

RADOVEDNEŽ

REVIJA ŠTUDENTOV UM PEF





REVIIJA ŠTUDENTOV PEDAGOŠKE FAKULTETE UNIVERZE V MARIBORU

Številka 4, marec 2026

Izdajatelj:

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
Koroška cesta 160, 2000 Maribor

ISSN: 3024-059X

Revija izhaja od junija 2024.

Uredniški odbor:

Ana Potočnik, glavna urednica
Daša Žuman
Maja Kocbek
Monika Gračner
Romina Kotnik Rajh
Urban Vicman

Revija izhaja dvakrat letno, je
brezplačna in je dostopna v
elektronski obliki.

Programski odbor:

asist. Barbara Sraka Petek, mentorica
doc. dr. Ines Voršič, mentorica
doc. dr. Nataša Smolič, mentorica

Odbor za grafično in vizualno oblikovanje:

Neža Rak
Urban Vicman

Prispevki v reviji so recenzirani in lektorirani.

MARIBOR, MAREC 2026

KAZALO VSEBIN

	DIDAKTIČNA IGRA KOT MOTIVACIJSKO SREDSTVO PRI POUKU LIKOVNE UMETNOSTI Živa Tolevski, Lana Žugman	6
	OD KRETENJ DO KOMUNIKACIJE: PREGLED STRUKTURE IN RAZVOJA SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA Maja Kocbek	13
	NAUČENA NEMOČ PRI OTROKU IN NJENA POVEZANOST Z UČENJEM IN VEDENJEM Janja Županec	19
	RAZVIJANJE RAZUMEVANJA KONCEPTA BRALNEGA GRADIVA OB SLIKOPISIH ANJE ŠTEFAN Tjaša Gorišek	26
	SPODBUJANJE OSMEGA GRADNIKA BRALNE PISMENOSTI: ODZIV NA BESEDILO IN TVORJENJE BESEDIL V VRTCU Tina Pučnik	31
	VRNITEV CARPACCIEVE UMETNINE V PIRAN Tina Jurić	36
	ZRCALO SKOZI ODSEV ČASA V LIKOVNI UMETNOSTI Lina Lorenčič Zimet	41
	ZRENJE IN NJEGOV POMEN V RENESANČNEM SLIKARSTVU IN PERFORMANSU 20. STOLETJA Veronika Rotar	47
	LEARNSMART – PERSONALIZIRANO UČENJE S POMOČJO UMETNE INTELIGENCE Boban Boshevski, Gaja Gujt, Tevž Starovasnik, Adam Kac, Eva Ekart	52
	SKILLMATCH – APLIKACIJA, KI ZDRUŽUJE GENERACIJE Boban Boshevski, Gaja Gujt, Tevž Starovasnik, Adam Kac, Eva Ekart	61



BESEDA UREDNIŠTVA

Spoštovane bralke in bralci,

kakor je zapisal že Frederick Douglass: "Ko se naučiš brati, boš za vedno svoboden". Ta misel nas znova opominja, kako pomembno vlogo imata branje in pisanje pri oblikovanju kritičnega, samostojnega in radovednega posameznika.

Z veseljem vam predstavljamo 4. številko študentske revije UM PEF Radovednež. Revija tudi tokrat ponuja pester nabor strokovnih prispevkov študentov različnih študijskih programov, kar omogoča vpogled v bogat študijski raziskovalni prostor. Posebej smo veseli, da smo v tej številki prvič prejeli tudi članke s področja inkluzivne pedagogike, ki pomembno razširjajo obzorja naše revije in odpirajo prostor za razmislek o aktualnih izzivih sodobnega izobraževanja.

V uredništvu si prizadevamo za strokovno rast revije ter tako študentom nudimo tudi podporo pri pisanju in raziskovanju, kar dodatno pripomore k strokovnemu izpopolnjevanju. Z velikim veseljem pa že zremo tudi v prihodnost, saj bo naslednja številka predvidoma tematsko obarvana in bo nastajala v sodelovanju s študenti magistrskega študija Razredni pouk.

Želimo vam prijetno in navdihujoče branje.

UREDNIŠTVO REVIJE RADOVEDNEŽ



LAURA KOČNIK, Likovna pedagogika,
magistrski študij, 1. letnik
Naslov: Sončni zahod
Tehnika: Akril na platnu
Leto: 2025

DIDAKTIČNA IGRA KOT MOTIVACIJSKO SREDSTVO PRI POUKU LIKOVNE UMETNOSTI

Živa Tolevski, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, ziva.tolevski@student.um.si

Lana Žugman, Razredni pouk, 4. letnik, dodiplomski študij, lana.zugman@student.um.si

Povzetek

Članek obravnava uporabo didaktičnih iger pri pouku likovne umetnosti v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Igra kot naravna oblika učenja spodbuja motivacijo, aktivno sodelovanje in ustvarjalno mišljenje učencev. V teoretičnem delu so predstavljena izhodišča učenja skozi igro, značilnosti didaktičnih iger in njihov pomen pri pouku likovne umetnosti. Prispevek se osredotoča na avtorsko didaktično igro, razvito v okviru študentskega projekta. Didaktično igro smo preizkusili v razredu in s tem pridobili pozitivne povratne informacije učencev ter učiteljice. Ugotovitve kažejo, da didaktična igra pozitivno vpliva na motivacijo učencev, sodelovalno učenje in prispeva k bolj sproščenemu ter aktivnemu učnemu okolju pri pouku likovne umetnosti.

Ključne besede: didaktična igra, likovna umetnost, motivacija učencev, učenje skozi igro, ustvarjalnost

DIDACTIC GAME AS MOTIVATIONAL APPROACH IN VISUAL ARTS EDUCATION

Živa Tolevski, Elementary education, 1st year, master's degree, ziva.tolevski@student.um.si

Lana Žugman, Elementary education, 4th year, bachelor's degree, lana.zugman@student.um.si

Abstract

The article examines the use of didactic games in visual arts education during the second cycle of primary school. Play, as a natural mode of learning, fosters student motivation, active participation, and creative thinking. The theoretical framework outlines the foundations of play-based learning, the defining characteristics of didactic games, and their significance in visual arts instruction. The paper focuses on an original didactic game developed as part of a student project. The game was implemented in a classroom setting, and feedback was collected from both students and the teacher. The findings indicate that the didactic game had a positive impact on student motivation and cooperative learning, while also contributing to a more relaxed and active learning environment in visual arts classes.

Keywords: creativity, didactic game, game-based learning, student motivation, visual arts

UVOD

Učenje skozi igro se v sodobni didaktiki uveljavlja kot učinkovit pristop, ki učencem omogoča aktivno sodelovanje in povezovanje znanja z lastno izkušnjo. Igra spodbuja učence k raziskovanju, sodelovanju in samostojnemu razmišljanju, hkrati pa prispeva k večji motivaciji ter pozitivnemu odnosu do učenja (Safarovich Shorxametov in Isroilova, 2022). Didaktične igre kot načrtovana oblika učenja skozi igro postavljajo v ospredje aktivnost učencev, pri čemer učitelj prevzema vlogo usmerjevalca učnega procesa (Mrak Merhar idr., 2013). Takšen način dela omogoča izkušnjsko učenje, pri katerem učenci znanja ne le usvojijo, temveč ga tudi aktivno uporabljajo; znanje preverjajo v praksi in s tem poglobljajo razumevanje vsebin ter jih ponotranjijo (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011).

Takšen pristop je posebej primeren pri pouku likovne umetnosti, kjer so ustvarjalnost, raziskovanje in aktivna vključenost učencev ključnega pomena. Slovenski učni načrt za likovno umetnost, kot navajajo (Herzog idr., 2009), poudarja celostno obravnavo likovnih področij in likovno aktivnost, ki temelji na izkušnji, opazovanju ter ustvarjalnosti.

Namen prispevka je predstaviti zasnovo, izvedbo in evalvacijo avtorske didaktične igre z naslovom *Barvna packarija*, razvite v okviru študentskega projekta, ter osvetliti njen didaktični potencial pri pouku likovne umetnosti v osnovni šoli.

UČENJE SKOZI IGRO V SODOBNI DIDAKTIKI

Učenje skozi igro predstavlja pomemben didaktični pristop v sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu, zlasti pri delu z otroki in mlajšimi učenci. Igra je naravna dejavnost otrok, s pomočjo katere raziskujejo svet in socialne spretnosti ter izražajo svoje ideje. Avtorja Safarovich Shorxametov in Isroilova (2022) poudarjata, da ima učenje skozi igro velik motivacijski potencial, saj spodbuja učenčevo notranjo motivacijo, aktivno udeležbo in osebno izkušnjo. Takšno učenje omogoča trajnejše in globlje razumevanje učne snovi, saj znanje ni posredovano zgolj frontalno.

Opredelitev didaktičnih iger

Didaktične igre so strukturirane oblike igre, načrtovane z namenom doseganja vnaprej določenih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Gre za didaktično metodo dela, pri kateri je največji poudarek na aktivnosti učencev. Učitelj je ob tem pasiven in skrbi, da igra poteka v skladu z namenom (Mrak Merhar idr. 2013). Slednji avtorji poudarjajo, da učenci v okviru metode didaktične igre znanje usvojijo ali utrdijo in ga lahko uporabijo tudi pozneje. To spodbuja izkušnjsko učenje. Ivanuš Grmek in Javornik Krečič (2012) hkrati poudarjata pomen opravljanja samoanalize po izvedbi didaktične igre.

Podobna izhodišča zasledimo tudi v konceptu igrifikacije, ki poudarja premišljeno vključevanje elementov v učni proces z namenom povečanja motivacije in angažiranosti učencev. Igrifikacija zajema jasno zastavljena pravila, sistem napredovanja, povratne informacije in občutek dosežka, kar spodbuja občutek kompetentnosti, avtonomije ter povezanosti med učenci (Christopoulos in Mystakidis, 2023).

Igrifikacija se načeloma lahko uporablja na vseh predmetnih področjih, pri vseh vrstah učnih vsebin in v vseh učnih okoljih. Vsako učno vsebino katerega koli predmeta ali učnega okolja je mogoče igrificirati – delno ali v celoti. Ker je igranje del naše narave in nas zato motivira, je igrifikacija še posebej primerna za učne vsebine in učne enote, pri katerih je stopnja učenčeve notranje motivacije nizka (Fischer in Reichmuth, 2020).

Didaktične igre pri pouku likovne umetnosti

Slovenski učni načrt za likovno umetnost temelji na več likovnih področjih, ki se med seboj dopolnjujejo in omogočajo celostno obravnavo likovne umetnosti (Herzog idr., 2009). Avtorji hkrati navajajo pomembnost likovne aktivnosti, temelječe na izkušnji, opazovanju in ustvarjalnosti (Herzog idr., 2009). Didaktične igre učinkovito uresničujejo ta izhodišča in jih lahko uporabljamo za motivacijo, učenje ter utrjevanje likovnih pojmov.

Ker didaktične igre spodbujajo vlogo učenca, problemsko mišljenje in sodelovalno učenje (Mrak Merhar idr., 2013), so ključnega pomena za predmete, ki temeljijo na ustvarjalnosti, raziskovanju ter izražanju – mednje spada tudi likovna umetnost. Avtorica Tomšič Amon (2024) prav tako poudari, da je pri likovni umetnosti ključen učni proces, pri katerem učenci razmišljajo, doživljajo, raziskujejo in ustvarjajo, končni izdelek pa je le ena izmed oblik izraza tega procesa.

IZHODIŠČA IN NAMEN

V okviru projekta *Razvijanje didaktičnih iger za spodbujanje likovne aktivnosti v vrtcu in šoli* na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru pod vodstvom doc. dr. Katje Kozjek Varl smo študentke razrednega pouka, likovne pedagogike, predšolske vzgoje in grafičnega oblikovanja razvile različne didaktične igre.

Naš osrednji namen je bil zasnovati in izdelati didaktično igro, prilagojeno učencem drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ter jo preizkusiti pri pouku likovne umetnosti. Skozi izvedbo smo želeli spodbuditi aktivno sodelovanje učencev, njihovo razmišljanje o likovnih vsebinah in povezovanje različnih likovnih področij. Želeli smo pridobiti odzive učencev in mnenje učiteljice o poteku ter primernosti iger, kar nama je dalo povratno informacijo o njihovi nadaljnji uporabi.

OPIS DIDAKTIČNE IGRE

Didaktična igra, ki smo jo poimenovali *Barvna packarija*, je namizna igra, sestavljena iz različnih vprašanj s področja likovne umetnosti. Vprašanja so zasnovana skladno z učnim načrtom za osnovno šolo in vsebujejo vseh pet področij likovne umetnosti (risanje, slikanje, kiparstvo, grafiko, arhitekturo).

Želeli smo ustvariti igrivo in tekmovalno naravnano učno izkušnjo, pri kateri bi učenci lahko na sproščen način utrjevali znanje o temeljnih pojmih ter znanje o likovni teoriji in ob tem krepili sodelovalne ter socialne veščine.

Cilj didaktične igre

Cilji didaktične igre so preverjanje in utrjevanje znanja s področja likovne umetnosti, razvijanje likovnega mišljenja, spodbujanje sodelovanja in komunikacije med učenci ter učenje skozi igro.

Pripomočki in gradiva

Didaktična igra *Barvna packarija* zajema igralno ploščo, komplet kartic z vprašanji, liste z rešitvami, igralno kocko in igralne figurice za posamezne igralce. Za igralno ploščo smo uporabili ploščo bele barve iz kappa pene, ki smo jo obrezali na želeno velikost. Nanjo smo lepili okrogle nalepke treh osnovnih barv, ki prikazujejo polja, po katerih se igralci premikajo s figuricami. Igralno polje smo nanizali v obliki packe – na podlagi tega smo tudi izbrali ime *Barvna packarija*. Na sredini so tri polja, kamor učenci položijo kartice z vprašanji treh težavnostnih stopenj. V kompletu so trije listi z rešitvami – vsak list za eno težavnostno stopnjo vprašanj. Igralne figurice so iz lesa in pobarvane s primarnimi ter sekundarnimi barvami.

Pri pripravi vsebine kartic smo črpali učno snov iz različnih učbenikov (Tacol, 2003 in Tomšič Amon, 2021) in i-učbenikov (Henigsman idr., 2015) za pouk likovne umetnosti v osnovni šoli. Pri izbiri vprašanj smo sledili učnemu načrtu (Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja, 2011) in skrbeli za vsebinsko ter didaktično ustreznost.

Pravila in potek igre

Navdih za didaktično igro *Barvna packarija* smo iskali v klasičnih družabnih igrah, ki zajemajo metanje kocke, napredovanje po poljih in naključno izbiranje vprašanj. Ta preprost sistem omogoča hitro razumevanje pravil in aktivno vključitev vseh učencev.



Slika 1: Izdelava didaktične igre. Vir: lasten.

Na sliki 1 je prikazana izdelava didaktične igre. Polja so nanizana v obliki packe. Na sredini je prostor za kartice z vprašanji. Primer kartice je tudi na sliki 1.

Igra se začne z metom igralne kocke. Učenec, ki prvi vrže največje število, začne z igro in svojo figurico postavi na mesto, označeno s START. Vsak igralec ob svoji potezi vrže kocko in svojo figurico premakne naprej za ustrezno število polj. V primeru, da pride na rumeno polje, povleče kartico iz rumenega kupčka in odgovori na vprašanje na rumeni kartici (enako velja za modro in rdeče polje). Če pravilno odgovori na vprašanje, ostane na tistem polju, sicer se vrne na polje, na katerem je bil pred metanjem kocke. Nasprotni igralec na listih z rešitvami preverja pravilne odgovore. Zmagovalec je tisti, ki prvi prispe do cilja.

Učenci preverjajo pravilnost odgovorov s tremi ločenimi listi z rešitvami – vsak za svojo stopnjo težavnosti. Na vsakem listu so odgovori razvrščeni po likovnih področjih (risanju, slikanju, grafiki, kiparstvu, arhitekturi).

IZVEDBA UČNE URE

Didaktično igro smo izvedli na eni izmed osnovnih šol v Mariboru pri izbirnem predmetu Likovno snovanje. Pri izvedbi so sodelovali učenci od 4. do 6. razreda

(starosti 9–12 let), ki so obiskovali izbirni predmet. Pri izvedbi didaktične igre je sodelovalo 17 učencev različnih starosti z različnim likovnim predznanjem in likovnimi izkušnjami. Izvedba učne ure je trajala 90 minut in je potekala s soglasjem šole ter učiteljice pod strokovnim vodstvom učiteljice. Podatki učencev so bili obravnavani anonimno.

Učno uro smo začeli s kratkim uvodnim pogovorom, v katerem smo učence seznanili z različnimi didaktičnimi igrami. Poleg avtorske didaktične igre smo v učno uro vključili tudi nekatere didaktične igre drugih študentk, razvite v okviru istega projekta.

Učenci so bili razdeljeni v manjše skupine. Po posameznih skupinah so preizkušali različne didaktične igre. Po odigrani igri so se zamenjali, tako da so vsi lahko preizkusili več didaktičnih iger. Učenci so se med seboj pogovarjali, utemeljevali svoje odgovore in sodelovali. Med izvajanjem smo spremljali vključenost učencev, njihovo sodelovanje in komunikacijo, pravilnost odgovorov pa so preverjali s pripravljenimi listi z rešitvami. Na sliki 2 so prikazani učenci med igranjem didaktične igre. Učenci na sliki preverjajo rešitve.



Slika 2: Učenci med igranjem didaktične igre. Vir: lasten.

Sklepni del učne ure je bil namenjen skupni refleksiji, v kateri so učenci delili svoje vtise o igrah in izrazili svoje mnenje. Mnenja so zapisali; s tem smo pridobili dragocene povratne informacije. Razprava je omogočila vpogled v doživljanje didaktičnih iger z

vidika učencev in je hkrati predstavljala izhodišče za morebitne izboljšave didaktične igre. Svoje mnenje je podala tudi učiteljica, ki je poudarila, da so didaktične igre spodbudile aktivno sodelovanje vseh učencev.

Odzivi učencev

V sklopu refleksije smo od učencev pridobili 17 pisnih odzivov, v katerih so odgovarjali na vprašanja o tem, kaj jim je bilo všeč pri didaktični igri *Barvna packarija*; kaj jim ni bilo všeč; in kaj bi izboljšali. Analiza je pokazala, da je 14 učencev (82 %) pretežno pozitivno vrednotilo igro, medtem ko so trije učenci (18 %) izpostavili predvsem predloge za prilagoditve ali nadgradnjo.

Na podlagi vsebinske analize smo oblikovali tri osrednje kategorije:

1. Motivacija in doživljanje igre

Glede na zapise je največ učencev doživljalo igro kot zanimivo, zabavno in dinamično. Izpostavljali so igrivost, razgibanost, velikost in preglednost igralnega polja. Več odgovorov je poudarjalo kartice kot element, ki je prispeval k občutku napetosti in pričakovanja.

Pojavila se je tudi primerjava z že poznanimi družabnimi igrami, kot je *Človek, ne jezi se*, kar kaže na to, da je prepoznavna struktura igre prispevala k hitrejšemu razumevanju pravil in večji pripravljenosti za sodelovanje. V tej kategoriji so učenci pozitivno vrednotili tudi vizualno podobo igre, predvsem barvitost in estetsko privlačnost.

2. Razumljivost pravil in učna vrednost

Druga vsebinska kategorija se nanaša na zaznano zahtevnost vprašanj in učni vidik igre. Nekateri učenci so pozitivno izpostavili preplet lažjih in zahtevnejših vprašanj, saj so poleg ponovitve že znanih vsebin pridobili tudi nova znanja. Iz odgovorov je razvidno, da so učenci doživljali igro kot obliko učenja, ki poteka posredno, skozi igranje.

Hkrati so trije učenci izrazili željo po več lažjih vprašanjih, kar nakazuje razlike v zaznani stopnji zahtevnosti in potrebo po diferenciaciji nalog glede na predznanje učencev.

3. Predlogi za nadgradnjo in dodatni elementi

V tretji kategoriji so zbrani predlogi za izboljšave. Več učencev je predlagalo uvedbo dodatnih igralnih elementov, kot so posebna polja (na primer *zapor*, *dodatni izzivi*) ali dodatne kartice, ki bi povečale dinamiko igre. V posameznih odgovorih se pojavi primerjava z elementi igre *Monopoly*, kar nakazuje željo po večji kompleksnosti in strateških preobratih med igranjem.

Med zapisi sta se pojavili tudi izjavi: »Hvala za vaš trud in zabavo. Se še vidimo kdaj.« in »Izboljšala pa bi to, da bi imeli vsaj štiri ure tega, da bi lahko igrali več časa.« Takšni zapisi so bili v analizi uvrščeni v kategorijo *motivacije*, saj izražajo pozitivno čustveno doživljanje ter interes za daljše izvajanje tovrstnih dejavnosti.

Na podlagi izvedene vsebinske analize pisnih odzivov lahko ugotovimo, da je bila didaktična igra med učenci pretežno pozitivno sprejeta. Rezultati kažejo na visoko stopnjo motivacijskega učinka in na zaznano smiselnost vključevanja igre v proces utrjevanja likovnih vsebin ob hkratni potrebi po premišljeni diferenciaciji zahtevnosti vprašanj.

Refleksija učiteljice

Učiteljica Lokar Rutar je po izvedbi učne ure podala pozitivno mnenje o uporabi didaktičnih iger pri pouku likovne umetnosti. Meni, da so didaktične igre omogočile aktivno sodelovanje vseh učencev; tudi tistih, ki so sicer pri pouku likovne umetnosti manj zgovorni in zadržani. Poudarila je, da so kartice z vprašanji spodbujale učence k razmišljanju o likovnih vsebinah in povezovanju različnih likovnih področjih, pri čemer so si izmenjevali tudi lastna mnenja ter izkušnje. Vključevanje didaktičnih iger pri pouku se ji zdi smiselno zlasti pri utrjevanju ali ponavljanju

likovnih pojmov, saj učencem na prijazen način doprinesejo k boljšemu razumevanju in utrjevanju učne snovi.

EVALVACIJA IZVEDBE

Z uporabo didaktične igre pri pouku likovne umetnosti smo zelo zadovoljni. Učna ura je potekala dinamično in igrivo, učenci pa so bili skozi celoten proces motivirani, aktivni in radovedni. Kot posebej uspešno se je izkazalo dejstvo, da je bila učna vsebina podana na igriv način. Didaktična igra je omogočila sproščeno učno okolje, v katerem so odgovarjali na vprašanja in se nevede učili o novih vsebinah. Opazili smo, da so učenci znanje likovne teorije utrjevali bolj sproščeno, saj so bili k razmišljanju spodbujeni skozi igro in ne na klasični način preverjanja znanja.

Naša didaktična igra omogoča veliko mero prilagodljivosti glede na učne cilje in vsebine, ki jih želimo doseči pri pouku likovne umetnosti. Igra je mogoče enostavno prilagoditi tako, da učitelj izloči določene kartice in se tako osredotoči le na eno likovno področje. Učitelj lahko na ta način igro ciljno in poglobljeno uporabi pri obravnavi posamezne vsebine. Kartice lahko dodajamo po potrebi. Vprašanja lahko učitelj prilagodi aktualnim učnim ciljem, stopnji znanja učencev ali specifičnim vsebinam učnega načrta. S tem igra ne ostaja statična, temveč se razvija skupaj z učnim procesom.

ZAKLJUČEK

Didaktične igre predstavljajo učinkovit in sodoben didaktični pristop pri pouku likovne umetnosti, saj omogočajo aktivno, izkustveno ter sodelovalno učenje. V članku je bilo na podlagi teoretičnih izhodišč in praktične izvedbe avtorske didaktične igre prikazano, da igra pomembno vpliva na večjo motivacijo učencev. Vključevanje vseh likovnih področij skozi kartice z vprašanji je omogočilo tako obravnavo likovnih tem kot celostno obravnavo likovne umetnosti. Didaktična igra je omogočila povezovanje znanja učencev na igriv, a didaktično premišljen način.

Izvedba didaktične igre pri izbirnem predmetu Likovno snovanje nakazuje, da so takšne dejavnosti primerne tudi za heterogene skupine učencev različnih starosti in predznanja. Odzivi učencev in refleksija učiteljice potrjujejo, da didaktične igre prispevajo k pozitivnemu vzdušju v razredu ter spodbujajo sodelovalno učenje. Kljub temu želimo izpostaviti, da uporaba didaktičnih iger zahteva skrbno načrtovanje, jasno zastavljene cilje in premišljeno izdelavo. Predstavljena didaktična igra ponuja možnost nadaljnje uporabe in prilagoditve pri različnih likovnih vsebinah ter predstavlja primer dobre prakse.

Literatura in viri

- Christopoulos, A. in Mystakidis, S. (2023). Gamification in Education. *Encyclopedia*, 3(4), 1223–1243. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089>
- Fischer, S. in Reichmuth, A. (2020). *Gamification*. Spielend lernen. Hep verlag.
- Henigsman, V., Karim, S. in Kern, R. (2015). *LIKOVNA UMETNOST 8. i-učbenik za likovno umetnost v 8. razredu osnovne šole*. Zavod RS za šolstvo. <https://eucbeniki.sio.si/lum8/index.html>
- Herzog, J., Batič, J. in Duh, M. (2009). Komparativna analiza učnih načrtov za likovno vzgojo. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2(1), 19–28. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=118551&lang=slv>
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Mrak Merhar, I., Umek, L., Jemec, J. in Repnik, P. (2013). *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Salve.
- Roca, J. (1979). *Likovni odgoj u osnovnoj školi: Priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave*. Školska knjiga.
- Safarovich Shorxametov, S. in Isroilova, T. (2022). How to teach learners through didactic game. *Academic Research in Educational Sciences*, 3(12), 415–420. <https://cyberleninka.ru/article/n/how-to-teach-learners-through-didactic-games>
- Tacol, T. (2003). *Likovne igrarije 3. Učbenik za likovno vzgojo v 3. razredu devetletne osnovne šole*. Debora.
- Tomšič Amon, B. (2021). *Likovna umetnost 4 – Učbenik za likovno umetnost*. Mladinska knjiga.

