

Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji

Oktober, november, december 2025, Letnik XXXIV

3/4

EDUCA

BESEDA UREDNIKA

6

PEDAGOŠKI INTERVJU

**POGOVOR Z DR. MARTINOM
KRAMARJEM (O UČITELJU KOT REFLEKTIVNE-
MU PRAKTIKU IN ODGOVORNEMU
USTVARJALCU PEDAGOŠKE PRIHODNOSTI)**

8



Sam mislim, da mora učitelj biti prvenstveno v funkciji razvoja in oblikovanja učencev in s tem ter preko tega v funkciji družbe. S svojim delom mora spodbujati, usmerjati, po potrebi korigirati njihov razvoj v humane, samostojne, progresivno usmerjene osebe, ki se tudi zavedajo,

da so člani svoje družbene skupnosti, so družbeno dejavni, solidarni z drugimi in odgovorni za svoje (osebno in družbeno) delovanje..

PRVI TRILETJI

**OD ČRK DO RAZUMEVANJA:
KAKO MALI BRALCI GRADIJO RAZUMEVANJE**

20

Mag. Mija Selić

Saj poznamo posledice trenutnega stanja – prva tri leta šole so v trenutnem sistemu neizkoriščena z vidika opremljanja otrok s strategijami in grajenja sekundarne socializacije. Usmerjena so v monotonost nepovezanega pomnjenja informacij, kar vodi v preobremenjenost, stres,

	noč		čarovnija
	poč		čarovnica
	pok		čarovnik
	ladje		kostanj
	ludje		kostum
	ljudje		kosti

občutek neuspeha in neskončne ure, ki jih učenci presedijo ob nalogah, ki jim ne pomagajo ne pri branju ne pri razmišljanju.

**PLEZALNE IGRE ZA NAJMLAJŠE
V 1. TRIADI**
Ana Hladnik

Plezanje po drevesih je bilo v preteklosti med otroki zelo pogosto in priljubljeno, danes pa je zaradi obilice drugih, bolj umirjenih in manj tveganih dejavnosti vse redkejše. S tem otroci izgubljajo priložnost za razvoj ključnih gibalnih sposobnosti, kot so moč rok, koordinacija, ravnotežje in gibalni občutek.



28

IZKUŠNJE IZ PRAKSE

**ELEKTRIČNI KROG V PRAKSI –
DELO UČENCEV NA TEHNIŠKEM DNEVU**

33

Tanja Črnivec

Raziskovalno učenje je sodoben in zelo učinkovit pristop k aktivnemu pridobivanju znanja, pri katerem učenci sami raziskujejo, odkrivajo in rešujejo različne izzive. Gre za način učenja, ki ustvarja pogoje, kjer lahko otroci na samostojen in raznolik način spoznavajo nove vsebine ter razvijajo svoje razmišljanje. Tak pristop k učenju omogoča pridobivanje bolj kakovostnega znanja, hkrati pa povečuje tudi motivacijo otrok, da se z zanimanjem učijo naravoslovnih predmetov.



ŠOLSKA ZAKONODAJA

40

NOVELA ZAKONA O OSNOVNI ŠOLI 2025*Domen Petelin*

V Uradnem listu RS, št. 54 je bila dne 15. 7. 2025 objavljena novela Zakona o osnovni šoli (v nadaljevanju: ZOsn), ki sicer velja od 16. 7. 2025, večina pravnih norm pa se je začela uporabljati šele z dnem 1. 9. 2025, nekatere pa se bodo začele uporabljati še kasneje.



MUZEJSKA PEDAGOGIKA

50

ALI SO ŠOLE IN MUZEJI NA „TI“ALI NA „VI?“*Dr. Dragan Kiurski*

Za razliko od muzejev so šole hitro vzpostavile sistem odgovornosti in formalnosti, ki so ga sestavljale inšpekcije, testi in standardni učni načrti, pa tudi javna razprava o tem, čemu služijo in ali svoje delo opravljajo ustrezno. Muzeji, institucije, ki so enako pomembne kot šole, v večini držav niso razvili podobnih modelov vrednotenja vpliva na svoje uporabnike. Samoumevno je veljalo, da bodo ljudje med obiskom muzeja učili, bili razsvetljeni in zabavani, brez kakršne koli obveznosti proučevanja izkušenj obiskovalcev.

**ZGODOVINSKA ZAVEST PRI POUKU ZGODOVINE IN V MUZEJU***Borut Zidar*

55



Sodoben pouk zgodovine se osredotoča na spodbujanje kritičnega mišljenja, kar vključuje analizo in refleksijo ter prepoznavanje zgodovinskih kontekstov in vrednot. Učitelji morajo upoštevati obstoječo zgodovinsko zavest dijakov, saj to predstavlja osnovo za nadaljnje izobraževanje in razumevanje zgodovinskih tem, ki se pri posamezniku tekom življenja spreminjajo.

V FOKUSU - DIGITALNA PEDAGOGIKA IN UMETNA INTELIGENCA

59

UVOD V TEMATSKO ŠTEVILKO**SODOBNA DIGITALNA PEDAGOGIKA: TEORETIČNE OSNOVE, PRIMERI IN TEHNOLOGIJE****NAJVIDNEJŠI TEORETIKI DIGITALNE PEDAGOGIKE V EVROPI****USTANOVE EVROPSKE UNIJE, POVEZANE Z UMETNO INTELIGENCO (AI)****EVROPSKI DOKUMENTI O UMETNI INTELIGENCI V IZOBRAŽEVANJU (2023–2025)****UMETNA INTELIGENCA IN DIGITALNA PEDAGOGIKA: POGLOBLJEN PREGLED**

PEDAGOŠKE REFLEKSIJE

90

**ODGOVORNO UPRAVLJANJE
KRIZNIH SITUACIJ V VRTCIH IN ŠOLAH***Dr. Damjana Pondelek*

Za vzgojno–izobraževalne zavode so krizne situacije in afere že dolgo in vedno bolj realnost. Da ne bi ta realnost kot huda ujma odnašale vsega, kar vodstvo skupaj s svetom zavoda predano gradi, vodstva in kolektive šol in vrtcev spodbujam, da pridobijo znanja, orodja in strokovno pomoč pri preprečevanju in upravljanju kriznih situacij, da bi lahko kritične situacije pravočasno zaznali, jih preprečevali oz. ustrezno upravljali.



PRIKAZI, ZAPISI, ODMEVI

95

**FRANKFURTSKI KNJIŽNI SEJEM 2025 –
KO KNJIGE, POLITIKA, TEHNOLOGIJA IN
OTROŠKA DOMIŠLIJA ZADIHAJO SKUPAJ***Štefan Krapše*

Letošnja izdaja sejma je imela več izrazitih značilnosti, ki se prepletajo in dopolnjujejo. Na eni strani je bil v ospredju dialog med kulturo in politiko, na drugi tehnološke spremembe, ki segajo od zvočnih knjig do umetne inteligence. V ozadju vseh razprav pa je stalno prisotno vprašanje, kako ohraniti branje kot temeljno človeško izkušnjo v svetu, kjer se tekst vse bolj prepleta z zvokom, sliko in podatki.

**SIMPOZIJ OB 80. LETNICI
DR. MARTINA KRAMARJA –
GLAVNEGA UREDNIKA REVIJE EDUCA***Štefan Krapše*

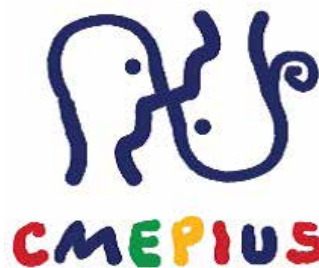
Prof. dr. Martin Kramar sodi med najvidnejše slovenske didaktike in pedagoge zadnjih desetletij. Njegovo znanstveno delo, pedagoška strast in neomajna predanost učiteljskemu poklicu so pustili globok pečat na slovenski didaktiki ter oblikovali številne generacije učiteljev in raziskovalcev. Kramar ni le teoretik poučevanja, temveč tudi pronicljiv opazovalec šolskega vsakdana, človek, ki je v učitelju videl več kot izvajalca učnih programov – videl je mislečega in čutečega strokovnjaka, ki sooblikuje prihodnost družbe.



104

CMEPIUS: JABOLKA KAKOVOSTI 2025*Neža Gradišar*

Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) je v sodelovanju z Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje podelil nacionalna priznanja za najbolj izstopajoče mednarodne projekte.



108

Spoštovane bralke, spoštovani bralci

Sodobni vzgojno-izobraževalni prostor je danes bolj kot kdaj koli prej razpet med tradicijo in spremembe, med preverjene pedagoške vrednote ter nove izzive, ki jih prinašajo družbene, zakonodajne in tehnološke preobrazbe. Prav zato ima strokovna revija, kot je EDUCA, posebno poslanstvo: ohranjati kontinuiteto pedagoške misli, hkrati pa odpirati prostor za razmislek, dialog in premišljeno soočanje z novimi vprašanji vzgoje in izobraževanja. Tudi tokratna, zimska številka se zavestno umešča v ta razmislek o sedanjosti in prihodnosti pedagogike.

Prispevki, zbrani v tej številki, nas znova opominjajo, da ostaja v središču vzgojno-izobraževalnega procesa otrok oziroma učenec – kot celostna osebnost v razvoju. Avtorice in avtorji obravnavajo širok razpon tem: od izkustvenih in gibalnih pristopov v predšolski vzgoji in prvem triletju, raziskovalnega učenja in "tehničnega" mišljenja, do vprašanj bralne pismenosti, zakonodajnih sprememb, povezovanja šol in muzejev ter izzivov sodobne digitalne pedagogike in umetne inteligence. In prav slednje smo umestili v tokratno fokus temo, ki je nastala - recimo temu - "v tesnem sodelovanju" z ume-

tno inteligenco. Skupni imenovalec vseh prispevkov je poudarek na strokovni odgovornosti, refleksiji in premišljenem pedagoškem delovanju.

Posebno mesto v tej številki namenjamo zahvali dolgoletnemu glavnemu uredniku revije EDUCA, dr. Martinu Kramarju. Več kot dve desetletji je z izjemno strokovno širino, pedagoško občutljivostjo in pronicljivim uredniškim pogledom skrbel za kakovost, vsebinsko poglobljenost in prepoznavno identiteto revije. Pod njegovim uredniškim vodstvom je EDUCA postala pomemben prostor strokovne razprave, povezovanja teorije in prakse ter kritičnega, a spoštljivega dialoga znotraj pedagoške skupnosti. Z zimsko številko se dr. Martin Kramar poslavlja od vloge glavnega urednika, reviji pa zapušča trdne strokovne in vrednostne temelje, ki bodo še dolgo usmerjali njeno pot.

Ta trenutek razumemo kot prelomno uredniško predajo, ki ni zaključek, temveč nadaljevanje – nadaljevanje dela, ki temelji na spoštovanju tradicije, odprtosti za nove izzive ter zavezanosti kakovosti in strokovni integriteti. Odhod dolgoletnega glavnega urednika je hkrati prilo-

žnost za refleksijo in odgovornost za prihodnost: odgovornost, da ohranimo duha revije, hkrati pa jo pogumno razvijamo naprej.

Osebnost se dr. Martinu Kramarju iskreno zahvaljujem za dolgoletno zaupanje, sodelovanje in zgled, ki ga je s svojim delom postavil številnim generacijam pedago-

gov in urednikov. Naj bo ta številka izraz hvaležnosti in spoštovanja ter hkrati povabilo k poglobljenemu branju, dialogu in skupnemu soustvarjanju prihodnjih poglavij revije EDUCA.

Štefan Krapše,
odgovorni urednik revije EDUCA

Pred nami je nova številka revije Educa, ki je – tako kot mnoge doslej – polna zanimivih prispevkov. Prepričan sem, da boste v njeni vsebini našli veliko tehničnih strokovnih sporočil ter koristnih namigov, napotkov in predlogov za vsakdanje vzgojno-izobraževalno delo.

Namen naše revije je posredovanje strokovnih in teoretičnih obravnav različnih pedagoških problemov in vprašanj, ki se pojavljajo v predšolski vzgoji ter v prvih dveh triletnih osnovne šole. Ta usmeritev ni stroga, saj smo v preteklosti objavili tudi številne znanstvene in teoretično poglobljene razprave o posameznih pedagoških vprašanjih ter izsledke empiričnih raziskav. Educa kljub osredotočenosti na predšolsko obdobje in prva triletna osnovne šole ostaja problemsko, strokovno in znanstveno odprta revija. Želi prispevati svoj delež k prenosu oziroma implementaciji novih znanstvenih in strokovnih spoznanj v neposredno prakso.

Hkrati pa pedagoško teorijo bogati z mnogimi kakovostnimi dosežki prakse – z empiričnimi osnovami, ki jih dosegajo in o njih poročajo neposredni izvajalci vzgojno-razvojne ter vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Prav v tem se naša revija razlikuje od številnih drugih slovenskih pedagoških revij. Educa opravlja zelo pomembno vlogo: praktike vabi, spodbuja in jim omogoča, da ustvarjajo in objavljajo svoja razmišljanja o pedagoških vprašanjih, osmišljajo svojo prakso ter svoje uspešne primere posredujejo drugim. S tem pomembno prispevajo k razvoju kakovosti pedagoške prakse in k razvoju pedagoške ter didaktične teorije.

Kot urednik več kot stotih števil Educa sem spoznal, da je v naši vzgojno-izobraževalni praksi veliko razmišljajočih in ustvarjalnih praktikov, ki so napisali številne zelo kakovostne prispevke. V njih so s praktičnih vidikov in na podlagi neposrednih izkušenj osvetlili marsikateri problem, nakazali nova vprašanja ter odprli vrsto dilem, ki jih je treba znanstveno obdelati, preučiti in dodatno osvetliti. Kako in v kolikšni meri so to zaznali teoretiki, pa je drugo vprašanje.

Z objavljanjem prispevkov s področja muzejske pedagogike smo pomembno prispevali k predstavitvi tega področja pedagoškim delavcem, k uspešnemu vključevanju ustreznega muzejskega gradiva v vzgojno-izobraževalni proces, k približevanju muzejskih vsebin otrokom in učencem ter k razvoju ustreznega odnosa učencev do zgodovinskega in kulturnega bogastva, shranjenega v naših muzejih.

Lahko trdim, da naša revija pomembno širi periodični pedagoški tisk med pedagoške delavce v predšolski vzgoji ter v prvih dveh triletnih osnovne šole. Ob tem je mnoge tudi spodbudila oziroma opogumila, da so začeli razmišljati o svoji profesionalni podobi in lastni praksi, številni pa so se opogumili tudi k pisanju prispevkov za objavo.

Prepričan sem, da so številni bralci in bralke z branjem vsebin revije razširili in poglobili svoj strokovni interes. Mnogi so v njej našli odgovore na številna vprašanja, strokovne osvetlitve problemov, s katerimi so se srečevali, strokovne potrditve za svoje ravnanje, pa tudi koristne korektive in opozorila za izboljšanje svojega dela.

Menim, da je revija Educa svoj namen v veliki meri uresničila in ga še naprej uspešno uresničuje. Uspešno povezuje strokovno teorijo in prakso ter pedagoškim praktikom pomaga pri profesionalni rasti in strokovni afirmaciji.

V slovenskem periodičnem pedagoškem tisku je upravičila svoj obstoj, ga utrdila ter postala strokovna potreba številnih pedagoških praktikov in teoretikov.

Vsem ustvarjalkam in ustvarjalcem vsebin Educe se iskreno zahvaljujem. Zahvala gre tudi članicam in članom

uredniškega odbora za njihov pomemben prispevek k oblikovanju in razvoju revije.

Posebna zahvala velja naročnikom ter bralkam in bralcem, ki ste z naročnino in s širjenjem potrebe po takšnem tisku revijo Educa ohranjali in jo ohranili pri življenju. Želim ji srečno, zanesljivo, ustvarjalno in uspešno nadaljnjo pot.

Dr. Martin Kramar,
glavni urednik revije Educa

Pogovor s prof. Dr. Martinom Kramarjem*

„O učitelju kot reflektivnem praktiku in odgovornem ustvarjalcu pedagoške prihodnosti“

Ob 80-letnici prof. dr. Martina Kramarja, enega najvidnejših slovenskih didaktikov, je Univerza v Mariboru izdala znanstveno monografijo *Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije* ter pripravila simpozij, ki je povezal številne sodelavce, raziskovalce in učitelje. Profesor Kramar je s svojim znanstvenim, pedagoškim in organizacijskim delom odločilno zaznamoval slovensko didaktiko in oblikoval več generacij učiteljev. V pogovoru za revijo EDUCA razmišlja o svoji življenjski poti, o temeljnih pedagoških vrednotah in o prihodnosti poučevanja.

Pomurju primanjkovalo veliko učiteljev in smo tisti, ki smo bili na šoli, morali poučevati predmete, za katere ni bilo učiteljev. To je trajalo vse do leta 1970. Mnogi smo ob delu študirali na pedagoški akademiji.

Na začetek in prva leta mojega poučevanja imam zelo lepe spomine. Mnogi učitelji smo enostavno živeli s šolo, s poukom in s svojimi učenci. Poleg pouka smo delali v prostovoljnih dejavnostih. Jaz sem izvajal poklicno usmerjanje in svetovanje učencem. Učitelji smo skupaj z učenci tudi v našem kraju pripravili in izvedli vse proslave za državne praznike.

O PEDAGOŠKI POTI IN OSEBNIH ZAČETKIH

1. Profesor Kramar, ob vašem jubileju se odpira pogled na izjemno bogato pot. Kako se spominjate svojih prvih korakov v šolstvu in univerzitetnem okolju?

MK: V šoli, konkretno v pouku sem začel delati leta 1965, takoj po končanem učiteljskišču v Murski Soboti. Poučeval sem v 5. razredu, poleg tega pa še nekaj predmetov v višjih razredih. V tistem času je v Prekmurju oziroma

Pouk me je zelo zanimal, pritegoval in sem mu posvečal veliko pozornosti in časa. Poglobljal sem se v dogajanje, ki se je odvijalo pri pouku in v šoli, v mojem razredu in v okviru šole. V ospredju je bila skrb za učence in njihovo pridobivanje in usvajanje znanja. V prvih letih dela mnoge stvari doživiš prvič. Prvič se srečaš z zanimivimi, spodbudnimi, predvidenimi in nepredvidenimi pojavi. Srečaš se tudi s težavami, problemi, ki jih moraš obravnavati in rešiti. Zanimivo in zahtevno je bilo sodelovanje s starši. Problem je bil, da so starši otrok manj uspešnih

otrok zelo redko prišli na pogovorne ure. Šolanje otrok so mnogi sprejemali predvsem kot obveznost in jih neuspeh otrok ni posebej vznemirjal. Večkrat so mi rekli: „Tovariš, ne matrajte ga z učenjem, saj ima dve roki in bo že nekaj delal.“ Dosti srečanj in pogovorov je bilo potrebnih, da so starši začeli spreminjati svoje poglede na znanje in šolanje otrok. Zavedal sem se, da vsak pravi učitelj obravnava in rešuje tudi težave in probleme učencev, ki so povezani s poukom, učenjem, vzgojo, razvojem. Pri tem je sodelovanje s starši nujno in zelo pomembno. S poglobljanjem v pouk, v reševanje različnih situacij, težav, problemov in v iskanje rešitve, v iskanje izboljšav učitelj izboljšuje svoje in delo učencev, gradi, izpopolnjuje, izboljšuje pa tudi svojo poklicno podobo.

Imel sem srečo, ker sem delal na napredno usmerjeni šoli, ki jo je vodil ambiciozen, dober, napredno usmerjen ravnatelj, ambiciozni in delovni smo bili tudi učitelji. Na naši šoli smo prvi ali med prvimi v širšem okolju v šolo in pouk uvedli marsikatero novost in izboljšavo.

Po končanem študiju pedagogike sem pred zaposlitvijo na Pedagoški akademiji v Mariboru dve leti delal kot šolski učitelj? na dvojezični osnovni šoli v Lendavi. To je bilo v času uvajanja šolske svetovalne službe in v tem okviru šolskih pedagogov v (osnovno) šolo v Sloveniji. V šolah v Sloveniji je bilo zaposlenih le nekaj šolskih pedagogov in še ni bilo empiričnih izkušenj in spoznanj o delu šolskih pedagogov. Na voljo smo imeli le teorijo o šolskem svetovalnem delu in pomoč, spodbude in nasvete našega profesorja šolskega svetovalnega dela na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani dr. Franca Pedička. On je spremljal naše delo, se pogovarjal z nami, nas usmerjal, hrabil in pomagal z nasveti. Šolski pedagogi smo na šolah, kjer smo bili zaposleni, najprej morali predstaviti svoje delo, tematiko in področja delovanja, utemeljiti, oblikovati in razvijati delovno mesto šolskega pedagoga. Jaz sem imel srečo, ker so me na šoli dobro sprejeli, mi omogočili avtonomno delovanje in so radi sodelovali z mano (šolskim pedagogom).

Zaposlitev na delovnem mestu šolskega pedagoga mi je omogočila, da sem vzgojno-izobraževalno delo šole, še posebej pouk lahko spoznal kot globalno celoto in z drugih, globalnih vidikov. Tako sem svoje izkušnje iz dela

na neposredni mikro ravni pouka povezal z izkušnjami dela v šoli kot globalni celoti in z globalnih vidikov. Pouk sem spoznal po vsej širini in po celi transversali od prvega do zadnjega razreda, nekatera področja v tej celoti pa še posebej. Izkušnje iz tega dela so mi ostale kot vpogled v celotno v vzgojno-izobraževalno delo z mikro in makro ravni in vidikov. Ohranil sem smisel in občutke za realnost. To mi je zelo koristilo pri nadaljnjem delu v višje in visokošolskem univerzitetnem izobraževanju pedagoških delavcev, učiteljev in pedagogov.

Posebej mi je koristilo pri teoretičnih obravnavah načrtovanja in priprave popuka, spremljanja, didaktične analize pouka in pouka v celoti.

2. Katere osebne vrednote in prepričanja so vas najmočnejše vodila pri vašem delu učitelja, profesorja, raziskovalca in mentorja?

MK: Mogoče bo zvenelo patetično, pa vendar: pri mojem pedagoškem delu me je in me vodi hoja za človekom (Anton Trstenjak), hoja s človekom, za človeka k človeku, za človekom. Učitelj ves čas dela z učenci, zaradi učencev in za učence, za njihov razvoj, izobraževanje, vzgojo, za njihovo afirmacijo in uresničitev. Bolj preprosto povedano, namen in cilj učiteljeva dela je razvoj učenčeve osebnosti, poklicne in socialne kompetentnosti, skratka razvoj, oblikovanje in uresničevanje človekovega bistva.

Študentom sem velikokrat rekel, da smo učitelji grobarji samih sebe, saj moramo delati tako, da bodo učenci vedno samostojnejši, suvereni in učiteljev ne bodo potrebovali. Dobri učenci dobrih učiteljev nikoli ne zavrnejo, ampak do njih ohranijo drugačne, a dobre odnose, resnične ali v spominu. To velja za šolanje, učitelje in učence na vseh stopnjah in vrstah izobraževanja (šolanja). Učitelji in učenci so nosilci, subjekti, ustvarjalci, uresničevalci vzgojno-izobraževalnega procesa, pouka ali izobraževalnega procesa na vseh stopnjah šolanja oziroma izobraževanja. So učiteljevi soljudje in sodelavci, ki razvijajo humane, empatične, etične medosebne in sodelovalne medsebojne odnose. Usmerjeni so k istim ciljem in uspeh enih in drugih v izobraževalnem procesu je tudi skupni uspeh. Prizadeval sem si in se trudil, da sem obravnavano tematiko čimbolj približal in kar najboljše

predstavil študentom, jih zainteresiral in motiviral za poglobljeno, samostojno spoznavanje vzgojno-izobraževalne, še posebej didaktične problematike, teorije in prakse. Pri seminarskih in drugih razpravah sem študente spodbujal, da so se vključevali v pogovor, izražali svoje poglede, pomisleke, postavljali vprašanja, nakazovali probleme in različne svoje hipoteze. Študenti so vedno (do izpita) imeli pravico zmote, pravico do svojih trditev, dokler jih kdo ni argumentirano zavrgel. O sodelovanju študentov pri seminarjih imam zelo dobre izkušnje. Bolj polemične so bile razprave, boljši je bil seminar. Mentorstvo razumem kot vodenje, usmerjanje, po potrebi tudi pomoč študentu pri njegovem samostojnem delu in ne kot vsiljevanje svojih pogledov, dokazovanje svoje nadrejenosti. Mentorstvo mora biti najbolj pristno, iskreno, strpno in dobronamerno, kritično konstruktivno sodelovanje, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, zaupanju, upoštevanju, prepričanju/verovanju v uspeh, na skupnem interesu, usmerjeni k istemu cilju, to je k dobremu končnemu izidu: pozitivni, stanovitni, humani, progresivno usmerjeni osebnosti in kompetentnemu, radovednemu, delovnemu strokovnjaku.

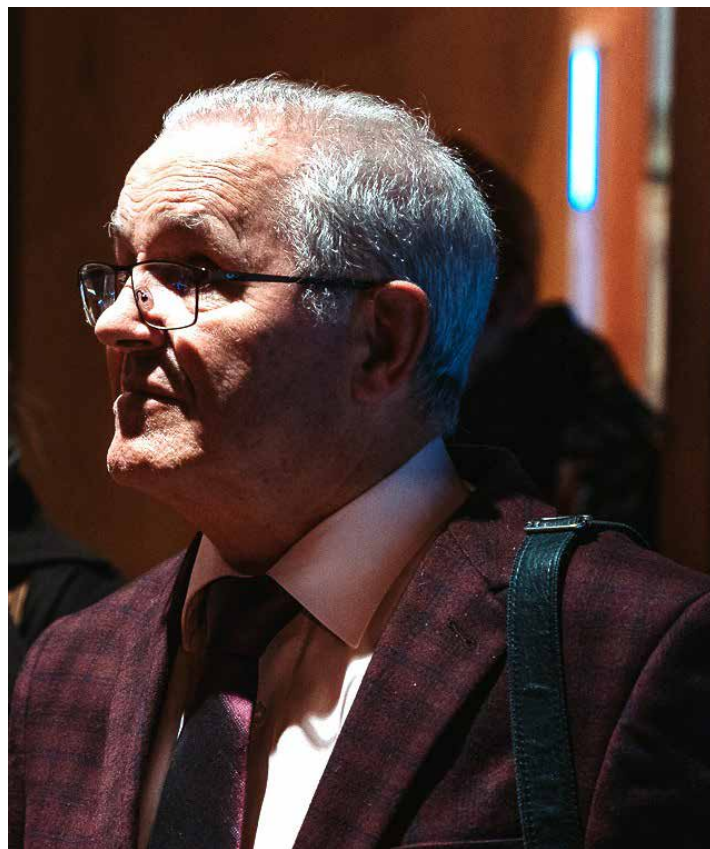
Pri raziskovanju pa vsakega (ali večino) raziskovalca vodi spoznavni interes, želja in odločenost, da razvozla konkreten problem, ustvari nekaj novega in nekaj prispeva k dosežkom na svojem disciplinarnem raziskovalnem področju. Raziskovalec se mora ravnati po etičnih vrednotah, mora biti resnicoljuben, pošten, da ne potvarja resnice, da bi ustrezala njegovim željam ...

3. Kako bi danes opisali svoje razumevanje učiteljeve vloge v družbi, ki se nenehno spreminja?

MK: V vsakem času in vseh družbenih razmerah so razprave o učiteljih in njihovih vlogah vedno žive. Ob pojavih, ki se nanašajo na vzgojo in izobraževanje ali bi na to lahko vplivali, pa so razprave o vlogi učiteljev še pogostejše in intenzivnejše. To je po svoje normalno, saj smo učitelji del družbe, vzgoja in izobraževanje je pomembna sestavina človekove in družbene vsakdanjosti. Vloga učiteljev je pomembna v vsaki družbi, vprašanje pa je, v čigavi oziroma kakšni funkciji je. Zgodovina in tudi sedanjost kaže, da si družbene oblasti (pretekle in sedanje) vedno prizadevajo, da bi

vzgojno-izobraževalna dejavnost bila in delovala v funkciji družbe/države in v funkciji interesov vladajočih slojev in subjektov. Za to tisti družbeni subjekti, ki zmorejo, ustanavljajo svoje vzgojno-izobraževalne institucije, predvsem vrtce in osnovne šole, da bi si tako omogočili in zagotovili vpliv na razvoj in predvsem oblikovanje človeka v njegovem razvoju najbolj občutljivem obdobju.

Sam mislim, da mora učitelj biti prvenstveno v funkciji razvoja in oblikovanja učencev in s tem ter preko tega v funkciji družbe. S svojim delom mora spodbujati, usmerjati, po potrebi korigirati njihov razvoj v humane, samostojne, progresivno usmerjene osebe, ki se tudi zavedajo, da so člani svoje družbene skupnosti, so družbeno dejavni, solidarni z drugimi in odgovorni za svoje (osebno in družbeno) delovanje. Hkrati pa je učitelj s svojo vzgojno-izobraževalno dejavnostjo (tudi) v funkciji družbe. V različnih družbah so vloge učiteljev vsebinsko, nazorsko, vrednotno, politično opredeljene.



V totalitarnih družbah je učiteljeva pripadnost vladajoči ideologiji, politiki, vrednotni usmerjenosti nad njegovo profesionalnostjo. Pred leti sem na mednarodnem posvetovanju v Mariboru o vzgojnih konceptih predstavnika waldorfske šole vprašal, kakšne pedagoške kompetence mora imeti učitelj, ki se želi zaposliti v njihovi (waldorfski) šoli. Odgovoril mi je, da nobenih, pomembno je le, da sprejema njihov koncept. Za delo ga bodo usposobili oni. Torej se ravna po pravilu, da naj učitelj deluje, ravna skladno s „svojim“ prepričanjem, ki mu ga oni zapovejo. V sodobnih resnično demokratičnih družbah, ki upoštevajo, spoštujejo temeljne človekove pravice, so nazorska usmerjenost, verska, politična usmerjenost, strankarska pripadnost človekova pravica in zasebna stvar. Učiteljeva vloga je bolj „razbremenjena“ teh družbenih zavez, ostaja pa zelo pomembna, tudi v dinamičnih oziroma družbah, ki se dinamično spreminjajo. Danes v naši šoli v tem pogledu velja pluralnost, čeprav to marsikomu ni všeč, ne ustreza.

DIDAKTIKA, REFLEKSIJA IN PROFESIONALNA ODGOVORNOST

4. V številnih svojih delih poudarjate, da je refleksija jedro učiteljevega profesionalnega razvoja. Kako bi mlajšim učiteljem razložili pomen refleksivnega praktika v sodobni šoli?

MK: Refleksija oziroma učiteljeva samorefleksija je bistvena sestavina učiteljevega dela in zelo pomembna za učiteljev profesionalni razvoj. Pomemba je tudi za strokovno utemeljeno oblikovanje, pripravo in izvajanje pouka, za razvoj kakovosti in učinkovitosti pouka. Učitelj vsako naslednjo uro pouka oblikuje vedno znova in pri tem mora upoštevati predhodno uro, predhodno dogajanje in realno stanje, da bo pouk notranje povezan, usklajen in bo vsaka njegova ura zaokrožena enota in? smiselno sklenjena celota kontinuiranega procesa pouka.

Tudi med izvajanjem pouka se učitelj mora ozirati na trenutno dogajanje – ravnanje učencev in na svoje ravnanje. Ves čas poteka pouka mora upoštevati predhodno, trenutno in naslednjo situacijo pouka, da bo pravilno in učinkovito uravnaval svoje ravnanje,

delovanje učencev in potek pouka. Brez stalne sprotne ali procesne formativne refleksije pouka ni možno uspešno voditi in izvajati. Pouk ni proces, ki bi potekal samodejno, naj ne poteka po utrjenih stalnih tirnicah, temveč je proces, ki ga učitelj nenehno sproti oblikuje in skupaj z učenci ustvarja. Glede na stanje pri pouku, ki ga učitelj zazna s „pogledom nazaj“, z refleksijo, učitelj včasih tudi spremeni v pripravi predvideno ravnanje in dogajanje uskladi z realno situacijo pri pouku. Zato mora njegova učna priprava biti reverzibilna, učitelj pa mora imeti razvito sposobnost improvizacije, saj med poukom vedno ni časa in drugih pogojev za globljo analizo in pripravo potrebne spremembe ravnanja. Vendar je improvizacija le izhod v sili in ne sme postati pogosta ali stalna celo praksa.

Poleg sprotne formativne refleksije učitelj po izvedenem pouku opravi globljo didaktično analizo, ki je izhodišče za pripravo naslednje didaktične enote. Po zaključku širših problemsko, vsebinsko in procesno sklenjenih celot (sklopov) pouka je potrebno opraviti etapno didaktično analizo. Tako učitelj sproti spoznava svoje in ravnanje učencev, ugotovitve strokovno osvetli (tudi ovrednoti) in na osnovi tudi teh ugotovitev načrtuje, pripravlja in izvaja svoje nadaljnje delo – pouk. Učitelj refleksije ne opravlja zaradi kontrole, ampak zaradi stalnega sprotnega izboljševanja svojega strokovnega ravnanja in stalnega lastnega profesionalnega razvoja, napredovanja.

5. Vaša razmišljanja razkrivajo, da didaktika ni le tehnična, temveč tudi etična in kulturna disciplina. Kako se ta razsežnost izraža v vsakodnevni učiteljevi praksi?

MK: Didaktika je družbena veda, ki se ukvarja s preučevanjem ene osrednjih družbenih dejavnosti, to je vzgojno-izobraževalne dejavnosti, v ožjem smislu vzgojno-izobraževalnega procesa. Ni pa tehnična veda. Kot družbena veda se dotika drugih družbenih in humanističnih ved in se z njimi (tudi) povezuje. To izhaja iz samega pouka, ki je večdimenzionalen, več- in interdisciplinaren, zapleten in raznolik proces individualne in družbene prakse. Namen in cilji pouka so razvoj, izobraževanje, oblikovanje, afirmacija človeka. Človek je torej glavni subjekt tega procesa. Človekova osebnost vsebuje (ima) etične

in kulturne dimenzije, ki jih spoznava, razvija, oblikuje tudi pri pouku. Zato mora vzgojno-izobraževalni proces biti etično in kulturno nesporno dogajanje. Sicer pa je v pouku, zlasti v učni vsebini veliko etičnih sestavin in kulturnih vsebin. Tudi mnoge druge sestavine imajo tudi etični in kulturni značaj, tudi ali predvsem tudi odnosi med subjekti. Veliko etike in kulture je v vsebini pouka, ki je nosilna komponenta pouka in ima različne ciljne vrednosti. V predmetniku pouka so tudi predmeti s področja umetnosti, etike, morale, kulture in iz vsega tega nastaja tudi vez med temi disciplinami in didaktiko.

V didaktični teoriji so tudi pojmovanja, da je pouk proces kultiviranja človeka (v širokem pomenu). V okviru kulturne pedagogike je bila tudi kulturna didaktika. Jan Amos Komensky (1592 – 1670) in nekateri drugi didaktiki so didaktiko poimenovali kot umetnost poučevanja. Danes pa didaktiko uvrščamo med znanstvene discipline, ki implicitno vsebuje etične in kulturne sestavine, upošteva etične in kulturne vidike v svojem delu in v vzgojno-izobraževalni praksi.

Lahko sklenem, da sta etika in kultura zelo pomembni sestavini in značilnosti pouka. Vsak pouk mora biti etično in kulturno nesporen in bogat. To se kaže v vsakdanjih medosebnih in delovnih odnosih v šoli, zlasti med učitelji in učenci, v ravnanju učiteljev in v vsakdanjem življenju in delu v šoli. Etičnost in kulturnost ni omejena le na nekaj kulturnih dogodkov v šolskem letu, ampak mora biti pomembna značilnost pouka in celotnega življenja in dela v šoli.

6. V knjigah, kot je *Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa* (izšlo prav pri založbi EDUCA leta 1995), ste razvili sistematičen pristop k pouku. Katera izhodišča iz tega dela se vam zdijo danes še posebej aktualna?

MK: Načrtovanja in priprave pouka, kar je obdelano v omenjeni knjigi, je v teoriji in zlasti v praksi vedno aktualno. Med izhodišči poudarjam, da je pouk zapleten proces, ki nastaja sproti in se sproti tudi spreminja. Vsega, kar se pri pouku lahko zgodi, vnaprej ne moremo predvideti. Zato pa je pouk potrebno dobro načrtovati in pripraviti, da bo med izvajanjem čim manj nepredvidenega

dogajanja. Ko pa do tega pride, nam je dobra priprava močna opora za konkretno ravnanje. Pri tem poudarjam učiteljevo miselno pripravo, to je da dobro preuči vse temeljne strukturne sestavine, vse aktualne okoliščine/pogoje, stanje učencev in dobro utemelji svoje odločitve o strukturi in poteku pouka.

Pouk načrtujemo in pripravljamo na več ravneh, dolgoročno, vmesno fazno in sprotno neposredno. Vse temelji na učiteljevem dobrem teoretičnem didaktičnem znanju, dobrem poznavanju in razumevanju koncepta pouka, na poznavanju okoliščin in pogojev, v katerih bo pouk potekal, na dobrem poznavanju vseh strukturnih in procesnih sestavin pouka, učencev in na poznavanju samega sebe (kaj učitelj zna in zmore).

Pouk mora biti jasno strukturno in procesno artikuliran, jasno ciljno usmerjen, transverzalno kontinuiran in prečno integriran. Jasne morajo biti temeljne linije, ki se med seboj prepletajo, ujemajo in dopolnjujejo. To so ciljna linija, vsebinska linija in linija ravnanja.

Pomembno je, da učitelji v načrtovanje in pripravo vključujejo učence. Tako, da jih seznani z načrti, njihovimi predvidenimi nalogami in dejavnostmi, porazdelijo naloge, ki jih je potrebno opraviti, da jih bodo učenci pravočasno opravili in se tudi sami pravočasno pripravili na pouk. Učenci naj k pouku ne prihajajo kot na predstavo, za katero ne vedo, kaj se bo dogajalo, ko se bo dvignila zavesa. Učenci, ki ne vedo, kaj bodo delali, se ne morejo pripraviti niti osredotočiti na to in pri pouku težje sodelujejo ali pa ne morejo sodelovati.

Po mojem prepričanju je zelo pomembna povezanost globalne (letne), vmesne (etapne) in neposredne (sprotne) priprave pouka. Pri tem posebej poudarjam vmesno, etapno pripravo. To je oblikovanje didaktičnih sklopov, ki so širše problemsko, tematsko, procesno, k etapnim ciljem usmerjene celote in so pomembna vez med globalnim letnim načrtom (pripravo) in didaktičnimi enotami (urami pouka) na neposredni operativni ravni.

To veliko doprinaša k problemski zasnovanosti, jasni ciljni usmerjenosti, transverzali kontinuiteti in k večji racionalnosti in učinkovitosti pouka.

Učitelji pouk pripravljajo in se pripravljajo zato, da bo predvideni potek pouka dobro utemeljen, da bo med poukom čim manj nepredvidenih in nepričakovanih situacij in ga bodo učitelj in učenci uspešno izvajali in dosegali dobre rezultate.

DIALOG MED TRADICIJO IN SODOBNOSTJO

7. Monografija in simpozij ob vaši 80-letnici sta odprla vprašanje razmerja med tradicijo in inovacijo v didaktiki. Kako sami razumete ta dialog?

MK: Razmerja med tradicijo in inovacijo so tudi v didaktiki zanimiva, pomembna in aktualna. V didaktiki sta tradicija in inovacija vedno v tesnem medsebojnem razmerju, stiku. Ta se vedno spreminja, vendar kljub vsemu ostaja neka kontinuiteta, kar se kaže tako v družbeno zgodovinskem kot v znanstveno zgodovinskem razvoju didaktike. Stik in dialog je nujen. Tradicija, vsaj tisto, kar je klasično, je podlaga razvoju, ki pripelje do inovacij in večjih sprememb (tudi) v didaktiki. Brisanje in potvarjanje tradicije, le zato, ker je ostanek preteklosti, bi didaktiko siromašilo in slabilo njene temelje. Jasno pa je, da se vzgojno-izobraževalna praksa in didaktika razvijata in spreminjata. Vzgojno-izobraževalna praksa je empirična raziskovalna osnova in tudi posledica didaktičnih znanstvenih in empiričnih spoznanj. Med vzgojno-izobraževalno prakso in didaktiko je stalno in tudi zapleteno razmerje, ki se razpenja od enotnosti do nasprotja (razhajanja) med teorijo in prakso. Nasprotje ali razhajanje se kaže v počasnem odzivu teorije na potrebe (in zahteve) prakse in obratno v tem, da praksa nova teoretična spoznanja počasi ali pa jih sploh ne uresničuje.

Spremembe se ne dogajajo po vsej fronti hkrati, ne premočrtno, ampak se spreminjajo posamezna spoznanja, posamezni deli, usmeritve. Nekatere spremembe so skokovite, nekatere (večina) pa počasne, saj je razvoj in spreminjanje didaktike pretežno evolutivno, kontinuiran proces.

Tudi šola in pouk sta razpeta med tradicijo in inovacijo, med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo, med utrjeno stanovitnostjo in nepredvidenim spreminjanjem.

Šola je stalno v nekem svojem lastnem nasprotju. Temelji na preteklosti, deluje v sedanjosti, usmerjena pa je v prihodnost. Poudarja svojo usmeritev v prihodnost in bi se morala stalno spreminjati, hkrati utrjuje svojo stanovitnost, ki temelji na preteklosti in vztraja na varni preteklosti. Sedanjost, zdajšnji pomen, zdajšnje življenje, delo in zdajšnji pomen za učence pa pogosto prezre (spregleda). Zato mnogi učenci (večkrat) ne vedo, zakaj delajo, kar delajo, zakaj se učijo, ne poznajo smisla svojega dela, ne doživijo zadovoljstva ob doseženih dnevnih rezultatih.

V razmerjih med tradicijo in inovacijo so pomembni učitelji. Prav oni v največji meri šolo zadržujejo v tradiciji, češ, zakaj bi spreminjal to, kar dobro teče. Zato nekateri (mnogi) svojo enkratno dobro izkušnjo ponavljajo več let. V šoli so pogoste težnje, da bi sprejeli rešitve, ki bodo držale vsaj nekaj let. Pogosto se zgodi, da se marsikaj ustali, utrdi in je življenje in delo spet lagodno, brez pritiskov in izzivov inovacij. V takšnih razmerah se razmerje nagne v tradicijo in se dialog med tradicijo in inovacijo umiri ali celo usahne.

Tudi do inovacij je potreben preudaren, kritični odnos. Vsaka inovacija ni izboljšava, ni sprememba ali korak k boljši kakovosti. Mnoge „inovacije“ so posledica pritiska didaktične mode, pritiska novih produktov, ki v šoli iščejo in širijo svoj tržni prostor, mnoge so tudi premalo utemeljene, premalo premišljene in ne preverjene. Mnoge so posledica družbenih pritiskov, ki izhajajo iz trenutnih političnih interesov in potreb. Pogoste so inovacije, ki so hitro opazne in se šola z njimi ponaša. So tudi inovacije, ki se navzven manj manifestirajo, so manj opazne, zahtevnejše in se njihovi učinki pokažejo čez dalji čas. Za takšne inovacije pa navadno ni posebnega navdušenja.

Na primer: kakšne inovacije so v didaktični komunikaciji in interakciji med učitelji in učenci. Kako je z razvijanjem intelektualne komunikacije med učitelji in učenci, s pravico učencev do zmote, dvomov, do izražanja svojih pogledov, vrednotenja in opredelitev, kar naj bi postalo značilno za pouk, v katerem so učenci miselno aktivni in prej navedeno. Pomembno je upoštevati, da se tudi znanje, ki je najpomembnejši del ciljev pouka, spreminja, postaja dinamično. Še vedno je pomembno,



Spomnimo se šolskih reform, ki so v preteklosti bile približno vsakih deset let. Zajele so sistemske spremembe (zunanja reforma) in pedagoško, didaktično (notranjo) reformo.

Zunanje reforme se kažejo v opaznejših, večjih ali manjših spremembah šolskega sistema ali njegovih posameznih delov, ki so potrebne zaradi spremenjenih družbenih razmer in razvojnih usmeritev družbe. S tem se spremenijo zunanji (finančni, materialni, normativni) pogoji, ki vplivajo na delovanje šol in

da učenci usvojijo potrebno količino temeljnega, jedrnega, bistvenega znanja določenih področij, vendar se težišče premika na razvijanje sposobnosti in motivacije učencev za stalno (permanentno) individualno iskanje, oblikovanje in usvajanje novega znanja in implementacije tega v svojem življenju. Ne gre za učenje učenja, ker to mnogi omejujejo le na metode učenja, ampak za širše metodološko znanje in sposobnosti učencev. Tudi za to je potrebno določeno znanje, ki ga učenci morajo usvojiti, vendar tisto in toliko, da bo to dovolj trdna in zanesljiva osnova za razvijanje metodoloških sposobnosti in spretnosti.

Med tradicijo in inovacijo mora biti stalen, kritičen, konstruktiven dialog. To poudarja tudi kritično-konstruktivna didaktika. Tradicijo in inovacije je nujno kritično analizirati, presojati in vrednotiti, vendar kritika mora biti konstruktivna, ne rušilna temveč produktivna, ustvarjalna. Tako kot je tradicija lahko predimenzionirana in precenjena (historizacija), je inovacija lahko premalo premišljena, premalo utemeljena in preveč tvegana. A zaradi tega tradicije ne bomo zanemarjali, inovacijam ne bomo zapirali vrat. Je pa vprašanje, kaj pojmuje pod oznako tradicija in na drugi strani za kakšno inovacijo gre in na kaj se ta nanaša.

posledično na pouk (spremembe ciljev, vsebine pouka, učbenikov in didaktičnih sredstev). Toda pouk se ne spreminja skokovito reformsko, ampak evolucijsko in počasnije. To še posebej velja za spreminjanje didaktičnega in metodičnega ravnanja učiteljev in učencev. Inoviranje vzgojno-izobraževalnega procesa je pretežno procesno in zahteva daljši čas, še posebej v primeru spreminjanja konceptualnih in paradigmatičnih značilnosti pouka.

Razmerja med tradicijo in inovacijo se nenehno spreminjajo. Lahko se med seboj ujemajo, so si enotne, se podpirajo, lahko pa preidejo v nasprotje in se medsebojno spodrivajo, izrinjajo.

Podobno je z učiteljeve inovacijami, ki jih razmišljajo, ustvarjalni učitelji vnašajo in uresničujejo pri pouku. Na podlagi svoje formativne refleksije in dobrega poznavanja teorije pouk stalno spreminjajo, izboljšujejo in razvijajo. Pri tem se lahko zgodi nekritično prehitro posploševanje individualne, lastne izkušnje in prenašanje te iz enih specifičnih razmer v druge, drugačne razmere in inovacija ne prispeva k izboljšanju pouka, ampak povzroča nove težave. Toda pouk ni in ne sme postati model, ampak je razgiban, zapleten proces, tudi poln različnih nasprotij.

Vsakodnevno prilagajanje, izboljševanje in inoviranje pouka so (lahko) pomemben empirični vir, podlaga spreminjanju razmerja (dialoga) med tradicijo in inovacijo. Kažejo se v spreminjanju bistvenih konceptualnih, paradigmatičkih, strukturnih, procesnih in operativno delovnih značilnosti pouka.

Vsaka novost pri pouku (še) ni inovacija v pravem pomenu. Je le sprememba, izboljšava, s katero pouk priredimo konkretnim psihičnim, psiho-socialnim in konkretnim fizičnim pogojem. V tem smislu je pouk sam po sebi inovativni proces, ki ga učitelji vedno znova artikulirajo, pripravljajo in skupaj z učenci na novo ustvarjajo.

Dialog med tradicijo in inovacijo je tudi v didaktiki. V njenem dolgem zgodovinskem razvoju je med tradicijo in inovacijo bilo več nasprotij in prelomov kot enotnosti. Didaktika se je najbolj spreminjala v času večjih družbenih prelomov, ki so se zgodili zaradi napredka v razvoju industrijske proizvodne, novih znanstvenih, tehnoloških in tehničnih dosežkov, oživitve oziroma krepitve humanističnih idej in gibanj. Lahko rečem, da so v takšnih dialogih med tradicijo in inovacijo razmerje močno nagnilo na stran inovacij, ki so tudi prevladale.

To se zelo kaže v razvoju didaktike v drugi polovici 19. in v začetku 20. stoletja, ko je nastala reformska didaktika. Njen nastanek in razvoj so spodbudile demokratične težnje, prizadevanja za konkretizacijo in uresničevanje idej francoske revolucije, vpliv modernih političnih tvorb, industrijski razvoj in znanstvena raziskovanja. Šlo je za posledice zakonitega družbenega razvoja. V didaktičnih razpravah so pozornost z deduktivne in kabinetne usmerjenosti didaktike usmerili na induktivno raziskovanje vzgojno-izobraževalne resničnosti, ki je postala pomemben empirični vir novih znanstvenih didaktičnih spoznanj. Zaradi pomembnih sprememb in dosežkov so nekateri didaktiki to obdobje označevali za zlato obdobje didaktike. Didaktika se je v vsem svojem razvoju bila progresivno inovacijsko usmerjena, čeprav so se zgodili tudi odkloni od tega in večji in manjši zastoji.

Danes so v ospredju inovacije, ki jih izzivajo, nakazujejo in zahtevajo družbene spremembe, znanstveni, tehnološki dosežki, in nakazujejo nagel razvoj komunikacijsko-in-

formacijske tehnologije, umetne inteligence in sistemov komuniciranja. Pri tem ne gre le za progresivne spremembe. V sedanji človeški skupnosti oživljajo, krepijo in se širijo ideologije in gibanja, ki so se v novejši zgodovini pokazala in dokazala za najbolj mračna, nehumana in bod gotovo pritiskala tudi na vzgojno-izobraževalno prakso. Žive so tudi razprave, ki znanje opredeljujejo kot tržno blago, kar spodbuja pragmatično ciljno usmerjeno izobraževanje, ki človek gleda le kot ustvarjalca nove, tržno zanimive in dobičkonosne vrednosti, njegov (človekov) human osebnotni razvoj in osebnot pa potiska zasebno sfero, v katero naj se šola, pouk ne spuščata.

