

DIDACTICA  
SLOVENICA  
*pedagoška obzorja*

**2026** letnik 41

1

**DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA**  
**Znanstvena revija za didaktiko** *Scientific journal for didactics*  
DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v41i1>

**Izdajatelj** *Published by*

- Pedagoška obzorja d.o.o.
- Univerza v Novem mestu

**Glavni in odgovorni urednik** *Editor-in-Chief*

- Dr. Marjan Blažič

**Uredniški odbor** *Editorial board*

- Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Lukáš Durda, Ostrava, Slovakia
- Dr. Tanja Gavrov, Helsinki, Finland
- Dr. Barbara Geyer, Eisenstadt, Avstria
- Dr. Marija Javornik, Maribor, Slovenija
- Dr. Gabriela Kelemen, Arad, Romunija
- Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola, Makedonija
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Bojana Perić Prkosovački, Novi Sad, Srbija
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. Lazar Stošić, Beograd, Srbija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija

**Lektor** *Proofread by*

- Meta Kmetič, Maja Sušin

**Prevodi** *Translated by*

- Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec Škraba s.p.

**Prelom besedila** *Text formatting*

- Bojan Nose

**Naslov uredništva in uprave** *Editorial office and administration*

- Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, 8000 Novo mesto, Slovenija, EU

**Spletna stran revije** *Website of the journal*

- <https://www.dspo.si/index.php/dspo/index>

**Elektronski naslov** *E-mail*

- [info@pedagoska-obzorja.si](mailto:info@pedagoska-obzorja.si), [chief.editor@didactica-slovenica.si](mailto:chief.editor@didactica-slovenica.si)

**Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v**

*Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in*

- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
- International Bibliography of Periodical Literature / Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ)
- Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR)
- Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)
- EBSCOhost Information Services (EBSCO)

**Izdavanje revije sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS).**

*The publication of the journal is co-financed by the Public Agency for Scientific Research and Innovation of the Republic of Slovenia (ARIS).*

**Naklada** *Circulation*

- 200

**Tisk** *Printed by*

- Tiskarna Cicero, Begunje d.o.o.

**Copyright** © 2026 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

## Vsebina Contents

- |  |    |  |
|--|----|--|
| <i>Dr. Maja Hmelak,<br/>Polona Gojkovič</i>                          | 3  | <b>Razvijanje odnosa do kulturne dediščine pri predšolskem otroku</b><br>Developing Cultural Heritage in Pre-School Children                             |
| <i>Eva Zore,<br/>Darija Skubic, PhD</i>                              | 16 | <b>Speech, Communication Styles and Classroom Management: A Case Study</b><br>Govor, komunikacijski stili in vodenje razreda: študija primera            |
| <i>Matija Jenko</i>  | 29 | <b>Obravnavanje trajnostnega razvoja pri pouku na razredni stopnji osnovne šole</b><br>Integrating Sustainable Development into Primary School Education |
| <i>Meta Furlan, PhD,<br/>Nives Ličen, PhD,<br/>Mojca Blažič, PhD</i> | 46 | <b>Developing a Thematic Trail as a Space for Informal Learning</b><br>Razvoj tematske poti kot prostora priložnostnega učenja                           |
| <i>Jerneja Bone</i>  | 62 | <b>Od razvojnega projekta do trajnosti v izobraževanju</b><br>From a Development Project to Sustainability in Education                                  |
| <i>Dr. Katarina Zadnik,<br/>Urška Kumar</i>                          | 79 | <b>Didaktične prilagoditve za učence s posebnimi potrebami v glasbeni šoli</b><br>Didactic Adaptations for Students with Special Needs in Music School   |
| <i>Janko Goljar,<br/>dr. Petra Kleindienst</i>                       | 96 | <b>Kdo so netradicionalni študenti?</b><br>Who are Non-Traditional Students?   |

- Ksenija Korenjak Kramar,* 116 **Komunikacijske preference študentov v visokem šolstvu**  
*dr. Karmen Erjavec*  
Communication Preferences of Students in Higher Education
- Dr. Bojana Filej,* 132 **Mnenja učiteljev zdravstvene nege o uporabi digitalne tehnologije**  
*dr. Mojca Poredoš,*  
*dr. Tamara Štemberger Kolnik*  
Nursing Teachers' Opinions About the Use of Digital Technology
- Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec,* 147 **Digitalne kompetence učiteljev: osebni, profesionalni in kontekstualni dejavniki**  
*Špela Pugelj*  
Teachers' Digital Competences: Personal, Professional and Contextual Factors

# Razvijanje odnosa do kulturne dediščine pri predšolskem otroku

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i1i.213>

Prejeto 5. 12. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 373.2:719:069

**KLJUČNE BESEDE:** kulturna dediščina, predšolska vzgoja, muzejska pedagogika, aktivno učenje, medkulturni dialog

**POVZETEK** – Kulturna dediščina je ključni del kurikuluma predšolske vzgoje, saj otrokom omogoča spoznavanje in spoštovanje lastne ter drugih kultur skozi aktivno udeležbo v družbenem okolju. Vrtec mora omogočiti obiske kulturnih ustanov, kjer otroci z doživljajsko izkušnjo razvijajo ročne spretnosti, ustvarjalnost in estetsko izraznost. Nacionalni program poudarja razvoj psihičnih in socialnih kompetenc, kot so empatija, solidarnost in kritično mišljenje ter preprečevanje predsodkov. Sodelovanje vrtcev z muzeji je ključno za kakovostno izvajanje pedagoških vsebin, pri čemer muzejski pedagogi uporabljajo aktivne metode, prilagojene starosti otrok. Pomembna je tudi vloga vzgojiteljev, ki z lastnim zgledom in angažiranostjo spodbujajo otrokovo sodelovanje. Pomanjkanje rednih obiskov strokovnjakov in neustrezna komunikacija med institucijami omejujeta kakovost izobraževanja, zato bi bilo treba sistematično izboljšati sodelovanje, razširiti muzejske abonmajske ponudbe in usposabljati vzgojitelje.

Received 5. 12. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 373.2:719:069

**KEYWORDS:** cultural heritage, early childhood education, museum pedagogy, active learning, intercultural dialogue

**ABSTRACT** – Cultural heritage plays a vital role in early childhood education by enabling children to understand and respect their own and other cultures through active social participation. Preschools should facilitate visits to cultural institutions, where children benefit from experiential learning that fosters manual skills, creativity, and aesthetic expression. The national curriculum emphasizes the development of psychological and social competencies, such as empathy, solidarity, critical thinking, and prejudice prevention. Cooperation between preschools and museums is essential for delivering quality educational content, with museum educators employing active, age-appropriate methods. Educators play a crucial role by modelling engagement, which enhances children's participation. A of regular expert visits and insufficient communication between institutions limits educational quality. Therefore, systematic improvement of collaboration, including expanding museum subscription programs and educator training, is recommended.

## 1 Uvod

Kurikulum za vrtce omogoča izvajalcem predšolskih vzgojno-izobraževalnih programov, da vzpostavljajo povezave z okoljem. Vzgojitelji v vrtcih se zato povezujejo z različnimi kulturnimi ustanovami, kot so npr. muzeji. V sodelovanju z muzeji tudi načrtujejo dejavnosti, usmerjene v spoznavanje kulturne dediščine, pri čemer se opirajo na cilje kurikuluma, opredeljene v predmetnem področju družba. Muzeji pri pripravi pedagoških programov niso zavezani nobenemu uradnemu dokumentu, vendar se muzejska pedagogika vse bolj uveljavlja. M. Zuccon Martić (2010, str. 206, 207) pa ob tem izpostavlja, da so vzgojitelji pogosto skeptični glede primernosti muzejskih vsebin za predšolske otroke. Glavna težava je v tem, da vzgojitelji pogosto ne vedo, kaj bodo videli v muzeju oziroma kdo jih bo tam sprejel, kar je posledica pomanjkljive komuni-

kacije med muzejskimi pedagogi in vrtcem oziroma vzgojitelji. Če želi muzejski pedagog kakovostno pripraviti dejavnost za posamezen oddelek, mora poznati predznanje in sposobnosti otrok. Te informacije lahko najustrezneje poda vzgojitelj v oddelku. Ob izvajanju delavnic ali vodenju po razstavi muzejski pedagog istočasno podaja informacije otrokom, strokovnemu osebju vrtca pa predstavlja metode in oblike dela muzejske pedagogike. S tem pogloblja znanje vzgojiteljev o obravnavani vsebini ter povečuje nivo zaupanja v njihove pedagoške sposobnosti.

## **2 Teoretična izhodišča**

Kulturna dediščina zajema predmete, pojave in pojme z estetsko, zgodovinsko, znanstveno ali duhovno vrednostjo (Batič idr., 2005). Jokilehto (2005) kulturno dediščino opredeljuje kot načine bivanja skupnosti, ki se prenašajo skozi generacije in vključujejo običaje, prakse, objekte, umetniško izražanje in vrednote, ter jo deli na snovno in nesnovno dediščino. UNESCO deli dediščino na kulturno in naravno, kjer materialna vključuje predmete, kot so spomeniki, arheološka najdišča in ladijske razbitine, nemaaterialna pa tradicije, rituale in socialne prakse.

Kulturna dediščina je ena od vsebin, s katerimi se otrok prvič sreča v vrtcu (Bogataj, 2007). Otroci namreč morajo biti aktivno vključeni v družbeno okolje, spoznavati dediščino bližnje okolice ter spoštovati različne kulture (Ramovš, 1992). Kulturni pojavi morajo biti ob tem časovno in krajevno opredeljeni, pri čemer se začne z dediščino primarnega okolja, kot so načini oblačenja, prehranjevanja in družbeni običaji. Otrok razvija znanje in odnos do kulturne dediščine različnih starostnih in etničnih skupin (Bogataj, 2007). Zato je pomembno, da vrtec kot institucija načrtuje in izvaja obiske kulturnih ustanov, kjer otroci z aktivno udeležbo pridobivajo izkušnje in predstave o lastni kulturi in širše.

Med sestavinami kulturne dediščine, najprimernejšimi za predšolske programe, so gospodarske obrti, ki spodbujajo ročne spretnosti in ustvarjalnost (Bogataj, 2007), spoznavanja tehnološkega razvoja in uporabe prvih orodij (Zuljan, 2014), oblačenje in prehranjevanje (Baird, 2012), pa tudi likovne podobe v slikanicah, ki pomagajo otrokom razumeti preteklost in spodbujajo domišljijo (Haramija in Batič, 2011). Spoznavanje kulturne dediščine mora biti integrirano v vse vidike nacionalnega programa za predšolsko vzgojo. Omogočati mora razvoj otrokovih psihičnih in socialnih kompetenc, vključno z empatijo, solidarnostjo in sodelovanjem (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008). Vzgojitelji morajo otrokom omogočiti doživljanje, raziskovanje in ustvarjanje, ki spodbujajo spoznavanje vrednot kulturne dediščine (Meršnik, 2007), saj tudi Kurikulum za vrtce (2025) navaja cilje, ki spodbujajo otrokov razvoj kompetenc za sodelovanje v družbi. Otroci morajo biti vključeni v širše družbeno okolje, kjer razvijajo socialne, emocionalne, kognitivne in motorične kompetence ter ustvarjalnost. Pomembno je spodbujati domišljijo, kritično mišljenje, avtonomijo, zavest o kulturni identiteti in svobodno izraznost (Kurikulum za vrtce, 2025). Spoznavanje različnih kultur pa je ključno tudi za razvoj socialnih kompetenc in preprečevanje predsodkov, kot so stereotipi in rasizem (Brander idr., 2006). Vrtec mora predstavljati okolje, v katerem

ni prostora za predsodke in stereotipe; namesto tega mora otroke ozaveščati o pomenu kulturne dediščine in tudi sobivanja z drugimi kulturami (Kurikulum za vrtce, 2025). Vzgojitelji morajo oblikovati temelje za razumevanje zgodovinskih sprememb in etične dimenzije različnosti (Kodelja, 2006). Pri tem morajo uporabiti različne metode učenja, kot so igra vlog, diskusija ali metoda možganske nevihte ter tudi metoda ponazoritve (Pliberšek, 2025). Vse to lahko dosežemo z obiski in sodelovanjem s kulturnimi institucijami, kot so muzeji, kjer poteka vzgojno-izobraževalni proces tudi v obliki učnih delavnic. Te so, po mnenju Perić Prkosovački, Popović Stijačić in Brkić Jovanović (2020), kot didaktičen fenomen primerna oblika dela na vseh stopnjah šolskega sistema, od predšolskih ustanov do visokošolskih institucij. Zagotovo predstavljajo platformo za oblikovanje in razvijanje novih specialno didaktičnih pristopov, ki bodo bolj osredotočeni na otroke in vzgojno-izobraževalni proces.

Cilji kulturno-umetnostne vzgoje vključujejo medpredmetno povezovanje, prenos znanj in praktično udejstvovanje, kar prispeva k celostnemu razvoju otroka (Bucik idr., 2011; Bračun Sova, 2013). Kurikulum načrtno spodbuja dejavnosti, ki otrokom nudijo vpogled v spreminjanje družbe in pomen njihove aktivnosti za izboljšanje življenjskih pogojev (Kurikulum za vrtce, 2025). Spodbujanje ustvarjalnosti, izražanja, širšega družbenega vključevanja in etičnih standardov otrokom omogoča lažje razumevanje okolja ter razvoj strategij za premagovanje stresa in suvereno udejstvovanje v družbi. Za otroke je pomembna lastna izkušnja, zato je uporaba izkustvenega učenja s strani vzgojitelja nujna. S tem namreč otrokom omogoča realen stik in lažje razumevanje. Kot poudarja Banjac (2023), je izkustveno učenje že vsaj tri desetletja pomemben vir inspiracij za nove načine razumevanja in prakse učenja in izobraževanja. Iz tega lahko izpeljemo vsaj dvoje: dejstvo, da ima izkustveno učenje že kar dolgo tradicijo, in vprašanje, ali lahko izkustveno učenje kot pedagoško-didaktični pristop s tako dolgo tradicijo predstavlja oz. ponudi kaj novega.

V mnogih vrtcih se zavedajo pomena vsega zgoraj povedanega, zato vse pogostejše organizirajo obiske muzejev in uporabljajo muzejske abonmaje, kar je gotovo povezano tudi s pripravljenostjo zaposlenih in kadrovskimi zmožnostmi (Zuccon Martić, 2010). Pogost vzrok, da so vzgojitelji do tega skeptični in zadržani, je pomanjkljiva komunikacija z muzeji, kar otežuje načrtovanje dejavnosti. Vzgojitelji morajo muzejskim pedagogom posredovati informacije o predznanju in sposobnostih otrok, kar omogoča prilagojene izobraževalne aktivnosti (Bruninghaus Knubel, 2011). Vzgojitelj mora otroke tudi ustrezno pripraviti z informacijami o namenu obiska, trajanju in spremljevalcih; predstaviti mora tudi muzejskega pedagoga (Talboys, 2016). Vse to bo zmožgal le vzgojitelj, ki je kompetenten na področju komunikacije in odnosov, ki je več učinkovitega poučevanja, organizacije in vodenja, predvsem pa razume in udejanja ustrezno sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem (Glišić idr., 2024). Vzgojitelj in muzejski pedagog morata sodelovati kot partnerja, pri čemer vzgojitelj posreduje informacije o otrokovih zmožnostih, da lahko pedagog oblikuje primerne aktivnosti (Bruninghaus Knubel, 2011; Talboys, 2016). Pomembno je, da vzgojitelj dobro pozna vsebino in cilje muzejske dejavnosti ter preveri dostopnost in primernost artefaktov za otroke (Zuccon Martić, 2010).

Muzej je javno odprta, nepridobitna ustanova, ki zbira, hrani, raziskuje in razstavlja materialne dokaze o ljudeh in okolju ter služi družbi z izobraževanjem in razvedrilom (Batič idr., 2005). Poslanstvo muzejev vključuje pripravljane razstav, izvajanje raziskav, ustvarjanje publikacij in pedagoških programov za osveščanje (Rihter, 2007). Muzeji so izobraževalne ustanove, kjer zbirke pridobijo vrednost z obiskom in doživljanjem. Sodobna muzejska stroka poudarja pedagoško vlogo muzejev v demokratični družbi (Hein, 2013). Muzejske dejavnosti omogočajo otrokom raziskovanje zgodovine skozi izkušnje ter spodbujajo razmišljanje in razumevanje vpliva posameznika na družbo (Stradling, 2004). Sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in muzeji je zato ključno za dinamično vzgojo in nadgradnjo kurikulumu (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011; Tavčar, 2001).

Muzejska pedagogika je praksa vzgojno-izobraževalnega dela v muzejih in galerijah, ki združuje specifične metode in oblike dela (Tavčar, 2001). Ne gre za posebno pedagoško vejo, temveč za praktično izobraževanje, ki vključuje predstavitev kulturne dediščine na primeren in zanimiv način (Tavčar, 2009). Razstave morajo biti načrtovane z mislijo na obiskovalce in morajo vključevati pedagoške cilje. Bistvo muzejske pedagogike je seznanjanje otrok z muzeji, pa tudi ogledi, pogovori in branje, kar predstavlja doživljajsko učenje (Connolly, 1914; Hein, 2013). Za najmlajše moramo pedagoške dejavnosti izvajati skozi igro, ki omogoča aktivno soudeležbo in raziskovanje (Baird, 2012). Aktivne metode spodbujajo učenje z razmišljanjem, dojetjem in preizkušanjem (Bruninghaus Knubel, 2011). Muzeji pri tem uporabljajo različne metode za posredovanje znanja, ki ne smejo biti omejene le na muzejske prostore. Tradicionalne ogleda nadomeščajo interaktivne oblike, ki spodbujajo aktivno sodelovanje in samozražanje (Connolly, 1914; Hein, 2013). Praktične delavnice vključujejo doživljajsko-teoretični del in praktično izvajanje tehnik, kar utrjuje znanje in pogloblja doživljanje (Pleško, 2011; Bruninghaus Knubel, 2011).

### *Namen raziskave*

Namen raziskave je bil preučiti sodelovanje vrtca in muzeja z namenom razvijanja kulturne dediščine pri predšolskem otroku.

## **3 Metodologija**

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskava temelji na vzorcu 86 vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok iz različnih vrtcev v Sloveniji. Vzorec je neslučajnostni, priložnostni. V raziskavi je sodelovalo 45,3 % anketirancev, zaposlenih do 10 let, 23,3 % jih dela na tem področju med 11 in 25 let, 31,4 % pa jih v vzgoji in izobraževanju dela že 26 let ali več. Večina anketirancev (61,6 %) dela z otroki druge starostne skupine, 22,1 % z otroki prve starostne skupine, 16,3 % pa dela v kombiniranem oddelku. Večina anketirancev navaja, da njihov oddelek ni vključen v muzejski abonma (73,3 %), le 26,7 % vzgojiteljev pove, da v muzejskem abonmaju njihov oddelek sodeluje.

Med oddelki, ki so vključeni v muzejski abonma, je pri večini izvajalec Muzej narodne osvoboditve Maribor, navedeni pa so še Dolenjski muzej, Muzej novejšje zgodovine Slovenije in Pokrajinski muzej Maribor.

Za namen raziskave smo sestavili spletni anketni vprašalnik, na podlagi katerega smo dobili potrebne podatke. Vprašalnik je sestavljen iz desetih vprašanj različnih tipov. Anketiranci so odgovarjali na vprašanja o povezovanju vrtcev z muzeji in načrtovanju dejavnosti s področja kulturne dediščine v oddelkih predšolske vzgoje.

Anketiranje je bilo anonimno.

Pridobljene podatke smo obdelali s kvantitativno obdelavo, uporabili smo deskriptivno in inferenčno statistiko. Rezultate smo prikazali v tabelah ter jih interpretirali. Uporabili smo naslednje statistične postopke: frekvenčna distribucija ( $f$ ,  $f\%$ ), osnovna deskriptivna statistika, parametrične statistične preizkuse ( $t$ -test, analiza variance ANOVA) in neparametrične statistične preizkuse ( $\chi^2$ -preizkus, Kruskal-Wallisov preizkus, Mann-Whitneyjev preizkus).

## 4 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo analize odgovorov, pridobljenih z anketnim vprašalnikom. Najprej nas je zanimalo, katere pedagoške dejavnosti muzeja so ali zajete v izbrani abonma ali pa jih izvajajo kot posamezne aktivnosti.

V analizo vprašanja smo vključili tudi anketirance, katerih oddelki niso vključeni v muzejski abonma, vendar imajo v muzeju organizirane posamezne aktivnosti. Ugotavljamo, da ima 40,6 % oddelkov v muzejski abonma ali delavnice vključen ogled mesta ali podeželja. Ustvarjalno doživljajskih delavnic se v muzeju poslužuje kar 45,3 % oddelkov, muzejsko delavnico v vrtcu pa 42,9 % oddelkov. Redko se pojavlja vodeni obisk kulturnih ustanov (19,7 %), medtem ko ima možnost ali interes po izposojevalnici muzejskih artefaktov le 3,4 % oddelkov.

Ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike v številu dejavnosti, zajetih v abonma ali delavnice glede na starost otrok ( $p = 0,008$ ), saj je vrednost statistične značilnosti manjša od 0,05. Glede na povprečno vrednost vidimo, da ima glede na odgovore anketirancev prvo starostno obdobje v povprečju vključenih najmanj dejavnosti ( $PV = 0,54$ ), drugo starostno obdobje ima v povprečju vključeni dve dejavnosti ( $PV = 1,90$ ), kombiniran oddelek pa eno dejavnost ( $PV = 1,08$ ). Razlika v številu dejavnosti je statistično značilna le med 1. in 2. starostnim obdobjem ( $p < 0,05$ ), kar pomeni, da imajo v drugem starostnem obdobju v povprečju vključenih več dejavnosti v muzejskem abonmaju ali delavnicah kot tisti iz prvega starostnega obdobja. Vsekakor je tak rezultat pričakovan, saj ocenjujemo, da se oddelki v prvem starostnem obdobju soočajo z več ovirami pri spoznavanju in povezovanju z okoljem. V prvi vrsti sta eni izmed ovir nega in higiena, ki sta vpeti v dnevno rutino, ki otrokom nudi varnost. Prav tako pa so otroci do tretjega leta starosti sposobni nameniti pozornost dotični dejavnosti manj časa. Če izhajamo iz prakse, ocenjujemo, da so vzgojitelji za izvajanje dejavnosti, ki jih navaja Kurikulum za vrtce (2025, str. 33) – vzgojitelji »načrtujejo dejavnosti za spoznavanje kulturne dediščine z obiski npr. muzejev ...« –, kompetentni. Eden izmed

izzivov, s katerim se vzgojitelji v oddelkih z mlajšimi otroki soočajo, je predvsem oddaljenost objektov od zgradbe vrta in zagotovitev varnosti ob odhodu izza ograje vrta.

Razlika v številu dejavnosti je statistično značilna tudi glede na to, ali je oddelek vključen v muzejski abonma ( $p = 0,000$ ). Tisti, ki se muzejskega abonmaja poslužujejo, imajo v povprečju več dejavnosti ( $PV = 2,48$ ) kot tisti, ki imajo v muzeju samo delavnice ( $PV = 0,93$ ). Po pregledu ponujenih muzejskih abonmajev v navedenih muzejih ugotavljamo, da ti v okviru pedagoških dejavnosti v večini ponujajo pet srečanj, kar pojasnjuje dobljen rezultat.

V številu dejavnosti, zajetih v abonma ali delavnice, pa glede na delovno dobo anketiranca v vzgoji in izobraževanju ni statistično značilnih razlik ( $p = 0,237$ ). To ocenjujemo kot pozitivno, saj menimo, da je vzgojitelj dolžan v vsej svoji delovni dobi navezovati in ohranjati stik z bližnjo okolico. Tudi zato smo v nadaljevanju preverjali, katere sestavine kulturne dediščine načrtujejo oz. so jih v zadnjem letnem delovnem načrtu.

### Tabela 1

Število ( $f$ ) in strukturni odstotek ( $f\%$ ) načrtovanih sestavin kulturne dediščine v letnem delovnem načrtu

Katere sestavine kulturne dediščine ste letos načrtovali v letnem delovnem načrtu?		Ni odgovoril	Ne	Da	Skupaj
Kmetijske, obrtniške in industrijske obrti	$f$	0	52	34	86
	$\%$	0,0 %	60,5 %	39,5 %	100,0 %
Dediščina oblačenja in prehranjevanja	$f$	1	40	45	86
	$\%$	1,2 %	46,5 %	52,3 %	100,0 %
Rokodelske dejavnosti	$f$	0	59	27	86
	$\%$	0,0 %	68,6 %	31,4 %	100,0 %
Dediščina duhovne ustvarjalnosti	$f$	3	68	15	86
	$\%$	3,5 %	79,1 %	17,4 %	100,0 %
Družinsko življenje, šege in navade	$f$	0	11	75	86
	$\%$	0,0 %	12,8 %	87,2 %	100,0 %
Drugo	$f$	29	51	6	86
	$\%$	33,7 %	59,3 %	7,0 %	100,0 %

Največ anketirancev je v letni delovni načrt vključilo sestavino družinsko življenje, šege in navade (87,2 %). Nekaj več kot polovica anketirancev je načrtovala tudi spoznavanje dediščine oblačenja in prehranjevanja (52,3 %), medtem ko je raziskovanje kmetijske, obrtniške in industrijske obrti načrtovalo le 39,5 % vzgojiteljev. Rokodelske dejavnosti so spoznavali v 31,4 % oddelkih, dediščino duhovne ustvarjalnosti pa v 17,4 % oddelkih. 6 anketirancev je v letni delovni načrt vključilo tudi druge sestavine kulturne dediščine. Trije anketiranci so navedli spoznavanje domačega kraja, eden je načrtoval spoznavanje voda, medtem ko sta dva izpostavila načrtovanje dejavnosti, ki jih uvrščamo med dediščino duhovne ustvarjalnosti (spoznavanje pesmi, plesa).

V številu načrtovanih sestavin kulturne dediščine v letnem delovnem načrtu glede na delovno dobo v vzgoji in izobraževanju ( $p = 0,169$ ), starost otrok ( $p = 0,335$ ) in vključenost v muzejski abonma ( $p = 0,453$ ) ni statistično značilnih razlik.

**Tabela 2**

*Število (f) in strukturni odstotek (f%) obiskov muzeja glede na delovno dobo anketirance, starost otrok in vključenost v muzejski abonma*

		Kako dolgo že delate na področju vzgoje in izobraževanja?			Starost			Je vaš oddelk vključen v muzejski abonma?		Skupaj
		0–0 let	11–25 let	26 let in več	1. starostno obdobje	2. starostno obdobje	Kombiniran oddelk	Da	Ne	
Kolikokrat letno s skupino obiščete muzej?	1-krat	f 11	7	9	8	16	3	3	24	27
		% 28,2 %	35,0 %	33,3 %	42,1 %	30,2 %	21,4 %	13,0 %	38,1 %	31,4 %
	2- do 3-krat	f 13	4	6	0	23	0	17	6	23
		% 33,3 %	20,0 %	22,2 %	0,0 %	43,4 %	0,0 %	73,9 %	9,5 %	26,7 %
Več kot 4-krat	f 2	0	3	0	4	1	2	3	5	
	% 5,1 %	0,0 %	11,1 %	0,0 %	7,5 %	7,1 %	8,7 %	4,8 %	5,8 %	
Nikoli ne obiskujemo muzejev.	f 13	9	9	11	10	10	1	30	31	
	% 33,3 %	45,0 %	33,3 %	57,9 %	18,9 %	71,4 %	4,3 %	47,6 %	36,0 %	
Skupaj		f 39	20	27	19	53	14	23	63	86
		% 100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		$\chi^2 =$	5,356		$\chi^2 =$	37,071		$\chi^2 =$	39,075	
		g =	6		g =	6		g =	3	
		p =	0,499		p =	0,000		p =	0,000	

Na vprašanje, kolikokrat letno s skupino obiščete muzej, 36,0 % anketirancev odgovarja, da nikoli ne obiskujejo muzejev, 31,4 % jih obiskuje 1-krat letno, 26,7 % 2- do 3-krat letno, 5,8 % oddelkov pa več kot 4-krat letno. Kar 57,9 % oddelkov prvega starostnega obdobja nikoli ne obiskuje muzejev, oddelki drugega starostnega obdobja obiskujejo muzeje 2- do 3-krat letno (43,4 %) ali 1-krat letno (30,2 %), med kombiniranimi oddelki pa je kar 71,4 % takšnih, ki nikoli ne obiščete muzejev. Rezultati kažejo, da oddelki prvega starostnega obdobja, prav tako pa tudi kombinirani oddelki redkeje ali sploh nikoli ne obiščete muzejev, za kar lahko ponovno izpostavimo vprašanje varnosti, logistike in zagotavljanja kadra.

Statistično značilna razlika v pogostosti obiskovanja muzejev na letni ravni je prisotna tudi glede na vključenost v muzejski abonma ( $p = 0,000$ ), saj kar 73,9 % tistih, ki imajo muzejski abonma, obiskuje muzeje 2- do 3-krat letno, medtem ko skoraj polovica (47,6 %) tistih, ki nimajo abonmaja, muzejev ne obiskuje. Pogostost obiskov muzeja je pričakovano višja v tistih oddelkih, ki imajo zakupljen muzejski abonma, za kar se praviloma pogosteje odločajo v oddelkih drugega starostnega obdobja.

Kurikulum za vrtce (2025) omogoča načrtovanje dejavnosti izven stavbe in drugih površin vrtca, da bi se lahko otroci seznanili s kulturnimi ustanovami in spoznali pomembne institucije družbe, v kateri živijo. K. Y. Milovanov idr. (2017) označujejo muzej za trenutno najbolj avtonomno kulturno institucijo, saj združuje izobraževalno institucijo, raziskovalni center in sprostitevni javni prostor. Spodbujajo povezovanje med vrtci in muzeji predvsem zato, ker otroci s svojimi vrstniki z različnimi aktivnostmi skozi igro ozavestijo svet kulture kot zanimiv in vreden pomnjenja. Zgodovinski in kulturni kapital, ki ga premorejo muzeji, je po navedbah avtorjev ključen za vzgojo objektivno nepristranske in moralno odgovorne generacije.

**Tabela 3**

Število (*f*) in strukturni odstotek (*f*%) izvedenih kulturno-zgodovinskih vsebin s strani muzejskega pedagoga glede na delovno dobo anketiranca, starost otrok in vključenost v muzejski abonma

			Kako dolgo že delate na področju vzgoje in izobraževanja?			Starost			Je vaš oddelek vključen v muzejski abonma?		Skupaj
			0–10 let	11–25 let	26 let in več	1. starostno obdobje	2. starostno obdobje	Kombiniran oddelek	Da	Ne	
Kolikokrat letno kulturno-zgodovinske vsebine izvede zunanji strokovni delavec (muzejski pedagog) v oddelku/vrtec?	1-krat.	<i>f</i>	7	6	6	7	9	3	3	16	19
		%	17,9 %	30,0 %	22,2 %	36,8 %	17,0 %	21,4 %	13,0 %	25,4 %	22,1 %
	2- do 3-krat.	<i>f</i>	12	2	4	1	15	2	13	5	18
		%	30,8 %	10,0 %	14,8 %	5,3 %	28,3 %	14,3 %	56,5 %	7,9 %	20,9 %
	Več kot 4-krat.	<i>f</i>	1	0	1	0	2	0	1	1	2
		%	2,6 %	0,0 %	3,7 %	0,0 %	3,8 %	0,0 %	4,3 %	1,6 %	2,3 %
	Ne prihaja v oddelku/vrtec.	<i>f</i>	19	12	16	11	27	9	6	41	47
		%	48,7 %	60,0 %	59,3 %	57,9 %	50,9 %	64,3 %	26,1 %	65,1 %	54,7 %
Skupaj		<i>f</i>	39	20	27	19	53	14	23	63	86
		%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
			$\chi^2 =$	5,952		$\chi^2 =$	9,336		$\chi^2 =$	23,363	
			<i>g</i> =	6		<i>g</i> =	6		<i>g</i> =	3	
			<i>p</i> =	0,429		<i>p</i> =	0,156		<i>p</i> =	0,000	

Na vprašanje, kolikokrat letno kulturno-zgodovinske vsebine izvede zunanji strokovni delavec, več kot polovica anketirancev odgovarja, da ta ne prihaja v vrtec (54,7 %). Pri 22,1 % oddelkov zunanji strokovni sodelavec izvede kulturno-zgodovinske vsebine 1-krat letno, 2- do 3-krat letno v 20,9 % oddelkih, več kot 4-krat letno pa prihaja le v 2,3 % oddelkov. Ponovno ugotavljamo, da obstaja statistično značilna razlika v pogostosti obiska zunanjega muzejskega pedagoga le glede na vključenost oddelka v muzejski abonma ( $p = 0,000$ ). 56,5 % oddelkov, ki so vključeni v muzejski abonma, obiše muzejski pedagog 2- do 3-krat letno, v 65,1 % oddelkov, ki vanj niso vključeni, pa muzejski pedagog ne prihaja.

Ob upoštevanju izzivov, s katerimi se srečujejo vzgojitelji oddelkov prvega starostnega obdobja, nas pri izsledkih tega vprašanja preseneča rezultat, da te oddelke muzejski pedagog obiše v 36,8 % vsaj enkrat na leto, medtem ko so isto postavko v le 21,4 % označili anketiranci, zaposleni v kombiniranih oddelkih. Ti prav tako kar v 64,3 % navajajo, da oddelka muzejski pedagog nikoli ne obiše.

Pričakovali smo, da bodo zgoraj omenjeni izsledki bolj vzpodbudni, saj je v kombinirane oddelke pogosto vključenih več otrok drugega kot prvega starostnega obdobja.

## 5 Sklep

Ugotovitve opozarjajo na pomembnost vključevanja muzejskih pedagogov kot partnerjev v predšolski vzgoji, saj neposredno vplivajo na kakovost kulturno-zgodovinskega izobraževanja otrok. Pomanjkanje rednih obiskov strokovnjakov lahko omejuje dostop do kakovostnih pedagoških vsebin in aktivnih metod dela, ki spodbujajo celostni razvoj otrokovega razumevanja kulturne dediščine. Prav tako je ključna dobra komu-

nikacija in sodelovanje med vzgojitelji in muzejskimi pedagogi, da prilagodijo vsebine starosti in značilnostim otrok ter da učinkovito načrtujejo in izvedejo dejavnosti.

Priporočila za naprej vključujejo sistematično povečanje pogostosti in kakovosti sodelovanja med vrtci in muzeji, zlasti preko razširitve muzejske abonmajske ponudbe, ki se je izkazala za učinkovito pri zagotavljanju rednih strokovnih obiskov. Pomembno je tudi izboljšanje komunikacije in usklajevanja med vzgojitelji in muzejskimi pedagogi, da vsebine prilagodijo potrebam otrok in kurikularnim zahtevam. Priporočljivo je razvijanje trajnostnih modelov sodelovanja, ki vključujejo finančno podporo in usposabljanje vzgojiteljev za samostojno izvajanje kulturnih dejavnosti. S tem bo omogočeno boljše vključevanje kulturne dediščine v vsakodnevno vzgojno delo, posledično pa bo bogatejša tudi izobraževalna izkušnja za otroke.

Maja Hmelak, PhD, Polona Gojkovič

## Developing Cultural Heritage in Pre-School Children

*The present study explores the development of cultural-arts education among preschool children through a structured collaboration between early childhood education institutions and museums. It stems from the premise that cultural participation in childhood significantly contributes to the formation of aesthetic sensitivity, social skills, creativity, and cultural identity. Although cultural-arts education is increasingly recognized within contemporary pedagogical frameworks, its systematic integration into preschool curricula remains uneven, often dependent on the motivation of individual teachers or the availability of external cultural partners.*

*The Curriculum for Kindergartens enables the preschool education providers to establish connections with the wider community. The educators therefore collaborate with various cultural institutions, such as museums. In cooperation with the museums, they also plan activities, aimed at introducing children to cultural heritage and relying on the curriculum objectives defined within the subject area of society. Although the museums are not bound by any official documents when preparing educational programmes, museum pedagogy is becoming increasingly recognised.*

*M. Zuccon Martić (2010, pp. 206–207) highlights that the educators are often sceptical about the suitability of the museum content for preschool children. The main issue is that the educators are frequently unaware of what they will see in the museum, or who will welcome them there, due to insufficient communication between the museum educators and the kindergartens or their teachers. For the museum educator to prepare high-quality activities for a specific group, they must be familiar with the children's prior knowledge and abilities – information most appropriately provided by the group's teacher.*

*During the workshops or guided tours, the museum educator provides information to the children while also presenting the methods and forms of museum pedagogy to*

*the kindergarten staff. In doing so, they enhance the educators' knowledge of the subject matter and increase their confidence in their own pedagogical abilities.*

*Cultural heritage includes objects, phenomena, and concepts with aesthetic, historical, scientific, or spiritual value (Batič & Čeplak Mencin, 2005). Jokilehto (2005) defines it as community practices, passed down through generations, and distinguishes between tangible and intangible heritage. UNESCO further divides heritage into cultural and natural, with material items, such as monuments and archaeological sites, and immaterial elements, like traditions and rituals.*

*Children first encounter cultural heritage in kindergarten (Bogataj, 2007). They should be actively involved in their environment, learn about local heritage, and respect cultural diversity (Ramovš, 1992). This begins with everyday customs, such as clothing, eating habits, and social practices. Understanding cultural heritage supports the development of empathy, cooperation, and social competence (Marjanovič Umek & Fekonja Peklaj, 2008). The Curriculum for Kindergartens (2025) emphasises creativity, critical thinking, cultural identity, and the prevention of stereotypes (Brander et al., 2006). The educators therefore need to provide children with opportunities for exploration, experience, and creative expression (Meršnik, 2007). Learning methods, such as role play, discussion, and demonstration (Pliberšek, 2025), combined with visits to cultural institutions, help children build an understanding of their own and others' cultures. Museum workshops are seen as effective learning environments across all educational levels (Perič Prkosovački et al., 2020).*

*Cultural and arts education fosters interdisciplinary learning, knowledge transfer, and practical engagement, contributing to children's holistic development (Bucik et al., 2011; Bračun Sova, 2013). Experiential learning is essential, as it gives children direct contact with cultural content and encourages deeper understanding (Banjac, 2023).*

*Many kindergartens increasingly organise museum visits, though these depend on staff readiness and communication between the educators and museum professionals (Zuccon Martić, 2010). The educators must provide museums with information about the children's abilities and prepare the children for visits, ensuring meaningful engagement (Bruninghaus Knubel, 2011; Talboys, 2016). Effective cooperation requires educators competent in communication, organisation, and collaboration with the wider community (Glišić, Šindić & Lepičnik Vodopivec, 2024).*

*Museums, as non-profit institutions that preserve and present material evidence about people and the environment, serve important educational functions (Batič & Čeplak Mencin, 2005). Modern museum practice highlights their pedagogical role (Hein, 2013). Museum activities offer experiential learning that encourages critical thinking about history and society (Stradling, 2004), and support dynamic curriculum development (White Paper on Education, 2011).*

*Museum pedagogy involves practical educational work in museums, which presents heritage in engaging ways (Tavčar, 2009). Exhibitions should include pedagogical objectives and should be adapted to the visitors. For preschool children, learning*

*through play and exploration is essential (Baird, 2012). Interactive, hands-on approaches are increasingly replacing traditional guided tours, promoting active participation and self-expression (Hein, 2013; Pleško, 2011).*

*Methodologically, the research employed a qualitative approach combining semi-structured interviews with preschool teachers, museum educators, and curricular coordinators, alongside observations of children's participation in museum workshops and related preschool activities. The sample included the educators from several preschool institutions that maintain ongoing partnerships with the local museums, as well as museum pedagogues with experience in designing programs tailored for young children. Data collection focused on understanding the planning processes, communication between institutions, characteristics of the implemented activities, and the perceived outcomes for children. The observations were conducted during the guided museum visits, hands-on workshops, and follow-up activities in preschool settings, enabling the researcher to capture the children's responses, engagement levels, and interactions with the materials and peers. The collected data were analyzed using the thematic analysis, with a special attention to identifying the recurring patterns in how the educators conceptualize cultural-arts learning and how children express understanding and interest.*

*The findings show that the collaboration between preschools and museums significantly enhances the depth and quality of the cultural-arts education for children. The teachers and the museum educators emphasized that the museum environments encourage experiential learning through a direct engagement with authentic objects and thoughtfully designed pedagogical settings. The children were seen to display a heightened attention, curiosity, and spontaneous verbal expression when encountering the exhibitions and artefacts. They often connected the museum experiences with their personal memories, imaginative narratives, or prior classroom activities. The museum workshops stood out for their ability to integrate sensory exploration, artistic creation, and storytelling, allowing children to process their experiences through multiple modes of expression. The educators highlighted that these activities foster not only artistic skills but also cognitive, linguistic, and social development, as children negotiate meanings, collaborate with peers, and articulate questions or interpretations.*

*Another key finding concerns the role of preparation and follow-up activities. Successful collaborations relied on a clear communication between the educators and the museum staff, joint planning, and alignment with the curricular goals. When the teachers prepared the children in advance – through books, conversations, or preliminary artistic tasks – the children entered the museum with greater confidence and understanding. Similarly, reflective activities afterwards, such as drawing, dramatization, or reconstructing museum stories, helped children internalize what they had experienced and supported deeper learning. Both groups of educators emphasized that this cyclical model of preparation, experience, and reflection is essential for the sustainability and educational value of the collaboration.*

*The study also identifies several challenges. Time constraints, limited financial resources, and logistical barriers (such as transportation) can hinder regular visits to the*

museums. Some teachers reported feeling insufficiently confident in their knowledge of cultural-arts content, expressing a need for professional development opportunities. The museum educators, on the other hand, noted the importance of adapting programs to the developmental stages, ensuring that the activities remain playful and flexible, while still conveying meaningful cultural content. Despite these challenges, both sides recognized the long-term benefits of a sustained collaboration, especially when relationships are nurtured through a continuous dialogue and mutual understanding.

*In conclusion, the research demonstrates that preschool-museum collaboration plays a vital role in cultivating cultural-arts competences in early childhood. Children not only acquire knowledge about cultural heritage, but also develop curiosity, imagination, and the ability to interpret and appreciate works of art and museum objects. Educators benefit from professional support and inspiration, while museums strengthen their social role as educational partners. The study advocates for a systematic integration of museum collaborations into preschool curricula, ongoing professional development for teachers, and the creation of accessible, child-centred museum programs. By fostering environments where children encounter culture in dynamic and meaningful ways, such partnerships contribute to the development of a generation that is more culturally aware, creative, and engaged with the world around them.*

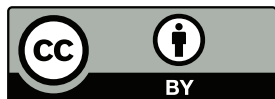
#### *Izjava o dostopnosti podatkov*

*Članek temelji na raziskovalnih podatkih, ki se hranijo v osebnem arhivu in niso javno dostopni; dostopni so pri avtorju na podlagi utemeljene prošnje.*

## LITERATURA

1. Baird, O. (2012). "Hands-on" activities in an art gallery: How educational they are? V Ž. Jelavić (ur.), *Old questions, new answers: Quality criteria for museum education* (str. 232–241). ICOM Croatia. [https://www.researchgate.net/publication/228333165\\_Hands-on\\_activities\\_in\\_an\\_Art\\_Gallery\\_how\\_educational\\_they\\_are](https://www.researchgate.net/publication/228333165_Hands-on_activities_in_an_Art_Gallery_how_educational_they_are)
2. Banjac, M. (2023). Izkustveno učenje in izobraževanje o politiki v okviru državljske vzgoje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(3-4), 84–101. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/112>
3. Batič, J., Čeplak Mencin, R., Mikuž, M. in Moder, G. (ur.). (2005). *Icomov kodeks muzejske etike*. ICOM, Mednarodni muzejski svet, Slovenski odbor.
4. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Bogataj, J. (2007). Razumevanje, razsežnosti in uporaba kulturne dediščine v programih otroških vrtcev. V *Kulturna dediščina v kurikulumu vrta* (str. 22–30). Skupnost vrtcev Slovenije.
6. Bračun Sova, R. (2013). Učenje kot "resna igra": Muzej – pomemben partner v šolskem sistemu. *Šolski razgledi*, 64(11), 3.
7. Brander, P., Gomes, R., Cardenas, C., Taylor, M. in Vicente Abad, J. (2006). *Izobraževalni priročnik: ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Urad RS za mladino.
8. Bruninghaus Knubel, C. (2011). *Muzejsko izobraževanje v kontekstu muzejskih funkcij*. V *Upravljanje muzeja* (str. 29–43). [http://www.nms.si/spdm/UPRAVLJANJE\\_MUZEJA\\_prakticni\\_prirocnik.pdf](http://www.nms.si/spdm/UPRAVLJANJE_MUZEJA_prakticni_prirocnik.pdf)
9. Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (ur.). (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

10. Glišič, T., Šindić, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2024). Ocenjevanje kompetenc vzgojiteljev za vzgojo otrok prvega starostnega obdobja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(1), 17–31. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i1.122>
11. Haramija, D. in Batič, J. (2011). Slovenska kulturna dediščina v zgodbah in podobah. V S. Kranjc (ur.), *Obdobja 30: meddisciplinarnost v slovenistiki* (str. 179–184). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
12. Hein, G. E. (2013). Progressive museum education: Examples from the 1960s. *International Journal of Progressive Education*, 9, 61–76. <http://inased.org/v9n2/ijev9n2.pdf>
13. Jokilehto, J. (2005). The concept of cultural heritage. [http://cif.icomos.org/pdf\\_docs/Documents%20on%20line/Heritage%20definitions.pdf](http://cif.icomos.org/pdf_docs/Documents%20on%20line/Heritage%20definitions.pdf)
14. Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Krtina.
15. Kurikulum za vrtnice. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo.
16. Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, L. (2008). Sodoben vrtec: možnost za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
17. Meršnik, Š. (2007). Nagovor zborniku. V *Kulturna dediščina v kurikulumu vrtca* (str. 7–8). Skupnost vrtcev Slovenije.
18. Milovanov, K. Y., Nikitina, E. Y., Sokolova, N. L. in Sergejeva, M. G. (2017). The creative potential of museum pedagogy within the modern society. *Revista Espacios*, 38, 27–37. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p27.pdf>
19. Perić Prkosovački, B., Popović Stijačić, M. in Brkić Jovanović, N. (2020). Vpliv učnih delavnic na pouk in učenje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 42–55. <https://www.dsposi/index.php/dspo/article/view/11>
20. Pliberšek, U. (2025). Raznolikost pedagoških metod pri poučevanju o večkulturnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 40(1), 47–63. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.162>
21. Ramovš, M. (1992). Polka je ukazana. Kres.
22. Rihter, A. (2007). Muzej – prostor za srečevanje, družabnosti in druženja. V *Kulturna dediščina v kurikulumu vrtca* (str. 40–49). Skupnost vrtcev Slovenije.
23. Stradling, R. (2004). Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja. Zavod RS za šolstvo.
24. Talboys, G. K. (2016). Using museums as an educational resource: An introductory handbook for students and teachers. Routledge.
25. Tavčar, L. (2001). Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji: priručnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše. Narodna galerija.
26. Tavčar, L. (2009). Uvod v muzejsko pedagogiko. Pedagoški inštitut.
27. Zuccon Martić, M. (2010). Za prvi posjet muzeju nitko nije premalen. A ni prevelik! V V. Skup muzejskih pedagoga Hrvatske s mednarodnim sudjelovanjem (str. 206–209). Hrvatsko muzejsko društvo.
28. Zuljan, D. (2014). Tehnološka pismenost v obdobju zgodnjega učenja. Univerzitetna založba Annales.



Besedilo/Text © 2026 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. Maja Hmelak, izredna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

E-mail: [maja.hmelak@um.si](mailto:maja.hmelak@um.si)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8202-5572>

Polona Gojkovič, vzgojiteljica predšolskih otrok v Vrtcu Pobrežje Maribor.

E-mail: [polona.gojkovic@vrtcepobrezje.si](mailto:polona.gojkovic@vrtcepobrezje.si)

# Speech, Communication Styles and Classroom Management: A Case Study

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v41i1.214>

Prejeto 6. 8. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 316.77:373.3

**KLJUČNE BESEDE:** Flandersova analiza, interakcija v razredu, slovenščina v osnovni šoli, komunikacija z učitelji, vodenje razreda, Wubbelsov model

**POVZETEK** – Članek predstavlja analizo strukture komunikacije v razredu v slovenskih osnovnih šolah s poudarkom na deležu neposrednega in posrednega govora, ki ga uporablja učitelj, komunikacijskih stilih ter odnosu med komunikacijo in vodenjem razreda. Z uporabo Flandersove jezikovne analize in Wubbelsovega modela komunikacijskih stilov je bila izvedena študija primera s slovensko učiteljico, ki poučuje učence osmega razreda. Študija je vključevala analizo posnetka učne ure in anketo, izvedeno z učenci, s katero je bil ocenjen učiteljičin komunikacijski stil. Rezultati kažejo, da učiteljica uporablja avtoritativni, a tudi delno demokratični stil. Učenci učiteljico dojemajo kot organizirano in kompetentno, hkrati pa jo vidijo kot strožjo in manj razumevajočo, kot se dojema sama. Raziskava potrjuje povezavo med komunikacijskim stilom in vodenjem razreda. Zaključki študije poudarjajo potrebo po dvosmerni komunikaciji, ki bi učencem omogočila večjo iniciativnost in aktivno sodelovanje v učnem procesu.

Received 6. 8. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 316.77:373.3

**KEYWORDS:** Flanders analysis, classroom interaction, Slovenian in primary school, teacher communication, classroom management, Wubbels model

**ABSTRACT** – The article presents an analysis of the structure of classroom communication in Slovenian primary schools, focusing on the proportion of direct and indirect speech used by the teacher, communication styles, and the relationship between communication and classroom management. Using Flanders' language analysis and Wubbels' model of communication styles, a case study was conducted on a Slovenian language teacher teaching eighth-grade students. The study included an analysis of a recording of a lesson and a student survey assessing the teacher's communication style. The results show that the teacher uses an authoritative but also partly democratic style. The students perceive the teacher as organised and competent, but regard her as stricter and less understanding than she perceives herself to be. The research confirms a link between communication style and classroom management. The conclusions of the study emphasise the need for two-way communication, which would allow students to take more initiative and actively participate in the learning process.

## 1 Introduction

The quality of relationships between teachers and students is a key factor in students' cognitive and non-cognitive processes, as it has a direct impact on their performance and overall school experience (Cornelius-White, 2007). Positive relationships strengthen the classroom climate and influence the behaviour and performance of students (Schutz & Lee, 2014; Spilt et al., 2011). Inappropriate communication with students, incorrect teaching style, inadequate preparation for lessons, etc. can be the cause of students' aggressive behaviour (Emmerová et al., 2023, p. 70). Den Brok et al. (2004) found that the quality of the relationship between teachers and students has a significant impact on students' academic performance, while Pianta et al. (2012) emphasise that the quality of interaction in the classroom influences students' motivation, learning

and development. Improving the quality of relationships between teachers and students is also associated with lower levels of behavioural problems (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011). A study by Krivec and Popovič (2020, p. 110) has shown that interaction is of extraordinary importance even at preschool age, as it influences the duration of focused attention.

Verbal interactions between teachers and students, or between students themselves, make up a large part of the activities in school classes. Over the past 50 years, the scientific study of verbal interaction has manifested itself in various conceptual, methodological and epistemological dimensions, and has gradually focused on the notion of classroom dialogue (e.g. Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; van der Veen & van Oers, 2017). Classroom dialogue can be understood as a productive communicative context, in which the interweaving of multiple perspectives promotes learning (Albornoz et al., 2021). This is particularly important, because although several studies have shown the benefits of promoting productive dialogue in the classroom through dialogic teaching, the most common practice is monologic teaching (Albornoz et al., 2021; Böheim et al., 2021; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; van der Veen & van Oers, 2017). The proportion of teacher language is also high in the kindergarten (Skubic, 2004).

In the 1970s, experts intensively researched communication in the classroom and developed various instruments for analysing it. One of the most frequently used instruments for observing interaction in the classroom is the Flanders Interaction Analysis Scale or FIACS (Flanders, 1970). The FIACS and the Wubbels model of communication styles are well established in the study of classroom communication.

The Flanders system is an observation tool used to classify the verbal behaviour of teachers and students in classroom interactions. Flanders classified classroom communication into ten categories, seven of which are used when the teacher is speaking (teacher talk) and two when the student is speaking (student talk), while the tenth category is silence or confusion. The teacher's speech is divided into two categories: indirect speech, which includes accepting emotions, praising or encouraging, accepting or using students' ideas and asking questions; and direct speech, which includes lecturing, giving instructions and criticising or justifying authority.

Flanders (1970) explains that the FIACS system is designed for the observation of verbal behaviour, because it can be observed reliably, whereas non-verbal behaviour is more difficult to record systematically. However, teachers with poor classroom management skills are more likely to create a less organised classroom structure and a less emotionally supportive environment, which can lead to more conflict and inappropriate behaviour (Chow et al., 2020; Varghese et al., 2019).

Wubbels et al. (1993) developed a model that describes the communication between teachers and students through two dimensions of communication style. The first is influence, which reflects the teacher's degree of control, ranging from dominant (rule-setting and directive) to submissive (student-centred and flexible). The second is closeness, which indicates the degree of co-operation: oppositional teachers maintain distance and criticise, while co-operative teachers promote an inclusive, participative environment. Based on the Wubbels model, Brekelmans et al. (1993) defined eight communication styles: (1) directive (dominant and rather unkind), where the teacher strictly guides the

students and sets rules; (2) authoritative (dominant and kind), where the teacher is in control but also supports the students and builds a good relationship; (3) tolerant and authoritative (very close and moderately dominant), where the teacher guides the students but also encourages their freedom and independence; (4) tolerant (kind and less dominant), where the teacher gives the students a lot of freedom and support; (5) insecure and tolerant (low dominance, high closeness), where the teacher lacks confidence in his/her leadership skills but endeavours to be friendly; (6) insecure and aggressive (low dominance, low closeness), where the teacher shows insecurity but is also somewhat critical and unfriendly; (7) repressive (high dominance and low closeness), where the teacher strictly controls the class, is not friendly or does not support the students; (8) difficult (low dominance and low closeness), where the teacher does not exert control and does not build a positive relationship.

Quality classroom management encompasses a range of skills that teachers need to acquire and is characterised by positive and proactive schedules, support and strategies that promote effective teaching and learning, as well as student motivation, engagement and success (Sprick et al., 2021). Studies show that classroom management characterised by positive behavioural support can create a high-quality, warm and positive environment for students, increase instructional time, and improve student-teacher relationships and academic achievement (Chow et al., 2023; Mitchell & Bradshaw, 2013).

## **2 Method**

In the first part of the present study, we used a qualitative research method in which we recorded the participating teacher's lesson and applied Flanders' method of observing classroom interaction (Flanders, 1970), while in the second part, we used a quantitative research method in which we collected and analysed numerical data from questionnaires based on Wubbels' model of teachers' interpersonal behaviour.

### *Aims and research questions*

In the study, we wanted to determine the proportion of teacher and student speech in Slovenian lessons in relation to the overall learning process. We were also interested in which speech (indirect/direct) dominates in teacher speech, and how the individual speech of teachers is represented in Slovenian lessons. By observing the teacher's language, we used a case study of a Slovenian language teacher to determine the teacher's communication style and consequently the style of classroom management. We sought to investigate what the students and the teacher think about the teacher's communication style and how it influences classroom management.

Five research questions were addressed:

- RV 1: What is the structure of classroom interaction in Slovenian lessons?
- RV 2: What is the proportion of direct and indirect speech used by the teacher in Slovenian lessons?
- RV 3: Which communication styles dominate among the Slovenian teachers?
- RV 4: How does the participating Slovenian teacher perceive her own communication style in comparison to the perception of her students?

- RV 5: Is there a connection between the teacher's communication style and classroom management?

### *Sample*

The case study involved a 43-year-old Slovenian and history teacher with 14 years of experience. The questionnaire was distributed to 17 eighth-grade students who participated in the teacher's Slovenian lessons.

### *Instrument and process of data collection*

In the first part, the teacher recorded her lesson with a portable audio recorder. The recording was later transcribed and processed according to the Flanders analysis. In the second part of the study, the teacher distributed questionnaires to the children who had received parental consent to participate in the study.

The questionnaire for students and teachers contains 47 statements that evaluate the teacher's communication style in Slovenian lessons. The students answered on a scale from 0 (never) to 4 (always). The questionnaire covers various aspects of the teacher's behaviour, such as enthusiasm and confidence when teaching, trust and understanding shown to the students, consistency and patience, etc. The questionnaire is based on an adaptation of Wubbels' model of teachers' communication styles, which analyses the interaction between teachers and students (Wubbels et al., 1993, pp. 24–27).

The teacher also completed the questionnaire herself, as if she were a student in her class, in order to assess her perception of her own communication style and to determine any discrepancies with regard to the students' perceptions of her communication style.

### *Data processing*

A combination of descriptive statistics, comparative analysis, correlation analysis and data visualisation was used to gain a comprehensive insight into the teacher's communication style and the students' perceptions. For each question, the arithmetic mean was calculated in order to determine the students' overall perception of the teacher. In addition to the average ratings, the most frequent response of the students and the teacher was calculated for each question.

The average student ratings were then subtracted from the teacher ratings to determine the discrepancies in perception, enabling us to determine whether the teacher perceives herself differently than the students. The teacher's self-assessment was placed in the context of an authoritative, directive, permissive or other communication style.

## **3 Results**

### *Analysing the content of the lesson*

1. Introduction and organisation: The teacher begins with the daily tasks. She focuses on distributing books and checking who will borrow which books. She also discusses library-related duties and sets deadlines for students to pick up books.

2. Questions and repetition of tasks: The teacher reminds the students of the tasks that have already been set. The students repeat the rules for writing an apology, which they had to write the previous week.
3. A lecture on Maria Theresa: The teacher talks about the 250th anniversary of education in Slovenia. She emphasises Maria Theresa, her reforms and her influence on the school system.
4. Explanation of the writing of apologies: The teacher returns to the apology assignment that the students had to write. She discusses what a formal apology should contain.
5. Explanation of an official letter: The teacher explains what an official letter is. She points out important elements, such as the sender's and recipient's address, the date and the salutation.
6. Discussion about the past and technological changes: Finally, the teacher presents anecdotes from the past, when post was still an important means of communication, and tells how people chose their correspondents via teletext.

The lesson focused on learning formal writing skills, such as an apology, and understanding historical changes in education and communication. An interactive teaching method was used, in which the teacher combined formal education with stories and real-life examples to capture the students' attention and motivate them to learn.

### *Analysing the text according to the Flanders analysis and determining the teacher's classroom management*

The student statements are presented according to the categories of the Flanders analysis.

1. Acceptance of emotions: "Oh, bravo. Congratulations. Great."
2. Praise and encouragement: "That's a really interesting idea."
3. Entering into a discussion: "How can we improve this?"
4. Questions: "What did you have to pay attention to when writing the apology?"
5. Explanation: "Every official letter must therefore have a return address."
6. Commanding: "Distribute these sheets, please."
7. Criticise or exercise authority: "We can't just leave it like that. Fix the mistake."
8. Activities of the students (answering the teacher's question): "Because they were rich."
9. Silence or pause that encourages reflection: "..."

### *Commentary*

The teacher uses a combination of authoritative and democratic classroom management, encouraging students (praise, questions), while providing structure (asking and explaining questions) and order (commands and discipline). Her approach includes a mix of support and guidance that encourages active student participation with clear expectations and rules. The teacher spends most of the time explaining and asking questions, but at the same time allows students to participate actively with answers and reflections. This approach builds student confidence and encourages creativity and reflection, while maintaining order and a clear structure.

### *Analysis of the survey results*

A total of 17 students, aged 13 or 14, completed the questionnaire, which contained 47 questions rating the teacher's communication style on a scale from 0 (never) to 4 (always). By calculating the students' average scores, we were able to determine which dimensions of the teacher's behaviour were most pronounced. The questionnaire yielded high scores on items testing leadership (the students see the teacher as an organised and clear leader), helpfulness/kindness (the students perceive the teacher's support and care for them) and understanding (the teacher shows empathy and openness), while low scores were achieved on items assessing indecisiveness (the students do not see the teacher as indecisive or assertive) and dissatisfaction (the students do not see the teacher as constantly dissatisfied or unfriendly), and medium scores were attained on items assessing strictness (the teacher maintains discipline but is not overly repressive) and admonishment (the teacher corrects the students but does not punish them excessively).

According to the analysis, it is clear that the teacher belongs to the authoritative style category, i.e. she is a strong leader, but is at the same time approachable and supportive towards the students.

Based on the analysis of the teacher's answers to the same questions, an interpretation of the teacher's communication style was created according to the Wubbels model, thus analysing the kind of communication style the teacher ascribes to herself.

**Table 1**

#### *Teacher's self-assessment in various dimensions*

<i>Dimension</i>	<i>What does it measure?</i>	<i>Teacher's assessment</i>	<i>Interpretation</i>
<i>Leadership qualities</i>	She sets clear rules, leads the class.	High (4/4)	The teacher sees herself as a strong leader.
<i>Help/Kindness</i>	She is approachable and helps the students.	High (4/4)	She is kind and helpful to the students.
<i>Understanding</i>	She takes the students' opinions into account.	Low (0/4)	She does not see herself as very understanding.
<i>Encourages responsibility</i>	The students have the freedom to learn.	Medium (2/4)	Structured lessons, but some freedom.
<i>Uncertainty</i>	She is indecisive, not self-confident.	Medium (3/4)	A little unsure, but not outspoken.
<i>Dissatisfaction</i>	She often expresses her dissatisfaction.	Medium (4/4)	Can sometimes be critical.
<i>Exhortation</i>	She often admonishes and corrects the students.	Low (0/4)	Does not see herself as very punitive.
<i>Rigour</i>	She emphasises discipline and rules.	Medium (2/4)	She maintains order, but is not very strict.

The visualisation of the teacher's communication style according to the Wubbels model shows her self-assessments in various dimensions. High values for leadership and friendliness indicate that she sees herself as organised and supportive, lower scores for understanding and admonishment indicate that she does not see herself as strict or punitive, and medium scores for insecurity and dissatisfaction indicate that she percei-

ves a certain insecurity, but that this is not dominant. Overall, her characteristics confirm the authoritarian style of communication that combines clear leadership and kindness.

#### *Comparison between the perceptions of the students and the teacher*

The teacher regards herself as more guiding and kind than her students, who see her as stricter and more rule-oriented. While both agree on the level of uncertainty and dissatisfaction, the biggest discrepancy is in the perceived level of understanding: the students perceive the teacher as less understanding and would like her to be more attentive and responsive to their needs.

