskavi nas je zanimalo, kako digitalna orodja podpirajo izvajanje petih dejavnosti: solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, poslušanje, ustvarjanje, glasbenoteoretična in oblikovna znanja. Želeli smo ugotoviti, kako učitelji omenjenih predmetov uporabljajo digitalna orodja in kako si razlagajo pojem digitalna tehnologija. Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanji: 1) Kako učitelji NGL in solfeggia pojmujejo termin digitalna tehnologija? in 2) Kako učitelji predmetov NGL in solfeggio uporabljajo digitalna orodja pri izvajanju temeljnih glasbenih dejavnosti?

Neslučajnostni način vzorčenja je vključeval vzorec šestih učiteljev NGL in solfeggia iz različnih regij Slovenije: osrednjeslovenska (1), gorenjska (1), obalno-kraška (1), savinjska (2), jugovzhodna Slovenija (1). Povprečna delovna doba je bila 18,5 leta

($\bar{x} = 18,5$ leta), stopnja izobrazbe učiteljev je bila magister profesor glasbe po bolonjskem sistemu ($N = 2$) oz. profesor glasbe, ki je veljala pred bolonjskim sistemom ($N = 4$). Uporabili smo polstrukturirani intervju, s katerim smo pridobili informacije o delovni dobi, pojmovanju digitalne tehnologije, opremljenosti učilnic, uporabi digitalne tehnologije pri izvajanju glasbenih dejavnosti v razredih NGL in solfeggia. Intervjuje, ki so trajali od 20 do 40 minut na daljavo, smo izvedli in z dovoljenjem udeležencev posneli v decembru 2024. Uporabili smo kvalitativni pristop s tematsko analizo (Braun in Clarke, 2012). Dobljene kode ročno obdelanih transkriptov smo združevali v (pod) kategorije in teme. Varstvo podatkov smo zagotovili s psevdonimizacijo in dodelitvijo raziskovalnih kod udeležencem.

Rezultat kvalitativne raziskave, ki je temeljila na tematski analizi izvedenih polstrukturiranih intervjujev z induktivnim pristopom, je ugotovitev, da so glasbene dejavnosti redko podprte z digitalnimi tehnologijami. Ugotovili smo, da je stopnja uporabe pogojena s stopnjami glasbenega izobraževanja. Najpogostejše se digitalna orodja uporablja v višjih razredih (6. razred NGL, solfeggio I in II), manj pogosto v nižjih razredih (3. in 4. razred) in najmanj v predšolskih programih (glasbena pripravnica). Ugotovili smo, da jih učitelji najpogostejše uporabljajo pri dejavnosti poslušanje (Bohak Adam in Metljak, 2021; Bohak Adam, 2024), zelo redko pri dejavnostih solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature ter ustvarjanje (Bohak Adam in Metljak, 2021; Zadnik, 2021). Rezultati so pokazali na omejen dostop do pametne table in potrdili, da naprava podpira izvedbo glasbenih didaktičnih iger za spodbujanje razvoja slušno-analitičnih zaznav ter utrjevanje glasbenih elementov na področju glasbenoteoretičnih in oblikovnih znanj (Bohak Adam, 2024). Ugotovili smo, da se digitalne naprave najpogostejše uporablja za projiciranje učnih vsebin. Argumentacije učiteljev za nizko uporabo digitalnih orodij izhajajo iz pomena učenčeve aktivne vloge, doživljanja in občutenja glasbenih vsebin na slušni in telesni ravni. Za doseganje učnih ciljev prevladujejo kombinirani in tradicionalni pristopi, medtem ko se nove glasbene dejavnosti, ki jih brez digitalnih orodij ne bi bilo mogoče izvesti, niso razvile (Puentadura, 2016). Rezultati niso pokazali razlik pri rabi digitalnih tehnologij med učitelji z več in manj let delovne dobe. Ugotavljamo, da ima digitalna tehnologija svojo podporno funkcijo pri kompleksnem povezovanju in integrirani podpori izvedbe glasbenih dejavnosti. Ugotovitve potrjujejo nekatere rezultate že izvedenih raziskav na tem področju v slovenskem splošnem izobraževanju (Bohak Adam in Metljak, 2021; Bohak Adam, 2024) in glasbenem šolstvu (Šimunovič, 2020; Zadnik 2021).

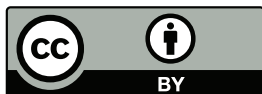
REFERENCES

1. Blanco-García, Y., Serrano, R. M., & Casanova, O. (2025). Toward a transversal education model: A review of digital and artistic-musical competencies (2014–2024). *Arts Education Policy Review*, 126(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2459917>
2. Bohak Adam, T. (2024). Didaktično oblikovanje in uporaba interaktivnih učnih gradiv pri glasbenih predmetih v predmetnikih srednješolskih programov [Didactic design and use of interactive teaching materials in music subjects in secondary school curricula]. In B. Kovačič (Ed.), *Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji* [Contemporary Research on Music Education in Slovenia] (pp. 253–274). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024>

3. Bohak Adam, T., & Metljak, M. (2021). Poučevanje glasbene umetnosti na daljavo v osnovnošolskem izobraževanju med epidemijo COVID-19 [Teaching Musical Arts Remotely in Primary Education During the COVID-19 Epidemic]. *Muzikološki zbornik*, 57(1), 229–253. <https://doi.org/10.4312/mz.57.1.229-253>
4. Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of research methods in psychology 2* (pp. 57–71). American Psychological Association.
5. Breznik, I., & Eyer, D. (2021). Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetih glasbena umetnost v osnovni šoli in glasba v gimnaziji. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Dtsmernice_glasba.pdf
6. Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European digital competence framework for educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://dx.doi.org/10.1111/ejed.12345>
7. Chen, H. P. (2012). The integration of information technology in music teacher education and school music education in Taiwan. RMIT Research Repository. <https://core.ac.uk/reader/15629502>
8. Colás-Bravo, P., & Hernández-Portero, G. (2023). Relationship between the use of ICT in secondary education music teaching and teachers' beliefs. *Education in the Knowledge Society*, 24, 1–24. <https://doi.org/10.14201/eks.28509>
9. Dragojević, T. N., & Letić Lungulov, M. (2024). Artificial Intelligence in the educational context: Value and challenges. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(1), 98–108. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i1.117>
10. Droždek, S., Luštek, A., & Rugelj, J. (2019). Večpredstavna učna gradiva za boljše usposabljanje učiteljev. In J. Rugelj, & V. Ferk Savec (Eds.), *Inovativna didaktična uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v študijskem procesu* (pp. 11–33). Univerza v Ljubljani. <https://repositorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=123308&lang=slv>
11. Facer, K., & Selwyn, N. (2021). Digital technology and the futures of education – towards “non-stupid” optimism. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>
12. Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development: Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513–531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
13. Flogie, A., & Aberšek, B. (2019). Inovativna učna okolja – vloga IKT. Zavod Antona Martina Slomška. <https://en.calameo.com/read/0058307531fae8501fad2>
14. Fransson, G., & Lindberg, O. J. (2018). From a student perspective, what constitutes a good (or less good) use of ICT in teaching? *Education and Information Technologies*, 23, 2155–2177. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9708-4>
15. Gerlič, I. (2013). Informacijsko komunikacijske tehnologije v slovenskih osnovnih šolah: stanje in možnost. Ministrstvo za šolstvo in šport.
16. Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M., & Zubairi, A. (2022). Technology use for teacher professional development in low- and middle-income countries: A systematic review. *Computers and Education Open*, 3, Article 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
17. Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies* 37(2), 155–192. <https://doi.org/10.1080/0022027032000276961>
18. Jenko, M., Kopačin, B., & Birska, E. (2024). Mnenja študentov o lastni usposobljenosti za izvajanje pedagoškega procesa. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(2), 103–119. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.127>
19. Karahasanović, D., Šterk, A., Nuhić, M., Nuhić, A., Prosen, M., & Ličen, S. (2025). Digitalna pismenost študentov v visokošolskem izobraževanju: pilotna raziskava. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 40(1), 124–138. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.165>
20. Kramar, E., Koren, D., & Zalar, K. (2024). Uporaba vizualne, avdio in avdio-vizualne tehnologije pri pouku nauka o glasbi v povezavi z a vista branjem pri pouku inštrumentov. In B. Kovačič (Ed.), *Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji* (pp. 275–304). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.12>

21. Kranjc, Ž., Huskić, A., Kokol, Z., & Košir, K. (2020). Učenje in poučevanje na daljavo v času zaprtja šol zaradi epidemije COVID-19: perspektiva pedagoških delavcev v osnovnih in srednjih šolah v prvem mesecu izvedbe pouka na daljavo. In Ž. Lep, & K. Hacin Beyazoglu (Eds.), *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času koronske krize* (pp. 179–189). Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-V1B59SOJ>
22. Lawrence, E. J., & Tar, T. A. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79–105. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712>
23. Ma, Y., & Wang, C. (2025). Empowering music education with technology: A bibliometric perspective. *Humanities and Social Sciences Communication*, 12, Article 345. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04616-2>
24. Makovec, I. (2024). Generativna UI kot nova paradigma v izobraževanju in v življenju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(1), 109–129. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i1.126>
25. Marovič, M., Mrdavšič, Z., Hovnik, M., & Schifini Penšek, G. (2025). Obrnjena učilnica kot primer inovativnega učenja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 40(1), 3–18. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.166>
26. Mateos-Moreno, D., & Bravo-Fuentes, P. (2023). The 'professional digital competence': Exploring the perspective of primary music teachers in Spain. *International Journal of Music Education*, 43(3). <https://doi.org/10.1177/02557614231219705>
27. Mičija Palić, M. (2022). Digitalne kompetencije nastavnika glazbenih škola u Republici Hrvatskoj. In *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju - STOO2*, 46. HuB – Digitalna platforma Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/digitalne-kompetencije-nastavnika-glazbenih-skola-u-republici-hrvatskoj>
28. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport [MIZŠ]. (2022a). Glasbena šola: izobraževalni program – Glasba: nauk o glasbi: učni načrt. Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_nauko-glasbi_glasba_GS_posodobljeni.PDF
29. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport [MIZŠ]. (2022b). Glasbena šola: izobraževalni program – Glasba: Solfeggio: učni načrt. Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_solfeggio_GS_posodobljeni.PDF
30. OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
31. Puentadura, R. (2016). How to apply the SAMR model with Ruben Puentadura [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZQTx2UQQvbU>
32. Redecker, C. (2017). Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/digcompedu.pdf>
33. Rotar Pance, B., & Bohak Adam, T. (2019). Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v didaktično usposabljanje bodočih učiteljev glasbe. In J. Rugelj, & V. Ferk Savec (Eds.), *Inovativna didaktična uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v študijskem procesu* (pp. 263–281). <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=111359>
34. Smarkola, C. (2008). Developmentally responsive technology-literacy use in education: Are teachers helping students meet grade-level national technology standards? *Journal of Educational Computing Research* 38(4), 387–409. <https://doi.org/10.2190/EC.38.4.b>
35. Suljić, N., & Miklič, K. (2024). Digitalna orodja pri nauku o glasbi. *Glasna: revija Zveze Glasbene mladine Slovenije*, 55(1), 10–11.
36. Šimunovič, N. (2020). Poučevanje inštrumenta v času epidemije Covid-19. In K. Habe (Ed.), *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani – The Journal of Music education of the Academy of music in Ljubljana*, 16(32), 11–39. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.16\(32\)](https://doi.org/10.26493/2712-3987.16(32))
37. Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. In B. Rotar Pance (Eds.), *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 12(25), 217–237.
38. Vlada RS. (2023). *Digitalna Slovenija 2030 – Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDP/Dokumenti/DSI2030-potrjena-na-Vladi-RS_marec-2023.pdf

39. Willis Royce L., Lynch, D., & Fradale, P. (2018). Influences on purposeful implementation of ICT into the classroom: An exploratory study of K-12 teachers. *Education in the Knowledge Society*, 24, 63–77. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9760-0>
40. Wise, S., Greenwood, J., & Davis N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117–134. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000039>
41. Zadnik, K. (2019). *Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli: med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610601593>
42. Zadnik, K. (2021). Interactive learning materials for subjects Music Theory and Solfeggio in the Slovenian primary music school. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 29(2), 281–301. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.1>
43. Zakon o glasbenih šolah (ZGla). (2000, 2006, 2024). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo in 53/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO2063>



Besedilo / Text © 2025 **Avtor(ji) / The Author(s)**

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Katarina Zadnik, Associate Professor at the Academy of Music, University of Ljubljana, Slovenia.
E-mail: katarina.zadnik@ag.uni-lj.si

Sara Smrekar, Master of Music Education, Assistant at the Academy of Music University of Ljubljana, Slovenia.
E-mail: sara.smrekar@ag.uni-lj.si

Stališča študentov do uporabe pristopa filozofija za otroke in z otroki

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.146>

Prejeto 13. 3. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 37.013-057.875

KLJUČNE BESEDE: filozofija za otroke in z otroki, facilitator, učitelj, olajševanje, izkustveno učenje, celostni razvoj otroka

POVZETEK – V razredu, ki je oblikovan kot skupnost preiskovanja, učenci ne le pomnijo dejstva, temveč si védenje in proces osmislijo. Pri pedagoškem pristopu filozofije za otroke in z otroki (Fz_aO) spodbujamo zastavljanje vprašanj, sodelovanje z aktivno udeležbo, spoštovanje udeležencev in misli ter kritično mišljenje. Pri tem moramo imeti pogum in motiviranost prenesti z močjo, ki jo imamo kot formalna avtoriteta, na učeče ter razumeti in kakovostno udeležati pedagoški pristop oz. strukturo Fz_aO. Z raziskavo odkrivamo odziv in mnenje študentov različnih študijskih smeri o pedagoškem pristopu Fz_aO, ki so ga spoznali z večmesečnim izkustvenim učenjem. Raziskava temelji na za ta namen oblikovanem anketnem vprašalniku. Rezultati kažejo, da so bili udeleženci oz. izvajalci presenečeni nad izjemnimi mislimi in idejami ter kompleksnostjo razmišljanja učencev, nad njihovim opaznim napredkom pri razmišljanju in izražanju. Menijo, da so vsi udeleženci pridobili veščine in kompetence kritičnega mišljenja, spoštovanja in timskega dela, sledijo veščine komunikacije in izražanja lastnega mnenja.

Received 13. 3. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 37.013-057.875

KEYWORDS: philosophy for and with children, facilitator, teacher, facilitation, experiential learning, holistic development of children

ABSTRACT – In classrooms structured as communities of inquiry, students transition from passive learning to active meaning-making and deep engagement with ideas. In the Philosophy for and with Children (P4C) approach, we encourage question-asking, active participation, respect for participants and their ideas, and critical thinking. This approach necessitates courage and motivation from educators to empower learners by relinquishing aspects of their traditional authority. It also demands a thorough understanding and skilful application of the P4C pedagogical framework. The survey captures the reactions and perspectives of students from diverse fields of study on the pedagogical approach of P4C, which they engaged with through several months of experiential learning. Data was collected through a specifically designed questionnaire. The results indicate that the participants, acting as facilitators, were surprised by the exceptional thoughts and ideas, as well as the complexity of reasoning demonstrated by the learners, alongside their noticeable progress in thinking and self-expression. The facilitators concluded that all participants enhanced their skills and competencies in critical thinking, respect for others, and teamwork, alongside noticeable gains in communication skills and the ability to effectively express personal opinions.

1 Uvod

Človek je bitje z razumom, je bitje, ki misli. Hkrati to še ne pomeni, da je razumen, da razume in da je osmisлил svoje misli. Včasih nam uspe s pogovorom osmisлити misli nekomu, včasih pa tudi ne. A potreba po osmislitvi obstaja, saj bi lahko delovala motivirajoče za otroka, če ga razumemo kot osebo samo po sebi. Razumevanje in osmislitev vplivata na našo notranjo motiviranost delovanja, ki je ključna v izobraževalnem siste-

mu. Morali bi se zavedati, tako Lipman idr. (1980), da so starši in drugi odrasli tisti, ki iščejo v izobraževalnem sistemu racionalnost, otroci pa iščejo predvsem smisel.

V obdobju 2023–2025 poteka v Sloveniji prenova učnih načrtov v osnovnih šolah in gimnazijah. V Izhodiščih za prenovo je zapisano, da mora pridobivanje znanja potekati “neposredno (kot temelj za splošno razgledanost, razumevanje sebe, sveta in okolja, kar je pogoj za presojanje in informirano odločanje) in posredno, ko mora učenec z lastnim naporom usvajati znanje in graditi razumevanje, razvijati ključne značajske lastnosti, kot so npr. vztrajnost, natančnost, odgovornost, kritičnost, sodelovanje, empatija ipd.” (Izhodišča ..., 2022, str. 4). Glede na to, da želi filozofija za otroke in z otroki (v nadaljevanju Fz_aO) omogočiti otrokom, mladostnikom in drugim, da bi zavzeli celosten pristop k vseživljenjskemu izobraževanju, ki bi vodil v notranjo motiviranost, je Fz_aO lahko pomemben doprinos k prenovi. A osmisletev za notranjo motiviranost ni pomembna zgolj za otroke in mladostnike, ki so udeleženci Fz_aO, pomembna je tudi za facilitatorje (učitelje). Glede na to, da je veliko zapisanega o tem, kaj s tem pedagoškim pristopom pridobijo prvi, in manj o tem, kaj pridobijo drugi, bomo v članku predstavili, kaj o tem pristopu po časovnem odmiku enega leta menijo študenti, ki so usvajali preko izkustvenega učenja.

V nadaljevanju uvodnega dela bomo orisali temeljne značilnosti Fz_aO, sledi izpostavitve vloge učitelja – facilitatorja. Uvodni del bomo zaključili z razmišljanjem o vlogi izkustvenega učenja pri usvajanju Fz_aO.

Skozi vsebino in proces pri urah Fz_aO ubiramo holistični pristop v izobraževanju, to pomeni, da želimo pri udeležencih spodbujati celostni razvoj, razvijati kognitivno, čustveno, etično in socialno inteligenco. Zato razvijamo štiri vrste mišljenja: *sodelovalno, skrbnostno, kreativno in kritično mišljenje*.

Pri *kritičnem mišljenju* so udeleženci spodbujeni k zavedanju lastnega mišljenja, k razmišljanju o lastnem mišljenju in o mišljenju drugih. Učijo se poglobljenega razmišljanja in natančnega izražanja, spoznavajo in analizirajo različne pojme, iščejo dokaze, izpeljujejo sklepe. S *kreativnim mišljenjem* spodbujamo miselno prožnost udeležencev, raziskovanje možnosti, ponujamo alternative, razmišljamo o novih idejah, vprašanjih. Laal in Ghodsi (2012) trdita: “Pravo skupinsko delo sloni na kognitivnem konfliktu, ki razvija ponavljanje, razjasnjevanje in razširjanje znanja, posameznika vodi do preverjanja lastnega razumevanja in preizkušanja novih idej, pripomore k jasnejšemu predmetno specifičnemu izražanju, natančnejšemu utemeljevanju in pojasnjevanju ter razvoju metakognitivnih zmožnosti.” Gartner (2018) poudarja, da s tem, ko vzpostavljamo sodelovalno mišljenje, ne vpeljujemo kolektivizma, temveč želimo doseči vključevanje oz. multiperspektivno razumevanje ter nadgrajevanje. *Sodelovalno mišljenje* tako pomeni, da mislimo skupaj z drugimi, da se pri svojih razmislekih navezujemo in gradimo na mislih in idejah drugih, da razvijamo svoje zmožnosti (kognitivne in socialne). Zadnji steber Fz_aO je *skrbnostno mišljenje*, kjer mislimo na skrb, ki jo imamo do nekoga, kar kažemo z odnosom. Pomeni pozornost drug do drugega, željo, da bi nam bilo mar za druge in da bi bilo drugim mar za nas, hkrati pa nam je mar tudi za resnico in za to, kaj in kako mislimo.

Ura Fz_aO ima svojo strukturo, ki se prične s stimulom (zgodba, pesem, videoposnetek, slika idr.). Ta v udeležencih spodbudi stanje napetosti, ki je posledica problemske in kompleksne situacije. Sledi čas za premišljevanje o vprašanjih, ki so se jim ob zgodbi

zastavila, prepoznavanje problemov, ki jih stimul vsebuje. Vtisi se nato preoblikujejo v odprta vprašanja, ki zahtevajo poglobljen razmislek in odgovore – udeleženci skozi vprašanje izrazijo, kaj bi jih v zvezi s stimulom zanimalo, kaj vidijo kot problem, o čem bi želeli diskutirati. Možni odgovori so lahko zastavljeni kot hipoteze, ki jih oblikujemo in organiziramo, razjasnjevamo, preizkušamo, potrjujemo, spreminjamo ali opuščamo (Gregory, 2007). Diskusija se opira na premislek o osebnih stališčih posameznika in stališčih ostalih članov skupnosti. Na koncu se opravi evalvacija, ki je namenjena procesu/metanivoju – temu, kaj so učeči med uro počeli. Na ta način premišljujejo o svojem mišljenju in delovanju, o mišljenju in delovanju drugih ter ga ozaveščajo.

“Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je vseživljenjski proces, ki se prične z začetnim izobraževanjem strokovnih delavcev in se zaključi z njihovo upokojitvijo.” (Krek in Metljak, 2011, str. 467). “Pojmovanja o pouku, vlogi učitelja, vlogi učenca, učenju in poučevanju, ki si jih bodoči učitelji pridobijo že v procesu šolanja kot učenci, dijaki in študenti, imajo zelo pomembno vlogo pri oblikovanju prihodnjega učitelja – so ključna determinanta učiteljevega ravnanja v razredu.”

Glede na nekatere učne enote nekaterih študijskih smeri in glede na procese, ki se jih študenti udeležujejo med študijem, pa se zdi, da se izobražujejo predvsem za to, da bodo tradicionalni učitelji. Učitelji, ki večinoma prakticirajo enosmerno komunikacijo. Morda bi kdo menil, da prakticirajo dvosmerno komunikacijo, saj postavljajo vprašanja učencem, ki nanje odgovarjajo, a ta komunikacija je namenjena zgolj učiteljevim vprašanjem, ki se nanašajo na vsebino uporabljenega vira in imajo en pravičen odgovor, ali vprašanjem, ki se nanašajo na svet okrog nas, a imajo ponovno zgolj en pravičen odgovor; v obeh primerih učitelj odgovor že pozna in pričakuje. Učitelji se tako v manjši meri poslužujejo vprašanj, ki spodbujajo kreativnost in številne enako verjetne odgovore, še manj pa t. i. filozofskih vprašanj o svetu, življenju, ki spodbujajo razmislek, poglobitev in razpravo, kar je del aktivnega učenja. Učiteljevo zastavljanje vprašanj je tako, po mnenju učiteljev, osrednje orodje tudi za razvoj veščin razumevanja, a 75 % od teh vprašanj zahteva zgolj informacijo, ki je bila zapisana v tekstu (Gambrell, 1983).

Fz_aO se od klasičnega pouka razlikuje v premiku aktivnosti od učitelja k učečim. Tudi s tem, da so udeleženci tisti, ki tvorijo vprašanja, jih kategorizirajo in se odločajo, katero vprašanje bo iztočnica za preiskavo. Pri tem je pomembno poudariti, da učitelj ne prenaša zgolj informacij učečim, ni podajalec védenja, temveč je facilitator. Je olajševalec, ki ima vlogo moderatorja, organizatorja časa, partnerja, iskalca, usmerjevalca. Zavzame vlogo sprašujočega, ki strukturira diskusijo, olajšuje komunikacijo, spodbuja izražanje in s tem po potrebi pomaga sodelujočim, da sami iščejo odgovore. Tako učitelj – facilitator postane tudi oteževalec diskusije, ki skrbi za to, da se tvori in ohranja filozofska diskusija. Mehča želje sodelujočih po zmagi in jih spodbuja v motiviranost za aktivnosti pri procesu, skupnem nadgrajevanju misli in skupnem reševanju.

Kotzee (2018, Peters, 1966) piše, da naj bi tisto, čemur pravimo “izobraževanje”, presegalo zgolj poučevanje vsebin, saj izobraževanje vedno vključuje posebno vrsto poučevanja: je poučevanje znanja in razumevanja. Učitelj lahko poučuje zgolj o vsebini – “kaj”, vendar pri takšnem načinu poučevanja zadošča le priklic dejstev in ne vključuje nujno tudi aktivacije višjih miselnih procesov učencev. Lahko pa učitelj ta “kaj” poučuje na način učenja in omogočanja “kako” ter s tem poleg vsebine uči/omogoča tudi preiskovanje, izkušnje, veščine, razumevanje; tako pomaga učečim, da osmislijo proces mišljenja in učenja.

Pri tem bi še enkrat opozorili, da je facilitiranje velik premik za učitelja, saj mora sestopiti s podesta vseveda; tudi učitelj si mora ne le osmisliti metodo Fz_aO, temveč pridobiti veščine, ki mu omogočijo uspešno delo in cilj: kakovostno razpravo. Petlák izpostavi pomen učiteljeve samorefleksije, ki ga usmerja v razmišljanje o svojem delu in mišljenju ter vpliva na njegov profesionalni razvoj in izboljšave, prav tako pa v refleksijo, ki “mu pomaga zbrati, zabeležiti in analizirati vse, kar se je zgodilo pri pouku” (Petlák, 2021, str. 43). Osmislitev, samorefleksija in refleksija so tako nujni koraki za učiteljevo uspešno uporabo Fz_aO.

Izobraževalni sistem bi moral naučiti študente, dijake in učence ne le pomnjenja vsebin, temveč tudi kako se spraševati, biti radoveden in raziskovati, pri tem pa so pomembna vprašanja vseh spoznavnih ravni. Ograjšek v raziskavi ugotavlja: “Posledično učitelji pogostejše postavljajo vprašanja nižjih spoznavnih ravni kot vprašanja višjih spoznavnih ravni.” (Ograjšek, 2023, str. 62). Tako postane vloga filozofskega spraševanja pomembna tudi za ostale znanstvene discipline oz. predmetna področja. Raziskave (Lau, 2003; Mohammad in Mehrgan, 2012) so pokazale, da z vpeljavo Fz_aO, ki jo mora opraviti večš facilitator, udeleženi (od predšolskih otrok naprej) napredujejo tudi pri temeljnih veščinah, kot so branje, matematika, angleščina (tuji jezik), kritično mišljenje in motiviranost.

Jedro pristopa je filozofsko preiskovanje, ki poteka v obliki strukturirane diskusije med člani skupnosti. Ključno pri Fz_aO je ustvarjanje skupnosti – poudarek je na t. i. individualnem mišljenju v in za skupnost. Hladnik in Šimenc zapišeta, da je predpostavka programa FzO “radoveden, razmišljujoč, ustvarjal in komunikativen otrok in ne neveden, pasiven prejemnik vzgojno-izobraževalnega procesa, ki mu izobraževanje mora dati priložnost za razvoj tistih lastnosti, s katerimi se bo učinkovito vključil v življenje demokratične družbe in bo lahko kos spremembam, ki jih prinaša hiter znanstveni, tehnološki in kulturni razvoj.” (Hladnik in Šimenc, 2006, str. 5). Zapisane besede bi morale biti vodilo vsakega učnega načrta. In tudi so, kot Cvitanič ugotovi v svoji raziskavi: “Če primerjamo predmetnik obveznega izbirnega predmeta filozofija za otroke z drugimi predmeti, bomo ugotovili, da imajo veliko podobnih splošnih ciljev.” Dodaja, da lahko v splošnem cilju vsakega od predmetov zasledimo stebre Fz_aO (Cvitanič, 2023, str. 3). Ugotovitve se ujemajo s trditvijo Šimenca (2006, str. 78), da naj bi vsak šolski predmet na nek način učil misliti, pri čemer je “sintagma učiti misliti v prvi vrsti oznaka za premik poudarka od vednosti k spretnostim, od kopičenja znanja k razvijanju kompetenc za uporabo, za samostojno iskanje in proizvajanje vednosti”.

Z namenom pridobivanja tako znanja kot izkušenj študentov o in s Fz_aO smo v procesu učenja eksperimentalno uporabili metodo izkustvenega učenja.

Eno izmed osrednjih izhodišč izkustvenega učenja se nanaša na prepričanje, da je potrebno razumeti učenje kot proces in ne kot rezultat in da je izkušnja tista, ki predstavlja temelj učenja. “Dewey je bil prepričan, da so izkušnje bistvene za razvoj mišljenja in inteligence.” (Banjac, 2023, str. 87). Učinkovitost in smiselnost izkustvenega učenja ima za posledico motiviranje posameznika za preučevanje, testiranje in integriranje lastnih idej/vprašanj z novimi, bolj izpopolnjenimi vednostmi.

Skozi proces izkustvenega učenja se vzpostavi sodelovanje in povezava med osebo in okoljem (učenje je dvosmerno), tovrstno učenje pa ne predvideva, da znanje že obstaja in ga nekdo poseduje, temveč temelji na strategiji reševanja problemov, odločanja in

ustvarjalnosti. Izkustveno učenje študentov je potekalo skozi štiri faze, ki jih lahko povežemo s Kolblovo razdelitvijo (po Banjac idr., 2022): konkretna izkušnja, razmišljanje, opazovanje, abstraktna konceptualizacija, aktivno preizkušanje. Te so bile povezane s štirimi cilji, katerih namen je bil:

- seznaniti vse vključene s Fz_aO kot predmetom,
- prikazati uporabo Fz_aO kot metodo pri drugih predmetih in na drugih področjih,
- prakticirati Fz_aO in
- ugotoviti vpliv Fz_aO na vse udeležence.

Študenti so skozi aktivnosti zbirali in študirali material, povezan s Fz_aO; opazovali z udeležbo; samostojno izvajali pristop Fz_aO; analizirali, evalvirali učne ure ter samoevalvirali z namenom uvida v izvedbo s potrebnimi izboljšavami. S skupnim načrtovanjem, z izvajanjem, analizo in s sintezo znanja so razvijali sodelovalno mišljenje z ostalimi študenti in vodjema. Z branjem gradiva s področja Fz_aO, z nasveti in s predavanji so pridobivali strokovna znanja za moderiranje skupnosti raziskovanja in vključevanje vanjo. S sodelovanjem s študenti drugih področij so razvijali koherentno obvladovanje temeljnega znanja, sposobnost povezovanja znanja z različnih področij in aplikacije. Z aktivno udeležbo pri uporabi metode Fz_aO so krepili sposobnost vodenja učeče se skupnosti in pridobivali izkušanje za vodenje diskusije. Z opazovanjem z udeležbo, zbiranjem materiala, analizo ter s sintezo materiala so pridobivali vpogled v sposobnosti razmišljanja učencev 2.–4. razreda osnovne šole. S spoznavanjem formativnega spremljanja učencev v skupini in s spremljanjem ter primerjanjem izvajanja iste enote pri dveh skupinah so krepili zavedanje pomena individualizacije in diferenciacije pri pripravi in izvedbi učnih ur.

Razvojni cilj izkustvenega učenja je bil tudi spodbujanje sodelovanja študentov in potencialnih delodajalcev z namenom pridobivanja praktičnih izkušenj v času študija in reševanja realnih izzivov okolja.

2 Raziskovalna metodologija

Raziskovalni problem in cilj

Aktualna Izhodišča za prenovo učnih načrtov izpostavljajo potrebo po zasnovi pedagoškega procesa na način, da bo upošteval temeljne zakonitosti procesov aktivnega in angažiranega učenja (Izhodišča, 2022). Z novimi učnimi načrti bodo marsikateri učitelji, ki do sedaj niso poučevali tako, morali spremeniti svoj način poučevanja ter izstopiti iz vloge tistega, ki znanje poseduje in posreduje. Eden izmed pedagoških pristopov za vzpostavljjanje mostu med teoretičnimi elementi izkustvenega učenja in njihovimi oblikami udejanjanja je tudi Fz_aO.

Da bi omogočili nekaterim študentom različnih študijskih smeri s Pedagoške in Filozofske fakultete Univerze v Mariboru drugačno izkušnjo, smo jim preko metode izkustvenega učenja ponudili usvajanje pedagoškega pristopa Fz_aO. S študenti smo

na koncu opravili raziskavo, v kateri so po časovnem odmiku enega leta ovrednotili spoznavanje in uporabo te metode.

Namen raziskave je bil preveriti "trajnost znanja", pridobljenega z izkustvenim učenjem. Cilji so bili ugotoviti, koliko študenti po časovnem odmiku še poznajo posamezne elemente Fz_aO; kako s časovne distance ocenjujejo njihovo uporabnost in uporabnost metode Fz_aO na splošno; kaj ocenjujejo kot lastne pridobitve udeležbe v izkustvenem učenju in kaj kot pridobitve učencev, ki sodelujejo pri Fz_aO. Vprašanja in analizo odgovorov anketiranih študentov prikazujemo v nadaljevanju članka. Rezultati in interpretacija bodo prikazani v skladu s strukturo prvega dela tega članka.

Raziskovalna metoda in obdelava podatkov

V raziskavi smo uporabili deskriptivno statistično analizo (kvantitativna metoda; frekvence in odstotki), metodo analize vsebine in odprto kodiranje odprtih vprašanj anketnega vprašalnika (kvalitativna metoda), saj smo imeli tako zaprta kot odprta vprašanja. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki je bil pripravljen s pomočjo spletnega orodja lka.arnes.si za izvedbo te študije. Neverjetnostni vzorec smo izbirali z neverjetnostnim vzorčenjem, enote smo izbirali namerno.

Raziskovalni proces

V procesu sta sodelovali Filozofska fakulteta UM (vodilni partner) in Osnovna šola Selnica ob Dravi (partnerska institucija), na kateri se že več let izvaja Fz_aO. Proces je potekal 1. 3.–1. 9. 2022. Vanj so bili vključeni učenci 2.–4. razreda osnovne šole in 8 študentov dveh fakultet UM, različnih študijskih smeri in letnikov študija, kar prikazujemo v spodnji tabeli.

Tabela 1

Podatki o študentih, vključenih v raziskavo

<i>Smer študija</i>	<i>Letnik študija</i>	<i>Število študentov</i>
sociologija in pedagogika (FF UM)	2.	1
razredni pouk (PeF UM)	3.	3
filozofija in pedagogika (FF UM)	5.	1
psihologija (FF UM)	3.	1
filozofija in angleščina (FF UM)	5.	1
predšolska vzgoja (PeF UM)	1.	1

3 Rezultati in interpretacija

Mnenja študentov – facilitatorjev o Fz_aO na splošno

Kolman (2021, po Bogner in Wiseman, 2004; Marentič Požarnik, 2011) potrjuje, da je znanje, ki ga učenci usvojijo pri pouku z lastno dejavnostjo in lastnimi izkušnjami, trajnejše. Zato nas je zanimalo, kaj je tisto, na kar študenti po časovnem odmiku pomislijo, ko slišijo za Fz_aO, in kaj se jim zdi po določenem času prednost Fz_aO. Zapisana misel udeleženca raziskave nam naj bo vodilo: *“Metoda Fz_aO je odlična za razvijanje razmišljujoče osebe, kar je morda pri rednem pouku zapostavljeno.”* V spodnji sliki prikazujemo njihove asociacije na “filozofija za otroke”.

Slika 1

Asociacije anketiranih študentov na Fz_aO



Anketirani študenti najpogosteje povezujejo Fz_aO s kritičnim mišljenjem (misli, razmišljanje, pogovor, diskusija, izražanje, postavljanje vprašanj ...). Razlogi za to so lahko, da ta vrsta mišljenja pri Fz_aO res najbolj izstopa, da so jo študenti doživeli kot najbolj pomembno ali najtežjo (zanje kot facilitatorje in za učence), lahko pa je razlog v tem, da je bil s strani vodij temu namenjen največji poudarek. Druge najpogostejše asociacije anketiranih študentov na Fz_aO so povezane s sodelovalnim in skrbnostnim mišljenjem (sodelovanje, povezovanje, skupnost, razvijanje, rast, sprejemanje, razumevanje ...), kar je zanimivo glede na to, da so konkretno “skrb do” navedli v manjši meri kot druge elemente skrbnostnega mišljenja, kot prikazujemo v nadaljevanju s sliko 5.

Slika 2*Prednosti pedagoške metode Fz_aO*

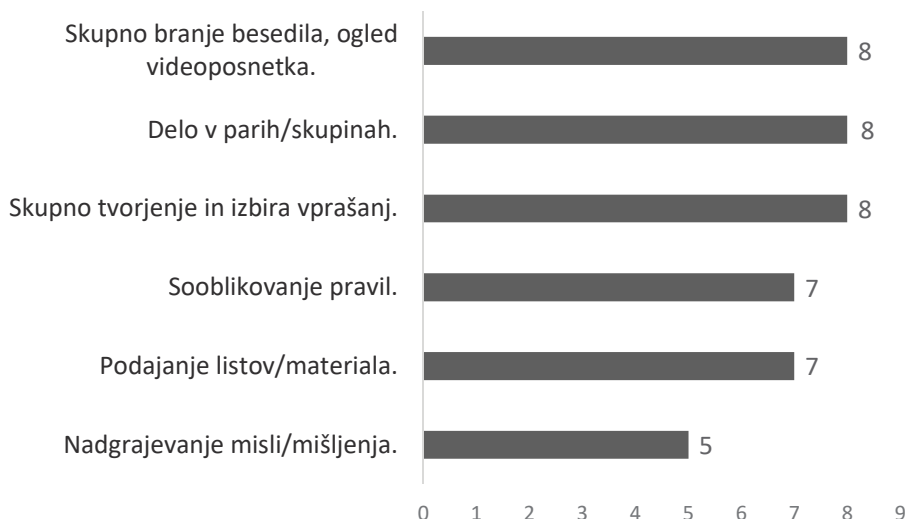
Vsi anketirani študenti so pritrdilno odgovorili na vprašanje, ali vidijo prednosti pedagoške metode Fz_aO. Kot utemeljitve (odprto vprašanje) so največkrat navedli, da metoda omogoča aktivnejše sodelovanje in komunikacijo (36,4%), daje prostor za varno razmišljanje in izražanje (31,8%), omogoča prepoznavo kompleksnejših pojavov, problemov in njihovo reševanje (22,5%), viša notranjo motivacijo udeležencev (9,3%). Študenti so tako Fz_aO po letu dni še vedno prepoznali kot metodo, ki ustvarja varno okolje za izražanje ter ravno zaradi tega omogoča udeležencem, da so aktivni in notranje motivirani.

Mnenja facilitatorjev o štirih stebrih Fz_aO

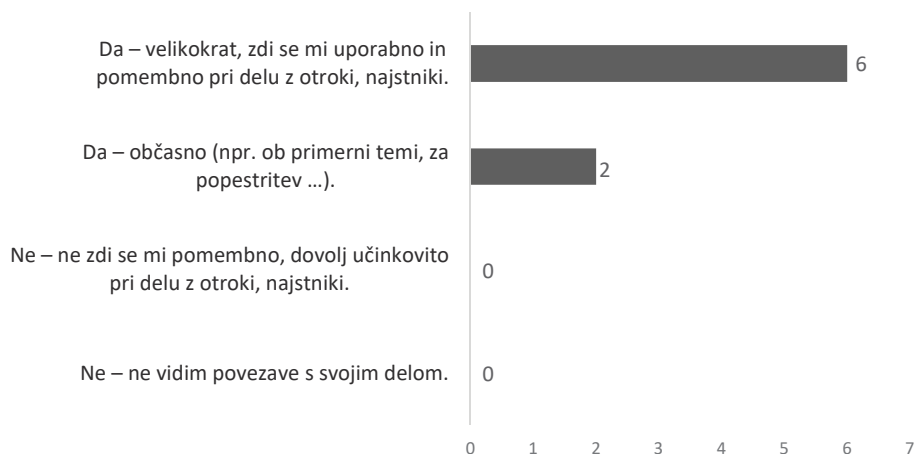
V nadaljevanju bomo predstavili, kateri elementi štirih stebrov Fz_aO (sodelovalno, skrbnostno, kreativno in kritično mišljenje) so jim ostali v spominu po letu dni in kaj študenti menijo o uporabi vseh štirih stebrov Fz_aO pri njihovem nadaljnjem profesionalnem razvoju.

