

PEDAGOŠKA PERSPEKTIVA

strokovna pedagoška revija



LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 5



Drage bralke, dragi bralci,

maj je mesec zaključevanja, pregledovanja doseženega in načrtovanja novih poti. Tudi v izobraževanju je to čas, ko se ob vsakodnevnih obveznostih vse pogosteje ozremo nazaj ter razmišljamo o tem, kaj smo se naučili, kaj smo izboljšali in kje nas čakajo novi izzivi.

V tokratni številki Pedagoške perspektive predstavljamo prispevke, ki odpirajo različna vprašanja s področja vzgoje, izobraževanja in pedagoške prakse. Verjamemo, da prav raznolikost pogledov bogati strokovni prostor ter spodbuja iskanje novih rešitev in pristopov.

Naj bo revija priložnost za strokovni razmislek, pridobivanje novih idej in navdiha za delo z učenci, dijaki, študenti ter vsemi, ki soustvarjajo izobraževalni prostor.

Želim vam prijetno branje in uspešen zaključek pomladnih mesecev.

Mateja Dover Emeršič, prof., spec.
odgovorna urednica

Kazalo

Strokovni članki

- 3 **Rokodelnica v razširjenem programu (RaP-u) osnovne šole**
Karina Perger
- 10 **Poučevanje angleščine v prvem razredu: pristopi in primeri iz prakse**
Lara Brajer
- 15 **Razvijanje digitalnih kompetenc pri prvošolcih v začetni fazi opismenjevanja: študija primera**
Darja Zmazek

Pedagoška perspektiva | ISSN 3023-9710 | LETNIK 3 (2026) ŠTEVILKA 5 (objavljeno 31. 5. 2026)

Revijo enkrat mesečno izdaja: Pedagoška perspektiva, Mateja Dover Emeršič s.p., Dupleška cesta 58 B, 2000 Maribor

Odgovorna urednica: Mateja Dover Emeršič

Kontakt: info@pedagoskaperspektiva.si | Spletna stran ter dostop do revije: www.pedagoskaperspektiva.si

Revija Pedagoška perspektiva je pod zaporedno številko 2547 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo RS.

Rokodelnica v razširjenem programu (RaP-u) osnovne šole

Rokodelnica je dejavnost razširjenega programa osnovne šole, kjer učenci odkrivajo in razvijajo svoje osebne interese in svoja močna področja ob ustvarjanju z različnimi materiali in z različnimi likovnimi tehnikami. Prispeva h kakovostnemu preživljanju prostega časa učencev v spodbudnem učnem okolju. Učenci svoje izdelke načrtujejo, oblikujejo individualne cilje, namene učenja in kriterije uspešnosti, ob zaključku pa vrednotijo svojo uspešnost in pridobijo povratno informacijo o svojem izdelku ali dejavnosti od učitelja ali sošolca. Učenci ustvarjajo z likovno tehniko risanjem, slikanjem, grafiko, kiparstvom in arhitekturo. Ker razširjeni program dopolnjuje obvezni program osnovne šole, mora učitelj razširjenega programa pred izvajanjem dejavnosti rokodelnice poznati učni načrt za likovno umetnost v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Na ta način lahko učence spodbuja pri doseganju ciljev in standardov znanja, k nadgrajevanju in poglobljanju ciljev, hkrati pa mu nudi pomoč in strokovno podporo pri odpravljanju vrzeli v znanju.
Ključne besede: rokodelnica, ustvarjanje, likovne tehnike, napredek

'Rokodelnica' is an activity of the extended primary school program, where students discover and develop their personal interests and strengths while creating with various materials using different art techniques. It contributes to the quality of students' free time in a stimulating learning environment. Students plan their products, formulate individual goals, learning objectives and success criteria, and upon completion, evaluate their success and obtain feedback on their product or activity from a teacher or a classmate. Students create using the art techniques such as drawing, painting, graphics, sculpture and architecture. Since the extended program complements the mandatory primary school program, the RaP teacher must be familiar with the curriculum for art in the 1st educational period before implementing the activity of 'rokodelnica'. In this way, they can encourage students to achieve goals and knowledge standards, to upgrade and deepen their goals, and at the same time offer them help and professional support in eliminating gaps in knowledge.

Keywords: rokodelnica, creating, art techniques, progress

Uvod

Rokodelnica je dejavnost razširjenega programa osnovne šole v 1. in 2. razredu, ki sodi na področje kulture in državlanske vzgoje, v sklop kulture, umetnosti in dediščine ter pod vsebino tehniške kulture in dediščine (Kurikulum za razširjeni program osnovne šole z navodili za uvajanje, 2024, str. 24, 25).

Učencem ponudim možnost ustvarjanja s petimi likovnimi tehnikami, s tremi likovnimi

tehnikami oblikovanja na ploskvi, ki jih uporabljamo več in pogosteje (risanje, slikanje, grafika) in z dvema likovnima tehnikama oblikovanja v tridimenzionalnem prostoru (kiparstvo, arhitektura). Likovne tehnike kombiniramo, predvsem risanje in slikanje.

Dejavnosti rokodelnice pogosto zajemajo poustvarjanje po doživetju ali prebranih literarnih del. V času sprostitve po kosilu

vprašanji: »Kako dobro mi gre? Upoštevam kriterije uspešnosti? Kaj še moram spremeniti oz. narediti, da bom dosegel svoj cilj?«).

Pomen likovnega ustvarjanja v osnovni šoli

V skladu z napredkom postaja pomen vizualnih informacij in komunikacije večji, zato je nujno potrebno, da se vzgojno-izobraževalni sistemi spremembam v družbi prilagajajo s prenovami učnih načrtov.

Ker se dviganje kulturne zavesti in zavedanje pomena nacionalne kulturne dediščine povezuje z družbenim razvojem, le to spodbuja ohranjanje lastne kulture kot tudi širše evropske in svetovne dediščine.

Česnik (2019) navaja, da je kulturno-umetnostna vzgoja v vzgoji in izobraževanju pomembna, saj omogoča učencu dostop do sodelovanja na kulturnem področju; omogoča mu razvijanje ustvarjalnosti v skladu z lastnimi potenciali, domišljije, iniciativnosti, inovativnosti, svobode, kritičnega razmišljanja, kulturne identitete in estetske občutljivosti; oblikovanja kulturno-umetniških, estetskih vrednot ter (samo)kritičnega odnosa do kulture in umetnosti.

Vsem umetnostnim področjem znotraj kulturno-umetnostne vzgoje je skupna umetniška ustvarjalnost. Likovna ustvarjalnost se od drugih oblik umetniške ustvarjalnosti ločuje po uporabi specifičnih likovnih elementov. To so likovno-izrazna sredstva. Z njihovo uporabo učenci izražajo tudi svoje vrednote, stališča in občutja (Česnik, 2019).

Vrlič (2001, v Gider, 2011) navaja dve funkciji pri vlogi in pomenu likovnega izražanja otrok, in sicer:

- likovne dejavnosti v funkciji spoznavanja sveta (otrok raziskuje svet s čutili, gibanjem in risanjem; z likovnim izražanjem otrok spoznava, raziskuje in si razlaga svet okoli sebe)
- likovne dejavnosti v funkciji ustvarjalne osebnosti (otrok je pri svojem likovnem delu ustvarjalen, zato predstavlja likovno delo otroka pot do ustvarjalne, razmišljujoče, vsestranske in kritične osebnosti)

Zaradi obeh omenjenih funkcij je tako zelo pomembno likovno izražanje otroka. Če otrok nima možnosti ustvarjanja, se ne more

polnovredno razvijati in ne razvijajo se otrokove sposobnosti v najširšem pomenu.