Veliko inovacij prinaša in obeta širjenje rabe informacijsko komunikacijskih sredstev, predvsem računalnikov, telefonov in podobnih naprav v pouk. Gre za inovacije v okviru didaktičnih sredstev, vendar to samo po sebi pouka ne inovira, ne sproža novih izzivov in zahtev? po inoviranju pouka. Poleg prednosti pa prinaša tudi težave. Tega ne moremo niti ne smemo ustaviti, potrebno pa je temeljito preučevati, preučiti in pouk/izobraževanje smiselno inovirati.

8. Ob pospešenem razvoju digitalne pedagogike in umetne inteligence – kaj bi po vašem mnenju moralo ostati nespremenjeno v učiteljskem poklicu?

MK: Težko in tvegano je povedati, kaj bi ali naj bi v učiteljskem poklicu ostalo nespremenjeno, saj se tudi učiteljski poklic razvija, spreminja in se tudi mora razvijati in spreminjati, da ne bo postal ovira v nadaljnjem izboljševanju in razvoju pouka. Ljudje bomo tudi v prihodnje, ko bodo novi tehnični izdelki prevzeli mnoga sedanja človekova opravila, ohranili potrebo po pristnem medsebojnem človeškem stiku. Pričakujemo lahko, da bo ta potreba in zadovoljevanje te potrebe za ohranitev človekove človečnosti vedno pomembnejša. Tudi učenci bodo v svojem razvoju še naprej potrebovali pristen, živi človeški stik in pouk, ki bo temeljil na kontaktu in taktu med učitelji in učenci, na njuni medsebojni komunikaciji in interakciji.

Učiteljeva poklicna podoba, ki mora imeti trdno podlago, mora biti fleksibilna, vedno aktualna in se, predvsem na neposredni pojavnosti, stalno spreminja, izpopolnjuje.

Spreminjajo se njegove posamezne konstitutivne komponente in vidiki delovanja.

Učitelj bo vse manj pomemben vir informacij, ostal pa bo vse pomembnejši vezni subjekt, ki bo učence usmerjal k virom informacij, jih vodil pri izbiri, razumevanju, usvajanju informacij (novega znanja) in implementaciji tega. Vse bolj bo v ospredje stopalo učiteljevo sprožanje, spodbujanje in usmerjanje miselnih procesov učencev, ki so ključni za usvajanje novega znanja. Učitelj bo še naprej pomemben odrasel, odraščajočemu človeku potreben za njegov osebnostni razvoj, osamosvajanje in afirmacijo.

Napovedi in pričakovanja o usihanju potreb po učiteljih in celo o izumiranju učiteljev zaradi novih znanstveno-tehničnih dosežkov/sredstev so se pokazale zmotne. Dogaja se prav obratno, učitelji postajajo vse pomembnejši subjekti pouka, spreminja pa se njihova vloga. Nespremenjeno bo ostalo učiteljevo bistvo: njegova vzgojno-izobraževalna funkcija, profesionalna kompetentnost, osebnostna integriteta bodo še naprej in dolgo zelo potrebne in pomembne. Vloge in različne učiteljev dejavnosti se bodo spreminjale ne pa izumrle.

Tako kot o učiteljih je tudi več razprav o nepotrebnosti, odpravi in izumiranju poučevanja, ki je bistvena učiteljeva dejavnost. To poudarjajo zlasti ekstremni konstruktivisti. Ne, poučevanje ne bo izumrlo. Nihče, ki pozna in razume razvoj in učenje človeka, vzgojno-izobraževalni proces, pouk, poučevanja ne bo odpravil. Poučevanje ne izumira, ampak se spreminja. Njegovo tradicionalno v precejšnji meri že preteklo težišče na posredovanju učne vsebine učencem se premika na učiteljevo sprožanje, spodbujanje, usmerjane miselnih procesov učencev in pomoč učencem pri iskanju, odkrivanju, oblikovanju, sprejemanju, razumevanju in usvajanju novega znanja s svojo lastno miselno dejavnostjo.

9. Katere „nevarnosti“ sodobnega izobraževanja vas kot didaktika najbolj skrbijo in katere nove priložnosti vidite za prihodnost?

MK: Novosti nam vedno sprožajo različna manjša in velika, realna in utopična pričakovanja, hkrati pa tudi

dvome, bojzani in skrbi. Lahko nam sproži navdušenje, zavzetost in prizadevanja za uvajanje in uporabo novosti. Lahko nam sproži tudi dvome, zadržanost in celo aktivni odpor priti novostim. Najpogosteje se ti pojavi med seboj prepletajo, novosti pa nekako pronicaajo v realnost, nekatere se primejo, utrdijo, naprej razvijajo, nekatere kmalu usahnejo. To je v veliki meri odvisno tudi od načinov in postopkov uvajanja in implementacije novosti.

V današnjem času, ko obstajajo naprave za izvajanje nekaterih ekstrasihničnih funkcij, se v izobraževanju kaže veliko potencialnih možnosti za spreminjanje oziroma inoviranje. Samo prilagajanje pouka novim možnostim ne bo dovolj, potrebne bodo globlje temeljne paradigmatške spremembe. S priložnostmi je povezanih tudi veliko pasti in nevarnosti.

V ospredju je velika razširjenost tehničnih sredstev, ki omogočajo nenehni in hiter dostop do informacij in hiter prenos informacij. Če to vključimo v pouk, prihranimo čas, ki je prej bil potreben za zapisovanje učne vsebine, in ta čas lahko namenimo miselni dejavnosti učencev v procesu pridobivanja novega znanja. S preobilico snovi, ki jo učenci lahko dobijo v zelo kratkem času, bodo lahko tudi težave. Učenci se v tej količini ne bodo ali se bodo težko znašli, jo težko dojeli in usvojili na osnovi razumevanja, zato se bo krepilo pridobivanje in zadrževanje snovi s pomnjenjem. V mnogih vsebinah je veliko neresnic, popačenih, zavajajočih sporočil, ki so oblikovane tako, da jih nepoznavalec (in učenci so nepoznavalci) ne odkrije. Kako bo močno obvladovati in preprečevati (ali vsaj) zmanjšati manipulacijo z učenci.

Kako bo računalnik, „ki vse ve“, vplival na metodološki vidik pridobivanja znanja? Računalnik zmora tudi izjemno dobro vizualno in avdiovizualno prikazovanje in nudi zelo bogato in prepričljivo vizualno nazornost tudi zelo zapletenih in abstraktnih primerov. Se bo iz tega razvila in krepila moderna dogmatičnost v smislu, da je vsaka rešitev problema in odgovor na vsako vprašanje v računalniku in je namesto „hoje“ po zahtevni miselni poti do rešitev, odgovorov, novega znanja potreben samo ustrezen klik. Kaj bo z razvijanjem kritičnosti?

Gotovo prihodnost prinaša veliko možnosti za širitev in

približanje izobraževanja vsej ali velikemu delu populacije, npr. razne različice distančnega izobraževanja, ki je že sedaj močno in v mnogih primerih dobro razvito in se širi. Nove možnosti bodo tudi za izboljševanje pouka, za razvijanje nove kakovosti pouka in izobraževanje.

Verjamem, da bodo didaktika oziroma didaktiki in druge vede oziroma drugi strokovnjaki iznašli in razvili pouk, ki bo vključeval rabo pripomočkov, ki bodo opravljali razna opravila in s tem razbremenili učitelje in učence, da se bodo lahko bolj in v večji meri posvetili psihičnim in psiho-socialnim procesom, s katerimi bodo učenci pridobivali novo znanje in razvijali svoje sposobnosti in osebnostne značilnosti z lastno miselno in družbeno (socializacijsko) dejavnostjo. Tega računalnik (še dolgo) ne bo zmož.

UČITELJ, SKUPNOST IN AVTONOMIJA

10. V svojih besedilih pogosto opozarjate na pomen učiteljeve profesionalne avtonomije. Kako jo je mogoče ohraniti v času nenehnih reform in zunanjih pritiskov?

MK: Učiteljeva strokovna avtonomija in vsa osebnostna podoba je zelo pomembna in bo tudi v prihodnje. Pomembno pa je, kaj pod sintagmo učiteljeve profesionalne avtonomije razumemo. To ni samovolja, ni pravica do samovoljnega odločanja in ravnanja, ampak samostojno, neodvisno, strokovno utemeljeno, zakonito delovanje. To pomeni, da učitelj odloča in deluje samostojno na podlagi znanstvenih in strokovnih spoznanj in utemeljitev, humano, obzirno, progresivno usmerjeno in odgovorno v korist učencem oziroma.

Na učiteljevo profesionalno avtonomijo, položaj, vlogo in delo vpliva mnogo objektivnih in subjektivnih dejavnikov, ki jih učitelj mora čim bolj poznati, razumeti in upoštevati.

Najpomembnejši dejavniki so učenci, ki jim je pouk namenjen in jim mora biti čimbolj prirejen. Učenci so tudi učiteljevi sodelavci, ki skupaj z njim ustvarjajo pouk in rezultate, ki so dosežki tudi medsebojnega sodelovanja.

Hkrati pa so učenci pomembni subjekti, ki jih učitelj mora upoštevati pri svojih odločitvah, o pouku in z njim povezanih pojavih.

Drugi splet subjektov, ki posredno vplivajo na pouk in učiteljevo avtonomijo, so starši, ki so primarni vzgojitelji svojih otrok, v razmerjih s šolo in učitelji pa so zastopniki in zagovorniki svojih otrok in njihovih interesov.

Naslednji splet dejavnikov so normativni dejavniki: zakonski predpisi, ki urejajo vzgojno-izobraževalno dejavnost, in materialni pogoji. Ožje gledano, učitelje zavezujejo vzgojni-izobraževalni programi, cilji, vsebina, temeljna usmeritev, vizija šole, koncept šole in mnoge odločitve šole o svojem življenju in delu.

K temu dodajmo še znanstvena in strokovna spoznanja, ki zavezujejo učitelje, pouk namreč mora biti znanstveno nesporen, strokovno ustrezen in etično, moralno neoporečen.

Marsikomu se poraja vprašanje, kako je lahko učitelj v prepletanju vplivov vseh teh spletoev dejavnikov avtonomen. Ja, mora biti in lahko je profesionalno avtonomen, vendar njegovo avtonomno odločanje in ravnanje mora biti utemeljeno z vseh relevantnih vidikov in realno. Učitelj ne glede na svojo avtonomijo ves čas (mora oblikovati) oblikuje svoje didaktične odločitve o strukturi in poteku pouka, o svojem in ravnanju učencev, oblikuje in operacionalizira cilje, izbira in didaktično oblikuje vsebino, se odloča o rabi didaktičnih sredstev, rešuje mnoge predvidene in nepredvidene situacije pri pouku in izven njega, ki so povezane z njegovimi učenci in še marsikaj. Če učitelj ni avtonomen, suveren, če se ne čuti dovolj kompetentnega, ne more kvalitetno in učinkovito delovati. Zato je učiteljeva strokovna avtonomija nujna. Zavedati pa se moramo, da je avtonomija vedno pogojena (omejena) z realnimi pogoji, ki sem jih že navedel. Z učiteljevo avtonomijo je tesno povezana njegova odgovornost za vse svoje avtonomne odločitve in ravnanje. (Zato bi verjetno marsikdo rajši bil manj avtonomen in manj odgovoren.) Seveda so avtonomni učitelji veliko bolj izpostavljeni različnim pritiskom znotraj šole in od zunaj kot tisti, ki vse odločitve pričakujejo od drugih (od zgoraj).

11. Kako bi opisali šolsko kulturo, ki učiteljem omogoča, da delujejo kot ustvarjalni, odgovorni in samostojni strokovnjaki?

MK: Šolska kultura je kompleksna značilnost šole, ki se nanaša na cel splet odnosov med učitelji, učenci, učitelji in učenci in med vsemi drugimi subjekti na šoli. Je splet prevladujočih vrednot in prepričanj, ki se kažejo v pogledih, stališčih in ravnanju učiteljev in drugih na šoli in šole kot celote. Med bistvenimi značilnostmi kulture šole so sočutje, empatičnost, strpnost, sodelovanje, medsebojna pomoč, pozitivna notranja motivacija, samostojnost, usmeritev k ciljem, ki ne zajemajo samo znanja, ampak tudi razvoj celovite osebnosti učencev, ustvarjanje dobrega vzdušja. Vse to učitelje spodbuja k ustvarjalnemu, odgovornemu delovanju, k stalni skrbi za lasten strokovni razvoj in k sodelovanju z drugimi, da bi se tudi oni profesionalno spopolnjevali in razvijali. Napisano že zveni kot idealiziranje stanja v šolah, vendar sem prepričan, da so v šolah, ki zavestno skrbijo za razvoj in oblikovanje lastne identitete, te in tem podobne značilnosti res žive.

Kolegialno sodelovanje, refleksija, medsebojno spodbujanje in pomoč pri delu in profesionalni rasti so sestavine oziroma značilnosti šolske kulture, hkrati pa tudi sestavine in znaki sodelovalnega učenja

12. V zadnjih letih se veliko govori o medsebojnem učenju in sodelovanju učiteljev. Kako lahko šole po vašem mnenju spodbudijo kulturo refleksije in kolegialnega/sodelovalnega učenja?

MK: Sodelovanje med učitelji je eden zelo pomembnih pogojev pri ustvarjanju kakovostnega pouka in kakovosti šole. Pomembno je, da učitelji delujejo tudi kot kolektivni subjekt, ki ga notranje povezujejo dobri medosebni in delovni odnosi. Oblikovanje dobrega pedagoškega kolektiva na šoli je stalna in pomembna naloga vodstva šole, ki mora skrbeti za razvoj dobrih medosebnih in sodelovalnih delovnih odnosov. K temu lahko veliko doprinese tudi povezovanje učiteljev v integrirane time po razredih in predmetnih področjih, sodelovanje pri refleksiji in didaktični analizi pouka s konstruktivno kolegialno kritiko in sodelovanjem pri iskanju strokovnih

rešitev konkretnih primerov in izboljševanjem ter razvoju kakovosti.

Šole z razvito svojo napredno kulturo to kulturo bogatijo in naprej razvijajo, tudi omogočajo in spodbujajo medsebojno sodelovanje učiteljev in drugih pedagoških (in drugih) delavcev na šoli. Sodelovanje, medsebojna skrb človeka za človeka, pomoč pri delu in osebni rasti so pomembne sestavine kulture šole in širše celotne podobe šole.

DEDIŠČINA IN PRIHODNOST

13. Vaš znanstveni opus obsega več kot dvesto bibliografskih enot in več samostojnih knjig. Katere dosežke bi sami izpostavili kot najvplivnejše za razvoj slovenske didaktike?

MK: Na to vprašanje je težko, nerodno odgovoriti. Vem, da so ene objave boljše od drugih, vendar ne bom izpostavil nobene. Veliko pozornosti sem posvečal učencem subjektom pouka, njihovem položaju, vlogi in počutju pri pouku. Zelo so me okupirali načrtovanje in priprava pouka, metodično ravnanje učiteljev in učencev pri pouku, spremljanje in didaktična analiza pouka. Ta problematika je (bila) v ospredju tudi mojega teoretičnega preučevanja v okviru didaktike.

O teh problemih oziroma spleth vprašanj sem objavil več razprav, izšlo pa je tudi nekaj knjig. Mogoče med vplivnejše prispevke sodijo knjiga *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega pouka*, ki je leta 1994 izšla pri Educi, drobna knjiga *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*, ki jo je leta 1999 izdala Šola za ravnatelje, obsežno poglavje v monografiji *Didaktika* (Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovanje in razvojno delo, 2003). Mislim, da je svoj vpliv opravilo tudi moje obsežno monografsko delo *Pouk* (Nova gorica: Educa, Melior, 2009). V širši strokovni javnosti je manj znana moja knjiga *Vojaška didaktika* (Ljubljana: Ministrstvo za obrambo, Uprava za razvoj, 1996 in prenovljena izdaja (Ljubljana: Center vojaških šol, 2019). Ponosen sem tudi na vse druge svoje objave.

Ob tem želim tudi omeniti, da sem izvedel več kot dvajset dvodnevni seminarjev o timskem pouku, veliko seminarjev o izobraževalno-ciljnem načrtovanju pouka in drugi aktualni problematiki.

K temu dodajam, da sem vrsto let predaval v šoli za ravnatelje, na seminarjih v okviru ministrstva za šolstvo, zavoda za šolstvo in v drugih okvirih.

14. Kako vidite prihodnost didaktičnih raziskav v Sloveniji in Evropi? Katere teme bi morale postati osrednje v naslednjem desetletju?

MK: V vzgojno-izobraževalni praksi je veliko didaktičnih pojavov, ki jih je potrebno raziskati. Prav tako je v didaktiki veliko teoretičnih tem in problemov za znanstveno preučevanje. Gotovo bo v središču empiričnega in teoretičnega raziskovanja izobraževanje (in pouk) v obdobju umetne inteligence in prelomnih družbenih sprememb, ki nakazujejo, da se bo človeštvo moralo zelo potruditi in boriti za svoj obstoj. Sem optimist in prepričan, da bodo didaktiki, drugi pedagoški in drugi strokovnjaki razvili izobraževanje, prirejeno novim razmeram, in bo pomemben dejavnik nadaljnega obstoja, razvoja in napredka človeka.

15. Če bi mladim učiteljem in študentom pedagogike želeli pustiti sporočilo, kaj bi jim sporočali?

MK: Prvi zelo dober vtis o učiteljih sem doživel, ko me je mama pripeljala v šolo na vpis v prvi razred. Spomnim se nasmeha prijazne učiteljice, ki nas je poučevala v prvem in drugem razredu. Učiteljski poklic pa me je začel pritegovati v osmem razredu. Za ta poklic me je navduševal ravnatelj osnovne šole, ki je v osmem razredu bil tudi moj razrednik. Še bolj me je navdušilo šolanje na učiteljišču, kjer smo pouk spoznavali tudi s hospitacijam in doživljali z nastopi, ki smo jih izvajali v osnovni šoli.

O spominih na začetek svojega pedagoškega dela sem že povedal v prvem odgovoru tega intervjuja.

Med študijem pedagogike se mi je odprlo široko in zanimivo področje pedagogike in drugih pedagoških znanstvenih disciplin, v katere sem se začel posebej poglobljati po zaposlitvi v višjem in sedanjem visokošolskem izobraževanju učiteljev in pedagogov. Iz mojih mnogih lepih, včasih tudi manj lepih doživetij in koristnih, zame dragocenih izkušenj sem izluščil nekaj sklepnih besed.

Učiteljski poklic ima tako dolgo zgodovino, kot je dolga zgodovina človeške skupnosti. Vedno je bil usmerjen v razvoj, oblikovanje človeka in v njegovo uresničevanje, s povezavo in preko tega so učitelji prispevali pomembne deleže k življenju, razvoju in napredku človeka in družbe. To je tudi danes bistvo učiteljskega poklica. Učiteljevo delo je usmerjeno v človeka, s svojimi vplivi posega v človeka, na njegov razvoj in oblikovanje njegove osebnosti, sodeluje v razvijanju človekovih osebnih, poklicnih (delovnih) in socialnih kompetenc in solidarnosti do drugi ljudi. Učiteljsko delo je zelo zahtevno, odgovorno, a zanimivo, razgibano, lepo, prijetno in lahko prinaša veliko zadovoljstva in človeškega bogastva. Učitelj v prvi vrsti mora biti človek z razvito digniteto, občutkom, zavzetostjo in odgovornostjo za sočloveka, osebnostno stanovit, strokovno kompetenten, odgovoren in bo v svojem delu našel sebe, ustvarjal svoje človeško bogastvo in zadovoljstvo. Vsem, ki ste že na tej poti ali se za to pripravljate, želim veliko uspehov, pristne človeške odnose, človeško bližino s svojimi učenci, srečo, zadovoljstvo in uspešno hojo za človekom.

** pogovor pripravil: Štefan Krapše,
odgovorni urednik revije EDUCA; november 2025*

Od črk do razumevanja: Kako mali bralci gradijo razumevanje

Mija Selić, učiteljica, mentorica, predavateljica / učiteljska skupnost ChestBook

Ko razmišljamo o vlogi zgodnjega učenja jezika, se hitro znajdemo na razpotju med teorijo, prakso in pričakovanji staršev. Izhodišče tega prispevka tvorijo trije pomembni glasovi: članek *Celostni pristop pri pouku angleškega jezika: spodbujanje dobrega počutja, čustvene inteligence in osebne rasti* Nine Fabe (Educa, 2025), ključne težave pri opismenjevanju v prvi triadi, predstavljene na konferenci *Stopi v branje* (Koper, 8. 11. 2025), ter vedno glasnejši komentarji staršev, ki menijo, da je zgodnje učenje angleščine za otroke obremenjujoče in zato nepotrebno.

Ko te tri vire postavimo drug ob drugega, se izriše zanimiv paradoks: na eni strani strokovnjaki poudarjajo pomen celostnega pristopa, ki krepi dobro počutje in čustveni razvoj, na drugi strani praktiki opozarjajo na zelo konkretne izzive zgodnjega opismenjevanja, medtem ko starši od zunaj opazujejo predvsem otrokovo preobremenjenost.

Toda, ali je res problem v prevelikem obsegu snovi? Ali pa je morda v tem, *kako* jo učimo?

Angleščina in slovenščina sta jezika, ki delujeta po isti temeljni logiki: preko njiju izmenjujemo informacije, gradimo odnose in si ustvarjamo mesto v skupnosti.

Če je njuna primarna funkcija komunikacija, zakaj je ne bi postavili v samo središče učenja obeh jezikov? In če otroka v slovenščini uvajamo v rabo strategij, povezav, glasov in pomenov – zakaj tega ne bi storili tudi v angleščini, in sicer na način, ki otroka ne obremenjuje, temveč ga nežno povabi v svet večjezičnosti? Vmes pa, tako mimogrede, lahko usvoji še vsebine iz drugih predmetov.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Komunikacija poteka v grobem na dveh ravneh: bralno-pisni in slušno-govorni, pri čemer sta za uspešno izmenjavo informacij ključni obe (Sadiku & Xhuvani, 2015). V nasprotju z branjem in pisanjem, ki zahtevata formalno izobraževanje, je govor naravni proces, ki se razvija spontano (Savaldi-Harussi & Fostick, 2021). To pomeni, da za uspešen razvoj branja potrebujemo sistematično in strukturirano učenje, enakovredno usmerjeno v glasovno-besedni, stavčni in besedilni nivo že od začetnih stopenj šolanja (Petscher et al., 2020), saj se temeljni dejavniki pred bralne in pred pisalne zmožnosti pri otrocih oblikujejo že v predšolskem obdobju (Piasta et al., 2010).

Raziskave hkrati kažejo, da lahko otroci, ki začnejo brati kasneje, sčasoma dosežejo ali celo prehitijo vrstnike, ki so začeli brati prej, kar nakazuje, da branje z razumevanjem ni avtomatičen proces, temveč zahteva razvoj in ustrezno vodenje (Suggate, 2013).

In kakšno je učinkovito bralno vodenje?

Takšno, ki bralca postopno opremi z veščinami, potrebnimi za razumevanje besedila. Osnovno vprašanje je: kako branje sploh poteka? Branje je kompleksen, večplasten proces, ki poteka v delovnem spominu – sistemu z omejeno kapaciteto. Zato morajo biti nekateri procesi avtomatizirani. Mednje sodijo dekodiranje besed, natančno branje in primerna hitrost branja; skupaj tvorijo tekočnost branja (*fluency*), ki je osnovni pogoj za razumevanje. Ko je tehnika branja avtomatizirana, se lahko informacije dovolj dolgo zadržijo v delovnem spominu, kjer pride do povezovanja podatkov, iskanja semantičnih povezav in oblikovanja pomena glede na bralčevo predznanje (Swanson, 2009; González Hernández, 2016).

Podobnost učnih strategij pri branju v maternem in tujem jeziku kaže na pozitivno sovplivanje, saj osnovni procesi branja ostajajo skupni. Ključni pogoj pa je prilagoditev zahtevnosti besedil, ki morajo biti dovolj poenostavljena, da jih učenec lahko učinkovito procesira, strategije branja pa usmerjene v dekodiranje, razumevanje in povezovanje informacij (Cummins, 2000; Bernhardt, 2011, Koda, 2005).

Dodatne raziskave potrjujejo, da otroke pogosto podcenjujemo glede njihovih zgodnjih bralnih zmožnosti. Slovenska študija Ropič Kop (2022) je pokazala, da že na začetku 1. razreda raven fonološkega zavedanja – zlasti prepoznavanje začetnih in končnih glasov – močno napoveduje uspešnost dekodiranja besed. To pomeni, da so otroci že zelo zgodaj sposobni natančno zaznati glasovno strukturo jezika, kar omogoča hitrejšo napredovanje v začetno branje. Podobno Vidmar in sodelavci (2017) poročajo, da pri predšolskih otrocih kompetence, kot so prepoznavanje črk, glasovna analiza in manipulacija glasov, jasno napovedujejo uspeh v 1. razredu. Tudi mednarodne metaanalize (Piasta & Wagner, 2010) potrjujejo, da je zgodnje znanje črk – tako njihove obli-

ke kot glasovne vrednosti – eden najzanesljivejših temeljev uspešnega bralnega razvoja. Skupno sporočilo teh raziskav je, da so otroci povsem sposobni zgodaj usvojiti črke, povezati obliko z glasom in razviti osnovno fonetično ozaveščenost, če jim ponudimo ustrezno strukturirano in razvojno občutljivo podporo. Pomemben poudarek se nanaša tudi na motivacijo in uspešnost branja z razumevanjem. Raziskave kažejo, da so učne strategije bistveno učinkovitejše od mehanskega pomnjenja – tako pri dolgoročnem priklicu kot pri globljem razumevanju, saj vključujejo aktivno obdelavo, povezovanje in smiselno rabo informacij (Kumar & Anjum, 2023). Raziskave disciplinarne pismenosti dodatno potrjujejo, da učenje strategij branja, pisanja in razmišljanja znotraj posameznih predmetnih področij povečuje angažiranost učencev ter omogoča njihovo poglobljeno razumevanje – seveda pod pogojem, da je učiteljevo delo strukturirano in zanj namenjeno dovolj časa (Burke & Kennedy, 2024; Aslan, 2016; Horning, 2007).

V jedru teorija sporoča preprosto resnico: uspešno branje, v kateremkoli jeziku, temelji na strateškem in postopnem **razvoju razumevanja**, ne na mehanskem pomnjenju in izoliranemu urjenju tehnike branja.

VRZELI V POUČEVANJU OPISMENJEVANJA V SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOLAH

Dne 7. 11. 2025 je v Kopru potekala konferenca Stopi v branje, ki sta jo organizirala društvo Siomo in Osnovna šola Koper. Bila je posebna že zaradi samega koncepta: učitelji smo imeli priložnost predstaviti in opazovati praktične pristope k branju, ki so sicer zasnovani na teoriji, vendar izhajajo iz konkretnih razrednih izkušenj. Vse spoštovanje gre univerzitetnim profesorjem, ki v pedagoški prostor prinašajo dragoceno teoretično znanje in najnovejše raziskave, vendar se teorija pogosto zatakne pri prenosu v prakso. Zato je bilo še toliko bolj osvežujoče videti peščico učiteljev, ki so na konferenci pokazali, kako je mogoče najnovejše teoretične uvide prepričljivo in učinkovito umestiti v vsakdanjo prakso.

Kljub navdihujočim primerom pa je konferenca razkrila tudi izrazito vrzel – predvsem na področju opismenje-

vanja v maternem jeziku v prvi triadi. Čeprav učni načrt predvideva, da naj bi učenec ob zaključku 3. razreda že bral z razumevanjem, učitelji ugotavljamo, da se zelo velik delež otrok še vedno spoprijema z osnovnim predpogojem za razumevanje: avtomatizacijo dekodiranja in natančnim branjem. Zanimivo je, da so najbolj dovršeni primeri medpredmetnega povezovanja in poglobljene-ga dela z besedilom na konferenci prihajali iz 5. razreda, kar potrjuje teoretično ugotovitev, da je zamujeno mo-goče nadoknaditi.

A ostaja ključno vprašanje: *ali je sploh treba „nadoknaditi zamujeno“ – če bi lahko preprosto začeli prej?*

Praksa namreč kaže, da ko učenci poznajo črke in njihove glasovne vrednosti (ne glede na to, ali že razlikujejo med vsemi pisavami), lahko začnejo učinkovito usvajati prve strategije branja z razumevanjem. Na ravni tujega jezika je to že dokazala lastna praksa avtorice – učenci so lahko ob premišljenem fonetično-komunikativnem pristopu obvladovali strategije dela z besedilom na višji ravni. Zakaj bi torej menili, da v maternem jeziku tega niso sposobni?

Pri maternem jeziku bi lahko že v 1. razredu začeli s hkratnim razvijanjem povezav glas–črka–beseda–poved–in **besedilo** in jih opremljali s strategijami, ki vodijo do branja z razumevanjem – namesto da čakamo, da najprej usvojijo vse pisave in postopno urijo izolirano tehniko branja. S tem bi branje odmaknili od izoliranega treniranja pravilne tehnike ter ga umestili v naravni kontekst iskanja pomena. Za šole pa bi se odprla široka pot medpredmetnega povezovanja, kjer bi učenci hkrati usvajali vsebine drugih predmetov skozi večšine branja že v 2. razredu.

Saj poznamo posledice trenutnega stanja – prva tri leta šole so v trenutnem sistemu neizkoriščena z vidika opremljanja otrok s strategijami in grajenja sekundarne socializacije. Usmerjena so v monotonost nepovezanega pomnjenja informacij, kar vodi v preobremenjenost, stres, občutek neuspeha in neskončne ure, ki jih učenci presedijo ob nalogah, ki jim ne pomagajo ne pri branju ne pri razmišljanju. A namesto da bi predlagali, da otroci ostanejo doma in pridejo v šolo šele četrto leto, je seveda bolj smiselno spremeniti način poučevanja.

Obrnimo pristop: naredimo ga bolj učinkovitega, bolj razvojno ustreznega, oblikovanega v igro, in z izzivi, ki otroke motivirajo. Tako bo postal šolski program manj obremenjujoč, učni načrti nenadoma manj zasičeni, pouk manj repetitiven, predvsem pa bi lahko počasi opustili mehansko pomnjenje podatkov, ki otrok ne vodi ne v razumevanje ne v trajno znanje.

In otrokom bomo povrnili otroštvo.

FONETIČNO-KOMUNIKATIVNO OPISMENJEVANJE V PRAKSI

Izjava o omejitvi odgovornosti: Opismenjevanje in vse z njim povezane didaktične odločitve predstavljajo izjemno kompleksno področje. Pričujoči prikaz se zato osredotoča le na hrbtenico pristopa. V njem niso zapisani vsi vmesni koraki, ki so potrebni za doseg navedenih ciljev, niti podrobna metodološka navodila. Ti elementi so dostopni v obliki posnetkov, razlag, primerov iz prakse in celovitih učnih materialov, ki spremljajo izobraževanja za posamezne razrede skozi celo šolsko leto. Spodaj predstavljena strategija se nanaša izključno na učenje jezika.

Avtorica članka se stalno strokovno izpopolnjuje v ameriški učiteljski skupnosti Learning at the Primary Pond ter tam razvite strategije prilagaja slovenskemu prostoru – tako pri poučevanju slovenščine kot maternega jezika, kot tudi angleščine kot tujega jezika – in jih prenaša v izobraževanja za učitelje, ki želijo svoje učence funkcionalno opismeniti.

PRVI RAZRED (5–6 LET):

Obdobje prvega razreda je namenjeno predvsem **sekundarni socializaciji**, razvoju **koncentracije** ter **pred-opismenjevanju**. V praksi to pomeni, da se vsebine učnega načrta organsko prepletajo s štirimi ključnimi cilji socializacije:

1. Sekundarna socializacija (slovenščina in angleščina)

- razumevanje in sprejemanje medsebojne različnosti
- oblikovanje funkcionalne učne skupnosti (poslušanje, sledenje navodilom)
- sodelovalno delo v manjših skupinah
- razvijanje samostojnosti

2. Učenje koncentracije (slovenščina in angleščina)

- igre fokusa, zadržane pozornosti in odzivnega poslušanja

3. Pred-opisminenjevanje

Slovenščina:

- učenje črk in njihovih glasov
- povezovanje glasov v besede ter besed v preproste povedi
- branje slikovnih strukturiranih zgodb
- igre natančnega branja in dekodiranja

Angleščina:

- slušno razumevanje s pomočjo slikovnih zgodb
- spoznavanje mešanega besedišča skozi pravljico
- pripovedovanje zgodbe s slikovno podporo in dopolnjevanjem povedi
- razumevanje razrednega jezika

V tem obdobju velja preprosto pravilo: **najprej zvok, nato zapis, nato pomen.**

Učenci zaradi tega prej vstopijo v iskanje pomena, kar je temelj za kasnejše branje z razumevanjem.

DRUGI RAZRED (6–7 LET): ZAČETEK SISTEMATIČNEGA BRANJA Z RAZUMEVANJEM

Drugi razred zaznamuje **načrtno in strukturirano učenje strategij branja** v obeh jezikih. Besedila v angleščini

so poenostavljena in močno slikovno podprta, medtem ko so v slovenščini že lahko kompleksnejša. Aktivnosti so v obeh jezikih enake, razlikuje se predvsem fonetična zahtevnost, ki je pri angleškem jeziku močno zapletena in jo tudi naravni govorci usvajajo do petega razreda osnovne šole.

ANGLEŠČINA

1. Spoznavanje črk in glasov

- Učenci spoznavajo črke prek **fonetičnih kartic**, pri katerih glasove, ki so neznani v slovenščini, ponazarjamo z gibi.
- Uporabljamo **Collect 4**, igro v paru ali samostojno, ki učencem omogoča ponavljanje in utrjevanje glasov v povezavi z zapisom skozi igro.

2. CVC besede (*consonant–vowel–consonant*)

Ko so glasovi usvojeni, se začne zapisovanje CVC besed po strategiji **mapping**:

- črke so zapisane v okenca, vsako okence predstavlja en glas,
- besede so vključene v zgodbo, ki je slikovno podprta,
- pogosto uporabljene besede uvajamo ločeno, skozi ponavljanje in zapis.

3. Avtomatizacija dekodiranja

Tu v ospredje stopijo igre:

- **Pick the Correct Word** (*minimal pairs*) — spoznavanje razlik v zapisu besed, ki se minimalno razlikujejo med seboj
- **Climb the Ladder** — avtomatizacija branja pogosto uporabljenih besed

Ko so besede avtomatizirane, se uporabijo v besedilu.

4. Uporaba besed v besedilu

Učenci berejo strukturirano besedilo, sestavljeno iz izključno že usvojenega besedišča. Zaradi avtomatizacije

dekodiranja se delovni spomin sprosti — razumevanje postane mogoče.

Razumevanje preverimo s kratkima trditvama, ki ju učenci dopolnijo glede na vsebino.

5. Prehod k avtentičnim slikanicam

V naslednji stopnji učenci berejo avtentične angleške slikanice, pri čemer si pomagamo z:

- **barvnim kodiranjem** fonetičnih pravil,
- igrami **Sentence Pyramid** in **Roll and Read**,
- slikanico *Winter Holiday* (Sedwich), pri kateri učenci zgodbo pripovedujejo ob lastnih ilustracijah iz prvega razreda.

Sledi **bralna značka**: učenci izberejo barvno kodirano slikanico, jo doma berejo do tekočnosti, nato v šoli preverimo razumevanje.

6. Spoznavanje stavčne strukture

Učenci se prek *Sentence Quest* kart (ChestBook) seznanijo z osnovnimi besednimi vrstami in zgradbo poved (*who-what/do-where*). Besedne vrste so za lažje razumevanje barvno kodirane. Tu je pomembno, da je vsebina kart vezana na poznano temo. S tem se sprosti delovni spomin, ki je sedaj na voljo za razvijanje občutka za slovnično strukturo, ne da bi jo morali abstraktno opisovati.

7. Branje novega, kratkega avtentičnega besedila

Zadnja stopnja učenja strategij branja v drugem razredu je obravnavanje novega, kratkega besedila. Tema je sicer znana (npr. svet živali), besedilo je kratko, a vsebina je nova. Cilj je ponovno: **razumevanje**.

Učenci:

- preberejo besedilo,
- preverijo razumevanje besedišča,
- obnovijo zgodbo,
- poiščejo ključno temo in ključne besede,
- dopolnijo prirejeno različico besedila.

S tem se sklene prvi celoviti cikel učenja strategij branja z razumevanjem v angleščini.

V nadaljnjih razredih se strategija branja pri angleščini nadgrajuje s kompleksnejšimi besedili, manj slikovno podprtimi in z dodajanjem novega besedišča z zapisom tistih fonetičnih pravil, ki jih učenci usvojijo ter s postopnim dodajanjem (učenjem) slovničnih pravil.

SLOVENŠČINA

Strategija branja v maternem jeziku lahko poteka **na povsem enak način**. Trenutno jo v tej obliki izvaja ena učiteljica v 2. razredu:

Primeri nalog za različne strategije učenja branja za slovenščino, 2. razred, ki je predstavljena v? angleščino.

NIVO 1

IME _____
DATUM _____

VSEBINA: NOČ ČAROVNIC
BESEDILO

NOČ ČAROVNIC



NOČ ČAROVNIC JE ZABAVEN DAN. V AMERIKI JO PRAZNUJEJO 31. OKTOBRA.

NEKOČ SO LJUDJE VERJELI, DA TAKRAT DUHOVI PRIDEJO NA ZEMLJO. BILO JIH JE STRAH DUHOV, ZATO SO SE OBLEKLI V STRAŠNE KOSTUME. TAKO JIH DUHOVI NISO PREPOZNALI.

V SLOVENIJI PA IMAMO TAKRAT DRUG PRAZNIK — DAN REFORMACIJE.

DANES JE NOČ ČAROVNIC ZNANA PO VSEM SVETU.



© 2015 ChestBook

Slika 1a: Otvoritev teme – besedilo pri slovenščini (Platforma ChestBook)

Name _____		CONTENT: ANIMALS IN NATURAL HABITAT
Date _____	SKILL: CV, CVC WORDS	PRE-TEACH: _____

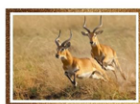
Kob

Shhhh!  Look! 

I am a kob. I am big.



 I run fast.



I have big horns.



And I have four legs.



 Do you know me?

CRESTBOOK 2025

Slika 2b: Otvoritev teme – besedilo pri angleščini (Platforma ChestBook)

PRIOVEDOVANJE VSEBINE

NIVO 1 in 2

 BESEDILO GOVORI O ... 1	 TO JE DOGODEK, KI ... 2
 VČASIH SO LJUDJE VERJELI ... 3	 DANES LJUDJE ZA NOČ ČARIVNIC ... 4
 NOČ ČAROVNIC PRAZNUJEJO LJUDJE ... 5	 V SLOVENIJI PA JE TA DAN ... 6

Slika 2: Obnova zgodbe (Platforma ChestBook)

	noč		čarovnija
	poč		čarovnica
	pok		čarovnik
	ladje		kostanj
	ludje		kostum
	ljudje		kosti

Slika 3: Učenje natančnega branja (Platforma ChestBook)

PRVI NA VRHU		IME 1 _____	
Preberi in prečrtaj poved!		IME 2 _____	
Noč čarovnic	Dan reformacije v Sloveniji	Duhovi pridejo na zemljo.	Duhovi jih ne prepoznajo.
Ljudje so verjeli.	Vozijo avto.	zabaven dan	Ptički se ženijo.
Marsovci pridejo na zemljo.	praznujejo v Ameriki	prevelik kostum	31. oktober
Ljudi je strah duhov.	oblačenje v kostume	po celem svetu	Pišejo test.
			
☐ Izbrši soigralčevo poved.	☐ Izbrši svojo poved.		CRESTBOOK 2025

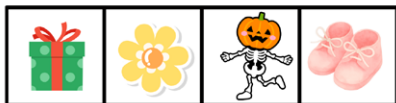
Slika 4: Učenje tekočega branja - dekodiranje (Platforma ChestBook)

NIVO 1

IME _____
 DATUM _____

VSEBINA: NOČ ČAROVNIC
 PREVERJANJE RAZUMEVANJA 1

1. KATERA SLIKA PREDSTAVLJA NOČ ČAROVNIC?
 (OBKROŽI SLIKO)



2. KAJ POMENI STRAŠEN? (OBKROŽI SLIKO)



3. KAJ POMENI KOSTUM? (OBKROŽI SLIKO)



Slika 5: Razumevanje terminologije (Platforma ChestBook)

NIVO 1

IME _____
 DATUM _____

VSEBINA: NOČ ČAROVNIC
 PREVERJANJE RAZUMEVANJA 2

1. KAJ DELAJO LJUDJE NA DAN 31. OKTOBRA? (OBKROŽI PRAVILEN ODGOVOR)

A - PIŠEJO TEST B - PRAZNUJEJO C - VOZIJO AVTO

2. KAJ SO LJUDJE NEKOČ VERJELI, DA SE ZGODI NA DAN 31. OKTOBRA? (OBKROŽI PRAVILEN ODGOVOR)

A - MARSOVCI NAPADEJO ZEMLJO.

B - PTIČKI SE ŽENIJO.

C - DUHOVI PRIDEJO NA ZEMLJO.

3. V KAKŠNE KOSTUME SO SE LJUDJE OBLEKLI? (OBKROŽI PRAVILEN ODGOVOR)

A - PREVELIKE B - STRAŠNE C - ZELENE

4. KATERI PRAZNIK PRAZNUJEMO V SLOVENIJI NA DAN 31. OKTOBRA? (OBKROŽI PRAVILEN ODGOVOR)

A - DAN REFORMACIJE B - BOŽIČ C - NOVO LETO

5. KJE POZNAJO NOČ ČAROVNIC? (OBKROŽI PRAVILEN ODGOVOR)

A - SAMO V LJUBLJANI B - NA LUNI C - PO CELEM SVETU

Slika 6: Razumevanje vsebine (Platforma ChestBook)

NIVO 1

IME _____
 DATUM _____

VSEBINA: NOČ ČAROVNIC
 IDEJA BESEDILA IN KLJUČNE INFORMACIJE



TEMA BESEDILA

PODROBNOST 1

PODROBNOST 3

PODROBNOST 2

FRANCE PREŠEREN	NOČ ČAROVNIC	OBLAČENJE V KOSTUME
SLOVENSKI PRAZNIK	ZNAN PO VSEM SVETU	ZABAVEN DAN

Slika 7: Iskanje glavne teme besedila in ključnih informacij (Platforma ChestBook)

NIVO 1

IME _____
 DATUM _____

VSEBINA: NOČ ČAROVNIC
 DOPOLNI BESEDILO



NOČ ČAROVNIC

NOČ ČAROVNIC JE _____ ZNANA
 JE PO _____, NE SAMO V
 SLOVENIJI.

V PRETEKLOSTI SO LJUDJE VERJELI, DA NA TA
 _____ PRIDEJO NA ZEMLJO DUHOVI.
 MORDA SE ZDI SMEŠNO, A LJUDI JE BILO TEGA
 _____. DA BI PREGNALI DUHOVE,
 SO SE LJUDJE OBLAČILI V _____

V SLOVENIJI PRAZNUJEMO NOČ ČAROVNIC IN
 _____ NA ISTI DAN.

Slika 8: Vaja višje ravni razumevanja (Platforma ChestBook)

SKLEP

Če združimo teoretična izhodišča, izkušnje iz razredov in spoznanja raziskav, se pred nami izriše jasna slika: otroci so sposobni veliko zgodnejšega in globljega vstopa v svet branja z razumevanjem, kot jim ga trenutno omogoča naš šolski sistem. Fonetično-komunikativni pristop kaže, da je mogoče branje in razumevanje razvijati sočasno, že od prvega razreda dalje, pri čemer otroci naravno prehajajo od glasov k tvorjenju pomena. To znanje lahko učitelji uporabimo v obeh jezikih – maternem in tujem – ter s tem ustvarimo učni prostor, kjer branje postane orodje za mišljenje, raziskovanje in sodelovanje.

Tak premik pa zahteva tudi premik v nas samih. Učitelj, ki želi razvijati bralne strategije od začetka, potrebuje dobro razumevanje bralnih procesov, podporo pri uvažanju novih metod in pripravljenost na učenje. A prav tu se pokaže izziv: ni vsak učitelj pripravljen na strokovno rast, ki jo sodobno opismenjevanje zahteva. Pogovori

z izkušenimi učitelji razkrivajo razliko med tistimi, ki z radovednostjo iščejo nove pristope, in tistimi, ki ostanejo znotraj minimalnih zahtev urnika. To ni kritika posameznikov, temveč iztočnica za razmislek o tem, kakšno kulturo strokovnega razvoja želimo graditi v šolah.

Velikokrat je, žal, ovira finančna podpora vodstva, kljub temu, da je fonetično-komunikativni pristop močno cenejši za šole in učbeniki niso potrebni.

Na koncu gre za vprašanje odgovornosti: ali bomo otrokom omogočili, da razvijejo svoje zmožnosti v polnosti, ali pa bomo zaradi vztrajanja pri utečenih navadah šol in učiteljev še naprej odlagali spremembe, ki so nujne?

Pot do bolj učinkovitega opismenjevanja se začne pri jasni strokovni viziji, nadaljuje v premišljenem izobraževanju učiteljev in konča v razredu – tam, kjer otrok ob prvih prebranih besedah odkrije, da znanje ni obveznost, ampak možnost.

LITERATURA

- Ropič Kop, V. (2022). *Correlations and regression of the initial and final sound on reading words in the Slovenian language*. UM Journals.
- Vidmar, M., Ropič, V. & Zupančič, M. (2017). *On-entry assessment of school competencies and early literacy in Slovenia*. Pedocs.
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet knowledge and phonological awareness instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8–38.
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development of conceptual understandings and relationships. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 389–408.
- Savaldi-Harussi & Fostick (2021). *Comparison of preschooler verbal and graphic symbol production across different syntactic structures*. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 702652.
- Sadiku & Xhuvani (2015). The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour, *European Journal of Language and Literature Studies*, Vol.1, Nr. 1.
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatschneider, C., Steacy, L. M., Patton Terry, N. & Wagner, R. K. (2020). *How the science of reading informs 21st-century education*. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S267–S282.
- Swanson, H. L. (2009). The role of working memory and fluency practice on reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 548–562. <https://doi.org/10.1177/0022219409338742>
- González Hernández, A. (2016). *Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares* (Working memory, reading fluency and reading comprehension in children) *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1–23.
- Biber, F., de Bruin, A. B. H. & Schreurs, S. (2022) Study smart – impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance, *Advances in Health Sciences Education* 28(1):1–21, *Research Gate*.
- Kumar, K. & Anjum, S. (2023). A comparative analysis of traditional memorization vs. keyword mnemonics in information retention. *Journal for Research Scholars and Professio*
- Swafar, J. (1981). Reading in the Foreign Language Classroom: Focus on Process." *Unterrichtspraxis* 14: 176–194.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second language reading*. Routledge.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Burke, P. & Kennedy, E. (2024). Why do you think that? Exploring disciplinary literacy in elementary science, history, and visual arts. *The Reading Teacher*.
- Aslan, Y. (2016). The effect of cross-curricular instruction on reading comprehension. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 107–115.
- Horning, A. S. (2007). Reading across the curriculum as the key to student success. *Across the Disciplines*, 4, 1–9.
- Ryan, A. (n. d.). *Learning at the Primary Pond: Professional development for elementary teachers*.

Plezalne igre za najmlajše v 1. triadi

Ana Hladnik, prof. razrednega pouka / O.Š. Cvetka Golarja, Škofja Loka

Plezanje postaja vedno bolj popularen šport tako med otroki kot med odraslimi. Umetne plezalne stene so v šolskih telovadnicah že skoraj stalnica. Prispevek ponuja izbor iger za otroke, ki so popolni začetniki v plezanju, in tudi tiste z nekaj izkušnjami. Cilj iger je, da plezanje otrokom približajo na igriv in privlačen način. Igre izvajamo ob prisotnosti učitelja razrednega pouka oziroma učitelja športa.

UVOD

Plezanje po drevesih je bilo v preteklosti med otroki zelo pogosto in priljubljeno, danes pa je zaradi obilice drugih, bolj umirjenih in manj tveganih dejavnosti vse redkejšo. S tem otroci izgubljajo priložnost za razvoj ključnih gibalnih sposobnosti, kot so moč rok, koordinacija, ravnotežje in gibalni občutek.

Pri plezanju še posebej krepimo roke, saj z njimi neprestano nosimo in premikamo lastno težo. Ker biološki razvoj mlajših otrok še ni zaključen, je pomembno, da obremenitev ne presega njihove telesne teže (Möscha,

2008). Raznolike plezalne naloge hkrati spodbujajo koordinacijo in razvoj ravnotežja. Na koordinacijo najlažje vplivamo do približno šestega leta starosti, zato je rekreativno plezanje zelo priporočljivo že v zgodnjem otroštvu (Möscha, 2008). Med plezanjem ves čas iščemo stabilne položaje telesa, s čimer izboljšujemo nadzor nad gibanjem.

Danes je športno plezanje v slovenskih osnovnih šolah dobro uveljavljeno in zelo priljubljeno. Poleg žrdi, vrvi in letvenikov ima veliko šol male plezalne stene. Kadar višina ne preseže okvirno treh metrov, za varnost zadoštujejo ustrezne blazine in upoštevanje varnostnih pravil.

