

5. nacionalna konferenca
Jeziki v izobraževanju

**Kaj prinašajo
prenovljeni kurikulum
za vrtce,
učni načrti in katalogi
znanj pri učenju jezikov**

Zbornik povzetkov



5. nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju

Kaj prinašajo prenovljeni kurikulum za vrtce, učni načrti in katalogi znanj pri učenju jezikov

Zbornik povzetkov

Organizator: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Programski odbor: Alenka Andrin, dr. Špela Bregač, Nataša Kabaj Bavdaž, dr. Liljana Kač, mag. Tamara Klanjšček Šavli, Maja Kovačič, mag. Barbara Lesničar, Marija Sivec, Susanne Volčanšek, Vesna Vršič

Urednica zbornika: mag. Tamara Klanjšček Šavli

Jezikovni pregled: avtorji samo odgovarjajo za jezikovno pravilnost

Strokovni pregled povzetkov: programski odbor

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik: Jasna Rojc

Spletna izdaja

Ljubljana, 2025

Publikacija ni plačljiva

Objava na spletnem naslovu:

www.zrss.si/pdf/Zbornik_povzetkov_JEZIKI_2025.pdf

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

[COBISS.SI](https://cobiss.si/)-ID **[239555843](https://cobiss.si/)**

ISBN 978-961-03-1003-7 (PDF)



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Vsebina

UVOD (mag. Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo)	7
--	----------

PLENARNA PREDAVANJA	9
----------------------------------	----------

NA POT H KREPITVI BRALNE PISMENOSTI Z NOVIM UČNIM NAČRTOM ZA SLOVENŠČINO IN S SKUPNIMI CILJI VSEH NOVIH UČNIH NAČRTOV	10
(dr. Kozma Ahačič, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU)	10
KAJ VEMO IN KAJ MISLIMO, DA VEMO O VEČJEŽIČNOSTI?	16
(dr. Silva Bratož, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem).....	16
GaMS GRE V ŠOLO.....	20
(dr. Simon Krek, Univerza v Ljubljani, Center za jezikovne vire in tehnologije).....	20
VKLJUČENOST SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA V VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE	22
(Barbara Kresal Sterniša, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje)	22
PROSTORSKE KOORDINATE NAMESTO SKLONSKIH KONČNIC: EKSOTIKA SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA JE LE NAVIDEZNA.....	26
(dr. Matic Pavlič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani).....	26

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI	31
--	-----------

Kaj novega prinašajo učni načrti in katalogi znanj pri slovenščini, italijanščini in madžarščini	31
---	-----------

KAJ NOVEGA PRINAŠAJO KATALOGI ZNANJA IN UČNI NAČRTI ZA SLOVENŠČINO	31
(dr. Špela Bregač, Zavod RS za šolstvo)	31
SLOVENŠČINA TEMA VSEH TEM	34
(Ljiljana Mićović Struger, Zavod RS za šolstvo)	34

Tuji jeziki – raznoliki pristopi za večjo vključenost učencev in dijakov	39
---	-----------

PLURALISTIČNI PRISTOPI IN MEDKULTURNO UČENJE	39
(dr. Liljana Kač, Zavod RS za šolstvo, Susanne Volčanšek, Zavod RS za šolstvo).....	39
JEZIKOVNI BABILON V UČILNICI	40
(mag. Tamara Klanjšček Šavli, Zavod RS za šolstvo)	40

Razredni pouk - bralna kultura v šoli	44
--	-----------

O BRALNI KULTURI V UČNEM NAČRTU ZA PRVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE	44
(Maja Benček, Zavod RS za šolstvo, mag. Katarina Dolgan, Zavod RS za šolstvo).....	44
IZZIVI RAZVOJA BRALNE KULTURE V PRVEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE.....	47

(dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani).....	47
Jeziki v poklicnem in strokovnem izobraževanju	52
OD UČILNICE DO DELOVNEGA MESTA: KAKO TUJI JEZIKI OBLIKUJEJO POKLICNO POT	52
(Alenka Andrin, Zavod RS za šolstvo, Marjana Cenc Weiss, ŠC Slovenske Konjice-Zreče, mag. Špela Grum, ŠC Ljubljana, dr. Violeta Jurkovič, Fakulteta za pomorstvo in promet, Univerza v Ljubljani, Danuša Škapin, Center RS za poklicno izobraževanje, mag. Vesna Šušnica Ilc, Srednja zdravstvena šola Ljubljana)	52
OPRAVILNO, PROBLEMSKO IN PROJEKTNO UČENJE TUJIH JEZIKOV	58
(dr. Violeta Jurkovič, Fakulteta za pomorstvo in promet, Univerza v Ljubljani)	58
Predšolska vzgoja	62
GOVOR, JEZIK, SPORAZUMEVANJE	62
(dr. Darija Skubic, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani).....	62
ZGODNJA PISMENOST TER MEDKULTURNOST IN VEČJEZIČNOST V VRTCU	66
(dr. Barbara Baloh, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem).....	66
UMETNOSTNA BESEDILA V VRTCU – DOŽIVLJANJE IN POUSTVARJANJE	69
(dr. Metka Kordigel Aberšek, upokojena redna profesorica Pedagoške fakultete, Univerza v Mariboru)	69
RAZNOLIKI PRISTOPI PRI RAZISKOVANJU NARAVE IN SREČANJU S PRAVLJICO – A V OBEH KONTEKSTIH OTROKOV GLAS	73
(Marija Sivec, Zavod RS za šolstvo)	73
Učenje in poučevanje sosedskih jezikov v Sloveniji	77
DIDAKTIKA JEZIKOV V STIKU ZA OBMEJNA OBMOČJA	77
(dr. Irina M. Cavaion, Znanstveno raziskovalno središče Koper ZRS Koper, Inštitut za jezikoslovne študije).....	77
Prilagoditev učnega jezika priseljencem	84
PRILAGODITEV UČNEGA JEZIKA ZA PRISELJENCE.....	84
(dr. Katica Pevec Semec, Zavod RS za šolstvo, dr. Marija Žveglič, Zavod RS za šolstvo).....	84
Slovenščina	89
RAZVIJANJE KRITIČNEGA BRANJA PRI DELU Z NEUMETNOSTNIMI BESEDILI	89
(Vanja Kavčnik Kolar, Zavod RS za šolstvo)	89
PISANJE RAZLAGALNEGA BESEDILA O KNJIŽEVNIH BESEDILIH PRI POUKU SLOVENŠČINE V 8. IN 9. RAZREDU.....	91

(dr. Marija Žveglič, Zavod RS za šolstvo).....	91
Jezikovna orodja za prevajanje	94
VEČJEZIČNE STORITVE NA PODLAGI UMETNE INTELIGENCE: ORODJA EVROPSKE KOMISIJE.....	94
(Peter Jakša, Generalni direktorat za prevajanje, Evropska komisija)	94
Aktivna vloga učencev in dijakov pri pouku tujih jezikov	98
PROJEKTNI PRISTOP ZA VEČJO VKLJUČENOST VSEH UČENCEV IN DIJAKOV	98
(Susanne Volčanšek, Zavod RS za šolstvo)	98
PRAKTIČNI PRIMER PROJEKTNEGA PRISTOPA PRI POUKU TUJEGA JEZIKA.....	100
(Milena Zavec, Ekonomska šola Murska Sobota)	100
Slovenščina kot drugi jezik.....	105
RAZVIJANJE GOVORNE ZMOŽNOSTI PRI UČENCIH, KI SO GOVORCI SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA	105
(dr. Mihaela Knez, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani).....	105
Razredni pouk – opismenjevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju	107
POVEZANOST OPISMENJEVANJA IN PETJA V 1. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE.....	107
(dr. Polona Legvart, OŠ bratov Polančičev Maribor)	107
OPISMENJEVANJE V PRENOVLJENEM UČNEM NAČRTU ZA PRVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE PRI TUJEM JEZIKU	109
(Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo).....	109
PREDSTAVITEV PRIMEROV IZ PRAKSE	113
Predšolska vzgoja	113
KOMUNIKACIJA IN IZKUSTVENO UČENJE PRI OTROCIH Z MOTNJO SLUHA IN GOVORA.....	113
(Sergeja Gabor, Irena Krušec, Center za sluh in govor Maribor)	113
SKUPNO BRANJE TER SKUPNA IGRA IN ODKRIVANJE – KOTIČEK NA KONCU SVETA.....	116
(Nadja Likar, Otroški vrtec Ajdovščina)	116
OD BESED DO PRIPOVEDOVANJA	119
(Mojca Meke, Larisa Oblak Vrešak, Vrtec Anice Černejeve Celje)	119
VEČKODNA BESEDILA IN JEZIKOVNE IGRE PRI SPODBUJANJU ZGODNJE PISMENOSTI.....	123

(Petra Natlačen, Vrtec Postojna).....	123
POSLUŠANJE IN OPAZOVANJE V NARAVI KOT IZHODIŠČE DEJAVNOSTI.....	126
(Jana Podobnik Kožič, Vrtec Škofja Loka)	126
VEČJEZIČNI PRISTOPI V VRTCU ČRENŠOVCI.....	129
(Andreja Podgorelec, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci, Vrtec Črenšovci).....	129
SPODBUJANJE BRALNE KULTURE IN VKLJUČEVANJE OTROK ROMOV – PRAVLJICE POD KROŠNJAMI	132
(Urška Raščan, Martina Vidonja Vrtec Beltinci).....	132
Razredni pouk.....	136
OPISMENJEVANJE PRI TUJEM JEZIKU NEMŠČINA V 1. VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU	136
(dr. Maja Kuronja, OŠ Veržej).....	136
MOJE IZKUŠNJE Z INDIVIDUALIZIRANIM OPISMENJEVANJEM V 1. RAZREDU	142
(Katarina Stegenšek, OŠ Koper).....	142
Jeziki v osnovni šoli in gimnaziji.....	147
ROMSKI JEZIK KOT VEZNI ČLEN MED IDENTITETO IN IZOBRAŽEVANJEM: PRIMER OBŠOLSKE DEJAVNOSTI ZA ROMSKE UČENCE	147
(Samira Horvat, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci)	147
VEČJEZIČNI PRISTOPI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU.....	151
(Alma Novak, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci).....	151
MOJE ZNANJE MOJA ODGOVORNOST: KAKO S POMOČJO METOD FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA UČENCE SPODBUDITI K SAMOSTOJNOSTI IN SPREJEMANJU ODGOVORNOSTI ZA SVOJE ZNANJE.....	154
(mag. Sandra Kozorog-Košuta, OŠ Simona Gregorčiča Kobarid)	154
Jeziki v poklicnem in strokovnem izobraževanju	158
THE FOOD ODYSSEY: DIGITALNA SOBA POBEGA ZA VEČJEZIČNO IN TRAJNOSTNO UČENJE V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU	158
(Jaka Mihelčič, Živilska in naravovarstvena šola, BIC Ljubljana)	158
GASTRONOMIJA PRI POUČEVANJU ŠPANŠČINE	161
»Okusi jezika« – gastronomija kot orodje pri poučevanju španščine	161
(mag. Ema Rajh, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana).....	161

UVOD (mag. Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo)

5. nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju se osredotoča na poučevanje jezikov v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Tokratna rdeča nit so novi kurikulum za vrtce, učni načrti in katalogi znanj. Prenova v vrtcih in šolah ima poseben pomen na področju jezika – tako učnega jezika kot tudi drugih jezikov. Jezik je temeljno orodje mišljenja, sporazumevanja in učenja, zato prenovljeni kurikulum, učni načrti in katalogi znanj omogočajo bolj poglobljen in sodoben pristop k razvijanju jezikovne zmožnosti učečih se. Jezik v najširšem pomenu besede ni le predmet, temveč sredstvo za razumevanje vseh drugih vsebin. Zato je ključno, da kurikularni dokumenti spodbujajo razumevanje besedil, natančno izražanje ter kritično branje in pisanje.

Namen poučevanja in učenja jezikov je torej pridobivanje splošnega jezikovnega znanja in razvijanje sporazumevalne zmožnosti, ki je vselej povezana s splošnimi zmožnostmi, kot so deklarativno znanje, spretnosti in operativno znanje, bivanjska zmožnost, sposobnost učenja.

Prav tako je namen poučevanja in učenja jezikov opolnomočiti učence za pridobivanje in kritično selekcioniranje informacij/znanj, kritičen odnos do različnih vrst medijev v ciljnem jeziku in uporabo tako pridobljenih informacij/znanj pri drugih predmetih. V tem smislu jezik deluje kot povezovalni element pri horizontalnih, interdisciplinarnih in drugih povezavah za doseganje skupnih, integriranih učnih ciljev.

Hkrati pa je treba še posebej poudariti, da je v globaliziranem svetu znanje drugih, dodatnih ali tujih jezikov vse bolj pomembno. V prenovi smo se trudili, da bi bilo učenje jezikov bolj povezano, zato so kurikulum za vrtce, učni načrti in katalogi znanj tako horizontalno in tudi vertikalno povezani. Poleg tega smo posebno pozornost namenili jezikovni raznolikosti in medkulturnemu razumevanju, še posebej v večjezičnem okolju, kot je Slovenija, in seveda tudi širše.