#### *Comparison between the results of the Flanders analysis and the questionnaire*

The analysis of the teacher's speech according to the Flanders method and the evaluation of the questionnaire on communication style confirm that the teacher has an authoritative but partly democratic leadership style in the classroom. The main difference between the two analyses lies in the perception of the students' role in communication. While the Flanders analysis confirms that the teacher mainly leads the discussion and structures the lesson, the questionnaire results show that the students perceive her as approachable but somewhat more controlling than they might like.

## **4 Discussion**

The results of the case study confirm the basic finding that the interaction in the classroom in the case studied is predominantly teacher-led, which is consistent with the findings of Flanders (1989) and Marentič Požarnik and Plut Pregelj (2009). Thus, it is possible to answer the first research question regarding the structure of classroom interaction, which follows an established question-answer pattern where the initiative is largely with the teacher. Students have only a limited role in shaping the discourse, although the teacher occasionally encourages them with praise and questions. Using the Flanders method, we found that the learning process follows the authoritative style that involves a clear structure, a high degree of organisation and emphasised discipline. However, elements of democratic leadership can also be recognised, particularly in the encouragement of collaboration and expression. This is confirmed by the second and fifth research questions: the relationship between communication style and classroom management is clear. Despite the presence of elements of openness, communication remains top-down, with the teacher setting the pace and flow of the lesson. The analysis of the QTI questionnaire (Wubbel's model) provided the answers to the third and fourth research questions. The students perceive the teacher as competent, consistent and organised, but somewhat stricter and less understanding than she perceives herself, while the greatest differences in both perceptions were found in the dimension of understanding and support. This discrepancy points to the importance of the teacher's self-assessment, which can significantly aid teachers in recognising their own communication habits (Dhillon & Kaur, 2021). The perceptions of students and teachers often differ. A study by Čelofiga (2024, p. 130) has shown that students emphasise intrinsic motivations when learning foreign languages, while teachers emphasise extrinsic ones.

Despite the occasional use of indirect forms of communication, such as praise and open questions, the students in the present study are not active co-creators of the learning process. Communication in the classroom is largely teacher-led, as confirmed by both Flanders' analysis and Wubbels' questionnaire on communication style. Although the combination of an authoritative style with democratic elements seems to be productive, it is not yet sufficiently used to constitute a dialogical learning community (Mercer & Dawes, 2014). It should also be emphasised that the teaching profession requires constant improvement of language (Petek, 2018, p. 136).

As modern research points out, traditional, monologue-based teaching is still the predominant practice, despite the proven benefits of the dialogue-based approach (Howe, 2021; Chow & Gilmour, 2021). An effective learning process requires more than just the transmission of knowledge; it is based on the co-construction of meaning and the active participation of all participants, with dialogue becoming the central vehicle of learning (Alexander, 2020). Student autonomy, activity and intellectual engagement are key elements of modern teaching, which can be achieved through dialogic communication in which students have more opportunities to express their opinions, ask questions and reflect (Mercer & Howe, 2012; van der Veen & van Oers, 2017).

## **5 Conclusion**

Based on our findings, we propose the following guidelines for further research: longitudinal studies observing how communication style changes over the course of a teacher's career and the impact this has on student learning outcomes and attitudes; including non-verbal communication in the analysis of classroom interaction, as current tools such as the Flanders analysis do not cover this, despite the fact that non-verbal communication has a significant impact on students; researching the impact of interventions (e.g. in-service training workshops) on student learning outcomes and attitudes in order to improve teacher responsiveness and dialogue in the classroom; analysing the impact of self-evaluation tools (e.g. reflective diaries or comparisons with student assessments) on improving communication patterns, etc.

We can conclude that effective two-way communication is the basis for successful successful parenting, as Lenič has emphasised in her research – the results have shown that the most important factor in parenting is the interaction between parents and children (Lenič, 2023, p. 119).

*Eva Zore, dr. Darija Skubic*

### **Govor, komunikacijski stili in vodenje razreda: študija primera**

*Raziskovanje razredne interakcije in učiteljevega govora predstavlja ključno področje sodobne pedagoške vede, saj medosebni odnosi v razredu pomembno vplivajo*

na učenčevo kognitivno, socialno in čustveno delovanje. Prispevek obravnava razredno komunikacijo pri pouku slovenščine v osnovni šoli skozi analizo učiteljevega govora, komunikacijskih stilov in strategij vodenja razreda. Osrednji cilj raziskave je razumevanje vpliva učiteljeve verbalne interakcije na razredno dinamiko, vlogo učencev ter kakovost učnega procesa. Prispevek celovito predstavi teoretične in praktične temelje razumevanja učiteljevega govora, stilov vodenja razreda in njihovega vpliva na učni proces. Poudarja nujnost prehoda iz tradicionalnih monoloških praks v smer dialoško orientirane pedagogike, ki temelji na spoštovanju, sodelovanju in soustvarjanju znanja. Teoretična izhodišča temeljijo na konceptih sodobnih teorij poučevanja in razumevanja pouka kot dialoškega procesa. Empirična raziskava vključuje študijo primera učiteljice slovenščine in zgodovine, pri kateri smo se poslužili kombinirane raziskovalne metode: kvalitativne analize govora po Flandersu (1970) in kvantitativne analize učiteljevega komunikacijskega sloga po Wubbelsovem modelu (1993).

Osrednja predpostavka prispevka je, da medosebna komunikacija ni zgolj transmisijski proces prenosa znanja, temveč predvsem dialoška praksa, ki sooblikuje učni proces. Učinkovita učiteljeva komunikacija pomeni udejanjanje odprtega, podpirajočega in strukturiranega dialoga z učenci, kar spodbuja njihovo avtonomijo, motivacijo in odgovornost za lastno učenje. V teoretičnem delu se avtorici opirata na številne empirične študije, ki potrjujejo, da kakovost medosebnih odnosov med učiteljem in učenci pomembno vpliva na učenčevo samopodobo, motivacijo, akademski uspeh ter socialno-čustveno delovanje. Sodobne raziskave poudarjajo pomen dialoga kot temeljne oblike pedagoške komunikacije. Številni avtorji opozarjajo, da se učenje pogosteje pojavi v razmerah, kjer imajo učenci priložnost raziskovati lastno mišljenje, izražati stališča, izmenjevati poglede in se soočiti z alternativnimi interpretacijami. Takšni koncepti presejajo tradicionalno, monološko obliko poučevanja, za katero je značilna dominacija učiteljevega govora, enosmerna komunikacija in zaprtost vprašanj. Nasprotno pa dialoški pouk omogoča sodelovalno konstrukcijo znanja ter razvija kritično mišljenje in metakognitivne spretnosti učencev. Kljub ugotovljenim prednostim dialoškega pristopa številne študije ugotavljajo, da v praksi še vedno prevladuje monološko poučevanje, pri čemer ima učitelj osrednjo govorno vlogo, medtem ko so učenci predvsem pasivni sprejemniki znanja. Tudi empirične raziskave v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah kažejo, da tako v osnovni šoli kot v vrtcu prevladuje učiteljev oziroma vzgojiteljev govor, kar kaže na potrebo po temeljiti prenovi komunikacijskih praks. Pozitivna razredna klima, ki jo oblikuje tudi komunikacijski stil učitelja, je temelj varnega in spodbudnega učnega okolja. Medosebna komunikacija pa ni le prenos informacij, temveč proces soustvarjanja pomenov, vzpostavljanja odnosov in usmerjanja razredne dinamike.

Na tej osnovi sta za študijo primera izbrani dve metodološki orodji: Flandersova analiza, ki beleži strukturo verbalne razredne interakcije, in Wubbelsov model, ki klasificira komunikacijske stile glede na dimenziji vpliv in bližina. Metodološko se študija torej opira na triangulacijo podatkov. V prvem delu je bila izvedena avdioanaliza učne ure učiteljice slovenščine z uporabo Flandersove metode opazovanja razredne interakcije. Analiza transkripta učne ure je dopolnjena z anketnim vprašalnikom, ki temelji na Wubbelsovem modelu medosebnega vedenja učiteljev in so ga izpolnili tako

učenci kot tudi učiteljica. Anketni vprašalnik vsebuje 47 trditev, ki zajemajo različne vidike učiteljevega vedenja: samozavest, odzivnost, strogotost, prijaznost, doslednost, pomoč, razumevanje ipd. Učenci so ocenili, kako pogosto se posamezna vedenja pojavljajo, učiteljica pa je izpolnila enak vprašalnik z vidika samoevalvacije. Tako je mogoče primerjati samoevalvacijo učiteljice z doživljanjem učencev.

Cilj raziskave je bil analizirati razredno interakcijo, delež učiteljevega in učenčevega govora, vrsto učiteljevega govora ter ugotoviti, kateri komunikacijski stil prevladuje in kako vpliva na vodenje razreda. Ugotoviti smo želeli tudi, kako učitelj zaznava svoj stil v primerjavi z učenci.

Postavljena so bila naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je struktura razredne interakcije pri pouku slovenščine?
2. Kolikšen je delež neposrednega in posrednega učiteljevega govora?
3. Kateri komunikacijski stili prevladujejo?
4. Kako učitelj zaznava svoj komunikacijski stil v primerjavi z učenci?
5. Kakšna je povezava med komunikacijskim stilom in vodenjem razreda?

V raziskavo je bila vključena učiteljica slovenščine in zgodovine s 14 leti prakse. Vprašalnik je izpolnilo 17 učencev osmega razreda.

Rezultati Flandersove analize kažejo, da učiteljica pri pouku uporablja predvsem neposredni govor (predavanje, podajanje navodil, razlaga snovi), ki prevladuje v celotnem interakcijskem okviru. Posredni govor, ki vključuje pohvale, uporabo idej učencev, empatijo in odprta vprašanja, je prisoten, vendar manj pogost. Učiteljica uporablja vprašanja predvsem kot orodje za preverjanje znanja ali usmerjanje pozornosti, redkeje pa kot sredstvo za sprožanje poglobljene diskusije. Učenci redko prevzemajo pobudo, komunikacija sledi shemi, značilni za tradicionalni model poučevanja. Čeprav učiteljica uporablja tudi strategije, ki omogočajo participacijo, je ona tista, ki usmerja tok komunikacije.

Analiza vprašalnika po Wubbelsovem modelu potrjuje, da učiteljica uporablja avtoritativni komunikacijski stil, ki združuje visoko stopnjo vodenja in organizacije z elementi podpore, prijaznosti in spodbudnega odnosa. Učenci jo zaznavajo kot kompetentno, natančno in predano učiteljico, ki skrbi za red in strukturo. Visoke ocene so bile dosežene pri dimenzijah vodenja, doslednosti in podpore, srednje ocene pri strogotosti, nizke pa pri zaznavi negotovosti in nezadovoljstva. Največje odstopanje med zaznavami učencev in samooceno učiteljice se pojavi pri dimenziji razumevanja – učiteljica meni, da učencem prisluhne in se jim prilagaja, medtem ko učenci menijo, da tega ni dovolj. Komunikacijski stil učitelja ni le odsev njegove osebnosti, temveč predvsem rezultat pedagoške refleksije in strokovnega znanja. Učinkovito vodenje razreda, ki temelji na pozitivnih podporah vedenju in proaktivnih strategijah, spodbuja učno motivacijo, akademski uspeh ter prispeva k socialno-emocionalnemu razvoju učencev. Učitelji z ustreznimi spretnostmi vodenja ustvarjajo varno in spodbudno učno okolje, ki učencem omogoča razvoj samoregulacije, empatije in moralnega razsojanja.

Diskusija se poglobi v interpretacijo teh razlik in osvetli širši kontekst profesionalne samoocene učiteljev. Avtorici poudarjata pomen vključevanja učenčevega glasu v učni proces ne le kot pedagoškega orodja, temveč kot sredstva za oblikovanje demokratične-

ga in vključujočega razreda. Pomembna razprava se nanaša tudi na pomen kombiniranja avtoritativnega in demokratičnega stila vodenja razreda. Avtoritativni stil zagotavlja stabilnost, red in jasnost, demokratični elementi, kot so odprta vprašanja, vključevanje v odločanje in spodbujanje odgovornosti, pa omogočajo večjo samostojnost in motivacijo učencev. Učinkovit učitelj zna preklapljati med stili glede na situacijo, cilje in potrebe učencev. A tudi pri učiteljici iz študije primera se kaže težnja po ohranjanju nadzora, kar omejuje možnosti za dialoški pristop. Dialog ni zgolj oblika govorjenja, temveč način mišljenja in delovanja, ki zahteva prestrukturiranje vlog v razredu.

Prispevek vključuje pomembne implikacije za pedagoško prakso. V njem je poudarjeno, da uspešen učitelj ni tisti, ki ima le dobre vsebinske kompetence, temveč tudi razvite komunikacijske spretnosti, visoko stopnjo samorefleksije in sposobnost oblikovanja učne skupnosti. Profesionalni razvoj mora vključevati usposabljanja s področja razredne komunikacije, vključno z metodami samoevalvacije, analizo razrednih interakcij in strategijo odzivanja na učenčev govor. Potrebna je tudi vključitev učencev v oblikovanje učnega procesa, kar krepi njihov občutek odgovornosti in pripadnosti. Raziskava prav tako odpira nove možnosti za nadaljnje študije. Predlagane so longitudinalne raziskave, ki bi spremljale, kako se komunikacijski slog učiteljev razvija skozi kariero in kakšen vpliv ima to na učenčevo uspešnost. Prav tako je potrebna vključitev nebesedne komunikacije, ki je trenutna orodja, kot je Flandersova analiza, ne zajemajo v celoti. Uporaba videoanalize, opazovanja in refleksivnih dnevnikov bi lahko dopolnila obstoječe metodološke pristope in poglobila razumevanje učiteljeve vloge v razredu.

Strukturiran, a odprt komunikacijski slog, ki temelji na spoštovanju, refleksiji in vključevanju, predstavlja temelj sodobne pedagoške prakse. Učitelji, ki znajo uravnotežiti nadzor in svobodo, ustvarjajo učna okolja, kjer se učenci ne le učijo, temveč tudi rastejo kot odgovorni, samostojni in kritično misleči posamezniki. V tem kontekstu ima prispevek visoko aplikativno vrednost za razvoj učiteljskih kompetenc, oblikovanje študijskih programov in izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v slovenski osnovni šoli.

### Data Availability Statement

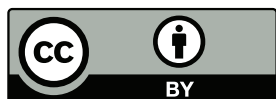
*This article is based on research data deposited in author's personal archive that are not publicly available; however, they may be obtained from the author upon reasonable request.*

### REFERENCES

1. Albornoz, N., Assaél, J., & Redondo, J. (2021). The circle of non-dialogue: Everyday interactions at schools located in vulnerable areas and Chilean educational system. *Ethnography and Education*, 16(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1858322>
2. Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
3. Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A.-K., Alles, M., & Seidel, T. (2021). How changes in teachers' dialogic discourse practice relate to changes in students' activation, motivation and cognitive engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, članek 100450. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>

4. Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education* (pp. 46–63). The Falmer Press.
5. Chow, J. C., & Gilmour, A. F. (2021). Teacher-student interactions in inclusive classrooms: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 544–580.
6. Chow, J. C., Cunningham, J. E., & Wallace, E. S. (2020). Interaction-centered model of language and behavioral development. In T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer, & K. S. Sutherland (Eds.), *Handbook of research on emotional and behavioral disorders* (pp. 83–95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453106-6>
7. Chow, J. C., Sayers, R., Fu, Y., Granger, K. L., McCullough, S., Kingsbery, C., & Morse, A. (2023). A systematic meta-review of measures of classroom management in school settings. *Assessment for Effective Intervention*, 49(2), 60–74. <https://doi.org/10.1177/15345084231208671>
8. Cornelius-White, J. (2007). Learner centred teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
9. Čelofiga, J. (2024). Študija motivacije srednješolcev in prepričanj učiteljev o motivaciji [A study of high school students' motivation and teachers' beliefs about motivation]. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(3–4), 121–136. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.152>
10. Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
11. Dhillon, N., & Kaur, G. (2021). Self-assessment of teachers' communication style and its impact on their communication effectiveness: A study of Indian higher educational institutions. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1177/21582440211023173>
12. Emmerová, I., Jablonský, T., & Blažič, M. (2023). Agresivno vedenje učencev do učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 63–75. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5>
13. Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Addison-Wesley.
14. Howe, C. (2021). Strategies for supporting the transition from small-group activity to student learning: A possible role for beyond-group sharing. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, članek 100471. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100471>
15. Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
16. Krivec, J., & Popovič, T. (2020). Vpliv interakcije in vzgojnega stila na koncentracijo predšolskih otrok [The influence of interaction and parenting style on concentration of preschool children]. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 100–116.
17. Lenič, K. (2023). Vzgojni stil staršev [Parenting styles]. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 112–131. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.8>
18. Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601–616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
19. Marentič Požarnik, B., & Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem [The power of learning conversations: Paths to knowledge through understanding]. DZS.
20. Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
21. Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic process of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
22. Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599–610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>

23. Petek, T. (2018). Govorno nastopanje visokošolskih učiteljev [Oral performance of university teachers]. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 131–143.
24. Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interaction. In S. L. Christenston, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of student engagement* (pp. 365–386). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
25. Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In J. Martínez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 169–186). Rodopi. [https://doi.org/10.1163/9789401210485\\_011](https://doi.org/10.1163/9789401210485_011)
26. Skubic, D. (2004). Pedagoški govor v vrtcu in v prvem razredu devetletne osnovne šole [Pedagogical speech in kindergarten and in the first class of the nine-year primary school]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
27. Spilt, J., Koomen, H., & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
28. Sprick, J., Sprick, R., Edwards, J., & Coughlin, C. (2021). CHAMPS: A proactive & positive approach to classroom management. Ancora Publishing. <https://ancorapublishing.com/wp-content/uploads/2021/07/CHAMPS-3rd-ed-Look-Inside.pdf>
29. van der Veen, C., & van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction*, 48, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.002>
30. Varghese C., Vernon-Feagans L., & Bratsch-Hines M. (2019). Rural classroom environments as contexts for teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research*, 112(3), 411–420. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.154521>
31. Wubbels, T., Levy, J., Brekelmans, M., & Rodríguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 46–63). The Falmer Press.



Besedilo/Text © 2026 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 Zore, MA, Professor of Slovene and English at the First Grammar School in Celje.

E-mail: [ez4230@student.uni-lj.si](mailto:ez4230@student.uni-lj.si)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7786-9196>

Darija Skubic, PhD, Associate professor at the Faculty of Education, University of Ljubljana.

E-mail: [darija.skubic@pef.uni-lj.si](mailto:darija.skubic@pef.uni-lj.si)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6024-271X>

# Obravnavanje trajnostnega razvoja pri pouku na razredni stopnji osnovne šole

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-pou.v4i1i.215>

Prejeto 4. 8. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 373.3.016:502.131.1

**KLJUČNE BESEDE:** trajnost, trajnostni razvoj v izobraževanju, razredni pouk, učni načrti

**POVZETEK** – Trajnosten razvoj, ki združuje okoljske, družbene in ekonomske razsežnosti, je ključen za prihodnost človeštva, zato je njegova vključitev v izobraževanje nujna. Kljub temu da dokumenti učiteljem nalagajo obravnavo teh vsebin, njihova izvedba pogosto ostaja prepuščena posameznikom. V raziskavi je analizirana zastopanost trajnostnih vsebin v učnih načrtih predmetov razredne stopnje, hkrati pa vključuje tudi njihovo razumevanje in pedagoško implementacijo med 197 učitelji. S tematsko analizo smo izvedli analizo učnih načrtov desetih predmetov in opravili empirično raziskavo med učitelji. Rezultati kažejo, da se trajnost pogosteje pojavlja pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih, medtem ko je v drugih manj izpostavljena. Učitelji jo največkrat razumejo predvsem kot okoljsko vprašanje, družbeni in ekonomski vidiki pa ostajajo v ozadju. Večina sodelujočih se strokovnih izobraževanj o trajnosti ni udeležila. Na podlagi ugotovitev predlagamo sistematično, interdisciplinarno vključevanje tematik o trajnostnem razvoju v vse učne načrte ter izboljšanje dostopnosti strokovnih usposabljanj za učitelje.

Received 4. 8. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 373.3.016:502.131.1

**KEYWORDS:** sustainability, sustainability in education, primary education, curricula

**ABSTRACT** – Sustainable development, encompassing environmental, social, and economic dimensions, is essential for the future of humanity and must be integrated into education. Although policy documents mandate the inclusion of sustainability-related content, implementation often depends on individual teachers. This study analyses the presence of sustainability content in primary-level curricula and examines how 197 teachers understand and implement it in their teaching practice. Using thematic analysis, we reviewed ten subject curricula and conducted an empirical survey among teachers. Results indicate that sustainability is most frequently addressed in science- and social science-related subjects, while it is less explicit in others. Teachers predominantly interpret sustainability in environmental terms, with social and economic aspects less recognized. Most respondents reported no prior participation in professional development on sustainability education. Based on our findings, we propose the systematic and interdisciplinary integration of sustainability topics across all subject curricula and recommend improving access to relevant professional training for teachers.

## 1 Uvod

Trajnostni razvoj je koncept, ki se osredotoča na zagotavljanje dolgoročne blaginje za ljudi, planet in gospodarstvo. Kot poudarja Brundtlandina komisija (1987), gre za pristop k razvoju, ki upošteva potrebe danes živečih generacij, ne da bi pri tem ogrozili sposobnost naših potomcev, da v enaki meri kot mi zadovoljujejo svoje potrebe. Komisija poudarja, da ima tako imenovana trajnost tri dimenzije: okoljsko, družbeno in ekonomsko. Vsaka od teh dimenzij ima svoj specifičen pomen, a so medsebojno povezane in soodvisne. Uravnotežen pristop k vsem trem vidikom je ključen za dolgoročno stabilnost družbenih sistemov in ekosistemov (Brundtland, 1987). Trajnosten razvoj se ukvarja z različnimi področji gospodarstva, kulture, edukacije ipd. na način, da se od-

govorno izkorišča naravne vire in pri tem skrbi za varovanje in regeneracijo okolja ter ohranjanje biotske raznovrstnosti. Prav tako se osredotoča na zagotavljanje socialne pravičnosti in enakopravnosti, ki omogoča ljudem dostojno življenje, zagotavlja enake možnosti in upošteva kulturno raznolikost. Tudi slovenski strateški dokumenti sledijo definiciji trajnostnega razvoja, ki jo je leta 1987 razvila Brundtlandina komisija, pri čemer poudarjajo vlogo odgovornosti do prihodnjih generacij in njihovega naravnega ter družbenega okolja (MIZŠ, 2007). Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU (2025) podaja geografsko in urbanistično definicijo trajnostnega razvoja. Geografska opredelitev pravi, da je trajnostni razvoj »razvojna usmeritev človeške družbe, usklajena in uravnotežena z naravnimi razmerami, ki ohranja okolje ter naravne vire za prihodnost«, urbanistična pa, da je to »razvoj človeške družbe, ki čim manj izčrpa in obremenjuje naravne danosti, vire in omogoča njihovo obnavljanje«.

V praksi trajnostni razvoj pomeni, da se gospodarstvo razvija na način, ki izkorišča naravne vire na trajnosten način in poskuša zmanjševati negativne učinke na okolje. Pomeni tudi, da se skozenj poskuša doseči socialno pravičnost in enakopravnost vseh prebivalcev našega planeta ter kulturno raznolikost le-tega. Trajnostni razvoj je torej izjemnega pomena za prihodnost človeške družbe, saj pomaga zagotoviti dolgoročno blaginjo ljudi in okolja. Kot navajata Ward in Dubos (1972), trajnostni razvoj ni alternativna pot človeštva, temveč edina pot za prihodnost. Enako meni Schwab (2021), ki pravi, da trajnostni razvoj nikakor ni le okoljsko vprašanje, marveč vprašanje našega obstoja na Zemlji, ter opozarja, da mora sodobna strategija trajnostnega razvoja temeljiti na povezovanju tehnološkega napredka in družbene odgovornosti. Digitalno ozaveščanje in odgovorna raba virov sta med ključnimi elementi, ki pripomorejo k uspešnemu vključevanju ciljev, usmerjenih v poznavanje in razumevanje trajnostnega razvoja, tako v pouk kot tudi v ostale vidike življenja. V vseh pogledih razvoja se moramo osredotočiti na dolgoročne rešitve, ki bodo izboljšale kakovost življenja za vse nas, ne glede na geografsko lokacijo, spol, starost ali druge dejavnike. Trajnostni razvoj torej ni stvar izbire, temveč nujnost (Ki-Moon, 2015, v Sachs, 2015).

Trajnostni razvoj je tesno povezan z izobraževanjem, saj ima izobraževanje ključno vlogo pri ozaveščanju o njem, poleg tega pa je temeljni dejavnik, ki poleg družinskega okolja poskrbi, da posameznik ponotranji vrednote, na katerih temelji trajnostni razvoj in brez katerih le-ta ni mogoč. Izobraževanje o trajnostnem razvoju se lahko izvaja na vseh ravneh izobraževanja, od predšolske vzgoje do univerzitetne ravni. Tako z vidika zgodnjega izobraževanja že avtorici Hmelak in Breg (2019, str. 24) ugotavljata, da na primer gozdna pedagogika, ki je tesno povezana z izobraževanjem za trajnostni razvoj, z učno igro in povezavo z naravo pomembno prispeva k celostnemu razvoju vrednot trajnostnega razvoja že pri predšolskih otrocih. Tako izobraževanje ne sme biti omejeno le na teoretično poučevanje, temveč mora vključevati tudi prakso. To pomeni, da se morajo otroci, učenci, dijaki in študentje (v nadaljevanju učenci) spoprijemati z realnimi problemi in izzivi trajnostnega razvoja ter znati razvijati rešitve za te izzive. Izobraževanje za trajnostni razvoj je tako proces učenja, ki spodbuja kritično mišljenje, reševanje problemov in sprejemanje odločitev, ki prispevajo k trajnostni prihodnosti (UNESCO, 2005). Poleg tega UNESCO priporoča vključitev trajnostnega razvoja v izobraževalne programe učiteljev, s poudarkom na praktičnih pristopih in aktivnem učenju. To vključuje razvoj pedagoških strategij, ki učence vključujejo v konkretne trajnostno naravna-

ne projekte. Usposabljanje učiteljev za uporabo trajnostnih praks je temelj za njihovo uspešno vključevanje v izobraževalni sistem, učencem pa posredno omogoča razvijanje znanj, spretnosti, vrednot in stališč, ki so potrebni za gojitev trajnostnih praks skozi celotno življenje. Poudarek mora biti na celostnem pristopu, ki vključuje okoljske, družbene in ekonomske vidike trajnosti, v kar so, skozi poudarjanje razumevanja medsebojnih povezav med okoljem, gospodarstvom in družbo, usmerjene tudi Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja (v nadaljevanju Smernice) (MIZŠ, 2007). Smernice izrecno izpostavljajo pomen medpredmetnega povezovanja, kjer pouk o trajnosti ni omejen zgolj na naravoslovje in družboslovje, temveč se vključuje tudi v vse druge predmete. Pri tem je ključnega pomena praktična implementacija, ki učence vključuje v dejavnosti, povezane s trajnostnim razvojem. Po smernicah je cilj izobraževanja o trajnostnem razvoju ta, da učenci spoznajo vzroke in učinke podnebnih sprememb, načine ohranjanja naravnih virov, varstvo okolja, gospodarno rabo energije, inovativne tehnologije, trajnostno gospodarstvo, družbeno pravičnost, kulturno raznolikost in druge teme, povezane s trajnostnim razvojem. Vzgoja za trajnostni razvoj sicer ni omejena samo na formalno izobraževanje, temveč se lahko izvaja tudi v vsakdanjem življenju in izven učilnic, predvsem doma, pri čemer je ključno partnerstvo s starši, saj pomembno vpliva na zgodnje oblikovanje trajnostnih vrednot (Berčnik in Devjak, 2017, str. 70).

Čeprav je izobraževanje o trajnostnem razvoju vključeno v številne izobraževalne programe, se v praksi pogosto še vedno premalo izvaja. Vendar pa obstajajo številne pobude in projekti, ki spodbujajo pouk o trajnostnem razvoju in pomagajo ozaveščati o njegovi pomembnosti.

Slovenski šolski kurikulum oziroma natančneje učni načrti za posamezne predmete na razredni stopnji že vključujejo elemente, povezane s trajnostnim razvojem, in sicer v največji meri v učnih načrtih za spoznavanje okolja, naravoslovje in tehniko ter družbo. Poleg vsebin, povezanih s trajnostnim razvojem, ki so za obdelavo predvidene v učnih načrtih, je pomembno tudi, kako šole izvajajo dejavnosti, ki prispevajo k trajnostnemu razvoju, v svojem »izvenkurikularnem« delovanju. Nekatere slovenske šole so take dejavnosti, kot so recikliranje, varčevanje z energijo in vodo ter šolski vrtovi, že uvedle (Ekologi brez meja, 2021). Vendar pa te dejavnosti še niso razširjene po vseh šolah in pogosto niso del celostne strategije prispevka izobraževalnih ustanov k trajnostnemu razvoju. Smernice sicer spodbujajo šole k izvajanju konkretnih trajnostnih projektov, kot je na primer projekt EKOšola, katerega ključni cilj je, da učenci prepoznajo svojo odgovornost v lokalni skupnosti (MIZŠ, 2007). Gre za mednarodno priznan program celostne okoljske vzgoje in izobraževanja. Namenjen je spodbujanju in povečevanju ozaveščenosti o trajnostnem razvoju med otroki, učenci in dijaki skozi njihov vzgojno-izobraževalni proces ter preko aktivnega sodelovanja v lokalni skupnosti in širše. Vsako leto se najuspešnejšim šolam v okviru programa podeli mednarodna priznanja – zelene zastave, ki so edino javno in mednarodno veljavno priznanje slovenskim šolam za okoljevarstveno delovanje, skladno z mednarodnimi kriteriji FEE (EKOšola, 2025).

Temelj odgovornega odnosa do okolja ni zgolj prenos in pridobivanje znanj, povezanih s trajnostnim razvojem, temveč tudi aktivno spreminjanje kulture obnašanja in ravnanja. Program EKOšola je metodološko in mednarodno primerljiv ter temelji na

medpredmetnem povezovanju znanja za življenje, ki razvija odgovoren odnos do okolja, narave in bivanja nasploh. Temelji na metodologiji sedmih korakov, ki je primerljiva z okoljskim standardom kakovosti ISO 14001. Ta pristop predstavlja postopek dela posamezne ustanove, da pridobi oziroma ohrani zeleno zastavo kot najvišje priznanje in prepoznavni znak, da je najprej vzpostavila in nato ohranjala vrednote programa EKOšola (EKOšola, 2025).

V Sloveniji se program izvaja od leta 1996 v okviru Društva DOVES – FEE Slovenia. V program EKOšola so vključene vzgojno-izobraževalne ustanove, kot so vrtni, osnovne in srednje šole, centri šolskih in občolskih dejavnosti ter fakultete. Osnovno načelo delovanja programa EKOšola je, da naj bi otroci, učenci, dijaki in študenti imeli zadostno znanje o trajnostnem razvoju, saj bodo kmalu v svoji bližnji prihodnosti morali sprejemati pomembne odločitve na vseh področjih svojega življenja. Skozi dejavnosti v programu postajajo ambasadorji za uresničevanje trajnostnega razvoja ter vplivajo tudi na obnašanje odraslih in spreminjajo njihove vzorce ravnanja (EKOšola, 2025).

Za učinkovito izobraževanje za trajnostni razvoj je potrebno trajnostni razvoj celostno vključiti v celotno šolsko sfero, še posebej v vse šolske predmete. Interdisciplinarni pristop omogoča, da učenci razumejo povezanost med okoljskimi, ekonomskimi in družbenimi vidiki trajnosti (Sterling, 2001). Poleg tega je pomembno razvijati kritično mišljenje in spretnosti za reševanje problemov, ki so ključne za trajnostno prihodnost. Šole morajo poleg tega postati zgled trajnostnega delovanja.

To vključuje uvedbo trajnostnih praks, kot so energetska učinkovitost, zmanjševanje količine odpadkov in spodbujanje trajnostne mobilnosti v samem šolskem delovanju. S tem šole ne le zmanjšajo svoj okoljski odtis, ampak učencem pokažejo, kako lahko tudi sami prispevajo k trajnostnemu razvoju (Gough in Scott, 2007). Ključno vlogo pri izobraževanju za trajnostni razvoj igrajo učitelji, zato je le-tim nujno zagotoviti ustrezno usposabljanje in podporo, da lahko učinkovito vključijo trajnostni razvoj v svoje poučevanje (Cebrián in Junyent, 2015). To vključuje tako predhodno izobraževanje kot tudi stalno strokovno izpopolnjevanje.

Če povzamemo, je torej trajnostni razvoj ključni izziv sodobne družbe in šole imajo pri tem pomembno vlogo. Celostno vključevanje trajnostnega razvoja v šolski kurikulum in vsakodnevno delovanje šol je nujno za pripravo mladih na trajnostno prihodnost. S tem bomo prispevali k oblikovanju odgovornih in ozaveščenih državljanov, ki bodo sposobni reševati kompleksne izzive trajnostnega razvoja.

## **2 Opredelitev problema, namen in cilj raziskave**

Koncept trajnostnega razvoja predstavlja ključno usmeritev za zagotavljanje dolgoročne blaginje ljudi in okolja. Kljub vključenosti trajnostnega razvoja v izobraževalne programe ostaja vprašanje, v kolikšni meri in na kakšen način se ta tematika odraža v učnih načrtih in dejanskem poučevanju na razredni stopnji osnovne šole. Pojavlja se torej vprašanje, kako pogosto in v kakšni obliki se trajnostni koncepti pojavljajo v učnih načrtih vseh predmetov, ki se izvajajo na razredni stopnji, ter kako jih razredni učitelji interpretirajo in vključujejo v svojo prakso.

Glavni cilj naše raziskave je bil analizirati prisotnost pojma trajnosti v učnih načrtih vseh predmetov, ki se izvajajo na razredni stopnji osnovne šole. Ugotavljali smo, kolikokrat se pojem trajnosti pojavlja v učnih načrtih in kako je konceptualiziran v okviru posameznih predmetov. Poleg tega smo empirično preverili stopnjo poznavanja trajnostnega razvoja med razrednimi učitelji, pri čemer nas je zanimalo, kje so se s tem pojmom srečali, kako vidijo omenjeni pojem ter ali so imeli morebiti kakšno dodatno izobraževanje na to temo.

V nadaljevanju predstavljamo nekatere rezultate kvalitativno obdelanih odgovorov na vprašanja sicer širše raziskave, s katero smo želeli preučiti različne vidike trajnosti v povezavi z izobraževanjem na razredni stopnji osnovne šole.

Na podlagi namena in cilja raziskave smo oblikovali naslednji raziskovalni vprašanja:

- Na kakšen način se v učnih načrtih za predmete, ki se izvajajo na razredni stopnji osnovne šole, pojavijo pojem trajnosti (ali njegove izpeljanke) in s trajnostjo povezane tematike?
- Kako učitelji razrednega pouka vidijo pojem trajnosti, kje so se z njim prvič srečali ter ali se dodatno izobražujejo na temo trajnosti?

### **3 Metodologija**

V raziskavi je sodelovalo 197 anketirancev, ki so zaposleni kot razredni učitelji. Šest (3,05 %) jih je moškega spola in 191 (96,95 %) ženskega spola. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (Svetlin Kastelic in Tuš, 2022) je bilo v osnovnem šolstvu v Sloveniji zaposlenih 12,95 % moških. Kot je razvidno iz grafa (slika 1), sta deleža po starosti največja v starostnih razredih 30–49 let, deleži po delovni dobi pa z dolžino delovne dobe padajo.

Anketiranci, ki so sodelovali v raziskavi, so zaposleni v različnih statističnih regijah Slovenije, kar omogoča celostnejši vpogled v stanje po državi. Največ jih je iz obalno-kraške regije (52 oz. 26,39 %), sledita gorenjska (29 oz. 14,72 %) in jugovzhodna regija (28 oz. 14,21 %). Najmanj zastopani sta zasavska regija, iz katere so sodelovali le trije anketiranci (1,52 %), ter podravska regija, iz katere ni sodeloval noben anketiranec.

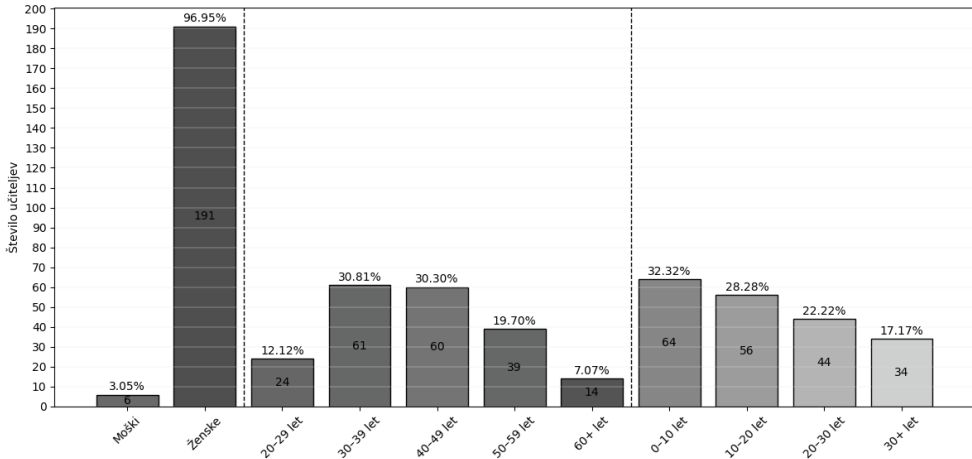
Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo obdelali s pomočjo deskriptivne statistike, pri čemer smo uporabili osnovne statistične metode, kot so izračun frekvenc, deležev v odstotkih in kumulativne porazdelitve. Ti podatki služijo kot podlaga za nadaljnjo analizo, ki omogoča vpogled v demografske značilnosti vzorca in osnovne trende v pridobljenih odgovorih.

Poleg empirične raziskave smo za analizo prisotnosti trajnostnih vsebin v učnih načrtih osnovnošolskih predmetov na razredni stopnji uporabili tematsko analizo, ki omogoča sistematično prepoznavanje in kategorizacijo konceptov v besedilnih virih. Pregledali smo devet učnih načrtov. Postopek je vključeval natančno branje in kodiranje vsebine, pri čemer smo iskali eksplicitne omembe pojma trajnosti in njegove izpeljanke ter implicitne reference na trajnostni razvoj, okoljsko vzgojo in trajnostne prakse. Identificirane pojme in koncepte smo nato kategorizirali glede na njihovo pojavnost,

kontekst in način obravnave pri posameznem predmetu, s čimer smo pridobili vpogled v raznolikost vključevanja trajnosti v osnovnošolsko izobraževanje.

### Slika 1

*Porazdelitev sodelujočih v raziskavi po spolu, starosti ter delovni dobi*



## 4 Rezultati in razprava

Po obdelavi podatkov smo razvrstili rezultate v kategorije, na osnovi katerih smo oblikovali naslednja vsebinska sklopa:

- pojem trajnosti v učnih načrtih za predmete, ki se izvajajo na razredni stopnji osnovne šole
- trajnost v očeh razrednih učiteljev.

*Pojem trajnosti v učnih načrtih za predmete, ki se izvajajo na razredni stopnji osnovne šole*

V okviru naše raziskave smo najprej z uporabo tematske analize analizirali učne načrte vseh predmetov, ki se izvajajo na razredni stopnji (tj. od 1. do 5. razreda) osnovne šole. Gre za predmete slovenščina, matematika, družba, naravoslovje in tehnika, spoznavanje okolja, gospodinjstvo, likovna umetnost (učni načrt za likovno vzgojo), glasbena umetnost (učni načrt za glasbeno vzgojo) ter šport (učni načrt za športno vzgojo). Zanimale so nas omembe pojma trajnosti in njegove izpeljanke ter implicitne reference na trajnostni razvoj, okoljsko vzgojo in trajnostne prakse. Pri vseh učnih načrtih se nismo osredotočali na posamezni razred, ampak le na učni načrt na splošno.

Ugotovili smo, da trajnost v učnem načrtu za slovenščino (Poznanovič Jezeršek idr., 2011) ni eksplicitno izpostavljena, vendar se lahko obravnava skozi literaturo in pisne naloge, ki se osredotočajo na okoljske teme. Učenci se lahko vključijo v razprave o traj-

nostnem razvoju ter pišejo eseje, zgodbe ali pesmi na temo varovanja okolja. Slovenski jezik tako lahko opredelimo kot orodje, ki podpira izražanje in širjenje idej o trajnosti.

V učnem načrtu za matematiko (Žakelj idr., 2011) je pojem trajnosti povezan predvsem z razvojem kritičnega mišljenja, ki učencem omogoča reševanje problemov, povezanih z okoljem. Trajnostne vsebine se lahko v pouk matematike vključi pri analizi podatkov, kjer uporabimo na primer podatke o porabi energije, onesnaževanju ali razvrščanju odpadkov. Matematika tako podpira razumevanje trajnosti skozi uporabo kvantitativnih metod za analizo in načrtovanje trajnostnih praks.

Za razliko od predmetov slovenščina in matematika je pri predmetu spoznavanje okolja (Kolar idr., 2011), ki se izvaja v prvih treh razredih, trajnostni razvoj osrednja tema, ki vključuje raziskovanje medsebojne povezanosti naravnega in družbenega okolja. Učenci se skozi praktične dejavnosti in raziskovalno delo seznanjajo z odgovornim ravnanjem do narave, zlasti z varčevanjem z energijo in pravilnim ravnanjem z odpadki. Učni načrt izpostavlja pomen varstva okolja in zmanjševanja negativnih vplivov človekovih aktivnosti na naravo. Trajnostni razvoj je zastavljen kot izhodišče za razumevanje otrokovega vsakdanjega okolja ter kot cilj, ki spodbuja odgovorno obnašanje.

Tudi pri predmetu družba, ki se izvaja v četrtem in petem razredu osnovne šole, je trajnostni razvoj v učni načrt (Budnar idr., 2011) vključen s temami, ki obravnavajo odnos med človekom, naravo in družbo. Učenci raziskujejo vpliv človeških dejavnosti na okolje in se učijo vrednotiti trajnostne rešitve pri urejanju prostora ter varstvu kulturne in naravne dediščine. Trajnost je izpostavljena tudi kot vrednota pri spoznavanju globalnih in lokalnih okoljskih vprašanj. Poseben poudarek je na vključevanju trajnostnih tematik v širša družboslovna področja, kar učence spodbuja k celovitemu razumevanju trajnosti.

Tako kot predmet družba se tudi predmet naravoslovje in tehnika (Vodopivec idr., 2011) izvaja le v četrtem in petem razredu. Predmet obravnava trajnost skozi razumevanje človekovega vpliva na naravne procese. Trajnostni razvoj se pojavi pri temah, kot so varovanje okolja, ohranjanje naravnih virov in zmanjševanje vpliva človeških dejavnosti na ekosisteme. Učenci se učijo o pomembnosti ravnovesja v naravi in raziskujejo načine, kako lahko posameznik s svojimi odločitvami prispeva k trajnostnemu razvoju. Poleg tega je poudarjeno raziskovanje obnovljivih virov energije, varčevanje z energijo in trajnostno upravljanje z vodo. Učni načrt predvideva tudi praktične dejavnosti, kot na primer opazovanje različnih naravnih procesov, ki spodbujajo razumevanje medsebojne povezanosti narave in tehnologije. Tudi Vovk Korže (2013, str. 168) poudarja, da izkustveno učenje v naravi pomembno prispeva k razvoju okoljskih vrednot in trajnostnih ravnanj pri učencih, kar se skozi omenjeni učni načrt lepo udejanja.

Edini predmet, ki se izvaja samo v enem razredu, in sicer v petem, je gospodinjstvo. V učnem načrtu za gospodinjstvo (Simčič idr., 2011) se trajnost pojavlja kot temeljna vrednota, ki jo učenci spoznavajo skozi vsebine, kot so trajnostna poraba vode in energije, odgovorno ravnanje z različnimi viri, zmanjševanje odpadkov in recikliranje. Učenci se učijo o ekološko ozaveščenem življenju. Trajnostni razvoj je izpostavljen pri temah, kot so prehrana, gospodinjstvo in skrb za bivalno okolje. Poseben poudarek je tudi na izbiri trajnostnih izdelkov in zmanjševanju negativnega vpliva na okolje pri gospodinjstvih dejavnostih.

Tudi pri treh t. i. vzgojnih predmetih, likovna ter glasbena umetnost in šport, je na tak ali drugačen način vključena trajnost. V učnem načrtu za likovno vzgojo (Korošec idr., 2011), ki se uporablja za predmet likovna umetnost, se pojavlja implicitno, zlasti pri uporabi naravnih in recikliranih materialov v umetniškem ustvarjanju. Učenci se učijo o odgovorni uporabi materialov in razumejo vpliv umetniške produkcije na okolje. Poudarek je tudi na raziskovanju tradicionalnih tehnik in materialov ter na spodbujanju umetniškega izražanja, ki vključuje trajnostne tematike. Čeprav se trajnost v učnem načrtu za predmet glasbena umetnost (učni načrt za glasbeno vzgojo) (Holcar idr., 2011) ne pojavlja neposredno, lahko trajnostne tematike v pouk vključimo skozi praktične projekte, kot so ustvarjanje glasbil iz recikliranih materialov ali raziskovanje tradicionalne glasbene dediščine kot dela trajnostnega razvoja kulture. Glasbena umetnost tako lahko spodbuja razumevanje trajnosti na kulturnem in družbenem področju. Pri športu (učni načrt za športno vzgojo) (Kovač idr., 2011) se trajnost neposredno povezuje z gibanjem v naravnem okolju. Učenci se učijo spoštovanja narave med izvajanjem športnih dejavnosti na prostem. Poleg tega se lahko obravnava teme, kot sta trajnostni športni dogodki in odgovorno ravnanje s športno opremo. Pri pouku športa se spodbuja telesne dejavnosti, ki ne obremenjujejo okolja in krepijo odgovoren odnos do narave.

Vključevanje trajnostnega razvoja omogočajo in spodbujajo vsi analizirani učni načrti, kar kaže na pomembnost celostnega pristopa k izobraževanju za trajnostni razvoj, ki povezuje naravoslovne, družboslovne in umetniške discipline. Čeprav Smernice (MIZŠ, 2007) spodbujajo vključevanje trajnostnih vsebin v vse predmete, je njihova dejanska implementacija v nekaterih primerih še vedno prepuščena interpretaciji učiteljev. Medtem ko se pri nekaterih predmetih trajnost obravnava neposredno skozi učenje o pomembnosti varovanja virov, recikliranja in prepoznavanja ekoloških izzivov, drugi omogočajo njeno posredno obravnavo ali praktično uporabo v umetnosti, jeziku in pri telesni dejavnosti. Takšna interdisciplinarna obravnava trajnostnega razvoja učencem ne le posreduje znanje, temveč jih spodbuja k odgovornemu ravnanju v vsakdanjem življenju, kar je ključno za oblikovanje okoljsko ozaveščenih posameznikov. Pri tem pa imajo pomembno vlogo učitelji, saj je v veliki meri prav od njih odvisno, kako bodo uresničevali učne načrte, in s tem tudi, kako uspešno bodo njihovi učenci pridobivali znanje za trajnostni razvoj in kako uspešno ponotranjili s tem povezane vrednote.

### *Trajnost skozi oči razrednih učiteljev*

Pri analizi rezultatov odgovorov učiteljev, sodelujočih v raziskavi, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom, smo se najprej osredotočili na razumevanje pojma trajnosti pri učiteljih razrednega pouka. Vprašanje »Kaj za vas pomeni trajnost?« je bilo odprtega tipa, kar je omogočilo vpogled v dojetje tega pojma pri učiteljih razrednega pouka. Analiza odgovorov je pokazala, da učitelji trajnost večinoma povezujejo z okoljskimi vprašanji, obnovljivimi viri in dolgoročnim ohranjanjem naravnih virov.

Najpogostejša interpretacija trajnosti pri udeleženi v raziskavi je bila povezana s trajnostnim razvojem v kontekstu varovanja okolja in smotrne rabe naravnih virov. Učitelji so poudarili pomen obnovljivih virov energije, ohranjanja narave in zmanjšanja človekovega negativnega vpliva na okolje. Nekateri so trajnost opredelili kot življenje v sožitju z naravo in odgovorno ravnanje z viri. Ta vidik je bil skupaj prisoten v 144 (73,47 %) odgovorih. Enako kaže tudi raziskava avtorjev Andevski, Maletaški in Banić

(2019, str. 180), ki ugotavljajo, da trajnost predvsem kot okoljsko vprašanje pogosto razumejo tudi že sami študenti razrednega pouka, medtem ko socialne in ekonomske razsežnosti ostajajo manj prepoznane. Drugi najpogostejši pogled na trajnost je bilo dobesedno razumevanje tega pojma kot nečesa, kar traja dolgo ali celo neomejeno, kar se nam zdi zanimivo. Nekateri so trajnost povezovali s pojmom večnosti ali neprekinjenosti, ne da bi nujno omenili katero koli ekološko komponento. Ta interpretacija je bila prisotna v 32 (16,33 %) odgovorih. 15 (7,65 %) učiteljev je trajnost razumelo kot odgovorno ravnanje, ki bo omogočilo preživetje prihodnjim generacijam. Poudarjali so potrebo po ohranjanju ekološkega ravnovesja in trajnostnem razvoju, ki vključuje spoštovanje narave in drugih ljudi. Še nekoliko manj učiteljev (pet ali 2,55 %) je trajnost povezovalo z optimizacijo porabe virov in dolgoročno uporabnostjo materialov. Ti odgovori so poudarjali smiselno rabo virov, ki omogoča preživetje tudi v prihodnosti in zmanjšanje odpadkov. Štirje učitelji (2,04 %) pa so podali odgovore, ki so izražali skepticizem glede trajnosti kot koncepta ali pa so bili preveč splošni, da bi jih lahko kategorizirali v eno od zgoraj navedenih skupin.

Rezultati tako kažejo, da učitelji razrednega pouka trajnost v veliki meri povezujejo z okoljskimi vprašanji, pri čemer jih skoraj tri četrtine (73,47 %) trajnost razume v povezavi z varovanjem narave in obnovljivimi viri. Kot smo že izpostavili, Brundtland (1987) ugotavlja, da je trajnost večdimenzionalni koncept, ki združuje okoljske, družbene in ekonomske vidike. Dejstvo, da večina učiteljev trajnost dojema predvsem kot okoljski koncept, kaže na potrebo po širšem razumevanju trajnosti, ki vključuje tudi družbene in ekonomske dimenzije. Ob analiziranju odgovorov nas je pozitivno presenetilo tudi, da so skeptični ali nejasni odgovori predstavljali le 2,04 % vseh odgovorov.

Razumevanje pojma trajnosti s strani sodelujočih učiteljev lahko sicer povežemo tudi s tem, kdaj so se z njim sploh prvič srečali. Analiza odgovorov na to vprašanje, prikazanih v tabeli 1, namreč pokaže, da se je največ učiteljev s tem pojmom prvič srečalo šele v času, ko so že poučevali (38,29 %), kar pomeni, da koncept trajnosti pred tem v njihovem formalnem izobraževanju ni imel pomembne vloge. Sledijo učitelji, ki so ga spoznali v času študija (28,57 %), nato tisti, ki so ga spoznali v srednji šoli (18,86 %), najmanj pa jih je pojem trajnosti prvič spoznalo v osnovni šoli (14,29 %).

**Tabela 1**

*Čas srečanja učiteljev s pojmom trajnosti*

<i>Čas prvega srečanja s pojmom trajnosti</i>	<i>Število učiteljev</i>	<i>Odstotek (%)</i>
<i>med opravljanjem poklica učitelja</i>	75	38,07
<i>v času študija</i>	58	29,44
<i>v srednji šoli</i>	37	18,78
<i>v osnovni šoli</i>	27	13,71

Dobljene rezultate smo preverili s hi-kvadrat testom neodvisnosti ( $\chi^2$ -test) (tabela 2), ki je pokazal statistično značilno povezavo med leti delovne dobe in tem, kdaj so se učitelji prvič srečali s pojmom trajnosti, saj znaša p-vrednost 0,002 (kar je precej nižje od postavljenega praga 0,05). Jakost povezanosti (Cramerjev V) ima vrednost 0,223 ( $p = 0,002$ ), kar pomeni, da gre za šibko do zmerno povezanost med starostjo in prvim srečanjem s pojmom trajnosti (tabela 3).

**Tabela 2**

*Pearsonov hi-kvadrat test povezanosti med spremenljivkama »delovna doba učiteljev« ter »kdaj so se učitelji prvič srečali s pojmom trajnosti«*

<i>Pearsonov hi-kvadrat test</i>			
	<i>Vrednost</i>	<i>Število prostostnih stopenj (df)</i>	<i>Asimptomatska pomembnost (dvostranska)</i>
<i>Pearsonov hi-kvadrat test</i>	26,040a	9	0,002
<i>Razmerje verjetnosti</i>	27,481	9	0,001
<i>Linearna povezanost (po vrstnem redu)</i>	14,416	1	< 0,001

**Tabela 3**

*Cramerjev V – povezanost med spremenljivkama »delovna doba učiteljev« ter »kdaj so se prvič srečali s pojmom trajnosti«*

<i>Cramerjev V (koeficient povezanosti)</i>		
	<i>Vrednost</i>	<i>Približna statistična značilnost (pomembnost)</i>
<i>Phi koeficient</i>	0,386	0,002
<i>Cramerjev V (koeficient povezanosti)</i>	0,223	0,002

Dobljene rezultate smo nato med seboj primerjali še glede na starost sodelujočih v raziskavi in ugotovili, da so bile mlajše generacije učiteljev (20–29 let) trajnostnim temam izpostavljene že v osnovnošolskih letih, kar pomeni, da je v zadnjih dveh desetletjih prišlo do večjega poudarka na trajnosti v vzgoji in izobraževanju. Po drugi strani so učitelji, starejši od 50 let, koncept trajnosti največkrat spoznali šele po začetku svoje učiteljske kariere, kar kaže na pomanjkanje trajnostne vzgoje v preteklosti. Tudi to smo preverili s hi-kvadrat testom neodvisnosti ( $\chi^2$ -test) (tabela 4), ki je pokazal statistično značilno povezavo med starostjo in tem, kdaj so se učitelji prvič srečali s pojmom trajnosti, saj smo tudi tu dobili p-vrednost 0,002. Jakost povezanosti (Cramer's V) (tabela 5) ima pri teh dveh spremenljivkah vrednost 0,246 ( $p = 0,002$ ), kar pomeni, da gre tudi tu za šibko do zmerno povezanost med starostjo in prvim srečanjem s pojmom trajnosti.

**Tabela 4**

*Pearsonov hi-kvadrat test povezanosti med spremenljivkama »starost učiteljev« ter »kdaj so se učitelji prvič srečali s pojmom trajnosti«*

<i>Pearsonov hi-kvadrat test</i>			
	<i>Vrednost</i>	<i>Število prostostnih stopenj (df)</i>	<i>Asimptomatska pomembnost (dvostranska)</i>
<i>Pearsonov hi-kvadrat test</i>	31,028a	12	0,002
<i>Razmerje verjetnosti</i>	30,562	12	0,002
<i>Linearna povezanost (po vrstnem redu)</i>	14,286	1	< 0,001

**Tabela 5**

*Cramerjev V – povezanost med spremenljivkama »starost učiteljev« ter »kdaj so se prvič srečali s pojmom trajnosti«*

<i>Cramerjev V (koeficient povezanosti)</i>		
	<i>Vrednost</i>	<i>Približna statistična značilnost (pomembnost)</i>
<i>Phi koeficient</i>	0,421	0,002
<i>Cramerjev V (koeficient povezanosti)</i>	0,243	0,002

To seveda nakazuje na potrebo po dodatnih izobraževanjih učiteljev na področju trajnosti. Tudi UNESCO (2005) in Smernice (MIZŠ, 2007) poudarjajo, da je usposabljanje učiteljev ključno za učinkovito izvajanje trajnostnega izobraževanja. Kljub temu pa naši podatki kažejo, da se več kot 60 % učiteljev nikoli ni udeležilo izobraževanja na temo trajnostnega razvoja, kar kaže na potrebo po večji sistemski podpori in promociji takšnih izobraževanj. O tem, ali so se takih izobraževanj že kdaj udeležili, smo povprašali tudi sodelujoče v naši raziskavi. Ugotovili smo, da se večina učiteljev (107 ali 61,85 % sodelujočih v raziskavi) teh izobraževanj nikoli ni udeležila, kar kaže na omejene priložnosti ali pomanjkanje zanimanja za tovrstna usposabljanja. Tisti učitelji, ki so se izobraževanj udeležili (66 ali 38,15 % sodelujočih v raziskavi), so lahko izbirali med različnimi razlogi. Rezultati kažejo, da je bila najpogostejša motivacija lastna želja po pridobivanju znanja (32 ali 48,48 % sodelujočih v raziskavi), medtem ko se je 20 (30,30 %) učiteljev udeležilo izobraževanja zaradi obveznosti udeležbe, 7 (10,61 %) pa zaradi vpliva sodelavcev. Pod kategorijo »drugo« so učitelji navedli individualne razloge, kot so sodelovanje v projektih, ki so zahtevali udeležbo na izobraževanju o trajnosti, pobuda vodstva šole za udeležbo na takšnih izobraževanjih ali pa povezanost s prednostnimi nalogami šole. Zanimalo nas je tudi, če obstaja statistično značilna povezava med odgovorom na vprašanje, ali so se kdaj udeležili dodatnih izobraževanj, ter odgovorom na vprašanje, kdaj so se prvič srečali s pojmom trajnosti, ter kasneje še povezava s starostjo in delovno dobo. Jakost povezanosti med odgovori na vprašanje, ali so se kdaj udeležili dodatnih izobraževanj, in odgovori na vprašanje, kdaj so se prvič srečali s pojmom trajnosti, ima vrednost 0,163 ( $p = 0,205$ ), kar pomeni, da čas prvega srečanja z izrazom »trajnost« ni v statistično značilni povezavi z udeležbo na strokovnih izobraževanjih o trajnosti. Čeprav nekateri anketiranci navajajo, da so se s pojmom trajnosti prvič srečali že v osnovni ali srednji šoli, to ne pomeni, da so se tudi pogosteje udeleževali ustreznih izobraževanj na kasnejši profesionalni poti. Prav tako rezultati ne kažejo, da bi poznejše srečanje s pojmom povečalo ali zmanjšalo verjetnost za udeležbo na tovrstnem izobraževanju. Po drugi strani rezultati analize kažejo, da obstaja statistično značilna povezanost med starostjo učiteljev in udeležbo na izobraževanjih o trajnostni vzgoji ( $p = 0,026$ ). Tudi »Likelihood Ratio« (11,174,  $p = 0,025$ ) in »Linear-by-Linear Association« (7,665,  $p = 0,006$ ) potrjujeta prisotnost pomembne povezave. Učitelji v višjih starostnih skupinah (zlasti tisti, stari med 50 in 59 let in starejši od 60 let) so se v večji meri udeleževali tovrstnih izobraževanj kot mlajši kolegi. To bi lahko nakazovalo na večjo strokovno vključenost izkušenejših učiteljev ali pa odražalo razlike v možnostih oziroma prioritetah strokovnega izpopolnjevanja med generacijami, saj

se je pokazala statistično značilna povezanost med starostjo udeležencev in udeležbo na izobraževanjih o trajnosti v vzgoji in izobraževanju. Kot zadnje smo preverili ter dokazali še povezavo med delovno dobo učiteljev razrednega pouka in njihovo udeležbo na izobraževanjih o trajnostnem razvoju v vzgoji in izobraževanju. Ker je vrednost  $p$  manjša od 0,05 ( $p = 0,013$ ), je rezultat statistično značilen, kar pomeni, da je delovna doba učiteljev pomembno povezana z verjetnostjo, da so se udeležili izobraževanja o trajnosti. Učitelji z daljšo delovno dobo so se v večji meri udeleževali takšnih izobraževanj. To lahko kaže na večjo strokovno angažiranost izkušenejših učiteljev, daljši čas za akumulacijo strokovnih izpopolnjevanj ali na sistemske spremembe v ponudbi izobraževanj, ki so bila v preteklosti pogostejše na voljo izkušenejšim zaposlenim.

Analiza odgovorov učiteljev razrednega pouka torej kaže, da večina trajnost povezuje predvsem z okoljskimi vprašanji, kot so varovanje narave, obnovljivi viri in zmanjševanje okoljskih vplivov, medtem ko družbeni in ekonomski vidiki ostajajo v ozadju. Pojem trajnosti so številni učitelji prvič spoznali šele v času opravljanja poklica, kar odraža pomanjkljivo prisotnost teh vsebin v njihovem formalnem izobraževanju. Statistični testi so pokazali, da so udeležbo na izobraževanjih o trajnostni vzgoji pogostejše navajali starejši in bolj izkušeni učitelji, medtem ko ni bilo zaznane povezave med časom prvega srečanja s pojmom trajnosti in kasnejšo udeležbo na teh izobraževanjih. Dejstvo, da se več kot polovica sodelujočih učiteljev nikoli ni udeležila izobraževanja s tega področja, poudarja potrebo po večji sistemski podpori in vključevanju tem o trajnostnem razvoju v začetno in nadaljnje izobraževanje učiteljev.

## **5 Zaključek**

Rezultati raziskave kažejo, da je trajnostni razvoj precej prisoten v osnovnošolskem izobraževanju, vendar njegovo vključevanje ni sistematično in je pogosto prepuščeno presoji učiteljev. Pri predmetih, kot so naravoslovje in tehnika, gospodinjstvo ter družba, se trajnost obravnava celovito, medtem ko je v drugih učnih načrtih pogosto vključena posredno ali pa je obravnavana zgolj skozi specifične teme. Učitelji razrednega pouka trajnost v veliki meri razumejo predvsem kot okoljski koncept, medtem ko družbene in ekonomske razsežnosti trajnostnega razvoja ostajajo manj prepoznane. To torej ne sledi ugotovitvam Brundtlandine komisije (1987), ki trajnostni razvoj opredeljuje kot ravnovesje med okoljskimi, družbenimi in ekonomskimi vidiki, kar bi se moralo bolj dosledno odražati tudi v izobraževalnem sistemu.

V raziskavi ugotavljamo tudi nizko stopnjo udeležbe učiteljev na izobraževanjih o trajnosti, kljub temu da tako UNESCO (2005) kot Smernice (MIZŠ, 2007) izpostavljajo pomen strokovne usposobljenosti učiteljev za učinkovito izvajanje izobraževanja o trajnostnem razvoju. Več kot tretjina učiteljev, sodelujočih v raziskavi, takšnega izobraževanja še ni obiskala, kar kaže na potrebo po sistemskih spremembah v strokovnem razvoju učiteljev in večji dostopnosti izobraževanj s poudarkom na celostnem razumevanju trajnosti, čeprav po drugi strani Skupnjak idr. (2008, str. 153) ugotavljajo, da učitelji pogosto sami zase ocenjujejo, da imajo razvite kompetence za teme o trajnostnem razvoju, predvsem na področju naravoslovja in ustvarjalnosti.