Tomšič Amon, B. (2021). *Likovna umetnost 5 – Učbenik za likovno umetnost*. Mladinska knjiga.

Tomšič Amon, B. (2024). Student perception of assessment in the teaching and learning process of art education. *Revija za elementarno izobraževanje*, 17 (4), 437–454. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=194554&lang=slv>

Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf

ROMINA KOTNIK RAJH

Likovna pedagogika, 4. letnik

Naslov: Tihožitje

Tehnika: Jedkanica

Leto: 2026





OD KRETNJ DO KOMUNIKACIJE: PREGLED STRUKTURE IN RAZVOJA SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA

Maja Kocbek, Inkluzija v vzgoji in izobraževanju, 2. letnik, magistrski študij,
maja.kocbek@student.um.si

Povzetek

Slovenski znakovni jezik je naravni jezik, ki ga za sporazumevanje uporabljajo gluhe osebe v Sloveniji. Tako kot govorni jezik omogoča izražanje misli, čustev, odnosov in informacij, vendar namesto zvoka uporablja vidni kanal. V uvodnem delu članek oriše razvoj zakonodajnega okvira, ki je omogočil postopno institucionalno priznanje slovenskega znakovnega jezika. Osrednji del prispevka je namenjen analizi fonološke strukture slovenskega znakovnega jezika. Podrobneje so predstavljeni štirje osnovni parametri kretne: oblika roke, gibanje, orientacija dlani in mesto artikulacije, ki v kretalnem prostoru skupaj tvorijo pomensko in slovnično celoto. Članek se sklone z obravnavo pomena tolmačenja slovenskega znakovnega jezika kot ključnega dejavnika za zagotavljanje inkluzije v širšem družbenem okolju. S tem se utemelji slovenski znakovni jezik kot polnovreden in samostojen jezikovni sistem, ki ni le sredstvo sporazumevanja, temveč temelj identitete ter enakopravnosti njegovih uporabnikov.

Ključne besede: fonološki parametri, inkluzija, komunikacija, tolmačenje, znakovtorje

FROM SIGN TO COMMUNICATION: AN OVERVIEW OF THE STRUCTURE AND DEVELOPMENT OF SLOVENIAN SIGN LANGUAGE

Maja Kocbek, Inclusive Education, 2nd year, master's degree, maja.kocbek@student.um.si

Abstract

Slovenian sign language is a natural language used by deaf people in Slovenia for communication. Like spoken language, it enables the expression of thoughts, feelings, attitudes and information, but instead of sound, it uses the visual channel. The introductory section of the article outlines the development of the legislative framework that enabled the gradual institutional recognition of Slovenian Sign Language. The central part of the article is devoted to the analysis of the phonological structure of Slovenian Sign Language. Four basic parameters of a sign are presented in detail: hand shape, movement, palm orientation, and point of articulation, which together form a semantic and grammatical whole within the signing space. The article concludes with a discussion of the importance of sign language interpreting as a key factor in ensuring inclusion in the wider social environment. This establishes Slovenian Sign Language as a fully-fledged and independent language system, which is not only a means of communication but also the foundation of the identity and equality of its users.

Keywords: communication, inclusion, phonological parameters, sign formation, sign language

UVOD

Komunikacija je temeljna človeška dejavnost, ki omogoča povezovanje, izmenjavo misli in aktivno sodelovanje v družbi. Medtem ko se večina ljudi sporazumeva s pomočjo govornega jezika, za skupnost gluhih in nekaterih naglušnih to vlogo prevzema slovenski znakovni jezik (v nadaljevanju SZJ), ki temelji na vidnem prenosniku. Zadnja leta je SZJ vse pogostejše vključen v izobraževalno in širše družbeno okolje, njegovo prepoznavnost pa je pomembno okrepil vpis v *Ustavo Republike Slovenije* leta 2021. Je samostojen, avtohton in celovit jezikovni sistem z lastno slovnično zgradbo, ki temelji na vizualno-znakovnem načinu izražanja.

Namen našega raziskovanja je pregled literature s področja lingvistične strukture SZJ s poudarkom na temeljnih fonoloških parametrih kretnje. V nadaljevanju sta izpostavljena pomen razvoja SZJ skozi delovanje Inštituta za slovenski znakovni jezik in vloga tolmačenja kot osrednjega sistema za zagotavljanje dostopnosti informacij ter enakopravnega vključevanja gluhih oseb v širše socialno okolje.

AVTONOMIJA IN PRAVNA ZAŠČITA SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA

Znakovni jeziki so naravni človeški jeziki s polno razvitimi slovničnimi sistemi, ki za sporazumevanje uporabljajo vidni prenosnik namesto slušnega. Temeljijo na vizualno-znakovnem načinu izražanja, pri katerem se pomen prenaša s pomočjo gibov rok in prstov, njihove lege in usmerjenosti, mimike obraza ter telesne drže. Mednje spada tudi SZJ, ki je avtohton jezik jezikovne skupnosti gluhih in nekaterih slišočih oseb na območju Republike Slovenije. Čeprav *Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika* (v nadaljevanju ZUSZJ) SZJ opredeljuje predvsem kot naravno sredstvo komunikacije gluhih oseb, SZJ ni zgolj skupek kretenj. Gre za samostojen, celovit jezikovni sistem z lastno slovnico, besednim redom in izraznimi pravili, ki mu omogočajo bogato ter natančno komunikacijo. Slovenski govornji jezik vanj ni dobesedno prevedljiv, kar poudarja njegovo

avtonomnost. Ta neodvisnost je vidna tudi v dejstvu, da znakovni jeziki niso univerzalni. Vsaka država razvije svoj jezik, znotraj katerega se podobno kot v govornjenih jezikih oblikujejo različna narečja in socialne zvrsti (Gov. si, 2025; Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika, 2002; Rogič Ožek idr., 2019).

SZJ je tesno povezan s kulturo gluhih v Sloveniji, kar je odraz njegove pravne ureditve. ZUSZJ gluhim osebam zagotavlja pravico do uporabe SZJ kot sredstva medsebojnega sporazumevanja, hkrati pa ureja pravico do obveščenosti v prilagojenih komunikacijskih tehnikah in pravico do uporabe tolmača. To je ključno za enakopravno vključevanje gluhih oseb v izobraževanje, delovno okolje in širše družbeno življenje. Pomemben mejnik v razvoju priznanja SZJ je leto 2021, ko je bil jezik vpisan v *Ustavo Republike Slovenije*. Ta zgodovinski korak predstavlja najvišjo stopnjo priznanja njegovega statusa in vloge v slovenskem prostoru ter dokončno uveljavitev SZJ kot polnovrednega in samostojnega jezikovnega sistema (Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika, 2002; Ustava Republike Slovenija, 1991, čl. 62a; Rijavec Škerl, 2018).

OSNOVNI ELEMENTI IN RAZVOJ KRETNJ SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA

Kretnja je osnovna pomenska enota znakovnega jezika, ki z določeno obliko roke, gibanjem v prostoru in obrazno mimiko tvori vizualno sporočilo. Vsaka kretnja ima svojo fonološko strukturo in je sestavljena iz štirih temeljnih fonoloških parametrov. Sprememba katerega koli izmed teh parametrov povzroči spremembo pomena kretnje. Ti parametri so konfiguracija roke (oblika roke oziroma prstov), gibanje, orientacija dlani in mesto artikulacije oziroma obrazna mimika. V SZJ se vse kretneje realizirajo z določeno obliko roke. Prstna abeceda v gibanju omogoča tvorjenje različnih kretenj, pri čemer ločimo 29 oblik črk (25 slovenskih in štiri tuje) ter dodatne oblike. Skupno se v slovenskem znakovnem jeziku uporablja 44 različnih konfiguracij roke oziroma prstov. Poleg oblik, ki temeljijo na črkah prstne abecede, so v rabi tudi druge standardizirane

drže prstov, kot so odprta dlan, razširjena dlan, rahlo usločena dlan, drža za številke 3, 4 in 5, palec, sredinec, prelomljena dlan, šapa in druge (Kerman De Luisa in Žele, 2023; Stramljič Breznik in Podboršek, 2014).

Pri tvorbi kretenj imajo pomembno vlogo tudi artikulaciji, zlasti prsti, ki so lahko aktivni ali pasivni. Aktivni prsti se med izvajanjem kretnje gibljejo oziroma spreminjajo svoj položaj, kar je značilno za kretnje, kot so na primer *deset*, *sto* in *ptič*. Sprememba nabora aktivnih artikulacij pri posamezni kretnji vodi v spremembo njenega pomena. Tako bi na primer drugačna aktivacija prstov pri kretnji *deset* vodila v povsem drugo kretnjo z drugačnim pomenom. Prsti imajo v SZJ fonološko razlikovalno funkcijo, saj spremembe njihove konfiguracije in aktivacije vplivajo na pomensko razlikovanje med posameznimi kretnjami (Kerman De Luisa in Žele, 2023; Stramljič Breznik in Podboršek, 2014; Rogič Ožek idr., 2019).

Kretnja brez gibanja ne obstaja, saj je gibanje eden izmed osnovnih fonoloških parametrov SZJ. V njem razlikujemo tri osnovne vrste gibanja: krožno gibanje, ki ga omogočajo komolec, zapestje in palec; ravno gibanje, ki ga omogočajo rama, komolec, členki, prsti in dlan; ter kombinirano gibanje, pri katerem se združujeta ravno gibanje v komolcu in krožno gibanje v zapestju. Tudi gibanje ima v SZJ fonološko razlikovalno funkcijo, saj spremembe hitrosti, smeri in intenzitete gibanja vplivajo na pomen kretnje. Prav tako se kretnje lahko izvajajo enoročno ali dvoročno, pri čemer sta dlani različno orientirani. Orientacija se lahko spreminja glede na telo kretalca in prostor; dlan je lahko obrnjena proti telesu ali stran od telesa, navzgor ali navzdol, v levo ali desno, lahko kroži ali pa sta dlani obrnjeni druga proti drugi (Kerman De Luisa in Žele, 2023; Stramljič Breznik in Podboršek, 2014; Pavlič, 2020).

Artikulacijsko mesto oziroma lokacija predstavlja območje telesa kretalca, v katerem se izvajajo kretnje. Gre za navidezni artikulacijski prostor, ki sega od vrha glave do pasu in med obema ramenoma. SZJ pozna več načinov artikulacije glede na število in vlogo rok. Poznamo enoročno kretanje z dotikanjem telesa ali

brez dotikanja; dvoročno kretanje, pri katerem sta obe roki enako aktivni; ter dvoročno kretanje, pri katerem je ena roka aktivna, druga pa pasivna, pri čemer imata obe roki enako konfiguracijo prstov. Spremembe artikulacijskega mesta neposredno vplivajo na pomensko razlikovanje kretenj. Kretnja za *boleti* se na primer izvaja na tistem predelu telesa, kjer je prisotna bolečina, kar omogoča neposredno pomensko razlikovanje (npr. med zobobolom, bolečino v želodcu, glavobolom in tako naprej). Pri pripovedovanju o več osebah se v SZJ uporablja prostorsko referenciranje. Posamezno osebo kretalec poimenuje z enoročno abecedo ali znakovnim imenom¹, nato pa jo umesti v določen prostor s kazalno kretnjo TO. V nadaljnji razpravi se kretalec vedno vrača na isto prostorsko točko, ko govori o isti osebi, brez ponovnega črkovanja njenega imena (Kerman De Luisa in Žele, 2023; Stramljič Breznik in Podboršek, 2014; Pavlič, 2020).

Obrazna mimika je ena temeljnih in enakovrednih komponent znakovnega jezika ter je obvezni del fonološke in slovnične zgradbe kretnje. Z njeno izražajo notranja stanja in čustva, pa tudi zaznave, povezave z vonjem in okusom. Pod vplivom govornega jezika se je v SZJ razvila tudi raba ustne mimike, predvsem gibanje ustnic, ki spremlja kretanje. Usta lahko realizirajo različne vrste mimike, pri čemer uporabniki SZJ med kretanjem pogosto artikulirajo besede z enakimi ali s sorodnim pomenom. Odpiranje in zapiranje ust sta lahko vizualno analogna gibanju dlani, zlasti pri posnemanju njihovega odpiranja in zapiranja. Artikulacija ima poleg tega razlikovalno funkcijo, saj omogoča pomensko razločevanje med formalno enakimi kretnjami z različnim pomenom. Oblika ust pogosto posnema klasifikatorske kretnje, predvsem z vidika njihove oblike in velikosti. Obrazna mimika pomembno prispeva k organizaciji sporazumevanja in stavčne strukture, saj z gibi, kot so dvig in spust obrvi, pomežik ali odkimavanje, označuje

1 Znakovno ime je poseben znak, ki deluje kot osebni vzdevek in posameznika poimenuje v znakovnem jeziku. Uporablja se predvsem zato, ker je pri sporazumevanju učinkoviteje uporabiti en sam znak kot črkovati celotno ime s prstno abecedo. V kulturi gluhih ima znakovno ime pomembno simbolno vrednost, saj posamezniku omogoča občutek pripadnosti skupnosti (Talking hands, 2022).

mejo med posameznimi sklopi kretenj oziroma stavki (Kerman De Luisa in Žele, 2023; Stramljič Breznik in Podboršek, 2014).

Razumevanje osnovnih prvin kretnje odpira vprašanje, kako se ti elementi v jeziku razvijajo, nadgrajujejo in sistematično urejajo. Tukaj v ospredje stopi znakovna tvorba, ki je v znakovnih jezikih opredeljena kot proces nastajanja novih kretenj iz že obstoječih osnovnih oblik in hkrati kot način beleženja ter opisa njihovega razvoja. Prvine znakovne tvorbe, kot so gib, smer, lega, intenziteta gibanja in mimika obraza, ne sodelujejo le pri oblikovanju osnovnih kretenj, temveč imajo ključno vlogo pri tvorjenju novih, kompleksnejših znakov glede na različne znakovne tipe. S tem znakovna tvorba omogoča stalno širjenje izraznih možnosti in prispeva k bogatenju znakovnega jezika (Kerman De Luisa in Žele, 2023; Stramljič Breznik in Podboršek, 2014; Rijavec Škerl, 2018).

Da bi se ta razvoj odvijal premišljeno, dosledno in v skladu s strokovnimi merili, ima v slovenskem prostoru osrednjo vlogo Inštitut za slovenski znakovni jezik. Inštitut deluje kot povezovalno središče med strokovnjaki, vladnimi institucijami, organizacijami civilne družbe in uporabniki jezika, s čimer zagotavlja celostno ter dolgoročno skrb za razvoj SZJ. Pomemben mejnik njegovega delovanja predstavlja leto 2015, ko je Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije prejela odločbo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije o registraciji kot raziskovalni organizaciji, inštitut pa je bil priznan kot uradna raziskovalna skupina. Raziskovalno in razvojno delo inštituta se neposredno kaže na več ključnih področjih, ki pomembno prispevajo k jezikovni opremljenosti SZJ (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, b. d.).

TOLMAČENJE SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA

Tolmačenje v SZJ predstavlja ključen mehanizem zagotavljanja dostopnosti informacij in enakopravnega vključevanja gluhih oseb v družbo. Tolmač SZJ omogoča dvosmerno sporazumevanje med gluhi in slišnimi osebami, tako da slovenski

govorni jezik tolmači v SZJ ter znakovni jezik v slovenski govorni jezik. Gre za polnoletno osebo, ki je pridobila certifikat nacionalne poklicne kvalifikacije v skladu z veljavnimi predpisi in je vpisana v register tolmačev za slovenski znakovni jezik. Pri opravljanju svoje dejavnosti deluje v skladu s Kodeksom poklicne etike tolmačev, ki določa temeljna načela strokovnega, neodvisnega in zaupnega izvajanja storitev. Pravna podlaga za pridobitev naziva *tolmač slovenskega znakovnega jezika* je opredeljena v ZUSJZ in v pripadajočih podzakonskih aktih, vključno s Pravilnikom o disciplinski odgovornosti tolmača (SPOT, 2023; Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika, 2002; Zavod Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik, 2025).

Tolmač svoje dejavnosti izvaja v različnih institucionalnih in neinstitucionalnih okoljih. Najpogosteje je tolmačenje zagotovljeno v postopkih pred državnimi organi, organi lokalne samouprave, izvajalci javnih pooblastil in izvajalci javnih služb, kot so upravne enote, centri za socialno delo, zdravstvene ustanove in zavodi s področja socialnega varstva, zaposlovanja ter pokojninskega in invalidskega zavarovanja. Tolmačenje je zagotovljeno tudi gluhih dijakom in študentom – razen v primerih, ko so v okviru individualiziranega programa uporabljene druge oblike sporazumevanja, ki ustrezajo uporabniku. Poleg tega se tolmač vključuje tudi v druge življenjske situacije, ko gluha oseba presodi, da je tolmačenje potrebno; na primer pri bančnih storitvah, samoplačniških zdravstvenih pregledih, izobraževanjih, verskih obredih in drugih oblikah vsakdanjega sporazumevanja (SPOT, 2023; Zavod Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik, 2025).

ZAKLJUČEK

SZJ je v članku predstavljen kot samostojen in celovit jezikovni sistem, ki na vseh ravneh izpolnjuje merila naravnega človeškega jezika. Pregled fonoloških parametrov kretnje potrjuje, da pomen v SZJ nastaja z natančno usklajenim vizualno-prostorskim izražanjem, ki omogoča bogato in učinkovito sporazumevanje. Pomemben poudarek je namenjen razvoju jezika, zlasti vlogi znakovne tvorbe in strokovnega

dela Inštituta za slovenski znakovni jezik, ki zagotavlja njegov sistematičen razvoj ter standardizacijo.

Vpis SZJ v *Ustavo Republike Slovenije* leta 2021 predstavlja pomemben mejnik v priznavanju njegovega statusa. Prispevek hkrati opozarja, da uresničevanje jezikovne enakopravnosti zahteva nadaljnji razvoj strokovnih virov, izobraževanj in družbene zavesti, saj SZJ ni zgolj sredstvo sporazumevanja, temveč temelj identitete, dostojanstva in aktivne vključenosti njegovih uporabnikov.

Literatura in viri

Gov. si. (2025). *Slovenski znakovni jezik*. <https://www.gov.si/teme/slovenski-znakovni-jezik/>

Kerman De Luisa, A. E. in Žele, A. (2023). Slovenščina iz besede v krettnjo. Primer rabe slovenskega znakovnega jezika v šoli. *Revija za elementarno izobraževanje*, 16(Posebna izdaja), 71–94.

Pavlič, M. (2020). Sign Order in Slovenian Sign Language Transitive and Ditransitive Sentences. *Studies in Polish Linguistics*, 15(4), 199–220.

Rijavec Škerl, A. (2018). Slovenski znakovni jezik in njegova raba. *Slovenščina v šoli*, 21(1), 22–35.

Rogič Ožek, S., Pavlič, M., Krajnc, K., Kulovec, M., Kodrič, I., Frangež, M., Juhart, M. in Šoln Vrbinc, P. (2019). *Koncept umestitve slovenskega znakovnega jezika v slovenski šolski prostor*. Zavod Republike Slovenija za šolstvo.

SPOT. (2023). *Tolmač slovenskega znakovnega jezika*. <https://spot.gov.si/sl/dejavnosti-in-poklici/poklici-in-strokovni-kadri/tolmac-slovenskega-znakovnega-jezika#polnoletnost>

Stramljič Breznik, I. in Podboršek, L. (2014). *Medmeti na presečišču slovenskega besednega in znakovnega jezika*. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.

Ustava Republike Slovenije (URS). (1991). *Uradni list RS*, št. 33/91-I, 42/97 – UZSPEV, 66/00 – UZ3a, 47, 68, 24/03 – UZ3a, 47, 68, 69/04 – UZ14, 69/04 – UZ43, 69/04 – UZ68, 68/06 – UZ121, 140, 143, 47/13 – UZ148, 47/13 – UZ90, 97, 99, 75/16 – UZ70a, 92/21 – UZ62a in 18/23 – UZ78, 169. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=USTA1>

Talking hands. (2022). *Kako pristopiti h gluhi osebi*. <https://talking-hands.eu/wp-content/uploads/2024/03/1.4-Kultura-gluhih.pdf>

Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika (ZUSZJ). (2002). *Uradni list RS*, št. 7/02. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO1713>

Zavod Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik. (2025). *Kaj dela tolmač?*. <https://www.tolmaci.si/o-tolmacih-in-tolmacenju/>

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. (b. d.). *Znakovni jezik*. <https://zveza-gns.si/znakovni-jezik#slovenski-znakovni-jezik>



URBAN VICMAN, Likovna pedagogika,
absolvent 2. stopnje
Naslov: Brez naslova
Tehnika: Akril na platno
Leto: 2025



NAUČENA NEMOČ PRI OTROKU IN NJENA POVEZANOST Z UČENJEM IN VEDENJEM

Janja Županec, Inkluzija v vzgoji in izobraževanju, 2. letnik, magistrski študij,
janja.zupanec@student.um.si

Povzetek

Naučena nemoč je psihološki pojav, ki nastane kot posledica ponavljajočih se izkušenj nenadzorovanega neuspeha in vodi v pasivnost ter opuščanje prizadevanj, tudi ko je uspeh dosegljiv. V uvodnem delu prispevka je predstavljena naučena nemoč kot pomemben psihološki pojav, ki lahko sovпада z otrokovo učno uspešnostjo, motivacijo in s čustvenim doživljanjem. Opisana je kot posledica ponavljajočih se izkušenj neuspeha in pomanjkanja občutka nadzora nad učnimi rezultati, kar pri otrocih pogosto vodi v pasivnost, izogibanje zahtevnejšim nalogam ter zmanjšano prizadevanje. V osrednjem delu prispevka sta poudarjeni vloga šolskega okolja in povezava učiteljev ter staršev na razvoj ali preprečevanje naučene nemoči. Posebna pozornost je namenjena neustreznim pedagoškim pristopom, kot so pretirano kritiziranje, sramotenje in poudarjanje rezultatov namesto truda, ki lahko krepijo občutek nemoči. Nasprotno pa podporno okolje, ki spodbuja avtonomijo, trud, samoregulacijo in notranjo motivacijo, deluje kot pomemben zaščitni dejavnik. V sklepu je poudarjeno, da imata zgodnje prepoznavanje naučene nemoči in načrtno prilagajanje učnih praks ključno vlogo pri spodbujanju otrokovega občutka nadzora, učinkovitosti ter pozitivnega odnosa do učenja. S skupnim delovanjem učiteljev in staršev je mogoče zmanjšati tveganje za razvoj naučene nemoči ter otroku omogočiti boljše učno in čustveno delovanje.

Ključne besede: izogibanje šole, motivacija, naučena nemoč, vloga staršev, vloga učitelja



LEARNED HELPLESSNESS IN A CHILD AND ITS CONNECTION TO LEARNING AND BEHAVIOR

Janja Županec, Inclusive Education, 2nd year, master's degree, janja.zupanec@student.um.si

Abstract

Learned helplessness is a psychological phenomenon that arises from repeated experiences of uncontrollable failure and leads to passivity and the abandonment of effort, even when success is attainable. The introduction presents learned helplessness as an important phenomenon that can significantly affect a child's academic performance, motivation, and emotional functioning. It is described because of repeated experiences of failure and a lack of perceived control over learning outcomes, which in children often result in passivity, avoidance of more demanding tasks, and reduced effort. The central part of the paper emphasizes the role of the school environment and the influence of teachers and parents on the development or prevention of learned helplessness. Attention is given to inappropriate pedagogical approaches, such as excessive criticism, shaming, and an emphasis on outcomes rather than effort, which can reinforce feelings of helplessness. In contrast, a supportive environment that promotes autonomy, effort, self-regulation, and intrinsic motivation serves as an important protective factor. The conclusion emphasizes that early identification of learned helplessness and the deliberate adaptation of teaching practices play a crucial role in fostering children's sense of control, effectiveness, and a positive attitude toward learning. Through the joint efforts of teachers and parents, it is possible to reduce the risk of learned helplessness and improve children's academic and emotional functioning.

Keywords: learned helplessness, motivation, parental influence, school avoidance, teacher influence

UVOD

Naučena nemoč je opredeljena kot zaznana nezmožnost posameznika, da bi s svojim vedenjem vplival na izid situacije, zaradi česar postopoma preneha poskušati. V šolskem prostoru se kaže kot zmanjšana motivacija za učenje, hitrejše prenehanje ob zahtevnejših nalogah in v prepričanju učenca, da kljub trudu ne more izboljšati svojega učnega uspeha. Učenci z izraženo naučeno nemočjo neuspeh pogosto pripisujejo lastni nekompetentnosti ali pomanjkanju sposobnosti. Zato je pri učnem procesu pomembno posvečati pozornost dejavnikom, ki lahko prispevajo k razvoju naučene nemoči, in spodbujati pristope, ki pri učencih krepijo občutek kompetentnosti ter uspešnosti (Goetz in Dweck, 1980).

Namen prispevka je seznanjenje s tematiko naučene nemoči, ki je pri otrocih zelo pogosto spregledana. Pomembno je, da se strokovni delavci in starši usposobijo za prepoznavanje tega pojava in da so preventivni ukrepi, kot so spodbudne besede, spodbujanje truda in motivacije, dobra razredna klima ter pohvala otroka, del vsakdanje prakse.