Posebno mesto smo namenili posredovanju, večjezičnosti, raznojezičnosti in medkulturnosti. Medkulturnost pomeni neločljivo povezanost učenja različnih jezikov s spoznavanjem različnih kultur. Z učenjem drugih jezikov in spoznavanjem drugih kultur se otrok ozavešča o lastnem jeziku in kulturi, o tem, kako ga kultura in jezik(i) oblikujejo, kako se jeziki in kulture medsebojno prepletajo in razvijajo. Nauči se, kaj je

vsem jezikom in kulturam skupnega ter kaj je kulturno pogojenega. Ozavešča se o pomenu strpnosti in spoštovanja do ljudi iz različnih jezikovnih in kulturnih skupnosti, o bogastvu jezikovne in kulturne raznolikosti družbe oz. okolja, kjer živi ter širše.

Vzgojitelj in učitelj naj otroke v vrtcu, učence in dijake spodbuja k rabi različnih jezikovnih virov (besedila v različnih jezikih, slovarji, jezikovne tehnologije, kot so npr. prevajalniki itn.). Poleg tega pa naj učeči se uporablja tudi lastne jezikovne vire, torej svoje lastno znanje o jeziku/jezikih, ki jih uporablja (npr. znanje o slovnici, besedišču, izgovarjavi, pretekle izkušnje z branjem in poslušanjem, izkušnje, ki jih je pridobil v interakciji z drugimi itn.).

Vse navedene iztočnice avtorji obravnavajo v svojih prispevkih. Zbornik je namenjen vsem, ki se ukvarjate s poučevanjem maternega in tujih jezikov v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Avtorji, univerzitetni profesorji, vzgojitelji in učitelji v svojih prispevkih razmišljajo o izzivih sodobnega časa v praksi, delijo svoje izkušnje in nakazujejo možne poti. Članki so opremljeni tudi z elektronskimi naslovi avtorjev, kar bralcu omogoča, da lahko z njimi naveže stik.

PLENARNA PREDAVANJA

Dr. Kozma Ahačič, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU:

Na pot h krepitvi bralne pismenosti z novim učnim načrtom za slovenščino in s skupnimi cilji vseh novih učnih načrtov

Dr. Silva Bratož, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem:

Kaj vemo in kaj mislimo, da vemo o večjezičnosti?

Dr. Simon Krek, Univerza v Ljubljani, Center za Jezikovne vire in tehnologije:

GaMS gre v šolo

Barbara Kresal Sterniša, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje:

Vključenost slovenskega znakovnega jezika v vzgojo in izobraževanje

Dr. Matic Pavlič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani:

Prostorske koordinate namesto sklonskih končnic: eksotika slovenskega znakovnega jezika je le navidezna

NA POT H KREPITVI BRALNE PISMENOSTI Z NOVIM UČNIM NAČRTOM ZA SLOVENŠČINO IN S SKUPNIMI CILJI VSEH NOVIH UČNIH NAČRTOV

(dr. Kozma Ahačič, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU)

e-naslov: kozma.ahacic@zrc-sazu.si

Ključne besede: slovenščina, učni načrt, bralna pismenost, jezikovni pouk, skupni cilji

Učni načrt za slovenščino, ki je prvič usklajen in paralelno oblikovan za osnovno in srednjo šolo, prinaša pomembne novosti in sistemske izboljšave v načinu poučevanja jezika. Te novosti so potrebne zlasti zaradi velikih sprememb v sodobni digitalni družbi. Učni načrt za slovenščino (s tem izrazom označujemo večje število učnih načrtov za različne stopnje in različne izobraževalne programe) temelji na enotni filozofiji in jasni zgradbi, sestavljeni iz petih vsebinskih poglavij: Sporazumevanje in besedilo, Slovenski jezik v prostoru, družbi in času, Jezikovni sistem in njegova vloga, Pravopis in pravorečje ter Slovenščina v digitalni dobi.

Ključni novosti v prvem poglavju sta: mesečno določeno minimalno število ur obveznega domačega branja, ki vključuje tudi neumetnostna besedila, ter zmanjšanje števila obveznih besedilnih vrst ter vzpodbujanje spoznavanja besedilnih vrst po sklopih. Poudarek je tudi v vzpodbujanju razvijanja bralnih in jezikovnih spretnosti ob nepričakovanih situacijah in na podlagi nepričakovanih, neznanih besedilnih vrst.

V poglavju o jeziku v prostoru in času se uvaja poenostavljena delitev jezikovnih zvrsti: knjižni jezik, pogovorni jezik in narečja, na katerih nato lahko temeljita interesni govorici sleng in žargon. Učenci spoznajo tudi strnjeno zgodovino slovenskega jezika (brez imen, letnic in naslovov) – to je znanje, ki nam je v izobraževalnem sistemu izrazito manjkalo.

Najobsežnejše spremembe so pri obravnavi jezikovnega sistema. Novi učni načrt omogoča manj pouka slovnice, z večjo sistematično urejenostjo, ekonomičnostjo obravnave, izogibanju definicijam in poudarku na delu z besedilom po usvojeni snovi (ne pred njo). Ključne spremembe izhajajo iz nove šolske slovnice: poleg nove

zvrstnosti še oblikoslovno-pomenoslovna delitev besednih vrst, poenostavljeno učenje zaimkov, štiri sklanjatve samostalnikov, združitve sklepalnega in posledičnega priredja, poenostavitve razlage razmerij. Poseben poudarek je tudi na povezovanju slovenščine s tujimi jeziki –učitelj povezuje slovenske pojave z angleškimi, nemškimi ipd., kar učencem povečuje zavedanje o uporabnosti materinščine tudi na ravni univerzalnega opisa jezika.

Poglavje o pravopisu in pravorečju ne prinaša bistvenih vsebinskih sprememb, le spremembo poimenovanja (npr. »občna imena« postanejo »splošna poimenovanja«). Zadnje poglavje, Slovenščina v digitalni dobi, vključuje sodobne teme, kot so raba pametnih naprav, umetne inteligence in digitalnih orodij, vendar te vsebine niso obvezne in jih bodo lahko učitelji vključevali v pouk sprti in po lastni presoji.

Skupno gledano novi učni načrt predstavlja velik napredek, saj zmanjšuje obseg obvezne snovi, povečuje svobodo učiteljev pri izbiri gradiva in spodbuja aktualno, sistematično in smiselno poučevanje jezika.

Pomembno je tudi součinkovanje tega učnega načrta z drugimi učnimi načrti na ravni t. i. Skupnih ciljev. Tako učenec pri vseh predmetih razvija zmožnost izražanja v različnih besedilnih vrstah, spoznava terminologijo posameznih predmetov in se zaveda, da je učenje vsebine posameznega predmeta hkrati tudi spoznavanje njegove terminologije, torej učenje jezika na ravni poimenovanj za posamezne pojme in na ravni logičnih povezav. Pri tujem jeziku uporablja znanje, pridobljeno pri pouku slovenščine in obratno. Vse to pa je nadgrajeno z občim razvijanjem bralne pismenosti, ki je z novimi učnimi načrti tudi na papirju postala odgovornost vseh predmetov. Skupni cilji predvidevajo, da učenci pri vseh predmetih redno berejo, izbirajo raznolika gradiva, jih razumejo, oglobljeno analizirajo in kritično vrednotijo. Pouk slovenščine pa pri tem predstavlja izhodišče, tudi z natančno navedenimi cilji na področju bralne pismenosti.

STRENGTHENING READING LITERACY WITH THE NEW SLOVENE CURRICULUM AND THE COMMON GOALS OF ALL NEW CURRICULA

Keywords: Slovenian, curriculum, reading literacy, language teaching, common goals

The Slovene curriculum—now for the first time developed in a coordinated way for both primary and secondary schools—introduces important innovations and systemic improvements in how the language is taught. These updates are especially necessary in light of major changes in modern digital society. The curriculum for Slovene (this term refers to a large number of curricula for different education levels and programmes) is based on a unified philosophy and a clearly structured framework comprising five key chapters: Communication and Text, The Slovenian Language in Space, Society and Time, The Language System and Its Role, Orthography and Orthoepey, and Slovene in the Digital Age.

The key innovations in the first chapter include: a set minimum number of hours per month for mandatory home reading - including non-literary texts, a reduction in the number of mandatory text types, and a shift towards grouping text types into thematic sets. The curriculum also places greater emphasis on developing reading and language skills in unpredictable contexts and when working with unfamiliar text types.

The chapter on language in space and time introduces a simplified classification of language varieties: standard literary language, colloquial language, and dialects, with slang and jargon viewed as extensions of the latter. Students are also introduced to a concise history of the Slovene language—free from specific names, dates, or titles—filling a gap that previously existed in the education system.

The most substantial changes concern the language system. The new curriculum reduces the number of grammar-focused lessons but introduces more systematic, streamlined instruction. It avoids rigid definitions and instead emphasizes working with texts after a topic is introduced. Key updates are based on the new school grammar, including a revised classification of word classes (based on genre, morphology, and conceptual distinctions), simplified pronoun instruction, a four-declension noun model, the merging of causative and resultative coordinate clauses, and clearer interpretations of grammatical relationships. Special focus is also placed on connecting Slovene with foreign languages—for instance, by drawing comparisons with English or German—helping students see the value of their mother tongue as a tool for understanding language more broadly.

The chapter on orthography and orthoepey brings no major changes, apart from some updated terminology (e.g., “common nouns” are now referred to as “general terms”).

The final chapter, *Slovene in the Digital Age*, introduces current topics such as the use of smart devices, artificial intelligence, and digital tools. However, this content is optional and can be integrated into lessons at the teacher's discretion.

Overall, the new curriculum represents a significant step forward. It reduces the number of compulsory topics, gives teachers greater freedom in choosing materials, and promotes a more contemporary, systematic, and meaningful approach to language education.

The curriculum also supports cross-curricular integration through what are called Common Objectives. In every subject, students develop the ability to express themselves in different text types, learn subject-specific terminology, and understand that mastering a subject also involves mastering its language—both in terms of key concepts and logical structures. When using a foreign language, students can draw on skills developed in Slovene classes and vice versa. This approach is further reinforced by a broader emphasis on reading literacy, which has now become a shared responsibility across all subjects. Students are expected to regularly read, choose, interpret, analyse, and critically evaluate texts in every area of study. Slovene lessons serve as the foundation, with clearly defined goals in the field of reading literacy.

Viri in literatura

Ahačič, K. (2024). *Slovnica na kvadrat: slovenska slovnica za srednjo šolo*. Rokus Klett.

Ahačič, K. (2024). *Kratkoslovnica: slovenska slovnica za osnovno šolo*. Rokus Klett.

Ahačič, K. (2024). Slovnice vsebine pri jezikovnem pouku slovenščine pred prenovu učnih načrtov. *Jezik in slovstvo*, 69(3), 9–28.

<https://aplikacijaun.zrss.si/api/link/oohk0kv>

Ahačič, K. (2024). Zakaj in kako je potrebno obravnavati zgodovino slovenskega jezika pri pouku slovenščine v srednji šoli. V *Jezik in književnost v spreminjanju* (str. 233–236). Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Bone, J., Cencič, M., Ferme, J., Gaber, S., Golob, N., Haramija, D., Hozjan, D., Jamšek, J., Kos, Ž., Krajnc Ivič, M., Kregar, S., Lipovec, A., Majer Kovačič, J., Mršnik, S., Novak Zabukovec, V., Pavlin, J., Pevec Semec, K., Pulko, S., Rosc-Leskovec, D., ... Žakelj, A. (2023). *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu*

kompetenc in pismenosti. Zavod RS za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/Pogled_na_solo_21_stoletja.pdf

Bešter, M. (2011). *Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine* (str. 111–130). Slavistično društvo Slovenije.

Černivec, M. (2018). Uresničevanje dopolnjenega komunikacijskega modela pri obravnavi slovničnih tem v gimnaziji. *Jezikoslovni zapiski*, 24(2), 69–79.

<https://ojs.zrc-sazu.si/jz/article/view/7101>

Krajnc Ivič, M. (2024). „Izhodišče je besedilo“ – o besedilih in žanrih pri pouku slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 69(3), 45–59. doi:10.4312/jis.69.3.45-59

Novak, N., Mićović, L., Mršnik, S., in Rosc-Leskovec, D. (2023). *Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot učnega jezika*. Zavod RS za šolstvo.

https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/bralna-pismenost-in-razvoj-slovenscine-kot-ucnega-jezika/

Pečjak, S., in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2022). Psihološka perspektiva učinkov digitalizacije na procese branja in učenja pri ljudeh. V A. Žbogar (ur.), *Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: 58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (str. 61–68).

Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.

Pečjak, S., Bon, M., Bucik, N., Doupona, M., Gobec, M., Hočever-Grom, A., Demšar Pečak, N., Lavrenčič Vrabec, D., Lubšina Novak, M., Možina, E., Noliml, 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.

http://www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf

Smolej, M. (2022). *Skladanje: izbrana poglavja iz skladnje slovenskega jezika*.

Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/334>

Starč, S. (2023). Primer obravnave večkodnih besedil v šoli s pomočjo vizualne slovnice. V J. Jožef-Beg, M. Hočever in N. Kočnik (ur.), *Naslavljanje raznolikosti v jeziku in književnosti* (str. 255–267). Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

- Šekli, M. (2022). Slovenski jezik v prostoru in družbi: predstavitev izbranih pojmov. V B. Krakar-Vogel (ur.), *Kar je, beži: Zoranu Božiču v spomin: ob prvi obletnici smrti dr. Zorana Božiča, literarnega zgodovinarja, prešernoslovca, profesorja in publicista* (str. 107–118). Slavistično društvo.
- Vogel, J. (2015). Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo*, 60(3–4), 173–183.
- Vogel, J. (2021). Kritična sporazumevalna zmožnost – osrednji koncept sodobnega pouka prvega jezika. *Jezik in Slovstvo*, 66(1), 3-16.
<https://doi.org/10.4312/jis.66.1.3-16>
- Vogel, J. (2022). Razvijanje strategij kritičnega branja pri pouku prvega jezika. V A. Žbogar 58. *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture: branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (str. 9–16). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.
- Vogel, J. (2023). Procesne metode pri pouku slovenskega jezika kot prvega jezika. *Jezik in slovstvo*, 68(2), 3–17. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/13244>

KAJ VEMO IN KAJ MISLIMO, DA VEMO O VEČJEZIČNOSTI?

(dr. Silva Bratož, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem)

e-naslov: silva.bratoz@upr.si

Ključne besede: večjezičnost, dvojezičnost, jezikovna stališča, raznojezični pristopi, jezikovna raznolikost

Prepričanja in predpostavke o dvo- in večjezičnosti pomembno oblikujejo način, kako posamezniki dojemamo učenje jezikov in pomen jezikovne raznolikosti. Učitelji imajo pri tem ključno vlogo, saj njihova prepričanja pogosto vplivajo na stališča in motivacijo učencev. Poleg tega vloga učitelja kot reflektivnega praktika predpostavlja kritično vrednotenje lastnih prepričanj in domnev. V prvem delu predavanja bomo tako predstavili in kritično ovrednotili nekatera najbolj razširjena prepričanja o dvo- oziroma večjezičnosti – na primer, da obstaja kritično obdobje za učenje drugega jezika ali da so dvojezični učenci kognitivno v prednosti pred enojezičnimi vrstniki. Na osnovi pregleda sodobnih raziskav bomo ta prepričanja umestili v širši pedagoški in raziskovalni kontekst.

V nadaljevanju pa se bomo osredotočili na učenčeva stališča in zaznave različnih jezikov. Pozitivna naravnost do večjezičnosti in učenja jezikov ima ključno vlogo pri spodbujanju lastnosti, kot so radovednost, odprtost do novih izkušenj, zaupanje v lastne sposobnosti in vztrajnost – vse to so pomembni dejavniki, ki vplivajo na uspešnost pri učenju in usvajanju jezika. Zato je razumevanje, kako učenci na različnih stopnjah izobraževanja dojemajo tuje jezike in jezikovno učenje, bistvenega pomena za oblikovanje učinkovitih učnih pristopov in strategij, ki prispevajo k razvoju njihovih večjezičnih zmožnosti. V drugem delu bomo predstavili rezultate dveh raziskav, v kateri smo med drugim preučevali stališča slovenskih učencev do učenja tujih jezikov ter njihove predstave o jezikih. Namen prve raziskave je bil ugotoviti, kakšna so stališča slovenskih otrok do tujih jezikov ter kakšen je pri tem vpliv različnih pomembnih drugih (učiteljev, staršev, vrstnikov). V raziskavo smo zajeli 472 učencev v Sloveniji, starih 8/9 let. Izsledki kažejo, da imajo otroci v tej starosti izrazito pozitivna stališča do tujih jezikov in so visoko motivirani za učenje jezikov. Njihovo zaznavanje jezikov je tesno povezano z izkušnjami in različnimi konteksti, v katerih so jezikom izpostavljeni.

Udeleženci v raziskavi so med drugim izrazili visoko radovednost za jezike in občutljivost za jezikovno raznolikost, zaznali pa smo tudi primere porajajočega se metajezikovnega zavedanja. V drugi raziskavi, ki temelji na študiji primera, smo s prvošolci izvedli sklop raznojezičnih dejavnosti in ugotavljali stopnjo njihovega jezikovnega zavedanja ter dojemanje različnih jezikov. Rezultati raziskave so pozitivni in kažejo na izboljšano raven jezikovnega zavedanja pri učencih ter večje sprejemanje jezikovne raznolikosti. Izsledki obeh raziskav kažejo, da imajo otroci v tej starosti izrazito pozitivna stališča do tujih jezikov in so visoko motivirani za učenje različnih jezikov. Poleg tega iz raziskav izhaja, da so stališča otrok do jezikovne raznolikosti tesno povezana z njihovimi jezikovnimi izkušnjami.

WHAT DO WE KNOW OR THINK WE KNOW ABOUT MULTILINGUALISM?

Keywords: multilingualism, bilingualism, language attitudes, plurilingual approaches, linguistic diversity

Beliefs and assumptions about bilingualism and multilingualism significantly shape the way individuals perceive language learning and the importance of linguistic diversity. Teachers play a crucial role in this process, as their beliefs often influence students' attitudes and motivation. Moreover, the role of the teacher as a reflective practitioner involves critically evaluating their own beliefs and assumptions. In the first part of the lecture, we will present and critically assess some of the most widespread beliefs about bilingualism and multilingualism – for example, that there is a critical period for learning a second language, or that bilingual students have cognitive advantages over their monolingual peers. Drawing on a review of contemporary research, we will place these beliefs within a broader pedagogical and research context.

In the second part, we will focus on students' attitudes toward and perceptions of different languages. A positive orientation toward multilingualism and language learning plays a key role in fostering traits such as curiosity, openness to new experiences, confidence in one's abilities, and perseverance – all of which are important factors that influence success in language learning and acquisition. Therefore, understanding how students at various educational stages perceive foreign languages and language learning is essential for designing effective teaching

approaches and strategies that support the development of their multilingual competencies.

We will present the findings of two studies. The first study examined Slovenian students' attitudes toward learning foreign languages and their perceptions of languages. Its aim was to determine children's attitudes toward foreign languages and the influence of various significant others (teachers, parents, peers) on these attitudes. The study included 472 students in Slovenia, aged 8/9 years. The findings show that children at this age have distinctly positive attitudes toward foreign languages and are highly motivated to learn them. Their perception of languages is closely tied to their experiences and the various contexts in which they are exposed to languages. Participants in the study expressed a high level of curiosity about languages and sensitivity to linguistic diversity, and we also observed emerging signs of metalinguistic awareness. In the second research, which was based on a case study, we conducted a series of plurilingual activities with first-grade pupils, examining their level of language awareness and their perceptions of different languages. The results were positive and indicated an improved level of language awareness among the students as well as greater acceptance of linguistic diversity. The findings from both studies show that children at this age have distinctly positive attitudes toward foreign languages and are highly motivated to learn various languages. Additionally, the research highlights that children's attitudes toward linguistic diversity are closely linked to their language experiences.

Viri in literatura

Bialystok, Ellen. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent.

Bilingualism: Language and Cognition, 12(1): 3–11.

Bratož, S., Štemberger, T., in Pirih, A. (2024). Slovenian children's perceptions of and attitudes towards foreign languages. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1239–1256.

de Bruin, A., Dick, A. S., in Carreiras, M. (2021). Clear theories are needed to interpret differences: Perspectives on the bilingual advantage debate. *Neurobiology of Language*, 2(4), 433–451.

- Chen, S., Lin, Y., Zuo, S., Wang, Z., Liang, J., Jiang, Z., ... in Lin, L. (2022). Cognitive advantage of bilingualism over monolingualism in older adults: A meta-analysis. *Current Alzheimer Research*, 19(8), 555-567.
- García, O., in Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. V Ofelia García, Angel M. Y. Lin, Stephen May (ur.), *Bilingual and multilingual education*, (str. 117-130). Springer. https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Kozina, Š. J., Bratož, S., in Žefran, M. (2024). Fostering Language Awareness in a Plurilingual Learning Environment. *CEPS Journal*, 14(3), 13-33.

GaMS GRE V ŠOLO

(dr. Simon Krek, Univerza v Ljubljani, Center za jezikovne vire in tehnologije)

e-naslov: simon.krek@quest.arnes.si

Z razvojem umetne inteligence se odpirajo nove možnosti za računalniško podprto učenje in poučevanje jezikov. Čeprav so sodobna jezikovnotehnološka orodja najbolj razvita za jezike z veliko govorci in govorkami, kot je angleščina, se pomembni premiki dogajajo tudi za slovenščino. V predavanju bomo predstavili aktualne pobude za razvoj umetne inteligence za slovenski jezik, ki nastajajo v okviru nacionalnega projekta *Povejmo* (Prilagodljiva obdelava naravnega jezika s pomočjo velikih jezikovnih modelov) ter evropskega partnerstva ALT-EDIC (Alliance for Language Technologies). Rezultat je slovenski jezikovni model GaMS (Generativni model za slovenščino), ki ima v trenutni različici devet milijard parametrov, naučen pa je na slovenskih besedilih v skupni velikosti približno 10 milijard besed. Nova tehnologija ponuja priložnosti in tudi pasti, ki zahtevajo premišljeno rabo, ključno pa je razumevanje, da le infrastruktura, ki je grajena transparentno, odprto in dogovorno, omogoča varno in zanesljivo vključevanje umetne inteligence v nove rešitve, kar še zlasti velja za izobraževalni oz. šolski prostor.

GaMS GOES TO SCHOOL

The development of artificial intelligence is opening up new possibilities for computer-assisted language learning and teaching. While modern language technology tools are most advanced for languages with large numbers of speakers, such as English, important progress is also being made for Slovenian.

In this talk, we will present current initiatives for the development of AI technologies for the Slovenian language, carried out as part of the national project *Povejmo* (Adaptable Natural Language Processing with Large Language Models) and the European partnership ALT-EDIC (Alliance for Language Technologies).

One result of these efforts is the Slovenian language model GaMS (Generative Model for Slovenian), which currently has nine billion parameters and has been trained on Slovenian texts totaling approximately 10 billion words.

This new technology brings both opportunities and risks, calling for thoughtful and responsible use. Crucially, only infrastructure that is built transparently, openly, and through consensus can support the safe and reliable integration of AI into new solutions—especially in the context of education and schools.

VKLJUČENOST SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA V VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE

(Barbara Kresal Sterniša, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje)

e-naslov: barbara.kresal@gov.si

Ključne besede: slovenski znakovni jezik, gluhi in naglušni

Cilj prispevka je seznaniti udeležence z ukrepi, s katerimi želi Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (v nadaljevanju: ministrstvo) celovito umestiti slovenski znakovni jezik v vzgojno-izobraževalni sistem in s tem gluhim in naglušnim, katerih naravni jezik je znakovni jezik, zagotoviti optimalne pogoje za njihovo polno vključevanje v izobraževanje ter poklicno in družbeno aktivno življenje.

Delovna skupina, sestavljena iz praktikov, med njimi tudi gluha učiteljica, in drugih strokovnjakov, predstavnikov organizacij gluhih in naglušnih, tolmačev ter ministrstva je za pripravo predloga umestitve znakovnega jezika od predšolske do srednješolskega ravni pripravila Akcijski načrt za obdobje 2021–2024¹, spremljala in usmerjala v načrtu opredeljene aktivnosti, povezane predvsem s spremljanjem stanja, z vzgojno-izobraževalnimi programi za gluhe in naglušne ter zagotavljanjem pogojev in podpore za njihovo izvajanje.

V zadnjih štirih letih je bil vzpostavljen reden zajem podatkov o gluhih in naglušnih učenkah in učencih ter dijakinjah in dijakih v osnovnih in srednjih šolah ter analizirani podatki o otrocih s posebnimi potrebami v vrtcih. Slovenski znakovni jezik je bil umeščen v Zakon o osnovni šoli kot učni predmet in v predlog sprememb Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja kot učni jezik za otroke in mladostnike z gluhoto ali težko izgubo sluha. Slovenski znakovni jezik je smiselno umeščen programa za predšolske otroke in učne načrte in kataloge znanja, ki se prenavljajo v okviru prenove vzgojno-izobraževalnih programov, financirane iz

¹ Sklep o sprejetju Akcijskega načrta za pripravo predloga umestitve slovenskega znakovnega jezika v sistem predšolske vzgoje ter osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Razvoj-in-kakovost/Sklep_akcijski-nacrt.pdf in priloga Akcijskega načrta https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Razvoj-in-kakovost/Priloga_akcijski-nacrt.pdf (dostop 29. 5. 2025)

sredstev Mehanizma za okrevanje in odpornost. Vzpostavljene so pravne podlage za delo strokovnih delavk in delavcev v vrtcih in šolah ter zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (sistemizacija delovnih mest za komunikacijo v znakovnem jeziku in prilagajanje gradiv, tolmačenje, kadrovski pogoji). Zavod RS za šolstvo je na zavodih in šolah spremljal preizkušanje modelov poučevanja slovenskega znakovnega jezika in slovenščine ter tolmačenja. Razvita so bila didaktična in učna gradiva, tudi za starše, dopolnjene prilagoditve zunanjega preverjanja oziroma ocenjevanja znanja učenk in učencev, dijakinj in dijakov. Razviti in izvedeni so bili programi nadaljnjega usposabljanja strokovnih delavk in delavcev za delo z gluhihimi in naglušnimi ter za učenje znakovnega jezika. Poteka projekt priprave javnoveljavnega izobraževalnega programa slovenskega znakovnega jezika za odrasle in certificiranja znanja po Skupnem evropskem jezikovnem okviru. Andragoški center Slovenije je analiziral stanje vključenosti odraslih gluhih in naglušnih v izobraževanje in okrepil informiranje in svetovanje za to populacijo.