Na podlagi ugotovitev raziskave, ki smo jo izvedli ravno v času, ko se prenavljajo učni načrti za vse predmete, ki se jih izvaja v osnovnih šolah, menimo, da bi bila v novih učnih načrtih potrebna krepitev vsebin, povezanih s trajnostnim razvojem. Zagotoviti bi bilo treba enotnejše in bolj eksplicitno definiranje trajnosti same ter seveda tudi vsebin o trajnostnem razvoju vseh predmetov razredne stopnje, kot predvidevajo že Smernice iz leta 2007 (MIZŠ, 2007). Ker je trajnost večdimenzionalen koncept (Schwab, 2021), bi moral biti kot takšen obravnavan skozi sodelovanje med različnimi učnimi področji in skozi praktične projekte, ki spodbujajo aktivno učenje, učiteljem pa bi morala biti zagotovljena kakovostna in dostopna izobraževanja, ki bi jih opolnomočila za bolj učinkovito vključevanje vsebin o trajnostnem razvoju v pouk. Ugotovitve naše raziskave sicer lahko služijo kot pomoč tako izobraževalnim ustanovam in oblikovalcem učnih načrtov kot tudi snovalcem izobraževalnih politik, ki si morajo prizadevati za razvoj trajnostne družbe. Z nadaljnjimi raziskavami bi bilo smiselno proučiti učinek trajnostnega izobraževanja na dejanske spremembe v stališčih in vedenju učencev, kar bi omogočilo še bolj ciljno usmerjene izboljšave izobraževalnega sistema v smeri trajnostnega razvoja.

Matija Jenko

## **Integrating Sustainable Development into Primary School Education**

*Sustainable development is widely recognized as one of the most pressing global priorities of the 21st century. Defined by the Brundtland Commission (1987) as development that meets present needs without compromising the ability of future generations to meet theirs, it encompasses three interdependent and equally important pillars: environmental protection, social equity, and economic viability. This integrated framework has gained increasing attention not only in political and economic discourse but also within education systems, which are considered crucial arenas for promoting the values, competencies, and behaviors that underpin a sustainable society. According to UNESCO (2005), education for sustainable development (ESD) plays a central role in achieving the goals outlined in global sustainability agendas, including the 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals (SDGs). The transformative potential of education lies in its capacity to empower individuals with the knowledge, attitudes, and skills necessary to make informed and responsible decisions for the benefit of society and the planet.*

*Despite this recognition, research continues to indicate a gap between the normative frameworks advocating for ESD and its practical implementation in classrooms. Particularly at the primary school level, where foundations for lifelong values and habits are formed, questions remain about how well sustainability is integrated into official curricula and how effectively it is conveyed through teaching practice. In Slovenia, national strategic documents (e.g., MIZŠ, 2007) and educational initiatives such as the EKOšola programme promote sustainability in schools, yet the extent to which sustainability is systematically embedded across all subjects remains uncertain.*

Moreover, the success of ESD is closely linked to teachers' understanding of sustainability and their ability to interpret and translate abstract sustainability concepts into meaningful learning experiences.

The purpose of this research was twofold: first, to analyze the presence and conceptual framing of sustainability-related content in the national curricula of all subjects taught in the first five grades of Slovenian primary schools; and second, to examine how primary school teachers perceive sustainability, when they were first introduced to the concept, and to what extent they have participated in relevant professional development. The study was motivated by the need to generate empirical evidence that could inform curricular reforms, teacher education programs, and broader education policy related to sustainability.

A mixed-method research design was employed. For the curricular analysis, we conducted a thematic review of national curricula for ten subjects, focusing on both explicit mentions of sustainability and implicit references to sustainable practices, environmental literacy, social responsibility, and critical engagement with contemporary societal challenges. We then complemented this desk research with an empirical survey administered to 197 primary school teachers from various Slovenian statistical regions. The questionnaire included open- and closed-ended items aimed at assessing teachers' understanding of sustainability, their first exposure to the concept, and their participation in professional development on sustainability education. Data were analyzed using descriptive statistics and inferential tests (chi-square) to explore associations between variables such as age, teaching experience, and engagement with sustainability training.

The curricular analysis revealed significant variation in the treatment of sustainability across subjects. Subjects such as *Spoznavanje okolja*, *Družba*, *Naravoslovje in tehnika*, and *Gospodinjstvo* integrate sustainability most directly, with content addressing environmental conservation, responsible resource use, energy efficiency, and social awareness. These subjects provide structured opportunities for students to engage with sustainability through observation, inquiry, and practical activities. In contrast, other subjects—such as *Slovenščina*, *Matematika*, *Likovna umetnost*, *Glasbena umetnost*, and *Šport*—do not explicitly reference sustainability, although possibilities for cross-curricular integration exist. For instance, mathematics can support data literacy through environmental datasets, while Slovene language and the arts can foster expression of sustainability themes through creative writing or performance. Physical education, particularly outdoor activities, can promote environmental awareness and stewardship. These findings affirm the importance of interdisciplinary approaches to ESD and highlight the need for teacher autonomy and pedagogical creativity in leveraging such opportunities.

Survey results underscored a predominance of environmental interpretations of sustainability among teachers. When asked to define sustainability, 73.47% of respondents emphasized environmental aspects such as renewable energy, conservation, and responsible use of natural resources. Social and economic dimensions were rarely mentioned, suggesting a narrow conceptual understanding. This is consistent

with findings in international literature, which note that teachers often lack comprehensive frameworks for understanding sustainability in its full complexity (Cebrián & Junyent, 2015; Sterling, 2001). Furthermore, 38.29% of respondents indicated that they first encountered the term "sustainability" only after entering the teaching profession, while only 14.29% reported encountering it during primary education. Chi-square analysis confirmed a statistically significant association between age and timing of first exposure ( $p = 0.002$ ), with younger teachers more likely to have been introduced to sustainability earlier. This generational difference reflects changes in curriculum emphasis over the past two decades and underscores the evolving nature of sustainability education in formal schooling.

Another critical finding concerns the low levels of professional development related to sustainability. More than 60% of respondents had never attended training on sustainability-related topics. Among those who had, intrinsic motivation (48.48%) was the primary driver, followed by institutional obligation and influence from colleagues. Chi-square tests identified significant associations between age and training participation ( $p = 0.026$ ), and between teaching experience and participation ( $p = 0.013$ ). Teachers in older age brackets and with longer teaching careers were more likely to have engaged in sustainability training, which may reflect accumulated opportunities or a higher level of professional engagement. However, no statistically significant relationship was found between the timing of first exposure to the concept of sustainability and later participation in training, indicating that early exposure alone does not necessarily predict professional engagement with sustainability.

These results point to several critical implications for policy and practice. First, while Slovenian curricula provide foundational opportunities for ESD, the extent and depth of integration vary widely between subjects. A more systematic and explicit inclusion of sustainability across all subject areas is needed, particularly in light of the ongoing curriculum reform. Second, teacher training—both initial and in-service—must be strengthened to ensure that educators possess not only conceptual clarity but also pedagogical tools to effectively embed sustainability into their practice. Third, interdisciplinary and practice-based approaches should be prioritized, allowing students to encounter sustainability in diverse contexts and through experiential learning that connects theory to action.

Schools must also act as role models by adopting sustainable operations and embedding sustainability into their institutional culture. Programs such as EKOšola, which promote whole-school approaches to sustainability, provide valuable frameworks for integrating environmental responsibility, student agency, and community engagement. However, participation in such programs should not substitute for comprehensive curricular reform and systemic teacher support.

In conclusion, the research highlights both the potential and the limitations of current efforts to integrate sustainability into primary education in Slovenia. Sustainability is present in the curriculum, particularly in science- and society-oriented subjects, but its implementation depends heavily on individual teacher initiative and understanding. The dominance of environmental interpretations indicates a need for broader

*conceptual frameworks that also encompass social justice and economic resilience. Moreover, the low participation rates in sustainability training point to structural barriers that must be addressed through more accessible, relevant, and well-promoted professional development offerings.*

*As Slovenia undertakes a reform of its national curricula, this study offers timely evidence to support a more coherent and multidimensional integration of sustainability into education. Its findings are relevant not only to curriculum developers and teacher educators but also to policymakers seeking to align education systems with broader societal goals for sustainability.*

*Future research should explore the long-term impacts of ESD on student attitudes, behaviors, and civic engagement, contributing to a more evidence-based and responsive approach to building sustainable societies through education.*

### *Izjava o dostopnosti podatkov*

*Članek temelji na raziskovalnih podatkih, ki se hranijo v osebni arhivu in niso javno dostopni; dostopni so pri avtorju na podlagi utemeljene prošnje.*

## LITERATURA

1. Andevski, M., Maletaški, T in Banić, B. (2019). Odgovornost za prihodnost – trajnostni razvoj z vidika študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 173–192. <https://www.dsposi/index.php/dspo/issue/view/92>
2. Berčnik, S. in Devjak, T. (2017). Partnerstvo s starši kot del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 67–81. <https://www.dsposi/index.php/dspo/issue/view/87>
3. Brundtland, G. H. (1987). *Our common future: Report of the world commission on environment and development*. Oxford University Press.
4. Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Raztresen, M. in Mirt, G. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Družba. Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Cebrián, G. in Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768–2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
6. Ekologi brez meja. (2025). *Trajnostne prakse v slovenskih šolah*. <https://ebm.si/glavna/web/>
7. Ekošola – Ekošola kot način življenja. (2025). <https://ekosola.si/>
8. Fakin, M., Kocijančič, S., Hostnik, I. in Florjančič, F. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Tehnika in tehnologija. Ministrstvo za šolstvo in šport.
9. Gough, S. in Scott, W. (2007). *Higher education and sustainable development: Paradox and possibility*. Routledge.
10. Hmelak, M. in Breg, K. (2019). Vključevanje gozdne pedagogike v vzgojnoizobraževalno delo javnih vrtcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(2), 20–33. <https://www.dsposi/index.php/dspo/issue/view/16>
11. Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., Lango, J., Mraz Novak, T. in Sichelr Kafol, B. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Glasbena vzgoja. Ministrstvo za šolstvo in šport.
12. Korošec, A., Furlan, I., Bitenc, B., Arko, M., Kukovič, D. in Kralj, J. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Likovna vzgoja. Ministrstvo za šolstvo in šport.

13. Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K. in Muha, V. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Športna vzgoja. Ministrstvo za šolstvo in šport.
14. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport [MIZŠ]. (2007). Kurikularne smernice za trajnostni razvoj. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne\\_smernice\\_VITR\\_2007.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_2007.pdf)
15. Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M. in Ahačič, K. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Slovenščina. Ministrstvo za šolstvo in šport.
16. Sachs, J. (2015). The age of sustainable development. Columbia University Press.
17. Schwab, K. (2021). How to build sustainable, healthier, more equitable food systems. UN Food and Agriculture Organization.
18. Simčič, I., Koch, V., Gjerek, M., Mencigar, M., Nerad, A. in Veg, I. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Gospodinjstvo. Ministrstvo za šolstvo in šport.
19. Skupnjak, D., Tot, D. in Pahič, T. (2018). Motivation for choosing teaching as a profession and teacher's competencies. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 149–165. <https://www.dsposi.si/index.php/dsposi/issue/view/91>
20. Sterling, S. (2001). Sustainable education: Re-visioning learning and change. Green Books.
21. Svetlin Kastelic, N. in Tuš, J. (2022). Delež moških med vodstvenimi delavci v osnovnošolskem izobraževanju enkrat večji kot med vsemi zaposlenimi. Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/10389>
22. UNESCO. (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. UNESCO Education Sector.
23. Vodopivec, I., Papatnik, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Skribe Dimec, D. in Balon, A. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Naravoslovje in tehnika. Ministrstvo za šolstvo in šport.
24. Vovk Korže, A. (2013). Učni poligoni za krepitev izkustvenega izobraževanja za trajnostno prihodnost. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(2), 165–176. <https://www.dsposi.si/index.php/dsposi/issue/view/75>
25. Ward, B. in Dubos, R. R. (1972). Only one earth: The care and maintenance of a small planet: an unofficial report commissioned by the secretary-general of the United Nations Conference on the human environment. Norton.
26. Žakelj, A., Prinčič Röhler, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B., Senekovič, J. in Bregar Umek, Z. (2011). Program osnovna šola, učni načrt za predmet Matematika. Ministrstvo za šolstvo in šport.



Besedilo/Text © 2026 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/>)

Matija Jenko, magister profesor razrednega pouka z angleščino, asistent za področje didaktike družboslovja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

E-mail: [matija.jenko@pef.upr.si](mailto:matija.jenko@pef.upr.si)

# Developing a Thematic Trail as a Space for Informal Learning

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v41i1.216>

Prejeto 3. 12. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 37.091.3

**KLJUČNE BESEDE:** tematska pot, priložnostno učenje, participativna akcijska raziskava, teorija akter-mreža, inkluzivnost.

**POVZETEK** – Tematske poti lahko spodbujajo priložnostno učenje v odprtem prostoru. Namen raziskave je bil razviti tematsko pot, ki lahko vključuje tudi ljudi z oviranostmi. Raziskavo so uokvirjali koncepti: informalno učenje, teorija akter-mreža in etika skrbi, s katerimi avtorice interpretirajo tematsko pot kot infrastrukturo, ki povezuje, spodbuja participacijo in učenje. Raziskovalni pristop je participativna akcijska raziskava, ki je potekala kot del prakse v projektu za razvoj trajnostnega turizma in kulturnega sodelovanja. Za soustvarjanje, testiranje in izboljševanje tematske poti je bila uporabljena metoda oblikovalskega razmišljanja. Model je bil testiran v Vipavski dolini. Rezultati kažejo, da je za razvoj modela vključujoče tematske poti pomembno, da je vzpostavljena podpora lokalnega okolja ter sodelovanje lokalnih akterjev na različnih ravneh, kar omogoča vzajemno odgovornost in zavzetost akterjev. Ker je tematska pot zasnovana kot strategija za priložnostno učenje, vključuje različne doživljajske naloge, ki implicirajo izkustveno učenje.

Received 3. 12. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 37.091.3

**KEYWORDS:** thematic trail, informal learning, participatory action research, actor-network theory, inclusivity.

**ABSTRACT** – Thematic trails can encourage informal learning in open spaces. The aim of the study was to develop a thematic trail that includes people with disabilities. The research was framed by the concepts of informal learning, actor-network theory, and the ethics of care, through which the authors interpret the thematic trail as an infrastructure that connects, encourages participation, and fosters learning. The research approach was participatory action research, which was conducted as part of practice in a project to develop sustainable tourism and cultural cooperation. The design thinking method was used to co-create, test, and improve the thematic trail. The model was tested in the Vipava Valley, Slovenia. Results show that for the development of an inclusive thematic trail model, it is important to establish support from the local community and the cooperation of local stakeholders at various levels, which enables mutual responsibility and commitment. Since the thematic trail is designed as a strategy for informal learning, it includes various experiential tasks that involve experiential learning.

## 1 Introduction

Thematic trails have been studied in the fields of tourism studies (Beltramo et al., 2025; Iakovaki et al., 2023; Widawski & Oleśniewicz, 2019; Zou et al., 2025), the preservation of natural and cultural heritage (Caloggero, 2025), and within formal education as educational trails (Nevrelová & Ružičková, 2019), but less as a source of informal learning in open spaces, although research on education and learning in open spaces emphasizes that parks, urban trails, and other spaces are important factors of informal learning (Furlan, 2024; Salih et al., 2024), which takes place spontaneously (Falk & Dierking, 2018). This article presents part of a participatory action research study through which, by means of interdisciplinary collaboration, an inclusive thematic trail was developed in the Vipava Valley. In Slovenia, many thematic trails have been

developed, but they do not sufficiently take into account the principle of accessibility for people with disabilities; therefore, the aim of the study was to analyse the complexity of the co-creation process of inclusive trails through the cooperation of researchers and the local community. We were interested in identifying the key factors for developing an inclusive thematic trail as a strategy for informal learning through the lens of actor-network theory.

Thematic trails connect natural and cultural elements of space into a structure that enables experience and learning. They consist of a sequence of points or stations that provide visitors with information, stories, and tasks through which they deepen their knowledge of a specific area (Atalay, 2015). The impact of thematic trails may go beyond informing, since experiential learning contributes to reflection, the formation of feelings (e.g., a sense of belonging in the local environment), and evaluation. Many trails, however, remain limited to the transfer of information from the source to visitors and do not take into account the possibility of dialogue that could direct visitors' attention to specific challenges.

Thematic trails have been studied from the perspective of didactics, which has identified their educational potential (Nevrelová & Ružicková, 2019; Stolare et al., 2021), and researchers have also identified their potential for connecting communities (Martin et al., 2022; Beltramo et al., 2025) and for linking memories and cultural heritage (McClain & Zimmermann, 2020; Gallou, 2022).

Trails are mostly prepared for people without disabilities, which is contrary to the aspiration toward inclusivity. In our review of research and various projects (e.g., the inclusive trail for people with autism, The Letchworth State Park Autism Nature Trail; inclusive trails with descriptions in Braille; and tactile maps in Massachusetts Audubon's Accessible Trails Project), we did not encounter studies on the creation of an inclusive thematic trail that would combine three aspects: consideration of post-anthropocentric approaches to sustainable development, the use of digital additions, and the inclusion of people with disabilities.

This triple gap — the absence of a model that simultaneously addresses post-anthropocentric approaches, digital solutions, and inclusivity — defines the research problem of this article: to develop and analyse a model for the co-creation of an inclusive thematic trail that explicitly integrates these three dimensions. Post-anthropocentric views of sustainable development and learning emphasize an epistemological shift. To achieve sustainable development, it is necessary to develop a new way of thinking about problems and new pathways for the co-creation of knowledge embedded in life and connected with an ethical component.

Particularly prominent here is the ethics of care, as developed by Puig de la Bellacasa (2017), which emerged from actor-network theory. In planning the trail, we adopt a connection of rational, emotional, and ethical components in the construction of knowledge, leading to participation, transdisciplinarity, and dialogue among different kinds of knowledge. To understand learning in open spaces, we used research on space as a learning environment (Carina, 2025; Furlan, 2024; Lange, 2024), which is part of knowledge networks that we interpret through actor-network theory.

According to actor-network theory (ANT), the human being is not at the centre but is one of the actors in a network that also includes non-human actors. We summarised the key characteristics of ANT relevant to our study on the basis of Fenwick & Edwards (2012), Fenwick et al. (2011), and Rubin et al. (2021). The emergence of a thematic trail takes place within a network in which actors are connected. The network is not static but an emergent structure. Connections and transitions are constantly being formed. Each actor is what it is because of the relations in which it operates. The network is heterogeneous; actors possess different kinds of power, resources, interests, and constraints that influence learning. In developing a thematic trail, it is important to understand the differences and diversity of actors (e.g., a person with a disability, a researcher, a student). The theory emphasizes that material elements - in our case the river, trails, and spaces - are important actors, not merely passive props. In the study, we paid particular attention to artefacts that can represent barriers. Public spaces are not automatically accessible to everyone; disability is not merely an individual characteristic but results from the interaction between the individual and an environment that does not know how, or does not wish, to provide adaptation (Ravnikar & Krajncan, 2025). Physical barriers, language differences, or social stigma can reduce opportunities for learning (Noël et al., 2021); therefore, when designing thematic trails, it is important to identify diverse needs already in the initial phase and to include the local community in the process.

Within the network, constant negotiation and testing take place, during which conflicts emerge. Processes in the network extend over time, during which actors and relations change. Learning also takes place in this context. In our study, we focused on informal learning in open spaces. Research shows that the effectiveness of informal learning depends on the design of learning environments (Salih et al., 2024). A well-designed space can foster curiosity, reflection, and critical thinking, whereas a poorly designed space can function in an exclusionary way or even discourage learning and promote knowledge resistance (Glüer & Wikforss, 2022). People have different motives for visiting open spaces. Falk & Dierking (2018) highlight that experiential learning is most effective when elements in a space address several motives at the same time.

## **2 Methods**

### *Research problem and research questions*

After reviewing the literature, we assumed that the thematic trail, as a micro-infrastructure, has learning potential that can be realised through an appropriate arrangement of tasks/experiences that take into account that all actors (organisations, associations, schools, nursing homes, etc.) co-produce knowledge, preserve heritage, and strengthen local identity. Because the thematic trail enables experiential microlearning, we were interested in identifying the key factors for the development of an inclusive thematic trail as a strategy for informal learning. We found that thematic trails place too little emphasis on interactivity (dialogue) among different forms of knowledge and between the source of knowledge (tasks) and visitors; therefore, we were interested in how to incorporate knowledge networking, interdisciplinary collaboration, and cooperation with

the local community into the design of a thematic trail. We formulated two research questions:

- RQ1: What are the characteristics of planning and designing an inclusive trail that promotes informal learning?
- RQ2: How do knowledge networking, interdisciplinary collaboration, and dialogue with the environment unfold in the context of an emergent practice?

### *Research instrument*

Participatory action research (PAR) (Wood, 2020) was used, with its empirical background formed by two projects that stimulated the development of thematic trails: the international project BeRoots - Between Rivers and Lagoons: Artistic Routes (2024-2026) and the local project Cultural Heritage for Sustainable Tourism: Intergenerational Learning (2024-2025). We chose PAR because it connects research with social action and follows the principle of emancipation. Within PAR, we used the design thinking method (DTM), which enables iterative co-creation with actors (Katoppo & Sudradjat, 2015).

Following the DTM, we divided the process into four phases: mapping needs, defining the problem and the trail objectives, searching for solutions and prototyping (drawing the trail), and testing, implementation, and adaptation. Data were collected from October 2024 to May 2025 using three methods: document analysis, participant observation, and semi-structured interviews.

Document analysis included a review of the municipality's strategic and development documents, local initiatives, and reports of organisations operating in the field of education and the inclusion of older adults. These were obtained in cooperation with the adult education centre, the local development agency, and the tourism association. Participant observation was conducted during the design process (joint meetings) and the testing of the thematic trail. Observation notes were produced and taken into account as part of the material for thematic analysis. Semi-structured interviews were conducted with selected local residents and experts in two phases of the DTM, namely during the definition of the problem and during the development of the solution. The interviews lasted from 15 to 45 minutes. With the consent of the participants, they were recorded and subsequently transcribed. In the group of older adults (25 people) who tested the trail, we conducted short contextual interviews during the walk, which we wrote down after the activity. The interviews were carried out by members of the research group.

### *Data analysis*

The collected data were analysed, without the use of AI tools, followed the six-phase procedure of Braun and Clarke (2006): (1) repeated reading and noting initial ideas; (2) systematic coding — each meaningful segment of the data was assigned a descriptive code (e.g., physical barrier, intergenerational dialogue, non-knowledge as a starting point); (3) searching for themes — related codes were grouped into broader categories; (4) reviewing and refining themes against the data set and the analysis as a whole; (5) defining and naming themes; (6) writing the report. Coding was conducted manually; each transcript and field note was reviewed independently by two members of the research team, who then compared their codes and resolved discrepancies thro-

ugh discussion. The two deductively constructed themes (in line with RQ1 and RQ2) were: (1) Planning and designing the trail and (2) Networking of knowledge and actors; within these, categories and sub-themes emerged inductively from the data.

### *Participants in the study*

The participants in the study included members of the research group: researchers (3), students (9), senior students of the Faculty of Active Wisdom [Modra fakulteta] (3), and local residents. In the first phase of the study (mapping needs), we conducted interviews with local residents and experts from fields related to the thematic trail. Interviewees were selected from diverse areas in order to help us define the problem and the trail objectives. A total of 18 people were included in the interviews: local residents (7), experts (9) (a musician, a specialist in teaching persons with disabilities, a social worker, an occupational therapist, and experts in tourism, viticulture, and cultural heritage), and persons with disabilities (2).

In the second part of the development of the idea (Phase 3: searching for solutions and Phase 4: testing and implementation), we conducted additional conversations because we wanted to verify the suitability of the selected stations on the thematic trail. A total of 32 people were included in the interviews: local residents, people familiar with the micro-location and users of smartphones (4), a volunteer who works with older adults with mobility impairments (1), a person with a mobility impairment (1), an expert in the preparation of learning materials (1), and a group of older adults who tested the trail (25).

Research ethics were ensured through process transparency, voluntary participation, the informed consent of all participants, and the possibility of shared use of the research results. Anonymity was guaranteed to everyone.

## **3 Results**

The results are presented through two themes composed of subthemes that emerged from the thematic analysis of the material.

### *Theme 1: Planning and design of the trail*

*Subthemes: trail layout, accessibility/inclusivity, intergenerational cooperation, older adults, motivation, gamification, dialogue, didactic design of tasks.*

In the first phase, we analysed needs related to accessibility with the help of interviews. The local environment includes a nursing home and the Vipava Centre for Education, Rehabilitation and Training. After analysing inclusive thematic trails abroad and interviewing representatives of organisations (a social worker, a teacher, an occupational therapist) as well as older adults, the trail was planned without physical barriers so that it would be suitable for wheelchair users. During the testing of the trail, we also involved the local multiple sclerosis association and a group of older adults. We designed a trail that is inclusive (barrier-free) and sustainable (it does not intervene in the environment because it uses a mobile application) and that enables informal learning for different target groups: visitors/tourists, local residents, pupils, youth and older adult

groups, and people with disabilities. The thematic trail runs through Vipava, has six stations, is 2 km long, and is circular, although an individual or group can move freely and learn in the midst of the open space. Public spaces (the park, town square, and riverside trail) on the thematic trail are places of learning. Visitors gain knowledge that is freely accessible through the application, where tasks guide experiential learning. The trail map changed several times because we took into account all obstacles that would be unfriendly to people with mobility impairments. We also considered the views of people familiar with the micro-environment regarding which route was most organically integrated into the space. The tasks at the individual stations also changed several times, as they were repeatedly tested in written form and then in the field. The instructions were adapted so that the information was brief and relevant, and the language respectful of diversity. At this stage, the trail is not inclusive for all groups, for example for autistic, blind, or deaf users; the greatest attention was devoted to the target group of older adults and people with mobility impairments.

According to the principle of accessibility, the tasks are designed to engage several senses, and the instructions are cognitively accessible to people with different educational backgrounds. The tasks were prepared in intergenerational groups and tested in the field. They include stories (the story of the Glo-Glo glass), music (a folk song), and relaxation activities. In designing the tasks, we followed trends in heritage interpretation that emphasise learning with all the senses; accordingly, texts, sound, and touch are included. The tasks are interactive, and the Actionbound application was used to enable gamification, which contributes to motivation for learning on the trail. One of the participants in the trail testing said: "We laughed a lot, and that encouraged us to solve the tasks quickly."

The tasks are situated in the local setting and promote place-based learning as part of informal learning in the square, by the river, and in the park. Places selected for the stations were sites that are important for cultural and natural heritage, through which residents identify with the environment. Because the thematic trail includes knowledge about cultural heritage, history, and nature along the route, it was named Discover Vipava through Time, Culture and Nature. The tasks were prepared as an instrument for directing attention and experiential learning in open spaces. If an older person in a wheelchair walks the trail, the accompanying person can read the tasks and the older person can "solve" them.

### *Theme 2: Networking of knowledge and actors*

*Subthemes: types of knowledge and connectivity, dialogue among knowledges, interdisciplinarity, participation.*

Knowledge emerged through reflective participation in various actor connections: different groups (special attention was devoted to older adults and people with mobility impairments) as well as human and non-human carriers of the cultural heritage of the local environment. Knowledge was generated in relations among different professional fields: education, tourism, social work, and cultural heritage. The route of the trail and the tasks (the result) are the consequence of numerous relations that could not be controlled and were at times conflictual (relations among individual members of the research group) or unresponsive (relations with actors in the local environment).

According to the plan, meetings of the project team, testing of the trail with local actors, and conversations with local residents were organised; however, practice during the project involved even more encounters among people, knowledge, and also lack of knowledge. In their relations, the interdisciplinary group of experts and holders of local knowledge recognised non-knowledge, for example unfamiliarity with the terminology of other disciplines or with the local environment. The networking of knowledge (and non-knowledge) was an epistemological challenge that at times led to the absence of individual group members. When dialogue was established among different forms of knowledge (e.g., scientific knowledge, cultural practices, tacit knowledge, narrative knowledge) and actors were in a relationship of mutual respect, a network emerged that led to the search for new solutions. Examples include the redesign of tasks, changes to the trail route, the selection of colours and preparation of promotional materials, and the design of the logo.

Solutions did not "break apart" along the borders of individual disciplines; we did not think about the problem solely through the discourse of tourism, education, cultural heritage, or narrative knowledge, but rather at their intersection. Environmental changes (water, air), health (movement), disabilities, and social inequalities were analysed through the concept of networks, which connected the fields. According to the participants, interdisciplinary collaboration is demanding, but it is also a valuable intellectual and emotional practice. Participants needed inclusion, adaptability, and connectedness, which led to a deeper view of the problem (the thematic trail as an inclusive learning practice). Knowledge networking functioned as a way of discovering connections between supposedly separate worlds, such as scientific knowledge and local narrative knowledge. Narrative knowledge was incorporated into individual tasks.

The project group was intergenerational and included younger participants (students) and older ones (senior students and local residents), which brought additional challenges to collaboration. In the intergenerational group, different views emerged (e.g., regarding the selection of musical tasks on the thematic trail and the use of digital tools). Experience is not created by only one person (e.g., a researcher, students, or older adults); rather, it is created by the whole group in dialogue (or in conflict). For all participants, generational views, narrative knowledge, scientific knowledge, the material elements of space, and changes over time had to be coordinated. In intergenerational learning, the competences of all participants develop, while the inclusion of older adults in educational work positively correlates with the professional development of younger participants. The trail was not a static structure while it was being created, nor is it static afterwards. Over time (seasons, new periods), it adapts to the needs of users and to new contexts in the local community. In this process, local ambassadors who connect actors and update tasks in the web application are important.

## **4 Discussion**

The results, organised into two thematic groups, answer both research questions. With regard to RQ1, we find that the combination of participatory planning, iterative testing, and adaptation of didactic tasks to target groups is decisive for an inclusive thematic trail. With regard to RQ2, we find that the networking of knowledge and actors in

an interdisciplinary group is a condition for the emergence of innovative solutions, but at the same time a source of epistemological tension and procedural challenges.

In shaping and placing the thematic trail in the local space, different actors (human, non-human, discursive) were important. In the study, we found that meanings and roles emerge through relations in the network. As Callon (1986) and Fenwick et al. (2011) note, the meaning of actors is not predetermined but constantly emerging. The planning and preparation of the trail was an emergent practice in which actors acquired their significance. A tree in the park that creates unique shade for a mindfulness exercise, or a bench placed in the square, become key actors in shaping the visitor's experience, especially for a visitor with limited mobility. The structure of tasks on the thematic trail forms a narrative that is a networked narration. The elements of the trail are intertwined and enable possibilities for open interpretation, which follows the concept of a multilayered heritage landscape (Wylie, 2007), in which interpretation is not universal but situational (examples include water-contact exercises and mindfulness exercises). The trail route is circular, but the trail allows multiple starting points. Both the trail creators and the trail visitors are co-creators - especially through the enabled use of digital elements - of meanings that, through their experiences and interactions, reconfigure the network of actors (Latour, 2005) and the ecology of learning, knowledge, and experiences that foster informal learning. Our findings confirm and extend the results of Nevrelová & Ružicková (2019), who found that thematic trails realise their educational potential only when tasks are designed with a didactic purpose, not merely as information transfer. Our contribution is to extend this finding to the context of inclusivity: the quality of tasks is a necessary but not sufficient condition - the trail must also be physically, cognitively, and linguistically accessible for people with disabilities.

The thematic trail creates a series of micro-learning events (stations, tasks, stories) that foster curiosity and learning. Because participatory planning included people with disabilities, older adults, and local experts, tasks were developed that correspond to the needs of people with disabilities. A participatory approach increases the likelihood that the content will be relevant and accessible to different groups, thereby increasing inclusion and the meaningfulness of learning and meaning-making, which is also confirmed by research on inclusive education (Vamberger et al., 2025; Hmelak & Krajnc, 2024; Drljić & Kiswarday, 2021).

The thematic trail is conceived as an open project (with changing tasks) into which new actors will enter (e.g., new tasks will be prepared by local experts), leading to the expansion of the network in the creation of knowledge. It is intended for socialising among local residents, so there will not be only one set of tasks aimed at tourists. It develops together with the community and is established as a living infrastructure (including human and non-human elements) that can support inclusive practices in the long term, which is consistent with the ethics of care as developed by Puig de la Bellacasa (2017). The ethics of care (Puig de la Bellacasa, 2017) was reflected in the project at two levels. At the level of trail planning, we operationalised it by including groups that are often marginalised in tourism-interpretive products (people with mobility impairments, older adults). At the level of the co-creation process, the ethics of care meant a commitment to respectful dialogue among different forms of knowledge, which required time and readiness to accept "non-knowledge" as a starting point for the joint search for

solutions. This is in line with Barad (2007), who emphasises that care for the 'material configurations' of the world requires responsibility not only for results but also for the very process of becoming. From the perspective of informal learning strategies, monitoring and updating are necessary in order to maintain motivating tasks in the community. In planning the trail, the principle of accessibility was crucial, with inclusivity being part of the learning assemblage or learning ecology that becomes an emergent effect of sociomaterial action in accordance with ANT (Fenwick & Edwards, 2012).

With the use of PAR and DTM, different groups are included in the design process, so the trail does not merely reflect professional discourse, but becomes a space of multiple voices and possibilities for local interpretations. As Katoppo (2015) observes, the combination of both approaches enables communities to co-create solutions and to think critically about their cultural heritage. This contributes to the thematic trail not being merely informative, but suitable for different abilities, languages, and cultural backgrounds of users, and to providing an experience that motivates and fosters experiential learning. In tourism and heritage studies, there is a growing trend, described by Beck et al. (2018) and Caloggero (2025), of a shift from information to experience, which also applies to informal learning, where experience is central. To foster informal learning, it is important to prepare experiences that are accessible and enable interpretation for different groups. In this study, accessibility was limited to taking into account the group with mobility impairments. If other disabilities had also been considered, it would have been necessary to prepare appropriate tasks and workshops in forms adapted to the specific disability.

The thematic trail connected knowledge from tourism, education, and cultural heritage with local stories, thereby co-creating heritage. Our findings are consistent with studies of thematic trails from the perspective of cultural heritage (Brudin Borg, 2022). The challenge is to balance the authenticity of the experience with the methods available for interpretation. We must avoid trivialising heritage; therefore, we included heritage experts and local bearers of heritage knowledge in the planning process (Fakin Bajec, 2024; Poljak Istenič and Fakin Bajec, 2021), which enabled the networking of different forms of knowledge. The process took place in dialogue among researchers, practitioners, and the environment, which enabled the networking of actors (Vaughn et al., 2018). Knowledge and actor networking as movement across professional knowledge (transdisciplinarity) is demanding, as Fenwick (2014, p. 276) had already established, which is why we planned for this specifically in interdisciplinary collaboration. It is not merely a matter of improving communication among experts, but of conducting sociomaterial analyses of different networks and then intervening for better cooperation. The intergenerational and interdisciplinary composition of the project group was both an epistemological challenge and a source of innovativeness. Partalo et al. (2022, p. 46) find that the inclusion of older adults in educational work positively correlates with the development of competences in younger professionals. Our experience confirms this: generational views on music, digital tools, and heritage initially seemed like obstacles, but in dialogue they became a source of diverse ideas for tasks on the trail. The creation and functioning of the inclusive thematic trail are the result of dynamic interaction among people, materials, space, and practices - that is, among the human and the non-human, or the more-than-human. These ANT perspectives are expanded by the ethics of

care (Puig de la Bellacasa, 2017), which emphasises inclusion, adaptability, processuality, and co-participation, all of which we took into account in preparing the trail.

The three theoretical frameworks - ANT, the ethics of care, and informal learning - are not merely parallel in this study, but mutually conditioning: ANT provides the analytical framework for understanding complex interactions among actors; the ethics of care provides normative guidance for the inclusion of vulnerable groups; and the concept of informal learning defines the kinds of knowledge and experiences that are the aim of these interactions. Together, they form a framework for designing learning environments that are simultaneously accessible, meaningful, and transformative.

We can conclude that sociomaterial networks (such as the thematic trail) do not strive for stability, but for plurality, openness, and dynamism (Fenwick & Edwards, 2013). Such a perspective is important in designing inclusive interpretation, as it directs attention to diverse ways of understanding learning as a rearticulation of the network. The thematic trail, as planned through PAR, remains an open system that develops, is co-created, and enables learning through transformative practices.

## **5 Conclusion**

The central thesis of the study was that an inclusive thematic trail is not merely a tourism or interpretive product, but a strategy for fostering informal learning in public space and for the co-creation of meanings. In this context, we understand the thematic trail as a sociomaterial learning infrastructure that enables informal learning, where meaning emerges from a network of interactions among people, materials, technologies, stories, and environmental processes. The trail is established as a living and constantly reconstituted network that enables an inclusive learning experience. The model for trail design is based on a combination of PAR (participatory action research) and DTM (design thinking method) through the analytical lenses of ANT (actor-network theory), so the trail is not merely a route in space with interpretive points, but a dynamic network of relationships.

The study makes an original contribution at three levels. At the theoretical level, it expands the application of ANT and the ethics of care (Puig de la Bellacasa, 2017) to the field of inclusive informal learning in public space, where these frameworks have not yet been used systematically. At the methodological level, it demonstrates the feasibility and added value of combining PAR and DTM in the development of inclusive learning infrastructures in local communities - a combination proposed by Katoppo & Sudradjat (2015) in the architectural context, but still rarely tested in the educational context. At the applied level, it offers a transferable model for the development of inclusive thematic trails that takes into account both physical accessibility and the didactic quality of tasks, as well as the sustainable role of the local community in maintaining the trail.

The combination of PAR and DTM proved to be an appropriate methodological framework, but a time-consuming one. The findings are limited, as the selected case does not allow the generalisation of the insights. To continue the research, it would be necessary to include several similar cases and analyse them through other analytical frameworks as well.

For the continuation and deepening of this line of research, we propose three concrete directions. The first is a comparative analysis across different local contexts: to include at least three to five similar cases of the development of inclusive thematic trails in different geographical and institutional environments, in order to identify which factors are generally transferable and which are contextually conditioned. The second direction is the development of measurement instruments for the effects of informal learning: the existing tool of thematic analysis does not enable longitudinal measurement of changes in visitors' knowledge, attitudes, or behaviour; future studies should develop evaluation tools suitable for informal learning situations in public space (Salih et al., 2024). The third direction is to extend inclusivity to additional target groups: at this stage, the trail was designed primarily for older adults and people with mobility impairments; the development of tasks and accessibility solutions for blind, visually impaired, deaf, and autistic persons requires specialised knowledge and partnership with relevant organisations, which would significantly increase the reach of the model.

*Dr. Meta Furlan, dr. Nives Ličen, dr. Mojca Blažič*

## **Razvoj tematske poti kot prostora priložnostnega učenja**

*Tematske poti so v zadnjem desetletju postale priljubljena oblika turistične in izobraževalne infrastrukture. V obstoječih raziskavah so obravnavane pretežno z vidika turizma, ohranjanja naravne in kulturne dediščine ter interpretacije prostora, bistveno manj pozornosti pa je namenjeno njihovem potencialu za priložnostno učenje v odprtem prostoru. Prav ta vidik je bilo izhodišče pričujoče participativne akcijske raziskave, ki je bila izvedena v Vipavski dolini v Sloveniji. V Sloveniji je razvitih veliko tematskih poti, a večinoma ne upoštevajo dovolj načela dostopnosti za osebe z oviranostmi. Namen raziskave je bil analizirati kompleksnost procesa soustvarjanja inkluzivne tematske poti ob medsebojnem sodelovanju raziskovalcev in lokalne skupnosti ter odgovoriti na vprašanje, kateri so ključni dejavniki za razvoj take poti kot strategije za priložnostno učenje. Pregled literature je pokazal, da sicer obstajajo posamični primeri inkluzivnih poti (npr. The Letchworth State Park Autism Nature Trail, poti z opisi v brajici, taktilne karte Massachusetts Audubon), a noben obstoječi model ne združuje treh vidikov hkrati: upoštevanja postantropocentričnih pristopov k trajnostnemu razvoju, vključevanja digitalnih dodatkov in vključevanja oseb z oviranostmi. Identifikacija te vrzeli je vodila k opredelitvi raziskovalnega problema in postavljanju dveh osrednjih raziskovalnih vprašanj: (1) Katere so značilnosti načrtovanja in oblikovanja inkluzivne poti, ki spodbuja priložnostno učenje? (2) Kako poteka mreženje znanja, interdisciplinarno povezovanje in dialog z okoljem v kontekstu porajajoče se prakse?*

*Raziskava je teoretično zasidrana v treh medsebojno dopolnjujočih se konceptualnih okvirih: teoriji akter-mreža (ANT), etiki skrbi in konceptu priložnostnega učenja v odprtem prostoru.*

Teorija akter-mreža (ANT), ki so jo razvili med drugimi Callon (1986), Latour (2005) ter Fenwick in Edwards (2012), razume socialne pojave kot porajajoče se mreže, v katerih imajo enakovredno vlogo tako človeški kot nečloveški akterji. V kontekstu tematske poti to pomeni, da drevo v parku, klop ob reki, digitalna aplikacija in zgodovinska stavba niso le pasivni elementi prostora, temveč aktivni soustvarjalci izkušnje učenja. Mreža ni statična, temveč se nenehno preoblikuje z vstopanjem in izstopanjem akterjev, s pogajanjem, konflikti in zavezništvi. Ta perspektiva je bila ključna za razumevanje kompleksnosti procesa soustvarjanja inkluzivne tematske poti.

Etika skrbi, kot jo razvija Puig de la Bellacasa (2017), poudarja pomen medsebojne odvisnosti, ranljivosti in odgovornosti v odnosih med akterji. V projektu je etika skrbi delovala kot normativno vodilo pri oblikovanju dostopnosti nalog, pri spoštljivem in vključujočem jeziku ter pri načrtnem vključevanju skupin, ki so pogosto marginalizirane v turistično-izobraževalnih produktih. Epistemološki premik, ki ga zahteva postantropocentrični pogled, naloži načrtovalcem tematskih poti, da razvijejo nov način razmišljanja o problemih ter nove poti za soustvarjanje znanja, ki je vpeto v vsakdanje življenje in etično odgovornost.

Priložnostno učenje v odprtem prostoru je tretje ključno izhodišče. Falk in Dierking (2018) poudarjata, da je izkustveno učenje najbolj učinkovito, kadar elementi v prostoru nagovarjajo več motivov hkrati. Salih idr. (2024) ugotavljajo, da je učinkovitost priložnostnega učenja v veliki meri odvisna od kakovosti oblikovanja učnih okolij; dobro zasnovan prostor spodbuja radovednost, refleksijo in kritično mišljenje. Tematska pot je bila razumljena kot sociomaterialna učna infrastruktura, ki omogoča priložnostno mikroučenje – niz kratkih, situacijskih učnih izkušenj, ki se odvijajo spontano v stiku z naravnim in kulturnim prostorom.

Metodološki okvir je participativna akcijska raziskava (PAR), ki jo je vodilo načelo emancipatornosti in demokratičnega vključevanja skupnosti (Wood, 2020). Empirično ozadje tvorita dva projekta: mednarodni projekt BeRoots – Between Rivers and Lagoons: Artistic Routes (2024–2026) in lokalni projekt Kulturna dediščina za trajnostni turizem: večgeneracijsko učenje (2024–2025). V PAR smo uporabili metodo oblikovalskega razmišljanja (DTM), ki je omogočila iterativno soustvarjanje z akterji (Katoppo in Sudradjat, 2015). Kombinacija PAR in DTM skupnosti ne vključuje zgolj kot vir podatkov, temveč kot aktivne soustvarjalce rešitev, ki kritično mislijo svojo kulturno dediščino.

Proces je potekal v štirih fazah od oktobra 2024 do maja 2025: (1) mapiranje potreb, (2) opredelitev problema in ciljev poti, (3) iskanje rešitev in prototipiranje, (4) testiranje, implementacija in prilagoditev. Podatki so bili zbrani z analizo dokumentov (strateški in razvojni dokumenti občine, poročila organizacij), opazovanjem z udeležbo (skupni sestanki, testiranje poti) in polstrukturiranimi intervjuji. V prvi fazi je bilo intervjuvanih 18 oseb: lokalni prebivalci (7), strokovnjaki (9) in osebe z oviranostjo (2). V drugi fazi je bilo intervjuvanih 32 oseb, med njimi skupina 25 starejših, ki je pot testirala. Podatki so bili analizirani s tematsko analizo po Braun in Clarke (2006), pri čemer je bila kodirna shema oblikovana deduktivno skladno z dvema temama, ki izhajata iz raziskovalnih vprašanj.

Rezultati so organizirani v dve tematski skupini.

Prva tema: Načrtovanje in oblikovanje poti. V lokalnem okolju delujeta dom starejših občanov in Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (CIRIUS), kar je bistveno vplivalo na zasnovano poti. Po analizi inkluzivnih tematskih poti v tujini in intervjujih s strokovnjaki je bila pot načrtovana brez fizičnih ovir in je primerna za gibanje z vozički. Tematska pot v Vipavi nosi ime Odkrivaj Vipavo skozi čas, kulturo in naravo, ima 6 postaj, je dolga 2 km in zasnovana krožno, a z možnostjo prostega gibanja. Pot je vključujoča (brez fizičnih ovir) in trajnostna (ne posega v okolje, ker uporablja mobilno aplikacijo), primerna za različne ciljne skupine.

Za izvedbo nalog je bila izbrana aplikacija Actionbound, ki omogoča igrifikacijo in s tem večjo motivacijo. Naloge vključujejo elemente večmodalnosti (besedilo, zvok, dotik), place-based learning ter izkustveno učenje. Didaktična zasnova upošteva različne ravni pismenosti in kognitivnih sposobnosti ter spoštljiv, vključujoč jezik. Naloge so bile pripravljene v medgeneracijskih skupinah in večkrat testirane na terenu. V tej fazi pot ni inkluzivna za vse skupine (npr. za avtiste, slepe, gluhe); največ pozornosti je bilo namenjene starejšim in gibalno oviranim. Zemljevid poti se je večkrat spremenil, saj so bile upoštewane vse ovire, ki bi bile neprijazne za gibalno ovirane.

Druga tema: Mreženje znanja in akterjev. Znanje je nastajalo z reflektivno participacijo v različnih skupinah in disciplinah: izobraževanje, turizem, socialno delo, kulturna dediščina. Interdisciplinarno mreženje je bilo epistemološki izziv: prepoznavanje neznanja (npr. nepoznavanje terminologije druge stroke ali lokalnega okolja) je bilo pogoj za vzpostavitev produktivnega dialoga. Ko so akterji stopili v odnos spoštovanja med različnimi vrstami znanja (znanstveno, kulturno, tiho, narativno), je nastala mreža, ki je vodila v inovativne rešitve. Medgeneracijska sestava projektne skupine (mladi študenti, starejši in lokalni prebivalci) je prinašala dodatne izzive, a hkrati obogatila rezultate.

Nastajanje poti je bila porajajoča se praksa, v kateri so akterji dobili svoj pomen skozi relacije, ne vnaprej. Elementi prostora (drevo, klop, reka) so postali aktivni soustvarjalci izkušnje, kar potrjuje analitični okvir ANT. Struktura nalog na tematski poti tvori mrežno pripoved (naracijo); interpretacija ni univerzalna, ampak situacijska, kar sledi konceptu večplastne dediščinske krajine (Wylie, 2007). S participativnim pristopom se poveča verjetnost, da bodo vsebine relevantne in dostopne različnim skupinam, kar potrjujejo tudi raziskave o inkluzivnem pouku (Vamberger idr., 2025; Drljić in Kiswarday, 2021). Etika skrbi (Puig de la Bellacasa, 2017) je zagotavljala normativno vodilo za vključevanje ranljivih skupin.

Kombinacija PAR in DTM se je izkazala za primeren, a časovno zahteven metodološki okvir. Tematska pot je zasnovana kot živa infrastruktura, ki se bo razvijala skupaj s skupnostjo, jo bodo dopolnjevali lokalni ambasadorji in novi akterji. Ne gre za statičen turistični produkt, temveč za odprt sistem priložnostnega učenja, ki soustvarja lokalno identiteto in kulturno dediščino ter spodbuja socialne stike med generacijami.

Ugotovitve so omejene, saj en primer ne omogoča sploševanja. Za prihodnje raziskave bi bilo potrebno vključiti več primerov iz različnih kontekstov ter razviti na-

*tančnejše instrumente za merjenje učinkov priložnostnega učenja na tematskih poteh. Prav tako bi bilo dragoceno razširiti inkluzivnost poti na druge oviranosti (slabovidnost, gluhoti, motnje avtističnega spektra) in razviti ustrezen didaktični instrumentarij.*

### *Data Availability Statement*

*This article is based on research data deposited in the authors' personal archives and that are not publicly available; however, they may be obtained from the author upon reasonable request.*

### *Funding Statement*

*The research was carried out within the framework of the projects BeRoots – Between rivers and lagoons: artistic routes (2024–2026), co-financed by the European Union under the Interreg VI-A Italy-Slovenia Programme, and within the framework of the project Cultural Heritage for Sustainable Tourism: Intergenerational Learning (2024–2025). The latter was co-financed by the Republic of Slovenia and the European Union from the European Social Fund Plus (ESF+). The funders were not involved in the design of the research, the collection and analysis of data, nor in the preparation of the text.*

## REFERENCES

1. Atalay, S. (2015). Exploring interpretive trails. *Journal of Community Archeology in Heritage*, 2(2), 85–88. <https://doi.org/10.1179/2051819615Z.00000000030>
2. Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
3. Beltramo, R., Taglio, I., & Bonadonna, A. (2025). Designing thematic tourist trails for local development: A framework based on territorial heritage. *Land*, 14(10), Article 1943. <https://doi.org/10.3390/land14101943>
4. Beck, L., Cable, T., & Knudson, D. (2018). *Interpreting cultural and natural heritage for a better world*. Sagamore-Venture Publishing.
5. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
6. Brudin Borg, C. (2022). Fusion: Co-created heritage in stories from the Camino de Santiago. In D. Svensson, K. Saltzman, & S. Sörlin (Eds.), *Pathways: Exploring the routes of a movement heritage* (pp. 152–166). The White Horse Press.
7. Caloggero, I. (2025). *Interpretazione del patrimonio culturale: Principi, metodi e tecniche*. Centro Studi Helios.
8. Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* Routledge.
9. Carina, K. (2025). Adult learning and education on a micro-level. Focusing on real living conditions and their sociopolitical effects in neighbourhoods. In S. Kušić, M. Koludrović, & T. Žiljak (Eds.), *Perspektive razvoja obrazovanja odraslih u sljedećem desetljeću*. 10. Međunarodna znanstvena konferencija o obrazovanju odraslih (pp. 43–50). Filozofski fakultet u Splitu. [https://www.ffst.unist.hr/images/50023363/Zbornik\\_10\\_konferencije\\_o\\_obrazovanju\\_odraslih.pdf](https://www.ffst.unist.hr/images/50023363/Zbornik_10_konferencije_o_obrazovanju_odraslih.pdf)
10. Drljić, K., & Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36, (3-4), 3–25.

11. Fakin Bajec, J. (2024). Izzivi uporabe dediščine za reševanje okoljskih izzivov na primeru ustvarjanja vodne dediščine na Krasu. *Etnolog*, 34, str. 17–46.
12. Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning. Rowman in Littlefield.
13. Fenwick, T. (2014). Knowledge circulations in inter-para/professional practice: A sociomaterial enquiry. *Journal of Vocational Education in Training*, 66(3), 264–280. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.917695>
14. Fenwick, T., & Edwards, R. (Eds.) (2012). *Researching education through actor-network theory*. Wiley-Blackwell.
15. Fenwick, T., & Edwards, R. (2013). *Performative ontologies: Sociomaterial approaches to educational research*. Routledge.
16. Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Routledge.
17. Furlan, M. (2024). Pomen javnega prostora za učenje pri različnih družbenih skupinah. [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta].
18. Furlan, M. (ur.). (2025). *Tematska pot kot strategija vseživljenjskega učenja*. Ljudska univerza Ajdovščina.
19. Gallou, E. (2022). Heritage and pathways to wellbeing: From personal to social benefits, between experience identity and capability shaping. *Wellbeing, Space and Society*, 3, Article 100084. <https://doi.org/10.1016/j.wss.2022.100084>
20. Glüer, K., & Wikforss, Å. (2022). What is knowledge resistance? In J. Strömbäck, Å. Wikforss, K. Glüer, T. Lindholm, & H. Oscarsson (Eds.), *Knowledge resistance in high-choice information environments* (pp. 29–48). Routledge.
21. Hmelak, M., & Krajnc, N. (2024). Samoocena učiteljev o delu v inkluzivnem razredu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(2), 36–52. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.132>
22. Iakovaki, E., Konstantakis, M., Teneketzi, A., & Konstantakis, G. (2023). Analyzing cultural routes and their role in advancing cultural heritage management within tourism: A systematic review with focus on the integration of digital technologies. *Encyclopedia*, 3(4), 1509–1522. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040108>
23. Katoppo, M., & Sudradjat, I. (2015). Combining Participatory Action Research (PAR) and Design Thinking (DT) as an alternative research method in architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 184, 118–125. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.069>
24. Lange, E. A. (2024). Composing modernity: Pedagogical practices for emplacing ourselves within the living world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 15(3), 239–259. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5214>
25. Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
26. Martin, J., Serrano, J., Nowakowski, J., & Williamson, D. (2022). Heritage trails: Pathways to sustainable development goals. In D. Svensson, K. Saltzmann, & S. Sörlin (Eds.), *Pathways: Exploring the Routes of a Movement Heritage* (str. 240–263). The White Horse Press. <https://doi.org/10.3197/63787710662654.ch12>
27. McClain, L. R., & Zimmerman, H. T. (2020). Memories on the trail: Families connecting their prior informal learning experiences to the Natural World during Nature Walks. *Journal of Interpretation Research*, 21(2), str. 21–42. <https://doi.org/10.1177/109258721602100203>
28. Nevrelová, M., & Ružicková, J. (2019). Educational potential of educational trails in terms of their using in the pedagogical process (outdoor learning). *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 550–561. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.550>
29. Noël, C., Landschoot, L., Vanroelen, C., & Gadeyne, S. (2021). Social barriers for the use of available and accessible public green spaces. *Frontiers in Sustainable Cities*, 3, Article 744766. <https://doi.org/10.3389/frsc.2021.744766>
30. Partalo, D., Šindić, A., & Ličen, N. (2022). Competence in medgeneracijsko učenje vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 37–49. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/72>

31. Poljak Istenič, S., & Fakin Bajec, J. (2021). Luxury food tour: Perspectives and dilemmas on the »luxurification« of local culture in tourism product. *Acta Geographica Slovenica*, 61(1), 169–184. <https://doi.org/10.3986/AGS.8960>
32. Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
33. Ravninar, L., & Krajnčan, M. (2025). Inkluzija v visokem šolstvu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 40(2), 114–125. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.176>
34. Rubin, J. C., Land, C. L., & Long, S. L. (2021). Mobilising new understanding: An actor-network analysis of learning and change in a self-directed professional development community. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 315–330. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879227>
35. Salih, S. A., Alzamil, W., Ajlan, A., Azmi, A., & Ismail, S. (2024). Typology of Informal Learning Spaces (ILS) in sustainable education: A systematic literature review in architecture and urban planning. *Sustainability*, 16(13), Article 5623. <https://doi.org/10.3390/su16135623>
36. Stolare, M., Ludvigsson, D., & Trenter, C. (2021). The educational power of heritage sites. *History Education Research Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.14324/herj.18.2.08>
37. Vamberger, T., Drobnič, J., & 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>
38. Vaughn, L. M., Whetstone, C., Boards, A., Busch, M. D., Magnusson, M., & Määttä, S. (2018). Partnering with insiders: A review peer models across community-engaged research, education and social care. *Health & Social Care in the Community*, 26(6), 769–786. <https://doi.org/10.1111/hsc.12562>
39. Widawski, K., & Oleśniewicz, P. (2019). Thematic tourist trails: Sustainability assessment methodology: The case of land flowing with milk and honey. *Sustainability*, 11(14), Article 3841. <https://doi.org/10.3390/su11143841>
40. Wood, L. (2020). *Participatory action learning and action research*. Routledge.
41. Wylie, J. (2007). *Landscape*. Routledge.
42. Zou, H., Zhang, G., Sun, C., Landrum, L., Tang, Y., Hu, Y., Cheng, W., & Li, A. (2025). Thematic cultural heritage tourism trail planning integrating multi-source data and machine learning in Wuhan China. *NPJ Heritage Science*, 13, Article 547. <https://doi.org/10.1038/s40494-025-02081-3>



Besedilo/Text © 2026 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/>)

---

*Meta Furlan, PhD, Specialist Adviser at Ljudska univerza Ajdovščina and Teaching Assistant at the Faculty of Arts, University of Ljubljana.*

*E-mail: meta.furlan@lu-ajdovscina.si*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8969-2917>*

*Nives Ličen, PhD, Full professor at the Faculty of Arts, University of Ljubljana.*

*E-mail: nives.licen@ff.uni-lj.si*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5032-4853>*

*Mojca Blažič, PhD, Assistant professor at the Faculty of Economy and Informatics, University of Novo mesto.*

*E-mail: mojca.blazic@uni-nm.si*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8618-5346>*

# Od razvojnega projekta do trajnosti v izobraževanju

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i1i.217>

Prejeto 13. 8. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 37.091

**KLJUČNE BESEDE:** kolegialne hospitacije, kritično mišljenje, pismenost, sodelovanje strokovnih delavcev  
**POVZETEK** – V razvojnem projektu Naravoslovna in matematična pismenost: spodbujanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov je bil poudarek na naravoslovni, matematični in finančni pismenosti, kritičnem mišljenju, odnosu do naravoslovja in matematike, reševanju avtentičnih problemov ter sodelovalnem delu strokovnih delavcev. V kvalitativni raziskavi, v katero so bili vključeni sodelujoči razvojni in implementacijski vrtci, osnovne in srednje šole, smo z analizo odgovorov na odprta vprašanja v spletni anketi raziskali trajnost doseženega dve leti po zaključku projekta, primerjali načrtovane aktivnosti ob zaključku s tistimi dve leti po zaključku projekta ter prepoznali dejavnosti, ki bi jih vrtci in šole želele ponovno udejanjati. Ugotavljamo, da so sodelujoči ob zaključku želeli nadaljevati z izvajanjem dejavnosti na vseh področjih. Dve leti po zaključku projekta omenjajo vse tri pismenosti, izstopa finančna pismenost. Primeri dejavnosti so usmerjeni na razvijanje kritičnega mišljenja in reševanje avtentičnih problemov. Od dejavnosti so ohranili kolegialne hospitacije, širjenje doseženega na kolektiv, medpredmetno načrtovanje, hkrati pa želijo naštetu ponovno obuditi.

Received 13. 8. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 37.091

**KEYWORDS:** peer observations, critical thinking, literacy, collaboration among professional workers

**ABSTRACT** – In the development project Natural Science and Mathematical Literacy: Promoting Critical Thinking and Problem Solving, the emphasis was on natural science, mathematical and financial literacy, critical thinking, attitude towards natural sciences and mathematics, solving authentic problems and professional workers' collaborative work. The qualitative research, which included partnering development- and implementation-oriented educational institutions – kindergartens, primary and secondary schools – was used to study, by analysing answers to open-ended questions through an online survey, the sustainability of the achieved results two years after the project conclusion, compared the activities planned upon the conclusion with those two years after the project conclusion and identified the activities that kindergartens and schools would want to reintroduce. We find that, upon the conclusion, the participants wanted to continue implementing the activities in all areas. Two years after the project conclusion, they mention all three forms of literacy, with an emphasis on financial literacy. Examples of activities are focused on developing critical thinking and solving authentic problems. The activities which were maintained include peer observations, sharing the achieved results with other colleagues, intercurricular planning, while at the same time, they wish to reintroduce these activities.

## 1 Uvod

Trajnost rezultatov, doseženih v projektih, povezanih z izobraževanjem, je odvisna od več med seboj povezanih dejavnikov, ki zagotavljajo dolgoživost in učinkovitost razvitih modelov, dognanj, inovativnih izvedb primerov praks in uporabe gradiv. Eden od dejavnikov je organizacija projekta, ki se kaže v podpori vodstva izvajalcem projektne aktivnosti. Vodstveni delavci v projektu so ravnatelji, vodje projektnega tima na šoli oz. vrtcu in vodja projekta. Prenger idr. (2022) trdijo, da so vodstveni delavci tisti, ki spodbujajo ostale strokovne delavce k ohranjanju dognanj in razvitih modelov v pro-

jektu, medtem ko Skvarč (2022) ugotavlja, da se vključenost ravnatelja v projektni tim odraža v rezultatih projekta. Ena izmed ključnih ravnateljevih nalog je koordiniranje in spremljanje procesov razvojnega in letnega načrtovanja ter samoevalviranja učinkov (Zorman idr., 2006; Pušnik idr., 2007 v Skvarč, 2022). V razvojnem projektu sodeluje inovativen ravnatelj, ki ga Dolinar in Likar (2022, str. 72) opišeta kot takega, ki ima jasno vizijo, cilje in strategije ter spodbuja različne podporne aktivnosti v okviru pouka, v razširjenem programu in izven pouka. Nadaljujeta, da ceni inovacijske lastnosti in spodbuja zaposlene k podajanju novih idej za izboljšanje pedagoškega procesa, pri čemer jih podpira in jim zaupa, da bodo pri tem odgovorni. Spodbuja inovativno poučevanje in uporabo sodobne tehnologije. Skrbi za prenos znanj in dobrih praks med učitelji, ki jih zna prepoznati, nagraditi in promovirati.

Prenger idr. (2022) poudarjajo, da je vključevanje projektnih aktivnosti in dosežkov v organizacijo dela vzgojno-izobraževalnega zavoda drugi pomemben dejavnik, ki pripomore k trajnosti doseženega v projektu in ohranjanju rezultatov skozi čas. Tako spremembe postajajo del sistema delovanja šole in vrtca, vstopajo tudi v šolske dokumente, letne učne priprave in letni delovni načrt šole (Hrast Debeljak, 2022; Smej Skutnik, 2022).