Zaradi vedno zahtevnejših učnih vsebin in hitrega tempa usvajanja nove snovi pri posameznih predmetih je lahko naučena nemoč vse pogostejša. Zato je pomembno, da poleg obsega snovi, ki jo mora otrok usvojiti pri posameznem predmetu, pozornost namenimo tudi opazovanju otroka in nudenju pomoči ob neuspehu.

NAUČENA NEMOČ

Pomemben prispevek k opredelitvi koncepta naučene nemoči predstavlja eksperiment, ki sta ga izvedla Seligman in Maier. Psihologa sta izvajala poskuse na psih; ti so bili zaprti v ograji, ki jih je zadela z električnim šokom, ko so se ji približali. Ugotovila sta, da psi ob večkratnih poskusih in tresenju niso poskušali uiti – niti takrat, ko ograja ni več stresla in bi sicer lahko pobegnili. Takšno vedenje je posledica dejstva, da so psi tolikokrat neuspešno poskušali uiti, da pozneje niso več niti poskusili, ker so pričakovali enak neuspešen izid (Seligman in Maier, 1967).

Naučena nemoč je psihološko stanje, pri katerem posameznik pripisuje neuspehe notranjim, stabilnim in globalnim vzrokom, na primer lastnim sposobnostim ali inteligentnosti. Nasprotno pa uspehe pogosto pripisuje zunanjim, nestabilnim in specifičnim vzrokom, kot sta sreča in pomoč drugih. Učenec, ki doživlja naučeno nemoč, zaznava naloge, ki zahtevajo vztrajnost, kot nepremagljive izzive (Abramson, 1989 v Filippello idr., 2020). Takšni učenci se raje izogibajo nalogam ali izbirajo enostavnejše naloge, da ne bi doživeli neuspeha. Svoje neuspehe dojemajo kot dokaz lastne pomanjkljivosti. Poleg tega po neuspehu ne znajo spremeniti uporabljenih strategij ali jih celo poslabšajo. Tako prizadevanju ne pripisujejo nobene vrednosti, saj verjamejo, da ne morejo narediti ničesar, da bi nadzorovali svoj učni proces in akademski uspeh. Posledično razvijejo negativen odnos do šolskih nalog, kar vodi v umik prizadevnosti, poleg tega pa doživljajo neprijetna čustva, kot sta frustracija in tesnoba (Filippello idr., 2020).

Robeck in Wallace (1990; v Gordon in Gordon, 2006) naučeno nemoč pri otroku opisujeta na način, da slednji svoje učenje dojema kot nesmiselno, brez nadzora nad učnim procesom. Tak otrok ima občutek, da ne glede na to, koliko se bo učil ali v kolikšni meri se bo potrudil, ne bo uspešen.

Situacije, v katerih otroci delajo napake ali ne dokončajo nalog, pogosto pokažejo individualne razlike v kognitivnih, čustvenih in vedenjskih vzorcih samoregulacije. Veliko otrok ohrani pozitivna čustva; pozitivno ocenjujejo svoje pomanjkljivo delo, iščejo nove izzive. Nekateri otroci na zaznane neuspehe reagirajo z negativnimi čustvi, strogo ocenjujejo svoje delo in slabo ocenijo pridobljeno znanje (Smiley idr., 2016).

NAUČENA NEMOČ V KONTEKSTU ŠOLSKEGA OKOLJA

Šolski dosežek je rezultat interakcije med individualnimi značilnostmi (na primer med kognitivnimi in čustvenimi procesi, osebnostnimi dejavniki, samopodobo, samoučinkovitostjo, ki pomeni zaupanje v lastne sposobnosti) ter med okoljem (na primer med učnimi praksami, odnosi s sošolci in učitelji ter odnosi med šolo in družino; (Filippello idr., 2020)). Učenci z ustreznimi kognitivnimi in čustvenimi spretnostmi imajo v povprečju prilagodljive osebnostne lastnosti (na primer sprejemljivost, vestnost in odprtost za izkušnje), boljšo vztrajnost ter željo po trudu.

Pomembno vlogo v šolskem okolju imajo učitelji, ki lahko podprejo otroke in s svojimi izbranimi odzivi bodisi spodbujajo bodisi ovirajo raven učenčevega šolskega dosežka. Filippello idr. (2020) poudarjajo, da je podpora odraslih, denimo staršev in učiteljev, ključna za dobro počutje učenca. Slednje vpliva na boljši šolski uspeh.

Vzbujanje krivde, izražanje neodobravanja in ignoriranje učencev niso pravilni pristopi učitelja in lahko učenca učijo, da je odobravanje odvisno od njegovih rezultatov, kar vodi v nizko samopodobo. Takšen slog učenja pozneje vzbuja zunanji lokus motivacije namesto notranje. To lahko vodi k občutkom negotovosti, strahu in k naučeni nemoči (Filippello idr., 2020).

Nasprotno pa lahko podporno učno okolje, ki spodbuja avtonomijo, olajša pozitivno funkcioniranje mladostnikov v šoli. Pomembno je prisluhniti učencem, jih spodbujati in pohvaliti, saj bodo tako želeli sodelovati; obstaja manjša verjetnost, da bodo razvili naučeno nemoč (Filippello idr., 2020).

Dobre učne metode bi morale biti stalna praksa učiteljev in pedagoških delavcev. Dobro bi bilo, da bi učitelji preučili specifične zaznave svojih učencev in bi te ugotovitve uporabili za vrednotenje posameznih učnih strategij. Pri učencu bi se morale usposabljanje osredotočiti na njihova disfunkcionalna prepričanja,

kot je zaznava pomanjkanja nadzora. Pri učiteljih bi morale dodatno usposabljanje poudarjati pomen podpore avtonomiji učencev in jih spodbujati k razmisleku o lastnih pedagoških pristopih. Takšno izobraževanje bi učiteljem pomagalo prilagoditi njihove vsakodnevne prakse v razredu, da bi se učenci počutili slišane, razumljene in da njihovo delovanje ne bi spodbujalo razvoja naučene nemoči. Pomembno je, da se učitelji seznani s tem, da je avtonomija kot podporni pristop boljša od nadzora (Reeve, 2009; v Filippello idr., 2020). Učitelji naj bi upoštevali otrokova zanimanja in razumeli pomen spodbujanja različnih perspektiv učencev, saj to prispeva k razvoju njihovih veščin samoregulacije. Opisano ne bi vodilo v naučeno nemoč, temveč bi spodbujalo dodatno notranjo motivacijo in motivacijsko usmerjenost (Filippello idr., 2020).

PREPOZNAVANJE NAUČENE NEMOČI

Za otroka, ki je pogosto zaskrbljen, ko ga pokličejo k branju, sanjari, ni sprejet med vrstniki in pri dejavnostih hitro odneha, je zelo verjetno, da razvija naučeno nemoč. V šolskem prostoru se pojavlja precejšnje število otrok, ki kažejo značilnosti naučene nemoči, podobne zgoraj opisanemu primeru. Težava nastane, ko takšnih znakov ne prepoznamo pravočasno in otroku ne nudimo ustrezne podpore. Dolgotrajna izkušnja naučene nemoči lahko namreč vpliva na posameznikovo samozaupanje, sposobnost sprejemanja odločitev in produktivnosti v odraslosti (Gordon in Gordon, 2006).

Starši in učitelji pogosto vidijo znake pri otroku, kot sta pasivnost ter strah pred večkratnimi poskusi naloge, da bi uspela. Trud jim ne predstavlja poti do uspeha, temveč je vztrajanje nesmiselno. Lotevajo se nalog, za katere vedo, da bodo uspele in zahtevajo malo truda za uspeh. Otroci se počutijo, kot da niso dovolj pametni, da bi sploh poskušali z reševanjem naloge (Gordon in Gordon, 2006).

KAJ VODI DO NAUČENE NEMOČI?

Kljub trudu zelo veliko neuspešnih poskusov vodi do hitrejše opustitve nalog. Pozneje otroci menijo, da so naloge pretežke zanje, kar vodi v pomanjkanje truda za naslednjo nalogo. Otroci posledično doživljajo veliko stresa in občutek kazni ob neuspehu, kar lahko vodi do težav pri učenju in do naučene nemoči (Gordon in Gordon, 2006).

Mnogi otroci, ki imajo težave z branjem, so pogosto kritizirani in osramočeni, kar vodi v slabše učne rezultate, saj imajo občutek, da nimajo nadzora nad svojim uspehom in da ga ne morejo izboljšati. V svojih očeh vidijo zelo malo verjetnosti za uspeh in izboljšanje. Takšno razmišljanje zelo pogosto ne vodi le v lastno razočaranje; prav tako jih spremlja občutek krivde, da so razočarali starše in učitelje. Na tej točki se pojavi notranji govor otroka: »Kaj če ne uspem?« »Kaj bodo rekli moji starši, moji prijatelji – bodo mislili, da sem neumen?« Tretja trditev lahko vodi do izogibanja sošolcev zaradi občutka nezmožnosti.

Gordon in Gordon (2006) predstavita primer deklice, ki je sicer zelo uspešna v šoli, vendar ima težave z branjem. Zaradi občutkov nemoči, neuspeha pri branju in sramu ter posmehovanja je prišla do točke, ko je raje ostala doma, kot da bi odšla v šolo, kjer je vedela, da bo morala brati. Deklica je dober primer, kako lahko občutek kazni in sramu privedeta do tega, da posameznik ne želi niti poskusiti.

Namen študije o naučenem neuspehu, naučeni nemoči in psihološki prilagojenosti (samopodobi), pri čemer sta bili nadzorovani spremenljivki spol in starost, je bil raziskati odnos med naučeno nemočjo, ki jo je ocenjeval učitelj v primerjavi z lastnim pričakovanjem glede na učni uspeh. Vzorec je obsegal 1.580 učencev od 3. do 9. razreda. Analiza je pokazala, da je učni uspeh neposredno in posredno povezan z načinom, kako učenci pripisujejo vzroke svojemu uspehu oziroma neuspehu, in z njihovimi pričakovanji, občutkom nemoči ter s psihološko prilagojenostjo. Poleg tega so bili občutek nemoči in akademska pričakovanja statistično značilno povezani s psihološko prilagojenostjo (Valås, 2001).

STARŠI IN OTROKOVA NAUČENA NEMOČ

Materinska negativnost med poučevanjem se povezuje z manjšim vztrajanjem otrok pri nalogah in z nižjim zanimanjem za nadaljnje učenje. Nasprotno pa materina toplina med reševanjem nalog in usmerjenost k ciljem zmanjšujeta občutek nemoči pri otrocih, zlasti pri tistih, ki kažejo visoko stopnjo nezadovoljstva pri učenju (Smiley idr., 2016).

Naučena nemoč se lahko razvije v trajno značilnost posameznika, ki napoveduje poznejše težave in je lahko še posebej močan napovedovalec pri otrocih iz revnejših okolij (Smiley idr., 2016). Pozitivna povezava med stresnimi dejavniki in podporo, ki jih otrok prejema od starša (spodbudnih besed) kaže na manjše tveganje naučene nemoči kot povzročanje vsakodnevnih stresnih dejavnikov ter nerazumevanje zunanje okolice (Brown, 2016).

Otroci, ki imajo naučeno nemoč, svoj neuspeh pripisujejo pomanjkanju sposobnosti, ki ga doživljajo kot nezmožnost izboljšanja. Otroci, usmerjeni k obvladovanju, so nasprotno poudarjali motivacijske dejavnike in so neuspeh dojemali kot premagljiv. Čeprav je bila uspešnost obeh skupin običajno enaka med uspehom ali pred neuspehom, so raziskave pokazale, da se ti skupini lahko razlikujeta v stopnji, do katere zaznavata svoje uspehe kot ponovljive in neuspehe kot prepričljive (Diener in Dweck, 1980).

KAKO PODPRETI OTROKA Z NAUČENO NEMOČJO?

Pomembno bi bilo razmisliti o izobraževanju za učence in učitelje z osredinjenostjo na ključna problematična področja, ki pozneje vodijo v naučeno nemoč. Usposabljanje učencev bi moralo biti osredotočeno na njihove vzorce mišljenja, kot sta zaznavanje učne snovi in pomanjkanje nadzora. Usposabljanje učiteljev bi moralo vključevati dodatne vsebine o podpori avtonomiji učencev ter spodbujati prilagajanje razrednih praks z namenom preprečevanja razvoja naučene nemoči. Podpora avtonomiji je namreč bolj podporni in učinkovitejši pristop v primerjavi s pristopom, ki temelji na nadzoru (Reeve, 2009, v Filippello, 2020). Slednje lahko učitelje spodbudi,

da svojo vsakodnevno prakso učenja preoblikujejo v pomoč otrokom, ki kažejo predhodne znake naučene nemoči. Pomembno je, da spoštujejo otrokove želje, glas, predloge izboljšanja in povečajo število izbir ter spodbujajo otrokovo samoiniciativnost. Učitelji naj bi načrtovali učne ure tako, da bi upoštevali perspektive učencev, spodbujali notranjo motivacijo in dajali veliko pohval (Reeve, 2009 v Fillippello idr., 2020).

Učence s čustvenimi ali z vedenjskimi motnjami zaznamujejo učne napake in vedenjske težave v razredu. Povezava med problematičnim vedenjem in učnimi težavami je zapletena. Nekateri raziskovalci domnevajo, da so vedenjske težave učencev v razredu odzivi na neprijetne dražljaje – na neučinkovito poučevanje in zahtevne naloge. Avtorji predlagajo, da bi lahko koncept naučene nemoči dodatno pojasnil nekatere učne in vedenjske primanjkljaje, značilne za učence (Sutherland idr., 2004).

Naučena nemoč se povezuje z izogibanjem v šoli in kaže rezultate šolskega uspeha, ki so bistveno slabši kot pri tistih brez naučene nemoči. Izogibanje šoli, slabši odnos do učenja, odpor in slabi stiki z vrstniki so zelo pogosti pri otrocih z naučeno nemočjo. Pomembno je, da učitelj opazi te otrokove lastnosti in mu jih pomaga izboljšati (Sorrenti idr., 2016).

ZAKLJUČEK

Naučena nemoč je pomemben psihološki pojav, ki lahko negativno vpliva na otrokovo učno uspešnost, motivacijo in čustveno doživljanje. Ponavljajoče se izkušnje neuspeha in pomanjkanje občutka nadzora nad učnimi rezultati pogosto vodijo v pasivnost, izogibanje zahtevnejšim nalogam in zmanjšano prizadevanje, kar se lahko izraža v slabšem šolskem uspehu, socialni stiski ter vedenjskih težavah. Prav zato je v prispevku posebej poudarjen pomen pravočasnega prepoznavanja znakov naučene nemoči, pri čemer so otrokovo vedenje, učne težave in čustveni odzivi pomembni pokazatelji, ki lahko prispevajo k zgodnjemu ukrepanju in izboljšanju stanja. Pri prepoznavanju in zmanjševanju naučene nemoči nimajo pomembne vloge le učitelji, temveč tudi starši, ki lahko s svojo podporo, z razumevanjem

in s spodbudami pomembno oblikujejo otrokovo doživljanje učenja. Znaki, kot so pomanjkanje vztrajnosti, opuščanje nalog, žalost ali umik, so lahko pomembno opozorilo, da otrok potrebuje dodatno pozornost in ustrezno pomoč.

Najpomembnejša sta zgodnje prepoznavanje otrokovih težav in stiske ter ustrezna podpora v obliki spodbudnih besed, pohvale in motivacije, ki otrokom pomagajo zmanjševati naučeno nemoč ter krepiti zaupanje vase in v svoje zmožnosti.

Literatura in viri

- Brown, E. D., Seyler, M. D., Knorr, A. M., Garnett, M. L. in Laurenceau, J. P. (2016). Daily Poverty-Related Stress and Coping: Associations with Child Learned Helplessness. *Family Relations*, 65(4), 591–602. <https://doi.org/10.1111/fare.12217>
- Diener, C. I. in Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. *The processing of success. Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940–952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940>
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S. in Sorrenti, L. (2020). *Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. Psychology in the Schools*, 57(1), 5–16. <https://doi.org/10.1002/pits.22315>
- Goetz, T. E. in Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 246–255. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.2.246>
- Gordon, R. in Gordon, M. (2006). *The turned-off child: Learned helplessness and school failure*. American Book Publishing.
- Seligman, M. E. in Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental psychology*, 74(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/h0024514>
- Smiley, P. A., Tan, S. J., Goldstein, A. in Sweda, J. (2016). Mother emotion, child temperament, and young children's helpless responses to failure. *Social Development*, 25(2), 285–303. <https://doi.org/10.1111/sode.12153>
- Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S. in Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: Role played in school refusal. *A study on Italian students. Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(2). <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2016.4.1235>

Sutherland, K. S., Singh, N. N. in Conroy, M. in Stichter, J. P. (Ur.). (2004). Learned Helplessness and Students with Emotional or Behavioral Disorders: Deprivation in the Classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169–181. <https://doi.org/10.1177/019874290402900208>

Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71–90. <https://doi.org/10.1080/00313830020042689>

LAURA KOČNIK, Likovna pedagogika,
magistrski študij, 1. letnik
Naslov: Zelena drevesa
Tehnika: Akril na platnu
Leto: 2025





RAZVIJANJE RAZUMEVANJA KONCEPTA BRALNEGA GRADIVA OB SLIKOPISIH ANJE ŠTEFAN

Tjaša Gorišek, Predšolska vzgoja, 3. letnik, dodiplomski študij, tjasa.gorisek1@student.um.si

Povzetek

V prispevku, ki je nastal v okviru izbirnega predmeta *Družinska pismenost*, se osredotočamo na razvijanje 3. gradnika bralne pismenosti: *Razumevanje koncepta bralnega gradiva* ob slikanici Anje Štefan: *Lešniki, lešniki* (2024). V teoretičnem izhodišču opredelimo bralno pismenost kot ključno kompetenco sodobnega človeka, ki se razvija vse življenje s procesnim razvojem gradnikov bralne pismenosti v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Razumevanje koncepta bralnega gradiva je še posebej pomembno v predšolskem obdobju, ko otroci spoznavajo razmerje med besednim in nebesednim delom besedila. V praktičnem delu je predstavljena izvedba skupnega branja slikopisa *Pravljica o jablani*, kjer so otroci aktivno dopolnjevali besedilo s poimenovanjem ilustracij.

Ključne besede: gradniki bralne pismenosti, predšolski otroci, razumevanje koncepta bralnega gradiva, skupno branje, slikanica

DEVELOPING AN UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF READING MATERIAL USING ANJA ŠTEFAN'S PICTURE BOOKS

Tjaša Gorišek, Preschool education, 3rd year, bachelor's degree, tjasa.gorisek1@student.um.si

Abstract

In the article, which was created as part of the selective subject *Family Literacy*, we focus on developing the 3rd component of reading literacy: *Understanding the concept of reading material* using Anja Štefan's picture book: *Lešniki, lešniki* (2024). In the theoretical basis, we define reading literacy as a key competence of a modern person, which develops throughout life through the process of developing the components of reading literacy in all educational periods. Understanding the concept of reading material is especially important in the preschool period, when children learn about the relationship between the verbal and non-verbal parts of the text. The practical part presents the implementation of a shared reading of the picture book *Pravljica o jablani*, where children actively completed the text by naming the illustrations.

Keywords: components of reading literacy, picture book, preschool children, shared reading, understanding the concept of reading material

UVOD

V študijskem letu 2025/26 smo se pri izbirnem predmetu *Družinska pismenost* poglobili v raziskovanje gradnikov bralne pismenosti (Haramija, 2020): *govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, razumevanje besedil, odziv na prebrano in kritično branje*. S skupnim branjem smo v skupini predšolskih otrok spodbujali razvijanje tretjega gradnika – *razumevanje koncepta bralnega gradiva*. Za izvedbo dejavnosti smo izbrali slikanico Anje Štefan: *Lešniki, lešniki* (2024).

Haramija in Ivanuš Grmek (2020, str. 26) navajata, da je bralna pismenost ena od ključnih kompetenc sodobnega človeka, saj funkcioniranje v družbi brez branja ni mogoče. Njen razvoj je vseživljenjska dejavnost, saj se posameznik nenehno izpopolnjuje v poslušanju, govorjenju, branju in pisanju, torej v vseh štirih komunikacijskih dejavnostih.

Bralna pismenost je v *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2023, str. 10) opredeljena kot:

»stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi«.

Kerndl idr. (2022) za razvijanje in vrednotenje posameznih gradnikov bralne pismenosti na vseh kurikularnih področjih dejavnosti v vrtcu (in kasneje pri vseh predmetih) podajajo sedem izhodišč:

1. Vsi gradniki se razvijajo v povezavi s cilji in vsebinami.
2. Vsak gradnik se razvija kot del celote.
3. Izhodišče za razvijanje vseh gradnikov so besedila (pisna, govorjena, avdio, video ...).
4. Integriranost – pomeni, da se gradnik, ki je usvojen v nekem obdobju, razvija tudi naprej, čeprav ni izrecno zapisano.
5. Gradnike razvijamo sistematično: načrtno in premišljeno v celotnem izvedbenem kurikulumu.

6. Pri razvijanju gradnikov se upošteva razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti vsakega otroka.
7. Gradniki se razvijajo procesno, skozi daljše obdobje, zato je opis pričakovanega dosežka zapisan za konec obdobja.

»3. gradnik: *razumevanje koncepta bralnega gradiva* osvetljuje pomen multimodalne pismenosti, poseben poudarek je na razumevanju in sestavljanju različnih kodov sporočanja za celotno branje raznolikih besedil« (Haramija, 2020, str. 2).

RAZUMEVANJE KONCEPTA BRALNEGA GRADIVA

Multimodalna pismenost od bralca oz. v predšolskem obdobju poslušalca zahteva sestavljanje več kodov sporočanja, da njen sumativni pomen razkrije celotno delo (Haramija in Batič, 2020, str. 83). V preglednicah monografije (2020, str. 302) so opredeljeni elementi gradnika:

- orientacija v bralnem gradivu;
- povezovanje besednega in slikovnega dela v besedilu;
- poznavanje in obvladovanje smeri branja;
- celotno branje multimodalnih besedil;
- poznavanje tiskanih in digitalnih gradiv.

Elementi gradnika se v povezavi s cilji in vsebinami *Kurikuluma za vrtce* (2025) kažejo v 1. starostnem obdobju (1–3 let) tako, da otrok zapisuje in sporoča na svoj način; razlikuje med branjem in pisanjem; lista bralno gradivo; razlikuje med besednim in nebesednim delom besedila in se orientira v knjigi (začetek in konec knjige). V drugem starostnem obdobju (3–6 let) pa se izkažejo tako, da otrok pozna smer branja; razume, kaj sporoča nebesedni in kaj besedni del besedila; ločuje med črko, števkco in besedo ter ustrezno razvojni stopnji razume multimodalno besedilo.

V vrtcu so za razumevanje koncepta bralnega gradiva zelo primerne slikanice, v katerih se jezikovni in vizualni kod sporočanja tesno prepletata« (Haramija in Batič, 2016, 2020, v Bednjički Rošer, 2025, str. 368).

Batič in Haramija (2017, str. 34) pišeta, da je vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami eden najbolj zanimivih fenomenov, ki jih lahko z otroki opazujemo v slikanici. Pri tem nas zanima, kaj povedo ilustracije, kaj pove besedilo in kaj je sporočilo, ki ga dobimo, ko združimo informacije iz obeh kodov sporočanja, torej jezikovnega in vizualnega.

Bednjički Rošer (2025, str. 369) poudarja, da razumevanje koncepta bralnega gradiva, ki izhaja iz medsebojnega odnosa med ilustracijami in besedilom, pomembno vpliva na razumevanje zgodbe, zato ga je še posebej v predšolskem obdobju smiselno spodbujati tudi s slikopisi, ki predstavljajo najmanj zahteven način branja multimodalnih besedil. Avtorica dodaja, da je branje slikopisov, ki so zaradi svoje didaktične naravnosti in motivacijske vloge, s katero sprožajo in ohranjajo pozornost, koristen pripomoček pri razvijanju bralne pismenosti.

Haramija in Batič (2020, str. 104) navajata, da se pismenost razvija postopoma, v sodobnem času pa ni dovolj, da otrok razume samo smer branja, ki je običajna za monomodalna besedila (od leve proti desni, od zgoraj navzdol), saj je večina besedil za predšolske otroke (literarnih in informativnih) opredeljena tudi z ilustrativnim gradivom, ki od bralcev zahtevajo orientacijo v bralnem gradivu. Nujno je smiselno povezovanje besednega in slikovnega dela v besedilu, čemur pravimo celostno branje multimodalnih besedil.

O skupnem branju Marjanovič Umek idr. (2020, str. 71) pišejo, da predstavlja *pomemben kontekst za otrokov razvoj in učenje, saj pomeni priložnost, v kateri odrasli in malčki/otroci znotraj socialne situacije sooblikujejo novo znanje in se skupaj pogovarjajo o pomenu prebranega*. Skupno branje je še posebej pomembno za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti malčkov in otrok ter je hkrati pomemben vidik kakovosti družinskega okolja.

Slikopis

Batič in Haramija (2017, str. 34) pišeta, da se poseben oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo pokaže v slikopisu, kjer so nekateri deli besedila nadomeščeni z ilustracijo. Branje poteka linearno. Poved je oblikovana tako, da je beseda v njej izpuščena, na njenem mestu pa se pojavi manjša upodobitev. S slikopisi lahko branje približamo že najmanjšim otrokom, saj beremo besedilo ter se ustavimo pri prvi ilustraciji, otrok pa iz ilustracije na našo vzpodbudo razbere pomen, nato nadaljujemo branje besedila do naslednje upodobitve.