Delovna skupina je v letnih poročilih² poročala o realizaciji načrtovanih ukrepov ter ob koncu mandata na razprave s strokovno in drugo zainteresirano javnostjo pripravila predlog posodobitve sistema vzgoje in izobraževanja gluhih in naglušnih. Predlogi so usmerjeni v slovenski znakovni jezik (kot učni jezik, učni predmet tuji jezik), učenje slovenščine in tujega jezika, načine učenja znakovnega jezika in fleksibilnost izvajanja, strokovne delavce, ozaveščanje o pomenu učenja znakovnega jezika, podporo za starše, v izobraževanje gluhih in naglušnih odraslih ter druge potrebne sistemske ukrepe.

IMPLEMENTAION OF THE SLOVENIAN SIGN LANGUAGE IN EDUCATION

Keywords: Slovenian Sign Language, deaf and hard of hearing

The aim of the paper is to inform the participants about the measures taken by the Ministry of Education (hereinafter: the Ministry) to comprehensively integrate the Slovenian Sign Language into the educational system and thus to ensure optimal

² <https://www.gov.si teme/slovenski-znakovni-jezik/> (dostop 29. 5. 2025)

conditions for the deaf and hard of hearing, whose natural language is a sign language, for their full inclusion in education and participation in professional life and society.

In order to prepare a proposal for the implementation of the sign language from pre-school to upper secondary level, a working group of practitioners, including a deaf teacher, and other experts, representatives of organizations of the deaf and hard of hearing, interpreters, and the Ministry prepared an Action Plan for the period 2021-2024³, monitored and guided the activities identified in the Plan, mainly related to monitoring the current situation, to educational programs/curricula for the deaf and hard of hearing, and to ensuring the conditions and support for their implementation.

Over the past four years, regular data collection on deaf and hard-of-hearing learners in basic (providing primary and lower secondary education) and upper secondary schools has been established, and data on children with special educational needs in kindergartens has been analyzed. The Slovenian Sign Language has been included in the Basic School Act as a subject of instruction and in the proposed amendments to the Organization and Financing of Education Act as a language of instruction for deaf children and youth or those with severe hearing loss. The Slovenian Sign Language is meaningfully included in the kindergarten curriculum and in the subject specific curricula and catalogues of knowledge being renewed in the framework of the modernization of the educational programs financed by the Recovery and Resilience Facility. The legal basis for the work of teachers and other professional staff in kindergartens, schools and institutions for the education of children with special educational needs has been established (systematization of posts for sign language communication and adaptation of materials, interpretation, staffing conditions). The national Education Institute has monitored the development and implementation of models for the teaching of Slovenian Sign Language and Slovenian Language and interpretation in institutions and schools. Learning and teaching materials, including for parents, were developed, and additional adjustments to the learners' external examination and assessment were prepared. Continuous development training programs for staff were developed and implemented to train professionals in working

³ Sklep o sprejetju Akcijskega načrta za pripravo predloga umestitve slovenskega znakovnega jezika v sistem predšolske vzgoje ter osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Razvoj-in-kakovost/Sklep_akcijski-nacrt.pdf in priloga Akcijskega načrta https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Razvoj-in-kakovost/Priloga_akcijski-nacrt.pdf (dostop 29. 5. 2025)

with the deaf and hard of hearing learners and in sign language. A project is underway to develop an officially recognized educational program in Slovenian Sign Language for adults and to certify knowledge according to the Common European Framework of Reference for Languages. The Slovenian Institute for Adult Education has analyzed the situation of the participation of deaf and hard of hearing adults in education and has strengthened information and counselling services for this population.

The Working Group reported on the implementation of the planned actions in its annual reports⁴ and, at the end of the mandate, prepared a proposal for the modernisation of the education system for the deaf and hard of hearing learners, following discussions with experts and other interested stakeholders. The proposals focus on Slovenian Sign Language (as a language of instruction, a foreign language as a subject of instruction), Slovenian Language and foreign language teaching, methodology of teaching sign language and flexibility of delivery, professional staff, awareness-raising on the importance of sign language teaching and learning, support for parents, education of deaf and hard of hearing adults, and other necessary systemic measures.

⁴ <https://www.gov.si/teme/slovenski-znakovni-jezik/> (dostop 29. 5. 2025)

PROSTORSKE KOORDINATE NAMESTO SKLONSKIH KONČNIC: EKSOTIKA SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA JE LE NAVIDEZNA

(dr. Matic Pavlič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani)

e-naslov: matic.pavlic@pef.uni-lj.si

Ključne besede: glagolsko ujemanje, znakovni prostor, referencialno mesto, prostorska slovnica, slovenski znakovni jezik

Znakovni jeziki osnovne pomenske enote – kretnje – izražajo v tridimenzionalnem prostoru, imenovanem kretalni prostor. Ta prostor je navadno omejen z vrhom glave, boki ter dosegom odročenih iztegnjenih rok. Telo sporočevalca (tj. kretalca) je vključeno v ta prostor, neposredni del pred prsnim košem pa se imenuje nevtralni kretalni prostor. Zaradi očitnih razlik v primerjavi z govornimi jeziki, ki uporabljajo besede, pogosto prihaja do predsodkov do znakovnih jezikov, češ da so univerzalni, nerazviti oziroma neprimerni za izražanja kompleksnih vsebin. Vendar, kot bomo preizkusili na delavnici, so te razlike le navidezne: čeprav je sporazumevalni kanal drug, znakovni jeziki učinkovito uporabljajo enake jezikovne funkcije kot govorni jeziki – kot na primer ujemanje osebka/predmeta z glagolom.

Samostalniki v znakovnih jezikih so lahko vezani na določeno mesto na telesu, ali pa nimajo stalnega mesta kretanja. Če ni konteksta, so slednji večinoma izvedeni v nevtralnem kretalnem prostoru, znotraj diskurza pa jim kretalec vsakič znova pripiše kretalno mesto, ki služi kot prepoznavna oznaka za samostalnik, podobno kot sklon v govornih jezikih. Ta kretalna mesta so običajno razporejena v vodoravni ravnini pred kretalcem. Njihovo število teoretično ni omejeno, vendar jih v praksi zaradi omejitev spomina posameznik uporablja približno štiri na diskurz. Ključno pa je, da se v znakovnih jezikih glagoli razlikujejo po tem, kako nanje ta mesta vplivajo.

Glagoli brez premika so vezani le na eno mesto – bodisi na telesu bodisi v kretalnem prostoru. Glagoli s premikom pa imajo dve mesti: začetno in končno. Ti mesti sta lahko obe na telesu, obe v prostoru ali eno na telesu in drugo v prostoru. Kadar se začetek in/ali konec glagola izvaja v prostoru, ti mesti nista vnaprej predvideni, ampak se prilagodita že določenima mestoma za dva udeleženca v stavku (npr. za udeleženca, ki dejanje vrši, in za udeleženca, ki ga dejanje zadeva). Poglejmo primer iz

slovenskega znakovnega jezika. Prehodni glagol, kot je OBISKATI, se v stavku SOSEDA aOBISKATib OTROKb izvede tako, da:

- se začne na mestu 'a', kjer je izvedena kretnja, ki označuje SOSEDA in je interpretirana kot osebek oziroma vršilec dejanja;
- se konča na mestu 'b', kjer je izvedena kretnja, ki označuje OTROKA in je interpretirana kot predmet oziroma tisti, ki ga dejanje zadeva.

Tako pride do sistematičnega ujemanja med oblikovnimi značilnostmi glagola (začetek in/ali konec) in prostorsko razporeditvijo stavčnih členov osebka in predmeta. Temu pojavu pravimo glagolsko ujemanje in ga je najprej opisala Padden (1983) za ameriški znakovni jezik, kasneje pa je bil potrjen tudi v številnih drugih znakovnih jezikih, vključno s slovenskim (Pavlič 2016, 2019), argentinskim (Massone in Curiel, 2004), avstrijskim (Krebs in drugi, 2017), avstralskim (Johnston in drugi, 2007), brazilskim (Quadros, 1999), britanskim (Sutton-Spence in Woll, 1998), katalonskim (Quer in Frigola, 2006), nemškim (Rathmann, 2000), grškim (Sapountzaki, 2005), indijskim (Zeshan, 2000), izraelskim (Meir, 1998), japonskim (Fischer, 1996), korejskim (Hong, 2008), nizozemskim (Bos, 1994) in tajvanskim (Smith, 1990).

SPATIAL COORDINATES IN PLACE OF CASE ENDINGS: SLOVENIAN SIGN LANGUAGE IS LESS STRANGE THAN IT SEEMS

Keywords: verb agreement, signing space, referential locations, spatial grammar, Slovenian Sign Language

Signs—the lexical units of sign languages—are produced within a three-dimensional space known as the signing space, typically bounded by the top of the head, the hips, and the reach of the outstretched arms, both frontally and laterally. The signer's body is part of this space, and the area directly in front of the chest is referred to as the neutral signing space. This differs considerably from how words are produced in spoken languages, which can lead to misconceptions. However, as I will show in this workshop, the differences are not fundamental: sign languages simply use a different channel to convey the same linguistic functions—such as verb-argument agreement.

Nouns in sign languages may be body-anchored, or they may be space-anchored, with no fixed location linked to the signer's body. In the absence of contextual cues, space-anchored nouns are typically signed in the neutral space. However, in connected discourse, these signs can be assigned specific spatial locations. These referential locations are usually distributed across the horizontal plane in front of the signer, with minimal constraints beyond those imposed by discourse pragmatics. In theory, there is no strict limit to how many such locations can be used, though memory limitations usually cap the number at around four per discourse.

Verbs in sign languages vary in how they relate to these spatial locations. Verbs that do not involve path movement are associated with only a single location—either on the body or in the signing space. In contrast, verbs with path movement are associated with two locations: a starting point and an endpoint. These can both be on the body, both in space, or one of each.

When a verb's movement begins and/or ends in the signing space, these locations are not fixed in the lexicon but are assigned contextually. They may default to neutral space, or they may align with previously established locations for the verb's arguments (such as the subject and object). This results in a systematic alignment between the formal properties of the verb (e.g., movement path and orientation) and the spatial arrangement of its arguments. Let's now look at examples from Slovenian Sign Language. A transitive verb such as VISIT is typically produced with a path movement that starts at the subject's location and ends at the direct object's location. So in the sentence NEIGHBOUR_a aVISIT_b CHILD_b, the noun signed at location 'a' (referring to the neighbour) is interpreted as the subject performing the action, while the noun at location 'b' (referring to the child) is interpreted as the direct object affected by the action.

In this way, the verb form adjusts to reflect its arguments—unless both arguments are body-anchored and therefore share a location. This phenomenon, known as verb agreement, was first described by Padden (1983) for American Sign Language and has since been documented in many other sign languages, including Slovenian Sign Language (Pavlič 2016, 2019), Argentine SL (Massone & Curiel, 2004),), Austrian SL (Krebs et al., 2017), Australian SL (Johnston et al., 2007), Brazilian SL (Quadros, 1999), British SL (Sutton-Spence & Woll, 1998), Catalan SL (Quer & Frigola, 2006), German SL (Rathmann, 2000), Greek SL (Sapountzaki, 2005), Indo-Pakistani SL

(Zeshan, 2000), Israeli SL (Meir, 1998), Japanese SL (Fischer, 1996), Korean SL (Hong, 2008), the SL of the Netherlands (Bos, 1994), and Taiwanese SL (Smith, 1990).

Viri in literatura

Bos, H. (1994). *Focus and topicality in Sign Language of the Netherlands*. [Doktorska disertacija]. University of Amsterdam.

Fischer, S. D. (1996). The role of agreement and auxiliaries in Japanese Sign Language. *International Review of Sign Linguistics*, 1, 1-22.

Hong, S. E. (2008). *A study on the classifier predicates in Korean Sign Language*. [Doktorska disertacija]. Korea University

Johnston, T. A. (2007). *Australian Sign Language (Auslan): An Introduction to Sign Language Linguistics*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511607479>

Krebs, J., Wilbur, R. in Roehm, D. (2017). *Two agreement markers in Austrian Sign Language (ÖGS)*. *Sign Language & Linguistics* 20(1). 27–54. DOI:

<https://doi.org/10.1075/sll.20.1.02kre>

Massone, M. I. in Curiel, M. (2004). Sign order in Argentine Sign Language. *Sign Language Studies*, 5(1), 63–93. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0023>

Meir, I. (1998). *Thematic structure and verb agreement in Israeli Sign Language*. [Doktorska disertacija]. Hebrew University of Jerusalem.