Učni načrt za LUM v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju

Ker razširjeni program dopolnjuje obvezni program osnovne šole, je pomembno, da učitelj razširjenega programa pozna učni načrt za likovno umetnost; da pozna teme, cilje in standarde znanja likovne umetnosti v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Učni načrt obravnava 3 likovne teme, to so likovni jezik, likovne tehnike ter likovne vsebine v prostoru in času.

Vsaka likovna tema ima zapisan opis teme, dodatna pojasnila za temo, cilje, standarde znanja in termine. Z oznako O so označeni obvezni cilji, s krepko označenim besedilom so zapisani minimalni standardi znanja.

Učni načrt programa osnovna šola za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (2025) načrtuje, da naj učenec ob zaključku prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja uporablja različne vrste linij in točk pri risanju, različne barve pri slikanju slike, izdelava preprost odtis (grafiko), oblikuje stabilen kip in preproste oblike prostorov. To so temeljni standardi teme likovni jezik.

Temeljni standardi teme likovne tehnike so, da je učenec zmožen poimenovati oblikovan likovni izdelek in ga glede na izbrano likovno tehniko umestiti v ustrezno likovno področje, da zna oblikovati risbo, sliko, grafiko z enostavnimi suhimi in tekočimi materiali, enostavno kiparsko in arhitekturno obliko iz gnetljivih, trdih in poltrdih materialov.

Kar je najpomembnejše, je, da učenec spontano likovno izraža svoja doživetja in ideje. Temeljni standardi teme likovne vsebine v prostoru in času zapišejo, da učenec le tako lahko oblikuje ustvarjalen likovni motiv, ki bo odziv na njegove zaznane in doživete posebnosti svojega okolja. Upodobi pa tudi likovni motiv po spominu, domišljiji ali opazovanju kot odziv na obravnavano vsebino.

Učitelj v razširjenem programu lahko učence spodbuja na močnih in šibkih področjih, jim z dejavnostmi programa nudi pomoč in podporo pri doseganju ciljev in standardov znanja pri predmetih obveznega programa.

Dejavnosti rokodelnice lahko smiselno povežemo s predmeti obveznega programa in tako medpredmetno povežemo predmetna področja (LUM in SLJ, LUM in MAT, LUM in SPO).

Ustvarjanje

Risanje

Osnova vsakega likovnega izražanja je risanje, risba je osnovni gradnik vsakega umetniškega dela. Risbo uporabljamo v slikarstvu, grafiki, kiparstvu in arhitekturi. S pomočjo črt (linij) prenašamo naše misli, ideje in videne podobe v interpretirane podobe. Risbe so lahko narisane prostoročno ali s pripomočki (šablone, ravnila). Delimo jih na prostoročne ali neformalne ter na geometrizirane ali formalne. Z risali (svinčnik, oglje, pastel, voščenka, čopič, pero, flomaster) vlečemo različne vrste črt. Prevladujoča podlaga za risbe je papir. Preprosto risbo imenujemo skica. Risano dekoracijo ali interpretacijo besedila imenujemo ilustracija (Kocjan idr., b.d.).

V rokodelnici veliko časa namenimo likovni tehniki risanju, kar prikazujemo na sliki 5, saj je papir material, ki je vedno na razpolago. Prav tako so pripomočki za risanje učencem blizu, saj jih imajo vedno v peresnici. Opažam, da imajo učenci kar nekaj težav s samim risanjem s črtami, saj kar hitro pričnejo risbo barvati.

Slika 5

Medved, poustvarjanje po pravljici »Majhno težavo imam,« je rekel medved (korelacija s SLJ)



Slikanje

Roke so glavno orodje za izdelavo slike. Za nanos barv uporabljamo čopiče, lopatke in razpršilce. Osnovni slikarski pripomočki so barve, čopiči, lopatke, paleta za mešanje barv, slikarsko stojalo, platno in posoda za čiščenje čopičev. Slikarstvo je v osnovi govorica podob, saj so ljudje z njim krasili predmete, prebivališča, obredne in družbene prostore, ohranili spomin na pomembne osebnosti

Z akvarelnimi ali vodenimi barvami lahko slikamo na suho ali na mokro podlago. Barve redčimo z vodo in s čopiči nanašamo v prosojnih nanosih od najsvetlejšega do najtemnejšega tona. Zaradi uravnavanja prosojnosti barv pri akvarelu ne uporabljamo bele barve – njeno vlogo prevzame papir.

Delo s temperami omogoča slikanje s paleta odtenkov, ki se dobro prekrivajo. Barvo praviloma nanašamo v tankih slojih, saj sicer razpoka in odlučči. S temperami slikamo na podlago, ki se ne upogibajo.

Med priljubljene barve sodijo tudi akrili, ki so izredno obstojni in primerni za slikanje na različne podlage. Z dodajanjem gelov, past in lakov lahko poustvarimo učinek akvarela (Kocjan idr., b.d.).

Slikarski tehniki, ki ju najpogosteje uporabljamo pri ustvarjanju v Rap-u, sta akvarel in tempera, kar prikazujemo na sliki 6. V učilnici imamo na razpolago litrske tempera barve ali vodene barvice, odvisno od generacije učencev. Za nakup se odločijo razredničarke učencev. V dogovoru z njimi uporabljamo barve za ustvarjanje tudi učiteljice v RaP-u.

Slika 6

Vodoravne in navpične črte (korelacija z MAT)



Grafika

Beseda izhaja iz grške besede »graphein«, kar pomeni zapisovati ali narisati s črto.

Pojem grafika najpogosteje uporabljamo za odtiskovanje oz. razmnoževanje likovnih podob in besedilnih sporočil. Razvoj grafike je povezan z odkrivanjem in uporabo tiskarskih orodij, ki so jih uporabljali za izdelavo prvih knjig, okraševanje tekstilnih izdelkov, oglasov. V času nastanka je bila vsaka grafika obrt. Razvoj grafičnih tehnik je spodrinil ročno prepisovanje in ilustriranje besedil ter z matrico omogočil preprosto kopiranje podatkov.

Sodobna umetnost grafiko razume kot eno izmed mnogih tehnologij za razmnoženo

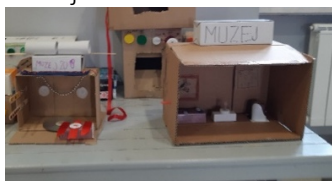
načrtovanje se ukvarja z oblikovanjem objektov ali stavb. V širšem – odprtem – prostoru sta dejavna urbanizem in krajinska arhitektura.« (Kocjan idr., b.d., str. 99).

Arhitekturni prostor lahko izrazimo kot zunanji in notranji prostor. Zunanji videz stavbe in njen notranji prostor sta lahko v različnem razmerju. Ima lupino in je določen z obliko, s konstrukcijo in funkcijo (Dijaški.net, b.d.).

V rokodelnici se lotevamo oblikovanja preprostih arhitekturnih prostorov, kar prikazujemo na sliki 9.

Slika 9

Muzej



To likovno tehniko uporabljamo redkeje, saj učenci pri ustvarjanju potrebujejo veliko pomoči učitelja, kar pa je v mnogoštevilnih oddelkih težko. Učenci pogosto potrebujejo spodbudo pri samem oblikovanju prostora, hkrati pa tudi pomoč pri lepljenju (vroče lepilo).