Slika 3

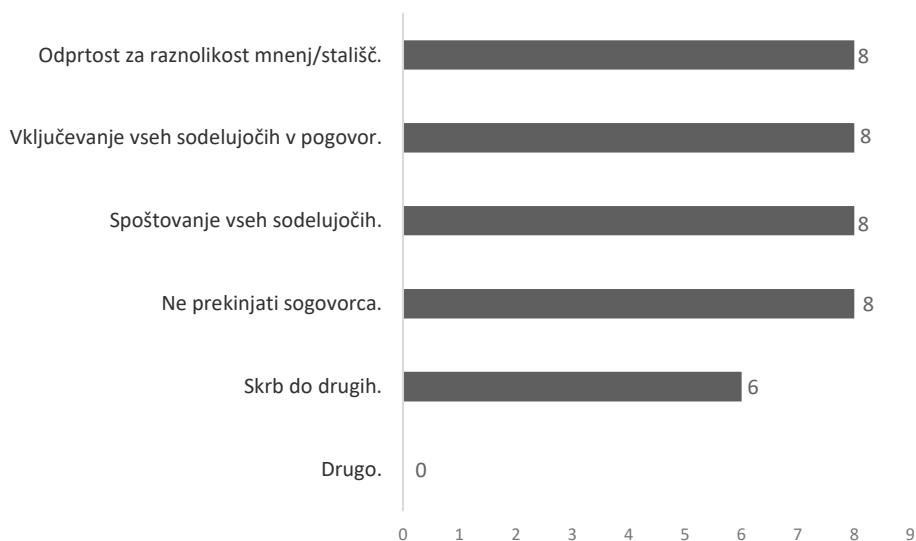
Elementi sodelovalnega mišljenja, ki so ostali v spominu anketiranim študentom



Med elementi sodelovalnega mišljenja so anketiranim študentom najpogostejše ostali v spominu skupno branje besedila/ogled videoposnetka, delo v parih/skupinah ter skupno tvorjenje in izbira vprašanj (8 študentov/100 %), sledita sooblikovanje pravil in podajanje listov/materiala (7 študentov). Odgovor “nadgrajevanje misli/mišljenja” je izbralo 5 študentov. To se nam zdi zanimivo, saj so študenti prav kritično mišljenje izpostavili kot eno prvih asociacij na Fz_aO, prav tako so najpogostejše kot prednost Fz_aO navedli aktivnejše sodelovanje in komunikacijo. Razlog za to, da 3 anketiranim to ni ostalo v spominu, bi lahko bil, da ta element skozi diskusijo učencev ni bil toliko razviden – študentom se morda ni zdelo, da bi se diskusija razvijala tako, da bi prišlo do *srečanja misli in napredka v razmišljanju skupnosti učencev*. Druga možnost je, da študenti tega elementa niso prepoznali kot pomembnega za sodelovalno mišljenje ali za Fz_aO nasploh, kar ne bi bilo pozitivno, saj je prav slednji nujen za skupnost raziskovanja. Rezultat je pokazatelj, da je potrebno v bodoče temu nameniti še posebno pozornost.

Slika 4*Uporaba sodelovalnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih*

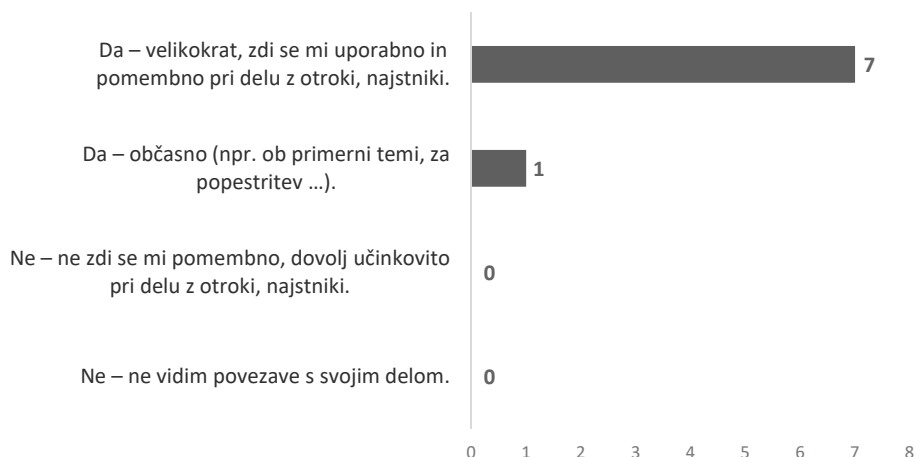
Na vprašanje, ali so/bodo sodelovalno mišljenje uporabili pri praksi na svoji študijski smeri, so vsi anketirani študenti odgovorili pritrdilno. 6 jih je/bo to storilo velikokrat, 2 sta/bosta razvijala sodelovalno mišljenje občasno.

Slika 5*Elementi skrbnostnega mišljenja, ki so ostali v spominu anketiranim študentom*

Med elementi skrbnostnega mišljenja so vsem anketiranim študentom ostali v spominu spoštovanje sodelujočih, pravilo, da ne prekinjaš sogovorca, vključevanje vseh sodelujočih v pogovor in odprtost za raznolikost mnenj/stališč. Odgovora "skrb do drugih" nista izbrala 2 anketirana, kar je zelo zanimivo, saj je prav skrb do drugih prva značilnost te vrste mišljenja. Je pa res, da se v sami skupini sodelujočih izraža posredno in skozi vse ostale našete elemente.

Slika 6

Uporaba skrbnostnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih



Vsi anketirani študenti ocenjujejo, da so/bodo pri praksi na svoji študijski smeri uporabili način dela, ki bo razvijal skrbnostno mišljenje – 7 jih je/bo to počelo velikokrat, 1 anketirani pa občasno.

Tabela 2

Prikaz odgovorov o elementih kreativnega mišljenja, ki so ostali študentom v spominu

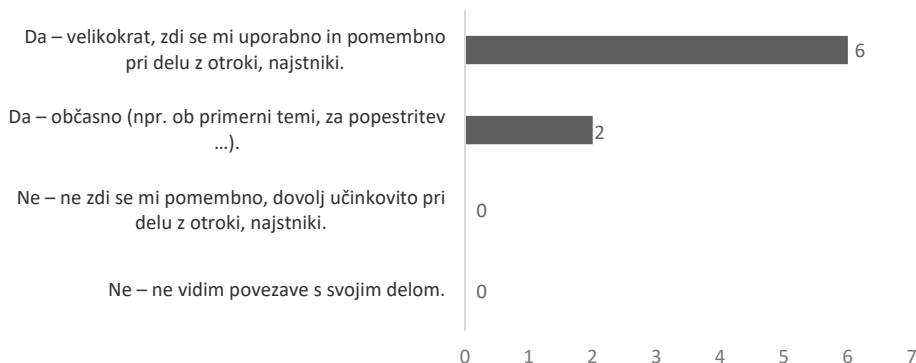
Elementi kreativnega mišljenja	Število odgovorov
iskanje primerov	8
načrtovanje različnih rešitev problemov, idej in možnosti	8
tvorjenje vprašanj	7
likovno, simbolno izražanje	3
drugo	0

Vsem anketiranim študentom so med elementi kreativnega mišljenja ostali v spominu iskanje primerov, načrtovanje različnih rešitev problemov, idej in možnosti, 7 se jih spomni tvorjenja vprašanj. Samo 3 anketiranim je ostalo v spominu likovno/symbol-

no izražanje, kar je presenetljivo, saj je bilo precej dejavnosti pri pouku načrtovanih na način, da so morali učenci likovno ali s simbolom izraziti misli, predstaviti temo ipd.

Slika 7

Uporaba kreativnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih



Anketirani študenti tudi za kreativno mišljenje ocenjujejo, da so/ga bodo uporabljali pri praksi na svoji študijski smeri. 6 študentov je izbralo odgovor, da ga bodo uporabljali velikokrat, 2 sta/bosta to vrsto mišljenja uporabljala občasno.

Slika 8

Elementi kritičnega mišljenja, ki so ostali v spominu anketiranim študentom



Vsi anketirani študenti so se med navedenimi elementi kritičnega mišljenja spomnili iskanja podobnosti/razlik ter pojasnjevanja, navajanja razlogov in utemeljevanja. 7 se jih spomni iskanja alternativnih pogledov in protiprimerov, oblikovanja argumentov,

posploševanja in analiziranja. Elementa iskanje predpostavk, implikacij in posledic se spomni 5 anketiranih študentov. Razlog za to bi lahko bil npr. časovni odmik od izvedbe izkustvenega učenja do izvedbe ankete, ki je povzročil, da se študenti niso več spomnili terminologije. Razlog je lahko tudi, da omenjeni element tekom procesa ni bil posebej terminološko izpostavljen ali pa ne dovolj pogosto uporabljen. Ker gre za enakovreden element ostalim, je v bodoče potrebno pozornost nameniti tudi temu.

Tabela 3

Uporaba kritičnega mišljenja pri praksi na študijski smeri anketiranih

<i>Uporaba</i>	<i>Število odgovorov</i>	<i>Študijske smeri anketiranih študentov</i>
Da – velikokrat, zdi se mi uporabno in pomembno pri delu z otroki, najstniki	7	sociologija-pedagogika, filozofija-pedagogika, 3-krat razredni pouk, psihologija, filozofija-angleščina
Da – občasno (ob primerni temi, kot popestritev ...)	1	predšolska vzgoja
Ne – ne vidim povezave z mojim delom	0	/
Ne – ne zdi se mi pomembno, dovolj učinkovito pri delu z otroki, najstniki	0	/

7 anketiranih študentov je/bo pri praksi na svoji študijski smeri velikokrat uporabilo razvijanje kritičnega mišljenja kot enega izmed stebrov Fz_aO, 1 anketirani je izbral odgovor, da je/bo ta način dela uporabil občasno.

Tabela 4

Uporaba stimula pri praksi na študijski smeri anketiranih

<i>Uporaba</i>	<i>Število odgovorov</i>	<i>Študijske smeri anketiranih študentov</i>
Da – občasno (ob primerni temi, kot popestritev ...)	5	filozofija-pedagogika, 2-krat razredni pouk, filozofija-angleščina, psihologija
Da – velikokrat, zdi se mi uporabno in pomembno pri delu z otroki, najstniki	3	sociologija-pedagogika, predšolska vzgoja, 1-krat razredni pouk
Ne – ne vidim povezave z mojim delom	0	/
Ne – ne zdi se mi pomembno, dovolj učinkovito pri delu z otroki, najstniki	0	/

Analiza odgovora na vprašanje o uporabi stimula v praksi na študijski smeri študentov pokaže, da naj bi le 3 študenti uporabili stimul velikokrat, medtem ko jih je/bo 5 uporabilo stimul občasno. Rezultati so presenetljivi iz dveh razlogov. Prvi je, da je način dela z učenci potekal izključno z uporabo raznolikih stimulov, ki so bili povod za nadaljnji potek dela, bili so izpostavljeni kot ključni ter vedno preudarno izbrani. Drugi razlog za presenečenje neujemanja naših predstav z dejanskimi rezultati pa izhaja iz

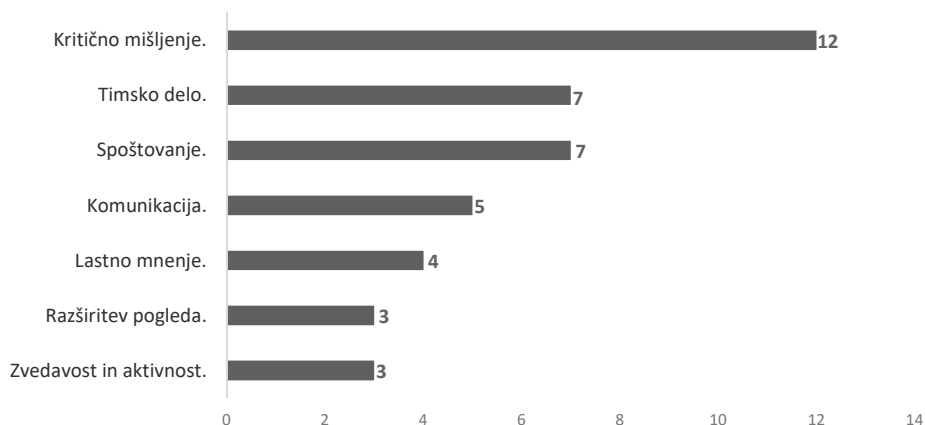
pregleda odgovorov glede na študijske smeri anketiranih študentov: odgovor “občasno” sta izbrala 2 študenta razrednega pouka, kar je presenetljivo, saj so v začetnem obdobju osnovnega šolanja prav knjige in slike orodje za diskusijo in povod za spoznavanje resničnih življenjskih situacij, vedenjskih modelov, motivov in vrednot. Tudi na področju šolske pedagogike in psihologije so tovrstni stimuli velikokrat medij, preko katerega učenci spoznavajo sami sebe in svet, nudijo možnost za identifikacijo, za intelektualni in čustveni razvoj itn.

Učitelj, ki ni učitelj pri Fz_aO

Glede na to, da pri Fz_aO učitelj ne opravlja svoje tradicionalne vloge, temveč prevzema vlogo facilitatorja, nas je zanimalo, kaj je sodelujočim študentom predstavljalo največji izziv pri uporabi tega pedagoškega pristopa, kaj jih je najbolj presenetilo in kaj menijo o tem, katere veščine so pridobili učenci.

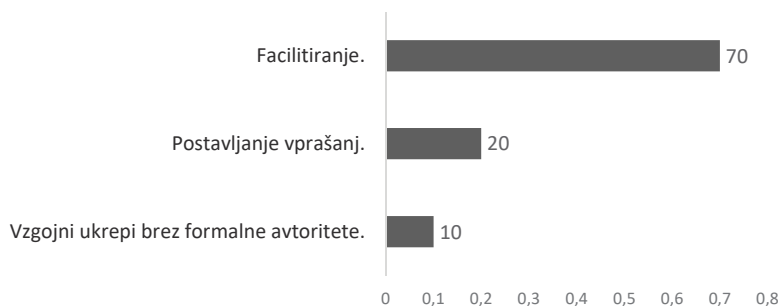
Slika 9

Pridobljene veščine in kompetence učencev skozi Fz_aO

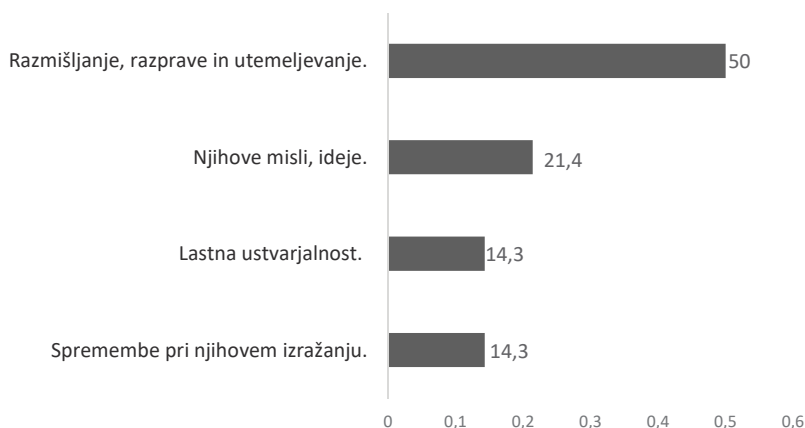


Večina anketiranih meni, da učenci pridobijo veščine in kompetence kritičnega mišljenja, spoštovanja in timskega dela, sledijo veščine komunikacije in izražanja lastnega mnenja. Odgovori študentov pri tem vprašanju sovpadajo z njihovimi začetnimi asociacijami na Fz_aO. Z zadovoljstvom ugotovimo, da je kljub enoletnemu časovnemu odmiku po zaključku izvajanja Fz_aO njihovo mnenje o prednostih metode za učence zelo pozitivno, s čimer smo potrdili možnost pridobivanja trajnega znanja skozi izkustveno učenje.

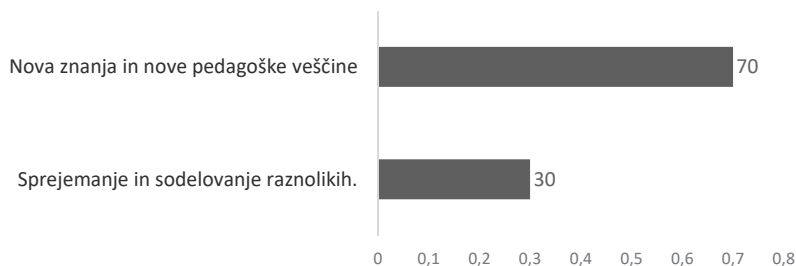
V nadaljevanju predstavljamo odgovore na odprta vprašanja, pri katerih so študenti razmišljali o tem, kateri izziv jim je bil največji pri delu z otroki, kaj jih je najbolj navdušilo in kaj so skozi izkustveno učenje pedagoškega pristopa Fz_aO pridobili sami.

Slika 10*Največji izziv za študente pri delu z otroki*

Za veliko večino anketiranih je največji izziv pri delu z otroki predstavljalo facilitiranje (70%), sledita postavljanje vprašanj (20%) in vzgojni ukrepi brez formalne avtoritete (10%). Odgovor glede facilitiranja je bolj kot ne pričakovan. Učitelj pri Fz_aO ne igra tradicionalne vloge učitelja, kar lahko za tistega, ki ni vajen takšnega načina dela v razredu, predstavlja povečan stres, občutek izgube kontrole, izgube avtoritete ipd. Predpostavljamo, da so skozi lastno facilitiranje to spoznali in občutili tudi študenti. Eden od njih je zapisal, da *“je bilo zahtevno ostati nevtralen facilitator, ki vseeno spodbuja diskusijo”*.

Slika 11*Vzrok navdušenja študentov pri delu z otroki*

Največ anketiranih študentov je bilo navdušenih nad tem, da so učenci pokazali sposobnost razmišljanja, razprave in utemeljevanja (50%), navdušile so jih njihove misli in ideje (21,40%), lastna ustvarjalnost (14,30%) in spremembe pri izražanju (14,30%). Precej poveden je zapis študenta, da ga je presenetila *“njihova zmožnost razmišljanja in izražanja, še bolj pa dejstvo, da so se redno izboljševali”*.

Slika 12*Mnenje anketiranih študentov o tem, kaj so pridobili*

Rezultati kažejo mnenje vseh anketiranih študentov, da so s spoznavanjem pedagoškega pristopa Fz_aO skozi izkustveno učenje nekaj pridobili: velika večina (70 %) jih ocenjuje, da so to znanja in pedagoške veščine, ostali (30 %) so zapisali, da so pridobili kompetence za sprejemanje in sodelovanje raznolikih. Če povežemo z vprašanji, ali sploh in kako pogosto bodo uporabljali veščine, lahko trdimo, da je nekajmesečno spoznavanje, razumevanje in delovanje Fz_aO pustilo pečat pri udeležencih in jim osmislilo Fz_aO kot metodo, ki jo je mogoče uporabljati na različnih področjih poučevanja/učenja.

4 Zaključek

V razredu, ki je oblikovan kot skupnost preiskovanja, se morajo učenci gotovo naučiti določenih dejstev, memoriziranja podatkov, pesmic, abecede, sklanjanja in sprejanja, poštevanke itd., a je nujno, da vse to tudi osmislimo. Razumeti morajo povezavo med zahtevanim znanjem in vrednostjo, ki jo ima znanje za delovanje ter napredovanje posameznika in skupnosti, prav tako pa ugotoviti, da je takšno znanje trajnejše.

Kljub navedenemu učence pri Fz_aO primarno spodbujamo k zastavljanju vprašanj, jim pomagamo pri krepitvi veščin zastavljanja dobrih vprašanj, samostojnega in kritičnega mišljenja, jim omogočamo, da so aktivni udeleženci v učnem procesu in ne zgolj pasivni prejemniki informacij in opazovalci (Benjamin in Echeverria, 1992). Izobraževalni sistem, ki prepozna spoznavne vrline kot pomembne, jih vključuje in krepi, kjer vrlinska epistemologija “vključuje kritično mišljenje na način, da se osredotoča na proces preiskovanja, ki je odvisen od razumevanja različnih perspektiv in dvoumnosti, ki si lahko nasprotujejo, in ki prepozna pomembnost konteksta,” ustvarja aktivne državljane s sposobnostjo refleksije, ustvarja nosilce sprememb, rasti in razvoja (Bevan, 2009, str. 167, 178). S Fz_aO dosegamo zapisana vodila in stališča, kar smo potrdili s predstavljenimi rezultati izraženih mnenj v raziskavi.

Pri tem moramo biti kot facilitator pozorni oziroma pripravljeni na:

- ☐ pogum in motiviranost, ki sta potrebna, da prestopimo iz vloge tradicionalnega učitelja z avtoriteto, nezmotljivostjo in potrebo po popolni kontroli nad učno uro;

- prenos formalno podeljene moči na sodelujoče, katerih cilj bo tvoriti spoštljivo in skrbno skupnost filozofskega preiskovanja;
- dobro poznavanje strukture, procesa in vsebine Fz_aO;
- večje delovanje v vlogi facilitatorja, ki kljub natančni pripravi procesa razume fluidnost filozofske preiskovalne skupnosti.

Ko bomo pripravljeni vse to storiti, bomo morda presenečeni, tako kot so bili facilitatorji – študenti v raziskavi, kakšne misli in ideje imajo otroci, kako razmišljajo, do kako kompleksnih in poglobljenih razmislekov pridejo, kako opazen napredek je pri njihovem razmišljanju oziroma izražanju razmisleka, kako se poveča aktivna udeležba vseh sodelujočih, kako začnejo deliti osebne izkušnje, kako jih ni strah izreči, da se z nečim (ne z nekom!) ne strinjajo ipd.

Namen raziskave, ki smo jo opravili z osmimi študenti različnih študijskih smeri po enoletnem časovnem odmiku od usvajanja in prakticiranja Fz_aO s pomočjo izkustvenega učenja, je bil preveriti trajnost njihovega znanja. Ugotoviti smo želeli, koliko študenti po časovnem odmiku še poznajo posamezne elemente Fz_aO; kako s časovne distance ocenjujejo njihovo uporabnost in uporabnost metode Fz_aO na splošno; kaj ocenjujejo kot lastno pridobitev z udeležbo v izkustvenem učenju in kaj kot pridobitev učencev, ki sodelujejo pri Fz_aO.

Rezultati raziskave so pokazali, da so bili študenti presenečeni nad izjemnimi mislimi in idejami ter kompleksnostjo razmišljanja učencev, nad njihovim opaznim napredkom pri razmišljanju in izražanju. Menijo, da so vsi udeleženci pridobili veščine in kompetence kritičnega mišljenja, spoštovanja in timskega dela, sledijo veščine komunikacije in izražanja lastnega mnenja.

Z raziskavo smo ugotovili, da je aktivna vloga učečih v procesu učenja nujna za vse sodelujoče. Glede na to, da nam s Fz_aO in preiskovalno skupnostjo to uspe – tako kažejo rezultati raziskave –, lahko trdimo, da Fz_aO koristi učencem, učiteljem različnih področij in študentom različnih študijskih smeri.

Smiljana Gartner, PhD, Maja Vačun

Students' Perspectives on the Use of the Philosophy for and with Children Approach

In a classroom designed as a community of inquiry, students do not just memorize facts; it is important that they find meaning in knowledge and the process itself. Therefore, teachers need educational resources that are meaningful to the children: stories, games, discussions, trusting personal relationships, and processes that empower them to think effectively. During a time when Slovenia is undergoing a renewal of curricula for primary and high schools (2023–2025), a holistic approach to teaching is particularly emphasized, resulting in children's broad-mindedness, self-understanding, understanding of others, the ability to judge and make autonomous decisions, and the development of responsibility, critical thinking, collaboration, empathy, etc. We conclude that Philosophy for and with Children (P4C) as a pedagogical approach can be an important contri-

bution to this renewal, as it fosters four types of thinking that represent the fundamental pillars of P4C (critical, creative, collaborative and caring), thereby adopting a holistic approach. In addition to the structure of P4C, both content and process are important; the content is what learners identify and highlight in the initial stimulus, around which the process unfolds, divided into individual stages of dialogical inquiry. If, as stated by Hladnik and Šimenc, childhood is a psychological developmental period when it is the right time to form higher cognitive processes, then it certainly makes sense to start with an adapted philosophy for Philosophy for Children (P4C) “early enough for critical thinking to develop as a character trait” (Hladnik & Šimenc, 2008, p. 77). Awareness of one’s own thinking, reflection on one’s own thoughts and the thoughts of others, creating new ideas, asking questions, exploring possibilities and seeking alternatives, thinking with others, caring for one’s own thoughts and concern for others – all of this is gained by students through the P4C approach, which emphasizes the shift from teacher-centered to learner-centered education and the formation of a community of inquiry.

In this article, we highlight and conclude that P4C is not only a contribution for learners but also for teachers. The teachers are not the so-called classical teacher who possess and transmit information/knowledge; they are a facilitator, a moderator, an organizer of time, a partner, and a guide. They structure discussions, facilitate communication, encourage expression, and thus become an enabler who works towards the creation and maintenance of philosophical discussion. They promote the formation of a research community and possess and encourage thinking skills that allow all participants to think well, show respect (for the community as well as for themselves and other participants), find meaning in events, phenomena, their own thoughts, themselves, and the world, and develop the ability to express these. All of this can represent a significant shift in the teacher’s work and can lead to stress, a sense of losing control, authority, and co-authorship. On the other hand, it offers creativity, autonomy, personal and professional growth, and fosters a passion for exploration. It is essential for the teacher to also find meaning in the P4C method and acquire the skills that enable successful work. As Lipman wrote, “We cannot teach for inquiry if we have not been taught that way ourselves” (Camhy, 2008, p. 3). Therefore, it is important for future educators and teachers to experience P4C during their studies and practice it as an alternative method; if not all elements of P4C, then at least certain aspects. This is especially relevant if we consider Šimenc (2006, p. 78) findings that every school subject should, in its own way, “teach thinking” (facilitating the shift from knowledge to skills, from accumulating knowledge to developing competencies for application, for independent inquiry, and knowledge production) and Cvitanič (2023) findings regarding the connectivity of the general objectives of the compulsory elective subject P4C with other subjects (the pillars of P4C can be found in the general objectives of each subject).

In this article, we emphasize the importance of experiential learning, which is based on problem-solving, decision-making, and creativity strategies. It places the learning process at the forefront rather than the outcome, and results in motivating individuals to explore, test, and integrate their own ideas/questions with new, more refined knowledge. To provide students from various study programs at the Faculty of Education and the Faculty of Philosophy from the University of Maribor with different experiences than those typically encountered during their studies, we offered them the opportunity to adopt the pedagogical approach of P4C through experiential learning.

The developmental goal of experiential learning was also linked to promoting collaboration between students and potential employers, aiming to gain practical experience during their studies and address real-world challenges.

The process involved the Faculty of Philosophy from the University of Maribor (leading partner) and the Elementary School of Selnica ob Dravi (partner institution), where P4C has been implemented for several years. The process took place from March 1 to September 1, 2022. It included students from the 2nd to 4th grades of elementary school and 8 students from the two aforementioned faculties from the University of Maribor, from various study programs and different years of study.

The students' experiential learning took place in four phases (concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, active experimentation), which were linked to four objectives, aimed at:

- familiarizing all participants with P4C as a subject;
- demonstrating the use of P4C as a method in other subjects and fields;
- practicing P4C;
- assessing the impact of P4C on all participants.

After a one-year time lapse, we conducted a study with the participating students to evaluate their understanding and use of this method. The aim of the research was to assess the "durability of knowledge" gained through experiential learning; we wanted to determine how much students still recognize the individual elements of P4C after the mentioned time period, how they evaluate their usefulness and the overall usefulness of the P4C method with time distance, what they consider their own gains from participating in experiential learning, and what they see as gains for the students involved in P4C.

In the study, we used descriptive statistical analysis (quantitative method; frequencies and percentages) and content analysis with open coding of the open-ended questions in the questionnaire (qualitative method), as we included both closed and open questions. We collected data using a questionnaire prepared with the help of the online tool lka.arnes.si for conducting this study. We selected a non-probability sample through non-probability sampling, choosing units intentionally.

The analysis of the questionnaire results showed that the surveyed students most commonly associate P4C with critical thinking (thoughts, thinking, discussion, questioning), as well as collaborative and caring thinking (collaboration, connection, community, development). All students recognize the advantages of the P4C pedagogical method, and in open-ended questions, they most often state that the method enables more active participation and communication among participants, provides space for safe thinking and expression, allows for the recognition of more complex phenomena and problems, and fosters higher intrinsic motivation among participants.

We found that students still recognize P4C a year later as a method that creates a safe environment for expression, which in turn allows participants to experience intrinsic motivation and take on an active role. In questions related to recognizing/remembering the elements of P4C, the surveyed students mentioned various elements, and it is encouraging that they expressed a preference for all four pillars of P4C and a willingness to use them in their professional practice. Most students believe that through P4C, they acquire skills and competencies in critical thinking, respect, and teamwork, followed by communication skills and forming their own opinions. This indicates that even after

a year since the conclusion of P4C, their view of the method's benefits for students remains very positive, confirming the potential for lasting knowledge acquisition through experiential learning. For the majority of students, the biggest challenge when working with children was facilitation, followed by questioning techniques and implementing educational measures without formal authority. Many were excited to see children demonstrate their ability to think, discuss, and justify their ideas. All mentioned that through their understanding of the P4C pedagogical approach via experiential learning, they gained something valuable: the vast majority reported new knowledge and teaching skills, followed by competencies for accepting and collaborating with diverse perspectives. The results of the questionnaire suggest that the months spent understanding and engaging with P4C left a significant mark on the participants, enabling them to view P4C as a method applicable across various teaching and learning areas.

The research revealed that the active role of learners is essential for all participants in the learning process. Given that P4C and the research community facilitate this, the results suggest that P4C has benefits for children, teachers of children, teachers from various fields, and students from different study programs. We conclude that P4C is one of the pedagogical approaches that bridges theoretical elements of experiential learning with their practical applications and serves as an important contributor to the transformation of teaching methods in the Slovenian education system.

LITERATURA

1. Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). Izkustveno učenje: od teorije k praksi. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://doi.org/10.59132/beat_izkustveno_učenje
2. Banjac, M. (2023). Izkustveno učenje in izobraževanje o politiki v okviru državlanske vzgoje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(3–4), 84–101. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i3-4.112>
3. Benjamin, M. in Echeverria, E. (1992). Knowledge and the classroom. V A. M. Sharp, R. F. Reed in M. Lipman (ur.), *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery* (str. 64–79). Temple University Press.
4. Bevan, R. (2009). Expanding rationality: the relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*, 59(2), 167–179. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00312.x>
5. Camhy, D. G. (2008). Developing intercultural dialogue through philosophical inquiry. ISUD – International Society for Universal Dialogue: Proceedings of the World Congress for Philosophy. <http://isud.typepad.com/files/camhy1.doc>
6. Cvitanič, E. (2023). Medpredmetno povezovanje filozofije za otroke v nekaterih osnovnošolskih učnih načrtih 3. triade. [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=171859&lang=slv>
7. Gambrell, L. B. (1983). The occurrence of think-time during reading comprehension instruction. *The Journal of Educational Research*, 77(2), 77–80. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885502>
8. Gartner, S. (2018). Spoštovanje individuuma in preseganje individualizma s feministično etiko in s filozofijo za otroke. *Analiza: časopis za kritično misel*, 22(3), 19–31.
9. Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching philosophy*, 30(1), 59–84. <https://doi.org/10.5840/teachphil200730141>
10. Hladnik, A. in Šimenc, M. (2006). Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Filozofija za otroke. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajši/Filozofija_za_otroke_izbirni.pdf

11. Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf
12. Kolman, L. (2021). Trajnost znanja o vodi po izkustvenem učenju v osnovni šoli. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. http://pefprints.pef.uni-lj.si/6865/1/Magistrsko_delo_Kolman_Lea_avg2021.pdf
13. Kotzee, B. (2018). Applied epistemology of education. V D. Coady in J. Chase (ur.), *The Routledge handbook of applied epistemology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315679099-16>
14. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
15. Laal, M. in Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
16. Lau, M. (2003). Cultivating critical thinking skills through reading with young ESL learners. *Journal of Basic Education*, 12(2), 191–210.
17. Lipman, M., Sharp, A. M. in Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
18. Mohammad, K. in Mehrgan, K. (2012). Achieving critical thinking skills through reading short stories. *Advances in Digital Multimedia (ADMM)*, 1(3), 166–172.
19. Morgan, H. (2021). Howard Gardner's multiple intelligences: theory and his ideas on promoting creativity. V F. Reisman (ur.), *Celebrating giants and trailblazers: A-Z of who's who in creativity research and related fields* (str. 124–141). KIE Publications.
20. Ograjšek, S. (2023). Učiteljevo postavljanje vprašanj kot način spodbujanja aktivnosti študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(3–4), 53–66. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i3-4.110>
21. Petlák, E. (2021). Self-reflection as basis of a teacher's work. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 41–54.
22. Programi in učni načrti v osnovni šoli. (2023). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>
23. Šimenc, M. (2006). Didaktika filozofije. Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.
24. Učni načrt predmeta didaktika in pedagogika. (2023). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. https://pef.um.si/wpcontent/uploads/2020/02/RP_U%C4%8CNI_NA%C4%8CRTI_2020.pdf
25. Učni načrt predmeta didaktika. (2023). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. https://pef.um.si/wpcontent/uploads/2020/02/RP_U%C4%8CNI_NA%C4%8CRTI_2020.pdf



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Smiljana Gartner, docentka na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: smiljana.gartner@um.si

Maja Vačun, profesorica slovenščine in filozofije na Osnovni šola Selnica ob Dravi, doktorska študentka na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: maja.vacun1@student.um.si

Skriti obrazi izključevanja: stigma otrok s posebnimi potrebami v očeh vrstnikov

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.203>

Prejeto 12. 7. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 316.647.8:376-053.5

KLJUČNE BESEDE: diskriminacija, osnovna šola, otroci s posebnimi potrebami, osmošolci, stigmatizacija
POVZETEK – V prispevku se osredotočamo na stigmatizacijo, še posebej otrok s posebnimi potrebami (OPP), ki obiskujejo izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V teoretičnem delu so predstavljene temeljne oblike stigmatizacije, ki se odražajo skozi medsebojno povezane stereotipe, predsodke in diskriminacijo na sistemski (ableizem) in neposredni, odnosni (disableizem) ravni. V empiričnem delu predstavljamo ugotovitve raziskave, izvedene med 120 osmošolci, ki obiskujejo OŠ na območju Kozjanskega in Obsočja. V raziskavi smo proučevali zaznave osmošolcev glede prisotnosti stigmatizacije OPP v družbi, še posebej so nas zanimale razlike po spolu in stališča osmošolcev do OPP. Rezultati kažejo, da osmošolci zaznavajo prisotnost stigmatizacije v družbi, a le pri posameznih trditvah. Pomembne razlike po spolu so redko prisotne. V stališčih do določenih značilnosti OPP so osmošolci večinoma neopredeljeni, za OPP pogosteje menijo, da so nepredvidljivi, imajo težave s samoregulacijo vedenja in so nesamostojni. Nee-notne ugotovitve kažejo na potrebo po sistematičnem naslavljanju stigmatizacije v šolskem prostoru.

Received 12. 7. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 316.647.8:376-053.5

KEYWORDS: discrimination, primary school, children with special needs, eighth graders, stigmatisation

ABSTRACT – This article focuses on the issue of stigmatization, particularly of children with special needs (CSN) who attend primary school with adapted educational programs and receive additional expert assistance. The theoretical part outlines the fundamental forms of stigmatization, reflected through interconnected stereotypes, prejudices and discrimination – operating both on a systemic level (ableism) and on a direct, interpersonal level (disableism). The empirical part presents the findings of a study conducted among 120 eighth graders from primary schools in the Kozjansko and Obsočje regions. The research focuses on students' perceptions of the presence of stigmatization of CSN and students' attitudes towards such peers, with particular attention to gender differences. The results reveal that students do recognize the presence of stigmatization of CSN in society, although this awareness appears only in relation to certain statements. Regarding individual traits commonly associated with CSN, students' responses were predominantly ambivalent. Students frequently described these children as unpredictable, struggling with behavioural self-regulation, and often lacking independence. Significant differences in stigmatization by gender are rarely observed. These inconclusive findings highlight the need for a systematic approach to addressing stigmatization within the school environment.

1 Teoretični uvod

Stigma in stigmatizacija

Stigma je lastnost, ki je v družbi močno diskreditirajoča (Goffman, 2008), stigmatizacija pa proces označevanja ali ožigosanja posameznikov ali posameznih skupin, da ti postanejo tarča negativnih družbenih označb, ki jih na podlagi negativnih izkušenj

ponotranjijo (Corrigan in Watson, 2002; Knežević Hočevar, 2021). Negativne družbene označbe pogosto izhajajo iz družbenih interpretacij in ne iz dejanskih primanjkljajev (Ainlay idr., 1986). Stigmatizacija je tako družbeni konstrukt, odvisen od specifičnih kulturnih in družbenih okvirov (Knežević Hočevar, 2021).

Goffman (2008) kot temeljne oblike stigme izpostavlja:

- telesno drugačnost, ki je na zunaj vidna (npr. gibalna oviranost);
- značajske slabosti, ki jih družba pripisuje članom marginaliziranih skupin (npr. duševne bolezni, odvisnosti); in
- skupinske stigme, ki se prenašajo med generacijami (npr. narodnost, vera, rasa).

V vseh primerih gre za izstopajočo lastnost, ki zasenči posameznikove druge značilnosti, zato ga družba posledično zaznamuje kot "drugačnega". Knežević Hočevar (2021) dodaja še razdelitev na javne oblike stigme, kjer družba marginalizira posameznike z različnimi ovirami ali motnjami, in samostigmatizacijo, kjer posameznik ponotranji prepričanje o svoji manjvrednosti. Med oblikami stigmatizacije omenja tudi stigmatizacijo po asociaciji, kjer so predsodki usmerjeni v družinske člane ali bližnje osebe posameznika s PP, ter stigma iskanja pomoči, pri kateri družba negativno vrednoti posameznike, ki iščejo strokovno podporo. Posebno obliko predstavlja dobrohotna stigma, ki se kaže kot navidezno prijazna pomoč in skrb, a v resnici temelji na prepričanju, da oseba npr. ne zmore sama odgovorno delovati. Najkompleksnejša oblika pa je strukturna stigma, ki je zakoreninjena v družbenih sistemih – kaže se v slabši dostopnosti virov, institucionalni zapostavljenosti ter v nezadostnem odzivu družbe na potrebe stigmatiziranih posameznikov.

Skupno vsem oblikam stigmatizacije je zmanjševanje možnosti za polno vključenost in enakovredno sodelovanje stigmatizirajočih v družbi.

Stereotipi, predsodki in diskriminacija

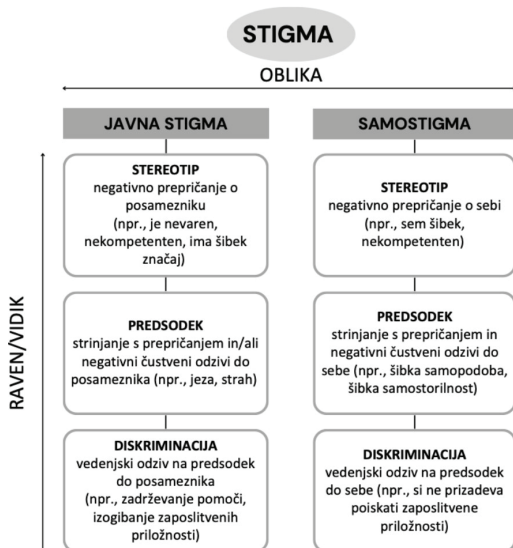
Stigmatizacija je torej kompleksen proces označevanja in obravnavanja posameznika v družbi kot manjvrednega in drugačnega (Goffman, 2008). Proces stigmatizacije se odraža skozi tri medsebojno povezane elemente: stereotipe, predsodke in diskriminacijo (Thornicroft idr., 2008). Ali kot zapišejo Švab (2009) ter Strbad in Švab (2005), stigma vključuje označevanje, čustvene odzive in socialno distanco, običajno do ranljivih skupin posameznikov (Link in Phelan, 2001; Corrigan in Watson, 2002).

Stereotipi so poenostavljene predstave o določenih skupinah ljudi, ki so pogosto negativne. Ule (2005) jih opisuje kot "mikroideologije", ki oblikujejo napačne predstave o svetu in vplivajo na percepcijo določenih skupin, pri čemer stereotipizacija vodi v nepravilne sodbe in marginalizacijo (Kuhar, 2009; Švab, 2009). Negativni stereotipi spodbujajo in pogosto vodijo v predsodke, ki se izražajo kot negativni čustveni odzivi na določeno skupino ljudi (Corrigan, 2000). Nastran Ule (1999) poudarja, da predsodki izhajajo iz privilegiranih skupin in delujejo kot orodje izključevanja. Po Allportu (1954, v Dovidio idr., 2005) se predsodki razvijajo skozi pet stopenj, od opravljanja in izogibanja do diskriminacije, nasilja in celo genocida.