Pavlič, M. (2019). *Priročna video slovnica slovenskega znakovnega jezika*. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije; Založba ZRC.

Pavlič, M. (2016). *The word order parameter in Slovenian Sign Language: Transitive, ditransitive, classifier and locative constructions*. [Doktorska disertacija]. Università Ca' Foscari Venezia

Quadros, R. M. de. (1999). *Phrase structure of Brazilian Sign Language*. [Doktorska disertacija]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Quer, J. in Frigola, S. (2006). The workings of indexicals in role shift structures in Catalan Sign Language (LSC). V *Actes del 7è Congrés de Lingüística General (CD-ROM)*.

Rathmann, C. (2000). *The optionality of agreement in German Sign Language*. [Doktorska disertacija]. University of Texas.

- Sapountzaki, G. (2005). *The syntax of classifiers in Greek Sign Language*. [Doktorska disertacija]. University of Crete.
- Smith, C. (1990). Taiwan Sign Language research: An overview. *SL Studies*, 66, 1–20.
- Sutton-Spence, R., in Woll, B. (1999). *The linguistics of British Sign Language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Zeshan, U. (2000). *Sign languages of India*. [Doktorska disertacija]. University of Cologne

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Kaj novega prinašajo učni načrti in katalogi znanj pri slovenščini, italijanščini in madžarščini

KAJ NOVEGA PRINAŠAJO KATALOGI ZNANJA IN UČNI NAČRTI ZA SLOVENŠČINO

(dr. Špela Bregač, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: Spela.bregac@zrss.si

Ključne besede: učni načrt, katalog znanja, novosti, slovenščina

Učna načrta in katalogi znanja za NPI, SPI, SSI in PTI so kot celota posodobljeni, spremenjene oz. dopolnjene so posamezne sestavine (npr. združevanje ciljev, zapis ciljev, zmanjšanje ciljev za pribl. 20 %; organizacijske spremembe, vsebinske spremembe). Najpomembnejši vzrok posodobitev so spremenjene učne in jezikovne okoliščine; načela formativnega spremljanja (proces učenja, nameni učenja, povratna informacija, dokazi) idr. Namen posodobitev je, da bodo učenci/dijaki pri pouku bolj miselno aktivni, njihovo znanje pa bolj osmišljeno, trajnejše, celostno in sistematično; tudi na zahtevnejših taksonomskih ravneh znanja.

V omenjenih dokumentih je skozi teme sporočen vsebinski okvir in okvir predmetnospecifičnih zmožnosti. V ospredju je, primerjalno s ta hip veljavnimi UN in KZ, opredelitev teme in razvrstitev tem kot pomenskega oz. vsebinskega dela, na podpomenski ravni pa gre za predmetnospecifične zmožnosti, povezane s cilji oz. skupinami ciljev.

Slovenščina je v veljavnih dokumentih ločena na dve področji, jezik in književnost, v novih UN in KZ pa zasledujemo bolj celostni pristop na ravni predmeta, zato stroge delitve na jezikovni in na književni pouk ni več. Pri tem je upoštevano tudi načelo vertikalne povezanosti, nadgradnja opredelitve tem v 1. VIO; predmetno specifične zmožnosti; skupni cilji.

Posebni poudarek je na pripravi didaktičnih priporočil za učitelje, predvsem v smislu zagotavljanja kvalitete pouka slovenščine, tj. kvalitetnega načrtovanja in izvajanja pouka. V tem okviru je izpostavljena avtonomija učitelja, vključenost učencev ter oblikovanje spodbudnega učnega okolja z vključevanjem formativnega spremljanja in nadgradnja bralnih učnih strategij, še posebej pri delu s kompleksnejšimi (neumetnostnimi in književnimi) besedili na kritični ravni.

Največja novost, ki jo prinašajo UN in KZ, je t. i. sistemski pristop oz. vsebine, na katerih učenec/dijak gradi zmožnosti in ne obratno, kakršna je zasnova v obstoječih dokumentih. Raziskavi PISA 2018 in 2022 sta namreč pokazali, da osredotočenost zgolj na kompetenčni pristop ni prinesla zadovoljivega rezultata v smislu dviga bralne pismenosti.

Poznavanje jezikoslovja v najširšem pomenu besede je izhodišče za razvijanje vseh zmožnosti pri jeziku (in književnosti). Zato jih novi UN osmišlja, vodi k ekonomičnosti in logiki.

V novem UN je znotraj tem različno število skupin ciljev. Teme in vsebine so smiselno razporejene in glede na kompetenčni pristop še veljavnega UN združene ali razdružene. Dokumenti prinašajo nove teme in nove skupine ciljev, v novih dokumentih smo opustili ali posodobili nekaj terminov. Standardi izhajajo iz ciljev. Za obravnavo književnih besedil je predlaganih manj naslovov, spremenjeni so tudi obvezni avtorji in njihova dela. V 2. VIO je dodan Priporočilni seznam besedil za domače branje.

Novost so tudi izbirne teme pri književnem pouku, kar pri pouku omogoča upoštevanje diferenciacije, individualizacije in personalizacije.

WHAT IS NEW IN THE SLOVENE CURRICULUM AND KNOWLEDGE CATALOGUE

Keywords: curriculum, knowledge catalogue, innovations, Slovene

The curricula and knowledge catalogue for all educational levels have been updated as a whole, with specific components revised or supplemented (e.g., regrouping of objectives, rewording of goals, approximately 20% reduction in the number of objectives; organizational and content-related changes). The most significant reason for these updates lies in the changing educational and linguistic landscape, as well as

the incorporation of principles of formative assessment (the learning process, learning intentions, feedback, evidence of learning), among others. The goal of the updates is to promote greater cognitive engagement among students, and to ensure that their knowledge becomes more meaningful, lasting, holistic, and systematic—even at higher levels of cognitive complexity.

In these documents, the content framework and subject-specific competencies are communicated through thematic units. Compared to the current curriculum and knowledge catalogue, the focus is now more strongly placed on defining topics and classifying them as semantic or content-based categories, while at the sub-thematic level, the emphasis is on subject-specific competencies connected to individual goals or common goals.

In the current documents, Slovene is divided into two domains—language and literature—whereas the new curriculum and knowledge catalogue adopt a more integrated approach to the subject as a whole. The rigid division between language and literary instruction is thus removed. This shift also reflects the principle of vertical integration, building upon the thematic framework introduced in the first educational cycle, subject-specific competencies, and shared goals.

Special attention has been given to the preparation of didactic recommendations for teachers, especially with regard to ensuring the quality of Slovene instruction—that is, the quality of both planning and teaching practice. In this context, teacher autonomy, student engagement, and the creation of a supportive learning environment are emphasized, including the use of formative assessment and the enhancement of reading strategies—particularly when working with more complex texts (both non-fiction and literary) at a critical level.

The most significant innovation introduced by the new curriculum and knowledge catalogue is the so-called systemic approach, in which content forms the foundation upon which students build competencies—reversing the model used in previous documents. The PISA studies from 2018 and 2022 revealed that focusing solely on a competency-based approach did not produce satisfactory results in improving reading literacy.

A broad understanding of linguistics now serves as the foundation for developing all language (and literature) competencies. As such, the new curriculum gives this knowledge clearer meaning, greater efficiency, and internal logic.

Within the new curriculum, each theme includes varying numbers of common goals. The topics and content areas have been logically distributed and either merged or separated based on the competency-based framework of the current curriculum. The updated documents introduce new themes and common goals, and some terminology has been abandoned or modernized. Standards are now derived directly from learning objectives. The number of proposed literary texts for classroom use has been reduced, and the list of required authors and their works has been revised. A recommended list of texts for home reading has been added for the second educational cycle.

Another important new feature is the inclusion of optional thematic units in literature instruction, allowing greater flexibility to address differentiation, individualization, and personalization in the classroom.

SLOVENŠČINA TEMA VSEH TEM

(Ljiljana Mićović Struger, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: ljiljana.micovic-struger@zrss.si

Ključne besede: učni načrt, standardi znanja, termini, besedilo, didaktični pristopi

S prispevkom *Slovenščina tem vseh tem* bo prikazano, kako celostno načrtovati tematski sklop.

Kot izhodišče za načrtovanja uporabimo prenovljeni Učni načrt – Slovenščina.

Izhajamo iz prve teme *Sporazumevanje in besedilo*, ki je ključna za dober in učinkovit pouk slovenskega jezika, saj uzavešča temeljna jezikovna znanja, pri čemer je velik poudarek na razvijanju različnih spretnosti za dvig bralne pismenosti. Učenec se ne uči vsake besedilne vrste izolirano, ločeno od drugih, ampak postopoma povezuje besedilne vrste v besedilne skupine ter jih tvori, sprejema, razčlenjuje in kritično

vrednoti. Tako razvija zmožnost tvorjenja in sprejemanja *večkodnih* besedil (večkodno besedilo je besedilo, ki združuje besedna in nebesedna izrazna sredstva - različne semiotske kode (na primer besede (besedno/verbalno) in fotografijo/graf/zemljevid/barve/grafično poudarjene besede) na različne načine.

S pomočjo sprejemanja in tvorjenja besedil uzavešča značilnosti slovenskega jezikovnega prostora, zavest o prvem jeziku in družbi, razvija in krepi svojo jezikovno zavest, kar se navezuje na drugo temo *Slovenski jezik v prostoru, družbi in času*.

Pri čemer uporabljamo znanja, ki smo jih pridobili v temi *Jezikovni sistemi* tako, da so usmerjena k povezovanju snovi v celoto in ne k podrobnostim. Tak način učencem pomaga k boljšemu tvorjenju in sprejemanju besedil v slovenščini.

Pri tvorjenju pisnih besedil učenec upošteva pravopisne zakonitosti, ki jih izkazuje v rabi in nova znanja usvaja postopno, sistematično osmišljeno s pomočjo pravopisnih priročnikov v knjižni ali spletni obliki. Pri tvorjenju ustnih besedil upošteva pravorečne zakonitosti tako, da ob tem krepi knjižno izreko tudi pri spontanem tvorjenju govornih besedil. Tako povežemo ta del s temo *Pravopis in pravorečje*.

Večkodna besedila odpirajo prostor tudi digitalnim vsebin. V temi *Slovenščina v digitalni dobi* učitelj odpira učni prostor za samostojno delo, ki naj temelji na kritičnem razmišljanju. Pri takšnem delu je veliko prostora za medpredmetno povezovanje.

S predstavitveno delavnico bo prikazano, kako načrtovati pouk slovenščine s prenovljenim Učnim načrtom za Slovenščino po korakih izhajajoč iz besedila.

UČNI SKLOPI:	Učni sklop 1:	Učni sklop 2:
UČNI SKLOPI: Okvirni časovni načrt (število ur/obdobje)		Sprejemanje in tvorjenje besedil 19 ur (nov./dec.)
KAJ SE BODO UČENCI UČILI?		
CILJI in VSEBINE		
STANDARDI ZNANJA/PRIČAKOVANI DOSEŽKI		
VSEŽIVLJENJSKE/PREČNE VEŠČINE		

KLJUČNE DEJAVNOSTI (npr. dlje trajajoče)	
VIRI (pripomočki, predpriprave ...)	
KAKO BO VREDNOTENO ZNANJE UČENCEV?	
DOKAZI DOSEŽENEGA ZNANJA	
KRITERIJI ZA VREDNOTENJE (na podlagi standardov znanja)	
NAČINI OCENJEVANJA	
REFLEKSIJA:	

SLOVENIAN - THE TOPIC OF ALL TOPICS

Keywords: curriculum, knowledge standards, terms, text, didactic approaches

The paper "*Slovenian – the Topic of All Topics*" will demonstrate how to comprehensively plan a thematic unit. The starting point for planning is the updated Curriculum for Slovenian Language. We begin with the first topic, *Communication and Text*, which is crucial for effective teaching of the Slovenian language, as it raises awareness of fundamental linguistic knowledge, with a strong emphasis on developing various skills to improve reading literacy.

The student does not learn each text type in isolation, separated from others, but gradually connects different text types into text groups, creating, receiving, analyzing, and critically evaluating them. In this way, they develop the ability to create and receive multimodal texts (a multimodal text is one that combines verbal and non-verbal means of expression – different semiotic codes, such as words [verbal], and photographs/graphs/maps/colors/graphically emphasized words) in various ways.

Through the creation and reception of texts, students become aware of the characteristics of the Slovenian linguistic space, strengthen their awareness of their first language and society, and develop and strengthen their linguistic consciousness, which is related to the second topic, *Slovenian Language in Space, Society, and Time*.

We use the knowledge acquired in the topic *Linguistic Systems* in a way that focuses on connecting content into a whole, rather than focusing on details. This approach helps students improve their ability to create and receive texts in Slovenian.

When creating written texts, students follow spelling rules, demonstrating them through usage and gradually acquiring new knowledge with the help of spelling guides, either in printed or online form. When creating spoken texts, students observe pronunciation rules, which strengthens their formal speech, even in spontaneously created spoken texts. In this way, this section is linked with the topic *Orthography and Pronunciation*.

Multimodal texts also provide space for digital content. In the topic *Slovenian in the Digital Age*, the teacher creates a learning environment for independent work based on critical thinking. This type of work offers ample opportunities for interdisciplinary connections.