Pomembno vlogo na poti k trajnosti projekta prispeva prilagodljivost in ustreznost razvitih modelov, primerov dejavnosti za izvedbo v razredu, gradiv in drugih rezultatov v izobraževalnem kontekstu. Prenger idr. (2022) še ugotavljajo, da bodo dosežki projektov trajnejši, če sledijo izobraževalnim ciljem in če so dovolj prilagodljivi glede na spreminjajoče se potrebe. Odločilne so tudi individualne značilnosti in kompetence udeležencev v projektu, to so najpogosteje strokovni delavci in učenci. Učitelji igrajo ključno vlogo, saj so nosilci v procesu izboljšav, hkrati njihova sposobnost personalizacije in prilagajanja učnih strategij poveča trajnost rezultatov projekta (Myszewski, 2018; Prenger idr., 2022). Za delo v razvojnih projektih je pomembna tudi ustvarjalnost sodelujočih. Kaučič in Kozmus (2022, str. 106) ugotavljata, da učitelji menijo, da je ustvarjalnost v razredu prvenstveno odvisna od njih samih. Ugotavljata tudi (prav tam, str. 105), da učitelji vodstvo šole vidijo kot zaviralca ustvarjalnosti v primeru, kadar je nezainteresirano za učiteljevo delo. Če je pozornost strokovnih delavcev usmerjena tudi k načrtnemu in sistematičnemu spremljanju procesov delovanja v projektne timu, se bo to posredno odražalo tudi na učinkih in trajnosti projekta (Skvarč in Bone, 2022).

Sposobnost ohranjanja projektnih rezultatov se poveča s kontinuiranim izobraževanjem in razvojem strokovnih delavcev (Kleban idr., 2024). Prav tako Rivas idr. (2023) ugotavljajo, da vključevanje udeležencev v projekt spodbuja občutek pripadnosti, ki je ključnega pomena za trajnost. Izmenjevanje izkušenj in ugotovitev, ki jih pridobijo člani projektnega tima pri izvajanju dejavnosti in aktivnosti z drugimi strokovnimi delavci šole ali vrtca, je ena od ključnih dejavnosti, ki prispeva k zagotavljanju trajnosti projekta (Bone, 2022). Zato sta sodelovanje in participacija strokovnih delavcev pomembni v vseh fazah projekta: v začetni fazi, ko se vsi strokovni delavci seznanjajo z vsebino, cilji in rezultati projekta, v vmesni fazi, ko se udeležujejo načrtovane projektne aktivnosti, ter v zaključni fazi, ko so sodelujoči spodbujani k uresničevanju in zagotavljanju trajnosti projektnih rezultatov (Bone, 2022).

Projekti, ki so povezani z lokalno kulturo in potrebami skupnosti oz. družbe, bodo bolj verjetno ohranili trajnost (Bashi in Sass, 2022). Na trajnost izobraževalnih pobud pomembno vpliva dostop do virov, tako finančnih kot materialnih (Kleban idr., 2024). Prav tako na trajnost vpliva tudi širši izobraževalni in družbeni kontekst, vključno s politično podporo in sodelovanjem vseh deležnikov. Učinkovita komunikacija in usklajevanje med deležniki (skrbniki, učitelji in učenci, vodjami projektnih timov, vodjami projektov, ravnatelji) sta ključnega pomena za ohranjanje izobraževalnih pobud (Hinduja idr., 2023).

Projekt NA-MA POTI (NAravoslovje, MAtematika, Pismenost, Opolnomočenje, Interaktivnost) je bil po mnenju avtorja Magajna idr. (2022) zaradi sodelujočih od vrteca do fakultet osnova za kakovostne premike in spremembe na področju poučevanja in učenja ter za oblikovanje kompetenc, ki jih je treba razvijati pri učencih, da bodo zmožni delovati na različnih področjih življenja.

Cilj projekta, ki je trajal od novembra 2016 do oktobra 2022, je bil razviti in preizkusiti didaktične pristope, ki bodo pripomogli k celostnemu in kontinuiranemu vertikalnemu razvoju pismenosti otrok, učencev in dijakov. Z izzivi, ki so bili prepoznani v vrtcih in šolah, je bilo treba povezati različna področja projektov z uvajanjem gradnikov (sestavlinami pismenosti, ki v interakciji z različnimi gradniki prispevajo svoj delež k pismenosti). Tako so gradnike strokovni delavci načrtno in sistematično uvajali v svoje poučevanje v povezavi s cilji vseh predmetov oz. področij kurikula (Mršnik in Bone, 2022).

Strokovni delavci od vrtecev do osnovnih in srednjih šol, ki so sodelovali v projektu NA-MA POTI, so v šest let trajajočem projektu:

- razvijali in preizkušali pedagoške pristope in strategije, s katerimi so spodbujali učence k izvajanju raznolikih dejavnosti in prispevali k dvigu ravni naravoslovne, matematične in finančne pismenosti;
- razvijali kritično mišljenje;
- skrbeli za odnos do učenja ter odnos do matematike in naravoslovja;
- dajali poudarek reševanju avtentičnih problemov;
- krepili sodelovalno delo med strokovnimi delavci znotraj in med vzgojno-izobraževalnimi zavodi.

## **2 Problem in cilji raziskave**

V slovenskem šolskem prostoru se izvajajo v vrtcih in šolah različne razvojne naloge in projekti, tako mednarodni kot nacionalni. O ohranjanju trajnosti rezultatov projekta se med izvajanjem projekta razmišlja, redkokdaj pa se preveri, kaj se je ohranilo tako na sistemski kot izvedbeni ravni. Zato smo se odločili, da na izbranem projektu preverimo, kako so se rezultati projekta ohranili na izvedbeni ravni. Zadalji smo si tri cilje.

Prvi cilj je preveriti trajnost doseženega v projektih dve leti po zaključku projekta oz. kaj se je v vzgojno-izobraževalnih zavodih ohranilo. Drugi cilj je opraviti primerjavo med načrtovanimi aktivnostmi ob zaključku projekta in dejanskim stanjem izvedenih aktivnosti v obdobju dveh let po zaključku projekta. Ob zaključku projekta so

vzgojno-izobraževalni zavodi izrazili mnenje, česa si želijo za svoj zavod v prihodnosti. Njihove odgovore smo želeli primerjati z odgovori, ki so jih podali dve leti po zaključku projekta. Tretji cilj je bil dve leti po zaključku projekta prepoznati dejavnosti, ki bi jih vzgojno-izobraževalni zavodi radi ponovno udeležali oz. jih želijo ponovno uvesti, čeprav so jih opustili.

### 3 Metodologija

#### *Oblikovanje raziskave*

Z raziskavo smo preučili trajnost doseženega v vzgojno-izobraževalnih zavodih (v nadaljevanju VIZ), ki so sodelovali v projektu.

Raziskava je bila izvedena v dveh delih. Prvi del smo izvedli ob zaključku projekta jeseni leta 2022, ko so vodje projektnih timov VIZ-ov odgovarjali na več vprašanj za namen priprave Letnega vsebinskega poročila in Zaključnega poročila projekta.

Za našo raziskavo smo izbrali eno izmed zastavljenih vprašanj v spletni anketi, in sicer vprašanje odprtega tipa: »Kaj želite v prihodnosti za vaš VIZ na področjih dela projekta?« Vprašanja za namen izpolnjevanja Letnega vsebinskega poročila sta pripravili vodja projekta NA-MA POTI, profesorica matematike in fizike ter svetovalka za matematiko na ZRSS, in vodja projekta Bralna pismenost in razvoj slovenščine, profesorica razrednega pouka, doktorica edukacijskih ved in svetovalka za razredni pouk na ZRSS, ter se pri tem posvetovali tudi s psihologom.

Drugi del raziskave smo izvedli dve leti po zaključku projekta, v decembru 2024, z anketnim vprašalnikom, kjer smo vodjem projektnih timov zastavili dve vprašanji odprtega tipa: »Kaj od projekta NA-MA POTI se je v vaši pedagoški praksi (na šoli, v vrtcu, med vzgojitelji in učitelji) obdržalo do danes?« in »Kaj od tistega, kar se ni obdržalo, si želite, da bi se ponovno obudilo v vašem kolektivu, šoli, vrtcu?« Vprašanji, zastavljeni dve leti po zaključku projekta, je oblikovala takratna vodja projekta NA-MA POTI.

Z vprašalnikom smo raziskovali tudi, ali je VIZ razvojni ali implementacijski VIZ ter ali je vrtec, osnovna ali srednja šola. Iz odgovorov nismo prepoznali identitete šole ali vrta.

#### *Vzorec*

V raziskavo so bili vključeni vsi vrtci in šole, sodelujoči v projektu NA-MA POTI. Ob zaključku projekta, to je jeseni leta 2022, so odgovorili na dana vprašanja vsi razvojni vrtci in osnovne šole (100 %), medtem ko ena srednja šola ni odgovorila (92,3 %).

Dve leti po zaključku, to je decembra 2024, je odgovorila tretjina sodelujočih razvojnih vrtcev (33,3 %), nekaj manj kot tri četrtine razvojnih osnovnih šol (72,7 %) in vse razvojne srednje šole (100 %) (tabela 1).

**Tabela 1***V raziskavo vključeni razvojni VIZ-i*

Razvojni VIZ	Število sodelujočih			
	Vrtci	Osnovna šola	Srednja šola	Skupaj
<i>začetek projekta (2016)</i>	9 (100 %)	11 (100 %)	13 (100 %)	33 (100 %)
<i>zaključek projekta (2022)</i>	9 (100 %)	11 (100 %)	12 (92,3 %)	32 (97 %)
<i>dve leti po zaključku projekta (2024)</i>	3 (33,3 %)	8 (72,7 %)	12 (100 %)	23 (69,7 %)

Med implementacijskimi VIZ-i so ob zaključku projekta podali odgovore vsi vrtci (100 %) in velika večina osnovnih in srednjih šol (96,4 % oz. 96 %). Dve leti po zaključku projekta smo prejeli odgovore na dani vprašanji od treh četrtin sodelujočih implementacijskih vrtcev (75 %), slabe polovice osnovnih šol (46,4 %) in manj kot tretjine implementacijskih srednjih šol (28 %) (tabela 2).

**Tabela 2***Implementacijski VIZ-i, vključeni v raziskavo*

Implementacijski VIZ	Število sodelujočih			
	Vrtci	Osnovna šola	Srednja šola	Skupaj
<i>začetek projekta (2016)</i>	12 (100 %)	28 (100 %)	25 (100 %)	65 (100 %)
<i>zaključek projekta (2022)</i>	12 (100 %)	27 (96,4 %)	24 (96 %)	63 (96,9 %)
<i>dve leti po zaključku projekta (2024)</i>	9 (75 %)	13 (46,4 %)	7 (28 %)	29 (44,6 %)

Dve leti po zaključku projekta, to je leta 2024, smo pri odgovorih zagotavljali anonimnost, medtem ko smo ob zaključku projekta, to je leta 2022, imeli zagotovljeno sledljivost, tudi zaradi evidence o opravljenih aktivnostih.

### *Zbiranje podatkov in proces raziskovanja*

Odgovore smo zbirali s spletno anketo in jih kvalitativno analizirali. Kodiranje je potekalo ročno. Zbrane odgovore na vsa tri vprašanja smo analizirali z metodo analize vsebine zapisov. Posamezne odgovore, ki so odražali mnenja VIZ-ov, smo razvrstili glede na besede oz. besedne zveze (kode) v eno izmed petih področij, ki so bila v projektu izpostavljena: 1) naravoslovna, matematična in finančna pismenost, 2) kritično mišljenje, 3) reševanje avtentičnih problemov, 4) odnos do učenja naravoslovja in matematike ter učna motivacija, 5) sodelovalno delo strokovnih delavcev. V prvo področje, to je naravoslovna in matematična pismenost, smo umestili vse odgovore, ki so se navezovali na izvedbo primerov dejavnosti, uporabo gradnikov s podgradniki in opisniki naravoslovne, matematične in finančne pismenosti. Pri izvedbi primerov dejavnosti smo k odgovorom vključevali omenjanje medpredmetnosti, metod in oblik dela ter aktivnosti učencev oz. otrok.

## 4 Rezultati

### *Napovedi ob zaključku projekta*

Ob zaključku projekta, tj. oktobra 2022, so tako razvojni kot implementacijski VIZ-i odgovarjali na vprašanje: »Kaj želite v prihodnosti za vaš VIZ na področjih dela projekta?« V nadaljevanju predstavljamo odgovore posebej za razvojne in implementacijske VIZ-e ter glede na to, ali je VIZ vrtec, osnovna ali srednja šola. Navedemo tudi izbran zapis, ki predstavlja mnenje izbranega zavoda.

### *Razvojni vzgojno-izobraževalni zavodi ob zaključku projekta*

Trije razvojni vrtci so omenili, da bodo razvijali vse dejavnosti. Šest od devetih razvojnih vrtcev jih je omenjalo razvijanje vseh treh pismenosti (naravoslovno, matematično in finančno). Tako lahko ugotovimo, da so vsi vrtci nameravali razvijati vse pismenosti. Samo po en odgovor so vrtci zapisali za razvijanje kritičnega mišljenja in razvijanje odnosa do učenja oz. odnosa do naravoslovja in matematike. Več različnih odgovorov lahko umestimo v krepitev sodelovalnega dela strokovnih delavcev: hospitacije in strokovno rast sta omenila dva vrtca, sodelovanje na splošno štirje vrtci, ohranjanje pozitivne klime in širjenje na ostale sodelavce en vrtec.

V prihodnosti želimo ohraniti kvalitetno zastavljene dejavnosti na področju matematike in naravoslovja in jih razširiti na vse strokovne delavce vrtca. Poleg tega bomo strokovne delavce spodbujali h kritičnemu mišljenju, predvsem pa si bomo prizadevali za ohranjanje sodelovalnega odnosa, timskega dela, medsebojne pomoči in kolegialnosti, saj menimo, da so to vrednote, preko katerih ustvarjamo spodbudno okolje tako za otroke kot tudi za delavce vrtca. (RVIZ\_vrtec\_6\_2022)

Osem razvojnih osnovnih šol je omenjalo razvijanje vseh pismenosti, medtem ko je ena osnovna šola posebej izpostavila finančno pismenost. Pri primerih dejavnosti, s katerimi razvijamo vse pismenosti, so izpostavili aktivnost učencev in uporabo različnih pristopov in strategij poučevanja. Tri razvojne osnovne šole so omenile razvijanje kritičnega mišljenja, reševanje avtentičnih problemov in odnos do učenja in učno motivacijo. Več osnovnih šol je iz različnih zornih kotov želelo nadaljevati s sodelovalnim delom strokovnih delavcev, kjer so omenjali hospitacije, strokovno rast, sodelovanje, širjenje na kolektiv in formativno spremljanje.

Na področjih naravoslovne, matematične in finančne pismenosti želimo vzpostaviti načrtno razvijanje gradnikov po vertikali v vseh oddelkih. Preizkušali bomo razvite primere dejavnosti, jih izpopolnjevali in dodajali nove. Veščine kritičnega mišljenja in reševanja problemov z uporabo digitalne tehnologije želimo predstaviti vsem članom kolektiva, v okviru dela šolskih strokovnih aktivov bodo nato nastali akcijski načrti izboljšav izbranih veščin za vsako šolsko leto. Na področju razvijanja odnosa do učenja naravoslovja in matematike bomo skupaj s svetovalno službo na šoli spodbujali spremembe učne prakse in snovali program dela v okviru ur oddelčne skupnosti in interesne dejavnosti socialne veščine. Poleg tega bomo nadaljevali z aktivnostmi za popularizacijo matematike in naravoslovja ob pouku. Na področju timskega dela bomo v večji meri vključevali v pouk elemente formativnega spremljanja učencev, učenja v skupini.

Učitelji bomo nadaljevali z medsebojnimi hospitacijami in strokovnim sodelovanjem. (RVIZ\_OŠ\_5\_2022)

Tri srednje šole so izpostavile, da bodo razvijale vse dejavnosti, še šest jih je izpostavilo razvijanje vseh pismenosti, ena je posebej izpostavila finančno pismenost. S primeri dejavnosti so želeli razvijati procesne cilje, spodbujati medpredmetnost in povezavo s stroko. Tri srednje šole so izpostavile razvijanje kritičnega mišljenja, reševanje avtentičnih problemov in razvijanje odnosa do učenja in učne motivacije. Prav tako izstopajo hospitacije in sodelovanje med strokovnimi delavci.

Želimo si še več medpredmetnega sodelovanja. Da bi uspeli v učne načrte spontano vnesti vsa našeta področja, da bi skozi vsebine uspeli dijake navdušiti za naravoslovje, matematiko, da bodo ob koncu šolanja svoj trud v šoli osmislili in usvojeno znanje kritično ovrednotili (bodo nekaj znali za lažje/lepše življenje in/ali svoj poklic) ter ostali aktivni državljani (si upali izraziti mnenje, ki bo kritično in ne kritizersko) in tako soustvarjali »boljši svet«.

Tudi v prihodnosti nameravamo nadaljevati z delom projekta in pri pouku obravnavati vsakdanje situacije ter ga povezovati s prakso. Želimo si večjo pestrost pri poučevanju, več aktivnosti, v katerih neposredno sodelujejo dijaki, skratka, nadaljevali bomo v smeri, ki smo si jo zadali s cilji projekta NA-MA POTI. (RVIZ\_SŠ\_2\_2022)

### *Implementacijski vzgojno-izobraževalni zavodi ob zaključku projekta*

Implementacijski VIZ-i so odgovarjali podobno kot razvojni, omeniti moramo le, da nismo dobili odgovorov od dveh implementacijskih osnovnih šol in štirih srednjih šol.

Pet implementacijskih vrtcev je izpostavilo razvijanje vseh treh pismenosti, medtem ko je en vrtec izpostavil finančno, drugi pa matematično pismenost. V okviru tega je en vrtec izpostavil vertikalno povezovanje. Trije vrtci so izpostavili razvijanje kritičnega mišljenja, štirje reševanje avtentičnih problemov in en vrtec odnos do učenja in učno motivacijo. Pri sodelovalnem delu strokovnih delavcev so izpostavili hospitacije, odnos in sodelovanje med sodelavci ter širitev na ostale sodelavce.

Ohranjati timsko delo, premostiti odklonilen odnos do hospitacij ter otrokom omogočati čim bolj samostojno reševanje matematičnih/naravoslovnih problemov, izzivov z dobrim strokovnim vodenjem strokovnih delavcev. (IVIZ\_vrtec\_12\_2022)

Med implementacijskimi osnovnimi šolami je devet osnovnih šol izpostavilo razvijanje vseh treh pismenosti, dve osnovni šoli razvijanje matematične in naravoslovne pismenosti ter tri šole razvijanje finančne pismenosti. Pripravo izvedbenih kurikulumov so omenile tri osnovne šole. V povezavi s primeri dejavnosti za razvijanje pismenosti sta dve šoli omenili nadgradnjo vertikalnega in horizontalnega povezovanja, dve šoli sta poudarili medpredmetnost in povezavo z življenjem ter tri šole uporabo različnih pristopov in strategij poučevanja. Osem šol je zapisalo, da bodo v bodoče razvijali kritično mišljenje, šest reševanje avtentičnih problemov in tri odnos do učenja in učno motivacijo, kjer je ena šola posebej izpostavila krepitev odnosa med učenci in učitelji.

V prihodnosti si želimo, da ohranimo in še naprej razvijamo področja naravoslovne, matematične in finančne pismenosti. Prav tako želimo pripeljati otroke do tega, da

začnejo kritično razmišljati. Želimo graditi odnose med učenci in strokovnimi delavci. V svoje priprave želimo vključiti primere, ki navajajo učence na reševanje problemov. (IVIZ\_OŠ\_16\_2022)

Pet implementacijskih srednjih šol je omenilo razvijanje vseh pismenosti, tri srednje šole so izpostavile posebej naravoslovno in finančno pismenost, dve matematično pismenost. Tri srednje šole so omenile izvedbeni kurikulum. Pri pripravi primerov dejavnosti je ena šola omenila uporabo digitalne tehnologije, ena šola medpredmetnost in povezavo z življenjem ter dve šoli uporabo različnih pristopov in strategij. Nobena srednja šola ne izpostavi reševanja avtentičnih problemov, štiri šole izpostavijo razvijanje kritičnega mišljenja in tri razvijanje odnosa do učenja in učno motivacijo. Na področju sodelovalno delo strokovnih delavcev so hospitacije omenjene štirikrat, odnos med sodelavci in sodelovanje omenja kar šest srednjih šol, širjenje na vse sodelavce pet srednjih šol in sodelovanje z drugimi zavodi ena šola.

V prihodnje bomo nadaljevali s timskim delom in medsebojnimi hospitacijami. Upamo, da nam bodo omogočena (tudi ne v okviru projekta) še nadaljnja mreženja. (IVIZ\_SŠ\_5\_2022)

### *Ohranjene aktivnosti dve leti po zaključku projekta*

Dve leti po zaključku projekta, tj. decembra 2024, so tako razvojni kot implementacijski VIZ-i odgovarjali na vprašanje: »Kaj od projekta NA-MA POTI se je v vaši pedagoški praksi obdržalo do danes?« V nadaljevanju predstavljamo odgovore posebej za razvojne in implementacijske VIZ-e ter glede na to, ali je VIZ vrtec, osnovna ali srednja šola. Navedemo tudi izbran zapis, ki predstavlja mnenje posameznega zavoda.

### *Ohranjene aktivnosti v razvojnih VIZ-ih*

Odgovorili so trije vrtci, med katerimi je en izpostavil razvijanje vseh treh pismenosti, dva reševanje avtentičnih problemov in en vrtec hospitacije.

Zavedamo se pomena matematične, naravoslovne in finančne pismenosti ter dajemo večji poudarek temu. Aktivnosti pogosteje zastavimo tako, da otrokom pustimo čas za reševanje življenjskih problemov. (RVIZ, vrtec\_2, 2024)

Ena razvojna osnovna šola je odgovorila, da se pri njih ni ohranilo nič. Izmed osmih osnovnih šol, ki so odgovorile, so štiri osnovne šole izpostavile razvijanje vseh pismenosti, ena je posebej izpostavila razvijanje matematične pismenosti. Pri izvedbi primerov so omenile medpredmetnost in povezovanje ter načrtovanje po vertikali (ena šola). Tri šole so omenile kritično mišljenje, dve reševanje avtentičnih problemov. Pri sodelovalnem delu strokovnih delavcev so omenile hospitacije (dve šoli), širjenje na kolektiv (dve šoli) in tri šole sodelovanje med strokovnimi delavci.

Nekateri primeri izvedbe učnih ur za vse pismenosti, sodelovanje strokovnih delavcev, večje število medpredmetnih učnih ur, medsebojnih hospitacij, zavedanje pomena načrtovanja po vertikali in horizontali (z delnimi uspehi), prenos znanja o ostalih področjih v obliki predstavitve gradiv projekta skupinam sodelavcev, ki izrazijo interes, s strani članov šolskega razvojnega tima. (RVIZ, OŠ\_4, 2024)

Med srednjimi šolami jih je šest omenilo razvijanje vseh pismenosti, ena je izpostavila razvijanje finančne pismenosti. Pri izvedbi primerov izstopajo modeliranje pri ma-

tematiki (1), uporaba digitalne tehnologije (1), aktivna vloga dijakov (1) in razvijanje procesnih ciljev, kar štiri šole so izpostavile medpredmetnost. Prav tako so štiri šole razvijale kritično mišljenje ter odnos do učenja in učno motivacijo, tri srednje šole reševanje avtentičnih problemov. Pri sodelovalnem delu strokovnih delavcev izpostavljajo hospitacijo (1) in sodelovanje (1).

Medpredmetno povezovanje z avtentičnimi situacijami in razvijanjem kritičnega mišljenja, timsko delo. (RVIZ, SŠ\_7, 2024)

### *Ohranjene aktivnosti na implementacijskih VIZ-ih*

Šest implementacijskih vrtcev je omenilo, da dve leti po zaključku projekta še vedno razvijajo naravoslovno, matematično in finančno pismenost – vse tri pismenosti, posebej so izpostavili naravoslovno in finančno pismenost. V okviru primerov dejavnosti so izpostavili aktivnost otrok ter poleg vsebinskega tudi procesni vidik ter pripravo didaktičnih materialov. Izpostavili so tudi sodelovalno delo strokovnih delavcev, predvsem hospitacije in sodelovanje strokovnih delavcev.

Pomemben del projekta je bila spodbuda otroške radovednosti in samostojnega raziskovanja. Danes še vedno dajemo poudarek temu, da otroci aktivno sodelujejo, postavljajo vprašanja in sami odkrivajo odgovore. (IVIZ, vrtec\_5, 2024)

Ena implementacijska osnovna šola je odgovorila, da razvija vseh pet področij. Štiri osnovne šole so povedale, da razvijajo vse tri pismenosti, dve osnovni šoli sta izpostavili finančno pismenost. Pri izvedbi primerov dejavnosti so omenili medpredmetnost in različne strategije poučevanja. Omenjeno je bilo razvijanje kritičnega mišljenja na dveh šolah in reševanje avtentičnih primerov na eni šoli. Na dveh šolah so izpostavili hospitacije in na štirih šolah sodelovanje strokovnih delavcev.

Učitelji nadaljujejo z izmenjavo primerov dobre prakse, skupnim načrtovanjem dejavnosti, predvsem v prvi in drugi triadi, v pouk vključujejo več primerov avtentičnih nalog in primerov praktičnega dela predvsem pri naravoslovju. (IVIZ, OŠ\_12, 2024)

Ena izmed implementacijskih srednjih šol je odgovorila, da ne razvija nobenega področja. Tri šole so omenile, da razvijajo vse tri pismenosti, posebej so izpostavili finančno pismenost in matematično pismenost. V primerih dejavnosti zaznamo poudarjanje medpredmetnosti. Ena šola razvija odnos do učenja in motivacijo, tri šole sodelovanje strokovnih delavcev.

Sodelovanje, timsko delo se je obdržalo zlasti v naravoslovnem aktivu, kjer si učitelji izmenjujemo gradiva, pomagamo pri izvedbi projektnih dni. Pri pouku uporabljamo gradiva, pridobljena v okviru projekta NA-MA POTI. (IVIZ, SŠ\_6, 2024)

### *Katere zamrle aktivnosti želijo ponovno obuditi*

Dve leti po zaključku projekta, decembra 2024, so tako razvojni kot implementacijski VIZ-i odgovarjali na vprašanje: »Kaj si želite, da bi v vašem VIZ-u ponovno razvijali?« V nadaljevanju predstavljamo odgovore posebej za razvojne in implementacijske VIZ-e ter glede na to, ali je VIZ vrtec, osnovna ali srednja šola. Navedemo tudi izbran zapis, ki predstavlja mnenje posameznega zavoda.

### *Katere aktivnosti želijo razvojni VIZ-i ponovno udejanjati*

Razvojni vrtci so izpostavili, da si želijo širjenja vseh vsebin na novo zaposlene in obujanja sodelovanja med strokovnimi delavci.

Za nove zaposlene bi bilo dobro, da bi imeli možnost, da na podlagi nekega strnjenege teoretičnega povzetka in po tem, ko se seznanijo z gradniki pod mentorstvom vzgojiteljic, ki so bile vključene v ta projekt, izvedejo svoje aktivnosti in si izmenjajo v določeni, lahko spletni, skupnosti ideje, mnenja ipd. (RVIZ\_vrtec\_2\_2024)

Razvojne osnovne šole so izpostavile, da si želijo razvijati finančno pismenost, kritično mišljenje, nadgraditi hospitacije in vse vsebine predstaviti sodelavcem. Ena razvojna šola ni odgovorila oz. odgovor ni bil povezan z vprašanjem.

Želela bi si, da bi uvajali več primerov dobrih praks. Finančno pismenost (učenci jo odklanjajo in premalo časa imamo na voljo, da jim jo dobro predstavimo)[...]. (RVIZ\_OŠ\_2\_2024)

Razvojne srednje šole so izpostavile finančno pismenost in primere dejavnosti, predvsem medpredmetnost, odnos do učenja in učno motivacijo. Posebej izstopa želja po sodelovalnem delu strokovnih delavcev, kjer omenjajo širjenje na kolektiv, sodelovanje in povezovanje z drugimi šolami, medsebojno sodelovanje in hospitacije. Omeniti moramo, da štiri šole niso odgovorile oz. odgovor ni bil povezan z vprašanjem.

Nova znanja, vedenja, študije, ki govorijo o odnosu med udeleženci šolskega prostora. (RVIZ\_SS\_2\_2024)

### *Katere aktivnosti želijo implementacijski VIZ-i ponovno udejanjati*

Implementacijski vrtci si želijo ponovno obuditi primere vseh treh pismenosti, strokovna srečanja z drugimi vrtci, sodelovanje med strokovnimi delavci vrtca ter hospitacije. Dva vrtca sta odgovorila, da ne želijo razvijati nič.

Več hospitacij med sodelavkami/-ci. (IVIZ, vrtec\_6, 2024)

Kar štiri osnovne šole so podale odgovor, ki se ni navezoval na vprašanje. Ena osnovna šola želi delati na razvijanju vseh treh pismenosti, posebej na finančni pismenosti. Izpostavili so primere dejavnosti, ki naj bodo medpredmetni. Odnos do učenja in učna motivacija je tema, ki zanima eno šolo, kar tri šole so omenile hospitacije, ena osnovna šola sodelovanje med strokovnimi delavci.

Poznavanje in upoštevanje gradnikov naravoslovne pismenosti bi omogočilo še boljšo realizacijo učno-vzgojnih ciljev. (IVIZ, OŠ\_8, 2024)

Sodelovanje med učitelji razredne in predmetne stopnje. (IVIZ, OŠ\_3, 2024)

Ena implementacijska srednja šola ni odgovorila na vprašanje, dve sta omenili razvijanje vseh treh pismenosti, ena posebej finančno pismenost. Želijo si, da bi primeri dejavnosti temeljili na medpredmetnosti. Ena šola je omenila, da si želijo ponovnega izvajanja kolegialnih hospitacij.

Medpredmetno povezovanje in kolegialne hospitacije. (IVIZ, SŠ\_1, 2024)

Finančna pismenost. (IVIZ, SŠ\_4, 2024)

## 5 Razprava

Ugotavljamo, da so tako razvojni kot implementacijski vzgojno-izobraževalni zavodi, ki so sodelovali v projektu, ob zaključku projekta načrtovali v nadaljevanju razvijati vse tri pismenosti, posebej so izpostavili finančno pismenost in izboljšanje didaktike poučevanja s pripravo dejavnosti, ki krepijo aktivnost učencev in razvijanje procesnih ciljev, uporabo različnih pristopov in strategij, medpredmetnost in povezavo s stroko. Implementacijski vrtci in osnovne šole omenjajo vertikalno in horizontalno povezovanje. V razvojnih osnovnih in srednjih šolah je bilo manj, v implementacijskih vzgojno-izobraževalni zavodih pa bolj izpostavljeno razvijanje kritičnega mišljenja. Rezultati raziskave, ki so jo izvedeli Maksimović idr. (2020, str. 81), dokazujejo, da sprejemanje novih učnih modelov s strani učiteljev povečuje učinkovitost, učni uspeh in odnos učencev do učenja. Nadalje potrjujejo v raziskavi tudi to, kar so izpostavili sodelujoči vzgojitelji in učitelji v projektu, in sicer da imajo modeli in metode, ki so jih učitelji prepoznali kot pomembne v učnem procesu, številne prednosti: spodbujajo udeležbo učencev, razvijajo kritično mišljenje, sposobnost komunikacije, spodbujajo reševanje problemov, ustvarjalnost, razmišljanje, razumevanje, sklepanje, praktični pristop k učenju, samostojnost, raziskovalni duh, refleksijo in samorefleksijo (Maksimović idr., 2020, str. 80).

Razvojne šole izpostavljajo reševanje avtentičnih problemov, medtem ko implementacijske srednje šole ne omenjajo reševanja avtentičnih problemov. Vsi omenjajo razvijanje odnosa do učenja in učne motivacije. Tako vrtci kot šole so izpostavili sodelovano delo strokovnih delavcev, kjer so predvsem omenili hospitacije, strokovno rast in širitev vsebin projekta med sodelavci. Implementacijske osnovne in srednje šole omenjajo tudi povezovanje z drugimi zavodi.

Tako razvojni kot implementacijski vzgojno-izobraževalni zavodi dve leti po zaključku projekta še vedno izvajajo primere dejavnosti za razvijanje vseh treh pismenosti, tako vrtci kot osnovne in srednje šole so izpostavili razvijanje finančne pismenosti. Med primeri dejavnosti izstopa poudarek na medpredmetnosti. Razvojne osnovne in srednje šole izpostavljajo reševanje avtentičnih problemov in razvijanje kritičnega mišljenja, medtem ko odnos samo srednje šole. Razvojni in implementacijski vrtci in šole izpostavljajo sodelovanje strokovnih delavcev in izvajanje kolegialnih hospitacij.

Implementacijski vrtci in šole so izpostavili željo po razvijanju vseh treh pismenosti. V razvojnih in implementacijskih osnovnih in srednjih šolah se želijo posvetiti razvijanju finančne pismenosti. V implementacijskih osnovnih in srednjih šolah želijo, da bi primeri dejavnosti temeljili na medpredmetnem povezovanju. Vrtci in osnovne šole izpostavljajo željo po obuditvi sodelovalnega dela med strokovnimi delavci in širitev vsebine projekta na kolektiv, razvojni vzgojno-izobraževalni zavodi posebej poudarjajo obuditev izvajanja kolegialnih hospitacij. Labak idr. (2022, str. 77–78) ugotavljajo, da ima kolegialno opazovanje značilnost učinkovitega strokovnega razvoja, saj omogoča aktivno učenje učiteljev, sodelovanje, mentorstvo in zahteva določen čas. Nadaljujejo, da kolegialna razprava in dialog ter (samo)refleksija, ki sledi opazovanju poučevanja, omogočajo spremljanje sprememb v poučevanju in dosežkih učencev.

## 6 Zaključek

Dolžina trajanja projekta pripomore k trajnosti doseženega v projektih. Ugotavljamo, da so se zaradi številnih področij, na katerih smo delali med projektom, rezultati dela ohranili razpršeno. Izstopajo izvedbe primerov dejavnosti, ki podpirajo razvijanje vseh treh pismenosti, pri čemer so vrtci in šole, tako razvojne kot implementacijske, izpostavljali finančno pismenost. V okviru primerov dejavnosti izstopa medpredmetno povezovanje oz. primeri, ki so povezani z življenjem ali stroko, kar pomeni, da so učitelji pozornost namenili primerom, ki osmišljajo vsebino pouka. V osnovnih in srednjih šolah se je ohranilo razvijanje kritičnega mišljenja, v vrtcih in šolah še reševanje avtentičnih problemov ter razvijanje odnosa do naravoslovja in matematike. Ohranilo se je tudi sodelovanje med strokovnimi delavci, še posebej s kolegialnimi hospitacijami.

Vrtci in šole si želijo ponovno udejanjati dejavnosti, ki so jih izvajali v času projekta. Predvsem izstopa sodelovanje med strokovnimi delavci, širjenje na zaposlene v kolektivu in v okviru tega kolegialne hospitacije.

V raziskavi nismo primerjali odgovorov istih šol in vrtcev ob zaključku in dve leti po zaključku projekta, kar je pomanjkljivost raziskave. Velikokrat po zaključku projekta oz. nekaj let po zaključku projekta ne pogledamo učinkov dela, še manjkrat pa vpeljemo sistemske spremembe, zato so take spremljave koristne in jih je treba načrtovati že ob prijavi oz. ob zaključku projekta.

*Jerneja Bone*

### **From a Development Project to Sustainability in Education**

*The sustainability of the results achieved in educational projects depends on multiple interconnected factors ensuring the longevity and efficiency of the developed models, findings, innovative implementations of examples of practices and use of materials. One of the factors is project organisation with management support offered to contractors implementing project activities. Prenger et al. (2022) claim that managers are the ones who encourage other professional workers to keep the project findings and developed models, while Skvarč (2022) finds that the inclusion of the principal in the project team is reflected in the project results. The development project includes participation of an innovative principal, described by Dolinar and Likar (2022, p. 72) as having a clear vision, goals and strategies, and encouraging different supporting activities within classes, in the extended programme and outside classes. Including project activities and achievements in the work organisation of an educational institution is another important factor contributing to the sustainability of the achieved project results and their maintenance over time, as emphasised Prenger et al. (2022). Thus, changes become part of the school and kindergarten system and are included in school documents, annual teaching preparations and the school's annual work plan (Hrast Debeljak, 2022; Smej Skutnik, 2022).*

*With regard to project sustainability, flexibility and adequacy of developed models, examples of activities implemented in class, materials and other results in educational context play an important role. Prenger et al. (2022) find that project results will be more sustainable if they follow educational goals and if they are flexible enough to accommodate the changing needs. Individual characteristics and competences of project participants are also a decisive factor. Teachers play a key role as carriers in the improvement process, while at the same time, their ability to personalise and adapt learning strategies enhances the sustainability of project results (Myszewski, 2018; Prenger et al., 2022). The participants' creativity is also important in developmental project work. Kaučič and Kozmus (2022, p. 106) find that teachers believe that creativity in class depends primarily on them. If the professional workers' attention is also on deliberate and systematic monitoring of the project team's operational processes, this will be indirectly reflected also in project impact and sustainability (Skvarč & Bone, 2022).*

*The ability to maintain project results is increased with continual education and development of professional workers (Kleban et al., 2024). Moreover, Rivas et al. (2023) find that including participants in the project fosters a feeling of belonging, which is crucial for sustainability. Sharing experiences and findings obtained by project team members during the implementation of activities with other school or kindergarten professional workers is one of the key activities contributing to ensuring project sustainability (Bone, 2022).*

*Projects connected to local culture and community or society needs are more likely to maintain sustainability (Bashi & Sass, 2022). Sustainability of educational initiatives is importantly influenced by access to resources, both financial and material (Kleban et al., 2024). Furthermore, sustainability is influenced by the broader educational and social context, including political support and cooperation between all stakeholders. Effective communication and coordination among stakeholders (guardians, teachers and students, project team managers, project managers, principals) are of key importance for maintaining educational initiatives (Hinduja et al., 2023).*

*NA-MA POTI (NAravoslovje, MAtematika, Pismenost, Opolnomočenje, Interaktivnost) project, including participants from kindergarten to faculties, was, according to Magajna et al. (2022), the basis for quality shifts and changes in the field of teaching and learning, as well as for developing competences that need to be developed in students to empower them for action in various areas of life.*

*The goal of this project, implemented from November 2016 to October 2022, was to develop and test didactic approaches that will contribute to a comprehensive and continual vertical development of literacy in children, pupils and students. Challenges identified in kindergartens and schools had to be connected to various project areas implementing literacy. Professional workers from kindergartens and primary and secondary schools developed and tested, over the six-year project period, pedagogical approaches and strategies, with which they encouraged students to perform different activities and contributed to the increased level of natural science, mathematical and financial literacy. They developed critical thinking, took responsibility for*

*the attitudes towards learning and attitude towards mathematics and natural sciences, put emphasis on solving authentic problems, strengthened collaborative work among professional workers within and between educational institutions.*

*While during project implementation maintaining the sustainability of the results is considered, it is only rarely verified what was maintained both on the system and implementation level. Therefore, we decided to verify, for the selected project, in what way project results were maintained on the implementation level. The first objective is to verify the sustainability of the achieved project results two years after the project conclusion, i.e. what was maintained in educational institutions. The second objective is to compare the activities planned upon the project conclusion and the actual state of implemented activities in the period of two years after the project conclusion. Upon the project conclusion, educational institutions stated what they wished for their institution in the future. We wanted to compare their answers with the answers they gave two years after the project conclusion. The third objective was to identify the activities, two years after the project conclusion, that educational institutions wish to implement again or what they wish to do and what they abandoned.*

*With the research, performed in two parts, we studied the sustainability of the achieved results in the educational institutions participating in the project. The first part was implemented upon the project conclusion, in autumn 2022, where the educational institutions' project team managers answered several questions for the purpose of preparing the Annual content report and the Final project report. The open-ended question, "What is your educational institution's future objective in the project work areas?" was chosen for the research. The questions for the Annual content report were prepared by two NA-MA POTI project managers, one a mathematics and physics professor and mathematics counsellor at the National Education Institute Slovenia and the other the manager of the Reading literacy and development of the Slovenian language project, classroom teacher, doctor of educational sciences and classroom teaching counsellor at the National Education Institute Slovenia.*

*In preparing the questions, they consulted a psychologist. The second part of the research was conducted two years after the project conclusion, in December 2024, using a survey where the project team managers were asked two open-ended questions, "Which NA-MA POTI project activities were maintained in your pedagogical practice (in school or kindergarten, among educators and teachers) until today?" and "Which activities that were not maintained do you wish to reintroduce among your staff, in school or kindergarten?" The questions, asked two years after the project conclusion, were formed by the then project NA-MA POTI manager. The survey also included the question of whether the educational institution is development- or implementation-oriented and whether it is a kindergarten or a primary or secondary school. The identity of the school or kindergarten was not evident from the answers.*

*The research included all kindergartens and schools participating in the NA-MA POTI project. Upon the project conclusion in autumn 2022, all development-oriented kindergartens and primary schools answered the questions, while one of the secondary schools did not. Two years after the conclusion, in December 2024, one third*

*of the participating development-oriented kindergartens answered, as well as a little less than three quarters of development-oriented primary schools and all development-oriented secondary schools. Among the implementation-oriented educational institutions, all kindergartens and the great majority of primary and secondary schools answered the questions upon the project conclusion. Two years after the project conclusion, three quarters of the participating implementation-oriented kindergartens answered the questions, as well as a little less than one half of primary schools and less than one third of secondary schools.*

*The answers were collected with an online survey and were qualitatively analysed. Coding was performed manually. The collected answers to all three questions were analysed using the content analysis. The answers reflecting the educational institutions' opinions were classified according to words or phrases (codes) in five categories, emphasised in the project: natural science, mathematical and financial literacy, critical thinking, solving authentic problems, attitude towards natural sciences and mathematics, and learning motivation and professional workers' collaborative work.*

*We find that, upon the project conclusion, both development- and implementation-oriented educational institutions participating in the project planned to continue developing all three forms of literacy – they especially emphasised financial literacy and improvement of didactic practice with activities enhancing students' engagement and developing process objectives, using different approaches and strategies, intercurricular connection and connection with the profession.*

*Implementation-oriented kindergartens and primary schools mention vertical and horizontal connections. Developing critical thinking was emphasised to a lesser degree in development-oriented primary and secondary schools and to a greater degree in implementation-oriented educational institutions. Development-oriented schools emphasise solving authentic problems, while implementation-oriented secondary schools do not mention solving authentic problems. All mention developing attitude towards learning and learning motivation. Both kindergartens and schools emphasise professional workers' collaborative work, mentioning primarily peer observations, professional growth and sharing project content with colleagues. Implementation-oriented primary and secondary schools also mention connections with other institutions.*

*Two years after the project conclusion, both development- and implementation-oriented educational institutions still implement the examples of activities for developing all three forms of literacy. All emphasise the development of financial literacy. Among the examples of activities, intercurricular connection is pointed out.*

*Development-oriented primary and secondary schools do not emphasise solving authentic problems and developing critical thinking, while only secondary schools focus on the attitude. Development and implementation-oriented kindergartens and schools highlight professional workers' collaboration and peer observations. Implementation-oriented kindergartens and schools point to the desire to develop all three forms of literacy. Development- and implementation-oriented primary and secondary schools want to focus on developing financial literacy. Implementation-oriented primary and secondary schools would like examples of activities to be based on inter-*

*curricular connections. Kindertgartens and primary schools emphasise the desire to renew professional workers' collaborative work and share project content with colleagues. Development-oriented educational institutions particularly emphasise conducting peer observations.*

*The length of project duration contributes to the sustainability of the achieved project results. We find that, due to the many areas worked on during the project, the results were maintained in a scattered manner. Among the examples of activities performed, those stand out that support the development of all three forms of literacy, where kindertgartens and schools, both development- and implementation-oriented, emphasise financial literacy.*

*As for examples of activities, intercurricular activities or activities connected to life or the profession are highlighted, which means that the teachers focused on the examples that bring meaning to class content. Primary and secondary schools maintained developing critical thinking, additionally, kindertgartens and schools maintained solving authentic problems and developing an attitude towards natural sciences and mathematics.*

*Professional workers' collaboration was also maintained, particularly through peer observations. Kindertgartens and schools wish to reintroduce the activities implemented during the project, highlighting especially professional workers' collaboration, sharing with colleagues and, within that, peer observations.*

### *Izjava o dostopnosti podatkov*

*Članek temelji na raziskovalnih podatkih, ki se hranijo v osebni arhivu avtorice in niso javno dostopni; dostopni so pri avtorici na podlagi utemeljene prošnje.*

## LITERATURA

1. Bashi, J. in Sass, Z. (2022). Factors affecting stable continuation of outcomes of school improvement projects. V *School effectiveness and school improvement* (str. 253–263). Routledge.
2. Bone, J. (2022). Vodja in člani projektnega tima – nosilci in spodbujevalci razvoja. V *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrta in šole* (str. 12–18). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Opazovati\\_povezovati\\_sodelovati\\_prirocnik.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf)
3. Dolinar, M. in Likar, B. (2021). Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli – pot za doseg vrha „Bloomove piramide“. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 64–77. <https://www.dsposi/index.php/dspo/article/view/56>
4. Hinduja, P., Mohammad, R., Siddiqui, S., Noor, S. in Hussain, A. (2023). Sustainability in higher education institutions in Pakistan: A systematic review of progress and challenges. *Sustainability*, 15(4), članek 3406. <https://doi.org/10.3390/su15043406>
5. Hrast Debeljak, B. (2022). Pogled na kolegialne hospitacije. V *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrta in šole* (str. 181–186). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Opazovati\\_povezovati\\_sodelovati\\_prirocnik.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf)
6. Kaučič, S. in Kozmus, A. (2022). Kaj spodbuja ali zavira ustvarjalnost slovenskih osnovnošolskih učiteljev? *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(2), 98–111. <https://www.dsposi/index.php/dspo/article/view/85>

7. Kleban, M., Blanchard Rodrigues, C. in Ensor, S. (2024). Garantindo longevidade: Sustentabilidade de um intercâmbio intercultural onlineno ensino superior. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.3), 105–124. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.109879>
8. Labak, I., Sablič, M. in Škugor, A. (2022). Kolegialno opazovanje kot orodje za usmerjanje osebnega profesionalnega razvoja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 80–93. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/75>
9. Magajna, Z., Manfreda Kolar, V., Metljak, M. in Hodnik, T. (2022). Matematična pismenost v slovenskih šolah in vrtcih: koncept pismenosti in analiza stanja = Mathematical literacy in Slovenian schools and kindergartens. V *Koncept in analiza matematične in naravoslovne pismenosti v slovenskih šolah in vrtcih* (str. 7–23). Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/201/464/494-1>
10. Maksimović, J., Stanković, Z. B. in Osmanović, J. (2020). Application of didactic teaching models: teachers' and students' perspectives. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 71–86. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/31>
11. Mršnik, S. in Bone, J. (2022). Uvod. V *Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli: bralna, naravoslovna, matematična in finančna pismenost* (str. 4–5). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Spodbujanje\\_razvoja\\_pismenosti.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Spodbujanje_razvoja_pismenosti.pdf)
12. Myszewski, J. M. (2018). "Sustainable improvement in education", *Business Process Management Journal*, 24(6), 1381–1392. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-02-2018-0040>
13. Prenger, R., Tappel, A., Poortman, C. in Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7, članek 970715. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970715>
14. Rivas, F., Del Cerro Velázquez, F. in Méndez, G. (2023). Key competences for sustainability: Technical project supported by ecodesign of educational spaces to achieve SDGs. *Sustainability*, 15(5), članek 3959. <https://doi.org/10.3390/su15053959>
15. Skvarč, M. (2022). Vloga ravnatelja v razvojnih projektih. V *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole* (str. 82–86). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Opazovati\\_povezovati\\_sodelovati\\_prirocnik.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf)
16. Skvarč, M. in Bone, J. (2022). Protokoli in instrumentariji za refleksijo delovanja projektnega tima in načrtovanje izboljšav. V *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole* (str. 19–27). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Opazovati\\_povezovati\\_sodelovati\\_prirocnik.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf)
17. Smej Skutnik, D. (2022). Šolski projektni tim – gonilo razvoja. V *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegialnih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole* (str. 46–50). Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/Opazovati\\_povezovati\\_sodelovati\\_prirocnik.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf)



**Besedilo/Text** © 2026 **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/>)

*Jerneja Bone, svetovalka za matematiko pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo.*

*E-mail: [jerneja.bone@zrss.si](mailto:jerneja.bone@zrss.si)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8139-1442>*

# Didaktične prilagoditve za učence s posebnimi potrebami v glasbeni šoli

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i1.218>

Prejeto 22. 9. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 37.091.33-056.26:78

**KLJUČNE BESEDE:** didaktične prilagoditve, glasbena teorija, nauk o glasbi/solfeggio, PRISMA, učenci s posebnimi potrebami

**POVZETEK** – V članku obravnavamo didaktične prilagoditve za učence s posebnimi potrebami (UPP) v slovenskem in tujem glasbenem šolstvu. Temeljni cilj raziskave je bil s sistematičnim pregledom literature pridobiti vpogled v didaktične prilagoditve za delo z UPP v tujem glasbenem šolstvu. Z izbirnim postopkom (PRISMA) smo podrobneje analizirali pet tujih študij in ugotovili, da so bile didaktične prilagoditve najpogosteje preučevane pri skupini slepih in slabovidnih učencev, druge skupine UPP pa so bile preučevane obrobno. Metaanaliza je izpostavila raznovrstne didaktične prilagoditve, kot so uporaba specializiranih didaktičnih pripomočkov, individualizirana podpora učenju, prostorske prilagoditve, specializirane didaktične metode, komunikacijske metode za senzorno, gibalno in govorno ovirane učence ter strategije prilagojene verbalne komunikacije. Ugotavljamo, da didaktične prilagoditve v tujini, podobno kot pri nas, izhajajo iz osebne iniciative učiteljev, ne pa iz sistemsko vzpostavljenih smernic. Rezultati imajo transferno in aplikativno vrednost za slovensko glasbeno šolstvo in nakazujejo potrebo po nadaljnjem raziskovanju didaktičnih prilagoditev v okviru inkluzivne pedagogike v glasbenem izobraževanju v tujini in pri nas.

Received 22. 9. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 37.091.33-056.26:78

**KEYWORDS:** didactic adaptations, music theory, PRISMA, solfeggio, students with special needs

**ABSTRACT** – This article examines didactic adaptations for students with special educational needs (SEN) in the Slovenian and international music education. The primary aim of the study was to gain insight into such adaptations abroad through a systematic literature review. Using the PRISMA selection process, five international studies were analysed in detail. The findings show that didactic adaptations were most frequently explored in relation to blind and visually impaired students, while other groups received limited attention. The meta-analysis highlighted various adaptations, including specialized teaching aids, individualized learning support, spatial modifications, specialized teaching methods, communication strategies for sensory, motor and speech impairments, and adjusted verbal communication. It appears that, as in Slovenia, the adaptations used abroad often stem from the teachers' personal initiatives rather than systemic guidelines. The results offer transferable and practical value for the Slovenian music-school education, and point to the need for further research with regard to inclusive pedagogy in music education, both locally and internationally.

## 1 Uvod

Inkluzivno izobraževanje, ki se je v zadnjih desetletjih uveljavilo kot ključno za zagotavljanje enakih možnosti za vse učence ne glede na njihove individualne potrebe (Allan, 2018; Ministry of education and science Spain, 1994; Opertti idr., 2014), je rezultat dolgotrajnega večfaznega razvoja. Začelo se je z mednarodnimi dokumenti, ki izobraževanje opredeljujejo kot temeljno človekovo pravico (Splošna deklaracija o človekovih pravicah, 1948; Varuh človekovih pravic RS, 1989), nadaljevalo z usmeritvijo v pravice učencev s posebnimi potrebami (nadalje UPP) ter marginaliziranih skupin

(Ministry of education and science Spain, 1994) in postopoma pripeljalo do celovite prenove izobraževalnih sistemov. Uresničevanje inkluzije zahteva prilagoditve izobraževalnih politik, učnih okolij in didaktike (Soriano, 2014), a kljub formalnim smernicam ostajajo na tem področju v praksi pogosto neizpolnjeni cilji.

Kot primeri dobre prakse inkluzivne pedagogike v splošnem izobraževanju so pogosto izpostavljene severnoevropske države, kjer zakonodajni okvirji, denimo na Finskem (Laki taiteen perusopetuksesta, 1998; Perusopetuslaki, 1998), v Nemčiji (Bundesteilhabegesetz, 2016) in na Švedskem (Operti idr., 2014), zagotavljajo enakovreden dostop do izobraževanja, vključno z UPP, ter predvidevajo systemske prilagoditve, individualizacijo pouka in dodatno podporo (Niemeyer, 2014; Pestotnik, 2017; Skolverket, 2014). V teh državah osnovnošolski kurikulum spodbuja vključevanje UPP tudi pri glasbeni vzgoji, ki omogoča razvoj ustvarjalnosti, socialnih veščin in aktivno udeležbo v prilagojenih didaktičnih pristopih (Kosem, 2019; Burnard idr., 2008). Dobre prakse inkluzivnega izobraževanja v glasbenih šolah so prepoznane v Luksemburgu, na Norveškem in Švedskem (Burnard idr., 2008). Primerjava zakonodajnih ureditev v nekaterih evropskih državah – Hrvaška, Španija in Avstrija – kaže na različne pristope med državami in tudi znotraj posameznih držav. Na Hrvaškem obstaja enoten pravni okvir za delo z UPP, ki vključuje tudi področje inkluzije v glasbenih šolah (Borovec, 2016; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2024). V Španiji posamezne pokrajine, kot so Andaluzija, Galicija in Valencia, prilagajajo nacionalne smernice inkluzivne pedagogike v glasbeni šoli glede na lokalne razmere (Burnard idr., 2008; Grobin, 2016; Olvera-Fernández idr., 2023). Avstrijski sistem glasbenih šol temelji na poenotenem učnem načrtu, posebni programi za UPP pa se prilagajajo deželnim zakonodajam (Zadnik in Bajs, 2020).

Inkluzija v slovenskem osnovnošolskem izobraževanju se je začela z Zakonom o osnovni šoli (1996) in sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000. Strateški dokument Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju Republike Slovenije (Krek in Metljak, 2011) je pomembno prispeval k uveljavitvi individualiziranega pristopa in spodbudil prenovo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki opredeljuje devet skupin otrok s prilagojenimi programi in dodatno strokovno pomočjo. Slovenski sistem glasbenega izobraževanja, ki je opredeljen z Zakonom o glasbenih šolah (2000, 2006, 2024), vključuje programe predšolske glasbene vzgoje, glasbene in plesne pripravnice ter program Glasba. Sprejemni preizkus v program Glasba ni standardiziran, zato se izvedbeni pristopi in zahtevnostni pogoji razlikujejo med posameznimi šolami (Lesar idr., 2024; Zadnik, 2011). Najpogosteje se preverjajo ritmični in melodični vzorci ter slušne zaznave, kar vodi v diskriminatorne postopke za UPP (Lobnik, 2023). Zakon tudi ne predvideva vključevanja UPP, kar predstavlja dodatno oviro za uresničevanje inkluzivnega glasbenega izobraževanja.

Na ravni nacionalnih kurikulumov obstajajo pomembne razlike v obravnavi UPP med osnovnošolskim in glasbenim šolstvom. Splošni cilji predmeta glasbena umetnost v splošnem šolstvu spodbujajo doživljanje, izražanje in oblikovanje odnosa do glasbe. Uresničujejo se prek dejavnosti izvajanja (petje, ritmična izreka, gibanje ob glasbi, igranje inštrumentov), ustvarjanja v in ob glasbi ter poslušanja. Temeljni cilj individualnega pouka inštrumenta in skupinskih predmetov nauk o glasbi in solfeggio v glasbeni šoli je razviti funkcionalno glasbeno pismenost (Učni načrt, 2022c, 2022d). V splošnem šol-

stvu usvojene glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja rezultirajo v razumevanju glasbenega jezika in pozitivnem odnosu do glasbe, v glasbenem šolstvu pa v razumevanju in uporabi glasbenega zapisa, teoretičnih in oblikovnih znanj pri skupinskih predmetih (Zadnik, 2019), pri pouku inštrumenta tudi v razvitih izvajalsko-tehničnih in muzikalnih veščinah (Učni načrt, 2022e, 2022b, 2022a). Učni načrt za predmet glasbena vzgoja (2011) vključuje smernice za delo z učenci z učnimi težavami in primanjkljaji v učenju, poleg nadarjenih učencev in otrok priseljencev, medtem ko učni načrti za inštrument in skupinske predmete teh smernic nimajo. Pomembna razlika se kaže tudi v sistemski podpori.

Osnovnošolski sistem vključuje strokovne službe, kot so svetovalni delavci, specialni pedagogi, logopedi in zunanji strokovnjaki, medtem ko učitelji v glasbenih šolah pri delu z UPP nimajo te podpore (Mestek, 2022; Varuh človekovih pravic RS, b. d.; Zupančič, 2016). Tudi tuje študije (Bachman, 2024; Merck in Johnson, 2017) kažejo, da številni učitelji skupinskega pouka v glasbeni šoli poročajo o pomanjkanju podpore, usposobljenosti in virov, kar vpliva na njihovo pripravljenost in učinkovitost pri vključevanju teh učencev v pouk (Lesar idr., 2024; Lobnik, 2023). Prav tako je urejenost vključevanja UPP v glasbeno šolstvo v primerjavi z osnovnošolskim sistemom zakonsko, kurikularno, organizacijsko in strokovno neurejeno. Schmidt Kranjc (2018) meni, da so ključna podlaga za dolgoročno ureditev inkluzivnega izobraževanja izvedba usmerjenih empiričnih raziskav, medtem ko Sevšek in Črčinovič Rozman (2018) izpostavljata nujnost sistemske podpore učiteljem, predvsem v obliki dostopa do strokovnih virov in specializiranega izobraževanja. Zadnik in Habe (2017) sta ugotovili, da učitelji nauka o glasbi in solfeggia pridobivajo kompetence za delo z UPP z lastno pedagoško prakso ali v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Marčun (2019) je raziskovala glasbeno izobraževanje UPP in ugotovila, da uspešna inkluzija pri pouku inštrumenta v glasbenih šolah zahteva strokovno usposobljene učitelje, sistemsko podporo ter uporabo prilagojenih učnih pristopov. Zato sta vlogi visokošolskega izobraževanja in priprava bodočih glasbenih pedagogov, kot poudarjajo Caňoso (2024), Lesar (2016) in Marčun (2019), ključni za uspešno inkluzijo v splošnem in glasbenem šolstvu.

Učitelj glasbe ima s svojo glasbeno, pedagoško in didaktično kompetentnostjo ter pozitivno motivacijsko naravnostjo izjemno vlogo pri spodbujanju glasbenega razvoja in interesa do glasbe (Rotar Pance, 2006) tako pri učencih s posebnimi potrebami kot tudi pri tistih, ki posebnih potreb nimajo. Kot ugotavljajo Lesar idr. (2010), je »učiteljeva percepcija učencev pomembna tako za njihov položaj v razredu, za kvaliteto interakcij z učitelji ter učenci kot tudi za njihov učni uspeh« (Lesar idr. 2010, str. 4). Tudi Borota (2017) poudarja, da je »učinkovitost glasbenega pouka pogosto povezana s kakovostjo interakcije med učiteljem in učenci« (Borota, 2017, str. 66). Z aktivno vlogo učencev v glasbenih dejavnostih učitelj prispeva k estetskemu glasbenemu doživljanju in izražanju, osebnostnemu razvoju ter oblikovanju vrednotnega sistema učenca (Drovenik Adamec in Kovačič, 2024; Gorjanc idr., 2013; Rotar Pance, 2006; Sicherl Kafol, 2015). Pereira-Fradin in Dubois (2007) ugotavljata, da kakovosten odnos med učiteljem in učencem ter prilagajanje metod potrebam učencev odločilno vplivata na uspešnost glasbenega izobraževanja. Peklaj (2010) izpostavlja, da mora dober učitelj v glasbeni

šoli izpolnjevati več pogojev, med drugim dobro poznavanje stroke, uporabo različnih učnih pripomočkov, spremljanje napredka učencev ter spodbujanje občutka lastne kompetentnosti. Na področju inkluzivne pedagogike Brussino (2021) in Cañoso (2024) poudarjata, da učiteljeva motivacija, strokovna usposobljenost in dolgoročna vključenost v inkluzivno prakso pomembno vplivajo na kakovost dela z UPP, saj prispevajo k večji izobraževalni uspešnosti, socialni vključenosti in trajnostnemu razvoju inkluzivnega okolja. Hmelak in Krajnc (2005) izpostavljata, da »učitelji pogosto menijo, da nimajo dovolj strokovnega znanja za uspešno delo z UPP« (Hmelak in Kranjc, 2005, str. 27).

V zadnjih letih so bile v slovenskem glasbenem šolstvu opravljene zlasti raziskave, ki so osredotočene na inkluzivno izobraževanje v okviru instrumentalnega pouka, medtem ko so tiste, povezane s skupinskimi predmeti, kot sta nauk o glasbi in solfeggio, redke. Zadavec (2016) ugotavlja, da učenci z disleksijo pri učenju klavirja najbolje napredujejo ob uporabi multisenzornih pristopov, ki vključujejo slušne, vizualne in kinestetične zaznave.

Zadnik (2019a) je na vzorcu treh učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrdila pozitivne učinke alternativne glasbene metode Tomatis na pozornost, koncentracijo, notranjo umirjenost in telesno držo pri igranju inštrumenta. Na vzorcu osmih učencev različnih inštrumentov je ugotovila, da Bachovi cvetni plesi prispevajo k boljši koncentraciji in pozornosti med nastopi in izpiti (Zadnik, 2019b). Marčun (2019) ugotavlja, da je za uspešno glasbeno izobraževanje UPP pri instrumentalnem pouku ključno izvajanje didaktičnih prilagoditev, kot so multisenzorni pristopi, uporaba taktilnih in kinestetičnih vaj, vizualna podpora ter individualno prilagajanje učnega procesa glede na zmožnosti učenca. Zapušek (2023) pri delu z učencem z Aspergerjevim sindromom pri pouku pozavne izpostavlja učinkovitost individualiziranega učnega načrta, strukturiranega okolja in prilagojene komunikacije, medtem ko Trobas (2023) v primeru sedemletnega učenca z motnjo avtističnega spektra izpostavi pomen jasnih navodil, stalne rutine in uporabe didaktičnih iger. Tudi tuji avtorji (Devolli in Avdiu-Kryeziu, 2022) opozarjajo, da je učinkovito vključevanje UPP močno povezano z uporabo jasnih komunikacijskih strategij – strukturiranega jezika, gest in drugih podpornih orodij. Pang (2024) navaja še sodobne tehnološke rešitve, kot so interaktivne aplikacije, ki ponujajo dodatno podporo pri delu z učenci z različnimi primanjkljaji.