Slika 1 prikazuje odnos med javno stigmo in samostigmo ter povezavo med stereotipi, predsodki in diskriminacijo na primeru oseb z duševnimi motnjami. Npr. za osebe z duševnimi motnjami so pogosto razširjena družbena prepričanja, da so nevarni, imajo šibek značaj, so nekompetentni in nepredvidljivi. Ko posamezniki te stereotipe ponotranjijo, pogosto razvijejo predsodke, izražene v čustvih, kot sta strah ali jeza, kar lahko vodi v vedenjsko diskriminacijo, na primer v zavračanje pomoči ali izključevanje iz skupine oz. dejavnosti. Javna stigma se kaže v odzivu okolja, samostigma pa označuje usmerjanje negativnih predstav okolja vase, kar še poglobi socialno izključenost.

Slika 1

Primerjava javne stigme in samostigme pri osebah z duševnimi motnjami ter razlikovanje stigme glede na stereotip, predsodek in diskriminacijo



Corrigan, P. W. in Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology-science and Practice*, 9(1), 35–53. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>

Vzroki za kompleksen pojav stigmatizacije izvirajo iz zgodovinskih, kulturnih in psiholoških kontekstov (Kesič Dimic in Kavkler, 2009; Zaviršek, 2000). Sodobni dejavniki stigmatizacije vključujejo nizko raven ozaveščenosti o npr. različnih oblikah oviranosti in bolezni, kar vodi v predsodke, stereotipe in družbeno distanco (Strbad in Švab, 2005; UNICEF, 2016). Poleg tega imajo pomembno vlogo mediji, ki pogosto utrjujejo negativne družbene stereotipe (Švab, 2009). Psihološki vidiki stigmatizacije se odražajo tudi v potrebi po potrditvi lastne vrednosti z diskreditacijo drugih (prav tam).

Posledice stigmatizacije pa se kažejo tako na individualni kot na družbeni ravni. Goffman (2008) poudarja psihološke učinke pri stigmatiziranih, kot so zmanjšana samopodoba, občutki manjvrednosti in samostigma. Na družbeni ravni pa stigma vodi v omejen dostop do zaposlitve, izobraževanja in socialne podpore (Link in Phelan, v Knežević

Hočevar, 2020). Poleg posameznikov pa se s socialno izolacijo in zmanjšano vključenostjo v skupnost pogosto soočajo tudi njihove družine (Dijker in Koomen, 2007).

Stigmatizacija otrok s posebnimi potrebami

Znotraj širšega pojma stigmatizacije se v sodobni literaturi vse pogosteje uporablja ta pojma ableizem in disableizem. Ableizem (Parekh, 2023) označuje sistemsko neenakopravno obravnavo oseb z različnimi telesnimi ali duševnimi sposobnostmi, kjer so v ospredju in pogosto privilegirani tisti, ki ustrezajo družbenim predstavam o "normalnih" zmožnostih. Disableizem pa se nanaša na neposredno diskriminacijo – npr. uporaba žaljivega jezika ali izključevanje (prav tam).

Buljevac idr. (2012), ki so preučevali zaznavanje stigme pri osebah s PP, so ugotovili, da jih družba pogosto vidi kot nesposobne, aseksualne in nevredne samostojnega odločanja. Stigmatizacija se kaže npr. v manj ugodnih delovnih možnostih in omejenem sprejemanju njihove avtonomije. Prav tako so OPP pogosto stigmatizirani v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, kar se kaže kot del širšega vzorca družbene neenakosti in vpliva na njihovo vključevanje, samopodobo in dostop do virov (Ontario Human Rights Commission, 2016). Na drugi strani je neposredna diskriminacija danes bolj subtilno izražena (Corrigan idr., 2001; Nastran Ule, 1999) in je v šolskem prostoru prisotna skozi ignoriranje in socialno distanco do OPP. "Ta zadržanost pogosto temelji na napačnih predstavah o invalidnosti, kar vodi v vedenje, ki krepi socialno distanco in izključenost" (Vamberger idr., 2025, str. 96).

OPP se kljub temu, da so pogosto bolj podobni vrstnikom kot pa od njih različni (Opara, 2015), dnevno soočajo z diskriminacijo, ki izvira iz predsodkov, zlasti do "nevidnih" težav, kot so motnje pozornosti ali učne težave. Te so pogosto napačno razumljene kot lenoba ali neprimerno vedenje (Coleman, v Kesič Dimic in Kavkler, 2009). Raziskava avtorjev Kozmus in Pšunder (2017) je pokazala, da so otroci z več motnjami in tisti z vedenjskimi težavami pogosteje žrtve medvrstniškega nasilja. Po UNICEF-ovi študiji (2016) se OPP prav tako soočajo s pomilovanjem, pretirano zaščito in celo pozitivno diskriminacijo, ki vodi v (pre)nizka pričakovanja. Zaviršek (2014) izpostavlja, da so nizka pričakovanja do OPP prisotna tako pri starših kot učiteljih in so zato pogosto prikrajšani za spodbude in priložnosti za razvoj, kar vpliva na njihovo samopodobo in akademski uspeh (Starman, 2014).

Zaradi naštetega in ker otroci veliko časa preživijo v šoli, je zagotavljanje varnega in vključujočega šolskega prostora za vse izjemno pomembno.

2 Metodologija

Namen in cilji

Namen empiričnega dela je predstaviti zaznave in stališča osmošolcev o OPP iz OŠ s Kozjanskega in iz Obsotelja. Še posebej nas je zanimalo, ali osmošolci zaznavajo pri-

sotnost stigmatizacije OPP v družbi, kakšna so njihova stališča do nekaterih značilnosti OPP in ali se v zaznavah kažejo razlike po spolu. Raziskava je temeljila na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 128 osmošolcev, ki so v šolskem letu 2023/24 obiskovali osem OŠ na Kozjanskem in v Obsotelju. Od tega jih je anketni vprašalnik pravilno izpolnilo 120 (osmošolke: $n = 72,60\%$, osmošolci $n = 42,40\%$). Te smo nato vključili v nadaljnjo obdelavo.

Instrument

V prispevku predstavljamo del rezultatov širše raziskave o stigmatizaciji OPP, narejene v okviru magistrskega dela Tjaše Lah (2024). Podatke smo zbrali s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika, ki smo ga delno povzeli po raziskavi UNICEF-a (2019) z naslovom Operational Research Protocol to Measure Attitudes, Stigma and Social Norms towards Children with Disabilities in Europe and Central Asia, nekaj vprašanj pa smo sestavili sami. Celotni anketni vprašalnik so sestavljala vprašanja zaprtega in delno odprtega tipa. V uvodnem delu smo pridobili demografske podatke o osnovnošolcih, osrednji del pa so predstavljala vprašanja, s katerimi smo želeli ugotoviti zaznave in stališča osmošolcev do OPP. Izpolnjevanje vprašalnika je bilo anonimno in prostovoljno.

Postopek

Raziskava je bila izvedena s priložnostnim vzorcem osmošolcev iz osmih OŠ s Kozjanskega in iz Obsotelja ter je potekala od 4. 4. 2024 do 26. 4. 2024. Povezavo do anketnega vprašalnika smo preko elektronske pošte poslali vsem ravnateljem. V dopisu smo jih prosili, naj jo posredujejo vsem osmošolcem, ki se šolajo na njihovi šoli. Elektronski pošti smo priložili obrazec za soglasje staršev, da njihov otrok lahko sodeluje pri reševanju spletnega vprašalnika. Do izvedbe anketiranja so podpisana soglasja pridobile svetovalne delavke posameznih šol, ki so prav tako pomagale pri organizaciji izvedbe izpolnjevanja anketnih vprašalnikov. Iz pridobljenih anketnih vprašalnikov smo izločili neustrezno rešene, preostale pa obdelali in analizirali s programom SPSS na ravni deskriptivne in inferenčne statistike (prav tam).

3 Rezultati in interpretacija

Zaznavanje stigmatizacije OPP v družbi

Zanimalo nas je, ali osmošolci zaznavajo prisotnost stigmatizacije OPP v družbi. Cronbach alfa za sklop enajstih trditev (UNICEF, 2019) je pokazal visoko zanesljivost ($\alpha = 0,900$).

Tabela 1

Prisotnost stigmatizacije do OPP v družbi (binomski test)

<i>Trditev</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>	<i>Kategoriji</i>	<i>n</i>	<i>Vzorčni f (%)</i>	<i>p</i>
Ljudje so do OPP manj vljudni kot do ostalih	2,43	1,26	NE	62	52	0,784
			DA	58	48	
Ljudje se do OPP vedejo manj spoštljivo kot do ostalih	2,56	1,11	NE	63	52,5	0,648
			DA	57	47,5	
OPP so deležni slabše storitve v trgovini ali restavraciji	1,86	1,11	NE	100	83	0,000*
			DA	20	17	
OPP so deležni nespoštljivega vedenja	2,43	1,15	NE	66	55	0,315
			DA	54	45	
Ljudje OPP obravnavajo, kot da niso pametni	2,67	0,90	NE	53	44	0,235
			DA	67	56	
Ljudje se bojijo OPP	2,04	0,88	NE	90	75	0,000*
			DA	30	25	
Ljudje menijo, da so OPP nepošteni	1,94	1,05	NE	97	81	0,000*
			DA	23	19	
Ljudje se do OPP obnašajo, kot da so boljši od njih	2,95	1,02	NE	48	40	0,035**
			DA	72	60	
Ljudje žalijo OPP ali jim govorijo neprimerne besede	2,71	1,04	NE	53	44	0,235
			DA	67	56	
Ljudje grozijo OPP ali jih nadlegujejo	2,30	0,96	NE	71	59	0,055
			DA	49	41	
Ljudje se izogibajo stikom z OPP	2,86	0,76	NE	53	44	0,235
			DA	67	56	

Legenda: n = 120; NE = nikoli, redko, DA = pogosto, zelo pogosto, vedno; teoretični f (%) = 50; *p < 0,000; **p < 0,05

Rezultati so pokazali, da je po mnenju osmošolcev stigmatizacija OPP v družbi prisotna (53 % osmošolcev je menilo, da se ljudje do OPP vedejo manj spoštljivo kot do ostalih; 35 % jih meni, da se ljudje do OPP zelo pogosto ali vedno obnašajo, kot da so

boljši od njih; 27 % pa jih je odgovorilo, da *ljudje zelo pogosto ali vedno obravnavajo OPP, kot da niso pametni*). V nadaljevanju smo uporabili binomski test, da bi ugotovili, ali obstajajo statistično pomembne razlike med dvema poloma, ki ločita pogostost obnašanj posameznikov v izbranih situacijah do OPP: nikoli ali redko in pogosto, zelo pogosto ali vedno.

Pri trditvah (tabela 1) "*Ljudje se bojijo OPP*" (90 %, $p = 0,000$); "*OPP so deležni slabše storitve v trgovini ali restavraciji*" (83 %, $p = 0,000$) in "*Ljudje menijo, da so OPP nepošteni*" (81 %, $p = 0,000$) so se pokazale statistično pomembne razlike v zaznavah osmošolcev. Pri zgoraj omenjenih trditvah ti menijo, da se omenjena stigmatizirajoča dejanja *nikoli ali redko* dogajajo. Pri trditvi "*Ljudje se do OPP obnašajo, kot da so boljši od njih*" prav tako prihaja do statistično pomembnih razlik ($p = 0,035$) v zaznavah osmošolcev, ki so v večji meri (60 %) odgovorili s *pogosto, zelo pogosto ali vedno*. Kljub temu da pri ostalih trditvah ne prihaja do statistično pomembnih razlik med poloma nestrinjanja in strinjanja s trditvijo, je zaskrbljujoče, da velik delež osmošolcev meni, da npr. *ljudje žalijo OPP ali jim govorijo neprimerne besede* (56 %); *ljudje se izogibajo stikom z OPP* (56 %) in da *ljudje obravnavajo OPP, kot da niso pametni* (56 %).

Pri zaznavanju razlik glede stigmatiziranosti OPP v družbi se je statistično pomembna razlika po spolu med osmošolkami in osmošolci pokazala le pri trditvi "*Ljudje žalijo OPP ali jim govorijo neprimerne besede*". S to trditvijo so se osmošolke ($n = 72$, $\bar{x} = 1,89$, $SD = 1,082$) strinjale ($t = 2,201$, $p = 0,030$) statistično pomembno v večji meri kot osmošolci ($n = 48$, $\bar{x} = 1,44$, $SD = 1,128$).

Stališča do OPP

V raziskavi so nas prav tako zanimala stališča osmošolcev do OPP. Ti so ponujene trditve ocenjevali z naslednjo lestvico: *se popolnoma ne strinjam, se ne strinjam, sem neopredeljen, se strinjam, se popolnoma strinjam*. Pri preverjanju različnih stališč do OPP smo uporabili binomski test, kjer smo iskali statistično pomembne razlike med dvema kategorijama: *ne strinjam se* in *strinjam se*.

Tabela 2

Stališča do OPP

Trditve	$\bar{x}$	SD	Kategoriji	n	Vzorčni f (%)	p (2-stranska)
Večina OPP je nepredvidljivih	2,93	0,914	ne strinjam	39	51 %	0,909
			strinjam	37	49 %	
Večina OPP je nevarnih	1,93	0,890	ne strinjam	99	93 %	0,000*
			strinjam	8	7 %	
Večina OPP obvladuje svoje vedenje	3,09	0,935	ne strinjam	43	55 %	0,428
			strinjam	35	45 %	
Večina OPP je samostojnih	2,98	0,835	ne strinjam	33	51 %	0,997
			strinjam	32	49 %	

Legenda: $n = 120$; teoretični $f = 50$ %, * $p < 0,000$

Kot prikazuje tabela 2, so bili osmošolci glede strinjanja z lastnostmi OPP pri trditvah, da je *večina OPP nepredvidljivih* ($\bar{x} = 2,93$), da *večina OPP obvladuje svoje vedenje* ($\bar{x} = 3,09$) in da je *večina OPP samostojnih* ($\bar{x} = 2,98$), deljenih mnenj; pri navedenih trditvah ne prihaja do statistično pomembnih razlik ($p > 0,05$) med njimi. Pri trditvi, da je *večina OPP nevarnih* ($\bar{x} = 1,93$), pa smo ugotovili statistično pomembne razlike ($p < 0,05$); osmošolci se s trditvijo v večji meri niso strinjali.

4 Diskusija in zaključek

V prispevku obravnavamo stigmatizacijo OPP. V teoretičnem delu smo se osredotočili na definicijo, oblike, vzroke in posledice stigmatizacije; še posebej do OPP kot ranljive skupine posameznikov. V empiričnem delu smo se osredotočili na zaznave osmošolk in osmošolcev iz osmih OŠ na Kozjanskem in v Obsotelju ter njihova stališča do OPP.

Pri večini trditev o zaznavah osmošolcev glede stigmatizacije OPP v družbi ne moremo potrditi obstoja statistično pomembnih razlik. Statistično pomembno so se osmošolci strinjali samo s trditvijo, da se *ljudje do OPP obnašajo, kot da so boljši od njih*. Statistično pomembno se niso strinjali s trditvami, da se *ljudje bojijo OPP*, da *menijo, da so OPP nepošteni in da so OPP deležni slabše storitve v trgovini in restavraciji*. Ugotavljamo, da večina otrok statistično pomembno ne zaznava neposrednih oblik nasilja ali odkrite diskriminacije (npr. žaljenja, nadlegovanja) do OPP, saj več kot polovica vprašanih meni, da se to dogaja *redko* ali *nikoli*. Vendar to ne pomeni, da stigmatizacija ni prisotna, npr. 56% osmošolcev meni, da *ljudje OPP žalijo ali jim govorijo neprimerne besede*, kar kaže na obstoj bolj prikritih oblik diskriminacije. Avtorji (Corrigan in Watson, 2002; Nastran Ule, 1999; UNICEF, 2016) opozarjajo, da je sodobna stigma pogosto subtilna, izražena tudi v socialni distanci, pomilovanju in (pre)nizkih pričakovanjih.

Na podlagi analize rezultatov smo še ugotovili, da obstajajo razlike v zaznavanju stigmatizacije OPP glede na spol. Glede na odgovore pri trditvi, da *ljudje žalijo OPP ali jim govorijo neprimerne besede*, so dekleta tovrstno vedenje zaznavala pogosteje kot fantje. V številnih raziskavah avtorji (McKenzie idr., 2022; Mohseny idr., 2019) ugotavljajo, da obstaja statistično pomembna povezava med spolom in stopnjo stigmatizacije posameznikov iz marginaliziranih skupin. Moški naj bi izražali bolj stigmatizirajoča stališča zaradi vpliva tradicionalnih moških vlog, ki poudarjajo moč (McKenzie idr., 2022).

V raziskavi nas je zanimala še pogostost različnih stališč osmošolcev do nekaterih lastnosti OPP. Pri trditvah, da *so OPP nepredvidljivi* ($\bar{x} = 2,93$), da *niso sposobni obvladovati svojega vedenja* ($\bar{x} = 3,09$) in da *niso samostojni* ($\bar{x} = 2,98$), so bili osnovnošolci večinoma neopredeljeni. S trditvijo, da *so OPP nevarni* ($\bar{x} = 1,93$), pa se statistično pomembno niso strinjali. Stališča vrstnikov do OPP odražajo komponente družbenega označevanja in stereotipiziranja (Švab, 2009; Strbad in Švab, 2005), izjema je nevarnost, s katero se učenci statistično pomembno ne strinjajo. Avtorji (prav tam) nasprotno opozarjajo, da so posamezniki s PP v družbi prevečkrat prikazani kot nasilni, nevarni in nepošteni, predvsem zaradi vpliva medijev.

Ugotovimo lahko, da osmošolci prepoznavajo prisotnost družbenih neenakosti in razlik v neposredni obravnavi OPP, a hkrati moramo izpostaviti, da zaznava stigme še ne pomeni njene zavrnitve. Podobno ugotavljajo avtorice (Vamberger idr., 2025, str. 84), ki zapišejo, da “obstaja diskrepanca med proklamiranimi družbenimi cilji in dejanskim sprejemanjem otrok s posebnimi potrebami s strani vrstnikov”.

Za učinkovito zmanjšanje stigmatizacije so ključni dejavniki ozaveščanje in izobraževanje družbe o OPP ter spodbujanje vključevanja OPP v vse vidike družbenega življenja, še posebej v vzgojno-izobraževalne ustanove. “Kazalci inkluzivnosti kažejo, da se inkluzivno izobraževanje vedno bolj uveljavlja, vendar je za okrepitev potreben načrt, prepoznavna naklonjenost inkluzivnim nazorom in skupnostna odgovornost” (Hmelak in Krajnc, 2024, str. 46).

Šola predstavlja pomembno okolje za socializacijo, zato je v vzgojno-izobraževalnih institucijah, v okviru šolskih programov in praks, nujno naslavljal problem stigmatizacije in s tem krepiti razumevanje raznolikosti, spodbujanje empatije in preprečevanje oblikovanja škodljivih stereotipov (Buljevac idr., 2012; Kesič Dimić in Kavkler, 2009; Kozmus in Pšunder, 2017; Starman, 2014). To ne zahteva le senzibilizacije otrok, ampak tudi dodatno izobraževanje učiteljev in vključevanje staršev (UNICEF, 2016; Završček, 2014). Jeznik in Kristl (2024, str. 14) sta ugotovili, da učitelji “inkluzijo le v manjši meri povežejo s pravičnostjo, čeprav na povezanost obeh konceptov opozarjajo različni mednarodni dokumenti”. Za uresničevanje načel enakosti in pravičnosti v šolskem prostoru, še posebej ranljivih skupin otrok, pa je nujno potrebna tudi “graditev ustreznih medosebnih odnosov (s starši – opomba avtoric), pri čemer učitelji upoštevajo njihovo raznolikost potreb, izkušenj in znanj” (Kovačič in Lepičnik Vodopivec, 2024, str. 158). Soočanje z globoko zakoreninjenimi predsodki in spreminjanje družbenih stališč je dolgotrajen proces (Parekh, 2023) in pomembno je, da se pedagoški delavci in starši zavedajo svojih vplivov na inkluzijo ter da OPP zagotavljajo ustrezno podporo in prilagoditve. Le tako lahko ustvarimo vključujočo in pravično družbo, kjer bodo OPP sprejeti kot enakovredni člani, ki imajo priložnost doseči svoj polni potencial.

Raziskava je bila izvedena na omejenem geografskem območju Slovenije in v starostno omejeni skupini, zato rezultatov ni mogoče neposredno posploševati na celotno populacijo slovenskih učencev. Prav tako so lahko podatki pod vplivom socialno zaželenih odgovorov ali subjektivnega razumevanja posameznih pojmov. Osmošolci so izražali splošne zaznave in stališča do OPP, ne da bi upoštevali diferenciacije med posameznimi skupinami OPP, ki pa so pogosto ključne za razumevanje specifičnih oblik stigme (Kozmus in Pšunder, 2017). Za celovitejše razumevanje bi bilo potrebno tudi neposredno merjenje osebnih stališč, ki bi obsegalo tudi afektivne in vedenjske komponente odnosa do OPP (npr. pripravljenost za prijateljstvo, sodelovanje).

Tjaša Lah, Andreja Kozmus, PhD

Hidden Faces of Exclusion: The Stigma of Children with Special Needs in the Eyes of Their Peers

This paper focuses on the issue of stigmatization, particularly of children with special needs (CSN) who attend primary school programs with adapted implementation and receive additional expert assistance. Stigma, as defined by Goffman (2008), is a profoundly discrediting attribute within society. Stigmatization refers to the process through which individuals or groups are labelled in a way that makes them the targets of negative social perceptions, or in which they internalize these negative beliefs based on adverse experiences (Knežević Hočvar, 2021; Corrigan & Watson, 2002). Goffman (2008) identifies three main types of stigma:

- *physical disabilities (e.g. mobility impairments),*
- *character flaws attributed by society to marginalized individuals (e.g. mental illness, addiction), and*
- *group stigma transmitted across generations (e.g. ethnicity, religion, race).*

Although significant progress has been made in the field of inclusion, the stigmatization of CSN remains a widespread social phenomenon. It manifests through inter-related stereotypes, prejudice, and discrimination – both on a systemic level (ableism) and in direct, interpersonal level (disableism).

Stereotypes are simplified generalizations about certain groups of people. Negative stereotypes often reinforce and lead to prejudices, which manifest as adverse emotional reactions toward specific social groups (Corrigan, 2000). Discrimination represents the behavioural response to these negative emotions. Stigma therefore includes labelling, emotional reactions, and the establishment of social distance (Strbad & Švab, 2005; Švab, 2009). In contemporary society, prejudices tend to be expressed more subtly, often through social avoidance or passive exclusion rather than overt hostility (Corrigan et al., 2001; Nastran Ule, 1999).

The stigmatization of CSN in schools reflects a broader pattern of social inequality that affects their inclusion, self-perception, and access to resources (Ontario Human Rights Commission, 2016). These children are frequently viewed through narrowly defined developmental standards, which further undermines their social integration.

In Slovenia, the term children with special needs was formally introduced following the educational reform of 1995. It was further defined in the White Paper on Education in the Republic of Slovenia (Bela knjiga ..., 2011), as well as in subsequent legal and regulatory frameworks. The Act on the Placement of Children with Special Needs (2011) identifies nine categories of children who, due to various impairments, disorders, or deficits, require educational adjustments. In the 2024/25 academic year, 8.44% of CSN were enrolled in primary school programs with adapted implementation and additional professional support (Gov.si, 2025). This proportion has been steadily increasing over the years (ibid.).

Despite often being more similar to their peers than different from them (Opara, 2015), CSN regularly face discrimination rooted in prejudice, particularly toward in-

visible disabilities, such as attention disorders or learning disabilities. These challenges are frequently misinterpreted as laziness or inappropriate behaviour (Coleman, in Kesič Dimić & Kavkler, 2009). According to a UNICEF study (2016), CSN are often met with pity, overprotection, or positive discrimination, which results in (overly) low expectations. Zaviršek (2014) highlights that such low expectations are present not only among teachers but also among parents. As a result, these children are often deprived of meaningful encouragement and opportunities for development, which significantly influence their self-esteem and academic achievement (Starman, 2014). CSN are more frequently exposed to peer violence, particularly those with multiple disorders or behavioural difficulties (Kozmus & Pšunder, 2017).

The aim of the study was to explore the perceptions and attitudes of eighth grade students from primary schools in the Kozjansko and Obsočje regions toward CSN. Specifically, the research sought to determine whether these students perceive the presence of stigmatization of CSN in society, what their attitudes are toward certain characteristics of CSN, and whether there are any gender-based differences in these perceptions. The study was based on descriptive and causal non-experimental methods within the framework of empirical pedagogical research.

A convenience sample of eighth grade students from eight primary schools in the Kozjansko and Obsočje regions was included. A total of 128 students participated, of which 120 completed the survey questionnaire correctly and were therefore included in the data analysis. The final sample consisted of 72 girls (60%) and 42 boys (40%) who attended these schools during the 2023/24 school year.

The data were collected as part of a broader study on the stigmatization of CSN, conducted within the master's thesis of Tjaša Lah (2024). The data were gathered using an online survey questionnaire, partially adapted from the UNICEF (2019) study Operational Research Protocol to Measure Attitudes, Stigma and Social Norms towards Children with Disabilities in Europe and Central Asia, with additional questions developed by the research team. The final questionnaire included both closed- and partially open-ended questions. The introductory section collected demographic information, while the central section focused on capturing students' perceptions and attitudes toward CSN. Participation was anonymous and voluntary. The data collection took place between April 4 and April 26, 2024. A link to the online survey was sent via email to the principals of the participating schools, along with a request to forward it to all eighth grade students from their school. The email included a parental consent form, allowing children to participate in the study. Signed consent forms were collected by school counsellors, who also assisted in organizing the administration of the questionnaire. Incomplete or improperly completed responses were excluded from the analysis. The remaining data were processed and analyzed using SPSS software, employing both descriptive and inferential statistical methods (*ibid.*).

The presence of stigmatization of CSN in society was examined through the perceptions of eighth grade students. The Cronbach's alpha for the set of eleven statements (UNICEF, 2019) indicated high reliability ($\alpha = 0.900$). The findings show that students largely perceive CSN as being treated differently from their peers without special needs. Specifically, 53% believe that people treat CSN with less respect, 56% observe that others tend to avoid them, and the same percentage think that people consider CSN to be less intelligent. Binomial tests revealed statistically significant differences in percep-

tions related to several statements (see Table 1). For instance, there were significant results for the following statements: "People are afraid of CSN." (90%, $p = 0.000$); "CSN receive poorer service in shops or restaurants." (83%, $p = 0.000$); and "People believe CSN are dishonest." (81%, $p = 0.000$). In all these cases, students predominantly responded that such stigmatizing behaviours never or rarely occur. However, a significant difference was found in responses to the statement "People act superior to CSN." ($p = 0.035$), with 60% of students indicating that such behaviour occurs often, very often, or always. Gender-based differences were observed only in one statement related to verbal abuse. Girls were significantly more likely than boys to agree with the statement: "People insult CSN or say inappropriate things to them." The mean agreement score for girls ($n = 72$, $\bar{x} = 1.89$, $SD = 1.082$) was significantly higher than that of boys ($n = 48$, $\bar{x} = 1.44$, $SD = 1.128$), ($t = 2.201$, $p = 0.030$).

The study also examined students' attitudes toward CSN. Statements were rated on a five-point Likert scale: strongly disagree, disagree, neutral, agree, and strongly agree. To analyze the attitudes, a binomial test was used to identify statistically significant differences between two categories: disagree and agree. Students' opinions regarding specific characteristics of CSN were mixed. No statistically significant differences ($p > 0.05$) were found for the following statements: "Most CSN are unpredictable" ($\bar{x} = 2.93$), "Most CSN can control their behaviour" ($\bar{x} = 3.09$), and "Most CSN are independent" ($\bar{x} = 2.98$). However, a significant difference ($p < 0.05$) was found for the statement "Most CSN are dangerous" ($\bar{x} = 1.93$), where the majority of students disagreed with the statement.

This paper addresses the stigmatization CSN. In the theoretical part, the definition and various forms of stigmatization were examined, with particular attention given to its manifestation toward CSN as a vulnerable group. In the empirical part, the perceptions and attitudes of eighth grade students from eight primary schools in the Kozjansko and Obsotelje regions were investigated.

Our findings indicate that most students do not statistically significantly perceive direct forms of violence or discrimination (such as insults or harassment) against CSN; over half of respondents believe these occur rarely or never. However, this does not imply that stigmatization is not present. For example, 56% eighth graders believe that people use inappropriate expressions when referring to CSN, suggesting more subtle forms of discrimination. Scholars (Nastran Ule, 1999; Corrigan & Watson, 2002; UNICEF, 2016) emphasize that contemporary stigma often manifests in indirect ways, such as social distancing, pity, and (overly) low expectations.

Based on the analysis of the results, gender-based differences were observed in the perception of stigmatization of CSN. Specifically, girls were more likely than boys to perceive instances of verbal abuse or the use of inappropriate language directed at CSN. Several studies (McKenzie et al., 2022; Mohseny et al., 2019) have demonstrated a statistically significant association between gender and the level of stigmatizing attitudes toward individuals from marginalized groups. Men are often found to express stronger stigmatizing views, which may be influenced by traditional gender norms that emphasize traits such as dominance and strength (McKenzie et al., 2022).

We also explored students' attitudes toward certain characteristics of CSN. Students were largely neutral on statements such as "CSN are unpredictable" ($\bar{x} = 2.93$), "CSN

are unable to control their behaviour” ($\bar{x} = 3.09$), and “CSN are not independent” ($\bar{x} = 2.98$). However, they statistically disagreed with the statement “CSN are dangerous” ($\bar{x} = 1.93$). These peer attitudes reflect social labelling and stereotyping processes (Strbad & Švab, 2005; Švab, 2009). Media influences frequently portray CSN as violent, dangerous, or dishonest (*ibid.*).

In conclusion, while eighth graders recognize the existence of social inequalities and differential treatment of CSN, awareness of stigma does not necessarily equate to its rejection. The findings have significant implications for inclusive education. To effectively reduce stigmatization, it is vital to raise awareness about CSN and foster their inclusion in all spheres of social life. As schools are key environments for socialization, educational institutions must address stigma within their curricula and practices – promoting diversity awareness, empathy, and counteracting harmful stereotypes (Buljevac et al., 2012; Kesič Dimić & Kavkler, 2009; Kozmus & Pšunder, 2017; Starman, 2014). This requires not only raising children’s sensitivity but also providing teachers with additional training and engaging parents (UNICEF, 2016; Zaviršek, 2014). It is crucial for educators and parents to recognize their influence on the development and self-concept of CSN and to ensure appropriate support and adaptations. Confronting deeply rooted prejudices and changing societal attitudes is a long-term process, but essential for ensuring equal opportunities (Parekh, 2023) and quality of life for CSN. This is essential for the development of an inclusive and equitable society in which CSN are recognized as equal members and provided with opportunities to achieve their full potential.

This study was geographically limited to a specific region of Slovenia and involved a single age group, so its findings cannot be generalized to all Slovenian students. Responses may have been influenced by social desirability bias or by subjective interpretations of key terms. The eighth grade students expressed general perceptions and attitudes toward CSN without distinguishing between different subgroups of CSN – distinctions that are often crucial for understanding specific forms of stigma (Kozmus & Pšunder, 2017). A more comprehensive understanding would require directly measuring personal attitudes, including affective and behavioural components, for example, willingness to befriend or engage with CSN.

LITERATURA

1. Ainlay, S. C., Becker, G. in Coleman, L. M. (1986). The dilemma of difference: A Multidisciplinary View of Stigma. Springer.
2. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
3. Buljevac, M., Majdak, M. in Leutar, Z. (2012). The stigma of disability: Croatian experiences. *Disability and Rehabilitation*, 34(9), 725–732. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.616570>
4. Corrigan, P. W. (2000). Mental health stigma as social attribution: Implications for research methods and attitude change. *Clinical Psychology-science and Practice*, 7(1), 48–67. <https://doi.org/10.1093/clipsy.7.1.48>
5. Corrigan, P. W. in Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology-science and Practice*, 9(1), 35–53. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>

6. Corrigan, P. W., Edwards, A. B., Green, A., Diwan, S. L. in Penn, D. L. (2001). Prejudice, social distance, and familiarity with mental illness. *Schizophrenia Bulletin*, 27(2), 219–225. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a006868>
7. Dijkster, A. J. M. in Koomen, W. (2007). *Stigmatization, tolerance and repair: An integrative psychological analysis of responses to deviance*. Cambridge University Press.
8. Dovidio, J. F., Glick, P. in Rudman, L. (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Wiley-Blackwell.
9. Goffman, E. (2008). *Stigma: zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Aristej.
10. Hmelak, M. in Krajnc, N. (2024). Samoocena učiteljev za delo v inkluzivnem razredu. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 39(2), 36–52. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.132>
11. Jeznik, K. in Kristl, N. (2024). Stališča zaposlenih o inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 39(2), 3–21. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.130>
12. Kesič Dimic, K. in Kavkler, M. (2009). Adrenalinske deklace, hitri dečki: svet otroka z ADHD. *Educa*.
13. Knežević Hočvar, D. (2020). Ko je ogroženo najdragocenejše: stigma nekoliko drugače. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva*, 60(2), 5–15.
14. Knežević Hočvar, D. (2021). Skupaj zmoremo: pripomočki za odkrit pogovor o stigmati in diskriminaciji v duševnem zdravju. Založba ZRC SAZU.
15. Kovačič, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2024). Starševska vpletenost kot dejavnik enakosti in pravičnosti v šoli. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 39(3–4), 151–163. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.154>
16. Kozmus, A. in Pšunder, M. (2017). Bullying among pupils with and without special needs in Slovenian primary schools. *Educational Studies*, 44(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382323>
17. Kuhar, R. (2009). Na križiščih diskriminacije: večplastna in intersekcijska diskriminacija. *Mirovni inštitut*.
18. Lah, T. (2024). *Stigmatizacija otrok s posebnimi potrebami na Kozjanskem [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]*. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=89201>
19. Link, B. G. in Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363–385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
20. McKenzie, S. K., Oliffe, J. L., Black, A. in Collings, S. (2022). Men's experiences of mental illness stigma across the lifespan: A scoping review. *American Journal of Men's Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/15579883221074789>
21. Mohseny, M., Zamani, Z., Basti, S. A., Sohrabi, M., Najafi, A., Zebardast, J. in Tajdini, F. (2019). Bullying and victimization among students bears relationship with gender and emotional and behavioral problems. *Iranian Journal of Psychiatry*, 14(3), 211–220. <https://doi.org/10.18502/ijps.v14i3.1328>
22. Nastran Ule, M. (1999). *Predsedki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije*. Znanstveno in publicistično središče.
23. Ontario Human Rights Commission. (2016). *Policy on ableism and discrimination based on disability*. <https://www3.ohrc.on.ca/en/policy-ableism-and-discrimination-based-disability>
24. Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. *Centerkontura*.
25. Parekh, G. (2023). *Ableism in education: Rethinking school practices and policies*. Routledge.
26. Starman, A. B. (2014). Stališča in predsodki o študentih s posebnimi potrebami. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 75–86. <https://doi.org/10.4312/as.20.1.75-86>
27. Strbad, M. in Švab, V. (2005). Stigmatizacija in psihiatrija. *Medicinski razgledi*, 44(2), 147–154.
28. Švab, V. (2009). Duševna bolezen in stigma. *Šent – Slovensko združenje za duševno zdravje*.
29. Thornicroft, G., Brohan, E., Kassam, A. in Lewis-Holmes, E. (2008). Reducing stigma and discrimination: Candidate interventions. *International Journal of Mental Health Systems*, 2(1), 3. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-2-3>

30. Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni: nestrpnost na Slovenskem* (str. 21–41). Mirovni inštitut.
31. UNICEF. (2016). Study on stigmatization of children with disabilities. <https://www.unicef.org/georgia/media/1181/file/stigmatization.pdf>
32. UNICEF. (2019). Operational research protocol to measure attitudes, stigma and social norms towards children with disabilities in Europe and Central Asia. <https://www.unicef.org/eca/media/13401/file>
33. Vamberger, T., Drobnič, J. in Kiswarday, V. R. (2025). Sprejemanje učencev s posebnimi potrebami med njihovimi šolskimi vrstniki. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 40(2), 84–99. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.174>
34. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
35. Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma. Založba/* cf.
36. Zaviršek, D. (2014). Opredelitev hendikepa in razvoj študija hendikepa v socialnem delu. *Socialno delo*, 53(3–5), 133–145. https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Opredelitev_URN_NBN_SI_DOC-IEVB67MN.pdf/2019011712461053/



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Tjaša Lah, mag. prof. ped., zaposlena na OŠ Šmarje pri Jelšah.
E-naslov: tjasa.lah@gmail.com

Doc. dr. Andreja Kozmus, univ. dipl. ped., zaposlena na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
E-mail: andreja.kozmus@um.si

Pojav psihičnega nasilja v partnerskih odnosih pri mladostnikih

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.204>

Prejeto 15. 3. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 364.636-053.6

KLJUČNE BESEDE: psihično nasilje, partnerski odnosi, mladostniki

POVZETEK – V partnerskem odnosu lahko prihaja do različnih oblik nasilja, ki se kažejo v obliki psihičnega, fizičnega, spolnega in ekonomskega nasilja. Pogostokrat se v primeru nasilja v partnerskem odnosu najprej začne pojavljati psihično nasilje, ki se lahko kasneje razvije tudi v druge oblike nasilja. Pričujoči prispevek prikazuje izsledke raziskave o pojavu psihičnega nasilja v partnerskih odnosih pri mladostnikih. V raziskavi je sodelovalo 376 mladostnikov z izkušnjo partnerskega odnosa. Ugotavljamo, da so najpogostejše oblike psihičnega nasilja v partnerskih odnosih pri mladostnikih ljubosumje, uporaba nepriemernih in žaljivih besed ter kritiziranje in poniževanje. Pri analizi glede na spol se je izkazalo, da so ženske pogostejše žrtve psihičnega nasilja. V primeru analize glede na starost ugotavljamo, da najpogostejše doživljajo psihično nasilje v partnerskem razmerju mladostniki v starosti med 22 in 25 let. Pri trajanju partnerskega odnosa ugotavljamo, da je največ psihičnega nasilja pri mladostnikih prisotnega v partnerskem odnosu, ki traja med dvema in štirimi leti.

Received 15. 3. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 364.636-053.6

KEYWORDS: psychological violence, partner relationships, adolescents

ABSTRACT – Different forms of violence can occur in a partner relationship which manifest in the form of psychological, physical, sexual, and economic violence. Often, in case of violence in a partner relationship, psychological violence begins to appear first, which can later develop into other forms of violence. This article presents the results of a research on the occurrence of psychological violence in partner relationships among young people. The research included 376 young people who had the experience of a partner relationship. We have learnt that the most common forms of psychological violence in partner relationships among young people are jealousy, the use of inappropriate and offensive words, and criticism and humiliation. The results analysis showed that women are more often victims of psychological violence. In the analysis based on age, we have discovered that it is young people aged between 22 and 25 who most often experience psychological violence in a partner relationship. As for the duration of the partner relationship, we note that psychological violence most frequently occurs in partner relationships lasting between two and four years.

1 Uvod

Po Emmerovi idr. (2023, str. 71) postaja v današnjem času porast agresivnega vedenja velik problem. Agresivno vedenje se lahko pojavlja v različnih odnosih. V partnerskem odnosu lahko prihaja do različnih oblik nasilja, ki se kažejo kot psihično, fizično, spolno in ekonomsko nasilje. Pogostokrat gre za preplet različnih oblik nasilja. V partnerskem odnosu se v primeru prisotnosti nasilja pogostokrat najprej začne pojavljati psihično nasilje, ki se lahko kasneje razvije tudi v druge oblike nasilja. Zato je pomembno, da pride do čim hitrejših zaznav in ustreznega funkcionalnega spoprijemanja s pojavom psihičnega nasilja v partnerskem odnosu že v mladostniškem obdobju.

Pri nas obstaja malo temeljitih in sistematičnih raziskav, ki bi se ukvarjale s pojavom psihičnega nasilja v mladostniških partnerskih odnosih. Tovrstno vrzel na področju psihičnega nasilja v partnerskem odnosu pri mladostnikih zapolnjuje pričujoča raziskava. Prispevek je sestavljen iz teoretičnega in empiričnega dela. V prvem, teoretičnem delu najprej na kratko predstavimo pojem psihično nasilje. V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavimo nasilje v partnerskem odnosu. Ob koncu teoretičnega dela se osredotočimo na tematiko našega raziskovanja, ki obravnava nasilje v partnerskem odnosu pri mladostnikih. V drugem, empiričnem delu najprej predstavimo ugotovitve o prisotnosti različnih oblik psihičnega nasilja v partnerskem odnosu pri mladostnikih. Sledi prikaz razlik pri zaznavi psihičnega nasilja v mladostniških razmerjih glede na spol, starost in trajanje razmerja. Ob koncu prispevka podajamo sklepne ugotovitve empirične raziskave, omejitve in nekatere smernice za nadaljnje raziskovanje.