UVODNI DEL UČNE URE

Tako kot pri vsaki vadbi je tudi pred plezanjem nujen uvodni del z ogrevanjem. Za splošni del izberemo eno do dve elementarni igri – ni bistveno, katera igra je, pomembno je le to, da se učenci res dobro ogrejejo in zadihajo. Kot primer lahko navedem igro po lastni zamisli ptički na veje, pri kateri v učno uro postopoma

vedemo plezanje na letvenik. Pri tej elementarni igri učenci (ptički) prosto tekajo po telovadnici. Ko učitelj zakliče: „Pazi, mačka!“, učenci stečejo do najbližjega letvenika in splezajo nanj, vendar z nogami ne smejo višje od druge letvice letvenika. Na klic učitelja: „Mačke ni!“, učenci spet prosto tekajo po prostoru. Učitelj povelja izmenično ponavlja.

Splošnemu ogrevanju dodamo še ciljno pripravo z naborem osnovnih gimnastičnih vaj; posebno pozornost namenimo prstom, zapestjem, ramenom in gležnjem (glej Bolkovič in drugi, 2002). Preden otroke odpeljemo na plezalno steno, lahko kot prehod ali kot dodatno ogrevanje uporabimo letvenike, in to tako, da učenci prečijo od ene strani do druge, z nogami se gibljejo po spodnjih letvicah, z rokami pa najprej uporabljajo nadprijem (slika 1 a), nato pa še podprijem (slika 1 b).



Slika 1: Prečenje po letveniku z nadprijemom (a) in podprijemom (b)

OSREDNJI DEL UČNE URE

V nadaljevanju bom predstavila nekaj iger, ki jih lahko izvajamo na vertikalni ali rahlo previsni mali plezalni steni.

1. Božičkov dimnik

Pri tej igri učitelj drži obroč horizontalno na steno. Naloga

učenca je, da po poljubnih oprimkih spleza z nogami nad obroč, nato pa spleza skozi obroč navzdol do blazine – tako kot se Božiček z darili spusti skozi dimnik (slika 2). To igro lahko izvajamo tudi v obratni smeri. Učenec se s plezanjem povzpne skozi obroč od spodaj navzgor, nato pa se mimo obroča s plezanjem vrne nazaj na blazino.



Slika 2: Plezanje skozi obroč – igra Božičkov dimnik

2. Zatikanje igračke

Učitelj plišasto igračko ali rutko namesti na končni oprimek pri vrhu stene. To nalogo učenec opravi tako, da po poljubnih oprimkih pripleza do igračke, jo vzame in vrže učitelju na blazino. Učenec, ki je naslednji na vrsti, si igračko zatakne za hlače in jo s plezanjem vrne na oprimek, kjer je bila prvotno zataknjena (slika 3 a in 3 b). Učence ves čas navajamo, da z vrha stene ne skačejo, temveč splezajo nekoliko nižje, skočijo pa šele takrat, ko so tik nad tlemi.



Slika 3: Pobiranje zataknjene igračke (a) in vračanje igračke (b)

3. Ranjeni polh



Slika 4: Igra ranjeni polh

Pri igri ranjeni polh učenec pleza po poljubnih oprimkih z dvema rokama in eno nogo. Drugo nogo ima pokrčeno in je pri plezanju ne uporablja. Učenec lahko pleza od spodaj navzgor oz. preči steno iz ene strani na drugo stran (slika 4).

4. Slepa miš

Pri igri slepa miš ima učenec prevezo čez oči. Najprimernejša izvedba je prečenje stene čisto pri tleh, pri tem pa lahko uporablja vse oprimke in stope (slika 5). Namen igre je krepiti zbranost in izboljševati kinestetični občutek (Möscha, 2008). Še posebej je pri tej igri pomembno, da učitelj z rokami usmerja in varuje učenca ob morebitnem padcu (glej poglavje *Varnost in organizacija pri uri športa*).

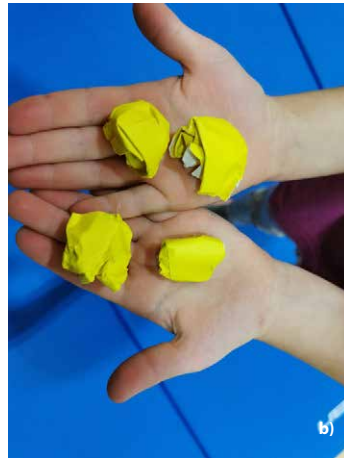


Slika 5:
Igra
slepa
miš

5. Iskanje cekinčkov

Iskanje cekinčkov pri učencih vzbudi radovednost in motivacijo, podobno kot pri lovu na skriti zaklad. Učitelj učencem naroči, naj se usedejo na tla, s hrbtom obrnejo

proti steni in zatisnejo oči. Med tem časom učitelj naključno za posamične oprimke namesti cekinčke (zmečkane papirčke). Ko so „cekinčki“ postavljeni, lahko po dva učenca hkrati začneta z iskanjem. S plezanjem zaključita takrat, ko najdeta vse cekinčke. Na steno se lahko podata večkrat oz. tolikokrat, dokler ne najdeta vsega zaklada (slika 6). Po igri ne smemo pozabiti pospraviti za seboj.



Slika 6: Igra Iskanje cekinčkov (a) in „cekinčki“ iz zmečkanih papirčkov (b)

6. Barve

Pri igri barve učitelj učencem naroči, naj se usedejo na blazino. Učitelj vsakemu učencu dodeli določeno barvo: npr.

rdeča, rumena, zelena, modra, oranžna, zlata itd. Na ta način nastanejo skupinice s po tremi oz. največ štirimi učenci. Ko ima vsak učenec določeno svojo barvo, učitelj zakliče: „Na steno vse rumene barve!“ Poklicani učenci splezajo na steno in se držijo oprimkov na mestu toliko časa, dokler učitelj ne zamenja povelja: „Rumene barve dol in na steno vse modre barve!“ Učitelj tako poskrbi, da se na steni izmenjujejo različne skupine učencev, ki se urijo v vzdržljivosti držanja oprimkov.

DELO PO POSTAJAH

Pri urah športa pogosto izberem delo po postajah. Ena od postaj je namenjena plezanju na mali plezalni steni,

ob kateri sem ves čas prisotna. Ostale postaje so lahko namenjene razvijanju ravnotežja, krepitvi moči nog, krepitvi moči trebušnih ali hrbtnih mišic. Pri takem načinu dela so skupine manjše in lahko učencem namenimo več individualne pozornosti. Spodaj navajam nekaj možnih vaj, ki jih lahko uporabite pri delu po postajah:

VAJE ZA RAVNOTEŽJE:

1. Drevo

Učenci stojijo na eni nogi, drugo pa prislonijo na meča stoječe noge. Roke so odročene in predstavljajo „veje“. Nalogo izvajajo 20 sekund na vsaki nogi. Naredijo 3 ponovitve. Nalogo lahko otežimo tako, da učenci za tri sekunde zaprejo oči in zadržijo položaj.

2. Hoja po vrvi

Na tla položimo raztegnjeno vrv. Učenci z rokami v odročanju hodijo po vrvi in so pozorni, da peto postavljajo pred prste. Počasi hodijo naprej in lahko naredijo več obhodov.

3. Lastovica

Učenci stojijo na eni nogi, trup je nagnjen rahlo naprej, roke razširijo kot krila. Položaj poskusijo zadržati 10 sekund na vsaki nogi. Naredijo 3 ponovitve.

VAJE ZA KREPITEV MOČI NOG:

1. Počepi

Učenci stojijo tako, da so stopala v širini ramen, roke v predročanju, Nato se spustijo v počep in ponovno vstanejo. Pozorni so na to, da kolena gledajo naprej, pete ostanejo na tleh. Naredijo lahko 3 x 8 počepov.

2. Žabji poskoki

Učenci delajo žabje poskoke. Pozorni so na to, da so pristanki mehki. Naredijo lahko 3 x 8 poskokov.

3. Skoki v obroče

Učenci skačejo iz obroča v obroč enkrat po levi, drugič po desni nogi, nato pa še sonožno. Naredijo več obhodov.

VAJE ZA KREPITEV TREBUŠNIH MIŠIČ:

1. Zapiranje knjige

Učenci sedijo na tleh s pokrčenimi nogami, tako da imajo stopala poravnana na tleh. Z izdihom se uležejo na tla in roke vzročijo, z vdihom pa ponovno preidejo v sedeči položaj. Naredijo lahko 3 x 8 zapiranje knjig.

2. Deska na kolenih

Učenci imajo oporo na podlahteh in kolenih, telo pa poravnano. Položaj zadržijo 15 sekund. Naredijo lahko 3 ponovitve.

VAJE ZA KREPITEV HRBTNIH MIŠIČ:

1. Na vseh štirih

Učenci so v opori klečno spredaj, dlani so na tleh. Izmenično dvigujejo in iztegujejo levo roko z desno nogo ter desno roko z levo nogo. Vsakič položaj zadržijo dve sekundi. Naredijo lahko 3 x 8 ponovitev.

2. Mini dvigi

Učenci ležijo na tleh, roke imajo pokrčene in s prsti sklenjene zadaj na vratu. Dvignejo samo prsni koš, boki ostanejo na tleh. Naredijo lahko 3 x 8 ponovitev.

Učitelj mora razumno razporediti postaje, da ni slučajno več zaporednih postaj namenjenih krepitvi istih skupin mišič.

ZAKLJUČNI DEL UČNE URE

Po zaključku vadbenega dela sledi raztezanje. Poleg

običajnih vaj za roke, noge in trup namenimo poseben poudarek **mišicam podlahti ter prstom**. Za raztezanje mišic podlahti v opori klečno stegnemo roki v komolcih pred sabo in dlani obrnemo tako, da notranja stran podlahti gleda v smeri naprej. Odmik dlani od kolen naj bo tolikšen, da začutimo raztezanje mišic podlahti in položaj zadržimo za nekaj sekund.

Za raztezanje prstov mezinca in palec ene roke vstavimo med dva sosednja prsta druge roke in jih potiskamo navzven tako, da začutimo razteg med prsti. To ponovimo med vsemi sosednjimi pari prstov obeh rok.

VARNOST IN ORGANIZACIJA PRI URI ŠPORTA

Pri vseh igrah moramo zagotoviti, da se pod plezalcem ne zadržujejo drugi učenci. Učitelj naj pri vseh igrah stoji pri steni z iztegnjenimi rokami in po potrebi usmeri pristanek učenca na blazino, tako da je morebiten padec varen.

Igre lahko kombiniramo v poljubnem vrstnem redu. Ni potrebno vseh iger izvesti v eni sami uri športa, temveč jih lahko razporedimo preko več ur ali izvedemo učno uro, ki je namenjena delu po postajah.

SKLEP

Z rednim vključevanjem plezanja v ure opažam očiten napredek pri učencih, saj se izboljša koordinacija, povečata se vzdržljivost in moč v rokah ter nogah, hkrati pa postopoma premagujejo strah pred višino. Poleg tega učenci napredujejo v ravnotežju in stabilizaciji trupa, razvijajo prostorsko predstavo, zbranost in pridobivajo na samozavesti. Napredek je viden tudi pri drugih dejavnostih: zanesljivejše gibanje po igralih in več samostojnosti pri reševanju gibalnih izzivov. Nenazadnje opazimo tudi večjo motivacijo in veselje do gibanja.

Električni krog v praksi – delo učencev na tehniškem dnevu

Tanja Černivec / Osnovna šola Stična

Najlažje se učimo, ko lahko sami nekaj preizkusimo in ugotovimo, kako stvari delujejo. Učenci 4. razreda so se zato o elektriki učili na zelo zanimiv način. Delali so v skupinah in skupaj raziskovali, da bi bolje razumeli, kako elektrika nastaja in kako pride do naših domov. Pomagali so si tudi z virtualnimi ogledi elektrarn, kjer so lahko videli, kako deluje elektrarna in kako proizvajajo elektriko.

Da bi bolje razumeli, kako električni tok deluje, so naredili različne preproste poskuse. S temi poskusi so ugotavljali, kateri materiali lahko prevajajo elektriko in kateri ne. Naučili so se, da za delovanje električnega kroga potrebujemo nekaj osnovnih delov, kot so baterija, žarnica in žice. Spoznali so tudi, kako deluje stikalo, ki omogoča prižiganje in ugašanje svetlobe.

Učenci so se pogovarjali tudi o tem, kako lahko doma in v šoli varčujemo z elektriko. Spoznali so, da je varčevanje z energijo pomembno, saj s tem varujemo naravo in zmanjšujemo stroške. Naučili so se preprostih načinov, kako lahko ugasnemo luči, ko jih ne potrebujemo, ali kako izklopimo električne naprave, da ne porabljajo nepotrebno energije.

Poleg tega so pri likovni umetnosti naredili maketo svo-

jega domačega kraja. Na to maketo so namestili luči, ki predstavljajo javno razsvetljavo. Tako so lahko bolje razumeli, kako elektrika osvetljuje ulice in pomembne prostore ter zakaj je to pomembno za varnost ljudi.

Ta način učenja je učencem zelo pomagal, saj so se naučili veliko novega na zabaven in praktičen način. Skupinsko delo jim je omogočilo, da so si pomagali in delili ideje, kar je bilo zelo koristno. Tako so ne samo pridobili nova znanja, ampak so tudi razvijali svojo ustvarjalnost in sposobnost sodelovanja.

UVOD

Raziskovalno učenje je sodoben in zelo učinkovit pristop k aktivnemu pridobivanju znanja, pri katerem učenci sami raziskujejo, odkrivajo in rešujejo različne izzive. Gre za način učenja, ki ustvarja pogoje, kjer lahko otroci na samostojen in raznolik način spoznavajo nove vsebine ter razvijajo svoje razmišljanje. Tak pristop k učenju omogoča pridobivanje bolj kakovostnega znanja, hkrati pa povečuje tudi motivacijo otrok, da se z zanimanjem učijo naravoslovnih predmetov. Zaradi tega se raziskovalno

učenje vse bolj uporablja pri izvajanju naravoslovnih dejavnosti v šolah (Leskovar, 2015).

Poleg tega pa raziskovalno učenje pomaga otrokom razvijati številne pomembne osebne lastnosti, kot so iznajdljivost, vztrajnost in samoiniciativnost. Prav tako spodbuja razvoj različnih naravoslovnih in praktičnih kompetenc, kot so zbiranje informacij, reševanje problemov, organizacija dela, učinkovita komunikacija ter prenos teoretičnega znanja v prakso. Pomembno je tudi, da otroci pridobivajo sposobnosti za samostojno delo in sodelovanje v skupini (Raušl, 2012). Takšen način učenja jim pomaga, da se lažje spopadajo z izzivi tako v šoli, kot tudi v vsakdanjem življenju.

POTEK TEHNIŠKEGA DNE

1 PREDPRIPRAVA

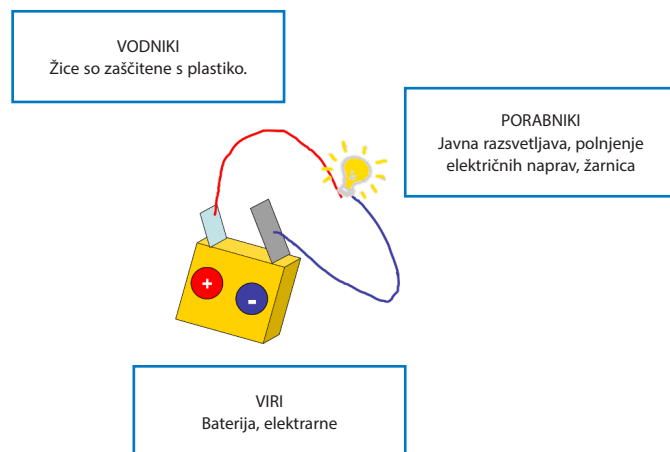
Na tehniškem dnevu smo elektriko spoznavali na zabaven in razumljiv način. Pri likovni umetnosti so učenci najprej v skupinah ustvarili maketo domačega kraja, ki je kasneje služila kot podlaga za prikaz javne razsvetljave.

Dejavnost smo začeli z „nevihto možganov“, kjer so učenci zapisali vse, kar vedo o elektriki, in vprašanja, na katera bi radi našli odgovore. Ta vprašanja so bila vodilo za nadaljnjo delo.

2 RAZISKOVANJE IN POSKUSI

Skupine so dobile nalogo ugotoviti, kako na maketi prižgati žarnico. S preizkušanjem so spoznale, da je za delujoč električni krog potreben vir (npr. baterija), porabnik (žarnica) in povezava z vodniki. Vse dele je bilo potrebno povezati tako, da tok sklence pot in žarnica zasveti. Ob tem so spoznali tudi delovanje stikala in se pogovorili o varčni rabi električne energije.

Njihove zaključke sem jim predstavila s pomočjo spodnje slike.



Slika 1: Enostaven prikaz osnovnih delov električnega kroga — vir, vodniki in porabniki

3 SKUPINSKO DELO

Delo je bilo organizirano v skupinah, pri čemer je vsak učenec sodeloval pri izdelavi makete domačega kraja. Potek tehničnega dne je bil razdeljen na tri sklope.

3.1 SKLOP 1

V skupinah so učenci prejeli navodila za reševanje posameznih nalog, ki so jih nato samostojno opravljali. Vsak učenec je moral aktivno sodelovati in si označiti naloge prvega sklopa, ki jih je uspešno rešil.

		
Ogledal sem si baterijo in žarnico.		
Izvedel sem poskus: Kdaj žarnica sveti?		
Na računalniški tablici sem si ogledal shematski prikaz delovanja elektrarne.		
V skupini sem z drugimi sodeloval pri predstavitvi delovanja prve vrste elektrarne.		

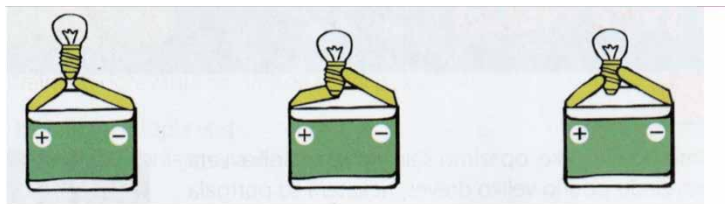
Tabela 1: Učenci so s križcem označili uspešnost pri reševanju nalog

3.1.1 BATERIJA

Učenci so si natančno ogledali ploščato baterijo. Zaradi velikega zanimanja so se seznanili z delovanjem baterije in izvori električnega toka. Spoznali so različne vrste baterij.

3.1.2 POSKUS Z ŽARNICO

Učenci so s pomočjo učnega lista izvedli poskus, kdaj žarnica sveti. Postavili so baterijo in žarnico v različnih položajih, kot je prikazano na spodnji sliki. Ugotovili so, v katerem položaju morata biti oba elementa, da žarnica zasveti.



Zdaj ko si naredil poskus **veš, da žarnica zasveti, ko jo namestimo tako, da je en priključek baterije pritrjen na kovinski navoj, drugi pa na spodnji del žarnice**. Vseeno je na kateri priključek baterije + ali – vezemo žarnico. Pomembno je, da električni krog sklenemo in žarnica zasveti.

Slika 2: Prikaz postavitev baterije in žarnice

Ugotovitev: Žarnica zasveti, ko sta priključka baterija pritisnjena na kovinski navoj in spodnji del žarnice. Na kateremkoli drugem položaju žarnica ne sveti. Pomembno je, da je električni krog sklenjen.

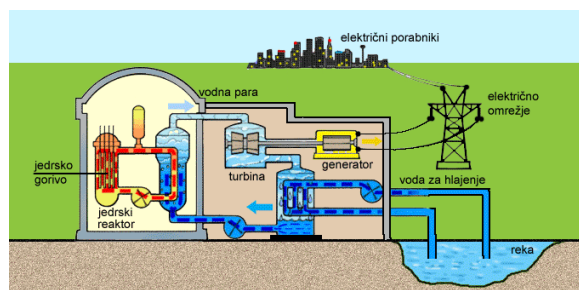
2.0.3 ELEKTRARNE – RAZISKOVANJE IN PREDSTAVITEV

Učenci so pri delu v skupinah uporabljali tablice in slikovna gradiva z opisi (slike 3, 4, 5, 6), s pomočjo katerih so raziskovali različne vrste elektrarn. Vsaka skupina si je izbrala eno elektrarno, o kateri so želeli izvedeti več. Na spletu so poiskali podatke o njenem delovanju ter ugotovili, kje v Sloveniji se nahaja. Posebno pozornost so namenili shematskemu prikazu, ki prikazuje, kako elektrarna deluje – iz katerega vira črpa energijo, kako jo pretvarja v električno energijo in kam se ta nato po-

sreduje. Vse zbrane informacije so učenci strnili v plakat in jih predstavili svojim sošolcem.

1. skupina - Jedrska elektrarna

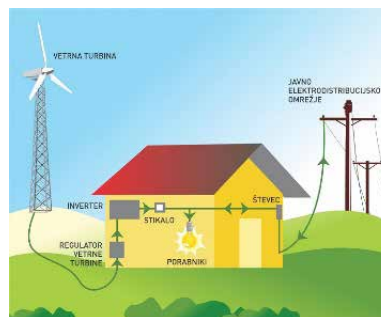
Jedrska elektrarna pridobiva energijo s cepitvijo atomskih jeder. Pri tem se sprošča velika količina toplote, ki segreje vodo in jo pretvori v paro. Nastala para poganja turbino, ki se začne vrteti. Vrtenje turbine nato omogoči generatorju, da mehansko energijo pretvori v električno. Tako proizvedena elektrika potuje po daljnovodih vse do naših domov.



Slika 3: Prikaz jedrske elektrarne

2. skupina - Vetrna elektrarna

Vetrna elektrarna izkorišča moč vetra za proizvodnjo električne energije. Gibanje zraka poganja vetrnice, ki s pomočjo generatorja pretvorijo energijo vetra v električno energijo. Gre za okolju prijazen način pridobivanja elektrike, saj pri tem ne nastajajo škodljivi izpusti.



Slika 4: Prikaz vetrne elektrarne

3. Skupina - Sončna elektrarna

Sončna elektrarna uporablja sončno svetlobo za proizvodnjo elektrike. Sončni žarki padajo na sončne celice,

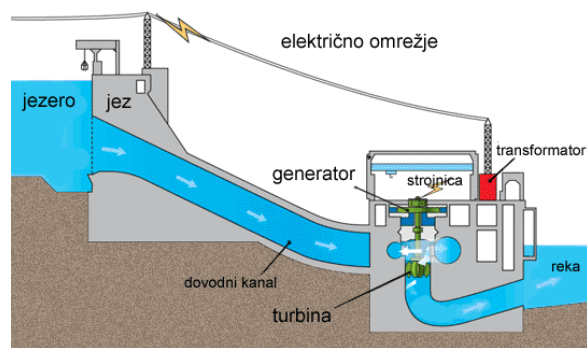
ki energijo pretvorijo v električno. Ta način pridobivanja elektrike je prijazen do okolja, saj ne onesnažuje zraka in ne porablja naravnih zalog. Sončna energija je obnovljiv vir, saj sonce sije vsak dan.



Slika 5: Prikaz sončne elektrarne

4. skupina - Hidroelektrarna

Hidroelektrarna dela tako, da uporablja vodo, ki pada z višine. Ta voda poganja kolesa, ki se vrtijo. Ko se ta kolesa vrtijo, nastane elektrika. Hidroelektrarne ne onesnažujejo okolja, ker uporabljajo samo moč vode. Pomagajo nam tudi, da imamo dovolj elektrike, kadar jo potrebujemo.



Slika 6: Prikaz vodne elektrarne

2.2 SKLOP 2

Učenci so prejeli učni list z navodili za samostojno delo in samoocenjevanje.

		
Ogledal sem si različne vodnike.		
Sestavlil sem preprost električni krog.		
Izvedel sem poskus in ugotovil, katere snovi prevajajo električni tok.		
Naštejem nekaj prevodnikov in izolatorjev.		

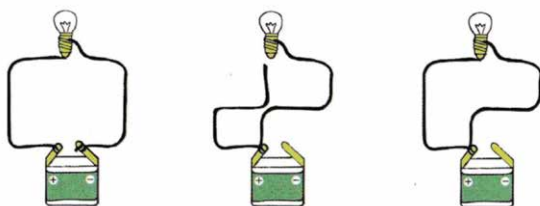
Tabela 2: Učenci so s križcem označili uspešnost pri reševanju nalog

3.2.1 UČENJE O ELEKTRIČNIH ŽICAH: PREVODNOST IN ZAŠČITA

Učenci so si ogledali različne žice iz naravoslovne škatle. Ob razlagi učiteljice so spoznali, da žica v električnem krogu deluje kot vodnik električnega toka. Odgovarjali so na vprašanja, s čim so žice prevlečene, kaj se skriva v njihovi notranjosti in zakaj morajo biti dobro zaščitene. Ugotovili so, da je notranjost žice iz kovine, ki ji rečemo baker. Ta kovina zelo dobro prevaja električni tok. Če bi se dotaknili take kovinske žice, po kateri teče tok, bi lahko bilo to zelo nevarno, saj bi tok stekel skozi telo. Da do tega ne pride, so žice prevlečene z umetno maso, ki nas ščiti pred električnim udarom.

3.2.2 POSKUS IZ NARAVOSLOVNE ŠKATLE

Učenci so s pomočjo pripomočkov iz naravoslovne škatle in spodnjega učnega lista izvedli poskus, »sestavi preprost električni krog«. Uporabili so žarnico, žice in baterijo ter sestavljali različne povezave med njimi. Opazovali so, kdaj žarnica sveti in kdaj ne. Pri tem so ugotavljali, kako mora biti krog pravilno povezan, da električni tok steče. Ugotovili so, da žarnica zasveti le takrat, kadar je električni krog sklenjen, kar pomeni, da so vsi deli povezani brez prekinitve. Če je krog prekinjen – na primer, če manjka ena žica ali baterija ni dobro priključena – elektrika ne teče in žarnica ne sveti. S tem so učenci spoznali osnovno pravilo električnega kroga: električni tok lahko teče samo, če je krog sklenjen.



Slika 7: Učni list – prepoznavanje prevodnikov in izolatorjev

3.2.3 POSKUS Z ŽARNICO IN RAZLIČNIMI MATERIALI

Učenci so v električni krog vstavljali različne predmete in opazovali, kdaj žarnica sveti in kdaj ne. Pri tem so uporabljali vsakdanje predmete, kot so šilčki, barvice, radirke, prstani, kovinsko ogrodje, pipa, steklo in drugi materiali. Vsakič, ko so predmet vstavili v krog, so preverili, ali žarnica zasveti. Tako so ugotavljali, kateri materiali omogočajo pretok električnega toka.

Ugotovili so, da predmeti, ki so narejeni iz kovine, grafitu ali slane vode, dobro prevajajo električni tok. Takim predmetom pravimo prevodniki, saj omogočajo, da električni tok potuje skozi njih.

Po drugi strani pa predmeti iz plastike, stiropora, lesa, gume, papirja in podobnih snovi ne prevajajo elektrike. Taki materiali električni tok zaustavijo in zato jih imenujemo izolatorji.

S tem poskusom so učenci spoznali razliko med prevodniki in izolatorji ter razumeli, zakaj so nekateri materiali primerni za izdelavo električnih vodnikov, drugi pa za zaščito pred električnim tokom.

3.2.4 PREPOZNAVANJE PREVODNIKOV IN IZOLATORJEV Z DIGITALNO VAJO

Učenci so s pomočjo interaktivne vaje na spletni strani <https://www.ucimse.com/promo/naloga/demo/2903> ponovili, kaj so prevodniki in izolatorji. V vaji so morali razvrstiti različne materiale glede na to, ali prevajajo električni tok ali ne. Ob tem so razmišljali, zakaj nekateri

predmeti omogočajo pretok elektrike, drugi pa ne. Po opravljeni vaji so rešili nalogo na učnem listu, kjer so v tabelo zapisali, kateri predmeti spadajo med prevodnike in kateri med izolatorje.

	PREVODNIK	IZOLATOR
Kovinske škarje		
Plastični flomaster		
Pulover		
Euro kovanec		

Tabela 3: Učni list – razvrščanje predmetov glede na to, ali prevajajo električni tok ali ne

2.3 SKLOP 3

V zadnjem delu dejavnosti so učenci na maketo domačega kraja namestili preprosto javno razsvetljavo. Predstavili so si, kako bi ponoči osvetlili ulice, trge ali



Slika 8: Maketa domačega kraja s preprosto javno razsvetljavo

druge pomembne točke v kraju. Za izdelavo so uporabili materiale iz naravoslovne škatle: žarnice, žice, baterije, silikonsko lepilo in lesene paličice.

Najprej so določili mesta, kjer bi v resničnem kraju potrebovali luči – na primer ob cesti ali pri hišah. Na ta mesta so prilepili lesene paličice, ki so služile kot stebri za svetilke. Na vrh paličic so s silikonskim lepilom pritrdili majhne žarnice. Nato so s pomočjo žic vse žarnice povezali z baterijami in sestavili električni krog.

Ugotovili so, da je pomembno, da so vse povezave pravilne in da je električni krog sklenjen – le tako električni tok lahko teče in žarnice zasvetijo. Če so žarnice svetile prešibko ali sploh ne, so preverili povezave in po potrebi dodali več baterij, da je bilo dovolj energije za vse žarnice.

S to dejavnostjo so učenci na praktičen način ponovili znanje o električnem krogu in spoznali, kako elektrika deluje tudi v vsakdanjem življenju – na primer pri javni razsvetljavi v našem kraju.

4 SAMOEVALVACIJA IN ZAPIS KLJUČNIH SPOZNANJ

V zvezek za naravoslovje in tehniko so učenci zapisali naslov **Tehniški dan – Elektriika**. Pod naslov so nalepili tabele za samoevalvacijo, kjer so ocenili, kako uspešno so sodelovali pri posameznih nalogah in kaj so se ob tem naučili. Poleg tega so v zvezek zapisali tudi najpomembnejša spoznanja, do katerih so prišli med tehničkim dnevom.

Zapisali so, kaj je električni krog, kdaj žarnica sveti, katere snovi prevajajo električni tok in katere ne ter zakaj je pomembno, da so električne žice zaščitene. Prav tako so opisali, kako so sestavili javno razsvetljavo na maketi in kaj vse so pri tem morali upoštevati, da je električni krog deloval.

Na koncu so razmislili še o tem, kaj jim je bilo najbolj zanimivo, kaj jim je šlo dobro in kaj bi lahko naslednjič še izboljšali. Tako so dan zaključili z razmislekom o svojem učenju in delu.

ZAKLJUČEK

Izkušensko učenje pomeni, da učenci znanje pridobivajo z lastnim delom, preizkušanjem in odkrivanjem. Namesto da le poslušajo razlage, so aktivno vključeni v različne dejavnosti, kjer opazujejo, sestavljajo in raziskujejo. Tako sami pridejo do novih spoznanj. Ta način učenja je še posebej primeren pri naravoslovnih temah, kot je elektrika, saj omogoča boljše razumevanje skozi prakso.

Med tehničkim dnevom so učenci sodelovali v različnih praktičnih nalogah. Preizkušali so, kako deluje električni krog, spoznavali so različne materiale, ki elektriko prevajajo, in razmišljali o tem, kje v vsakdanjem življenju uporabljamo električno energijo. Ob tem so se naučili tudi, kako pomembno je sodelovanje, natančnost in reševanje morebitnih težav.

Na koncu je vsak učenec opravil samoevalvacijo, v kateri je ocenil svoje delo in razumevanje pri opravljenih nalogah. Razmislili so, kaj jim je šlo dobro, kaj so se naučili in na katerih področjih bi lahko še napredovali. V svoje zvezke so zapisali najpomembnejša spoznanja, prilepili tabele in zapisali, kaj jih je pri delu najbolj pritegnilo.

Tak način učenja spodbuja radovednost in pogloblja razumevanje, saj učenci novo znanje lažje osvajajo skozi lastno izkušnjo in praktično delo.

Na koncu so učenci razmišljali tudi o svojem pristopu k učenju in delu. Spoznali so, da je sodelovanje v skupini zelo pomembno, in da se največ naučijo, ko stvari preizkušajo sami in iščejo odgovore. Prav tako so ugotovili, da ni nič narobe, če nekaj ne uspe takoj, saj se prav iz napak največ naučimo. Tak način dela jih je spodbudil, da so bolj samozavestni in bolj pripravljeni na nadaljnje raziskovanje.

- LESKOVAR, Nataša, 2015. *Raziskovalno učenje v vrtcu* [na spletu]. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru. [Dostopano 12. avgust 2023]. Pridobljeno s: <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=48541>
- Raušl, E. (2012). Učenje z raziskovanjem pri pouku naravoslovja. *Didakta*, 22(158), 46–47.
- Slika 1: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ffeucbeniki.sio.si%2Fnit4%2F1374%2Findex.html&psig=AOvVaw0rzYqrmHRZsClnOrt0SyDV&ust=1692868621420000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBAQjRxqFwoTCMiHtZm58oADFQAAAAAdAAAAABAE>
- Slika 2: <https://www.os-vperka.si/upload/files/NIT%20-%206.%205..pdf>
- Slika 3: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ffeucbeniki.sio.si%2Fnar6%2F1215%2Findex2.html&psig=AOvVaw0hXkHhfxlsfzF7CCi51_dV&ust=1692871594992000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBAQjRxqFwoTCLjXpqPE8oADFQAAAAAdAAAAABAE
- Slika 4: <https://etorba.sio.si/etorba/sl/files/epubs/4/resources/7bb2c4d3-9daa-424e-977c-b3206d3c89e1.jpg>
- Slika 5: <https://soncne-elektrarne.com/wp-content/uploads/2019/02/son%20C4%20Dna-elektrarna-2-800x489.jpg>
- Slika 6: https://www.google.com/imgres?q=hidroelektrarna%20elektrarna%20shema&imgurl=https%3A%2F%2Ffeucbeniki.sio.si%2Fnar6%2F1215%2Fhidro_VG.gif&imgrefurl=https%3A%2F%2Ffeucbeniki.sio.si%2Fnar6%2F1215%2Findex4.html&docid=fgHu3jilP5WWwM&tbnid=u49ujcRvSGhYBM&vet=12ahUKewi3_OHbqoOPAxVTQvEDHeDyHv8QM3oECBcQAA..i&w=540&h=318&hcb=2&ved=2ahUKEwi3_OHbqoOPAxVTQvEDHeDyHv8QM3oECBcQAAhttps://www.esvet.si/jedraska-energija/kako-deluje-jedraska-elektrarna
- Slika 7: <https://www.os-vperka.si/upload/files/NIT%20-%206.%205..pdf>

Novela Zakona o osnovni šoli 2025

Mag. Domen Petelin, šolski pravnik

V Uradnem listu RS, št. 54 je bila dne 15. 7. 2025 objavljena novela Zakona o osnovni šoli (v nadaljevanju: ZOsn), ki sicer velja od 16. 7. 2025, večina pravnih norm pa se je začela uporabljati šele z dnem 1. 9. 2025, nekatere pa se bodo začele uporabljati še kasneje.

VZGOJNI OPOMIN

Zaradi številnih težav v praksi so se pri ministrstvu za vzgojo in izobraževanje (v nadaljevanju: MVI) lotili sprememb **60.f člena ZOsn**, ki določa postopek odločanja o izrekanju vzgojnega opomina učencem.

Vzgojni opomin je opredeljen kot vzgojni ukrep, ki se lahko izreče učencu, kadar med izvajanjem obveznega ali razširjenega programa ali med drugimi dejavnostmi, ki so opredeljene z letnim delovnim načrtom, krši dolžnosti oziroma odgovornosti, določene z zakonom, drugimi predpisi, pravili šolskega reda in hišnim redom, in ko vzgojne dejavnosti ob predhodnih kršitvah niso dosegle namena.

Na novo pa so določene izjeme od tega pravila, saj se lahko **vzgojni opomin izreče že ob prvi hujši kršitvi**, in sicer v naslednjih primerih:

1. ogrožanja življenja ali zdravja učencev oziroma zaposlenih na šoli;
2. posedovanja predmetov oziroma sredstev, ki ogrožajo premoženje, varnost, življenje in zdravje;
3. 15 ur ali več neopravičenih izostankov v šolskem letu;
4. posedovanja ali preprodaje ali uporabe pirotehničnih sredstev;
5. namernega poškodovanja ali uničevanja šolske lastnine ali lastnine drugih učencev, delavcev ali obiskovalcev šole;
6. tatvine;
7. nedovoljenega snemanja ali fotografiranja učencev, delavcev ali obiskovalcev šole oziroma objave vsebin;
8. ponarejanja ali uničevanja šolske dokumentacije;
9. vdora v varovani podatkovni sistem, s katerim je bila povzročena škoda ali pridobljena korist;

10. posedovanja ali preprodaje tobačnih izdelkov, elektronskih cigaret, alkohola ali prepovedanih drog;
11. prisotnosti pri vzgojno-izobraževalnih dejavnostih pod vplivom alkohola ali prepovedanih drog oziroma zaradi uživanja alkohola, tobačnih izdelkov, elektronskih cigaret ali prepovedanih drog;
12. spolnega nadlegovanja učencev ali delavcev šole;
13. spletnega nasilja.

Za te kršitve se postopek lahko uvede v 30 dneh, ko se je izvedelo za kršitev, in za učenca, ki je kršitev storil. Sporno je, da **ni določen tudi objektivni rok**, saj bi teoretično lahko učenec prejel vzgojni opomin junija 2026, četudi je bila kršitev napravljenjena že septembra 2025.

Postopek izrekanja vzgojnega opomina je malodane identičen kot prej. Obrazložen pisni predlog za izrek vzgojnega opomina poda strokovni delavec osnovne šole razredniku. Razrednik preveri, ali je učenec kršil dolžnosti in odgovornosti, določene z zakonom, drugimi predpisi, pravili šolskega reda in hišnim redom ter katere vzgojne dejavnosti in vzgojne ukrepe je za učenca osnovna šola predhodno že izvedla. Nato razrednik opravi razgovor z učencem in njegovimi starši oziroma strokovnim delavcem šole, ki zastopa interese učenca, če se starši ne udeležijo pogovora. Če po razgovoru razrednik oceni (prej je bilo zapisano, da „po razgovoru razrednik pripravi pisni obrazložen predlog“), da so podani razlogi, pripravi pisni obrazložen predlog za izrek vzgojnega opomina in ga posreduje učiteljskemu zboru, ki izreče vzgojni opomin. Če razrednik oceni, da ni razlogov za izrek vzgojnega opomina iz prvega odstavka tega člena, o tem seznani učiteljski zbor.

O poteku postopka izrekanja vzgojnega opomina osnovna šola vodi zabeležke, **ni pa več potrebno, da šola pripravi individualizirani vzgojni načrt**, v katerem se je do zdaj zapisalo konkretne vzgojne dejavnosti, postopke in vzgojne ukrepe, ki naj bi jih šola izvajala.

Vzgojni ukrepi ne veljajo več zgolj za posamezno šolsko leto, ampak se po novem posamezen **vzgojni opomin izreče za dobo 12 mesecev**. V tem obdobju osnovna šola izvaja posamezne aktivnosti v zvezi z vzgojnim de-

lovanjem, v katerih mora sodelovati učenec, ki mu je bil izrečen vzgojni opomin, in njegovi starši. Osnovna šola starše učenca seznani o izrečenem opominu z obvestilom o vzgojnem opominu.

UGOVOR NA VZGOJNI OPOMIN

Novi **60.g člen ZOsn** ureja možnost ugovora staršev, ki je bila v prejšnjem zapisu člena mogoča za vse vzgojno delovanje šole. Novi člen ureja možnost ugovora staršev na način, da je slednji možen samo na izrečen vzgojni opomin. Novi člen tudi podrobneje opisuje sam postopek ugovora ter definira vlogo in sestavo komisije, ki o ugovoru odloča.

Učenec in njegovi starši lahko v 8 dneh po prejemu obvestila o vzgojnem opominu pri ravnatelju vložijo obrazložen pisni ugovor na vzgojni opomin.

Ravnatelj najpozneje v treh dneh po prejemu ugovora na vzgojni opomin imenuje tričlansko komisijo, ki jo sestavljajo strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja ali svetovalci Zavoda RS za šolstvo. Med člani komisije mora biti vsaj ena oseba, ki ni zaposlena na tej osnovni šoli. Komisija mora o ugovoru odločiti najpozneje v 15 dneh od imenovanja.

Če komisija na podlagi pregledane dokumentacije o vzgojnem ukrepanju ugotovi, da je bil izrečeni vzgojni opomin ustrezen, ugovor kot neutemeljen zavrne. Če komisija ugotovi, da so bile v postopku obravnave kršitve in izreka vzgojnega opomina nepravilnosti, izrečeni vzgojni opomin razveljavi in zadevo vrne v vnovično obravnavo in odločanje. V tem primeru mora učiteljski zbor odločiti najpozneje v 15 dneh, odločitev učiteljskega zbora je dokončna.

Pri obeh postopkih, tako pri odločanju o izrekanju vzgojnega opomina, kot pri odločanju o ugovoru na vzgojni opomin, se zakonodajalec žal ni opredelil, ali in v kakšnem obsegu se pri obeh postopkih uporabljajo določbe ZUP, subsidiarno (v skladu s tretjim odstavkom 3. člena ZUP) ali smiselno (4. člen ZUP), tako da bo šele praksa pokazala, kako ravnati v teh primerih.

ZAGOTAVLJANJE VARNOSTI V ŠOLI

Čisto na novo pa je v ZOsn dodano poglavje o zagotavljanju varnosti in novi 60.i, 60.j, 60.k, 60.l, 60.m in 60.n člen.

Novi **60.i člen** tako določa, da osnovna šola zagotavlja varno in spodbudno učno okolje z izvajanjem različnih aktivnosti in ukrepov za zagotavljanje varnosti vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem programu in za preprečevanje nasilja. Ukrepe za zagotavljanje varnosti izvaja osnovna šola preventivno, in ko je ukrepanje potrebno, da se vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa zagotovi varnost. Osnovna šola poleg izvajanja ukrepov za zagotavljanje varnosti z učencem, ki s svojim nevarnim ravnanjem krši svoje dolžnosti in odgovornosti, deluje tudi vzgojno.

Z novim **60.j členom** so določene **druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela** v primerih, ko učenec s svojim ravnanjem ovira izvajanje pouka in dejavnosti oziroma ogroža zdravje in varnost sebe ali drugih udeležencev.

Učencu, ki s svojim ravnanjem ovira izvajanje pouka in dejavnosti v okviru obveznega in razširjenega programa ali drugih dejavnosti, ki so opredeljene z letnim delovnim načrtom, tako da dela pri pouku in navedenih dejavnostih ni možno izvajati, lahko osnovna šola občasno zagotovi doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja tudi z drugimi oblikami organiziranega dela z učencem zunaj oddelka ali skupine, če je to potrebno, da se zagotovi nemoteno nadaljevanje vzgojno-izobraževalnega dela. O tem odloči strokovni delavec, ki izvaja pouk oziroma posamezno dejavnost, in s tem seznaniti ravnatelj.

Učencu, ki s svojim ravnanjem ogroža zdravje in varnost sebe ali drugih udeležencev pri pouku in dejavnostih v okviru obveznega ali razširjenega programa ter pri drugih dejavnostih, ki so opredeljene z letnim delovnim načrtom, lahko osnovna šola občasno zagotovi doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja tudi z drugimi oblikami organiziranega dela z učencem zunaj oddelka ali skupine, če je to potrebno, da se učencem in udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa zagotovi varnost in nemoteno nadaljevanje vzgojno-izobraževalnega dela. O tem odloči ravnatelj, ki mora pisno opredeliti vsebine,

oblike, čas in trajanje drugih oblik organiziranega dela z učencem ter način ponovnega vključevanja učenca v oddelek.

Druge oblike organiziranega dela iz tega člena se zagotavljajo tako, da se pouk prilagodi časovno in prostorsko znotraj osnovne šole.

PREŠOLANJE

Postopek prešolanja, ki je bil do zdaj urejen v 54. členu ZOsn, je zdaj urejen v **60.k členu**. Postopek je drugačen, prav tako tudi pogoji za prešolanje.

Osnovna šola lahko učenca prešola na drugo osnovno šolo:

- če so bili učencu v 12 mesecih izrečeni trije veljavni vzgojni opomini;
- če so kršitve takšne narave, da ogrožajo življenje ali zdravje učenca oziroma življenje ali zdravje drugih ter je šola predhodno že ukrepala v skladu z drugim odstavkom 60.j člena ZOsn, izvajanje vzgojnih dejavnosti in vključevanje učenca nazaj v oddelek ali skupino pa ni bilo uspešno.

Pred prešolanjem učenca na drugo osnovno šolo je treba pridobiti soglasje druge osnovne šole, na katero se namerava učenca prešolati. Osnovna šola, ki učenca prešola, drugi osnovni šoli posreduje vso dokumentacijo o izvedenem vzgojnem delovanju.

Osnovna šola staršem vroči odločbo o prešolanju učenca, v kateri navede tudi ime druge osnovne šole in datum vključitve v to osnovno šolo. Ob prešolanju učenca osnovna šola obvesti center za socialno delo, **ni pa več potrebno pred izdajo odločbe pridobiti mnenja centra za socialno delo**.

Učence s posebnimi potrebami je mogoče prešolati na drugo osnovno šolo, če ta izpolnjuje pogoje, ki so določeni v odločbi o usmeritvi. O tem odloča šola in ne Zavod RS za šolstvo, kar je bilo v prej veljavni ureditvi nejasno zapisano.

UPORABA ELEKTRONSKIH NAPRAV

Ena od bolj izpostavljenih vsebin, ki jim bomo priča v medijih v naslednjih mesecih, je novi **60.l člen**, ki ureja področje uporabe elektronskih naprav v šoli.

Uporaba učenčevih elektronskih naprav med izvajanjem vzgojno-izobraževalne dejavnosti je dovoljena le, če je to potrebno za izvajanje vzgojno-izobraževalnega in drugega dela v skladu z letnim delovnim načrtom. O uporabi učenčevih elektronskih naprav odloči strokovni delavec, ki izvaja pouk oziroma posamezno dejavnost.

Uporaba učenčevih elektronskih naprav je dovoljena tudi, če učenec potrebuje elektronsko napravo iz zdravstvenih razlogov.

Če učenec prinese elektronsko napravo v šolski ali drugi prostor med izvajanjem vzgojno-izobraževalne dejavnosti in je ne uporablja za namene iz prvega in drugega odstavka tega člena, jo odloži v za to določen prostor. Osnovna šola lahko v internem aktu določi način uporabe elektronskih naprav za druge udeležence in izvajalce vzgojno-izobraževalne dejavnosti (torej za zaposlene, starše in druge).

PREGLED IN ODVZEM OSEBNIH PREDMETOV

Še bolj pa bo v medijih, kot tudi kasneje v praksi, izpostavljen **60.m člen ZOsn**, ki ureja pregled in odvzem osebnih predmetov učencev.

Nova ureditev določa, da če zaposleni na šoli sumi, da učenec v šolskem prostoru uporablja elektronske naprave ali poseduje predmete, katerih uporaba je v šolskem prostoru z zakonom prepovedana (orožje, pirotehnični izdelki, alkohol, prepovedane droge, tobaki izdelki, elektronske cigarete in drugo) ali so lahko nevarni za življenje ali zdravje učenca ali drugih (palice, vžigalniki in drugo), zaposleni na šoli učenca pozove, da elektronske naprave ali prepovedane oziroma nevarne predmete izroči prostovoljno, sicer se opravi pregled osebnih predmetov.

Pri pregledu osebnih predmetov se upošteva dostojanstvo učenca. Pregled opravi ravnatelj ali oseba, ki jo ravnatelj pooblasti, in vsaj še en strokovni delavec osnovne šole, ki ga izbere učenec v prostoru oziroma na način, ki učencu zagotavlja diskretnost. Če učenec strokovnega delavca osnovne šole ne izbere, ga določi ravnatelj. Pred pregledom se učenca seznani s postopkom pregleda. Pregled se opravi tako, da se učencu naroči, naj izroči osebne predmete oziroma omogoči dostop, da se jih v njegovi prisotnosti pregleda. Odkrite elektronske naprave se začasno odvzame, prepovedane oziroma nevarne predmete pa odvzame.

O vsakem pregledu osebnih predmetov in prostora se napiše poročilo. Ravnatelj ali oseba, ki jo ravnatelj pooblasti, odloči o izročitvi nevarnega ali prepovedanega predmeta policiji. V primeru začasnega odvzema elektronskih naprav jih osnovna šola hrani v varnem prostoru.

Če učenec ne želi sodelovati pri pregledu osebnih predmetov, ravnatelj o tem obvesti starše učenca. V primeru ogrožanja zdravja in varnosti sebe ali drugih udeležencev pa tudi policijo.

ODGOVORNOST STARŠEV PRI ZAGOTAVLJANJU VARNOSTI V ŠOLI

Pri zagotavljanju varnosti v šolskem prostoru in (bodočem) odločanju sodnih organov pri odločanju o odgovornosti staršev pri kakšnem dejanju, ki se ga vsi bojimo, je pomembna tudi nova pravna norma, zapisana v **60.n členu**, ki ureja vprašanje **odgovornosti staršev pri zagotavljanju varnosti v šoli**. Starši morajo skrbeti in izvajati nadzorstvo nad svojim otrokom, da v osnovno šolo ne prinaša stvari, ki so z zakonom, pravili šolskega reda in hišnim redom prepovedane. Za spoštovanje omejitve uporabe elektronskih naprav učencev so odgovorni starši.

PRIPADNOST ROMSKI SKUPNOSTI

Ena od novosti novele ZOsn je vzpostavitev zakonske pravne podlage (**95. člen ZOsn**) za **zbiranje podatkov**

o pripadnosti romski skupnosti, ki pa se lahko zbirajo zgolj v soglasju s starši. Podatke o pripadnosti romski skupnosti osnovna šola uporablja za namen vzpodbujanja in zagotavljanja enakega obravnavanja, enakih možnosti in zajamčenih osebnih pravic pripadnikov romske skupnosti, pri čemer je zakonodajalec v **8. členu ZOsn** dodal pravno normo, po kateri se **za otroke, ki so pripadniki romske skupnosti** in katerih materni jezik ni slovenski jezik, ob vključitvi v osnovno šolo **organizira pouk slovenskega jezika in kulture** (tako kot za učence tujce, ki se vključijo v osnovno šolo v Sloveniji).