Pri prostorskem oblikovanju uporabljamo odpadni material (škafle, zamaške, žico, gumbe, zgoščenke ...).

Sodelovanje med oddelki in razredi

Dejavnosti ustvarjanja načrtujemo tudi tako, da učenci dveh oddelkov istega razreda, kar prikazujemo na sliki 10, ali različnih razredov ustvarijo skupen izdelek, kjer vsak učenec prispeva svoj delež k celoti.

Slika 10

Čebelnjak ob tradicionalnem slovenskem zajtrku



Zaključek

Dejavnosti in vsebine razširjenega programa v osnovni šoli pomembno vplivajo na kakovostno preživljanje prostega časa učencev, saj učenci hkrati razvijajo in krepijo svoja močna področja in interese ter svoje znanje dopolnjujejo, utrjujejo, poglobljajo in nadgrajujejo.

Rokodelnica je zagotovo tista dejavnost razširjenega programa, ki učencem nudi več možnosti spoznavanja in raziskovanja različnih likovnih tehnik ter uporabe različnih likovnih materialov in pripomočkov. Ob ustvarjanju učenci razvijajo ročne spretnosti, domišljijo, ustvarjalnost ter tako individualno napredujejo v spodbudnem učnem okolju.

Učenci zelo radi ustvarjajo, zato dejavnosti likovnega izražanja velikokrat vključim tudi v druge dejavnosti razširjenega programa. Z likovnimi izdelki redno poskrbimo za dekoracijo učilnice, pripravljamo razstave na hodniku in krasimo panoje na stopnišču šole.

Učenci, ki jih poučujem v razširjenem programu v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju tri leta, so že vajeni, da pri pouku veliko ustvarjamo in me sami nenehno sprašujejo, kaj bomo počeli. Prav tako se nekateri starši po več letih, ko jih srečam, spomnijo, da smo ustvarili z otroki veliko izdelkov in da jih doma še vedno hranijo za spomin. To je učitelju največja nagrada za ves trud in vložek v delo ter motivacija za opravljanje svojega poslanstva za vnaprej.

Viri in literatura

Česnik, D. (2019). Zakaj je pouk likovne umetnosti v osnovni šoli pomemben? [Magistrsko delo]. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. <https://repozitorij.upr.si/lzpisGradiva.php?id=13878&lang=slv&prip=rul:8701157:d1>

Dijaški.net (b.d.). Likovne tehnike.

https://dijaski.net/gradivo/ume_sno_likovne_tehnike_02

Gider, A. (2011). Likovna vzgoja v vrtcih Pomurske regije. [Diplomsko delo]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

<https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?id=21287>

Kocjan, M., Kotnik, B., Opačak, Ž., Rau, P. (b.d.).

Likovna umetnost. I-učbenik za likovno umetnost v gimnazijah. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS šolstvo.

<https://eucbeniki.sio.si//lum/3175/index3.html>

Kurikulum za razširjeni program osnovne šole z navodili za uvajanje. (2024). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/kurikulum_RAP_in_navodila.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucninacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_za_prvo_vzgojno-izobrazevalno_obdobje_2025.

Poučevanje angleščine v prvem razredu: pristopi in primeri iz prakse

V članku predstavljam svoje dolgoletne izkušnje in izzive poučevanja angleščine v prvem razredu osnovne šole. Opisujem značilnosti zgodnjega učenja tujega jezika ter poudarjam pomen prilagajanja pouka razvojni stopnji, interesom in različnim predznanjem učencev. Naštejem in kratko opišem nekaj pomembnejših pristopov in načel zgodnjega poučevanja tujih jezikov. Izpostavljam, da je poznavanje čim večjega števila strategij za učitelja zelo pomembno, da lahko učinkovito prilagodi svoj način poučevanja glede na značilnosti in zanimanja posamezne skupine učencev, ki jo poučuje. Poseben poudarek namenjam učenju skozi igro, gibanju, zgodbam, pesmim in dejavnostim, ki učence motivirajo ter jim omogočajo čim bolj naravno usvajanje jezika. V zaključnem delu predstavim konkretne primere dejavnosti, ki jih redno uporabljam pri pouku angleščine v prvem razredu.

Ključne besede: zgodnje učenje tujega jezika, angleščina v prvem razredu, igra, dejavnosti

In this article, I present my long-term experiences and challenges of teaching English in the first grade of primary school. I describe the characteristics of early foreign language learning and emphasize the importance of adapting teaching to pupils' developmental stage, interests, and different levels of prior knowledge. I list and briefly describe some of the most important approaches and principles of early foreign language teaching. I emphasize that it is very important for teachers to be familiar with as many teaching strategies as possible in order to effectively adapt their teaching methods to the characteristics and interests of each group of pupils they teach. Special attention is given to learning through play, movement, stories, songs, and practical activities that motivate pupils and enable natural language acquisition. In the final part, I present concrete examples of classroom activities that I regularly use in first-grade English lessons.

Keywords: early foreign language learning, English in the first grade, play, activities

Uvod

Pri svojem delu sem spoznala, da poučevanje angleščine v prvem razredu zahteva specifičen pristop. Učenci se znajdejo v novem okolju, ne poznajo razrednih pravil, ne znajo brati ali pisati. Niso še sposobni komunicirati v tujem jeziku, ker še niso usvojili dovolj (če sploh že kaj) besedišča. Zbranost pri prvošolcih je kratkotrajna, zato je v eni šolski uri bolje uporabiti veliko različnih aktivnosti. Takoj, ko opazimo, da je koncentracija popustila, moramo zamenjati dejavnost. Opažam tudi, da je dobro izmenjevati mirne in bolj živahne aktivnosti. Prav tako kot

pestrost aktivnosti, je pomembno tudi, da vpeljemo določene rutine, ki zagotavljajo predvidljivost in varnost. Bratož idr. (2023) poudarjajo pozitivno vrednost rutin pri poučevanju tujega jezika v najnižjih razredih. Učenci se počutijo varne, vedo, kaj se pričakuje od njih in kako naj bi se vedli. Poleg tega nam uvedene rutine prihranijo čas. Lahko jih povežemo tudi z jezikovnimi cilji in tako povečamo jezikovni vnos ter izpostavljenost učencev jeziku.

Posebej zanimivo se mi zdi, kako so si oddelki različni – vsakemu oddelku je potrebno

prilagoditi aktivnosti, čeprav so cilji in tema določenega učnega sklopa isti. Imajo namreč različne interese, drugačno dinamiko v oddelku, razlikujejo pa se tudi v hitrosti usvajanja snovi. Prav tako kot razlike med oddelki, so pomembne tudi razlike med posameznimi učenci znotraj enega oddelka. Bratož idr. (2023) kot enega večjih izzivov pri poučevanju angleščine na razredni stopnji navajajo velike razlike v predznanju učencev. S tem se strinjam, saj v učilnici prvega razreda srečam otroke, ki ne poznajo niti ene angleške besede, pa tudi otroke, s katerimi se lahko tekoče pogovarjam v angleščini. Izpostaviti želim še to, da vsem učencem ne ustreza učenje skozi pesmi, ples, igro in pri takšnih aktivnostih pogosto ne želijo sodelovati. Zato se postavlja vprašanje, kako omogočiti uspešno učenje tudi učencem, ki jim takšne oblike dela ne ustrezajo.