Psihično nasilje predstavlja vsakršna dejanja (najpogostejše verbalna), ki se na nezajelen in grob način dotaknejo človekove psihe, kar ima za posledico negativen vpliv na samozavest, samopodobo in samozaupanje žrtve (Društvo za nenasilno komunikacijo, 1999). Poleg omenjenega se kot psihično nasilje razumejo tudi dejanja, ki pri žrtvi povzročijo občutke strahu, ponižanja, manjvrednosti, ogroženosti in druge duševne stiske (Filipčič in Klemenčič, 2011). Podobno ugotavljata tudi Forward in Torres (2006), ki menita, da gre pri psihičnem nasilju za težnjo posameznika, da s ponavljajočim vzorcem psihičnega pritiska doseže svoj cilj. Ob tem je hkrati potrebno poudariti, da je pri tem drugi v podrejenem in ponižanem položaju. Psihično nasilje je najpogostejša oblika nasilja, saj je po avtorici Bradshaw (1990) sestavni del vsake druge oblike nasilja. Psihično nasilje se lahko pojavi v različnih medosebnih odnosih, in sicer v bolj površinskih odnosih, kot so odnosi s sodelavci, prijatelji in znanci. Prav tako pa se lahko pojavi tudi v odnosih z bližnjimi osebami. Walker in Lurie (1999) ugotavljata, da obstaja kar devetkrat večja verjetnost, da bo posameznik doživel nasilje s strani bližnje osebe. V nadaljevanju prispevka se bomo osredotočili na nasilje v partnerskem odnosu.

Kovač (2018) opredeli pet oblik nasilja, in sicer fizično, spolno, čustveno in ekonomsko nasilje ter zanemarjanje kot posebno oblika nasilja. Poleg oblike nasilja je pomemben tudi medsebojni odnos, znotraj katerega je prišlo do nasilja. Pri tem poudari, da največjo bolečino in stisko povzroča nasilje, povzročeno s strani bližnje osebe. Med bližnje osebe lahko uvrščamo stare starše, starše, otroke in partnerje.

V partnerskem razmerju se psihično nasilje pogosto začne s posesivnostjo in manipuliranjem, lahko sledijo žaljivke, zmerjanje, vpitje ipd. (Ministrstvo za notranje zadeve, 2009). Aničić in Lešnik Mugnaioni (2002) tem oblikam psihičnega nasilja dodajata še naslednje: izolacija od oseb, ki jih imamo radi, ščuvanje proti drugim, odvzem in/ali uničevanje osebnih predmetov, ustvarjanje neprijetne in negativne klime, dolgotrajen molk in/ali nepripravljenost na komunikacijo, ljubosumje itd.

Žrtev nasilja v partnerskem odnosu je lahko vsak, tako ženska kot moški različnih starosti. Razlika je v načinu nasilja, ki ga oseba drugega spola izvaja. Moški so pogostejše storilci nasilja v razmerju. Nasilje, ki ga izvajajo nad ženskami, je najpogostejše fizično (udarci) in spolno (siljenje v spolni odnos). Na drugi strani ženske pogostejše izvajajo psihično (govorijo, da se bodo ubile) in fizično nasilje (brcajo, udarjajo, pulijo) (The National Center for Victims of Crime, 2012). Nasilje se ne dogaja samo v nezdravih, ampak tudi v na videz srečnih razmerjih. Dejstvo je, da se določena oblika nasilja pojavi v vsakem razmerju oziroma družini. Lahko da nas kaj boli in smo zato razdraženi. Po-

sledično bomo lahko partnerju nehote rekli nekaj neprimerne, kar bomo obžalovali; slednje se že lahko šteje za verbalno in psihično nasilje (Bučar Ručman, 2004).

Emmerova idr. (2023, str. 71) ugotavljajo, da je na splošno pri mladih tradicionalno ustrahovanje in spletno ustrahovanje pogost pojav, ki je prisoten povsod po svetu. Podobno tudi Pirc in Pečjak (2023, str. 100) ugotavljata, da se v zadnjih letih zaradi množične uporabe elektronskih naprav pri študentih pojavljajo predvsem negativni učinki IKT tehnologije, kjer lahko posebej izpostavimo kibernetsko ustrahovanje. Iz slednjega lahko povzamemo, da je na splošno v največji meri pri mladih najbolj izstopajoče spletno nasilje. V mladostniških partnerskih razmerjih se lahko poleg spletnega nasilja pogosto pojavlja tudi psihično, čustveno, spolno in fizično nasilje. Od naštetih je najpogostejša oblika psihično nasilje. Mladostniki pogosto ne prepoznajo psihičnih oblik nasilja. Nekateri le-te razumejo kot znake izražanja ljubezni. To še posebej velja za ljubosumje, ki ga mladi pogosto razumejo kot globlje izražanje ljubezni in laskanje, v resnici pa le-to lahko vodi v hujše psihične posledice, tudi fizično nasilje. Psihično nasilje se v mladostniških partnerskih zvezah pojavlja zaradi nezrelega reševanja težav in nesposobnosti razlikovanja med lastnimi potrebami in potrebami partnerja (Ajduković in Ručević, 2009). Prisotnost psihičnega nasilja v mladostniških partnerskih razmerjih naj bi bila med 30 % in 50 %, fizičnega med 10 % in 20 % ter spolnega med 2 % in 10 % (Helm idr., 2017). Mulford in Giordano (2015) ugotavljata, da je vsaj eden od 10 mladostnikov deležen nasilja v partnerskem odnosu. Gryl idr. (1991) ugotavljajo, da je predvsem za ženske značilno, da se prvič srečajo z nasiljem v njihovem partnerskem odnosu že v srednji šoli. Prav tako se lahko mladostniki, ki so povzročitelji ali žrtve nasilja, pogostejše srečajo z medvrstniškim nasiljem, ki je postalo eden izmed najbolj izstopajočih problemov v osnovni šoli. Lepičnik Vodopivec in Teršek (2021, str. 4) opredeljujeta medvrstniško nasilje kot vsako ponavljajoče, namerno in agresivno vedenje, s katerim želi nasilnež izriniti vzroke svoje premoči nad žrtvijo z namenom povzročanja občutkov krivde, bolečine in strahu. Tudi šola lahko predstavlja pomemben preventivni dejavnik, ko v učencih razvija socialne veščine, kot so asertivnost, strpnost in nenasilno reševanje konfliktov (Vekić Kljajić idr., 2022, str. 47).

Ajduković in Ručević (2009) razdelita vzroke nasilja v mladostniških partnerskih zvezah na osebne in medosebne faktorje ter vpliv družbe in okolice. Pod osebne faktorje uvrstita nizko samopodobo in samozavest mladostnika, negotovost, izkustvo nasilja v primarni družini, pretirano ljubosumje, stereotipna pojmovanja o vlogi moškega oziroma ženske v partnerskem odnosu, razumevanje nasilja kot načina reševanja težav v razmerju, uživanje alkohola in droge ipd. Medosebni faktorji, ki vplivajo na pojavljanje nasilja v mladostniških razmerjih, so slabe komunikacijske veščine, nezmožnost izražanja svojih občutij in reševanja težav. Pod zadnjo kategorijo, vpliv družbe oziroma okolice, pa avtorici navajata (pozitivno) družbeno razumevanje nasilja, medije, pogostost pojavljanja nasilja v družbi in toleranco mladostnikov do nasilja. Mugnaioni Lešnik idr. (2009) povzamejo nekaj značilnih oblik oziroma motivov za nasilno vedenje mladostnikov: nasilje kot način premagovanja strahu, uporaba nasilja za premagovanje občutka ogroženosti, "način iskanja ugodja", nizko samospoštovanje, nasilje kot možnost samopotrditve, odziv na prizadetost, morebitno samokaznovalno vedenje, "sprejemanje subkulturnih norm". Prav tako lahko posredno na pojav psihičnega nasilja vpliva tudi vzgojni stil staršev v otroštvu.

Prisotnost nasilja v mladostniškem partnerskem razmerju ima lahko na mladostnika hude kratkoročne in dolgoročne posledice. Obstaja velika verjetnost, da bodo žrtve mladostniškega nasilja iskale podobne vzorce v prihodnosti in bile posledično ponovno žrtve (Temple idr., 2013). Helm idr. (2017) dodajajo k morebitnim posledicam še možnost slabega učnega uspeha, ne vključevanje v obšolske aktivnosti, izključenost iz šole, neželjeno nosečnost. Ajduković in Ručević (2009) k temu dodata še možnost drugih zdravstvenih težav (pogosti glavoboli, prebavne motnje ipd.), težave s koncentracijo, spanjem itd. V svojem članku avtorici opišeta več raziskav, na podlagi katerih ugotavljata, da ima nasilje v partnerskih razmerjih večji vpliv na mladostnice. Le-te so pogosto zelo žalostne, so brez volje in pogosto razmišljajo o samomoru. Za fante, ki so bili žrtve nasilja v razmerjih, obstaja večja verjetnost, da se bodo pogosto znašli v pretepih in bili podobno kot dekleta anksiozni, depresivni in trpeli za posttravmatsko stresno motnjo. Podobno kot odrasle žrtve nasilja tudi mladostniki ostajajo v svojih nasilnih razmerjih iz podobnih razlogov. Veliko jih krivdo prenaša nase, se ne zavedajo resnosti problema, ne želijo biti samski, se počutijo izolirane, nasilje vidijo kot rezultat izkazovanja ljubezni, se počutijo osramočene, idealizirajo svoje razmerje ipd. (Helm idr., 2017).

Watson idr. (2001) opišejo raziskavo, izvedeno s strani Sugarmana in Hotalinga (1989), kjer ugotovijo, da je toleranca mladostnikov do nasilja zelo visoka. Kar med 45 in 60 % mladostnikov je potrdilo, da so ostali v razmerju s svojim partnerjem kljub prisotnosti nasilja. S toleranco v mladostniških partnerskih zvezah so se ukvarjali Jezl idr. (1996), ki so v svoji raziskavi ugotovili, da je 56 % anketirancev že izkusilo fizično nasilje ter kar 96 % mladostnikov psihično; od tega jih je kar 13 % vztrajalo v razmerju. García Díaz idr. (2017) menijo, da je toleranca do nasilja v mladostniških partnerskih razmerjih v veliki meri odvisna od spola. Deklice hitreje prepoznajo nasilje v razmerju in so do njega tudi manj tolerantne. Zaradi družbenih stereotipov o moški dominantnosti fantje pogosto ne prepoznajo nasilja in so do njega posledično bolj tolerantni. Deklice tudi pogosteje prijavijo nasilje in poiščejo pomoč kot fantje in pogosteje zaključijo razmerja. Watson idr. (2001) menijo, da poleg spola na toleranco vpliva tudi starost. Mladostniki v zgodnji adolescenci se pogosteje ne zaupajo nikomur ali pa o svojih težavah povedo le svojim vrstnikom. V poznejši adolescenci pa mladostniki pogosteje reagirajo in se poleg prijateljem zaupajo tudi svojim staršem. Lenič (2023, str. 112) navaja, da imajo ključno vlogo pri vzgoji otrok starši, ta pa je odvisna predvsem od njihovega vzgojnega stila otrok, ki je lahko permissivni, avtoritaren ali avtoritativni. Zato imajo tudi starši pomembno vlogo s svojo vzgojo, ki lahko pripomore pri preventivi nasilnega vedenja v mladostniških razmerjih. Prav tako lahko imajo starši pomembno vlogo tudi pri pomoči mladostnikom, ki se spoprijemajo s pojavom psihičnega nasilja v partnerskem razmerju.

2 Metodologija

Raziskovalne metode

Izvedli smo kvantitativno metodo raziskovanja z anketnim vprašalnikom, s pomočjo katerega smo pridobili podatke in preverjali, kako mladostniki zaznavajo nasilje v svojih partnerskih razmerjih.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu mladostnikov in mladostnic. Zajeti vzorec opredeljujemo na ravni inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. V raziskavo se je vključilo 376 mladostnikov, ki so stari od 14 do 25 let. Dobra polovica anketirancev (51,6%) je stara med 18 in 21 let. Temu sledijo anketiranci, stari med 22 in 25 let (25%). Najmanj udeležencev raziskave je bilo starih med 14 in 17 let (23,4%). Glede na spol je v anketi sodelovalo 83,2% žensk in 16,8% moških. Slaba polovica udeležencev raziskave živi na vasi (48,9%), nekoliko manj v manjših mestih (27,1%) in najmanj v velikih mestih (23,9%). Po trajanju partnerskega razmerja so anketiranci dokaj enakomerno razporejeni, in sicer je dobra tretjina (33,8%) v partnerskem odnosu manj kot šest mesecev, temu sledijo anketiranci, ki so v razmerju manj kot dve leti (30,8%), zatem manj kot štiri leta (24,7%) in najmanj anketirancev je tistih, ki so v razmerju nad pet let (10,6%).

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik je bil najprej sondažno izveden na vzorcu mladostnikov, ki so že imeli izkušnjo partnerskega odnosa. Nato je sledilo definitivno zbiranje podatkov s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika, ki smo ga posredovali mladostnikom, ki so bili stari med 14 in 25 let, na področju celotne Slovenije. Udeležencem raziskave smo prav tako preko spleta natančno predstavili podrobnosti raziskave.

Vprašalnik, ki smo ga samostojno zasnovali, je bil anonimen in sestavljen iz petih vprašanj zaprtega tipa. Prva štiri vprašanja so se nanašala na spol, starost, kraj bivanja in trajanje razmerja, medtem ko se je peto vprašanje nanašalo na pojav psihičnega nasilja v partnerskem odnosu, kjer so udeleženci lahko izbirali med osmimi različnimi postavkami, ki opisujejo različno psihično nasilje. Na osnovi petega vprašanja o psihičnem nasilju smo ugotavljali pogostost pojava različnih oblik psihičnega nasilja na splošno in nato še glede na spol, starost, kraj bivanja in trajanje partnerskega odnosa.

Podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS (verzija 20) na ravni deskriptivne statistike. Pridobljene podatke smo prikazali in interpretirali s pomočjo preglednic, pri čemer smo uporabili naslednje statistične metode: frekvenčna distribucija (f , $f\%$) neštevilskih spremenljivk (spol, starost, kraj bivanja in trajanje partnerskega odnosa) ter χ^2 -preizkus za analizo frekvenc neštevilskih spremenljivk (spol, starost, kraj bivanja in trajanje partnerskega odnosa).

3 Rezultati

Analiza prisotnosti psihičnega nasilja

Tabela 1

Število (f) in strukturni odstotki (f%) oblik psihičnega nasilja

<i>Oblike psihičnega nasilja</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
uporaba neprimernih in/ali žaljivih besed	161	42,8 %
kritiziranje in/ali poniževanje	144	38,3 %
izsiljevanje in/ali grožnje	46	12,2 %
izolacija od oseb	70	18,6 %
ščuvanje proti drugim	52	13,8 %
odvzem in/ali uničevanje osebnih predmetov	31	8,2 %
dolgotrajen molk in/ali nepripravljenost na komunikacijo	110	29,3 %
ljubosumje	178	47,3 %
nič od naštetega	123	32,7 %

Iz tabele je razvidno, da so najpogostejše oblike psihičnega nasilja ljubosumje (47,3 %), uporaba neprimernih in/ali žaljivih besed (42,8 %) in kritiziranje in/ali poniževanje (38,3 %). Oblike psihičnega nasilja, ki se v mladostniških razmerjih pojavljajo v manjšem številu, so odvzem in/ali uničevanje osebnih predmetov (8,2 %), izsiljevanje in/ali grožnje (12,2 %) in ščuvanje proti drugim (13,8 %).

Tabela 2

Izid χ^2 -preizkusa razlike v oblikah psihičnega nasilja glede na spol

Oblike psihičnega nasilja	Spol				P	χ^2
	moški		ženski			
	f	f%	f	f%		
uporaba neprimernih in/ali žaljivih besed	27	7,2%	134	35,6%	0,995	0,000
kritiziranje in/ali poniževanje	25	6,6%	119	31,6%	0,804	0,061
izsiljevanje in/ali grožnje	10	2,7%	36	9,6%	0,334	0,933
izolacija od oseb	13	3,5%	57	15,2%	0,652	0,203
ščuvanje proti drugim	9	2,4%	43	11,4%	0,909	0,013
odvzem, uničevanje osebnih predmetov	7	1,9%	24	6,4%	0,365	0,822
molč in/ali odsotnost komunikacije	14	3,7%	96	25,5%	0,179	1,809
ljubosumje	29	7,7%	149	39,6%	0,820	0,052
nič od naštetega	25	6,6%	98	26,1%	0,196	1,670

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da med pogostostjo zgoraj naštetih oblik psihičnega nasilja in spolom ne obstajajo statistično pomembne razlike. To pomeni, da spol nima vpliva na pojavne oblike psihičnega nasilja. Velja pa opozoriti, da je glede na strukturne odstotke pri vseh naštetih oblikah več psihičnega nasilja prisotnega pri ženskah. Iz tega lahko sklepamo, da so ženske pogostejše žrtve psihičnega nasilja kot moški. Pri tem se je najbolj očitna razlika pokazala pri naslednjih oblikah psihičnega nasilja: ljubosumje, neprimerne in/ali žaljive besede in kritiziranje/poniževanje.

Tabela 3

Izid χ^2 -preizkusa razlike v oblikah psihičnega nasilja glede na starost

Oblike psihičnega nasilja	Starost						P	χ^2
	14–17 let		18–21 let		22–25 let			
	f	f%	f	f%	f	f%		
uporaba neprimernih in/ali žaljivih besed	35	39,8	82	42,3	44	46,8	0,616	0,969
kritiziranje in/ali poniževanje	31	35,2	73	37,6	40	42,6	0,575	1,108
izsiljevanje in/ali grožnje	6	6,8	27	13,9	13	13,8	0,208	3,139
izolacija od oseb	14	15,9	37	19,1	19	20,2	0,737	0,610
ščuvanje proti drugim	11	12,5	25	12,9	16	17,0	0,583	1,079
odvzem, uničevanje osebnih predmetov	4	4,5	16	8,2	11	11,7	0,215	3,077
molk in/ali odsotnost komunikacije	17	19,3	62	32,0	31	33,0	0,064	5,513
ljubosumje	42	47,7	91	46,9	45	47,9	0,985	0,031
nič od naštetega	30	34,1	64	33,0	29	30,9	0,891	0,231

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da med pogostostjo zgoraj naštetih oblik psihičnega nasilja in starostjo ne obstajajo statistično pomembne razlike. Iz tabele pa lahko razberemo, da pogostejše doživljajo psihično nasilje v svojem razmerju mladostniki, stari med 22 in 25 let. Le-ti se najpogostejše srečujejo z ljubosumjem (47,9%), uporabo neprimernih in/ali žaljivih besed (46,8%) in kritiziranjem in/ali poniževanjem (42,6%). Izpostaviti pa velja, da obstaja povezava med molkom in/ali odsotnostjo komunikacije ($P = 0,064$, $\chi^2 = 5,513$) kot oblike psihičnega nasilja in starostjo. Izkazalo se je, da tisti anketiranci, ki so stari med 22 in 25 let, najpogostejše doživljajo omenjeno obliko psihičnega nasilja.

Tabela 4*Izid χ^2 -preizkusa razlike v oblikah psihičnega nasilja glede na trajanje razmerja*

Oblike psihičnega nasilja	Trajanje razmerja								P	χ^2
	6 m. >		2 >		4 >		5 <			
	f	f	f	f	f	f	f	f		
uporaba neprimernih in/ali žaljivih besed	53	41,7	47	40,5	48	51,6	13	32,5	0,173	4,989
kritiziranje in/ali poniževanje	48	37,8	42	36,2	43	46,2	11	27,5	0,197	4,682
izsiljevanje in/ali grožnje	16	12,6	14	12,1	14	15,1	2	5,0	0,448	2,657
izolacija od oseb	27	21,3	19	16,4	19	20,4	5	12,5	0,540	2,158
ščuvanje proti drugim	23	18,1	13	11,2	14	15,1	2	5,0	0,148	5,356
odvzem, uničevanje osebnih predmetov	12	9,4	9	7,8	7	7,5	3	7,5	0,946	0,372
molk in/ali odsotnost komunikacije	29	22,8	41	35,3	32	34,4	8	20,0	0,059	7,457
ljubosumje	57	44,9	59	50,9	49	52,7	13	32,5	0,139	5,486
nič od naštetega	47	37,0	35	30,2	21	22,6	20	50,0	0,011	11,173

Izid χ^2 -preizkusa kaže, da med pogostostjo pojavljanja psihičnega nasilja in časom trajanja razmerja ne obstajajo statistično pomembne razlike. Velja pa omeniti, da obstaja tendenca ($P = 0,059$, $\chi^2 = 7,457$) pri molku in odsotnosti komunikacije kot obliki psihičnega nasilja, in sicer omenjeno obliko nasilja najpogosteje doživljajo mladostniki, ki so v svojem razmerju manj kot dve leti. Glede na strukturne odstotke so tisti, ki najpogosteje doživljajo psihično nasilje, v razmerju med dvema in štirimi leti. Omenjeni so najpogosteje žrtve ljubosumja (52,7%), uporabe neprimernih in/ali žaljivih besed (51,6%) in kritiziranja in/ali poniževanja (46,2%). Najmanj psihičnega nasilja doživljajo tisti, ki so v svojih razmerjih že več kot pet let.

4 Razprava

Izvedli smo empirično raziskavo na priložnostnem vzorcu 376 mladostnikov, ki so stari med 14 in 25 let in imajo izkušnjo s partnerskim odnosom. Temeljni namen raziskave je bil proučiti pojav psihičnega nasilja v partnerskih odnosih pri mladostnikih. Prišli smo do nekaterih pomembnih empiričnih ugotovitev, ki jih v nadaljevanju predstavljamo.

V raziskavi smo ugotovili, da je ljubosumje najpogostejša oblika psihičnega nasilja v partnerskem odnosu pri mladostnikih. Iz slednjega rezultata ugotavljamo, da se večina mladostnikov zaveda, da pojav ljubosumja predstavlja obliko psihičnega nasilja.

Naši rezultati niso v skladu z ugotovitvami avtoric Ajduković in Ručević (2009), ki ugotavljata, da mladostniki v partnerskih razmerjih ne prepoznavajo ljubosumja kot znaka psihičnega nasilja, temveč zgolj kot neko obliko ljubezni. Po Ančič (2002) se psihično nasilje pogosto začne ravno z ljubosumjem, zato rezultati naše raziskave kažejo na pozitiven trend, saj je večina mladostnikov zmožna zaznati ljubosumje kot obliko psihičnega nasilja, zaradi česar ima tudi boljšo možnost za zaščito pred stopnjevanjem psihičnega nasilja, ki se lahko sčasoma začne razvijati tudi v druge oblike nasilja.

Sledijo naslednje oblike psihičnega nasilja, kot so: uporaba neprimernih in/ali žaljivih besed ter kritiziranje in/ali poniževanje. Oblike psihičnega nasilja, ki se v mladostniških razmerjih pojavljajo v manjšem obsegu, so odvzem in/ali uničevanje osebnih predmetov, izsiljevanje in/ali grožnje ter ščuvanje proti drugim. Tovrstni rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj gre za nekoliko težje oblike psihičnega nasilja, ki so morda nekoliko manj značilne za mladostniška partnerska razmerja.

Analiza pojava psihičnega nasilja v partnerskem odnosu pri mladostnikih glede na spol razkriva, da je pri vseh naštetih oblikah več psihičnega nasilja prisotnega pri ženskah. Kar pomeni, da so ženske pogostejše žrtve psihičnega nasilja v mladostniških partnerskih odnosih. Ti rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj v številnih raziskavah (npr. Ajduković in Ručević, 2009; Romita idr., 2013; Ross, 2012) ugotavljajo, da so ženske v partnerskem odnosu pogostejše žrtve psihičnega nasilja. Podobno tudi Munc (2010) ugotavlja, da so moški v primerjavi z ženskami pogostejše v vlogi povzročitelja nasilja. Po njegovih ugotovitvah 20% žensk v partnerskem odnosu doživi izkušnjo psihičnega nasilja. V naši raziskavi glede na spol se je najbolj očitna razlika pokazala pri naslednjih oblikah psihičnega nasilja: ljubosumje, neprimerne in/ali žaljive besede in kritiziranje/poniževanje.

Analiza vloge starosti razkriva, da najpogostejše doživljajo psihično nasilje v svojem razmerju mladostniki, ki so stari med 22 in 25 let. Le-ti se najpogostejše srečujejo z ljubosumjem, uporabo neprimernih in/ali žaljivih besed in kritiziranjem in/ali poniževanjem. Tovrstni rezultati niso v skladu z našimi pričakovanji, saj smo pričakovali, da so starejši udeleženci raziskave že bolj osebno in čustveno zreli, zaradi česar bo prisotnega manj psihičnega nasilja. V nadaljevanju velja še opozoriti, da obstaja tendenca pri molku in/ali odsotnosti komunikacije. Izkazalo se je, da tisti anketiranci, ki so stari med 22 in 25 let, najpogostejše doživljajo omenjeno obliko psihičnega nasilja. Tudi ti rezultati so nas nekoliko presenetili, saj smo pričakovali, da imajo starejši udeleženci v primerjavi z mlajšimi konstruktivno komunikacijo bolj razvito.

Analiza vloge trajanja razmerja razkriva, da najpogostejše doživljajo psihično nasilje v svojem razmerju anketiranci, ki so v partnerskem odnosu med dvema in štirimi leti. V tem obdobju partnerskega odnosa se že zaključijo obdobje romantične zaljubljenosti, zaradi česar se lahko začnejo pojavljati tudi prve preizkušnje v partnerskem odnosu, ki se lahko pogostokrat kažejo tudi v različnih oblikah psihičnega nasilja. Izkazalo se je, da so v tem obdobju najpogostejše žrtve ljubosumja, uporabe neprimernih in/ali žaljivih besed in kritiziranja in/ali poniževanja. Najmanj psihičnega nasilja doživljajo tisti, ki so v svojih razmerjih že več kot pet let. V partnerskih odnosih, ki trajajo dlje časa, pa je večja verjetnost, da se vzpostavi že močnejši občutek pripadnosti, ljubljenosti in hotenosti, ki ima lahko za posledico bolj kakovosten partnerski odnos, zaradi česar je prisotnega tudi manj psihičnega nasilja. V nadaljevanju velja omeniti, da obstaja tendenca ($P = 0,059$, $\chi^2 = 7,457$) pri molku in odsotnosti komunikacije kot obliki psihične-

ga nasilja, in sicer omenjeno obliko nasilja najpogosteje doživljajo mladostniki, ki so v svojem razmerju manj kot dve leti. Tudi ti rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj smo predvidevali, da bodo udeleženci, ki so krajši čas v partnerskem odnosu, imeli večje težave s komunikacijo, ki se bo posledično lahko kazala v odsotnosti komunikacije. Podobno tudi Ajduković in Ručević (2009) ugotavljata, da so najpogostejši vzroki za psihično nasilje v mladostniških partnerskih odnosih medosebni faktorji, kot so slabe komunikacijske veščine, ki so vzrok nezmožnosti izražanja svojih občutij.

5 Sklep

Na osnovi pričujočega prispevka ugotavljamo, da je v mladostniških partnerskih odnosih najpogostejša oblika psihičnega nasilja ljubosumje, nakar sledi poniževanje in kritiziranje, medtem ko se je izkazalo, da se v manjšem odstotku pojavljajo psihične oblike nasilja, kot so uničevanje osebnih predmetov, izsiljevanje in grožnje. Analiza pojava psihičnega nasilja v partnerskem odnosu pri mladostnikih glede na spol razkriva, da je pri vseh naštetih oblikah več psihičnega nasilja prisotnega pri ženskah, kjer najbolj izstopajo oblike psihičnega nasilja, kot so ljubosumje, žaljive besede in kritiziranje. Analiza pojava psihičnega nasilja glede na starost razkriva, da najpogosteje doživljajo psihično nasilje v svojem razmerju mladostniki, ki so stari med 22 in 25 let, kjer najbolj izstopa kategorija odsotnost komunikacije, ki se kaže v obliki molka. Analiza pojavljanja psihičnega nasilja pri mladostnikih glede na trajanje razmerja razkriva, da najpogosteje doživljajo psihično nasilje v svojem razmerju udeleženci raziskave, ki so v partnerskem odnosu od dve do štiri leta. Pri kategoriji trajanje partnerskega odnosa prihaja do največjih razlik pri psihičnem nasilju ljubosumje, kritiziranja in žaljenje.

V raziskavi omejitev pripisujemo vzorcu, saj so v raziskavi sodelovali mladostniki z izkušnjo partnerskega odnosa, ki so bili za to motivirani. Ne glede na omenjeno omejitev pa pridobljena empirična spoznanja dovoljujejo izpeljavo nekaterih smernic za spoprijemanje s pojavom psihičnega nasilja v partnerskih odnosih pri mladostnikih.

V partnerskem odnosu pri mladostnikih so različne preizkušnje, težave in z njimi povezane stiske sestavni del vsakega odnosa. V primeru, da se iz teh težav razvije pojav psihičnega nasilja, je v partnerskem odnosu pomembno, da ga mladostniki prepoznajo in ozavestijo in se z njim ustrezno spoprimejo, saj bodo na ta način pripomogli k temu, da se bo psihično nasilje zmanjšalo ali odpravilo ter s tem preprečilo razvoj drugih oblik nasilja. V nadaljevanju bi bilo v prihodnosti smiselno raziskati pripravljenost mladostnikov za spoprijemanje s pojavom psihičnega nasilja. Prav tako bi bilo smiselno proučiti, katere strategije in tehnike so bile mladostnikom najbolj v pomoč pri pojavu psihičnega nasilja v partnerskem odnosu, saj bi s tem dobili vpogled v primerne načine funkcionalnega spoprijemanja.

Jernej Kovač, PhD, Eva Hršak

The Occurrence of Psychological Violence in Partner Relationships Among Adolescents

In Slovenia, there is little thorough and systematic research dealing with the occurrence of psychological violence in partner relationships during adolescence. This gap is filled by the present research. This paper is divided into a theoretical and an empirical part. In the theoretical part, first the concept of psychological violence is briefly described. Next, violence in a partner relationship is presented in greater detail. At the end of the theoretical part, focus is set on the topic of our research, which deals with violence in partner relationships among adolescents. In the second, empirical part, the findings regarding the presence of various forms of psychological violence in partner relationships among adolescents are presented. This is followed by a presentation of the differences in the perception of psychological violence in adolescent relationships according to gender, age, and length of the relationship. At the end of the paper, the conclusions from the empirical research, limitations and some guidelines for further research are provided.

According to Emmerova et al. (2023), the increase in aggressive behaviour is currently a growing problem and this can occur in different relationships. In partner relationships, different forms of violence can be present, which manifest in the form of psychological, physical, sexual, or economic violence. Psychological violence is any act (most often verbal) that impacts a person's psyche in an unwanted and harsh way, resulting in a negative impact on self-esteem, self-image, and self-confidence of the victim (Association for Nonviolent Communication, 1999). In addition to the above, acts that cause the victim's "fear, humiliation, a sense of inferiority, threat, and other mental distress" are also understood as psychological violence (Filipčič & Klemenčič, 2011).

Forward and Torres (2006) make a similar observation, believing that psychological violence is the tendency of an individual to achieve his goal through a repeated pattern of psychological pressure. At the same time, it must be emphasized that the other person is in a subordinate and humiliated position. Psychological violence is the most common form of violence, because, according to Bradshaw (1990), it is an integral part of every other form of violence. It can occur in various interpersonal relationships, including more superficial relationships, such as relationships with colleagues, friends and acquaintances, as well as in relationships with close friends. Walker and Lurie (1999) find that the individual is nine times more likely to experience violence from a close friend. The rest of the paper focuses on violence in a partner relationship.

In a partner relationship, psychological violence often begins with possessiveness and manipulation. This is followed by insults, cursing, yelling, etc. (Ministry of the Interior, 2009). Aničič and Lešnik Mugnaioni (2002) add the following to these forms of psychological violence: isolation from loved ones, incitement against others, taking and/or destroying personal objects, creation of an unpleasant and negative climate, prolonged silence and/or unwillingness to communicate, jealousy, etc.

The presence of violence in an adolescent partner relationship can have severe short-term and long-term consequences for the adolescent. There is a high probability

that the victims of violence in adolescence will look for similar patterns in the future and consequently become victims again (Temple et al., 2013). Helm et al. (2017) add that possible consequences can also include poor academic performance, lack of involvement in extracurricular activities, exclusion from school, and unwanted pregnancy. Ajduković and Ručević (2009) add the possibility of other health problems (frequent headaches, indigestion, etc.), problems with concentration, sleep, etc.

Watson et al. (2001) describe the research by Sugarman and Hotaling (1989), where they find that the adolescents' tolerance for violence is very high. Between 45 % and 60 % of the adolescents stated that they stayed in a relationship with their partner despite the presence of violence. Jezl et al. (1996) researched the tolerance in adolescent partnerships and found that 56 % of the participants had already experienced physical violence and as many as 96 % of the adolescents had experienced psychological violence; 13 % of them stayed in the relationship. García Díaz et al. (2017) believe that the tolerance for violence in adolescent partner relationships is largely gender dependent. Girls recognize violence in a relationship faster and are less tolerant of it. Due to social stereotypes about male dominance, boys often do not recognize violence and are consequently more tolerant of it. Girls are also more likely to report violence and seek help as well as to end a relationship. Watson et al. (2001) believe that, in addition to gender, age also affects tolerance. Younger adolescents are more likely to not confide in anyone or to only tell their peers about their problems. Older adolescents, however, react more often and confide in their parents as well as their friends. According to Lenič (2023), parents play a primary role in raising children. Parental upbringing depends primarily on their parenting style, which can be permissive, authoritarian or authoritative. Parents can consequently help prevent violent behaviour in adolescent relationships with their parenting. They can also play an important role in helping adolescents who are dealing with psychological violence in a partner relationship.

We implemented a quantitative research method, using a survey questionnaire to obtain data and examine the adolescents' perception of violence in their relationships. 376 young people having experienced a partner relationship participated in our research. The research is based on a non-random convenience sample of adolescents. The covered sample is defined at the level of inferential statistics as a simple random sample from a hypothetical population.

The analysis of the perception of psychological violence in a partner relationship revealed that most adolescents experience psychological violence in a partner relationship. The research showed that the most common form of psychological violence in a partner relationship among adolescents is jealousy, followed by the use of inappropriate and/or offensive words as well as criticism and/or humiliation. Thus, it can be concluded that most adolescents are aware that the phenomenon of jealousy represents a particular form of psychological violence. Our results are not consistent with the findings of Ajduković and Ručević (2009), who found that adolescents in partner relationships do not recognize jealousy as a sign of psychological violence, but rather as a form of love. According to Ančič (2002), psychological violence often begins with jealousy; hence, the results of our research show a positive trend, since the majority of the adolescents are able to perceive jealousy as a form of psychological violence. This also means that they have a better chance of protection against the escalation of psychological violence, which can eventually develop into other forms of violence. Forms

of psychological violence that occur in smaller numbers in adolescent relationships are taking and/or destroying personal items, extortion and/or threats, and incitement against others. These results are in line with our expectations, as they are somewhat more severe forms of psychological violence, which may be less typical in adolescent partner relationships.

The analysis of the occurrence of psychological violence in a partner relationship among adolescents according to gender reveals that, among all of the listed forms, more psychological violence is present among women. This means that women are more often victims of psychological violence in partner relationships among adolescents. These results are in line with our expectations as many studies (Ajduković & Ručević, 2009; Romita et. al, 2013; Ross, 2012) find that women are more often victims of violence. The most obvious difference was found in the following forms of psychological violence: jealousy, inappropriate and/or insulting words and criticizing/humiliating.

The analysis of the role of age reveals that the adolescents aged between 22 and 25 experience psychological violence in their relationships most often. They encounter jealousy, use of inappropriate and/or offensive words, criticism and/or humiliation. These results are not in line with our expectations, as we presumed that older participants would be more personally and emotionally mature, which would result in less psychological violence. It is also worth noting that there is a tendency for silence and/or lack of communication. It was established that the participants aged between 22 and 25 most often experience this form of psychological violence.

The analysis of the role of relationship length reveals that the participants who have been in a relationship for two to four years experience psychological violence most often. During this period, they are most often victims of jealousy, use of inappropriate and/or offensive words, criticism and/or humiliation. Those who have been in their relationships for more than five years experience the least amount of psychological violence. It is worth noting that there is a tendency ($P = 0.059$, $\chi^2 = 7.457$) for silence and lack of communication as a form of psychological violence, and that this form of violence is most often experienced by adolescents who have been in their relationships for less than two years.

A limitation of the study is the sample as participants were those adolescents having been in a partner relationship who were motivated to participate. Regardless of this limitation, the empirical findings allow the derivation of some guidelines for dealing with the occurrence of psychological violence in partner relationships among adolescents. In adolescent partnerships, various trials, problems, and related hardships are an integral part of every partnership. If these problems develop into psychological violence in the partner relationship, it is important for the adolescents to recognize and become aware of it and to deal with it appropriately, as this will help reduce or eliminate psychological violence and thus prevent the development of other forms of violence. In the future, it would be important to investigate the adolescents' readiness to cope with the occurrence of psychological violence. It would also be useful to explore which strategies and techniques have been most helpful for the adolescents when experiencing psychological violence in a partner relationship, as this would provide insight into appropriate functional coping methods.