Pilotna raziskava na področju skupinskih predmetov (Zadnik in Habe, 2017), v kateri je sodelovalo 42 učiteljev nauka o glasbi, je pokazala, da se kar 88 % učiteljev redno srečuje z učenci s specifičnimi učnimi težavami, med katerimi je najpogostejša disleksija, vendar večina teh učiteljev nima ustrezne podpore pri delu s temi učenci. Lapuh (2019) je pri učencih z motnjo avtističnega spektra pri nauku o glasbi po metodi Willems ugotovila, da učenci dosegajo primerljive rezultate z nevrotipičnimi vrstniki z jasno izraženimi sposobnostmi na področju slušne percepcije in reprodukcije.

Pregled raziskav na področju UPP pri pouku inštrumenta ter skupinskih predmetih v glasbeni šoli razkriva raznolikost raziskovalnih pristopov in obravnavanih tematik, pri pouku inštrumenta pa rezultati kažejo predvsem didaktične prilagoditve pri delu z UPP. Zaradi zakonske in sistemske neurejenosti, odsotnosti podpornih služb ter nizke usposobljenosti učiteljev v slovenski glasbeni šoli se odpira ključno vprašanje glede didaktičnih prilagoditev pri delu z UPP pri pouku inštrumenta, nauka o glasbi in solfeggia.

Temeljni cilj raziskave je celovito preučiti obstoječe strategije in didaktične pristope, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku inštrumenta in skupinskih predmetih v glasbeni šoli v tujini. Tako smo si zastavili osrednje raziskovalno vprašanje:

- RV: Kako učitelji inštrumenta in skupinskih predmetov glasbena teorija in solfeggio prilagajajo didaktične pristope za UPP v glasbenih šolah v tujini?

Zaradi specifične terminološke rabe predmeta nauk o glasbi v slovenskem prostoru, ki dejavnostno in konceptualno vključuje – poleg področij solfeggia in glasbenoteoretičnih znanj, značilnih za tuje izobraževalne sisteme – še tri dejavnosti (izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, poslušanje, ustvarjanje), bomo v nadaljevanju analize PRISMA uporabili pojmovni kriterij za tuja predmeta glasbena teorija oziroma solfeggio. S pomočjo analize PRISMA znanstvene literature želimo osvetliti najpogostejše oblike prilagajanja didaktičnih pristopov za UPP v glasbenih šolah v tujini z namenom prispevati k boljšemu razumevanju in nadaljnjemu razvoju vključujočih praks pri skupinskem pouku nauka o glasbi in solfeggia ter pri individualnem instrumentalnem pouku na Slovenskem.

## 2 Metoda

Znanstvene članke smo za potrebe metaanalize iskali v naslednjih podatkovnih zbirkah: SAGE Journals, Web of Science in Scopus. Analizirani članki, ki so bili vključeni v pregled, so izpolnjevali naslednja merila za vključitev: (1) članki so znanstveni, (2) obravnavajo izključno pouk inštrumenta, glasbene teorije in solfeggia v glasbeni šoli v tujini, (3) vključujejo delo z UPP v glasbenem šolstvu v tujini, (4) so dostopni v celoti in (5) so bili objavljeni med letoma 2005 in 2025. Uporabili smo iskalno kombinacijo v angleščini: ("music education" OR "music theory" OR solfeggio OR "aural skills" OR "ear training") AND ("special educational needs" OR "students with disabilities" OR "inclusive education" OR "dyslexia" OR "dislexia") AND ("teaching strategies" OR "instructional adaptation" OR "pedagogical approaches" OR "teaching methods").

Izbirni postopek raziskav, izveden v skladu s smernicami PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), je prikazan na sliki 1. To orodje zagotavlja transparentno in celovito poročanje o sistematičnih pregledih literature, pri čemer poudarja temeljit in natančen pregled raziskav glede na vnaprej določene vključitvene in izključitvene kriterije.

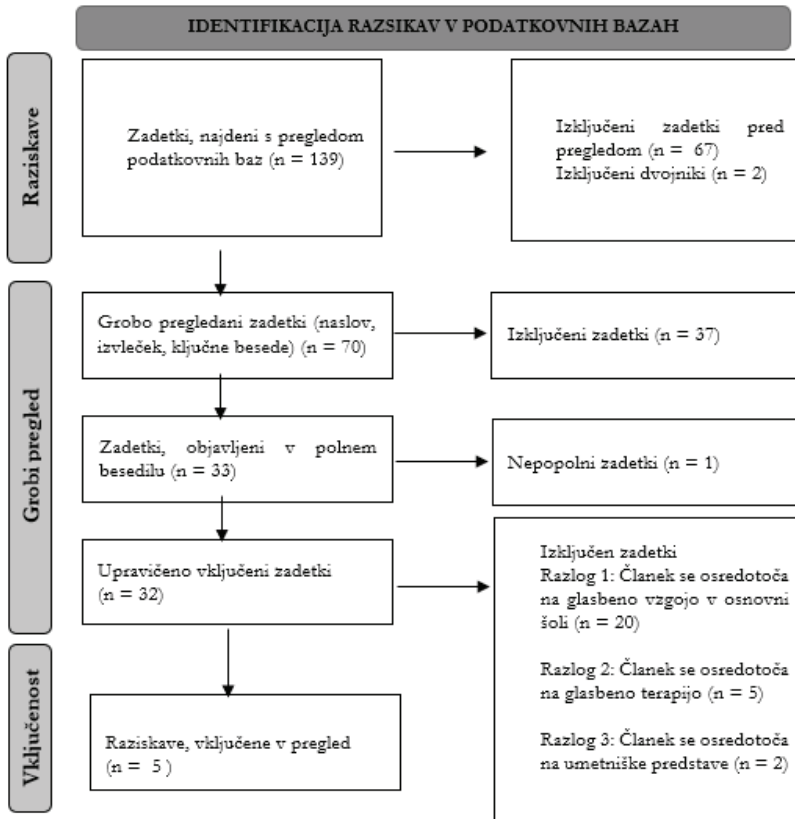
Med ključnimi elementi PRISMA sta kontrolni seznam, ki pomaga pri oblikovanju poročila, ter vzorec diagrama poteka, ki vizualno prikazuje proces izbora končnih raziskav (Page idr., 2021). Po uporabi iskalne kombinacije v podatkovnih bazah SAGE Journals, Web of Science in Scopus smo odstranili dvojnike ( $n = 2$ ) in avtomatsko neupravičeno ocenjene zadetke ( $n = 67$ ), ki niso znanstveni članki ali pa že v naslovu niso povezani s področjem glasbenega izobraževanja in delom z UPP.

Pri preostalih zadetkih ( $n = 70$ ) smo grobo pregledali naslov, izvleček in ključne besede ter izključili raziskave ( $n = 37$ ), ki se vsebinsko niso nanašale na prilagoditve in didaktična priporočila za delo z UPP v glasbeni šoli, in še en zadevek, ki ga nismo mogli pridobiti v polnem besedilu. Po naboru upravičeno vključenih zadetkov ( $n = 32$ ) smo

odstranili tiste študije, ki po grobem pregledu niso ustrezale kriterijem za vključitev v nadaljnjo metaanalizo: (a) osredotočili so se na predmet glasbena vzgoja v osnovni šoli ( $n = 20$ ), (b) na glasbeno terapijo ( $n = 5$ ), (c) na UPP v umetniških predstavah ( $n = 2$ ). Tako smo pridobili pet znanstvenih člankov ( $n = 5$ ), ki so vključeni v nadaljnjo metaanalizo.

### Slika 1

Diagram poteka vključevanja in izključevanja raziskav po smernicah PRISMA.



Opomba: Prirejeno po Page idr. (2021).

## 3 Rezultati

Študije ( $n = 5$ ), ki so na podlagi navedenih vključitvenih in izključitvenih meril vključene v to raziskavo, so bile objavljene med letoma 2016 in 2022. Raziskave se nanašajo na področje didaktičnih prilagoditev za UPP pri instrumentalnem in skupinskem pouku v glasbenih šolah v tujini.

## Preglednica 1

*Prikaz metodologije in ključnih ugotovitev učnih prilagoditev pri UPP pri pouku inštrumenta, glasbeni teoriji/solfeggiu v glasbenih šolah v tujini.*

<i>Avtor</i>	<i>Raziskovalni pristop</i>	<i>Udeleženci</i>	<i>Učitelji inštrumenta, glasbene teorije/solfeggia prilagajajo delo z UPP na naslednje načine:</i>
<i>Bugaj (2016)</i>	Sistematični pregled 20 člankov	Učenci godalnih inštrumentov z različnimi primanjkljaji pri instrumentalnem in skupinskem pouku: avtizem, cerebralna paraliza, okvare vida, motnje fine motorike, učne težave, fizične invalidnosti (npr. izguba prstov).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uporabljajo barvne trakove na godalih.</li> <li>– Uporabljajo prilagojene inštrumente pri fizični invalidnosti.</li> <li>– Razvijajo pripomočke za lažjo orientacijo pri igranju na violino.</li> <li>– Uporabljajo digitalne tehnologije za gibalno in govorno ovirane učence pri pouku inštrumenta in skupinskem pouku.</li> <li>– Prilagajajo prostorsko ureditev pri skupinskem muziciranju pri UPP.</li> <li>– Nudijo individualno pomoč za učence z avtizmom, cerebralno paralizijo in slepoto.</li> </ul>
<i>Pino in Viladot (2018)</i>	Kvalitativna interpretativna metoda raziskovanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Učiteljica glasbene teorije (poučevala dva slepa učenca),</li> <li>– slep študent klavirja,</li> <li>– glasbena strokovnjaka iz organizacije za slepe v Španiji (ONCE).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Spodbujajo uporabo taktilnih grafov pri glasbeni teoriji.</li> <li>– Uporabljajo strategije za učenje glasbenega zapisa z brajico.</li> <li>– Uporabljajo računalniške programe z možnostjo povečave zaslona za lažje samostojno branje not.</li> <li>– Razvijajo strategijo poučevanja, ki temelji na jasni in opisni verbalni komunikaciji, prilagojeni potrebam slepih učencev.</li> </ul>
<i>Draper in Bartolome (2021)</i>	Kvalitativno-etnografska raziskovalna metoda	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 31 intervjujev z učitelji prostovoljci,</li> <li>– 11 intervjujev s starši,</li> <li>– 8 intervjujev z učenci individualnega instrumentalnega pouka z različnimi posebnimi potrebami (avtizem, motnje pozornosti, učne težave, fizične omejitve).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Glede na fizično in kognitivno sposobnost učenca na začetku šolskega leta ustrezno izbirajo inštrument.</li> <li>– Uporabljajo in prilagajajo didaktične pripomočke (barvno označene tipke na klavirju, uporaba številčk namesto črk notne abecede).</li> <li>– Prilagajajo okolje, organizacijo nastopov in skrbijo za zgodnejše in prednostno nastopanje UPP.</li> <li>– Prilagajajo nastope senzornim potrebam učencev.</li> </ul>
<i>Cvrtla idr. (2021)</i>	Kvalitativna raziskava – študija primera	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Učenec klavirja s težjo obliko slabovidnosti,</li> <li>– učenčeva mama,</li> <li>– učiteljica klavirja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uporabljajo taktilno modeliranje in fizično vodenje pri učenju igranja klavirja.</li> <li>– Spodbujajo učenje po posluhu z uporabo zvočnih posnetkov.</li> <li>– Spodbujajo demonstracijo izražanja tona prek taktilne percepcije – dotika.</li> <li>– Uporabljajo digitalno tehnologijo za branje notnega zapisa.</li> </ul>
<i>Pino idr. (2022)</i>	Kvalitativno-interpretativna metoda raziskovanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 13 učiteljev skupinskega pouka glasbena teorija,</li> <li>– 7 učencev z okvaro vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uporabljajo taktilne materiale, npr. taktilne note, natisnjene v Braillovi pisavi.</li> <li>– Uporabljajo jasna verbalna navodila za delo.</li> <li>– Spodbujajo skupinsko izvajanje ritmičnih vaj (slep učenec se lahko pri izvajanju orientira po zvoku drugih).</li> </ul>

Analiza PRISMA je pokazala, da je število znanstvenih člankov, ki obravnavajo didaktične prilagoditve za UPP pri instrumentalnem in skupinskem pouku glasbene teorije/solfeggio v glasbenih šolah v tujini, zelo nizko ( $N = 5$ ). Ugotavljamo, da se dva prispevka osredotočata na instrumentalni pouk (Cvrtila idr., 2021; Draper in Bartolome, 2021), en prispevek na skupinski pouk (Pino idr., 2022), dva prispevka kombinirano obravnavata UPP z vidika instrumentalnega pouka ter predmetov glasbena teorija in solfeggio (Bugaj, 2016; Pino in Viladot, 2018). Tri od petih študij (Cvrtila idr., 2021; Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018) kot ciljno skupino obravnavajo učence z okvaro vida, dve raziskavi pa vključujeta tudi druge skupine UPP, kot so učenci z avtizmom, cerebralno paralizo, okvaro vida, motnjo fine motorike, učnimi težavami, motnjo pozornosti in fizično omejitvijo (Bugaj, 2016; Draper in Bartolome, 2021).

## 4 Diskusija

Pri analizi petih raziskav ( $N = 5$ ), ki obravnavajo poučevanje UPP v glasbenem izobraževanju, se je izkazalo, da učitelji tako instrumentalnega kot skupinskega pouka uporabljajo različne didaktične prilagoditve. Na podlagi metaanalize so se oblikovale naslednje ključne kategorije učnih in didaktičnih prilagoditev: (1) specializirani didaktični pripomočki, (2) individualizirana podpora učenju, (3) prostorske prilagoditve, (4) specializirane didaktične metode, (5) komunikacijske metode za senzorno, gibalno in govorno ovirane učence, (6) strategije prilagojene verbalne komunikacije.

Kategorija specializiranih didaktičnih pripomočkov predstavlja eno najpogostejših oblik prilagoditev, zlasti pri delu z učenci z motnjami vida (Cvrtila idr., 2021; Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018), učnimi težavami, telesnimi, senzornimi ali nevrološki ovirami (Bugaj, 2016; Draper in Bartolome, 2021). Pri učencih z motnjami fine motorike in učnimi težavami so se kot učinkoviti izkazali barvni trakovi na ubiralki, označeni deli loka in »hišica za mezinec« pri učenju godal. Učenci s fizičnimi invalidnostmi so igrali na prilagojene inštrumente, npr. obrnjeno violino (ang. reversed violine) (Bugaj, 2016). Draper in Bartolome (2021) opisujeta, kako so didaktične prilagoditve omogočile aktivno glasbeno udejstvovanje in napredek pri učencih z različnimi posebnimi potrebami. Pri učencih z učnimi težavami in motnjami pozornosti so bili učinkoviti številčni zapisi namesto glasbenega zapisa in barvno označene tipke pri učenju klavirja. Učenci z avtizmom so potrebovali vizualni prikaz poteka in strukture pouka. Gibalno ovirani učenci so uporabljali inštrumente, kot je klavir, ki so bili prilagojeni njihovim sposobnostim – na primer z barvno označenimi tipkami ali poenostavljenim notnim gradivom. Pino idr. (2022) ter Pino in Viladot (2018) ugotavljajo, da so se pri slepih in slabovidnih učencih za učinkovite izkazali taktilni materiali, kot so Braillove note in reliefni grafi, ki omogočajo zaznavanje glasbenih struktur skozi dotik pri učenju klavirja. Cvrtila idr. (2021) navajajo, da sta se pri učenju klavirja za slabovidne otroke kot učinkovita pripomočka izkazala digitalna povečava in taktilno modeliranje.

Med didaktičnimi prilagoditvami se je kategorija individualizirana podpora učenju izkazala kot pomembna značilnost inkluzivne pedagogike. Rezultati raziskav kažejo, da se pri slabovidnih učencih uveljavljajo alternativne učne strategije, ki nadomeščajo

vizualne pristope uporabe notnih zapisov z uporabo slušnih metod – igranje na inštrument po posluhu z uporabo zvočnih posnetkov (Cvrtila idr., 2021). Pino idr. (2022) navaja podobne ugotovitve pri skupinskem pouku, pri katerem slabovidni učenci izvajajo glasbene vaje po zvočni orientaciji skupinskega muziciranja. Ugotovitve (Draper in Bartolome, 2021) tudi kažejo, da je pri učencih z avtizmom, cerebralno paralizo in drugimi primanjkljaji izjemnega pomena ustrezna izbira inštrumenta glede na njihove psihofizične zmogljivosti na začetku šolskega leta ter nudenje individualne podpore med celotnim izobraževalnim procesom (Bugaj, 2016).

Z metaanalizo rezultatov raziskav je bila izpostavljena kategorija prostorskih prilagoditev, ki pomembno prispevajo k orientaciji in aktivnemu vključevanju UPP v učni proces. Bugaj (2016) navaja, da se med najpogosteje uporabljenimi strategijami pojavlja zagotavljanje stalnega sedeža v prvi vrsti za slabovidne učence pri skupinskem muziciranju, kar omogoča boljšo prostorsko orientacijo in zaznavanje učiteljevih navodil. Draper in Bartolome (2021) navajata pomemben vidik prilagoditev okolja v fazi organizacije javnih nastopov. Z ustreznimi ukrepi lahko zmanjšamo senzorno preobremenjenost ter posledično vedenjske odzive pri učencih z motnjami pozornosti in avtizmom. Predlagata, da ti učenci nastopijo prvi, s čimer zmanjšamo napetost zaradi čakanja, občinstvo pa zamenja klasične oblike aplavza z vizualnimi oblikami odziva z mahanjem in izklopom bliskavic med fotografiranjem.

Analiza rezultatov raziskav je pokazala tudi na uporabo specializiranih didaktičnih metod, komunikacijskih metod za senzorno, gibalno in govorno ovirane učence ter uporabo strategij prilagojene verbalne komunikacije. Kategorija specializirane didaktične metode izpostavlja didaktične prilagoditve za učence z okvarami vida, da bi lahko doživeli, razumeli in se učili glasbeno vsebino prek dotika in telesne izkušnje. Pino in Viladot (2018) navajata uporabo strategije za učenje glasbenega zapisa z brajico pri slepih in slabovidnih učencih. Pri isti skupini učencev Cvrtila idr. (2021) omenjajo tudi uporabo taktilne strategije, kot je fizično vodenje (npr. vodenje roke učenca pri igranju inštrumenta), taktilno modeliranje (npr. uporaba reliefnih not) in dotik kot način izražanja glasbenih pojmov (za ponazoritev dinamike, tempa, ritma).

Kategorija komunikacijske metode za delo s senzorno, gibalno in govorno oviranimi učenci izpostavlja uporabo tehnologije za dostop do informacij. Pino in Viladot (2018) pri delu z učenci z okvaro vida navajata računalniške programe z možnostjo povečave zaslona za lažje samostojno branje notnega zapisa. Bugaj (2016) poudarja učinkovito podporo digitalne tehnologije (iPad, aplikacija GarageBand in komunikacijske table) pri gibalno in govorno oviranih učencih.

Kategorija strategije prilagojene verbalne komunikacije ima ključno vlogo pri poučevanju učencev z okvaro vida. Nadomešča vizualne informacije z uporabo učiteljevih natančnih in nedvoumnih verbalnih opisnih navodil (Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018). Pino idr. (2022) poudarjajo, da ustrezno orientacijo in razumevanje učne snovi omogočata učiteljeva jasna jezikovna struktura ter dosledna raba terminologije, ki sta ključni za uspešno vključevanje teh učencev.

## 5 Sklep

Izsledki metaanalize kažejo na nizko stopnjo obravnave didaktičnih prilagoditev pri UPP v glasbenih šolah v tujini. Ugotovili smo, da so bile didaktične prilagoditve najpogosteje preučevane pri skupini učencev z okvaro vida (Bugaj, 2016; Cvrtila idr., 2022; Pino idr., 2022; Pino in Viladot, 2018), medtem ko so bile druge skupine obravnavane obrobno (Bugaj, 2016; Draper in Barolome, 2021) ali pa sploh niso bile preučevane. Ugotovitve kažejo na neenakomerno razvitost inkluzivnih pristopov v glasbenem izobraževanju. Izsledki metaanalize tujih študij razkrivajo ugotovitve o raznovrstnih didaktičnih prilagoditvah v podporo učnemu procesu v glasbenem šolstvu, ki so skladne z rezultati nekaterih slovenskih študij (Marčun, 2019; Trobas, 2023; Zapušek, 2023). Čeprav raziskave potrjujejo, da »didaktična navodila, ki se prilagajajo posameznikovim učnim strategijam, povečajo učinkovitost pouka« (Puklek Levpušček in Peklaj, 2007, str. 90), se izkazuje, da didaktične prilagoditve v glasbenih šolah v tujini pogosto izvirajo iz osebne iniciative učiteljev. Predvidevamo, da je takšno stanje, podobno kot v slovenskem prostoru, posledica pomanjkanja sistemske podpore, specializiranih didaktičnih gradiv in pripomočkov ter nezadostne usposobljenosti učiteljev (Lesar idr., 2024; Marčun, 2019). Kljub temu imajo tuje prakse transferno vrednost za slovenski prostor. Rezultati metaanalize pa imajo za slovensko glasbeno šolstvo relevantno in aplikativno vrednost ter jasno nakazujejo potrebo po nadaljnjem raziskovanju didaktičnih prilagoditev v okviru inkluzivne pedagogike v glasbenem izobraževanju tako v tujini kot tudi pri nas.

*Katarina Zadnik, PhD, Urška Kumar*

### **Didactic Adaptations for Students with Special Needs in Music School**

*Inclusive education is important for ensuring equal opportunities for all learners, regardless of their individual needs (Allan, 2018; Ministry of Education and Science Spain, 1994; Opertti et al., 2014). Achieving this requires adjustments to educational policies, learning environments and didactics (Soriano, 2014), but despite formal guidelines, this often remains an unfulfilled goal. The examples of good practice in inclusive pedagogy in the general education of the Northern European countries are often cited, where legislative frameworks, such as in Finland (Laki taiteen perusopetuksesta, 1998; Perusopetuslaki, 1998), Germany (Bundesteilhabegesetz, 2016) and Sweden (Opertti et al., 2014), provide equal access to education, including for students with special education needs (SEN) (Niemeyer, 2014; Pestotnik, 2017; Skolverket, 2014).*

*The Slovenian music education system, defined by the Music Schools Act (2000, 2006, 2024), includes preschool music education programmes, music and dance training, and the music programme.*

*The entrance examination for the music programme is not standardized, so the implementation approaches and difficulty levels differ from school to school (Lesar*

et al., 2024; Zadnik, 2011), neither does the law provide for the inclusion of students with SEN, representing an additional obstacle to the implementation of inclusive education. The Music Education Curriculum for Primary School (2011) includes guidelines for working with pupils with learning difficulties and deficits, in addition to gifted pupils and immigrant children, while the curricula for instrument and group subjects in music-school education do not. An important difference lies in the systemic support, as the primary school system includes professional services, such as counsellors, special educators, speech therapists and external experts, while teachers in music schools do not have these when working with students with SEN (Mestek, 2022; Human Rights Ombudsman of the Republic of Slovenia, 2023; Zupančič, 2016). Foreign studies (Bachman, 2024; Merck & Johnson, 2017) also show that group teachers in music schools report a lack of support, training, and resources with regard to this issue (Lesar et al., 2024; Lobnik, 2023).

With their musical, pedagogical and didactic competence and positive motivational orientation, the music teacher plays an exceptional role in promoting musical development and interest in music (Rotar Pance, 2006). Encouraging students to take an active role in the activities can contribute to the aesthetic experience and expression, as well as personal development (Drovenik Adamec & Kovačič, 2024; Gorjanc et al., 2013; Rotar Pance, 2006; Sicherl Kafol, 2015), both in students with and without SEN.

A review of the research in the field of SEN in relation to instrument teaching and group subjects in the Slovenian music schools reveals that most has been carried out on teaching instruments (Marčun, 2019; Trobas, 2023; Zadnik, 2019a, 2019b, Zadravec, 2016), with research related to the group subjects – music theory and solfeggio (Lapuh, 2019; Zadnik & Habe, 2017) – being much less frequent. Due to the legal and systemic disorder, the absence of support services and the low level of teacher qualifications in the Slovenian music schools, the key research question arises: How do teachers of instruments and group subjects, such as music theory and solfeggio, adapt the didactic approaches for the students with special needs in music schools abroad?

The research, based on a systematic review of the literature, was conducted in accordance with the guidelines of the PRISMA analysis (Page et al., 2021). For the purposes of the meta-analysis, we searched for scientific articles in the SAGE Journals, Web of Science, and Scopus databases, including only those that met the following criteria: 1) they are scientific in nature, 2) they deal with instrumental instruction, music theory/solfeggio at a music school abroad, 3) they include work with students with SEN, and 4) they are available in full text and are published between 2005 and 2025. After searching the listed collections (n=139), we removed duplicates (n = 2) and hits (n = 67) that were not scientific articles or did not address music education and students with SEN in the title. We reviewed 70 hits, excluding 37 that did not relate to adaptations and didactic recommendations for working with students with SEN in a music school after analysing titles, summaries and keywords. We eliminated another hit that was not available in full text. From the rest of the articles (n = 32), we also excluded those that dealt with music education in primary school (n = 20), music

therapy ( $n = 5$ ) or students with SEN in artistic performances ( $n = 2$ ). Five articles ( $n = 5$ ) were included in the final set for a more detailed analysis.

The results of the meta-analysis of the reviewed research indicate a modest treatment of didactic adaptations for students with SEN in instrumental and group instruction (music theory/solfeggio) in music schools abroad ( $n = 5$ ). In the systematic review, Bugaj (2016) highlights a wide range of adaptations in the work of different groups of students with SEN in string lessons, such as coloured ribbons on the instruments, adapted musical instruments, orientation aids, digital technologies, and spatial arrangement and individual assistance for students with different deficits. Pino and Viladot (2019) emphasize the use of tactile materials, such as braille, magnifiable computer programs, and clear verbal communication with blind students. Based on ethnographic research, Draper and Bartolome (2021) found that the teachers of instrumental classes use a variety of didactic adaptations, such as a thoughtful choice of the instrument, didactic aids, environmental adaptations, organization of performances, and strategies to reduce sensory overload in students with attention deficit disorders and autism. The case study of Cvrtila et al. (2021) notes the importance of tactile modelling, physical guidance, auditory-perception learning, and the use of digital technology with a blind piano student. Pino (2022) cites tactile materials, clear verbal instructions, and rhythmic exercises that allow orientation by the sound of others as key adaptations for blind students in group music theory lessons. By analysing the systematic review of the research results, which showed the presence of different didactic adaptations in different groups of students with SEN, six key categories were formed:

1) Specialized didactic aids represent one of the most common forms of adaptation in students with various deficits. Among the effective aids in various SEN groups, the use of coloured bands and marked parts of the instrument, adapted instruments, numerical notations and colour-coded keys on the piano stood out (Bugaj, 2016; Draper and Bartolome, 2021). In the blind and visually impaired, tactile materials such as braille, embossed graphs, digital magnification, and tactile modelling were noted (Cvrtila et al., 2021; Pino, 2022; Pino and Viladot, 2019).

2) Individualized learning support has proven to be an important feature of inclusive pedagogy. In visually impaired students, visual approaches to the use of musical notation are replaced by auditory methods (Cvrtila et al., 2021); in group lessons, these students are sound-oriented when performing musical exercises and engage in group music-making through auditory perception (Pino, 2022). An important role is played by the appropriate selection of the instrument according to psychophysical capacities at the beginning of the school year, and the provision of individual support throughout the educational process (Bugaj, 2016; Draper & Bartolome, 2021).

3) Spatial adaptations make an important contribution to the orientation and integration of students with SEN. Among the most common strategies are permanent front-row seating for visually impaired students in group music (Bugaj, 2016) and organizational adjustments of public performances for students with autism and attention deficit disorders, such as earlier performances, visual forms of audience response, and turning off flashing lights (Draper & Bartolome, 2021).

4) *Specialized didactic methods are didactic adaptations for students with visual impairments. These include learning musical notation in braille (Pino & Viladot, 2019) and tactile strategies such as physical guidance, tactile modelling and touch as a way of expressing musical concepts (Cvrtila et al., 2021).*

5) *Communication methods for working with sensory, motor and speech impaired students promote the use of technology to access information. For visually impaired students, computer programs with the ability to magnify parts of the screen are effective (Pino & Viladot, 2019), for students with mobility and speech impairments, digital tools such as an iPad, GarageBand and communication boards are effective (Bugaj, 2016).*

6) *Personalized verbal communication strategies play a key role in teaching students with visual impairments. These replace visual information with precise descriptive instructions (Pino, 2022; Pino & Viladot, 2019), with the linguistic structure and consistent use of terminology being key to successful engagement of these learners (Pino, 2022).*

*The findings suggest that didactic adaptations are most often studied in a group of visually impaired students, while other groups have only been marginally studied. The results of foreign studies reveal similar findings on various didactic adaptations to support the learning process in music education, which are consistent with the results of some Slovenian studies (Marčun, 2019; Trobas, 2023; Zapušek, 2023). We find that, similarly to the Slovenian space, didactic adaptations in foreign music schools result from the teacher's personal initiative, which indicates a lack of systemic support, specialized didactic materials and aids, and insufficient teacher training in this regard (Lesar et al., 2024; Marčun, 2019).*

### *Izjava o dostopnosti podatkov*

*Članek temelji na raziskovalnih podatkih iz že obstoječih in javno dostopnih virov (besedilni viri, podatkovne baze), ki so navedeni v razdelku »Literatura«.*

## **LITERATURA**

1. Allan, A.A. (2018). Vision 2020: A review of 20 years of inclusion studies in music education. Update: Applications of Research in Music Education, 40(2). <https://doi.org/10.1177/87551233211040088>
2. Bachman, J. (2024). Inclusion of students with disabilities in the music education classroom. Setnor School of Music, Syracuse University. [https://www.researchgate.net/profile/Jen-Bachman/publication/390322634\\_Inclusion\\_of\\_Students\\_With\\_Disabilities\\_in\\_the\\_Music\\_Education\\_Classroom/links/67ea12ba76d4923a1ae8430b/Inclusion-of-Students-With-Disabilities-in-the-Music-Education-Classroom.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jen-Bachman/publication/390322634_Inclusion_of_Students_With_Disabilities_in_the_Music_Education_Classroom/links/67ea12ba76d4923a1ae8430b/Inclusion-of-Students-With-Disabilities-in-the-Music-Education-Classroom.pdf)
3. Borota, B. (2017). Nekateri dejavniki interaktivnega glasbenega učnega okolja. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 32(1), 3–16. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/issue/view/86>
4. Borovec, M. (2016). Glazbena edukacija djece s posebnim potrebama [Diplomsko delo, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet]. Dabar. <https://repositorij.unizg.hr/en/islandora/object/ufzg%3A191>
5. Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. OECD Education Working Papers (256), 1-125. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>.

6. Bugaj, K. (2016). Good news in inclusive string music education: Adaptive strategies for the classroom. *Journal of General Music Education*, 29(3), 30–32. <https://doi.org/10.1177/1048371315625725>
7. Bundesteilhabegesetz. (2016). Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen [Zakon za krepitev sodelovanja in samoodločbe invalidov]. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/inklusion/teilhabe-gesetz>
8. Burnard, P., Dillon, S. C., Rusinek, G. in Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126. <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
9. Cañoso, M. J. P. (2024). Teachers' motivation, self-efficacy, and competence in teaching in an inclusive classroom. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 6(4), 195–201. <https://doi.org/10.54476/ioer-imrj/004112>
10. Cvrtila, T., Bačlija Sušič, B. in Lapat, G. (2021). Challenges in music education from the aspect of inclusion of student with visual impairments. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 17(35), 59–73. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-O9TM2PQN>
11. Devolli, A. in Avdiu-Kryeziu, S. (2022). Music as an inclusion tool: Can primary school teachers use it effectively? *RAST Musicology Journal*, 10(3), 345–363. <https://doi.org/10.12975/rastmd.20221032>
12. Draper, A. R. in Bartolome, S. J. (2021). Academy of Music and Arts for Special Education (AMASE): An ethnography of an individual music instruction program for students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 69(3), 258–283. <https://doi.org/10.1177/0022429421990337>
13. Drovenik Adamec, T. in Kovačič, B. (2024). Vloga učitelja ter drugih zunanjih in notranjih dejavnikov razvoja glasbenega talenta – študija primera. V B. Kovačič (ur.), *Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji* (str. 234–252). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/850>
14. Gorjanc, T., Kovačič, B. in Črčinovič, J. (2013). Uporaba izbranih motivacijskih sredstev pri pouku glasbene vzgoje na razredni stopnji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(1), 57–74. <https://old.journals.um.si/index.php/education/sl/article/view/478>
15. Grobin, K. (2016). Koncept inkluzije in njegovo uresničevanje v Španiji [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=112369&lang=eng>
16. Hmelak, M. in Krajnc, M. (2005). Samoocena učiteljev o delu v inkluzivnem razredu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 20(1), 23–36.
17. Kosem, A. (2019). Primerjava slovenskega in finskega osnovnošolskega sistema [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=73486>
18. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
19. Laki taiteen perusopetuksesta [Zakon o osnovnem umetniškem izobraževanju], 21. 8. 1998/633 (1998). Finski uradni list. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>
20. Lapuh, A. (2019). Glasbene sposobnosti otrok z motnjo avtističnega spektra [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=145840&lang=eng>
21. Lesar, I. (2016). How do students of the Ljubljana Academy of music view the music education of pupils with special needs in music schools?. V J. Jerković in T. Škojo (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: zbornika radova* (str. 399–409). Sveučilište Josipa Juraja Strossmayerja, Umjetnička akademija u Osijeku.
22. Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2010). Prepoznane lastnosti, ki pojasnjujejo učni uspeh običajnih učencev in učencev s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(3-4), 3–17.
23. Lesar, I., Marčun, A. in Autor, S. (2024). Učitelji in ravnateljji slovenskih glasbenih šol o glasbenem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 20(40), 45–62. <https://www.ag.uni-lj.si/raziskovalna-dejavnost/glasbeno-pedagoski-zbornik/40-glasbenopedagoski-zbornik>

24. Lobnik, M. (2023). Redno letno poročilo za leto 2022: sistemski pregled. RS, zagovornik načela enakosti. [https://zagovornik.si/wp-content/uploads/2023/05/Redno-letno-porocilo-2022\\_1.-del.pdf](https://zagovornik.si/wp-content/uploads/2023/05/Redno-letno-porocilo-2022_1.-del.pdf)
25. Marčun, A. (2019). Glasbeno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=125830&lang=slv>
26. Merck, K. A. in Johnson, R. M. (2017). Music education for students with disabilities: A guide for teachers, parents, and students. *The Corinthian*, 18(6). <https://kb.gcsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=thecorinthian>
27. Mestek, K. (2022). Poučevanje klavirja otrok s posebnimi potrebami [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=146175>
28. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2024). Posebni nastavni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada za učenike s teškoćama u razvoju i za učenike s poremećajem iz spektra autizma u osnovnoj školi. NN42/2024 (9. 4. 2024). [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2024\\_04\\_42\\_743.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2024_04_42_743.html)
29. Ministry of education and science Spain. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education: Access and quality. ED.94/WS/18. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
30. Niemeyer, M. (2014). Right to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law Journal*, 3(1), 49–64. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona\\_Niemeyer\\_Right\\_to\\_Inclusive\\_Education\\_Gemany\\_2014.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Mona_Niemeyer_Right_to_Inclusive_Education_Gemany_2014.pdf)
31. Olvera-Fernández, J., Montes-Rodríguez, R. in Ocaña-Fernández, A. (2023). Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature. *International Journal of Music Education*, 41(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/02557614221093709>
32. Operti, R., Walker, Z. in Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. V L. Florian (ur.), *The SAGE handbook of special education*, (2. izd., letn. 1, str. 149–169). Sage. <https://hdl.handle.net/10497/17344>
33. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10, članek 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
34. Pang, J. (2024). Research on the influence of music teaching on inclusive education in primary schools. *International Journal of New Developments in Education*, 6(8), 9–16. <https://dx.doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060802>
35. Peklaj, C. (2010). Učitelji in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 6(14), 53–64. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-0E3ZJYHB>
36. Pereira-Fradin, M. in Dubois, A. (2007). Environmental effects on musical talent development. *Gifted and Talented International*, 22(2), 105–117. <https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673501>
37. Perusopetuslaki [Zakon o osnovnem izobraževanju]. (1998). *Finski uradni list*, 21. 8. 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
38. Pestotnik, T. (2017). Kazalniki inkluzije na izbranih finskih osnovnih šolah : študija primera [Magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=112501>
39. Pino, A. in Viladot, L. (2018). Teaching–learning resources and supports in the music classroom: Key aspects for the inclusion of visually impaired students. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 17–28. <https://doi.org/10.1177/0264619618795199>
40. Pino, A., Rodríguez-Rossell, C. in Viladot Vallverdú, L. (2022). How can I include them?: Teaching pupils with visual impairment in the inclusive music classroom. *Didacticae* (12), 124–137. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.124-137>

41. Puklek Levpušček, M. in Peklaj, C. (2007). Cognitive style of the gifted and didactic instructions. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(3-4), 83–97.
42. Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Educa, Melior.
43. Sakelšek, M. (2021). Oblike dela z učenci z motnjami avtističnega spektra pri pouku glasbene vzgoje [Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=79173>
44. Schmidt Kranjc, M. (2018). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb. V M. Schmidt Kranjc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: Konferenčni zbornik* (str. 1–10). Univerza v Mariboru.
45. Sevšek, K. in Črčinovič Rozman, J. (2018). Vključenost slepih in slabovidnih otrok v javno glasbeno izobraževanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3-4), 3–19.
46. Sicherl-Kafol, B. (2015). Izbrana poglavja iz glasbene didaktike. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
47. Skolverket. (2014). Allmänna råd med kommentarer om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram [Smernice za prilagoditev rednega izobraževalnega programa]. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6587a7/1553965045823/pdf3982.pdf>
48. Soriano, V. (ur.). (2014). Pet ključnih sporočil za inkluzivno izobraževanje. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_SL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SL.pdf)
49. Splošna deklaracija človekovih pravic, Resolucija št. 217 A (III). (10. 12. 1948). <https://www.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>
50. Trobas, B. (2023). Poučevanje trobil otrok z motnjo avtističnega spektra [Magistrsko delo, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=146283>
51. Učni načrt. (2022a). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Kitara. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN\\_kitara\\_GS\\_posodobljeni](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_kitara_GS_posodobljeni)
52. Učni načrt. (2022b). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Klavir. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN\\_klavir\\_GS\\_posodobljeni.PDF](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_klavir_GS_posodobljeni.PDF)
53. Učni načrt. (2022c). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Nauk o glasbi. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN\\_naukglasbi\\_glasba\\_GS\\_posodobljeni.PDF](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_naukglasbi_glasba_GS_posodobljeni.PDF)
54. Učni načrt. (2022d). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Solfeggio. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN\\_solfeggio\\_GS\\_posodobljeni.PDF](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_solfeggio_GS_posodobljeni.PDF)
55. Učni načrt. (2022e). Glasbena šola: Izobraževalni program – glasba. Violina. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN\\_violina\\_GS\\_posodobljeni.PDF](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Glasbena-sola/Ucni-nacrti/Posodobljeni-ucni-nacrti/UN_violina_GS_posodobljeni.PDF)
56. Učni načrt. (2011). Osnovna šola: Glasbena vzgoja. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_glasbena\\_vzgoja.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf)
57. Varuh človekovih pravic RS. (b. d.). Otroci s posebnimi potrebami v glasbenih šolah. <https://varuh-rs.si/kaj-delamo/varovanje-pravic-po-podrocjih/pravice-otrok/otroci-s-posebnimi-potrebami/>
58. Varuh človekovih pravic RS. (1989). Konvencija o otrokovih pravicah, Resolucija, št. 44/25, sprejeta 20. 11. 1989. <https://www.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah/>
59. Vovk-Ornik, N. (2016). Vloga učitelja v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami [Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=84991&lang=slv>

60. Zadnik, K. (2011). Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli [Doktorska disertacija, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani].
61. Zadnik, K. (2019). Nauk o glasbi v slovenski glasbeni šoli: med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/136>
62. Zadnik, K. (2019a). Učinki metode Tomatis na glasbeno učenje šolskih otrok. Revija za elementarno izobraževanje, 12(4), 265–290. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-4GYUDXN6>
63. Zadnik, K. (2019b). Bachovi cvetni plesi – alternativni pristop pri delu z učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, 15(31), 101–116.
64. Zadnik, K. in Bajs, C. (2020). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v glasbenih šolah – prepletanje glasbenega izobraževanja in glasbene terapije. V K. Habe in B. Sicherl Kafol (ur.), Glasba in avtizem (str. 11–38). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
65. Zadnik, K. in Habe, K. (2017). Specifične učne težave (SUT) pri predmetu nauk o glasbi v glasbeni šoli. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju (str. 251–266). Univerza v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>
66. Zdravec, J. (2016). Poučevanje klavirja otrok z disleksijo [Magistrska naloga, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani]. RUL. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=169478&lang=slv>
67. Zakon o glasbenih šolah – ZGla. (2000). Uradni list RS, št. 19/2000. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?sop=2000-01-0851>
68. Zakon o osnovni šoli. (1996). Uradni list RS, št. 12/1996. <https://www.uradni-list.si>
69. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o glasbenih šolah – ZGla-B. (2024). Uradni list RS, št. 130/2024. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1819>
70. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Uradni list RS, št. 54/2000. <https://www.uradni-list.si>
71. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011. <https://www.uradni-list.si>
72. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list RS, št. 64/2013. <https://www.uradni-list.si>
73. Zapušek, L. (2023). Poučevanje trobil otrok z Aspergerjevim sindromom [Magistrska naloga, Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani]. Repozičtorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=152085&lang=eng>
74. Zupančič, M. (2016). Glasbena umetnost v osnovni šoli s posebnimi potrebami [Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru]. DKUM. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=63797&lang=eng>



Besedilo/Text © 2026 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, izredna profesorica na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

E-mail: [katarina.zadnik@ag.uni-lj.si](mailto:katarina.zadnik@ag.uni-lj.si)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1999-7819>

Urška Kumar, doktorska študentka na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani.

E-mail: [uk42457@student.uni-lj.si](mailto:uk42457@student.uni-lj.si)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0325-9757>

# Kdo so netradicionalni študenti?

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i1i.219>

Prejeto 4. 8. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 378-057.875

**KLJUČNE BESEDE:** netradicionalni študenti, terciarno izobraževanje, študij, odrasli, Slovenija

**POVZETEK** – Netradicionalni študenti, ki v številnih izobraževalnih sistemih predstavljajo najhitreje rastoči segment študentske populacije, se razlikujejo od tradicionalnih študentov, ki nemudoma po zaključku srednje šole nadaljujejo s študijem. Zaradi družbenih sprememb in globalizacije se koncept netradicionalnih študentov nenehno razvija, kar zahteva nov pristop k njegovemu definiranju in razumevanju. V pričujočem članku preučujemo koncept netradicionalnih študentov v okviru terciarnega izobraževanja v Sloveniji, kjer je ta termin razmeroma nov. Pri tem analiziramo obstoječe definicije netradicionalnih študentov in kritično ocenjujemo njihovo ustreznost, še posebej v kontekstu primera Slovenije, pri čemer se opiramo na značilnosti, kot so starost, delovne izkušnje, družinske obveznosti in druge specifične okoliščine, ki vplivajo na vključevanje netradicionalnih študentov v terciarno izobraževanje. Pozornost je v članku namenjena izzivom in priložnostim za njihovo vključevanje v terciarno izobraževanje ter strategijam za izboljšanje njihove izobraževalne izkušnje.

Received 4. 8. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 378-057.875

**KEYWORDS:** non-traditional students, tertiary education, study, adults, Slovenia

**ABSTRACT** – Non-traditional students, representing the fastest-growing segment of the student population in many educational systems, differ from traditional students who continue their studies immediately after completing high school. Due to social changes and globalization, the concept of non-traditional students is continually evolving, necessitating a new approach to its definition and understanding. This article examines the concept of non-traditional students within the context of tertiary education in Slovenia, where this term is relatively new. This article presents a research on the existing definitions of non-traditional students and critically assesses their relevance, particularly within the Slovenian context. It considers characteristics such as age, work experience, family responsibilities, and other specific circumstances that influence the participation of non-traditional students in tertiary education. The focus is on the challenges and opportunities associated with their inclusion in higher education, as well as the strategies aimed at enhancing their educational experiences.

## 1 Uvod

Čeprav je pojem netradicionalnih študentov na ravni akademskih razprav v tujih izobraževalnih okoljih (Babb, 2022; Bye idr., 2007; Chung idr., 2014, 2017; Gulley, 2021; Tilley, 2014; Wyatt, 2011) prisoten že dalj časa, je v Sloveniji relativno nov, saj je bila ena prvih uradnih objav na to temo zabeležena šele v letu 2022 s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Kljub temu vsebina koncepta netradicionalnih študentov v kontekstu slovenskega izobraževalnega sistema še ni bila celostno preučena, prav tako ni jasno opredeljeno, kdo vse spada med »netradicionalne študente« v slovenskem terciarnem izobraževanju. Članek zato vključuje operacionalizacijo in kritično ovrednotenje tega koncepta ter ponuja teoretično razpravo s ciljem, da bi natančneje razumeli njegove različne vidike in pomen.

Netradicionalni študenti marsikje predstavljajo že 75 % vseh študentov (Chen, 2017). Predstavljajo nasprotje tradicionalnim študentom, ki jih opredeljujemo kot redne

študente, ki so s študijem v okviru terciarnega izobraževanja nadaljevali nemudoma po zaključku srednje šole (Babb, 2022). Izraz »netradicionalni študenti« v (tujih) izobraževalnih okoljih sicer ni nov (Horn in Harroll, 1996), a zaradi družbenih sprememb, ki smo jim priča v zadnjih dveh desetletjih, potrebujemo nov okvir za definiranje, identificiranje in razumevanje tega pojma ter značilnosti netradicionalnih študentov. Ta okvir mora upoštevati diverzitetu netradicionalnih študentov in izobraževalnih institucij. Prav tako je potrebno koncept netradicionalnih študentov preučiti glede na specifične značilnosti izobraževalnega okolja.

Raziskovalno vprašanje, ki ga ta članek naslavlja, je: »Kako naj se koncept netradicionalnih študentov prilagodi sodobnim razmeram v visokošolskem prostoru?« Članek se razlikuje od obstoječih akademskih besedil, saj bo pojem netradicionalnih študentov preučen in apliciran tudi v kontekstu Slovenije. Karakteristike izobraževalnega sistema se med državami razlikujejo in vsaka ima tudi drugačno kulturno ozadje, zato se tudi uporaba pojma »netradicionalni študenti« razlikuje. Članek predstavlja obstoječe definicije, ki opisujejo netradicionalnega študenta, ter poda kritični razmislek o ustreznosti tega koncepta in predloge v zvezi z njegovo uporabo. Poleg tega se osredotoča na preučitev različnih značilnosti, ki opredeljujejo netradicionalne študente, kot so starost, delovne izkušnje, družinske obveznosti in druge specifične okoliščine, ki vplivajo na vključevanje v terciarno izobraževanje.

Članek pozornost namenja tudi pojmu odraslih netradicionalnih študentov ter izživom, s katerimi se izobraževalni sistem sooča pri njihovem vključevanju v študijski proces. Globalizacija je namreč zahtevala od izobraževalnega sistema, da omogoči izobraževanje delovno aktivnim odraslim za nadgradnjo njihovega znanja. Ta trend se je nadaljeval v 21. stoletju z nenehnim vplivom novih tehnologij (Altbach idr., 2010). V članku so predstavljene različne ovire in priložnosti, ki se pojavljajo pri vključevanju (odraslih) netradicionalnih študentov, ter kritični razmislek o možnih strategijah za njihovo pritegnitev in vključitev v terciarno izobraževanje. Poleg analize trenutnih izzivov so nakazane tudi rešitve in metode, ki bi lahko olajšale vključevanje teh študentov ter izboljšale njihovo izobraževalno izkušnjo.

## 2 Metoda raziskovanja

Raziskava temelji na metodi integrativnega oziroma kritičnega pregleda literature, katere namen je oceniti, kritično ovrednotiti in sintetizirati obstoječo literaturo o raziskovalnem področju na način, ki omogoča oblikovanje novih teoretičnih okvirov in perspektiv (Torraco, 2005). Kot pojasnjuje Snyder (2019), je cilj integrativnega pregleda literature tudi analiza ključnih idej in odnosov, povezanih z obravnavano temo. Večina integrativnih pregledov literature je namenjena bodisi obravnavi zrelih tem bodisi prepoznavanju novih, nastajajočih. V primeru zrelih tem je namen tega pristopa podati pregled obstoječega znanja, ga kritično ovrednotiti, po možnosti rekonceptualizirati in nadgraditi teoretične temelje določenega področja. Pri novih, nastajajočih temah pa je cilj oblikovanje začetnih konceptualizacij in teoretičnih modelov, ne pa pregled že obstoječih. Ta vrsta pregleda pogosto zahteva bolj ustvarjalen pristop k zbiranju podatkov,

saj njegov namen ni zajeti vseh objavljenih člankov na določeno temo, temveč združiti perspektive in spoznanja iz različnih disciplin ali raziskovalnih tradicij (prav tam).

Koncept netradicionalnih študentov v mednarodnem kontekstu lahko označimo kot relativno zrelo raziskovalno temo, saj se naslanja na akademsko literaturo, ki obravnava značilnosti, potrebe in izzive te skupine študentov, kot je pojasnjeno v nadaljevanju članka. Vendar pa je ta koncept v nekaterih visokošolskih sistemih razmeroma nov in še ni bil sistematično obdelan. Zato se nahaja na presečišču zrele in nastajajoče teme: kot zrela tema omogoča kritično sintezo znanstvenih dognanj, vezanih na tuje visokošolske sisteme, kot nova oziroma razvijajoča se tema pa odpira prostor za (re)konceptualizacijo, ovrednotenje teoretske umestitve ter analizo specifičnih izzivov, ki so značilni za nekatere sodobne visokošolske sisteme. Poleg tega se zaradi spreminjajočih se družbenih razmer – kot so staranje prebivalstva, povečana vpetost odraslih v izobraževanje, spremembe na trgu dela in digitalizacija – ter prestrukturiranja visokega šolstva znova odpira vprašanje ustreznosti obstoječega koncepta netradicionalnih študentov. Potrebno je preveriti, ali ta koncept še ustrezno zajame heterogenost sodobne študentske populacije ali pa je morda potrebna njegova nadgradnja oziroma nadomestitev z bolj vključujočimi opisi posebnih študentskih skupin.

### 3 Rezultati in diskusija

#### *Kritično ovrednotenje koncepta netradicionalnih študentov*

V tujini je izraz »netradicionalni študenti« termin, ki se ga uporablja že dlje časa. Mnogokrat se ga uporablja v raziskavah na področju visokega šolstva, vendar so tudi v teh primerih definicije različne in nejasne. Chung idr. (2014) so raziskali obstoječe definicije termina »netradicionalni študent«. Avtorji študije so sistematično pregledali 45 definicij termina »netradicionalni študent« različnih avtorjev. Omenjenih petinštirideset definicij izhaja iz raziskav različnih avtorjev, ki so bile izvedene od leta 1983 do leta 2012. Tako dobimo pregled, kako so različni raziskovalci definirali, kdo so netradicionalni študentje. V navedenih definicijah termina »netradicionalni študenti« avtorji prikazujejo trinajst kategorij lastnosti netradicionalnih študentov. Večina definicij je vključevala le eno kategorijo (19 od 45), dve kategoriji zasledimo v 14-ih od 45-ih definicij, vse ostale pa so vključevale tri ali več kategorij (prav tam). Po številu od največkrat do najmanjkrat navedenih si kategorije sledijo:

- starost študenta;
- prisotnost več življenjskih vlog;
- način študija;
- časovna vrzel med študijskim procesom;
- status »vozačev«;
- demografska »drugačnost« od ustaljenih norm;
- način (pot) do vpisa na fakulteto;
- udeležba v netradicionalnih študijskih programih;
- prikrajšanost (osebnostna);
- etnična pripadnost;

- invalidnost, travme;
- študentje, ki so v preteklosti že diplomirali;
- spol.

Poleg že navedenih definicij, ki se najpogosteje pojavljajo v različnih člankih in opisujejo lastnosti netradicionalnega študenta, navajamo še nekaj posebnih definicij, ki nam dodatno potrjujejo kompleksnost omenjenega termina. Najpogosteje so opredeljeni kot študentje, starejši od 25 let. Prav tako v ZDA in tudi marsikje drugje po svetu narašča število netradicionalnih univerz oziroma izobraževalnih institucij, ki svoje študijske programe ponujajo pretežno preko spletnega omrežja. Prav zato se v zadnjem času na tem mestu poraja vprašanje, ali veljajo razlike med deklariranimi »netradicionalnimi« in »tradicionalnimi« študenti tudi na tako imenovanih »netradicionalnih« univerzah. Raziskava avtorja Tilley (2014), v katero je bilo vključenih 151 študentov, vpisanih na spletno netradicionalno univerzo, med njimi 128 starejših od 25 let, ni pokazala bistvenih razlik med obema skupinama. Podobnosti kljub starostnim razlikam med študenti kažejo na to, da je treba vse študente, ki se izobražujejo po spletu ali na netradicionalnih univerzah, šteti za netradicionalne študente. V nasprotnem primeru, kot ugotavlja Tilley (prav tam), zgolj starostno merilo ni dovolj za delitev na »tradicionalne/netradicionalne« študente.

V ZDA so leta 2012 odločevalci dotedanje opredelitve netradicionalnega študenta močno poenostavili in za netradicionalne študente določili vse študente, ki ne ustrezajo lastnostim rednih študentov, starih med 18 in 24 let (Goncalves in Trunk, 2014). Witkowsky idr. (2016, str. 30) pa so v svoji študiji netradicionalne študente v ZDA razvrstili v skupine, ki so premalo zastopane v procesih terciarnega izobraževanja. Te skupine so: dodiplomski študenti, ki so starejši od 25 let, izredni študenti, študenti z družinami, zaposleni študenti, študenti, ki prihajajo iz drugih krajev, ter vojni veterani. Rendón idr. (2000) med skupine netradicionalnih študentov prištevajo še skupine študentov, ki se razlikujejo zaradi nizke socioekonomske ravni, so predstavniki prve generacije v svojih družinah, ki imajo dostop do terciarnega izobraževanja, ali pa izhajajo iz družin, v katerih se materni jezik razlikuje od jezika poučevanja na fakulteti. Holzer in Xu (2021) v netradicionalno klasifikacijo med drugim vključujeta študente, ki so pripadniki manjšin. Meuleman idr. (2015) med netradicionalne študente uvrščajo tudi študente, ki se preselijo v druge države, kjer naj bi študirali, in tiste, ki prihajajo iz ruralnih okolij v okolja, kjer se morajo prilagoditi univerzitetni kulturi, ki je v osnovi urbana. Kljub različnim opredelitvam netradicionalnih študentov raziskave (MacDonald, 2018; Remenick, 2019) kažejo, da jim je skupna široka paleta izzivov, s katerimi se netradicionalni študentje srečujejo, npr. kulturne ovire, finančne omejitve, uporaba sodobne IKT tehnologije, usklajevanje časa za opravljanje družinskih, delovnih in študijskih obveznosti ipd. Še posebej slednji problem je pri netradicionalnih študentih pogosto izrazit. Ellis (2019) ugotavlja, da več netradicionalnih karakteristik, ki jih ima študent, vodi k več oviram, s katerimi se študent srečuje v študijskem procesu.

V Sloveniji se termin »tradicionalni/netradicionalni« študenti pojavlja šele v zadnjem času in je razmeroma nov izraz. Trenutno je razširjena definicija, da so, za razliko od tradicionalnih študentov, ki se neposredno po zaključenem srednjem šolanju vključujejo v procese terciarnega izobraževanja, netradicionalni študenti vsi tisti študenti,

ki so na trgu dela že prisotni. Netradicionalni odrasli študenti imajo pogosto že svoje družine, skrbijo za svoje starše in podobno (Uradni list Republike Slovenije, 2022). V javnem razpisu ministrstva, pristojnega za izobraževanje, objavljenem 25. 7. 2022, z naslovom Krepitev vloge kariernih centrov v celostni obravnavi študentov, so kot ciljna skupina označene tako imenovane »posebne« skupine študentov. Mednje je omenjeno ministrstvo uvrstilo študente s posebnim statusom, študente s posebnimi potrebami, študente, ki so se znašli v različnih stiskah (nasilje v družini, spolno nadlegovanje, razne oblike trpinčenja in nadlegovanja itd.), študente, ki skrbijo za svojce, študente z drugimi osebnimi okoliščinami ter druge netradicionalne skupine študentov (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2022).

Glede na prej omenjeni obravnavani zapis v Uradnem listu (Uradni list Republike Slovenije, 2022, str. 1831) sklepamo, da deklarirano »tradicionalnost« študentu določa zgolj neposredni vpis na visokošolsko institucijo takoj po zaključku srednje šole in odsotnost vseh parametrov prej naštetih »posebnosti« oziroma »netradicionalnosti« ter obenem še odsotnost družbenih vlog odraslega človeka (starševstvo, zakonska zveza, nega družinskih članov ipd.). Tovrstno opredelitev ocenjujemo kot neustrezno, saj so mnogi, ki so neposredno po končanem srednješolskem izobraževanju vključeni v proces terciarnega izobraževanja, obremenjeni s katero od lastnosti netradicionalnih študentov. Z drugimi besedami to pomeni, da je študent z rednim (neposrednim po srednji šoli) vpisom na fakulteto po enem merilu označen kot »tradicionalni« študent, s še dodatno prisotnostjo ene od drugih osebnih okoliščin pa hkrati spada med populacijo netradicionalnih študentov. Hkratnost teh lastnosti nas napeljuje k razmisleku o smotrnosti delitve celotne populacije študentov na tradicionalne in netradicionalne.

Navajamo nekaj osnutkov razmišljanj, ki bodo morda v prihodnosti različne strokovnjake in odločevalce vodili k razmisleku o ustreznosti uporabe termina »netradicionalni študenti«.

1. Lastnosti (vloge), ki opisujejo posameznika v realnem življenju in so relativno v času in kraju običajne, se s posameznikovo vključitvijo v procese terciarnega izobraževanja pretvorijo v lastnosti, ki študenta določijo za »netradicionalnega«.
2. Ali je naslavljanje študentov s terminom »netradicionalni študenti« diskriminatorno? Termin »netradicionalni študenti« implicira obstoj »tradicionalne« norme, ki je ti študenti ne izpolnjujejo. To lahko vodi v občutek izključenosti ali manjvrednosti med tistimi, ki ne spadajo v »tradicionalno« kategorijo. Takšna stereotipizacija lahko negativno vpliva na samozavest in motivacijo študentov ter jih stigmatizira. Če se izraz uporablja z namenom poudarjanja raznolikosti in posebnih potreb določene skupine študentov ter zagotavljanja podpore tem študentom, morda ni nujno diskriminatorno. Pomembno je, da se v takih primerih izraz uporablja spoštljivo in premišljeno, brez negativnih konotacij. Namesto izraza »netradicionalni študenti« bi bilo bolje uporabljati bolj specifične in nevtralne izraze, ki ne implicirajo odstopanja od norme, ampak poudarjajo raznolikost.
3. Izobraževalne institucije v zadnjih letih za distribucijo učnih vsebin intenzivneje uporabljajo IKT orodja, ki so sama po sebi glede na pretekla desetletja netradicionalna, s tem pa se tudi vsi uporabniki le-teh lahko transformirajo v netradicionalne študente (prav tako pedagoški kader). Tehnološki napredek, ki vključuje razširitev spletnega izobraževanja in uporabo novih IKT orodij v študijskem procesu, lahko

vpliva na percepcijo tradicionalnosti v izobraževanju. Razširitev pojavnosti študija na daljavo ali online študija lahko vodi do razprave o tem, ali so ti pristopi enakovredni tradicionalnemu izobraževanju, ki poteka fizično v prostorih visokošolskih institucij.

4. V odnosu do koga ali česa je nekdo netradicionalen? Nekdo je označen kot netradicionalen v odnosu do ustaljenih norm in pričakovanj, ki definirajo tipičnega ali tradicionalnega študenta. Tovrstne norme in pričakovanja določajo različni deležniki, vključno z izobraževalnimi institucijami, vladnimi politikami, družbenimi standardi ter zgodovinskimi in kulturnimi dejavniki.
5. Ali vsaka novost oziroma sprememba v prihodnosti (družbena, tehnološka ipd.) vodi k vprašanju tradicionalnosti/netradicionalnosti? Vse te spremembe lahko sprožijo vprašanja o tradicionalnosti, vendar niso vse spremembe nujno povezane s tem vprašanjem. Družbene spremembe, kot so povečana raznolikost študentske populacije, večja dostopnost izobraževanja za različne družbene skupine in spremembe v družinskih strukturah, lahko privedejo do vprašanj o tradicionalnosti. Na primer, ko se več starejših študentov ali študentov s poklicnimi obveznostmi vpiše v visokošolske programe, se pojavi potreba po redefiniciji, kaj pomeni biti tradicionalni študent. Včasih tovrstne spremembe postanejo sprejeti del norme, ne da bi bile označene kot netradicionalne. V drugih primerih pa lahko privedejo do ponovnega premisleka o tem, kaj je tradicionalno in kaj ni, s čimer se prilagaja razumevanje in definicijo tradicionalnosti v izobraževalnem kontekstu.
6. Pomisleki, kdo je bolj/manj tradicionalen. Za zmanjšanje negativnih posledic teh pomislov je pomembno, da se izobraževalne ustanove in družba kot celota zavedajo raznolikosti študentske populacije in ustvarijo inkluzivno okolje, ki podpira vse študente ne glede na njihovo ozadje ali okoliščine.