Zaradi vseh teh specifik je torej pomembno, da učitelj dobro pozna različne didaktične pristope in načela za zgodnje učenje tujega jezika (Brumen, 2004). Tudi Pižorn (2009) izpostavlja edinstvenost učencev, mnoge razlike med njimi in dejstvo, da ni mogoče določiti načina poučevanja, ki bi ustrezalo vsem učencem. Učitelj se mora razlik med učenci zavedati in jih v čim večji meri upoštevati pri poučevanju ter uporabljati diferenciacijo.

V nadaljevanju predstavljam nekaj načel in pristopov iz teorije zgodnjega poučevanja tujega jezika ter nekaj konkretnih primerov dejavnosti, ki jih pri pouku angleščine v prvem razredu redno uporabljam in dosežejo svoj namen. Menim, da izmenjava idej med učitelji zagotovo pripomore h kakovosti pouka, zato se mi zdi pomembno, da tudi sama prispevam k temu.

Načela in pristopi poučevanja tujih jezikov v osnovni šoli

Brewster idr. (2002) pravijo, da so dandanes najpogosteje uporabljeni pristopi poučevanja tujih jezikov: avdio-lingvalni, popolni telesni odziv, komunikacijski pristop, na dejavnostih temelječ pristop, na zgodbah temelječa metodologija in medpredmetni pristop.

Avdio-lingvalni pristop temelji na poslušanju in ponavljanju jezikovnih vzorcev. Bratož idr. (2023) opišejo, da se pri tem pristopu učna ura običajno začne z dialogom, ki vsebuje

ključno slovnico in besedišče, na katerega se ura osredotoča. Učenci nato dialog ponavljajo, da si ga v čim večji meri zapomnijo. Na koncu vzorec prenesejo v nove situacije.

Pri **popolnem telesnem odzivu** se učenci jezika učijo tako, da se odzivajo z gibi, s telesno aktivnostjo. Pri tem razvijajo spretnosti poslušanja; jezik pa je predstavljen na konkretni ravni (Brewster idr., 2002). Dobra lastnost popolnega telesnega odziva je, da učenci lahko urijo poslušanje brez pritiska, da govorijo. Prednost je tudi v tem, da je novo besedišče učencem predstavljeno vizualno, skozi gibanje, kar jim omogoča, da ga zlahka razumejo. Sem ne sodijo le navodila in ukazi, ampak tudi izštevanka z gibi, pesmi in zgodbe. Ta pristop je še posebej primeren za začetno učenje jezika (Bratož idr., 2023).

Komunikacijski pristop poudarja sporazumevanje, interakcijo in rabo jezika v resničnih situacijah (Brewster idr., 2002). Učenje poteka skozi samo komuniciranje, pri čemer je največji poudarek na tekočnosti govora, manj pa na slovnici in besedišču (Bratož idr., 2023).

Na dejavnostih temelječ pristop se osredotoča na naloge, pri katerih se učenci učijo in uporabljajo jezik za doseganje točno določenega cilja oziroma izdelka. Poteka v treh fazah: priprava pred nalogo (uvod v temo, novo besedišče, demonstracija ...), izvajanje naloge (učenci izvedejo nalogo in na koncu poročajo o njej) ter jezikovno osredotočanje (prepoznavanje pogostih besed in fraz, utrjevanje le-teh, izdelava osebnega slovarja).

Na zgodbah temelječa metodologija poučuje preko poslušanja in obravnave zgodb (Brewster idr., 2002). Običajno pred branjem učencem predstavimo ključno besedišče. Sledi samo branje, po branju pa različne dejavnosti za utrjevanje naučenega jezika. Zelo pomembno je, da izberemo primerno zgodbo glede na interese učencev in zahtevnost jezika v zgodbi. Jezik ne sme biti prezahteven – učenci morajo razumeti ključno besedišče in biti sposobni slediti poteku zgodbe (Bratož idr., 2023).

Pri **medpredmetnem pristopu** se učenci jezika učijo vzporedno z obravnavanjem novih vsebin pri preostalih učnih predmetih. Lahko izberemo teme iz na primer spoznavanja okolja (vreme, deli telesa, družina ...), matematike (številla, denar, liki ...) ali spretnosti, povezane z

likovno umetnostjo (risanje, odtiskovanje, izdelovanje lutk ...). Učitelj mora pri izbiri vsebin upoštevati tudi interese otrok (Brewster idr., 2002).

Bratož idr. (2023) kot enega pomembnejših in inovativnejših pristopov opisujejo **CLIL – vsebinsko in jezikovno integrirano učenje**. Pri tem pristopu se učenci vsebine naučijo skozi tuji jezik. Učenje vsebine in jezika torej poteka istočasno. Vsebina je lahko s področja matematike, športa, glasbe, umetnosti in podobno. Pomembno je, da učna ura sledi modelu štirih C-jev. Vključevati mora torej vse štiri elemente pristopa CLIL: vsebino (content), komunikacijo (communication), kognicijo (cognition) in kulturo (culture).

Brumen (2003) navaja, da so najpomembnejši didaktični pristopi poučevanja tujega jezika: slovnično-prevodni, direktni, avdio-lingvalni, kognitivni in komunikacijski. Meni pa, da je najbolje kombinirati več različnih. Pravi tudi, da naj učitelj izbere tiste vsebine in aktivnosti, ki ustrezajo skupini učencev, saj morajo aktivnosti učenca pritegniti in ga kaj naučiti. Tudi Pižorn (2009) meni, da je potrebno načela poučevanja črpati z različnih področij. Brewster idr. (2002) navajajo, da je za nas kot učitelje poznavanje različnih metodologij pomemben korak pri sprejemanju odločitev o tem, kako bomo poučevali, da se nato lahko odločimo za tisto, kar je primerno za naš kontekst.

Brumen (2003) pravi, da je pri zgodnjem učenju tujega jezika pomembno, da je pouk celosten ter da je poučevanje jezika integrirano z vsebinami, kot so zgodbe, pesmi, dialogi, vsakdanje življenjske situacije, naravoslovje in drugo. Tudi Brewster idr. (2002) opisujejo veliko uporabnost pesmi, rim in izštevank, preko katerih lahko učencem zagotovimo veliko količino jezikovnega vnosa; učenci preko njih razvijajo različne jezikovne spretnosti; učence pa tudi motivirajo.

Sama vse teme pri pouku angleščine povežem s prej naštetimi vsebinami. Temo običajno začnemo z določeno pesmico ali zgodbo, povezano s tematiko učnega sklopa. Ključno besedišče potem skozi različne igre in dejavnosti utrjujemo, pa tudi nadgradimo. Trudim se, da teme čim bolj časovno sovpadajo s podobnimi temami pri spoznavanju okolja in

matematiki, kot so na primer učenje delov telesa, števil, vremena in drugo. Uporaba nove, učencem neznane teme pa se mi pri pouku angleščine v prvem razredu ne zdi smiselna, saj pri zgodnjem poučevanju tujega jezika jezikovne spretnosti učencev še niso dovolj razvite, da bi se učenci lahko z zahtevnimi vsebinami srečali pri tujem jeziku (Brumen, 2003). Določene dialoge, ki jih obravnavamo, se učenci naučijo po vzorcu, največ pa vadijo situacije iz vsakdanjega življenja. Ugotavljam, da pri svojem poučevanju angleščine uporabljam kombinacijo večine zgoraj opisanih pristopov.

Ideje iz prakse

Dejavnosti za utrjevanje besedišča

Naštela bom nekaj dejavnosti, ki jih uporabljam pri poučevanju angleščine v prvem razredu za utrjevanje besedišča. S pomočjo teh dejavnosti učenci razvijajo poslušanje in govorjenje.