LITERATURA

1. Ajduković, M. in Ručević, S. (2009). Nasilje u vezama mladih. *Medicus*, 18(2), 217–225.
2. Aničić, K. in Lešnik Mugnaioni, D. (2002). *Nasilje - nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana.
3. Bradshaw, J. (1990). Bradshaw on: the family. *Health Communications*. <https://doi.org/10.1049/ee.1990.0012>
4. Bučar Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Klub mladinski kulturni center.
5. Društvo za nenasilno komunikacijo. (1999). *O nasilju: priročnik za usposabljanje*. Društvo za nenasilno komunikacijo.
6. Emmerova, I., Jablonsky, T. in Blažič, M. (2023). Aggressive behaviour of pupils towards teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 63–75. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5>
7. Filipčič, K. in Klemenčič, I. (2011). *Ob ravnanje nasilja v družini: priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
8. Forward, S. in Torres, J. (2006). Moški, ki sovražijo ženske in ženske, ki jih ljubijo. *Tangram*.
9. García Díaz, V. in Molleda, B. C. (2017). Tolerance and perception of abuse in youth dating. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 26(5), 462–474. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1304477>
10. Gryl, F. E., Stith, S. M. in Bird, G. W. (1991). Close dating relationships among college students: Differences by use of violence and by gender. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(2), 243–264. HYPERLINK "<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0265407591082005>" \t "_blank" <https://doi.org/10.1177/0265407591082005>
11. Helm, S., Baker, K. C., Berlin, J. in Kimura, S. (2017). Getting in, being in, staying in, and getting out: adolescents' descriptions of dating and dating violence. *Youth and Society*, 49(3), 318–340. <https://doi.org/10.1177/0044118X15575290>
12. Jezl, R. D., Molitor, E. C. in Wright, L. T. (1996). Physical, sexual and psychological abuse in high school dating relationships: prevalence rates and self-esteem issues. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(1), 69–87. <https://doi.org/10.1007/BF01876596>
13. Kovač, J. (2018). Učenje psihosocialnih veščin ob pojavu fizičnega nasilja v partnerskem odnosu. V N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih* (str. 333–348). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
14. Lenič, K. (2023). Vzgojni stili staršev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 112–130. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.8>
15. Lepičnik Vodopivec, J. in Teršek, B. (2021). Odnos zaposlenih v vrtcu in osnovni šoli do medvrstniškega nasilja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 3–18.
16. Ministrstvo za notranje zadeve. (2009). Slišite? http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/23112009_nasilje_nad_zenskami_brusura.pdf.
17. Mugnaioni Lešnik D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, A. (2009). *Nasilje v šolah: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Šola za ravnatelje.
18. Mulford, C. in Giordano, P. (2015). Teen dating violence: a closer look at adolescent romantic relationships. *NIJ Journal*, 261, 34–40.
19. Munc, M. (2010). *Nemoč nasilja*. De Veste.
20. Pirc, T. in Pečjak, S. (2023). Moral (dis)engagement among higher education student-bystanders in cyberbullying. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(2), 100–115. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i2.105>
21. Romita, P., Beltrami, L. in Escriba Aguri, V. (2013). Intimate partner violence and mental health among Italian adolescents: gender similarities and differences. *Violence against Women*, 19(1), 89–106. HYPERLINK "<https://doi.org/10.1177/1077801212475339>" <https://doi.org/10.1177/1077801212475339>
22. Ross, J. M. (2012). Self-reported fear in partner violent relationships: findings on gender differences from two samples. *Psychology of Violence*, 2(1), 58–74. HYPERLINK "<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026285>" \t "_blank" <https://doi.org/10.1037/a0026285>

23. Sugarman, D. B. in Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: prevalence, context, and risk markers. V M. A. Pirog Good in J. E. Stets (ur.), *Violence in dating relationships: emerging social issues* (str. 3–32). Praeger Publishers.
24. Temple, R. J., Le, D. V., Muir, A., Goforth, L. in McElhany, L. A. (2013). The need for school based teen dating violence prevention. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1136>
25. The National Center for Victims of Crime. (2012). <http://victimsofcrime.org/help-for-crime-victims/get-help-bulletins-for-crime-victims/bulletins-for-teens/dating-violence>.
26. Vekić Kljajić, V., Pongračić, L. in Lučić, J. (2022). Development of students social competencies during Post- COVID times. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 38–51.
27. Walker, L. E. A. in Lurie, M. (1999). *The abused woman: a survivor therapy approach*. Endolar Communications.
28. Watson, J. M., Cascardi, M., Avery-Leaf, S. in O’Leary, K. D. (2001). High school students’ responses to dating aggression. *Violence and Victims*, 16(3), 339–348. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.16.3.339>



Besedilo / Text © 2025 **Avtor(ji) / The Author(s)**

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Jernej Kovač, docent za področje pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
E-mail: jernej.kovac@um.si

Eva Hršak, magistrica profesorica angleščine in pedagogike na Osnovni šoli borcev za severno mejo v Mariboru.
E-mail: eva.hrsak@os-borcev.si

Od predsodkov do povezanosti: teorija o medskupinskem stiku

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.205>

Prejeto 12. 7. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 373.3.013.42:316.647.8

KLJUČNE BESEDE: teorija o medskupinskem stiku, socialna pedagogika, predsodki, vključenost

POVZETEK – Teorija medskupinskega stika ima za socialnopedagoško področje, ki si prizadeva za zmanjševanje marginaliziranosti različnih družbenih skupin, velik pomen, saj predpostavlja, da je mogoče predsodke med različnimi družbenimi skupinami zmanjševati preko stika med njimi, zlasti kadar so izpolnjeni določeni pogoji, kot npr. enak status med skupinami, skupni cilji in institucionalna podpora. V prispevku predstavimo rezultate tradicionalnega pregleda literature o teoriji medskupinskega stika. V kontekstu socialne pedagogike opredelimo v znanosti utemeljene strategije za krepitev pozitivnih učinkov medskupinskega stika in izpostavimo pomen obstoja priložnosti za medskupinski stik ter pogoje, ki povečujejo verjetnost za zmanjšanje predsodkov na podlagi le-tega. Predstavimo primer uporabe teorije medskupinskega stika pri oblikovanju vključujočih praks v vzgojno-izobraževalnem sistemu, pri čemer izpostavimo ključno vlogo socialnopedagoške prakse. Pregled literature kaže, da ima teorija medskupinskega stika sicer velik potencial za razvoj socialnopedagoške teorije in prakse, ki pa v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru zahteva nadaljnjo kontekstualizacijo in empirično preverjanje.

Received 12. 7. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 373.3.013.42:316.647.8

KEYWORDS: intergroup contact theory, social pedagogy, education, prejudice, inclusion.

ABSTRACT – The theory of intergroup contact holds considerable significance for the field of social pedagogy, which is dedicated to reducing the marginalisation of diverse social groups. The theory posits that prejudice between different social groups can be mitigated through contact, particularly when specific conditions are met – such as equal group status, shared goals, and institutional support. This paper presents the findings of a traditional literature review on intergroup contact theory. Within the context of social pedagogy, we identify scientifically grounded strategies for enhancing the positive effects of intergroup contact and emphasise the importance of creating opportunities for such contact, alongside the conditions that increase the likelihood of prejudice reduction. The paper also discusses an example of applying intergroup contact theory to the development of inclusive practices within the educational system, highlighting the key role of social pedagogical practice. The review suggests that while the theory of intergroup contact holds significant potential for the advancement of social pedagogical theory and practice, its implementation in the Slovenian educational context requires further contextualisation and empirical validation.

1 Uvod

Teorija medskupinskega stika, ki obravnava možnost, da bi stik med posamezniki različnih družbenih skupin lahko privedel do zmanjšanja predsodkov med njimi, je ključna za socialnopedagoško področje, saj je ena izmed osrednjih nalog socialne pedagogike zmanjševanje marginaliziranosti svojih ciljnih populacij (npr. Bogdan Zupančič, 2020; Krajncan, 2021; Razpotnik, 2006; Vukovič idr., 2024). V pričujočem prispevku teorijo medskupinskega stika opredelimo v socialnopedagoškem kontekstu, pri čemer se osredotočimo na prostor vzgoje in izobraževanja (VIZ), kjer je ustvarjanje spodbudnega pedagoškega okolja ključnega pomena, saj “učni proces poteka v določenih oko-

liščinah, ki opredeljujejo in določajo učne izide, torej ustvarjajo bolj ali manj pozitivno delovno vzdušje v šoli. Če okolje zaznamuje toplina, razumevanje in spoštovanje, učenci bolj in hitreje usvajajo znanje ter bolj razumejo, kar se učijo.” (Selimović idr., 2018, str. 67).

Raziskovanje teorije medskupinskega stika delimo na dve ključni obdobji. Začetne faze prvega obdobja je zaznamoval Williams (1947) s svojim delom *The reduction of Intergroup Tensions*, medtem ko za najbolj vplivnega raziskovalca s tega področja in obdobja velja Gordon Allport. V svoji knjigi *The Nature of Prejudice* (Allport, 1954) je opredelil vpliv medskupinskega stika na raven predsodkov pri udeleženi kot kompleksen fenomen, ki ga pogojujejo različni dejavniki. Pred tem so domneve o tem, kako na stopnjo predsodkov vpliva stik med posamezniki različnih skupin, zaznamovale predvsem neznanstvene razprave, ki so izhajale iz dveh skrajnih stališč. Bodisi so medskupinski stik opredeljevale kot zanesljivo izhodišče za konflikte ali pa kot gotovo strategijo, ki vsakokrat vodi do medsebojnega razumevanja in zmanjšanja predsodkov (Pettigrew in Tropp, 2011). Allport (1954, str. 281) v omenjeni knjigi predstavi mnogokrat citirano hipotezo o medskupinskem stiku, ki jo pospremi z opozorilom, da stik med dvema populacijama ne bo vodil do zmanjšanja predsodkov, če so ti preveč zakoreninjeni v posameznikovem doživljanju, in povzame pogoje, ki naj bi spodbujali ugodne izide medskupinskega stika: “Predsodki se lahko zmanjšajo s stikom med večinsko in manjšinsko skupino, če ta stik poteka v okoliščinah, kjer imata skupini enak status in zasledujeta enake cilje. Učinek se močno poveča, če je ta stik podprt z institucionalno podporo (npr. z zakonom, običaji ali lokalno klimo) in če vodi k prepoznavi skupnih interesov ter skupne človeškosti med člani obeh skupin.”

Allportovo hipotezo so kasneje testirali številni raziskovalci, med katerimi s svojimi pregledi literature izstopajo Brown in Hewstone (2005) ter Thomas Pettigrew in Linda Tropp (2006, 2011), ki zaznamujejo prehod v drugo obdobje raziskovanja teorije medskupinskega stika. Thomas Pettigrew in Linda Tropp (2006) z večletnim preučevanjem fenomena in s prvo obsežnejšo metaanalizo obstoječih študij pokazeta, da medskupinski stik običajno zmanjšuje raven predsodkov in sovražnosti do določene skupine – ne pa čisto vedno in pod vsemi pogoji (Pettigrew in Tropp, 2011). Z metaanalizo več kot 500 študij z obravnavanega področja pomembno prispevata k uveljavljanju teorije kot zanesljive, s čimer se raziskovalna skupnost začne osredotočati na specifične vidike teorije, kot so na primer natančni pogoji, v okviru katerih potencialno lahko zmanjšujemo medskupinske nestrpnosti (Paolini idr., 2021).

Metoda

V prispevku smo uporabili metodo tradicionalnega (narativnega) pregleda literature, katerega namen je bil sintetizirati obstoječe znanstvene ugotovitve o teoriji medskupinskega stika z vidika njihove relevantnosti za socialnopedagoško teorijo in prakso. Pregled literature smo izvedli z analizo znanstvenih virov, pridobljenih iz mednarodnih podatkovnih baz, kot sta Scopus in Web of Science, ter ga nadgradili s temeljno literaturo s področja socialne pedagogike.

Rezultati

V nadaljevanju sistematično predstavimo izsledke pregleda literature, pri čemer najprej opredelimo temeljna teoretična izhodišča medkupinskega stika. Nato obravnavamo znanstveno utemeljene strategije za krepitev njegovih pozitivnih učinkov, v zaključnem delu pa prikažemo še primer njegove uporabe pri oblikovanju vključujočih socialnopedagoških praks.

2 Teorija medkupinskega stika

Teorijo medkupinskega stika so dolgo časa spremljale kritike, da je njena vrednost družbeno nepomembna, saj naj bi pozitiven medkupinski stik med posamezniki različnih družbenih skupin vodil le do zmanjšanja predsodkov v odnosu do posameznikov, s katerimi je stik potekal, ne pa tudi do celotne družbene skupine posameznika. Pettigrew in Tropp (2011) pokažeta, da pozitivne posledice medkupinskega stika presegajo zgolj medosebno raven in se generalizirajo na celotne družbene skupine, poleg tega pa tipično vztrajajo v različnih socialnih situacijah. Poročata tudi o možni generalizaciji na druge družbene skupine (ne zgolj na tiste, s katerimi je imel posameznik pozitiven medkupinski stik), kar poimenujeta “sekundarni učinek prenosa” (angl. the secondary transfer effect). Ta učinek medkupinskega stika ima izjemen pomen, predvsem zato, ker raziskave kažejo, da predsodki pri posameznikih praviloma pozitivno korelirajo (Allport, 1954; Meeusen in Kern, 2016; Zick idr., 2011), vendar pa, za zdaj še omejene in manj natančne raziskave, v tem primeru ne kažejo tako zanesljivih rezultatov. Sekundarni učinek prenosa naj bi bil mogoč tudi v primeru, ko oseba ni imela direktnega stika s posameznikom druge družbene skupine, temveč je bil stik posreden (npr. prek prijatelja, ki je imel neposreden stik). Tovrstni neposredni in posredni sekundarni učinki prenosa naj bi bili najbolj prenosljivi med skupinami, ki jih družijo določene kulturne ali druge podobnosti. Čeprav posredni stik ni del Allportove teorije (1954), pa mu raziskovalci v novejših študijah, tudi zaradi spremenjenih družbenih pogojev, kot sta razvoj tehnologije in družbenih omrežij, posvečajo vedno več pozornosti (npr. Birtel idr., 2018; Bernardo idr., 2017; Boccanfuso idr., 2021; Farmer, 2023; White idr., 2020; Zhou idr., 2019). White idr. (2021) razlikujejo med tremi ključnimi oblikami posrednega medkupinskega stika: razširjeni stik (angl. extended contact) (prijateljevanje z osebami, ki imajo prijateljske vezi z drugimi družbenimi skupinami), stik prek opazovanja (angl. vicarious contact) (opazovanje pozitivnih interakcij med osebami različnih družbenih skupin) in zamišljeni stik (angl. imagined contact) (zamišljanje pozitivnega medkupinskega stika). Med novejše oblike posrednega stika prištevamo spletni stik (angl. e-contact, electronic contact), pri katerem gre za strukturiran posredni medkupinski stik, ki se odvija v spletnem okolju (White idr., 2015). Meleady idr. (2019) so predlagali taksonomijo učinkov prenosa, ki vključuje tudi “terciarne učinke prenosa” (angl. tertiary transfer effects). Ti učinki naj bi se kazali v kognitivni liberalizaciji (angl. cognitive liberalisation) (Hodson idr., 2018), ki naj bi pozitivno vplivala tudi na širše kognitivne funkcije izven medkupinskega stika (npr. ustvarjalnost, produktivnost, fleksibilnost pri

reševanju problemov, kompleksno razmišljanje, kulturna odprtost, socialne kompetence, moralno razmišljanje itn.) (Boin idr., 2021).

Poleg tega Pettigrew in Tropp (2011) v svoji metaanalizi pokažeta, da so pozitivne posledice medskupinskega stika pomembne ne glede na geografsko lokacijo oz. kulturno okolje. Medskupinski stik je bil zgodovinsko najpogostejše raziskan v kontekstu etičnih in rasnih manjših, Pettigrew in Tropp (2011) pa ugotavljata, da je relevanten tudi za druga področja, kot so na primer telesne oviranosti in motnje v duševnem razvoju. V kontekstu spolne usmerjenosti raziskave kažejo še posebej močan pozitiven vpliv medskupinskega stika, medtem ko je ta vpliv nekoliko manjši v primeru starostnikov in težav v duševnem zdravju. Razlike med družbenimi skupinami avtorja pripisujeta predvsem kontekstu raziskovalnih okolij (npr. manj pozitivni vplivi medskupinskega stika v institucionalnih okoljih, kjer se stereotipi lahko bolj intenzivno izražajo), kakovosti medskupinskega stika, naravi stereotipov (npr. stereotipi, povezani z nepredvidljivostjo, ki krepijo anksioznost ob stiku) in ravni izhodiščnih predsodkov (npr. starostniki so pogostejše zaznani kot ranljivi in zbuja občutke sočutja, zato razlika v predsodkih pred in po medskupinskem stiku morda ni tako izrazita). Pettigrew in Tropp (2011) ugotavljata tudi, da je pozitiven vpliv medskupinskega stika pomemben za vse starostne skupine, pri čemer poudarita, da so pozitivni vplivi še posebej izraziti med populacijo otrok (starih 12 let ali manj) in študentov (starih med 18 in 21 let), kar kaže na velik pomen VIZ okolja, ki lahko uspešno zagotavlja socialna okolja, kjer so medskupinski stiki pogosti in kakovostni (intimni, prijateljski, sodelovalni).

Rezultati metaanalize avtorjev Pettigrew in Tropp (2011) kažejo, da uporaba teorije medskupinskega stika v okviru VIZ lahko vodi do zmanjšanja nestrpnosti med različnimi družbenimi skupinami. Takšni pristopi so še posebej pomembni v luči sodobnih ciljev VIZ, saj "izobraževalni sistemi kot temeljne cilje državljanske vzgoje postavljajo oblikovanje stališč in vrednot učencev, njihovo aktivno vključevanje v življenje šole in širše skupnosti ter politično pismenost" (Oblak in Lavrič, 2019, str. 34). V skladu s tem se "sodobne pedagoške smernice nagibajo k subjektivizmu, individualizaciji in inkluzivni paradigmi, pri čemer kakovostni odnosi med pedagoškimi strokovnimi delavci in otroki/mladostniki igrajo pomembno vlogo pri spodbujanju celostnega razvoja le-te" (Bogdan Zupančič in Krajncan, 2019, str. 58). To dodatno potrjuje pomen razvijanja kakovostnih medskupinskih stikov kot enega temeljnih dejavnikov oblikovanja vključujočega in demokratičnega šolskega okolja. V nadaljevanju predstavljamo možnosti, kako je verjetnost za pozitivne učinke medskupinskega stika mogoče povečati.

3 Strategije za krepitev pozitivnih učinkov medskupinskega stika

Priložnosti za medskupinski stik

Za to, da bi se medskupinski stik sploh lahko zgodil, morajo obstajati priložnosti, kjer se različne družbene skupine lahko srečajo. Vendar pa raziskave kažejo, da kljub priložnostim ni nujno, da se bo medskupinski stik zgodil, saj so skupine pogosto nagnjene k segregiranju (Dixon idr., 2020; Ramiah idr., 2015), zaradi česar bi bilo v kontekstu VIZ ustanov smotrno tovrstne medskupinske stike dodatno usmerjati. Pri tem je

v ozir potrebno vzeti dejavnike, ki vplivajo na nagnjenje posameznikov oz. skupin, da se zadržujejo znotraj lastnih skupin, kot so negativna prepričanja o določeni družbeni skupini, stereotipi, občutki anksioznosti, strahu in negotovosti, močni občutki notranje skupinske pripadnosti in občutki psihološke ali fizične ogroženosti (Bettencourt, 2019). Na drugi strani Kauff idr. (2021) v svojem sistematičnem pregledu literature opredelijo tudi dejavnike, ki povečujejo verjetnost za medskupinski stik na mikro, mezo in makro ravni. Na mikro ravni medskupinski stik recimo napovedujejo naslednji dejavniki, relevantni za socialnopedagoško področje:

- pretekle izkušnje neposrednega medskupinskega stika,
- izkušnje z zamišljanjem oz. simulacija medskupinskega stika,
- prepričanje, da bo medskupinski stik privedel do dosega določenega cilja (npr. osvojenih novih veščin, novega znanja o družbeni skupini, izraza solidarnosti, novih prijateljstev), in
- občutek samozavesti v navezavi medskupinskih stikov.

V tem kontekstu Stathi idr. (2011) ugotavljajo, da že zamišljanje pozitivnega stika z določeno družbeno skupino lahko vodi do močnejšega občutka samozavesti v medskupinskih stikih in posledično do izboljšanja medskupinskih odnosov. Na mezo ravni iskanje medskupinskega stika in medskupinske interakcije spodbujajo dejavniki, ki poudarjajo skupne vrednote med dvema različnima skupinama, kar je mogoče doseči prek izpostavljanja skupne identitete med dvema različnima družbenima skupinama in z izpostavljanjem večdimenzionalnosti identitete posameznikov ob hkratnem upoštevanju razlik in podobnosti med skupinami. Poleg tega naklonjenost do medskupinskega stika krepijo tudi pozitivni občutki do lastne skupine, ki prek varne in zrele pripadnosti zmanjšujejo negotovosti v odnosu do drugih skupin. Podobno tudi prisotnost vrstniške znotrajskupinske podpore in zaposlenih zagotavlja občutek varnosti, ki lahko vodi do medskupinskega stika kljub občutkom anksioznosti (Kauff idr., 2021). Na pripravljenost za medskupinski stik vpliva tudi zgodovina resnih medskupinskih konfliktov (npr. vojne, kolonializem, genocidi), kar pa je področje, ki mu v tem prispevku zaradi kompleksnosti in obsežnosti tematike ne bomo posvetili dodatne pozornosti (glej npr.: Bilewicz idr., 2019; Čehajić-Clancy in Bilewicz, 2020; Green idr., 2017; Witkowska idr., 2019). Na makro ravni medskupinski stik recimo spodbujajo norme, ki so prisotne v določeni družbi oz. lokalni skupnosti in spodbujajo spoštovanje med različnimi družbenimi skupinami. Prenašajo jih lahko množični mediji, ustanove s svojimi politikami in odločitvami, države z antidiskriminatorno zakonodajo in VIZ ustanove. Na družbene norme namreč vplivajo različni dejavniki, kot so odnos učiteljev, nacionalni dokumenti, odločitve političnih vodij in sodne odločbe (Kauff idr., 2021). Opisane okoliščine na mikro, mezo in makro ravni so sicer lahko implementirane v socialnopedagoških praksah, da bi se povečale verjetnosti za medskupinski stik, vendar pa ne zagotavljajo nujno pozitivnega medskupinskega stika, ki bi vodil do zmanjšanja predsodkov med udeleženi posamezniki.

Pogoji, ki povečujejo verjetnost za zmanjšanje predsodkov na podlagi medskupinskega stika

Allport (1954) kot ključne štiri pogoje, ki povečujejo verjetnost za zmanjšanje predsodkov na podlagi medskupinskega stika, navede:

- enak status med osebami različnih družbenih skupin, ki so v stiku (oz. višji status predstavnikov marginalizirane skupine);
- skupne cilje in interese med posamezniki, vpete v medskupinski stik;
- okoliščine, ki predpostavljajo sodelovanje med posamezniki različnih skupin oz. občutek kolektivnosti; in
- s strani določene ustanove voden medskupinski stik.

Pettigrew in Tropp (2011) te pogoje kljub raznolikosti vključenih raziskav, ki ne navajajo vedno narave stika, skušata preveriti v svoji metaanalizi. Njuni rezultati pokažejo, da študije, eksplicitno oblikovane v skladu z Allportovimi optimalnimi pogoji za medskupinski stik (Allport, 1954), kažejo močnejšo povezanost med medskupinskim stikom in zmanjšano raven predsodkov kot pa druge študije, v katerih ni navedeno, katerim pogojem sledijo. Poleg tega njuna metaanaliza pokaže, da tudi druge študije, ki niso nujno sledile Allportovim pogojem, kažejo na zmanjšanje predsodkov po medskupinskem stiku. Iz tega avtorja izpeljeta, da Allportovi pogoji sicer res povečujejo verjetnost za zmanjšanje predsodkov, niso pa nujni. Čeprav Pettigrew in Tropp (2011) poudarjata, da bi morali vse štiri dejavnike obravnavati kot celoto sovplivajočih faktorjev, ko v praksi skušamo ustvariti optimalne pogoje za zmanjševanje predsodkov, pa je njuna metaanaliza pokazala, da ima še posebno občutno vlogo institucionalna podpora, kar kaže na potencialno velik pomen VIZ ustanov in socialnopedagoške prakse.

Pomembno vlogo pri spodbujanju pozitivnih učinkov medskupinskega stika raziskovalci pripisujejo tudi razpoznavnosti skupinske pripadnosti. Na eni strani ugotavljajo, da izstopajoča skupinska pripadnost lahko krepi občutke anksioznosti med predstavniki nemarginalizirane skupine, kar bi lahko vodilo do manj ugodnih rezultatov medskupinskega stika (npr. Bettencourt idr., 2019). Na drugi strani pa je prepoznavanje skupinske pripadnosti določene osebe ključna, saj se tako pozitivni učinki medskupinskega stika s posameznikom lahko generalizirajo na njegovo celotno družbeno skupino (npr. Brown in Hewstone, 2005). Pettigrew (1998) upošteva obe vrsti opisanih predpostavk in razvije idejo o perspektivi zaporedja. Avtor zagovarja, da bi bilo v začetnih fazah stika smiselno minimalizirati prepoznavnost medskupinske pripadnosti in na tak način zmanjšati potencialne občutke anksioznosti. Potem ko se oblikujejo medskupinski odnosi, pa bi bilo smotno prepoznavnost skupinske pripadnosti ponovno okrepiti, da bi se lahko pozitivni učinki medskupinskega stika med posamezniki prenesli tudi na širše družbene skupine.

V literaturi se kot spodbujevalce pozitivnih učinkov medskupinskega stika omenja tudi znanje o skupini, s katero je oseba v stiku, zmožnost empatije do predstavnikov določene družbene skupine in zmanjševanje občutkov anksioznosti v odnosu do predstavnikov skupine. Pettigrew in Tropp (2011) v svoji metaanalizi preverita tudi te predpostavke. Ugotovita, da ima znanje o skupini med tremi omenjenimi spodbujevalci najmanjši vpliv na zmanjševanje ravni predsodkov v medskupinskem stiku. Avtorja izpostavita potrebo po natančnejših raziskavah, ki bi pokazale, kako specifično znanje

vpliva na raven predsodkov. Predvidevata, da bi lahko znanje, ki omogoča bolj uspešno navigiranje socialne interakcije s predstavniki manjšin, zmanjševalo raven anksioznosti v medskupinskem stiku in s tem posledično povečalo verjetnost za zmanjšanje predsodkov med predstavniki večinske populacije. Za občutke anksioznosti se je namreč izkazalo, da imajo velik vpliv na raven predsodkov. Metaanaliza je pokazala, da medskupinski stik zmanjšuje raven anksioznosti kot posledice medskupinskega stika, in obratno, zmanjšana raven anksioznosti povečuje verjetnost za znižanje ravni predsodkov. Podobno pa velja tudi za empatijo, ki se je prav tako izkazala za zelo pomemben faktor.

Socialnopsihološka spoznanja na eni strani kažejo na to, da “sprememba v odnosu” (angl. attitude) do posamezne družbene skupine lahko privede do “spremembe v vedenju” do iste družbene skupine. Obenem pa velja tudi obratno, kar je še posebej pomembno za razumevanje pogojev, ki povečujejo verjetnost za pozitivne učinke medskupinskega stika. Socialne okoliščine, v katerih veljajo norme, ki zahtevajo spremembo vedenja v smeri sprejemanja, lahko vodijo tudi do spremembe v odnosu do določene družbene skupine (Pettigrew in Tropp, 2011). Te ugotovitve kažejo na pomen klime v VIZ ustanovah. Institucije, kjer prevladujejo norme in pričakovanja, vezana na promocijo spoštljivega vedenja v odnosu do raznolikosti, lahko prispevajo k bolj sprejemajočemu odnosu do skupin z marginaliziranimi življenjskimi okoliščinami in zmanjšanju predsodkov pri mladih. Pomen šolske klime izpostavljajo številne raziskave, ki kažejo, da je pozitivna šolska klima povezana z bolj varnimi VIZ okolji (npr. Hultin idr., 2021; Marchante idr., 2022). Za pozitivne učinke medskupinskega stika so dodatno pomembne ponovitve stika, saj zmanjšujejo verjetnost za občutke nelagodja v tovrstnih socialnih interakcijah in jih normalizirajo. Učinkovite pa so tudi nekatere druge strategije, kot sta recimo osredotočenost na podobnosti med predstavniki različnih družbenih skupin in osredotočanje na potencialna predhodna medskupinska prijateljstva v življenju osebe, preden ta stopi v medskupinski stik (Pettigrew in Tropp, 2011).

4 Primer uporabe teorije medskupinskega stika pri oblikovanju vključujočih socialnopedagoških praks

Izhajajoč iz vedenja, da je ena izmed osrednjih nalog socialne pedagogike zmanjševanje marginaliziranosti ciljnih populacij (Bogdan Zupančič, 2020), v povezavi s teorijo medskupinskega stika v nadaljevanju predstavljamo enega izmed možnih načinov uporabe teorije medskupinskega stika pri oblikovanju vključujočih socialnopedagoških praks v polju obravnave otrok/mladostnikov v izvendružinskih VIZ ustanovah, pri čemer zasledujemo naslednjo hipotezo: sočasno obiskovanje pouka otrok/mladostnikov, nameščenih v izvendružinskih VIZ ustanovah, in otrok/mladostnikov šolskega okoliša povečuje verjetnost za pozitivne učinke medskupinskega stika.

Pri navedenem izpostavljamo primer Vzgojnega doma Veržej. V interni OŠ, ki v sklopu dotične ustanove predstavlja posebnost v slovenskem prostoru in je hkrati edina tovrstna VIZ institucija, se “pod eno streho” (v okviru OŠ, ki jo obiskujejo tudi zunanji učenci oz. učenci šolskega okoliša te občine) šolajo tudi otroci/mladostniki, ki so nameščeni v vzgojni dom in za katere je značilna sinteza kompleksnih dejavnikov, ki se izražajo na kontinuumu čustvenih in vedenjskih težav in/ali motenj. Ti so po večini

vključeni v homogene oddelke (z izključno domsko populacijo), nekateri izmed njih (katerih težave niso tako kompleksne) pa se šolajo v heterogenih oddelkih (z nedomsko populacijo) (Marovič, 2020). Če navedeno povežemo s teorijo medskupinskega stika – za katero vemo, da:

- stiki med posamezniki različnih družbenih skupin lahko privedejo do zmanjšanja predsodkov med njimi (Pettigrewa in Tropp, 2011);
- “sprememba v odnosu” do posamezne družbene skupine lahko privede do “spremembe v vedenju” do iste družbene skupine;
- pozitivne posledice medskupinskega stika presegajo medosebno raven in se v obliki “sekundarnega učinka prenosa” generalizirajo na celotne družbene skupine;
- so pozitivni vplivi še posebej izraziti med populacijo otrok, kar kaže na veliko vlogo VIZ področja (prav tam).

Heterogene oddelke zaradi sočasnega obiskovanja pouka domske (marginalizirane) populacije ter nedomske (večinske) populacije vidimo kot primer dobre prakse za možnost povečevanja pozitivnih učinkov medskupinskega stika ter možnost oblikovanja vključujočih socialnopedagoških praks, ki lahko pozitivno (so)vplivajo na obe zgoraj izpostavljeni skupini otrok/mladostnikov.

5 Sklep

Čeprav predstavljen primer ponuja le enega izmed možnih načinov uporabe teorije medskupinskega stika v socialnopedagoški praksi, pa je teorija prenosljiva tudi na druga področja socialnopedagoškega dela z marginaliziranimi skupinami (npr. LGBT+ osebe, etnične manjšine, različne skupine mladih s posebnimi potrebami, starostniki ipd.). Prav tako ima socialnopedagoška praksa – kjer so se institucionalna podpora in ustrezni pogoji stika izkazali za ključna dejavnika (npr. Pettigrew in Tropp, 2011) – v celotnem VIZ sistemu pomembno vlogo tudi pri ustvarjanju vključujočega okolja, ki omogoča kakovostne stike, zmanjšuje marginalizacijo in stremi k opolnomočenju posameznika, da se bo lažje soočal z izzivi sodobne heterogene družbe. Ti izzivi so namreč pogosto povezani s “posledicami globalizacije, ki se kažejo v kulturni, verski in izobraževalni heterogenosti” (Pliberšek, 2025, str. 1), in bodo v VIZ sistemu vedno bolj aktualni. Poleg tega lahko teorija manjšinskega stresa v kontekstu VIZ pomeni odmik od prevladujočega učnega vidika ter okrepi vzgojni aspekt izobraževalnega procesa, saj lahko pri učečih spodbuja in krepi pomembne lastnosti, ki bi morale imeti svoje mesto v VIZ sistemu, na primer “občutek za družbeno odgovornost posameznika in skrb za druge” (Grandić in Bosanac, 2019, str. 53).

Ker smo se v prispevku opirali predvsem na raziskovalna spoznanja iz tujine, bi nadaljnje obravnave teorije medskupinskega stika ter implementacije le-te v slovenski VIZ prostor zahtevale kontekstualizacijo in empirično preverjanje.

Nika Ferbežar, Mateja Marovič, PhD

From Prejudice to Connection: The Significance of Intergroup Contact

The intergroup contact theory, which suggests that interaction between individuals from different social groups can reduce prejudice, is particularly relevant to social pedagogy, whose central aim is to reduce the marginalisation of target populations (e.g. Bogdan Zupančič, 2020; Krajncan, 2021; Razpotnik, 2006; Vuković et al., 2024). In this context, the paper examines the application of the intergroup contact theory within the socio-pedagogical practice, with a particular focus on educational settings.

Research on the intergroup contact theory is generally divided into two key phases. The first phase began with Williams (1947), but was most notably shaped by Gordon Allport. In *The Nature of Prejudice* (1954), Allport posited that intergroup contact could effectively reduce prejudice if certain conditions were met. Prior to his work, assumptions regarding intergroup interactions were largely speculative, ranging from beliefs that such encounters inevitably incited conflict to notions that they always fostered mutual understanding (Pettigrew & Tropp, 2011). Allport (1954) introduced the widely cited contact hypothesis, asserting that prejudice may be reduced if intergroup contact occurs under the following conditions: equal status between groups, pursuit of common goals, cooperation and institutional support. He warned, however, that deeply entrenched prejudice could render such contact ineffective. In the second phase of the research, scholars like Brown and Hewstone (2005) and Pettigrew and Tropp (2006, 2011) tested Allport's hypothesis through extensive meta-analyses. Their synthesis of over 500 studies confirmed that intergroup contact generally reduces prejudice – though not always and under all conditions (Paolini et al., 2021).

Critics have argued that the theory's effects were limited to attitudes toward individual outgroup members, not generalisable to the wider group. However, Pettigrew and Tropp (2011) demonstrated that positive effects often generalise beyond the immediate contact, sometimes extending to other outgroups via the "secondary transfer effect". This is significant, as research suggests that prejudices toward various groups often correlate (Allport, 1954; Meeusen & Kern, 2016; Zick et al., 2011). Notably, indirect contact, such as through a friend's positive experience with an outgroup, can also contribute to attitude change. Forms of indirect contact include extended contact (knowing someone with outgroup friends), vicarious contact (observing positive intergroup interactions), and imagined contact (mental simulation of intergroup encounters) (White et al., 2021). A more recently identified form of indirect intergroup contact is "electronic contact" (or e-contact), which involves intergroup interaction facilitated through online environments (White et al., 2015). Some researchers have also introduced the notion of "tertiary transfer effects", linked to cognitive liberalisation – enhancements in broader cognitive functions such as creativity, flexibility, and moral reasoning – following positive intergroup contact (Hodson et al., 2018; Boin et al., 2021). Moreover, Pettigrew and Tropp (2011) reported that positive effects are consistent across cultural contexts and extend beyond ethnicity and race, applying to disability, sexual orientation, and mental health. The strength of these effects varies,

often influenced by contextual factors, the nature of stereotypes, and initial prejudice levels. Importantly, intergroup contact has proven particularly beneficial for children and young adults, underscoring the potential of educational settings to facilitate effective contact (Pettigrew & Tropp, 2011).

Effective intergroup contact requires opportunities for diverse groups to meet. However, segregation often persists even when such opportunities exist (Dixon et al., 2020; Ramiah et al., 2015). Educational institutions should actively structure contact opportunities. Barriers include stereotypes, anxiety, fear, perceived threats, and strong in-group identification (Bettencourt, 2019). On the other hand, Kauff et al. (2021), in their systematic review of the literature, identify a range of factors that increase the likelihood of intergroup contact across the micro, meso, and macro levels. At the micro level, intergroup contact is predicted by several factors relevant to the field of social pedagogy. These include:

- previous experiences of direct intergroup contact;
- experiences involving the imagination or mental simulation of intergroup encounters;
- the belief that intergroup contact will lead to the achievement of a specific goal (e.g. the acquisition of new skills, enhanced understanding of another social group, expressions of solidarity, or the formation of new friendships); and
- a sense of confidence in engaging in intergroup interactions.

In this context, Stathi et al. (2011) found that even the mental simulation of a positive interaction with a member of another social group can enhance self-confidence in intergroup situations, thereby contributing to improved intergroup relations. At the meso level, the pursuit of intergroup contact and interaction is supported by factors that highlight shared values between different social groups. This may be facilitated by emphasising a common identity that transcends group boundaries, alongside recognising the multidimensional nature of individual identities and acknowledging both differences and similarities between groups. Additionally, positive feelings towards one's own group – fostered through secure and mature group belonging – can reduce uncertainty in relation to other groups and encourage openness. Similarly, the presence of intra-group peer support and support from staff can promote a sense of psychological safety, thereby enabling intergroup contact even in the presence of intergroup anxiety (Kauff et al., 2021). Historical experiences of intergroup conflict – such as war, colonialism, or genocide – also influence willingness to engage in intergroup contact. However, due to the complexity and scope of this issue, it lies beyond the remit of the present paper (see e.g. Bilewicz et al., 2019; Čehajić-Clancy & Bilewicz, 2020; Green et al., 2017; Witkowska et al., 2019). At the macro level, intergroup contact may be fostered by societal or community norms that promote respect and cooperation between diverse social groups. These norms may be shaped and reinforced through mass media, institutional policies and decisions, state anti-discrimination legislation, and educational institutions. Influences on the development of such norms include the attitudes of educators, national policy frameworks, political leadership, and judicial rulings (Kauff et al., 2021). While the factors outlined at the micro, meso, and macro levels can be integrated into socio-pedagogical practice to enhance the likelihood of intergroup contact, they do

not, in themselves, ensure that such contact will be positive or result in a reduction of prejudice among participants.

Allport (1954) identifies four key conditions that increase the likelihood of reducing prejudice through intergroup contact:

- equal status between individuals from different social groups (or higher status for marginalized group members),
- shared goals and interests,
- circumstances that encourage cooperation and a sense of collectivity, and
- organised intergroup contact by an institution.

Pettigrew and Tropp (2011) tested these conditions in their meta-analysis and found that studies adhering to Allport's optimal conditions showed a stronger link between intergroup contact and reduced prejudice compared to studies that did not specify the conditions followed. Additionally, their analysis revealed that even studies not explicitly following Allport's conditions still showed reduced prejudice. They conclude that while Allport's conditions increase the likelihood of prejudice reduction, they are not strictly necessary. Pettigrew and Tropp emphasise the importance of considering all four factors as a whole in practice. Their meta-analysis also highlights the significant role of institutional support, suggesting the potential importance of educational institutions and social pedagogy in fostering intergroup contact.

Social pedagogy aims to reduce marginalisation among target populations (Bogdan Zupančič, 2020), and intergroup contact theory provides a framework for forming inclusive practices, especially when working with children and adolescents in residential educational institutions. We hypothesise that when children from residential institutions attend classes alongside peers from the local community, the likelihood of positive intergroup contact effects increases. This is explored through the case of the Educational home Veržej (sl. Vzgojni dom Veržej), where a unique model in Slovenia allows residential and external students to learn together. Residential students often face emotional and behavioural challenges, with most placed in homogeneous classes, while those with fewer challenges join heterogeneous classes with non-residential students (Marovič, 2020). According to intergroup contact theory:

- contact between different social groups can reduce prejudice (Pettigrew & Tropp, 2011);
- attitude changes towards one group can lead to behavioural changes towards that group;
- these positive effects may extend to wider social groups through secondary transfer; and
- the positive impact is especially strong in children, highlighting the role of education.

We view the heterogeneous classroom model as a promising practice for fostering intergroup contact, which can benefit both marginalised and majority groups.

To conclude, intergroup contact theory offers a robust framework for prejudice reduction and social inclusion, especially within educational and socio-pedagogical contexts. By ensuring meaningful opportunities for contact and attending to both micro- and macro-level factors, practitioners can foster environments conducive to positive

intergroup dynamics. This is especially vital in institutions where diverse groups coexist, but often remain socially fragmented. Although the example presented offers only one possible application of intergroup contact theory within socio-pedagogical practice, it is transferable to other areas of socio-pedagogical work involving marginalised groups – such as LGBT+ individuals, ethnic minorities, and various groups of young people with special needs (e.g. Kermenauer et al., 2021; Mithans et al., 2023; Smrtnik Vitulić & Rojnik, 2021), as well as older adults, among others.

Given that the present discussion has drawn primarily on international research findings, further exploration of intergroup contact theory and its implementation within the Slovenian educational context would necessitate careful contextualisation and empirical investigation.

LITERATURA

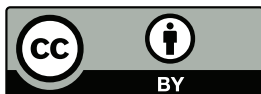
1. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
2. Bernardo, Di A., G., Vezzali, L., Stathi, S., Cadamuro, A. in Cortesi, L. (2017). Vicarious, extended and imagined intergroup contact: A review of interventions based on indirect contact strategies applied in educational settings. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(1), 3–21.
3. Bettencourt, L., Dixon, J. in Castro, P. (2019). Understanding how and why spatial segregation endures: A systematic review of recent research on intergroup relations at a micro-ecological scale. *Social Psychological Bulletin*, 14(2), 1–35. <https://doi.org/10.32872/spb.v14i2.33482>
4. Bilewicz, M., Witkowska, M., Pantazi, M., Gkinopoulos, T. in Klein, O. (2019). Traumatic rift: How conspiracy beliefs undermine cohesion after societal trauma?. *Europe's Journal of Psychology*, 15(1), 82–93. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i1.1699>
5. Birtel, M.D., Vezzali, L. in Stathi, S. (2018). Extended contact and affective factors: A review and suggestions for future research. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 25(2), 213–238.
6. Boccanfuso, E., White, F. A. in Maunder, R. D. (2021). Reducing transgender stigma via an E-contact intervention. *Sex Roles*, 84(5), 326–336. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01171-9>
7. Bogdan Zupančič, A. (2020). *Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji* [Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UP. <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=23144&lang=slv>
8. Bogdan Zupančič, A. in Krajncan, M. (2019). Odnosna kompetenca strokovnih delavcev v osnovni šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 58–72.
9. Boin, J., Rupar, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O. in Swart, H. (2021). The generalization of intergroup contact effects: Emerging research, policy relevance, and future directions. *Journal of Social Issues*, 77(1), 105–131. <https://doi.org/10.1111/josi.12419>
10. Brown, R. in Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, 255–343. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
11. Čehajić-Clancy, S. in Bilewicz, M. (2020). Appealing to moral exemplars: Shared perception of morality as an essential ingredient of intergroup reconciliation. *Social Issues and Policy Review*, 14(1), 217–243. <https://doi.org/10.1111/sipr.12067>
12. Dixon, J., Tredoux, C., Davies, G., Huck, J., Hocking, B., Sturgeon, B., Whyatt, D., Jarman, N. in Bryan, D. (2020). Parallel lives: Intergroup contact, threat, and the segregation of everyday activity spaces. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(3), 457–480. <https://doi.org/10.1037/pspi0000191>
13. Farmer, H. (2023). Reducing dehumanisation through virtual reality: prospects and pitfalls. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 52, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2023.101283>
14. Grandić, R. in Bosanac, M. (2019). Presenting and analyzing the academic service learning model. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 44–57.