Bednjički Rošer (2025, str. 369) govori o slikopisih, ki so posebna oblika bralnih gradiv, s katerimi otroci spoznavajo smer branja (od leve proti desni, od zgoraj navzdol) z aktivnim sodelovanjem – prepoznavanjem upodobljenih motivov in njihovim »prevajanjem« v besede. Kombinacija besed in slik spodbuja razumevanje, pomnjenje, rabo slovničnih števil in sklonov ter usvajanje besedišča, zato se jih v vrtcih radi poslužujejo, še posebej pri usvajanju deklamacij.

Bednjički Rošer (2025, str. 362) piše, da imajo slikopisi izrazito didaktično vlogo pri razumevanju koncepta bralnega gradiva, saj zajemajo orientacijo v bralnem gradivu, poznavanje in obvladovanje smeri branja ter povezovanje besednega in slikovnega dela, slednji namreč nadomešča določene besede v posamezni povedi in otrokom omogoča aktivno participacijo med branjem, saj prepoznavajo upodobljene motive in ilustracije prevajajo v manjkajoče besede.

RAZVOJ IZBRANEGA GRADNIKA S PREDŠOLSKIMI OTROKI

Slikanica *Lešniki, lešniki* avtorice Anje Štefan, ki jo je z ilustracijami opremila Jelka Reichman, je prvič izšla že leta 2000. Slikanica je nadaljevanje uspešne zbirke slikopisov z naslovom *Čez griček v gozdiček* (1999) in nam prinaša 19 slikovnih zgodb. Štefan (2024) je zapisala, da je knjiga namenjena predšolskim otrokom in začetnim bralcem, ki s pomočjo sličic bogatijo svoj besedni zaklad in premagujejo bralne težave (Štefan, 2024).

Lavrenčič Vrabec in Mlakar Črnič (2017, str. 65) sta o slikanici zapisali, da odlični slikopisi – tako besedilno, kot tudi likovno, na katerih temeljijo »drobne«, a hkrati velike zgodbe, otrokom olajšajo vstop v svet branja ter jih pri tem motivirajo in opogumljajo za ta »velik korak«.

Slikanica je leta 2016 prejela tudi znak kakovosti *Zlata hruška*, ki ga strokovni odbor *Priročnika za branje kakovostnih mladinskih knjig* podeljuje izstopajočim delom mladinske književnosti.

Med slikopisi sem izbrala *Pravljico o jablani*, ki se dogaja na Markovem hribu, na katerem je hiša, v kateri živi stara ženica. Pred hišo je rasla velika stara jablana. Vse ilustracije v zgodbi nadomeščajo le eno besedno vrsto, to je samostalnik.

Literarno delo smo prebrali skupaj v manjši skupini petih predšolskih otrok, starih 5–6 let. Med branjem so otroci dopolnjevali zgodbo s poimenovanjem ilustracij. Otroci so ves čas sodelovali in bili vključeni, s čimer sem spodbujala tudi njihovo pravico do aktivne participacije. Celotno dejavnost smo zaokrožili s pogovorom po skupnem branju. Povzeli smo vsebino, otroci so opisali literarne osebe, pregledovali in poimenovali smo ilustracije, iskali sopomenke na besede v sličicah (npr. Kako bi še lahko poimenovali staro ženico?).

Med skupnim branjem so otroci razvijali elementa gradnika, zlasti orientacijo v bralnem gradivu ter povezovanje besednih in slikovnih delov, obenem pa ozaveščali tudi smer branja.

ZAKLJUČEK

Glede na raziskave iz literature, predstavljene v teoretičnih izhodiščih prispevka o spodbujanju izbranega gradnika bralne pismenosti, se je skupno branje slikopisa izkazalo kot ustrezen način za njegovo razvijanje. Otroci so se na dejavnost odzivali pozitivno, kar potrjuje, da je bila dobro načrtovana in izvedena. Izvedba je pokazala, da je skupno branje slikopisa učinkovit pristop k razvijanju razumevanja koncepta bralnega gradiva. Otroci so bili zelo motivirani, lepo so sodelovali in verjamem, da smo s skupnim branjem

slikopisa (Štefan in Reichman, 2024) spodbujali tudi ostale gradnike bralne pismenosti, zlasti motiviranost za branje, besedišče, govor, razumevanje besedil in odziv na besedilo.

Literatura in viri

Antič, S., Bah Berglez, E., Cotič, J., Devjak, T., Drljić, K., Hmelak, M., Hohnjec, D., Jager, J., Jaunik, M., Jerše, L., Klobasa, H., Kovaček, B., Marjanovič Umek, L., Milčinović, M., Mršnik, S., Novinec, B., Plaskan, L., Sivec, M., Vidonja, M., ... Sušnik, M. (2025). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025.pdf>

Batič, J. in Haramija, D. (2017). Slikanica kot posebna oblika knjige. V D. Haramija (ur.), *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* (str. 31–38). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>

Bednjički Rošar, B. (2025). Skupno branje in spodbujanje gradnikov bralne pismenosti v predšolskem obdobju. V D. Haramija (ur.), *Preučevanje otroške in mladinske književnosti* (str. 359–386). Univerza v Mariboru: Univerzitetna založba. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/936/chapter/199>

Haramija, D. (2020). Predgovor. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 1–4). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Haramija, D. in Batič, J. (2020). 3. gradnik: razumevanje koncepta bralnega gradiva. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 81–106). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2020). Gradniki bralne pismenosti. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti* (str. 5–28). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Kerndl, M., Mršnik, S., Novak, N., Fekonja, R., Hedžet Krkač, M., Kerin, M., Rosc Leskovec, D., Sivec, M., Zore, N., Milekšič, V., Čuk, A., Stanonik, M., Gaber, B., Bačnik, A., Cotič Pajntar, J., Fekonja Peklaj, U., Vilar, P., Kavčič, A., Godec Soršak, L., Haramija, D., ... Ceket Odar, M. (2022). *Bralna pismenost. Opredelitev in gradniki*. Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf

Lavrenčič Vrabec, D. in Mlakar Črnič, I. (ur.). (2017). *Odklenjeni kriki: priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig 2017*: Ljubljana: Mestna knjižnica. <https://d.cobiss.net/repository/si/files/292526848/29821/Prironik-PIONIRSKA-2017-Odklenjeni-kriki.pdf/terms>

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/244/348/5766>

ENEJ HUDEJ,

Likovna pedagogika, 4. letnik

Naslov: Brez naslova

Tehnika: Akril na platnu

Leto: 2025

www.project-endeous.com

Pečjak, S., Bon, M., Bucik, N., Doupona, M., Gobec, M., Hočevar Grom, A., Demšar Pečak, N., Lavrenčič Vrabec, D., Lubšina Novak, M., Možina, E., Nolimal, F., Ojsteršek, A., Bergoč, S., Potočnik, N., Požar Matijašič, N., Saksida, I., Stabej, M., Straus, B., Šverc, A., ... Zamida, R. (2023). Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. Ministrstvo Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf

Štefan, A. in Reichman, J. (2024). *Lešniki, lešniki*. Mladinska knjiga.

Štefan, A. in Reichman, J. (1999). *Čez griček v gozdiček*. Mladinska knjiga.





SPodbujanJE OsmEga GRadnika BRalNE PismENosti: ODziv NA BESEdILO IN TVORJENJE BESEdIL V VRTCU

Tina Pučnik, Predšolska vzgoja, 3. letnik, dodiplomski študij, tina.pucnik@student.um.si

Povzetek

Prispevek osvetljuje spodbujanje osmega gradnika bralne pismenosti: *odziv na besedilo in tvorjenje besedil*, ob branju slikanice Vesne Radovanovič in Nataše Vertelj: *Krompirjev sladoled* (2022). Praktično usposabljanje v vrtcu ponuja številne priložnosti za preizkušanje znanja, ki smo ga pridobili v okviru izbirnega predmeta *Družinska pismenost*. To priložnost smo izkoristili tako, da smo v skupini otrok, starih od 4 do 6 let, po interpretativnem branju izbranega multimodalnega dela spodbujali odziv na besedilo in tvorjenje besedil. Pri tem smo načrtovali in izvedli tri dejavnosti: pripovedovanje ob slikanici, urejanje zaporedja dogodkov s pomočjo ilustracij in ustvarjalno nadaljevanje zgodbe. Dejavnosti so bile uspešne, čeprav bi pri ustvarjalnem pripovedovanju lahko zagotovili več spodbud za samostojno tvorjenje besedil.

Ključne besede: gradniki bralne pismenosti, odziv na besedilo, predšolski otrok, slikanica, tvorjenje besedil in pripovedovanje

PROMOTING THE EIGHTH COMPONENT OF READING LITERACY: RESPONSE TO THE TEXT AND CREATING TEXT IN KINDERGARTEN

Tina Pučnik, Preschool education, 3rd year, bachelor's degree, tina.pucnik@student.um.si

Abstract

The paper highlights the promotion of the eighth component of reading literacy: response to the text and creating texts, based on the reading of the picture book *Potato Ice Cream* (2022) by Vesna Radovanovič and Nataša Vertelj. Practical training in kindergarten offers numerous opportunities to apply the knowledge acquired within the elective course *Family Literacy*. We made use of this opportunity by encouraging responses to the text and creating texts among a group of children aged 4 to 6 following an interpretative reading of the selected multimodal work. To this end, we planned and implemented three activities: storytelling based on the picture book, sequencing events with the help of illustrations, and a creative continuation of the story. The activities proved successful, although more support could have been provided to encourage independent creation of texts during the creative storytelling activity.

Keywords: components of reading literacy, picture book, preschool child, response to the text and creating text, storytelling

UVOD

V študijskem letu 2025/26 smo se pri izbirnem predmetu *Družinska pismenost* seznanjali z gradniki bralne pismenosti. Teoretična spoznanja o bralni pismenosti v predšolskem obdobju smo smiselno prenesli v pedagoško prakso in izvedli načrtovano dejavnost za spodbujanje osmega gradnika bralne pismenosti v vrtcu.

Razvoj gradnikov bralne pismenosti poteka sistematično in je namenjeno vsem stopnjam izobraževanja od vrtca, do konca srednje šole, vsekakor pa je pomembno tudi v izobraževanju bodočih pedagoških delavcev, zlasti vzgojiteljev, učiteljev razrednega pouka in učiteljev v osnovnošolskem in v srednješolskem izobraževanju. Temelj gradnikov je torej zavedanje, da se v vrtcu vsi gradniki razvijajo v povezavi s kurikularnimi cilji in vsebinami (Haramija in Ivanuš Grmek, 2020).

V Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2023, str. 10) je bralna pismenost opredeljena kot »stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motivirano za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničinih sposobnosti ter nujno uspešno sodelovanje v družbi«.

V znanstveni monografiji *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (Haramija, 2020) je opredeljenih devet gradnikov:

- govor,
- motiviranost za branje,
- razumevanje koncepta bralnega gradiva,
- glasovno zavedanje,
- besedišče,
- tekoče branje,
- razumevanje besedil,
- odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter
- kritično branje.

V predšolskem obdobju vzgojitelj bralno pismenost spodbujamo z raznolikimi dejavnostmi in na ta način skrbimo za razvoj posameznih gradnikov, z izjemo *tekočega branja*, ki se prične razvijati kasneje, ko so otroci opismenjeni.

ODZIV NA BESEDILO IN TVORJENJE BESEDIL

Pulko in Kranjec (2020, str. 217) pišeta, da se osmi gradnik: *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, z uporabo prebranega v novih situacijah in z razvijanjem veščin pisanja ustreznih besedil, ob tem pa dodajata, da gradnik težko obravnavamo brez predhodnega branja besedila, saj je tovrstna povezava nujna.

Elementi osmega gradnika (Kerndl idr., 2022, str. 11): *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* so:

- tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem,
- uporaba prebranega v novih situacijah in
- razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil.

Elementi gradnika se v povezavi s cilji in vsebinami *Kurikuluma za vrtce* (2025) v 1. starostnem obdobju (1–3 let) kažejo tako, da se otroci besedno in nebesedno odzivajo na slišano in videno; pripovedujejo o svojem doživljanju slišane/videnega; slišano upodabljajo na različne načine in nebesedno gradivo iz zgodbe razporedijo v smiselno zaporedje. Pri otrocih v 2. starostnem obdobju (3–6 let) pa se elementi gradnika izkazujejo tako, da otroci tvorijo raznovrstna besedila; o poslušanem besedilu sprašujejo, ga komentirajo in izražajo mnenja; o poslušanem besedilu pripovedujejo s svojimi besedami; nadaljujejo zgodbe, napovedujejo razplete in se na slišano besedilo odzivajo na različne načine (likovno, s plesom, z igro, dramatizacijo ...) (Kerndl idr. 2022, str. 11).

PRIPOVEDOVANJE

Baloh (2019, str. 37) pripovedovanje umešča h govornim dejavnostim, ki jih v celoti povezujemo z razumevanjem ter izražanjem, ne glede na kontekst,

v katerem besedilo nastaja. V *Kurikulumu za vrtce* (2025, str. 41–42) je pripovedovanje opredeljeno kot najkompleksnejša jezikovna zmožnost, ki jo otroci v vrtcu razvijejo, zlasti če vzgojiteljica načrtuje pogoste priložnosti za otrokovo poslušanje zgodb in njihovo lastno pripovedovanje.

Baloh (2019, str. 117–118) navaja, da v predšolskem obdobju z otroki razvijamo tri vrste pripovedovanja:

- **stvarno pripovedovanje** ali pripovedovanje o dogodku (pripovedovanje neumetnostnega besedila),
- **pripovedovanje pravljic**, domišljjskih zgodb (pripovedovanje umetnostnega besedila) in
- **ustvarjalno pripovedovanje** oz. pripovedovanje po domišljji, fantaziji (zgodbe ob slikah, nadaljevanje začetnih zgodb ...).

Ne glede na to, ali otrok zgodbo pripoveduje prosto, ob slikah ali ob slikanici, sta za povedano zgodbo ključna dva kriterija, to sta koherentnost in kohezivnost (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 324; Baloh, 2019, str. 62).

Koherentnost (Bednjički Rošer, 2025, str. 376) se nanaša na vsebino zgodbe, njeno strukturo oz. smiselno celoto z razumljivim zaporedjem dogodkov. Pomembna pa je tudi jezikovna struktura oz. kohezivnost zgodbe, ki se nanaša na uporabo jezikovnih sredstev – ustreznega slovničnega časa (preteklik), različnih besednih vrst (samostalnikov, glagolov, pridevnikov), tudi zaimkov (on, ona, ta, tisti) in veznikov (in, saj, zato, ko, ker, če, kjer, da), ki povezujejo posamezne stavke oz. dele zgodbe med seboj.

Ustvarjalno pripovedovanje

Pripovedno besedilo je vedno vpeto v nek določen prostor in čas ter zaznamovano z dogodki. Odgovarja na 5 vprašanj, in sicer kdo, kje, kdaj, kaj, zakaj/čemu. Baloh (2019, str. 118) piše, da navedene elemente vzgojitelj z različnimi didaktičnimi prijemi pred pripovedovanjem ponudi otrokom, ki na podlagi danih elementov sestavijo lastno pripoved.

SPodbujanje gradnika ODZIV NA PREBRANO IN TVORJENJE BESEDIL V VRTCU

Odziv na prebrano in tvorjenje besedil smo v vrtcu spodbujali z načrtovanimi dejavnostmi v času opravljanja praktičnega usposabljanja. Pri dejavnostih so sodelovali otroci stari od 4 do 6 let. Slikanico Vesne Radovančič in Nataše Vertelj *Krompirjev sladoled* (2022) sem otrokom najprej interpretativno prebrala, nato pa je sledil pogovor o besedilu. Zastavila sem jim več vprašanj, ki so se nanašala na besedilo in ilustracije (Bednjički Rošer, 2024). Otroci so na vprašanja odgovarjali, ob tem pa zastavljali tudi svoja vprašanja, na katera smo skupaj odgovarjali in pri tem uresničevali prvi element gradnika: *o poslušanem besedilu otrok sprašuje, ga komentira in podaja mnenja*. Sledile so dejavnosti v manjših skupinah, treh jezikovnih kotičkih.

V prvem kotičku so otroci pripovedovali ob slikanici *Krompirjev sladoled* (2022). Pri tem smo sledili drugemu elementu gradnika: *o poslušanem besedilu otrok pripoveduje s svojimi besedami*. Otroci so pripovedovali ob slikanici in razvijali pripovedovanje umetnostnega besedila oz. pripovedovanje pravljic. Začel je prvi otrok, ostali smo ga poslušali, nato pa so se k njegovemu pripovedovanju priključili še ostali otroci.

V drugem kotičku smo z načrtovano dejavnostjo spodbujali ustvarjalno pripovedovanje, kjer so otroci ustvarjalno nadaljevali zgodbo. Otrokom sem povedala, da se zgodba pravzaprav še ni končala in si sama izmislila nadaljevanje, ki so ga otroci ustvarjalno dopolnili in tudi sami po domišljji nadaljevali s pripovedovanjem. Pri tem smo sledili tretjemu elementu gradnika: *otrok nadaljuje zgodbo*.

V tretjem kotičku so otroci urejali zaporedje dogodkov iz slikanice, pri tem pa uresničevali element gradnika: *vizualno gradivo iz zgodbe otrok razporedi v smiselno zaporedje*. Natisnjene ilustracije so razporejali, postavljali v zaporedje in ob ilustracijah pripovedovali s svojimi besedami.

ZAKLJUČEK

Z izvedbo načrtovanih dejavnosti smo v vrtcu spodbujali razvoj osmega gradnika bralne pismenosti: *odziv na besedilo in tvorjenje besedil*. Otroci so se na prebrano besedilo aktivno odzivali, postavljali vprašanja, odgovarjali na vprašanja in razvijali jezikovne in pripovedovalne zmožnosti.

Menimo, da interpretativno branje kakovostnih multimodalnih del s poustvarjalnimi dejavnostmi, ki smo jih pripravili v jezikovnih kotičkih, pomembno prispeva k razvoju dveh vrst pripovedovanja: *pripovedovanju pravljič in ustvarjalnemu pripovedovanju*. Obenem pa smo ugotovili, da otroci pri ustvarjalnem pripovedovanju potrebujejo več spodbud za samostojno tvorjenje besedil, kar je pomembno izhodišče za nadaljnje pedagoško delo v vrtcu.

Literatura in viri

- Antič, S., Bah Berglez, E., Cotič, J., Devjak, T., Drljič, K., Hmelak, M., Hohnjec, D., Jager, J., Jaunik, M., Jerše, L., Klobasa, H., Kovaček, B., Marjanovič Umek, L., Milčinović, M., Mršnik, S., Novinec, B., Plaskan, L., Sivec, M., Vidonja, M., ... Sušnik, M. (2025). *Kurikulum za vrtce* (Spletna izd.). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025.pdf>
- Baloh, B. (2019). *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Založba Univerze na Primorskem.
- Bednjički Rošar, B. (2025). Skupno branje in spodbujanje gradnikov bralne pismenosti v predšolskem obdobju. V D. Haramija (ur.) *Preučevanje otroške in mladinske književnosti* (str. 359–386). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/936/chapter/199>
- Bednjički Rošar, B. (2024). Obravnava multimodalnih del v vrtcu. *Otrok in knjiga*, 51(121), 21–32.
- Haramija, D. (ur.). (2020). *Gradniki bralne pismenosti: Teoretična izhodišča*. University of Maribor Press. <https://press.um.si/index.php/ump/sl/catalog/book/515>
- Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2020). Gradniki bralne pismenosti. V D. Haramija (ur.). 2020. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. (str. 9–28). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Kerndl, M., Mršnik, S., Novak, N., Fekonja, R., Hedžet Krkač, M., Kerin, M., Rosc Leskovec, D., Sivec, M., Zore, N., Milekšič, V., Čuk, A., Stanonik, M., Gaber, B., Bačnik, A., Cotič Plajntar, J., Fekonja Peklaj, U., Vilar, P. Kavčič, A. Godec Soršak, L., Haramija, D. ... Ceket Odar, M. (2022). *Bralna pismenost: Opredelitev in gradniki*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf
- Pečjak, S., Bon, M., Bucik, N., Doupona, M., Gobec, M., Hočevnar-Grom, A., Demšar Pečak, N., Lavrenčič Vrabec, D., Lubšina Novak, M., Možina, E., Nolimaj, F., Ojsteršek, A., Bergoč, S., Potočnik, N., Požar Matijašič, N., Saksida, I., Stabej, M., Straus, B., Šverc, A., Velički ... Zamida, R. (2023). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Ministrstvo Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pulko, S. in Kranjec, E. (2020). 8. gradnik: Odziv na besedilo in tvorjenje besedil. V D. Haramija (ur.). (2020). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. (str. 215–236). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Radovanovič, V. in Vertelj, N. (2022). *Krompirjev sladoled*. Pivec.



URBAN VICMAN, Likovna pedagogika,
absolvent 2. stopnje
Naslov: Brez naslova
Tehnika: Akril na platnu
Leto: 2025



VRNITEV CARPACCIEVE UMETNINE V PIRAN

Tina Jurić, Likovna pedagogika, 2. letnik, dodiplomski študij, tina.juric1@student.um.si

Povzetek

Vračanje umetnin v izvorni prostor je ena osrednjih dilem sodobnega varovanja kulturne dediščine. Številna umetniška dela so bila v preteklosti odstranjena iz okolij, za katera so bila ustvarjena pogosto brez soglasja lokalnih skupnosti ali v neenakih političnih razmerah. Članek obravnava problematiko restitucije umetnin na primeru vrnitve Carpacciove oltarne slike *Marija z otrokom in svetniki* v Piran po petinosemdesetih letih. Predstavljeni so celostna analiza umetnine, njen pomen za lokalni prostor in širša problematika zadrževanja kulturne dediščine v velikih mednarodnih muzejih. Primer kaže, da vračanje umetnin ne pomeni izgube za stroko ali javnost, temveč prispeva k celostnemu razumevanju dediščine in krejitvi kulturne identitete lokalnega prostora.

Ključne besede: Carpaccio, kulturna identiteta, Piran, restitucija umetnin, vračanje kulturne dediščine

RETURN OF CAPACCI'S ARTWORK TO PIRAN

Tina Jurić, Art Pedagogy, 2nd year, bachelor's degree, tina.juric1@student.um.si

Abstract

The return of artworks to their place of origin is one of the central issues in contemporary heritage preservation. This article addresses art restitution through the case of Carpaccio's altarpiece *Madonna and Child with Saints*, which was returned to Piran after 85 years. It offers a comprehensive analysis of the artwork, its significance for the local community, and the broader issues of cultural heritage retention in major international museums. The case demonstrates that restitution can foster a deeper understanding of cultural heritage and strengthen local cultural identity.

Keywords: art restitution, Carpaccio, cultural heritage, cultural identity, Piran

UVOD

4. septembra 2025 je v Piranu potekala slovesna vrnitev Carpaccieve oltarne slike *Marija z otrokom in svetniki* v minoritsko cerkev sv. Frančiška Asiškega, kjer je bila prvotno nameščena. Po petinosemdesetih letih odsotnosti se je to pomembno umetniško delo vrnilo v prostor, za katerega je bilo ustvarjeno. Dogodek so spremljali predstavniki kulturnih ustanov, stroka in mediji, kar potrjuje širši družbeni pomen vračanja umetnin v izvorni prostor.

To je eden redkih primerov uspešne restitucije kulturne dediščine. Zadnja desetletja je vračanje umetnin postalo pomembna tema tako v strokovni kot širši javnosti, razprave pa se najpogosteje osredotočajo na zbirke velikih muzejev, ki hranijo umetnine, pridobljene v kolonialnem, vojnem ali politično neenakem kontekstu. Namen članka je na primeru Carpaccieve slike pokazati, kako restitucija prispeva k celostnejšemu razumevanju kulturne dediščine in zakaj je vračanje umetnin v izvorni prostor pomembno za lokalne skupnosti.

Članek temelji na analizi strokovne literature s področji umetnostne zgodovine, varovanja kulturne dediščine in muzeologije. Uporabljena je bila metoda študije primera, pri kateri sta bila analizirana vrnitev slike Vittoreja Carpaccia v Piran in njen pomen za lokalni kulturni prostor. Pri celostni predstavitvi umetnine so bile uporabljene metode ikonografske analize (preučevanje pomenov podob in simbolov v umetnosti) ter zgodovinskega konteksta.

CARPACCIEVA OLTARNA SLIKA: UMETNINA IN NJEN IZVORNI PROSTOR

Vittore Carpaccio in njegovo delovanje na Primorskem

Vittore Carpaccio (ok. 1465–1525/26) je bil eden najpomembnejših beneških slikarjev poznega 15. in zgodnjega 16. stoletja. Znan je po monumentalnih ciklih za beneške bratovščine in po oltarnih slikah za cerkvene naročnike. Njegovo delovanje je bilo tesno

povezano z Beneško republiko, katere del je bila tudi Istra s Piranom. Tedaj je beneška umetnost močno vplivala na celotno jadransko področje, umetnine pa so nastajale za konkretne naročnike in prostore (Menato, 2019).

Carpaccio je za primorske cerkve ustvaril več pomembnih del, med katerimi je oltarna slika *Marija z otrokom in svetniki* ena najpomembnejših za minoritsko cerkev sv. Frančiška Asiškega v Piranu. Slika, naslikana leta 1516, ni bila naključno naročilo – nastala je v času razcveta Pirana kot pomembnega pristaniškega mesta pod beneško upravo.