Glede na številne definicije netradicionalnih študentov se strinjamo s Chung idr. (2014), ki menijo, da se pojma »tradicionalni« in »netradicionalni študenti« uporabljata odvisno od tega, ali posamezne značilnosti ustrezajo merilom avtorjev raziskav, različnim odločevalcem, piscem strokovnih člankov ipd. Menimo, da bi bilo v prihodnosti treba natančneje definirati omenjena termina ali pa ju opustiti in nadomestiti z ustrežnejšimi izrazi. Zavedamo se, da današnji čas zaznamujejo nenehne spremembe. Spremembe v izobraževalnem sistemu so posledica (tudi) sprememb na trgu dela oziroma spremenjenih in/ali drugačnih delovnih mest. Trg dela narekuje potrebo po novih spretnostih in drugačnih veščinah zaposlenih ljudi. Po drugi strani smo v Sloveniji (in v Evropi) priča pojavu staranja prebivalstva in rezultat omenjenega je potreba po dodatnem izobraževanju ljudi in sprejemanju koncepta vseživljenjskega učenja. Slednjemu je potrebno prilagajati tudi organizacijo izobraževalnih storitev (Dubaseniuk idr., 2020, str. 132). Vedno več ljudi se odloča za ponovni vstop v procese terciarnega izobraževanja. Prav ta množičnost oziroma porast vstopov v procese terciarnega izobraževanja najrazličnejših (skupin) študentov kaže na potrebo po razmisleku o primernosti/neprimernosti ohranjanja dosedanjega stanja pri delitvi na tradicionalne in netradicionalne študente. Številni izzivi, s katerimi se netradicionalni študenti soočajo po vstopu v terciarno izobraževanje, se pri netradicionalnih študentih pogosteje odražajo v višjih stopnjah stresa, anksioznosti in depresije kot pri tradicionalnih študentih (Trenz idr., 2015). Kljub temu raziskave kažejo (Crone idr., 2020), da netradicionalni študenti

z več netradicionalnimi karakteristikami manj verjetno izkazujejo občutek, da so upravičeni do določenih akademskih rezultatov ali ugodnosti brez ustrezno vloženga truda ali ne glede na svoje dejanske dosežke, na primer zgolj zato, ker so plačali šolnino (t. i. akademska upravičenja, glej Schaefer idr., 2013). Profesorji netradicionalne študente opisujejo kot prizadevne in prijetne študente, ki v primerjavi s tradicionalnimi študenti v predavalnico prinesejo marsikaj novega: življenjske izkušnje, zrelost, raznolikost in širše poglede ter perspektive glede različnih tematik (Brinthaup in Eady, 2014; Crone idr., 2020; Jauhar, 2008).

### *Značilnosti (odraslih) netradicionalnih študentov*

Pogosto opazimo uporabo obeh izrazov, »netradicionalni študenti« in »odrasli študentje«, v kontekstu enega primera. Compton idr. (2006, str. 73) trdijo, da imajo odrasli študentje lastnosti, ki jih ločujejo od ostalih netradicionalnih študentov. Odrasle študente se s strani različnih odločevalcev, institucij in raziskovalcev pogosto označuje kot netradicionalne študente, po drugi strani pa vsi netradicionalni študenti (še) niso odrasli študenti. Zaradi te predpostavke Compton idr. (2006) odrasle študente označujejo kot »posebno« skupino netradicionalnih študentov. Številne države poročajo o naraščajočem trendu vpisa (odraslih) netradicionalnih študentov v terciarno izobraževanje (Baptista, 2011). Zato je nujno potrebna jasna opredelitev pojma odraslih (netradicionalnih) študentov, a hkrati tudi identificiranje lastnosti tega tipa študentov v primerjavi z drugimi netradicionalnimi in tradicionalnimi študenti ter prepoznavanje prednosti njihovega vključevanja v terciarno izobraževanje, pa tudi tveganj, ki jih to prinaša. Na ta način bo mogoče poiskati načine za boljšo integracijo teh študentov v študijski proces, maksimiziranje njihovih akademskih potencialov ter iskanje priložnosti za izboljšanje kakovosti študijskega procesa tako za tradicionalne kot netradicionalne študente. Kot je pokazala raziskava med netradicionalnimi odraslimi študenti v Sloveniji (Goljar in Kleindienst, 2025), je pomembno tudi razvijanje podpornih storitev in fleksibilnih učnih poti, ki bodo omogočale lažjo integracijo netradicionalnih študentov in njihovo uspešno zaključevanje študija. Pri tem je potrebno upoštevati, da študijski proces ni samo proces pridobivanja znanja, ampak proces celovitega razvoja vsakega študenta, zato jih je treba že v izhodišču upoštevati kot subjekte tega procesa (Blažič, 2021, str. 94).

Pogosto se odrasli študenti opisujejo kot starejši od običajnih tradicionalnih študentov in najpogosteje izbirajo študijske programe, ki omogočajo študij na daljavo, različne hibridne oblike študija, izredni študij in podobno (Eurydice, 2011). Razlika med tradicionalnimi in odraslimi netradicionalnimi študenti se jasno kaže v dejstvu, da odrasli študenti niso homogena skupina, saj se med seboj razlikujejo glede kariernih izkušenj, izobrazbe, življenjskih nazorov, vrednot, zasebnega življenja in podobno (O'Donnell in Tobbell, 2007). Tradicionalni in netradicionalni študenti se razlikujejo po pogledih in pričakovanjih glede družabnega dogajanja na fakulteti. Tradicionalni študenti se pogosteje udeležujejo športnih, kulturnih in družabnih dogodkov, odrasli netradicionalni študenti pa ta čas izkoristijo za potrebe študija. Same osnovne značilnosti netradicionalnih študentov, kot so na primer navade, pridobljene na poklicni poti, netradicionalnega študenta usmerjajo bolj k samemu študijskemu procesu in manj k različnim oblikam družjenja (Bean in Metzner, 1985). Po drugi strani pa netradicionalni študenti izražajo

potrebo po vključitvi v klube ali organizacije, ki so usmerjene v potrebe netradicionalnih študentov (Goncalves in Trunk, 2014).

Najpogostejši kriterij, ki opisuje netradicionalne študente, je starost, in sicer 25 let ali več (Chung idr., 2014). Statistični urad Evropske unije določa v kontekstu sodelovanja v izobraževanju in usposabljanju/učenju odraslih kot odrasle osebe osebe v starosti od 25 do 64 let (Eurostat, 2023). V Sloveniji številni študenti študija ne zaključijo brez prekinitve ali odloženega prehoda (tj. najmanj dveletni prehod med zaključkom prejšnjega izobraževanja in začetkom novega študija). To je še posebej očitno pri visokošolskem strokovnem študiju in magistrskem študiju 2. bolonjske stopnje, kjer je po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2024) povprečna starost diplomantov bistveno višja kot pri diplomantih visokošolskega univerzitetnega študija. Povprečna starost vseh diplomantov je leta 2023 znašala 27,2 leta, medtem ko so bili diplomanti visokošolskega univerzitetnega študija najmlajši (24 let); kar 81 % jih je imelo ob zaključku študija manj kot 25 let. Nasprotno pa je bila povprečna starost diplomantov visokošolskega strokovnega študija 27,8 leta, polovica teh diplomantov pa je bila ob zaključku študija starejša od 25 let. Še izrazitejši je ta trend pri magistrskem študiju, kjer je bila povprečna starost diplomantov 29,2 leta (prav tam). Študenti z odloženim prehodom imajo torej praviloma bistveno višjo starostno strukturo. Analiza EUROSTUDENT VII ugotavlja, da je v Sloveniji delež študentov, starejših od 30 let, med tistimi z odloženim prehodom kar desetkrat večji kot med študenti z direktno tranzicijo iz ene na drugo stopnjo izobraževanja (Mandl in Unger, 2024). Obenem je odloženi prehod pogosto povezan s pridobivanjem delovnih izkušenj pred vstopom v nadaljnje izobraževanje (Mishra, 2016). Raziskava EUROSTUDENT VII kaže, da je v Sloveniji skoraj 90 % študentov z odloženim prehodom pred začetkom študija že delalo (Mandl in Unger, 2024). Ti podatki s tem potrjujejo prisotnost pomembnega deleža netradicionalnih študentov v slovenskem visokošolskem prostoru ter nakazujejo potrebo po fleksibilnih oblikah študija, ki bodo tem študentom omogočale uspešno nadaljevanja študija in dokončanje študijske poti.

Levine (1993) opisuje netradicionalne študente kot osebe, ki imajo poslovno obliko miselnosti. Zaradi želje po doseganju poklicnih in zasebnih ciljev netradicionalni študenti pričakujejo učinkovito izobraževalno izkušnjo, ki bo prinašala takojšnje rezultate. Z instrumentalnim načinom razmišljanja netradicionalni študenti iščejo najprimernejšo obliko terciarnega izobraževanja s ciljem pridobitve »najugodnejše izobraževalne ponudbe« (prav tam). Po trditvah nekaterih avtorjev (Donaldson in Graham, 1999) so vestnejši, študijske obveznosti pa opravljajo bolj sprotno kot njihovi tradicionalni študijski kolegi, kar je pokazala tudi raziskava netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji (Goljar in Kleindienst, 2025). Veliko pozornosti posvečajo urniku dnevnih opravil, zavedajo se vrednosti časa, z natančno časovno razporeditvijo aktivnosti pa se izogibajo konfliktom, ki jih neuskklajenost časovnice prinaša. Odrasli netradicionalni študenti pogosto izražajo tudi kritike na račun izobraževalnih institucij, velikokrat izpostavljajo tudi nezrelost tradicionalne študentske populacije (Samuels idr., 2011).

Ena ključnih omejitev netradicionalnih študentov je razpoložljivost časa, saj jim zaradi usklajevanja delovnih in drugih obveznosti ostane manj časa za študij. Podobno kot v nekaterih drugih evropskih državah je tudi v Sloveniji delež študentov z odlože-

nim prehodom v nadaljnje izobraževanje, ki študirajo z nizko intenzivnostjo (do 20 ur tedensko, vključno s predavanji in samostojnim učenjem), občutno višji kot med tistimi, ki so v (nadaljnje) terciarno izobraževanje vstopili neposredno (Mandl in Unger, 2024). Gorges in Kandler (2012) pa v zvezi s tem poudarjata, da se odrasli netradicionalni študentje učijo drugače od tradicionalnih študentov.

Razlogi so v drugačnem povezovanju s samimi učnimi vsebinami in drugačnem dojetanju pridobljenih učnih vsebin. Omenjeno je odvisno od ciljev odraslih študentov, ki so si jih postavili pred vključitvijo v procese terciarnega izobraževanja (Wigfield in Eccles, 2000). Poleg že naštetega Harmer (2007) poudarja, da imajo odrasli netradicionalni študenti bistveno večje kognitivne sposobnosti ter boljšo konceptualno kompleksnost kakor njihovi mlajši kolegi. Ti dve značilnosti odraslim netradicionalnim študentom omogočata daljši časovni razpon pozornosti in večjo sposobnost abstraktnega razmišljanja (prav tam). Ena od lastnosti odraslih študentov je discipliniranost in posvečanje pozornosti predmetu poučevanja. Kljub morebitnemu dolgočasju med samim učnim procesom so se odrasli študenti pripravljene bolj truditi kot mlajši. Harmer še ugotavlja, da so odrasli študenti običajno močno motivirani že od samega začetka procesa izobraževanja. Veliko število odraslih študentov vzdržuje visoko raven motivacije s trdnimi in vnaprej določenimi cilji (prav tam). Carney-Crompton in Tan (2002) sta ocenjevala tudi akademsko uspešnost netradicionalnih študentov. Študenti v starosti od 35 do 44 let so dosegali boljše študijske rezultate kot tradicionalni študenti, stari od 18 do 22 let. Višja starost nakazuje višjo raven motivacije, boljše obvladovanje čustev in uspešno doseganje ciljev (Bye idr., 2007). Sodobni avtorji se strinjajo, da brez motivacije ni učenja (Juriševič idr., 2017, str. 102; Hmelak idr., 2020, str. 151).

Odrasli osebi vključitev v terciarno izobraževanje večinoma ne predstavlja glavne vira potrjevanja. Izobraževanje je obravnavano kot dopolnilna, vzporedna dejavnost, ki prinaša koristi na kariernem področju, v zasebnosti in prostem času. Vključitev v proces terciarnega izobraževanja odrasli osebi lahko predstavlja del poti vseživljenjskega učenja (Ličen, 2009), pri izobraževanju pa išče predvsem znanje (Laznik, 2020, str. 127). Obstoječe raziskave pripisujejo izobraževanju odraslih visok pomen, tako na ravni formalnega kot neformalnega izobraževanja (Možina idr., 2021; Muršak in Radovan, 2017). Še posebej za študente z odloženim prehodom v nadaljnje izobraževanje raziskave kažejo, da zaradi že obstoječe vpetosti v poklicno življenje pogosteje izbirajo karierno usmerjene izobraževalne programe (Mandl in Unger, 2024).

Na podlagi analize zgoraj navedenih podatkov o slovenskem visokošolskem sistemu v izogib diskriminaciji in prekrivanju opisovanja skupin študentske populacije s terminoma »posebne skupine študentov« in »tradicionalni/netradicionalni študenti« predlagamo razmislek o primernosti uporabe terminov »tradicionalen/netradicionalen« in morebitno uvedbo uporabe enotnega termina »posebne skupine študentov«. Z njim bi lahko opisovali različne skupine študentov: študente s posebnimi potrebami, študente s posebnimi statusi, odrasle študente (starost 25 let ali več), študente z drugimi osebnimi okoliščinami in podobno. Alternativno predlagamo, da se termin »netradicionalni študent« uporablja le za vpisane študente, stare 25 let ali več, z vsaj eno od družbenih vlog, ki so značilne za odrasle osebe (delovno aktivni prebivalci, aktivni iskalci zaposlitve, življenje v zakonski/izvenzakonski zvezi, skrb za otroke do njihovega 18. leta, nega

svojcev ipd.). Vse ostale »posebne skupine« (študenti s posebnimi potrebami, študenti s posebnimi statusi, študenti z drugimi osebnimi okoliščinami in podobno) ne moremo/smemo prištevati med »netradicionalne« študente. Terminov »posebne skupine« in »tradicionalni/netradicionalni študenti« naj ne bi uporabljali v istem kontekstu.

### *Izzivi izobraževanja netradicionalnih študentov*

Ovire, s katerimi se soočajo netradicionalni študenti, se v osnovi delijo na podlagi izvora ovir. Te so lahko notranje, kamor spadajo subjektivne in dispozicijske ovire, ali zunanje, kamor spadajo ovire objektivne in socialne narave. Patricia Cross (v Radovan, 2002) jih je razdelila na tri skupine, kar je v andragoški literaturi najbolj uveljavljen model delitve ovir:

- situacijske ovire, ki se nanašajo na posameznikov trenutni položaj (pomanjkanje časa za študij, pomanjkanje finančnih sredstev, prevelika oddaljenost izobraževalne institucije ipd.);
- institucionalne ovire (oblike pogojev vpisa na fakulteto, neustrezne izobraževalne vsebine, neustrezna organizacija, neugodni urniki študija, slaba odzivnost služb pri pomoči netradicionalnim študentom, pomanjkanje pomoči pri izobraževanju samem itd.);
- dispozicijske ovire (motivacija, samopodoba, osebna stališča, sposobnosti in podobne psihosocialne značilnosti).

Populacija netradicionalnih študentov ni homogena. Na eni strani srečujemo tovrstne študente, ki so samozavestni, vedo, kaj hočejo, in imajo jasno začrtane osebne cilje. Kljub jasnim ciljem in namenu izobraževanja se tudi ti študenti pogosto znajdejo pred »običajnimi« izzivi. Po navadi se kažejo kot občutki dvomov v lastno sposobnost. Prav tako so soočeni z ovirami, ki jih povzročajo pomanjkanje časa, ter občasnimi ovirami oziroma napor, ki jih prinašajo nekatere zahtevnejše učne vsebine. Poseben problem pa na drugi strani predstavljajo izzivi, s katerimi se soočajo netradicionalni študenti, ki so negotovi in imajo nizko stopnjo samopodobe, ne glede na to, ali vstopajo na fakulteto prvič ali pa se v študijske procese vključujejo po krajši ali daljši časovni prekinitvi. Razlogi za vpis v procese terciarnega izobraževanja so pogosto tudi različne osebne življenjske krize (ločitev, smrt v družini, sindrom praznega gnezda, izguba delovnega mesta in podobno). Omenjeni študenti so na ta način po eni strani lahko močno obremenjeni z nerazrešenimi življenjskimi vprašanji in dvomi v lastne sposobnosti, po drugi strani pa še z vsemi »običajnimi« izzivi, ki jih prinaša študijski proces. Na tem mestu velja dodati še pogostost prisotnosti finančnih težav in šibke podpore s strani svojcev in prijateljev (Kasworm, 2008). Raziskave kažejo, da netradicionalni študenti, kljub specifičnim značilnostim te skupine, v posameznih evropskih državah v splošnem pogosteje poročajo o finančnih težavah kot tradicionalni študenti, zlasti ko gre za študente z odloženim prehodom v nadaljnje izobraževanje (Mandl in Unger, 2024).

Raziskava, ki jo je opravil Deggs (2011), je predstavila različne pristope k reševanju izzivov, ki jih netradicionalnim študentom prinaša vključitev v procese študija na terciarni ravni. Metoda zmanjševanja ovir, ki je s strani odraslih študentov najpogosteje uporabljena, je optimalno izkoriščanje časa. Sledi pomen vztrajnosti pri študiju, sprotno komuniciranje s pedagogi, iskanje podpore v družini ter iskanje pomoči usposobljenih oseb v okviru izobraževalne institucije. V raziskavi sta bili omenjeni še dve metodi:

zaupanje svojim notranjim glasovom in dovoliti si vzeti dovolj prostega časa zase. Deggs (prav tam) ugotavlja, da obstajajo različne ovire, ki obremenjujejo in otežujejo študij, le-te pa so medsebojno povezane ali pa se prekrivajo.

Ne glede na njihove specifične akademske interese imajo netradicionalni študenti drugačne potrebe kot tradicionalni študenti (Kenner in Weirnerman, 2011). Pogosto naletijo na težave in ovire, ki so značilne za njihove trenutne okoliščine in življenjske izkušnje. Prepoznavanje teh razlik in občutljivost na značilnosti ter situacije netradicionalnih študentov je pomembno za vodstvo, razvijalce študijskih programov, akademsko in strokovno osebje izobraževalnih ustanov. Podpora, predvsem odraslim netradicionalnim študentom, mora biti drugačna od pomoči, ki je namenjena tradicionalnim študentom, ki so po večini stari od 18 do 24 let in na fakulteto vstopajo neposredno po zaključku srednje šole. Tam (2014) priporoča, da se načrti akademskih podpornih storitev prilagodijo (odraslim) netradicionalnim študentom, temeljijo na njihovi kolektivni raznolikosti ter upoštevajo njihove različne interese in sposobnosti. Strokovne službe pomoči, podpore in svetovanja študentom zagotavljajo varnost, skrbijo, da se z njimi dobro ravna in da so s procesi terciarnega izobraževanja zadovoljni (Long, 2012).

Strokovnjakom, ki delujejo na področju izobraževanja, so v veliko pomoč različne raziskave, ki pripomorejo k razumevanju in analiziranju podatkov, ki se nanašajo na potrebe netradicionalnih študentov. Z omenjenim raziskovanjem lahko akterji v izobraževanju ugotovijo, ali je njihova izobraževalna institucija »prijazna« netradicionalnim študentom (Iloh, 2017). Merjenje zadovoljstva (odraslih) netradicionalnih študentov s procesi terciarnega izobraževanja sodi med dejavnosti, ki jih izobraževalne institucije uporabljajo za razvoj lastne organizacije ali/in za promocijo svojega delovanja. Elliott in Healy (2001) sta zadovoljstvo študentov opredelila kot kratkoročno naravnost, ki izhaja iz ocenjevanja njihovih izobraževalnih izkušenj. Gre za multidimenzionalen proces, na katerega vpliva vrsta dejavnikov. Kot kažejo raziskave (Mandl in Unger, 2024), netradicionalni študenti z izkušnjo odloženega prehoda v primerjavi s študenti, ki so v visokošolsko izobraževanje vstopili neposredno, bistveno višje ocenjujejo usposobljenost svojih učiteljev ter kakovost interakcije med učiteljem in študentom. Domnevamo lahko, da imajo zaradi višje starosti drugačno izhodišče za vzpostavljanje komunikacije s pedagogi ter več izkušenj z učenjem na samostojen in samostrukturiran način. Skladno z obstoječimi raziskavami (Syahmer idr., 2022) dejavniki, ki vplivajo na zadovoljstvo študentov – tako tradicionalnih kot netradicionalnih –, vključujejo: 1) usposobljenost pedagogov za podajanje učnih vsebin, 2) stanje stavb in predavalnic, 3) način izvajanja pedagoškega procesa, 4) razpoložljivost ustrezne opreme, 5) prisotnost in dostopnost pedagogov ter 6) način ocenjevanja s strani pedagogov. Na občutek zadovoljstva lahko vplivajo pretekla terciarna izobraževalna izkušnja, v preteklosti pridobljena formalna in neformalna znanja in podobno (Možina idr., 2013). Pomemben vidik pri ocenjevanju zadovoljstva je tudi vidik trajnosti in doslednosti. Čas vključenosti v študijski proces, kopičenje znanja in osebna rast so vzroki, da se percepcija zadovoljstva skozi obdobje šolanja spreminja. Zahtevnejši študijski programi pogosto posamezniku na začetku študija predstavljajo oviro. Posledica je izraženo nezadovoljstvo s pedagogi, z učnim programom, urnikom in podobno. V kasnejšem obdobju osebne rasti (transformacije) in pridobljene »zaloge« znanj ter študijskih izkušenj se lahko pojavi novo vrednotenje zadovoljstva z istim študijskim segmentom, ki je bil v preteklosti vir nezadovoljstva

(prav tam). Novejše študije kažejo, da pomemben dejavnik pri vrednotenju celotnega izobraževalnega procesa s strani netradicionalnih študentov predstavlja njihovo zadovoljstvo z različnimi zasnovami in oblikami podajanja učnih vsebin ter preverjanj znanja (Topalá, 2014).

Rastoči del celotne študentske populacije, katere predstavniki so netradicionalni študenti, vodi k nujnosti razmisleka vseh deležnikov terciarnega izobraževanja. Predstavniki izobraževalnih institucij, akademsko in strokovno osebje ter oblikovalci politik bi se morali zavedati kompleksnosti izzivov, s katerimi se vsakodnevno srečujejo netradicionalni študenti, in jih natančno raziskati v kontekstu specifičnega izobraževalnega sistema. Večina izobraževalnih ustanov ima namreč sisteme, ki so zasnovani za tradicionalne študente, kar povzroča pomanjkanje pozornosti in storitev za netradicionalne študente (Fincher, 2010; Gilardi in Guglielmetti, 2011). Zavedati se je treba, da vse ovire in izzivi močno vplivajo na odločitev za vpis na določeno izobraževalno institucijo, na število prihodnjih vpisov v programe terciarnega izobraževanja in na uspešno dokončanje študija vsakega posameznega študenta. V omenjenem razmisleku bi morale biti vključene teme, kot so: študijski programi, načini podajanja učnih vsebin in dejavnost podpornih služb, ki se ukvarjajo s specifičnimi potrebami netradicionalnih študentov (Deggs, 2011).

## 4 Sklep

V današnjem konkurenčnem akademskem okolju se institucije terciarnega izobraževanja soočajo z izzivom, kako pritegniti in obdržati študente. To je posledica napovedi, da bodo bodoči študenti kot prejemniki akademskih storitev pri izbiri izobraževalne institucije bolj selektivni (Hasan idr., 2009). Posledično morajo institucije terciarnega izobraževanja zagotavljati visoko kakovost svojih storitev in pri tem upoštevati potrebe svojih študentov. Kakovost igra ključno vlogo pri ohranjanju zadovoljstva študentov v kontekstu izvajanja izobraževalnih storitev (Ramovš in Milfelner, 2023) in ohranjanju konkurenčnosti izobraževalnih organizacij.

Za učinkovito privabljanje netradicionalnih študentov sta nujna skrbna analiza njihovih karakteristik in potreb ter načrtovanje marketinških strategij, ki se lahko razlikujejo glede na specifične ciljne skupine. Naslavljanje preferenc in potreb študentov različnih generacij predstavlja pomemben izziv. Marketinška strategija mora vključevati premišljen izbor različnih komunikacijskih kanalov, tako tradicionalnih kot novih medijev, da doseže raznoliko demografsko skupino netradicionalnih študentov. Rast digitalnega oglaševanja je omogočila tržnikom učinkovitejše mikrociljanje ciljnih skupin. Platforme družbenih medijev, kot so na primer Facebook, Instagram, LinkedIn in TikTok, igrajo pomembno vlogo pri doseganju določenih ciljnih skupin. Prilagojene komunikacijske strategije so ključnega pomena za učinkovito vključevanje netradicionalnih študentov ter za občutek vključenosti in cenjenosti v izobraževalni ustanovi. Osebni pristop in angažiranost visokošolske institucije imata pomembno vlogo pri vplivanju na odločitev o vpisu in zadovoljstvo netradicionalnih študentov. Kombinacija teh pristopov omogoča izobraževalnim ustanovam učinkovito privabljanje in zadržanje

netradicionalnih študentov, kar prispeva k večji vključenosti in uspešnosti celotne študentske populacije ter izobraževalnih organizacij.

Pregled in kritično ovrednotenje obstoječe literature kaže, da pojem netradicionalni študent v obstoječi obliki postaja analitično in praktično vse manj uporaben. Njegova široka raba, ki pogosto temelji zgolj na starostnem merilu ali prisotnosti ene izmed osebnih okoliščin, vodi v konceptualno nejasnost ter v nevarnost neželene stigmatizacije. Hkrati pa raznolike življenjske poti študentov zahtevajo bolj prilagodljive in vključujoče koncepte, ki ustrezneje zajamejo kompleksnost sodobne študentske populacije. Zato predlagamo rekonceptualizacijo obstoječega pojma v smeri večdimenzionalnega modela, ki bi namesto binarne delitve na »tradicionalne« in »netradicionalne« študente raje uvedel spekter značilnosti oziroma indikatorjev, s katerimi bi opisovali raznolike študentske profile. Namesto obstoječe prakse, kjer se netradicionalnost pogosto določa izključno na podlagi odsotnosti »tradicionalnih« značilnosti, bi bilo smiselno razviti model kategorizacije na osnovi kumulativnega učinka več značilnosti, ki vplivajo na študijsko izkušnjo in potrebe posameznika. S tem bi se izognili normativni logiki izključevanja in prešli na opisni, podporni okvir, ki bi lahko služil tako raziskovalnim kot tudi institucionalnim in političnim namenom. Tak pristop ne bi le izboljšal analitično vrednost pojma, temveč bi prispeval tudi k oblikovanju bolj vključujočih politik v visokošolskem prostoru.

Na podlagi ugotovitev tega članka je za nadaljnje raziskave priporočljivo uporabiti kvantitativne metode ter vključiti širši in raznolik vzorec netradicionalnih študentov iz različnih regij Slovenije in drugih držav, vključno s primerjalnimi študijami, da se pridobi celovitejše podatke o lastnostih, izkušnjah in potrebah netradicionalnih študentov. Priporočamo tudi poglobljene kvalitativne študije, s katerimi bi raziskali osebne zgodbe in izkušnje netradicionalnih študentov, kar bi omogočilo boljše razumevanje njihovih specifičnih potreb in izzivov. Dobrodošle bi bile tudi dolgoročne raziskave, ki bi spremljale netradicionalne študente skozi celoten študijski proces in po zaključku študija, da bi ugotovili dolgoročne učinke in izzive, s katerimi se soočajo. Ena izmed prednostnih nalog nadaljnjih raziskav je tudi oblikovanje ustreznjših konceptualnih modelov, ki bodo bolj odražali kompleksne identitete, vloge in okoliščine sodobnih študentov. Zlasti pomembno pri tem je, da prihodnje raziskave prispevajo k nadaljnji rekonceptualizaciji pojma netradicionalni študent.

*Janko Goljar, Petra Kleindienst, PhD*

## **Who are Non-Traditional Students?**

*Although the concept of non-traditional students has long been present in academic discourse in foreign educational environments (Babb, 2022; Bye et al., 2007; Chung et al., 2014, 2017; Gulley, 2021; Tilley, 2014; Wyatt, 2011), it is relatively new in Slovenia. One of the first official publications on this topic in Slovenia was issued only in 2022 by the Ministry of Education, Science and Sport. However, the concept of non-traditional students in the context of the Slovenian education system has not*

yet been thoroughly examined, nor has it been clearly defined who exactly qualifies as a “non-traditional student” within the Slovenian tertiary education. Accordingly, the article includes an operationalisation and critical evaluation of this concept, as well as a theoretical discussion aimed at understanding its different aspects and significance. While the term “non-traditional students” is hardly new internationally (Horn & Harroll, 1996), recent societal changes require a new framework for defining, identifying and understanding this group and its characteristics. Such a framework must consider the diversity of both non-traditional students and educational institutions. Yet, it is also important to analyse the concept given the education system’s specific features.

The key research question addressed in the article is: “How should the concept of non-traditional students be adapted to contemporary conditions in higher education?” The article stands apart from other literature by not only examining the concept but also applying it to the case of Slovenia. Since each country has its own education system and cultural background, in the literature, the use of the term “non-traditional students” varies. The existing definitions of non-traditional students are presented in the article, along with a critical consideration of the concept’s adequacy and the implications for its use. Also explored are the various characteristics that define non-traditional students, such as age, work experience, family responsibilities and other circumstances, that impact the access to tertiary education.

As mentioned, “non-traditional students” is a term long used in foreign academic contexts, notably in higher education research. Nevertheless, even here definitions are often inconsistent and unclear. Chung et al. (2014) systematically reviewed 45 different definitions of the term published between 1983 and 2012. They identified 13 characteristic categories used to describe non-traditional students. Most definitions included just one category (19 of 45), while others incorporated two (14 of 45), or three or more. The most frequently cited categories were: student age; presence of multiple life roles; mode of study; gap between formal education periods; commuting status; demographic deviations from norms; non-standard admission paths; enrolment in non-traditional programmes; personal disadvantage; ethnicity; disability; trauma; prior degree attainment; and gender.

Alongside the most common definitions, a few specific ones reaffirm the term’s complexity. Often, non-traditional students are simply defined as those over 25 years of age. At the same time, there is a growing number of non-traditional universities, which primarily offer programmes online. Tilley (2014) investigated 151 students enrolled at an online university, including 128 over age 25, and found no significant differences between traditional and non-traditional students, suggesting that online learners may all be considered non-traditional. Therefore, age alone is insufficient for distinguishing between the two.

In the USA, in 2012, policymakers simplified the definition by labelling all students who do not meet the characteristics of regular students aged 18-24 as non-traditional (Goncalves & Trunk, 2014). Other scholars defined these students as underrepresented in tertiary education, including adult learners, part-time students, working

students, caregivers, and veterans (Witkowsky et al., 2016). Further dimensions include socioeconomic status, first-generation-to-go college status, language background, minority affiliation, international status, and rural origin (Rendón et al., 2000; Holzer & Xu, 2021; Meuleman et al., 2015).

Despite the diverse definitions, research consistently shows that non-traditional students face multiple challenges: cultural barriers, financial strain, digital literacy, and time management. Ellis (2019) finds that students with more non-traditional characteristics encounter several obstacles on their academic journeys.

In Slovenia, the term “non-traditional students” has only recently come into use. The prevailing definition classifies traditional students as those who enter higher education directly after secondary school and non-traditional students as those already active in the labour market, often with family obligations (Official Gazette of the Republic of Slovenia, 2022). A 2022 Ministry call to strengthen career centres, referred to “special student groups”, such as students with special status, disabilities, those facing hardship, caregivers, and others falling outside the conventional student profile. The Slovenian definitions thus seem to rely heavily on age and the presence of adult roles, overlooking the diversity of students who might otherwise be classified as traditional. The result is an increasingly blurred distinction between traditional and non-traditional students, triggering the question of whether this division remains useful.

The article highlights several key aspects:

- Everyday adult roles – like parenthood or caregiving – are becoming indicators of “non-traditional” status in academia.
- The term “non-traditional” might be stigmatising or discriminatory, implying a deviation from the norm.
- The widespread use of ICT and online learning is transforming many students (and universities) into non-traditional participants.
- “Non-traditional” is always relative – defined in opposition to a constructed norm.
- Societal and technological changes are constantly reshaping educational norms, making fixed classifications outdated.
- Institutions must be aware of student diversity and provide inclusive learning environments.

Given these challenges and evolving contexts, the authors agree with Chung et al. (2014) that there is a need to either further refine or abandon the traditional/non-traditional binary in favour of a more inclusive terminology. Labour market changes, demographic shifts and the rise of lifelong learning demand a more comprehensive understanding of today’s students. While non-traditional students may face higher levels of stress, anxiety and depression (Trenz et al., 2015), they are also often described by professors as mature, dedicated learners who enrich the classroom with their diverse perspectives and life experience (Brinthaup & Eady, 2014; Crone et al., 2020; Jauhar, 2008).

Attention has also been paid in the literature to adult non-traditional students and the challenges the education system may face in integrating them into the study processes. Globalisation and technological development mean that education systems are

required to enable working adults to upgrade their knowledge. This trend continues in the 21st century with the ongoing impact of new technologies (Altbach et al., 2010). Adult students are typically older than traditional students and often choose flexible study formats such as distance learning, hybrid courses, or part-time programmes (Eurydice, 2011). They are not a homogeneous group; their diversity is evident in their career trajectories, educational backgrounds, personal values, and life situations (O'Donnell & Tobbell, 2007). Traditional students tend to participate more in extracurricular activities, whereas adult students are usually focused on academic commitments. Non-traditional students often prefer academic clubs or organisations tailored to their specific needs (Goncalves & Trunk, 2014).

In Slovenia, many students do not transition directly from one level of education to another. The average age of graduates from professional and master's programmes is significantly higher than for traditional university graduates (Statistical Office of the Republic of Slovenia, 2024). For instance, in 2023, the average age of all graduates was 27.2 years, with professional programme graduates averaging 27.8 years and master's graduates 29.2 years. Direct transition students averaged 24.0 years, with 81% completing their studies before the age of 25. According to EUROSTUDENT VII, delayed transition students in Slovenia are ten times more likely to be over 30 years old and are more likely to hold work experience prior to study (Mandl & Unger, 2024).

Levine (1993) characterises non-traditional students as individuals with a business-oriented mindset who seek immediate returns on their educational investment. These students often manage their time efficiently and complete their academic tasks consistently (Donaldson & Graham, 1999). A Slovenian study by Goljar and Kleindienst (2025) presented similar findings, showing high levels of time management and self-discipline among adult non-traditional students. Nonetheless, they also frequently voice criticisms about educational institutions and the immaturity of traditional students (Samuels et al., 2011).

For adult learners, tertiary education is often a supplementary activity rather than a primary identity source. It contributes to career development, personal fulfilment, and lifelong learning (Ličen, 2009; Laznik, 2020). Adult learners frequently choose career-oriented programmes (Mandl & Unger, 2024). Given the complex realities of these students, the authors suggest rethinking the use of "non-traditional" and instead propose the term "special student groups" to describe students with distinct characteristics, such as age (25+), employment status, caregiving responsibilities, or health needs. This approach avoids conflating various unique student categories with the use of one label.

In the conclusion, the article highlights that the "non-traditional student" concept is becoming analytically and practically obsolete because of its overgeneralisation and stigmatising potential. The traditional/non-traditional dichotomy fails to capture the complexity of contemporary student identities. Therefore, the authors propose reconceptualising this binary as a multidimensional model based on cumulative characteristics affecting academic experience and needs. Such a descriptive and inclusive framework would better serve research, policy, and institutional practice.

## Izjava o dostopnosti podatkov

Članek temelji na raziskovalnih podatkih iz že obstoječih in javno dostopnih virov (besedilni viri, podatkovne baze), ki so navedeni v razdelku »Literatura«.

## LITERATURA

1. Altbach, P. G., Reisberg, L. in Rumbley, L. E. (2010). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. UNESCO Publishing, Sense Publishers.
2. Babb, S. (2022). Meeting the needs of nontraditional undergraduate students. Information Science Reference.
3. Baptista, A. V. (2011). Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 752–756. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.147>
4. Bean, J. P. in Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485. <https://www.jstor.org/stable/1170245>
5. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/67>
6. Brinthaup, T. M. in Eady, E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their nontraditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(3), 131–140. <https://doi.org/10.1080/07377363.2014.956027>
7. Bye, D., Pushkar, D. in Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
8. Carney-Crompton, S. in Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/0741713602052002005>
9. Chen, J. C. (2017). Nontraditional adult learners: The neglected diversity in postsecondary education. *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017697161>
10. Chung, E., Turnbull, D. in Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1224–1238. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/FE9A0F748686>
11. Chung, E., Turnbull, D. in Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
12. Compton, J. I., Cox, E. in Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, (114), 73–80. <https://doi.org/10.1002/ss.208>
13. Crone, T. S., Babb, S. in Torres, F. (2020). Assessing the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 277–294. <https://doi.org/10.1177/0741713620905270>
14. Deggs, D. (2011). Contextualizing the perceived barriers of adult learners in an accelerated undergraduate degree program. *The Qualitative Report*, 16.
15. Donaldson, J. F. in Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/074171369905000103>
16. Dubaseniuk, A., Voznyuk, A. in Samoilenko, O. (2020). Quality of education – Ukrainian experience. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 132–144. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/17>
17. Elliott, K. M. in Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11. [https://doi.org/10.1300/J050v10n04\\_01](https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01)

18. Ellis, H. (2019). A nontraditional conundrum: The dilemma of nontraditional student attrition in higher education. *College Student Journal*, 53(1), 24–32.
19. Eurydice. (2011). Odrasli v formalnem izobraževanju: politike in praksa v Evropi. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/69906>
20. Fincher, M. (2010). Adult student retention: A practical approach to retention improvement through learning enhancement. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58(1), 12–18. <http://dx.doi.org/10.1080/07377360903552154>
21. Gilardi, S. in Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
22. Goljar, J. in Kleindienst, P. (2025). Motivi in izkušnje netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 40(2), 126–140. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.177>
23. Goncalves, S. A. in Trunk, D. (2014). Obstacles to success for the nontraditional student in higher education. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 164–172. <http://dx.doi.org/10.24839/2164-8204.JN19.4.164>
24. Gorges, J. in Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610–617. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.016>
25. Gulley, N. Y. (2021). Challenging assumptions: 'Contemporary Students,' 'Nontraditional Students,' 'Adult Learners,' 'Post-Traditional,' 'New Traditional'. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 36(1–2), 4–10. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1760747>
26. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teacher*. Longman.
27. Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A. in Razak, M. Z. A. (2009). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1(3), 163–175. <https://doi.org/10.5539/ibr.v1n3p163>
28. Hmelak, M., Rudaš, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 147–163. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/36>
29. Holzer, H. J. in Xu, Z. (2021). Community college pathways for disadvantaged students. *Community College Review*, 49(4), 351–388. <https://doi.org/10.1177/009155212111002908>
30. Horn, L. J. in Harroll, D. C. (1996). Nontraditional undergraduates, trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989–90 beginning postsecondary students (NCES 97-578). U. S. Department of Education, National Center for Education. <https://nces.ed.gov/pubs/97578.pdf>
31. Iloh, C. (2017). Not non-traditional, the new normal: Adult learners and the role of student affairs in supporting older college students. *Journal of Student Affairs*, XXVII, 25–30. <https://retractionwatch.com/wp-content/uploads/2020/08/JSA-Iloh.pdf>
32. Jauhar, S. (2008). From all walks of life – nontraditional medical students and the future of medicine. *The New-England Medical Review and Journal*, 359(3), 224–227. <https://doi.org/10.1056/nejmp0802264>
33. Jurišević, M., Šorgo, A. in Boh Podgornik, B. (2017). Motivacija, učenje in informacijska pismenost dodiplomskih študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 23(2), 101–116.
34. Kasworm, C. E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 27–34. <https://doi.org/10.1002/acc.313>
35. Kenner, C. in Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87–96. <http://dx.doi.org/10.1080/10790195.2011.10850344>
36. Laznik, G. (2020). Motivacijski faktorji odraslih za izobraževanje na področju zdravstvene nege. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 126–142. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/26>

37. Levine, A. (1993). Student expectations of college. *Philadelphia*, 25(5), 1. <https://doi.org/10.1080/00091383.1993.9939896>
38. Ličen, N. (2009). Uvod v izobraževanje odraslih. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
39. Long, D. (2012). Theories and models of student development. V L. J. Hinchliffe in M. A. Wong (ur.), *Environments for student growth and development: Librarians and student affairs in collaboration* (str. 41–55). Association of College & Research Libraries.
40. MacDonald, K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159–164. <https://doi.org/10.1002/sem3.20115>
41. Mandl, S. in Unger, M. (2024). Students with delayed transition to higher education: An often overlooked group. V A. Curaj, C. M. Háj in R. Pricopie (ur.), *European higher education area 2030: Bridging realities for tomorrow's higher education* (335–352). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-75140-0\\_19#citeas](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-75140-0_19#citeas)
42. Meuleman, A.-M., Garrett, R., Wrench, A. in King, S. (2015). 'Some people might say I'm thriving but...': Non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503–517. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>
43. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2022). Objavljen javni razpis za krepitev vloge kariernih centrov v celostni obravnavi študentov. <https://www.gov.si/novice/2022-07-25-objavljen-javni-razpis-za-krepitev-vloge-kariernih-centrov-v-celostni-obravnavi-studentov>
44. Mishra, S. (2016). Intelligence brief: delayed entry into higher education, no. 5. Eurostudent.eu. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/IB\\_delayed\\_transition.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_delayed_transition.pdf)
45. Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorič, M., Jurič, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.
46. Možina, T., Klemenčič, S. in Radovan, M. 2021. Izobraževanje odraslih v času covida-19 – izkušnje za pot naprej. *Sodobna pedagogika* 72(138), 70–88.
47. Muršak, J. in Radovan, M. 2017. Dejavniki razvoja spretnosti in kompetenc odraslih – rezultati raziskave PIAAC. *Sodobna pedagogika* 68(134), 34–55.
48. O'Donnell, V. L. in Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education: legitimate peripheral participation in a community of practice? *Adult Education Quarterly*, 57(4), 312–328. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713607302686>
49. Radovan, M. (2002). Ovire odraslih pri vključevanju v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 8(1), 24–31.
50. Ramovš, M. in Milfelner, B. (2023). The importance of educational service quality for customer satisfaction and organizational reputation. *Naše Gospodarstvo/Our Economy*, 69(2), 29–40.
51. Remenick, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113–130. <http://dx.doi.org/10.1177/1477971419842880>
52. Rendón, L. I., Jalomo, R. E. in Amaury, N. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. V J. M. Braxton (ur.), *Reworking the student departure puzzle* (str. 127–156). Vanderbilt University.
53. Samuels, W., Beach, A. L. in Palmer, L. B. (2011). Persistence of adult undergraduates on a traditionally-oriented University campus: does Donaldson and Graham's model of college outcomes for adult students still apply? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(3), 351–371. <https://doi.org/10.2190/CS.13.3.e>
54. Schaefer, T., Barta, M., Whitley, W. in Stogsdill, M. (2013). The 'You Owe Me!' mentality: a student entitlement perception paradox. *Journal of Learning in Higher Education*, 9(1), 79–91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144111>
55. Statistični urad Republike Slovenije. (2024). Diplomantov terciarnega izobraževanja več kot leto prej. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/12873>
56. Syahmer, V., Nurcahyo, R., Gabriel, D. S. in Kristiningrum, E. (2022). Student satisfaction measurement in higher education. *Communications in Humanities and Social Sciences*, 2(1), 14–21. <https://doi.org/10.21924/chss.2.1.2022.28>

57. Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
58. Tam, M. (2014). A distinctive theory of teaching and learning for older learners: Why and why not? *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 811–820. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2014.972998>
59. Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning & Teaching*, 13(2), 95–106. <http://dx.doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95>
60. Topală, I. (2014). Attitudes towards academic learning and learning satisfaction in adult students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 227–234. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.583>
61. Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4, 356–367. <http://dx.doi.org/10.1177/1534484305278283>
62. Trenz, R. C., Ecklund-Flores, L. in Rapoza, K. (2015). A comparison of mental health and alcohol use between traditional and nontraditional students. *Journal of American College Health*, 63(8), 584–588. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1040409>
63. Uradni list Republike Slovenije. (2022). Javni razpisi. [https://www.uradni-list.si/\\_pdf/2022/Ra/r2022099.pdf](https://www.uradni-list.si/_pdf/2022/Ra/r2022099.pdf)
64. Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
65. Witkowsky, P., Mendez, S., Ogunbowo, O., Clayton, G. in Hernandez, N. (2016). Nontraditional student perceptions of collegiate inclusion. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 30–41. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2016.1130581>
66. Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10–20. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>



Besedilo/Text © 2026 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/>)

---

Janko Goljar, mag. medk. menedž., Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici.

E-mail: [jankogoljar@gmail.com](mailto:jankogoljar@gmail.com)

Dr. Petra Kleindienst, izredna profesorica na Fakulteti za uporabne družbene študije v Novi Gorici.

E-mail: [petra.kleindienst@fuds.si](mailto:petra.kleindienst@fuds.si)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7485-3677>

# Komunikacijske preference študentov v visokem šolstvu

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v41i1.192>

Prejeto 27. 11. 2025 / Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 378:316.776-057.875

**KLJUČNE BESEDE:** komunikacijske preference, zadovoljstvo študentov, visokošolske institucije, institucionalna komunikacija, družbena prisotnost, odnosni marketing, digitalna komunikacija

**POVZETEK** – Raziskava celovito preučuje komunikacijske prakse slovenskih visokošolskih institucij ter analizira uporabo, preference, zadovoljstvo in odnos študentov do institucionalne komunikacije. Teoretični okvir temelji na dialogičnih in odnosnih pristopih, ki poudarjajo pomen odzivnosti, transparentnosti in dvosmernega komuniciranja kot pogojev kakovostne institucionalne interakcije. Raziskava uporablja kvantitativni pristop in anketni vprašalnik ter vključuje 688 študentov iz različnih visokošolskih institucij in z različnih študijskih področij. Omogoča sistematičen vpogled v komunikacijske vzorce ter analizo vpliva demografskih in vsebinskih dejavnikov na komunikacijsko vedenje študentov. Rezultati razkrivajo pomembna neskladja med pričakovani študentov in obstoječimi institucionalnimi praksami, zlasti pri obštudijskih vsebinah, kjer se pojavlja največja komunikacijska vrzel. Spol, starost in področje študija statistično značilno vplivajo na uporabo in zadovoljstvo s komunikacijskimi kanali, medtem ko se vsebina komunikacije izkazuje za najmočnejši določilnik preferenc. Zadovoljstvo s komunikacijo je najpomembnejši napovednik odnosa študentov do institucije, kar potrjuje osrednjo vlogo strateške, transparentne in konsistentne komunikacije pri oblikovanju zaupanja, pripadnosti in pozitivnih institucionalnih odnosov v visokošolskem prostoru.

Received 27. 11. 2025 / Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 378:316.776-057.875

**KEYWORDS:** communication preferences, student satisfaction, higher education institutions, institutional communication, social presence, relationship marketing, digital communication

**ABSTRACT** – The study provides a comprehensive examination of communication practices in the Slovenian higher education institutions and analyses students' use of, preferences for, satisfaction with, and relationship with institutional communication. The theoretical framework is grounded in dialogic and relational communication approaches, which emphasise responsiveness, transparency, and two-way communication as essential conditions for a high-quality institutional interaction. The research utilises a quantitative design and an online survey including 688 students from various higher education institutions and fields of study. It offers a systematic insight into the communication patterns and the influence of demographic and content-related factors on students' communication behaviour. The findings reveal significant discrepancies between students' expectations and existing institutional practices, particularly in the area of extracurricular communication, where the greatest communication gap is observed. Gender, age, and field of study significantly shape the use of and satisfaction with communication channels, while the content of communication emerges as the strongest determinant of communication preferences. Satisfaction with communication is the most important predictor of students' relationship with the institution, emphasising the central role of strategic, transparent, and consistent communication in fostering trust, belonging, and positive institutional relationships in higher education.

## 1 Uvod

Visokošolske institucije se v zadnjem desetletju soočajo z izrazitimi spremembami, ki jih poganjajo globalizacija, digitalna preobrazba ter naraščajoče zahteve po odzivnejšem, transparentnem in kakovostnem komuniciranju s študenti. Te spremembe vplivajo

na organizacijske, pedagoške in komunikacijske prakse univerz, ki se morajo prilagajati hitrim družbenim, tehnološkim in kulturnim premikom (Elken, 2019). V tem kontekstu se uveljavlja tudi širši trend marketizacije visokega šolstva, ki spodbuja večjo osredotočenost na kakovost uporabniške izkušnje, konkurenčno pozicioniranje ter merjenje učinkovitosti procesov (Ahmad in Masroor, 2020; Hall, 2018; Miletić, 2020). Hkrati empirične študije opozarjajo, da se kakovost odnosov med visokošolskimi institucijami in študenti pomembno oblikuje skozi komunikacijske prakse, ki jih »opredeljujeta dobra komunikacija in sodelovanje med člani tima na poti do skupnega cilja« (Simec idr., 2022, str. 4), zlasti v digitalnih učnih okoljih. Čeprav kritiki opozarjajo na tveganja komercializacije, številni avtorji poudarjajo, da lahko skrb za kakovostno interakcijo s študenti okrepi partnerski odnos in izboljša študijsko izkušnjo. Skladno s tem se krepi paradigma »študenta kot soustvarjalca učenja«, ki poudarja participacijo, dialog in aktivno vlogo študentov pri oblikovanju učnega procesa (De Sabando idr., 2018). Razumevanje teh sprememb zahteva utemeljitev v ključnih teorijah organizacijskega in odnosnega komuniciranja, ki omogočajo poglobljen vpogled v vlogo komunikacije v visokošolskih institucijah.

Razumevanje institucionalne komunikacije v visokošolskem prostoru izhaja iz tradicije odnosnih in dialogičnih komunikacijskih teorij, ki komuniciranje obravnavajo kot ključen organizacijski proces, usmerjen v vzpostavljanje, vzdrževanje in krepitev odnosov med institucijo in njenimi deležniki. Klasični simetrični model komuniciranja (Grunig in Hunt, 1984) postavlja temeljno normativno izhodišče, po katerem naj bi bila komunikacija med organizacijo in njenimi javnostmi dvosmerna, uravnotežena in vzajemno prilagodljiva. Takšen pristop presega enosmerno, transmissijsko razumevanje komuniciranja, ki je bilo značilno za prejšnje dekade, in poudarja pomen odzivnosti, transparentnosti ter medsebojnega razumevanja.

Dialogična tradicija, kot jo opredelita Taylor in Kent (2014), komunikacijo razume kot odprt proces, ki temelji na priznavanju sogovornika in pripravljenosti institucije, da vzpostavi prostor za sodelovanje, vključevanje in izmenjavo. Dialog ni zgolj nabor tehnik, temveč odnosna drža, ki omogoča občutek vključenosti in legitimitete. V visokošolskem prostoru študenti niso le prejemniki informacij, temveč aktivni soustvarjalci, »osrednji dejavnik, ker pouk poteka prav zaradi njih, njim pa so namenjeni tudi vsi dosežki« (Blažič, 2021, str. 94) učnega procesa, dialogičnost predstavlja osrednji element sodobnih pedagoških paradigem »študenta kot partnerja« in učenčevo participacijo v izobraževalnem procesu.

Raziskave odnosne komunikacije (Hon in Grunig, 1999) poudarjajo, da je kakovost odnosov med organizacijo in njenimi deležniki odvisna od zaznanega zaupanja, zanesljivosti, poštenosti in medsebojne zavezanosti. Na univerzah se odnosna dinamika vzpostavlja predvsem skozi komunikacijske prakse, ki oblikujejo študentov občutek pripadnosti, institucionalne podpore in zadovoljstva. Komunikacija tako postane osrednji dejavnik izkušnje študija, saj vpliva na to, kako študenti razumejo svoje obveznosti, kako učinkovito navigirajo po administrativnih postopkih in kako doživljajo podporne sisteme, ki jih institucija nudi.

Digitalna transformacija, kjer je »ključno razvijati spretnosti za aktivno in ozaveščeno sodelovanje na spletu, kritično ovrednotenje informacij ter razumevanje digitalne

dinamike« (Karahasanović idr., 2025, str. 133), je te odnosne procese dodatno preoblikovala. Spletna učna okolja, elektronska pošta, digitalne platforme za sodelovanje, mobilne aplikacije in družbena omrežja postajajo dominantni kanali institucionalne komunikacije. Ta premik pa ne pomeni zgolj tehnološke nadgradnje tradicionalnih kanalov, temveč spreminja komunikacijske norme, pričakovanja in vzorce vedenja. Študenti, ki so digitalno socializirani, pričakujejo hitro odzivnost, jasna sporočila, personalizacijo komunikacije in zanesljiv dostop do informacij, kar univerze pogosto le delno uresničujejo. Ob tem raziskave opozarjajo, da komunikacijske preference niso homogena kategorija; oblikujejo jih generacijske izkušnje, starost, tehnološka samozavest, pa tudi kulturni in institucionalni konteksti, kar ustvarja kompleksno in heterogeno komunikacijsko okolje.

Kljub številnim empiričnim ugotovitvam ostaja raziskovanje institucionalne komunikacije v visokošolskem prostoru izrazito razpršeno in parcialno. Velik del obstoječih študij se osredotoča zgolj na posamezne vidike komuniciranja, na primer na uporabo digitalnih učnih okolij (Cole idr., 2019; Looney, 2022), zadovoljstvo s specifičnimi komunikacijskimi kanali ali orodji (Swanson idr., 2020; Tankosic idr., 2024) ter na vpliv posameznih digitalnih tehnologij na angažiranost študentov (Kaufmann in Vallade, 2020). Takšne raziskave pomembno prispevajo k razumevanju posameznih elementov institucionalne komunikacije, vendar ne omogočajo celovite analize kompleksnih odnosov med različnimi dimenzijami komunikacijskih praks.

Le redke študije vključujejo večdimenzionalni analitični pristop, ki bi hkrati preučeval uporabo komunikacijskih kanalov, komunikacijske preference, zadovoljstvo s komunikacijo in odnos študentov do institucije kot medsebojno povezane konstrukte (Swanson idr., 2020). Velika večina raziskav namreč te elemente obravnava ločeno, neraziskan pa ostaja način, kako se posamezni komunikacijski vidiki med seboj prepletajo v širši institucionalni izkušnji študentov (Swanson idr., 2020; De Sabando idr., 2018).

Poleg tega literatura le redko obravnava vpliv vsebine sporočanja na izbiro komunikacijskih kanalov. Čeprav nekateri avtorji opozarjajo, da študenti različno vrednotijo formalne in neformalne kanale glede na vrsto informacij (npr. obveznosti, administrativne zahteve ali obštudijske dejavnosti), je ta vidik v empiričnih raziskavah pogosto zapostavljen, saj večina analiz ne razlikuje med komunikacijskimi vsebinami (Looney, 2022; Tankosic idr., 2024). V literaturi tako prevladuje implicitna predpostavka, da so komunikacijski kanali univerzalno učinkoviti ne glede na vrsto sporočila, kar pa sodobne študije vse bolj postavljajo pod vprašaj, saj komunikacijska uspešnost očitno ni neodvisna od vsebine in konteksta sporočanja.

Raziskovalna vrzel je še izrazitejša v slovenskem visokošolskem prostoru, kjer celovitih analiz institucionalnega komuniciranja ni. Prav tako ni študij, ki bi v integriranem teoretično-empiričnem modelu povezale dejansko uporabo komunikacijskih kanalov, komunikacijske preference, zadovoljstvo s komunikacijo in odnos študentov do institucije ter pri tem upoštevale demografske značilnosti in vsebinske sklope sporočanja. To večdimenzionalno razumevanje pa je nujno za razvoj sodobnih, študentom prilagojenih in podatkovno podprtih komunikacijskih strategij, ki lahko izboljšajo kakovost izobraževalnega procesa v digitaliziranem visokošolskem okolju, kjer »univerze in fakultete vedno bolj priznavajo svojo odgovornost za usmerjanje študentov in

diplomantov v kariernem razvoju» (Blažič, 2021, str. 93). Raziskovalna vrzel zahteva empirični pristop, ki presega posamezne dimenzije komunikacije in omogoča celovit analitični model, kakršnega razvija tudi pričujoča raziskava. Tako opredeljena raziskovalna vrzel utemeljuje potrebo po celoviti analizi komunikacijskih praks, ki presega doseganje parcialne pristope in omogoča kompleksnejše razumevanje institucionalne komunikacije v aktualnem visokošolskem kontekstu.

## 2 Metode

### *Raziskovalni pristop*

Raziskava temelji na kvantitativnem, deskriptivnem in neeksperimentalnem raziskovalnem pristopu, ki omogoča sistematično preučevanje pojavnosti, razlik in povezanosti med ključnimi vidiki institucionalne komunikacije. Izbrani pristop je primeren za analizo večjega števila udeležencev ter za merjenje komunikacijskih navad in odnosnih konstruktov z uporabo standardiziranih instrumentov.

### *Raziskovalni instrument*

Empirični del raziskave je bil izveden z elektronskim anketnim vprašalnikom za samoizpolnjevanje, ki je zagotavljal anonimnost, prostovoljnost in neodvisnost odgovorov. Udeleženci so bili pred izpolnjevanjem seznanjeni z namenom raziskave, postopki obdelave podatkov ter etičnimi načeli sodelovanja. Raziskava je potekala skladno z etičnimi standardi družboslovnih raziskav in veljavno zakonodajo o varstvu osebnih podatkov.

Vprašalnik je obsegal pet vsebinskih sklopov: demografske značilnosti (spol, starost), področje študija (družboslovno-humanistično, naravoslovno-tehnično), uporabo komunikacijskih kanalov, vsebino institucionalne komunikacije (študijske obveznosti, občudijske dejavnosti, administrativno-tehnične informacije) ter zadovoljstvo s komunikacijskimi kanali visokošolskih institucij. Vse postavke so bile ocenjene na petstopenjski Likertovi lestvici (1 – »sploh ne«, 5 – »zelo veliko«).

Za merjenje odnosa študentov do visokošolske institucije je bil uporabljen prilagojeni instrument Hon in Gruniga (1999), ki vključuje štiri temeljne dimenzije organizacijskih odnosov: zaupanje, vzajemnost nadzora, predanost in zadovoljstvo. Zanesljivost instrumenta je bila potrjena z analizo notranje konsistentnosti, pri čemer so vrednosti Cronbachovega  $\alpha$  pri vseh sklopih presegle 0,725, kar potrjuje visoko mersko stabilnost uporabljenih lestvic.

### *Vzorec in postopek vzorčenja*

Osnovno populacijo so predstavljali študenti šestih slovenskih univerz (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem, Univerza v Novem mestu, Univerza v Novi Gorici in Nova univerza), ki so vpisani na vseh treh bolonjskih stopnjah v redne in izredne študijske programe. Vzorčenje je potekalo v dveh fazah. Najprej so bile vključene visokošolske institucije različnih velikosti in disciplinarnih usmeritev, nato pa je bil znotraj njih izveden priložnostni spletni dostop do študentov

prek institucionalnih komunikacijskih kanalov. Vzorec zato ni reprezentativen, vendar omogoča vključitev širokega spektra študentov ter primerjavo med institucijami. Ker je vzorec priložnosten, rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo študentov, omogočajo pa robustno analizo vzorcev komunikacijskih praks.

Anketiranje je potekalo od 30. maja do 11. decembra 2023. Od 27.871 povabljenih študentov je bilo vrnjenih 1.888 vprašalnikov (6,77 %), po izločitvi delno izpolnjenih pa je bilo v analizo vključenih 688 popolnih anket (2,47 % povabljenih; 1,12 % celotne populacije študentov v Sloveniji). Večina sodelujočih je bila žensk (79,8 %), največji delež pa je bil v starostni skupini 21–30 let (57,7 %). Glede na področje študija so prevladovali študenti družboslovno-humanističnih programov (79,4 %).

### *Postopek zbiranja podatkov*

Anketni vprašalnik je bil poslan po uradnih komunikacijskih kanalih univerz (e-pošta, spletne učilnice, študentski informacijski sistemi). Izpolnjevanje je v povprečju trajalo 10–12 minut, sodelovanje pa ni bilo nagrajeno. Vsi podatki so bili obdelani v anonimizirani obliki.

### *Analitični postopki*

Statistično obdelavo podatkov smo izvedli s programskim paketom SPSS 29.0. Uporabili smo deskriptivno statistiko (frekvenčne porazdelitve, aritmetične sredine, standardni odkloni) ter inferenčno statistiko. Ker podatki niso izpolnjevali predpostavk normalne porazdelitve (preverjeno s testom Shapiro-Wilk), so bili uporabljeni neparametrični testi: Mann-Whitneyjev U-preizkus, Kruskal-Wallisov H-preizkus in Wilcoxonov test rangov. Razlike med kategorialnimi spremenljivkami so bile analizirane s  $\chi^2$ -preizkusom, povezanosti med ordinalnimi spremenljivkami pa s Spearmanovim koeficientom korelacije.

Za preverjanje vpliva zadovoljstva s komunikacijskimi kanali, starosti in področja študija na odnos študentov do institucije je bila uporabljena večkratna linearna regresija. Pred izvedbo regresijskega modela so bile preverjene predpostavke linearne povezanosti, multikolinearnosti ( $VIF < 5$ ) in homoskedastičnosti ostankov. Statistični prag značilnosti je bil določen pri  $p < 0,05$ .

## **3 Rezultati**

### *Uporaba komunikacijskih kanalov*

Študenti najpogosteje uporabljajo elektronsko pošto, spletna učna okolja in spletne strani visokošolskih institucij, medtem ko so telefon, osebni stik in družbena omrežja najredkeje uporabljene komunikacijske oblike. Analiza razlik med skupinami pokaže, da so nekatere razlike statistično značilne. Študentke pogosteje uporabljajo formalne in institucionalne kanale, medtem ko študenti deloma pogosteje uporabljajo bolj neformalne in hitreje načine komuniciranja ( $p = 0,050$ ). Starostne razlike so posebej izrazite pri uporabi telefona, osebne komunikacije in spletnih učnih okolij ( $p = 0,029$ ), kar nakazuje, da starejši študenti pogosteje uporabljajo osebni in neposredni stik.

Kot prikazuje Tabela 1, so te razlike najbolj izrazite pri uporabi elektronske pošte, spletnih učnih okolij in osebnega komuniciranja, kjer se uporaba komunikacijskih kanalov pomembno razlikuje glede na spol in starost.