15. Green, E. G., Visintin, E. P., Hristova, A., Bozhanova, A., Pereira, A. in Staerklé, C. (2017). Collective victimhood and acknowledgement of outgroup suffering across history: Majority and minority perspectives. *European Journal of Social Psychology*, 47(2), 228–240. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2237>
16. Hodson, G., Crisp, R. J., Meleady, R. in Earle, M. (2018). Intergroup contact as an agent of cognitive liberalization. *Perspectives on Psychological Science*, 13(5), 523–548. <https://doi.org/10.1177/1745691617752324>
17. Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Engström, K., Andersson, F. in Galanti, M. R. (2021). The importance of pedagogical and social school climate to bullying: a cross-sectional multilevel study of 94 Swedish schools. *Journal of School Health*, 91(2), 111–124. <https://doi.org/10.1111/josh.12980>
18. Kauff, M., Beneda, M., Paolini, S., Bilewicz, M., Kotzur, P., O'Donnell, A. W., Stevenson, C., Wagner, U. in Christ, O. (2021). How do we get people into contact? Predictors of intergroup contact and drivers of contact seeking. *Journal of Social Issues*, 77(1), 38–63. <https://doi.org/10.1111/josi.12398>
19. Krajncan, M. (2021). Indicators of the quality of work in residential treatment centres. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14, 7–33. <https://doi.org/10.18690/rei.14.Spec.Iss.7-33.2021>
20. Marchante, M., Coelho, V. A. in Romão, A. M. (2022). The influence of school climate in bullying and victimization behaviors during middle school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 71, članek 102111, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102111>
21. Marovič, M. (2020). Medinstitucionalna/multidisciplinarna obravnava otroka/mladostnika namješčenega v vzgojnem zavodu. V M. Volk, T. Štemberger, A. Sila in N. Kovač (ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (str. 215–230). Založba Univerze na Primorskem.
22. Meeusen, C. in Kern, A. (2016). The relation between societal factors and different forms of prejudice: A cross-national approach on target-specific and generalized prejudice. *Social Science Research*, 55, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.09.009>
23. Meleady, R., Crisp, R. J., Hodson, G. in Earle, M. (2019). On the generalization of intergroup contact: A taxonomy of transfer effects. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 430–435. <https://doi.org/10.1177/0963721419848682>
24. Oblak, J. in Lavrič, M. (2019). Percepcije predmeta domovinska in državljanska kultura ter etika. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(2), 34–51.
25. Paolini, S., White, F. A., Tropp, L. R., Turner, R. N., Page-Gould, E., Barlow, F. K. in Gómez, Á. (2021). Intergroup contact research in the 21st century: Lessons learned and forward progress if we remain open. *Journal of Social Issues*, 77(1), 11–37. <https://doi.org/10.1111/josi.12427>
26. Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
27. Pettigrew, T. F. in Tropp, L. (2011). *When groups meet: the dynamics of intergroup contact*. Psychology Press.
28. Pettigrew, T. F. in Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
29. Pliberšek, U. (2025). Raznolikost pedagoških metod pri poučevanju o večkulturnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 40(1), 1–3. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.162>
30. Ramiah, A. A., Schmid, K., Hewstone, M. in Floe, C. (2015). Why are all the White (Asian) kids sitting together in the cafeteria? Resegregation and the role of intergroup attributions and norms. *British Journal of Social Psychology*, 54(1), 100–124. <https://doi.org/10.1111/bjso.12064>
31. Razpotnik, Š. (2006). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 23–37). Pedagoška fakulteta.
32. Selimović, Z., Opić, S. in Selimović, H. (2018). The quality of pedagogical climate in schools. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 66–80.
33. Stathi, S., Crisp, R. J. in Hogg, M. A. (2011). Imagining intergroup contact enables member-to-group generalization. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(3), 275–284. <https://doi.org/10.1037/a0023752>

34. Vukovič, M., Krajncan, M., Rozman, U. in Vrhunc Pfeifer, K. (2024). Slovenski model pomoči otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami. *Socialno delo*, 63(1-2), 55–71.
35. White, F. A., Borinca, I., Vezzali, L., Reynolds, K. J., Blomster Lyshol, J. K., Verrelli, S. in Falomir-Pichastor, J. M. (2021). Beyond direct contact: The theoretical and societal relevance of indirect contact for improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 77(1), 132–153. <https://doi.org/10.1111/josi.12400>
36. White, F. A., Harvey, L. in Abu-Rayya, H. M. (2015). Improving intergroup relations in the Internet age: A critical review. *Review of General Psychology*, 19(2), 129–139. <https://doi.org/10.1037/gpr0000036>
37. White, F. A., Maunder, R. D. in Verrelli, S. (2020) Text-based E-contact: Harnessing cooperative Internet interactions to bridge the social and psychological divide. *European Review of Social Psychology*, 31(1), 76–119. <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1753459>
38. Witkowska, M., Beneda, M., Čehajić-Clancy, S. in Bilewicz, M. (2019). Fostering contact after historical atrocities: The potential of moral exemplars. *Political Psychology*, 40(3), 565–582. <https://doi.org/10.1111/pops.12529>
39. Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A. in Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132–160. <https://doi.org/10.1177/1088868318762647>
40. Zick, A., Küpper, B. in Hövermann, A. (2011). Intolerance, prejudice and discrimination: a European report. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Prispevek je nastal v okviru programa “Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti” (ARIS P5–0444), ki ga finančno podpira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

This article was written as part of the program “Lifelong Learning for a Sustainable Society of the Future” (ARIS P5–0444), which is financially supported by the Public Agency for Science, Research and Innovation of the Republic of Slovenia.



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Nika Ferbežar, magistrica profesorica socialne pedagogike, asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: nika.ferbezar@pef.upr.si

Dr. Mateja Marovič (1975), docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: mateja.marovic@pef.upr.si

Vpliv menedžmenta na izobraževalno in raziskovalno dejavnost medicinskih sester

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.191>

Prejeto 25. 3. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 005:616-083

KLJUČNE BESEDE: profesionalizacija zdravstvene nege, izobraževanje medicinskih sester, raziskovanje v zdravstveni negi, podpora menedžmenta, javne bolnišnice, ovire in priložnosti

POVZETEK – Raziskava preučuje vlogo izobraževalnih in raziskovalnih dejavnosti v strateških perspektivah direktorjev in pomočnikov direktorjev za zdravstveno nego slovenskih javnih bolnišnic, kar je ključno za profesionalizacijo zdravstvene nege in dvig kakovosti oskrbe. Rezultati deskriptivne kvantitativne raziskave ($N = 34$) kažejo, da večina vrhnjega menedžmenta slovenskih bolnišnic prepozna pomen teh dejavnosti, vendar strategije pogosto ostajajo delno učinkovite. Raziskava razkriva statistično značilne razlike v zaznavanju pomembnosti raziskovalnih dejavnosti med direktorji/-icami in njihovimi pomočniki/-icami, kar nakazuje na potrebo po boljšem usklajevanju prioritet in razvoju raziskovalnih kompetenc. Identifikacija glavnih ovir, kot so pomanjkanje časa, znanja in motivacije, ter ključnih priložnosti, kot sta boljša organizacija dela in povečanje finančnih sredstev, osvetljuje kompleksnost izzivov na tem področju. Kljub omejitvam, kot sta majhen vzorec in osredotočenost na Slovenijo, raziskava ponuja dragocene vpogleds in izhodišča za razvoj politik, ki bi sistematično podprle izobraževanje in raziskovanje v zdravstveni negi ter prispevale k trajnostnemu razvoju tega področja.

Received 25. 3. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 005:616-083

KEYWORDS: nursing professionalization, nurse education, nursing research, management support, public hospitals, barriers and opportunities

ABSTRACT – The study examines the role of educational and research activities in the strategic perspectives of directors and nursing assistants in Slovenian public hospitals, which is crucial for professionalising nursing and improving the quality of care. The results of a descriptive quantitative study ($N = 34$) indicate that most of the top management in Slovenian hospitals recognizes the importance of these activities; however, the strategies often remain only partially effective. The study reveals statistically significant differences in the perception of the importance of research activities between directors and their assistants, highlighting the need to align priorities and develop research competencies. Identifying key barriers, such as lack of time, knowledge, and motivation, alongside key opportunities, such as better work organization and increased financial resources, sheds light on the complexity of challenges in this area. Despite limitations, such as the small sample size and focus on Slovenia, the study provides valuable insights and foundations for developing policies that would systematically support education and research in nursing, contributing to the sustainable development of this field.

1 Uvod

Globalna kriza pomanjkanja zdravstvenih delavcev, ki jo spremljajo staranje prebivalstva, vojne, naraščajoče cene, širjenje kroničnih in nalezljivih bolezni, podnebne spremembe ter tehnološki napredek, zahteva nadgradnjo kompetenc zdravstvenega osebja. Za obvladovanje teh izzivov in izpolnjevanje pričakovanj pacientov bo prehod k napredni zdravstveni negi nujen, saj sodobno zdravstveno varstvo od osebja zahteva več znanj kot kadarkoli prej (Evans idr., 2020). Sodobni trendi poudarjajo potrebo po širjenju kompetenc in razvoju naprednih veščin za profesionalni razvoj, izboljšanje

delovnih razmer, nagrajevanje ter zadržanje zdravstvenega kadra (Doe, 2024). Zdravstvena nega je poklic, kjer je vseživljenjsko učenje temeljni princip za izboljševanje kakovosti oskrbe in doseganje delovne uspešnosti. Zato so si raziskovalci soglasni, da morajo zdravstvene organizacije postati okolja, ki omogočajo razvoj zaposlenih in spodbujajo sodelovanje ter prilagodljivost, s čimer prispevajo k trajnostnim izboljšavam v zdravstvenih sistemih (Fryatt idr., 2017; Sirili idr., 2017).

Napredna zdravstvena nega vključuje razširjene zdravstvene storitve in avtonomne intervencije, ki jih izvajajo medicinske sestre z visokostrokovnimi znanji in podiplomsko izobrazbo, s ciljem izboljšanja zdravstvenih izidov in zagotavljanja oskrbe posameznikom, družinam ter skupnostim (Razlag Kolar in Kaučič, 2021). Razvoj teh vlog zahteva profesionalizacijo zdravstvene nege, ki temelji na štirih stebrih: kontinuiranem izobraževanju, raziskovanju, strokovni klinični praksi in kakovostnem vodenju (Christman, 1986; Teresa-Morales idr., 2022). Razvoj in spodbujanje profesionalizacije v zdravstveni negi sta ključna za izvajalce zdravstvenih storitev, menedžment javnega zdravstva in bolnike (Evans idr., 2020). Poudarek mora biti na učinku celotnega kontekstualnega okolja ter razvoju raziskovalne kulture v klinični praksi ob podpori vodstva zdravstvene nege (Berthelsen in Hølge Hazelton, 2021). Pri tem ima menedžment ključno vlogo pri oblikovanju zdravega in uspešnega delovnega okolja, ki temelji tudi na omogočanju kariernega in osebnega razvoja zaposlenih (Kramar Zupan in Erjavec, 2020).

Kljub naraščajočemu zavedanju o pomenu izobraževanja in raziskovanja v zdravstveni negi je vloga vrhnjega menedžmenta pri spodbujanju teh aktivnosti v slovenskih bolnišnicah slabo raziskana. Doslej so bile študije osredotočene predvsem na klinične vidike zdravstvene nege, medtem ko ostajajo organizacijski in vodstveni vidiki podpore izobraževanju in raziskovanju premalo proučeni. Ta raziskovalna vrzel omejuje razumevanje strateškega pomena menedžerskih praks pri razvoju kompetenc medicinskih sester in napredku zdravstvene nege v Sloveniji. Zato je namen študije preučiti vlogo vrhnjega menedžmenta v slovenskih bolnišnicah pri podpori izobraževalnim in raziskovalnim dejavnostim medicinskih sester.

2 Profesionalizacija v zdravstveni negi in vloga vrhnjega menedžmenta

Profesijo se opredeljuje kot samoregulacijo in avtonomnost poklica, medtem ko profesionalizacija predstavlja proces, v katerem poklic pridobiva značilnosti profesije (Cusack idr., 2019). Koncept profesionalizacije je razširjen v številnih poklicnih skupinah ter umeščen v širši družbeno-socialni kontekst z dolgo zgodovino, v poznem 20. stoletju pa so študije na tem področju identificirale tudi ključne značilnosti profesionalizma, kot so samoregulacija, generiranje znanja prek raziskovanja, vzpostavitev standardov in protokolov v klinični praksi, vseživljenjsko izobraževanje ter razvite karierne možnosti (Cusack idr., 2019). Koncept profesionalizacije v zdravstveni negi opredeljuje samostojnost zdravstvene nege, ki jo avtorji razumejo kot kombinacijo znanja, izobrazbe, izobraževanja, kompetenc in vseživljenjskega učenja (Starc, 2016). Kljub temu nekateri avtorji zdravstveno nego označujejo kot polprofesijo, pri čemer izpostavljajo pomanjkanje z raziskavami podprtega znanja in znanja, temelječega na raziska-

vah (Carvalho, 2014). Skela-Savič, Pesjak in Lobe (2016) poudarjajo nujnost prenove kontinuiranega profesionalnega izobraževanja za dvig profesionalizacije zdravstvene nege. Ključna odgovornost za profesionalizacijo je na menedžmentu, ki z ustreznimi znanji in sposobnostmi identificira sredstva in priložnosti za uresničevanje nacionalnih ciljev. Ključna orodja vključujejo sistematično raziskovanje, strokovno presojo, razvoj kritičnega mišljenja in odločanje na podlagi dokazov (Skela-Savič, 2017a). Za izboljšanje kakovosti zdravstvene nege je ključnega pomena povečanje raziskovalne dejavnosti in spodbujanje prenosa znanstvenih spoznanj v klinično okolje (Chen idr., 2022). Profesionalizacijo je mogoče doseči z ukrepi, kot so večja avtonomija medicinskih sester, spodbujanje zadovoljstva pri delu, krepitev raziskovalnih kompetenc, vključevanje kliničnega osebja v raziskovanje ter vzpostavitev podpornih mehanizmov s strani vodij in menedžmenta (Bole in Skela Savič, 2018).

Medicinske sestre kot najštevilčnejša skupina izvajalcev zdravstvenih storitev so v skladu s kodeksom dolžne identificirati in implementirati najboljše znanstvene dokaze v klinično prakso (Yılmaz idr., 2022). Na dokazih temelječa praksa in raziskovanje prispevata k pridobivanju znanja, razvoju znanosti, povečanju verodostojnosti poklica ter izboljšanju klinične prakse in kakovosti pacientove oskrbe, hkrati pa zagotavljata stroškovno učinkovitost (Belita idr., 2020; Brysiewicz in Oyegbile, 2021; Chen idr., 2022) in zmanjšujeta umrljivost (Jonker in Fisher, 2018). Gre za pristop, ki združuje klinične izkušnje in najnovejše raziskovalne dokaze pri sprejemanju odločitev v zdravstveni praksi (Chen idr., 2022).

Kljub tem prizadevanjem pa primanjkuje raziskovalno aktivnih medicinskih sester, kar ovira razvoj in implementacijo raziskovalnih dognanj v zdravstveni negi (Smythe idr., 2022). Za učinkovito diseminacijo in implementacijo raziskovalnih ugotovitev v prakso zdravstvene nege je ključna kritična masa izobraženih strokovnjakov v zdravstveni negi, ki razpolagajo z znanji in veščinami za vodenje raziskovalnih protokolov in prilagajanje novim trendom sodobne družbe (Perić Prkosovački idr., 2020). Razvoj raziskovalnih kompetenc je nujen tudi na področju vrhnjega menedžmenta in politike z vključevanjem teorij, okvirov in metod s poudarkom na implementaciji (Purtle idr., 2022).

Številne raziskave opozarjajo na pomanjkanje medicinskih sester, ki bi aktivno sodelovale v raziskovalnih procesih in implementirale na dokazih temelječo prakso, kar vpliva na varnost, kakovost in doslednost zdravstvene nege (Brysiewicz in Oyegbile, 2021; Cleary-Holdforth idr., 2021; Nkrumah idr., 2018). Raziskovanje v zdravstveni negi je ključnega pomena za izboljšanje kakovosti oskrbe in pacientovih izidov, vendar medicinske sestre pogosto poročajo o ovirah, kot so pomanjkanje znanja, raziskovalnih veščin in institucionalne podpore (Aydin in Hiçdurmaz, 2019; Liu in Aungsuroch, 2018). Medicinske sestre z višjo stopnjo izobrazbe imajo boljše znanje in veščine za raziskovanje ter interpretacijo znanstvenih dokazov, kar pozitivno vpliva na njihov odnos do EBP (AbuRuz idr., 2017; Kilicli idr., 2019; Yılmaz idr., 2022). Kljub temu raziskovalna terminologija in procesi ostajajo izziv, saj je zanje potrebna višja raven akademske pismenosti (Hines idr., 2022). Vodilni v zdravstveni negi pogosto nimajo potrebnih kompetenc za spodbujanje raziskovanja in implementacijo znanstvenih spoznanj, kar dodatno omejuje napredek (Al-Busaidi idr., 2019; Kilicli idr., 2019; Pereira idr., 2018).

Študije navajajo različne ovire za implementacijo prakse, ki temelji na dokazih. Najpogostejša je pomanjkanje znanja in usposobljenosti zdravstvenega osebja za raziskovanje (Melnyk idr., 2018). Poleg tega so med osebnimi ovirami najpogostejše ome-

njene nizka motivacija, pomanjkanje časa in preobremenjenost na delovnem mestu (Brysiewicz in Oyegbile, 2021). Institucionalne ovire vključujejo pomanjkanje spodbude, podpore menedžmenta in formalnega mentorstva. Za uspešno premagovanje teh izzivov je ključno ustvarjanje podpornih skupnosti v akademskih in strokovnih organizacijah zdravstvene nege (Karakoc-Kumsar idr., 2020). Ključno za izboljšanje diseminacije raziskav je vključevanje vodij in direktorjev v raziskovalne načrte (Hasanpoor idr., 2018). To poudarja potrebo po strateški povezavi raziskovalnih institucij, izobraževalnih ustanov in menedžmenta za spodbujanje inovacij in izboljšav v zdravstveni negi.

Za preoblikovanje zdravstvene nege v profesijo ima torej ključno vlogo menedžment, ki mora podpirati razvoj znanj, kompetenc in vrednot zaposlenih ter spodbujati raziskovalno delo, temelječe na dokazih (Skela-Savič idr., 2017a). Brez te podpore ostaja raziskovanje pogosto marginalizirano in zaznano kot prostočasna dejavnost, kar zavira napredek stroke (Skela-Savič, 2017b). Zdravstveno varstvo urejajo zakonski predpisi, ki vključujejo načela prakse, ki temelji na dokazih, kar od direktorjev zahteva zavedanje pomena raziskovalnih dokazov in aktivno spodbujanje njihove uporabe v klinični praksi (Abelsson idr., 2021). Študija, izvedena na Švedskem, kjer je zdravstveni sistem podoben slovenskemu, je pokazala, da se odnos menedžerjev do te prakse razlikuje glede na njihovo stopnjo izobrazbe (Abelsson idr., 2021). Vodenje s strani zdravstvenih delavcev in menedžerjev je ključno za sprejemanje in implementacijo raziskovalnih dokazov, vendar pogosto primanjkuje zavedanja o njihovem vplivu na ustvarjanje spodbudnega okolja za EBP (Janati idr., 2017; Gifford idr., 2018). Sistematični pregled Gifforda idr. (2018) je poudaril, da osebnostne značilnosti in strokovna kompetentnost menedžerjev pomembno vplivajo na njihovo vodenje in motivacijo zaposlenih, kar je ključnega pomena za uspešno implementacijo prakse, ki temelji na dokazih v kliničnih okoljih.

Čeprav je pomen izobraževanja in raziskovanja v zdravstveni negi vse bolj priznan, ostaja vloga vrhnjega menedžmenta v slovenskih bolnišnicah pri podpori teh dejavnosti premalo raziskana. Večina dosedanjih raziskav se osredotoča na klinične vidike zdravstvene nege, medtem ko je organizacijski vpliv menedžmenta na razvoj raziskovalnih in izobraževalnih kompetenc medicinskih sester pogosto zanemaren. Ta pomanjkljivost omejuje razumevanje, kako strateške odločitve menedžmenta vplivajo na napredek zdravstvene nege in izboljšanje kakovosti oskrbe. Zato je ključno raziskovalno vprašanje te študije, kako vrhnji menedžment v slovenskih bolnišnicah podpira izobraževalne in raziskovalne dejavnosti medicinskih sester ter kako te aktivnosti vplivajo na razvoj zdravstvene nege.

3 Metoda

Za pridobitev poglobljenega vpogleda v vlogo vrhnjega menedžmenta pri podpori izobraževalnih in raziskovalnih dejavnosti medicinskih sester smo uporabili kvantitativno deskriptivno raziskovalno metodo. Podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika.

Naša ključna hipoteza se glasi, da se direktorji/-ice in pomočniki/-ce za zdravstveno nego v slovenskih javnih bolnišnicah statistično značilno razlikujejo v zaznavanju

pomembnosti izobraževalnih in raziskovalnih dejavnosti medicinskih sester, pri čemer pomočniki/-ce direktorjev za zdravstveno nego pripisujejo večji pomen tem dejavnostim kot direktorji/-ice bolnišnic.

Populacijo anketirancev so sestavljali direktorji oziroma direktorice vseh slovenskih javnih bolnišnic in njihovi pomočniki oziroma pomočnice za zdravstveno nego. Ti so bili izbrani zaradi njihove neposredne vloge pri strateškem odločanju in upravljanju bolnišnic, kar omogoča pridobitev relevantnih podatkov o obravnavani temi. Vzorec vključuje 34 oseb. Kar zadeva vlogo, so nekaj več kot polovico ($n = 18$, 52,9 %) predstavljali direktorji oziroma direktorice, medtem ko so preostali ($n = 16$, 47,1 %) opravljali vlogo pomočnikov oziroma pomočnic direktorja za zdravstveno nego. Večino vzorca so sestavljali moški (58,8 %), medtem ko je bil delež žensk manjši (41,2 %). Glede na starostno strukturo je bil največji delež anketirancev v starostni skupini 50–59 let (52,9 %), sledili so anketiranci v starostni skupini 40–49 let (29,4 %), medtem ko je predstavljal delež starejših od 60 let 14,7 %, najmanjši delež pa je bil v starostni skupini 30–39 let (2,9 %). Pri analizi trajanja opravljanja vlog je bilo ugotovljeno, da je največ anketirancev vlogo opravljal 1–3 leta ali 4–6 let (vsaka skupina 32,4 %), sledi skupina z manj kot 1 letom in 7–10 leti (obe po 14,7 %), najmanjši delež pa je bil pri tistih z več kot 10 leti izkušenj (5,9 %). Ta raznolikost vzorca omogoča vpogled v širok spekter demografskih in profesionalnih značilnosti udeležencev.

Vprašalnik je bil oblikovan na podlagi obstoječih raziskav (Brysiewicz in Oye-gbile, 2021; Cleary-Holdforth idr., 2021; Nkrumah idr., 2018) in vključuje vprašanja, ki operacionalizirajo naslednje spremenljivke: splošna vloga medicinskih sester v slovenskem zdravstvenem sistemu in njihova percepcija, vloga vrhnjega menedžmenta pri oblikovanju in usmerjanju zdravstvene nege, strategije in prakse, povezane z izobraževanjem in raziskovanjem medicinskih sester, razporejanje financiranja in virov za tovrstne dejavnosti, sodelovanje med menedžmentom in medicinskimi sestrami, ovire in izzivi pri vključevanju v raziskovalne dejavnosti ter priložnosti za prihodnji razvoj izobraževanja in raziskovanja na področju zdravstvene nege.

Anketiranje je potekalo med 17. novembrom 2024 in 17. decembrom 2024. V tem obdobju so bili anketni vprašalniki distribuirani vsem direktorjem oziroma direktoricam ($n = 25$) in pomočnikom oziroma pomočnicam za zdravstveno nego ($n = 25$) v slovenskih javnih bolnišnicah. Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo na dva načina: osebno na srečanjih menedžmenta zdravstvenih zavodov ter individualno (poslani naknadno po elektronski pošti), pri čemer so vsi odgovori zbrani v pisni obliki. Tak pristop je omogočil zajem celovitejše slike mnenj in izkušenj vodilnih zdravstvenih delavcev v javnem sektorju.

Podatki so bili analizirani z osnovno deskriptivno statistiko, hi-kvadrat testom in t-testom, ki je temeljno orodje za ugotavljanje, ali obstajajo pomembne razlike med povprečji dveh skupin.

4 Rezultati

Pomembnost vloge medicinskih sester v zdravstvenem sistemu

Rezultati analize razkrivajo razlike v percepciji pomembnosti vlog medicinskih sester v zdravstvenem sistemu glede na njihovo vlogo v zdravstveni ustanovi. Pomočniki/-ce direktorjev/-ic za zdravstveno nego so zagotavljanje neposredne zdravstvene oskrbe pacientov ocenili z najvišjo možno povprečno oceno (5,00; std. odklon = 0,000), kar statistično pomembno odstopa od ocene direktorjev/-ic (4,56; std. odklon = 0,984; $p = 0,000$). Pri koordinaciji in organizaciji zdravstvene oskrbe so direktorji/-ice podali nekoliko višjo povprečno oceno (4,67; std. odklon = 0,970) kot pomočniki/-ce direktorjev/-ic (4,56; std. odklon = 0,727), vendar brez statistično pomembnih razlik ($p = 0,832$). Oba profila sta enako ocenila pomen izobraževanja in mentorstva za mlade zdravstvene delavce (4,44), čeprav so bile variacije v odklonih (direktorji: 0,616; pomočniki: 0,814; $p = 0,549$). Znatne razlike pa so se pokazale pri oceni sodelovanja v raziskovalnih projektih in razvoju zdravstvene prakse, kjer so direktorji/-ice to področje ocenili statistično značilno bistveno višje (3,83; std. odklon = 1,043) kot pomočniki/-ce (2,69; std. odklon = 1,138; $p = 0,023$). Pri vodenju in odločanju na ravni menedžmenta so direktorji/-ice prav tako nekoliko višje vrednotili to vlogo (3,78; std. odklon = 0,808) v primerjavi s pomočniki/-cami (3,63; std. odklon = 1,258), vendar razlika ni statistično značilna ($p = 0,056$). Ti rezultati kažejo na različne prioritete in perspektive glede pomembnosti določenih nalog medicinskih sester, kar poudarja potrebo po usklajevanju pogledov med različnimi ravnmi vodstvenih struktur v zdravstvenih ustanovah.

Tabela 1

Pomembnost vloge medicinskih sester v zdravstvenem sistemu glede na vloge v zdravstveni ustanovi (N = 34) (t-test)

<i>Vloga medicinskih sester v zdravstvenem sistemu</i>	<i>Vloga v zdravstveni ustanovi</i>	<i>n</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Std. odklon</i>	<i>p-vrednost</i>
Zagotavljanje neposredne zdravstvene oskrbe bolnikov	direktor/-ica	18	4,56	0,984	0,000
	pomočnik/-ca direktorja/-ice za zdravstveno nego	16	5,00	0,000	
Koordinacija in organizacija zdravstvene oskrbe	direktor/-ica	18	4,67	0,970	0,832
	pomočnik/-ca direktorja za zdravstveno nego	16	4,56	0,727	
Izobraževanje in mentorstvo za mlajše zdravstvene delavce	direktor/-ica	18	4,44	0,616	0,549
	pomočnik/-ca direktorja/-ice za zdravstveno nego	16	4,44	0,814	
Sodelovanje v raziskovalnih projektih in razvoju zdravstvene prakse	direktor/-ica	18	3,83	1,043	0,023
	pomočnik/-ca direktorja za zdravstveno nego	16	2,69	1,138	
Vodenje in odločanje na ravni menedžmenta zavoda	direktor/-ica	18	3,78	0,808	0,056
	pomočnik/-ca direktorja/-ice za zdravstveno nego	16	3,63	1,258	

Rezultati analize nakazujejo, da večina anketirancev (82,4%) meni, da bi bilo treba vlogo medicinskih sester v zdravstvenem sistemu spremeniti, medtem ko jih manjši delež (17,6%) meni, da spremembe niso potrebne. Med predlaganimi spremembami je največji delež anketirancev (38,2%) poudaril potrebo po povečanju odgovornosti medicinskih sester. Nekateri (17,6%) so poudarili potrebo po večjem poudarku na raziskovalnem delu, medtem ko 14,7% anketirancev meni, da bi bilo treba okrepiti vodstvene vloge medicinskih sester. Manjši delež (11,8%) je predlagal druge vrste sprememb, kot so izboljšave v procesih dela in večje vključevanje v strateško načrtovanje, medtem ko je zgolj 2,9% anketirancev menilo, da bi bilo odgovornost medicinskih sester treba zmanjšati. Ti rezultati jasno kažejo na raznolikost pogledov in prednostnih nalog, pri čemer je večina osredotočena na krepitev profesionalnih in strateških vlog medicinskih sester v zdravstvenem sistemu. Hi-kvadrat test je pokazal, da ni statistično značilnih razlik med analiziranima skupinama ($p = 0,289$).

Tabela 2

Sprememba vloge medicinskih sester v zdravstvenem sistemu ($N = 34$)

<i>Sprememba vloge</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ne	6	17,6
Da	28	82,4
Zmanjšati odgovornost	1	2,9
Povečati odgovornost	13	38,2
Poudariti raziskovalno delo	6	17,6
Okrepiti vodstvene vloge	5	14,7
Drugo	4	11,8

Vloga vrhnjega menedžmenta pri določanju vloge zdravstvene nege

Rezultati analize kažejo, da večina anketirancev (82,4%) meni, da ima vrhnji menedžment omejeno vlogo pri določanju vloge zdravstvene nege v zdravstveni ustanovi, medtem ko jih 17,6% meni, da ima menedžment ključno vlogo na tem področju. Le en anketiranec (2,9%) je navedel, da vrhnji menedžment sploh nima vloge pri oblikovanju vloge zdravstvene nege. Ti rezultati nakazujejo zaznavanje omejenega vpliva vrhnjega menedžmenta na strateško pozicioniranje zdravstvene nege v zdravstvenem sistemu, kar lahko vpliva na dolgoročno načrtovanje in razvoj tega področja. Rezultati odpirajo vprašanja o učinkovitosti vodenja in usklajevanja prioritet med različnimi ravni upravljanja v zdravstvenih ustanovah ter nakazujejo potrebo po večjem vključevanju vrhnjega menedžmenta v odločanje o ključnih vprašanjih, povezanih z zdravstveno nego. Hi-kvadrat test je pokazal, da ni statistično značilnih razlik med analiziranima skupinama ($p = 0,506$).

Strategija in praksa izobraževanja in raziskovanja medicinskih sester

Rezultati analize kažejo, da večina bolnišnic (70,6%) uporablja strategijo ali politiko, povezano z izobraževanjem in raziskovanjem medicinskih sester, medtem ko 29,4% anketirancev navaja, da tovrstnih strategij nimajo. Med tistimi, ki strategije uporabljajo, jih je 11,8% ocenilo kot zelo učinkovite, večina (58,8%) pa kot delno učinkovite. Le 8,8% anketirancev meni, da so obstoječe strategije neučinkovite. Ti rezultati nakazujejo, da čeprav večina bolnišnic prepoznava pomen izobraževanja in raziskovanja medicinskih sester ter uvaja ustrezne politike, so te pogosto ocenjene kot delno učinkovite, kar nakazuje potrebo po njihovi optimizaciji in prilagoditvi, da bi bolje podpirale razvoj kompetenc medicinskih sester ter prispevale k izboljšanju kakovosti zdravstvene nege. Hi-kvadrat test je pokazal, da ni statistično značilnih razlik med analiziranimi skupinama ($p = 0,0604$).

Tabela 3

Strategija ali politika, povezana z izobraževanjem in raziskovanjem medicinskih sester v zdravstvenem sistemu (N = 34)

<i>Strategija izobraževanja in raziskovanja</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ne	10	29,4
Da	24	70,6
Zelo učinkovita	4	11,8
Delno učinkovita	20	58,8
Neučinkovita	3	8,8

Rezultati analize kažejo, da v večini bolnišnic (82,4%) uveljavljajo prakso rednega spodbujanja nadaljnega izobraževanja medicinskih sester, kar nakazuje na splošno prepoznavanje pomena stalnega strokovnega razvoja v tej poklicni skupini. Kljub temu pa manjši delež bolnišnic (8,8%) zagotavlja sistematično podporo za izobraževanje in raziskovanje, medtem ko enak delež (8,8%) poroča o omejeni podpori na tem področju. Hi-kvadrat test je pokazal, da ni statistično značilnih razlik med skupinama ($p = 0,204$). Ti rezultati poudarjajo raznolikost pristopov k spodbujanju strokovnega razvoja medicinskih sester, pri čemer večina organizacij daje prednost spodbujanju nadaljnega izobraževanja, a sistematična podpora, ki bi lahko zagotovila dolgoročne koristi za raziskovanje in prakso, ni zadostno razširjena. To kaže na potrebo po bolj strukturiranih in usklajenih politikah, ki bi omogočale celovito podporo za profesionalni razvoj medicinskih sester.

*Ovire in priložnosti na področju izobraževanja in raziskovanja medicinskih sester***Tabela 4***Ovire in priložnosti na področju izobraževanja in raziskovanja medicinskih sester*

<i>Ovire</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Priložnosti</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Pomanjkanje časa	25	73,5	Več finančnih sredstev	12	35,3
Pomanjkanje znanja in veščin	6	17,6	Večja podpora menedžmenta	3	8,8
Nizka motivacija	2	5,9	Boljša organizacija dela	8	23,5
Pomanjkanje finančnih sredstev	1	2,9	Večja vključenost medicinskih sester	10	29,4
Drugo	0	0	Drugo	1	2,9
Skupaj	34	100,0	Skupaj	34	100,0

Rezultati analize kažejo, da so glavne ovire na področju izobraževanja in raziskovanja medicinskih sester pomanjkanje časa (73,5%), pomanjkanje znanja in veščin (17,6%) ter nizka motivacija (5,9%). Le manjši delež anketirancev (2,9%) je presenetljivo kot oviro navedel pomanjkanje finančnih sredstev, medtem ko druge ovire niso bile omenjene. Hi-kvadrat test je pokazal, da ni statistično značilnih razlik med skupinami ($p = 0,085$). Na drugi strani so anketiranci kot ključne priložnosti izpostavili povečanje finančnih sredstev (35,3%), večjo vključenost medicinskih sester v procese izobraževanja in raziskovanja (29,4%), boljšo organizacijo dela (23,5%) ter večjo podporo menedžmenta (8,8%). Manjši delež (2,9%) je navedel še druge priložnosti. Hi-kvadrat test je pokazal, da ni statistično značilnih razlik med skupinami ($p = 0,207$). Ti rezultati poudarjajo kompleksnost izzivov, s katerimi se soočajo medicinske sestre pri svojem strokovnem razvoju, ter hkrati nakazujejo na ključna področja, kjer bi lahko izboljšave, kot so boljše časovno upravljanje, boljša organizacija dela in večja finančna sredstva, bistveno prispevale k razvoju izobraževanja in raziskovanja na tem področju.

5 Razprava

Raziskava je preučevala vlogo izobraževalnih in raziskovalnih dejavnosti v strateških perspektivah direktorjev in pomočnikov direktorjev za zdravstveno nego slovenskih javnih bolnišnic, kar je ključno za profesionalizacijo zdravstvene nege in dvig kakovosti oskrbe. Rezultati hkrati potrjujejo ugotovitve obstoječih raziskav in prinašajo nepričakovane vpoglede.

Rezultati, ki kažejo na omejeno vlogo menedžmenta pri strateškem pozicioniranju zdravstvene nege (82,4% anketirancev), sovpadajo z ugotovitvami avtorice Skela-Savič idr. (2017a), ki so opozorili, da menedžerske strukture pogosto ne vključujejo medicinskih sester v procese odločanja. Omejen vpliv menedžmenta na raziskovalne in izobraževalne dejavnosti medicinskih sester nakazuje, da manjka ustrezna podpora

za profesionalizacijo poklica, kar potrjujejo tudi študije (Berthelsen in Hølge-Hazelton, 2021; Smythe idr., 2022).

Čeprav večina anketirancev trdi, da v glavnem slovenske bolnišnice priznavajo pomen izobraževanja in raziskovanja (70,6%), rezultati kažejo, da so strategije pogosto le delno učinkovite (58,8%), kar sovпада z opažanji Cleary-Holdforth idr. (2021), da je prenos znanstvenih dokazov v prakso otežen zaradi pomanjkljivih sistemskih podpor. Redno spodbujanje nadaljnega izobraževanja (82,4%) potrjuje prepoznavanje pomembnosti vseživljenjskega učenja, vendar omejena sistematična podpora (8,8%) kaže na pomanjkljivosti v institucionalni kulturi, ki jo obravnavajo tudi Melnyk idr. (2018).

Ovire, kot so pomanjkanje časa (73,5%), znanja in veščin (17,6%), se skladajo z ugotovitvami Brysiewiczza in Oyegbilea (2021), ki opozarjata na "raziskovalno fobijo" med medicinskimi sestrami zaradi preobremenjenosti in pomanjkanja raziskovalnih kompetenc. Te ovire pa lahko premagamo z večjo podporo menedžmenta (8,8%) in boljšo organizacijo dela (23,5%), kar sta kot ključni priložnosti izpostavili tudi študiji Gifforda idr. (2018) in Abelssona idr. (2021). Zanimivo je, da anketiranci niso kot ključno oviro navedli pomanjkanja finančnih virov, temveč pomanjkanje časa, kot ključno spodbudo pa več finančnih sredstev. Ta rezultat kaže na razliko med zaznanimi ovirami in spodbudami, ki vplivajo na vključevanje medicinskih sester v izobraževalne in raziskovalne dejavnosti, in sovпада s splošno organizacijsko kulturo in miselnostjo v slovenskem zdravstvu, da je glavni motivator le denar oziroma finančno nagrajevanje (Skinder Savič in Skela-Savič, 2014). Praksa kaže, da obstaja potreba po izboljšani organizaciji dela in bolj strateškem usmerjanju virov, kar potrjuje tudi pogosto izpostavljeno pomanjkanje časa med anketiranci.

Razlike v percepciji pomembnosti posameznih nalog med direktorji in njihovimi pomočniki, na primer zagotavljanje neposredne oskrbe ($p = 0,000$) in sodelovanje v raziskovanju ($p = 0,023$), potrjujejo potrebo po usklajevanju prioritet na ravni vodstvenih struktur, kar je skladno z raziskavami Berthelsena in Hølge-Hazeltona (2021). Poudarjanje pomembnosti raziskovalne kulture in strateškega usmerjanja v zdravstveni negi nakazuje potrebo po večji vključenosti menedžmenta v oblikovanje politik, ki bi omogočale celovit razvoj kompetenc medicinskih sester (Purtle idr., 2022).