In a presentation workshop, we will demonstrate how to plan Slovenian language lessons with the updated Curriculum for Slovenian Language, step by step, starting from the text.

An example of a teaching unit and the teacher's annual preparation for Slovenian language lessons:

LEARNING BLOCKS:	Learning Block 1:	Learning Block 2:
LEARNING BLOCKS: Indicative timetable (number of hours/period)		Receiving and creating texts 19 hours (Nov./Dec.)
WHAT WILL THE STUDENTS LEARN?		
OBJECTIVES and CONTENT		
KNOWLEDGE STANDARDS/ EXPECTED ACCOMPLISHMENTS		
LIFELONG/TRANSVERSAL SKILLS		
KEY ACTIVITIES (e.g. longer activities)		
RESOURCES (aids, pre-preparation, etc.)		
HOW WILL THE KNOWLEDGE OF THE STUDENTS BE ASSESSED?		

EVIDENCE OF KNOWLEDGE OBTAINED	
CRITERIA FOR ASSESSMENT (based on knowledge standards)	
METHODS OF ASSESSMENT	
REFLECTION:	

Viri in literatura

- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pintar, J., Ržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., in Zore, N. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Zavod RS za šolstvo.
- Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja* (str. 8–18). Zavod RS za šolstvo.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Marentič-Požarnik, B. (ur.). (2004). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Pedagoška fakulteta.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V Hanna Dumont, David Istance in Francisco Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 123–142). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Tuji jeziki – raznoliki pristopi za večjo vključenost učencev in dijakov

PLURALISTIČNI PRISTOPI IN MEDKULTURNO UČENJE

(dr. Liljana Kač, Zavod RS za šolstvo, Susanne Volčanšek, Zavod RS za šolstvo)

e-naslova: liljana.kac@zrss.si, susanne.volcansek@zrss.si

Ključne besede: raznojezična in medkulturna zmožnost, pluralistični pristopi, raznojezični repertoar, eksperiment VROV

Udeleženci bodo s praktičnim preizkušanjem izbranih dejavnosti na primeru gradiv z eksperimenta Sveta Evrope Vključevanje romskih otrok v vzgojo in izobraževanje: preizkušanje večjezičnih pristopov (VROV) spoznali pluralistične didaktične pristope. S temi pristopi pri pouku tujih jezikov lahko ugotavljamo in spodbujamo rabo raznojezičnega repertoarja učencev/dijakov ter razvijamo raznojezično zmožnost, kot je opredeljena v prenovljenih učnih načrtih in katalogih znanja za tuje jezike.

PLURALISTIC APPROACHES AND INTERCULTURAL LEARNING

Keywords: plurilingual and intercultural competence, pluralistic approaches, plurilingual repertoire, RPPE policy experimentation

By trying out selected activities (using the RPPE experimentation materials as examples) to develop plurilingual competence, participants will learn about pluralistic approaches that can be used in the classroom to identify and develop students' plurilingual competence as defined in the revised foreign language curricula. These approaches in foreign language teaching can be used to identify and promote the use of a diverse repertoire of learners and to develop their multilingual competence.

Viri in literatura

Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panić, N., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., & Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf

Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2017). *ROPP, referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://aplikacijaun.zrss.si/api/link/j57niv0>

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje, Dodatek. (2023). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/SEJO.pdf>

Svet Evrope (b. d.). *The Romani-Plurilingual Policy Experimentation (RPPE) - Vključevanje romskih otrok v vzgojo in izobraževanje: preizkušanje večjezičnih pristopov (VROV)*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/romani>

JEZIKOVNI BABILON V UČILNICI

(mag. Tamara Klanjšček Šavli, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: tamara.klanjsceksavli@zrss.si

Ključne besede: raznojezičnost, medkulturnost, posredovanje, didaktične dejavnosti

Sodobne učilnice se vse bolj spreminjajo v stičišča različnih jezikovnih in kulturnih ozadij, čemur sledijo tudi trendi v poučevanju jezikov. Prispevek tako v ospredje

postavlja tri področja, ki jih izpostavljajo tudi prenovljeni učni načrti in katalogi znanj za tuje jezike:

- Raznojezičnost, ki poudarja (so)obstoje in (so)uporabo različnih jezikov, ki jih učenec/dijak uporablja in/ali razume.
- Medkulturnost, ki učence/dijake spodbuja k razumevanju in spoštovanju kulturnih razlik.
- Posredovanje, ki vključuje razlago, povzemanje in prilagajanje pomena besedila. Posredovanje lahko poteka v okviru enega jezika ali med različnima jezikoma.

V prispevku so, v skladu s prenovljenimi učnimi načrti in katalogi znanja ter skupnim ciljem Jezik, državljanstvo in kultura, prikazane predvsem priložnosti, ki jih prinašata raznojezičnost in medkulturnost. Pomembno je, da učitelji prepoznajo vplive različnih jezikov in kultur, ki se odražajo v jeziku učencev in dijakov, in jih preoblikujejo v dragoceno učno izkušnjo. V ta namen prispevek ponudi številne praktične namige in dejavnosti, ki so lahko učiteljem tujih jezikov v pomoč pri uresničevanju ciljev na področju raznojezičnosti, medkulturnosti in jezikovnega posredovanja.

Izbrane dejavnosti so zasnovane na primerih rabe kalkov, lažnih prijateljev, pregovorov in frazemov, spodbujajo vključevanje vseh učencev in sodelovalno učenje ter krepijo sporazumevalno zmožnost. S predlaganimi dejavnostmi učitelji učencem in dijakom prikažejo, da učenje jezika presega obvladovanje slovnice in besedišča ter da je za uspešno sporazumevanje v tujem jeziku pomembno tudi razumevanje pomena jezika kot družbenega in kulturnega pojava.

Na koncu se prispevek dotakne tudi sporočilne vrednosti nebesedne komunikacije v medkulturnih stikih. Posebna pozornost je namenjena gestam, ki so pogosto kulturno pogojene in lahko vodijo do nesporazumov, če jih sogovorniki različno interpretirajo. S preučevanjem takšnih primerov učenci in dijaki dodatno razvijajo medkulturno zmožnost, saj se naučijo prepoznati, razumeti in se ustrezno odzvati na različne načine sporazumevanja, ki so značilni za različne kulture.

A BABEL OF LANGUAGES IN THE CLASSROOM

Keywords: plurilingualism, interculturalism, mediation, didactic activities

Modern classrooms are increasingly becoming hubs of diverse linguistic and cultural backgrounds, and trends in language teaching are evolving accordingly. This presentation highlights three key areas emphasized in the revised curricula for foreign languages:

- Plurilingualism, which emphasizes the coexistence and use of various linguistic resources students use and understand.
- Interculturalism, which encourages students to understand and respect cultural differences.
- Mediation, which involves explaining, summarizing, and adapting meaning across languages and cultures. Mediation can occur within a single language or between two different languages.

Aligned with the renewed curricula and the common goal of "Language, Citizenship, and Culture," the article primarily explores the opportunities that plurilingualism and interculturalism offer. It emphasizes the importance of recognizing students' linguistic and cultural repertoires and transforming them into meaningful learning opportunities.

To support this, the presentation provides a range of practical tips and activities designed to help foreign language teachers achieve their goals in the areas of plurilingualism, intercultural competence, and language mediation.

The proposed activities — based on examples such as calques, false friends, proverbs, and idioms — promote inclusivity, collaborative learning, and the development of communicative competences. Through these activities, teachers illustrate that language learning extends beyond grammar and vocabulary, emphasizing the role of language as a social and cultural phenomenon essential for effective communication in a foreign language.

The presentation also addresses the communicative value of non-verbal communication in intercultural contexts. Special attention is given to gestures, which are often culturally specific and may lead to misunderstandings if interpreted differently by conversation partners. By examining such examples, students further develop their intercultural competence, learning to recognize, interpret, and respond appropriately to diverse communication styles across cultures.

Viri in literatura

Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panić, N., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., in Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrssi.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrssi.si/pdf/skupni_cilji.pdf

Candelier, M., Camilleri, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., in Schröder-Sura, A. (2017). *ROPP, referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://aplikacijaun.zrssi.si/api/link/j57niv0>

Kač, L. (2022). Raznojezične učne ure so s pomočjo Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam več kot samo učenje jezikov = Plurilingual lessons with the Framework of References for Plurilingual Approaches are more than only languages learning. V *Obrazi več-/raznojezičnosti* (str. 107–130). Pedagoški inštitut.

<https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-345-5/978-961-270-345-5.107-130.pdf>

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje, Dodatek. (2023). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrssi.si/pdf/SEJO.pdf>

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Razredni pouk - bralna kultura v šoli

O BRALNI KULTURI V UČNEM NAČRTU ZA PRVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE

(Maja Benček, Zavod RS za šolstvo, mag. Katarina Dolgan, Zavod RS za šolstvo)

e-naslova: maja.bencek@zrss.si , katarina.dolgan@zrss.si,

Ključne besede: bralna kultura, bralne navade, učni načrt, spodbudno bralno okolje, motivacija za branje

Povzetek: Bralna kultura, kot jo opredeljuje dr. Pečjak (2021), ni le tehnična spretnost dekodiranja zapisanih znakov, temveč celovit odnos posameznika in družbe do branja. Vrednota, ki se oblikuje skozi pogostost branja, izbor bralnega gradiva, razumevanje in uživanje v branju ter vključevanje branja v vsakdanje življenje, ima v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole še posebej pomembno vlogo. V tem obdobju se postavljajo temelji bralne pismenosti, ki je ključna za uspešno učenje in osebni razvoj posameznika.

Slovenščina v prenovljenem učnem načrtu za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje poudarja pomen sistematičnega in premišljenega razvijanja bralne kulture. Učenci se v tem obdobju srečujejo z različnimi besedili, spoznavajo različne vire branja ter obiskujejo knjižnice. Posebna pozornost je namenjena razvijanju pozitivnega odnosa do knjig in oblikovanju bralnih navad. Pomembni cilji učnega načrta vključujejo spodbujanje zanimanja za branje, ozaveščanje branja kot vrednote ter vzpostavljanje temeljev za kritični odnos do prebranega.

Učitelji imajo pri tem osrednjo vlogo, saj s svojim delovanjem ustvarjajo spodbudno bralno okolje. To vključuje skrbno izbrano, kakovostno in raznoliko literaturo, urejene bralne kotičke, redno glasno branje, pogovore o prebranih vsebinah idr. Pomembno je tudi, da učitelji sami delujejo kot zgled bralca in tako učencem posredujejo sporočilo,

da je branje pomembno in prijetno. Spodbujanje izmenjave bralnih izkušenj med učenci krepí bralno motivacijo ter razvija medosebne in komunikacijske spretnosti.

Učinkovito razvijanje bralne kulture ni mogoče brez sodelovanja vseh deležnikov – učiteljev, učencev, staršev in širše skupnosti. Starši imajo pomembno vlogo pri ustvarjanju bralnega okolja doma in pri oblikovanju bralnih navad, medtem ko lokalna skupnost, še posebej knjižnice, ponujajo bogate vire in možnosti za nadaljnje spodbujanje branja.

Vrednotenje razvoja bralne kulture poteka skozi opazovanje bralnih navad učencev, njihovo razumevanje prebranega ter dokazi o napredku in odzivih na bralno gradivo. Dokazi o učenju se zbirajo v različnih oblikah – od dnevnikov branja in likovnih ter pisnih odzivov na besedila, do pogovorov in predstavitev prebranih knjig. Pomembno je, da se vrednotenje ne osredotoča zgolj na kvantitativne podatke, temveč tudi na kakovostne vidike branja – užitek, osebni pomen, čustveno doživljanje in sposobnost povezovanja z drugimi besedili in življenjskimi izkušnjami.

Razvijanje bralne kulture v zgodnjem otroštvu je naložba v prihodnost – tako posameznika kot družbe. Z branjem učenci ne pridobivajo le jezikovnih spretnosti, temveč tudi razvijajo domišljijo, empatijo, kritično mišljenje in sposobnost za vseživljenjsko učenje. Zato je ključnega pomena, da bralni kulturi namenimo posebno pozornost in jo sistematično ter načrtno razvijamo – v šolskem prostoru in izven njega. Bralna kultura naj postane del otrokove vsakdanjosti, njegovih izkušenj in osebne rasti.

READING CULTURE IN THE CURRICULUM FOR THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

Keywords: reading culture, reading habits, curriculum, stimulating reading environment, motivation for reading

Reading culture, as defined by Pečjak (2021), is not merely the technical skill of decoding written symbols, but a comprehensive attitude of the individual and society towards reading. The value that is formed through the frequency of reading, the choice of reading materials, the understanding and enjoyment of reading, and the integration of reading into everyday life plays a particularly important role in the first cycle of

primary education. It is during this stage that the foundations of reading literacy are laid—foundations that are essential for successful learning and personal development.

In the revised curriculum for Slovenian language in the first cycle places strong emphasis on the systematic and intentional cultivation of a reading culture. During this period, students are introduced to a variety of texts, exposed to different reading sources, and encouraged to visit libraries. Special attention is paid to nurturing a positive attitude towards books and establishing regular reading habits. Key objectives of the curriculum include sparking interest in reading, promoting reading as a core value, and laying the groundwork for a critical approach to what is read.