Ikonografija in simbolika slike

Carpaccieva oltarna slika *Marija z otrokom in svetniki* motivno predstavlja tipičen primer t. i. svetega razgovora ali *sacra conversazione* – ikonografskega motiva, kjer so svete osebe upodobljene v skupni prostorski enoti, kot da bi se pogovarjale med seboj. Ta tip je bil v beneški umetnosti 16. stoletja izjemno priljubljen. V središču kompozicije je Marija z otrokom, ob njej pa so upodobljeni svetniki, ki so imeli poseben pomen za naročnika in lokalno skupnost.

Izbor svetnikov na Carpaccievi sliki ni naključen – prikazuje zavetnike mesta in zgodovinske razmere Pirana v času Beneške republike. Med upodobljenimi so prepoznavni svetniki, ki so bili v tem prostoru posebej čaščeni, kar kaže na tesno povezavo umetnine z lokalno versko prakso in identiteto (Dolenc, 2000 in Miklavčič, 1999–2000).

V osrednjem delu je upodobljena Devica Marija z otrokom Jezusom. Kot je značilno za motiv svetega razgovora, je obdana s štirimi svetniki, ki stojijo ob strani levo in desno. Na Marijini levi sta upodobljena sv. Jurij in sv. Hieronim. Sv. Jurij je zavetnik Pirana. Oblečen je v viteški oklep, v rokah pa drži zastavo s križem. Sv. Hieronim je prepoznaven po kardinalskem oblačilu in knjigi, ki simbolizira njegov prevod *Svetega pisma*. Na Marijini desni stojita sv. Peter s ključi, simbolom nebeških vrat, in sv. Pavel s knjigo in mečem. Svete osebe so postavljene v enoten arhitekturni prostor, za katerim se odpira pogled na beneško pokrajino. Oblikovno in vsebinsko je oltarna

podoba tipična za Carpaccia in beneško renesančno slikarstvo konec 15. ter začetek 16. stoletja.

Kompozicija slike sledi klasični beneški shemi; osrednje figure so umeščene v arhitekturno ozadje, ki evocira sakralni prostor. Barvna paleta z bogatimi rdečimi, modrimi in zlatimi toni je značilna za Carpacciev slog. Pozornost do detajlov oblačil svetnikov, arhitekturnih elementov in krajinskega ozadja kaže na mojstrovo likovno zrelost ter poznavanje ikonografskih tradicij (Menato, 2019).

Pomen umetnine za Piran in Primorsko

Kot že omenjeno, Carpaccieva oltarna slika ni zgolj umetniško delo, temveč predstavlja pomembno delo za lokalno zgodovino tako v verskem kot kulturnem pomenu identitete Pirana. Nastala je v času gospodarskega in kulturnega razcveta mesta, umetnina pa je bila integralni del liturgičnega prostora minoritske cerkve.

Prisotnost Carpaccieve umetnine je pomembna za Primorsko iz več razlogov. Dokazuje kulturno povezanost tega prostora z beneško umetniško tradicijo in tako potrjuje zgodovinsko vlogo Pirana kot pomembnega središča Jadrana. Umetnina predstavlja vrhunski primer renesančne umetnosti, ki je nastala specifično za ta prostor in skupnost. Slika je del kolektivnega spomina lokalnega prebivalstva in prispeva h kulturnemu ponosu regije (Sučević idr., 2017).

Slika je bila iz Pirana odpeljana v drugi polovici 20. stoletja v povojnem obdobju – predvidoma okoli leta 1940 – v okviru širših premikov umetnin, povezanih s političnimi spremembami, z reorganizacijo lastništva in s centralizacijo varovanja kulturne dediščine. V naslednjih petinosemdesetih letih je bila zunaj Pirana v italijanskih javnih oziroma državnih zbirkah, kjer so jo obravnavali predvsem kot muzejski predmet, ločen od svojega izvirnega arhitekturnega in liturgičnega konteksta. Nazadnje je bila slika več desetletij hranjena v Padovi v okviru frančiškanskega muzeja (Museo Antoniano) pri baziliki sv. Antona. V Padovo naj bi prišla najpozneje leta 1943, ko je bila po premeščanjih med vojno predana in z veliko

verjetnostjo pripeljana v samostan pri baziliki, kjer je nato ostala do vrnitve v Piran. Njena vrnitev omogoča ponovno razumevanje umetnine v njenem prvotnem kontekstu, ki ga soustvarjajo arhitektura, liturgični prostor in lokalna identiteta.

Vrnitev slike v Piran: proces in pomen

Po vrnitvi 4. septembra 2025 je bila slika tri dni razstavljena v minoritski cerkvi sv. Frančiška Asiškega v Piranu; obiskovalci in lokalna skupnost so jo lahko doživeli v njenem izvornem prostoru. Nato so jo odpeljali v Restavratorski center Zavoda za varstvo kulturne dediščine Slovenije v Ljubljani, kjer so predvideni nujni konservatorsko-restavratorski posegi.

Vrnitev Carpaccieve slike dokazuje, da restitucija ni zgolj simbolno dejanje, temveč konkretna rešitev problema odtujenosti kulturne dediščine. V nasprotju z argumenti, da bi bila umetnina v večjem muzeju »bolje izkoriščena« oziroma bolj dostopna širšemu krogu obiskovalcev, vključena v stalne ali občasne razstave, umeščena v umetnostnozgodovinski kanon ter pod stalnim strokovnim nadzorom kuratorjev in restavratorjev, primer Carpaccieve slike jasno kaže, da se njena vrednost poveča prav z vrnitvijo v izvorni prostor, kjer je mogoče v celoti razumeti njen pomen.

GLOBALNA PROBLEMATIKA VRAČANJA UMETNIN

Argumenti proti restituciji

Kljub vse večjemu zavedanju o pomenu vračanja umetnin v izvorni prostor ostaja restitucija v globalnem merilu razmeroma redka praksa. Številne velike muzejske institucije še vedno zavračajo zahteve po vračanju kulturnih dobrin, pri čemer se pogosto sklicujejo na zakonitost pridobitve, skrb za ohranjenost umetnin in idejo univerzalne dostopnosti.

Med najbolj izpostavljenimi primeri je londonski Britanski muzej, ki kljub številnim pozivom vztraja pri zadrževanju umetnin zgodovine, ki so jih v preteklosti prenesli v svoje muzeje. Glavni argument je prepričanje, da so veliki muzeji najboljši varuhi svetovne dediščine in da so umetnine v takšnih institucijah dostopne širši javnosti ter ustrezno zaščitene.

Argument zakonitega lastništva temelji na zakonodaji časa, v katerem so bile umetnine pridobljene, vendar pogosto zanemarija zgodovinski kontekst kolonializma, vojn in politične nadvlade. Čeprav so bili odvzeti morda formalno legalni, so bili pogosto izvedeni v razmerah neenakosti, kjer lokalne skupnosti niso mogle odločati.

Kritika zadrževanja kulturne dediščine

Kritiki takšnega stališča opozarjajo, da gre pri zadrževanju umetnin za nadaljevanje neenakih razmerij moči, kjer kulturna dediščina manjših narodov ostaja pod nadzorom velikih institucij. Pogosto se pojavlja tudi koncept univerzalnega muzeja, po katerem naj bi umetnine pripadale vsemu človeštvu. Ta ideja v praksi pogosto vodi v ohranjanje dediščine v rokah omejenega števila zahodnih institucij, medtem ko so skupnosti izvora izključene iz neposrednega stika z lastno kulturno dediščino.

Poleg tega univerzalna dostopnost ne more nadomestiti pomena lokalnega konteksta. Umetnina, ki je bila ustvarjena za določen prostor, skupnost ali versko okolje, v muzejski vitrini pogosto izgubi del svojega pomena. Umetnina, iztrgana iz svojega okolja, sicer ostaja dostopna širši javnosti, vendar izgubi pomemben del svojega simbolnega in kulturnega pomena.

Problematičen je tudi argument, da so veliki muzeji edini sposobni zagotavljati ustrezno varovanje umetnin, saj s tem implicitno podcenjujejo institucije in strokovnjake v državah izvora. Sodobni pristopi k varovanju dediščine vse bolj poudarjajo pomen sodelovanja z lokalnimi skupnostmi in spoštovanje njihove kulturne identitete.

Pozitivni premiki in možnosti za prihodnost

Zadnja leta se kljub temu pojavljajo posamezni pozitivni premiki, kot so vračanja umetnin in vzpostavljanje novih oblik sodelovanja med muzeji. V tem kontekstu je vrnitev Carpaccieve slike v Piran pomemben primer dobre prakse. Čeprav ne gre za kolonialni primer, je bila umetnina dolga desetletja ločena od prostora, za katerega je bila ustvarjena. Njena vrnitev dokazuje, da je mogoče preseči institucionalne interese in dati prednost kulturnemu kontekstu ter lokalni skupnosti.

Pomembno vprašanje je, komu kulturna dediščina sploh pripada – ali je umetnina last tistega, ki jo hrani, ali skupnosti, ki jo je ustvarila in v kateri je imela svoj prvotni pomen. Rešitev problematike vračanja umetnin se kaže v iskanju kompromisov, kot so dolgoročne izposoje, sodelovanje med institucijami in vključevanje lokalnih skupnosti v odločevalne procese. Vračanje umetnin ne bi smelo biti razumljeno kot grožnja, temveč kot priložnost za vzpostavitev pravičnejšega in bolj etičnega odnosa do kulturne dediščine.

ZAKLJUČEK

Vračanje umetnin v izvorni prostor predstavlja pomemben korak k odgovornejšemu ravnanju s kulturno dediščino. Primer Carpaccieve slike v Piranu kaže, da restitucija omogoča globlje razumevanje umetniškega dela in krepi kulturno identiteto prostora. Dolgotrajna odsotnost slike je pomenila prekinitev vezi med umetnino in prostorom, za katerega je bila ustvarjena, njena vrnitev pa je ponovno vzpostavila ta odnos.

Strah muzejev pred izgubo ugleda ali precedenčnih primerov temelji na zastarelem razumevanju muzejev kot lastnikov dediščine, ne pa kot njenih varuhov. Umetnine niso zgolj objekti globalne dediščine, temveč nosilci lokalnega spomina, ki svojo polno vrednost dosežejo prav tam, kjer so nastale.

Primer Carpaccieve slike dokazuje, da je mogoče preseči institucionalne interese in vzpostaviti pravičnejši odnos do kulturne dediščine. Vračanje ne pomeni izgube za stroko ali javnost – nasprotno omogoča celostno razumevanje umetnine v njenem zgodovinskem, kulturnem in prostorskem kontekstu ter krepi kulturno identiteto lokalnih skupnosti.

Literatura in viri

- Dolenc, J. (2000). Svetniki v umetnosti. V M. Smolik (ur.), *Leto svetnikov* (zv. 3). Mohorjeva družba.
- Menato, S. (ur.). (2019). *Carpaccio. Sacra conversatio: Context, iconography, research*. Histria Editiones.
- Miklavčič, A. (1999–2000). Ikonografija svetnikov. V M. Smolik (ur.), *Leto svetnikov* (zv. 1–3). Mohorjeva družba.
- Sučević, S. M., idr. (2017). *Capo d'Istria – čas Beneške republike*. Pokrajinski muzej Koper.



LAURA KOČNIK, Likovna pedagogika,
magistrski študij, 1. letnik
Naslov: Tišina
Tehnika: Gvaš
Leto: 2025



ZRCALO SKOZI ODSEV ČASA V LIKOVNI UMETNOSTI

Lina Lorenčič Zimet, Likovna pedagogika, 2. letnik, dodiplomski študij,
lina.lorencic@student.um.si

Povzetek

Zrcalo v likovni umetnosti ni zgolj predmet, temveč je prostor razmisleka, v katerem se prepletajo telo, čas in pogled. Članek raziskuje, kako se je vloga zrcala spreminjala skozi zgodovino. Od simbolnega atributa, ki je opozarjal na minljivost in samospoznanje, do sodobnega umetniškega sredstva, ki gledalca neposredno vključi v umetnino. S krajšo primerjavo del Hansa Baldunga Griena in Michelangela Pistoletta prispevek razmišlja o tem, kako zrcalo iz tihega opomina preide v izkušnjo ter kako umetnost skozi odsev ne govori le o podobah, temveč o nas samih.

Ključne besede: Hans Baldung Grien, likovna umetnost, Michelangelo Pistoletto, odsev, zrcalo

MIRROR THROUGH THE REFLECTION OF TIME IN FINE ART

Lina Lorenčič Zimet, Art Pedagogy, 2nd year, bachelor's degree, lina.lorencic@student.um.si

Abstract

In visual art, a mirror is not merely an object, but a space for reflection in which the body, time, and gaze intertwine. This article explores how the role of the mirror has changed throughout history – from a symbolic attribute that drew attention to transience and self-awareness to a contemporary artistic medium that directly involves the viewer in the artwork. Through a brief comparison of the works by Hans Baldung Grien and Michelangelo Pistoletto, the article reflects on how the mirror transitions from a silent reminder to an experience, and how art, through reflection, speaks not only about images but also about ourselves.

Keywords: Hans Baldung Grien, Michelangelo Pistoletto, mirror, reflection, visual arts

UVOD

Predstavljajte si svojo podobo v zrcalu. Je ta mogočna, pokončna, ponosna? Ali morda krhka, razpršena, izgubljena? Je to res ena sama podoba ali zgolj trenutni dogovor med svetlobo, telesom in pogledom?

Pogled v zrcalu nikoli ni zares enostaven. V njem se odpre prostor za razmislek, kjer se srečajo telo, čas in – kar je morda najtežje – zavest o sebi. Prav zato je bilo zrcalo v likovni umetnosti zmeraj nekaj več kot zgolj predmet. V nekaterih obdobjih je delovalo kot simbol ali atribut, tih opomin na minljivost, samospoznanje in neizogibnost časa. V sodobni umetnosti pa zrcalo pogosto stopi iz ozadja, se razširi čez površino umetnine in gledalcu prepričljivo namigne: »Zdaj si ti na vrsti.«

ZRCALO V UMETNOSTI – VEČ KOT LE PREDMET

Zrcalo ima eno posebnih lastnosti. Nikoli ne pokaže preteklosti in nikoli ne pokaže prihodnosti. Vedno pokaže to, kar je tukaj in zdaj. Prav ta trenutek, v katerem nas ujame, mu daje neizmerno moč. V likovni umetnosti se zrcalo zato nikoli ne pojavi po naključju. Ko se pojavi, nekaj zahteva: pozornost, razmislek, včasih celo nelagodje. Zrcalo v umetnosti ne želi, da ga zgolj pogledamo. Želi, da se ob njem vprašamo, kaj pravzaprav gledamo, čutimo in mislimo. Je to podoba, sem to jaz ali je to čas, ki nam polzi skozi prste? (Panofsky, 1972).

Zrcalo ima še eno pomembno lastnost – vedno vzpostavi razmerje. Ne obstaja brez tistega, ki stoji pred njim. Prav zato je v umetnosti tako močno sredstvo. Gledalca nehote vključi v dogajanje, tudi ko je prisotno zgolj simbolno. Zrcalo je bilo tako pogosto povezano z resnico, a ne s tisto enostavno. Nasprotno je razkrivalo tisto, kar bi morda raje prezrli. Prav zaradi tega se ob pogledu v zrcalo pogosto pojavi občutek nelagodja. Ne pusti nam distance, temveč nas postavi v položaj opazovalca in opazovanega hkrati. Ravno to je izjemno dragoceno v umetnosti, saj odpira prostor za razmislek o identiteti, telesu in času (Goscilo, 2010).



Slika 1: Zrcalo. (2026). Pin.it. <https://pin.it/4gZ3ziKI4>

ZRCALO IN VPRAŠANJE IDENTITETE

Glede na zapisano je mogoče reči, da zrcalo v umetnosti pogosto odpira vprašanje identitete. Ne kot česa stalnega, temveč kot nekaj, kar se oblikuje skozi pogled. Ko se posameznik zagleda v zrcalu, ne vidi le telesa, temveč predstavo o sebi. Ta predstava pa ni nikoli povsem stabilna. V zgodovinskih podobah je identiteta pogosto določena vnaprej. S spolom, starostjo, z vlogo ali s simbolnim pomenom figure. Zrcalo ne potrjuje te identitete, temveč jo postavi pod vprašaj. S tem opozarja, da to, kar vidimo, ni nujno to, kar smo oziroma v kar prehajamo. V sodobni umetnosti se ta negotovost še okrepi. Ko zrcalo vključi gledalca, identiteta ni več predstavljena, temveč se vzpostavi sproti. Vsak gledalec vstopi v delo s svojo podobo, svojo zgodbo in svojo izkušnjo. Umetnina tako ne ponuja ene identitete, temveč mnogo drugih. S tem se vzpostavlja vprašanje o tem, ali je identiteta nekaj notranjega ali nastane šele v odnosu do pogleda drugega (Goscilo, 2010).

KO SIMBOLI SPREGOVORIMO V ZRCALU

V zgodovini likovne umetnosti je zrcalo dolgo nastopalo kot simbol ali atribut. Njegova naloga je bila gledalcu pomagati prepoznati resnico. Resnico, ki oznanja, kdo zares smo in kakšna usoda nas čaka, četudi je bila ta pogosto neprijetna. Umetniki so ga uporabljali za igro med realnostjo in iluzijo,

prisotnostjo in odsotnostjo. V severni renesansi, obdobju bogate simbolike in natančnih podob, zrcalo kljub svojemu molku ni bilo zares tiho. Imelo je specifičen in prepoznaven ikonografski, teološki ter slikarski kontekst. Bilo je razumljeno kot nosilec točno določenih pomenov, ki so bili gledalcu tistega časa razmeroma berljivi. To se pogosto pojavlja v povezavi s staranjem, z minljivostjo in opozorilom pred navezanostjo na mladost ter telesno lepoto. Njegova simbolika je izhajala iz srednjeveške teološke tradicije, antične filozofije in vsakdanje izkušnje, združene v enoten vizualni jezik. Značilni pomeni zrcala so bili tako razodetje resnice, moralni nadzor in vest, povezava zrcala s časom ter orodje iluzije (Goscilo, 2010).

Pomembno je tudi, da severna renesansa pogosto uporablja predmete, kot je zrcalo, za miselne sprožilce. Zrcalo ni samo dekoracija, temveč del logike slike. Postavlja vprašanje, komu je prizor namenjen, kdo je opazovalec in kdo je opazovani. Včasih zrcalo razširi prostor in pokaže tisto, česar ne vidimo neposredno. Prav zato je v renesansi pogosto povezano s pogledom in z njegovim nadzorom (Goscilo, 2010).

HANS BALDUNG GRIEN – ZRCALO, KI NE VRAČA ODSEVA

V delu *Tri starostne dobe*, ki ga je z izvrstno natančnostjo naslikal Hans Baldung Grien, zrcalo brez premisleka bogati tako sliko kot njen pomen. Zrcalo v tem delu ne potrjuje lepote, temveč jo postavi pod vprašaj. Skupaj s peščeno uro, ki jo nad glavo mlade ženske figure drži smrt, tvori preprost, a izredno močan dialog. Predvsem govori o minljivosti tako lepote kot nas samih. Telo je tukaj, medtem ko čas že odhaja. Baldung Grien ne olepšuje telesa, ampak ga pokaže v treh fazah brez usmiljenja in brez romantike. Zato zrcalo v tem delu ne želi biti gledano, temveč razumljeno (Botelho, 2015). Morda se prav tu pojavi vprašanje zate. Bi v tem delu iskal/a svojo podobo ali svojo minljivost?

Pomembno je izpostaviti, da Baldung Grienovo zrcalo ne ponuja neposrednega odgovora. Privede nas do razmisleka, pri katerem moramo sami najti odgovore, in dejstev, ki se skrivajo v sliki. Zato zrcalo deluje kot ideja. Je simbol, ki obstaja predvsem v mislih opazovalca. V povezavi s tremi ženskimi figurami Baldung Grien ustvari jasno zaporedje, ki presega zgolj biološko staranje. Gre za razmislek o telesu kot prostoru spremembe. Telo je minljivo, ranljivo in podvrženo času. Zrcalo pa to resnico tiho potrjuje. Ne z odsevom, temveč s svojo prisotnostjo. Kot da bi nam govorilo: »Poglej zdaj, kajti kmalu tega ne bo več.« Baldung Grienovo zrcalo je predvsem psihološko. Ne nagovarja očesa, temveč zavest. V tem smislu zrcalo ni predmet samopotrditve, temveč sredstvo soočanja – soočanja z minljivostjo, izgubo lepote in neizogibnostjo konca (Botelho, 2015).



Slika 2: Baldung, G., H. (1510). Tri starostne dobe in smrt [Fotografija]. Khm.at. <https://www.khm.at/en/artworks/the-three-phases-of-life-and-death-96>

KAJ PA GLEDALEC?

V zgodovinskih podobah je gledalec pogosto stal na varni razdalji. Opazoval je, razmišljal, primerjal. Renesnančne slike, kot so dela Hansa Baldunga Griena, gledalca ne vključujejo neposredno v dogajanje. Kljub temu pa ni povsem izključen. Motivi *memento mori* oziroma *vanitas* ga nagovarjajo moralno in eksistencialno, saj opominjajo na minljivost, greh ter odgovornost za lastna dejanja. Zrcalo tako ne vabi k interakciji, temveč deluje kot znak ali opozorilo, ki gledalca spomni, da mora razmišljati o sebi, hkrati pa ostaja zunaj zgodbe slike. Pri sodobnejših delih, kot

pri Michelangelu Pistolettu, pa zrcalo ne ostaja zgolj simbol, temveč vstopi v umetnino kot aktivni element, ki neposredno vključuje gledalca. Njegov odsev postane del kompozicije. Brez prisotnosti gledalca ni odseva, brez telesa ni zrcala. Varna distanca, značilna za renesančno umetnost, se izgubi, gledalec se ne more več skriti za interpretacijo ali estetsko presojo. Soočen je s samim seboj, hkrati gleda in je gledan.

MICHELANGELO PISTOLETTO – ZRCALO KOT IZKUŠNJA

V sodobni umetnosti zrcalo naredi drzno, a premišljeno potezo – preneha biti simbol. Zdaj postane material, površina, prostor. Prostor, v katerem se umetnina zgodi šele, ko se nekdo ustavi pred njo. Pri Michelangelu Pistolettu zrcalo ne predstavlja nobenih simbolov. V njegovih zrcalnih slikah se pojavijo telo gledalca, prostor galerije, drugi obiskovalci in pravzaprav vse, kar je tam v določenem trenutku. Delo *Mož z rumenimi hlačami* deluje skoraj preprosto, a ravno v tej preprostosti je njegova moč. Umetnina ni nikoli enaka. Vsak odsev in vsak posameznik vzpostavi nov dogodek, novo umetnino (The art Story, 2015).

Pri Pistolettu zrcalo ne deluje več kot opozorilo, temveč kot povabilo. Njegove zrcalne površine niso namenjene razlagi, ampak izkušnji. V trenutku, ko se gledalec znajde pred umetnino, postane del nje. Njegovo telo, gibanje in prisotnost tako vstopijo v delo in ga sooblikujejo. To pomeni, da umetnina ni nikoli zares dokončana. Ne obstaja ena sama fiksna podoba. Vsak obisk, vsak pogled in vsak trenutek ustvarijo novo situacijo. Zrcalo pri Pistolettu tako postane sredstvo za razmislek o sodobnem človeku; o njegovi prisotnosti v svetu podob in o nenehnem opazovanju. Umetnost tu ne ponuja razlage, temveč izjemno izkušnjo, ki je vedno osebna in prav vselej začasna (The Art Story, 2025).



Slika 3: Pistoletto, M. (1964) *Mož z rumenimi hlačami* [Fotografija]. Moma.org. <https://www.moma.org/collection/works/79435>

OD SIMBOLA DO IZKUŠNJE

Če Baldung Grienovo zrcalo govori o času in minevanju, Pistolettovo zrcalo govori o prisotnosti. Prvo aktivira razmislek, drugo aktivira doživljanje. Razlika med njima ni le v zgodovinskem obdobju, temveč v načinu, kako umetnost vključi gledalca in ga sooči z lastno prisotnostjo. Zrcalo se spremeni iz simbola v neposredno izkušnjo. Zdaj ne stojimo več zgolj pred umetnino, ampak se najdemo v njej. Naša prisotnost postane del kompozicije, naš pogled in gibanje pa oblikujeta doživljanje umetnine. To gledalca spremeni iz pasivnega opazovalca v aktivnega udeleženca.

ZRCALO DANES

Zrcalo v sodobni umetnosti ni vedno strogo in filozofsko. Včasih je igrivo, spet drugič rahlo provokativno in predvsem spontano. Vedno zahteva odziv, saj nas težko pusti brezbržne. Prav v tem je njegova moč; da nas ustavi, nasmeje, zmede in pripravi do razmisleka. Morda je to tudi njegova največja vrednost. Uči nas gledati. Ne le umetnosti, temveč zlasti sebe. Kdo smo, kje smo in kaj nas obdaja.

V današnjem času, ko smo obdani z zasloni, s podobami in z nenehnimi odsevi, ima zrcalo še dodatno težo. Navajeni smo se gledati, fotografirati in primerjati, a prav zrcalo na umetniški ravni nas pogosto ustavi drugače kot vsakdanji odsev. Ne ponuja hitre potrditve, temveč zahteva počasnost in prisotnost. Morda ravno zato zrcalo v sodobni umetnosti ostaja tako aktualno; ker nas v svetu podob uči gledati s pozornostjo. Ne le umetnosti, temveč sebe in prostor, v katerem smo. V tem smislu zrcalo ni le likovni element, ampak postane način mišljenja (Eco, 2004).