Presenetljivo je, da rezultati niso potrdili naše hipoteze, da se direktorji/-ice in pomočniki/-ce za zdravstveno nego v slovenskih javnih bolnišnicah statistično značilno razlikujejo v zaznavanju pomembnosti izobraževalnih in raziskovalnih dejavnosti medicinskih sester, pri čemer pomočniki/-ce za zdravstveno nego pripisujejo večji pomen tem dejavnostim kot direktorji/-ice. Presenetljive statistično značilne razlike pri oceni sodelovanja v raziskovalnih projektih in razvoju zdravstvene prakse, ko so ga direktorji/-ice ocenili višje (3,83) kot pomočniki/-ice direktorjev/-ic za zdravstveno nego (2,69), lahko pojasnimo z razlikami v njihovih vlogah, odgovornostih in strateškem pogledu na delovanje zdravstvenih ustanov. Direktorji/-ice, ki so odgovorni/-e za dolgoročno načrtovanje in strateške odločitve, morda bolj cenijo raziskovalne dejavnosti zaradi njihovega vpliva na inovacije, kakovost oskrbe, stroškovno učinkovitost in ugled organizacije. Imajo tudi večji dostop do virov in informacij, povezanih z raziskovanjem, kar okrepi njihovo razumevanje njegovega pomena. Pomočniki/-ice direktorjev so bolj osredotočeni na operativne naloge in neposredno izvajanje zdravstvene oskrbe in so premalo vključeni v procese odločanja na ravni bolnišnic, kar je skladno tudi z ugotovitvami avtorice Skela-Savič idr. (2017a), zato raziskovalne dejavnosti zaznavajo

kot manj relevantne za njihove vsakodnevne izzive. Pomanjkanje raziskovalnih kompetenc in manjša vključenost v strateške odločitve omejujeta njihovo zaznavanje pomena raziskovanja. Kulturni in organizacijski dejavniki, kot je npr. pomanjkljiva raziskovalna kultura na operativni ravni, dodatno prispevajo k temu, da raziskovanje ni prioriteta za pomočnike direktorjev. Te ugotovitve poudarjajo potrebo po večji usklajenosti med strateškimi in operativnimi prioritetami, po razvoju raziskovalnih kompetenc in krepi-tvi raziskovalne kulture na vseh ravneh organizacije, še posebej pri pomočnikih/-cah direktorjev.

Rezultati potrjujejo nujnost reform na področju strateške podpore izobraževanju in raziskovanju v zdravstveni negi. Povezava z obstoječo literaturo dodatno osvetljuje potrebo po implementaciji strukturiranih in trajnostnih rešitev, ki bi omogočale večjo avtonomijo, boljše časovno upravljanje in učinkovitejšo podporo menedžmenta za dvig profesionalizma v zdravstveni negi (Doe, 2024; Skela-Savič, 2017b). Spodbujanje raziskovalne kulture je tako eden od ključnih korakov pri oblikovanju fleksibilnih in uspešnih zdravstvenih sistemov.

Predstavljena raziskava, prva, ki se je osredotočila na relevantno temo profesionalizacije zdravstvene nege med ključnimi odločevalci slovenskih javnih bolnišnic, prinaša pomembne empirične ugotovitve in objektivne vpogleda, ki prispevajo k oblikovanju uporabnih politik in praks. Identifikacija ključnih ovir in priložnosti na področju izobraževanja in raziskovanja medicinskih sester predstavlja pomembno dodano vrednost za razvoj strategij v zdravstveni negi. Kljub temu raziskava kaže nekatere omejitve, med katerimi so majhen vzorec ($N = 34$), subjektivnost podatkov zaradi samoocenjevanja, omejen geografski kontekst (osredotočenost na Slovenijo) in pomanjkanje kvalitativnih podatkov, ki bi omogočili globlje razumevanje rezultatov. Poleg tega se analiza osredotoča predvsem na zaznavanje vloge menedžmenta, medtem ko širši sistemski dejavniki, kot so nacionalne politike in finančni viri, ostajajo manj obravnavani. Časovna omejitev zbiranja podatkov prav tako onemogoča analizo dolgoročnih trendov. Kljub tem omejitvam raziskava ponuja dragocena izhodišča za nadaljnje raziskovanje in izboljšanje raziskovalnih ter izobraževalnih praks v zdravstveni negi.

6 Zaključek

Vrhnji menedžment ima pomembno vlogo pri spodbujanju izobraževanja in raziskovanja medicinskih sester, kar je ključno za profesionalizacijo zdravstvene nege in izboljšanje kakovosti oskrbe. Rezultati kažejo, da večina bolnišnic prepozna pomen teh dejavnosti, vendar se sooča z omejenimi sistematičnimi podporami, kar nakazuje na potrebo po bolj strukturiranih strategijah in vključevanju raziskovalne kulture v klinične prakse. Razlike v zaznavanju med direktorji/-icami in pomočniki/-cami direktorjev/-ic poudarjajo nujnost usklajevanja prioritet in krepitev kompetenc za raziskovanje na vseh ravneh organizacije. Kljub omejitvam, kot sta majhen vzorec in omejen geografski kontekst, raziskava ponuja dragocene vpogleda in izhodišča za nadaljnje raziskave, ki bi prispevale k razvoju trajnostnih politik in praks na področju zdravstvene nege. Ti ukrepi so ključni za izboljšanje kompetenc medicinskih sester, dvig kakovosti oskrbe in dolgoročno trajnost zdravstvenega sistema.

Milena Kramar Zupan, PhD, Karmen Erjavec, PhD

The Influence of Management on the Educational and Research Activity of Nurses

Global health workforce is facing a significant crisis due to ageing population, chronic diseases, climate change, and technological advancements. These challenges necessitate an upgrade of competencies among healthcare professionals, particularly nurses, to ensure effective patient care and system sustainability. Advanced nursing care, characterized by autonomous interventions and evidence-based practice, is integral to meeting modern healthcare demands. As the backbone of healthcare delivery, the nursing profession requires continuous improvement in skills and knowledge to adapt to these evolving challenges. This study focuses on the strategic role of top management in Slovenian public hospitals in fostering nursing education and research activities to enhance the professionalization of nursing and improve healthcare quality.

Nursing professionalization relies on four pillars: continuous education, research, clinical expertise, and leadership. These pillars form the foundation for advancing nursing roles in a dynamic healthcare environment. Continuous education ensures that nurses remain updated with the latest clinical practices, while research drives innovation and improves evidence-based care. Clinical expertise enables nurses to provide high-quality patient care, and leadership empowers them to take active roles in decision-making processes. While many institutions acknowledge the importance of education and research, barriers such as inadequate managerial support, lack of time, and limited resources persist. Moreover, due to insufficient training and support, nursing professionals often encounter challenges in engaging with research. The role of top management in facilitating a culture that promotes research and lifelong learning is crucial to overcoming these barriers and advancing the field.

This study aims to examine how top management in Slovenian public hospitals supports educational and research activities among nurses. It also seeks to identify the barriers and opportunities for advancing nursing professionalization and to provide actionable insights for policymakers and healthcare leaders.

The research employed a quantitative descriptive design. Data were collected via a structured questionnaire distributed to nursing care directors and assistant directors in Slovenian public hospitals ($N = 34$). The participants came from diverse demographic and professional backgrounds, representing 52.9% of directors and 47.1% of assistant directors. The questionnaire included the sections on the perceptions of nursing roles, the effectiveness of the current educational and research strategies, and the identification of the barriers and opportunities. Statistical analyses, including t-tests and chi-square tests, were conducted to explore the differences in perceptions and identify key factors influencing nursing education and research. The quantitative approach allowed for objective measurement and comparison of the views held by different managerial levels.

The findings reveal significant differences in the perceptions of nursing roles between the directors and assistant directors. The directors attributed greater importance to research activities (mean = 3.83; SD = 1.043), compared to the assistant directors (mean = 2.69; SD = 1.138; $p = 0.023$). This suggests that the directors, often engaged

in strategic decision-making, recognize the broader impact of research on organizational innovation and reputation. Conversely, the assistant directors, focused on operational tasks, may prioritize direct patient care over research. This disparity highlights the need for alignment in understanding the value of research within the healthcare teams.

Most institutions (70.6%) reported having strategies for nursing education and research, yet only 11.8% rated these strategies as highly effective. The majority (58.8%) found them partially effective, highlighting gaps in implementation. Regular encouragement for continuing education was prevalent (82.4%), but systematic support for research was limited (8.8%). This inconsistency underscores the need for more cohesive and well-implemented strategies that integrate educational and research priorities into the organizational framework.

Key barriers identified include lack of time (73.5%), insufficient knowledge and skills (17.6%), and low motivation (5.9%). Surprisingly, financial constraints were cited by only 2.9% of the respondents, possibly reflecting a systemic underestimation of the funding needs. The opportunities for improvement include increased funding (35.3%), enhanced management support (8.8%), better organizational structures (23.5%), and greater nurse involvement in education and research (29.4%). These findings indicate a need for targeted interventions to address both individual and systemic barriers.

The results, indicating a limited role of management in the strategic positioning of nursing (82.4% of the respondents), align with the findings of Skela-Savič et al. (2017), who highlighted that managerial structures often exclude nurses from decision-making processes. The restricted influence of management on nurses' educational and research activities suggests a lack of adequate support for the professionalization of the field, as confirmed by the studies (Berthelsen & Hølge-Hazelton, 2021; Smythe et al., 2022).

Although most healthcare institutions recognize the importance of education and research (70.6%), the results show that strategies are often only partially effective (58.8%), which is consistent with the observations by Cleary-Holdforth et al. (2021), who noted that the translation of scientific evidence into practice is hindered by inadequate systemic support. Regular encouragement for continuing education (82.4%) demonstrates an acknowledgement of the importance of lifelong learning; however, limited systematic support (8.8%) reveals shortcomings in institutional culture, as also addressed by Melnyk et al. (2018).

Barriers such as lack of time (73.5%), knowledge, and skills (17.6%) align with the findings by Brysiewicz and Oyegbile (2021), who identified "research phobia" among nurses due to workload and insufficient research competencies. These barriers can be overcome through greater managerial support (8.8%) and improved work organization (23.5%), which were highlighted as key opportunities in the studies by Gifford et al. (2018) and Abellsson et al. (2021).

The differences in the perception of the importance of specific tasks between the directors and their assistants – such as providing direct care ($p = 0.000$) and engaging in research ($p = 0.023$) – validate the need for aligning priorities at the managerial level, consistent with the research by Berthelsen and Hølge-Hazelton (2021). Emphasizing the importance of a research culture and strategic guidance in nursing underscores the need for greater managerial involvement in policy development, enabling a comprehensive development of nurses' competencies (Purtile et al., 2022).

Unexpected statistically significant differences in evaluating the participation in research projects and the development of nursing practices between the nursing directors (3.83) and the assistant directors (2.69) can be explained by the differences in their roles, responsibilities, and strategic perspectives on healthcare operations. The directors responsible for long-term planning and strategic decisions may value research activities more due to their impact on innovation, care quality, cost-efficiency, and organizational reputation. They also have greater access to resources and information related to research, enhancing their understanding of its importance. More focused on operational tasks and direct care delivery, the assistant directors may perceive research activities as less relevant to their daily challenges. Additionally, a lack of research competencies and less involvement in strategic decisions may limit their perception of the importance of research. Cultural and organizational factors, such as insufficient research culture at the operational level, further contribute to research being a lower priority for the assistant directors. These findings highlight the need for better alignment between the strategic and operational priorities, for developing the research competencies, and for enhancing the research culture across all organizational levels.

The results confirm the necessity of reforms in the strategic support of nursing education and research. The connection to the existing literature further underscores the need for implementing structured and sustainable solutions, which would enable greater autonomy, better time management, and more effective managerial support to elevate the nursing professionalism.

This study, the first to address the relevant topic of the nursing professionalization among the key decision-makers in Slovenian public hospitals, provides significant empirical findings and objective insights that contribute to the formulation of practical policies and practices. Identifying the key barriers and opportunities in nursing education and research represents a valuable contribution to the development of strategies in nursing. Nevertheless, the study has certain limitations, including a small sample size ($N = 34$), the subjective nature of self-reported data, a limited geographical scope (focused on Slovenia), and a lack of qualitative data that could provide a deeper understanding of the results. Additionally, the analysis primarily focuses on the perception of the management role, while broader systemic factors, such as national policies and financial resources, remain less explored. The time constraint of data collection also precludes an analysis of long-term trends. Despite these limitations, the study offers valuable starting points for further research and improvement of research and educational practices in nursing.

The findings of this study have several practical implications. First, healthcare organizations should prioritize the integration of education and research into their core strategies. This includes establishing dedicated units or roles focused on coordinating these activities. Second, training programs should be designed to build the research competencies among the nursing staff, particularly those in leadership roles. Third, fostering a culture that values and rewards research and educational achievements can motivate nurses to participate in these activities actively. Finally, policymakers should consider allocating a targeted funding to support nursing education and research, recognizing their long-term benefits for healthcare quality.

This study underscores the pivotal role of top management in fostering nursing education and research to advance professionalization and improve healthcare outcomes.

While most institutions acknowledge the importance of these activities, systemic barriers persist, necessitating strategic reforms. Developing effective policies, promoting research competencies, and enhancing managerial support are critical steps toward creating a sustainable and professional nursing workforce. By addressing the identified barriers and leveraging the opportunities, healthcare organizations can empower nurses to contribute more effectively to the organizational goals and improve patient care outcomes.

LITERATURA

1. Abellsson, T., Morténus, H., Karlsson, A. K., Bergman, S. in Baigi, A. (2021). Evidence-based practice in primary healthcare from the managerial point of view – A national survey. *BMC Health Services Research*, 21(1014), 2–10. <https://doi.org/10.1186/s12913-021-07023-w>
2. AbuRuz, M. E., Hayeah, H. A., Al-Dweik, G. in Al-Akash, H. Y. (2017). Knowledge, attitudes, and practice about evidence-based practice: A Jordanian study. *Health Science Journal*, 11(2), 1–8. <https://doi.org/10.21767/1791-809X.1000489>
3. Al-Busaidi, I. S., Al Suleimani, S. Z., Dupo, J. U., Al Sulaimi, N. K. in Nair, V. G. (2019). Nurses' knowledge, attitudes, and implementation of evidence-based practice in Oman: A multi-institutional, cross-sectional study. *Oman Medical Journal*, 34(6), 521–527. <https://doi.org/10.5001/omj.2019.95>
4. Aydin, A. in Hicdurmaz, D. (2019). Holistic nursing competence scale: Turkish translation and psychometric testing. *International Nursing Review*, 66(3), 425–433. <https://doi.org/10.1111/inr.12514>
5. Belita, E., Squires, J. E., Yost, J., Ganann, R., Burnett, T. in Dobbins, M. (2020). Measures of evidence-informed decision-making competence attributes: A psychometric systematic review. *BMC Nursing*, 19(1), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s12912-020-00406-1>
6. Berthelsen, C. in Hølge-Hazelton, B. (2021). The importance of context and organizational culture in the understanding of nurses' barriers against research utilization: A systematic review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 18(2), 111–117. <https://doi.org/10.1111/wvn.12488>
7. Bole, U. in Skela-Savič, B. (2018). Odnos in znanje medicinskih sester ter ovire pri implementaciji na dokazih temelječe praksi: Integrativni pregled literature. *Obzornik zdravstvene nege*, 52(3), 177–185.
8. Brysiewicz, P. in Oyegbile, Y. O. (2021). Addressing “research-phobia” among nurses in the clinical area. *Professional Nursing Today*, 25(1), 21–23. <http://www.pntonline.co.za/index.php/PNT/article/view/1087>
9. Carvalho, T. (2014). Changing connections between professionalism and managerialism: A case study of nursing in Portugal. *Journal of Professions and Organization*, 1(2), 176–190. <https://doi.org/10.1093/jpo/jou004>
10. Chen, Q., Li, Z., Tang, S., Zhou, C., Castro, A. R., Jiang, S., Huang, C. in Xiao, J. (2022). Development of a blended emergent research training program for clinical nurses. *BMC Nursing*, 21(1), članek 2. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00786-x>
11. Christman, L. P. (1986). Professionalization of nursing. *Nursing Administration Quarterly*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.1097/00006216-198601040-00011>
12. Cleary-Holdforth, J., O'Mathúna, D. in Fineout-Overholt, E. (2021). Evidence-based practice beliefs, implementation, and organizational culture and readiness for EBP among nurses, midwives, educators, and students in the Republic of Ireland. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 18(6), 379–388. <https://doi.org/10.1111/wvn.12543>
13. Cusack, L., Drioli-Phillips, P. G., Brown, J. A. in Hunter, S. (2019). Re-engaging concepts of professionalism to inform regulatory practices in nursing. *Journal of Nursing Regulation*, 10(3), 21–27. [https://doi.org/10.1016/S2155-8256\(19\)30144-9](https://doi.org/10.1016/S2155-8256(19)30144-9)
14. Doe, M. J. (2024). Nursing knowledge for advanced practice nursing. *Nursing Science Quarterly*, 37(3), 299–300. <https://doi.org/10.1177/08943184241246998>

15. Evans, C., Poku, B., Pearce, R., Eldridge, J., Hendrick, P., Knaggs, R., McLuskey, J., Tomczak, P., Thow, R., Harris, P., Conway, J. in Collier, R. (2020). Characterising the evidence base for advanced clinical practice in the UK: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 10(5), članek e036192. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-036192>
16. Fryatt, R., Bennett, S., & Soucat, A. (2017). Health sector governance: Should we be investing more? *BMJ Global Health*, 2(2), članek e000343. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2017-000343>
17. Gifford, W. A., Squires, J. E., Angus, D. E., Ashley, L. A., Brosseau, L., Craik, J. M., Domecq, M. C., Egan, M., Holyoke, P., Juergensen, L., Wallin, L., Wazni, L. in Graham, I. D. (2018). Managerial leadership for research use in nursing and allied health care professions: A systematic review. *Implementation Science*, 13(127), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0817-7>
18. Hasanpoor, E., Hajebrahimi, S., Janati, A., Abedini, Z. in Haghgoshayie, E. (2018). Barriers, facilitators, process and sources of evidence for evidence-based management among health care managers: A qualitative systematic review. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 28(5), 665–680. <https://doi.org/10.4314/ejhs.v28i5.18>
19. Hines, S., Ramsbotham, J. in Coyer, F. (2022). A theory-based research literacy intervention for nurses: A pilot study. *Nursing Forum*, 5(7), 1052–1058. <https://doi.org/10.1111/nuf.12780>
20. Janati, A., Hasanpoor, E., Hajebrahimi, S. in Sadeghi-Bazargani, H. (2017). Health care managers' perspectives on the sources of evidence in evidence-based hospital management: A qualitative study in Iran. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 27(6), 659–668. <https://doi.org/10.4314/ejhs.v27i6.11>
21. Jonker, L. in Fisher, S. J. (2018). The correlation between National Health Service trusts' clinical trial activity and both mortality rates and care quality commission ratings: A retrospective cross-sectional study. *Public Health*, 157, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2017.12.022>
22. Karakoc-Kumsar, A., Polat, S. in Afsar-Dogruso, L. (2020). Determining attitudes of nurses toward evidence-based nursing in a university hospital sample. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(3), 268–275. <https://doi.org/10.5152/FNJV.2020.19022>
23. Kilicli, A. B., Kelber, S. T., Akyar, I. in Litwack, K. (2019). Attitude, source of knowledge, and supporting factors on evidence-based nursing among cardiovascular nurses: A cross-sectional descriptive study in Turkey. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 25(3), 498–506. <https://doi.org/10.1111/jep.13132>
24. Kramar Zupan, M. in Erjavec, K. (2020). Competence in potrebe po izobraževanju direktorjev slovenskih bolnišnic. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 114–131. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/16>
25. Liu, Y. in Aunguroch, Y. (2018). Current literature review of registered nurses' competency in the global community. *Journal of Nursing Scholarship*, 50(2), 181–189. <https://doi.org/10.1111/jnu.12361>
26. Melnyk, B. M., Gallagher-Ford, L., Zellefrow, C., Tucker, S., Thomas, B., Sinnott, L. T. in Tan, A. (2018). The first U.S. study on nurses' evidence-based practice competencies indicates major deficits that threaten healthcare quality, safety, and patient outcomes. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 15(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/wvn.12269>
27. Nkrumah, I., Atuhaire, C., Priebe, G. in Nambile Cumber, S. (2018). Barriers for nurses' participation in and utilization of clinical research in three hospitals within the Kumasi metropolis, Ghana. *African Medical Journal*, 30, 24. <https://doi.org/10.11604/pamj.2018.30.24.15230>
28. Pereira, F., Pellaux, V. in Verloo, H. (2018). Beliefs and implementation of evidence-based practice among community health nurses: A cross-sectional descriptive study. *Journal of Clinical Nursing*, 27(9–10), 2052–2060. <https://doi.org/10.1111/jocn.14363>
29. Perić Prkosovački, B., Popović Stijačić, M. in Brkić Jovanović, N. (2020). Educational workshops: Positive impact on teaching and learning. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 42–55. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/11/14>
30. Purtle, J., Elizabeth, A. D. in Ross, C. B. (2022). Policy dissemination research. V C. Ross, G. A. Brownson, Colditz in E. K. Proctor (ur.), *Dissemination and implementation research in health: Translating science to practice* (2. izd.). <https://doi.org/10.1093/oso/9780190683214.003.0026>
31. Razlag Kolar, T. in Kaučič, M. B. (2021). Koncept naprednih znanj v zdravstveni negi – Pregled literature. https://www.researchgate.net/publication/351730728_Koncept_naprednih_znanj_v_zdravstveni_negi_-_pregled_literature

32. Sirili, N., Kiwara, A., Gasto, F., Goicolea, I. in Hurtig, A. K. (2017). Training and deployment of medical doctors in Tanzania post 1990s health sector reforms: Assessing the achievements. *Human Resources for Health*, 15(1), članek 27. <https://doi.org/10.1186/s12960-017-0202-7>
33. Skela-Savič, B. (2017a). Razvoj elementov profesionalizacije v slovenski zdravstveni negi: tehnika skupinskih intervjujev. *Obzornik zdravstvene nege*, 51(4), 274–297. <https://doi.org/10.14528/snr.2017.51.4.199>
34. Skela-Savič, B., Hvalič-Touzery, S. in Pesjak, K. (2017b). Professional values and competencies as explanatory factors for the use of evidence-based practice in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 73(1), 1910–1923. <https://doi.org/10.1111/jan.13280>
35. Skela-Savič, B., Pesjak, K. in Lobe, B. (2016). Evidence-based practice among nurses in Slovenian hospitals: A national survey. *International Nursing Review*, 63(1), 122–131. <https://doi.org/10.1111/inr.12233>
36. Skinder Savič, K. in Skela-Savič, B. (2014). Organizacijska kultura v splošnih bolnišnicah in njena povezanost z zadovoljstvom zaposlenih. *Obzornik zdravstvene nege*, 48(2), 88–103. <https://doi.org/10.14528/snr.2014.48.2.20>
37. Smythe, A., Carter, V., Dube, A. in Cannaby, A. M. (2022). How a better understanding of nursing research roles may help to embed research into clinical structures. *British Journal of Nursing*, 31(17), 902–906. <https://doi.org/10.12968/bjon.2022.31.17.902>
38. Starc, A. (2016). Professionalization in healthcare chain. *Journal of Applied Health Sciences*, 2(2), 69–86. <https://doi.org/10.24141/2/2/1>
39. Teresa-Morales, C., Pérez, M. R., Hernández, M. A. in Feria-Ramírez, C. (2022). Current stereotypes associated with nursing and nursing professionals: An integrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7640. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137640>
40. Yilmaz, M. C., Uysal, N. in Pirhan, H. (2022). Does attitude towards evidence-based nursing affect holistic nursing competence? *International Journal of Caring Sciences*, 15(1), 371–380.



Besedilo/Text © 2025 **Avtor(ji)/The Author(s)**

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Milena Kramar Zupan, docentka na Fakulteti za ekonomijo in informatiko Univerze v Novem mestu.
E-mail: milena.kramar-zupan@sb-nm.si

Dr. Karmen Erjavec, redna profesorica na Fakulteti za ekonomijo in informatiko Univerze v Novem mestu.
E-mail: karmen.erjavec@uni-nm.si

Vajeništvo za gostilničarje na Kranjskem skozi optiko strokovnih časopisov za gostinstvo

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.206>

Prejeto 17. 3. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 37:640.4-057.23(439.5)

KLJUČNE BESEDE: Avstro-Ogrska, Kranjska, obrtne nadaljevalne šole, strokovne gostilničarske nadaljevalne šole, vajeništvo

POVZETEK – Najpogostejša oblika obrtnega usposabljanja na Kranjskem v avstro-ogrskem obdobju je bilo vajeništvo, kombinacija dela pri mojstrih in pouka na obrtni nadaljevalni šoli, ki je bila nižja oblika poklicnega izobraževanja. V članku se osredotočamo na problem vajeništva za gostinske delavce v deželi Kranjski v avstro-ogrskem obdobju (1867–1918). Dogajanje na tem področju sta pozorno spremljala strokovna časopisa *Gostilničarski vestnik* (1911–1913) in *Gostilničar* (1914–1930), ki imata v članku osrednjo vlogo kot izčrpen vir podatkov o gostilničarskem vajeništvu, zlasti v zadnjih letih pred razpadom monarhije, prav tako pa je potrebo po gostilničarski šoli omenjal tudi časopis *Promet in gostilna* (1908–1909). Ljubljana v tem obdobju ni imela strokovne gostilničarske nadaljevalne šole, čeprav si je zanj vztrajno prizadevala, in jo je dobila šele l. 1924. Časopisa sta pri obravnavi vajeništva poudarjala potrebo po ustanovitvi strokovne gostilničarske nadaljevalne šole in zahtevo po obvezni izučenosti za gostinski poklic, s čimer bi preprečevali nelojalno konkurenco, preveč zažirano pa sta omenjala problem premladih vajencev.

Received 17. 3. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 37:640.4-057.23(439.5)

KEYWORDS: Austria-Hungary, Carniola, vocational training schools, professional continual vocational schools for innkeepers, apprenticeship

ABSTRACT – The most common form of vocational training in Carniola during the Austro-Hungarian period was apprenticeship, a combination of working for masters craftsmen and attending a continual vocational school, which was a lower form of vocational education. The article focuses on the problem of apprenticeship for hospitality workers in Carniola during the Austro-Hungarian period (1867–1918), especially in the final years before the collapse of the monarchy. Events in the field of hospitality training were closely monitored by the professional newspapers *Gostilničarski vestnik* (1911–1913) and *Gostilničar* (1914–1931), which play a central role in the article as an exhaustive source of information on the innkeepers' apprenticeship, and *Promet and gostilna* (1908–1909) also raised the issue of a vocational school for innkeepers. Ljubljana did not have professional continual vocational schools for innkeepers in this period, even though repeated requests were made, and obtained it only in 1924. With respect to apprenticeship, the two newspapers emphasized the need for establishing a relevant professional school, a requirement for compulsory training for the hospitality profession, which would prevent unfair competition, but were not bold enough when mentioning the problem of too young apprentices.

1 Uvod

Obrtno in poklicno šolstvo na Slovenskem je v 18. in 19. stoletju vse do razpada Avstro-Ogrske vzbudilo veliko znanstvene pozornosti. Vsekakor je na področju zgodovine šolstva na Slovenskem najmarkantnejša osebnost Vladimir Schmidt, ki je o tem napisal obsežno delo z naslovom *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem* (1988). O zgodovini kmetijskega šolstva sta pisala npr. Josip Dolgan (1967) in Vladimir Valenčič (1970), medtem ko sta Rado Lah (1930) in Ema Umek (2006) opozorila na pomen

Kranjske kmetijske družbe pri pospeševanju kmetijskega šolstva. Ivan Slokar (1963) je napisal tehten članek o strokovnem šolstvu na Slovenskem do l. 1860, medtem ko Božo Kralj (2004) prepozna babiško šolo v Ljubljani, ki je nastala že v zgodnjih petdesetih letih 18. stol., kot predhodnico današnjega visokošolskega študija za babištvo. V tem času je na ljubljanskem liceju nastal oddelek za kirurgijo, ki velja za predhodnika medicinske fakultete v Ljubljani. Z njim ter z licejem kot celoto se je ukvarjal zlasti Jože Ciperle (2001). Nato je potrebno omeniti ugledno navtično šolo v Trstu, ki so jo uvrščali v višje strokovno šolstvo in jo v svojem članku o Trstu Eva Holz (2019) prepozna kot ustanovo, ki je pomembno prispevala k prepoznavnosti Trsta v 30. letih 19. stoletja. Urška Perenič (2012, 2016) je prav tako izpostavila pomen navtične šole v Trstu kot zelo redek primer višjega šolstva na slovenskem narodnostnem ozemlju, istočasno pa je napravila kratek pregled šol v posameznih slovenskih deželah v obdobju razvoja čitalnic v 60. letih 19. stoletja, ko je februarski patent (1861) omogočil večjo svobodo javnega delovanja, pri čemer je poudarila pogosto korelacijo med dobro razvito mrežo šol v posameznih krajih in tamkajšnjimi čitalnicami. Nemogoče je spregledati temeljno delo Aleksandre/Saše Serše (1991, 1995, 2000) na področju strokovnega šolstva v osrednji Sloveniji, na katerega se v veliki meri naslanja ta članek in temeljito predstavi to področje, medtem ko so se z izobraževanjem odraslih v 18. in 19. stol., kamor je sodilo zlasti vajeniško usposabljanje, ukvarjali mnogi, npr. Monika Govekar Okoliš (2019) in Tatjana Hojan (1975), ki se lahko pohvalita z obsežno bibliografijo na tem področju. Teja Čeč in Hana Čosić (2020) sta napisali podroben članek o nedeljskih ponavljalnih šolah, obveznih šolah za vajence v terezijanski in predmarčni dobi, pregled strokovnega šolstva v obdobju do l. 1918 pa bi bil nepopoln brez omembe zbornikov Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774–1918) (Jug, 2000) in Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah (Jug, 1997), ki ju je uredil Jurij Jug, priznani strokovnjak na področju zgodovine izobraževanja odraslih na Slovenskem.

V članku je v prvi vrsti predstavljeno usposabljanje gostilničarskih vajencev na Kranjskem v avstro-ogrskem obdobju (1867–1918), predstavljene pa so tudi zahteve gostilničarjev po ustanovitvi gostilničarske nadaljevalne šole v Ljubljani, pri čemer je kot primarni raziskovalni vir poleg pedagoških glasil, kot sta bila *Učiteljski tovariš* (1861–1941) in *Slovenski učitelj* (1899–1944), uporabljena strokovna periodika za gostinstvo v slovenskem jeziku, in sicer *Promet in gostilna* (1908–1909), *Gostilničarski vestnik* (1911–1913) in *Gostilničar* (1914–1930). Da bi lažje razumeli težave, s katerimi so se soočali gostinci na Kranjskem pri usposabljanju gostinskih delavcev, je potrebno razumeti ustroj obrtnih nadaljevalnih šol, ki so veljale za najbolj običajen način obrtnega usposabljanja v avstro-ogrskem obdobju. Avtorica Hojan (1975, str. 9) v svoji študiji Izobraževanje odrasle mladine (1870–1941) omenja, da so bile obrtne nadaljevalne šole bistveno bolj razširjene kot kmetijski in gospodinjski tečaji, ki so bili zelo redki. Obrtne nadaljevalne šole so bile toliko bolj obiskane, ker so bile popolne strokovne šole na Slovenskem izredno redke. Če se ta trenutek omejimo na Kranjsko kot osrednjo slovensko deželo, ugotovimo, da je tam obstajala samo ena popolna strokovna šola, in sicer umetno-obrtna strokovna šola v Ljubljani, ustanovljena l. 1888 in preimenovana v Državno obrtno šolo l. 1911 (Serše, 2000, str. 45, 1991, str. 39–42). Vse ostale šole, ki so dajale obrtno ali poklicno izobrazbo, so bile nižje izobraževalne stopnje. To je razumljivo, kajti Kranjska je bila po tedanjih merilih revna in gospodarsko zaostala dežela, ki si je višje

oblike poklicno-strokovnega šolstva težko privoščila brez podpore države, razen tega pa ni niti osnovnega šolstva, ki je bilo v njeni pristojnosti, upravljala tako, kot bi morala.

Državni šolski zakon iz l. 1869 je sicer zahteval osemletno šolsko obveznost, vendar je v 35. členu dopuščal revnejšim in manj razvitim deželam v monarhiji določen manevrski prostor, in sicer možnost skrajšane šolske obveznosti v višjih razredih osnovne šole (Govekar-Okoliš, 2019, str. 43–45). Ko so dežele v 70. letih 19. stoletja sprejemale svojo šolsko zakonodajo na osnovi državnega šolskega zakona iz l. 1869, so se lahko odločile za okrnjeno šolsko obveznost in med slovenskimi deželami so to možnost izkoristile Kranjska, Goriška-Gradiška in Istra (Schmidt, III, 1988, str. 199–200), medtem ko sta Štajerska in Koroška uveljavili osemletno šolsko obveznost. Tako je Kranjska razvila zlasti na podeželju mrežo ponavljalnih šol, kjer je pouk v sedmem in osmem razredu ljudske šole potekal v okrnjeni obliki, enkrat tedensko po pet ur za dečke in tri ure za deklice v jesensko-zimskem času. Ob tem je potrebno poudariti, da je majska novela šolskega zakona iz l. 1883 dopuščala možnost okrnjenega šolanja v zadnjih dveh letih osnovne šole tudi v tistih deželah, ki so prvotno uvedle polno osemletno osnovnošolsko obveznost, toda ponavljalne šole so ostajale prepoznavni znak dežele Kranjske vse do razpada monarhije.

Tudi pri obrtnih nadaljevalnih šolah je šlo za nižje poklicne šole, ki so se razvile iz nekdanjih nedeljskih ponavljalnih šol, ki so jih morali v terezijanski in predmarčni dobi obvezno obiskovati vajenci, da bi se izpopolnili v branju, pisanju in računanju, kajti tovrstna znanja so bila pri veliki večini te populacije pomanjkljiva ali sploh niso obstajala (Govekar-Okoliš, 2024, str. 4; Čeč in Čosić, 2020, str. 8). Žal tudi te šole niso mnogo pripomogle k boljšemu znanju, ker je bila večina vajencev nepismena, zato niso mogli kaj veliko ponavljati (Serše, 1995, str. 18). Več uspeha so imele začetne nedeljske šole, namenjene podeželskemu prebivalstvu, v katerih so učili branje, pisanje in računanje od začetka (Schmidt, II, 1988, str. 129–130). Ker so učenci obrtnih nadaljevalnih šol tako kot njihovi predhodniki v nekdanjih nedeljskih ponavljalnih šolah kombinirali delo pri mojstrih in večerni oz. nedeljski pouk v šoli, gre v obeh primerih istočasno za izobraževanje ob delu oziroma za izobraževanje odraslih.

Digitalna knjižnica Slovenije je omogočila dostop do letnih poročil mnogih obrtnih nadaljevalnih šol iz različnih slovenskih krajev, npr. iz Ljubljane, Škofje Loke, Trziča, Kamnika, Krškega, Izlake, Metlike, Ribnice in Postojne, ki omogočajo natančen vpogled v njihovo organizacijo in delovanje. V poročilih najdemo namreč podatke o učiteljih, predmetnikih, trajanju šolanja, času pouka, o šolskih nadzornikih, o članih šolskih odborov itd. Da so bile tovrstne šole resnično cenjene in da se je država zavedala njihove vloge, dokazuje sestava šolskih odborov, v katerih so sedeli župani in ugledni predstavniki z gospodarskega in šolskega področja (Obrtno-nadaljevalna šola v Novem mestu, 1909, 139). Pouk je trajal običajno od oktobra do aprila in je potekal samo na določene dni v tednu, pogosto zvečer, ponekod tudi ob nedeljah in praznikih ter ob četrtkih, ki so bili šole prosti dnevi. Obrtna nadaljevalna šola je obsegala po pravilu tri razrede: pripravljalnega ter prvi in drugi letnik. Pripravljalni razred je bil namenjen tistim vajencem, ki so morali izboljšati bralne, pisne in računske spretnosti, da so lahko sledili pouku v prvem in drugem letniku, kjer sta bila pomembna predmeta zlasti obrtno računstvo in obrtno knjigovodstvo (Serše, 1995, str. 39).

Obrtna nadaljevalna šola je bila običajno priključena osnovni šoli in v njej so poučevali pretežno tamkajšnji osnovnošolski učitelji, deloma pa tudi zunanji strokovnjaki.

Država se je sistematično posvetila obrtnim nadaljevalnim šolam od l. 1883 naprej in v tem času objavila vrsto predpisov, ki so urejali delovanje teh šol (Die gewerblichen ..., 1910). Prvotno je bilo za to vrsto šol odgovorno ministrstvo za uk in bogočastje, od l. 1908 pa so obrtne nadaljevalne šole prišle pod ministrstvo za javna dela. Le-to je od l. 1908 sistematično skrbelo za izvajanje obveznih dodatnih strokovnih tečajev za učitelje na obrtnih nadaljevalnih šolah, o katerih so redno poročali zlasti učiteljski časopisi (Učiteljski vestnik, Tečaj, 1909, str. 117; Učiteljski vestnik, Učni ..., 1909, str. 165). Na račun tečajev je *Učiteljski tovariš* ob priliki izrekel dve kritiki: stroški, ki so jih imeli učitelji z obiskovanjem tečajev, niso bili popolnoma pokriti, tako da so morali učitelji sami kriti razliko iz svojih nizkih plač, prav tako pa so bili nezadovoljni, ker so tečaji potekali sredi poletnih počitnic, medtem ko so bili drugi državni uradniki v takih primerih upravičeni do študijskih dopustov (Nadaljevalni tečaji, 1903, str. 60).

Tovrstne tečaje sta npr. v Ljubljani prirejala moško državno učiteljsišče in umetno-obrtna strokovna šola, trgovska akademija v Gradcu je organizirala tečaje za trgovske nadaljevalne šole, obrtne tečaje za učence in učitelje pa so organizirali tudi v Gradcu, na Dunaju in v Pragi (Serše, 1995, str. 52). Tako npr. Razpis c. kr. deželne vlade za Kranjsko z dne 14. junija 1911, št. 16.503, opozarja na možnost izpopolnjevanja za učitelje na trgovskih nadaljevalnih šolah (Dimnik, 1911, str. 59):

“Vsled razpisa c. kr. trgovske akademije v Gradcu z dne 10. junija 1911, št. 1113/1, oziroma vsled razpisa c. kr. štajerskega namestništva z dne 8. junija 1911, št. 4351/32, se vrši na graški trgovski akademiji od dne 17. julija do 14. avgusta osmi počitniški tečaj za izobrazbo strokovnih učiteljev za trgovske nadaljevalne šole.”

Obrtne nadaljevalne šole so bile raztresene po celotnem slovenskem narodnostnem prostoru. Tako so imeli obrtne nadaljevalne šole na Primorskem v Tolminu, Kanalu, Solkanu, Renčah, Sežani, Gorici, Ajdovščini, Nabrežini, Trstu in Kopru (Gemeindelexikon ..., 1900; Dolinar idr., 2011, str. 151), na Kranjskem v Ljubljani, Postojni, Novem mestu, Kamniku, Kranju, Radovljici, Trzinu, Škofji Loki, Krškem in Metliki (Special-Orts-Repertorium von Krain, 1894), na Štajerskem v Mariboru, na Ptuj, v Celju, Slovenski Bistrici, Slovenskih Konjicah, Radljah ob Dravi, Ormožu, Brežicah, Slovenj Gradcu ... (Specialni krajevni repertorij ..., 1911). Težava obrtnih in trgovskih nadaljevalnih šol na Spodnjem Štajerskem je bil njihov nemški značaj, zato so tamkajšnji Slovenci odločno zahtevali ustanavljanje tovrstnih slovenskih šol (Čuček, 2008, str. 20; Počivavšek, 2012, str. 73).

Obrtna nadaljevalna šola je povečala ugled kraja, vendar je bila tudi finančno breme, kajti prispevki države in dežele so bili nezadostni (Potočnik, 2010, str. 44). Država je prispevala približno tretjino sredstev (Westritschnig, 2015, str. 162), zato so se morali predlagatelji in ustanovitelji šole zanašati tudi na lokalne vire, zlasti v obliki donacij in prispevkov s strani lokalnih obrtnikov, posojilnic, občin in posameznikov (Dular, 1997, str. 517; Papež, 2008). Šole so se tudi soočale s slabim obiskovanjem pouka, kajti mojstri, vsaj določeni med njimi, obrtnim nadaljevalnim šolam niso bili naklonjeni, ker so izgubljali monopol pri usposabljanju vajencev (Dular, 1997, str. 518). Ker so hoteli mojstri iz vajencev iztisniti čim več, so jim le neradi dovolili obisk nadaljevalnih šol (Franchetti, 1907). Pouk je zato pogosto potekal v večernih urah in *Slovenski učitelj* (Obrtno-nadaljevalne šole v Ljubljani, 1909, str. 256) je do te prakse izrazil kritičen:

“Še nikoli ni bilo o vajenskih šolah toliko govorjenja kot letos. Prvič je zašumelo med obrtniki samimi, ki niso bili zadovoljni, da se je poleg nedelje določil kot učni dan za rokodelčiče tudi četrtek dopoldne, v tem ko so poprej v večernih urah, ob zaduhlem zraku, pri slabi razsvetljavi dremali po raznih učilnicah. Gospodarjem bi bilo seveda ljubše, da bi bili vajenci vedno ves dan v delavnici, zvečer pa v šoli. Toda, če jim je na tem, da se rokodelčiči izpopolnijo tudi v potrebnih vsakdanjih vednostih, potem je pač nespametno, da se protivijo dopoldanski šoli.”