- Potrebujemo slikovne kartice in lopar za muhe. Učitelj poimenuje eno od kartic, učenec se z loparjem dotakne ustreznih kartic.
- Slikovni narek: učitelj narekuje besede (ali preproste povedi), učenci jih slikovno ponazorijo.
- Učenci na manjše listke narišejo besede, ki jih pove učitelj. Vsaka sličica je na svojem listku. Nato učitelj govori besede, učenci sličice postavijo v ustrezen vrstni red. Sličice, ki so jih izdelali učenci, lahko uporabimo za izvajanje dejavnosti, ki jih opisujem v nadaljevanju članka, v manjših skupinah in parih. Ali pa si učenci iz njih izdelajo osebni slovar.
- Učitelj neslišno izgovarja besedo. Ko učenci ugotovijo, katera je (preberejo z ustnic), jo glasno izgovorijo.
- Potrebujemo slikovne kartice, ki jih pritrdimo na tablo. Učitelj po vrsti poimenuje vse kartice, razen ene. Vpraša, katera manjka. Učenci poimenujejo tisto, ki je manjkala. Možna je različica, pri kateri učitelj eno od kartic zgolj skriva (učenci vizualno prepoznajo manjkajočo, poslušanje ni potrebno).
- Potrebujemo slikovne kartice, ki jih pritrdimo na tablo. Učitelj po vrsti

poimenuje nekaj kartic, nato se ustavi in vpraša, katera je naslednja. Učenci jo poimenujejo.

- Potrebujemo toliko slikovnih kartic, kot je učencev. Vsak učenec si izbere eno kartico. Sedimo v krogu. Vsak poimenuje svojo kartico. Ko so bili na vrsti vsi, izvedemo menjavo. Svojo kartico podajo naslednjemu. Vsak izmed učencev ponovno poimenuje svojo kartico. Menjavo ponavljamo, dokler so učenci motivirani. Možna različica je, da namesto kartic uporabimo predmete.
- Potrebujemo dve slikovni kartici. Sedimo v krogu. Učitelj poimenuje kartici in eno poda v levo stran, drugo pa v desno (naenkrat krožita obe kartici). Ko učenec dobi kartico, jo poimenuje in poda naprej. Kasneje, ko učenci dejavnost že dobro in hitro izpeljejo, dodamo večje število kartic.

Skoraj vse opisane dejavnosti izvajamo tudi tako, da posamezen učenec dobi vlogo učitelja – vodi dejavnost. Najprej frontalno, nato lahko v manjših skupinah, predvsem pa v parih.

Izštevanka o snežaku

*Snowman, snowman, I will make you
a big ball, a small ball,
two eyes, a nose, a mouth, a hat—
and that is that.*

Opisala bom primer učenja izštevanke o snežaku, ki jo uporabljam kot uvod v temo o delih telesa. Učenci nekajkrat samo poslušajo, kako izrekam izštevanko in opazujejo moje gibe. Pri tem sem pozorna na izrazito mimiko za večje razumevanje. Nato enkrat poleg izrekanja rišem snežaka na tablo, da lahko učenci razumejo še večji del izštevanke. Sledi učenje izštevanke. Učenci skupaj z mano izrekajo in posnemajo moje gibe. Ko opazim, da je potrebna dodatna motivacija, spremenim glasnost izrekanja ali pa izštevanko izrekamo v skupinah, na primer fantje – punce ali leva stran – desna stran učilnice (kasneje tudi v skupinah po 5). Sledi mirnejša dejavnost. Učenci iz papirja izdelajo dele snežaka, ki so v izštevanki (izrežejo velik in majhen krog, oči, nos, usta ter klobuk). Ob izrekanju sestavljajo snežaka. Nato učenci vadijo

izštevanko v skupinah, parih ali samostojno (odločijo se sami). Kdor želi, lahko tudi nastopa pred vsemi. Na koncu papirnate dele snežaka prilepijo v zvezek (narekujem vrstni red, da poleg urijo še poslušanje). V naslednjih učnih urah nadaljujem z obravnavo delov telesa.

Tematski sklop: vreme

Opisala bom, kako poučujem ta tematski sklop. S tem nikoli ne začnem, dokler vremena ne obravnavajo pri spoznavanju okolja. Najprej nekajkrat zapojem pesem *How's the weather?* (Super Simple songs), učenci pripevajo. Vmes že uporabljam jasne gibe, ki ponazarjajo pomen posameznih besed (sunny, rainy, cloudy, snowy). Nato zgolj utrjujemo gibe ob besedah. Besedišče predstavim tudi s pomočjo slikovnih kartic. S karticami se igramo različne igre in izvedemo dejavnosti, ki sem jih že predstavila. Naredimo tudi vajo poslušanja: slikovni narek. Opišem vreme, oni ga narišejo v zvezek (primer: 1 Today is very sunny. 2 Today is rainy. 3 ...). Pozorna sem, da so simboli, ki jih uporabljamo, usklajeni s tistimi, ki so jih že spoznali pri spoznavanju okolja. Ob gibih vadimo vprašanje *How's the weather?* in odgovor *It's sunny/cloudy/...* Ko so usvojili besedišče, učenci dobijo fotografije različnih vremenskih situacij. V parih drug drugega sprašujejo o vremenu na fotografijah in odgovarjajo na vprašanja. Naučeno prenesemo v novo situacijo tako, da imajo učenci vprašanje *How's the weather?* priložnost uporabiti pri dialogih, ki jih vadimo in dopolnjujemo celo šolsko leto (na primer telefonski pogovor).

Zaključek

Poučevanje angleščine v prvem razredu torej od učitelja zahteva veliko prilagajanja, opazovanja učencev ter fleksibilnosti pri izbiri dejavnosti pa tudi veliko znanja. Popolnoma se strinjam z avtorji, ki sem jih navajala v članku, da mora učitelj dobro poznati različne pristope zgodnjega poučevanja tujega jezika ter jih smiselno kombinirati glede na potrebe, interese in predznanje posamezne skupine učencev. Ko razmišljam o svojem načinu poučevanja, opazim, da uporabljam večino pristopov, opisanih v članku. Iz posameznega pristopa izbiram elemente, ki se mi zdijo učinkoviti in

smiselni. V posamezni učni uri zagotovo uporabim več različnih pristopov.

Pri začetnem poučevanju tujega jezika se mi zdi pomembno ustvariti spodbudno, varno in igrivo okolje, v katerem učenci tuji jezik usvajajo naravno, skozi gibanje, igro, zgodbe, pesmi in vsakodnevne situacije. Iz lastnih izkušenj ugotavljam, da učenci najbolj uspešno usvajajo jezik takrat, ko so pri dejavnostih aktivni, motivirani in sproščeni. Prav raznoliki pristopi in aktivnosti omogočajo, da lahko v pouk vključimo čim več učencev z različnimi interesi, sposobnostmi in učnimi stili. Menim, da je pri zgodnjem učenju tujega jezika, še posebej pa v prvem razredu, pomembneje razvijati pozitiven odnos do jezika in motivacijo za učenje, kot pa težiti k čim večji količini usvojenega besedišča in k slovnični pravilnosti.