Nerazumevanje slovenščine kot učnega jezika predstavlja eno izmed večjih preprek za doseganje ciljev in standardov znanja pri številnih učencih, ki so pripadniki romske skupnosti, zato se pričakuje, da bo sprememba pripomogla k uspešnejši integraciji učencev Romov

Uvajanje predmeta informatika in digitalne tehnologije

Novela zakona določa **nov predmet** v naboru predmetov obveznega programa osnovne šole, in sicer predmet **informatika in digitalne tehnologije**, ki pa se bo prvič izvajal šele **od 1. 9. 2028**. Predmetnike in učni načrt za predmet informatika in digitalne tehnologije mora določiti pristojni strokovni svet najpozneje do 31. 12. 2027.

Tudi zasebne osnovne šole bodo morale uskladiti predmetnike in učni načrt za predmet informatika in digitalne tehnologije najpozneje do 31. 12. 2027, uporabljati pa se začnejo 1. 9. 2028.

IZBIRNI PREDMETI

Spremembe bodo **od šolskega leta 2028/29** tudi na področju izbirnih predmetov, saj bo veljala nova ureditev, po kateri bo moral **učenec v 7., 8. in 9. razredu izbrati dve uri pouka izbirnih predmetov tedensko**, v 8. in 9. razredu pa lahko tudi tri ure, če bodo s tem soglašali njegovi starši. Sprememba je posledica uvedbe novega predmeta tehnike in digitalnih tehnologij v sedmi razred osnovne šole in ker predstavlja uvedba novega predmeta v obvezni program dodatno obremenitev učencev z vidika učnih ur, se bo od 1. 9. 2028 omejilo število ur

obveznih izbirnih predmetov v sedmem razredu na dve uri tedensko. Na ta način bodo učenci lahko izbrali dva predmeta v obsegu ene ure tedensko ali pa tuj jezik v obsegu dveh ur tedensko.

LETNI DELOVNI NAČRT, VZGOJNI NAČRT IN PRAVILA ŠOLSKEGA REDA

V **31. členu ZOsn** se med obvezno **vsebino letnega delovnega načrta** dodajo tudi:

- načrt vzgojnih dejavnosti in druge oblike organiziranja dela z učencem zunaj oddelka ali skupine,
- vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci,
- dejavnosti za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo.

Sprememba vsebine letnega delovnega načrta je povezana s črtanjem **60.d člena ZOsn** (vzgojni načrt šole) ter **ukinitvijo vzgojnega načrta** kot samostojnega dokumenta. Po novem bo morala osnovna šola v letni delovni načrt vnesti tudi načrt vzgojnih dejavnosti, s čimer se vsebine iz vzgojnega načrta prenesejo v letni delovni načrt. Po mnenju MVI naj bi se s tem doseglo, da se vzgojne dejavnosti ter načrt njihovega izvajanja vsakoletno revidirajo in posodablajo skupaj z letnim delovnim načrtom.

Sprememb so morala biti **do 1. 11. 2025** deležna tudi **Pravila šolskega reda**, saj novela **ZOsn (60.e člen)** korenito spreminja vsebino in obvezne elemente pravil šolskega reda.

Osnovna šola v pravilih šolskega reda podrobneje opredeli:

- dolžnosti in odgovornosti učencev,
- zlasti pa načine in časovno opredelitev prihoda v šolo in odhoda iz šole ter možnosti predčasnega odhoda,
- načine opravičevanja odsotnosti,
- gibanje in dostop staršev ter ostalih obiskovalcev v šolskem prostoru,

- posebna pravila v specializiranih učilnicah in v šolski knjižnici,
- pravila vedenja med poukom,
- pravila vedenja v času odmorov,
- pravila za zagotavljanje reda in čistoče,
- vzgojne dejavnosti, ki jih šola izvede v primeru kršitev dolžnosti in odgovornosti,
- pravila zagotavljanja varnosti,
- načine in ukrepe zagotavljanja varnosti,
- prostor in način odlaganja elektronskih naprav učencev,
- utemeljene primere uporabe elektronskih naprav,
- mesto hrambe začasno odvzetih elektronskih naprav ter
- podrobnejši postopek vrnitve elektronskih naprav staršem.

VPIS V 1. RAZRED

Ureditev **vpisa otrok v 1. razred osnovne šole** ostaja malodane identična, le da se je vsebina pravnih norm premaknila in združila iz 44. 45. in 48. člena v nov **44. člen ZOsn**.

Dodano je, da imajo starši ne samo pravico, ampak tudi **dolžnost** vpisati otroka v javno osnovno šolo ali v zasebno osnovno šolo s koncesijo v šolskem okolišu, v katerem ima otrok prijavljeno stalno oziroma začasno prebivališče, javna osnovna šola oziroma zasebna osnovna šola s koncesijo v tem okolišu pa otroka mora vpisati.

ODLOŽITEV ŠOLANJA

Novela ZOsn malenkost drugače ureja **odložitev šolanja** v novem **45. členu**, predvsem so se dodali določeni časovni okvirji.

Otroku se lahko **začetek šolanja** na predlog staršev, zdravstvene službe oziroma na podlagi odločbe o usmeritvi **odloži** za eno leto, če se ugotovi, da otrok

ni pripravljen za vstop v osnovno šolo. Starši oziroma zdravstvena služba lahko predlog za odložitev šolanja vložijo najpozneje do 31. marca tekočega leta za naslednje šolsko leto. S slednjo pravno normo se je dodal v ZOsn časovni okvir, do kdaj mora biti predlog za odložitev šolanja vložen. V kolikor je predlog vložen po tem roku, bi morala šola predlog kot prepoznega s sklepom (v skladu z določbami ZUP) zavreči.

Nova ureditev je pomanjkljiva vsaj v treh segmentih. V prej veljavni ureditvi ZOsn je bil v drugem odstavku 44. člena določen rok za izdajo odločbe o odložitvi šolanja, in sicer je bilo navedeno, da šola najmanj tri mesece pred začetkom pouka šola staršem otrok, vpisanih v 1. razred, izda potrdilo o šolanju oziroma odločbo o odložitvi začetka šolanja. V novi ureditvi tega roka ni, kar bo lahko v praksi privedlo do časovnih zank in stisk staršev, če bodo šole izdajale odločbe o odložitvi šolanja avgusta, še zlasti z vsebino odločitve, s katero se starši ne bodo strinjali. Starši seveda imajo pravico do pritožbe zoper odločbo, zato se lahko odločanje o pritožbi zamakne tudi že v novo šolsko leto, pri čemer bodo vsi vpleteni (tako šola in starši, kot tudi vrtec) v stiski, kako ravnati – se mora otrok vključiti v 1. razred ali ne, saj je šoloobvezen, vendar o predlogu (staršev) o odložitvi šolanja še ni pravnomočno odločeno.

Druga (bistveno večja) pomanjkljivost je ohranitev ureditve odložitve šolanja, po kateri o odložitvi šolanja lahko odloči tudi Zavod RS za šolstvo. Gre verjetno za **unikum v slovenskem pravnem redu**, saj gre namreč za stvarno pristojnost dveh različnih organov odločanja. O odložitvi začetka šolanja namreč lahko hkrati in neodvisno drug od drugega odločata dva organa, osnovna šola in Zavod RS za šolstvo. Kakšno bi bilo pravno razmerje med nasprotujočima odločitvama osnovne šole in Zavoda RS za šolstvo pri obravnavi istega otroka – npr. da bi osnovna šola izdala odločbo o odložitvi začetka šolanja, Zavod RS za šolstvo pa odločbo o usmeritvi za enega od osnovnošolskih programov vzgoje in izobraževanja (izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, posebni program vzgoje in izobraževanja).

Odločitev katerega od organov bi imela v tem primeru večjo težo? In obratno – šola bi izdala potrdilo o šolanju, Zavod RS za šolstvo pa odločbo o odložitvi šolanja.

Tretji segment, ki bi se moral integrirati v vzgojno-izobraževalni sistem in ki ga v iskanju cilja celovitosti in koherentnosti sistema pogrešam, je pravna norma, sploh ne nujno v ZOsn, da se o uvedenem postopku odložitve šolanja formalno obvesti tudi vrtec, v katerega je otrok vključen, saj v posameznih primerih vrtec ni seznanjen o tem in pri načrtovanju dela za naslednje šolsko leto in oblikovanju oddelkov gre za vodstvo vrtca pomembno informacijo, koliko otrok, ki bi se sicer morali vpisati v prvi razred osnovne šole, bo (lahko) imelo odloženo šolanje in bodo (lahko) tudi v naslednjem šolskem letu ostali vključeni v vrtec. Zato bi bil rok za izdajo odločbe o odložitvi šolanja še toliko bolj smiseln.

Ohranja se ureditev, da se učencu lahko tudi **med šolskim letom v 1. razredu** na predlog staršev oziroma na predlog šolske svetovalne službe ali zdravstvene službe v soglasju s starši iz zdravstvenih in drugih razlogov **odloži šolanje** do naslednjega šolskega leta. Novost pa je časovni okvir, po katerem morajo starši (od 1. 9. 2025) predlog za odložitev šolanja vložiti do 31. oktobra tekočega šolskega leta. Tega časovnega okvirja prej ni bilo in gre za modro in smiselno pravno dopolnitev.

O odložitvi začetka šolanja in odložitvi šolanja med šolskim letom v prvem razredu odloči ravnatelj na podlagi obrazloženega mnenja strokovne komisije, ki jo imenuje ravnatelj in jo sestavljajo šolski zdravnik, svetovalni delavec ter vzgojitelj oziroma učitelj.

PREPIS NA DRUGO OSNOVNO ŠOLO

Tudi kar se tiče **prepisa učencev iz ene v drugo osnovno šolo** je vsebina novega **48. člena ZOsn** praktično identična dosedANJI ureditvi, spremenjeno pa je terminološko poimenovanje, saj zdaj zakon uporablja termin „prepis“, prej je bil v uporabi termin „prestop“. Nova je tudi pravna norma, da če se učenec, ki se je preselil v šolski okoliš druge šole, želi prepisati na to osnovno šolo, mu mora osnovna šola omogočiti prepis.

Pri novi ureditvi prepisa učencev vseeno malo zbode v oči nekonsistentnost, saj se je v 60.a členu ZOsn, ki ureja uporabo določb Zakona o splošnem upravnem postopku (ZUP) pri odločanju osnovne šole o pravicah in dolžnostih učencev, ohranil termin „prestop“, medtem ko „prepis učencev“ v 60.a členu ZOsn ni naštet, kar bi lahko v praksi vodilo do številnih sporov in različnih interpretacij. Povsem po nepotrebnem.

OBISKOVANJE POUKA

V **50. členu** sta se spremenila prvi in drugi odstavek. Pri prvem se poudarja, da ima učenec pravico obiskovati pouk in se udeleževati ostalih dejavnosti v okviru obveznega in razširjenega programa. Novost pa je, da se v novem drugem odstavku izpostavlja, da **morajo starši zagotoviti, da učenec redno obiskuje pouk** in se udeležuje dejavnosti v okviru obveznega programa ter ravna skladno z dolžnostmi in odgovornostmi, ki so določene z zakonom, drugimi predpisi, pravili šolskega reda in hišnim redom.

IZOSTANKI

Pravna ureditev **53. člena ZOsn**, ki ureja **opravičevanje staršev za izostanke učencev**, je korenito spremenjena, saj je zdaj določen **rok** (najpozneje v dveh delovnih dneh), v katerem morajo starši ob vsakem izostanku učenca razredniku sporočiti vzrok za izostanek. Novost je tudi ta, da bodo morali starši od 1. 9. 2025 po vrnitvi učenca v šolo, najpozneje pa v petih delovnih dneh, razredniku predložiti **opravičilo za izostanek**. Če starši v tem roku razredniku ne predložijo opravičila, razrednik izostanka ne opraviči.

Če razrednik posumi v verodostojnost opravičila, o tem obvesti starše in o opravičenosti izostanka odloči na podlagi dodatnih informacij staršev. Neopravičen izostanek se zabeleži pri urah pouka in dejavnostih obveznega programa. Žal se ne MVI ne Državni zbor nista opredelila glede vprašanja, ali lahko šola od staršev zahteva zdravniško opravičilo, kar je škoda, saj nekateri starši to izkoriščajo in delujejo v nasprotju z otrokovo koristjo.

V primeru ponavljajočih se ali daljših **neopravičenih** izostankov učenca osnovna šola deluje vzgojno in v primerih, ko gre za sum ogroženosti otroka zaradi neizpolnjevanja starševske skrbi in odgovornosti v smislu neizpolnjevanja osnovnošolske obveznosti otroka, lahko obvesti center za socialno delo in poda predlog za uvedbo prekrškovnega postopka zoper starše.

Še vedno pa v 53. členu ZOsn ostajata pravni normi, po katerih lahko učenec izostane od pouka, ne da bi starši sporočili vzrok izostanka, če njegov izostanek vnaprej napovejo, vendar ne več kot pet dni v šolskem letu, in da lahko ravnatelj na željo staršev iz opravičljivih razlogov dovoli učencu daljši izostanek od pouka.

PRAVICA DO BREZPLAČNEGA PREVOZA

Zelo obsežna je sprememba **56. člena ZOsn**, ki ureja pravico do brezplačnega prevoza. Učenec ima še vedno pravico do brezplačnega prevoza, če je njegovo prebivališče oddaljeno več kot štiri kilometre od osnovne šole. O načinu prevoza se osnovna šola dogovori z lokalno skupnostjo (v predhodni pravni ureditvi se je bilo potrebno o načinu prevoza dogovarjati tudi s starši, od 1. 9. 2025 to ni več obligatorno).

Učenec ima pravico do brezplačnega prevoza ne glede na oddaljenost njegovega prebivališča od osnovne šole v 1. razredu, v ostalih razredih pa, če pristojni organ za preventivo v cestnem prometu ugotovi, da je ogrožena varnost učenca na poti v šolo.

Novost je podrobnejši zapis in konkretizacija stroškov financiranja prevoza učencev, saj ZOsn v tretjem in četrtem odstavku 56. člena zdaj določa, da se pravica do brezplačnega prevoza zagotovi z organiziranim prevozom. Če ga ni mogoče zagotoviti ali ni gospodarno, se lahko staršem povrne strošek mesečne vozovnice za javni prevoz. Izjemoma, ko ni organiziranega ali javnega prevoza, se lahko staršem povrne strošek kilometrine za prevozne stroške po najkrajši javni cesti v skladu s predpisi, ki veljajo za javne uslužbenke v državni upravi. Kilometrina se obračuna v skladu s kolektivno pogodbo za negospodarske dejavnosti za pot, ki jo opravijo do

osnovne šole in nazaj, in sicer v višini, kot velja za povračilo stroškov prevoza na delo in z njega. Staršem se strošek kilometrine za prevozne stroške povrne, če ne dobijo teh stroškov povrnjenih iz drugega pravnega naslova, kar potrdijo s pisno izjavo.

Učenec, ki obiskuje osnovno šolo zunaj šolskega okoliša, v katerem prebiva, ima pravico do povračila stroškov prevoza v višini, ki bi mu pripadala, če bi obiskoval osnovno šolo v šolskem okolišu, v katerem prebiva.

Starši imajo pravico povrnitve stroškov prevoza v skladu z novo ureditvijo od 1. septembra tekočega leta, če so vložili vlogo za povrnitev stroškov do začetka šolskega leta, če so vložili vlogo med šolskim letom, pa od prvega dne naslednjega meseca od njene vložitve. Glede povrnitve stroškov za otroke s posebnimi potrebami pravica povrnitve stroškov prevoza pripada staršem otrok od začetka obiskovanja izobraževalnega ali posebnega programa, določenega v odločbi o usmeritvi v tekočem šolskem letu, ne glede na datum izdaje te odločbe.

Lokalna skupnost lahko s svojimi akti podrobneje določi način organizacije prevozov in povračila prevoznih stroškov za zagotavljanje pravice učenca do brezplačnega prevoza.

Otroci s posebnimi potrebami imajo še vedno pravico do prevoza ne glede na oddaljenost njihovega prebivališča od osnovne šole, če je tako določeno v odločbi o usmeritvi. Dodana je določba, po kateri imajo otroci s posebnimi potrebami, vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja v socialnovarstvenem zavodu, kjer se pedagoške dejavnosti izvajajo skozi celo šolsko leto, pravico do brezplačnega prevoza tudi v času šolskih počitnic.

Pomembna noviteta je pravna norma, po kateri mora osnovna šola na podlagi odločbe o usmeritvi za otroka s posebnimi potrebami, ki zaradi zdravstvenega stanja potrebuje spremstvo, na organiziranem prevozu zagotoviti **spremljevalca odrasle osebe**, ki po opravljenem usposabljanju v zdravstveni ustanovi kot laični sodelavec nudi tudi zdravstveno pomoč na prevozu.

Nespremenjen ostaja pravni režim, po katerem osnovna šola učencem, ki čakajo na organiziran prevoz, zagotovi varstvo, medtem ko je nejasen in nerazumljiv zadnji odstavek 56. člena ZOsn, po katerem ima učenec, ki se prešola v skladu s 60.k členom ZOsn, pravico do prevoza, če je njegovo prebivališče oddaljeno več kot štiri kilometre od osnovne šole, v katero je prešolan. V prejšnji ureditvi je pisalo, da ima v primeru prešolanja pravico do brezplačnega prevoza, kar pomeni, da očitno te pravice več nima, zgolj pravico do prevoza, karkoli naj bi to že pomenilo.

UGOVOR NA (ZAKLJUČNO) OCENO

Tudi področje ugovora na zaključno oceno je drugače urejeno v novem **68. členu ZOsn**.

Nespremenjen ostaja del, po katerem, če učenec in starši menijo, da je bil učenec ob koncu pouka v šolskem letu nepravilno ocenjen, lahko starši v treh dneh po prejemu spričevala, zaključnega spričevala oziroma obvestila o zaključnih ocenah ob koncu pouka v šolskem letu pri ravnatelju vložijo obrazložen ugovor.

Novost pa je **sestava komisije**, ki odloča o ugovoru. Ravnatelj najpozneje v treh dneh po prejemu ugovora imenuje tričlansko komisijo, ki jo sestavljajo strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja ali svetovalci Zavoda RS za šolstvo. Med člani komisije mora biti vsaj en član, ki ni zaposlen na tej osnovni šoli.

Če komisija ugotovi, da je ocena učenca ob koncu pouka v šolskem letu neustrezna, učenca ponovno oceni. Komisija mora opraviti morebitno ocenjevanje ter o svoji odločitvi starše in učenca obvestiti najpozneje v osmih dneh po vložitvi ugovora. Odločitev komisije je dokončna.

PREDMETNI IZPIT, NEOCENJENOST IN PRILAGODITVE OCENJEVANJA

V praksi je bilo glede predmetnega izpita ogromno vprašanj, nejasnosti in dilem, ki se jih poskuša z novim **76. in 76. a členom** odpraviti, vendar bo praksa pokazala, ali nova ureditev odpravlja pretekle dileme.

Iz nove pravne ureditve izhaja, da je učenec ob koncu pouka neocenjen pri posameznem predmetu, če učitelj zaradi učenčeve odsotnosti znanja učenca ni mogel oceniti v skladu s tem zakonom in pravilnikom, ki ureja ocenjevanje znanja. Učenec, ki je ob koncu pouka v šolskem letu pri enem ali več predmetih neocenjen in pri posameznem predmetu ni pridobil nobene ocene, opravlja do konca šolskega leta **predmetni izpit** iz teh predmetov.

Zelo dobra in smiselna je nova rešitev o **delnem predmetnem izpitu**, po kateri učenec, ki je ob koncu pouka neocenjen le pri posameznih temah in ni pridobil zadostnega števila ocen, skladno s pravilnikom, ki ureja ocenjevanje znanja, opravlja predmetni izpit v delu, iz katerega ni bil ocenjen.

Ne glede na navedeno pa se lahko učencu, ki je neocenjen zaradi opravičenih odsotnosti (bolezen, poškodba ali drugi utemeljeni razlogi), za manjkajoči del neocenjene snovi v dogovoru z njegovimi starši **prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja ter število ocen**. O prilagoditvah, tako kot do zdaj, odloča oddelčni učiteljski zbor na predlog razrednika.

Predmetni izpit obsega teme celotnega ocenjevalnega obdobja ali dela ocenjevalnega obdobja, v katerem je bil učenec neocenjen. O obsegu predmetnega izpita odloči učitelj, ki predmet poučuje. Predmetni izpit iz posameznega predmeta lahko učenec opravlja enkrat v šolskem letu v rokih, ki so določeni s pravilnikom, ki ureja šolski koledar. Starši morajo zagotoviti, da se učenec udeleži predmetnih izpitov.

POPRAVNI IZPIT

Vsebinsko področje urejanja pravic in obveznosti v zvezi s popravnim izpitom, ki je bilo do zdaj bolj skopo urejeno v 70. členu ZOsn, je z novo ureditvijo zagotovo bolj urejeno.

Učenci, ki so v 7. in 8. razredu ob koncu pouka v šolskem letu negativno ocenjeni iz največ dveh predmetov, do konca šolskega leta opravljajo **popravni izpit**. Popravni

izpit lahko opravljajo največ dvakrat v šolskem letu. To ostaja nespremenjeno.

Učenci 9. razreda lahko opravljajo popravni izpit tudi iz več predmetov, iz katerih so ob koncu šolskega leta negativno ocenjeni. Popravni izpit lahko opravljajo dvakrat v istem šolskem letu in (prej pisalo najmanj štirikrat) štirikrat v naslednjem šolskem letu

Pomembna novost je, da **popravni izpit lahko opravljajo tudi učenci od 3. do vključno 9. razreda, ki niso pristopili k predmetnemu izpitu ali predmetnega izpita niso uspešno opravili**. Učenci od 3. do 8. razreda lahko popravni izpit opravljajo največ dvakrat v šolskem letu. Učenci 9. razreda lahko popravni izpit opravljajo dvakrat v istem šolskem letu in štirikrat v naslednjem šolskem letu.

Novost v ZOsn je tudi vsebina, da če učenec v predpisanim roku iz opravičljivih razlogov ne pristopi k opravljanju popravnega izpita ali ga prekine, lahko opravlja popravni izpit v okviru istega roka v času, ki ga določi ravnatelj. Gre pa za prepis dosedanjega prvega odstavka 33. člena Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.

Če učenec tudi v zadnjem možnem roku iz neopravičljivih razlogov ne pristopi k opravljanju popravnega izpita ali ga prekine oziroma popravnega izpita ne opravi uspešno, ponavlja razred ne glede na določbe 69. člena ZOsn. Učenca in starše o tem obvesti razrednik.

Starši morajo zagotoviti, da se učenec udeleži popravnih izpitov. Če starši tega ne zagotovijo, je v 102. členu ZOsn predvidena globa za starše.

PODALJŠANJE IZOBRAŽEVANJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

V 75. členu ZOsn je za učence s posebnimi potrebami, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje po prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom in so izpolnili osnovnošolsko obveznost, vendar niso končali osnovnošolskega izobraževanja, dodana možnost, da

četudi v času podaljšanega statusa učenca (3 + 1 leto) še niso uspešno zaključili **izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom**, da se ga lahko zaključi s **predmetnimi izpiti**.

Dodan pa je tudi nov odstavek, ki ureja **absentizem učencev, vključenih v posebni program vzgoje in izobraževanja**. Zdaj je določeno, da morajo učenci, vključeni v posebni program vzgoje in izobraževanja in s podaljšanim statusom, redno obiskovati pouk. Če učenec, ki ima podaljšan status, pouka ne obiskuje več kot en mesec strnjeno brez ustreznega opravičila in so izčrpane vse možnosti šole, da bi s starši dosegli ustrezen dogovor, lahko ravnatelj na predlog učiteljskega zbora ob koncu šolskega leta odloči, da se mu status v naslednjem šolskem letu ne podaljša več.

IZOBRAŽEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI NA DOMU

Kar se tiče **izobraževanja učencev s posebnimi potrebami na domu**, je v celoti črtan dosednji drugi odstavek, ki je določal, da starši najpozneje do 16. avgusta tekočega šolskega leta za naslednje šolsko leto o izobraževanju na domu pisno obvestijo osnovno šolo, v katero je otrok vpisan. Pravice do izobraževanja na domu med šolskim letom ni mogoče uveljavljati. Starši o izobraževanju na domu osnovno šolo pisno obvestijo za vsako šolsko leto posebej.

Po novem se torej lahko odloča o izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu **tudi med šolskim letom** in staršem ni več potrebno vsako šolsko leto do 16. 8. obveščati šole o tem, da se bo njihov otrok še naprej izobraževal na domu.

Črtala se je tudi določba, da starši pravice do izobraževanja učenca na domu v naslednjih razredih ne smejo več uveljavljati, če učenec, ki se je izobraževal na domu, ponovnega ocenjevanja znanja ni opravil uspešno, mora v naslednjem šolskem letu nadaljevati osnovnošolsko izobraževanje v šoli. Navedeno pomeni, da če učenec, ki se je izobraževal na domu, ponovnega ocenjevanja znanja ni opravil uspešno, mora v naslednjem šolskem letu nadaljevati osnovnošolsko izobraževanje v šoli, lahko pa kasneje zopet uveljavlja pravico do izobraževanja na domu.

Ali so šole in muzeji na „ti“ ali na „vi“?

Dr. Dragan Kiurski / Narodni muzej Kikinda, Srbija

Članek se bo ukvarjal s problemom odnosa med šolami in muzeji. V zadnjih nekaj let samozave-
stno trdimo, da smo vzpostavili uspešen in par-
tnerski odnos s šolami. Ali je to res tako? V članku bo
predstavljena teorija Zahave Doering iz Smithsonian
Institution, ki muzejske obiskovalce deli na obiskovalce,
goste in stranke. Ta kategorizacija bo nato uporabljena
na obiskovalcih iz šol (učence in učitelje). Avtor članka
bo predstavil rezultate anketnega raziskovanja, ki bodo
pokazali jasnejši odnos te ciljne skupine do Narodnega
muzeja Kikinda, oziroma odkril, ali je odnos omenjenih
akterjev bolj na „ti“ ali „vi“.

UVOD – O MUZEJIH IN ŠOLAH V 18. IN 19. STOLETJU

Muzeji in šole svoj odnos razvijajo v zadnjih dveh stole-
tjih. Ob koncu 18. in na začetku 19. stoletja so bili muzeji
bolj kot šole prepoznani kot ustanove javnega izobraže-
vanja, saj so bile šole skromno opremljene s pedagoškimi
pripomočki. V Veliki Britaniji so ob koncu 19. stoletja v
muzejih organizirali posebne večere, namenjene mešča-

nom, ki so zaradi pomanjkanja časa čez dan imeli malo
priložnosti za izobraževanje in pridobivanje novih znanj.
Ideja je bila, da se prosti čas porablja racionalno, skozi
„mentalno rekreacijo“, da bi razvijali samopoboljšanje
(*self-improvement*) z učenjem ob muzejskih predmetih.

V istem času se je zaradi napredka industrije prebivalstvo
selilo v mesta, tehnološki razvoj pa je dodatno preo-
blikoval njihove življenjske razmere. Tako muzeji kot
šole so bili v službi družbenega napredka, vendar so
za razliko od muzejev šole hitro razvile sistem nadzora
odgovornosti, testiranja in standardnega kurikulumu.
V predavanju, ki ga je leta 1853 imel profesor Edward
Forbes, je poudaril, da lahko kustosi „postanejo čudež
znanja“, vendar je obenem opozoril, da so njihove pozi-
cije lahko tudi neuporabne, če ne vedo nič o pedagogiki
in niso usposobljeni za poučevanje ljudi.

Za razliko od muzejev so šole hitro vzpostavile sistem
odgovornosti in formalnosti, ki so ga sestavljale inšpek-
cije, testi in standardni učni načrt, pa tudi javna razprava
o tem, čemu služijo in ali svoje delo opravljajo ustrezno.
Muzeji, institucije, ki so enako pomembne kot šole, v

večini držav niso razvili podobnih modelov vrednotenja vpliva na svoje uporabnike. Samoumevno je veljalo, da se bodo ljudje med obiskom muzeja učili, bodo razsvetljeni in zabavani, in to brez kakršne koli obveznosti proučevanja izkušenj obiskovalcev.

ODNOS „MI“ – „VI“

Nagnjeni smo k temu, da trdimo, kako muzeji in šole bolj ali manj uspešno sodelujejo, da se v muzejih redno odvijajo dejavnosti, namenjene šolski populaciji, da jih redno obveščamo in jim ponujamo programe, ki korelirajo s šolskim kurikulumom. Narodni muzej Kikinda ima v zadnjih petnajstih letih solidno sodelovanje z lokalnimi šolami in lahko rečemo, da smo z njim zadovoljni. Toda ali so s tem odnosom zadovoljne tudi šole, torej pedagoški delavci in učenci, in v kolikšni meri?

Kako nas dojemajo – kot nekoga, ki so ga šele spoznali, zato imajo določeno zadržanost in so zaradi tega še vedno na „vi“, ali so se deloma že osvobodili formalnosti in razmišljajo, da bi prešli na „ti“ ali pa so začetne zadržke že presegli in so z nami že na „ti“? Na takšna razmišljanja nas je napeljala ne le dolgoletna praksa in skoraj vsakodnevna komunikacija s predstavniki šol, temveč tudi rezultati raziskave.

Raziskava oziroma teoretično razmišljanje Zahave Doering z naslovom „Muzejski obiskovalci: tujci, gostje, klienti? Izkušnja muzejskih obiskovalcev“ (*Strangers, guests, or clients? Visitor experiences in museums*) se je izkazalo kot odličen predložek za oblikovanje teme tega prispevka in dalo smernice za njegovo oblikovanje. Poleg teoretične poti in primerjave stališč še nekaterih drugih teoretikov so pri finaliziranju zaključkov pomagali tudi rezultati anketnega raziskovanja, opravljenega med pedagoškimi delavci v šolah v Kikindi.

Oba vira – tako teoretične kot empirične narave – bosta pomagala odgovoriti na vprašanje, ali so šole v Kikindi in Narodni muzej Kikinda med seboj bolj tujci, gostje ali klienti oziroma ali so na „vi“ ali na „ti“ (pri čemer kategorija „tujec“ ustreza odnosu „vi“, kategorija „gost“ odnosu „vi“ ali „ti“, kategorija „klient“ pa je ekvivalentna odnosu „ti“).

OD TUJCA DO KLIENTA

Teoretična podpora tega raziskovanja je bila najdena v navdihujočem delu Zahave Doering, po katerem so trije glavni odnosi, ki jih lahko ima muzej do obiskovalcev: tujec, gost in klient. V primeru obiskovalca kot tujca je primarni fokus muzeja na zbirki, ne na obiskovalcih. V takšnem primeru so kustosi v največji meri posvečeni raziskovanju. Čeprav so obiskovalci priznani s strani muzeja in zaposlenih, se jih obravnava kot tujce (v najboljšem primeru) ali celo kot vsiljivce (v najslabšem primeru). Od njih se pričakuje, da se zavedajo, da so zaradi tega, ker so sploh sprejeti v muzej, deležni posebnih privilegijev.

S svojo usmerjenostjo k predmetom ni presenetljivo, da so muzeji vlagali pomembne vire v ohranjanje svojih zbirk in na ta način nase prevzeli „odgovornost za predmete“ kot svojo največjo obvezo. Ta trend se je opiral na ideje, kot so moralno dvigovanje, razvoj identitete, pridobivanje večšin, izobraževanje za širše množice in akulturacija.

Muzeji v 16. in 17. stoletju (tipični za obdobje obiskovalca kot „tujca“) so bili le deloma odprti za javnost; ta odprtost se je kazala v zelo omejenem času za obiske, posebnem kodeksu oblačenja in posebnih pravilih obiska. Večino muzejev v tem obdobju so ustanovili ali vodili samodržci, ki niso posvečali pozornosti nasvetom ali predlogom obiskovalcev o organizaciji ali predstavitvi svojih zbirk.

Dovoljenje za obisk zbirk je bilo privilegij, ne pravica, maloštevilni „tujci“ pa so imeli priložnost le občudovati, brez možnosti kakršnekoli kritike. Muzeji so takšen odnos do obiskovalcev spremenili v drugi polovici 19. stoletja, ko so menili, da imajo močno izobraževalno vlogo tako v Evropi kot v Združenih državah Amerike. Hein (George Hein) ugotavlja, da so vlade vse bolj prevzemale odgovornost za socialne storitve in za izobraževanje ter so muzeje začele obravnavati kot institucije, ki „zagotavljajo izobraževanje za množice“.

Pri kategoriji obiskovalca kot gosta, ki je danes morda najpogostejša v muzejih, muzej prevzema pomembnejšo odgovornost za svoje obiskovalce. Muzej želi „delati dobro“ za obiskovalce v skladu s svojim poslanstvom. Muzej se trudi, da obiskovalcem v manjši meri vsiljuje

tista doživetja, ki jih sam smatra za najprimernejša, zato obiskovalec ni več podrejen muzeju.

Namesto tega muzej prepozna, da imajo obiskovalci potrebe, pričakovanja in želje, ki jih je muzej dolžan razumeti in izpolniti. Odnos do obiskovalcev je podoben odnosu med „gostiteljem“ in „gostom“. Muzeji niso le bolj ustrezljivi do obiskovalcev, temveč so tudi odgovorni za to, kar se jim dogaja.

Doering zastavlja zelo neposredno vprašanje – kaj muzeji ponujajo vsem tem gostom? Odnos muzejskega osebja do obiskovalcev „gostov“ slikovito opisuje kot model „ptičjega mladiča“. Ta model obiskovalce dojema kot mlada bitja, katerih apetit še ni dovolj razvit, zato potrebujejo modro in učenosti polno „hranjenje“ s strani osebja v obliki motivacije in izkustvenega učenja.

V modelu obiskovalca kot gosta muzeji posvečajo znatno pozornost funkcijam, kot so informiranje, dostopnost, storitve restavracij in muzejske trgovine, pa tudi privlačnim oblikam komunikacije (delavnice, interpretacije in vodstva, dramski programi).

Teorijo obiskovalca kot klienta Doering začne s trditvijo, da se danes od družbenih institucij (med katere muzeji nedvomno sodijo) vse bolj pričakuje, da so odgovorne za svoje „produkte“, da pokažejo učinkovitost in družbeno vrednost oziroma da pokažejo, da so „uspešne“. Ta situacija muzeje usmerja k pristopu, imenovanemu „klienti“.

Perry (Deborah Perry) predlaga naslednje: „muzeji morajo jasno spoznati, kaj danes pomeni biti muzej ... Kajti šele ko bodo muzeji imeli jasno predstavo o tem, kaj so in kaj bi morali biti (zlasti v odnosu do svojih obiskovalcev in do družbe), bodo lahko ocenili, ali so učinkoviti ali ne“. Muzeji bodo zato morali natančneje določiti svojo trenutno vlogo v družbi, natančneje – opredeliti svoj odnos z obiskovalci, menita Kelly in Godbey.

Po njunih besedah se moramo najprej v celoti strinjati s tem, da je obisk muzeja dejavnost prostega časa. Kot takšna je ena od mnogih dejavnosti, ki služijo naši potrebi po „osebnem samodoločenju in razvoju“. Večina ljudi, ki vstopa v muzeje, je motivirana z naslednjim: 1) z željo

po krepitvi lastne identitete skozi doživljanje muzejskih eksponatov in 2) z željo, da nadaljuje svoj samorazvoj – intelektualni, kulturni, čustveni in družbeni.

TI IN VI V PRAKSI

Za pridobitev konkretnjših odgovorov na temo odnosa „mi/vi“ je bilo izvedeno anketno raziskovanje med pedagoškimi delavci kikindskih šol. V raziskavi je sodelovalo 72 oseb – učitelji in predmetni učitelji osnovnih šol ter profesorji srednjih šol in ene visoke šole.

Poleg teh ciljnih skupin je bila anketa namenjena tudi učencem (ki pa niso bili neposredno anketirani, temveč posredno, preko svojih učiteljev). Pedagoškim delavcem je bilo zastavljenih šest vprašanj, učenci pa so odgovarjali na eno. Števila anketiranih učencev ni bilo mogoče natančno določiti, saj so se v času izvajanja ankete v Srbiji dogajale prekinitve dela v šolah zaradi podpore študentom in njihovim zahtevam.

Analiza odgovorov je dala naslednje rezultate:

Odgovori na prvo vprašanje razkrivajo strukturo anketirancev: 31,9 % anketirancev je zaposlenih v osnovni šoli od 1. do 4. razreda (učitelji), enak odstotek je zaposlen v osnovni šoli od 5. do 8. razreda (predmetni učitelji), 25 % v srednji šoli, 9,7 % na visoki šoli, medtem ko je najmanj anketirancev (1,4 %) zaposlenih v osnovni šoli od 1. do 8. razreda (verjetno gre za učitelja tujega jezika).

Drugo vprašanje – Ali svoj odnos kot pedagoški delavec z Narodnim muzejem Kikinda ocenjujete z opisom: tujci, gostje ali klienti/partnerji? Z drugimi besedami, kako se v muzeju počutite: kot tujec, kot gost ali kot klient/partner? – je dalo naslednje odgovore: 70,8 % anketirancev se v muzeju počuti kot klient/partner, 27,8 % kot gost, 1,4 % oziroma en anketiranec pa kot tujec.

Na tretje vprašanje – Kaj vas navaja na takšno stališče? – so bili dani naslednji odgovori: skupno uspešno izvajanje programov skozi leta; vrhunska kakovost izobraževalnih vsebin; odprtost muzeja za sodelovanje in nove izzive s skupnim poslanstvom izboljševanja in povezovanja

področij kulture in izobraževanja; v muzeju se počutimo kot radi videni gostje; prijetna atmosfera, enaki cilji in področja zanimanja; odlična sodelovanje s pedagoško službo muzeja; dogovor in izmenjava stališč; prijeten ambient; prisrčnost zaposlenih, nova odkritja; prijaznost vseh zaposlenih; občutek pripadnosti, ugodja in občutek, kot da si „svoj na svojem“; velika pripravljenost kustosov muzeja za sodelovanje s profesorji in študenti; vedno odprto vabilo k sodelovanju s strani zaposlenih v muzeju; odnos zaposlenih; zelo profesionalen in prijeten odnos do obiskovalcev; visoka stopnja strokovnosti, velika predanost in izjemna ustvarjalnost pri vsem, kar počnejo; lahkotnost sodelovanja z zaposlenimi v muzeju in njihova profesionalnost; vedno prisrčna komunikacija in sodelovanje ob medsebojnem spoštovanju in upoštevanju; topla atmosfera; delavnice, v katerih so učenci vedno aktivni udeleženci in na afirmativen način pridobivajo znanja z različnih področij in iz različnih časovnih obdobji; izjemno sodelovanje z zaposlenimi; delavnice, ki predstavljajo zelo zanimivo in poučno nadaljevanje naših učnih ur; občutek, da sem kot doma.

Na četrto vprašanje – Če je vaš odgovor „kot tujec“, kaj bi bilo treba storiti, da bi se odnos razvil v „kot gost“ ali „kot klient“? – sta bila dana dva odgovora: večje sodelovanje in načrti za izboljšanje poslovanja so del marketinške strategije.

Na peto vprašanje – Če je vaš odgovor „kot gost“, kaj bi bilo treba storiti, da bi se odnos razvil v „kot klient/partner“? – so bili dani naslednji odgovori: omogočiti skupne akcije; sodelovanje s srednjimi šolami zunaj naše občine; priprava projektov in izvedba projektnega pouka, ki vključuje sodelovanje z muzejem; dogovori o načrtih in programih; pogostejši obiski bi nas zblížali in morda bi skupaj delali pri nekaterih projektih ali prireditvah in festivalih, ki jih organizirate; pogostejše vključevanje (vključite me v prihodnje projekte); če bi se izvajale vsebine, ki jih mi predlagamo, ali če bi oblikovali skupni projekt; skupno načrtovanje aktivnosti; strokovne delavnice; da bi sploh začeli sodelovati; kot najzanimivejši odgovor pa izstopa: „Kaj pa dela vaš menedžment?“

Na šesto vprašanje – Imate predlog, kako bi izboljšali ali nadgradili odnos šol in Narodnega muzeja Kikinda? –

so bili dani naslednji odgovori: z izvedbo čim večjega števila ur rednega pouka v muzejskem prostoru; z večjim povezovanjem vsebin in prilagajanjem obstoječih vsebin starostnim skupinam; z uvedbo blokovnega pouka; s povečanjem števila delavnic z različnimi temami, ki jih obravnava muzej; s pošiljanjem predstavnikov muzeja v šole, da bi imeli zanimiva predavanja o eksponatih; z organizacijo tribun, konferenc, projektov na skupne teme ter z opazovanjem istega problema z različnih vidikov, pa tudi z izmenjavo izkušenj in primerov dobre prakse; z vključevanjem študentov, da s svojimi idejami obogatijo predstavitev lokalnih običajev, tradicije in lokalne kulture nasploh (zlasti arhitekturnih biserov, zgrajenih do druge svetovne vojne, o katerih vemo malo, pa tudi sakralnih in industrijskih objektov ter salašev); z uvedbo letnih ali mesečnih vstopnic; z nenehnim obveščanjem o aktivnostih muzeja in pridobivanjem informacij o potrebah šol; s skupnimi konferencami na temo neformalnega izobraževanja in skupnimi projekti preko Ministrstva za kulturo Republike Srbije ali Pokrajinskega sekretariata ter z EU projekti; z brezplačnim vstopom v muzej; z obiski muzejskih strokovnjakov v šolah (delavnice ali predstavitve z namenom motivacije za razpise); z omogočanjem, da se določene razstave ponovijo, da se povezujejo z zgodovinsko pomembnimi datumi in da se prilagodijo starosti in interesom učencev; z vključevanjem pedagoških delavcev kot voditeljev programov; z izvedbo določenega števila ur pouka v muzeju ali na kakem drugem mestu (npr. v mlinu Suvača); s tem, da muzejske predstavitve, video-, foto-gradivo, artefakti in replike ter muzejske animacije vstopijo v predšolske, osnovnošolske, srednješolske in visokošolske ustanove; s pošiljanjem mesečnega razporeda šolam; z oblikovanjem izobraževalnih vsebin, usklajenih z učnimi programi, v sodelovanju z učitelji in z možnostjo izvajanja tako oblikovanega pouka v muzeju; kot najzanimivejši odgovor pa se ponovno izpostavlja: „Kaj pa dela vaš menedžment?“

Na sedmo vprašanje – Če imate priložnost, glede na trenutne razmere v šolah, zastavite svojim učencem/študentom vprašanje: Ali se v muzeju počutite kot tujci, gostje ali klienti/partnerji? Če je mogoče, preštejte njihove odgovore in zapišite številke ali preprosto navedite: večina se počuti kot gostje ali polovica se počuti kot

gostje in polovica kot klienti/partnerji – so bili dobljeni naslednji odgovori: kot „gost“ se počuti 14, kot „klient/partner“ pa 10 šolskih skupin.

DISKUSIJA IN ZAKLJUČEK

Upoštevač dejstvo, da se je več kot dve tretjini anketirancev opredelilo, da se v muzeju počutijo kot klienti/partnerji, nekaj več kot četrtnina vzorca kot gostje, le ena oseba pa kot tujec, lahko optimistično trdimo, da smo s pedagoškimi delavci skoraj že prešli na „ti“. V prid temu govorijo tudi pozitivna stališča, ne le glede kakovosti in pogostosti izobraževalnih programov muzeja, temveč tudi glede prijetnega počutja v muzeju ter odnosa s člani pedagoške službe muzeja.

Da bi lahko bila situacija še boljša, so anketiranci jasno in iskreno navedli v vsaj treh odgovorih. Čeprav je odnos dober, celo odličen, mu po mnenju večine anketirancev manjka sodelovanje v okviru projektov, izvedba dela muzejskih programov v šolah, skupno načrtovanje in organizacija programov, ki niso del vsakdanje muzejske prakse – na primer konference, tribune ter aktiviranje pedagoških delavcev v vlogi muzejskih pedagogov.

Učenci in študenti so – glede na zelo neugodno obdobje, ko je bil del njih delno, del pa v celoti odsoten od pouka – izrazili stališče, da se nekaj več kot polovica počuti kot gostje, preostali del pa se je opredelil za kategorijo klientov/partnerjev. V primeru učencev bi lahko rekli, da je odnos še nekoliko bolj formalen, zato ga bomo za zdaj obravnavali kot odnos „vi“.

LITERATURA

- Doering, D. Zahava. „Strangers, guests, or clients? Visitor experiences in museums“. Prispevek predstavljen na konferenci Managing the Arts: Performance, Financing, Service, Weimar, Nemčija, 17.–19. marec 1999.
- Godbey, Geoffrey in John Robert Kelly. *The Sociology of Leisure*. Edmonton, Alberta: Venture Publishing Inc, 1992.
- Hein, E. Georg. *Learning in the Museum*. New York: Routledge, 1998.
- Hudson, Kenneth. *A social history of museums: What the Visitors Thought*. New York: Springer, 1975.
- Perry, Deborah, idr. *Listening outside and within*. V: *Transforming practice*. Routledge, 2017.
- Popović, Una. *Istorijat edukacije, na kratko v: Časopis ICOM, Nacionalni komite ICOM-a Srbije, Beograd 2011.*

Zgodovinska zavest pri pouku zgodovine in v muzeju

Mag. Borut Zidar, srednja trgovska in granžerska šola Ljubljana

Na razvoj zgodovinske zavesti posameznika v času odraščanja vplivajo številni dejavniki. Med tiste dejavnike, ki so bolj regulirani, sodita pouk zgodovine v šoli in obiski muzejev. V članku predstavljamo okoliščine, ki pri srednješolski populaciji vplivajo na procese oblikovanja zgodovinske zavesti. Izpostavljene so posebnosti in podobnosti zgodovinskega učenja pri pouku zgodovine v šoli in v muzeju ter sodelovanje med obema institucijama. V ospredju primerjave so mediji zgodovinskega učenja.

UVOD

Zgodovinska zavest ima pomembno mesto v didaktiki zgodovine, saj se opredeljuje kot psihološki proces obdelave in razumevanja zgodovinskega znanja, ki ga posameznik pridobi skozi svoje izkušnje (Pandel, 2006). Pomembno je razumeti, da zgodovinska zavest ni zgolj akumulacija zgodovinskega znanja, temveč se oblikuje skozi proces smiselnih kognitivnih povezav med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo. Razvijanje zgodovinske zavesti pri dijakih ni samo skupek podatkov,

temveč aktiven proces, ki omogoča kritično razmišljanje o dogodkih in njihovem pomenu v življenju.

ZGODOVINSKA ZAVEST IN NJENA VLOGA V IZOBRAŽEVANJU

Tradicionalno je bila zgodovinska zavest obravnavana kot normativni pojem, ki predpisuje, kako naj dijaki razmišljajo o zgodovini, pogosto pod vplivom kolektivnih identitet, kot sta nacija in ljudstvo. Ta pristop je dijake praviloma omejeval pri oblikovanju lastnih interpretacij zgodovine. Sodobna didaktika zgodovine pa opozarja na kompleksnost zgodovinske zavesti in njeno pomembnost pri razumevanju identitete in socialnih dinamik (Pratama et al., 2024; Bunari et al., 2023).

Sodoben pouk zgodovine se osredotoča na spodbujanje kritičnega mišljenja, kar vključuje analizo in refleksijo ter prepoznavanje zgodovinskih kontekstov in vrednot. Učitelji morajo upoštevati obstoječo zgodovinsko zavest dijakov, saj to predstavlja osnovo za nadaljnje izobraževanje in razumevanje zgodovinskih tem, ki se pri posamezniku tekom življenja spreminjajo.

RAZMERJE MED ZGODOVINSKO ZAVESTJO IN ZGODOVINSKO IDENTITETO

Razmerje med zgodovinsko zavestjo in zgodovinsko identiteto je tesno prepleteno, saj zgodovinska zavest predstavlja kognitivni okvir, znotraj katerega posamezniki in skupnosti oblikujejo svojo identiteto. Zgodovinska zavest je opredeljena kot psihični proces interpretacije zgodovinskega znanja, ki posamezniku omogoča orientacijo v časovni perspektivi preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Posameznik med zgodovinskimi dejstvi tvori smiselne povezave in jih veže na osebne izkušnje. Ključno je spoznanje, da zgodovinska zavest ni neposredno odvisna od obsega znanja – prisotna je tudi pri posameznikih z omejenim zgodovinskim vedenjem, saj temelji na procesih konstruiranja pomena in umeščanja lastne pozicije v zgodovinski kontinuum.

Zgodovinska identiteta (Schönemann, 2006) je po drugi strani rezultat delovanja zgodovinske zavesti, saj je identiteta vedno konstruirana v odnosu do preteklosti. Identiteta se vzpostavlja na dveh ravneh: kot individualna in kot kolektivna. V obeh primerih gre za proces samodefiniranja, v katerem posameznik ali skupnost določa, katere značilnosti so ključne za njihovo bistvo in kako jih ohranяти kljub nenehnim spremembam. Identiteta ni statična, temveč dinamična in podvržena reinterpretacijam, pri čemer igra zgodovinska zavest ključno vlogo pri razumevanju in legitimaciji teh sprememb.

Pomemben vidik identitete je tudi njen ločevalni učinek – identiteta se oblikuje skozi procese razlikovanja in vzpostavljanja meja med „mi“ in „oni“. Ta proces ni nujno ekskluziven ali konfliktno usmerjen, saj lahko identiteta vključuje tudi integrativne elemente, odvisno od tega, kako močno je usmerjena navznoter (k povezovanju) ali navzven (k diferenciaciji od drugih skupin).