ZAKLJUČEK

Če se znova zazremo v zrcalo, ne vidimo več zgolj podobe. Vidimo čas, ki se ne pusti ujeti, in pogled, ki nikoli ni povsem nevtralen. Zrcalo v likovni umetnosti torej ne ponuja dokončnih odgovorov, temveč nas vabi k razmisleku in osebni izkušnji. Morda je prav zato tako močnega pomena, ker ohranja sposobnost, da nas za trenutek ustavi in nam pokaže, da smo del zgodbe, ki jo opazujemo.

Literatura in viri

- Botelho, L. (2017). Les trois âges et la mort du peintre Hans Baldung (XVI^e siècle). *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 45, 45–72. <https://doi.org/10.4000/clio.13441>
- Campbell, G. (ur.). (2009). *The Grove encyclopedia of Northern Renaissance art*. Oxford University Press.
- Pistoletto, M. (b. d.). Biography / cronologia. *Pistoletto.it*. https://www.pistoletto.it/eng/bio_completa.html
- Snyder, J. (2005). *Northern Renaissance art: Painting, sculpture, the graphic arts from 1350 to 1575*. Pearson Prentice Hall.
- The Art Story. (2025). *Michelangelo Pistoletto*. <https://www.theartstory.org/artist/pistoletto-michelangelo/>
- Web Gallery of Art. (2025). *Three ages of the woman and death – Hans Baldung Grien*. <https://www.wga.hu/>



ENEJ HUĐEJ,
Likovna pedagogika, 4. letnik
Naslov: Izbruh obupa
Tehnika: Akril na platnu
Leto: 2025
www.project-endeous.com



ZRENJE IN NJEGOV POMEN V RENESANČNEM SLIKARSTVU IN PERFORMANSU 20.STOLETJA

Veronika Rotar, Likovna pedagogika, 2. letnik, dodiplomski študij, veronika.rotar@student.um.si

Povzetek

Ob očesnem stiku nam pogosto postane nerodno, zato nehote umaknemo pogled. Zrenje je lahko neprijetno, intimno ali za nekatere preveč razkrivajoče, hkrati pa ima močno vlogo tudi v umetnosti. Članek obravnava pomen zrenja oziroma očesnega stika v dveh umetniških delih iz različnih zgodovinskih in umetnostnih obdobj: v performansu 20. stoletja *The Artist Is Present* Marine Abramović in v renesančnem dvojnem portretu Federica da Montefeltra ter Battiste Sforza Piera della Francesca. Namen članka je primerjati, kako je motiv pogleda uporabljen v tradicionalnem slikarstvu in sodobnem performansu ter kakšen pomen ima za odnos med upodobljenimi osebami oziroma med umetnikom in gledalcem.

Ključne besede: Marina Abramović, performans, renesančni diptih, *The Artist Is Present*, zrenje

GAZING AND ITS IMPORTANCE IN RENAISSANCE PAINTING AND 20TH CENTURY PERFORMANCE

Veronika Rotar, Art Pedagogy, 2nd year, bachelor's degree, veronika.rotar@student.um.si

Abstract

Eye contact often makes us feel awkward, prompting us to look away instinctively. Gazing, or even staring, can be uncomfortable, intimate, or, for some, overly revealing, while also playing a powerful role in art. This article discusses the importance of gazing in two artworks from different historical and artistic periods: Marina Abramović's 20th-century performance *The Artist Is Present* and Piero della Francesca's Renaissance double portrait of Federico da Montefeltro and Battista Sforza. Its aim is to compare how the motif of the gaze functions in traditional painting and contemporary performance, and to explore its significance for the relationship between the depicted figures, or between the artist and the viewer.

Keywords: gaze, Marina Abramović, performance, Renaissance diptych, *The Artist Is Present*

UVOD

V ljubljanski Cukrarni od 30. novembra 2025 do 3. maja 2026 poteka razstava znanega umetniškega tandema z naslovom *Art Vital*, ki zajema dvanajstletni opus Ulaya in Marine Abramović. Razstava vodi obiskovalca od začetkov njunega sodelovanja, ki jih zaznamuje performans *Relation in Space*, predstavljen leta 1976 na Beneškem bienalu, do njunega odmevnega slovesa dvanajst let pozneje v performansu *The Great Wall Walk* (Muzej in galerije mesta Ljubljane, 2025).

Ob tem dogodku smo si pobližje ogledali in raziskali enega odmevnejših performansov Marine Abramović, *The Artist Is Present*.

PERFORMANS THE ARTIST IS PRESENT

Performans – tudi *performance* – je nastop, predstava ali dogodek, ki združuje prvine različnih umetnosti in sodobnih tehnologij (Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2014).

Leta 2010 so v newyorškem muzeju Museum of Modern Art (MoMA) pripravili obsežno retrospektivo Abramovićinih del. Na razstavi je bil predstavljen tudi istoimenski performans, v katerem je avtorica sedela na stolu za leseno mizo. Posamezni gledalci so bili povabljeni, da se usedejo nasproti nje, z njo vzpostavijo očesni stik in odidejo, kadar želijo. Avtorica je iz sodelujočih privabila različna čustva; od smeha do joka (Cunnigham, 2025).

To je bila ena izmed trajnih predstav, ki jo je avtorica izvajala skoraj tri mesece v časovnem razponu med 14. marcem in 31. majem 2010 – skupaj več kot 700 ur. Abramović je vsak dan sedela za mizo po sedem ali osem ur in opazovala nasproti sedečega obiskovalca brez kakršnega koli predaha (Cunnigham, 2025).



Slika 1: Marina Abramović v trenutku izvedbe performansa [Fotografija]. (2019). Singulart.com. <https://www.singulart.com/blog/wp-content/uploads/2019/06/Marina-Abramovic-and-Ulay-The-Artist-Is-Present-via-artnet-news-1-1.jpg>

Na retrospektivi je poleg Abramović sodelovalo 39 drugih umetnikov, ki so poustvarili njena dela po štiridesetih letih umetniškega delovanja. Izvedbo umetnikov so mnogi kritizirali, saj naj bi ponovno uprizarjanje uničilo energijo, čar oziroma šarm in nepredvidljivost prvotnih predstav (Cunnigham, 2025).

Med izvajanjem performansa je Marina nosila tri različne barve oblačil: modro, rdečo in belo. V intervjuju za *Art Monthly* je povedala, da vsaka barva drugače vpliva na energijo. Prvi mesec je nosila modro barvo za umirjanje in koncentracijo. Ker je bila energija tako nizka, jo je znova dvignila z rdečo. Končala je z belo barvo kot simbolom notranjega očiščenja (Blazwick, 2011).

Marina Abramović je svoje delo opisala kot izraz, v katerem se izvajalec in gledalec povežeta telesno, psihično ter duhovno preko skupnega občutka prisotnosti in energije v trenutku izvedbe. Poudarja predvsem zdravljenje bolečine s sprejemanjem procesa žalovanja in sprave z notranjim trpljenjem. Performansi ji omogočajo proces notranjega očiščenja oziroma katarze. Marina svojo bolečino spremeni v univerzalno umetniško delo: *The Artist Is Present* (Blazwick, 2011).

Umetnost se skozi zgodovino ne spreminja le v svoji obliki, temveč v načinu, kako človek skozi njo izraža najgloblja čutenja do sebe in okolice, ki ga obdaja.

Glavni del Marininega performansa predstavlja očesni stik – pogled oziroma zrenje – zato smo si za primerjavo izbrali renesančno delo Piera Della Francesca z naslovom *Diptih portret Federica da Montefeltroa in vojvodinje Battiste Sforza*.

RENEŠANČNI DVOJNI PORTRET FEDERICA DA MONTEFELTRA IN BATTISTE SFORZA

Gre za enega najslavnejših dvojnih portretov iz zgodnje renesanse, ki predstavlja vojvodo in njegovo ženo. Figuri sta upodobljeni v strogem profilu in obrnjeni druga proti drugi. Na ta način so že v času antičnega Rima upodabljali cesarje, najpogosteje na kovancih in medaljah. Značilnost takšnih upodobitev je, da so portretiranci skoraj vedno prikazani s svojim desnim profilom (Uffizi Gallery, b. d.).

V dotičnem primeru, kjer sta zakonca obrnjena eden proti drugemu, je vojvoda prikazan s svojim levim profilom, njegova soproga pa z desnim. Tako je po logiki branja umetnin gledalčeva pozornost najprej na Battisti Sforza, nato se pogled pomika proti levi, kjer je podoba Federica da Montefeltro. Slikar se je za prikaz levega profila vojvode da Montefeltro odločil, ker je bila desna stran njegovega obraza poškodovana. V viteškem dvoboju naj bi izgubil levo oko in ostala mu je velika brazgotina. Iz spoštovanja tega umetnik ni nikoli upodabljal (Parenti, b. d.).

Podoba vojvodinje se nam kaže v svetli bledikasti polti. Bledikavost ženskega obraza pa ne izraža le *lepotnega ideala* zgodnje renesanse, temveč namiguje na vojvodinjinjo prezgodnjo smrt leta 1472. Vojvodinja je prikazana z visokim čelom in s spetimi, spletenimi lasmi, kar je prav tako modna značilnost tistega časa. Avtor naj bi delo domnevno ustvaril po posmrtnem odlitku njenega obraza. Diptih torej predstavlja spominski portret, s katerim se je Federico da Montefeltro spominjal svoje žene (Parenti, b.d.).



Slika 2: Piero della Francesca, Diptih vojvode Federica da Montefeltro in vojvodinje Battiste Sforza, Piero della Francesca,, 47 × 33 cm, olje na les, 1473–1475, muzej Uffizi [Fotografija]. (2026). Uffizi.it. <https://www.uffizi.it/en/artworks/the-duke-and-duchess-of-urbino-federico-da-montefeltro-and-battista-sforza>

Ozadje upodobitve prikazuje idealizirano miniaturno pokrajino: blage griče, vijugasto reko in jasno nebo. Pokrajina je del vojvodine Urbino – dvora, ki je bil v takratnem času središče umetnosti in kulture. Oba upodobljenca se *dvigujeta* nad pokrajino, da bi še dodatno poudarila veličastnost urbinskega dvora in ozemlja, ki sta mu vladala (Uffizi Gallery, b. d.).

PRIMERJAVA DEL

Umetnost zgodnje renesanse se že na prvi pogled korenito razlikuje od sodobne umetnosti in izbranega performansa. V obeh primerih gre za dva upodobljenca oziroma za prisotnost dveh oseb, ki se gledata oziroma zreta drug drugemu v oči. Piero della Francesca je v svojem delu uporabil tehniko oljnega slikarstva na leseni podlagi. Upošteval je pravila renesančne kompozicije in perspektive, Abramović pa je umetniško delo ustvarila s svojim telesom, časom ter prisotnostjo.

V renesančni dobi so oblačila predstavljal družbeni status in premoženje, postavitve portretirancev pa je bila strogo določena. Takšno podobo lahko *beremo* le, če stojimo neposredno pred njo; sicer izgubi svoj reprezentativni pomen. Pri performansu postavitve samega gledalca ne igra osrednje vloge, saj se delo

neprestano spreminja. Gledalec sam izbira, s katerega zornega kota bo spremljal dogajanje. Oblačila so predvsem sredstvo vzdrževanja napetosti in energije v prostoru izvajanja ter v odnosu med sodelujočima.

S portretom je želel naročnik Federico da Montefeltro poudariti svoj status in moč ter hkrati ustvariti spomin na preminulo soprogo. V performansu se Marina posveča notranjemu svetu in čutenjem; velik poudarek daje ranljivosti ter psihološki izkušnji. Umetniki so v renesansi ustvarjali dela po željah naročnikov – v diptihu sta tako upodobljena naročnika. Abramović je bila sama pobudnica retrospektive, saj jo je idejno zasnovala s pomočjo newyorške galerije MoMA.

ZAKLJUČEK

Obe deli zajemata različne vidike človekovega notranjega doživljanja. Pri renesančnem diptihu gre za reprezentativni dvojni portret predstavnikov vladajoče družbe. Hkrati so poudarjeni odnos med zakoncema, spomin in poklon pokojni ženi. Pri performansu gre za telesno, fizično stanje umetnice in sodelujočega posameznika, kjer se zgodi, da se dogajajo ter porajajo različna psihična stanja in čustvene reakcije – tako med performerjema kot med gledalci, ki le opazujejo zrenje dveh sedečih oseb.

Renesančna mojstrovina je slika, ki si jo lahko ogledamo, jo opazujemo. Pri performansu pa je lahko gledalec po svoji presoji aktivni udeleženec in tako soavtor umetniškega dejanja. Diptih se skozi čas le malo spreminja – obstaja kot trajna podoba. Performans je minljiv; oblikuje ga vsako srečanje posebej.

Razstavo *ART VITAL* si lahko ogledate v Cukrarni do vključno 3. maja 2026.

Literatura in viri

Muzej in galerije mesta Ljubljane. (28. 11. 2025). *ART VITAL – 12 let tandem Ulay/Marina Abramović*. <https://cukrarna.art/sl/program/razstave/33/ulay-marina-abramovic/>

Blazwick, I. (december 2025 – januar 2026). *The artist is present*. *Art Monthly*, 492. <https://www.artmonthly.co.uk/magazine/site/article/the-artist-is-present-by-iwona-blazwick-september-2011>

Cunningham, J. M. (15. 11. 2015). *Marina Abramović, Serbian performance artist*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Marina-Abramovic>

Uffizi Gallery. (b. d.) *Duke and duchess in eternal profile*. <https://www.uffizi.it/en/artworks/the-duke-and-duchess-of-urbino>

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2014–). *Performans*. *Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)*. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=performans>

Parenti, D. (b. d.). *The Duke and Duchess of Urbino Federico da Montefeltro and Battista Sforza*. Gallerie degli Uffizi. <https://www.uffizi.it/en/artworks/the-duke-and-duchess-of-urbino>



URBAN VICMAN, Likovna pedagogika,
absolvent 2. stopnje
Naslov: Brez naslova
Tehnika: Akril na platnu
Leto: 2025



LEARNSMART – PERSONALIZIRANO UČENJE S POMOČJO UMETNE INTELIIGENCE

Boban Boshevski, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija, boban.boshevski@student.um.si

Gaja Gujt, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija, gaja.gujt1@student.um.si

Tevž Starovasnik, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija, tevz.starovasnik@student.um.si

Adam Kac, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija, adam.kac@student.um.si

Eva Ekart, Glasbena pedagogika (PEF UM), 4. letnik dodiplomskega študija, eva.ekart@student.um.si

Povzetek

Prihodnost izobraževanja vse bolj temelji na smiselni uporabi umetne inteligence, ki omogoča prilagojeno učenje, večjo dostopnost znanja in razvoj inovativnih pedagoških pristopov. Članek predstavlja inovativno platformo *LearnSmart* kot primer rešitve, usmerjene v prihodnost izobraževanja, ki odgovarja na sodobne izzive poučevanja in učenja ter je bila razvita za polfinale mednarodnega tekmovanja *The 8th Global Competition on Design for Future Education v Zagrebu*. *LearnSmart* je platforma, ki z uporabo umetne inteligence personalizira učni proces glede na individualne potrebe učencev. Sistem prepoznava posameznikove učne navade, strategije in kognitivne vzorce, jih sproti analizira, individualizira in prilagaja na podlagi pedagoških ter didaktičnih načel. Na tej osnovi optimizira učne materiale in oblikuje prilagojene učne urnike glede na povratne informacije o posameznikovem napredku ter znanju. Z vključevanjem igrifikacijskih elementov in pedagoško-didaktičnih pristopov platforma naslavlja izzive neučinkovitih učnih metod, motivacije ter organiziranosti. V članku so predstavljeni teoretični temelji projekta, proces razvoja, funkcionalnosti platforme in rezultati tekmovanja. Posebna pozornost je namenjena analizi potreb uporabnikov na podlagi izvedene ankete in uporabi orodij umetne inteligence v pedagoškem kontekstu.

Ključne besede: izobraževanje prihodnosti, izobraževalna tehnologija, pedagogika, personalizirano učenje, učna platforma, umetna inteligenca



LEARNSMART – PERSONALIZED LEARNING THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Boban Boshevski, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, boban.boshevski@student.um.si

Gaja Gujt, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, gaja.gujt1@student.um.si

Tevž Starovasnik, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, tevz.starovasnik@student.um.si

Adam Kac, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, adam.kac@student.um.si

Eva Ekart, Music Pedagogy (PEF UM), 4th year of bachelor's degree, eva.ekart@student.um.si

Abstract

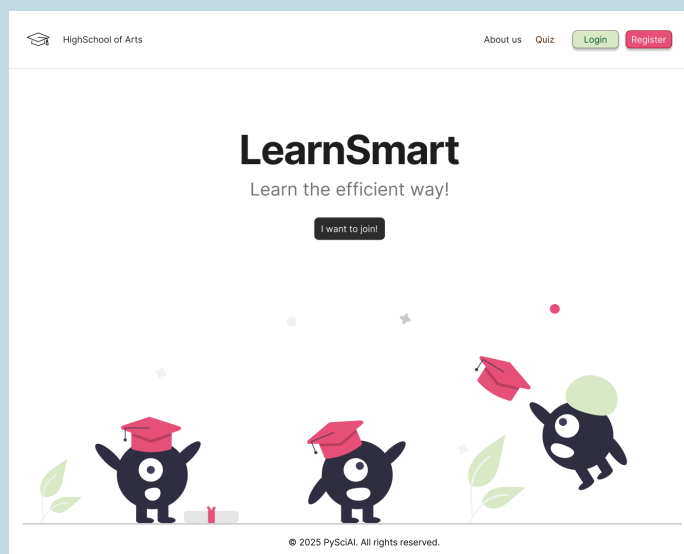
The future of education is increasingly based on the meaningful use of artificial intelligence, which enables personalised learning, greater access to knowledge, and the development of innovative pedagogical approaches. This article presents the innovative LearnSmart platform as an example of a solution oriented toward the future of education, addressing contemporary challenges in teaching and learning, and was developed for the semifinals of the "The 8th Global Competition on Design for Future Education" in Zagreb. LearnSmart is a platform that uses artificial intelligence to personalise the learning process according to individual student needs. The system recognises an individual's learning habits, strategies, and cognitive patterns, continuously analyses, individualises, and adapts them in line with pedagogical and didactic principles, and, on this basis, optimises learning materials and creates personalised study schedules informed by feedback on the individual's progress and knowledge. By incorporating gamification elements and pedagogical-didactic approaches, the platform addresses challenges related to ineffective study methods, motivation, and organisation. The article presents the project's theoretical foundations, development process, platform functionalities, and competition results. Special attention is given to the analysis of user needs, based on a survey conducted, and to the use of artificial intelligence tools in a pedagogical context.

Keywords: artificial intelligence, educational technology, future education, learning platform, pedagogy, personalized learning

UVOD

Sodobno izobraževanje se sooča z izzivi, povezanimi z raznolikimi učnimi potrebami učencev, s heterogenimi učnimi slogi, pomanjkanjem motivacije in učinkovitih strategij za organizacijo učnega procesa. Yue (2024) poudarja, da tradicionalni pristopi poučevanja pogosto ne upoštevajo individualnih kognitivnih zmožnosti in preferenc učečih se, kar vodi v zmanjšano učinkovitost učenja ter nižjo motivacijo. Bloom (1984) je že v osemdesetih letih ugotovil, da individualizirano poučevanje v obliki tutorstva bistveno preseže rezultate skupinskega pouka. Razvoj digitalnih tehnologij odpira nove možnosti personalizacije izobraževanja, pri čemer ima pomembno vlogo umetna inteligenca.

V okviru mednarodnega tekmovanja *The 8th Global Competition on Design for the Future Education*, ki se ukvarja z izzivi sodobnega izobraževanja, je ekipa PsySciAI, sestavljena iz avtorjev članka, v polfinalu v Zagrebu, razvila rešitev za učno platformo *LearnSmart* (slika 1), ki z uporabo umetne inteligence omogoča personalizacijo učnega procesa. Platforma temelji na pedagoško-didaktičnih principih, strokovno stimulira motivacijo in izboljšuje posameznikovo učenje učenja ter zajema izzive na kognitivnem, afektivno-socialnem, pa tudi psihomotoričnem področju.



Slika 1: LearnSmart – Domača stran. Vir: lasten.

Namen članka je predstaviti teoretična izhodišča, konceptualno zasnovo in funkcionalnosti platforme *LearnSmart* ter povzeti rezultate tekmovanja, na katerem je projekt mednarodno uspel. Članek obravnava pristope pri uporabi konceptualnih digitalnih učnih platform in umetne inteligence v sodobnem izobraževalnem okolju ter je namenjen študentom in strokovnjakom s področja izobraževanja.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Sodobna pedagoška teorija opisuje učenje kot načrtovan, taksonomsko artikuliran in ciljno usmerjen proces, pri katerem se učinkovito učenje dosega s časovnim usklajevanjem in z realizacijo učnih ciljev, vsebin, raznolikih metod učenja, dejavnostnega poučevanja in sprotne preverjanja znanja (Ivanuš-Grmek in Javornik, 2011). To nas je navdihnilo za sistem, ki lahko nadomesti standardne načine učenja in poda znanje na drugačen, personaliziran način, s čimer olajša zmožnost učenja vsakemu posamezniku. Sistem uporabniku prilagodi hitrost učenja (urnik), način razlage (obsežnost) in zahtevnost (z dodatnimi diagrami, besedili), hkrati pa ohrani didaktično strukturo in jasne učne cilje. Rešitev stremi k povečanju ekonomičnosti pouka, kar pomeni, da želi povečati učinek z minimalnimi sredstvi. Cilj rešitve je podati karseda veliko znanja v najkrajšem možnem času z minimiziranjem napora, tako da se rešitev *LearnSmart* nenehno prilagaja sposobnostim in preferencam posameznika, hkrati pa mu sproti podaja povratno mnenje o napredku ter trenutnem stanju razumevanja izbrane tematike.

Pedagoško-didaktične implikacije

Platforma ima pomembne pedagoško-didaktične implikacije, saj ne deluje le kot orodje za frontalno posredovanje vsebin, temveč kot celovit in vključujoč učnisistem. Uporablja raznolike učne metode in oblike, ki v prvi vrsti aktivirajo posameznika ter omogočajo skupnostno učenje s sošolci znotraj platforme. Artikulirajo transformacijski pouk, nanašajo se na konstruktivistične teorije, spodbujajo diskusijo, problemski pouk, kognitivizem, samoocenjevanje ter celostno razvijajo znanje. Platforma kreira učne

vsebine skladno z didaktičnimi načeli, ki jih strokovno uporabi glede na posamično učno enoto. Povezana je z dejanskim učnim načrtom in s cilji predmeta ter sodeluje z izobraževalno ustanovo in učiteljem oziroma profesorjem, ki ima vpogled v napredek ter rezultate.

Platforma sproti preverja znanje, se takoj odziva, hkrati pa sprejema povratne informacije posameznika in jih upošteva pri nadaljnjem prilagajanju učenja. S pomočjo prilagojenih urnikov in analize napredka omogoča ciljno usmerjeno, strokovno podprto in individualizirano učenje, ki je hkrati vpeto v realni izobraževalni proces (Herbart, 2025).

Personalizirano učenje

Delitev posameznika na en sam učni tip (vidni, slušni in kinestetični) je lahko didaktično ozkogledna, saj se učenje v resnici odvija v kombinaciji različnih zaznavnih in miselnih poti. Košir (2024) poudarja, da učnih slogov ne smemo razumeti kot togih delitev učencev, temveč kot opomnik učiteljem, da morajo biti občutljivi za individualne razlike med učenci in da pristop »enako za vse« ni niti pravičen niti vključujoč. Učinkovito poučevanje vidi v prilagajanju pouka trenutnim zmožnostim in predznanju posameznikov, v zagotavljanju pristnih in konstruktivnih povratnih informacij ter v aktivni podpori učencem pri razvoju zmožnosti samostojnega usmerjanja lastnega učenja. Pri tem izpostavlja pomen skupnega urjenja različnih učnih metod in sklepne refleksije njihove rabe pri različnih vrstah učnih gradiv. Platforma predstavlja učne vsebine v prepletu različnih učnih metod in oblik ter jih sproti prilagaja glede na rezultate in odzive posameznika, pri tem pa upošteva rezultate, povratne informacije ter nenazadnje temeljna didaktična načela, kot so postopnost, aktivacija in nazornost učnih enot.

Igrifikacija v izobraževanju

Igrifikacija je vključevanje igralnih elementov v neigralne kontekste, kot je učenje. Deterding idr. (2011) opredelijo igrifikacijo kot uporabo elementov oblikovanja iger v neigranih kontekstih, da bi vplivali

na vedenje in motivacijo. Igrifikacija v aplikaciji je namenjena krepitvi motivacije učečih se in se smiselno povezuje z motivacijskimi oblikami, ki jih opredeljuje Krakar Vogel (2004). Z elementi igre aplikacija spodbuja spoznavno motivacijo, saj omogoča ponavljanje in utrjevanje znanja, hkrati pa nagovarja doživljajsko-izkušensko motivacijo, ker vpliva na čustva, občutke in učno izkušnjo uporabnika. S pomočjo nalog, izzivov in problemsko zastavljenih dejavnosti podpira tudi domišljajsko-problemsko (celostno) motivacijo, saj učeče se postavlja pred domišljajsko zasnovane igranske in učne probleme (Krakar Vogel, 2004). Elementi, kot so točke, značke, lestvice in izzivi, spodbujajo notranjo ter zunanjo motivacijo učencev. Prav tako krepijo njihovo vztrajnost pri učenju. Raziskave potrjujejo, da igrifikacija bistveno vpliva na angažiranost učencev in na njihove učne dosežke.