Teachers play a central role in this, as they create a supportive reading environment. This includes carefully selected, high-quality and diverse literature, organized reading corners, regular read-aloud sessions, discussions about the content read, etc. It is equally important that teachers model reading themselves, demonstrating through their actions that reading is both valuable and enjoyable. Encouraging students to share their reading experiences fosters motivation and helps develop interpersonal and communication skills.

Effective development of a reading culture is not possible without the participation of all stakeholders – teachers, students, parents and the wider community. Parents are essential in establishing a reading-friendly environment at home and helping to shape children's reading habits. The local community—especially libraries—offers rich resources and opportunities to further encourage reading.

The assessment of the development of students' reading culture is carried out through the observation of their reading habits, their comprehension of texts, and evidence of their progress and responses to reading materials. This evidence can take various forms - reading diaries, artistic and written responses to texts, discussions, or presentations of books read. It is crucial that assessment not focus solely on quantitative measures, but also on qualitative aspects—such as reading enjoyment, personal significance, emotional engagement, and the ability to connect readings with other texts and life experiences.

Fostering a reading culture in early childhood is an investment in the future - both for the individual and for society. Through reading, students not only acquire language skills, but they also develop imagination, empathy, critical thinking, and the capacity of

lifelong learning. Therefore, it is crucial that we pay special attention to reading culture and promote it in a structured and purposeful way – both within and beyond the classroom. Reading culture should become an integral part of part of the child's daily life, personal experiences and personal growth.

Viri in literatura

Pečjak, S. (2021). Bralna kultura s psihološke in z vzgojno-izobraževalne perspektive. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14(4), 461–483.
doi:10.18690/rei.14.4.461-483.2021

IZZIVI RAZVOJA BRALNE KULTURE V PRVEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

(dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani)

e-naslov: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Ključne besede: bralna kultura in njen razvoj, prvo trilettje osnovne šole, dejavniki socialnega okolja – šolskega in družinskega, priporočila

V predavanju bom - izhajajoč iz opredelitve bralne pismenosti v Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti (2019), najprej orisala dvojno naravo te, ki vključuje tako spoznavne kot čustveno motivacijske vidike. K spoznavnim vidikom v prvem triletju sodi učenje branja in razvoj razumevanja prebranega, k čustveno-motivacijskim pa razvoj bralne kulture, ki se kaže v vedenju kot notranja motivacija za branje; pri tem bom izpostavila neločljivo povezanost obeh vidikov pri razvoju. Razvoj notranje motivacije za branje pri otroku/učencu določata dva ključna elementa – interes in kompetentnost za branje. Zato bom orisala kako poteka razvoj interesa in kompetentnosti za branje v predšolskem obdobju in prvem triletju osnovne šole (Pečjak idr., 2006) ter kateri dejavniki socialnega okolja (družinskega, vrtčevskega, šolskega) vplivajo na razvoj te motivacije oz. bralne kulture.

Zaradi tesne medsebojne povezanosti obeh vidikov bralne pismenosti bom skozi empirične raziskave pri slovenskih otrocih/učencih pokazala, s kakšnim spoznavnim in kulturnim »kapitalom« vstopajo v prvi razred: s kako razvitim konceptom tiska/branja, s kako razvitimi fonološkimi sposobnostmi in s kakšnim poznavanjem črk (Marjanovič Umek idr., 2020; Pečjak, 2012; Pečjak in Potočnik, 2011); in v nadaljevanju kako slovenski učenci napredujejo v razvoju učenja branja od 1.-3. razreda (Košak Babuder, 2012; Košir, 2016; Pečjak, 1999) ter kako je to povezano z njihovo motivacijo za branje (Klemenčič in Myrazchyski, 2023; Vogrinčič Čepič idr., 2025).

Zaradi znanih velikih razlik med učenci v dinamiki opismenjevanja in potrebnega formativnega spremljanja napredka učencev, ki je podlaga za individualizacijo dela s posameznimi učenci, bom predstavila nekatere domače instrumente za spremljanje posameznih vidikov bralne pismenosti – Lestvico zgodnje pismenosti za otroke med 5-6 let (Marjanovič Umek idr., 2020), Preizkus predbralnih zmožnosti – PPZ za otroke med 5-7 let (Bider Petelin in Ozbič, 2022) in Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti 1-3 za učence od 1. do 3. razreda (Pečjak idr., 2011).

Na koncu bom pokazala na nekatere kritične točke v razvoju bralne pismenosti/kulture v prvem triletnju ter kako lahko strokovni delavci skupaj s starši pomagajo učencem/otrokom pri ohranjanju notranje motivacije za branje.

CHALLENGES IN THE DEVELOPMENT OF READING CULTURE DURING THE FIRST THREE YEARS OF PRIMARY SCHOOL

Keywords: reading culture and its development, first three years of primary school, social environment factors – school and family, recommendations

Building on the definition of reading literacy presented in the National Strategy for the Development of Reading Literacy (2019), my lecture first outlines its dual nature, which encompasses both cognitive and affective-motivational dimensions. In the first three years of primary education, the cognitive dimension refers primarily to learning to read and developing reading comprehension, while the affective-motivational dimension pertains to the development of a reading culture—manifested in behaviours that reflect intrinsic motivation for reading. I will emphasize the inseparable interconnection

between these two dimensions during the developmental process. The development of intrinsic motivation for reading in a child is determined by two key elements: reading interest and perceived reading competence. I will outline how these two elements evolve during early childhood and the first three years of primary school (Pečjak et al., 2006), and I will analyse the role of various social environment factors (family, preschool, and school) in shaping reading motivation and reading culture.

Due to the close interdependence of cognitive and motivational aspects of reading literacy, I will present empirical findings from studies on Slovenian children and students that reveal the cognitive and cultural "capital" they bring with them upon entering first grade—namely, their understanding of print and reading concepts, phonological awareness, and letter knowledge (Marjanovič Umek et al., 2020; Pečjak, 2012; Pečjak & Potočnik, 2011). I will also review how Slovenian students progress in reading acquisition between first and third grade (Košak Babuder, 2012; Košir, 2016; Pečjak, 1999) and how this is associated with their reading motivation (Klemenčič & Myrazchyski, 2023; Vogrinčič Čepič et al., 2025).

Given the well-documented differences among students in the dynamics of literacy acquisition, and the necessity of formative monitoring as a basis for individualized instruction, I will present several domestic assessment tools designed to monitor various aspects of reading literacy: the Early Literacy Scale for children aged 5–6 years (Marjanovič Umek et al., 2020), the Pre-Reading Skills Assessment (PPZ) for children aged 5–7 years (Bider Petelin & Ozbič, 2022), and the Reading Skills Evaluation Scheme 1–3 for students in grades 1 through 3 (Pečjak et al., 2011).

Finally, I will highlight several critical points in the development of reading literacy/culture during the first three years of primary education and propose how professionals, in collaboration with parents, can support children in maintaining their intrinsic motivation to read.

Viri in literatura

Bider Petelin, I. in Ozbič, M. (2022). *Preizkus predbralnih zmožnosti – PPZ*. Center za psihodiagnostična sredstva

- Klemenčič, E. in Myrazchsky, P. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2021: Nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut.
<https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021/>
- Košak Babuder, M. (2012). *Razvijanje bralne pismenosti v osnovni šoli*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Košir, J. (2016). *Formativni preizkus tekočnosti branja v petstopenjskem modelu pomoči za učence z učnimi težavami*. [Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani]. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3862/>
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: Razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030* (2019). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Pečjak, S. (2012): *Razvoj bralnih zmožnosti v prvem triletju osnovne šole*. V: L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in S. Pečjak. Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje (45-90). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Zavod RS za šolstvo in šport.
- Pečjak, S., Križaj, M., Magajna, L., Kozinc, A. (1999). *Komunikacijski model opismenjevanja z didaktično igro: zaključno poročilo*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
- Pečjak, S. in Potočnik, N. (2011). *Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje*. Nolimal, F. (ur.), Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi (61–80). Zbornik prispevkov konference. Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Eurydice Slovenija, CMEPIUS, Pedagoški inštitut
- Pečjak, S., Magajna, L., Podlesek, A., Potočnik, N. (2011). *Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1. razreda (OSBZ-1)*. Predloga z navodili za izvedbo in vrednotenje – osnutek preliminarne oblike. Center za psihodiagnostična sredstva.

Vogrinčič Čepič, A., Pirc T., Pečjak, S., Rot Gabrovec, V., Mascia, T. in Aerila J-A.
(2025). Reading profiles of children in reading for pleasure, *Knygotyra* (v tisku)

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Jeziki v poklicnem in strokovnem izobraževanju

OD UČILNICE DO DELOVNEGA MESTA: KAKO TUJI JEZIKI OBLIKUJEJO POKLICNO POT

(Alenka Andrin, Zavod RS za šolstvo, Marjana Cenc Weiss, ŠC Slovenske Konjice-Zreče, mag. Špela Grum, ŠC Ljubljana, dr. Violeta Jurkovič, Fakulteta za pomorstvo in promet, Univerza v Ljubljani, Danuša Škapin, Center RS za poklicno izobraževanje, mag. Vesna Šušnica Ilc, Srednja zdravstvena šola Ljubljana)

e-naslovi: alenka.andrin@zrss.s, imarjana.cweiss@guest.arnes.si,
spela.grum@sclj.si, violeta.jurkovic@fpp.uni-lj.si, danusa.skapin@cpi.si,
vesna.susnica.ilc@szslj.si

Ključne besede: tuji jezik stroke, izobraževalni programi, učinkovita komunikacija, konkurenčnost

V interaktivni razpravi bomo poskušali osvetliti nekatere izzive, s katerimi se srečujejo deležniki, ki se z različnih vidikov ukvarjajo s tujim jezikom stroke (TJS): z vidika izobraževalnega sistema (učitelji TJS v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter na terciarni ravni izobraževanja; vloga prenovljenih katalogov znanj za tuje jezike; jezik kot ključna kompetenca v strokovnih modulih), z vidika delojemalca (uporabniki TJS v poklicnem vsakdanu) in z vidika delodajalca (zaposlovalci v podjetjih z močno mednarodno komponento).

Poučevanje TJS v poklicnem in strokovnem izobraževanju predstavlja kompleksen in večplasten izziv. Učitelji morajo poleg kataloga znanj kot temeljnega nacionalnega formalnega in strokovnega kurikularnega dokumenta dobro poznati za strokovno področje tipične besedilne vrste, strokovno terminologijo in tehnični žargon, da lahko učinkovito posredujejo znanje dijakom. Zaradi hitrega razvoja stroke je nujno stalno spremljanje novosti, kar zahteva dodatno angažiranost. Eden večjih izzivov je iskanje

avtentičnih, sodobnih in relevantnih virov, ki so pogosto težko dostopni ali avtorsko zaščiteni.

Motivacija dijakov za učenje TJS je zelo različna – nekateri prepoznajo uporabnost jezika za svojo prihodnost, drugi pa se učijo zgolj zaradi formalnih zahtev. Učitelji morajo zato uporabljati raznolike pedagoške pristope, prilagojene strokovni usmerjenosti dijakov, kar zahteva veliko fleksibilnosti, ustvarjalnosti in sodelovanja z učitelji stroke.

Pomemben poudarek je na ustvarjanju pogojev za praktično uporabo jezika – prek simulacij, študij primera, opravilno, problemsko in projektno zastavljenega učenja, ekskurzij in sodelovanja z delodajalci. Različno predznanje dijakov, pomanjkanje ustreznih učnih pripomočkov in visoko število dijakov v razredu dodatno otežujejo delo.

Sodelovanje med učitelji TJS in strokovnih modulov omogoča avtentično učenje, krepitev mehkih veščin ter razvoj učnih gradiv, ki odražajo realne poklicne situacije. Dijaki tako lažje prepoznajo povezavo med jezikom in svojo stroko, kar pozitivno vpliva na njihovo motivacijo.

Poučevanje mora biti diferencirano glede na cilje dijakov – takojšnji vstop na trg dela ali nadaljnje izobraževanje. Prvi potrebujejo praktične jezikovne veščine, drugi pa akademski jezik in analitične sposobnosti. Učinkovit pouk TJS zato temelji na metodah, ki omogočajo lažjo aplikacijo znanja v strokovnih in učnih okoliščinah.

Za iskalce zaposlitve je znanje tujega jezika stroke ključnega pomena, saj povečuje zaposlitvene možnosti in uspešno opravljanje delovnih nalog. Mnogi navajajo konkretne primere, kjer jim je jezikovno znanje omogočilo pridobitev službe ali boljše sodelovanje s tujimi strankami. Izobraževalni programi bi morali več pozornosti nameniti praktični rabi jezika, povezani s poklicnim področjem dijakov. Tako kot delodajalci tudi delojemalci prepoznavajo, da znanje tujega jezika odpira vrata k napredovanju in večji samozavesti pri delu v mednarodnem okolju.