Pri pouku zgodovine je ključno, da se zgodovinska identiteta ne oblikuje kot vnaprej določena danost, ki jo učni proces vsiljuje dijakom, temveč da se razvija skozi analizo, refleksijo in razumevanje raznolikih zgodovinskih interpretacij. Namesto da bi bil cilj pouka zgodovine vsiljevanje določene identitete, bi moral spodbujati kritično obravnavo različnih identitetnih konstrukcij ter

razvijanje sposobnosti refleksije lastne pozicije v zgodovinskem procesu.

Zgodovinska zavest je kognitivni in interpretativni okvir, ki omogoča posameznikom in skupnostim konstruiranje zgodovinske identitete. Identiteta pa ni nekaj danega, temveč rezultat nenehnega procesa zgodovinske refleksije in družbenih interakcij, pri čemer zgodovinska zavest deluje kot temeljno orodje za njeno oblikovanje in razumevanje.

ZGODOVINSKA ZAVEST IN UPORABA MEDIJEV PRI POUKU ZGODOVINE IN V MUZEJU

V sodobnih družbah učbeniki za zgodovino še vedno ostajajo ključni medij pri pouku zgodovine (ne glede na dejstvo, da se pogosto selijo iz tiskane v digitalno obliko), ki ga vsaka država s postopki potrjevanja natančno regulira. Pri tem je ospredju učbenikov kanon znanja, povezan z zgodovinsko kulturo posamezne družbe (Zidar, 2011), kar lahko omeji prostor za osebne interpretacije. Zgodovinska zavest, ki se razume kot individualna kategorija, lahko spodbuja refleksiven odnos do zgodovine in učbenikov. Metodološki koncepti, ki dopuščajo dvom v tradicionalne prikaze zgodovine ter omogočajo empatično razumevanje zgodovinskih vsebin, so ključni za razvoj kritične zavesti (Savenije & Bruijn, 2017).

Tudi sodobni muzeji se razvijajo z uporabo digitalnih tehnologij, kar obiskovalcem ponuja dostop do interaktivnih vsebin in simulacij zgodovinskih okolij. Učinek tehnologije na razvoj zgodovinske zavesti je pomemben, saj omogoča raziskovanje preteklosti na nove in inovativne načine. Ta element je ključen za razvoj empatije pri obiskovalcih, saj omogoča njihovo osebno angažiranje v zgodovinskih vsebinah (Savenije & Bruijn, 2017; Temirton et al., 2022). Interaktivne izkušnje v muzejih okrepijo socialno dimenzijo zgodovinskih dogodkov in omogočajo obiskovalcem, da zgodovino doživijo na bolj osebni ravni.

Podoba kot se sodobni učbeniki v digitalni obliki selijo na splet, tudi muzeji svoje zbirke pogosto selijo na splet.

Digitalne muzejske zbirke so na voljo širši javnosti, zelo priročne pa so tudi za učitelje zgodovine, saj lahko z njimi dopolnijo obravnavo učne snovi v razredu in z dijaki opravijo virtualen obisk muzejske zbirke. Na primeru „obiska“ digitalne razstave Kobariškega muzeja bomo prikazali, kako lahko tudi pri pouku zgodovine neposredno vplivamo na zgodovinsko zavest dijakov pri določeni temi.

ZGODOVINSKA ZAVEST PRI POUKU ZGODOVINE V ŠOLI IN OBISK DIGITALNE RAZSTAVE V MUZEJU

Uspešno zgodovinsko učenje se tako pri pouku zgodovine v šoli kot v muzejih odvija skozi aktivnosti dijakov, vendar se specialistični pristopi in okolja razlikujejo. V šoli dijaki najpogosteje medialno pridobivajo znanje preko potrjenih učbenikov, ki so pogosto preobremenjeni s številom tem. Muzeji dijakom vzporedno ponujajo priložnost za neposredno izkušnjo dostopa do zgodovinskih virov, kar je priporočljivo, če želimo pri posamezni temi poglobiti znanje. V šolskem letu 2024/25 smo v Srednji trgovski in aranžerski šoli v Ljubljani pri pouku zgodovine v vseh programih (od nižjega poklicnega izobraževanja do srednjega strokovnega, tehniškega izobraževanja in poklicno-tehniškega izobraževanja) pri obravnavi teme prve svetovne vojne na Slovenskem (Soška fronta) „obiskali“ virtualno razstavo Kobariškega muzeja z naslovom „29 mesecev boj ob Soči“ (<https://www.kobariski-muzej.si/sl/razstave/virtualne-razstave/29-mesecev-bojev-ob-soci>).

Za obisk virtualne razstave pri temi o soški fronti smo se odločili iz več razlogov:

- Dijake smo želeli seznaniti z muzejem, ki se prvenstveno ukvarja s to tematiko.
- Ob omembi Kobariškega muzeja smo se seznanili še z geografskimi značilnostmi tega kraja.
- Zaradi geografske lege je obisk muzeja v Kobaridu za dijake iz Ljubljane bolj redka izkušnja.
- Virtualen sprehod po muzejski razstavi pomeni drugačen pristop od običajnega pouka zgodovine, ki temelji na delu z učbenikom za zgodovino.

Z didaktično-metodičnega vidika je bilo to učenje o prvi svetovni vojni za dijake drugačno kot pri običajnih urah zgodovine:

- Pri obravnavi prve svetovne vojne je učitelj dijakom predstavil Kobariški muzej.
- Učitelj je dijakom predstavil koncept virtualne razstave „29 mesecev boj ob Soči“ (vključena navodila za sprehod po razstavi).
- Dijaki so bili razdeljeni na skupine, ki so analizirali posamezne faze prve svetovne vojne.
- Pri navodilih so dijaki imeli določene naloge zaprtega tipa, kjer so iskali specifične informacije, pri delu nalog pa so se morali opredeliti do trpljenja vojakov in civilistov ob fronti in v zaledju fronte – njihov vir so bile fotografije.
- Po opravljenih nalogah, ki so jih izvedli na računalnikih, so o rezultatih poročali ostalim dijakom v razredu.

Z vidika medijev pouka zgodovine smatramo, da je takšen „virtualen“ obisk muzeja zelo dobrodošla obogatitev pouka zgodovine, saj dijake seznani z možnostjo pridobivanja avtentičnih in dobro strukturiranih zgodovinskih virov tudi na internetu. Pri tem so dijaki seznanjeni z dejstvom, da so tudi vsebine virtualnih razstav v muzejih bistveno bolj zanesljiv vir (zgodovinskih) informacij kot drugi viri na internetu.

Ta razstava je dijakom omogočila, da iz razreda raziskujejo zgodovinsko dogajanje ob Soči med prvo svetovno vojno. Pri tem so imeli dostop do številnih virov, pri čemer so do izraza najbolj prišle fotografije. Dijaki so kritično razmišljali o trpljenju ljudi med vojno in po njej. Podobe trpljenja na vojnih fotografijah so prav gotovo pustile vtis tudi na njihov individualni odnos do prve svetovne vojne in na splošno do vseh vojn.

V tem primeru obiska virtualnega muzeja so bili cilji učitelja pri pouku zgodovine usklajeni s cilji muzeja, ki je pripravil razstavo. Tako šola kot muzej si prizadevata, da dijaki razvijejo zavest o tem, kako vojna kot način reševanja konfliktov med narodi ni smiselna. Osredotočanje na to sporočilo obeh institucij krepi empatijo

in razumevanje med narodi. Virtualna razstava ni zgolj osveščala o zgodovinskih dejstvih, temveč tudi aktivno prispevala k razvoju zgodovinske zavesti in identitete, kar je ključno za razumevanje sodobne družbe in izgradnjo individualnega kritičnega mišljenja o njej. Tematike vojn so v današnji družbi še kako aktualne. Kadar so dijaki v interakciji z digitalnimi eksponati, jim ta oblika učenja omogoča izgradnjo osebnih in kolektivnih zgodovinskih identitet. Te interakcije spodbujajo razumevanje o tem, kako zgodovina vpliva na trenutno identiteto in kulturno zavest posameznikov in skupnosti. Virtualni muzeji omogočajo dostop do zgodovinskih vsebin širšemu krogu ljudi, kar je še posebej pomembno v kontekstu, kjer fizična dostopnost do muzejev ni vedno mogoča. Virtualna razstava pa jim je vedno na voljo.

ZAKLJUČEK

V preteklosti bi se koncept individualne zgodovinske zavesti, ki ga ima v mislih sodobna didaktika zgodovine, zdel protisloven. Danes je naloga pouka zgodovine po-

magati dijakom, da razvijejo lastno zgodovinsko zavest, preko katere bodo lahko razumeli aktualne družbene procese. Razvoj zgodovinske zavesti vključuje kombinacijo različnih didaktičnih pristopov, ki spodbujajo aktivno sodelovanje, čustveno angažiranost in uporabo digitalnih tehnologij. Učinkovita integracija teh elementov v izobraževalni proces je ključna za uspešno oblikovanje zgodovinske zavesti pri dijakih in obiskovalcih muzejev.

Virtualni obisk Kobariškega muzeja se je izkazal kot učinkovit in sodoben način učenja zgodovine, ki dijakom omogoča dostop do verodostojnih virov na interaktiven način. Skozi analizo virov in razpravo so dijaki razvijali kritično mišljenje ter pridobili globlje razumevanje o trpljenju vojakov in civilistov med prvo svetovno vojno. Takšen pristop k pouku zgodovine spodbuja povezovanje šolskega učenja z muzejsko pedagogiko ter omogoča širši vpogled v zgodovinske dogodke. Hkrati pa prispeva k razvijanju zavesti o nesmiselnosti vojn in pomenu mirnega reševanja konfliktov. S tem se krepi empatija in odgovornost do preteklosti, kar je ključno za oblikovanje ozaveščenih posameznikov.

LITERATURA

- Bunari, A. et al. „Understanding Historical Events: Critical Thinking in History Education.” *Journal of Educational Research and Practice*, vol. 13, no. 3, str. 217–230, 2023.
- Pandel, H.-J. (2006). *Geschichtsbewusstsein*. V: Mayer, U., Pandel, H.-J., Schneider, G., Schönemann, B. (ur.). (2006). *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 69–70.
- Pratama, A. et al. „Exploring the Relationship between Historical Thinking and Historical Consciousness: Evidence from the History Education in Indonesia.” *International Journal of History Education*, 2024.
- Savenije, N. in Bruijn, L. „Emotional Engagement in Museum Education: A Path to Developing Historical Consciousness.” *Museum Education and Engagement Journal*, vol. 5, no. 1, str. 10–25, 2017.
- Schönemann, B. (2006). *Identität*. V: Mayer, U., Pandel, H.-J., Schneider, G., Schönemann, B. (ur.). (2006). *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 90–91.
- Temirton, M. et al. „Virtual Museums and Historical Learning: Engaging Students in History Through Technology.” *International Journal of Museum Studies*, vol. 7, no. 4, str. 45–58, 2022.
- Zidar, B. (2011). *Zgodovinska kultura in didaktika zgodovine*. V: Trškan, D. (ur.). (2011). *Trojarjev zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Str. 71–79.

Digitalna pedagogika in umetna inteligenca: nova evropska usmeritev izobraževanja

Uvodnik tematske številke educa

AMBICIJA TEMATSKE ŠTEVILKE EDUCA

Tematska številka revije EDUCA z naslovno rubriko **DIGITALNA PEDAGOGIKA IN UMETNA INTELIGENCA** ima ambicijo **našim bralcem temeljito, strokovno in razumljivo predstaviti ključne spremembe, priložnosti in izzive**, ki jih prinašajo digitalna pedagogika, digitalna transformacija in umetna inteligenca v izobraževanju. Želimo oblikovati temeljit in pregleden prikaz navedene teme, kjer bralec na enem mestu dobi vpogled v:

- osnove digitalne pedagogike in umetne inteligence s posebnim poudarkom na področju vzgoje in izobraževanja,
- evropske zakonodajne in strateške okvire,
- sodobne pedagoške teorije in pristope,
- primere dobrih praks,
- kritičen razmislek o vplivu digitalnih tehnologij
- ter jasne smernice za odgovorno rabo AI v šolah, vrtcih in kulturnih ustanovah.

Gre za eno najboljšejših tematskih števil revije EDUCA v zadnjih letih, katere namen je, da se slovenska strokovna javnost samozavestno vključi v evropski dialog o prihodnosti izobraževanja v luči digitalne pedagogike in umetne inteligence.

UVOD V TEMATSKO ŠTEVILKO: DIGITALNA PEDAGOGIKA IN UMETNA INTELIGENCA

Digitalna tehnologija in umetna inteligenca (UI) vse bolj zaznamujeta sodobno izobraževanje. V zadnjih letih – pospešeno tudi zaradi izkušenj šolanja na daljavo – so računalniki, tablice, spletna orodja in nazadnje **generativna umetna inteligenca** postali stalnice učnega okolja. Šole in vrtci se spreminjajo v prostore, kjer se prepletata tradicionalna vzgojno-izobraževalna praksa in digitalne inovacije. **Digitalna pedagogika** se pri tem ne nanaša zgolj na uvajanje naprav in aplikacij, temveč predvsem na premišljeno uporabo tehnologije za izboljšanje učenja ter odpravljanje učnih ovir. Gre za pristop, ki enakovredno poudarja trenutke, kdaj **tehnologijo smiselno uporabiti** in kdaj jo morda tudi namenoma

opustiti, če ne služi učnim ciljem. Učinkovita digitalna pedagogika se vedno začne pri temeljnih učnih izidih in strategijah poučevanja – šele nato se doda ustrezno tehnologijo kot podporo, ki okrepi doseganje zastavljenih ciljev. Takšen kritičen pogled zagotavlja, da digitalna orodja resnično **bogatijo izkušnjo učenja**, namesto da bi ji bila tuja ali jo motila.

UMETNA INTELIGENCA – NOVO POGLAVJE V IZOBRAŽEVANJU

Zadnji preboj na področju digitalne tehnologije predstavlja **umetna inteligenca**, zlasti generativni modeli, kot je ChatGPT, ki lahko v hipu ustvarijo besedila, odgovarjajo na vprašanja ali rešujejo probleme. UI obljublja bolj prilagojeno učenje, sprotno povratno informacijo in avtomatizacijo določenih učiteljskih opravil. **UNESCO** poudarja, da ima umetna inteligenca potencial za reševanje nekaterih največjih izzivov današnjega izobraževanja, za inovacije v poučevanju in pospešitev napredka k ciljem trajnostnega razvoja. Že danes učitelji uporabljajo različna AI-orodja: od platform za prilagojeno učenje do chatbotov za vajo jezika ali orodij za avtomatsko preverjanje znanja. Nedavna raziskava v ZDA je pokazala, da je skoraj **dve tretjini učiteljev** v preteklem šolskem letu preizkusilo umetno inteligenco pri svojem delu, pri čemer so tedenski uporabniki poročali o prihranku tudi do šest ur na teden (npr. z izdelavo učnih listov, pripravo preverjanj itd.). Mnogi učitelji torej prepoznavajo, da je ta tehnologija že na voljo in da lahko *dopolni* njihovo poučevanje, ne pa nadomesti njihove vloge. Prav tako večina uporabnikov AI meni, da orodja **izboljšajo kakovost njihovega dela** – med drugim z boljšim vpogledom v učenčeve dosežke in hitrejšo povratno informacijo.

Kljub optimističnim primerom rabe pa umetna inteligenca prinaša tudi nove dileme. **Učitelji upravičeno opozarjajo na tveganja**: približno 57 % jih meni, da bi pogosta uporaba AI pri učencih lahko oslabilo njihovo samostojno in kritično mišljenje. Podobno se pojavljajo skrbi glede **originalnosti znanja** (npr. da bi se učenci pretirano zanašali na AI pri nalogah) ter **pristranskosti in napak** v AI-sistemih. Znani so primeri, ko so AI-algoritmi

pri ocenjevanju vsebin izkazali pristranskost ali nenačnost, zato strokovnjaki pozivajo k pazljivosti. Tudi **varstvo zasebnosti** in etična vprašanja so na mestu – šole morajo premisliti, kako zaščititi podatke učencev in zagotoviti odgovorno rabo novih orodij. Mednarodne institucije zato oblikujejo smernice in **okvirje kompetenc** za uporabo AI. UNESCO je denimo pripravil globalne usmeritve za vključitev generativne UI v izobraževanje ter objavil okvir kompetenc s področja umetne inteligence za učitelje in učence, da bi podprl države pri razvoju ustreznih politik in znanj. Ključnega pomena je namreč, da se UI vpeljuje *človeško-središčno* – torej da podpira vključujoče izobraževanje za vse in ne pogloblja obstoječih razlik. Učitelji in ravnatelji pri tem potrebujejo **jasne smernice**, usposabljanja in podporo, da bodo lahko varno izkoristili prednosti UI in hkrati obvarovali temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja.

IZZIVI IN PRILOŽNOSTI DIGITALNE DOBE V ŠOLSTVU

Digitalna preobrazba odpira ogromno priložnosti, a prinaša tudi sistemske izzive, ki terjajo premislek. Čedalje glasneje se sprašujemo, **kako tehnologija vpliva na temeljno poslanstvo pedagogike**. V svetu vlada visoko pričakovanje, da bo digitalizacija sama po sebi pomenila napredek in večjo učinkovitost šolstva – digitalizacija je postala globalni trend in skoraj obljuba prihodnjega razvojnega pogona. Pričakovanja, da bodo digitalni pristopi prispevali k **večji učinkovitosti izobraževanja**, so močno narasla, čeprav pogosto ni jasno opredeljeno, kaj naj bi ta „večja učinkovitost“ sploh pomenila. Pojavlja se potreba po **kritični presoji**: ali več tehnologije res avtomatično pomeni boljše izobraževalne izide ali pa moramo kdaj narediti korak nazaj in dati prednost osnovnim veščinam? Nekateri pedagogi opozarjajo, da bi morala biti prioriteta naloga šolstva v digitalni dobi morda celo „**dedigitalizacija**“ določenih vidikov pouka – torej zavestno poudarjanje razvijanja temeljnih zmožnosti, kot sta poglobljeno branje in jasno izražanje, ki ju nobena tehnologija ne sme potisniti ob stran.

Pomemben izziv je ohraniti pravo ravnovesje med **pedagoškimi cilji** in tehnološkimi sredstvi. Ključno

vprašanje, ki se postavlja, je: *Kaj je na prvem mestu – pedagogika ali tehnologija?* Znani pedagog Tim Fawns ponazarja, da mora biti „**pedagoški konj**“ **tisti, ki vleče tehnološki voz**, ne obratno. Če pustimo tehnologiji, da narekuje potek učenja (ali pa jo popolnoma izključimo), tvegamo bodisi tehnološki determinizem (prepričanje, da tehnologija samodejno poganja razvoj izobraževanja) bodisi pedagoški determinizem (dojemanje tehnologije kot povsem nevtralnega orodja). Oboje lahko vodi v poenostavljena skrajna stališča. Namesto tega je potrebna **premišljena integracija** – tehnologija naj služi jasno opredeljenim vzgojno-izobraževalnim ciljem in vrednotam. Učitelji pri tem ostajajo nenadomestljivi kot **vodniki in moderatorji učenja**, ki presojajo, kdaj digitalni medij resnično dodaja vrednost in kdaj je bolje poseči po analognih, pristnih človeških interakcijah.

Ne smemo pozabiti, da digitalna preobrazba terja tudi **sistemske prilagoditve**. Potrebne so spremembe na ravni infrastrukture, usposabljanja kadra in kurikula. Slovenija se tega loteva celovito – Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje poudarja, da je leto 2025 prelomno: načrtujejo nakup sodobne opreme za **vse slovenske šole** ter obsežna usposabljanja, s katerimi bodo učitelji pridobili znanja za uporabo tehnologije pri pouku in razvoj inovativnih učnih metod. Le tako bo digitalna oprema dejansko **ustrezno uporabljena v učnem procesu**, ne le fizično prisotna v učilnicah. Poleg posodabljanja opreme se uvajajo **digitalne kompetence** kot skupni cilji v prenovljenih učnih načrtih za učence – sistematično in na vseh ravneh izobraževanja. S temi ukrepi naj bi mladi pridobili znanja in veščine za uspešno delovanje v sodobni digitalni družbi, hkrati pa se naslavlja dejstvo, da so bile digitalne veščine doslej na približno povprečni ravni v primerjavi z Evropo. Kljub napredku ostajajo izzivi, kot sta **neenakomerna dostopnost** opreme med šolami in regijami ter **razlike v digitalnih kompetencah** med posameznimi učitelji in učenci. Kot ugotavlja dr. Janez Bešter, uspešna digitalizacija šolstva zahteva kompleksne spremembe na več ravneh – od didaktičnih pristopov do infrastrukture – in premagovanje omenjenih razlik. To terja odločno vizijo šolskega vodstva in sodelovanje celotne skupnosti. V tej preobrazbi se pred našimi očmi oblikuje tudi nov profil

šolnika: digitalno kompetenten, prilagodljiv in reflektiven učitelj, ki se vseživljenjsko uči in nadgrajuje svojo prakso, ter ravnatelj, ki zna ustvarjati okolje, naklonjeno inovacijam in varni rabi tehnologije.

DIGITALNA PEDAGOGIKA V PRAKSI: IZZIVI, PRILOŽNOSTI IN RAZVOJ

Šole, vrtci, knjižnice in muzeji vstopajo v obdobje, kjer je digitalna pismenost postala temeljna kompetenca, AI pa orodje, ki zahteva kritičen, premišljen in strokoven pristop. Evropski dokumenti opozarjajo na pomen:

- stalnega strokovnega usposabljanja,
- razvoja podatkovne pismenosti,
- nastanka novih strokovnih funkcij (npr. digitalni koordinator),
- skrbi za pravičnost, dostopnost in varnost,
- ter odgovornega uvajanja inovacij.

POSŁANSTVO TEMATSKE ŠTEVILKE EDUCA

V tej številki želimo bralcem predstaviti:

- najpomembnejše evropske dokumente o AI in izobraževanju,
- temeljne teoretske koncepte digitalne pedagogike,
- praktične smernice za uporabo AI,
- primere praks iz slovenskih in evropskih ustanov
- in vizijo prihodnosti, v kateri AI podpira človeka in krepi kakovost izobraževanja.

Naš cilj je, da EDUCA postane eno osrednjih strokovnih okolij v Sloveniji (znotraj pedagoške periodike), kjer je področje digitalne pedagogike in umetne inteligence predstavljeno strokovno, razumljivo in navdihujoče.

Dodatek: Opomba o avtorskih pravicah dokumentov, ustvarjenih s pomočjo umetne inteligence

To delo oziroma teksti so delno ustvarjeni s pomočjo umetne inteligence in dodatno uredniško obdelani. V skladu z evropskimi smernicami vsebine, ki nastanejo s pomočjo umetne inteligence, **niso avtomatično zaščitene z avtorskimi pravicami**, dokler niso ustvarjalno preoblikovane ali urejene s strani človeka. Zato:

1. Umetna inteligenca ni avtor, je orodje.
2. Avtorska pravica pripada osebi*, ki vsebine izbere, uredi, dopolni in končno oblikuje.
3. Vsi dokumenti v tej tematski številki, ki so nastali ob pomoči AI, so nadalje **uredniško obdelani**, zato so zaščiteni kot človeško avtorsko delo.

4. Transparentnost uporabe AI ostaja obvezna ne zaradi lastništva, temveč zaradi etike.

5. Uredništvo EDUCE zagotavlja, da vsi tekstovni materiali spoštujejo zakonodajo EU in dobre prakse na področju digitalne integritete.

** navedene vsebine je zbral, uredil in dopolnil Štefan Krapše, odgovorni urednik revije EDUCA*

Sodobna digitalna pedagogika: teoretične osnove, primeri in tehnologije

TEORETIČNE OSNOVE DIGITALNE PEDAGOGIKE

Opredelitev in razvoj: Digitalna pedagogika se ukvarja s proučevanjem in uporabo sodobnih digitalnih tehnologij v procesih poučevanja in učenja [1]. Ni samostojna „nova“ znanost, temveč podpodročje pedagogike, ki pedagoške pristope razširja v digitalno okolje [2]. Njeno bistvo je v iskanju najučinkovitejših načinov uporabe digitalnih orodij za izboljšanje učnega procesa [3]. Tako jo JISC (britanska izobraževalna organizacija) definira kot „študij, kako lahko digitalne tehnologije kar najbolj učinkovito uporabimo pri poučevanju in učenju“ [3]. Digitalna pedagogika se je razvila iz izobraževanja na daljavo – že leta 1858 je Londonska univerza ponudila prvi študij na daljavo po pošti [4] – ter kasnejših oblik e-učenja (npr. TV-šolskih programov v 20. stoletju). Z razvojem osebnih računalnikov in interneta v poznih 20. stoletju so se oblikovali **sistemi e-učenja** in **virtualne učilnice**, v 21. stoletju pa sta razmah spletnih orodij in družbenih omrežij omogočila **sodelovalno učenje** ter deljenje odprtih virov znanja. Poseben pospešek digitalni pedagogiki je dala pandemija COVID-19, ki je čez noč

prenesla šolanje na daljavo in s tem močno povečala vlogo tehnologije v izobraževanju. V Sloveniji je bilo do prvega vala epidemije uvajanje tehnologije obravnavano predvsem kot podpora pouku v živo [5]; nato pa je digitalno izobraževanje postalo nuja in prineslo številne izkušnje ter inovacije v pedagoško prakso.

Temeljna načela: Teoretične osnove digitalne pedagogike izhajajo iz splošne pedagogike in preverjenih didaktičnih pristopov. Močno slonijo na konstruktivistični teoriji učenja, ki poudarja aktivno vlogo učenca pri gradnji znanja [1]. Digitalna orodja omogočajo **aktivno učenje**, saj učenci z njihovo pomočjo raziskujejo, ustvarjajo in sodelujejo v učnem procesu. Pomembno načelo je **osredotočenost na učenca**: tehnologija se uporablja za prilagajanje učnih poti posamezniku, spodbujanje njegove samostojnosti in odgovornosti za učenje. Digitalna pedagogika se prepleta tudi s principom **odprte pedagogike** (*open pedagogy*), ki zagovarja dostopnost virov in fleksibilnost vlog učitelja in učenca, ter s **kritično pedagogiko**, ki zahteva premislek o vplivih tehnologije na učenje. Kot poudarjajo avtorji kritične digitalne pedagogike, digitalna pedagogika ni zgolj nekritično uvajanje

novih naprav v razred, temveč predvsem premišljeno, **kritično uporabljanje digitalnih orodij** – tudi odločitev, *kdaj jih ne uporabiti*, je del dobre digitalne pedagogike [6]. Učitelji morajo torej presojati pedagoško vrednost tehnologije: cilj je izboljšati učne izide in izkušnje, ne zgolj uvajati tehnologijo zaradi nje same.

Digitalna kompetenca in pismenost: V srčiki digitalne pedagogike je razvijanje **digitalne pismenosti in digitalnih kompetenc** učencev. Digitalna kompetenca je ena od ključnih kompetenc 21. stoletja, saj obsega zmožnost kritične, varne in ustvarjalne uporabe digitalnih tehnologij v učenju in vsakdanjem življenju [7]. Učitelji imajo nalogo, da poleg predmetnih znanj načrtno vključujejo tudi vsebine za krepitev digitalnih veščin učencev. Pri tem se naslanjajo na mednarodne okvire, kot sta evropski DigComp in DigCompEdu, ter nacionalne smernice. Raziskave in dobre prakse kažejo, da taka integracija prinaša dodatne koristi: **učenci postajajo bolj samostojni, ustvarjalni in povezujejo šolsko snov z resničnim življenjem** skozi rabo tehnologije [8]. Digitalna pedagogika torej spodbuja preplet predmetnega učenja in digitalnih znanj – npr. pri pouku književnosti učenci ob obravnavi zgodbe hkrati spoznavajo, kako poiskati verodostojne spletne informacije o avtorju, ali pri pouku biologije uporabljajo interaktivne simulacije za raziskovanje ekosistemov.

Didaktični modeli in pristopi: Sodobna digitalna pedagogika vključuje vrsto inovativnih didaktičnih pristopov, ki združujejo tehnologijo in učenje. Flogie in Aberšek (2019) navajata deset kategorij tehnološko podprtih učnih okolij, ki ponazarjajo širino možnih pristopov [9], [10]. Ti vključujejo: *multimedijsko učenje* (kombinacija besedila, zvoka, videa in slik za ponazoritev snovi), *interaktivne simulacije* (kjer učenec sam spreminja parametre in raziskuje posledice), *hipertekstualna gradiva* (učne vsebine s hiperlinki za nelinearno raziskovanje), *inteligentne tutorske sisteme* (računalniški programi, ki se prilagajajo znanju učenca in vodijo njegov napredek), *poizvedovalno učenje z e-orodji* (uporaba spletnih iskalnikov, podatkovnih baz in appletov za samostojno iskanje informacij), *animirane pedagoške agente* (navidezni liki oz. avatarji, ki interaktivno usmerjajo učenca skozi učno snov), *virtualna okolja z avatarji* (npr. simulacije resničnih

situacij v virtualnem svetu, kjer učenec komunicira z navideznimi osebami), *izobraževalne (didaktične) igre, računalniško podprto sodelovalno učenje in projektno delo na daljavo*. Vsa ta orodja in metode imajo skupni imenovalac: omogočajo **bolj nazorno, interaktivno in prilagojeno učenje**, ki presega meje klasične razlage v učilnici. Hkrati postavljajo pred učitelje izziv – potrebno je **didaktično načrtovanje**: tehnologijo moramo v pouk vključiti smiselno, z jasnimi cilji in ustrezno podporo učnemu procesu.

DIGITALNA PEDAGOGIKA V PRAKSI

V OSNOVNOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

V osnovnih šolah se digitalna pedagogika kaže v vse bolj **prepleteni rabi tehnologije in klasičnega pouka**. Učitelji uporabljajo **interaktivne table, tablične računalnike in računalniške učilnice** za popestritev in poglobitev poučevanja pri vseh predmetih. Na primer, pri naravoslovju lahko učenci na tablicah izvajajo interaktivne poskuse ali opazujejo simulacije naravnih pojavov, pri geografiji se z Google Earth „sprehodijo“ po svetu, pri matematiki rešujejo naloge v dinamičnih programih (GeoGebra, Desmos), pri jeziki pa uporabljajo jezikovne aplikacije ali pišejo e-zvezke. Pomemben vidik je **projektno učenje z uporabo IKT**: učenci ustvarjajo predstavitev, videe, digitalne plakate in s tem pridobivajo tako znanje snovi kot tehnične veščine (npr. urejanje videoposnetkov, iskanje virov na spletu). Mnoge šole spodbujajo **model 1:1** (en učenec – ena naprava), kjer ima vsak učenec v razredu svoj tablični računalnik ali prenosnik. Tak pristop omogoča individualizacijo učenja: vsak učenec lahko sledi svojemu tempu, rešuje naloge prilagojene težavnosti in prejema sprotne povratne informacije prek digitalnih platform.

Dobre prakse in programi: V slovenskem prostoru so se razvili številni projekti in strategije za krepitev digitalne pedagogike. Program „Priznanje digitalna šola“ (*Digital Schools Awards*) je mednarodna iniciativa, v kateri od leta 2016 sodeluje tudi Slovenija [11]. V pilotnem krogu je vseh 17 sodelujočih slovenskih šol pridobilo certifikat Digitalna šola, kar priča o visoki motiviranosti šol za digi-

talno preobrazbo [12]. V tem programu je mednarodna skupina strokovnjakov razvila model kakovosti, ki pokriva 8 področij (od vodenja in infrastrukture do poučevanja, učenja in digitalnih kompetenc) in sloni na orodju **SELFIE** za samooceno digitalne zrelosti šol [13], [14]. Evalvacija je pokazala pozitivne učinke – šole so s sodelovanjem izboljšale svoje digitalne prakse in načrte razvoja [15]. Na nacionalni ravni teče projekt Dvig digitalne kompetentnosti (ZRSŠ, 2022), v katerem sodeluje kar 220 osnovnih in srednjih šol [16]. Cilj projekta je celostno usposabljanje učiteljev za učinkovito rabo IKT pri pouku ter izmenjava dobrih praks med šolami. Nadalje se v letih 2023–2029 izvaja program Vodenje digitalne šole, sofinanciran iz evropskih sredstev, ki pomaga šolam pri razvoju in uresničevanju strateških načrtov digitalizacije [16]. Za praktično usposabljanje pedagoških delavcev pa je predviden program Digitrajni učitelj (vodil ga bo Zavod Antona Martina Slomška) [17], kjer bodo učitelji skozi delavnice in hospitacije krepili svoje digitalno-didaktične kompetence. Čampelj in Jereb (2023) poudarjata, da slovenska izkušnja z omenjenimi projekti že pomembno prispeva k uresničevanju vizije „pametne šole prihodnosti“ [18].

Učinki na pouk: Študije primerov iz šolskega okolja kažejo, da premišljena raba digitalnih orodij lahko **dvigne motivacijo učencev** in izboljša doseganje ciljev. V OŠ Cirkulane-Zavrc so na primer pri pouku slovenščine v 2. razredu uvedli dejavnosti z računalniki (iskanje slik na spletu, urejanje dokumenta v Wordu ipd.), da bi učenci ob vaji branja in pisanja hkrati urili digitalne veščine [19], [20]. Izkazalo se je, da so bili drugošolci ob takem delu zelo motivirani – navdušilo jih je, da lahko samostojno poiščejo sliko in ustvarijo čisto svoj dokument na računalniku [21]. S tem so občutili, da lahko digitalno orodje uporabijo za **ustvarjanje nečesa lastnega in uporabnega**, kar je ključen korak k funkcionalni digitalni pismenosti [21]. Refleksija učitelja je pokazala, da takšne dejavnosti ne le izboljšujejo digitalne kompetence otrok, ampak povečujejo tudi **njihovo samostojnost in ustvarjalnost ter povezujejo učno snov z vsakdanjo rabo tehnologije** [8]. Podobne izkušnje prihajajo tudi iz drugih predmetov – npr. pri matematiki uporaba programov za samostojno reševanje nalog omogoča učencem takojšen vpogled v pravilnost rešitve in jih spodbuja k **samoregulaciji učenja** (učenci lahko takoj

vidijo, katero snov morajo še utrditi). Pri družboslovju in jezikih digitalna orodja (kot so **kvizi Kahoot**, **ankete**, **sodelovalne miselne slike** v orodjih, kot sta Padlet ali MindMeister) spodbujajo sodelovanje in razpravo – tudi tišji učenci se lažje vključijo prek interaktivnih vprašalnikov ali spletnih forumov.

Opaženo je, da se v šolah, kjer so pedagogi deležni ustrezne podpore in usposabljanj, digitalna orodja uporabljajo bolj smiselno in inovativno [22], [23]. Pomembna je torej vloga **usposabljanja učiteljev**: če učitelji razumejo, **zakaj** je določena tehnologija pedagoško koristna in kako jo učinkovito uporabiti, jo bodo bolj zagnano vključevali v pouk [24]. V nasprotnem primeru lahko novosti zavračajo. Zato šole uvajajo **strokovna izobraževanja** (npr. preko SIO – Slovenskega izobraževalnega omrežja in Zavoda za šolstvo) ter **učiteljske skupnosti prakse**, kjer si učitelji izmenjujejo digitalne priprave, izkušnje in nasvete. Vse to vodi k trajnejšim spremembam v učnih praksah – od frontalnega podajanja snovi se pouk postopoma premika k bolj **aktivnim, raziskovalnim in personaliziranim oblikam učenja**, podprtim z IKT.

V PREDŠOLSKEM OKOLJU

Uporaba digitalne tehnologije se danes začne že v vrtcu, vendar na prilagojen in nadzorovan način. Strokovnjaki poudarjajo, da je v predšolskem obdobju ključno razvijati **osnove digitalne pismenosti** skozi igro in interakcijo, hkrati pa otroke vzgajati za **zdrav odnos** do tehnologije. Zavod RS za šolstvo je leta 2021 izdal Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu, ki načrtujejo štiri temeljna področja digitalne vzgoje predšolskih otrok [25], [26]:

- **Digitalna pedagogika v vrtcu:** Otroci postopno pridobivajo zmožnost **razumevanja in kritične uporabe** digitalnih sredstev. V varnem okolju se jih spodbuja k raziskovanju npr. preprostih izobraževalnih aplikacij (didaktične igre na tablici) in k pogovoru o tem, kaj vidijo na zaslonu. Cilj je, da otrok ob podpori odraslega razvija **kritično mišljenje** – da razume, da digitalne vsebine niso vedno resnične ali varne in da se uči preudarno izbirati med njimi [25]. Osnova je vedno kakovosten pedagoški

pristop: digitalna tehnologija v vrtcu nikakor ne nadomešča proste igre, temveč je uporabljena občasno, ciljno in v povezavi z drugimi dejavnostmi.

- **Uporaba tehnologije in digitalna produkcija:** Otroci naj se spoznajo tudi z **ustvarjalno rabo tehnologije**. Smernice priporočajo, da predšolski otrok pridobi prve izkušnje z digitalnim ustvarjanjem – npr. slikanje s prstom po tabličnem zaslonu, posneti kratko zvočno sporočilo, fotografirati nekaj v okolici vrtca in skupaj z vzgojiteljico pogledati fotografije. Tako otrok dojame, da ni le pasivni potrošnik digitalnih medijev, temveč lahko z njihovo pomočjo *ustvarja* (risbice, glasbo, zgodbe) [27]. To krepi kreativnost in pozitivno izkušnjo dosežka.

- **Digitalna komunikacija in sodelovanje:** Že v vrtcu lahko otroci postopno spoznavajo, da tehnologija omogoča **povezovanje na daljavo**. Seveda predšolski otrok še ne uporablja e-pošte ali videokonferenc samostojno; lahko pa npr. skupaj s celo skupino sodelujejo v videoklicu z otroki drugega vrtca ali s strokovnjakom (npr. virtualni ogled kmetije, kjer kmet preko videa pokaže živali). Tako začnejo razumevati namen tehnologije za komunikacijo in sodelovanje, hkrati pa se učijo pravil obnašanja (počakati na vrsto, govoriti jasno itd.). To področje torej uvaja **digitalno sodelovanje** na primeren način [26].

- **Digitalno državljanstvo:** Že najmlajši se lahko začetno učijo **varne in odgovorne rabe** tehnologije. Smernice poudarjajo, da je naloga vrtca privzgajati osnove digitalnega državljanstva – npr. da se naprave uporablja omejen čas, da se neprimerne vsebine prepozna (vzgojitelj pojasni, da določenih vsebin otroci ne gledajo), da se spoštuje pravila (otroci ne smejo brez dovoljenja slikati drugih ali objavljati česarkoli). Gre za **etično in varno uporabo**: otrok naj pod nadzorom spoznava digitalni svet, obenem pa razvija kritičen odnos in razumevanje, da za zaslonom veljajo podobne norme kot v resničnem svetu (prijaznost, delitev, zasebnost) [28].

Smernice ZRSŠ odpirajo vrata premišljeni integraciji IKT v vrtčevsko okolje, vendar izrecno poudarjajo, da mora biti uporaba omejena in **podprta z aktivnostmi brez tehnologije**. V ospredju je še vedno igra z vrstniki, gibanje,

osebni stik – digitalna pedagogika v vrtcu pa dopolnjuje te dejavnosti in zagotavlja, da otroci iz vseh okolij dobijo enake možnosti za razvoj digitalnih spretnosti. To je tudi vprašanje enakosti: vsi otroci doma nimajo dostopa do digitalnih naprav, zato vrtec lahko poskrbi, da nihče ne zaostaja na tem področju [29]. Poudarja se **vloga vzgojitelja**, ki mora biti za takšno delo usposobljen in imeti ustrezna stališča. Čeprav imajo nekateri vzgojitelji pomisleke o smiselnosti tehnologije pri najmlajših, strokovnjaki opozarjajo, da popolna izključenost ni rešitev – ključno je **uravnoteženo, vsebinsko bogato in nadzorovano uvajanje IKT**, ki otrokom prinaša nove možnosti učenja, ne da bi to škodovalo njihovem razvoju [30].

AKTUALNE TEHNOLOGIJE V SODOBNI DIGITALNI PEDAGOGIKI

Digitalna pedagogika danes vključuje širok nabor tehnologij. V nadaljevanju predstavljamo nekatere najaktualnejše, ki preoblikujejo izobraževanje:

- **Umetna inteligenca (UI) v izobraževanju:** Umetna inteligenca vse bolj prodira v šolski prostor. **Inteligentni tutorji** (npr. prilagodljive aplikacije za učenje matematike ali jezikov) delujejo kot osebni pomočniki učencev: pojasnijo reševanje problemov, postavljajo dodatna vprašanja in se prilagajajo znanju posameznika [31]. S tem omogočajo **bolj individualizirano učenje** – učenci lahko vadijo vaje, prilagojene njihovem nivoju, in hitro dobijo povratne informacije o uspešnosti [31], [32]. UI tudi olajša delo učiteljem: sodobna orodja lahko avtomatsko pregledajo odgovore pri testih, izpostavijo pogoste napake in podajo predloge za izboljšave [33]. Tako se učitelj hitreje seznani s tem, kje imajo učenci težave, in se lažje posveti razlagi teh vsebin. Poleg ocenjevanja UI pomaga pri **pripravi gradiv** – generativni modeli (kot je ChatGPT) lahko v nekaj sekundah ustvarijo osnutek učne priprave, kviz vprašanj ali ideje za projekt, kar učitelju prihrani čas pri rutinskih opravilih [34]. Ključna prednost AI je tudi **podatkovna analitika**: sistemi, integrirani v **LMS**, zbirajo podatke o učenju in s pomočjo AI analizirajo vzorce (npr. katere naloge so za večino učencev pretežke) ter predlagajo prilagoditve poučevanja [35]. Tako nastajajo „**pametni učni sistemi (Smart LMS)**“, ki

obetajo personalizacijo učenja na visoki ravni – algoritmi spremljajo napredek vsakega učenca in lahko priporočajo najbolj ustrezne aktivnosti za doseg učnih ciljev [36], [37]. Pomembno pa je, da AI ne nadomesti učitelja: strokovnjaki opozarjajo, da je vrednost AI predvsem v razbremenitvi učitelja administrativnih in ponavljajočih nalog, da lahko ta nameni več časa razlagi, mentorstvu in odnosom z učenci [38]. Uporaba AI odpira tudi vprašanja etike in zasebnosti – šole morajo poskrbeti za **varstvo podatkov učencev** ter učence naučiti kritičnega odnosa do AI (zavedanje, da lahko AI včasih „halucinira“ napačne odgovore ali vsebuje pristranskosti) [39]. Kljub tveganjem pa **premišljena integracija AI** prinaša mnoge prednosti: hitrejšo povratno informacijo, več priložnosti za vajo, prilagojene učne poti, avtomatizacijo rutinskih kvizov in večjo dostopnost pomoči tudi izven razreda (npr. AI razlaga naloge učencu doma med počitnicami) [40].

- **Navidezna in obogatena resničnost (VR/AR):** Virtualna resničnost uvaža v učenje povsem nove dimenzije izkustvenosti. Z VR očali lahko učenci **vstopijo v simulirano okolja**, ki bi bila drugače nedostopna ali nevarna. To spodbuja **interaktivno in vizualno učenje, kritično razmišljanje in sodelovanje** [41]. Na primer, pri zgodovini lahko namesto branja učbenika učenci v VR „obiščejo“ starodavni Rim, se sprehajajo po Koloseju in opazujejo življenje Rimljanov. Pri geografiji lahko virtualno poletijo nad Amazonskim deževnim gozdom ali se potopijo v podvodni svet Velikega koralnega grebena. VR omogoča „doživeti, kar smo doslej le prebrali v knjigah“ – tako si učenci lažje predstavljajo abstraktne koncepte in jih tudi bolje razumejo [42]. Že danes se VR uporablja na mnogih področjih izobraževanja: v tehničnih strokah (dijaki v strojništvu vadijo sestavljanje motorja v virtualni delavnici), v medicini (študenti s pomočjo Hololens očal raziskujejo človeško anatomijo v 3D projekciji [43]), v naravoslovju (virtualni laboratoriji za kemijske eksperimente brez nevarnosti) in tudi v osnovnih šolah (npr. virtualni sprehod po naravnem parku, ogled sončevega sistema v 360° posnetku ipd.). **Obogatena resničnost (AR)** pa medtem dodaja digitalne elemente resničnemu svetu – učenci lahko skozi tablico usmerijo kamero na sliko v učbeniku in prikaže se tridimenzionalni model, ki „oživi“ (denimo model srca, ki utripa in prikazuje pretok krvi). AR je uporabna za **konkretizacijo učnih vsebin** v

razredu brez posebne opreme: dovolj je mobilni telefon ali tablica z ustrezno aplikacijo. Tako VR kot AR povečujeta angažiranost – učenje postane bolj **igrivo, raziskovalno in poglobljeno**, učenci si bolje zapomnijo snov, ker so jo sami izkusili. Seveda pa sta VR in AR še v razvoju in zahtevata ustrezno opremo; šole, ki ju že uporabljajo, poročajo o navdušenju učencev, hkrati pa opozarjajo na potrebo po zmernosti (VR izkušnje so intenzivne, lahko povzročijo utrujenost, zato jih je treba dozirati).

- **Sistemi za upravljanje učenja (LMS):** LMS (angl. *Learning Management System*) so spletne platforme, namenjene **organizaciji in izvedbi učenja**. Že pred pandemijo so se v šolah uveljavili sistemi, kot sta **Moodle** in **Google Učilnica**, med pandemijo pa so postali nepogrešljivi. LMS omogočajo učitelju, da na enem mestu pripravlja in deli gradiva, podaja naloge, vzpostavi komunikacijo z učenci in spremlja njihov napredek [44]. Za učence so LMS digitalne učilnice, kjer najdejo vsebine (npr. e-učbenike, predstavitev, videe), oddajajo domače naloge, rešujejo spletne kvize in sodelujejo na forumih. Prednost LMS je v **prožnosti učenja** – učenci lahko dostopajo do virov kadarkoli in od koderkoli, kar podpira tudi **hibridne oblike** (kombinirano učenje v razredu in na daljavo). Poleg tega LMS uvajajo **analitiko**: učitelj lahko vidi statistiko reševanja kviza, kdo je pogledal gradivo, koliko časa je porabil za nalogo ipd., kar pomaga pri prilagajanju pouka. Sodobni LMS so vse bolj **uporabniško prijazni** in vključujejo številne vtičnike: od integracije video konferenc (Zoom/Teams) do orodij za sprotno preverjanje znanja (npr. vstavljeni kvizi, ki jih sistem sam oceni). V zadnjem času se LMS povezujejo tudi z AI – nastajajo t. i. pametni LMS, ki vključujejo inteligentne tutorje in prilagodljive učne poti [35]. Ti sistemi lahko na osnovi podatkov o učenju vsakemu učencu **prilagodijo vsebino in dejavnosti**: če učenec npr. pri določenih tipih nalog večkrat pogrši, mu LMS priporoči dodatne vaje ali razlage na tem področju. Prav tako lahko pametni LMS prepoznajo učenčeve učne navade (hitrost dela, čas koncentracije) ter ustrezno **personalizirajo** učni proces [45], [46]. Pomembno je, da so učitelji usposobljeni za polno izrabo LMS funkcionalnosti – številne šole so med izobraževanjem na daljavo vložile napor v izobraževanje kadra za uporabo denimo Arnesovih spletnih učilnic (Moodle) in orodij, kot je MS Teams, ter v vzpostavitev

učinkovitih e-komunikacijskih kanalov z učenci in starši. Danes si večina šol nadaljevanja pouka brez podpore vsaj kakšnega LMS skoraj ne predstavlja več, saj tudi pri klasičnem pouku LMS služi kot dopolnilo (npr. za razredna obvestila, objavo virov za poglobljanje znanja, sodelovanje z učenci, ki so odsotni zaradi bolezni itd.).

- **Interaktivna orodja in mobilne aplikacije:** Sem spada cela paleta digitalnih pripomočkov, ki **spodbudijo aktivnost in motivacijo učencev**. Orodja za **kvize in preverjanje znanja** (npr. Kahoot!, Quizlet, Mentimeter) omogočajo, da učitelj v nekaj minutah pripravi zabaven kviz; učenci na svojih telefonih ali računalnikih odgovarjajo in takoj vidijo rezultate, kar v razredu ustvari tekmovalno in zavzeto vzdušje. **Sodelovalne platforme** (Padlet, Google Dokumenti, Microsoft OneNote razredi) pa omogočajo skupinsko delo v realnem času – učenci lahko skupaj pišejo besedilo, zbirajo ideje na „digitalni tabli“ ali izvajajo ankete ne glede na fizično prisotnost. Mobilne aplikacije za učenje so zelo razširjene tudi pri samostojnem učenju: učenci uporabljajo jezikovne aplikacije (npr. Duolingo za utrjevanje angleščine), aplikacije za programiranje (ScratchJr, ki otroke na igriv način uči osnov programiranja), simulacije za fiziko (PhET) in mnoge druge. V šolah se pogosto izvajajo **projekti z uporabo mikro računalnikov in robotike** – z orodji, kot sta micro:bit ali Lego Mindstorms, učenci osnov programiranja in tehnike ne spoznavajo teoretično, ampak z gradnjo lastnih preprostih naprav (npr. digitalna vremenska postaja, robot, ki sledi črti). Takšne aktivnosti prinašajo elemente **STEM in ustvarjalnosti** v razred ter so primer „makers“ pedagogike (pedagogika ustvarjalcev), kjer se učenje dogaja skozi izdelovanje. Dodatno so tu še orodja za **multimedijsko ustvarjanje**: osnovnošolci lahko s tablico posnamejo kratek film, zmontirajo avdio prispevek ali pripravijo animacijo (za to obstajajo enostavne aplikacije, primerne otrokom). Vse to bogati kurikulum in daje učencem priložnost, da različno izkazujejo svoje znanje – ne le z izpisovanjem odgovorov na papir, temveč tudi s **projekti, predstavitvami, digitalnimi izdelki**.