Vloga umetne inteligence v izobraževanju

Umetna inteligenca nam omogoča vse predhodno našteje sodobne elemente rešitve za pametno učenje (personalizirano učenje, igrifikacijo, avtomatizacijo procesov personalizacije, adaptivno učenje in zagotavljanje takojšnje povratne informacije). Sistemi, ki temeljijo na strojnem učenju in obdelavi naravnega jezika, lahko analizirajo učna gradiva, prepoznajo vrzeli v znanju, posledično pa lahko prilagodijo vsebino in težavnost nalog posameznemu učencu (Zawacki-Richter et al. 2019). Umetna inteligenca tako bistveno prispeva k razvoju naprednih, prilagodljivih in učinkovitih rešitev, ki oblikujejo izobraževanje prihodnosti (Baker in Siemens 2014).

RAZVOJ PLATFORME LEARNSMART

Pred razvojem platforme smo izvedli pregled obstoječih podobnih rešitev in dodatno analizirali uporabnike ter njihove potrebe, kar je predstavljeno v nadaljevanju.

Analiza konkurence

Na trgu obstaja več izobraževalnih platform, kot na primer *Duolingo*, *Khan Academy* in *Quizlet*. Čeprav posamezne platforme ponujajo določene elemente želenih funkcionalnosti – kot sta igrifikacija in preoblikovanje vsebin – je naša analiza pokazala, da nobeno od obstoječih orodij ne nudi celovite personalizirane učne izkušnje. Rešitev *LearnSmart* za razliko od pomanjkljivih obstoječih rešitev celostno upošteva učne navade in preference uporabnikov, prilagaja vsebine tako na ravni posameznika kot organizacije, sistematično načrtuje učni proces glede na zastavljene cilje ter vključuje elemente igrifikacije. Navedene funkcionalnosti združuje v enotno in celovito rešitev, ki presega obstoječe pristope na področju digitalnega učenja.

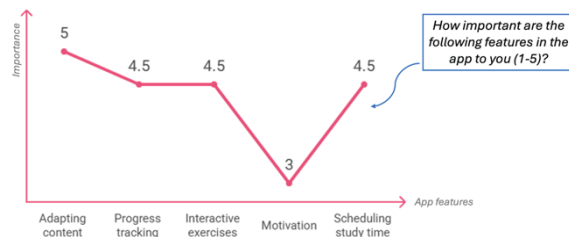
Analiza deležnikov

Med ključne deležnike spadajo dijaki in študenti, pedagogi, izobraževalne ustanove ter oblikovalci izobraževalnih politik. Posamezne skupine deležnikov so bile analizirane glede na njihova pričakovanja in zahteve, ki naj bi jih izpolnjeval sistem (na primer skladnost vsebin z veljavnimi izobraževalnimi smernicami za oblikovanje politik).

Analiza potreb uporabnikov

Ciljni uporabniki so dijaki in študenti z različnimi stopnjami motivacije ter tehnološke usposobljenosti in z raznovrstnimi kognitivnimi potrebami. Za boljše razumevanje njihovih izzivov (na primer motenj pozornosti, stresa, neučinkovitega upravljanja s časom) so bili razviti uporabniški profili in uporabniške persone, na katerih sta temeljila nadaljnja nadgradnja ter oblikovanje rešitve. Ena ključnih ugotovitev je bila prepoznana potreba po metakognitivni podpori oziroma orodjih, ki uporabnikom omogočajo boljše razumevanje, spremljanje in optimizacijo lastnega učnega procesa.

Razvoj platforme je temeljil na podrobni analizi potreb uporabnikov. Maja 2025 je bila izvedena anketa med štiriinpetdesetimi anketiranci. Med njimi je bilo 48 študentov in šest profesorjev (slika 2). Analiza rezultatov je pokazala, da sta anketirancem najpomembnejši prilagodljivost in personalizacija vsebine.



Slika 2: "Anketno vprašanje: *How important are the following features in the app to you?*". Vir: lasten.

Trenutna učna gradiva pogosto niso prilagojena individualnim učnim potrebam in znanju učencev, zato potrebujejo orodja, ki prispevajo k izboljšanju organizacije ter hkrati pomagajo doseči višjo raven motivacije.

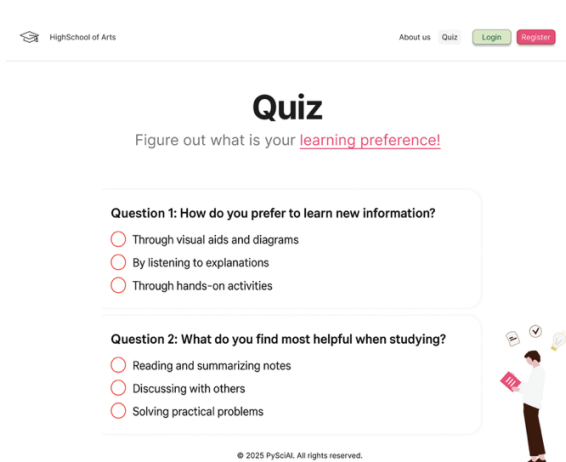
Metodologija načrtovanja

Načrtovanje sistema je temeljilo na analizi realnih učnih scenarijev, ki odražajo raznolike potrebe in izzive uporabnikov v izobraževalnem okolju. Celoten proces je sledil načelom pristopa Design Thinking. "*A crucial part of DT entails gaining a thorough understanding of users and their needs, even those they are unaware of.*" (Carlgren, Rauth in Elmquist, 2016). Večino pozornosti smo namenili razumevanju uporabniških potreb in opredelitvi realnih problemov. Načrtovanje je potekalo iterativno z rednimi povratnimi zankami, ki so omogočale sprotno vrednotenje ustreznosti posameznih funkcionalnosti in zagotavljale, da vsaka načrtovana rešitev neposredno naslavlja konkretne uporabniške izzive, prepoznane v fazi analize. Uporabniške potrebe smo predčasno prepoznali s pomočjo anketnega vprašalnika.

FUNKCIONALNOSTI PLATFORME LEARNSMART

Diagnostika učnih preferenc

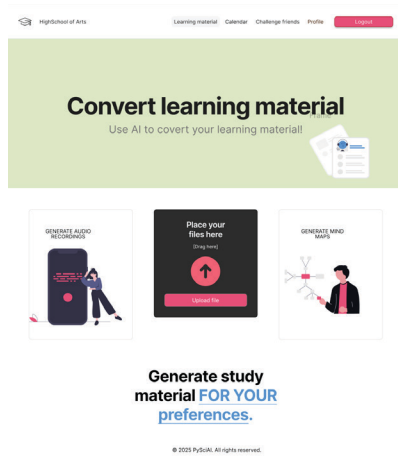
Ob registraciji na platformi je predviden kratek diagnostični postopek v obliki kviza (slika 3), s katerim bi platforma identificirala uporabnikove učne preference in na njihovi osnovi prilagajala način podajanja vsebin. Sčasoma se te preference lahko spremenijo glede na uporabnikovo vedenje.



Slika 3: LearnSmart – Diagnostični postopek. Vir: lasten.

AI – pretvorba učnih gradiv

Koncept obsega možnost nalaganja gradiv in njihovo pretvorbo v več učnih formatov (slika 4). Predvidene pretvorbe so prilagojene uporabnikovemu učnemu profilu, te pa so lahko podane v obliki miselnih vzorcev, kartic, zvočnih posnetkov, animacije itd.



Slika 4: LearnSmart – Pretvorba učnih gradiv. Vir: lasten.

Personaliziran učni urnik

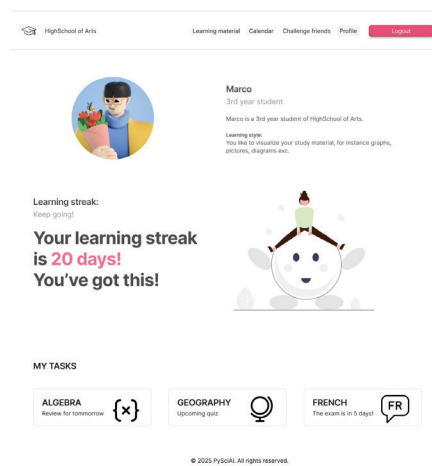
V zasnovi je predviden dinamičen načrtovalnik učenja, ki bi se sinhroniziral z uporabnikovim koledarjem (na primer z *Google Calendar*, kot je prikazano na sliki 5). To omogoča prilagajanje snovi in obveznosti na krajše izvedljive učne enote. Termini in obsegi učnih vsebin se prilagajajo tudi glede na uporabnikovo vedenje in uspeh pri posamezni enoti ter glede na izpitne roke.



Slika 5: LearnSmart – Personaliziran urnik. Vir: lasten.

Igrifikacija in spremljanje napredka

V platformi so predvideni igrifikacijski mehanizmi (točke, značke, lestvice in drugo), namenjeni spodbujanju motivacije in vztrajnosti. Vključena je vizualna nadzorna plošča (slika 6), ki prikazuje individualni napredek in področja izboljšav.



Slika 6: LearnSmart – Spremljanje napredka. Vir: lasten.

Zaznavanje lukenj (vrzeli) v znanju

Platforma je zasnovana tako, da gledena uporabnikove interakcije in njegove rezultate identificira teme ter področja, na katerih uporabnik izkazuje slabše razumevanje. Na tej osnovi bi sistem generiral predloge za ponovitev, dodatno razlago ali kvize, ki bi se usklajevali z urnikom in učnim načrtom. Kramar (2009) omenja, da je pomembno, da učitelji poznajo celoten kurikulum in njegove bistvene značilnosti.

REZULTATI TEKMOVANJA

Rešitev *LearnSmart* smo predstavili v polfinalu mednarodnega tekmovanja *The 8th Global Competition on Design for Future Education*, ki je potekalo v Zagrebu v obdobju regionalnih izborov med junijem in julijem 2025. Na regionalnih izborih je tekmovalo več kot 1.000 študentov iz več kot 200 univerz in 35 držav ter regij, kar potrjuje njegovo mednarodno prepoznavnost in konkurenčnost. Na regionalnem izboru v Zagrebu je naša ekipa PsySciAI med sodelujočimi ekipami na podlagi ocene mednarodne štiričlanske žirije dosegla prvo mesto in si s tem zagotovila napredovanje v mednarodni finale tekmovanja (slika 7).

Dosežen uspeh na tekmovanju potrjuje inovativnost pristopa in pedagoško ter tehnološko ustreznost rešitve. Strokovna komisija je pohvalila projekt zaradi učinkovitega naslavljanja sodobnih izobraževalnih izzivov, spremljanja aktualnih trendov na področju izobraževalnih tehnologij in njihove premišljene ter smiselne uporabe.



Slika 7: Polfinale v Zagrebu. Vir: lasten.

OMEJITVE IN IZZIVI

Projekt *LearnSmart* je za zdaj zasnovan kot konceptualna rešitev, zato so njegove ključne omejitve povezane predvsem z nepreverjeno učinkovitostjo v praksi, saj njegov vpliv na učni uspeh in motivacijo še ni empirično potrjen. Nadaljnjo omejitev predstavlja omejena domenska prilagodljivost, ker bi specializirana strokovna področja zahtevala dodatno prilagoditev vsebin in modelov. Pomemben izziv ostaja tudi integracija v obstoječe učne sisteme in kurikule, saj sta lahko tehnična in organizacijska uvedba platforme v izobraževalne ustanove zelo zahtevni.

ETIČNA NAČELA

Etični vidiki so pri razvoju platforme *LearnSmart* in izvedbi z njo povezane empirične analize bistvenega pomena. Zbiranje, obdelava in hramba osebnih ter učnih podatkov potekajo v skladu z načeli *Splošne uredbe o varstvu podatkov* (GDPR), pri čemer so osebni podatki obdelani zakonito, pošteno in pregledno.

V okviru analize potreb uporabnikov, izvedene maja 2025, je bila zagotovljena anonimnost anketirancev. Pred izvedbo ankete so bili udeleženci pisno obveščeni o namenu raziskave, načinu obdelave podatkov in pravici do prostovoljnega sodelovanja ter umika soglasja. Udeležba v anketi je bila povsem prostovoljna in brez kakršnih koli posledic za neudeležene. Zbrani podatki so bili uporabljeni izključno za namene razvoja platforme in niso bili posredovani tretjim osebam.

ZAKLJUČEK

LearnSmart predstavlja koncept inovativne rešitve, ki omogoča personalizacijo učnega procesa z uporabo umetne inteligence. Konceptualna zasnova temelji na povezovanju sodobnih pedagoških pristopov, tehnoloških inovacij in uporabniško usmerjenega oblikovanja v celostno učno okolje, ki se dinamično prilagaja individualnim potrebam učencev.

Uspeh na mednarodnem tekmovanju potrjuje strokovno relevantnost in konceptualno kakovost predlagane rešitve ter odpira možnosti njenega nadaljnega razvoja in postopne uresničitve idejne zasnove v praktično izvedljivo obliko. *LearnSmart* je zasnovan kot celosten učni podporni sistem, ki presega vlogo tehnološkega orodja in omogoča bolj učinkovito, motivirano in personalizirano učenje.

Sledenje razvoju izobraževalnih vsebin in pedagoških pristopov mora biti v izobraževalnem okolju podprto tudi z ustreznim spremljanjem tehnološkega napredka, saj ta predstavlja ključen dejavnik spodbujanja napredka in hitrejšega razvoja inovativnih izobraževalnih rešitev.

Literatura in viri

- Baker, R. S. in Siemens, G. (2014). Learning Analytics and Educational Data Mining. *Cambridge handbook of the learning sciences*. https://www.researchgate.net/publication/316628053_Educational_data_mining_and_learning_analytics
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational researchers*, 13(6). <https://www.jstor.org/stable/1175554>
- Carlgren, L., Rauth, I. in Elmquist, M. (2016). Framing Design Thinking: The Concept in Idea and Enactment. *Creativity and Innovation Management*, 25(1), 38–57.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. in Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. V *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification
- Herbart., J. F. (2025). *Obča pedagogika*. Krtina.
- Ivanuš-Grmek, M. in Javornik, M. (2011). *Osnove didaktike*. Pedagoška fakulteta.
- Košir, K. (2024). Učni slogi so mit! *Vzgoja in izobraževanje*, 55(3), 46–48. <https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/46-48>



LAURA KOČNIK, Likovna pedagogika,
magistrski študij, 1. letnik
Naslov: Štorklja
Tehnika: Akril na platnu
Leto: 2025

SKILLMATCH – APLIKACIJA, KI ZDRUŽUJE GENERACIJE

Boban Boshevski, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija,
boban.boshevski@student.um.si

Gaja Gujt, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija,
gaja.gujt1@student.um.si

Tevž Starovasnik, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija,
tevez.starovasnik@student.um.si

Adam Kac, Informatika in podatkovne tehnologije (FERI UM), 1. letnik magistrskega študija,
adam.kac@student.um.si

Eva Ekart, Glasbena pedagogika, 4. letnik dodiplomskega študija, eva.ekart@student.um.si

Povzetek

Izobraževanje in prenos izkušenj ter kompetenc med generacijami imata ključno vlogo pri oblikovanju novih znanj in spretnosti ter predstavljata temelj trajnostnega razvoja družbe in uspešnega soočanja s sodobnimi izzivi. V članku je predstavljen projekt *SkillMatch*, konceptualni prototip digitalne platforme, pripravljen za finale mednarodnega tekmovanja *The 8th Global Competition on Design for the Future Education*, ki je potekalo v Pekingu. Projekt naslavlja sodobne izzive prenosa znanja in medgeneracijskega povezovanja v kontekstu hitro razvijajoče se digitalne družbe. Platforma je zasnovana kot strukturirano okolje za medgeneracijsko sodelovanje, v katerem poteka vzajemna izmenjava izkustvenega in digitalnega znanja. Starejši uporabniki prispevajo praktične življenjske izkušnje in veščine, pridobljene skozi dolgoletno prakso, mlajše generacije pa nudijo podporo pri uporabi sodobnih tehnologij in digitalnih orodij. Zasnova platforme temelji na pedagoškem načelu usmerjenosti v učenje in opolnomočenje posameznika za samostojno delovanje, s čimer spodbuja trajnostno ter vseživljenjsko učenje. *SkillMatch* je konceptualno zastavljen kot širša družbena infrastruktura, katere cilji so krepitev medgeneracijskih vezi, zmanjševanje socialne izolacije in dolgoročno ohranjanje ter prenos dragocenega izkustvenega znanja v skupnosti.

Ključne besede: digitalna pismenost, izmenjave znanja, medgeneracijsko povezovanje, SkillMatch, učenje veščin



LEARNSMART – PERSONALIZED LEARNING THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Boban Boshevski, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, boban.boshevski@student.um.si

Gaja Gujt, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, gaja.gujt1@student.um.si

Tevž Starovasnik, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, tevz.starovasnik@student.um.si

Adam Kac, Information and Data Technologies (FERI UM), 1st year of master's degree, adam.kac@student.um.si

Eva Ekart, Music Pedagogy, 4th year of bachelor's degree, eva.ekart@student.um.si

Abstract

Education, along with the transfer of experience and competencies between generations, plays a key role in shaping new knowledge and skills and forms the foundation for the sustainable development of society and the successful addressing of contemporary challenges. This paper presents *SkillMatch*, a conceptual prototype of a digital platform developed for the final round of the international competition, "The 8th Global Competition on Design for the Future Education", held in Beijing. The project addresses contemporary challenges related to knowledge transfer and intergenerational connection in a rapidly developing digital society. The platform is designed as a structured environment for intergenerational cooperation, enabling a reciprocal exchange of experiential and digital knowledge. Older users contribute practical life skills and experience gained over years of practice, while younger generations provide support in the use of modern technologies and digital tools. The platform's design is grounded in a pedagogical approach that emphasizes learning and the empowerment for independent action, thereby encouraging individuals to act independently and supporting sustainable, lifelong learning. Conceptually, *SkillMatch* is envisaged as a broader social infrastructure that strengthens intergenerational relationships, reduces social isolation, and supports the long-term preservation and transmission of valuable experiential knowledge within communities.

Keywords: digital literacy, intergenerational connection, knowledge exchange, skill learning, SkillMatch

UVOD

Družbene in tehnološke spremembe zadnjih desetletij so pomembno vplivale na načine prenosa znanja in medosebnega povezovanja. Zhou idr. (2022) ugotavljajo, da se digitalni razkorak med generacijami kaže v različnih vzorcih uporabe tehnologij in socialnih omrežij, pri čemer starejši generaciji pogosto manjkata enak dostop, spretnosti ter vključevanje v digitalni svet. To vodi do razhajanj v socialnih interakcijah in izkustvenem znanju (angl. *digital divide*). Kljub večji dostopnosti informacij se v praksi vse pogosteje pojavlja vrzel med generacijami, kar vodi v izgubo izkustvenega znanja in zmanjšano medsebojno interakcijo. Mlajše generacije se soočajo s presežkom razdrobljenih in pogosto nepreverjenih informacij, starejši pa ostajajo vse bolj odrinjeni od digitalnega sveta, čeprav razpolagajo z bogatimi življenjskimi izkušnjami, ki bi lahko pomembno prispevale k skupnosti.

SkillMatch naslavlja ta izziv z omogočanjem sodelovalnega in skupnostnega učenja, ki povezuje ljudi različnih generacij v mrežo izmenjave znanja, pomoči ter izkušenj. Platforma je zasnovana kot inkluzivno okolje, dostopno različnim generacijam in stopnjam digitalne pismenosti, ter zmanjšuje tveganje izključenosti iz digitalnega učenja. Posebna vrednost platforme je v razvoju praktičnih sposobnosti in življenjskih spretnosti, ki so v sodobni družbi zaradi prevelikega poudarka na akademskem znanju pogosto zapostavljene (Moodie, 2025).

The logo for SkillMatch features the word "Skill" in a bold, sans-serif font, followed by a circular icon containing a stylized '@' symbol, and then the word "Match" in the same bold, sans-serif font.

Slika 1: SkillMatch logotip. Vir: lasten.

V okviru mednarodnega tekmovanja *The 8th Global Competition on Design for the Future Education* je naša ekipa PsySciAI v finalu, ki je potekal na univerzi Beijing Normal University v Pekingu, zasnovala in predstavila prototip platforme *SkillMatch* (slika 1). Prototip je bil oblikovan kot konceptualna digitalna rešitev, namenjena povezovanju posameznikov različnih generacij in spodbujanju prenosa znanja, veščin ter izkušenj v neformalnem učnem okolju.

Članek v nadaljevanju obravnava teoretična izhodišča in konceptualno zasnovo prototipa *SkillMatch* ter analizira njegov potencial za razvoj medgeneracijskega učenja in socialne vključenosti. Poseben poudarek je namenjen umestitvi projekta v kontekst mednarodnega tekmovanja in razmisleku o vlogi tovrstnih konceptualnih digitalnih platform. Prispevek je namenjen študentom, pedagogom in strokovnjakom s področja izobraževanja ter vsem, ki jih zanimajo inovativni, medgeneracijsko usmerjeni in družbeno odgovorni pristopi k učenju, prenosu znanja ter krepitvi skupnosti.

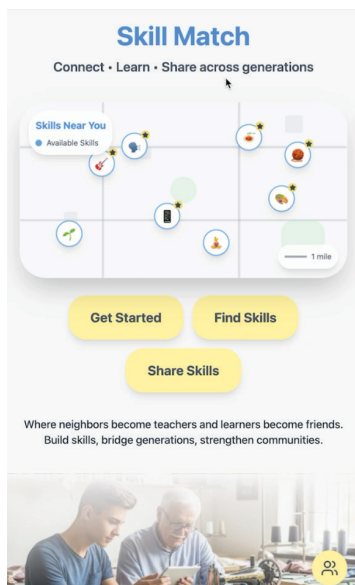
TEORETIČNA IZHODIŠČA

Konstruktivizem: aktivno, izkustveno in socialno pogojeno učenje

Projekt *SkillMatch* temelji na konstruktivistični teoriji učenja, po kateri znanje ni »podano« učenca, temveč ga posameznik aktivno gradi skozi izkušnjo, refleksijo in interakcijo z drugimi. Tak pristop se odmiha od pasivnega »konzumiranja informacij« in daje prednost vključevanju uporabnikov v praktične situacije, kjer se veščine razvijajo skozi delo na realnih nalogah. To povzema tudi ideja trajnostnega opolnomočenja (»ne naredi namesto, temveč nauči«), pri čemer ni cilj kratkoročna rešitev problema, temveč dolgoročna zmožnost posameznika (Hughes in Daykin, 2005).

Sociološka izhodišča: atomizacija družbe in »digitalna vas«

Sociološko projekt naslavlja atomizacijo družbe in razpad tradicionalnih večgeneracijskih gospodinjstev, ki so bila v preteklosti naravni kanal prenosa znanja, skrbi in neformalnega mentorstva. *SkillMatch* želi v sodobnem okolju ponovno vzpostaviti model skupnostnega prenosa znanja z uporabo digitalne skupnosti (angl. *digital village*), ki omogoča povezovanje, izmenjavo znanj in medsebojno podporo tudi v urbanih ter bolj individualiziranih življenjskih slogih (slika 2).



Slika 2: *SkillMatch* – digitalna skupnost. Vir: lasten.

Digitalni razkorak in vzajemna izmenjava vrednosti

Ena osrednjih postavk je generacijski digitalni razkorak, kjer starejši pogosteje uporabljajo analogne pristope, mlajši pa so bolj tehnološko usmerjeni (Stefán idr., 2025). Projekt zato gradi na vzajemnosti. Starejše generacije prispevajo prenos praktičnih življenjskih izkušenj in veščin, medtem ko mlajše generacije nudijo podporo na področju digitalne pismenosti. Tak dvosmerni prenos vrednosti predstavlja ključno razliko v primerjavi z enosmernimi pristopi, ki se osredotočajo bodisi na učenje tehnologij starejših bodisi izključno na zagotavljanje storitev.

Aktivno staranje, smisel in zmanjševanje starizma

Svetovna zdravstvena organizacija na spletni strani *Epik.care* (2025) opredeljuje aktivno staranje kot proces optimiziranja priložnosti za zdravje, sodelovanje in varnost, kar vodi k izboljšanju kakovosti življenja v starosti. Koncept zajema socialno udeležbo, fizično aktivnost in psihološko dobrobit, ki so ključne za kakovost staranja. Platforma starejših ne obravnava le kot prejemnike pomoči, temveč kot mentorje in nosilce znanja, kar krepi občutek smisla, potrditve ter vključenosti, hkrati pa zmanjšuje starizem (predsodke o »nekompetentnosti« starejših).

Učenje skozi prakso

Izhodišče projekta *SkillMatch* temelji na pristopu, pri katerem se znanje ne posreduje zgolj v obliki navodil, temveč se učinkovito pridobiva skozi praktično izvedbo in neposredno uporabo v realnih situacijah. Izhajamo iz konstruktivističnega razumevanja učenja, kjer je učenje aktiven proces – posameznik gradi znanje z izkušnjo, vključevanjem in refleksijo. V tem okviru se učenje skozi prakso naslanja na Piagetov pogled, da se znanje oblikuje z interakcijo z realnim svetom preko asimilacije in akomodacije. Uporabnik preizkuša in opazuje rezultate ter prilagaja razumevanje, zato *SkillMatch* predvideva interaktivne module, ki ga spodbujajo k reševanju resničnih problemov. Prav tako vsebuje vgrajene pozive k refleksiji po izvedeni nalogi, pri čemer bo uporabnik novo veščino povezal s predznanjem ter z osebnim kontekstom (McLeod, 2024).