Viri in literatura

- Bratož, S., Brumen, M., Dagarin Fojkar, M. in Pižorn, K. (2023). *Teaching English at Primary level: From Theory into the Classroom*. Univerza na Primorskem.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin Books.
- Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu. Priročnik za učitelje. Teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*. DZS.
- Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pižorn, K. (ur.). (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Razvijanje digitalnih kompetenc pri prvošolcih v začetni fazi opismenjevanja: študija primera

Prispevek obravnava razvoj digitalnih kompetenc pri učencih prvega razreda osnovne šole v obdobju začetnega opismenjevanja. Namen raziskave je bil preučiti, kako lahko učenci brez razvite bralne pismenosti razvijajo temeljne digitalne kompetence. Raziskava temelji na kvalitativni študiji primera, v katero je bilo vključenih 19 učencev prvega razreda, ki so obiskovali računalniško dejavnost v okviru razširjenega programa. Podatki so bili zbrani z opazovanjem, sprotnim beleženjem napredka in analizo izdelkov učencev. Dejavnosti so bile načrtovane postopno – od spoznavanja osnovnih delov računalnika in uporabe miške do uvajanja tipkovnice ter ustvarjanja preprostih digitalnih vsebin. Rezultati kažejo, da so učenci uspešno razvijali elemente digitalnih kompetenc na področjih informacijske in podatkovne pismenosti, ustvarjanja digitalnih vsebin, varnosti in reševanja problemov. Ključni dejavniki uspeha so bili vizualna podpora, strukturirana navodila, ponavljanje ter aktivna vloga učencev. Ugotovitve potrjujejo, da je mogoče digitalne kompetence učinkovito razvijati že v zgodnjem obdobju šolanja, tudi pred usvojitvijo branja in pisanja.

Ključne besede: DigComp 2.2, digitalne kompetence, prvošolci, računalniško opismenjevanje, vizualno učenje

The paper discusses the development of digital competences in 1st grade primary school pupils during the initial literacy period. The aim of the research was to examine how pupils can develop basic digital competences without developing reading literacy. The study is based on a qualitative case study involving 19 first-grade pupils, who attended a computer activities as part of an extended program. Data were collected through observation, continuous recording of progress and analysis of pupils' products. Activities were planned gradually - from learning about the basic parts of a computer and using a mouse to introducing the keyboard and creating simple digital content. The results show that pupils successfully developed elements of digital competences in the areas of information and data literacy, creating digital content, security and problem solving. The key factors for success were visual support, structured instructions, repetition and the active role of pupils. The results confirm that digital competences can be effectively developed early in school, even before the acquisition of reading and writing.
Keywords: DigComp 2.2, digital competences, first-grade pupils, computer literacy, visual learning

Uvod

Številni otroci v današnji družbi v domačem okolju zelo zgodaj prihajajo v stik z različnimi digitalnimi napravami in vsebinami, zato je

razumljivo, da je razvoju digitalnih kompetenc potrebno dati vse več poudarka že zgodaj tudi tekom osnovnošolskega izobraževanja. Podlago za vključevanje različnih digitalnih orodij v

izobraževalni proces daje strategija Digitalna Slovenija 2030, ki poudarja prilagoditev šolskega sistema in tehnologij tako, da bodo učenci razvijali digitalne kompetence, ki bodo potrebna za delovna mesta v prihodnosti in aktivno udejstvovanje v družbi (Vlada RS, 2023).

Digitalne kompetence tako predstavljajo eno izmed petih ključnih področij, ki jim slovenski prenovljeni učni načrti za osnovno šolo (MVI, 2025) dajejo poseben poudarek, s ciljem da se učence celostno pripravi na izzive sodobne družbe. Vendar pa uporaba digitalnih tehnologij v 1. razredu osnovne šole odpira pomembno pedagoško vprašanje: kako razvijati digitalne spretnosti (osnovno delo s tehnologijo) in digitalne kompetence (razumevanje, uporaba in odnos do tehnologije) pri učencih, ki so še v začetni fazi opismenjevanja.

Namen te študije je bil preučiti, kako lahko učenci prvega razreda v začetni fazi opismenjevanja razvijajo temeljne digitalne kompetence ter kateri pedagoški pristopi pri tem najbolj podpirajo njihovo učenje.

Pripravek tako predstavlja primer razvojno prilagojenega uvajanja digitalnih kompetenc pri učencih, ki še niso usvojili branja in pisanja, ter osvetljuje pedagoške pristope, ki omogočajo uspešno vključevanje digitalnih tehnologij v zgodnje osnovnošolsko izobraževanje.

Teoretična izhodišča

Opredelitev digitalnih kompetenc

Digitalne kompetence se po evropskem okviru DigComp 2.2 (Vuorikari, 2023) uvrščajo med ključne kompetence, ki so potrebne za vseživljenjsko učenje, saj vključujejo samozavestno, kritično in odgovorno uporabo digitalnih tehnologij in njihovo vključevanje pri učenju, delu in družbenem udejstvovanju. Kompetence so tako kombinacija znanj, spretnosti in stališč, ki so razdeljene na pet področij: informacijska in podatkovna pismenost, komuniciranje in sodelovanje, ustvarjanje digitalnih vsebin, varnost ter reševanje problemov; znotraj njih pa je potem predstavljenih 21 kompetenc (Vuorikari, 2023).

Ključno vlogo pri uporabi digitalne tehnologije pri pouku in ob tem razvijanju digitalnih kompetenc ima učitelj, ki mora tudi

sam biti več teh kompetenc. V DigCompEdu (Redecker, 2018) je poudarjeno, da digitalna tehnologija ne sme biti zgolj dodatek k pouku, ampak mora biti smiselno vključena v procese poučevanja in učenja, pri čemer učitelj deluje kot usmerjevalec in spodbujevalec aktivnega učenja. Hkrati je izpostavljen tudi pomen prilagajanja poučevanja razvojni stopnji učencev, kar je pri najmlajših učencih ključno. V praksi to pomeni uporabo vizualnih, zvočnih in interaktivnih elementov, ki nadomeščajo besedilna navodila ter omogočajo učenje tudi učencem brez razvite bralne pismenosti. Tak pristop podpira uporabo igrivih, raziskovalnih in sodelovalnih dejavnosti, ki učencem omogočajo aktivno vlogo v učnem procesu.

Teoretične osnove zgodnjega razvijanja digitalnih kompetenc

Pomembno teoretično izhodišče predstavlja Papert (1980), ki poudarja, da otroci znanje gradijo aktivno, skozi ustvarjanje in raziskovanje, pri čemer digitalna orodja služijo kot sredstvo za izražanje in razumevanje. Učenje poteka preko dejavnosti, kot so risanje, raziskovanje in eksperimentiranje.

Številne raziskave na področju zgodnjega učenja kažejo, da otroci digitalne veščine najuspešneje razvijajo skozi igro, raziskovanje in socialno interakcijo. Plowman idr. (2010) poudarjajo, da digitalna pismenost v zgodnjem obdobju temelji predvsem na izkušnjah in opazovanju, ne pa na formalnem učenju. Haugland (2000) pa izpostavlja, da lahko tehnologija podpira učenje in razvoj, ter ob tem opozarja, da morajo biti digitalne aktivnosti za mlajše učence razvojno ustrezne, kar pomeni, da temeljijo na enostavnih interakcijah, igri, raziskovanju ter vključujejo interaktivne in vizualne elemente. Dejavnosti naj bodo strukturirane tako, da spodbujajo aktivno učenje, ne zgolj pasivno gledanje v zaslon. Tudi Livingstone in Haddon (2009) poudarjata pomen zgodnjega uvajanja varne in odgovorne rabe tehnologije. Učenci tako lahko zgodaj razvijajo osnovne navade, kot so premišljeno klikanje, upoštevanje navodil in sodelovanje z vrstniki.