**Tabela 1**

*Uporaba komunikacijskih kanalov glede na spol, starost in študijsko področje (N = 688)*

Skupina	Podskupina	N	$\bar{x}$	SD	Test	Statistika	P
Spol	Moški	140	3,86	0,74	Mann-Whitney U	U = 34 325,5; Z = -1,963	0,050
	Ženske	548	3,81	0,75	–	–	–
Starost	18–20 let	265	3,88	0,73	Kruskal-Wallis	$\chi^2 = 8,998$	0,029
	21–30 let	397	3,76	0,75	–	–	–
	31–40 let	16	4,05	0,65	–	–	–
	41–50 let	10	4,10	0,95	–	–	–
Področje študija	Družboslovno-humanistično	546	3,81	0,721	Mann-Whitney U	U = 36 398,000; Z = -1,146	0,252
	Naravoslovno-tehnično	142	3,85	0,845	–	–	–

Opomba:  $\bar{x}$  – povprečna vrednost; SD – standardni odklon/deviacija; Mann-Whitneyjev U-test; Kruskal-Wallis  $\chi^2$ ; Z – testna statistika; p – stopnja značilnosti

### *Komunikacijske preference študentov*

Komunikacijske preference študentov odražajo izrazito večjo naklonjenost formalnim, strukturiranim in preglednim kanalom, kot so elektronska pošta, spletne strani institucij in spletna učna okolja. Preferenčne ocene so pri vseh formalnih kanalih višje od dejanske uporabe, kar kaže na razkorak med pričakovanji in dejanskimi komunikacijskimi praksami visokošolskih institucij. Razlike med skupinami so statistično značilne ( $p < 0,001$ ), pri čemer študentke izražajo večjo naklonjenost formalnim kanalom, mlajši študenti pa nekoliko raje uporabljajo digitalne in hibridne oblike komunikacije.

Tabela 2 prikazuje, da so komunikacijske preference visoke predvsem pri kanalih, ki zagotavljajo čim bolj centraliziran, pregleden in pravočasen dostop do informacij, pri čemer so razlike med skupinami izrazite in konsistentne.

**Tabela 2**Komunikacijske preference glede na demografske značilnosti ( $N = 688$ )

Skupina	Podskupina	N	$\bar{x}$	SD	Test	Statistika	p
Področje študija	DH – družboslovno-humanistični	546	4,38 (obštud.) 4,22 (adm.-teh.)	0,931; 1,022	Mann-Whitney U	SMS: U = 33918; Z = -2,402; E-pošta: U = 32398,5; Z = -3,403; Moodle: U = 33176,5; Z = -2,719; Teams: U = 32272,5; Z = -3,221	SMS 0,016, E-pošta 0,001, Moodle 0,007, Teams 0,001
	NT – naravoslovno-tehnični	142	4,21 (obštud.) 4,08 (adm.-teh.)	1,064; 1,127	–	–	–
Spol	Moški	140	3,86 (zadovoljstvo)	0,913	Mann-Whitney U	U = 34 325,5; Z = -1,963	0,050
	Ženske	548	3,81 (zadovoljstvo)	0,700	–	–	–
Starost	18–20 let	265	3,88	0,73	Kruskal-Wallis H	$\chi^2 = 8,998$	0,029
	21–30 let	397	3,76	0,75	–	–	–
	31–40 let	16	4,05	0,65	–	–	–
	41–50 let	10	4,10	0,95	–	–	–
Vsebina komuniciranja	Študijske obveznosti	688	preference > uporaba	–	Wilcoxon	Z = -13,497	<0,001
	Obštudijske dejavnosti	688	preference > uporaba	–	Wilcoxon	Z = -19,207	<0,001
	Administrativno-tehnične zadeve	688	preference > uporaba	–	Wilcoxon	Z = -20,849	<0,001

Opomba:  $\bar{x}$  – povprečna vrednost; SD – standardni odklon/deviacija; Mann-Whitneyjev U-test – U; Wilcoxonov W-test – W; Z – testna statistika; p – stopnja značilnosti

Primerjava med preferencami in dejansko uporabo kaže sistematično vrzel pri večini kanalov ( $p < 0,001$ ).

**Tabela 3**Razlike med uporabo in preferencami komunikacijskih kanalov ( $N = 688$ )

	Z	p
Komunikacijske preference o študiju in študijskih obveznostih – uporaba komunikacijskih kanalov o študiju in študijskih obveznostih	-13.497	0,001
Komunikacijske preference v zvezi z obštudijskimi dejavnostmi – uporaba komunikacijskih kanalov v zvezi z obštudijskimi dejavnostmi	-19.207	0,001
Komunikacijske preference o administrativno-tehničnih zadevah – uporaba komunikacijskih kanalov o administrativno-tehničnih zadevah	-20.849	0,001
Na podlagi pozitivnih rangov		

Opomba: Z – testna statistika; p – stopnja značilnosti (dvostranska)

### Vpliv vsebine na izbiro komunikacijskih kanalov

Vsebina institucionalne komunikacije pomembno vpliva na izbiro komunikacijskih kanalov. Študenti pri komunikaciji o študijskih obveznostih najpogosteje uporabljajo formalne kanale, medtem ko pri obštudijskih dejavnostih in administrativno-tehničnih vsebinah kombinirajo formalne in neformalne kanale. Wilcoxonov test potrjuje statistično značilne razlike med preferencami in dejansko uporabo v vseh treh vsebinskih sklopih (vsi  $p < 0,001$ ). To kaže, da študenti pričakujejo diferencirano, prilagojeno in vsebinsko ločeno komunikacijo, pri čemer pomemben delež informacij trenutno ni posredovan po kanalih, ki jih študenti preferirajo.

**Tabela 4**

*Uporaba in preference kanalov po vsebinskih sklopih (N = 688)*

Vsebinski sklop	N	Uporaba $\bar{x}$	Uporaba SD	Preference $\bar{x}$	Preference SD	Z	p
Študij in študijske obveznosti	688	1,91	0,47	2,19	0,53	-13,497	< 0,001
Obštudijske dejavnosti	688	1,66	0,46	2,13	0,61	-19,207	< 0,001
Administrativno-tehnične zadeve	688	1,57	0,39	2,08	0,55	-20,849	< 0,001

*Opomba:*  $\bar{x}$  – povprečna vrednost; SD – standardni odklon; Z – testna statistika; p – stopnja značilnosti

### Zadovoljstvo s komunikacijskimi kanali

Najvišjo raven zadovoljstva študenti izražajo pri osebnem komuniciranju, komunikaciji po elektronski pošti, na spletni strani institucije in v spletnih učnih okoljih, kar kaže, da formalni in osebni kanali še vedno predstavljajo temelj učinkovite institucionalne komunikacije. Najnižjo raven zadovoljstva so izkazali pri komunikaciji po telefonu, SMS-sporočilih in družbenih omrežjih, kar nakazuje, da hitrejši kanali niso nujno primerni za formalne akademske informacije.

**Tabela 5**

*Zadovoljstvo s komunikacijskimi kanali po spolu, starosti in področju (N = 688)*

Skupina	Podskupina	N	$\bar{x}$	SD	Test	Statistika	p
Spol	Moški	140	3,86	0,74	Mann-Whitney U	U = 34 325,5; Z = -1,963	0,050
	Ženske	548	3,81	0,75	–	–	–
Starost	18–20 let	265	3,88	0,73	Kruskal-Wallis H	$\chi^2 = 8,998$	0,029
	21–30 let	397	3,76	0,75	–	–	–
	31–40 let	16	4,05	0,65	–	–	–
	41–50 let	10	4,10	0,95	–	–	–
Področje študija	Družboslovno-humanistično (DH)	546	–	–	Mann-Whitney U	U = 36 398,000; Z = -1,146	0,252
	Naravoslovno-tehnično (NT)	142	–	–	–	–	–

*Opomba:*  $\bar{x}$  – povprečna vrednost; SD – standardni odklon; Mann-Whitneyjev U-test – U; Kruskal-Wallis  $\chi^2$ ; Z – testna statistika; p – stopnja značilnosti

Analize pokažejo statistično značilne razlike med skupinami, zlasti pri osebnem stiku, telefonu in digitalnih platformah. Spol statistično značilno vpliva na zadovoljstvo pri osebni komunikaciji in SMS-sporočilih ( $p < 0,05$ ), starost pa pri telefonu, osebnem stiku in spletnih učnih okoljih ( $p < 0,01$ ).

### *Dejavniki odnosa do visokošolske institucije*

Rezultati multiple linearne regresije kažejo, da zadovoljstvo s komunikacijskimi kanali pomembno napoveduje odnos študentov do visokošolske institucije. Model je statistično značilen ( $F(18, 669) = 48,783$ ;  $p < 0,001$ ) in pojasni 56,8 % variance odnosa, kar kaže na močan vpliv kakovosti komunikacije na oblikovanje institucionalnega odnosa.

Največji vpliv imajo zadovoljstvo z elektronsko pošto, komunikacijo v živo, spletno stranjo in spletnimi učnimi okolji (vsi  $p < 0,01$ ). Starost se izkaže kot šibek, a statistično značilen negativni napovednik ( $p = 0,013$ ), kar pomeni, da starejši študenti nekoliko nižje ocenjujejo svoj odnos do institucije. Področje študija ni izkazalo statistično značilnega vpliva.

**Tabela 6**

*Rezultati linearne regresije – napovedniki odnosa do institucije*

	<i>Model</i>	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>I</i>	<i>Regresija</i>	188,518	18	10,473	48,783	$< 0,001^b$
	<i>Preostanek</i>	143,627	669	0,215		
	<i>Skupaj</i>	332,145	687			

a. Odvisna spremenljivka: Odnos študenta do visokošolske institucije

b. Prediktorji: (konstanta), Komunikacijske preference v zvezi o administrativno-tehničnih zadevah, Zadovoljstvo z medsebojnim komuniciranjem v živo visokošolske institucije, Področje visokošolskega programa, Starost, Zadovoljstvo z SMS-sporočili visokošolske institucije, Pogostost uporabe komunikacijskih kanalov o študiju in študijskih obveznostih, Zadovoljstvo z okoljem Moodle visokošolske institucije, Zadovoljstvo z navadno pošto visokošolske institucije, Zadovoljstvo z vsebinami na družbenih omrežjih visokošolske institucije, Zadovoljstvo z e-pošto visokošolske institucije, Pogostost uporabe komunikacijskih kanalov o administrativno-tehničnih zadevah, Zadovoljstvo s spletnim forumom visokošolske institucije, Zadovoljstvo s komuniciranjem in komunikacijskimi kanali visokošolske institucije, Zadovoljstvo s telefonskim razgovorom visokošolske institucije, Zadovoljstvo s spletno stranjo visokošolske institucije, Komunikacijske preference o študiju in študijskih obveznostih, Pogostost uporabe komunikacijskih kanalov v zvezi z obštudijskimi dejavnostmi, Komunikacijske preference v zvezi z obštudijskimi dejavnostmi

*Opomba*: SS – vsota kvadratov; df – stopnja prostosti; MS – povprečje kvadratov; F-F – statistika; p – stopnja značilnosti

Starost ima šibek, a statistično značilen negativen vpliv ( $p = 0,013$ ), medtem ko področje študija ni pomemben napovednik.

## **4 Razprava**

Namen raziskave je bil celovito preučiti institucionalno komunikacijo v visokošolskem prostoru skozi štiri temeljne dimenzije – uporabo komunikacijskih kanalov, komunikacijske preference, zadovoljstvo s komunikacijo in odnos študentov do insti-

tucije – ter raziskati, kako se te dimenzije med seboj povezujejo v strukturi študentske izkušnje. Interpretacija rezultatov je zato zasnovana tako, da empirične ugotovitve poveže s teoretskimi koncepti dialogičnosti, simetričnega komuniciranja in odnosne komunikacije, kar omogoča kompleksnejše razumevanje institucionalnega komuniciranja kot organizacijskega, odnosnega in kulturnega procesa.

Rezultati potrjujejo, da je institucionalna komunikacija v visokošolskem prostoru izrazito večdimenzionalna in normativno ter kulturno pogojena. Skladno z dialogičnimi in simetričnimi modeli komuniciranja (Grunig in Hunt, 1984; Taylor in Kent, 2014) se kaže, da študenti od institucij pričakujejo predvsem komunikacijo, ki je odzivna, pregledna, dvosmerna in usmerjena k partnerskemu odnosu. Interaktivni in osebni kanali – osebni stik, elektronska pošta in spletna učna okolja – se izkazujejo kot ključni elementi vzpostavljanja institucionalnega zaupanja, občutka pripadnosti ter zaznanega sodelovalnega odnosa med institucijo in študentom. Rezultati na tem mestu potrjujejo temeljne postulate odnosne komunikacije, ki poudarjajo, da so zanesljivost, odzivnost in občutek bližine osrednji gradniki pozitivnega odnosa med organizacijo in njenimi javnostmi (Hon in Grunig, 1999).

Generacijske razlike, ugotovljene v raziskavi, potrjujejo mednarodne ugotovitve o digitalno socializiranih generacijah (Swanson idr., 2020). Mlajši študenti, ki so odrasčali v digitalno mediatiziranih okoljih, razvijajo komunikacijske navade, ki temeljijo na hitrosti, mobilnosti, večkanalnosti in hibridni rabi medijev, zato pogosteje izbirajo neformalne in tehnološko podprte komunikacijske poti. Starejši študenti so, nasprotno, bolj naklonjeni formaliziranim, stabilnim in institucionalno reguliranim komunikacijskim oblikam, kar potrjuje tezo, da so komunikacijske preference generacijsko, kulturno in tehnološko pogojene. Ti vzorci jasno nakazujejo, da univerzalne komunikacijske strategije ne morejo enako učinkovito dosegati vseh študentskih skupin in da je segmentirano, ciljno usmerjeno komuniciranje nujen element sodobnega visokošolskega upravljanja.

Ugotovljene spolne razlike dodatno potrjujejo raziskave, ki kažejo, da ženske pogosteje posegajo po bolj strukturiranih, organiziranih in predvidljivih oblikah komunikacije, medtem ko moški izkazujejo večjo naklonjenost neposrednim, instrumentalnim in manj formalnim kanalom. Rezultati so skladni z družbeno-psihološkimi teorijami komunikacijske vpetosti in spolno pogojenimi komunikacijskimi normami, ki vplivajo na zaznave primernosti in učinkovitosti posameznih komunikacijskih poti. V kontekstu visokošolskih institucij to pomeni, da morajo oblikovalci komunikacijskih strategij upoštevati različne komunikacijske stile in prakse ter jih prilagoditi raznolikosti študentske populacije.

Pomemben prispevek raziskave je potrditev, da vsebina sporočanja ključno usmerja izbiro komunikacijskih kanalov. Študenti za študijske obveznosti, administrativne informacije in formalna obvestila dosledno izbirajo institucionalne, preverjene in uradne komunikacijske vire, saj ti kanali zagotavljajo legitimnost, zanesljivost in občutek pravilnosti postopkov. Pri obštudijskih dejavnostih, socialnih vsebinah in podpornih informacijah pa posegajo po bolj neformalnih, interaktivnih in uporabniku prijaznih kanalih, ki omogočajo občutek skupnosti in nehierarhične izmenjave. Ta dinamika potrjuje koncept komunikacije kot socialno porazdeljenega procesa, v katerem se formalne in

neformalne sfere prepletajo in oblikujejo kompleksno komunikacijsko ekologijo visokošolskega prostora. Najpomembnejši rezultat raziskave je ugotovitev, da zadovoljstvo s komunikacijskimi kanali statistično značilno napoveduje odnos študentov do institucije. Ta ugotovitev potrjuje ključna teoretska izhodišča odnosne komunikacije, ki poudarja, da kakovost komunikacije, ki je razumljena kot odzivnost, transparentnost, dostopnost in zanesljivost, predstavlja temeljni dejavnik institucionalnega zaupanja in identifikacije (Hon in Grunig, 1999). Prav komunikacijski procesi, ki so zanesljivi in omogočajo občutek podpore, predstavljajo ključni element študentove izkušnje, saj pomembno vplivajo na zaznano institucionalno skrb, vključenost in zadovoljstvo s študijem.

Raziskava prispeva k razumevanju institucionalne komunikacije, tako da integrira štiri temeljne dimenzije – uporabo, preference, zadovoljstvo in odnos – v enoten analitični okvir, ki presega tradicionalne informacijske in tehnične pristope. Tak pristop komunikacijo umešča v širši odnosni in organizacijski kontekst ter potrjuje teoretske koncepte dialogičnosti (Taylor in Kent, 2014), simetričnega komuniciranja (Grunig in Hunt, 1984) in odnosne komunikacije (Hon in Grunig, 1999). Komunikacija se tako kaže kot strukturni mehanizem, ki povezuje institucionalno identiteto, pedagoške prakse in uporabniške izkušnje ter pomembno prispeva k oblikovanju organizacijske kulture.

Interpretacijo rezultatov je treba umestiti tudi v kontekst omejitev raziskave. Samoporočanje kot metoda zbiranja podatkov vključuje tveganje selektivnih zaznav, socialno zaželenih odgovorov in subjektivnih ocenjevalnih napak. Presečna zasnova omogoča vpogled v trenutno stanje, vendar ne omogoča analize dinamike komunikacijskih praks skozi čas. Ker raziskava vključuje izključno perspektivo študentov, ne zajame stališč drugih ključnih deležnikov, kot so visokošolski učitelji ali administrativno osebje, katerih komunikacijske prakse pomembno oblikujejo študentsko izkušnjo. Poleg tega uporaba neparometričnih metod ne omogoča preverjanja kompleksnejših strukturnih odnosov med spremenljivkami, raziskava pa ne vključuje čustvenih in identitetnih komponent, ki lahko pomembno vplivajo na odnos študentov do institucije.

Ob teh omejitvah se kot ključne smeri prihodnjega raziskovanja izpostavljajo longitudinalne študije, ki bi omogočile spremljanje sprememb komunikacijskih navad skozi čas, ter mednarodne primerjalne raziskave, ki bi osvetlile kulturne in organizacijske razlike med visokošolskimi sistemi. Vključevanje mešanih metod in kvalitativnih pristopov bi omogočilo globlje razumevanje motivacije in izkušenj študentov, analiza širšega spektra deležnikov pa bi zagotovila celovitejšo sliko institucionalnega komuniciranja. Pomembna smer nadaljnjih raziskav je tudi preučevanje identitetnih in emocionalnih razsežnosti komunikacije, ki bistveno vplivajo na institucionalno pripadnost, angažiranost in nadaljnjo vključenost študentov v visokošolsko življenje.

## **5 Zaključek**

Raziskava je pokazala, da komunikacija med študenti in visokošolskimi institucijami ni zgolj tehnični proces posredovanja informacij, temveč odnosna, organizacijska in kulturna praksa, ki bistveno oblikuje izkušnjo študija. Analiza uporabe, preferenc, zadovoljstva in odnosa do institucije razkriva prepletenost demografskih dejavnikov,

vsebine sporočanja in institucionalnih komunikacijskih strategij. Ugotovitve potrjujejo, da študenti najvišje vrednotijo odzivno, jasno, dvosmerno in personalizirano komunikacijo, ki temelji na dialogu ter krepi občutek vključenosti in pripadnosti.

Najmočnejši dejavnik, ki vpliva na odnos študentov do institucije, je zadovoljstvo s komunikacijskimi kanali, zlasti tistimi, ki omogočajo interakcijo, preglednost in osebni stik. To potrjuje strateško vlogo komunikacije kot ključnega elementa institucionalne kakovosti ter poudarja, da učinkovite komunikacijske prakse prispevajo k zaupanju, identifikaciji in motivaciji študentov. Rezultati hkrati razkrivajo neskladje med preferencami študentov in dejansko uporabo komunikacijskih kanalov, kar kaže na potrebo po modernizaciji komunikacijskih pristopov, hitrejši odzivnosti ter bolj diferenciranem, vsebinsko prilagojenem komuniciranju v digitaliziranem visokošolskem okolju.

Prispevek raziskave je v vzpostavitvi celostnega analitičnega okvira, ki združuje ključne dimenzije institucionalne komunikacije in omogoča celovitejše razumevanje komunikacijskih praks v visokošolskem prostoru. Ugotovitve podpirajo teoretične modele dialogične in simetrične komunikacije ter razširjajo razumevanje odnosne komunikacije v akademskem okolju. Hkrati poudarjajo, da komunikacija pomembno sooblikuje pedagoško klimo, organizacijsko kulturo in institucionalni ugled, kar odpira možnosti za nadaljnje raziskovanje v smeri segmentiranih komunikacijskih modelov, longitudinalnega spremljanja komunikacijskih navad ter vključevanja različnih deležnikov v analizo komunikacijskih procesov.

*Ksenija Korenjak Kramar, Karmen Erjavec, PhD*

## **Communication Preferences of Students in Higher Education**

*Over the past decade, higher education institutions have been confronted with profound transformations driven by globalisation, digital transformation, and increasing demands for a more responsive, transparent, and high-quality communication with students. These changes influence the organisational, pedagogical, and communicative practices of universities, which must adapt to rapid social, technological, and cultural shifts (Elken, 2019). In this context, a broader trend of the marketisation of higher education has also emerged, placing stronger emphasis on the quality of the user experience, competitive positioning, and the measurement of process efficiency (Ahmad & Masroor, 2020; Hall, 2018; Miletić, 2020). At the same time, empirical studies highlight that the quality of relationships between higher education institutions and students is substantially shaped by communication practices, particularly within the digital learning environments (Šimec et al., 2022). Although critics warn of the commercialisation risks, numerous authors emphasise that a focus on high-quality interaction with students can strengthen partnership relations and improve the overall study experience. Accordingly, the paradigm of 'students as co-creators of learning' is gaining prominence, emphasising participation, dialogue, and the active role of students in shaping the learning process (De Sabando et al., 2018).*

*Understanding institutional communication in the higher education context builds on relational and dialogic communication theories, which conceptualise communication as a key organisational process oriented towards establishing, maintaining, and strengthening relationships between the institution and its stakeholders. Research on relational communication (Hon & Grunig, 1999) emphasises that the quality of relationships between an organisation and its stakeholders depends on perceived trust, reliability, fairness, and mutual commitment. In the case of universities, relational dynamics are shaped primarily through communication practices that influence students' sense of belonging, institutional support, and satisfaction. Communication thus becomes a central factor of the study experience, shaping how students understand their academic obligations, how effective they are in navigating administrative procedures, and how they perceive the support systems offered by the institution.*

*Digital transformation has further reshaped these relational processes. Online learning environments, email, digital collaboration platforms, mobile applications, and social media are becoming the dominant channels of institutional communication. This shift does not merely indicate a technological upgrade of the traditional channels, but fundamentally changes communication norms, expectations, and behavioural patterns. Digitally socialised students expect rapid responsiveness, clarity of messages, personalised communication, and reliable access to information, all of which are requirements that universities often only partially meet.*

*Despite the numerous empirical insights, research on institutional communication in higher education remains fragmented and incomplete. Much of the existing work focuses on specific aspects of communication, such as the use of digital learning environments (Cole et al., 2019; Looney, 2022; Petre et al., 2025), satisfaction with specific communication channels or tools (Swanson, et al., 2020; Tankosic et al., 2024), or the impact of particular digital technologies on student engagement (Kaufmann & Vallade, 2020). While such studies significantly contribute to the understanding of the individual components of institutional communication, they do not enable a comprehensive analysis of the complex relationships among different dimensions of communication practices.*

*Only a few studies apply a multidimensional analytical approach that simultaneously examines the use of communication channels, communication preferences, satisfaction with communication, and students' relationship with the institution as interconnected constructs. The vast majority of research treats these elements separately, which leaves unexplored how different aspects of communication intertwine to shape students' broader institutional experience (Swanson et al., 2020; De Sabando et al., 2018).*

*Furthermore, the literature rarely examines how the content of communication influences the choice of channels. Although some authors note that students evaluate formal and informal channels differently depending on the type of information (e.g. academic obligations, administrative procedures, or extracurricular activities), this dimension is often overlooked in empirical studies, as most analyses do not differentiate between the types of the communication content (Looney, 2022; Tankosic et al.,*

2024). The literature thus largely relies on an implicit assumption that communication channels are universally effective regardless of the message type, an assumption increasingly challenged by contemporary studies showing that communication effectiveness is clearly not independent of the content and the context of communication.

The research gap is even more pronounced in the Slovenian higher education context, where comprehensive analyses of institutional communication are lacking. There are no studies that would integrate, within a unified theoretical-empirical model, actual channel use, communication preferences, satisfaction with communication, and students' relationships with the institution, while simultaneously considering demographic characteristics and communication content categories. Such a multidimensional understanding is essential for developing modern, student-centred, data-informed communication strategies that can enhance the quality of the educational process in a digitalised higher education environment. This research gap clearly demonstrates the need for an empirical approach that moves beyond individual communication dimensions and enables a holistic analytical model, which is the very goal pursued in the present study. Properly defining this research gap justifies the need for a comprehensive analysis of communication practices that goes beyond the previous partial approaches and enables a more complex understanding of institutional communication in the contemporary higher education context.

A quantitative research design was used. Data were collected through an online self-administered questionnaire, distributed to students across all Slovenian universities. A total of 688 fully completed questionnaires were included in the analysis. The instrument captured demographic data; frequency and purpose of communication channel use; preferred channels for academic, administrative, and extracurricular information; perceived clarity, responsiveness, and usefulness of institutional communication; and relational communication indicators based on a modified version of the Hon and Grunig scale. All measurement scales demonstrated high internal consistency (Cronbach's  $\alpha > 0.825$ ). Statistical procedures included descriptive analysis, t-tests, ANOVA, chi-square tests, Spearman correlations, and linear regression.

The findings reveal that institutional communication is shaped by a complex interplay of demographic characteristics, communication content, and institutional practices. Students consistently value communication that is clear, timely, and responsive. Email, personal contact, and digital learning environments emerged as the most effective and trusted channels for academic and administrative information. In contrast, extracurricular information was more effectively communicated through hybrid or informal channels, such as social media or peer networks. The results further show significant generational differences: younger students prefer fast, multichannel, and informal digital communication, while older students rely more on formal and structured communication. Gender differences also emerged, with female students favouring organised and predictable communication practices, while male students more often preferred instrumental and less formal modes. These findings align with international research on digital communication habits, gendered communication patterns, and the effects of generational socialisation.

*One of the study's most important findings is the strong predictive power of satisfaction with communication. Students who expressed high satisfaction with the clarity, responsiveness, and reliability of communication reported significantly higher levels of trust, institutional commitment, and sense of belonging. This confirms relational communication theory and demonstrates that communication serves as a core organisational resource rather than a technical function. Effective communication directly contributes to institutional reputation, academic engagement, and long-term student loyalty. The results further show that discrepancies exist between students' communication preferences and the channels most frequently used by institutions, suggesting that universities must better align institutional practices with contemporary communication habits.*

*The study contributes to the field by integrating four key dimensions of institutional communication into a comprehensive analytical model that addresses limitations in previous research, which typically examines communication in isolated components. The results highlight the need for universities to modernise communication strategies by incorporating greater responsiveness, personalisation, and content-specific differentiation. Enhanced alignment between communication channels and communication content, combined with a better understanding of demographic differences, would significantly improve the quality of institutional communication. Strengthening dialogic and relational communication practices has the potential to enhance student satisfaction, deepen engagement, and improve students' perception of institutional support.*

### *Izjava o dostopnosti podatkov*

*Članek temelji na raziskovalnih podatkih, ki se hranijo v osebni arhivu avtoric in niso javno dostopni; dostopni so pri avtoricah na podlagi utemeljene prošnje.*

## **LITERATURA**

1. Ahmad, N. N. in Masroor, F. (2020). The study of generic patterns of mission and vision statements of the universities. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 4(2), 159–178. <https://doi.org/10.47264/idea.lassij/4.2.13>
2. Blažič, Mojca (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/67>
3. Cole, A. W., Lennon, L. in Weber, N. L. (2019). Student perceptions of online active learning practices and online learning climate predict online course engagement. *Interactive Learning Environments*, 29(2), 866–880. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619593>
4. De Sabando, R., Lafuente, A., Forcada Sainz, F. J. in Zorrilla Calvo, M. P. (2018). The marketing orientation as a university management philosophy: A framework to guide its application. *Cuadernos de Gestión*, 18(2), 37–58. <https://doi.org/10.5295/cdg.150576al>
5. Elken, M. (2019). Marketing in higher education. V J. C. Shin in P. Teixeira (ur.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions* (str. 1–5). Springer.
6. Grunig, J. E. in Hunt, T. (1984). *Managing public relations*. Holt, Rinehart and Winston.
7. Hall, H. (2018). The marketisation of higher education: Symptoms, controversies, trends. *EiP*, 17(1), 33–42. <https://doi.org/10.12775/EiP.2018.003>

8. Hon, L. C. in Grunig, J. E. (1999). Guidelines for measuring relationships in public relations. Institute for Public Relations.
9. Karahasanović, D., Šterk, A., Nuhić, M., Nuhić, A., Prosen, M. in 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>
10. Kaufmann, R. in Vallade, J. I. (2022). Exploring connections in the online learning environment: Student perceptions of rapport, climate, and loneliness. *Interactive Learning Environments*, 30(10), 1794–1808. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1749670>
11. Looney, K. E. (2022). Computer mediated communication: Perceptions of academic advisors regarding text messaging in higher education [Doktorska disertacija, Franklin University]. [https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb\\_etd/ws/send\\_file/send?accession=frank1646054773542189&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=frank1646054773542189&disposition=inline)
12. Miletić, J. (2020). Uloga marketinga u upravljanju odgojnoobrazovnom ustanovom. *Školski vjesnik*, 69(1), 261–276. <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.7>
13. Petre, I. L., Hristache, D. A., Dobrescu, M. M., Constantin, A., Dumitra, E.-C. in Radu, C.-G. (2025). Digital communication in higher education settings: A pilot study on students' behavioural trends. *Sustainability*, 17(7), članek 3038. <https://doi.org/10.3390/su17073038>
14. Swanson, J., Renes, S. L. in Strange, A. T. (2020). The communication preferences of collegiate students. V: P. Isaias, D. G. Sampson in D. Ifenthaler (ur.), *Online teaching and learning in higher education* (sstr. 65–78). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-48190-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-48190-2_4)
15. Šimec, M., Erjavec, K. in Blažič, M. (2022). Inovativna didaktična metoda: meduniverzitetno online projektno delo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3-4), 3–22. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/88>
16. Tankosic, M., Manic, L. in Mikić, A. (2024). Students' perceptions and satisfaction in evaluating communication channels. *Društvene i humanističke studije*, 9(2), 1463–1484. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2024.9.2.1463>
17. Taylor, M. in Kent, M. L. (2014). Dialogic engagement: Clarifying foundational concepts. *Journal of Public Relations Research*, 26(5), 384–398. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2014.956106>



Besedilo/Text © 2026 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/>)

*Ksenija Korenjak Kramar, doktorandka Fakultete za poslovne in upravne vede Univerze v Novem mestu, magistra ekonomskih in poslovnih ved.*

*Elektronski naslov: [korenjak.ksenija@gmail.com](mailto:korenjak.ksenija@gmail.com)*

*Dr. Karmen Erjavec, redna profesorica na Fakulteti za poslovne in upravne vede Univerze v Novem mestu.*

*E-mail: [karmen.erjavec@uni-nm.si](mailto:karmen.erjavec@uni-nm.si)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4971-0292>*

# Mnenja učiteljev zdravstvene nege o uporabi digitalne tehnologije

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v41i1.220>

Prejeto 21. 8. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 378.011.3-051:004

**KLJUČNE BESEDE:** informacijsko-komunikacijska tehnologija, izobraževanje na daljavo, digitalne kompetence, zdravstvena nega, izvajalci zdravstvene nege  
**POVZETEK** – Digitalna tehnologija je prisotna na vseh področjih našega življenja in je korenito spremenila tudi način izobraževanja. Prehod iz tradicionalnega načina poučevanja in učenja na uporabo digitalne tehnologije je bil zelo hiter in intenziven, zato nas je v raziskavi zanimalo, kakšno je mnenje učiteljev o uporabi digitalne tehnologije v procesu izobraževanja na študijskem programu zdravstvene nege. Izvedena je bila poglobljena študija primera. Podatke smo zbrali z delno strukturiranim skupinskim intervjujem šestih učiteljev, ki so podali informirani pristanek za sodelovanje. Intervju smo snemali, sledila je kvalitativna analiza besedila po fazah. Kode smo združili v osem podkategorij in te v dve kategoriji: (1) uporaba digitalne tehnologije v procesu poučevanja in (2) izzivi za uporabo digitalne tehnologije v prihodnje. Vse kode smo dopolnili s citati intervjuvancev. Ugotovili smo, da so učitelji imeli različne izkušnje z uporabo digitalne tehnologije in s tem tudi različno stopnjo digitalnih kompetenc. Se pa hkrati zavedajo, da digitalna tehnologija ponuja mnoge prednosti, tako za njih kot tudi za študente, in da je najboljši način izobraževanja za poklice v zdravstveni negi hibridni način poučevanja, saj morajo študenti razviti določene spretnosti za kakovostno izvajanje njihovega poklica.

Received 21. 8. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 378.011.3-051:004

**KEYWORDS:** information and communication technology, distance education, digital competences, nursing, nursing providers

**ABSTRACT** – Digital technology is present in all areas of our lives and has also radically changed education. The transition from traditional teaching and learning methods to the use of digital technology has been very fast and intensive, therefore we focused the research on what teachers think about the use of digital technology in the educational process in the nursing study programme. An in-depth case study was conducted. The data were collected through a semi-structured group interview of six teachers who gave their informed consent to participate. The interviews were recorded and followed by a qualitative analysis of the text in stages. We grouped the codes into eight subcategories, and these subcategories were grouped into two categories: (1) use of digital technology in the teaching process and (2) challenges for the use of digital technology in the future. We supplemented all codes with the interviewees' quotes. We found that the teachers have had different experiences with the use of digital technology and consequently different levels of digital competence. The teachers are aware that digital technology has many advantages, for them and for the students, and that the best way forward for the nursing education is a hybrid teaching method, as students need to develop certain skills for quality performance in their profession.

## 1 Uvod

Kakovostno učno okolje je ključnega pomena za pozitivne učne rezultate, ki so temelj za boljše življenje vseh članov družbe. Informacijsko-komunikacijska tehnologija lahko na različne načine izboljša kakovost poučevanja in učenja. Uporablja se lahko za podporo pri pridobivanju kompetenc za digitalno pismenost, ki je temelj za uspeh v današnji družbi. Spodbuja lahko aktivno in problemsko učenje, ki se odmika od učenja zgolj vsebine, npr. iz učbenika. Prav tako lahko razširi učno okolje zunaj izobraževal-

nih institucij. Da bi se to zgodilo, je treba informacijsko-komunikacijsko tehnologijo izkoristiti za pomoč učiteljem pri pridobivanju potrebnih spretnosti in kompetenc za prilagajanje izobraževalnemu sistemu, ki je bolj osredotočen na študenta v času njegove izobraževalne poti (UNESCO, 2022).

Izobraževanje je močno odvisno tako od širših družbenih dogajanj kot tudi od učiteljev samih, ki so neposredno odgovorni za kakovost izvedbe (Hmelak idr., 2020). Še nikoli doslej ni bilo v zgodovini izobraževanja tako hitrega in obsežnega prehoda iz tradicionalnega načina poučevanja na poučevanje z uporabo digitalne tehnologije kot s pojavom pandemije v letih 2019 in 2020 (Jowsey idr., 2020), ko se je za trenutek zaustavil svet in spremenil življenja ljudi (Krajncević-Ščurić idr., 2021) ter tudi način poučevanja in učenja (Loureiro idr., 2021), saj v sodobni informacijski dobi ni vprašanje, ali in kdaj naj informacijsko-komunikacijsko tehnologijo vključimo v pedagoški proces, ampak kako (Müller in Svalina, 2020, str. 175). Digitalna orodja so imela v tem obdobju bistveno vlogo pri poučevanju, učenju in sodelovanju študentov v izobraževanju na področju zdravstva (Høium idr., 2024).

Hitre spremembe so bile izvedene brez skrbnega načrtovanja, saj je šlo za posebne okoliščine, zato so bile narejene številne napake, ki so jih izpostavili tako učitelji kot tudi študenti (Jowsey idr., 2020). Retelj (2022, str. 23) navaja, da so se številni učitelji znašli pred velikimi izzivi, in povzema mnenje avtorja Estrada-Muñoz idr., da se je s poučevanjem na daljavo pridružil vsakodnevnemu stresu še tehnološki stres. Tudi Høium idr. (2024) menijo, da digitalizacija kot nadomestilo za poučevanje po tradicionalnem modelu (»face-to-face«) prinaša nekatere slabosti. Nasprotno pa Naveed idr. (2020) poudarjajo, da je mogoče opaziti številne prednosti in koristi, če je digitalna tehnologija v izobraževalni sistem uspešno vpeljana, zato je po mnenju Høiuma idr. (2024) to priložnost za smotno uporabo digitalne tehnologije tudi v izobraževanju.

Dejstvo je, da so že v preteklosti obstajale različne digitalne tehnologije in različne platforme za poučevanje in učenje (Loureiro idr., 2021). Tudi na področju izobraževanja so v Sloveniji že potekala številna usposabljanja v okviru projekta E-šolstvo za razvoj e-kompetentnega učitelja in so se zaključila z iztekom projekta leta 2013 (Borin in Nančovska Šerbec, 2017). Na področju zdravstva so bile v zdravstveni sistem na primer že vpeljane številne digitalne rešitve, vključno s projektom e-Zdravje, ki omogoča kakovostno, dostopno in cenejšo oskrbo pacientov (Verdnik Tajki idr., 2021).

Ne le življenje v digitalni družbi, na pomen digitalizacije izobraževanja kažejo tudi drugi vidiki. Nacionalne strategije številnih držav jo skladno z izzivi digitalne dobe in potrebami trga dela na primer prepoznavajo kot način za krepitev tako imenovanih kompetenc 21. stoletja, kot so npr. sodelovanje, razvoj kritičnega mišljenja, zmožnosti reševanja problemov, informacijska pismenost ter digitalne kompetence (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2024). Tudi Svetovna zdravstvena organizacija je objavila globalno strategijo za digitalno zdravje 2020–2025, katere cilj je okrepiti zdravstvene sisteme z uporabo digitalnih zdravstvenih tehnologij za paciente, zdravstvene delavce, zdravstvene sodelavce ter industrijo, da bi okrepili vlogo pacientov in uresničili vizijo zdravja za vse (Kulju idr., 2024).

Digitalne tehnologije sooblikujejo naš vsakdan. V nasprotju s splošnim prepričanjem digitalizacija ni zgolj tehnološka posodobitev izobraževalnega sistema, temveč predsta-

vlja celovito spremembo, v okviru katere se tehnologijo vključuje v izobraževanje z namenom dviga njegove kakovosti ter priprave udeležencev na življenje in delo v globalni digitalni družbi (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2024). Akcijski načrt digitalnega izobraževanja za obdobje 2021–2027 navaja, da je digitalno izobraževanje izobraževanje v ustvarjalnem fizičnem in/ali virtualnem učnem okolju, v katerem se smiselno, varno in interaktivno uporablja digitalno tehnologijo s ciljem dviga znanja in kompetenc vseh udeležencev izobraževanja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2024).

Za izobraževanje izvajalcev zdravstvene nege je veljal tradicionalni način izobraževanja v živo, tako teorije kot tudi v praksi (Prosen idr., 2022), saj, kot navaja Izzeddin (2021), je le na ta način možno razvijanje praktičnih kompetenc in ročnih spretnosti, ki jih izvajalci zdravstvene nege za oskrbo pacientov potrebujejo. Izobraževalci se soočajo s hitro spreminjajočimi zahtevami poklicnih področij, zato potrebujejo številnejše in tudi drugačne kompetence kot v preteklosti. Kulju idr. (2024) menijo, da morajo biti vsi zdravstveni delavci opremljeni z ustreznimi digitalnimi kompetencami, da bodo lahko zagotavljali kakovostno zdravstveno oskrbo. Učitelji, po mnenju Li idr. (2025), morajo biti digitalno kompetentni, saj bodo le tako bodočim medicinskim sestram omogočili uspešno kariero na digitalno integriranih delovnih mestih. Da bi razvili digitalne kompetence, pa se morajo stalno strokovno izobraževati.

»Digitalna kompetenca« je kompleksen koncept, ki se je pojavil v poznih 90. letih kot »digitalna pismenost«, vendar je izraz digitalna kompetenca postopoma nadomestil izraz digitalna pismenost (Cattaneo idr., 2022). Koncept se je spreminjal skupaj z razvojem tehnologije (Retelj, 2022, str. 24). Po Hämäläinen idr. (2021) pomeni digitalna kompetenca skupek veščin, znanja in stališč, ki posamezniku omogočajo doseganje ciljev z uporabo digitalnih tehnologij v različnih življenjskih kontekstih. Tehnološke spremembe so izziv za učitelje na dveh ravneh: prva raven vključuje razvoj lastnih digitalnih kompetenc in druga take učne dejavnosti, s katerimi bodo vsi študenti pridobili kompetence, potrebne za uspeh v digitaliziranem svetu.

Zato je potrebno učitelje dodatno usposabljanje in podpirati pri uporabi digitalnih orodij (Connors, 2010; Verdnik Tajki idr., 2021). Gre za vprašanje, kako organizirati izobraževanje učiteljev in jih opolnomočiti, da bodo lahko učinkovito vključevali tehnologijo v svojo pedagoško prakso, saj obstajajo različni modeli, kako opolnomočiti učitelje, da bi pridobili digitalne kompetence (Cattaneo idr., 2022), in hkrati različni modeli za učinkovito integracijo digitalne tehnologije v izobraževanje (Knezek in Christensen, 2016).

Obremenitev učiteljev na študijskem programu zdravstvene nege je po mnenju Prosen idr. (2022) večja tudi zaradi edinstvenosti izobraževanja v zdravstveni negi, saj vključuje pridobivanje teoretičnih znanj in praktičnih izkušenj tako v izobraževalnih institucijah kot tudi v kliničnih okoljih. Kot navajajo Cattaneo idr. (2022), učitelji še naprej delajo kot strokovnjaki na svojem področju zdravstvene nege, kar pomeni, da lahko delovna obremenitev učiteljev vpliva na razvoj njihove digitalne kompetentnosti. Po Kulju idr. (2024) so medicinske sestre največja poklicna skupina v zdravstvu, saj imajo z drugimi izvajalci zdravstvene nege osrednjo vlogo pri promociji zdravja, preprečevanju in zdravljenju bolezni ter rehabilitaciji in tvorijo hrbenico zdravstvenih sistemov po vsem svetu. Zato je ključnega pomena, da so ti izvajalci digitalno usposobljeni, da bi lahko izkoristili priložnosti, ki jih ponuja digitalizacija za njihovo delo.

Noeman idr. (2025) povzemajo Ameriško združenje fakultet za zdravstveno nego, ki meni, da mora biti digitalna kompetenca ena od temeljnih spretnosti izvajalcev zdravstvene nege, ki so odgovorni, da obvladajo tako klinično kot tudi tehnološko področje, saj je to osnovni korak za njihov karierni razvoj, da lahko sledijo naprednim potrebam ljudi in skupnosti ter zdravstvenih sistemov.

Nekateri avtorji (Chen idr., 2021; Izzeddin, 2021; Sinacori, 2020) ugotavljajo številne težave z uporabo različnih digitalnih tehnologij v povezavi s študijem na daljavo. Avtorji navajajo pomanjkanje medosebnih stikov, pomanjkljivo interakcijo med učitelji in študenti, pomanjkanje motivacije, pozornosti in povratnih informacij ter učne vrzeli. Študenti namreč z izobraževanjem na daljavo niso dosegli zahtevane ravni znanja.

Kljub vsem problemom, s katerimi se soočajo učitelji zdravstvene nege v pedagoškem procesu, ko uporabljajo digitalno tehnologijo, pa so spoznali tudi prednosti, kar jim prinaša izzive glede uporabe digitalne tehnologije v prihodnje. Ugotovili so, da e-učenje po eni strani omogoča izmenjavo aktualnih informacij, je stroškovno učinkovito tako za učitelje kot tudi za študente, po drugi strani pa pomeni velik finančni vložek v izobraževalni sistem (Naveed idr., 2020) in tudi velik finančni izdatek za starše študentov (Izzeddin, 2021).

Implementacija e-učenja v pedagoški proces zahteva izpolnitev določenih osnovnih zahtev, kot sta izgradnja infrastrukture in izobraževanje uporabnikov (Izzeddin, 2021), čeprav, kot navajajo Hampton idr. (2020), noben način, niti tradicionalni niti digitalni, ni boljši ali slabši, preprosto sta le različna.

Z raziskavo smo želeli spoznati mnenja učiteljev o uporabi digitalne tehnologije v procesu izobraževanja študentov v študijskem programu zdravstvene nege na eni izmed fakultet za zdravstvene vede v Sloveniji.

## 2 Metoda

Raziskava temelji na kvalitativni metodi raziskovanja, da bi ugotovili posameznikovo mnenje ter poglobljeno razumeli pojav ali izkušnje, obogatili ugotovitve in zagotovili vpogled v obravnavano tematiko (Doyle idr., 2020). Izvedena je bila študija primera na vzorcu učiteljev, ki delujejo v študijskem programu zdravstvene nege. Pri zbiranju podatkov smo uporabili induktivni pristop ter metodo analize besedila.

Podatke smo zbrali z delno strukturiranim skupinskim intervjujem učiteljev, ki so se odzvali na povabilo za sodelovanje v raziskavi. Na začetku intervjuja smo jim postavili izhodiščno vprašanje: »Kakšno je vaše mnenje o uporabi digitalne tehnologije v procesu poučevanja?« Vprašanje smo z ozirom na dinamiko poteka intervjuja dopolnjevali s podvprašanji.

Intervju smo z dovoljenjem sodelujočih snemali in ga nato prepisali v parafrazirani obliki. Po večkratnem prebiranju zapisa smo izvedli odprto kodiranje, prepoznane kode smo nato smiselno razvrstili v podkategorije (podteme) in nato v kategorije (teme). Pri pojasnjevanju posameznih kategorij in podkategorij smo z ozirom na prepoznane kode dodali dobesečne izjave sodelujočih.

V raziskavi je sodelovalo šest visokošolskih učiteljev, ki so predstavljali namenski heterogeni vzorec. Vključeni v raziskavo so bili povprečno stari 50,66 leta in imeli v povprečju 13 let delovnih izkušenj v visokošolskem izobraževanju. Intervju smo izvedli v sklopu mednarodnega Erasmus+ projekta DEN (Digital Education in Nursing), v katerem je sodelovalo pet držav (Švedska, Hrvaška, Srbija, Republika Severna Makedonija, Slovenija) in je potekal od leta 2021 do 2023.

### *Etični vidik raziskovanja*

Vsi intervjuvanci so bili pred pričetkom intervjuja seznanjeni z namenom in cilji raziskave ter so podali informirano soglasje za sodelovanje in za navedbo citatov iz intervjuja. Da bi zagotovili anonimnost sodelujočih, smo prava imena anonimizirali, jih označili z oznakami od Intervjuvanec 1 do Intervjuvanec 6 in vse citate zapisali v moški obliki.

## 3 Rezultati

Z ozirom na faze poteka kvalitativne analize besedila in analitičnega procesa, prikazujemo v nadaljevanju kategorije (teme), podkategorije (podteme) in kode (tabela 1).

**Tabela 1**

*Mnenje visokošolskih učiteljev zdravstvene nege o uporabi digitalne tehnologije*

<i>Kategorija (tema)</i>	<i>Podkategorije (podteme)</i>	<i>Kode</i>
<i>Uporaba digitalne tehnologije v procesu poučevanja</i>	Izkušnje visokošolskih učiteljev z uporabo različnih informacijsko-komunikacijskih orodij	Moodle, Skype, Webex, Zoom, Mentimeter, filmi
	Težave visokošolskih učiteljev z uporabo digitalnih tehnologij	nezadostno poznavanje digitalne tehnologije pomanjkljivo znanje tehnične težave zakriti ekrani otežena diskusija neverbalna komunikacija
	Pozitivni vpliv na učenje študentov	večja prisotnost na predavanjih zadovoljstvo z uporabo različnih orodij IKT
	Negativni vpliv na učenje študentov	znanje sodelovanje
<i>Izzivi za uporabo digitalne tehnologije v procesu izobraževanja v prihodnje</i>	Razvoj digitalnih kompetenc	dodatna, dopolnilna in nadaljevalna izobraževanja
	Sodobne tehnologije in metode v procesu poučevanja	obrnjeno učenje izpiti hibridni način poučevanja preverjanje znanja z digitalnimi orodji

Pridobljene podatke smo razvrstili v dve kategoriji z ozirom na glavno proučevano področje (mnenje učiteljev zdravstvene nege o uporabi digitalne tehnologije): (1) uporaba digitalne tehnologije v procesu poučevanja in (2) izzivi za uporabo digitalne tehnologije v procesu izobraževanja v prihodnje.

## 4 Razprava

Skladno z analizo sta v nadaljevanju predstavljeni in obravnavani dve glavni tematski kategoriji s podkategorijami, podprte z neposrednimi citati udeležencev.

### *Uporaba digitalne tehnologije v procesu poučevanja*

Kategorija uporaba digitalne tehnologije v procesu poučevanja zajema izkušnje visokošolskih učiteljev z integracijo različnih informacijsko-komunikacijskih orodij v učni proces. Ta kategorija celostno zajema tehnične razsežnosti uporabe, hkrati pa raziskuje tudi pedagoške vplive.

Ena od ključnih ugotovitev te raziskave je, da so nekateri učitelji zdravstvene nege digitalno tehnologijo začeli vključevati v poučevanje že zgodaj, precej pred množično in pospešeno vpeljavo digitalizacije v izobraževanje. To se kaže v izjavi enega izmed udeležencev: »Imam izkušnje že od leta 1999« (Intervjuvanec 1), »Opravil sem izobraževanje za uporabo Moodla že prej zaradi lastnega interesa« (Intervjuvanec 2). Takšna proaktivnost in zgodnje sprejemanje digitalnih orodij nakazujeta visoko stopnjo motivacije in samoiniciativnosti pri iskanju inovativnih pristopov k poučevanju, saj se nove generacije študentov razlikujejo od prejšnjih generacij glede uporabe digitalne tehnologije. Zato avtorji Høium idr. (2024), Tangül in Soykan (2021) predlagajo uporabo različnih tehnoloških rešitev, kot so videogradiva, pametni telefoni, tablični računalniki, simulacije, različna avdiovizualna orodja in interaktivne igre.

Kljub zgodnjim izkušnjam in osebemu interesu pa uporaba digitalnih orodij prinaša tudi časovne izzive, zlasti pri pripravi gradiv. Intervjuvanec 4 je izpostavil: »Za pripravo predavanj potrebujem več časa, saj moram vse vire predhodno naložiti v Moodle učilnico.« Začetna investicija časa in truda v pripravo digitalnih učnih gradiv predstavlja pomembno breme za učitelje, kot navaja Intervjuvanec 1: »On-line izobraževanje ima svoje zakonitosti, ki jih je potrebno upoštevati za kakovostno izvedbo pedagoškega procesa.« Po mnenju avtorjev Müller in Svalina (2020, str. 175) je ena izmed novih perspektiv in priložnosti, ki jo prinaša nova tehnologija, zagotovo koncept učenja na daljavo tudi preko platforme Moodle. Vse večja uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju je morala pripeljati do nekaterih sprememb. Avtorja pa tudi ugotavljata, da trenutno še ni raziskav o učinkovitosti sistema Moodle.

Analiza podatkov je razkrila tudi več ključnih težav, s katerimi se visokošolski učitelji srečujejo pri uporabi digitalnih tehnologij. Med najpogosteje izpostavljenimi sta nezadostno poznavanje digitalne tehnologije in pomanjkljivo znanje o njenih pedagoških potencialih (Intervjuvanec 3: »Še vedno nimam dovolj znanja in se še kar naprej učim«).

Poleg znanja so kot pomembno oviro visokošolski učitelji izpostavili zakrite ekrane študentov, kar otežuje diskusijo in opazovanje neverbalne komunikacije, kar je izpostavil Intervjuvanec 5: »Če imajo študenti zakrite ekrane, je otežena diskusija, oteženo je spremljanje, ali študent razume vsebino ali ne.« Pomanjkanje vizualnega stika in spontane interakcije lahko negativno vpliva na učinkovito sodelovanje med visokošolskim učiteljem in študentom. Intervjuvanec 3 je v povezavi z navedenim izjavil: »Sem človek stikov in rad neposredno sodelujem s študenti.«

Udeleženci so prepoznali tudi pomembne pozitivne vplive digitalne tehnologije na učenje študentov. Eden izmed izstopajočih vidikov je bil večja prisotnost študentov na predavanjih in večje zadovoljstvo z uporabo različnih orodij informacijsko-komunikacijske tehnologije. (Intervjuvanec 6: »Na daljavo je bilo prisotnih več študentov kot v predavalnici, so bolj zadovoljni in več sodelujejo, če uporabim npr. Mentimeter.«) To je lahko posledica večje fleksibilnosti, ki jo digitalna okolja ponujajo, saj omogočajo študentom dostop do vsebin ne glede na fizično lokacijo ali časovne omejitve.

Paarven in Ramzan (2024) sta v pregledu literature ugotovila, da tehnologija študentom omogoča, da si učenje prilagodijo svojim potrebam in se učijo v svojem lastnem tempu. V raziskavah sta tudi ugotovila, da je izobraževanje na daljavo za študente bolj prijazno, ker lažje usklajujejo svoje osebne in študijske obveznosti, ter da so jim tehnološke izboljšave v izobraževanju olajšale življenje. Namesto pisala in papirja danes študenti za izdelavo in predstavitev seminarских in projektnih nalog uporabljajo različno programsko opremo in orodja, v primerjavi s kupom zvezkov je iPad razmeroma lahek, v nasprotju s težkimi knjigami je brskanje po e-knjigi lažje.

Kljub pozitivnim vplivom so bili identificirani tudi negativni vplivi digitalne tehnologije na učenje študentov, če poučevanje poteka na daljavo, predvsem v povezavi z znanjem, saj Intervjuvanec 3 navaja: »Mnogi niso pri stvari, saj lahko zraven počnejo tudi druge stvari.« Pomanjkljivo sodelovanje študentov v pedagoškem procesu in pomanjkljivo motivacijo ugotavljata tudi Ertmer in Ottenbreit-Leftwich (2010) v nacionalni študiji, ki je bila izvedena na Švedskem in je zajela 1.400 učiteljev.

Udeleženci so izrazili zaskrbljenost, da prekomerna ali neprimerna uporaba digitalnih orodij lahko negativno vpliva na globino razumevanja snovi in kritično mišljenje. Intervjuvanec 6 tako pravi: »Ugotavljam luknje v znanju. Ni globine znanja, tudi povezovanja znanja ni.«

Ravik idr. (2023) menijo, da je izvajanje pedagoškega procesa z uporabo digitalne tehnologije lahko le dopolnilo klasičnemu načinu izobraževanja, kar so potrdili z intervjujem fokusne skupine, v kateri je sodelovalo osem medicinskih sester, učiteljic. Cant idr. (2021) so prepričani, da bodo nastopile težave z razvojem kompetenc študentov zdravstvene nege, če bo izvajanje pedagoškega procesa potekalo samo z uporabo digitalne tehnologije, saj polovica izobraževanja poteka v kliničnem okolju, kjer gre za povezovanje teoretičnega in praktičnega znanja.

### *Izzivi za uporabo digitalne tehnologije v procesu izobraževanja v prihodnje*

Kategorija izzivi za uporabo digitalne tehnologije v procesu izobraževanja v prihodnje osvetljuje ključne ovire in področja, kjer se bodo visokošolski učitelji v prihodnosti srečevali z izzivi pri učinkoviti in smiselni integraciji digitalnih tehnologij.

Ti izzivi niso zgolj tehnične narave, temveč se nanašajo tudi na pedagoške pristope in kontinuiran razvoj kompetenc.

Eden najpomembnejših izzivov, ki ga udeleženci prepoznavajo za prihodnost, je razvoj digitalnih kompetenc pri učiteljih. Kljub rastoči digitalizaciji izobraževanja se zdi, da obstoječe znanje in veščine morda ne zadoščajo za izkoriščanje polnega potenciala digitalnih orodij, saj Intervjuvanec 5 navaja: »Pri uporabi nekaterih digitalnih orodij sem še vedno bos.« Ta podkategorija zajema kode, kot so dodatna, dopolnilna in nadaljevalna izobraževanja, ki poudarjajo potrebo po nenehnem strokovnem usposabljanju, kar navaja tudi Intervjuvanec 6: »Neke osnove sicer imam, vendar bi še vedno potreboval praktično usposabljanje. Meni ne zadostuje, da mi nekdo po telefonu pove, kaj moram pritisniti.«

Udeleženci so tako zaznali, da digitalna kompetentnost ni statičen pojem, temveč zahteva stalno posodabljanje znanja in spretnosti, da bi bili visokošolski učitelji kos hitrim tehnološkim spremembam in novim pedagoškim zahtevam. Po mnenju Cattaneo idr. (2022) je torej ključna digitalna kompetentnost visokošolskih učiteljev za uspešno in učinkovito poučevanje z digitalno tehnologijo, kar so ugotovili v raziskavi med učitelji v Švici. Ugotovili so tudi, da so digitalne kompetence odvisne od njihovih osebnih lastnosti, kot so starost, spol in odnos do tehnologije. Statistično pomembno razliko med generacijami pri uporabi digitalne tehnologije sta ugotovila Tangül in Soykan (2021), in sicer da so mlajši učitelji bolj digitalno kompetentni kot starejši in da so študenti digitalno bolj kompetentni kot učitelji. Kognitivna študija, ki so jo na Finskem izvedli Rindel idr. (2017), je pokazala, da so učitelji bolj usposobljeni za uporabo virov in orodij informacijske in komunikacijske tehnologije kot učiteljice.

Drugi ključni izziv, ki se pojavlja v kontekstu prihodnje uporabe digitalne tehnologije, je integracija in obvladovanje sodobnih metod v procesu poučevanja. Kode, kot so obrnjeno učenje, izpiti, hibridni način poučevanja in preverjanje znanja z digitalnimi orodji, kažejo na pričakovanje, da se bo poučevanje odmikalo od tradicionalnih frontalnih oblik. Obrnjeno učenje (flipped learning), ki zahteva, da se študenti s snovjo seznanijo doma z digitalnimi viri, v učilnici pa poteka aktivno delo, prinaša izzive pri zasnovi učnih gradiv in vodenju interakcije, čeprav Intervjuvanec 3 ugotavlja: »Nekateri študenti si stvari pogledajo, drugi pa ne.« McCutcheon idr. (2015) so ugotovili, da lahko tak način poučevanja in učenja predstavlja alternativo, ki lahko pomaga zmanjšati zaznano vrzel med teorijo in prakso, ter da je s to metodo možno učinkovito spodbujanje splošne usposobljenosti.

Podobno hibridni način poučevanja, ki združuje elemente poučevanja v živo in na daljavo, zahteva kompleksno pedagoško načrtovanje in tehnično usposobljenost za sinhronizacijo obeh okolij. Intervjuvanec 2 meni: »Vsak učitelj se naj sam odloči, kaj bo izvajal on-line in kaj v predavalnici.« Høium idr. (2024) so s sistematičnim pregledom 15 člankov ugotovili, da je idealno kombinirano poučevanje, pri katerem se digitalno tehnologijo kombinira s tradicionalnim poučevanjem, da bi optimizirali učne rezultate študentov. Salmani idr. (2022) pa ugotavljajo, da izvajanje pedagoškega procesa na daljavo samo z uporabo digitalne tehnologije ne bo nikoli imelo enake vrednosti kot komunikacija v živo, ki je ključna za učinkovito izvedbo pedagoškega procesa, medtem ko Regmi in Jones (2020) s sistematičnim pregledom literature in z analizo 162 člankov

ugotavljata, da so mnenja deljena. V pregledu literature nista našla niti ene študije, ki bi proučevala učinkovitost poučevanja in učenja na daljavo v izobraževanju za zdravstvene poklice.

Poleg tega so velik izziv izpiti in preverjanja znanja z digitalnimi orodji. Intervjuvanec 6 izjavlja: »Imam problem sestaviti izpitna vprašanja, da bi dobil želeno znanje ob izvajanju izpitov na daljavo.« Zavedati se moramo, da digitalna orodja ponujajo nove možnosti za formativno in sumativno ocenjevanje. Uspešna implementacija teh sodobnih metod bo od učiteljev zahtevala ne le tehnično obvladovanje orodij, temveč predvsem preoblikovanje pedagoške miselnosti in pristopov k poučevanju.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je prinesla nove izzive za družbo, pa tudi priložnosti za izobraževalne institucije, da razvijejo digitalne kompetence študentov zdravstvene nege (Filej idr., 2024), saj se trg dela nenehno spreminja, s tem pa se spreminjajo tudi potrebna znanja, spretnosti in kvalifikacije (Müller in Svalina, 2020, str. 166).

Raziskava ima seveda nekaj omejitev. Ker temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu, je interpretacija pridobljenih podatkov subjektivna. V raziskavo je bilo zajeto majhno število učiteljev, ki sodelujejo v študijskem programu zdravstvene nege, na eni sami fakulteti za zdravstvene vede, zato posplošitve niso možne.

## 5 Zaključek

Z raziskavo smo ugotovili, kakšna so mnenja učiteljev o uporabi digitalne tehnologije v pedagoškem procesu v študijskem programu zdravstvene nege na eni izmed slovenskih fakultet za zdravstvene vede. Učitelji se zavedajo, da so njihove digitalne kompetence pomanjkljive in da jih bodo morali razvijati tudi v prihodnje. Ker je poklic diplomirane medicinske sestre/diplomiranega zdravstvenika z evropsko direktivo reguliran poklic, ki zahteva kar polovico izobraževanja neposredno v kliničnem okolju in ob pacientu, so učitelji izpostavili hibridni način poučevanja kot najprimernejši.

Dejstvo je, da je vseprisotnost digitalnih tehnologij korenito spremenila skoraj vse vidike našega življenja: kako komuniciramo, delamo, preživljamo prosti čas, kako si organiziramo življenje ter kako dostopamo do znanja in informacij. Spremenile so način razmišljanja in vedenja. Uporaba digitalne tehnologije v izobraževanju je odgovor na rastoče potrebe družbe, zato je razvoj digitalnih kompetenc tako učiteljev kot tudi študentov nujen. Študenti zdravstvene nege morajo razviti tiste digitalne kompetence, ki so specifične za njihov poklic, saj jim bodo le-te omogočile izkoristiti potencial digitalnih tehnologij za izboljšave in inovacije v zdravstveni negi in zdravstvu. In to je tudi edini način, da bodo lahko uspešno delovali v digitalni družbi v prihodnje. Z ozirom na generacije milenijcev nimamo kaj razmišljati, da bi se vrnili nazaj, v samo tradicionalni način poučevanja v živo.