Pedagoško-didaktična izhodišča platforme *SkillMatch*

SkillMatch uresničuje sodobna pedagoško-didaktična načela učenja skozi prakso, izkušnjo in socialno interakcijo. Znanje se ne prenaša kot abstraktno navodilo, temveč nastaja v realnih situacijah, pri katerih mentor posameznika vodi pri konkretni nalogi. To podpira demonstracijsko metodo in učenje z opazovanjem ter s posnemanjem.

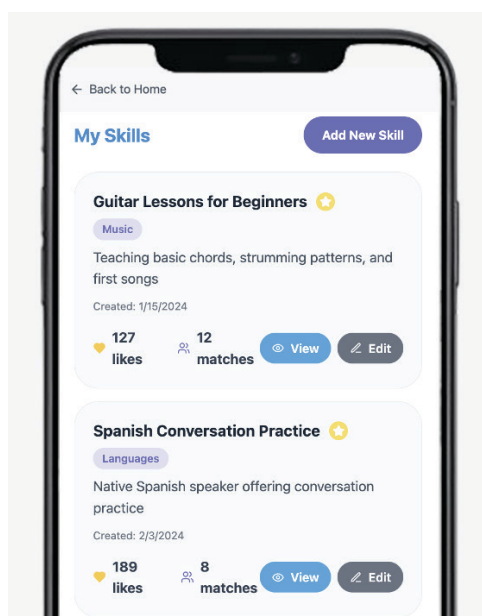
Takšen pristop pozitivno vpliva zlasti na starejše generacije, saj jih vključuje v proces kot nosilce znanja v okviru medgeneracijskega povezovanja in ne kot pasivne prejemnike pomoči. Ko drugim predajajo svoje izkušnje in spretnosti, so hkrati motivirani za uporabo platforme in se postopoma učijo rabe digitalnih orodij. Tehnologija tako postane sredstvo za ohranjanje njihove aktivne vloge, socialne vključenosti in občutka lastne vrednosti (Soederberg Miller idr., 2024).

SkillMatch spodbuja notranjo motivacijo in samouravnano učenje, saj je v središču učnega procesa posameznik in ne platforma; uporabniki sami izbirajo, kaj se želijo naučiti in kaj želijo predajati drugim. Tak pristop krepi radovednost, željo po novem znanju in dolgoročno vključenost v učenje. Platforma ima tudi pomembno vzgojno razsežnost, saj z medgeneracijskim sodelovanjem spodbuja vrednote pomoči, solidarnosti, strpnosti in medsebojnega spoštovanja ter tako prispeva k razvoju bolj povezane in vključujoče skupnosti.

RAZVOJ PLATFORME *SKILLMATCH*

Raziskovalna faza in opredelitev problema

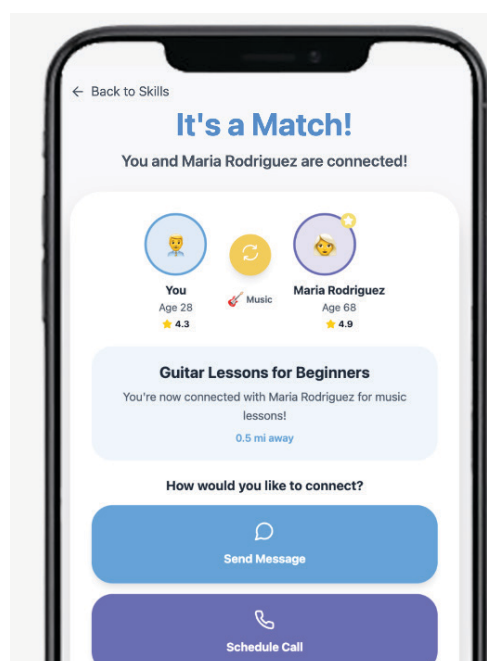
Razvoj rešitve *SkillMatch* je bil izveden na ravni idejne zasnove (angl. *solution design*), kjer smo najprej analizirali problem generacijskega razkoraka in njegovi dve »simetrični« posledici: pri starejših sta to socialna izolacija in digitalna izključenost, pri mlajših pa presežek nepreglednih, pogosto nepreverjenih informacij ter pomanjkanje praktičnih življenjskih veščin. Na tej osnovi je bil oblikovan koncept platforme, ki ne temelji na nujenju storitev, temveč na spodbujanju prenosa znanja po načelu »teach, don't do«, pri čemer je poudarek na aktivnem učenju uporabnika in ne na opravljanju nalog namesto njega.



Slika 3: *SkillMatch* – pregled svojih veščin. Vir: lasten.

Uporabniško raziskovanje in ključne ugotovitve

Uporabniška analiza je temeljila na konceptualnih personah in scenarijih uporabe za dve primarni skupini: starejše uporabnike (55+) ter mlajše uporabnike (12–30+). Pri starejših smo kot ključne zahteve prepoznali potrebo po glasovnem upravljanju, preprostem vmesniku (večjih elementih, jasnih ikonah) ter občutku varnosti skozi verifikacijo uporabnikov (Yang idr., 2025). Pri mlajših smo naslovili željo po avtentičnem učenju iz izkušenj, več načinih komunikacije (v obliki besedila, klica, videa, v živo) in sistemih zaupanja (ocenah, verifikacijah).



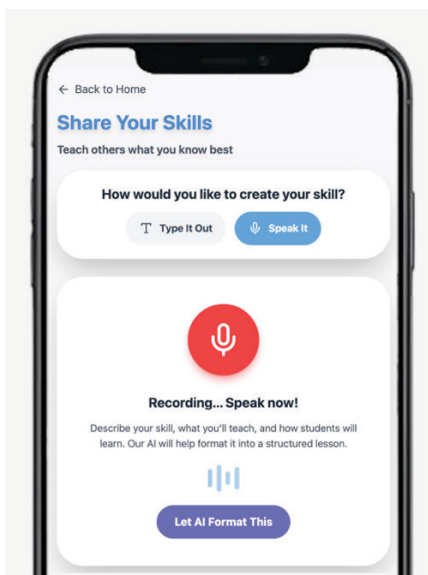
Slika 4: *SkillMatch* – načini komuniciranja. Vir: lasten.

Metodologija načrtovanja in iterativni pristop

Zasnove smo se lotili z metodologijo *Human-Centered Design* (HCD), ki zajema: (1) razumevanje uporabnikov in konteksta; (2) jasno definicijo problema; (3) generiranje idej; (4) prototipiranje; in (5) načrt testiranja z uporabniki. Pomembno je, da v tej fazi platforma še ni bila dejansko razvita (implementirana kot delujoča aplikacija), temveč sta bila izdelana koncept in prototipni prikaz (UI/UX) ključnih zaslonov ter funkcionalnosti.

Dostopnost kot temelj

Zaradi osredotočenosti na starejšo populacijo smo opredelili dostopnost kot temeljno in nespremenljivo izhodišče zasnove. Predvideni so skladnost s smernicami WCAG (W3C, 2018); uporaba visokega kontrasta, čitljive tipografije in poenostavljenih navigacij z omejenim številom menijev; ter vključevanje podpornih tehnologij, kot so pretvorba govora v besedilo in glasovni ukazi kot osrednji način interakcije (slika 5). Dodatno je načrtovan preprost proces uvajanja (na primer kratek vprašalnik), ki omogoča prilagoditev uporabniške izkušnje glede na raven digitalne samozavedi posameznika.



Slika 5: SkillMatch – voice-to-text. Vir: lasten.

Prototipiranje: uporabniški tokovi in ključne funkcije

V okviru projekta sta nastala prototip (slika 5) in opis ključnih uporabniških tokov. Prototipna zasnova predvideva, da uporabniki v profilu opredelijo veščine, ki jih želijo učiti oziroma se jih želijo naučiti, sistem pa nato predlaga povezave z AI-podprtim ujemanjem glede na veščine, interese in lokacijo. Med osrednjimi konceptnimi funkcijami so: *Skill Universe* (katalog veščin), *Skill Map* (zemljevid bližnjih uporabnikov) in *Live Guide* (učenje v realnem času po video povezavi, kjer mentor vidi situacijo in uporabnika vodi korak za korakom).

Varnost, zaupanje in verifikacija

Ker idejna zasnova predvideva tudi možnost stika v živo, je v koncept vgrajen model *trust & safety*. Slednji zajema verifikacijo profila (na primer preverjanje identitete za srečanja v živo), značko *Verified Skill* (na podlagi ocen oziroma potrjevanja znanja) in prikaz aktivnosti (na primer število uspešnih ujemanj). Komunikacija je strukturirana v tri ravni: (1) sporočila, (2) glasovni/video klic, (3) srečanje v živo – pri čemer je zadnji predviden le med verificiranimi uporabniki.

Tehnološka zasnova in izvedljivost

Na ravni idejne zasnove je kot začetna platforma predlagana *Progressive Web App* (PWA), ker znižuje vstopno oviro (deluje v brskalniku brez trgovin z aplikacijami) in zagotavlja večplatformsko kompatibilnost z enotno implementacijo. Dokument opisuje modularno arhitekturo (ločene sklope za upravljanje uporabnikov, ujemanje in komunikacijo) ter predvidene integracije: AI za ujemanje, glasovne storitve in tehnologije za video komunikacijo, pri čemer je kot izvedljiva možnost izpostavljen WebRTC (Web Real-Time Communication – odprtokodna tehnologija za neposredno komunikacijo med brskalniki v realnem času). Poudarek tega poglavja je, da gre za tehnično utemeljitev izvedljivosti, ne pa za že realizirano implementacijo.

FUNKCIONALNOSTI PLATFORME SKILLMATCH

Začetna prilagoditev izkušnje

Ob prvi uporabi je predviden kratek postopek uvajanja¹ (na primer vprašalnik), s katerim platforma oceni uporabnikovo digitalno samozaved in cilje (kaj želi učiti oziroma kaj se želi naučiti). Na osnovi tega se lahko prilagodi vmesnik (enostavnejši, z manj koraki, z več vizualnimi namigi).

¹ V angleščini poznan kot *onboarding* – proces, ki novega uporabnika vodi skozi osnovne funkcionalnosti platforme.

Ustvarjanje profila in vnos veščin

Uporabnik ustvari profil, na katerem opredeli veščine, ki jih ponuja, in veščine, ki se jih želi naučiti. Predvidena je možnost glasovnega vnosa (*dictation*), da starejšim ni treba veliko tipkati. Profil je zasnovan tako, da v obeh smereh podpira povezavo »mentor–učenec«.

Ujemanje uporabnikov

Jedro sistema je ujemanje, pri katerem algoritem predlaga najprimernejše povezave glede na veščine, interese in lokacijo. Cilj je hitro najti človeka, ki lahko realno pomaga pri učenju (in obratno).

Sistem zaupanja in verifikacije

Ker lahko platforma vodi do stika v živo, je predviden večdelni sistem zaupanja:

- verifikacija profila (na primer ID- preverjanje za srečanja v živo);
- Značka *Verified Skill* na podlagi ocen oziroma potrjevanja znanja;
- *Activity meter* (vidno število uspešnih ujemanj oziroma izvedenih učnih srečanj).

Hierarhija komunikacije

Komunikacija je predvidena v treh varnih, uporabniško nadzorovanih ravneh: sporočilih v aplikaciji, glasovnih/video klicih in srečanju v živo – to je omogočeno le verificiranim uporabnikom.

Skill Universe in učni »hub« (katalog veščin)

Platforma vsebuje katalog veščin po kategorijah (na primer domača popravila, kuhinja, vrtnarjenje, digitalno življenje). Predvideno je, da se pri veščinah lahko dodajajo kratke vsebine, kot so mikro vodiči, kratki videi, koraki, kontrolni seznam in podobno.

Pomoč v realnem času

Osrednja inovacija je funkcija *Live Guide*, kjer uporabnik ob težavi sproži video povezavo z razpoložljivim mentorjem. Mentor vidi situacijo (na primer puščanje cevi, korak v receptu) in uporabnika vodi vizualno ter z razlago – to neposredno podpira princip »uči, ne naredi«.

Zemljevid veščin v okolici

Predviden je zemljevid, ki prikaže uporabnike oziroma veščine v bližini, kar podpira lokalno povezovanje in lažje dogovarjanje za praktično učenje.

Dostopnostne funkcionalnosti

Ker je ciljna skupina tudi starejša populacija, so ključne funkcije načrtovane z vidika dostopnosti: z glasovnim upravljanjem kot primarnim vnosom, veliko tipografijo in ikonami, visokim kontrastom, enostavno navigacijo, več komunikacijskimi načini, pa tudi z možnostjo osnovnega *offline* delovanja. Predvidena je tudi uporaba kamere za hitrejšo »zajemanje« problema oziroma iskanje prave veščine.

Varnostni mehanizmi in moderiranje

Zaradi varnosti uporabnikov so predvideni: jasna pravila obnašanja, sistem prijave/označevanja (*report/flag*), priporočila za varno interakcijo (na primer srečanja na javnih mestih) in enostaven dostop do prijave tudi med klici.

REZULTATI TEKMOVANJA

Rešitev *SkillMatch* smo predstavili v finalu **svetovnega tekmovanja** *The 8th Global Competition on Design for the Future Education*, ki je potekalo na univerzi Beijing Normal University v Pekingu v sodelovanju z organizacijo UNESCO Institute for Information Technologies in Education (UNESCO IITE). Po uspešni zmagi na regionalnem tekmovanju, ki je bilo predizbor za mednarodni del tekmovanja, smo

se uvrstili v finale. Po več krogih izbora se je v finale uvrstilo 117 udeležencev iz 27 ekip, ki so zastopale več kot 30 univerz iz desetih držav, med drugim Kitajske, Slovenije, Južne Koreje, Nemčije, Maldivov in Filipinov.

Naša ekipa PsySciAI je v finalu dosegla izjemen uspeh in prejela **srebrno priznanje** (slika 6). V omejenem časovnem okviru osemindesetih ur smo razvili konceptualni prototip platforme *SkillMatch*, ki spodbuja medgeneracijsko sodelovanje, izmenjavo znanja in razvoj življenjskih veščin s posebnim poudarkom na dostopnosti ter vključevanju starejših uporabnikov. Zasnova je potekala v zelo intenzivnih pogojih, saj je bilo treba v kratkem času uskladiti idejno zasnovo, pripravo dokumentacije, delno izdelavo prototipa in končno predstavitev rešitve.



Slika 6: Ekipa PsySciAI na mednarodnem finalu prejela srebro. Vir: lasten.

Rešitve je ocenjevala ugledna mednarodna strokovna komisija, sestavljena iz vodilnih predstavnikov akademskega in strokovnega okolja s področji izobraževalnih tehnologij in digitalnega učenja, med njimi predsednica upravnega odbora UNESCO IITE, predsednik tekmovalnega odbora in prodekan inštituta Smart Learning Institute na Beijing Normal University ter predstavniki raziskovalnih in tehnoloških podjetij. Dosežen rezultat potrjuje inovativnost pristopa in pedagoško ter družbeno relevantnost projekta, ki učinkovito naslavlja sodobne izzive izobraževanja in vseživljenjskega učenja. Poleg tekmovalnega uspeha je sodelovanje v finalu omogočilo tudi vzpostavljanje novih mednarodnih strokovnih povezav in izmenjavo izkušenj v globalnem akademskem okolju.

OMEJITVE IN IZZIVI

SkillMatch je bil zasnovan kot idejna rešitev in prikazan skozi prototip, zato med nastankom projekta še ni bilo mogoče preveriti dejanskega vpliva na uporabnike v realnem okolju (na primer ali bi uporabniki dolgoročno uporabljali platformo; kako učinkovito bi bilo učenje in kakšen bi bil družbeni učinek).

Pomemben izziv predstavljata tudi **varnost in zaupanje**, saj platforma predvideva komunikacijo med neznanimi osebami, potencialno tudi srečanja v živo. Koncept zajema verifikacijo uporabnikov, sistem prijave zlorab in postopno komunikacijo, vendar bi to v praksi zahtevalo stalno moderiranje ter jasne varnostne protokole.

Za uspeh platforme je ključna tudi kritična masa uporabnikov z obeh strani. Če je uporabnikov premalo, se ujemanje poslabša in uporabniki lahko hitro izgubijo zanimanje. Prav tako se pojavi izziv kakovosti znanja, saj vsebine posredujejo ljudje – predviden je sistem ocen in značk *Verified Skill*, vendar ga je v praksi težko popolnoma zanesljivo vzdrževati.

Dodatna omejitev je **vklučenost starejših**, saj tudi preprost vmesnik ne odpravi nujno začetnega strahu pred tehnologijo. Koncept predvideva pristop z večjo pisavo, enostavno navigacijo in glasovnim upravljanjem, vendar bi v realni izvedbi potreboval dobro zasnovan uvodni postopek in pogosto tudi podporo skupnosti ali institucij.

ETIČNA IZHODIŠČA

Projekt *SkillMatch* je bil zasnovan in razvit kot konceptualni prototip v okviru tekmovanja in ne zajema zbiranja osebnih podatkov ali izvajanja empiričnih raziskav z udeleženci. Kljub temu smo pri zasnovi platforme upoštevali temeljna etična načela. Varstvo zasebnosti in osebnih podatkov je opredeljeno kot izhodišče načrtovanja, skladno z načelom *privacy by design*. Posebna pozornost je namenjena ranljivim skupinam, zlasti starejšim uporabnikom, pri katerih so načrtovani mehanizmi zaščite pred morebitnimi zlorabami, vključno z verifikacijo identitete in moderiranimi komunikacijskimi kanali.

ZAKLJUČEK

Projekt *SkillMatch* izhaja iz enega temeljnih paradoksov sodobne družbe: količina informacij narašča, hkrati pa se pristno izkustveno znanje in medgeneracijska povezanost vse pogostejše izgubljata. V okviru tekmovanja je bil zato zasnovan konceptualni prototip platforme, ki ne temelji na opravljanju storitev namesto uporabnika, temveč na pedagoškem načelu »uči, ne naredi« in ponovni vzpostavitvi logike skupnosti v digitalnem okolju.

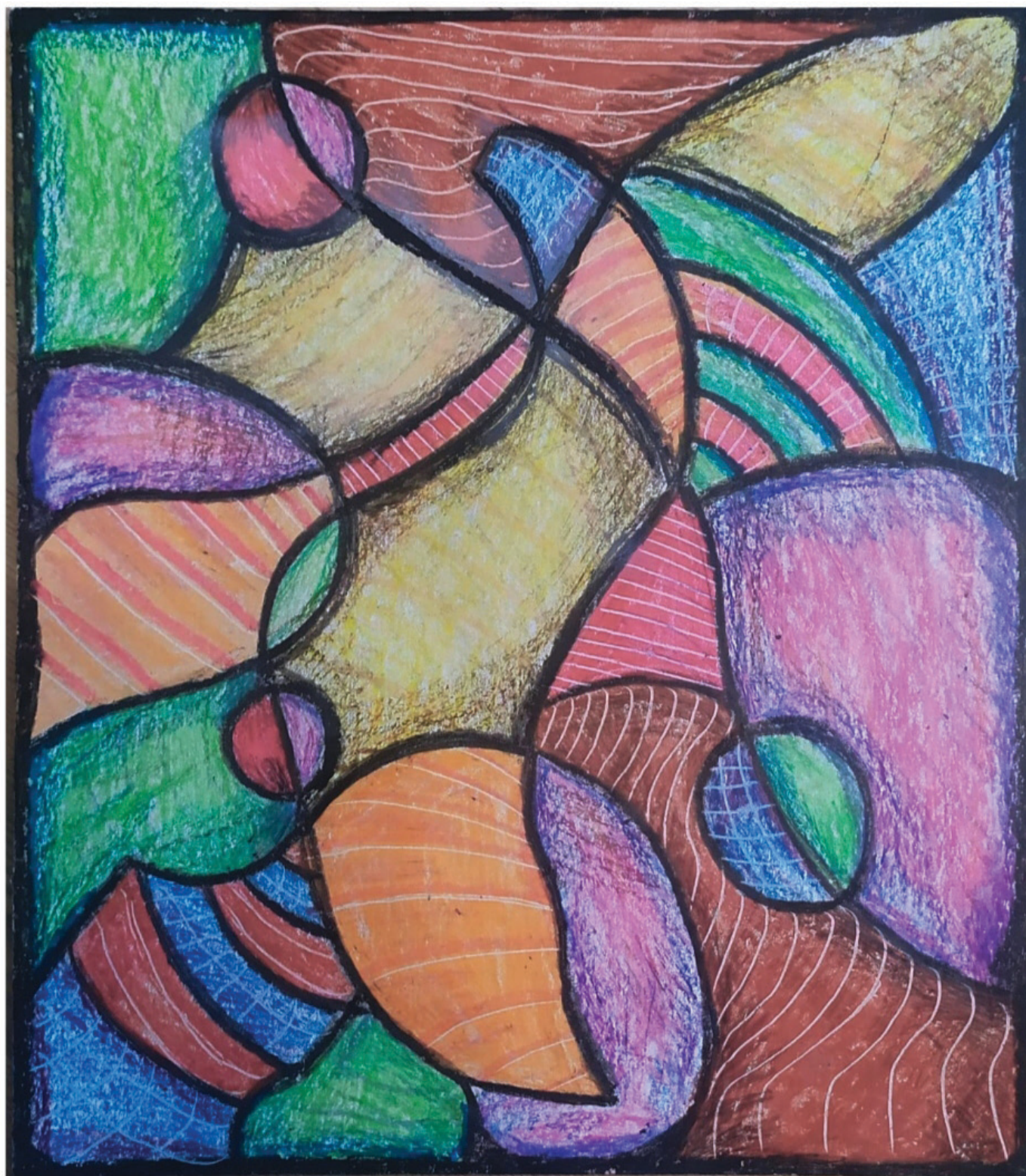
Platforma razume tehnologijo kot podporno orodje, namenjeno povezovanju ljudi, in ne kot nadomestek človeškega stika. Z uporabo inteligentnega ujemanja uporabnikov, raznovrstne komunikacije in funkcije vodenega učenja omogoča učenje v realnem kontekstu, postopno ter ob podpori mentorja. Z omogočanjem učenja konkretnih veščin – od gospodinjstskih opravil do osnovnih popravil – krepi samostojnost, samozavest in zmožnost samostojnega delovanja v vsakdanjem življenju.

Poseben poudarek je namenjen vlogi starejših, ki niso obravnavani kot pasivni prejemniki pomoči, temveč kot aktivni nosilci znanja in kompetenc, kar prispeva k aktivnemu staranju, zmanjševanju socialne izolacije in preseganju starostnih stereotipov.

Čeprav je bil projekt razvit kot prototip v časovno omejenih pogojih in zato ne zajema empirične evalvacije v realnem okolju, doseženi rezultati na tekmovanju potrjujejo pedagoško in družbeno relevantnost zasnove. Nadaljnji razvoj projekta predvideva pilotno izvedbo z uporabniki, preverjanje varnostnih in zaupanja vrednih mehanizmov ter analizo učinkov na motivacijo, kakovost učenja in socialno vključenost.

Literatura in viri

- Epik.care. (2025). *Aktivno staranje posameznikov v vsakdanjem življenju*. <https://epik.care/aktivno-staranje-vecja-verjetnost-za-dolgo-zivljenje/>
- Hughes, J. in Daykin, N. (2005). Intergenerational learning: A constructivist approach. *Educational Gerontology*, 31(7), 569–581.
- McLeod, S. (2026). Piaget's Theory And Stages Of Cognitive Development. *SimplyPsychology*. <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>
- Moodie, C. (februar 2025). Schools should teach practical skills. *The Sun*. <https://www.thesun.co.uk/news/32785369/schools-teach-practical-skills>
- Soederberg Miller, L. M., Callegari, R. A., Abah, T. in Fann, H. (2024). Digital literacy training for older adults. *JMIR Aging*, 7, e51675. <https://doi.org/10.2196/51675>
- Stefán, F., Ciesielski, M., Weber, A., Choromański, K., Gotlib, D., & Taczanowska, K. (2025). Understanding generational differences in digital skills and recreational behaviour for effective visitor management in forest destinations. *Scientific Reports*, 15, 17887. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-02036-5>
- W3C. (2018). *Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.1*. World Wide Web Consortium. <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>
- Yang, A., Jia, Y., Wang, X. In Fan, H. (2025). Constructing multidimensional personas of older adults based on behavioral, cognitive, and perceptual abilities. *Humanities & Social Science Communications*. <https://www.nature.com/articles/s41599-025-06117-8>
- Zhou, Y., He, T. in Lin, F. (2022). The digital divide is aging: An intergenerational investigation of social media use and engagement. *PMC–National Center for Biotechnology Information*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9566613/>



URBAN VICMAN, Likovna pedagogika,
absolvent 2. stopnje
Naslov: Brez naslova
Tehnika: Voščénke
Leto: 2024

Dragi študentje in študentke,

vabimo vas k sodelovanju pri posebni tematski izdaji številke revije Radovednež. K objavi člankov vabimo predvsem študente 1. letnika 2. stopnje Razrednega pouka, ki so pisali konferenčne članke na temo Presečišče znanj v osnovni šoli: medpredmetno povezovanje v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Vabimo tudi vse ostale študente, ki bi si želeli objaviti svoj članek in študente likovne pedagogike, da s svojimi izdelki popestrijo in obogatijo revijo.

Prispevke pošljite v elektronski obliki na e-naslov studentskarevija.pef@um.si.

Navodila za pripravo prispevkov in dodatne informacije najdete na spletni strani UM PEF.

ŠTUDENTSKI UREDNIŠKI ODBOR REVIE RADOVEDNEŽ