Razvoj digitalnih kompetenc pri prvošolcih, ki so v začetni fazi opismenjevanja, zahteva skrbno načrtovane in razvojno ustrezne pristope. Ključni elementi so vizualnost, igrivost,

postopnost in aktivno vključevanje učencev. Teoretični okvirji (DigComp 2.2, DigCompEdu) in raziskave s področja zgodnjega učenja potrjujejo, da jih učenci lahko uspešno razvijajo tudi brez razvite bralne pismenosti. Tak pristop ne le omogoča učinkovito uporabo tehnologije, temveč tudi spodbuja radovednost, samostojnost in pozitivno naravnost do učenja.

Čeprav številne raziskave poudarjajo pomen zgodnjega razvijanja digitalnih kompetenc, je manj pozornosti namenjene vprašanju, kako jih sistematično razvijati pri učencih, ki še nimajo razvite bralne in pisne pismenosti. Prav to predstavlja poseben didaktični izziv, saj večina digitalnih okolij temelji na besedilu in simbolnem razumevanju informacij. Prispevek zato obravnava primer načrtnega razvijanja digitalnih kompetenc pri prvošolcih v začetni fazi opismenjevanja.

Metoda

Raziskava temelji na kvalitativni študiji primera učne prakse, v katero je bilo vključenih 19. učencev 1. razreda osnovne šole, ki so obiskovali računalniško dejavnost v okviru razširjenega programa. Dejavnost je potekala eno šolsko uro tedensko, učenci pa so bili zaradi organizacije dela in zaradi pomanjkanja računalniške opreme razdeljeni v dve skupini, zato so se izmenjevali na dva tedna.

Namen raziskave je bil preučiti, kako lahko učenci v začetni fazi opismenjevanja razvijajo digitalne kompetence, čeprav še ne obvladajo branja in pisanja. Poseben poudarek je bil namenjen razvoju kompetenc po okviru DigComp 2.2 (Vuorikari idr., 2023), predvsem na področjih informacijske in podatkovne pismenosti (DK 1.1), ustvarjanja digitalnih vsebin (DK 3.1), varnosti (DK 4.1) in reševanja problemov (DK 5.1).

Podatki so bili zbrani z opazovanjem učencev med izvajanjem posameznih dejavnosti, sprotim beleženjem njihovega napredka ter analizo izdelkov in uspešnosti pri izvedbi nalog. Zbrane podatke smo analizirali po načelih kvalitativne vsebinske analize, pri čemer smo opažanja razvrščali glede na posamezna področja digitalnih kompetenc in iskali vzorce napredka med izvajanjem dejavnosti.

Učenci septembra ob vstopu v šolo niso obvladali branja, pisanja, niti osnovnega dela z računalnikom, kot je vklop, izklop, rokovanje z miško in tipkovnico, torej niso imeli razvitih osnovnih digitalnih spretnosti, čeprav je večina učencev že imela izkušnje z uporabo pametnih naprav, predvsem uporaba pametnega telefona in tablice za igranje različnih iger in ogled risank.

Dejavnosti so bile načrtovane razvojno ustrezno in so potekale po načelu postopnega uvajanja digitalnih spretnosti. Vključevale so spoznavanje osnovnih delov računalnika, uporabo miške, orientacijo v digitalnem okolju, uporabo spletnega brskalnika, prepoznavanje ikon, uporabo tipkovnice ter ustvarjanje preprostih digitalnih vsebin. Pri izvedbi je bil poudarek na vizualni podpori, strukturiranih navodilih, ponavljanju in aktivnem raziskovanju. V vseh fazah dejavnosti smo sistematično spodbujali tudi razvoj samostojnosti ter varne in odgovorne rabe digitalnih tehnologij.

Rezultati

Razvoj osnovnih digitalnih spretnosti

Prvi korak pri razvijanju digitalnih kompetenc je bilo usvajanje osnovnih digitalnih spretnosti. Učenci so najprej spoznavali osnovne dele računalnika (zaslon, tipkovnica, miška, računalnik) ob slikovnem gradivu, opazovanju konkretnega računalnika in igri spomin. Dejavnosti niso zahtevale branja ali pisanja, temveč so temeljile na vizualnem prepoznavanju in povezovanju.

V nadaljevanju so učenci postopno usvajali vklop in izklop računalnika, prijavo v sistem ter osnovne gibe z miško. Spretnosti so utrjevali s ponavljanjem in uporabo slikovnih navodil ter prikazi s pomočjo projektorja. Večina učencev je po nekaj tednih samostojno izvajala osnovne postopke za uporabo računalnika, pri čemer se je kot posebej zahtevna izkazala uporaba dvojnega klika, medtem ko so enostavni klik in premikanje miške hitro usvojili.

Razvoj orientacije v digitalnem okolju

Pomemben del razvijanja digitalnih kompetenc je predstavljala orientacija v digitalnem okolju. Učenci so postopno razvijali sposobnost prepoznavanja ikon, samostojnega zagona programov ter orientacije na namizju in v spletnih okoljih. Na začetku šolskega leta je

večina učencev potrebovala neposredno pomoč pri prijavi v sistem, po nekaj tednih pa so prijavo izvedli samostojno.

Pri delu so uporabljali tudi interaktivne naloge in spletni brskalnik, pri čemer so jih vodila predvsem vizualna navodila. Namesto besedilnih opisov so bile uporabljene značilnosti ikon, slik in položajev na zaslonu (npr. »punčka v rumeni majici«, »prvi okvirček v zgornji vrstici«). Tak pristop je omogočil uspešno orientacijo tudi učencem brez razvite bralne pismenosti. Učenci so tako postopno razvijali začetne elemente kompetence iskanja in filtriranja informacij (DK 1.1).

Razvoj ustvarjanja digitalnih vsebin

Kompetenca ustvarjanja digitalnih vsebin (DK 3.1) se je razvijala predvsem pri delu v programu Slikar in kasneje v programu Word. V programu Slikar so učenci uporabljali različna orodja za risanje, izbirali barve in geometrijske like ter ustvarjali lastne digitalne izdelke (Sliki 1).

Slika 1

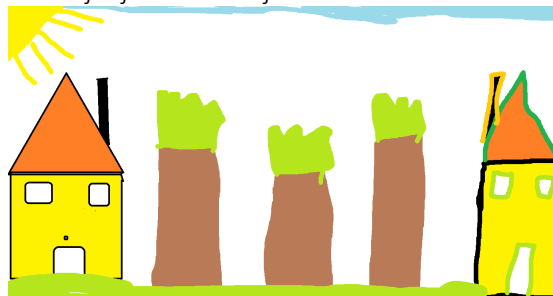
Rokovanje z miško v Slikarju



Dejavnosti so prispevale k razvoju koordinacije roka–oko, natančnosti pri uporabi miške in razumevanju povezave med dejanjem uporabnika ter odzivom računalnika. Analiza izdelkov je pokazala postopno večjo natančnost, ustvarjalnost in samostojnost pri uporabi digitalnih orodij (Slika 2). Dodatno motivacijo je predstavljalo tiskanje izdelkov, ki so jih učenci nato vključili v svoje zvezke.