Nasprotnega mnenja so bili mojstri, ki so predloge o dopoldanskem pouku ogorčeno zavračali, češ da je dopoldan najboljši čas za delo v delavnici, ki je osrednjega pomena, medtem ko je prizadevnost pri šolskem pouku stvar posameznika, ki mu itak zadostujejo osnovna znanja (Obrtna nadaljevalna šola pa naši ..., 1906, št. 38).

2 Usposabljanje gostincev – vajeništvo

Obrtne nadaljevalne šole so se delile v dve skupini: obče obrtne nadaljevalne šole (allgemein-gewerbliche Fortbildungsschulen), ki so dajale splošna, skupna teoretična znanja vajencem različnih strok (Dular, 1997, str. 520), in občutno redkejša strokovna obrtna nadaljevalna šola (fachlich-gewerbliche Fortbildungsschulen), ki so se osredotočale na eno obrt. V Ljubljani je na primer obstajala strokovna obrtna nadaljevalna šola za stavbne obrti, znana pa je bila tudi strokovna obrtna nadaljevalna šola za mizarje v Št. Vidu nad Ljubljano. Na Kranjskem so si tamkajšnji hotelirji in gostilničarji resno prizadevali za strokovno gostilničarsko nadaljevalno šolo v Ljubljani, vendar je ta želja v avstro-ogrskem obdobju ostala neuresničena.

Leta 1907 je stopil v veljavo obrtni zakon, ki je izrecno zahteval, da morajo vajenci obvezno obiskovati obrtne nadaljevalne šole (Obrtni red, 1907). Še istega leta, v septembru (Prvi kranjski ..., 1907), so gostilničarji dežele Kranjske organizirali sestanek, na katerem so zahtevali ustanovitev specialne gostilničarske nadaljevalne šole, isto zahtevo pa je naslednje leto izrekel tudi pravkar ustanovljeni časopis *Promet in gostilna* (1908–1909), ki ga je izdajala Deželna zveza za tujski promet na Kranjskem (Šesttedenski ..., 1908, str. 38):

“Ako hoče torej naše gostilničarstvo tekmovati z gostilničarstvom po drugih deželah, ako hočejo naša letovišča tekmovati z deželami, kamor tudi zahajajo tujci, moramo izvesti tudi na tem polju spopolnitev in to dosežemo najhitreje s strokovnimi listi in *strokovnimi šolami*, odnosno s kratkimi strokovnimi tečaji. To priznava razumništvo, to mora priznati vsak trezno misleč človek. *Gostilničarska šola bi ne bila seveda samo v tem oziru, temveč tudi drugače največjega pomena za razvoj in pravi napredek gostilničarstva*, kajti v tem trenutku, ko je šola v Ljubljani vstanovljena, bi gostilničarske zadruge z lahkoto dosegle, da bi se ne podeljevale gostilniške koncesije onim, ki niso obiskovali strokovne gostilničarske šole in s tem bi bil napravljen konec dosedaj naravnost kričeči konkurenci, ki se opaža ravno pri gostilničarstvu [...]”

Enaka zahteva je bila podana tudi na gostilničarskih shodih na Bledu (1911) in v Postojni (1912), toda zaželeno šolo kljub vsemu trudu niso mogli ustanoviti (Gostilničarska šola, 1923). Ob tem je potrebno poudariti, da je bilo v avstrijskem delu monarhi-

je l. 1912 po poročanju *Gostilničarskega vestnika* (1911–1913) samo sedem mest, ki so imela gostilničarske nadaljevalne šole, in sicer Dunaj, Innsbruck, Praga, Reichenberg, Ustje ob Labi, Karlovi Vary in Brno, svojih gostilničarskih šol v tem letu nista imeli niti pomembni mesti Gradec in Trst (Dokaz vsposobljenosti, 1912). *Gostilničarski vestnik* je pogosto opozarjal na potrebo po specialni gostilničarski šoli v Ljubljani (Strokovno šolstvo, 1912), prav tako pa je objavljaj opozorila glede slabega stanja gostilničarskega šolstva (Razno ..., 1911):

“Znana stvar je, da se gostilničarsko šolstvo pri nas še vedno močno zanemarja in da tudi ni deležno onih podpor, katere bi bile umestne. Krvavo potrebno pa je, da se naše gostilničarstvo strokovno čim prej naobrazi bodisi s sistematičnim prirejanjem gostilničarskih tečajev bodisi z ustanovitvijo stalne gostilničarske šole.”

Ker zaželenih gostilničarskih šol torej ni bilo, je igralo vajeništvo poleg kuharskih tečajev osrednjo vlogo pri usposabljanju gostinskega kadra. Gostilničarski posel si je bilo v tedanji dobi resnično nemogoče predstavljati brez vajencev in Pravila zadruga gostilničarjev, krčmarjev, kavarnarjev, žganjetočnikov in skuharjev (1893) že nekoliko omogočijo, da vidimo, kako je potekalo usposabljanje vajencev. Tako je bilo dovoljeno sprejemati mladoletne vajence, toda v tem primeru se je morala skleniti pogodba pred združnim načelnštvom. Učna doba pri mojstru je trajala najmanj dve leti (§ 10, str. 7), zadruga je nadzorovala uk, ob koncu vajeništva pa se je moral učenec “po dovršeni učni dobi, pri združnem starejšinstvu podvreči preskušnji. Ta preskušnja mora obsežati to, da učenec njemu izročeno delo svojega obrta dobro izvrši in s tem dokaže, da je v svojem obrtu dobro izvežban.” Tudi mojstri so bili pod nadzorom zadruga in v primeru malomarnega pouka se jim je lahko odvzelo dovoljenje za sprejemanje vajencev (Pravila, 1893, str. 8). Pri tem je potrebno poudariti, da so bile zadruga, ne samo gostilničarske, ampak vse po vrsti, po obrtnem zakonu iz l. 1883 na splošno odgovorne za usposabljanje vajencev (Počivavšek, 2012, str. 181). Če se vrnemo h gostilničarskim zadrugam – bile so torej odgovorne za strokovno usposabljanje vajencev, istočasno pa so si prizadevale, da ne bi bilo mogoče dobiti koncesije brez dokazov o usposobljenosti, s čimer bi se preprečevalo nelojalno konkurenco. Oblast je tem prošnjam ugodila samo v že prej omenjenih sedmih mestih, kjer so obstajale gostilničarske obrtne in nadaljevalne šole, kar pomeni, da je na Kranjskem po mnenju deželne zadruga zveze cvetela nelojalna konkurenca (Urejeno vajeništvo, 1912). Enako mišljenje je predstavljeno tudi v članku Vajeniške preskušnje (1912), ki opozori, da bi morali na koncu usposabljanja vajenci prestati preizkušnjo usposobljenosti: “Treba je torej ustanoviti pri posameznih zadrugah preskuševalne komisije in vajeniške preskušnje proglasiti za obvezne.” Ta misel se je vztrajno ponavljala tudi v drugih številkah omenjenega časopisa (Gostilničarska zadruga ..., 1913).

Iz istega časopisa je mogoče razbrati tudi nekaj namigov o položaju vajencev, in sicer so se celo na Kranjskem v tem času že slišali prvi glasovi, da naj v uk ne bi sprejemali vajencev pred 14. letom starosti. Tako anonimni pisec (Nabor vajencev, 1912) opozarja, da se je dunajska gostilničarska zadruga odpovedala sprejemanju vajencev, ki so stari manj kot 14 let, ker dečki pred to starostjo niso telesno in duševno dovolj zreli. Pisec priporoča, naj Ljubljana posnema ta zgled. Da se tega priporočila niso držali niti po razpadu monarhije l. 1918 in nastanku nove države Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev (v nadaljevanju: Kraljevina SHS), pa daje slutiti naslednji članek, tokrat iz *Gostilničarja*, naslednika *Gostilničarskega vestnika* iz l. 1920, ki je ogorčeno citiral in komentiral zah-

teve zaposlenih v gostinstvu po izboljšanju njihovega položaja, med drugim tudi glede vajeništva. Zaposleni so namreč zahtevali, da naj se ne bi sprejemalo v uk učencev pred dopolnjenim 14. letom starosti in da bi le-ti morali v času vajeništva obvezno obiskovati strokovno šolo in strokovna predavanja, kar pa je *Gostilničar* poleg vseh drugih njihovih zahtev zavrnil že v naslovu članka "Malo dela, a mnogo jela!" (1920).

Prezgodnje sprejemanje vajencev v uk je bila težava, ki tudi v novonastali Kraljevini SHS/Jugoslaviji (1918–1941) ni bila razrešena. *Zakon o osnovni šoli* iz l. 1929 (Flerè, 1929, str. 19–20) je sicer določal osemletno šolsko obveznost, toda na višji stopnji osnovne šole, v tako imenovani višji narodni šoli, je bilo toliko omilitev glede šolske obveze, da je bila osemletna obvezna šola dejansko izničena, razen tega je pouk v višji narodni šoli v sedmem in osmem razredu potekal samo pozimi od novembra do marca (Okoliš, 2008, str. 94) in učenci so se lahko šli učiti obrti ali trgovine še pred končano višjo narodno šolo, torej pred dopolnjenim 14. letom (Bergant, 1958, str. 77–78), pogosto celo z dopolnjenim 12. letom starosti, kar je kritiziralo zlasti učiteljsstvo (Žarn, 2012, str. 80).

Če se povrnemo v avstro-ogrsko obdobje: še vedno ni popolnoma jasno, govorimo seveda o Kranjski, kje so gostilničarski vajenci pridobivali teoretično izobrazbo oz. v katere šole so zahajali. *Gostilničarski vestnik* (Strokovno šolstvo, 1912) opozarja:

"S to zadevo [vzpostavitev strokovne gostilničarske šole] pa ne smemo čakati, drugače se lahko pripeti, da bodo gostilniški vajenci morali zahajati v splošne obrtno-nadaljevalne šole v krajih, kjer take obstojajo, kajti po §§ 75 a, 99 b in 100 obrtnega reda bi pravzaprav morali obiskovati take šole. Ako se jih k temu še ni pritegnilo, je iskati vzroka v tem, da se že skozi leta obljublja v Ljubljani posebna gostilničarska strokovna šola."

Izobraževalni položaj gostilničarskih vajencev v l. 1912 torej ostaja nejasen. V *Gostilničarju*, ki se v l. 1921 ozira nazaj v l. 1914, čas pred izbruhom vojne, prav tako ne najdemo odgovora na vprašanje, kje so se torej šolali gostilničarski vajenci na Kranjskem v avstro-ogrskem obdobju, če po zgornjem zapisu sodeč očitno niso hodili v splošno obrtno nadaljevalno šolo (Gostilničarska šola, 1921):

"Ko je leta 1914 šolski kuratorij za obrtne nadaljevalne šole mestnega magistrata ljubljanskega zaukazal, da imajo tudi vajenci gostilniške obrti pohajati obrtnonadaljevalne šole, je stopilo načelstvo gostilniške zadruga z ravnateljem teh šolnikov Šubicem v razgovor, ali bi se dalo doseči, da dobijo gostilničarski vajenci v obrtnonadaljevalni šoli v gostilničarski obrti primeren strokovni poduk. Ko je g. ravnatelj odvrnil, da razen korespondence, računstva, spisja in drugih pedagoških nauk ni mogoče dajati vajeništvu gostilničarske obrti, ter je ta odlični šolnik sam nasvetoval naj se gostilničarstvo v tem pogledu osamosvoji in ustanovi lastno strokovno šolo za gostilničarsko vajeništvo."

Zadeva je vredna premisleka. Ker če mojstri vajencev niso pošiljali v obrtno nadaljevalno šolo, so kršili zakon, kajti v skladu z *Naredbo k obrtnemu redu* iz l. 1907 so bili obrtniki dolžni "učnemu osebjemu do 18. leta starosti [...] omogočiti obiskovanje obrtnonadaljevalnih šol oz. pripravljalnih tečajev ter strokovnih nadaljevalnih šol (§ 75a)" (Almasy, 2018, str. 77; Počivavšek, 2012, str. 33). Zahteva, da vajenci obiskujejo obrtne nadaljevalne šole, se je postavljala tudi v novi državi Kraljevini SHS. Tako *Predpisi za zaščito delavstva* iz l. 1924 določajo, da mora biti poskrbljeno za šolanje vajencev v nadaljevalnih šolah in da so mojstri dolžni preverjati udeležbo vajencev pri pouku

(Predpisi za zaščito delavstva, 1924, str. 146). *Delavski red* je prav tako jasno določal, da so vajenci dolžni hoditi v obrtno nadaljevalno šolo (Delavski red, 1919):

“Šolski pouk mladostnih pomožnih delavcev. § 3. *Mladostni delavci in vajenci, čim še niso prekoračili 18. leta, se navajajo, da obiskujejo svoji izobrazbi primerne nadaljevalne strokovne šole* in se jim v to dovoljuje potreben čas. Obiskovanje šole nadzorujem sam ali pa moj avtorizirani namestnik.”

Sicer je bil Delavski red objavljen v *Gostilničarju* l. 1919, že po razpadu monarhije, vendar je še vedno šlo za pravni predpis, sprejet v nekdanji državi, ki ga je sprejela gostilničarska zadruga v Ljubljani l. 1909, tako da je ta predpis popolnoma relevanten za to razpravo. Na tem mestu je potrebno poudariti, da je dobro desetletje po razpadu monarhije še vedno vladala pravna kontinuiteta na mnogih področjih (Stergar, 2018, str. 78–79), in šolstvo ni bilo nobena izjema. Novi obrtni zakon, ki je urejal tudi šolanje vajencev v Kraljevini Jugoslaviji, je namreč izšel šele l. 1931 (Počivavšek, 2012, str. 36). Če povzamemo, na osnovi dokaj nejasnih zapisov v *Gostilničarju* lahko sklepamo, da za šolanje gostilničarskih vajencev na Kranjskem v avstro-ogrskem obdobju nikakor ni bilo maksimalno poskrbljeno.

Kranjski hotelirji in gostilničarji so si želeli strokovne gostilničarske šole v Ljubljani, ker so bili prepričani, kot poroča *Gostilničar* v l. 1914, da občja obrtna nadaljevalna šola ne daje dovolj specialnega strokovnega znanja (Zadružne objave, 1914; Zadružne objave, Izredni ...1914), ki ga gostilničarska obrt nujno potrebuje, in se jim, sodeč po zapisih v *Gostilničarskem vestniku* in *Gostilničarju*, ni čisto nič mudilo s pošiljanjem vajencev na to šolo. Zato so podrobneje spregovorili o specialni šoli, ki so jo želeli za svoje vajence, o njenih ciljih, trajanju šolanja in izrecno o pravici pomočnikov in vajencev do obiskovanja tovrstne šole. Toda še pomembnejše je, da so spregovorili tudi o predmetih, ki so jih poučevale gostilničarske nadaljevalne šole v avstrijskem delu monarhije (Obrtno ..., 1915):

“V strokovnih nadaljevalnih šolah za gostilničarske, hotelirske in kavarnarske vajence se podučuje *obratno spisje, obrtno računstvo in kalkulacija ter obrtno knjigovodstvo s posebnim ozirom na potrebe gostilničarskega stanu*, nadalje strokovna veda v zvezi s *praktičnimi vajami v serviranju*. Gostilničarska strokovna veda obsega *nauk o živilih in poživilih, nauk o pridelovanju vina in o ravnanju z vinom v kleti, nauk o izdelovanju piva in o ravnanju s pivom pred točenjem in pri točenju, nauk o serviranju in nauk o obratovanju v gostilnah, hotelih in kavarnah*. Poleg teh predmetov se uče vajenci tudi *lepopisja, zakonoznanstva* in v manjšem obsegu tudi *drugih jezikov*.”

V l. 1914, še pred izbruhom vojne, so bili že blizu dogovora o ustanovitvi gostilničarske nadaljevalne šole v Ljubljani, vendar je vojna vse tovrstne načrte postavila na stranski tir za nedoločen čas (Obrt, 1918; Skrb za naraščaj, 1918; Zadružne objave, 1915) in šele po koncu vojne, že v novi državi, so gostilničarji v Ljubljani in tistem delu Kranjske, ki je prišel pod Kraljevino SHS, obnovili predvojna prizadevanja za ustanovitev gostilničarske nadaljevalne šole v Ljubljani, ki so obrodila sadove v letu 1924 (Naša strokovna šola, 1924), kar pa je že druga zgodba.

3 Sklep

Poklicno strokovno šolstvo na Kranjskem je bilo z izjemo kirurškega oddelka na ljubljanskem liceju, ukinjenega l. 1848, in umetno-obrtno šole, ustanovljene l. 1888 v Ljubljani, nižje izobraževalne stopnje, kar je razumljivo v luči slabe gospodarske razvitosti dežele Kranjske. Tudi obrtne nadaljevalne šole, ki so bile najpogostejši način za pridobitev obrtne izobrazbe na Kranjskem, so sodile v nižje poklicno izobraževanje. Bile so naslednice nedeljskih ponavljalnih šol, ki izvirajo iz terezijanskega obdobja in v katerih so omogočali pouk v branju, pisanju in računanju vajencem, ki so bili v tistem času pretežno nepismeni. Obrtne nadaljevalne šole so se delile na splošne in veliko bolj redke specialne strokovne šole in velika želja gostilničarjev in hotelirjev na Kranjskem je bila ustanovitev gostilničarske nadaljevalne šole v Ljubljani. Ta zahteva je bila jasno izražena zlasti v l. 1907 ob uvedbi novega obrtnega zakona, ki je za vajence zahteval obvezno šolanje na obrtnih nadaljevalnih šolah, nato v l. 1908, ko je pravkar ustanovljeni časopis *Promet in gostilna* opozoril na potrebo po gostilničarski šoli v Ljubljani, zahteve po gostilničarski šoli pa so se postavljale tudi na shodih gostilničarjev na Bledu l. 1911 in v Postojni l. 1912. V tem času so začeli izhajati strokovni časopisi za gostinstvo in turizem, in sicer *Promet in gostilna* (1908–1909) kot uradno glasilo Deželne zveze za tujski promet na Kranjskem, medtem ko je *Gostilničarja* (1914–1931) in *Gostilničarski vestnik* (1911–1913) izdajala Deželna zveza gostilničarskih zadrug za Kranjsko. O potrebi po specialni šoli za gostilničarsko obrt so govorili vsi trije časopisi, zlasti pa sta to problematiko izpostavljala *Gostilničarski vestnik* in *Gostilničar*. Na osnovi podatkov, pridobljenih iz obeh časopisov, lahko sklepamo, da stanje na področju usposabljanja gostilničarskih vajencev ni bilo rožnato. Ker strokovne gostinske nadaljevalne šole v Ljubljani ni bilo, čeprav so si zanje prizadevali, so bili gostilničarji dolžni pošiljati svoje vajence v obrtno nadaljevalno šolo, vendar iz zapisov v obeh časopisih ni jasno, koliko so to obvezo gostilničarji dejansko upoštevali. Prav tako se niti *Gostilničarski vestnik* niti *Gostilničar* ne izjasnita glede zaposlovanja vajencev, mlajših od 14 let, vsekakor pa je problem teh vajencev ostajal nerazrešen tudi po razpadu monarhije. Ljubljana je dobila svojo gostilničarsko nadaljevalno šolo šele l. 1924, v novi državi, ki je izvedla kar nekaj odločnih posegov na področju šolstva, tudi poklicno-strokovnega, kar pa je že predmet drugih razprav.

Alenka Divjak, PhD

Apprenticeship for Innkeepers in the Crown Land of Carniola Through the Lens of Professional Hospitality Newspapers

This article focuses on hospitality training in the crown land of Carniola during the Austro-Hungarian period (1867–1918). In order to better understand the challenges that innkeepers in Carniola faced in training hospitality workers, it is necessary to understand the structure of the so-called continual vocational schools (germ. gewerbliche Fortbildungsschulen), which were considered as the most common form of vocational training. These schools were all the more popular because fully developed vocational

schools were extremely rare on the then Slovenian ethnic territory. Thus, in Carniola, which was the central region of Slovenia, there was only one fully developed vocational/professional school, i.e. the Vocational School for Arts and Crafts in Ljubljana, founded in 1888 and renamed the National School of Crafts in 1911, while all other schools providing craft or vocational education were of a lower educational rank. The continual vocational schools were also lower vocational schools, which developed out of the former Sunday adult schools, where attendance was compulsory for apprentices in Maria Theresa's time (1740–1780) and before 1848 in order to improve their reading, writing and computational skills, since the vast majority of the apprentices desperately lacked such knowledge. Unfortunately, these schools were not very effective, because most of the apprentices were illiterate, so there was hardly anything to revise.

Since the attendees of the continual vocational schools, like their predecessors attending the former Sunday adult schools, combined work in their masters' (craftsmen) workshops and the attendance of evening or Sunday school classes, both groups of apprentices simultaneously participated in work-based and adult education. The Digital Library of Slovenia has provided access to the annual reports of many continual vocational schools in various Slovenian locations, e.g. Ljubljana, Škofja Loka, Tržič, Kamnik, Krško, Izlake, Metlika, Ribnica and Postojna, which give a detailed insight into their organisation and functioning. The reports provide information on teachers, school subjects, duration of schooling, time of classes, school supervisors, members of school committees, and also on the compulsory additional professional courses for teachers at the continual vocational schools, which were regularly reported on, especially by teachers' newspapers such as Slovenian Teacher (sl. Slovenski učitelj) and Teacher's Comrade (sl. Učiteljski tovariš).

Classes usually lasted for three years, from October to April, and were held only on certain days of the week, often in the evenings, on Sundays, public holidays, and on Thursdays, which were school-free days. The continual vocational schools had, as a rule, three classes: the preparatory class (for the attendees who had to improve the basic reading, writing and arithmetic skills) and the first and second years. Such a school was usually attached to the primary school and its pupils were taught mainly by local primary school teachers, and partly by external experts.

The continual vocational schools were scattered throughout the Slovenian ethnic area. For example, there were such schools in Carniola in Novo mesto, Ljubljana, Kamnik, Kranj, Škofja Loka, etc., the crown land of Goriška-Gradiška ran such schools in Tolmin, Renče, Gorica, Ajdovščina, etc., in Lower Styria, such schools operated in Maribor, Ptuj, Celje, Slovenska Bistrica, Slovenske Konjice, Radlje ob Dravi, Ormož, Brežice, Slovenj Gradec, etc. These schools' increased the reputation of the towns or market towns, but they were also a financial burden, because the contributions of the state and the crown lands were insufficient. The state contributed about one third of the funds, so the promoters and founders of the schools had to rely on local resources, especially in the form of donations and contributions from local craftsmen, lending banks, municipalities and individuals. The schools were also faced with poor school attendance, as masters, at least some of them, did not favour institutional vocational education because they were losing their monopoly on the training of apprentices. As the masters wanted to squeeze as much work out of the apprentices as possible, they were reluctant to allow them to attend the continual vocational schools. Classes were therefore often held in the evenings. The

idea of classes held in the morning was firmly rejected by the masters. The continual vocational schools were divided into two groups: general (*allgemein-gewerblich*) which provided general, common theoretical skills to apprentices of different trades, and specialised (*speziell* or *fachlich-gewerblich*) ones which focused on one trade. Those of the *fachliche gewerbliche Fortbildungsschulen* type were rare. In Ljubljana, for example, there was one such school for the building trades, and another one for carpentry in Št. Vid above Ljubljana (today Šentvid – Ljubljana).

In Carniola, the local hotel owners and innkeepers were eager to get a vocational school for innkeepers in Ljubljana, but this desire remained unfulfilled in the Austro-Hungarian monarchy. It should be noted that in 1912, according to *Innkeeper's Newsletter* (sl. *Gostilničarski vestnik*) (1911–1913), there were only seven cities in the Austrian part of the monarchy that had schools for innkeepers, namely Vienna, Innsbruck, Prague, Reichenberg, Ustje ob Labi, Karlovy Vary and Brno, and even the prominent cities of Graz and Trieste did not have their own schools for innkeeping in that year. The *Innkeeper's Newsletter* often pointed out the need for a special school for innkeepers in Ljubljana. In the absence of required catering schools, apprenticeship therefore played a central role in the training of hospitality staff.

The rules of the cooperative of innkeepers, café-keepers, distillers and cooks in Ljubljana, published in 1893, already give some insight into the training for the professions mentioned above. Thus, it was permissible to accept under-age apprentices, but in this case, a contract had to be concluded before the leaders of the cooperative. The apprenticeship with a master lasted at least two years, the cooperative supervised the apprenticeship and the apprentice had to pass a test at the end of the training. Masters were also under the supervision of the cooperative and could have their licence to take on apprentices revoked if they were neglectful. The innkeepers' cooperatives were therefore responsible for the professional training of apprentices, but at the same time, they endeavoured to ensure that no concession could be obtained without proof of competence, thus preventing unfair competition. The authorities granted such requests only in the seven towns which had schools for innkeepers, namely Vienna, Reichenberg, Innsbruck, Prague, Ustje ob Labi, Karlovy Vary and Brno, but not elsewhere, which meant that, in the view of the Regional Cooperative Union of Carniola, established in 1909, unfair competition flourished in the region. These thoughts reappeared in many issues of the *Innkeeper's Newsletter*.

The same newspaper also gives some clues about the situation of apprentices. Namely, in Carniola at this time, too, the first misgivings were voiced that apprentices should not be accepted in the apprenticeship before the age of 14. For example, an anonymous writer of the *Innkeeper's Newsletter* (1912) pointed out that the Vienna Innkeepers' Cooperative had refused to accept apprentices before the age of 14 because boys were not physically and mentally mature enough before that age. The writer recommends that Ljubljana should follow this example. That this recommendation was not followed even after the collapse of the Austro-Hungarian monarchy in 1918 is implied by the following article, this time from the *Innkeeper*, the successor to the *Innkeeper's Newsletter*, which in 1920 indignantly commented on the demands of hospitality workers for an improvement in their situation, also with regard to apprenticeship. Among other things, the employees demanded that no apprentices should be taken on before the age of 14 and that they should be required to attend a continual vocational school and

professional lectures during their apprenticeship, which, along with all other demands, was flatly refused in the Innkeeper. It should be noted here that the principle that apprentices should not start their vocational training before the age of 14 was seemingly ignored even in the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes/Yugoslavia (1918–1941), which was established after the dissolution of the Austro-Hungarian monarchy.

Although the Primary School Law of 1929 provided for eight years of compulsory schooling at the higher level of primary school, in the so-called higher national school, there were so many relaxations of the compulsory schooling obligation that the eight-year compulsory schooling was virtually abolished (for lower social classes). In addition, the higher national school had classes in the seventh and eighth grades only in the winter from November to March, and pupils were allowed to start learning a craft or trade before they had finished the higher national school, i.e. before they had completed 8 years of compulsory schooling; very often they embarked on the apprenticeship at the early age of twelve, which was criticised especially by the teaching staff.

According to the 1907 Craft Order (germ. *Gewerbordnung*), masters were obliged to provide apprentices with the possibility of attending continual vocational schools. The requirement for apprentices to attend such schools was also imposed in the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes. Thus, the 1924 Regulations for the Protection of Labourers stipulate that apprentices must be educated in the continual vocational schools and that masters must monitor the school attendance of apprentices.

As there were no catering schools whatever in Carniola during the Austro-Hungarian period, as mentioned above, it can be assumed that catering apprentices attended general continual vocational schools, where apprentices of different trades were taught common theoretical subjects, while practical training took place with masters of individual trades. The Workers' Regulations clearly stipulated that apprentices were obliged to attend continual vocational schools. Although this was a document from the Austro-Hungarian period, it was still relied upon for at least a decade until the Kingdom of Yugoslavia adopted its own laws in this area in the early 1930s.

Based on the data obtained from both newspapers, the situation in the field of apprenticeship training was not encouraging. In Carniola, lower vocational education was predominant, mainly provided by the general continual vocational schools, while innkeepers and hotel owners wanted a special school for innkeepers. As there was no specialised catering school in Ljubljana, innkeepers were seemingly obliged to send their apprentices to general continual vocational schools, but it is not clear from the accounts in the two newspapers to what extent this obligation was actually observed by the innkeepers and other owners of catering and tourist facilities. Apart from that, the innkeepers seemingly did not have any misgivings about employing apprentices under the age of 14, which remained a problem even after the collapse of the monarchy.

LITERATURA

1. Almasy, K. (2018). *Kanon und nationale Konsolidierung: Übersetzungen und ideologische Steuerung in slowenischen Schullesebüchern (1848–1918)*. Böhlau Verlag. <https://unipub.uni-graz.at/obvugroa/download/pdf/5992089>
2. Bergant, M. (1958). Poizkusi reforme šolstva. DZS.

3. Čeč, T. in Čosič, H. (2020). Nedeljske ponavljalne šole: prve institucije za izobraževanje odraslih na Slovenskem. *Šolska kronika*, 29(1–2), 7–21. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WXMG4XM2>
4. Čuček, F. (2008). Jezikovne "težave" na Spodnjem Štajerskem v Taaffejevi dobi. Prispevki za novejšo zgodovino, 48(2), 7–21. <https://ojs.inz.si/pnz/issue/view/262/220>
5. Delavski red (Šolski pouk mladostnih pomožnih delavcev). (1919). *Gostilničar*, 6(7).
6. Die gewerblichen Fortbildungsschulen in Österreich: eine Zusammenstellung der wichtigsten Normen. (1910). Ministeriums für öffentliche Arbeiten (2. izd.).
7. Dimnik, J. (ur.). (1911). Izvestje I. mestne petrazredne deške ljudske šole, strokovne nadaljevalne šole za mehansko-tehniške obrti in trgovske gremialne nadaljevalne šole v Ljubljani za šolsko leto 1910–1911. Mestna glavna šola. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-M8DU5JMC>
8. Dokaz vsposobljenosti. (1912). *Gostilničarski vestnik*, 2(13).
9. Dolinar, F. M. idr. (2011). Slovenski zgodovinski atlas. Nova revija.
10. Dovgan, J. (1967). Kmetijsko šolstvo od začetkov do razpada Avstro-Ogrske. V F. Degen (ur.), *Prispevki k zgodovini kmetijskega šolstva na Slovenskem* (str. 7–28). Skupnost kmetijskih šol Slovenije Maribor.
11. Dular, A. (1997). Metliška obrtno nadaljevalna šola. *Zgodovinski časopis*, 51(4), 517–527. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XSOEK3WV>
12. Flerè, P. (1929). Zakon o narodnih šolah s kratko razlago in stvarnim kazalom ter z dodatkom predpisov drugih zakonov, ki so v zvezi z Zakonom o narodnih šolah. (1929). Učiteljska tiskarna v Ljubljani. https://www.sistory.si/media/legacy/publikacije/16001-17000/16519/zakon_o_narodnih_solah.pdf
13. Franchetti, E. (1907). Obrtne nadaljevalne šole. *Učiteljski tovariš*, 47(37), 411–413.
14. Gemeindelexikon der im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder. (1900). Bearbeitet auf Grund der Ergebnisse der Volkszählung vom 31. Dezember 1900. K. K. statistischen Zentralkommission. VII. Österreichisch-Illyrisches Küstenland. https://www.sistory.si/media/legacy/publikacije/34001-35000/34847/TN-218291_v07abby.pdf
15. Gostilničarska šola na vidiku. (1921). *Gostilničar*, 8(12).
16. Gostilničarska šola. (1923). *Gostilničar*, 10(11–12).
17. Gostilničarska zadruga na Vrhniki. (1913). *Gostilničarski vestnik*, 3(6).
18. Govekar Okoliš, M. (2024). Razvoj izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem. *Andragoška spoznanja*, 33, 1–33. <https://doi.org/10.4312/as/13500>
19. Govekar-Okoliš, M. (2019). Primerjava izobraževanja učiteljev v slovenskih deželah Avstro-Ogrske. *Šolska kronika*, letnik 28(1–2), 40–65. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KJSIEOYZ>
20. Hojan, T. (1975). Izobraževanje odrasle mladine 1870–1941. Slovenski šolski muzej.
21. Holz, E. (2019). Henrik Costa in njegov opis svobodnega pristanišča Trst leta 1838. *Kronika*, 67(3), 465–480.
22. Jug, J. (ur.). (1997). Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah: obdobje razsvetljenstva. Moderna organizacija.
23. Jug, J. (ur.). (2000). Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774–1918). Moderna organizacija.
24. Kralj, B. (2004). Ob 250-letnici Babiške šole v Ljubljani: zgodovinski oris. *Obzornik zdravstvene nege*, 38(1), 7–11. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-7CZKIHRD>
25. Lah, R. (1930). Vpliv Kmetijske družbe na kulturne ustanove v Sloveniji. *Agronomski glasnik* I, 31–34. <https://hrcak.srce.hr/file/251112>
26. Malo dela a mnogo jela. (1920). *Gostilničar*, 7, 3–4.
27. Nabor vajencev. (1912). *Gostilničarski vestnik*, 2(19).
28. Nadaljevalni tečaji za učitelje. (1903). *Učiteljski tovariš*, 43(8), 60.
29. Naša strokovna šola. (1924). *Gostilničar*, 11(7).
30. Obrt. (1918). *Gostilničar*, 5(10–11).
31. Obrtna nadaljevalna šola pa naši obrtniki. (Iz obrtniških krogov.). (1906). *Gorenjec*, 7, 38.

32. Obrtne šole 1872–1918. (b. d.). <https://mizarji.wordpress.com/obrtno-solstvo/obrtne-sole-1872-1918/>
33. Obrtni red. (16. 8. 1907). Državni zakonik za kraljevine in dežele v državnem zboru (Kos LXXXIX). <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-JCRXFL7B/2340bba8-d973-413d-a822-e06f7736dbc3/PDF>
34. Obrtno nadaljevalno šolstvo s posebnim ozirom na gostilničarstvo. (1915). Gostilničar, 2, 1.
35. Obrtno-nadaljevalna šola v Novem mestu. (1909). Slovenski učitelj, 10(6), 139.
36. Obrtno-nadaljevalne šole v Ljubljani. (1909). Slovenski učitelj, 10(11), 256–257.
37. Okoliš, S. (2008). Zgodovina šolstva na Slovenskem. Slovenski šolski muzej.
38. Papež, D. (2008). Razvojne stopnje osnovne šole Mokronog od njenih začetkov do II. svetovne vojne. V M. Bregar (ur.), Šolstvo v Mokronogu 1808–2008: ob 200-letnici šolstva v Mokronogu (str. 7–65). Osnovna šola Mokronog. <https://marko-kapus.si/wp-content/uploads/2022/02/27-Solstvo-v-Mokronogu-1808-2008.pdf>
39. Perenič, U. (2012). Čitalništvo v perspektivi družbeno geografskih dejavnikov. Slavistična revija 60(3), 365–382. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-PQYYZBGL/a39de186-61d0-405e-8349-62775db7869e/PDF>
40. Perenič, U. (2016). Prostor literarnih društev: čitalništvo v kontekstu demografskih značilnosti, upravno-politične in sodne delitve ozemlja ter mreže srednjih in višjih šol. V M. Juvan (ur.), Prostori slovenske književnosti (str. 133–156). Založba ZRC, SAZU.
41. Počivavšek, M. (2012). En gros & en detail: trgovina v Sloveniji do druge svetovne vojne: trendi, strukture, prakse. Zgodovinsko društvo Celje. <https://www.sistory.si/cdn/publikacije/35001-36000/35096/ZgodoviniCE-13.pdf>
42. Potočnik, B. (2010). Šolski sistem v avstro-ogrski monarhiji s poudarkom na šolstvu na Slovenskem (1869–1918) [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=13160>
43. Pravila zadruge gostilničarjev, krčmarjev, kavarnarjev, žganjetočnikov in skuharjev v Ljubljani. (1893). Založba združenega načelnštva. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-51795AWR>
44. Predpisi za zaščito delavstva. (1924). Tiskovna zadruga. https://www.sistory.si/cdn/publikacije/26001-27000/26802/Predpisi_za_zascito_delavstva.pdf
45. Prvi kranjski gostilničarski shod. (1907). Slovenski narod, 40, 216.
46. Razno. Dokaz vsposobljenosti za gostilničarski obrt. (1911). Gostilničarski vestnik, 1(10).
47. Schmidt, V. (1988). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem, I., II., III. Delavska enotnost.
48. Serše, A. (1991). Obrtna šola v Ljubljani 1888–1914. Arhivi, 14(1–2), 39–42.
49. Serše, A. (1995). Strokovno šolstvo v osrednji Sloveniji do leta 1941. Arhiv Republike Slovenije.
50. Serše, S. (2000). Začetki obrtnega šolstva na Kranjskem v obdobju 1750–1850. Arhivi 23(2), 41–46. https://www.sistory.si/cdn/publikacije/1-1000/706/ARHIVI_2000-2.pdf
51. Skrb za naraščaj! (1918). Gostilničar, 5(16–17).
52. Slokar, I. (1963). Zgodovina obrtnega šolstva v Ljubljani do leta 1860. Zgodovinski časopis, 17, 196–218. https://www.sistory.si/cdn/publikacije/1-1000/71/ZGODOVINSKI_CASOPIS_LETO_1963_LETNIK_17.pdf
53. Specialni krajevni repertorij avstrijskih dežel, izdelan na podlagi podatkov ljudskega štetja z dne 31. decembra 1910. (1918). C. kr. statistična komisija, IV. Štajersko. Dvorna in državna tiskarna.
54. Special-Orts-Repertorium von Krain. (1894). <https://dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ATN-TI3MV/f002d76f-43c6-4f35-bb2b-8d15f640ea68/PDF>
55. Stergar, R. (2018). Vojna, lakota, ujetništvo, negotovost in Jugoslavija. Leto 1918 na prostoru današnje Slovenije. V M. Smolej (ur.), 54. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: 1918 v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 2.–13. 7. 2018 (str. 78–89). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2018/06/54-SSJLK_zbornik-celota_.pdf
56. Strokovno šolstvo. (1912). Gostilničarski vestnik, 2(21).
57. Šesttedenski gostilničarski tečaj v Ljubljani. (1908). Promet in gostilna, (4), 1908, 38–39.

58. Učiteljski vestnik. Tečaj. (1909). Slovenski učitelj, 10(5), 117.
59. Učiteljski vestnik. Učni tečaj za izobrazbo na obrtno-nadaljevalnih šolah v Beljaku. (1909). Slovenski učitelj, 10(7), 165.
60. Umek, E. (2006). Kranjska kmetijska družba. Arhivi, 29(1), 1–34. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-VCPM9PN8>
61. Urejeno vajeništvo. (1912). Gostilničarski vestnik, 2(16).
62. Vajeniške preskušnje. (1912). Gostilničarski vestnik, 2(17).
63. Valenčič, V. (1970). Organizacije za napredek agrarne proizvodnje, specialno šolstvo in strokovna literatura. 20. Organizacija deželnega in državnega kmetijskega šolstva do 1918. V J. Bogataj in V. Hazler (ur.), *Gospodarska in družbena zgodovina Slovencev: zgodovina agrarnih panog*, (523–556). SAZU. https://www.sistory.si/cdn/publikacije/38001-39000/38253/90_740_Organizacije_za_napredek_agrarne_proizvodne.pdf
64. Westritschnig, K. J. (2015). *Berufsbildung in Österreich während der Habsburgermonarchie 1848–1918*. GRIN Verlag.
65. Zadrúžne objave. Gostilničarska zadruga v Ljubljani. Gostilničarski vajenci in obrtna nadaljevalna šola. (1914). Gostilničar, 1(7).
66. Zadrúžne objave. Izredni občni zbor gostilničarjev, kavarnarjev itd. v Ljubljani. (1914). Gostilničar, 1(13).
67. Zadrúžne objave. Izredni občni zbor gostilničarske zadruge v Ljubljani. (1914). Gostilničar, 1(12).
68. Zadrúžne objave. Redni občni zbor pomočniškega zbora gostilničarske zadruge ljubljanske. (1915). Gostilničar, 2(6).
69. Žarn, K. (2012). Reforma osnovnega šolstva leta 1929 v Kraljevini Jugoslaviji [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Oddelek za zgodovino]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=112197>.



Besedilo / Text © 2025 **Avtor(ji) / The Author(s)**

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

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

The background is a solid red color. A thick, grey, wavy line starts from the bottom left, curves upwards and to the right, then curves back down and to the left, creating a large, open, teardrop-like shape. The line has a smooth, flowing appearance.

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392