Ne nazadnje tehnologija olajšuje tudi **povezovanje s svetom**: osnovne in srednje šole sodelujejo v medna-

rodnih projektih preko platforme eTwinning, kjer učenci različnih držav skupaj delajo na projektih ob pomoči videokonferenc, skupnih spletnih prostorov in družabnih omrežij v izobraževalne namene. Takšni projekti krepijo jezikovne in medkulturne kompetence, kar je pomemben vidik digitalne dobe. Tudi v lokalnem okolju se šole povezujejo s skupnostjo – recimo preko spletnih prenosov šolskih prireditev, objav prispevkov učencev na spletnih straneh in družbenih omrežjih (ob seveda skrbnem upoštevanju varnosti in zasebnosti).

SKLEPNA MISEL

Sodobna digitalna pedagogika stoji na trdnih teoretičnih temeljih pedagogike, a jih nadgrajuje z možnostmi, ki jih prinaša digitalna doba. Njen cilj ostaja enak kot pri klasični pedagogiki – **optimizirati učenje** vsakega posameznika –, le orodja in metode so se razširili. Tehnologija sama po sebi ne zagotavlja boljšega učenja, a v rokah usposobljenega in reflektivnega učitelja postane močan vzvod za inovacije. Ključni izziv ostaja smiselna integracija: **kako združiti digitalno in analogno** v uravnoteženem učnem okolju, kjer se razvijajo tako znanje kot vrednote, večine kritičnega mišljenja in digitalna pismenost učencev. Primeri dobrih praks v slovenskih in tujih šolah kažejo, da je tak prehod mogoč, če zagotovimo podporo učiteljem, dostopnost infrastrukture in varno, vključujočo uporabo tehnologije. Digitalna pedagogika se bo zgotovo še razvijala – z umetno inteligenco, potopitveno resničnostjo in novimi orodji prihajajo nove priložnosti, a tudi nove dileme. Strokovna skupnost pedagogov zato aktivno raziskuje in spremlja učinke teh pristopov (tako v Sloveniji, npr. zbornik *Digitalna tehnologija pouk razvija* (2023) [47], kot globalno, npr. UNESCO in OECD poročila). Skozi poglobljeno razumevanje in izmenjavo izkušenj se oblikujejo **priporočila in smernice**, ki nam pomagajo krmariti v digitalni transformaciji izobraževanja. V središču ostaja učenec – njegovo celostno znanje, kompetence in dobrobit. Digitalna pedagogika je uspešna takrat, ko tehnologija podpre in oplemeniti učenje, ne da bi zamenjala človeški stik, radovednost in ustvarjalnost, ki so srce vzgoje in izobraževanja.

VIRI IN LITERATURA
(IZBOR):

- Istrate, O. (2022). *Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area*. Journal of Digital Pedagogy, 1(1), 3–10[3][48].
- Wikipedia (2024). *Digital pedagogy*. (poglavje Definicija in Zgodovina)[1][4].
- Hybrid Pedagogy (2015). *What is Digital Pedagogy?* (J. Stommel idr.)[6].
- Zavod RS za šolstvo (2021). *Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu*[25][26].
- Breznik, I. (ur.) (2023). *Digitalna tehnologija pouk razvija: zbornik prispevkov*. Ljubljana: ZRSŠ[47].
- Čampelj, B., Jereb, E. (2023). *Developing the digital school strategy by assessing existing digital practices*. V: A. Mlekuž, I. Ž. Žagar (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Digitalizacija vzgoje in izobraževanja – priložnosti in pasti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut[18].
- Železnik, R. (2025). *Razvijanje digitalnih kompetenc pri učencih 2. razreda – slovenščina in digitalna tehnologija*. OŠ Cirkulane-Zavrč (prispevek na spletu)[21][8].
- Astra AI (2023). *Kako umetna inteligenca vpliva na izobraževanje?* (blog objava)[31][32].
- Računalniške novice (2022). *Kako navidezna resničnost spreminja podobo izobraževanja?*[41][42].
- Pressbooks (2023). *UI za učitelje: pametni LMS*[44][35].
- Inovativna pedagogika 5.0 (2023). *Digitalna didaktika – priporočila*[24].
- [1] [4] Digital pedagogy - Wikipedia
https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_pedagogy
- [2] [3] [48] Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area – Journal of Digital Pedagogy
<https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/>
- [5] [9] [10] zrss.si
https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf
- [6] What is Digital Pedagogy?
<https://hybridpedagogy.org/tag/what-is-digital-pedagogy/>
- [7] [PDF] Digitalna pismenost
<https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2018/09/Digitalna-pismenost-e-verzija.pdf>
- [8] [19] [20] [21] Razvijanje digitalnih kompetenc pri učencih 2. razreda – slovenščina in digitalna tehnologija – OŠ Cirkulane-Zavrč
<https://www.cirkulane-zavrc.si/2025/05/20/razvijanje-digitalnih-kompetenc-pri-ucencih-2-razreda-slovenscina-in-digitalna-tehnologija/>
- [11] [12] [13] [14] [15] [16] [17] [18] Ana Mlekuž in Igor Ž. Žagar, ur. • Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Digitalizacija vzgoje in izobraževanja – priložnosti in pasti. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2023. Digitalna knjižnica, Dissertationes 46.
<https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-351-6.pdf>
- [22] [23] [24] Digitalna didaktika – Inovativna pedagogika 5.0
<https://inovativna-sola.si/digitalna-didaktika/>
- [25] [26] [27] [28] [29] [30] digitrajni.si
<https://digitrajni.si/storage/documents/zbornik-konference-2024.pdf>
- [31] [32] [33] [34] [38] [39] [40] Kako umetna inteligenca vpliva na današnje izobraževanje?
<https://astra-ai.si/blog/kako-umetna-inteligenca-vpliva-na-izobrazevanje>
- [35] [36] [37] [44] [45] [46] Pametni LMS (sistemi za upravljanje učenja) – UI za učitelje: interaktivni spletni priročnik
<https://pressbooks.pub/umetnainteligenca/chapter/smart-lms/>
- [41] [42] [43] Kako navidezna resničnost spreminja podobo izobraževanja? - Računalniške novice
<https://racunalniske-novice.com/navidezna-resnicnost-vr-ocala-izobrazevanje-balix-ar-xr-tehnologija/>
- [47] Digitalna tehnologija pouk razvija - Zavod RS za šolstvo
<https://www.zrss.si/novice/digitalna-tehnologija-pouk-razvija/>

Najvidnejši teoretiki digitalne pedagogike v Evropi

UTEMELJITELJI DIGITALNE PEDAGOGIKE

Za razumevanje sodobne digitalne pedagogike je pomembno izpostaviti nekatere temeljne teoretike, ki so tlakovali pot uporabi računalnikov in digitalnih tehnologij v izobraževanju. Švicarski psiholog **Jean Piaget** (1896–1980) sicer ni neposredno deloval na digitalnem področju, vendar je s svojo konstruktivistično teorijo učenja močno vplival na poznejše koncepte digitalnega učenja. Njegov poudarek, da si otroci znanje **aktivno konstruirajo** skozi izkušnje, je bil osnova za razvoj t. i. **konstruktivizma**. Ta pedagoška smer, ki jo je razvil **Seymour Papert**, neposredno izhaja iz Piagetovih idej [1]. Papert (1928–2016) – matematik in pedagog, rojen v Južni Afriki, večino kariere pa aktiven na MIT v ZDA – velja za **očeta digitalne pedagogike**. Bil je Piagetov učenec in je njegove koncepte prenesel v digitalno dobo; Piaget je celo dejal, da »nihče ne razume mojih idej tako dobro kot Papert« [2]. Papert je v 60. in 70. letih 20. stoletja sodeloval pri razvoju prvega izobraževalnega programskega jezika **Logo**, s katerim so se otroci učili programiranja in matematičnih konceptov preko vođenja grafične »želvice«. Njegova prelomna knjiga *Min-*

dstorms: Children, Computers and Powerful Ideas (1980) je orisala vizijo, kako računalniki omogočajo otrokom **močnejše učenje z lastnim raziskovanjem**; po njej je poimenovana celo legendarna serija izobraževalnih robotkov LEGO Mindstorms [3]. Papertov vpliv je v Evropi izjemen – njegove ideje o tem, da tehnologija omogoča učenje z aktivnostjo in raziskovanjem, so navdihnile številne evropske šolske reforme in projekte učenja programiranja v osnovnih šolah. Tudi ruski psiholog **Lev Vigotski** (1896–1934) je posredno vplival na digitalno pedagogiko: njegov koncept **sociokonstruktivizma** (poudarek na **sodelovalnem učenju** in mentorskih **conah proksimalnega razvoja**) danes pogosto utelešajo digitalna orodja, ki povezujejo učence v skupno učenje na daljavo. Skupaj so ti utemeljitelji zagotovili teoretsko podlago, na kateri sloni sodobna evropska digitalna pedagogika: **otrok kot aktiven, samostojen učenec**, ki z vrstniki ob podpori tehnologije konstruira znanje v realnih kontekstih.

DIANA LAURILLARD (UNIVERZA V LONDONU – UCL)

Diana Laurillard je ena vodilnih britanskih teoretičark digitalne pedagogike in didaktike. Deluje kot profesorica za učenje z digitalnimi tehnologijami na Univerzitetnem kolidžu v Londonu (UCL) in je nekdanja vodja e-učenja na britanskem Ministrstvu za izobraževanje ter prorektorica za učenje z tehnologijo na Odprti univerzi (1995–2002) [4]. Osrednje področje njenega dela je **izobraževalno oblikovanje (learning design)** v digitalnem okolju ter raziskovanje načinov, kako lahko tehnologija izboljša poučevanje in učenje. Proslavila se je z razvojem **konverzacijskega ogrodja (conversational framework)** – modela, ki učenje pojmuje kot dvosmerni dialog med učencem in učiteljem ter med samimi učenci, pri čemer digitalna orodja omogočajo bogatejše **interakcije in povratne informacije**. Svojo vizijo je strnila v vplivni knjigi *Rethinking University Teaching* (1. izdaja 1993), kasneje posodobljeni kot *Teaching as a Design Science* (2012), v kateri poudarja, da morajo učitelji načrtovati pouk podobno kot inženirji načrtujejo sisteme. Njena raziskovanja obsegajo tudi **MOOC** (množične odprte spletne tečaje) in učenje učiteljev za učinkovito digitalno poučevanje [5]. Med drugim je razvila spletna orodja, ki učiteljem omogočajo **soustvarjanje digitalnih učnih načrtov** in deljenje dobrih praks poučevanja z IKT [6]. Diana Laurillard sodi med najvplivnejše glasove na področju digitalne pedagogike – njeno **konverzacijsko ogrodje** in kategorizacija šestih tipov učenja (pridobivanje znanja, raziskovanje, praksa, razprava, sodelovanje, produkcija) sta danes uporabljena v številnih evropskih izobraževalnih institucijah za načrtovanje kombiniranega in spletnega pouka. S svojim delom je pomembno prispevala k profesionalizaciji digitalne pedagogike, saj povezuje trdne pedagoške teorije s sodobnimi tehnologijami in tako pomaga učiteljem učinkovito vključiti digitalna orodja v pouk [7]. Njena vizija, da je poučevanje z tehnologijo oblika **oblikovalske znanosti**, je močno vplivala na razvoj učiteljskih programov usposabljanja v Evropi in širše.

GRÁINNE CONOLE (UNIVERZA V DUBLINU DCU; IRSKA)

Atributi odprte pedagogike po Hegarty (2015), zasnovani na podlagi del Gráinne Conole (2013), prikazujejo osrednje značilnosti koncepta odprte digitalne pedagogike.

Gráinne Conole je priznana irska teoretičarka digitalne pedagogike, posebej znana po delu na področju **odprtega izobraževanja in učnega oblikovanja**. Trenutno je profesorica in vodja odprtega izobraževanja na Nacionalnem inštitutu za digitalno učenje Univerze v Dublinu (DCU) [8]. Pred tem je zasedala profesorske položaje na več britanskih univerzah (Leicester, Southampton, Open University idr.) in delovala kot neodvisna strokovnjakinja za e-učenje, kar kaže na njen širok vpliv po Evropi [8]. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno v **didaktično načrtovanje e-učenja** ter **odprte izobraževalne vire (OER)** in **MOOC**, kjer išče načine, kako zgraditi učinkovita odprta učna okolja [9]. Conole je avtorica več sto publikacij; ena najbolj citiranih je njena knjiga *Designing for Learning in an Open World* (2013), v kateri združuje teoretične koncepte (npr. dejavnostna teorija, skupnosti prakse) z nastajajočimi tehnologijami in trendi v odprtem, na sodelovanje usmerjenem učenju [10]. Velja za eno **pionirk digitalne pedagogike** – uvršča se med prve teoretike, ki so razvili koncept **odprte digitalne pedagogike** v času vzpona spletnih tehnologij [11]. Njeni pristopi k učenju v „odprtem svetu“ (kot je poimenovala paradigmo sodobnega poveznega in prosto dostopnega učenja) so močno vplivali na evropske projekte odpiranja izobraževanja. Gráinne Conole je denimo razvila osem značilnosti odprte pedagogike (participatorna tehnologija, inovativnost, deljenje virov, refleksija, zaupanje in odprtost, povezana skupnost, učenje ki ga generirajo učenci, vzajemno vrednotenje) [12], ki jih danes upoštevajo mnogi razvijalci učnih okolij. Poleg raziskovalnega dela svoje ideje aktivno širi med praktike – znana je po delavnicah in blogu **eqinnovation.com**, njena prisotnost na konferencah in družbenih omrežjih pa jo umešča med **najvplivnejše strokovnjake za izobraževalno tehnologijo** v mednarodnem merilu [13]. Prispevek Gráinne Conole k razvoju digitalne pedagogike je v tem, da je **povezala teoretične modele učenja s prakso uporabe novih tehnologij** in posebej poudarila pomen odprtosti

in skupnostnega ustvarjanja znanja, kar je vplivalo na številne evropske pobude za odprto učenje.

MARTIN WELLER (ODPRTA UNIVERZA, VELIKA BRITANIJA)

Martin Weller je vodilni britanski teoretik na področju **odprtega izobraževanja** in **digitalnega štipendiranja** (*digital scholarship*). Je zaslužni profesor izobraževalne tehnologije na britanski Odprti univerzi (Open University), kjer od 1990-ih raziskuje vpliv interneta na visokošolsko prakso. Vodil je številne strateške projekte – med drugim je bil prvi direktor univerzitetnega sistema spletnega učenja (VLE) in je že leta 1999 predsedoval razvoju prvega množičnega e-tečaja OU s 15.000 študenti [14][15]. Trenutno vodi raziskovalno skupino **OER Hub**, ki preučuje vpliv odprtih izobraževalnih praks [16]. Wellerjev prispevek k digitalni pedagogiki je izrazit v konceptualizaciji sprememb, ki jih prinaša digitalna doba. Posebej znan je po ideji „**pedagogike obilja**“, ki jo je utemeljil leta 2011. V nasprotju s tradicionalno pedagogiko pomanjkanja (ko so izobraževalni viri omejeni) pedagogika obilja izhaja iz dejstva, da digitalizacija omogoča **množično dostopnost znanja in virov**. Weller poudarja, da smo z digitalnim in odprtim načinom priča prehodu na **obilje vsebin**, kar zahteva nov pedagoški pristop [17]. Ta koncept je objavil v članku *A Pedagogy of Abundance* (2011), ki je sprožil razprave o tem, kako prilagoditi poučevanje svetu, kjer imajo učenci dostop do neskončno virov. Poleg tega je Weller avtor vplivnih knjig, kot sta *The Digital Scholar* (2011) in *The Battle for Open* (2014), v katerih analizira, kako splet spreminja akademsko delo in izobraževanje – obe deli sta dostopni pod odprto licenco, kar odraža njegovo zavezanost odprtosti [18]. Dejavno piše tudi blog „**EdTechie**“, prek katerega že vrsto let reflektira trende na področju izobraževalne tehnologije [19]. Wellerjev vpliv v evropskem prostoru je viden v strategijah odprtega izobraževanja in vključevanja OER v kurikule; kot direktor mreže **Global OER Graduate Network (GO-GN)** povezuje raziskovalce odprtega učenja po celem svetu [16], [20]. S svojim delom je prispeval k razumevanju, kako **digitalna kultura (blogi, družbena omrežja, wiki)** vpliva na vlogo učiteljev in učencev, ter spodbudil premik k bolj **prožni, odprti pedagogiki**, ki izkorišča obilje virov in medsebojno deljenje znanja.

ROSE LUCKIN (UCL INSTITUTE OF EDUCATION, VELIKA BRITANIJA)

Rosemary (Rose) Luckin je vodilna evropska strokovnjakinja na presečišču **umetne inteligence (UI) in izobraževanja**. Na UCL Inštitutu za izobraževanje v Londonu je profesorica za **učno oblikovanje, osredotočeno na učenca** (Learner Centred Design) [21]. Znana je po tem, da skuša premostiti razkorak med najnovejšimi tehnologijami UI in pedagoško prakso v šolah. Luckin vodi tudi inovativni program **EDUCATE** – londonski pospeševalnik za startupe na področju izobraževalne tehnologije, ki združuje raziskovalce in podjetnike; sama je njegova ustanoviteljica in direktorica [21]. S preko 30 leti izkušenj na področju EdTech je **priznana strokovnjakinja za UI v izobraževanju**, svetuje politikom, vladam in industriji pri uvajanju pametnih tehnologij v učni proces [22]. Njeno raziskovalno delo se osredotoča na to, kako lahko umetna inteligenca **prilagodi poučevanje individualnemu učencu** (npr. z intelligentnimi tutorji, prilagodljivimi učnimi sistemi) in kako lahko podatkovna analitika pomaga poglobiti naše razumevanje učenja [23][24]. V svojih predavanjih pogosto poudarja koncept „**učne inteligentne infrastrukture**“, kjer se strojno učenje, veliki podatki in kognitivna znanost združujejo za sprotno podporo učenju [23]. Je tudi soustanoviteljica **Instituta za etično UI v izobraževanju**, saj zagovarja, da mora uporaba algoritmov v šolah temeljiti na strogih etičnih načelih (varovanje zasebnosti, pravičnost pri obravnavi učencev idr.) [25], [26]. Med njenimi ključnimi deli je knjiga *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century* (2018), v kateri obravnava, kako lahko umetna inteligenca okrepi človeško učenje namesto da bi ga nadomestila. Sodelovala je tudi pri poročilu *Intelligence Unleashed* (2016), ki predstavlja argumente za uporabo UI v izobraževanju. Rose Luckin je pomembna tudi zaradi **vpliva na učiteljsko stroko** – preko projekta EDUCATE in drugih pobud pomaga učiteljem in razvijalcem razumeti, kako učinkovito uporabiti AI v učilnici. Njen prispevek k digitalni pedagogiki se kaže v uvajanju **pametnih tutorjev, učnih analitik in pogovornih agentov** v šolsko prakso ter v izobraževanju učiteljev za te novosti. S tem Evropi odpira pot k bolj **personaliziranemu, podatkovno podprtemu učenju**, hkrati pa ves čas opozarja, da mora ostati izo-

braževanje **človeško in družbeno** – z njenimi besedami: „izobraževanje je temeljno socialno, zato učiteljev ne bo nadomestila tehnologija, ampak jim bo, če jo prav uporabimo, povečala moč“ [27], [28].

BIRGIT EICKELMANN (UNIVERZA V PADERBORNU, NEMČIJA)

Birgit Eickelmann je vodilna evropska raziskovalka na področju **digitalnih kompetenc v šolah in šolske digitalne pedagogike**. Je profesorica pedagogike na Univerzi v Paderbornu in predstojnica raziskovalne skupine za šolsko pedagogiko, širši javnosti pa znana kot znanstvena vodja nemške ekipe mednarodne raziskave **ICILS** (*International Computer and Information Literacy Study*) [29]. V letih 2013, 2018 in 2023 je vodila nemški del te obsežne mednarodne primerjave, ki preučuje računalniško in informacijsko pismenost učencev 8. razreda. Podatki ICILS pod njenim vodstvom so razkrili pomembne trende in vrzeli v digitalnih znanjih mladih v Evropi. Eickelmann je v svojih analizah opozorila na **digitalni razkorak**: zgolj povečanje dostopa do naprav ne zagotavlja enakomernega razvoja digitalnih veščin. Tako je ugotovila, da ima tretjina nemških osmošolcev komaj osnovne digitalne veščine, kljub temu da se je razpoložljivost naprav v zadnjih letih močno povečala [30], [31]. Poseben poudarek daje **vprašanju enakosti** v digitalni dobi – že leta 2015 je v poročilu *Bildungsgerechtigkeit 4.0* („Izobraževalna pravičnost 4.0“) pokazala, da je potrebno prek šolskega sistema aktivno zmanjševati neenakosti v dostopu in uporabi tehnologije med učenci iz različnih socialnih okolij [32]. Pod njenim vodstvom so raziskovalci identificirali **štiri dimenzije digitalnega razkoraka**: dostop do opreme, motivacija za uporabo, dejanska raba ter digitalne kompetence [33], [34]. Eickelmann zato zagovarja celostne šolske strategije: od posodabljanja infrastrukture do stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, ki naj se usposobijo za „digitalne učne vodje“. Njene ugotovitve so vplivale na nemške in evropske politike – denimo na vključitev **računalniškega razmišljanja** (*computational thinking*) v kurikule [35] ter na razvoj programov za **krepitev digitalnih kompetenc učiteljev**. Kot pedagoginja opozarja, da digitalna pedagogika ni le uvajanje naprav v razred,

temveč zahteva **nov didaktični premislek**: pouk naj bo bolj **študijsko usmerjen, sodelovalen in prožen**, digitalna orodja pa uporabljena smiselno za spodbujanje višjih miselnih procesov. Profesorica Eickelmann je s svojim delom prispevala k razumevanju, kje so izzivi in priložnosti digitalizacije v osnovnošolskem izobraževanju – njene raziskave ICILS služijo kot dokazna podlaga za izboljšave šolskih sistemov v Evropi na poti k **digitalno vključujoči izobrazbi**.

JACKIE MARSH (UNIVERZA V SHEFFIELDU, VELIKA BRITANIJA)

Jackie Marsh je vodilna britanska strokovnjakinja na področju **digitalne pismenosti otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju**. Kot dolgoletna profesorica pedagoških ved na Univerzi v Sheffieldu (danes je zaslužna profesorica) je preko dveh desetletij raziskovala načine, kako otroci zgodaj stopajo v stik z digitalnimi mediji in kako se s tem spreminja njihova pismenost [36]. Osredotoča se na **multimodalno pismenost** – torej, kako otroci berejo, pišejo, komunicirajo in se igrajo z uporabo različnih medijev, od televizije in digitalnih iger do tablic in aplikacij. Marsh je izvedla obsežne terenske študije v domovih, vrtcih in šolah, kjer je opazovala **digitalno igro** in učenje otrok v vsakdanjem življenju [37]. Ugotovila je, da otroci že v predšolskem obdobju razvijajo **tehnološke prakse** (npr. navigacija po zaslonih, iskanje informacij na spletu, ustvarjanje digitalnih risb) in da so te prakse pogosto prepletene z njihovo igro in priljubljeno kulturo (npr. junaki risank, digitalne zgodbe). Njena knjiga *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood* (2005) je bila ena prvih monografij, ki je preučila to tematiko, in velja za temeljno delo na tem področju. Poleg teoretskega prispevka je Marsh aktivno vključevala tudi zunanje partnerje – sodelovala je z organizacijami, kot so **BBC, LEGO in Google**, da bi raziskala, kako medijska industrija in izobraževanje lahko skupaj spodbujata otroško učenje [38]. Vodila je več mednarodnih projektov, med njimi evropsko akcijo **DigiLitEY** (*Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children*), ki je združila raziskovalce iz 30 držav pri preučevanju digitalnega življenja malčkov. Rezultati njenih projektov (npr. *MakeY – Makerspaces in Early Child-*

hood) poudarjajo pomen **ustvarjalnosti in izdelovanja** pri digitalni igri – dokazala je, da lahko že majhni otroci z ustrežno podporo ustvarjajo lastne digitalne vsebine (zgodbe, videe, igre) in s tem krepijo narativne ter tehnične veščine. Jackie Marsh je v evropskem prostoru prepoznana kot pionirka **otrokom prilagojene digitalne pedagogike**: njene ugotovitve so bile vključene v smernice za vrtce in šole (npr. poudarek na *soustvarjanju digitalnih vsebin z otroki*, ne le pasivni rabi) [39]. S svojim delom je prispevala k temu, da danes pedagogi v predšolskem in osnovnošolskem izobraževanju **digitalne medije obravnavajo kot del otrokovega sveta**, ki ponuja nove priložnosti za učenje – ob hkratnem zavedanju, da je potrebna mediacija odraslih in razvoj kritične pismenosti. Marsh poudarja, da digitalna pedagogika v otroštvu ni v nasprotju s tradicionalno igro, temveč se lahko **digitalna igra** prepleta s fizično igro in domišljijo, če jo vzgojitelji premišljeno podprejo.

NATALIA KUCIRKOVA (UNIVERZA V STAVANGERJU, NORVEŠKA / UCL, VB)

Natalia Kucirkova (rojena na Slovaškem, del kariere v Veliki Britaniji, zdaj profesorica v Norveški) je ena najvidnejših evropskih teoretičark na področju **digitalnega branja in personaliziranega učenja v zgodnjem otroštvu**. Njeno delo premošča akademski svet in prakso: je profesorica na Univerzi v Stavangerju ter gostujoča znanstvenica na UCL Institute of Education v Londonu. Osrednja tema njenih raziskav so **inovativni načini podpore otrokovemu branju s pomočjo tehnologije** – zlasti jo zanima, kako digitalne knjige, aplikacije in personalizirane zgodbe lahko spodbujajo razvoj jezika in ljubezen do branja pri najmlajših [40]. Kucirkova je znana kot zagovornica t. i. **personaliziranih e-knjig**: razvila je koncepte, po katerih lahko otroci skupaj s starši in učitelji soustvarjajo digitalne slikanice (npr. vstavljajo lastne fotografije, glasove, izbire poteka zgodbe), kar naj bi povečalo njihovo motivacijo in povezavo z zgodbo. Njena knjiga *How and Why to Read and Create Children's Digital Books* (2018) podaja konkretne strategije za uporabo digitalnih knjig v vrtcih in šolah ter kriterije za vrednotenje njihove kakovosti [41], [42]. Posebno pozornost

namenja vključitvi **staršev in skupnosti**: poudarja, da je branje v digitalni dobi še vedno družabna in kulturna praksa, zato v svojih delih raziskuje tudi, kako knjižnice, vzgojitelji in starši lahko skupaj ustvarjajo in delijo digitalne zgodbe [43], [44]. Natalia Kucirkova slovi kot vodilna strokovnjakinja za področje personaliziranega digitalnega branja – v strokovni javnosti je prepoznana kot „vodilna izvedenka za personalizirane e-knjige“, njeno delo pa prežema skrb za to, da tehnologija služi **otrokovim potrebam in interesom** [45]. Sourejuje tudi znanstveni časopis **Literacy** in knjižno zbirko „Children's Reading and Writing on Screen“, s čimer vpliva na smer raziskav digitalne pismenosti. Njen prispevek k digitalni pedagogiki v predšolskem in osnovnošolskem kontekstu se odraža v spremembi paradigme branja: pokazala je, da digitalne knjige niso zgolj zamenjava za tiskane, temveč lahko nudijo **nov razpon interaktivnih doživetij** (npr. zvočni efekti, animacije, veječe zgodbe) – a le, če so **preudarno zasnovane in uporabljene skupaj z odraslimi**. Kucirkova zato razvija modele za vrednotenje aplikacij za otroke ter svetuje razvijalcem, naj pri oblikovanju upoštevajo pedagogiko. Njeno delo je pomembno vplivalo na zavedanje evropskih vzgojiteljev, da morajo biti digitalne vsebine za otroke **kakovostne, vključujoče in prilagojene posamezniku**, hkrati pa je pokazala, kako lahko z digitalnimi orodji gradimo **most med otrokovo domišljijo in tehnološkimi zmožnostmi**, da postane otrok aktiven **soustvarjalec** svoje bralne izkušnje [46].

Viri: Digitalna pedagogika je dinamično področje, ki ga soustvarjajo tako **klasični pedagogi** kot sodobni **strokovnjaki za izobraževalno tehnologijo**. V zgornjem pregledu so predstavljeni nekateri najvidnejši evropski teoretiki, katerih delo je podprto tudi z viri: od temeljnih definicij digitalne pedagogike [47], konceptov odprte pedagogike [12], do poročil in raziskav o uvajanju tehnologije v izobraževanje [7], [29]. Njihova spoznanja, skupaj z dognanji številnih drugih raziskovalcev, še naprej usmerjajo razvoj teorije in prakse digitalne pedagogike v evropskih osnovnih šolah in vrtcih. Več podrobnosti o posameznih teoretikih in njihovih delih je na voljo v navedenih virih.

[1][3][7][10][11][18][17][21][29][32][36][40][45]

- [1] [2] [3] Seymour Papert - Wikipedia
https://en.wikipedia.org/wiki/Seymour_Papert
- [4] [5] [6] [7] Diana Laurillard | Centre for Global Higher Education
<https://www.researchcghe.org/people/diana-laurillard/>
- [8] [9] [10] [13] Designing for Open Learning: An Interview with Gráinne Conole – AACE
<https://aace.org/review/designing-for-open-learning-an-interview-with-grainne-conole/>
- [11] [12] [47] Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area – Journal of Digital Pedagogy
<https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/>
- [14] [15] [16] [18] [19] [20] Prof Martin Weller | Institute of Educational Technology, The Open University
<https://iet.open.ac.uk/people/martin.weller>
- [17] [PDF] DOBA FAKULTETA
https://d.cobiss.net/repository/si/files/134716163/147528/1415560038_Urska_Kriznik.pdf?ft=eyJhbGciOiJFUzUxMiJ9.eyJpc3MiOiJkLmNvYmZcy5uZlE0MTU1NjAwMzhfVXJza2FfS3Jpem5pay5wZGYiLCJ1cGRhdGVkljoiMjAyNC0xMi0wMIQxMDoxNzowNSIsImh0bGE6MTc1OTQ0OTIwMiwiaXhwIjoxNzU5NDUwNDAyfQ.AS07z_Yr2KTpeXOgL5Afmfr4rhGP2BO1ZRUsz4YkWLXSGeXg5hktl6vkP6209ZF1nXqa92a9lXaXHnNT0JPXkqg8AX2E7oO7F-BwJBg-vPzYpCT3Y4Jvxy72gsgBLW5oMK6kbuMJLkFHeXZtPQCy1RZ1TNqi7rrxbDC0lr_6dMROmF4N7
- [21] [23] [24] [25] [26] [27] [28] Is education ready for artificial intelligence? | Cambridge Assessment Insights
<https://www.cambridgeassessment.org.uk/insights/is-education-ready-ai-rose-luckin/>
- [22] Rose Luckin | About – UCL Profiles - University College London
<https://profiles.ucl.ac.uk/48663-rose-luckin>
- [29] [35] ICILS 2023: International comparative study on pupils' digital skills |
<https://www.uni-paderborn.de/en/news-item/143045>
- [30] [31] [32] [33] [34] More devices, insufficient skills: Digital literacy gap adds to educational inequity in Germany | Heinrich Böll Stiftung
<https://www.boell.de/en/2021/04/15/digital-literacy-gap-adds-to-educational-inequity-in-Germany>
- [36] [37] [38] [39] Emeritus Professor Jackie Marsh | Education | The University of Sheffield
<https://sheffield.ac.uk/education/people/academic/edu/jackie-marsh>
- [40] [41] [42] [43] [44] [45] [46] How and Why to Read and Create Children's Digital Books | UCL Press
<https://uclpress.co.uk/book/how-and-why-to-read-and-create-childrens-digital-books/>

Ustanove Evropske unije, povezane z umetno inteligenco (AI)

V okviru Evropske komisije, Evropskega parlamenta in drugih institucij Evropske unije deluje več delovnih teles, strokovnih skupin in novih uradov, ki se ukvarjajo z umetno inteligenco (AI). Spodaj je pregled glavnih teles, njihovega namena, načina dela in morebitnega sodelovanja slovenskih predstavnikov.

1. VISOKO STROKOVNA SKUPINA ZA UMETNO INTELIGENCO (HIGH-LEVEL EXPERT GROUP ON AI, AI HLEG)

Ustanovljena je bila leta 2018 kot neodvisno strokovno telo Evropske komisije, katere glavni namen je bil svetovanje pri oblikovanju politike in etičnih smernic za razvoj umetne inteligence v Evropi.

Naloge skupine so vključevale oblikovanje Etičnih smernic za zaupanja vredno AI (*Ethics Guidelines for Trustworthy AI*), pripravo samoevalvacijskega seznama ALTAI in pripravo političnih ter investicijskih priporočil za razvoj AI v EU. Skupina je štela 52 strokovnjakov iz različnih držav in področij. Njeno delovanje se je končalo leta

2020, nadalje pa so bile naloge prenesene na Evropsko AI zavezništvo (AI Alliance).

Slovenski člani: v javnih dokumentih ni navedenih slovenskih članov.

2. POSEBNI ODBOR EVROPSKEGA PARLAMENTA: SPECIAL COMMITTEE ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN A DIGITAL AGE (AIDA)

Odbor AIDA je bil ustanovljen leta 2020, da bi Evropski parlament sistematično preučil vpliv umetne inteligence na družbo, gospodarstvo in demokracijo. Njegove naloge so bile analiza vpliva AI v različnih sektorjih (izobraževanje, zdravstvo, pravosodje, trajnost), priprava javnih zaslišanj in izdelava končnega poročila, sprejetega marca 2022.

Odbor je izdal strateško poročilo z usmeritvami za politiko EU na področju AI. V poročilu so opredeljene tudi priložnosti in tveganja uporabe AI, zlasti v smislu transparentnosti, odgovornosti in konkurenčnosti.

Slovenski poslanci: po javno dostopnih podatkih v odboru AIDA ni bilo slovenskih članov.

3. NOVI ORGANI PO SPREJETJU UREDBE O UMETNI INTELIGENCI (AI ACT)

Uredba o umetni inteligenci (AI Act) prinaša nova uprava in nadzorna telesa v okviru EU:

- Evropski urad za umetno inteligenco (European AI Office): deluje znotraj Evropske komisije in je zadolžen za izvajanje, nadzor, podporo politikam in usklajevanje držav članic pri uporabi uredbe o AI.
- Evropski odbor za umetno inteligenco (European Artificial Intelligence Board – AI Board): sestavljajo predstavniki držav članic. Svetuje Komisiji, usklajuje izvajanje zakonodaje, izmenjuje dobre prakse in pripravlja tehnična priporočila.
- Svetovalni forum za umetno inteligenco (AI Act Advisory Forum): vključuje predstavnike industrije, akademije, civilne družbe in drugih deležnikov, ki svetujejo pri

izvajanju uredbe in pripravi strokovnih priporočil.

- Evropski center za algoritmično transparentnost (European Centre for Algorithmic Transparency – ECAT): deluje znotraj Skupnega raziskovalnega središča (JRC) in zagotavlja tehnično podporo pri analizi in nadzoru algoritmov.

Slovenski predstavniki: trenutno ni javno znanih imen slovenskih članov teh novih struktur, saj so v organizacijski fazi. Slovenija bo imenovala nacionalni nadzorni organ, ki bo sodeloval v evropskem odboru (AI Board).

ZAKLJUČEK

Evropska unija ima razvito mrežo institucij, ki se ukvarjajo z umetno inteligenco na strateški, etični, pravni in tehnični ravni. Slovenska udeležba je trenutno omejena, vendar se pričakuje vključevanje predstavnikov v nove strukture, povezane z AI Act. Za področja, kot so izobraževanje, kultura in javna uprava, bodo v prihodnje delovale tudi specializirane delovne skupine.

Evropski dokumenti o umetni inteligenci v izobraževanju (2023–2025)

1. UVOD V EVROPSKI REGULATIVNI OKVIR

V zadnjih letih je Evropska unija sprejela niz strateških, zakonodajnih in strokovnih dokumentov, ki pomembno določajo razvoj in uporabo umetne inteligence v izobraževanju. Obdobje med letoma 2023 in 2025 je zaznamovano z največjo dosedanjo regulativno reformo na področju umetne inteligence in z nastankom novih etičnih, pedagoških ter pravno-tehničnih smernic.

2. UREDBA O UMETNI INTELIGENCI (EU AI ACT, 2024)

Osrednji pravni dokument v tem obdobju predstavlja Uredba o umetni inteligenci (EU AI Act), sprejeta leta 2024, ki je začela veljati 1. avgusta 2024. Gre za prvo celovito zakonodajo na svetu, ki ureja razvoj, uporabo in nadzor sistemov umetne inteligence. Uredba temelji na pristopu, ki razlikuje med stopnjami tveganja in uvaja jasna pravila glede preglednosti, varnosti in odgovornosti. Posebej izpostavlja občutljivost izobraževalnega področja, kjer je treba zagotoviti najvišjo raven zaščite

otrok, mladostnikov in drugih udeležencev izobraževalnega procesa.

3. ETIČNE SMERNICE EVROPSKE KOMISIJE ZA UČITELJE (2023–2025)

Evropska komisija je v letih 2023–2025 posodobila smernice „Ethical guidelines for educators on using AI and data in teaching and learning“, namenjene učiteljem, vzgojiteljem in strokovnim delavcem. Dokument vključuje praktična priporočila za etično in premišljeno rabo umetne inteligence pri poučevanju, poudarja tveganja, povezana s pristranskostjo podatkov in varstvom zasebnosti, ter navaja številne primere dobre prakse. Vključuje tudi kontrolne seznime, ki šolam in učiteljem pomagajo načrtovati varno in pedagoško smiselno integracijo tehnologije.

4. DOKUMENTI SVETA EVROPE (2023–2025)

Pomemben prispevek k razumevanju izzivov in priložnosti predstavlja delo Sveta Evrope, ki je v tem obdobju

objavil več obsežnih študij. Med najpomembnejšimi je poročilo „The state of artificial intelligence and education across Europe“, ki predstavlja celovit pregled pristopov evropskih držav k uvajanju umetne inteligence v izobraževanje. Dokument analizira regulativne trende, izpostavlja primere dobrih praks ter opozarja na tveganja, povezana z algoritmičnim odločanjem in spremljanjem učencev. Drugi pomemben dokument, „Regulating the use of AI systems in education“, ponuja poglobljeno analizo pravnih in etičnih izzivov ter predstavlja pripravljeno podlago za prihodnje evropske usmeritve.

5. SMERNICE MREŽE EUROPEAN SCHOOLS O GENERATIVNI UI (2025)

Leta 2025 je mreža European Schools objavila celovito navodilo z naslovom „Legal and pedagogical guidelines for the educational use of generative AI“. Dokument predstavlja prvo evropsko vodilo, ki ureja zakonito, etično in pedagoško smiselno rabo generativne umetne inteligence v šolah. Posebej poudarja:

- transparentnost pri uporabi AI-orodij
- preverjanje zanesljivosti ustvarjenih vsebin
- usklajenost z AI Act in GDPR
- obveznost ustreznega usposabljanja učiteljev

Gre za izrazito praktičen dokument, ki nudi jasna priporočila za vključevanje generativne UI v učni proces.

6. AKADEMSKE ANALIZE IN RAZISKAVE (2023–2025)

V akademskem in raziskovalnem okolju je obdobje med letoma 2023 in 2025 zaznamovala vrsta poglobljenih analiz o vplivu umetne inteligence na učenje, poučevanje in profesionalni razvoj učiteljev. Med najpomembnejšimi je bela knjiga „Teaching and learning in the age of artificial intelligence“ (2023), ki:

- obravnava spremembe pedagoških modelov,
- poudarja potrebo po novih učnih kompetencah,
- opozarja na družbene in etične posledice digitalizacije.

Dokument izpostavlja, da UI zahteva ne le tehnično usposabljanje, temveč tudi sistemsko preobrazbo šolskega prostora.

7. DOKUMENTI CIVILNE DRUŽBE IN NEVLADNIH ORGANIZACIJ (2024–2025)

V tem obdobju so pomembno vlogo odigrale civilno-družbene pobude, think-tanki in nevladne organizacije, ki opozarjajo na širša družbena vprašanja uporabe AI. Med njimi izstopa dokument „AI in Education – Policy Recommendations“ (2024), ki poudarja:

- pravičnost in dostopnost digitalnih orodij,
- transparentnost algoritmov,
- zaščito otrokovih pravic,
- potrebo po sistematičnem usposabljanju učiteljev.

Dokument se dotika tudi vloge muzejev, knjižnic in drugih kulturnih ustanov pri razvoju digitalne pismenosti.

8. SKLEP: CELOVIT EVROPSKI OKVIR ZA ODGOVORNO RABO UI

Ti dokumenti skupaj oblikujejo celovit evropski okvir za odgovorno rabo umetne inteligence v izobraževanju. Predstavljajo temelje za razvoj modernih pedagoških strategij, krepitev digitalne pismenosti in ustvarjanje tehnološko podprtih učnih okolij, ki hkrati spoštujejo človekovo dostojanstvo. Za šole, vrtce, muzeje, knjižnice ter organizatorje strokovnih izobraževanj pomenijo dragoceno usmeritev pri načrtovanju premišljene, varne in etične uporabe novih tehnologij.

Umetna inteligenca in digitalna pedagogika: poglobljen pregled

Digitalna pedagogika opisuje pedagoške pristope, v katerih učitelji učinkovito uporabljajo digitalno tehnologijo za izboljšanje učenja. Umetna inteligenca (AI) kot del digitalne tehnologije vstopa v izobraževanje z novimi možnostmi, a tudi z novimi izzivi. V nadaljevanju predstavljamo teoretski okvir digitalne pedagogike in umeščenost AI vanj, konceptualno razmerje med digitalno pedagogiko in AI (dopolnjevanje, razlike, izzivi), vpliv AI na preoblikovanje poučevanja (personalizacija, avtomatizacija, učne analitike), pregled aktualnih trendov in orodij AI v osnovnih šolah in vrtcih ter ključne prednosti, tveganja in etične dileme uporabe AI v vzgojno-izobraževalnem procesu. Opiramo se na relevantne vire, vključno s priporočili organizacij, kot so UNESCO, OECD in Evropska komisija.

TEORETSKI KONTEKST DIGITALNE PEDAGOGIKE IN UMEŠČENOST AI

Digitalna pedagogika je **pedagoški pristop, ki vključuje uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) za dvig kakovosti in inovativnosti poučevanja.**

Gre za kompetenco učitelja, da smiselno implementira digitalna orodja v učni proces – npr. za učinkovitejše podajanje navodil, spodbujanje interakcije z in med učenci, podporo sodelovalnemu učenju in spodbujanje samostojnega učenja [1]. Pomemben cilj digitalne pedagogike je tudi razvoj digitalnih kompetenc učencev. Že v predšolskem kurikulumu se izpostavlja, da naj digitalna pedagogika otrokom omogoči spoznavanje in kritično uporabo digitalnih sredstev ter zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja in presoje informacij in konceptov [2]. To pomeni, da digitalna tehnologija ni cilj sam po sebi, temveč orodje, s katerim otroci in mladostniki razvijajo sposobnosti za življenje v digitalni družbi.

Umetna inteligenca (AI) se umešča v okvir digitalne pedagogike kot najnovejša in napredna tehnologija, ki lahko podpre učni proces. AI označuje računalniške sisteme, sposobne učenja, prilagajanja ter opravljanja nalog, ki običajno zahtevajo človeško inteligenco (npr. razumevanje jezika, prepoznavanje vzorcev, odločanje). V kontekstu izobraževanja AI prinaša nova orodja – od pametnih tutorjev do analiz učnih podatkov – ki **razširjajo možnosti digitalne pedagogike.** Pomembno je

poudariti, da je AI v mnogih pogledih **specifična znotraj digitalnih tehnologij**: ima potencial korenito preoblikovati izobraževanje, hkrati pa odpira povsem nova etična in družbena vprašanja (pravičnost algoritmov, preglednost, zasebnost, vpliv na avtonomijo uporabnikov). UNESCO zato ugotavlja, da je AI dovolj posebna, da terja ločen premislek znotraj digitalnih kompetenc, saj prinaša izzive, ki presegajo tradicionalno digitalno pismenost [3]. V nadaljevanju se posvetimo podrobneje razmerju med digitalno pedagogiko in AI.

DIGITALNA PEDAGOGIKA IN AI – DOPOLNJEVANJE, RAZLIKE IN IZZIVI

AI kot dopolnitev učitelja: Stališče stroke in mednarodnih organizacij je, da mora umetna inteligenca delovati komplementarno, ne pa nadomestiti učiteljev. AI orodja lahko avtomatizirajo rutinska opravila in ponudijo dodatno podporo, a **ključna vloga učitelja ostaja nena-domestljiva** [4]. Tudi v dobi napredne AI je učitelj tisti, ki oblikuje učni načrt, vzpostavlja človeški stik z učenci ter jih usmerja skozi kompleksne vsebine in vrednote. Kot je poudaril dr. Blaž Zupan, bo vloga učitelja zaradi AI morda postala še pomembnejša, saj bo učitelj moral izbirati ustrezne probleme, usmerjati učenje in povezovati različna znanja v smiselno celoto [5]. AI lahko prevzame nekatere ponovljive naloge, vendar **ne premore pedagoškega čuta, empatije in etične presoje**, ki jo ima učitelj v razredu.

Razlike med AI in klasično digitalno tehnologijo: V primerjavi z običajnimi IKT orodji (npr. predstavitve, statične e-učilnice) prinaša AI večjo avtonomnost in sposobnost učenja iz podatkov. Klasična digitalna učna okolja sledijo vnaprej pripravljenemu načrtu in se običajno ne prilagajajo posamezniku, medtem ko sodobni AI-modeli (npr. napredni **klepetalniki**) omogočajo sprotno prilagajanje vsebine znanju in odzivom učenca [6]. Ta dinamična prilagodljivost je velika prednost, hkrati pa predstavlja izziv: zahteva od učiteljev in učencev razumevanje delovanja AI ter kritičen odnos do njenih odgovorov. AI odpira tudi vprašanja **pravičnosti, preglednosti in odgovornosti**, ki pri uporabi običajne programske opreme niso v ospredju – npr. ali so algoritmi pravični do vseh

učencev, ali znamo preveriti, na kakšen način AI pride do svojih rešitev in kdo nosi odgovornost za odločitve, ki jih predlaga AI. UNESCO v svojih smernicah izrecno poudarja, da AI zaradi teh posebnosti zahteva posebne kompetence in etične standarde znotraj izobraževanja [3]. Učitelji tako poleg splošne digitalne pismenosti potrebujejo tudi razumevanje osnov delovanja AI, da lahko varno in učinkovito vključujejo taka orodja v pouk.

Izzivi in porazdelitev vlog: Konceptualno gledano lahko AI prevzame nekatere **vsebine in naloge**, vendar ne vseh. OECD izpostavlja, da moramo natančno analizirati, **katere naloge lahko avtomatizira AI in katere ostajajo v domeni človeka** ter kako bo to vplivalo na potrebne veščine [7]. Na primer, AI lahko samodejno oceni kviz ali poda razlago učne snovi, ne more pa (za zdaj) nadomestiti človeške presoje v situacijah, ki zahtevajo poglobljeno razumevanje posameznega učenca, njegovo motiviranje ali reševanje socialnih dinamike v razredu [8], [9]. Izziv je torej vzpostaviti **učinkovito sožitje** med učiteljem in AI: rutinska in analitična opravila prepustiti strojni inteligenci, medtem ko se učitelj posveti kreativnim, čustvenim in socialnim vidikom poučevanja. Pomembno je tudi naslavljanje psihološke ovire – nekateri učitelji se morda bojijo, da jih bo AI nadomestila, ali pa dvomijo v smiselnost njene uporabe v zgodnjem izobraževanju [10]. Strokovni konsenz pa je, da učitelj ostaja avtoriteta in vodnik, AI pa orodje, ki lahko ob pravilni rabi to vlogo okrepi. Kot slikovito pravi znan rek: „AI ne bo nadomestila učiteljev, vendar učitelji, ki uporabljajo AI, lahko nadomestijo tiste, ki je ne.“ Čeprav je to nekoliko poenostavljeno, sporočilo drži – integracija AI postaja del pedagoškega profesionalizma, podobno kot je uporaba računalnika ali interneta postala nujni del učiteljske kompetence.

KAKO AI SPREMINJA DIGITALNO PEDAGOGIKO? (PERSONALIZACIJA, AVTOMATIZACIJA, ANALITIKA)

Vpeljava umetne inteligence v izobraževanje že konkretno spreminja prakse digitalne pedagogike. **Personalizacija učenja** je ena najvidnejših sprememb. Z AI je mogoče vsakemu učencu ponuditi prilagojeno pot učenja: sistemi za korak-za-korakom prilagojeno učenje

analizirajo učenčevo znanje in sproti prilagajajo naloge glede na njegove potrebe [11]. Na primer, generativna AI lahko razlaga zahtevnejše koncepte na različne načine, ponuja dodatne praktične primere ali predlaga eksperimente, prilagojene starosti in predznanju učenca [12]. Sodobni adaptivni tutorji lahko v realnem času zaznajo, kdaj učenec nekaj ne razume, in ponudijo dodatno razlago ali lažji primer, s čimer se **izboljšuje individualizacija** učne izkušnje.

Drugo področje je **avtomatizacija preverjanja znanja in generiranje učnih vsebin**. AI orodja že omogočajo analizo pisnih izdelkov in samodejno ocenjevanje – na primer algoritem prebere in oceni esej ali test ter poda povratno informacijo učencu [13]. Obstajajo tudi rešitve za samodejno sestavljanje vprašanj in nalog: učitelj lahko z nekaj navodili AI naroči, naj pripravi nabor vprašanj za utrjevanje snovi ali kviz za preverjanje razumevanja [14]. Takšna orodja bistveno skrajšajo čas priprave gradiv. V praksi učitelji že uporabljajo AI, kot je ChatGPT, za generiranje primerov nalog ali poenostavljanje zahtevnih besedil za določeno starostno skupino [15]. Avtomatizacija rutinskih pedagoških opravil učiteljem prihrani čas, ki ga lahko ti namenijo **bolj poglobljenemu delu z učenci**.