Slika 2

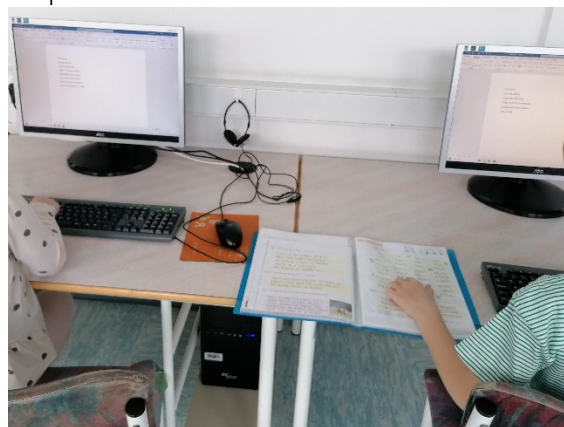
Ustvarjanje v Slikarju z liki in svinčnikom



Ko so učenci začeli spoznavati prve črke, so postopno prešli na uporabo tipkovnice. Sprva so posamezne črke iskali vizualno, jih preslikali, kasneje pa so jih povezovali tudi z začetnim branjem. Prepisovanje preprostih besed v programu Word (Slika 3) je predstavljalo prehod od vizualnega zaznavanja k začetni simbolni pismenosti in nadaljnjemu razvoju ustvarjanja digitalnih vsebin.

Slika 3

Prepis v Word



Razvoj samostojnosti in reševanja problemov

Med izvajanjem dejavnosti smo zaznali postopno povečevanje samostojnosti učencev. Sprva so pri večini nalog potrebovali neposredno pomoč učitelja, kasneje pa so vse pogosteje samostojno zaganjali programe, uporabljali miško, iskali ustrezne ikone ter uspešno sledili navodilom.

Posebej pomembno vlogo so imele dejavnosti, ki so učencem omogočale raziskovanje po načelu poskusa in napake. Pri uporabi spletnega brskalnika in interaktivnih vaj ter ustvarjanju v Slikarju in Wordu so se srečevali z enostavnimi tehničnimi težavami, ki so jih pogosto reševali samostojno ali ob pomoči sošolcev. Opazili smo tudi pogosto medsebojno

pomoč in sodelovanje, saj so si učenci svetovali pri iskanju ikon, črk ter uporabi miške in reševanju posameznih težav. Takšne dejavnosti so prispevale k razvoju začetnih elementov digitalne kompetence reševanja problemov (DK 5.1).

Razvoj varne in odgovorne rabe digitalnih naprav

Skozi celoten proces smo učence sistematično usmerjali tudi v razvijanje varne in odgovorne rabe digitalnih naprav (DK 4.1). Poudarek je bil na premišljenem klicanju, upoštevanju navodil ter odgovornem ravnanju z računalniško opremo.

Čeprav učenci še niso samostojno uporabljali spleta, so postopno razvijali osnovne navade varne uporabe digitalnih tehnologij. Upoštevanje dogovorjenih pravil dela in skrb za opremo sta postajala vse bolj samoumeven del njihovega ravnanja v digitalnem okolju.

Razprava

Ugotovitve raziskave kažejo, da lahko učenci v začetni fazi opismenjevanja uspešno razvijajo posamezne elemente digitalnih kompetenc, če so dejavnosti prilagojene njihovim razvojnim zmožnostim. Rezultati potrjujejo, da bralna pismenost ni predpogoj za razvoj temeljnih digitalnih spretnosti, saj so učenci z uporabo vizualnih gradiv, demonstracij in ustnih navodil uspešno usvajali uporabo računalnika, orientacijo v digitalnem okolju ter ustvarjanje preprostih digitalnih vsebin.

Pomemben dejavnik uspeha je bila postopna zasnova dejavnosti. Učenci so najprej razvijali osnovne operativne spretnosti, nato pa prehajali k zahtevnejšim nalogam, kot so prepoznavanje posameznih ikon, uporaba spletnega brskalnika in uporaba miške ter tipkovnice. Takšno stopnjevanje je omogočalo občutek uspešnosti in postopno večjo samostojnost pri delu. Podobno poudarjajo tudi raziskave zgodnjega učenja z digitalnimi tehnologijami, ki izpostavljajo pomen razvojno ustreznih in izkustveno zasnovanih dejavnosti (Haugland, 2000; Plowman idr., 2010).

Rezultati potrjujejo tudi pomen aktivnega in raziskovalnega učenja. Pri delu v programu Slikar in interaktivnih vajah so učenci razvijali koordinacijo roka–oko, natančnost ter

razumevanje povezave med lastnim delovanjem in odzivom digitalnega okolja. Takšne izkušnje so skladne s Papertovim (1980) pojmovanjem učenja kot aktivnega procesa, v katerem učenec znanje gradi skozi raziskovanje in ustvarjanje.

Poleg tehničnih spretnosti so učenci razvijali tudi začetne oblike samostojnega reševanja problemov in odgovornega ravnanja z digitalnimi napravami. Sistematično opozarjanje na premišljeno uporabo tehnologije ter upoštevanje pravil varne rabe je prispevalo k oblikovanju prvih digitalnih navad, kar potrjuje pomen zgodnjega vključevanja vsebin digitalne varnosti v vzgojno-izobraževalni proces (Livingstone in Haddon, 2009).

Raziskava ima tudi omejitve, saj temelji na študiji primera ene skupine učencev, zato rezultatov ni mogoče neposredno posploševati. Nadaljnje raziskave bi lahko vključile večje vzorce ter primerjale različne pristope razvijanja digitalnih kompetenc pri učencih v zgodnjem obdobju šolanja.

Zaključek

Študija primera je pokazala, da je mogoče digitalne kompetence uspešno razvijati že pri učencih prvega razreda osnovne šole, tudi v času začetnega opismenjevanja. Učenci so skozi razvojno prilagojene dejavnosti razvijali osnovne digitalne spretnosti, orientacijo v digitalnem okolju, začetne oblike ustvarjanja digitalnih vsebin ter odgovoren odnos do uporabe digitalnih tehnologij.

Kot ključni elementi uspešnega dela so se pokazali vizualna podpora, postopno stopnjevanje zahtevnosti posameznih dejavnosti, jasno strukturirana navodila in aktivna vloga učencev. Ugotovitve tako potrjujejo, da lahko ustrezno načrtovano in spodbudno učno okolje pomembno prispeva k zgodnjemu razvoju digitalnih kompetenc ter predstavlja trdno osnovo za nadaljnjo digitalno pismenost učencev.

Viri in literatura

Haugland, S. W. (2000). *Computer and Young Children*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438926.pdf>

- Livingstone, S., Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: final report 2009*. EU Kids Online Network. LSE. [EU Kids Online final report 2009\(lsero\).pdf](https://www.lsero.org.uk/eu-kids-online-final-report-2009/lsero.pdf)
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_za_prvo_vzgojno-izobrazevalno_obdobje_2025.pdf
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
- Plowman, L., McPake, J., Stephen, C. (2010). *Growing up with technology: Young children learning in a digital world*. Routledge.
- Redecker, C. (2018). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu* (B. Vogrinec, prevod). Zavod Republike Slovenije za šolstvo (izvirno delo objavljeno leta 2017). <https://www.zrss.si/pdf/digcompedu.pdf>
- Vlada Republike Slovenije. (2023). *Digitalna Slovenija 2030. Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030*. DSI2030-potrjena-na-Vladi-RS_marec-2023.pdf. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDP/Dokumenti/DSI2030-potrjena-na-Vladi-RS_marec-2023.pdf
- Vuorikari, R., Kluzer, S., in Punie, Y. (2023). *DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens: z novimi primeri rabe znanja, spretnosti in stališč* (R. Šimec, prevod). Zavod Republike Slovenije za šolstvo (izvirno delo objavljeno leta 2022). <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/08/DigComp-2-2-Okvir-digitalnih-kompetenc.pdf>