Bojana Filej, PhD, Mojca Poredoš, PhD, Tamara Štemberger Kolnik, PhD

## Nursing Teachers' Opinions About the Use of Digital Technology

*The profession of a registered nurse is a regulated profession, which means that half of the education takes place in a clinical environment (Ravik et al., 2023), where students directly acquire and develop the practical competences and manual skills they need to treat patients safely and effectively. This was also one of the reasons why education was conducted in the traditional way (face-to-face) until the outbreak of the pandemic (Prosen et al., 2022). The pandemic in 2019 and 2020 changed not only people's lives (Krajncević-Ščurić et al., 2021), but also the way of teaching and learning through the use of various information and communication technologies (Loureiro et al., 2021). Müller and Svalina (2020, p. 175) point out that the question is not whether and when to use information and communication technology in the teaching process, but how.*

*Even before the epidemic, there were many different digital technologies in the educational process, but the epidemic accelerated their use (Loureiro et al., 2021). The changes were rapid, resulting in numerous mistakes that were criticised by both teachers and students (Jowsey et al., 2020). Although numerous training courses have been held in Slovenia as part of various projects (e.g. E-schooling for the development of e-competent teachers, e-Health) (Borin & Nančovska Šerbec, 2017; Verdnik Tajki et al., 2021), healthcare workers and teachers, including in other countries, have reported insufficient digital competences and a need for additional training (Connors, 2010; Verdnik Tajki et al.). Retelj (2022, p. 23) states that, in addition to everyday stress, teachers are now also experiencing techno stress. The national strategies of many countries have emphasized the importance of strengthening digital competences as the 21st-century competences in response to the market needs (Ministry of Education, 2024).*

*The concept of a digital competence is complex (Cattaneo et al., 2022) and refers to a set of skills, knowledge, and attitudes that enable individuals to achieve their goals using digital technologies (Hämäläinen et al., 2021).*

*The requirements of professional fields, including nursing, are changing, so teachers now need different competences than in the past (Izzedin, 2021), with an emphasis on digital competences (Kulju et al., 2024). Therefore, teachers need additional training and support in the use of digital tools (Connors, 2010). According to Li et al. (2025), teachers are aware of the importance of digital competences in the educational process, as this is the only way to enable future nurses to have successful careers in today's digitally integrated workplaces.*

*The aim of the study was to obtain the teachers' opinions on the use of digital technology in the nursing education process at one of the health sciences faculties in Slovenia which participated in the international Erasmus+ project DEN (Digital*

*Education in Nursing*), which also included Sweden, Croatia, Serbia and the Republic of North Macedonia.

*The research is based on a qualitative research method. A case study was conducted on a sample of six teachers participating in the nursing study programme. We used an inductive approach and text analysis method to collect the data. We collected the data through a semi-structured group interview with six teachers, with an average age of 50.66 years and 13 years of work experience in education.*

*All participants were informed of the purpose and objectives of the study, while their anonymity was guaranteed. They were labelled Interviewee 1 to Interviewee 6, and all quotes were written in the masculine form.*

*At the beginning of the interview, we asked them the initial question: "What is your opinion on the use of digital technology in the teaching process?" We supplemented the question with sub-questions depending on the dynamics of the interview. With the participants' permission, we recorded the interview and then transcribed it. After reading the transcript several times, we performed open coding and then classified the codes into six subcategories (Experience with the use of various information and communication tools; Problems with the use of digital technologies; Positive impact on student learning; Negative impact on student learning; Additional, supplementary, and continuing education; Modern technologies and methods in the teaching process) and then the subcategories into two categories (Use of digital technology in the teaching process; Challenges for the use of digital technology in the education process in the future) (Table 1).*

*Below, we present the two main thematic categories and their subcategories, with their interpretation being supported by the direct quotes from the research participants.*

*With our research, we determined the experiences of the teachers participating in the nursing study programme when they transitioned from the traditional (face-to-face) teaching to the teaching using digital technology. We were also interested in the challenges of using digital technology in the future.*

*Some teachers were proactive in accepting and using digital technology in the teaching process, as they had already been using digital tools and technologies in the pedagogical process. (I have had experiences since 1999. – Interviewee 1; I had already completed a training in the use of Moodle based on my own interest. – Interviewee 2).*

*The use of digital technology and various platforms requires additional training for teachers to recognize its pedagogical potential (I still don't have enough knowledge and am still learning. – Interviewee 3; I am still clumsy when using certain digital tools. – Interviewee 5; I have some basic knowledge, but I still need practical training. It is not enough for someone to tell me over the phone what to press. – Interviewee 6) in order to achieve a higher level of digital competence. Teachers also had to change their teaching methods (e.g. introducing flipped learning) (Some students look at things, others don't. – Interviewee 3), introduce additional ways of motivating students (e.g. using Mentimeter) to activate students' thinking about the topic at hand (Students*

are more satisfied and participate more when I use, for example, Mentimeter. – Interviewee 6), change the way discussion is encouraged (Many are not focused because they can do other things at the same time. – Interviewee 3; Some have their screens covered, which makes discussion and monitoring of content comprehension difficult. – Interviewee 5), introduce changes in the implementation of exams (I have a problem compiling exam questions to obtain the desired knowledge when conducting remote exams. – Interviewee 6). When testing knowledge, they encountered gaps in the students' knowledge (I notice gaps in knowledge. There is no depth of knowledge, nor is there any connection between different types of knowledge. – Interviewee 6).

The results of other studies (Cattaneo et al., 2022; Tangül & Soykan, 2021) have similarly shown that teachers are not digitally competent enough to teach successfully and effectively using digital technology and that they need additional training. The level of digital competence depends on their personal characteristics, such as gender and attitude towards technology, as well as age, which means that there is a difference in the knowledge and skills between different generations and also between genders. The fact is that, in addition to pedagogical knowledge, teachers also require knowledge in the field of digital technology, and that their satisfaction with the use of digital technologies increases with experience.

Only with additional knowledge will teachers be able to design the pedagogical process well, as they are aware that distance learning using digital tools has its own rules (Online education has its own rules that must be taken into account for the quality implementation of the pedagogical process. – Interviewee 1; I need more time to prepare lectures, as I have to upload all resources to the Moodle classroom in advance. – Interviewee 4). Our research has shown that, according to both teachers and students, the best method is a hybrid teaching method (Each teacher should decide for themselves, what they will do online and what they will do in the classroom. – Interviewee 2; More students were present remotely than in the classroom. – Interviewee 6; I am a people person and I like to interact directly with students. – Interviewee 3).

Other studies have shown that opinions on distance learning differ between students and teachers (Regmi & Jones, 2020). Students are more satisfied with this type of education – it is more convenient for them, because it allows them to more easily balance their personal and academic obligations (Hampton et al., 2020). Teachers, on the other hand, believe that this method can only complement traditional education (Ravik et al., 2023), as students cannot develop the necessary competences to perform nursing care (Cant et al., 2021).

The research we conducted has some limitations, so it is not possible to generalise the findings. The research included a small number of teachers who teach nursing programmes at only one faculty. In addition, we must be aware that the qualitative research approach involves a subjective interpretation of the data obtained.

The use of digital technology in education is a response to the needs of society, and students must develop the digital competences that are necessary for the practice of their profession. Only in this way will they be able to operate successfully in the digital society of the future and be able to exploit the potential of digital technologies for improvements

*in nursing and healthcare. With regards to the new generations entering clinical environments, the traditional face-to-face method of teaching is no longer possible.*

### *Izjava o dostopnosti podatkov*

*Članek temelji na raziskovalnih podatkih, ki se hranijo v osebni arhivu avtoric in niso javno dostopni; dostopni so pri avtoricah na podlagi utemeljene prošnje.*

## LITERATURA

1. Borin, M. in Nančovska Šerbec, I. (2017). Analiza dejavnikov vpliva na digitalne kompetence učiteljev. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5002/>
2. Cant, R., Ryan, C. in Cooper, S. (2021). Nursing students' evaluation of clinical practice placements using the clinical learning environment, supervision and nurse teacher scale – A systematic review. *Nurse Education Today*, 104(1), članek 104983. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104983>
3. Cattaneo, A. A. P., Antonietti, C. in Rause M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, 176, članek 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>
4. Chen, B., Wang, Y., Xiao, L., Xu, C., Shen, Y., Qin, Q., Li, C., Chen, F., Leng, Y., Ting Yang, T. in Sun, Z. (2021). Effects of mobile learning for nursing students in clinical education: A meta-analysis. *Nurse Education Today*, 97, članek 104706. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104706>
5. Connors, H. R. (2010). Faculty competencies and development. In C. A., Weaver, C., White Delaney, P., Weber, R. L., Carr, *Nursing informatics for the 21st century* (2. izd.). Taylor & Francis Group.
6. Doyle, L., McCabe, C., Keogh, B., Brady, A. in McCann, M. (2020). An overview of the qualitative descriptive design within nursing research. *Journal of research in nursing*, 25(5), 443–455. <https://doi.org/10.1177/1744987119880234>
7. Ertmer, P. A. in Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 32(2), 155–183. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
8. Filej, B. Poredoš, M., Simin, D., Štemberger Kolnik, T., Tomić, S., Turuk, V., Bramhagen, A-C. in Vejzović, V. (2024). Teaching experiences of digital education during the pandemic – multicentre study. *Pielęgniarstwo XXI wieku/Nursing in the 21st Century*, 23, 47–52. <https://doi.org/10.2478/pielxxiw-2024-0012>
9. Hampton, D., Culp-Roche, A., Hensley, A., Wilson, J., Otts, J. A., Thaxton-Wiggins, A, Fruh, S. in Moser, D. K. (2020). Self-efficacy and satisfaction with teaching in online courses. *Nurse Educator*, 45(6), 302–306. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000805>
10. Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K. in Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117, članek 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
11. Hmelak, M., Rudaš, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3-4), 147–163.
12. Høium, K., Erichsen, T., Johannessen, L. M., Raaheim, A. in Torbjørnsen, A. (2024). *Nurse Education in Practice*, 75, članek 103883. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103883>
13. Izzeddin, A. B. (2021). Nursing students' and faculty members' perspectives about online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 220–226. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.008>
14. Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu, P. in Jacobs, S. (2020). Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse Education and Practice*, 44, članek 102775. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102775>

15. Knezek, G. in Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28, 307–325. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-016-9120-2>
16. Krajnčević-Ščurić, M., Krajnčević, I. in Filej, B. (2021). Subjective assessment of the impact of COVID-19 on life aspects of healthcare workers in the emergency internal medicine clinic. *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 20(3), 210–215. <https://doi.org/10.2478/pielxxiw-2021-0027>
17. Kulju, E., Jarva, E., Oikarinen, A., Hammar'én, M., Kanste, O. in Mikkonen, A. (2024). Educational interventions and their effects on healthcare professionals' digital competence development: A systematic review. *International Journal of Medical Informatics*, 185, članek 105396. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2024.105396>
18. Li, P., Tan, R., Yang, T. in Meng, L. (2025). Current status and associated factors of digital literacy among academic nurse educators: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 25(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06624-3>
19. Loureiro, F., Sousa, L. in Antunes, V. (2021). Use of digital educational technologies among nursing students and teachers: An exploratory study. *Journal of Personalized Medicine*, 11(10), članek 1010. <https://doi.org/10.3390/jpm11101010>
20. McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M. in Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 255–270. <https://doi.org/10.1111/jan.12509>
21. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2024). Akcijski načrt za digitalnega izobraževanja (ANDI) 2021–2027. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SDIG/JR-NOO-usposabljanja-303-35/2022/Akcijski-na crt-digitalnega-izobrazevanja-2021-2027.pdf>
22. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2024). Digitalizacija izobraževanja: napredek in priložnosti v sodobnem učnem procesu. <https://www.gov.si/novice/2024-09-11-digitalizacija-izobrazevanja-napredek-in-priloznosti-v-sodobnem-ucnem-procesu/>
23. Müller, M. in Svalina, V. (2020). Effectiveness of the Moodle System in Acquiring the Academic Skills of Students. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3-4), 164-178.
24. Naveed, Q. N., Qureshi, M. R. N., Tairan, N., Mohammad, A., Shaikh, A., Alsayed, A. O., Shah, A. in Alotaibi, F. M. (2020). Evaluating critical success factors in implementing E-learning system using multi - criteria decision-making. *PLOS ONE*, 1–2 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231465>
25. Noeman, M. A. E., Mostafa W. H., in Elksas E. I. I. (2025). The digital competence of nursing interns and its relation to career needs and career maturity. *Assiut Scientific Nursing Journal*, 13(50), 33–46.
26. Parveen, S. in Ramzan, S.I., (2024). The role of digital technologies in education: Benefits and challenges. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management*, 2(6), 2029–2037. <https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2024.0299>
27. Prosen, M., Karnjuš, I. in Ličen, S. (2022). Evaluation of e-learning experience among health and allied health professions students during the COVID-19 pandemic in Slovenia: An instrument development and validation study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, članek 4777. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084777>
28. Ravik, M., Aase, I., Akerjordet, K., Laugaland, K. in Thorsen Gonzalez, M. (2023). Nurse educators' suggestions for a digital educational resource suitable for undergraduate student nurses' placement studies: qualitative empirical research. *Nursing Open*, 10(8), 5433–5445. <https://doi.org/10.1002/nop2.1782>
29. Regmi, K. in Jones, L. (2020). A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>
30. Retelj, A. (2022). Digitalne zmožnosti učiteljev tujih jezikov po pandemiji covid-19. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37 (3-4), 23–37.
31. Rindell, M-T., Antero, K. in Kaarakainen, S-S. (2017). Differences between the genders in ICT skills for finnish upper comprehensive school students: does gender matter? *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 13(2), 1–16. <https://doi.org/10.7577/seminar.2304>

32. Salmani, N., Bagheri, I. in Dadgari, A. (2022). Iranian nursing students' experiences regarding the status of e-learning during COVID-19 pandemic. PLOS One, 17(2), članek e0263388. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263388>
33. Sinacori, B.C. (2020). How nurse educators perceive the transition from the traditional classroom to the online environment: A qualitative inquiry. Nursing Education Perspectives, 41(1), 16–19. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000490>
34. Tangül, H. in Soykan, E. (2021). Comparison of students' and teachers' opinions toward digital citizenship education. Frontiers in Psychology, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752059>
35. UNESCO (2022). Guidelines for ICT in education policies and masterplans. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380926>
36. Verdnik Tajki, A., Vrtič, T. in Dinevski, D. (2021). Telemedicinske storitve v družinski medicini. Informativa Medica Slovenica, 26(1-2) 32–38. [https://ims.mf.uni-lj.si/ims\\_archive/26/26-06.pdf](https://ims.mf.uni-lj.si/ims_archive/26/26-06.pdf)



Besedilo/Text © 2026 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/>)

---

*Bojana Filej, izredna profesorica na Fakulteti za zdravstvene vede Univerze v Novem mestu.*

*E-naslov: [bojana.filej@gmail.com](mailto:bojana.filej@gmail.com)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7194-7259>*

*Dr. Mojca Poredoš, docentka za psihologijo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.*

*E-naslov: [mojca.poredos@pef.uni-lj.si](mailto:mojca.poredos@pef.uni-lj.si)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7527-6824>*

*Dr. Tamara Štemberger Kolnik, docentka na Fakulteti za zdravstvene vede v Celju.*

*E-naslov: [tamara.stemberger-kolnik@fzvce.si](mailto:tamara.stemberger-kolnik@fzvce.si)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8241-0550>*

# Digitalne kompetence učiteljev: osebni, profesionalni in kontekstualni dejavniki

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i1.221>

Prejeto 1. 11. 2026/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 37.011.3-051:004.9

**KLJUČNE BESEDE:** digitalne kompetence, učitelj, dejavniki vpliva, digitalna tehnologija, kvalitativna analiza

**POVZETEK** – Digitalne kompetence učiteljev so ključne za kakovostno vključevanje digitalnih tehnologij v pedagoški proces. Namen prispevka je bil raziskati dejavnike, ki vplivajo na raven digitalnih kompetenc učiteljev. V narativnem pregledu literature smo uporabili kvalitativno vsebinsko analizo izbranih znanstvenih člankov. Analiza je pokazala, da na digitalne kompetence učiteljev vplivajo trije sklopi dejavnikov: osebne značilnosti, profesionalni položaj ter uporaba digitalnih tehnologij v različnih kontekstih. Ugotovitve prispevajo k boljšemu razumevanju kompleksnosti razvoja digitalnih kompetenc učiteljev in lahko služijo kot osnova za oblikovanje ciljno usmerjenih izobraževanj za učitelje.

Received 1. 11. 2026/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 37.011.3-051:004.9

**KEYWORDS:** digital competence, teacher, affecting factor, digital technology, qualitative analysis

**ABSTRACT** – Teachers' digital competences are a key prerequisite for the effective integration of digital technologies into the instructional process. This article aims to identify the factors influencing the teachers' digital competence level. A narrative literature review was conducted, complemented by a qualitative content analysis. The analysis of the selected works revealed three main groups of influencing factors: personal traits, professional characteristics and the context of the digital technology use. These findings contribute to a deeper understanding of the complexity underlying the development of teachers' digital competences and provide valuable guidelines for the design of teacher training programmes.

## 1 Uvod

Ključni značilnosti družbe znanja sta digitalizacija in digitalna tehnologija (DT), ki prinašata nove izzive in priložnosti tudi na področju vzgoje in izobraževanja, saj so tehnološke inovacije neločljivo povezane z izobraževanjem (GEM Report UNESCO, 2023), učnemu procesu pa nudijo podporo, prinašajo izboljšave, omogočajo lažje prilagoditve in individualizacijo (Fernández-Otoya idr., 2024; GEM Report UNESCO, 2023).

Osnovni cilj šole je pridobivanje in razvijanje temeljnih kompetenc ter doseganje najboljših dosežkov učencev (Čilić in Kovačević, 2021). Pri tem je še zlasti pomembno pridobivanje kompetenc, ki omogočajo ne samo učinkovito uporabo, ampak tudi kontrolo nad uporabo digitalne tehnologije. Ob tem Blažič (2021) izpostavi, da je končni cilj učenja in poučevanja pridobivanje kompetenc, ki omogočajo smiselno uporabo naučenega in osmišljenega znanja ter razvitih veščin v različnih situacijah na prožen in ustvarjalen način.

Zaitseva in Lukianchikov (2020) poudarjata, da visoko raven kompetenc, ki jo učitelji potrebujejo za uspešno opravljanje svojega dela, zagotavlja prav pristop, ki temelji

na kompetencah. Bertok in Frangež (2022) pa izpostavljata, da je ena od ključnih kompetenc v izobraževanju obvladovanje sodobnih tehnologij, saj morajo učitelji združiti tradicionalne in sodobne pristope poučevanja glede na razpoložljivost DT na šoli in hkrati učencem omogočiti iskanje novih informacij ter učinkovito in varno rabo le-teh. Tudi Revuelta-Domínguez idr. (2022) potrjujejo, da digitalne kompetence (DK) zajemajo veščine, zmožnosti in znanje, ki naj bi ga učitelji imeli oziroma usvojili za uspešno izvajanje pedagoškega procesa.

Vlogo učiteljevih DK poudarjajo tudi Spiteri in Chang Rundgren (2020), ki ugotavljajo, da bi morali učitelji prepoznati potencial digitalne tehnologije za pedagoški proces, vendar za to potrebujejo primerna izobraževanja in usposabljanja. Da se potreba po dodatnem izobraževanju učiteljev na področju DK pojavlja povsod po svetu, poročajo Fernández-Otoya idr. (2024) in Zakharov idr. (2021).

Z vprašanjem, kako motivirati učitelje za dodatno izobraževanje na tem področju, se ukvarjajo Tzafilkou idr. (2023), ki na podlagi empiričnih podatkov ugotavljajo, da višje izobraženi učitelji dosegajo višjo raven DK. Zakharov idr. (2021) pa izpostavljajo, da imajo višjo raven DK tisti učitelji, ki imajo več izkušenj z DT, ki učijo na višjih stopnjah izobraževanja, poučujejo bolj tehnično usmerjene predmete in se bolj osebno angažirajo pri razvoju lastnih DK. V raziskavi so Lucas idr. (2021) ugotavljali povezanost med starostjo, učiteljevimi DK in uporabo DT pri pouku. Ugotovili so, da mlajši učitelji pogosteje uporabljajo DT in da z dolžino delovne dobe njena uporaba pri pouku upada. Avtorji prav tako ocenjujejo, da je uporaba DT povezana s šolskim kurikulumom in postopki ocenjevanja.

Čeprav je DT že dolgo prisotna v družbi, ni v celoti izkoriščena v izobraževanju predvsem zaradi pomanjkanja ustreznih kompetenc pri učiteljih. Ker so digitalno kompetentni učitelji ključni za opolnomočenje učencev, je pomembno razumeti, kateri dejavniki vplivajo na razvoj teh kompetenc. Problem kvalitativne študije izhaja iz opažanja, da raven DK pri učiteljih predstavlja oviro za učinkovito vključevanje DT v izobraževalni proces. Namen prispevka je raziskati dejavnike, ki vplivajo na raven DK učiteljev, in prispevati k boljšemu razumevanju, kako izboljšati usposobljenost učiteljev za uporabo DT v pedagoškem procesu. Zastavili smo si naslednje raziskovalno vprašanje: RV1: Kateri dejavniki vpliva na DK učiteljev se pojavljajo v literaturi?

## 2 Metode

V raziskavi smo uporabili interpretativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo narativni pregled izbrane literature. Iskanje člankov je bilo izvedeno decembra 2024 in januarja 2025 v bibliografskih bazah podatkov COBISS, Google Scholar, Scopus in Web of Science s ključnimi besedami (v slovenščini in angleščini): »dejavnik\*« OR »faktor\*« IN »digitalne kompetence« ALI »digitalna pismenost" IN »učitelj\*«; »factor\*« AND »digital competence« OR »digital literacy« OR »ICT skills« AND »teacher\*« OR »educator\*«. V nekaterih primerih smo iskanje prilagodili z uporabo dodatnih fraz, npr. »šola«, »school«, »vpliv«, »influence« idr. V pregled smo vključili literaturo, ki je ustrezala vključitvenim kriterijem: (1) izvirni znanstveni članek, (2)

jezik (slovenski ali angleški), (3) objavljen v zadnjih 10 letih, (4) sodelujoči so učitelji, (5) vsebina je relevantna RV raziskave. Širši izbor je bil opravljen glede na relevantnost naslova, dokončni izbor pa po branju povzetkov. V raziskavo je bilo vključenih 10 izvirnih znanstvenih člankov:

- Althubyani, A. R. (2024). Digital Competence of Teachers and the Factors Affecting Their Competence Level: A Nationwide Mixed-Methods Study
- Borin, M., in Nančovska, I. (2018). Analiza dejavnikov vpliva na digitalne kompetence učiteljev/The analysis of factors affects the teachers' digital competencies
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., in Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition
- Hatos, A., Cosma, M.-L., in Clipa, O. (2022). Self-Assessed Digital Competences of Romanian Teachers During the COVID-19 Pandemic
- Jorge-Vázquez, J., Nández Alonso, S. L., Fierro Saltos, W. R., in Pacheco Mendoza, S. (2021). Assessment of Digital Competencies of University Faculty and Their Conditioning Factors: Case Study in a Technological Adoption Context
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., in Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?
- Suzer, E., in Koc, M. (2024). Teachers' digital competency level according to various variables: A study based on the European DigCompEdu framework in a large Turkish city
- Zhang, J. (2023). EFL teachers' digital literacy: The role of contextual factors in their literacy development
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., in Zhao, L. (2021). The Impact of Gender and Years of Teaching Experience on College Teachers' Digital Competence: An Empirical Study on Teachers in Gansu Agricultural University

### *Postopek kodiranja*

Z metodo kvalitativne vsebinske analize (Krmac in Cencič, 2023) smo v izbrani literaturi preučili poglavja o rezultatih, razpravi in sklepih. Za obdelavo podatkov smo uporabili program QualCoder 3.5 (Curtain, 2024). Članke smo razčlenili na pomenske enote, zajeli pa smo samo tekoče besedilo, brez grafov, preglednic ter njihovih označb. Gradivo smo podrobno prebrali in kodirali v dveh fazah.

V prvi fazi smo uporabili induktivni pristop, brez vnaprej določenih kod, saj smo jih postopoma oblikovali med pregledom podatkov.

V drugi fazi smo gradivo še enkrat pregledali in nekatere kode preoblikovali ter dokončno uredili. Določili smo 22 kod, ki smo jih nadalje združili v pomensko sorodne 4 podkategorije in 3 kategorije, kar nam je omogočilo strukturirano analizo in interpretacijo (Preglednica 1).

**Preglednica 1**

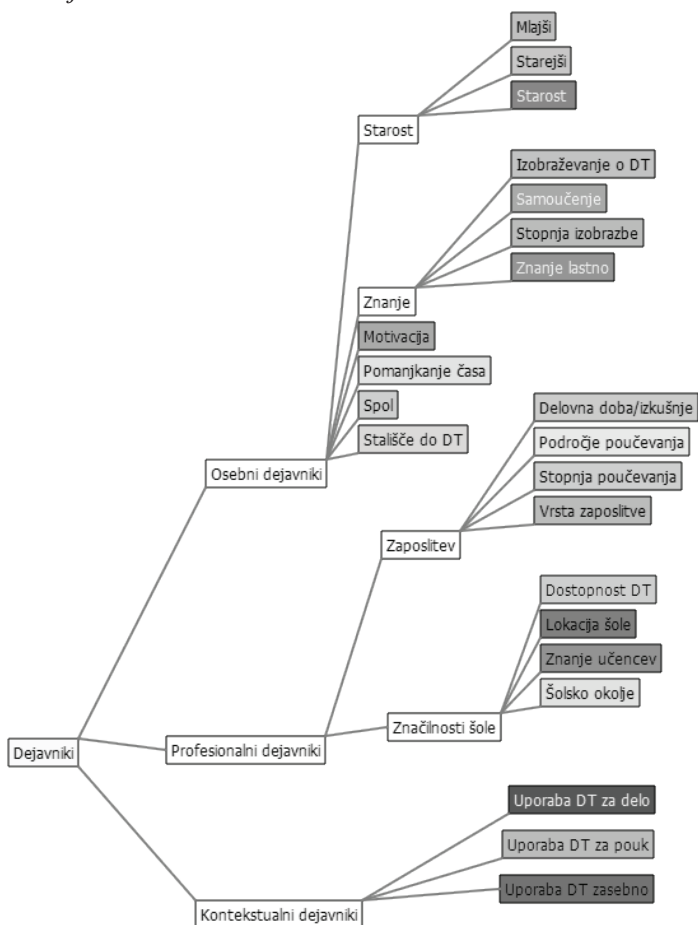
Kodirna tabela.

<i>Koda</i>	<i>Podkategorija</i>	<i>Kategorija</i>
<i>Mlajši</i>	Starost	Osebni dejavniki
<i>Starejši</i>		
<i>Starost</i>		
<i>Izobraževanje o DT</i>	Znanje	
<i>Samoučenje</i>		
<i>Stopnja izobrazbe</i>		
<i>Lastno znanje</i>		
<i>Motivacija</i>	/	
<i>Pomanjkanje časa</i>		
<i>Spol</i>		
<i>Stališče do DT</i>	Značilnosti šole	Profesionalni dejavniki
<i>Dostopnost DT</i>		
<i>Lokacija šole</i>		
<i>Znanje učencev</i>		
<i>Šolsko okolje</i>	Zaposlitev	
<i>Delovna doba/izkušnje</i>		
<i>Področje poučevanja</i>		
<i>Stopnja poučevanja</i>		
<i>Vrsta zaposlitve</i>	/	
<i>Uporaba DT za delo</i>		
<i>Uporaba DT za pouk</i>		
<i>Uporaba DT zasebno</i>		Kontekstualni dejavniki

Izdelali smo drevesni prikaz kod, ki predstavljajo posamezne dejavnike, in ga poimenovali Dejavniki vpliva na DK učiteljev (Slika 1). Na koncu smo podatke interpretirali na osnovi pridobljenih rezultatov in ob upoštevanju teoretičnih izhodišč.

## Slika 1

Dejavniki vpliva na DK učiteljev.



## 3 Rezultati in razprava

V analizi smo oblikovali 22 različnih kod, povezanih z dejavniki vpliva na DK učiteljev, ki smo jih glede na sorodni pomen združili v tri kategorije: Osebni dejavniki (povezani z osebnimi lastnostmi učitelja), Profesionalni dejavniki (povezani z njegovim strokovnim delom) ter Kontekstualni dejavniki (različni konteksti učiteljeve uporabe DT).

### Osebni dejavniki

V kategoriji Osebni dejavniki smo glede na tematsko povezanost kod oblikovali dve podkategoriji, in sicer Starost ter Znanje.

V pregledanem gradivu se pojavljajo navedbe, ki DK povezujejo s starostjo sodelujočih. Posameznim enotam kodiranja smo pri tem določili tri kode (Mlajši, Starejši, Starost), združene so v podkategoriji Starost. Enotam, kjer razlike v starosti niso bile neposredno navedene, pač pa se je starost omenjala zgolj kot dejavnik, smo določili kodo Starost. Več raziskav (Borin in Nančovska, 2018; Guillén-Gámez idr., 2021; Hatos idr., 2022; Hinojo-Lucena idr., 2019; Jorge-Vázquez idr., 2021; Lucas idr., 2021; Suzer in Koc, 2024) ugotavlja razlike v DK mlajših in starejših učiteljev. Dejavniku starost učitelja smo določili lastno podkategorijo, torej lahko sklepamo, da je njen vpliv dokaj pomemben. Dejavnika delovna doba/izkušnje ter starost sta bila podobno zastopana v gradivu, kar lahko pripišemo njuni siceršnji povezanosti. Starejši posamezniki imajo navadno daljšo delovno dobo in več izkušenj. Razlike v DK glede na delovno dobo in/ali izkušnje ugotavljajo tudi drugi raziskovalci (Borin in Nančovska, 2018; Hinojo-Lucena idr., 2019; Lucas idr., 2021; Zhao idr., 2021). Kode, povezane s starostjo, smo izpeljali v skupni dejavnik starost.

Nekatere navedbe v člankih opredeljujejo različna znanja kot dejavnik vpliva na DK učiteljev. Posameznim enotam kodiranja smo zato določili kode Izobraževanje o DT, Samoučenje, Stopnja izobrazbe ter Lastno znanje, ki so združene v podkategoriji Znanje. Koda Izobraževanje o DT je bila določena enotam, ki z ravno DK povezujejo izobraževanja na temo DT ali pa tem avtorji pripisujejo pomembno vlogo. Hinojo-Lucena idr. (2019) pravijo, da prav učiteljevo izobraževanje o DT neposredno vpliva na njegove DK, kar je vsekakor pričakovano. Podobno navajajo Jorge-Vázquez idr. (2021), saj ugotavljajo pozitiven vpliv specifičnih in rednih izpopolnjevanj, ki jih visokošolskim učiteljem omogoči ustanova, Lucas idr. (2021) pa izpostavljajo, da tako velja tudi za učitelje na primarni in sekundarni izobraževalni ravni. Naša ugotovitev je bila pričakovana: dodatno izobraževanje posamezniku vsekakor da več znanja in mu omogoči boljše delo. Kodo Samoučenje smo pripisali enotam, kjer avtorji omenjajo učiteljevo samoizobraževanje o DT. Althubyan (2024) pravi, da se učitelji soočajo s pomanjkanjem notranje motivacije, da bi se poučili o DT in možnostih njene vključitve v pouk, Zhang (2023) pa, da je učitelj kot posameznik prav gotovo tisti, ki se bo odločil, ali se bo o DT dodatno izobraževal in s tem prevzel odgovornost za samoučenje. Potemtakem tudi mi menimo, da se vsak trud, ki ga učitelj vloži v boljše razumevanje modernih tehnologij, odrazi na ravni njegovih DK.

V literaturi se pojavljajo razprave o vlogi učiteljeve stopnje izobrazbe, zato smo tem enotam pripisali kodo Stopnja izobrazbe. Suzer in Koc (2024) navajata srednje močan učinek stopnje izobrazbe na učiteljeve DK, prav tako o določenem vplivu poročajo drugi raziskovalci (Hatos idr., 2022; Hinojo-Lucena idr., 2019). Sklepamo lahko, da so posamezniki z višjo izobrazbo v času svojega šolanja deležni več vsebin s področja DT in da stopnja izobrazbe vpliva na raven DK. Kodo Lastno znanje smo uporabili pri enotah, kjer je omenjeno učiteljevo lastno znanje na področju DT. Zakharov idr. (2021) ter Zhang (2023) pravijo, da gre za dokaj pomemben dejavnik ravni DK, kar za učitelje v osnovnih in srednjih šolah trdijo tudi Hatos idr. (2022). Guillén-Gámez idr. (2021) navajajo, da kljub zadostnemu znanju o DT, ki ga imajo učitelji, njeni uporabi še ne posvečajo dovolj pozornosti. V kategorijo Osebni dejavniki smo umestili še kode Motivacija, Pomanjkanje časa, Spol ter Stališče do DT. Nismo jim določili podkategorij, saj menimo, da si med seboj niso sorodne, vendar pa jih lahko prištevamo med osebne dejavnike.

Koda Motivacija je bila pripisana enotam, ki se nanašajo na učiteljevo motivacijo za delo z DT ali na učenje, usposabljanje za rabo DT. Hatos idr. (2022) pravijo, da se pri udeležbi izobraževanj o uporabi DT pojavlja težava, saj se nekateri učitelji tega niti nočejo naučiti. Po navedbah Althubyani (2024) naj bi bilo pomanjkanje motivacije tako za učenje o DT kot za njeno uporabo razlog za nižje rezultate meritev DK. Glede na povedano bi lahko rekli, da je tudi motivacija eden od dejavnikov, ki vplivajo na DK učiteljev. Koda Pomanjkanje časa je bila določena enotam, kjer je bilo to prepoznano kot dejavnik vpliva na DK. Nekateri učitelji se pritožujejo nad administrativnimi in drugimi zadolžitvami, ki jim jemljejo čas, ki bi ga sicer lahko namenili uporabi novih tehnologij (Althubyani, 2024), drugi pa pravijo, da v svoj urnik težko umestijo usposabljanja na temo DT, kar pa jim otežuje njeno vključevanje v pedagoško prakso (Hatos idr., 2022).

S kodo Spol smo označili enote z omembo spola udeležencev. To je bil zelo pogosto omenjen dejavnik, vendar z nasprotujočimi si ugotovitvami. Borin in Nančovska, (2018), Zhang (2023) ter Jorge-Vázquez idr. (2021) pravijo, da so bile razlike v DK med spoloma minimalne, medtem ko ga drugi (Guillén-Gámez idr., 2021; Lucas idr., 2021; Suzer in Koc, 2024) prepoznavajo kot dejavnik vpliva. Možen razlog za razlike v rezultatih je uporaba samoocenjevalnih vprašalnikov, saj se lahko pri teh pokaže vpliv spola v prid moškim, ki svoje znanje navadno višje ocenijo (Suzer in Koc, 2024; Zhao idr., 2021).

Koda Stališče do DT je bila določena enotam z navedbo učiteljevih stališč do uporabe, vpeljave, izobraževanja o DT, osebnih pogledov na DT, mnenju o lastni usposobljenosti ter njeni uporabi v šolskem okolju. Borin in Nančovska (2018) pravijo, da so učitelji, ki so vključevanje DT v pouk vrednotili kot pomembno, dosegli višji povprečni rezultat pri problemskem testu DK. O podobnih ugotovitvah vpliva učiteljevega stališča do DT na njegove DK poročajo tudi drugi avtorji (Althubyani, 2024; Fernández-Otoya idr., 2024; Lucas idr., 2021; Suzer in Koc, 2024; Zhang, 2023). Ugotovitev je smiselna: če ima učitelj odklonilen odnos do DT, se najbrž o njih ne bo niti izraževal niti jih ne bo uporabljal, kar pa bo vplivalo na raven njegovih DK.

Med analizo smo iz kod Samoučenje, Lastno znanje in Motivacija izpeljali skupen dejavnik vpliva motivacija za (samo)izobraževanje, saj se vsi trije dejavniki med seboj povezujejo in prepletajo.

### *Profesionalni dejavniki*

Kode, ki so se tematsko navezovala na učiteljevo strokovno delo, smo povezali v skupno kategorijo Profesionalni dejavniki, ki smo jo nadaljnje razdelili na dve podkategoriji. V podkategorijo Značilnosti šole smo združili kode Dostopnost DT, Lokacija šole, Znanje učencev ter Šolsko okolje, saj menimo, da se vsi ti dejavniki navezujejo na šolo kot učiteljevo delovno mesto.

Kodo Dostopnost DT smo določili enotam, kjer so avtorji razpravljali o dostopnosti DT (npr. opreme, virov) v delovnem okolju. Lucas idr. (2021) pravijo, da na DK osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev vpliva opremljenost šole s tovrstno tehnologijo, enako velja za visokošolske učitelje (Jorge-Vázquez idr., 2021). Suzer in Koc (2024) poudarjata, da nedostopnost DT učitelju omejuje tudi njeno uporabo, hkrati pa vpliva na razvoj odnosa oz. stališč do DT. Hatos idr. (2022) šolam predlagajo večje investicije v digitalno infrastrukturo, s čimer se zagotovo strinjamo, saj v današnji dobi učitelj brez

sodobnih orodij pri učencih ne more razvijati znanj, potrebnih za življenje v digitalnih časih. Kot dejavnik vpliva na DK so bile navedene tudi razlike v lokaciji šole. Tem enotam smo določili kodo Lokacija šole. Šole v vaških okoljih imajo pogosto omejen dostop do DT, kar se kaže kot ovira tako pri učiteljevem odnosu do DT kot pri njeni uporabi (Suzer in Koc, 2024). Hatos idr. (2022) ugotavljajo, da učitelji, ki poučujejo na mestnih šolah, višje ocenjujejo svoje DK.

Kodo Znanje učencev smo pripisali enotam, ki se nanašajo na znanje učencev o DT in njeni uporabi, pa tudi tistim enotam, kjer avtorji omenjajo DT kot potencialno spodbudo pri učenju. Zgodi se, da je znanje učencev o DT zelo pomanjkljivo, zato morajo učitelji nameniti dodaten čas razlagi. Poročajo tudi o primerih, ko učenci DT zlorabljujejo, zato so učitelji primorani uporabo med poukom omejiti (Althubyan, 2024). Zhang (2023) ugotavlja, da lahko prav neznanje pri učencih, pa tudi pri učiteljih, vpliva na rabo DT. Menimo, da situacije, ki ovirajo vključevanje DT v šolsko delo, hkrati tudi vplivajo na raven DK pri vseh vpletenih, saj manjša uporaba načeloma pomeni tudi manj izkušenj.

Kodo Šolsko okolje smo določili enotam, kjer se besedilo nanaša na šolsko okolje v smislu kolektiva, pripravljenosti vodstva za vključevanje DT v delo in pouk, šolskega urnika, učiteljevih delovnih pogojev. Lucas idr. (2021) ter Suzer in Koc (2024) namreč poudarjajo, da lahko spodbudno šolsko okolje, kjer vodstvo podpira vključevanje novih tehnologij v pedagoško prakso, ugodno vpliva tudi na raven DK pri pedagoških delavcih.

Podkategorija Zaposlitev združuje kode, ki so tematsko povezane z elementi učiteljeve zaposlitve, to so Delovna doba/izkušnje, Področje poučevanja, Stopnja poučevanja ter Vrsta zaposlitve. S kodo Delovna doba/izkušnje smo označili enote, kjer so delovna doba in izkušnje prepoznane kot dejavnik vpliva na DK. Delovna doba in izkušnje so povezane z učiteljevo starostjo (Borin in Nančovska, 2018), vendar menimo, da sodi koda Delovna doba/izkušnje v podkategorijo Zaposlitev, ne pa v Starost, saj ni nujno, da s starostjo narašča tudi delovna doba v učiteljskem poklicu. Posameznik morda ne opravlja tega poklica celo kariero. Poleg tega smo mnenja, da so delovne izkušnje bolj povezane s kontekstom zaposlitve kot pa s starostjo. Zhao idr. (2021) ugotavljajo razlike v ravni DK med učitelji z različno delovno dobo, podobno tudi Hinojo-Lucena idr. (2019). Nadalje smo določenim enotam pripisali kodo Področje poučevanja, ki se nanaša na učiteljevo predmetno področje. Izkazalo se je, da se razlike pri tem zrcalijo tudi v ravneh DK (Suzer in Koc, 2024), saj učitelji z naravoslovnih področij, predvsem računalništva, dosegajo višje ravni DK (Hatos idr., 2022). To nas ne more presenetiti, saj je pričakovano, da učitelji računalničarji zelo dobro poznajo svoje področje. Iz navedenega lahko sklepamo, da je predmet poučevanja tudi eden od dejavnikov vpliva na raven DK pri učiteljih.

S kodo Stopnja poučevanja smo kodirali enote v zvezi z izobraževalno ravno, na kateri učitelj poučuje (primarna, sekundarna, terciarna), ki se v študijah (Hatos idr., 2022; Hinojo-Lucena idr., 2019) kaže kot dejavnik ravni DK pri učiteljih. Kljub temu nekateri (Guillén-Gámez idr., 2021; Suzer in Koc, 2024) ugotavljajo, da stopnja, kjer učitelj poučuje, nima pomembnega vpliva na raven njegovih DK. Koda Vrsta zaposlitve je bila pripisana enotam, kjer avtorji omenjajo različne vrste zadolžitev, ki jih ima učitelj, npr. nadomeščanje odsotnega kolega, redna oz. začasna zaposlitev ipd. Hatos idr. (2022) pravijo, da se v povezavi s tem dejavnikom pojavljajo razlike v ravneh DK pri učiteljih, enako navajajo tudi Hinojo-Lucena idr. (2019).

### *Kontekstualni dejavniki*

Kot kategorijo dejavnikov vpliva na DK učiteljev smo opredelili tudi kontekstualne dejavnike. V posebno kategorijo smo jih ločili zaradi neposredne povezave z učiteljevim stikom z DT oz. njeno uporabo. Z njegovim delom in osebnostnimi lastnostmi pa so povezani bolj posredno. Združuje tri kode o različnih kontekstih uporabe DT.

Kodo Uporaba DT za pouk smo pripisali enotam, ki navajajo različne kontekste učiteljevega vključevanja DT v ure pouka. Ugotovitve Lucas idr. (2021) kažejo, da sta uporaba DT v pedagoški praksi in raven učiteljevih DK povezani, podobno pravijo tudi Hatos idr. (2022) in Zhang (2023). Ko učitelj nečesa nima na voljo, tega pri pouku tudi ne bo uporabil. Vpliv dejavnika uporabe DT pri pouku bi lahko pojasnili s tem, da bo učitelj primoran razviti svoje DK, če bo hotel takšna orodja uporabljati pri svojem delu. Vendar pa Borin in Nančovska (2018) navajata nekoliko drugačne rezultate, in sicer povezave med uporabo DT pri pouku in učiteljevimi DK po njihnih izsledkih ni. Koda Uporaba DT za delo se nanaša na učiteljevo uporabo DT za drugo delo, ne za pedagoško udejstvovanje med poukom. Lucas idr. (2021) pravijo, da večja uporaba DT pri učitelju pomeni tudi višjo raven DK, s čimer se seveda strinjamo, saj več izkušenj navadno pomeni tudi boljše znanje. Althubyani (2024) dodaja, da se z izkušnjami in boljšim poznavanjem DT spremeni tudi učiteljevo stališče do nje, saj preko digitalnega sodelovanja s kolegi spoznava njene prednosti in uporabnost. Iz tega je mogoče sklepati, da je uporaba DT za ostalo delo tudi dejavnik vpliva na raven DK učiteljev. S kodo Uporaba DT zasebno pa smo kodirali enote, ki se nanašajo na učiteljevo rabo DT, ki ni povezana s službenim okoljem in obveznostmi. Izkazalo se je, da je raven njihovih DK pozitivno povezana s številom digitalnih naprav, ki jih posedujejo (Suzer in Koc, 2024), pa tudi z zasebno uporabo DT, npr. za preverjanje socialnih omrežij (Lucas idr., 2021). Vse tri kode so med sabo sicer tesno povezane, zato smo iz njih izpeljali dejavnik uporaba DT, za katerega lahko rečemo, da ima vpliv na raven DK pri učiteljih.

Iz kod, ki smo jih oblikovali skozi kvalitativno analizo literature, smo izluščili sledeče dejavnike vpliva na učiteljeve DK: starost, izobraževanje o DT, stopnja izobrazbe, motivacija za (samo)izobraževanje, pomanjkanje časa, spol, stališče do DT; dostopnost DT, lokacija šole, šolsko okolje, znanje učencev, delovna doba/izkušnje, področje ter stopnja poučevanja, vrsta zaposlitve; kontekst uporabe DT.

## **4 Sklep**

Z raziskavo smo želeli pridobiti vpogled v dejavnike, ki vplivajo na DK učiteljev. Z analizo izbrane literature smo identificirali 15 dejavnikov, povezanih z učiteljevimi osebnostnimi značilnostmi, profesionalnim položajem in uporabo DT. Največ prepoznanih dejavnikov je povezanih z učiteljevimi osebnostnimi značilnostmi, zato bi lahko sklepali, da so ti najpomembnejši oziroma da imajo na raven učiteljevih DK največji vpliv. Podobno ugotavljajo Lucas idr. (2021), ki prav tem pripisujejo največjo težo.

Soočili smo se z nekaterimi omejitvami, predvsem z relativno malo študijami, ki preučujejo to področje. V izvedbo raziskave bi bilo dobro vključiti več sodelujočih raziskovalcev, kar bi zagotovilo večjo neodvisnost in objektivnost kodiranja gradiva. Bolje

bi bilo uporabiti specifično metodologijo za sistematičen pregled literature. Rezultate zaradi navedenih omejitev težko posplošimo.

V prihodnje bi bilo smiselno raziskati, v kolikšni meri in kako posamezni dejavniki vplivajo na učiteljeve DK, saj bi na ta način lažje oblikovali bolj prilagojena in osredotočena izobraževanja. Raziskati bi bilo potrebno, ali in kako so posamezni dejavniki med seboj povezani ter kateri so razlogi za določena stališča učiteljev do DT. Dobro bi bilo, da se raziskovalci v prihodnje posvetijo razvoju takšnih izobraževanj, ki bi učitelje ne samo opolnomočila na področju DT, pač pa bi jim to tudi približala kot nadvse uporabno orodje za učinkovitejše poučevanje in učenje.

Naša študija prispeva k boljšemu poznavanju področja DK učiteljev in z identifikacijo dejavnikov vpliva pripomore k zmanjšanju digitalnega razkoraka s tem, da se raziskovalne moči in izobraževanja usmeri v blaženje morebitnih negativnih vplivov teh faktorjev. Poleg tega lahko služi kot osnova za usmeritev podrobnejših raziskav na to temo in pripomore k pripravi izobraževanj za učitelje. Svet namreč potrebuje digitalno kompetentne izobraževalce, da svoje DK prenesejo na prihodnje generacije, ki jih bodo zagotovo potrebovale.

*Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD, Špela Pugelj*

## **Teachers' Digital Competences: Personal, Professional and Contextual Factors**

*Digitalisation and the widespread use of digital technology are the defining characteristics of the contemporary knowledge-based society. Consequently, educational systems are confronted with both challenges and opportunities in relation to the integration and the use of digital technology. While the primary aim of education continues to be equipping students with knowledge, the rapid pace of the technological development forces teachers to focus on helping students acquire the competences necessary for their successful personal and professional lives. Teachers need to adapt and combine the traditional teaching methods with the modern pedagogical approaches. Therefore, their digital competences have become a key prerequisite for effective teaching and learning in the modern era. They need to recognise the potential that the integration of digital technology brings into their teaching practice.*

*The previous research revealed the presence of several factors affecting the teachers' digital competence level. The differences represent a barrier for the successful integration of digital technologies in education, consequently preventing the full utilisation of their pedagogical potential. This article aims to identify the factors affecting the level of digital competences among teachers and to contribute to a better understanding on how to improve teachers' skills in using digital technologies in the instructional process. The article follows an interpretative paradigm of pedagogical research. A narrative review of the selected literature was conducted. The review covers ten peer-reviewed articles, which were retrieved from bibliographic indexes using a*

*pre-defined search string that was modified when required, and were subject to the proposed inclusion criteria. In the end, the acquired data was interpreted according to the theoretical framework.*

*The analysis of the selected works employed the qualitative content analysis that covered the chapters describing results, discussion, and conclusions. The articles were divided into specific units and then coded in a two-phase manner: an inductive approach was carried out first, followed by repeated source reading and reformatting the proposed codes where appropriate. During the analysis, 22 codes were formed that are related to the factors affecting teachers' digital competences. The codes were grouped into three categories based on the meaning relations: personal traits, professional characteristics and the context of the digital technology use.*

*The personal traits category groups thematically interconnected codes, which were later grouped into two sub-categories, namely age and knowledge. The reviewed articles discuss the connections between the teachers' age and their digital competences, citing the skill difference between the younger and the older teachers. Similar claims were observed regarding work experience, which is normally relative to the subjects' age. Some of the arguments in the reviewed literature refer to various kinds of knowledge being a factor that affects the level of digital competences. It was found that the digital technology related trainings directly affect the level of their digital competences, which is a seemingly logical conclusion. Comparable claims were mentioned in regards to the teachers' self-education about the use and integration of digital technologies in the pedagogical setting. A similar pattern was observed regarding their prior knowledge of the digital technology use. Despite their presumed expertise in using digital technologies, teachers still do not devote enough time to their practical application. Lastly, certain claims referring to the educational level achieved by the participants were uncovered.*

*Some of the codes related to personal traits remained ungrouped, namely motivation, lack of time, gender, and attitude about digital technology. As for gender being a factor affecting digital competence, the reviewed articles report conflicting results on whether gender actually affects teachers' digital competence levels. Motivation was seen as an affecting factor, with some of the research reporting that teachers do not want to participate in digital technology training programmes, because they simply do not want to learn about it. Some of the participant teachers also complained that time restraints and administrative tasks prevent them to devote the time into learning how to use digital technologies. The analysis revealed a common factor affecting teachers' digital competences, derived from the codes self-learning, own knowledge, and motivation. All three factors are closely interrelated and intertwined.*

*The second category, professional factors, groups together codes which are related to working conditions, school setting, teachers' professional work, and is further divided into two subcategories.*

*The subcategory school characteristics contains codes from the coding units, where authors discuss how the accessibility of the digital equipment at schools can affect teachers' digital competence, highlighting the fact that such barrier restricts the actu-*

*al usage of digital technology, consequently affecting the teachers' attitude towards it. Some of the analysed articles claim there is a connection between the location of the school and accessibility of the digital equipment, arguing that rural schools are frequently in worse position regarding this issue. The students' previous knowledge also appears to be a factor, with the authors arguing that the teacher has to spend more time on additional explanations for the less digitally-skilled students.*

*The second subcategory, employment, groups codes about teachers' work experience, teaching area and type of employment, which are all thematically connected to the teachers' employment. Although work experience is somewhat related to age, it was placed in the aforementioned subcategory, because it is not necessarily the case that the length of service in the teaching profession increases with age. The authors mention the differences in digital competence levels among teachers with different lengths of service and also their teaching area.*

*The last category, contextual factors, groups codes related to teachers' use of digital technology in different contexts. The analysis uncovered that using digital technology during lessons can affect the level of teachers' digital competences. Similar claims were made about using digital technology for other work-related assignments, as well as the usage for personal purposes.*

*The present research aimed to gain insight into the factors that influence teachers' digital competence. Through the analysis of the selected literature, 15 factors related to teachers' personality traits, professional status, and use of digital technology were identified and derived from the original codes. These are age, previous training in digital technology use, education level, self-learning motivation, time restraints, gender, attitude towards digital technology, accessibility of the digital technology, school location, school setting, students' skills, work experience, teaching level, and area, type of employment, context of the digital technology use.*

*Most of them are related to the teachers' personality traits, so it could be concluded that these are the most important ones, or that they have the greatest impact. The research faced certain limitations, primarily the relatively small number of studies examining this area and a smaller number of researchers performing the analysis. It would also be preferable to use a specific methodology for a systematic review of the literature. The limitations make the generalisation of the results difficult. A more detailed investigation into the extent and mechanisms through which individual factors affect teachers' digital competences would be beneficial. This would simplify designing more focused training programmes to empower teachers for the effective use of digital technologies and to present them with their usefulness. It would be sensible to investigate the possible existence of interrelations between the identified factors. On the other hand, more research is needed on the reasons for teachers' specific attitudes towards digital technology.*

*This study contributes to a better understanding of teachers' digital competences and, by identifying the influencing factors, helps to reduce the digital divide by directing research efforts and training towards mitigating the possible negative effects of these factors. It also serves as a potential guideline for future research and teacher training.*

## Izjava o dostopnosti podatkov

Članek temelji na raziskovalnih podatkih iz že obstoječih in javno dostopnih virov (besedilni viri, podatkovne baze), ki so navedeni v razdelku »Literatura«.

## Financiranje

Članek je nastal v okviru raziskovalne programske skupine P5-0444 Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti.

## LITERATURA

1. Althubayani, A. R. (2024). Digital competence of teachers and the factors affecting their competence level: A nationwide mixed-methods study. *Sustainability*, 16(7), članek 2796. <https://doi.org/10.3390/su16072796>
2. Bertok, E. in Frangež, D. (2022). Multisenzorni prostor kot metoda poučevanja digitalnih veščin. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 109–124. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/95>
3. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/67>
4. Borin, M. in Nančovska, I. (2018). Analiza dejavnikov vpliva na digitalne kompetence učiteljev [The analysis of factors affects the teachers' digital competencies]. *EDUvision 2017: sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 1353–1368). *EDUvision*. [http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision\\_2017.pdf](http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2017.pdf)
5. Curtain, C. (2024). QualCoder (Različica 3.5) [Software]. <https://qualcoder.wordpress.com/>
6. Čilić, A. in Kovačević, S. (2021). Examination of differences in perception of the “good” school from the teachers' perspective. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 66–78. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/65>
7. Fernández-Otoya, F., Cabero-Almenara, J., Pérez-Postigo, G., Bravo, J., Alcázar-Holguin, M. A. in Vilca-Rodríguez, M. (2024). Digital and Information Literacy in Basic-Education Teachers: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 14(2), 127. <https://doi.org/10.3390/educsci14020127>
8. GEM Report UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* (1. izd.). GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
9. Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J. in Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: identification of factors predicting their acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 481–498. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
10. Hatos, A., Cosma, M.-L. in Clipa, O. (2022). Self-assessed digital competences of romanian teachers during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, članek 810359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810359>
11. Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Diaz, I., Caceres-Reche, M.-P., Trujillo-Torres, J.-M. in Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Factors influencing the development of digital competence in teachers: Analysis of the teaching staff of permanent education centres. *IEEE Access*, 7, 178744–178752. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2957438>
12. Jorge-Vázquez, J., Nández Alonso, S. L., Fierro Saltos, W. R. in Pacheco Mendoza, S. (2021). Assessment of digital competencies of university faculty and their conditioning factors: Case study in a technological adoption context. *Education Sciences*, 11(10), 637. <https://doi.org/10.3390/educsci11100637>
13. Krmac, N. in Cencič, M. (2023). Kvalitativno pedagoško raziskovanje. Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-312-8>

14. Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A. in Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers in Education*, 160, članek 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
15. Revuelta-Domínguez, F.-I., Guerra-Antequera, J., González-Pérez, A., Pedrera-Rodríguez, M.-I. in González-Fernández, A. (2022). Digital teaching competence: A systematic review. *Sustainability*, 14(11), 6428. <https://doi.org/10.3390/su14116428>
16. Spiteri, M. in Chang Rundgren, S.-N. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(1), 115–128. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x>
17. Suzer, E. in Koc, M. (2024). Teachers' digital competency level according to various variables: A study based on the European DigCompEdu framework in a large Turkish city. *Education and Information Technologies*, 29(16), 22057–22083. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12711-1>
18. Tzafilkou, K., Perifanou, M. in Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28(12), 16017–16040. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>
19. Zaitseva, L. in Lukianchykov, M. (2020). Technological approach to the formation of mathematical competence in preschool children. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 87–99. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/32>
20. Zakharov, K., Komarova, A., Baranova, T. in Gulk, E. (2021). Information literacy and digital competence of teachers in the age of digital transformation. *E3S Web of Conferences*, 273, članek 12077. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312077>
21. Zhang, J. (2023). EFL teachers' digital literacy: The role of contextual factors in their literacy development. *Frontiers in Psychology*, 14, članek 1153339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153339>
22. Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C. in Zhao, L. (2021). The impact of gender and years of teaching experience on college teachers' digital competence: An empirical study on teachers in gansu agricultural university. *Sustainability*, 13(8), 4163. <https://doi.org/10.3390/su13084163>



Besedilo/Text © 2026 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. Jurka Lepičnik Vodopivec, redna profesorica in znanstvena svetnica za področje pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem*

*E-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3238-7660>*

*Špela Pugelj, doktorska študentka programa Edukacijske vede na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem; mag. prof. raz. pouka z angleščino na Osnovni šoli Jelšane.*

*E-mail: [98243009@student.upr.si](mailto:98243009@student.upr.si)*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4743-164X>*

## NAVODILA ZA AVTORJE

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih člankov upoštevajo naslednja navodila:

1. Članke sprejemamo v slovenskem in angleškem jeziku. Pošljete nam jih lahko po elektronski pošti na naslov uredništva [info@pedagogoska-obzorja.si](mailto:info@pedagogoska-obzorja.si) ali [chief.editor@didactica-slovenica.si](mailto:chief.editor@didactica-slovenica.si). Za točnost in verodostojnost podatkov odgovarja avtor.
2. Znanstveni članki (brez razširjenega povzetka) naj obsegajo do 30.000 znakov s presledki. Priporočeno je, da je članek napisan v skladu z IMRAD strukturo.
3. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
4. Znanstveni in strokovni članki, ne glede na jezik, morajo imeti povzetek v slovenskem in v angleškem jeziku v obsegu od 1.200 do 1.300 znakov s presledki. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjeni povzetek v obsegu 10.000 znakov s presledki v angleškem jeziku. V primeru, da je članek napisan v angleškem (ali kakšnem drugem) tujem jeziku, pa je potrebno priložiti razširjen povzetek v obsegu 10.000 znakov s presledki v slovenskem jeziku.
5. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (JPG, PNG), oziroma vektorskem (EPS, PDF) zapisu v ločljivosti vsaj 600 pik na palec (oziroma v obliki, ki bo primerna za ustrezno nadaljnjo tehnično pripravo ali dodelavo za tisk). Na gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo. V primeru, da so v članku vključene tudi tabele, morajo biti članku priložene posebej z vsemi potrebnimi podatki (Excel tabele).
6. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev. Pri citiranju, povzemanju in navajanju literature upoštevajte standarda APA7 in sicer na naslednji način:
  - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, založba. Primer: Novak, H. (2020). Projektno učno delo. Državna založba Slovenije.
  - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F. (2020). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 12(5), 3–12.
  - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, založba. Primer: Razdevšek Pučko, C. (2020). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V M. Tancer (ur.), *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha* (str. 234–247). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
7. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroftič, 2020, str. 15). Če gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroftič, 2020).
8. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne spletne strani skupaj z imenom dokumenta. Primer: Brčar, P. (2020). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf> Obvezna je navedba DOI povezav, kjer obstajajo. Datumov dostopa ne pišemo.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika na elektronski naslov [chief.editor@didactica-slovenica.si](mailto:chief.editor@didactica-slovenica.si). Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi prispevka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov [info@pedagogoska-obzorja.si](mailto:info@pedagogoska-obzorja.si).

Za objavo v reviji se obračuna prispevek v višini 300 EUR, s čimer se zagotavlja hitra obravnava in nemoten potek publikacije.

## AUTHORS GUIDELINES

Authors are requested to follow these guidelines when preparing scientific articles:

1. Articles are accepted in Slovenian and English. They can be submitted via email to the editorial office at [info@pedagogoska-obzorja.si](mailto:info@pedagogoska-obzorja.si) or [chief.editor@didactica-slovenica.si](mailto:chief.editor@didactica-slovenica.si). The author is responsible for the accuracy and reliability of the data.
2. Scientific articles (without an extended abstract) should not exceed 30,000 characters including spaces. It is recommended that the article follows the IMRAD structure.
3. Each article must include a title page on a separate sheet, containing: the author's full name, year of birth, home address, telephone number, title of the article, academic and professional title, name of the institution where the author is employed, email address and ORCID ID. If there are multiple authors, the required details must be provided for each author separately. The lead author must be listed first.
4. All articles must include an abstract in both Slovenian and English (1,200–1,300 characters including spaces). The abstract and keywords should be placed at the beginning of the article. An extended abstract (10,000 characters including spaces) in English must also be attached. If the article is written in English or another foreign language, an extended abstract in Slovenian (10,000 characters including spaces) must be provided.
5. Tables and figures must be meaningfully included in the text where appropriate. Figures should also be submitted as separate files in a suitable format: raster images (JPG, PNG), vector graphics (EPS, PDF), minimum resolution: 600 dpi (or a format suitable for further technical processing or print preparation). Material that does not meet the minimum requirements will not be specifically flagged and may be omitted from the final publication due to inadequate quality. If tables are included in the article, they must be submitted separately as Excel files containing all necessary data.
6. Arrange the reference list in alphabetical order by authors' last names. When citing, summarizing, and referencing literature, follow the APA7 standard as follows:
  - Books: Author's surname, first name, year of publication, title, publisher. Example: Novak, H. (2020). *Projektno učno delo*. Državna založba Slovenije.
  - Journal articles: Author's surname, first name, year of publication, journal title, volume, issue, pages. Example: Strmčnik, F. (2020). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 12(5), 3–12.
  - Book chapters: Author's surname, first name, year of publication, chapter title, book/conference proceedings details, pages, publisher. Example: Razdevšek Pučko, C. (2020). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. In M. Tancer (Ed.), *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha* (pp. 234–247). University of Maribor, Faculty of Education.
7. Citing references in the text: For exact quotations, include the author's surname, year of publication, and page number in parentheses: (Kroftič, 2020, p. 15). For general references, omit the page number: (Kroftič, 2020).
8. Online references: The exact webpage URL must be provided, along with the document name. Example: Brčar, P. (2020). *Kako poskrbeti za zdravje šolarjev*. Institute of Public Health RS. <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf> DOI links must be included where available. Access dates are not required.

For further clarifications or information regarding article preparation and publication of articles that you feel are not covered by the guidelines, contact the Editor-in-Chief at [chief.editor@didactica-slovenica.si](mailto:chief.editor@didactica-slovenica.si). For general information or technical assistance with article submission, please contact the Editorial Office or our email address [info@pedagogoska-obzorja.si](mailto:info@pedagogoska-obzorja.si).

A publication fee of 300 EUR is charged for journal submissions, ensuring expedited review and seamless publication.



DIDACTICA  
SLOVENICA  
*pedagoška obzorja*

UDK 371/372  
ISSN 0353-1392