Nadalje, AI uvaja **inteligentno tutorstvo in sprotno podporo učencem**. Pojavljajo se virtualni učni pomočniki oziroma klepetalni roboti, ki so na voljo učencem izven učilnice. Chatbot z ustrezno nastavljenimi navodili lahko deluje kot **osebni inštruktor**, ki je vedno pripravljen razložiti snov, zastavljati vprašanja za preverjanje znanja in nuditi povratne informacije [16]. Tak „AI inštruktor“ lahko učenca vodi skozi vajo podobno, kot bi to počel človek – npr. postavi vprašanje, počaka na odgovor, opozori na napako in na koncu oceni znanje [16]. Prednost takih AI tutorjev je, da so dosegljivi kadarkoli in učenci pogosto lažje zastavijo vprašanje stroju kot človeku, saj jih ni strah, da bi izpadli nevedni [17]. Seveda je pri tem ključno, da se učenci naučijo odgovore AI sprejemati kritično in preverjati njihovo pravilnost.

Pomemben prispevek AI je tudi **učna analitika in podatkovno vodeno prilagajanje pouka**. AI sistemi lahko sproti spremljajo učenčev napredek in zberejo podrobne podatke o tem, katere naloge povzročajo največ težav,

kje učenec napreduje hitro in kje počasneje. Na osnovi teh podatkov lahko učitelju podajo dragocene vpogleda – na primer, kateri učenci potrebujejo dodatno pomoč pri določenem poglavju. S takšnim spremljanjem učnih rezultatov lahko AI opozori na vzorce, ki bi jih učitelj sicer težko opazil [18]. Na primer, lahko zazna, da učenec konsistentno dela napake pri določenem tipu nalog, in predlaga vaje za odpravo te vrzeli. Učne analitike podprte z AI pomagajo k **bolj preudarnemu pedagoškemu odločanju** – učitelj lahko na podlagi podatkov bolj učinkovito diferencira pouk, oblikuje dinamične skupine učencev s podobnimi potrebami [11] ali prilagaja tempo predelovanja snovi. Poleg tega AI razbremeni tudi **administrativne naloge**: sistemi lahko samodejno urejajo urnike, spremljajo prisotnost, odgovarjajo na pogosta organizacijska vprašanja in s tem učiteljem zmanjšujejo birokratsko delo [19]. Vsa ta področja – od personalizacije do analitike – kažejo, da AI postaja pomemben dejavnik, ki preoblikuje digitalno pedagogiko in odpira priložnosti za učinkovitejše učenje. Seveda pa se raba AI med posameznimi izobraževalnimi ravni razlikuje, kar si ogledamo v naslednjem poglavju.

AKTUALNI TRENDI, ORODJA IN PRISTOPI AI V OSNOVNIH ŠOLAH IN VRTCIH

Osnovne šole: V zadnjih letih osnovnošolski prostor hitro dohiteva trende uporabe AI, ki so se sprva pojavili v visokem šolstvu in širše. **Generativna AI** (npr. modeli kot ChatGPT) je od konca leta 2022 začela prodirati tudi v šolske klopi. Šolsko leto 2023/24 je prvo, v katerem imajo učenci in učitelji širše dostop do jezikovnih AI orodij [20]. Sprva je bilo precej negotovosti, strahu in idej o prepovedi takih orodij v šolah, a vedno bolj se uveljavlja spoznanje, da **prepoved ni smiselna** – namesto tega je treba mlade naučiti varne in odgovorne rabe novih tehnologij [20]. V nekaterih slovenskih šolah so tako začeli **premišljeno vključevati AI v pouk**. Učenci denimo uporabljajo ChatGPT za iskanje razlag težjih pojmov ali za pomoč pri domačih nalogah, pri čemer jih učitelji vodijo k kritičnemu vrednotenju dobljenih odgovorov. Ponekod preizkušajo AI kot učnega partnerja: dijaki v nadzorovanem okolju povprašajo AI po dodatnih primerih ali pojasnilih in nato skupaj z učiteljem analizirajo, ali

so odgovori pravilni in ustrezni. Tak pristop lahko spodbuja **kritično mišljenje** učencev, saj morajo presojati verodostojnost informacij, ki jim jih poda računalnik [21].

Med **priljubljenimi orodji** v osnovnih šolah so poleg velikih jezikovnih modelov tudi specializirane aplikacije, ki vključujejo elemente AI. Na področju **matematike** je že nekaj let znana aplikacija Photomath, ki s pomočjo kamere in AI prepozna matematično enačbo ter ponudi rešitev skupaj s postopkom [22]. Učenci jo uporabljajo kot pomoč pri preverjanju domačih nalog (in žal včasih tudi kot bližnjico namesto samostojnega reševanja). Za **tuje jezike** in **druge predmete** so na voljo adaptivne učne platforme (npr. Duolingo za jezike, ki s pomočjo AI prilagaja vaje glede na znanje uporabnika). V razrede prihajajo tudi **izobraževalni roboti** in igrala z elementi AI – čeprav ti še niso množični, nekatere šole preizkušajo robote, ki denimo prek pogovora v tujem jeziku ali skozi igro razvijajo socialne veščine otrok. Projekt **Khanmigo** (Khan Academy) v tujini uvaja osebnega AI-tutorja za vsakega učenca; takšni pristopi so opaženi tudi pri nas in morda napovedujejo prihodnost, kjer bo imel vsak učenec neke vrste digitalnega tutorja. Pomembno je poudariti, da slovenske šole k uvajanju AI pristopajo precej preudarno. **Pravila uporabe** se še oblikujejo – šole počasi postavljajo okvirje, kaj je dovoljena uporaba (npr. iskanje idej, dodatnih razlag) in kaj predstavlja kršitev (npr. oddaja naloge, ki jo v celoti napiše AI). Ključna sta **osveščanje in usposabljanje** učiteljev ter učencev za učinkovito rabo AI. Evropska komisija je leta 2022 izdala etične smernice za uporabo AI in podatkov v poučevanju, namenjene predvsem osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem, ki ponujajo praktična navodila, primere in vprašanja za premislek o ustrezni rabi AI [23]. Te smernice spodbujajo šole k uvajanju AI postopno in premišljeno, z zavedanjem tako prednosti kot možnih pasti.

Vrtci (predšolsko okolje): V predšolski vzgoji je neposredna uporaba AI za otroke še v povojih, saj je delo z najmlajšimi specifično in poudarja osebno interakcijo, igro ter varnost. Digitalna pedagogika v vrtcu se trenutno osredotoča predvsem na **osnove digitalne pismenosti** – npr. spoznavanje naprav, razvoj fine motorike z interakcijo na tablici, učenje pravil varne rabe (omejen čas pred zaslonom, nadzorovana vsebina) – in na to, da

otroci že zgodaj **kritično spoznavajo digitalni svet** [2]. V tem kontekstu AI še ni v ospredju otrokovega stika, je pa prisotna posredno preko vzgojiteljev. Nedavna raziskava med strokovnimi delavci, ki nudijo dodatno strokovno pomoč v vrtcih (otroci s posebnimi potrebami in rizični otroci), kaže, da so ti strokovnjaki **seznanjeni z orodjem ChatGPT**, a ga pri delu z otroki uporabljajo zelo omejeno [24]. AI jim služi predvsem kot **pomoč pri pripravi** – za iskanje idej, gradiv ali prilagoditev vaj –, manj pa neposredno pri delu z otrokom [25]. Ključni zadržki, ki jih navajajo, so nezanesljivost informacij (ChatGPT lahko včasih ponudi neresnične ali neprimerne odgovore) in etični pomisleki v zvezi z varnostjo in zasebnostjo podatkov [26]. V predšolskem obdobju je varovanje otrokove zasebnosti in zagotavljanje ustrezne vsebine še posebej občutljivo, zato je razumljivo, da je **vloga AI zaenkrat predvsem v podpori vzgojitelju iz ozadja**. Kjer se AI pojavlja bolj neposredno v vrtcih, gre za pilotne poskuse, na primer interaktivne igrače ali **socialne robote**, ki lahko komunicirajo z otroki. Takšne projekte spremljajo strokovnjaki z različnih področij (pedagogi, psihologi, informatiki) in skrbno vrednotijo vpliv na razvoj otrok. Za zdaj ni sistematičnih uvedb AI v vrtce; prevladuje mnenje, da mora biti vrtec prostor predvsem **osebne interakcije in izkustvenega učenja**, digitalna tehnologija (kaj šele AI) pa le podporno sredstvo v manjšem obsegu [10]. Kljub temu pa se ob digitalni preobrazbi izobraževanja pojavljajo tudi razmisleki, kako prilagoditi pedagogiko v vrtcu, da bodo otroci postopno in varno spoznavali svet AI. Pričakovati je, da bodo v prihodnosti nastajale pravljice, igre ali didaktični pripomočki, ki bodo na primer preko preprostih zgodb otrokom približali koncepte, kot sta „pametni stroj“ ali „robotek, ki se uči“.

Povzetek trendov: V osnovnih šolah AI začenja postajati „nov običaj“ – od pomoči pri učenju doma do eksperimentov z vpeljavo AI tutorjev v učilnice – medtem ko v vrtcih AI (še) nima vidne vloge pri neposrednem delu z otroki, je pa v uporabi kot orodje v rokah vzgojiteljev. Na vseh ravneh se poudarja potreba po **digitalni izobrazbi o AI**: da učitelji in vzgojitelji razumejo tako prednosti kot omejitve AI in da mladi (tudi najmlajši) odraščajo z zavestjo, kaj AI je in kako deluje. Strokovnjaki predlagajo, da se v izobraževanje vključi **podatkovna in algoritmična pismenost**, saj svet postaja v temelju voden s podatki

[27]. To pomeni učiti otroke, kaj so podatki, kako delujejo algoritmi, kakšne so možnosti in omejitve AI – seveda na način, prilagojen njihovi razvojni stopnji. Države in mednarodne organizacije pripravljajo strateške projekte na tem področju. OECD v poročilu *Digital Education Outlook 2023* poziva k posodobitvi kurikulumov glede na napredek AI ter k spodbujanju raziskav in pilotnih projektov za učinkovito in pravično rabo generativne AI v izobraževanju [28], [29]. UNESCO je 2023 sprejel poseben **Okvir kompetenc AI za učitelje in učence**, ki državam priporoča vključitev znanj o AI v izobraževalne programe in usposabljanja [30], [4]. Vse to kaže, da AI v izobraževanju iz trenda prehaja v resničnost, na katero se je treba aktivno in premišljeno pripraviti.

PREDNOSTI UPORABE AI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Ustrezno uporabljena umetna inteligenca lahko prinese številne prednosti za učenje in poučevanje:

- **Personalizirano in vključujoče učenje:** AI omogoča, da se učenje bolj prilagodi vsakemu posameznemu učencu. Adaptivni sistemi lahko šibkejšim učencem ponudijo več vaje in enostavnejše razlage, naprednejšim pa težje izzive, s čimer se **premoščajo vrzeli v znanju** [31]. Tako lahko vsak učenec napreduje s svojim tempom, ne da bi ga prehitevali ali zavirali drugi. Personalizacija še posebej koristi učencem s posebnimi potrebami ali učnimi težavami – npr. orodja za pretvorbo govora v besedilo in obratno (ki temeljijo na AI) pomagajo učencem z bralnimi ali slušnimi motnjami, prevajalni in razlagalni sistemi pa podpirajo učence priseljence pri premagovanju jezikovnih ovir. UNESCO poudarja, da ima AI potencial spodbujati inkluzivno izobraževanje, če z njo zmanjšamo razlike in omogočimo prilagoditve za raznolike potrebe učencev [31].

- **Stalna dostopnost pomoči in povratnih informacij:** Z AI virtualnimi tutorji in klepetalniki lahko imajo učenci pomoč na voljo 24 ur na dan. To pomeni, da lahko tudi izven šolskega časa dobijo razlago snovi ali nasvet pri reševanju naloge. ChatGPT je pokazal, da lahko v vlogi „domačega učitelja“ precej učinkovito preverja znanje z

vprašanji in daje sprotne povratne informacije [16]. Prednost je tudi v tem, da se učenci včasih lažje „pogovarjajo“ z AI in zastavijo vprašanja, ki jih sicer ne bi upali vprašati učitelja [17]. To jim pomaga zapolniti vrzeli v znanju brez strahu pred osmešenjem. Stalna povratna informacija (npr. takojšnje obvestilo, ali je odgovor pravilen in zakaj ni) pospešuje učenje, saj učenci napake popravljajo sproti in utrjujejo razumevanje.

- **Pomoč učiteljem in razbremenitev:** AI ne koristi le učencem, temveč je lahko tudi **izjemen pripomoček za učitelje**. Kot pravi dr. Zupan, generativna AI učiteljem olajša pripravo gradiv – lahko hitro pripravi vprašanja za preverjanje razumevanja snovi, pomaga razložiti kompleksno strokovno besedilo v bolj enostaven jezik, ponudi praktične primere ali simulacije za pouk [12], [21]. Učitelji z AI lažje diferencirajo pouk, saj lahko orodju npr. narekujejo: „Pripravi nalogo pri matematiki na temo ulomkov v treh težavnostnih stopnjah“ ali „Predlagaj poskus za ponazoritev fotosinteze“. AI s tem prevzame del **ustvarjalnega bremena** pri snovanju učnih aktivnosti. Poleg tega prevzem administrativnih opravil (evidenc, urnikov, poročil) pomeni, da imajo učitelji več časa in energije za dejansko pedagoško delo z učenci [19]. AI lahko torej poveča učinkovitost in kakovost poučevanja, saj učitelju služi kot pomočnik, ki pripravi osnutke, analizira podatke in predlaga rešitve, končno presojo in prilagoditev pa vedno opravi učitelj.

- **Novi vpogledi in podatkovno vodeno izboljševanje pouka:** Preko učne analitike AI prispeva k **bolj informiranim odločitvam** v izobraževanju. Sposobnost obdelave velikih količin podatkov o učenju omogoča prepoznavanje trendov, ki so človeškemu očesu skriti. Na ravni posameznega razreda lahko učitelj s pomočjo AI ugotovi, katere vsebine so za večino učencev zahtevne, kateri učenec morda zaostaja na točno določenem področju ali kakšen tip nalog prinaša najboljše rezultate. Na širši ravni pa lahko zbiranje in analiza podatkov mnogih šol pripomoreta k izboljšavam kurikulumov in didaktičnih strategij na nacionalni ravni. **Podprto odločanje** (angl. *data-driven decision making*) obeta boljšo kakovost izobraževanja, saj okrepi temeljijo na konkretnih dokazih o tem, kaj deluje in kaj ne. Seveda je pri tem treba zagotavljati anonimizacijo in varovanje podatkov (glej v

nadaljevanju etične vidike). Kljub pomislekom AI tukaj odpira možnost, da izobraževanje postane bolj znanstveno podprto pri iskanju učinkovitih metod poučevanja.

- **Spodbuda za razvoj novih veščin:** Uvajanje AI v šole tudi samo po sebi narekuje, da učenci razvijejo določene nove veščine. To vključuje **kritično mišljenje in presojanje** (saj morajo presoditi zanesljivost informacij, ki jim jih nudi AI), **digitalno in medijsko pismenost** na višji ravni (razumevanje, kako nastajajo AI-vsebina, in nevarnosti dezinformacij), **etično zavedanje** (npr. kaj pomeni poštena raba AI, kako preprečiti plagiarizem z AI orodji) ter **sodelovalne veščine** v digitalnem okolju. Prav tako lahko uporaba AI spodbudi radovednost in raziskovanje – učenci lahko eksperimentirajo z vprašanji, raziskujejo različne rešitve, ki jih ponudi AI, in se ob tem naučijo več, kot bi sicer. Na ta način AI, paradoksalno, povečuje pomen človeških veščin: ustvarjalnosti (ker lahko rutino prepustimo stroju), empatije in komunikacije (kot kontrast interakciji s „pametno“ napravo), prilagodljivosti ter vseživljenjskega učenja (ker se tehnologije hitro razvijajo in se moramo stalno učiti).

TVEGANJA IN ETIČNE DILEME PRI UPORABI AI V IZOBRAŽEVANJU

Kljub številnim obljubam prinaša umetna inteligenca v izobraževanje tudi **pomembna tveganja in dileme**, ki se jih moramo zavedati in jih aktivno naslavljati:

- **Nezanesljive ali pristranske informacije:** AI sistemi (še posebej generativni modeli) včasih dajo **napačne, izmišljene ali zavajajoče odgovore**. Za razliko od učbenika, ki ga je pregledal strokovnjak, lahko npr. ChatGPT samozavestno navede napačno letnico ali povsem izmisli nek podatek. Učitelji v raziskavi poročajo, da je nezanesljivost informacij ena glavnih omejitev pri uporabi AI kot vira znanja [32]. Poleg tega lahko AI vsebuje **vgrajene pristranskosti** – če so podatki, na katerih se je učil, pristranski (npr. kulturno, spolno ali družbeno), bodo to prenašali tudi odgovori. Tako obstaja tveganje, da AI **nepravično obravnava** določene skupine učencev ali posreduje stereotipe. Etična uporaba AI zahteva mehanizme za prepoznavanje in odpravo predsodkov

v algoritmih [33]. Šolniki in učenci morajo razumeti, da „**pametni stroji se lahko motijo**“ – zato je nujen kritičen odnos in preverjanje informacij iz več virov.

- **Zasebnost in varovanje podatkov:** Uporaba AI pogosto pomeni zbiranje in obdelavo velike količine podatkov o učencih – od rezultatov kvizov do vzorcev vedenja pri učenju. To odpira resna vprašanja glede **zasebnosti**. Šole morajo zagotoviti, da se občutljivi podatki o otrocih ne shranjujejo ali posredujejo tretjim osebam brez ustrezne pravne podlage in zaščite. Tudi brez neposrednih osebnih podatkov lahko algoritmi sčasoma izluščijo veliko o posamezniku. Evropske in nacionalne zakonodaje (GDPR v EU) strogo določajo, kako je dovoljeno uporabljati podatke mladoletnikov, vendar *digitalna orodja pogosto presegajo jurisdikcije*. Učitelji v praksi izražajo pomisleke, kako je s **varnostjo in zasebnostjo podatkov** pri uporabi orodij, kot je ChatGPT [26]. Etična dilema je, ali smemo (in do kod) slediti vsakemu kliku in odgovoru učenca, tudi če je namenjen izboljšanju učenja. Potrebne so jasne smernice in tehnični ukrepi, da AI v izobraževanju deluje v okviru močne zaščite podatkov. Evropske etične smernice (2022) posebej poudarjajo odgovorno ravnanje s podatki ter spodbujajo šole, naj privzeto izbirajo takšne AI rešitve, ki **spoštujejo načela zasebnosti in varnosti** [23].

- **Preglednost, razločljivost in odgovornost:** Mnoge AI rešitve delujejo kot „črna skrinjica“ – težko je razumeti, kako so prišle do določenega odgovora ali odločitve. To predstavlja problem v izobraževanju, kjer sta pomembni **razločljivost in zaupanje**. Če AI oceni učenčevo nalogo ali priporoči usmeritev učenja, moramo vedeti, na podlagi česa. V nasprotnem primeru je težko ugotoviti, ali je priporočilo kakovostno in pravično. Prav tako se pojavi vprašanje **odgovornosti**: kdo odgovarja, če AI sistem narobe usmeri učenca ali če pride do napake, ki vpliva na učenčevo oceno? Učitelj, razvijalec programske opreme, algoritmi sami? Konsenz je, da **odgovornost ne sme pasti na stroje** – UNESCO poudarja načelo človeške odgovornosti, kar pomeni, da morajo AI orodja podpirati, ne pa nadomeščati učiteljevega odločanja [34]. Potrebujemo večjo preglednost algoritmov v izobraževalne namene (npr. certifikati ali pojasnila razvijalcev, kaj AI počne in česa ne). V povezavi s tem je etični ideal tudi

transparentna raba: učenci in starši naj bodo obveščeni, kdaj se pri učenju uporablja AI in kakšne so potencialne posledice.

- **Možnost zlorabe in vpliv na učne navade:** Orodja AI lahko učenci zlorabljajo kot bližnjice, kar ogroža smiselnost učenja. Že ob prvem pojavu ChatGPT so se pojavili strahovi, da bodo dijaki AI masovno uporabili za pisanje esejev in nalog namesto njih [35]. V praksi so se ti strahovi delno uresničili – nekateri učenci so poskušali oddajati AI-generirana besedila kot lastna. To sproža **vpripravljanje plagiarizma in akademske poštenosti** v digitalni dobi. Če učenec zgolj prepíše rešitev, ki mu jo ponudi AI, ne da bi razumel postopek, se ni naučil ničesar in izobraževanje izgublja svoj smisel [36]. Poleg tega lahko slepo zanašanje na AI **zmanjša spodbudo za lastno razmišljanje**. Učenec, ki ve, da mu bo računalnik vedno „izpljunil“ odgovor, morda ne bo vadal potrpežljivega reševanja problemov. Obstaja tudi nevarnost poglobljanja razlik: motivirani učenci bodo AI uporabili kot orodje za še hitrejše napredovanje, nemotivirani pa kot bližnjico, s katero se bodo izogibali trudu [36], [37]. To lahko poveča razkorak v znanju med učenci. Rešitev tega izziva ni v prepovedi AI, temveč v **pedagoških prilagoditvah**: ocenjevanje mora bolj temeljiti na razumevanju in procesu kot na suhem rezultatu, učence pa je treba učiti, kako AI vključiti v svoj miselni proces (npr. kot pripomoček za preverbo idej), ne pa kot nadomestilo zanj. Učitelji bodo morda morali oblikovati nove oblike preverjanja znanja (več ustnega spraševanja, projektno delo, zagovori), kjer bo jasno razvidno, kaj učenec zares zna in česa ne.

- **Vpliv na odnos učenec-učitelj in človeški dejavnik:** Še ena dilema je, kako močna integracija AI vpliva na **medosebni odnos** v razredu. Izobraževanje ni le prenos znanja, ampak tudi vzgojni proces, kjer so pomembni empatija, motivacija, podpora in občutek skupnosti. Če bi se pretirano zanašali na AI (npr. učenec večino pomoči in povratnih informacij dobi od računalnika), obstaja skrb, da bi se **dehumaniziral učni proces**. Učitelj ni pomemben le zaradi podajanja snovi, ampak kot osebnost, ki z zgledom in interakcijo vpliva na otroka. UNESCO zato v svojih priporočilih zagovarja **človeka v središču**: AI mora biti zasnovana in uporabljena tako, da krepí človeško interakcijo in potencira učiteljevo učinkovitost, ne pa da

odvzame človečnost iz učenja [34]. V praksi to pomeni, da naj AI prevzame predvsem določene naloge, medtem ko naj ključno komunikacijo, mentorstvo in podporo učencem še vedno zagotavlja učitelj. Tudi učenci naj se zavedajo, da so AI orodja samo to – orodja – in da so **prave interakcije, debate v razredu, skupinsko reševanje problemov in povezava z učiteljem nena-domestljivi** za njihov celostni razvoj.

Kako nasloviti tveganja? Prednosti AI lahko zasijejo le, če so tveganja ustrezno obvladana. Tu nastopijo etične smernice in **usposabljanje kadra**. Evropske etične smernice (EK, 2022) spodbujajo učitelje, naj pred uvedbo AI razmislijo o vseh teh vidikih – od kakovosti podatkov do vpliva na učence – in ponujajo vprašanja, ki si jih je dobro zastaviti [38]. UNESCO v *Priporočilu o etiki umetne inteligence (2021)* poziva k upoštevanju človekovih pravic, zasebnosti in k **večdeležniškemu nadzoru** uvajanja AI [30]. Ključno je tudi, da se vpelje **stalno spremljanje učinkov** AI: šole in raziskovalci morajo opazovati, ali uporaba določenega AI orodja dejansko izboljšuje učenje ali morda povzroča neželene stranske učinke, ter ustrezno ukrepati [39]. Nenazadnje je pomemben glas učiteljev: kot zagovarja UNESCO Teacher Task Force (2023), morajo imeti učitelji besedo pri tem, katera orodja se uvajajo, in ohraniti avtonomijo pri pedagoških odločitvah [40], [41]. Le tako bo AI resnično **varno orodje v službi učiteljev in učencev**, kot je v javnem pozivu zapisal eden od slovenskih ravnateljev [42], in ne obratno.

SKLEPNE MISLI IN PRIPOROČILA

Umetna inteligenca in digitalna pedagogika sta torej v sodobnem izobraževanju vse bolj prepleteni. AI prinaša nadaljnjo evolucijo digitalne pedagogike – od možnosti, da vsak učenec dobi individualizirano podporo, do tega, da učitelji dobijo povratne informacije na podlagi podatkov in pomoč pri upravljanju razreda. **Teoretsko** je digitalna pedagogika pripravljena na ta korak: kot smo opredelili, že vključuje idejo inovativne rabe tehnologije za dvig kakovosti pouka [1]. AI v ta okvir vnaša novo dimenzijo, ki terja nadgradnjo kompetenc in pravi. **Konceptualno** moramo razumeti, da sta digitalna pedagogika in AI najbolj učinkovita z roko v roki – AI

kot močno orodje, pedagogika kot smernice njegove smiselne uporabe. Razlike med njima (tehnologija vs. človečnost) so hkrati izziv in priložnost, da ponovno premislimo cilje izobraževanja v dobi pametnih strojev. **Praktično** se že kaže vpliv AI: spreminja se način učenja in poučevanja, nastajajo novi pristopi v razredu, pojavljajo se sveža orodja in metode. A kot smo izpostavili, so z vsakim korakom naprej povezana **tveganja**, ki jih stroka in odločevalci ne spregledajo.

Mednarodne organizacije so izdale vrsto **priporočil** za uspešno integracijo AI v izobraževanje. UNESCO v **Pekinškem soglasju o AI v izobraževanju (2019)** in kasnejših smernicah (2021, 2023) poziva k pravični, vključujoči in človekocentrični uporabi AI – to pomeni, da morajo imeti vsi učenci dostop do prednosti AI, da AI ne pogloblja neenakosti in da vedno služi človekovemu razcvetu. Prav tako UNESCO poudarja vlaganje v usposabljanje učiteljev na področju AI, saj brez usposobljenih in samozavestnih učiteljev tehnologija ne more prinesiti rezultatov [43], [44]. OECD v svojih poročilih (npr. **Digital Education Outlook 2023**) priporoča vladam, naj **proaktivno prilagodijo učne načrte** za novo realnost, spodbujajo **raziskave in zbiranje podatkov** o učinkih AI ter vzpostavijo politike, ki bodo zagotavljale etično in učinkovito rabo AI v šolah [29]. Evropska unija z **Digitalnim izobraževalnim akcijskim načrtom** in omenjenimi etičnimi smernicami (Akcijski načrt 2021–2027, ukrep 6) podpira **ozaveščanje in pilotne projekte** na področju AI v izobraževanju [45], [38]. V Sloveniji se na nacionalni ravni podobno uveljavljajo strategije za digitalno izobraževanje (npr. projekt DigFit za razvoj digitalnih kompetenc v šolah [46]), ki vključujejo tudi elemente AI. Pomembno je, da vodstva šol, učitelji, starši in učenci sodelujejo pri oblikovanju pravil in priložnosti za AI – le s skupnim pristopom bo mogoče izkoristiti prednosti in obvladati tveganja.

Za strokovno občinstvo (učitelje, ravnatelje, pedagoške svetovalce) iz vsega naštetega izhaja nekaj praktičnih napotkov:

- **Izobražujte se o AI:** Razumeti osnovne koncepte AI, njene zmožnosti in omejitve je zdaj del pedagoške profesionalnosti. Na voljo so brezplačni viri (npr. tečaji Elements of AI v slovenskem jeziku, priročniki UNESCO

in EK) in skupnosti, kjer si učitelji delijo izkušnje z AI.

- **Preizkušajte in evalvirajte orodja:** Začnite v malem – preizkusite kakšno AI orodje najprej sami (npr. uporabite ChatGPT za pripravo učne priprave ali vprašanj). Premislite, kako bi lahko to koristilo vašim učencem. Nato postopoma vključite orodje v pouk na eksperimentalen način in opazujte rezultate. Ključna je sprotne evalvacija: kaj je šlo dobro, kje so bile težave, kako so reagirali učenci.

- **Vzpostavite etični okvir v svojem razredu/šoli:** Skupaj z učenci določite pravila glede uporabe AI pri pouku in domačih nalogah. Jasno povejte, kdaj je uporaba dovoljena (npr. za iskanje virov, idej, dodatnih razlag) in kdaj ne (npr. pri samostojnem testu znanja). Spodbudite odprt pogovor o dilemah – učenci naj delijo, če kje uporabljajo AI, in skupaj diskutirajte o primernosti.

- **Osredotočite se na kompetence, ne le na vsebine:** V dobi AI je manj ključno pomnjenje faktografije (saj jo AI zlahka prikljče), bolj pa razvoj miselnih veščin. Načrtujte pouk tako, da bodo učenci vadili razumevanje, povezovanje, vrednotenje informacij in ustvarjanje nečesa novega – stvari, ki jih AI težje naredi namesto njih. Na primer, namesto da ocenjujete le končni esej, ocenjujte razpravo v razredu ali proces nastajanja naloge.

- **Bodite zgled kritične in ustvarjalne rabe tehnologije:** Učenci bodo najbolje prevzeli odnos do AI, če ga bodo videli pri vas. Če npr. skupaj z učenci uporabite AI za brainstorming idej pri projektu, nato pa te ideje kritično pregledate in izboljšate, se naučijo dveh stvari: (1) da je AI lahko koristen sodelavec in (2) da ima človek zadnjo besedo pri presoji kakovosti in etičnosti. Prav tako pokažite etičnost – če AI navede vir, ga skupaj preverite in citirajte, s čimer učence učite spoštovanja avtorskih pravic in akademske poštenosti tudi v digitalnem okolju.

Sklep: Povezava med umetno inteligenco in digitalno pedagogiko je danes eno najvznemirljivejših področij v izobraževanju. Kot smo predstavili, AI nadgrajuje digitalno pedagogiko z novimi možnostmi personalizacije, avtomatizacije in analitike, hkrati pa izziva uveljavljene prakse in zahteva nov premislek o vlogi učitelja, načinih

učenja ter etičnih mejah rabe tehnologije. V osnovnošolskem in predšolskem okolju je pristop k AI razumljivo previden – a nujno je, da se pedagogi že zdaj aktivno vključijo v oblikovanje, kako bo AI sooblikovala šolstvo. Pri tem se lahko opremo na **ključne vire in smernice**: na primer delo Wayna Holmesa in sodelavcev o obljubah in pasteh AI v učenju [47], [48], priporočila UNESCO (2019, 2021, 2023) o vzpostavitvi vključujočih in človeku prijaznih AI rešitev v šolah [43], [34], analize OECD o prihodnosti veščin in izobraževanja v luči AI [28] ter evropske iniciative, kot so *Etične smernice za učitelje glede uporabe AI* (2022) [23]. Vsi se strinjajo, da **učitelji in učenčeva dobrobit** ostajajo v središču: tehnologija naj bo sredstvo za boljšo pedagogiko, ne obratno. Če bomo kot skupnost učiteljev in odločevalcev uspeli obdržati to načelo, lahko AI postane močan zaveznik pri našem temeljnem poslanstvu – omogočiti vsakemu otroku kar najboljše učenje in celostni razvoj v digitalni dobi.

Viri: Ta pregled temelji na več virih in priporočilih priznanih ustanov. Med njimi so *Smernice Zavoda RS za šolstvo za uporabo digitalne tehnologije v vrtcih* (2021) [2], ki opredeljujejo področja digitalne pismenosti v predšolski vzgoji, ter raziskave o digitalnih kompetencah učiteljev [1]. Izpostavljeni so mednarodni okvirji, kot sta *UNESCO AI and Education: Guidance for Policy-Makers*

(2021) [49] in *UNESCO Recommendation on the Ethics of AI* (2021), ki poudarjajo človekove pravice, pravičnost in vključujoč pristop. OECD-jevo poročilo *Digital Education Outlook 2023* prinaša vpogled v globalne trende in poziva k prilagoditvi izobraževanja na razvoj AI [28], [29]. Evropska komisija je v okviru Akcijskega načrta za digitalno izobraževanje izdala **Etične smernice za uporabo UI in podatkov v izobraževanju** [23], ki so dostopne tudi v slovenskem prevodu in predstavljajo praktičen pripomoček za učitelje pri vsakdanji rabi AI. Za razumevanje lokalnega konteksta smo upoštevali prispevke slovenskih avtorjev in medijev – npr. članek Saša Dolenca *Umetna inteligenca v šoli* [50], [16], ki opisuje prve odzive na ChatGPT v šolah, ter intervju z dr. Blažem Zupanom [12], [5] o priložnostih in pasteh generativne AI v izobraževanju. Prav tako so bili vključeni izsledki aktualnih raziskav, kot je magistrsko delo Barbare Barat (2025) o uporabi AI pri strokovnih delavcih v vrtcih [24]. Ti viri enotno poudarjajo, da *poglobljeno razumevanje in odgovorna integracija* AI v izobraževanje lahko obogatita pedagoško prakso, ob čemer pa moramo vselej ohraniti osredotočenost na človeka – na učenca in učitelja – kot srce učnega procesa. **Digitalna doba prinaša nove izzive, a s premišljeno digitalno pedagogiko in etično uporabo umetne inteligence jih lahko izkoristimo v dobro naših otrok** [34], [5].

- [1] Stran 53 - Štemberger Tina, Čotar Konrad Sonja, Rutar Sonja, Žakelj Amalija. Ur. 2022. Oblikovanje inovativnih učnih okolij. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-140-7/files/basic-html/page53.html>
- [2] [10] [22] digitrajni.si
<https://digitrajni.si/storage/documents/zbornik-konference-2024.pdf>
- [3] [4] [30] [34] What you need to know about UNESCO's new AI competency frameworks for ...
<https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-new-ai-competency-frameworks-students-and-teachers>
- [5] [6] [12] [21] [27] [36] [37] [46] Od učbenikov do umetne inteligence: kako se slovenske šole prilagajajo generacijama Z in Alfa? | Cekin.si
<https://cekin.si/izobrazevanje/vsezivljenjsko-ucenje/od-ucbenikov-do-umetne-inteligence-kako-se-slovenske-sole-prilagajajo-generacijama-z-in-alfa.html>
- [7] [28] [29] Artificial intelligence and education and skills | OECD
<https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/artificial-intelligence-and-education-and-skills.html>
- [8] [9] ai4edu.eu
<https://ai4edu.eu/wp-content/uploads/2024/11/Will-AI-and-AI-Singularity-Replace-Teachers-in-the-Future.pdf>
- [11] [13] [14] [18] [19] [47] [48] Že uporabljam orodja z umetno inteligenco?: Umetna inteligenca je že v razredu | Skupnosti SIO
<https://predogled-skupnost.sio.si/mod/book/view.php?id=357473&chapterid=2624>
- [15] [16] [17] [20] [35] [50] Umetna inteligenca v šoli
<https://kvarkadabra.net/2023/09/umetna-inteligenca-v-soli/>
- [23] [38] [45] Ethical guidelines for educators on using artificial intelligence – European Education Area
<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-ai>
- [24] [25] [26] [32] DKUM - Uporaba umetne inteligence med izvajalci dodatne strokovne pomoči v vrtcu: magistrsko delo
<https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=94222&lang=eng>
- [31] [33] [39] [43] [44] [49] AI and education: Guidance for policy-makers (UNESCO, 2021) – educ[AI]tion
<https://educ-ai-tion.eu/educationpolicy/ai-in-education-guidance-for-policy-makers-unesco-2021/>
- [40] UNESCO paper says teachers are not replaceable in AI age of ...
<https://www.edtechinnovationhub.com/news/teachers-are-not-replaceable-unesco-paper-argues-in-new-guidance-on-ai-in-education>
- [41] UNESCO AI competency Framework for Students and Teachers
<https://unesco.org.nz/knowledge-hub/unesco-ai-competency-framework-for-students-and-teachers>
- [42] Umetna inteligenca mora postati varno orodje v službi učiteljev in ...
<https://www.delo.si/novice/slovenija/umetna-inteligenca-mora-postati-varno-orodje-v-sluzbi-uciteljev-in-ucencev>

Odgovorno upravljanje kriznih situacij v vrtcih in šolah

Dr. Damjana Pondelek, svetovalka vodstvom in kolektivom v zahtevnih situacijah / direktorica podjetja Urednica (www.urednica.si)

Na vzgojno–izobraževalne zavode se pripenja jo izjemna družbena pričakovanja, ki pa se kaj hitro prevesijo v silna razočaranja. Družba pričakuje, da bosta šola in vrtec prostor vzgoje, izobraževanja, strokovnosti, varnosti, predanosti, dobrote... Skratka edini prostor pod soncem, na katerega ne bo nikoli padla senca človeške slabosti in zmotljivosti. Razočaranja so tako neizbežna.

Za vzgojno–izobraževalne zavode so krizne situacije in afere že dolgo in vedno bolj realnost. Da ne bi ta realnost kot huda ujma odnašale vsega, kar vodstvo skupaj s svetom zavoda predano gradi, vodstva in kolektive šol in vrtcev spodbujam, da pridobijo znanja, orodja in strokovno pomoč pri preprečevanju in upravljanju kriznih situacij, da bi lahko kritične situacije pravočasno zaznali, jih preprečevali oz. ustrezno upravljali.

V sodobnem svetu, kjer se vzgojno–izobraževalni zavodi soočate z vse bolj kompleksnimi izzivi, je odgovorno upravljanje kriznih situacij ključnega pomena za zagotavljanje varnosti in dobrobiti otrok, učencev ter zaposlenih. Vrtci in šole niso le prostor učenja, temveč tudi okolje

visokih družbenih pričakovanj in nič manjših tveganj, kjer se lahko hitro zgodijo nepričakovane krize in druge zahtevne situacije – od naravnih nesreč, zdravstvenih zapletov, nasilja do drugih tveganj, ki bodo še dolgo odmevala. Učinkovito krizno upravljanje zmanjša škodo in pospeši obnovo. Obenem pa pomaga ohranjati ugled in zaupanje; to pa je tisto nadragocnejše, kar imamo.

V nadaljevanju osvetlujem ključne vidike odgovornega upravljanja kriz v vrtcih in šolah, s poudarkom na preventivi, odzivu in okrevanju.

KRIZNE SITUACIJE V VZGOJNO IZOBRAŽEVALNEM OKOLJU

Krizna situacija je dogodek, ki ogroža varnost, zdravje in/ali ugled in zaupanje. Krizna situacija ustavlja vse, ohromi običajno delovanje organizacije in njenih ljudi in zahteva takojšen odziv, odgovorno ukrepanje, odgovorno komuniciranje.

V vrtcih in šolah se srečujemo s širokim spektrom kriznih situacij:

Naravne nesreče: potresi, poplave, požari, ekstremno vreme.

Zdravstvene krize: epidemije, izbruhi bolezni, poškodbe.

Nasilje in varnostne grožnje: medvrstniško nasilje, napadi.

Kibernetski napadi, grožnje: izsiljevalska programska oprema, lažna e-pošta, DDoS-napadi, lažne bombne grožnje, kraja osebnih podatkov..)

Tehnične ali infrastrukturne krize: izpad elektrike, uhajanje plina ali strukturne napake v zgradbah.

Psihosocialne krize: smrt učenca, učitelja ali drugi travmatični dogodki, ki vplivajo na čustveno stanje posameznika in skupnosti.

Odnosi in komunikacija: porušeni odnosi v kolektivu, skrhani odnosi s starši, slaba komunikacija z deležniki, nerazrešeni konflikti, ki se prelijejo v krizne situacije.

Kršitev ugleda, zaupanja, integritete: objavljanje fotografij otrok iz vrtca na zasebnih profilih vzgojiteljic, snemanje učencev med poukom brez privolitve in objava na TikToku, javno komentiranje družinskih razmer učenca na roditeljskem sestanku, goljufanje s potnimi nalogi in drugimi izplačili...

Nemoč vodenja: izogibanje težkim temam zaradi strahu pred konflikti. Pomanjkanje komunikacije s kolektivom in starši. Odlašanje z ukrepanjem v primeru kaznivih dejanj. Prikrivanje incidentov pred javnostjo in starši. Neustrezno ravnanje z zaupnimi podatki...

Reelekcija: usmerjeni napadi na ravnatelja in javna diskreditacija.

V šolah in vrtcih smo v okviru upravljanja kriznih situacij videli in reševali že marsikaj. Nasilje vseh vrst in oblik, dejanja zoper telesno, spolno nedotakljivost, zaplete pri ravnanju z davkoplačevalskimi sredstvi, zaplete pri izrekanju vzgojnih ukrepov, domnevne korupcije, zapletene in ranjene odnose v kolektivu, morje anonimk, krvave boje ob reelekcijah, politične in ideološke boje na šolskih tleh... Ne le krizne situacije, ki se rojevalo iz (ne) pričakovanih zapletov, ranjenih odnosov, neuresničenih ali neuresničljivih pričakovanj, nerazrešenih konfliktov,

bolečine, ki se razlije v družbeni prostor. Vse pogostejše so tudi afere, sprožene z namenom javnega obračuna z nosilcem družbene funkcije, torej z ravnateljem, ki je v družbenih očeh vedno vsaj malo „kriv“. Ljudje namreč vodstveno funkcijo enačijo s pozicijo moči, zanjo pa ni naklonjenosti in razumevanja. Družba bo sledila zgodbam in terjala odgovornost, ne glede na dejansko odgovornost vodstva. Ravnatelj v družbenih očeh ne bo nikoli žrtev, čeprav je v svoji vlogi v resnici izjemno ranljiv in nezaščiten. V času reelekcije se že tradicionalno razcvetijo afere, sprožene z namenom, da oslabijo ravnatelja, ki ponovno kandidira. Zaščita ugleda vrtca, šole in dobrega imena vodstva je ključna.

Odgovorno upravljanje zahteva, da ne čakamo, da se kriza razplamti in prestopi bregove, napolni medije z zgodbami in družbeni prostor z jezo. Reagirati moramo takoj, po možnosti preventivno. Zato je dragoceno, če se lahko povežemo na samem začetku, ko so težave še majhne in poskrbimo, da jih čim prej razrešimo. Bistveno bolj učinkovito je namreč preprečevati požare kot jih gasiti.

NAČELA ODGOVORNEGA KRIZNEGA UPRAVLJANJA KRIZNIH SITUACIJ:

Odgovorno upravljanje kriz temelji na štirih ključnih fazah: pripravi, odzivu, obnovi in preprečevanju.

1. PRIPRAVA

Priprava na krizo je temelj uspešnega upravljanja. Vključuje

- **izdelavo kriznega načrta:** krizni načrt je dokument, ki opredeljuje vloge, postopke in vire. Vključuje tudi scenarije kriznih situacij. Priporočljivo je, da vsaj dvakrat letno pregledamo načrt in tudi vadimo odgovorno ukrepanje in komuniciranje.
- **krizni tim:** krizni tim vključuje ravnatelja, pomočnika ravnatelja, psihologa, socialnega delavca, posamezne učitelje, ki jih situacija zadeva ter zunanjo krizno komunikacijsko in po potrebi tudi pravno pomoč. Člane

kriznega tima moramo redno izobraževati za odgovorno ukrepanje in komuniciranje v kriznih situacijah.

- **usposabljanje zaposlenih:** Tudi sodelavce moramo redno izobraževati. Če s preventivo mislimo resno, moramo okrepiti sposobnost sodelovanja v timu in pripravljenost pomagati sodelavcem, spodbujati jasno, učinkovito, spoštljivo komuniciranje, tudi v zahtevnih situacijah. Okrepiti moramo profesionalizem, vljudnost, spoštljivost, prijaznost, moč pohvale. Če bomo dosledno spodbujali empatijo, dobronamernost, poštenost, integriteto, odgovornost, spoštovanje, razumevanje potreb, pričakovanj drugih, varovanje lastnega dostojanstva in dostojanstva drugih, bomo preprečili marsikatero krizno situacijo v vrtcih in šolah.

Brez ustrezne priprave se vsaka krizna situacija spremeni v kaos, podaljša trajanje krize, poveča škodo, trpljenje in ima nepopravljive posledice za prizadete, vodstvo in kolektiv. Zato je pomembno, da se pripravljamo na nepričakovano in tako zaposlenim, otrokom in staršem damo tisto, kar je najpomembnejše: občutek, da so v varnih rokah, ne glede na to, kaj se zgodi.“

2. ODZIV

Ko se zgodi krizna situacija, je hiter odziv ključen. Potrebna je takojšnja aktivacija kriznega načrta, kriznega tima, pristojnih služb in zunanjih strokovnjakov za pomoč pri obvladovanju krizne situacije. Odgovorno moramo ukrepati, ustaviti nevarnost, pomagati žrtvam oz. prizadetim in jim zagotoviti psihološko pomoč ali razbremenilne pogovore. Sledi transparentna, odgovorna komunikacija z vsemi deležniki. Molk ali neustrezna komunikacija krizo dodatno poglobita. Prve ure odločajo o tem, ali bo kriza ostala obvladljiva ali se bo razbohotila v pravo katastrofo. V teh trenutkih ni prostora za improvizacijo: vsak član kriznega tima mora natanko vedeti, kdo pokliče policijo, kdo gasilce, kdo NIJZ, kdo starše, kdo zagotovi prvo pomoč in kdo prevzame vodenje komunikacije. Le če smo poprej vadili, lahko računamo na ustrezen odziv, ko bo šlo zares. Otroci, starši, pa tudi sodelavci v kriznih situacijah potrebujejo občutek, da niso sami. Odgovorno upravljanje krizne situacije od samega začetka, takojšnja prisotnost šolskega psihologa,

svetovalnega delavca, dežurnih ekip je neprecenljiva. Prvi razbremenilni pogovori, varen prostor, topla odeja, steklenica vode in preprosta beseda, roka na rami „Tu sem, vse bo v redu“ naredijo največ za občutek varnosti. Hkrati mora komunikacija teči hitro, enotno in pošteno. Starši morajo izvedeti prvi in neposredno od vodstva, ne iz medijev ali Facebooka. Poskrbeti moramo za enotna sporočila. Če informacije zamujajo ali se pojavijo nasprotujoče si različice, se začne val govoric, ki škodo pomnoži. Transparentnost ne pomeni, da povemo vse podrobnosti takoj – pomeni, da povemo, kaj v danem trenutku vemo, kako ukrepamo in kdaj bomo vedeli in lahko povedali več. Hitro in strokovno ukrepanje v fazi odziva omeji neposredno škodo, obenem pa gradi temelje za kasnejšo obnovo zaupanja. Otroci, ki vidijo, da odrasli znajo prevzeti nadzor in poskrbeti zanje, se lažje vrnejo v normalno življenje. Starši, ki so bili pravočasno in spoštljivo obveščeni, bodo ravnatelju in učiteljem zaupali tudi takrat, ko bo kriza že mimo. Sodelavci bodo cenili, da je ravnatelj zmozel poskrbeti tudi zanje. Tako z odgovornim upravljanjem krizne situacije poskrbimo, da boste iz nje lahko izšli močnejši.

3. OBNOVA

Po krizi sledi obnova, ki lahko traja mesece ali celo leta. Oceniti moramo nastalo škodo, nadaljevati s psihosocialno podporo, svetovanjem, podporo vodstvu in kolektivu. Analizirati moramo, kaj je šlo dobro in kaj ne, ter posodobiti krizni načrt. Postopoma okrevamo, se krepimo in ponovno ustvarjamo prostor za dobre prakse, dobre zgodbe in jih komuniciramo s svetom. Vsaka krizna situacija razrahlja odnose in zaupanje in trajalo bo, vendar je pomembno, da porušeno ponovno izgradimo.

Obnova ni vrnitev na staro, je gradnja novega, bolj trdnega. Kriza vedno pusti sled: otroci so previdni, učitelji se izogibajo določenih prostorov, starši še dolgo preverjajo telefon, ali je prišlo sporočilo šole. Te stiske moramo prepoznati in jih ustrezno nasloviti. Prvi meseci so namenjeni varnemu dihanju. Pouk se začne počasi, morda s krajšimi urami, z več odmori, z dodatno osebo v razredu. Psihosocialna podpora ni več samo krizna intervencija – postane vsakdan: pogovorni krožki, skupine

za pomoč, individualna svetovanja, delavnice za starše. V Sloveniji se tu odlično obnesejo mobilne ekipe centrov za socialno delo, svetovalni delavci in strokovnjaki, ki ostanemo v šoli tedne ali mesece po dogodku. Vodstvo potrebuje svojo podporo. Ravnatelj, ki je v krizi nosil največjo odgovornost, je pogosto izčrpan in osamljen. Zato je pomembno, da ima možnost pogovora in podpore. Nato pride čas za iskreno analizo. Ne gre za iskanje krivca, temveč za vprašanje: kaj smo se naučili? kateri ukrep je bil najbolj dragocen? Kje smo zamudili minuto, ki je bila dragocena? Vsako vajo in vsako realno krizo zaključimo z evalvacijo, nato pa v krizni načrt vpišemo nove postopke, nova spoznanja, nova imena v timu, novo opremo. Krizni načrt ni nikoli dokončan – je živ dokument, ki ga pišemo sproti.

Počasi se vračajo dobre zgodbe. Prvi nasmeh otroka, ki se je po tednih vrnil v šolo. Učiteljica, ki je spet zapela z otroki. Mama, ki je rekla hvala. Te zgodbe je treba slišati, zapisati in slaviti kot male zmage. Organizacija, ki je šla pogumno in pošteno skozi hude zgodbe in ob tem dobro poskrbela za otroke, starše, zaposlene, postane zgled. In ravno v tem je skriti dar vsake krize: če jo prehodimo skupaj, pošteno, in z odprtim srcem za težave in stiske ljudi okrog nas, nas ne zlomi – naredi nas nezlomljive.

Odgovorno upravljanje kriz v vrtcih in šolah ni le obveznost, dolžnost, temveč tudi naložba v prihodnost. Z dobro pripravo, hitrim odzivom in skrbno obnovo lahko zmanjšamo uničujoč vpliv kriz in gradimo zaupanje.

4. PREPREČEVANJE

Preprečevanje kriznih situacij je jedro dobrega vodenja. Čeprav večino energije porabimo za pripravo in odziv, pa prava zmaga zgodi že mnogo prej: ko se kriza sploh ne zgodi ali ko se pojavi v tako blagi obliki, da niti ni več kriza. **Preprečevanje pomeni vsakodnevno, zavestno ustvarjanje kulture varnosti, spoštovanja in odprtega dialoga. V praksi to izgleda takole:**

Zgodnje prepoznavanje znakov: učitelji in vzgojitelji, ki znajo opaziti spremembo v vedenju otroka – umik,

agresijo, pretirano prilagodljivost, somatske težave – in se nanje hitro odzovejo, lahko preprečijo, da bi majhna stiska prerasla v veliko težavo.

Krepitev odnosov in zaupanja: v šoli in vrtcu, kjer se otroci počutijo slišane, kjer učitelji poznajo imena staršev in kjer se težave rešujejo za mizo in ne na hodniku, je bistveno manj konfliktov. Redni pogovorni krožki, skupni projekti med učenci in starši ter odprta vrata ravnatelja so poceni, a zelo učinkoviti preventivni ukrepi.

Vzpostavitev jasnih pravil in meja: otroci potrebujejo predvidljivost. Protokoli za medvrstniško nasilje, spolno nedotakljivost, uporabo telefonov in družbenih omrežij, ki so znani vsem – otrokom, staršem in sodelavcem – in se dosledno izvajajo, zmanjšajo število incidentov za več deset odstotkov.

Skrb za duševno zdravje zaposlenih: izgoreli, preobremenjeni ali v medsebojnih konfliktih ujeti učitelji ne morejo preprečevati kriz – postanejo njihovi sprožilci. Redna supervizija, možnost izmenjave izkušenj, podpora vodstva in omejevanje birokratskih bremen so preventivni ukrepi z najvišjim donosom.

Tehnična in kibernetska preventiva: posodobljeni računalniki, dvo-faktorska avtentikacija, redno varnostno kopiranje, usposabljanje sodelavcev o kibernetskih tveganjih in ugasnjene kamere lahko preprečijo, da bi majhna malomarnost povzročila veliko krizo.

Sodelovanje z okoljem: Redni stiki s centrom za socialno delo, policijo, zdravstvenim domom, gasilci in lokalno skupnostjo omogočajo, da težave rešujemo, še preden bi lahko zrasle.

Preprečevanje ni nikoli stoodstotno – v krizah se bomo vedno srečevali. Je pa preventivno delovanje edini način, da se ne bodo krizne situacije, ki ranijo vse, dogajale tako pogosto.

Odgovorno krizno upravljanje v vrtcih in šolah je najgloblji izraz skrbi za otroke in skupnost. Ko se zavedamo, da se kriza lahko zgodi vsakomur, kadarkoli in v katerikoli obliki – od potresa do kibernetskega napada, od nasi-

Ija do nenadne izgube –, se priprava, odziv in obnova spremenijo v eno samo vprašanje: ali smo pripravljeni biti tisti odrasli, ki otrokom v najtežjih trenutkih pokažejo, da svet še vedno drži skupaj? V Sloveniji imamo vse, kar potrebujemo: strokovne službe, zakonske podlage, izkušene ravnatelje, predane vzgojitelje in učitelje, starše, ki želijo sodelovati, ter otroke, ki nam zaupajo. Manjka nam le še eno: odločitev, da bomo krize poskušali preprečevati. Da se bomo ukvarjali s komunikacijo, odnosi, vodenjem. Da bomo pregledali naše krizne načrte, upravljali tveganja, usposabljali so-

delavce in odprto komunicirali starši – tudi in zlasti, ko bo težko. Ko pride naslednja krizna situacija, ne bomo stali pred otroki, starši in sodelavci praznih rok, pač pa bomo lahko rekli: „Pripravljeni smo. In skupaj bomo šli skozi to.“ To je tisto, kar loči dobre vzgojno-izobraževalne ustanove od izjemnih: ne to, da se krize nikoli ne zgodijo, temveč to, da jih znamo prehoditi tako, da na koncu nihče ne ostane sam. Zato vzemite ta prispevek kot povabilo: vzemimo si čas drug za drugega in naše skupne ranljivosti, preden nam ga, skupaj z ugledom in zaupanjem, vzame kriza.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje – Preprečevanje medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih: <https://www.gov.si/teme/prepoznavanje-in-preprecevanje-medvrstniškega-nasilja-v-solah/>

Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) – Smernice pripravljenosti in odzivanja ob sumu na nalezljivo bolezen, ki lahko predstavlja tveganje za javno zdravje: <https://nijz.si/publikacije/smernice-pripravljenosti-in-odzivanja-ob-sumu-na-nalezljivo-bolezen-ki-lahko-predstavlja-tveganje-za-javno-zdravje/>

Uprava RS za zaščito in reševanje – načrti zaščite in reševanja: <https://www.gov.si/teme/nacrti-zascite-in-resevanja/>

Uprava RS za zaščito in reševanje: Psihosocialna pomoč po nesrečah in drugih kriznih dogodkih: chrome-extension://efaidnbmnnnibpccajpcgclclefindmkaj/
https://www.gov.si/assets/organi-v-sestavi/URSZR/Publikacija/Zgibanke/prirocnik_psihosocialna_pomoc_2016_vsebina_za_tisk.pdf

Slovenska mreža zdravih šol – Bilteni slovenske mreže zdravih šol <https://nijz.si/programii/bilten-slovenske-mreze-zdravih-sol/>

UNICEF Slovenija – Krepitev podpornega okolja za otroke in mlade <https://unicef.si/kakosepocutis/>

Vzgoja in izobraževanje št. 3-4/2022, letnik 53 –Ugled in zaupanje je vse, kar imamo chrome-extension://efaidnbmnnnibpccajpcgclclefindmkaj/https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/11_Damjana-Pondelek.pdf

Frankfurtski knjižni sejem 2025 – ko knjige, politika, tehnologija in otroška domišljija zadihajo skupaj

Štefan Krapše / revija EDUCA

1. UVOD: FRANKFURT KOT SVETOVNA PRESTOLNICA KNJIGE

Med 15. in 19. oktobrom 2025 je Frankfurt ob reki Majni že sedeminsedemdesetih zapored postal svetovna prestolnica knjige. Frankfurtski knjižni sejem je tudi letos dokazal, da ni le največja „knjigarna“ na svetu, temveč prostor, kjer se srečujejo založniki, avtorji, prevajalci, učitelji, knjižničarji, tehnološki inovatorji in kulturna politika. V petih dneh se na sejmišču in po mestu zgoščeno odvije tisto, kar se v običajnem letu razporedi po vsem svetu: pogovori, dogovori, prodaja pravic, javna branja, festivalski večeri, strokovna srečanja in povsem intimni bralni trenutki.

Kajpak smo se letošnjega sejma udeležili tudi iz založbe EDUCA in v okviru tridnevnega dogajanja bili predvsem pozorni na otroške in izobraževalne izdaje, na prezenco Slovenije na sejmu ter na vselej bogat spremljevalni strokovni program.

Po uradnih podatkih organizatorjev se je letos predstavilo več kot štiri tisoč tristo razstavljalcev iz več kot devetdesetih držav, sejem pa je obiskalo dobrih dvesto tisoč obiskovalcev. Pomemben del teh so bili strokov-

ni udeleženci: založniki, agenti, knjigarnarji, pedagogi, predstavniki kulturnih institucij in medijev. V nekaj dneh se je v Frankfurtu odvijalo na tisoče dogodkov – od velikih razprav na glavnih odrih do majhnih, skoraj tihih srečanj na stojnicah, v kotih kavarn in v hotelih okoli sejmišča. Frankfurt vsako leto znova pokaže, da knjiga še vedno ostaja eden izmed ključnih „medijev zaupanja“, tudi v času, ko pozornost razpršujejo družbena omrežja in algoritmi.

Letošnja izdaja sejma je imela več izrazitih značilnosti, ki se prepletajo in dopolnjujejo. Na eni strani je bil v ospredju dialog med kulturo in politiko, na drugi tehnološke spremembe, ki segajo od zvočnih knjig do umetne inteligence. V ozadju vseh razprav pa je stalno prisotno vprašanje, kako ohraniti branje kot temeljno človeško izkušnjo v svetu, kjer se tekst vse bolj prepleta z zvokom, sliko in podatki.

2. PROGRAM IN VZDUŠJE SEJMA 2025

Frankfurtski knjižni sejem je v osnovi poslovni dogodek, hkrati pa vse bolj tudi festivalski prostor za najširšo



javnost. Jutra in dopoldneva so bolj v znamenju profesionalnih obiskovalcev, popoldnevi in konec tedna pa pripadajo družinam, mladim in radovednim bralcem. V letošnjem letu je sejem znova potrdil, da se knjiga najbolje počuti tam, kjer se prepletajo posel, ideje in praznično vzdušje.

Že ob prihodu na sejmišče obiskovalca najprej zadene občutek intenzivnosti: dolge hale, stojnice z vseh celin, hrup pogovorov v najrazličnejših jezikih, vrsta srečanj, ki se dogajajo na hodnikih, pri stojnicah in v improviziranih »sejmiških dnevni sobah«. Dodamo lahko še vzdušje po mestu: knjižni večeri v kavarnah, branja v knjižnicah in muzejih, literarni sprehodi, tematske razstave, filmske projekcije in glasbeni dogodki.

Na eni strani Frankfurt ostaja prostor velikega posla: tu se sklepajo dogovori o prevodnih pravicah, o filmskih

in televizijskih adaptacijah, o zvočnih knjigah, interaktivnih projektih in novih izobraževalnih platformah. Na drugi strani pa je sejem vedno bolj zasnovan tudi kot dogajanje, ki v mesto prinaša literarne festivale, srečanja z avtorji, nastope ilustratorjev in družinske programe. To dvojnost čutimo v vsakem kotičku sejma – in prav ta dvojnost je razlog, da je Frankfurt zanimiv tudi za šole, vrtnice in druge izobraževalne ustanove.

3. KULTURA, POLITIKA IN SVOBODA BRANJA

Ena od najizrazitejših posebnosti Frankfurtskega knjižnega sejma 2025 je bil program „Frankfurt Calling – Perspectives on Culture and Politics“. Na glavnem odru, *Center Stage*, so se srečevali pisatelji, novinarji, aktivisti, založniki in predstavniki kulturne politike ter razmišljali

o svobodi izražanja, cenzuri in vlogi literature v času, ko svet pretresa vojne in politične krize.

Razprave so se gibale med zelo konkretnimi primeri cenzure in prepovedi knjig ter širšimi razmisleki o tem, kako literatura in kakovostno novinarstvo prispevata k demokratičnemu dialogu. Udeleženci so opozarjali, da so knjige že od nekdaj tarča pregonov, saj odpirajo prostor za drugačno razmišljanje in kritiko oblasti. V zadnjih letih pa so napadi na knjige dobili nove razsežnosti: od organiziranih kampanj proti določenim avtorjem in temam do usmerjenih poskusov, da se iz javnih knjižnic odstranijo knjige, ki obravnavajo raznolikost, migracije, spolne identitete ali zgodovinsko kritične poglede.

Frankfurt v takšnem kontekstu ni le knjigotrška prireditelja, temveč tudi simboličen prostor, v katerem se brani ideja svobode branja. Tudi za slovensko okolje je pomembno, da to dinamiko razumemo: vprašanja, s katerimi se srečujejo tuji založniki in avtorji, niso nujno tako oddaljena, kot se zdi na prvi pogled. Tudi pri nas so se v zadnjih letih okrepile razprave o tem, katere knjige sodijo v šolske knjižnice, kako obravnavati občutljive teme in kakšno vlogo ima šola pri oblikovanju kritičnega bralca.

4. UMETNA INTELIGENCA IN DIGITALNA PREOBRAZBA KNJIGE

Če so bili pred desetletjem digitalni formati in e-knjige glavna novost, je danes jasno, da je v ospredju vprašanje umetne inteligence. Frankfurtski knjižni sejem 2025 je to pokazal z vrsto panelov in predavanj, namenjenih vplivu AI na vse faze nastanka, distribucije in uporabe knjige. Uredniki, avtorji in prevajalci so razpravljali o tem, kako generativna orodja pomagajo pri nastanku prvih osnutkov, pri jezikovnem piljenju besedil in pri pripravi sinopsisov, spremnih besed in promocijskih besedil. Prevodi so posebno občutljivo področje: strojno prevajanje postaja vse bolj učinkovito, a obenem odpira vprašanja o kakovosti, o presežkih človeškega prevoda, o kulturnih in slogovnih niansah, ki jih algoritmi še vedno težko zajamejo.

Številne razprave so se dotaknile tudi pravnega vidika. Kdo je avtor besedila, če je nastalo s pomočjo umetne inteligence? Kako je z avtorskimi pravicami, ko AI pri učenju uporablja ogromne korpuse knjig, člankov in drugih del? In kako zaščititi delo ilustratorjev, če generativna orodja z eno samo tekstovno zahtevo ustvarijo podobe v slogu prepoznavnih avtorjev? To niso abstraktna, ampak zelo konkretna vprašanja, ki zadevajo prihodnost založništva in ustvarjalnega dela.



V izobraževalnem kontekstu se AI pojavlja še v eni pomembni vlogi: kot orodje za pripravo in prilagajanje učnih gradiv. V Frankfurtu je bilo mogoče videti različne platforme, ki na podlagi podatkov o učenčevem napredku ustvarjajo naloge, povzetke, razlago težjih odlomkov ali prilagojene teste. Za učitelje in šole je to priložnost, a tudi izziv. Priložnost, ker lahko s pravilno uporabo takšnih orodij lažje individualizirajo učenje; izziv, ker morajo ob tem ohraniti nadzor nad vsebino in cilji učenja.

5. DRŽAVA GOSTJA: FILIPINI – LITERATURA MED OTOKI

Posebno poglavje vsakega Frankfurtskega sejma je predstavitev države gostje. Leta 2025 so bili to Filipini – otoška država, ki v evropskih kontekstih pogosto ostaja na obrobju, čeprav ima izjemno bogato jezikovno, literarno in kulturno tradicijo. Paviljon države gostje je bil zasnovan tako, da je obiskovalca najprej nagovoril z materialnostjo: bambus, vlaknine, školjke in značilni tekstilni motivi so ustvarili prostor, ki je bil hkrati sodoben in globoko zasidran v lokalne tradicije.

Filipinski program je ponujal širok razpon vsebin: od predstavitev klasične in sodobne proze, poezije in esejistike do nastopov ilustratorjev, glasbenikov in performativnih umetnikov. V ospredju je bila večjezičnost: filipinska literatura se razvija v številnih jezikih in narečjih, kar se odraža v raznovrstnosti slogov, tem in pripovednih glasov. Poseben poudarek je bil na avtoricah in avtorjih mlajše generacije, ki pišejo o migracijah, identiteti, podnebnih spremembah in družbenih neenakostih.

Eden najbolj prepoznavnih simbolov filipinske prisotnosti v Frankfurtu je bil legendarni „jeepney“ – barvito okrašeno vozilo, ki je postalo nekakšen mobilni kulturni center. Parkiran je bil v središču mesta in preurejen v oder, na katerem so se čez dan zvrstile delavnice, branja in pogovori, zvečer pa glasbeni in performativni nastopi. Ta „premikajoči se paviljon“ je lepo ponazoril osnovno idejo knjige: da je hkrati domači predmet in popotnica, ki nas vodi v druge svetove.

Filipinska literatura za otroke in mladino je bila pred-

stavljena s slikanicami, stripi in mladinskimi romani, ki pogosto črpajo iz bogate mitologije in folklore. Mitološka bitja, otoške legende, pripovedi o nastanku sveta in zgodbe iz vsakdanjega življenja so dobile sodobno obliko, včasih tudi z elementi grafičnega romana in animacije. Za evropske učitelje in knjižničarje je to predvsem opomnik, kako zelo pomembno je, da v pouk vnašamo tudi perspektive drugih kultur in da otrokom ponudimo zgodbe, ki razširjajo njihovo predstavo o svetu.

6. FRANKFURT KIDS: GLOBALNA OTROŠKA KNJIŽEVNOST NA ENEM MESTU

Eden najživahnejših delov Frankfurtskega knjižnega sejma je Frankfurt Kids – programski sklop, posvečen otroški in mladinski književnosti. Ta del sejma je v prvi vrsti namenjen strokovni javnosti, hkrati pa je zaradi festivalskega dogajanja izjemno privlačen tudi za družine in šolske skupine.



Frankfurt Kids združuje razstavne prostore založb za otroke in mladino, strokovne konference, mreženjske dogodke in javni festival. Obisk teh dvoran je svojevrstno doživetje: povsod vidimo barvite naslovnice, plakate, izrezane junake, razstavljene ilustracije, knjižne serije in didaktične igre. V kratkem času dobimo vtis, v katero

smer se razvija globalna otroška knjiga: očitno je, da se krepi vloga grafičnih novel, stripovskih serij, hibridnih knjig, ki združujejo tekst, ilustracijo in interaktivnost, ter knjig, ki nastajajo v sodelovanju z znanstveniki in strokovnjaki z različnih področij.

6.1 FRANKFURT KIDS CONFERENCE: OTROŠKE KNJIGE V KRHKEM SVETU

Osrednji strokovni dogodek v okviru Frankfurt Kids je bila letos konferenca z naslovom „Children's Books in a Fragile World“. Že izhodišče je jasno: živimo v svetu, v katerem je občutek krhkosti postal vsakdanji spremljevalec. Vojne, podnebna kriza, migracije, socialne neenakosti, duševne stiske mladih in negotov informacijski prostor vplivajo tudi na to, kako razmišljamo o otroštvu in vzgoji. Govorniki so opozarjali, da se v številnih državah stopnja funkcionalne nepismenosti ponovno povečuje. To pomeni, da vse več ljudi sicer zna brati, a težko razume

V razpravah so se pojavljali številni konkretni primeri: knjige, ki so bile umaknjene iz šolskih knjižnic, ker obravnavajo teme spola in identitete; zgodbe, ki so se znašle pod pritiskom zaradi predstavitve migracij ali kritičnega pogleda na zgodovinske dogodke; pravljice, ki so sprožile val polemik zaradi posodobljenih interpretacij tradicionalnih motivov. Razprava je bila iskrena in večplastna: nekateri sogovorniki so zagovarjali, da morajo biti otroške knjige prostor poguma in iskrenosti, drugi so opozarjali na odgovornost do najmlajših bralcev in na potrebo po občutljivem, starosti primernem pristopu.

6.2 RAZNOLIKOST IN INKLUZIJA KOT TEMELJNI VREDNOTI

Drugi pomemben sklop konference je bil posvečen raznolikosti in vključenosti. Poudarjeno je bilo, da ni dovolj, da v knjigah občasno nastopijo junaki različnih kultur ali družinskih oblik; pomembno je, da so takšne zgodbe prisotne sistematično in da so predstavljene na spoštljiv, ne stereotipen način. Otroci, ki se v knjigah prepoznajo, lažje razvijejo pozitiven odnos do branja in do lastne identitete; otroci, ki v knjigah spoznavajo drugačnost, pa razvijajo empatijo in razumevanje.

Predstavljeni so bili primeri založb, ki so raznolikost postavile v središče svojega programa, ter iniciativ, ki skrbijo za to, da so knjige dostopne tudi otrokom s posebnimi potrebami: v prilagojenih oblikah, z lahko berljivimi besedili, v brajici, z zvočnimi verzijami in s poudarkom na vizualni komunikaciji. Za slovenske šole in vrtce je to dragocena inspiracija, saj nas spodbuja, da kritično pogledamo na lastne knjižnične zbirke, učne načrte in priporočilne sezname – in se vprašamo, koga v njih vidimo in koga ne.



zahtevnejša besedila, težko povezuje informacije in kritično presoja prebrano. Otroške in mladinske knjige so v takšnem okolju izjemno pomembne, saj pomagajo graditi bralne veščine in širijo otrokovo predstavno polje. Hkrati pa prav te knjige pogosto postanejo tarča napadov in cenzure.

6.3 FRANKFURT KIDS FESTIVAL: PRAZNIK BRANJA ZA DRUŽINE

Javni del programa Frankfurt Kids se je v obliki Frankfurt Kids Festivala razlil po sejmišču in mestu. Petek je bil bolj znanstveno obarvan: otroci so se srečali z „vesoljski-

mi" projekti, spoznavali delo astronautov in raziskovali vesolje skozi interaktivne predstavitve. Sobota je bila v znamenju fantazije in pustolovščine, z nastopi priljubljenih avtorjev mladinske književnosti, ki so svoje junake pripeljali na oder in med občinstvo. Nedelja je prinesla srečanja z avtorji in junaki, ki jih številni otroci poznajo iz knjižnih polic in televizijskih ekranov, ter vrsto delavnic, na katerih so otroci pisali, risali, dramatizirali in ustvarjali lastne zgodbe.

Za šole in vrtce je tak festival navdihujoč predvsem kot primer, kako je mogoče branje povezati z izkuством. Knjiga ni le predmet na polici, temveč povabilo v svet, v katerem lahko otrok posluša, sprašuje, se giblje, riše, igra in raziskuje. Tovrstni pristopi bi bili nadvse dobrodošli tudi v slovenskem prostoru: kot skupni projekti šol, knjižnic, muzejev, gledališč in znanstvenih centrov.

7. IZOBRAŽEVALNE TEHNOLOGIJE IN UČENJE JEZIKOV

Pomemben del sejma je bil namenjen tudi izobraževalnim tehnologijam. V Frankfurtu so bile predstavljene različne platforme za učenje jezikov, branja in drugih veščin, ki uporabljajo kombinacijo podatkovne analitike, adaptivnih nalog in umetne inteligence. Skupna ideja je, da se učni proces prilagaja posamezniku: sistem spremlja napredek, prepoznava tipične napake, predlaga dodatne vaje in učitelju ponuja vpogled v to, kje se učenec zadržuje in kje napreduje.

Nekatere rešitve so namenjene šolskemu sistemu in delujejo v okviru razredov, druge so zasnovane za samostojno učenje. Posebno pozornost pritegnejo orodja, ki poskušajo združiti igro in učenje: igre, pri katerih je napredovanje v zgodbi možno le z reševanjem nalog, s





pravilnim branjem, s poslušanjem in razumevanjem dialogov. Takšna orodja pogosto delujejo kot most med svetom, v katerem se otroci vsak dan gibljejo (digitalne igre, mobilne aplikacije), in svetom knjige.

Za slovenske šole in vrtce je pomembno sporočilo, da tehnologija ne nadomešča klasične didaktike, temveč jo lahko smiselno dopolnjuje. Frankfurt nas opominja, da moramo ob uvajanju novih orodij razmišljati o pedagoških ciljih: kaj želimo doseči, kako merimo napredek in na kakšen način zagotovimo, da tehnologija podpira, ne pa nadomešča odnos med učiteljem in učencem.

8. SLOVENIJA NA FRANKFURTSKEM KNJIŽNEM SEJMU 2025

Po častnem gostovanju leta 2023 se je slovenska prisotnost na Frankfurtskem knjižnem sejmu utrdila in poglobila. Slovenija se je leta 2025 predstavila samozavestno, z jasno idejo, da Frankfurt ni enkratni dogodek, temveč del dolgoročne strategije kulturne in izobraževalne diplomacije.

8.1 NACIONALNI RAZSTAVNI PROSTOR IN ZALOŽBE

Nacionalni razstavni prostor, ki ga koordinira Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, je bil umeščen v dvo-

rano, kjer se srečujejo pomembni akterji mednarodne knjižne scene. Na njem so se predstavile različne slovenske založbe, ki delujejo na področju leposlovja, otroške in mladinske literature, esejistike in strokovnih del. Poleg knjig v slovenščini so bile izpostavljene tudi prevodne izdaje slovenskih avtorjev v nemščini in drugih jezikih.

Stojnica ni bila le razstavni prostor, temveč tudi prostor srečanj. Uredniki, agenti, avtorji, prevajalci in predstavniki kulturnih institucij so se tu srečevali, izmenjevali izkušnje in navezovali nove povezave. Za slovenske šole, knjižnice in kulturne ustanove je to pomembno, ker s tem nastaja mreža, prek katere potujejo avtorji, prevodi in programi, ki jih je mogoče pozneje povabiti tudi v slovenski prostor.

8.2 SLOVENSKI STROKOVNI PROGRAM: PREVODI, STRIP IN BRALNA PISMENOST

Slovenija se je v Frankfurtu 2025 predstavila tudi s strokovnim programom. Eden od panelov je bil posvečen vprašanju, kako knjige danes potujejo po evropskih trgih. Sodelovali so strokovnjaki za založništvo, prevajanje in analizo knjižnih trgov, med njimi tudi slovenski raziskovalci, ki se že vrsto let ukvarjajo z vprašanjem bralne pismenosti in statusa knjige v digitalni dobi.

Razprava je odprla vprašanja, ali se prevaja več ali manj kot v preteklosti, katere jezike evropski založniki najpo-

gosteje prevajajo in kako se je vloga angleščine spremenila v zadnjih desetletjih. Posebno poglavje so bile posledice strojnega prevajanja in umetne inteligence. Če je bilo še pred kratkim prevajanje v domeni izključno človeškega dela, danes številni založniki pri odločanju o nakupu pravic in o hitrostih izdaj razmišljajo tudi o možnostih uporabe strojnih orodij. Za prevajalce je to hkrati izziv in priložnost: po eni strani se morajo na novo uveljaviti kot varuhi kakovosti, po drugi strani se odpirajo nove vloge pri urejanju, prilagajanju in nadgrajevanju strojnih prevodov.



Drugi slovenski vsebinski poudarek je bil namenjen stripu. Skupni panel s češkimi in nemškimi sogovorniki je raziskoval, kako se je žanr razvijal v različnih kulturnih in zgodovinskih kontekstih. Sogovorniki so poudarjali, da je strip v zadnjih desetletjih prešel pot od marginalne forme, pogosto razumljene kot zgolj zabava za otroke, do priznane umetniške in literarne zvrsti, ki jo danes nagradujejo najuglednejše nagrade.

Za slovenske šole in knjižnice je to pomembno, ker stripi ponujajo imeniten vstop v bralni svet tudi za tiste učence, ki se težje prebijajo skozi daljša besedila. Ob tem omogočajo interdisciplinarne projekte: zgodovino

je mogoče osvetliti skozi stripovske pripovedi, likovno umetnost povezati z naracijo, jezikovni pouk pa obogatiti z analizo vizualnih metafor.

8.3 SLOVENIJA V MESTNEM PROGRAMU IN LITERARNI VEČERI

Slovenska prisotnost v Frankfurtu 2025 ni bila omejena le na sejmišče. V mestnem programu so se zvrstila branja, pogovori in performansi slovenskih avtorjev in avtoric.

Med dogodki, ki so še posebej izstopali, je bil večer z Esadom Babačičem, posvečen njegovemu romanu „Punk-Museum“. Pogovor o knjigi, v kateri se prepletata punk in poezija, je bil hkrati razmislek o tem, kako se subkulture institucionalizirajo, kako jih ohranjamo in na kakšen način se uporniški naboj prenaša v nove generacije.

Takšni dogodki imajo pomen tudi za šole in vzgojno-izobraževalne ustanove. Služijo kot izhodišče za razprave o identiteti, drugačnosti, odporu, o vlogi mladinskih subkultur in o

tem, kako literatura pomaga artikulirati občutja, ki jih je v vsakdanjem jeziku težko izraziti. Ko se slovenska literatura pojavi na mednarodnem odru, postane tudi za domače občinstvo vidnejša in bolj otipljiva.

9. POUK, KNJIŽNICE IN MUZEJI: KAJ NAM SPOROČA FRANKFURT 2025?

Frankfurtski knjižni sejem 2025 je za slovensko šolstvo, vrtce, knjižnice in muzeje predvsem vir navdiha in premisleka. Če strnemo ključna sporočila, se izlušči nekaj osnovnih točk.

Prvič, branje je mnogo več kot tehnična veščina. V Frankfurtu so številni govorniki poudarili, da je bralna pismenost temelj kritičnega mišljenja in sposobnosti sodelovanja v demokratični družbi. Vsak padec bralne pismenosti ima posledice, ki presegajo okvir izobraževalnega sistema. Za slovenske šole to pomeni, da moramo branju posvetiti čas, prostor in kreativnost – ne le pri pouku slovenščine, temveč v vseh predmetih.

Drugič, raznolikost in inkluzija nista zgolj „temi“, temveč načeli, ki morata prežemati izbiro knjig, gradnjo knjižničnih zbirk in pripravo učnih gradiv. Otroci naj v knjigah srečujejo različne svetove, se v njih prepoznavajo in ob njih učijo razumevanja drugačnosti. To pomeni tudi, da je treba spodbujati nastajanje novih, raznolikih zgodb v slovenskem jeziku in iskati kakovostne prevodne knjige.

Tretjič, novi mediji – zvočne knjige, podcasti in interaktivne zgodbe – niso nasprotniki knjige, temveč njeni zavezniki. Učiteljem in knjižničarjem odpirajo možnosti, da razširijo bralni program, da povežejo branje z vizualno kulturo, glasbo in gledališčem ter da nagovorijo učence z različnimi učnimi stili.

Četrtič, umetna inteligenca in digitalne platforme zahtevajo od šol premišljen pristop. Frankfurt kaže, da se bodo ta orodja razvijala ne glede na to, ali se z njimi strinjamo ali ne. Ključno je, da se učitelji, knjižničarji in drugi strokovni delavci z njimi seznani, jih razumejo in jih uporabljajo tako, da ohranjajo pedagoško avtonomijo in skrb za kakovost vsebin.

Je prizorišče sporov in napetosti, a tudi prostor povezanosti in dialoga.

Za slovensko izobraževalno skupnost – od vrtcev in šol do knjižnic, muzejev in univerz – se tukaj odpirajo številne priložnosti. Frankfurt pokaže, kako lahko vzgajno-izobraževalne institucije sodelujejo z založništvom, kulturnimi organizacijami in tehnološkimi podjetji pri gradnji bralne kulture, ki bo kos izzivom 21. stoletja. Revija EDUCA ima pri tem pomembno vlogo: kot prostor, kjer se srečujejo izkušnje iz prakse, refleksija, raziskave in mednarodne perspektive.

Poročilo o Frankfurtskem knjižnem sejmu 2025 je zato tudi povabilo k razmisleku. Kako bomo v slovenskih šolah in vrtcih v prihodnjih letih skrbeli za branje? Kakšne knjige bomo ponujali otrokom in mladim? Na kakšne načine jih bomo spodbujali, da bodo branje doživljali kot radost, ne kot obveznost? In kako bomo pri tem izkoristili vse, kar nam kaže svetovni knjižni laboratorij v Frankfurtu – od navdihujočih zgodb do novih tehnologij, od pogumnih avtorjev do inovativnih izobraževalnih projektov?

Odgovori na ta vprašanja se ne bodo rodili naenkrat, nastajali pa bodo prav v vsakodnevnih praksah v razredih, šolskih knjižnicah, vrtcih, muzejih in kulturnih domovih. Frankfurt 2025 nam je ponudil številne ideje in primere. Zdaj je na nas, da jih prevedemo v slovenski prostor – v jeziku, ki ga govorijo naši učenci in učiteljice, v konkretnem šolskem okolju in v dialogu z lokalnimi skupnostmi. Knjiga bo pri tem še naprej zanesljiva sopotnica.

10. ZAKLJUČEK: KNJIGA V DIGITALNEM STOLETJU

Frankfurtski knjižni sejem 2025 je še enkrat potrdil, da knjiga v digitalnem stoletju ni izginila, temveč se preoblikuje. Ostaja fizični predmet na knjižni polici, hkrati pa vstopa v zvočne, vizualne in interaktivne svetove. Nasloni se na tradicijo, a jo nenehno prevprašuje.



Didaktika – Med dediščino preteklosti in sodobnim utripom učenja in poučevanja: Simpozij ob 80. letnici dr. Martina Kramarja – glavnega urednika revije EDUCA

Štefan Krapše / revija EDUCA

Pedagoška fakulteta Maribor je v počastitev 80. jubileja profesorja dr. Martina Kramarja pripravila 8. septembra znanstveni simpozij na katerem je sodelovalo okoli 50 udeleženk in udeležencev. Seveda smo bili posebej vabljeni tudi iz uredništva pedagoške

revije EDUCA. Simpozija se je tako udeležil odgovorni urednik revije EDUCA Štefan Krapše.

dr. Martin Kramar je dolgoletni urednik revije EDUCA. Predano in visoko strokovno je uredil preko 100 številk revije. V ta namen ter z globoko hvaležnostjo mu je Štefan Krapše kot odgovorni urednik revije EDUCA na svečanosti ob otvoritvi simpozija podelil svečano plaketo.

Prof. dr. Martin Kramar je bil ključna osebnost pri razvoju pedagoških študijskih programov in oblikovanju izobraževanja učiteljev, kar še danes tvori trdno jedro študijske ponudbe na fakultetah na Koroški cesti 160. Njegova prizadevanja za povezovanje didaktičnih pristopov s humanistično in družboslovno miselnostjo so pomembno zaznamovala številne generacije študentov in pedagogov.

O SIMPOZIJU

Simpozij je potekal v začetku septembra 2025 na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Dogodek je bil pripravljen v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kra-





marja in je združil številne sodelavce, raziskovalce, učitelje ter študente, ki so v različnih obdobjih svoje kariere sodelovali z njim ali bili navdahnjeni z njegovim delom.

Simpozij je bil organiziran kot strokovno-znanstveno srečanje, namenjeno premisleku o sodobnih didaktičnih pristopih in razmisleku o vlogi tradicije v sodobnem poučevanju. V dopoldanskem delu je potekalo slavnostno odprtja in nagovori urednic monografije ter kolegov iz Filozofske in Pedagoške fakultete. Sledila so plenarna predavanja, ki so osvetlila ključne poudarke Kramarjevega raziskovalnega opusa – refleksijo učitelja, profesionalni razvoj, pomen načrtovanja pouka in etično dimenzijo pedagogike.

Osrednji del simpozija je bil namenjen predstavitvam prispevkov, ki so vključeni v monografijo, ter odprti razpravi o aktualnih vprašanih sodobne didaktike. V sklepnem delu je sledil pogovor z nekdanjimi sodelavci in študenti prof. dr. Kramarja, ki so obudili spomine na njegovo pedagoško pot in osebnost – prežeto s spoštovanjem, toplino in nenehnim iskanjem kakovosti v izobraževanju.

Dogodek je bil več kot le akademsko srečanje – bil je izraz hvaležnosti in poklona človeku, ki je s svojo mislijo

in srčnostjo sooblikoval slovensko didaktiko. V ozračju prijateljstva, strokovnosti in spoštovanja se je simpozij zaključil z zavezo, da bo Kramarjeva misel o učitelju kot reflektivnem praktiku živela naprej v raziskovanju, poučevanju in vsakdanjem delu slovenskih pedagogov.

POMEN PEDAGOŠKEGA DELA IN RAZISKOVANJA PROF. DR. MARTINA KRAMARJA

Prof. dr. Martin Kramar sodi med najvidnejše slovenske didaktike in pedagoge zadnjih desetletij. Njegovo znanstveno delo, pedagoška strast in neomajna predanost učiteljskemu poklicu so pustili globok pečat v slovenski didaktiki ter oblikovali številne generacije učiteljev in raziskovalcev. Kramar ni bil le teoretik poučevanja, temveč tudi pronicljiv opazovalec šolskega vsakdana, človek, ki je v učitelju videl več kot izvajalca učnih programov – videl je mislečega in čutečega strokovnjaka, ki sooblikuje prihodnost družbe.

V središču njegovega dela je bila vedno skrb za kakovosten pouk in celostno razumevanje učitelja kot reflektivnega praktika. Razvil je sistematičen pristop k didaktičnemu načrtovanju, v katerem so cilji, vsebine, metode

in evalvacija prepleteni v smiselno celoto. Vztrajno je opozarjal, da je didaktika več kot tehnična disciplina – je etična, kulturna in humanistična dejavnost, ki izhaja iz odgovornosti do učenca in skupnosti. Njegove razprave o učiteljevi refleksiji, profesionalni avtonomiji in pomenu pedagoške presoje so postale temeljne reference slovenske pedagoške literature.

Dr. Kramar je bil tudi raziskovalec dialoga med tradicijo in sodobnostjo. Razumel je, da šola ni prostor mehaničnega prenosa znanja, temveč prostor rasti, kjer se srečujeta preteklost izkušenj in prihodnost ustvarjalnih možnosti. Svoje študente je učil misliti z lastno glavo, dvomiti z argumenti in verjeti v moč premišljenega, srčnega poučevanja. Njegova dela, številni članki in mentorstva so pustila sled v slovenski in širši evropski pedagoški skupnosti.

Ob njegovem jubileju se znanstvena skupnost ne ozira le nazaj, temveč naprej z mislijo, da je kakovostno izobraževanje vedno dejanje srca in razuma. Monografija, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, je tako poklon njegovemu delu in hkrati nadaljevanje poti, ki jo je začrtal: poti odgovorne, reflektivne in ustvarjalne pedagogike.

SINTETIČNI PRIKAZ MONOGRAFIJE

Monografija „Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije“ je znanstveno delo, ki je nastalo v počastitev 80-letnice prof. dr. Martina Kramarja. Urednice dr. Marija Javornik, dr. Milena Ivanuš Grmek in dr. Monika Mithans so zasnovale zbirko desetih prispevkov, ki celovito osvetlujejo ključne teme

sodobne didaktike – od učiteljeve refleksije in načrtovanja pouka do vloge učenca, učnega prostora in učiteljeve profesionalne avtonomije. Monografija nadaljuje in nadgrajuje Kramarjev znanstveni opus ter ga postavlja v sodobni raziskovalni kontekst.

POVZETKI POSAMEZNIH POGLAVIJ

1. Majda Cencič – Pogled in vpogled na refleksijo učiteljev

Prispevek razčleni pojem refleksije kot kognitivni, afektivni in akcijski proces. Na osnovi raziskave med učitelji



razrednega pouka ugotavlja, da se refleksija najpogosteje izvaja v mislih ali z osebnimi zapiski. Poudarja potrebo po vključevanju refleksije v začetno izobraževanje učiteljev in njeno razvijanje v smeri konkretne spremembe prakse.

2. Jana Kalin – Učiteljeva refleksija in raziskovanje lastnega dela kot pogoj profesionalnega razvoja

Avtorica poudari pomen samorefleksije in raziskovanja lastne prakse kot pogoja za profesionalni razvoj učitelja. Refleksija je razumljena kot stalna notranja potreba, ne kot zunanja obveza.

3. Milena Ivanuš Grmek in Monika Mithans – Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa

Avtorici analizirata različne ravni priprave učitelja ter poudarjata pomen notranje skladnosti med cilji, vsebinami in metodami. Njuno delo nadgrajuje Kramarjev koncept preišljenega didaktičnega načrtovanja.

4. Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan – Povezanost učnih ciljev z učiteljevo izbiro učne oblike

Empirična raziskava potrjuje močno povezavo med učnimi cilji in izbranimi učnimi oblikami. Učitelji, ki želijo razvijati kritično mišljenje, pogosteje uporabljajo skupinsko delo.

5. Milena Valenčič Zuljan, Romina Plešec Gasparič in Mojca Žveglič Mihelič – Projektno učno delo

Projektno delo je predstavljeno kot celovit didaktični pristop, ki spodbuja inovativnost in raziskovalno kulturo učiteljev.

6. Samo Fošnarič – Pregled ergonomskih metod za izboljšanje didaktične učinkovitosti v šolskem prostoru

Prispevek povezuje ergonomijo in pedagogiko ter pokaže, kako fizične značilnosti učnega prostora vplivajo na učni proces in dobro počutje udeležencev.

7. Petra Gregorčič Mrvar, Marjeta Šarić in Nina Kristl – Oddelčna skupnost in aktivna vloga učenca

Raziskava o oddelčni skupnosti kaže, da učenci cenijo sodelovanje in izražanje, želijo pa več samostojnosti. Učitelj je predstavljen kot moderator skupnosti.

8. Marija Javornik in Darja Antolin Drešar – V študenta osredinjen študij

Avtorici analizirata ovire za implementacijo študentu osredinjenega študija v visokošolski praksi in opozarjata na pomen učiteljeve avtonomije.

9. Edvard Protner – Jože Jurančič – učitelj v službi naroda

Zgodovinski prispevek oriše življenje učitelja, ki je zagovarjal socialno angažirano in empirično podprto pedagogiko. Prikaže napetosti med tradicijo in progresivnostjo.

10. Saša Jazbec in Brigita Kacjan – Poliranje diamantov ali donkijhotstvo

Analiza metafor učiteljev tujega jezika razkriva raznolikost učiteljevih identitet – od tradicionalne do facilitatorske vloge. Metafore osvetljujejo globlje predstave o poučevanju.

ZA ZAKLJUČEK

Monografija „Sodobni didaktični diskurzi v kontekstu pedagoške tradicije“ predstavlja znanstveno, osebno in človeško zahvalo prof. dr. Martinu Kramarju. V svojih prispevkih združuje tradicijo z inovacijo ter različne poglede sodobnih raziskovalcev, ki nadaljujejo njegovo delo. Monografija potrjuje, da je kakovostna didaktika vedno povezana z etiko, refleksijo in odgovornostjo. Delo prof. Kramarja ostaja temeljni kamen slovenske didaktične misli, njegova zapuščina pa trajen navdih prihodnjim generacijam učiteljev.

Jabolka kakovosti 2025

Podeljene nagrade za najbolj kakovostne mednarodne projekte na področju izobraževanja

Ljubljana, 2. decembra 2025 – Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) je v sodelovanju z Ministrstvom za vzgojo in izobraževanje podelil nacionalna priznanja za najbolj izstopajoče mednarodne projekte v programih Erasmus+ in eTwinning ter evropske nagrade za inovativno poučevanje 2025.

Prireditev je otvorila direktorica CMEPIUS-a, dr. Alenka Flander. V svojem nagovoru je poudarila pomen vrednot, saj le-te oblikujejo naše dojemanje sveta in nas usmerjajo v naših dejanjih. Iz tega izhaja odgovornost, ki jo nosimo, kar je dr. Flander povezala s šolstvom – otroci se odgovornosti začnejo učiti že v vrtcu in le-to nadaljujejo skozi celotno pot šolanja. Učitelji pa so tukaj, da jih usmerjajo in jim pomagajo razumeti to dinamiko, hkrati pa tudi sami sprejemajo svojo odgovornost do dela, znanja in sooblikovanja šolske kulture.

Po besedah Alenke Flander, se učenci v mednarodnem okolju učijo spoštovati različnost, kar spodbuja strpnost in razumevanje. Pri grajenju spoštovanja pa imajo ključno vlogo starši in učitelji, ki s svojim ravnanjem in spo-

štovanjem do drugih otroke motiviramo, da tudi sami spoštujejo druge. O mednarodnem sodelovanju je še povedala: „Mednarodno sodelovanje je zagotovo eno od pomembnejših mehanizmov za oblikovanje strpnosti in spoštovanja do drugačnosti. Pa tudi korak iz cone udobja. Zato programi, kot je Erasmus+, igrajo ključno vlogo da



Državna sekretarka Janja Zupančič



Center šolskih in obšolskih dejavnosti



Gimnazija Antonion Sema Piran

razvijajo občutek pripadnosti širši evropski skupnosti. Da učitelji, učenci, pa tudi njihovi starši spoznavaajo, da so različne perspektive lahko obogatitev in ne ovira. Zmanjšujejo se predsodki in stereotipi. In krepi se zavedanje, da so razlike med ljudmi naravne in da bogatijo naše družbe.“

Zbrane je nagovorila tudi Janja Zupančič, državna sekretarka na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje, pristojna za predšolsko vzgojo, osnovno in glasbeno šolstvo ter izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. V svojem nagovoru se je dotaknila številnih priložnosti, ki jih prinaša mednarodno sodelovanje in sposobnost sodelujočih v programih, da priložnosti ustvarijo tudi tam, kjer jih še ni. Pozdravila je trud učiteljev, profesorjev, koordinatorjev, ravnateljev in vseh, ki sodelujejo v programu Erasmus+, ter svoj govor zaključila z iskrenimi čestitkami vsem zbranim nagrajencem.

Po uvodnih nagovorih je sledila podelitev priznanj, in sicer: jabolk kakovosti za odlične prakse mednarodnega sodelovanja v programu Erasmus+, zlatih kablov za projekte v okviru pobude eTwinning ter evropskih nagrad za inovativno poučevanje. Vse podeljene nagrade odražajo zavzetost in predanost nagrajenih institucij svojemu poslanstvu in širjenju znanja ter odličnih praks učenja in poučevanja v širši izobraževalni prostor.

Več o nagradah kakovosti si lahko preberete na spletni strani centra CMEPIUS in v brošuri, ki vključuje kratek opis vseh nagrajenih projektov. Avtor vseh fotografij je Klemen Razinger.

PREJEMNIKI NAGRAD

Jabolka kakovosti so prejeli najboljši projekti v okviru programa Erasmus+, na štirih področjih izobraževanja

Na področju splošnega šolskega izobraževanja so nagrade prejeli:

- Društvo DOVES-FEE Slovenija za projekt „Merim lokalno - vplivam globalno“,
- Osnovna šola Grm za akreditiran projekt za mobilnost osebja in učencev na področju splošnega šolskega izobraževanja in
- Vrtec Litija za projekt „Opolnomočeni vzgojitelji za opolnomočenje otrok“.

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja je nagrado prejela:

- Ekonomska šola Ljubljana za razvoj organizacije sko-



Ljudska univerza Lendava

zi mednarodne aktivnosti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Na področju terciarnega izobraževanja sta nagradi prejeli:

- Univerza v Novem mestu za kreativno in uspešno naslavljanje prioritete vključevanje in raznolikost skozi projekte mobilnosti Erasmus+ in
- Visoka šola za računovodstvo in finance, Ljubljana za projekt „Stimulation of Sustainable International Business (SOS iB)“.

Na področju splošnega izobraževanja odraslih pa je nagrado prejela:

- Osnovna šola Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica, OE Ljudska univerza za projekt „Uspešno skozi življenje“.

Nagrada zlati kabel je bila podeljena v dveh starostnih skupinah, in sicer:

- Starostna skupina 7-11 let: Osnovna šola Antona Ingoliča Spodnja



Visoka šola za računovodstvo in finance Ljubljana

Polskava, podružnica Zgornja Polskava za projekt „Twin-verse“ in

- Starostna skupina 12-15 let: Osnovna šola Apače za projekt „Epische Geschichten Europas“.

Prejemniki evropske nagrade za inovativno poučevanje – EITA 2025 so bili objavljeni že septembra, v decembru pa se bodo predstavniki udeležili tudi slavnostne prireditve v Bruslju. Nagrade so prejeli:



Osnovna šola Apače

- na področju osnovnošolskega izobraževanja: Gimnazija Antonio Sema Piran za projekt „Spodbujanje ozaveščenosti o evropski identiteti, aktivnem sodelovanju in odgovornem vedenju mladih v prid trajnostnemu razvoju v skupnem evropskem prostoru“,
- evropsko jezikovno priznanje: Center šolskih in obšolskih dejavnosti – CŠOD za projekt „Zgodnji razvoj jezika v naravi“.
- na področju splošnega izobraževanja odraslih: Ljudska univerza Lendava za projekt „Help to Opportunities“ in



OŠ Antona Ingoliča Spodnja Poslkava, podružnica Zgornja Polskava


KURIKULUM

d.o.o. | šolsko pravno svetovanje

KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.

**Vaš partner za pravno varnost v šolah in vrtcih –
že vse od leta 2013!**

Podjetje KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o. je specializirano za pravne storitve na področju vzgoje in izobraževanja. S strokovnim znanjem in bogatimi izkušnjami pomagamo ravnateljem, tajništvom, svetovalni službi in drugim deležnikom pri razumevanju in pravilni uporabi šolske zakonodaje.

Zakaj izbrati nas?

Zagotavljamo hitre, jasne in praktične rešitve, ki so na najvišji strokovni ravni.

Zaupa nam že preko 100 vzgojno – izobraževalnih zavodov.

I. Pravno svetovanje in podpora zavodom

- Priprava pravnih mnenj za dnevne potrebe zavoda.
- Priprava in pregled pogodb (pogodbe o zaposlitvi, podjemne pogodbe, pogodbe za delo upokoјencev, ...).
- Priprava in pregled internih aktov (pravilniki, poslovniki ...).
- Izdelava notranjih dokumentov (vloge, sklepi o imenovanjih, predlogi, evidence ...).
- Svetovanje glede kadrovskih vprašanj (sklepanje delovnih razmerij, napredovanja, odmera dopusta, ipd.).
- Monitoring zakonodaje in sprotно obveščanje o spremembah, s pripravo aktualnih aktov.

II. Storitve pooblašćene osebe za varstvo osebnih podatkov (DPO)

- Priprava vseh potrebnih dokumentov s področja varstva osebnih podatkov.
- Svetovanje pri organizacijskih in tehničnih ukrepih.
- Ureditev področja videonadzora.
- Komunikacija z Informacijskim pooblašćencem.
- Svetovanje ob varnostnih incidentih.

Kontakt

KURIKULUM, šolsko pravno svetovanje, d.o.o.

E-mail: info@kurikulum.si

Telefon: 068/927-197 (Manca Petelin, univ. dipl. prav.)

Spletna stran: www.kurikulum.si