Znanje tujega jezika stroke kandidatom pogosto daje konkurenčno prednost pri zaposlovanju, saj omogoča učinkovito komunikacijo v mednarodnem okolju, boljše razumevanje strokovne dokumentacije in sodelovanje s tujimi partnerji v medkulturnih okoliščinah. Delodajalci pričakujejo specifične jezikovne veščine, kot so poslovna korespondenca, razumevanje tehničnih navodil in ustna komunikacija v strokovnem

kontekstu. Izobraževalni programi lahko dijake bolje pripravijo na učinkovito delovanje v strokovni in učni skupnosti z uporabo na dijake osredinjenih metod poučevanja, vključno s sodelovanjem z gospodarstvom. Delodajalci pa lahko dodatno spodbujajo učenje z internimi tečaji, mentorstvom in dostopom do jezikovnih virov. Znanje tujega jezika prispeva tudi k večji kulturni ozaveščenosti in odpira možnosti za karierno napredovanje. Angleščina je pogosto osnovna zahteva, vendar ni vedno dovolj – pomembna je tudi prilagoditev jeziku specifičnega trga ali stroke.

FROM CLASSROOM TO WORKPLACE: HOW FOREIGN LANGUAGES SHAPE CAREERS

Keywords: language for specific purposes, educational programmes, effective communication, competitiveness

In an interactive discussion, we aim to highlight some of the challenges faced by stakeholders working in different aspects of language for specific purposes (LSP): from the perspective of the education system (teachers of LSP in vocational and technical education and at tertiary level; the role of the new catalogues of knowledge for foreign languages; language as a key competence in professional modules), from the perspective of the employee (users of LSP in professional everyday life) and from the perspective of the employer (employers in companies with a strong international component).

Teaching LSP in vocational and technical education is a complex and multifaceted challenge. In addition to the catalogue of knowledge, which is the core national formal and professional curriculum document, teachers need to be familiar with the typical text types, technical terminology and technical jargon of the professional field in order to impart knowledge effectively to students. The rapid development of the profession makes it essential to keep abreast of new developments, which requires additional commitment. One of the major challenges is finding authentic, up-to-date and relevant sources, which are often copyrighted or difficult to access.

Students' motivation to learn LSP varies significantly – some students recognise its relevance for their future careers, while others are driven solely by formal requirements. Teachers therefore need to use a variety of pedagogical approaches

tailored to students' professional orientation. This requires a great deal of flexibility, creativity, and active collaboration with teachers of professional modules.

A key focus is on creating conditions that encourage practical language use, such as simulations, case studies, task-based, problem-based, and project-based learning, excursions and collaboration with employers. However, the varying levels of language proficiency among students, the lack of appropriate teaching aids and the high number of students in the class make the work even more challenging.

Collaboration between LSP teachers and teachers of professional modules enables authentic learning and the reinforcement of soft skills, as well as the development of teaching materials that reflect real-life professional situations. This helps students to see the link between language and their profession, which has a positive impact on their motivation.

Teaching should be differentiated according to whether students intend to enter the labour market immediately or pursue further education. The former need practical language skills, while the latter require academic language and analytical skills. Effective LSP teaching is therefore based on methods that facilitate the application of knowledge in professional and learning contexts.

For jobseekers, proficiency in a foreign language relevant to the field is crucial, as it enhances their employment prospects and the successful performance of job tasks. Many people cite examples how language skills have helped them to get a job or to work more effectively with foreign clients. Educational programmes should pay more attention to the practical use of language related to students' professional field. Both employers and employees recognise that knowledge of a foreign language opens the door to promotion and boosts confidence when working in an international environment.

Knowledge of a foreign language often gives candidates a competitive advantage in the recruitment process, enabling them to communicate effectively in an international environment, better understand professional documentation, and collaborate with foreign partners in cross-cultural contexts. Employers expect candidates to have specific language skills, such as the ability to write business correspondence, understand technical instructions, and communicate effectively in a professional context. Education programmes can better prepare students to function effectively in

professional and learning communities by using student-centred teaching methods, including cooperation with business sector. Employers can further promote learning by offering in-house courses, mentoring and access to language resources. Knowledge of a foreign language also contributes to greater cultural awareness and opens up opportunities for career progression. English is often a basic requirement, but it is not always enough – adapting to the language of a specific market or profession is also important.

VOM KLASSENZIMMER ZUM ARBEITSPLATZ: WIE FREMDSPRACHEN DIE KARRIERE PRÄGEN

Schlüsselwörter: Fachsprache, Bildungsprogramme, effektive Kommunikation, Wettbewerbsfähigkeit

In der interaktiven Diskussion werden wir versuchen, einige der Herausforderungen zu beleuchten, mit denen die Akteure konfrontiert sind, die sich mit Fachsprache (d. h. Fremdsprache im Beruf) aus verschiedenen Perspektiven befassen: aus der Perspektive des Bildungssystems (Lehrkräfte für Fachsprache in der Berufs- und Fachbildung und auf tertiärer Ebene; die Rolle der neuen Lehrpläne für Fremdsprachen, Sprache als Schlüsselkompetenz in den Berufsmodulen), aus der Perspektive des Arbeitnehmers (Nutzer von Fachsprache im beruflichen Alltag) und aus der Perspektive des Arbeitgebers (Arbeitgeber in Unternehmen mit einer starken internationalen Komponente).

Die Vermittlung von Fachsprache in der Berufsbildung ist eine komplexe und vielschichtige Herausforderung. Neben dem Lehrplan als nationalem und formalem Kerndokument müssen die Lehrkräfte mit den typischen Textsorten, der Fachterminologie und dem Fachjargon des Berufsfeldes vertraut sein, um den Schülern das Wissen effektiv vermitteln zu können. Die rasante Entwicklung in den Fachgebieten macht es erforderlich, mit den Neuerungen Schritt zu halten, was zusätzliches Engagement verlangt. Eine der größten Herausforderungen besteht darin, authentische, aktuelle und relevante Quellen zu finden, die oft schwer zugänglich oder urheberrechtlich geschützt sind.

Die Motivation der Schüler, Fachsprache zu lernen, ist sehr unterschiedlich – einige Schüler erkennen den Nutzen der Sprache für ihre Zukunft, während andere sie nur wegen der formalen Anforderungen lernen. Die Lehrer müssen daher verschiedene pädagogische Ansätze verfolgen, die auf die berufliche Orientierung der Schüler zugeschnitten sind, was ein hohes Maß an Flexibilität, Kreativität und Zusammenarbeit mit den Fachlehrern erfordert.

Ein wichtiger Schwerpunkt ist die Schaffung der Voraussetzungen für die praktische Anwendung der Sprache – durch Simulationen, Fallstudien, aufgaben-, problem- und projektbezogenes Lernen, Exkursionen und die Zusammenarbeit mit Arbeitgebern. Die unterschiedlichen Sprachniveaus der Schüler, das Fehlen geeigneter Lehrmittel und die hohe Anzahl von Schülern in der Klasse erschweren die Arbeit zusätzlich.

Die Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachenlehrern und den Lehrern der Fachmodule ermöglicht authentisches Lernen, die Stärkung von Soft Skills und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die reale berufliche Situationen widerspiegeln. Dadurch wird es für die Schüler einfacher, die Verbindung zwischen Sprache und Beruf zu erkennen, was sich positiv auf ihre Motivation auswirkt.

Der Unterricht sollte nach den Zielen der Schüler differenziert werden – unmittelbarer Einstieg in den Arbeitsmarkt oder Weiterbildung. Erstere benötigen praktische Sprachkenntnisse, Letztere akademische Sprachkenntnisse und analytische Fähigkeiten. Ein wirksamer Fachsprachenunterricht basiert daher auf Methoden, die die Anwendung von Wissen in Berufs- und Lernkontexten erleichtern.

Für Arbeitssuchende ist die Beherrschung einer Fremdsprache des jeweiligen Fachgebiets von entscheidender Bedeutung, da dies die Arbeitsmarktchancen verbessert und die erfolgreiche Ausführung von Arbeitsaufgaben ermöglicht. Viele Menschen nennen konkrete Beispiele, bei denen Sprachkenntnisse ihnen geholfen haben, einen Arbeitsplatz zu finden oder besser mit ausländischen Kunden zusammenzuarbeiten. In den Bildungsprogrammen sollte mehr Wert auf die praktische Anwendung der Sprache im Zusammenhang mit dem Berufsfeld der Schüler gelegt werden. Wie die Arbeitgeber erkennen auch die Arbeitnehmer, dass die Kenntnis einer Fremdsprache die Tür zu einer Beförderung und zu mehr Selbstvertrauen bei der Arbeit in einem internationalen Umfeld öffnet.

Fremdsprachenkenntnisse verschaffen den Bewerbern oft einen Wettbewerbsvorteil im Einstellungsverfahren, da sie sie in die Lage versetzen, in einem internationalen Umfeld effektiv zu kommunizieren, berufliche Unterlagen besser zu verstehen und mit ausländischen Partnern in einem kulturübergreifenden Kontext zu arbeiten. Die Arbeitgeber erwarten spezifische Sprachkenntnisse wie für die Geschäftskorrespondenz, das Verständnis technischer Anweisungen und die mündliche Kommunikation in einem beruflichen Kontext. Bildungsprogramme können Schüler besser darauf vorbereiten, sich in die Berufs- und Lerngemeinschaft effektiv einzubringen, indem sie schülerzentrierte Lehrmethoden anwenden, einschließlich der Zusammenarbeit mit Unternehmen. Arbeitgeber können das Lernen durch innerbetriebliche Kurse, Mentoring und den Zugang zu Sprachressourcen weiter fördern. Fremdsprachenkenntnisse tragen auch zu einem größeren kulturellen Bewusstsein bei und eröffnen Möglichkeiten für das berufliche Fortkommen. Englisch ist oft eine Grundvoraussetzung, reicht aber nicht immer aus – es ist auch wichtig, sich an die Sprache des jeweiligen Marktes oder Berufs anzupassen.

OPRAVILNO, PROBLEMSKO IN PROJEKTNO UČENJE TUJIH JEZIKOV

(dr. Violeta Jurkovič, Fakulteta za pomorstvo in promet, Univerza v Ljubljani)

e-naslov: violeta.jurkovic@fpp.uni-lj.si

Ključne besede: opravilno učenje, problemsko učenje, projektno učenje, katalog znanj, učni načrt, Skupni evropski jezikovni okvir

Cilj delavnice je predstaviti teoretične osnove opravljenega, problemskega in projektnega učenja tujih jezikov, spoznati njihovo umeščenost v Skupnem evropskem jezikovnem okviru, Katalogu znanj za tuji jezik v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter Učnem načrtu za gimnazijo in z evalvacijo primerov ovrednotiti ustreznost posameznega izmed teh izkustvenih pristopov za raznolike učne situacije udeležencev.

V teoretičnem delu bomo opravilno, problemsko in projektno učenje opredelili z vidikov učenja in usvajanja tujih jezikov, jezikovnih in nejezikovnih učnih ciljev, avtentičnosti učnega procesa ter tudi vnosnih in iznosnih besedilnih vrst. Poudarili bomo pomen sodelovalnosti, osredinjenosti na dijaka in njegove ciljne ter učne potrebe, preučili vloge učitelja tujega jezika ter priložnosti za medpredmetno sodelovanje v vseh fazah izvedbe opravnega, problemskega in projektnega učenja.

V nadaljevanju bomo pregledali umeščenost opravnega, problemskega in projektnega učenja v Skupni evropski jezikovni okvir, Katalog znanj za tuji jezik v poklicnem in strokovnem izobraževanju ter Učni načrt za gimnazijo. Pri tem se bomo osredotočili tudi na možnosti integracije skupnih ciljev – jezika, državljanstva, kulture in umetnosti, trajnostnega razvoja, zdravja in dobrobiti, digitalne kompetentnosti ter podjetnosti – v proces opravnega, problemskega in projektnega učenja.

Razmislili bomo tudi, kako se preko opravnega, problemskega in projektnega učenja razvijajo sporazumevalne jezikovne dejavnosti (sprejemanje, tvorjenje, interakcija in posredovanje) ter jezikovne, sociolingvistične in pragmatične jezikovne zmožnosti. Posebej bomo izpostavili vlogo korektivne povratne informacije pri sprotnem in končnem ocenjevanju ter primerjali opravilno, problemsko in projektno učenje s tradicionalnimi pristopi. Pri tem bomo obravnavali tudi izzive, kot so časovna omejenost ali različne jezikovne ravni dijakov, in možnosti prilagajanja, na primer z uporabo prilagojenih gradiv ali diferenciacije opravil.

V zadnjem delu bodo udeleženci s pomočjo vzorčnega izvedbenega procesa preučili ustreznost opravnega, problemskega ali projektnega učenja za lastne skupine dijakov in učne okoliščine. Vzorčni izvedbeni proces bo vključeval opredelitev ciljev, snovanje gradiv, načrtovanje metod in oblik dela, ocenjevanje in evalvacijo. Delavnico bomo zaključili z diskusijo, ki bo potekala na podlagi vodilnih vprašanj.

Udeleženci bodo tekom delavnice razvijali zmožnost refleksije o lastni poučevalni praksi in razmišljali o možnostih vključevanja opravnega, problemskega ali projektnega učenja v konkretno učno okolje ter svojih izkušnjah s temi pristopi. Delavnica torej ponuja tako teoretična izhodišča in primere kot tudi glotodidaktično snovanje učnega procesa z načeli opravnega, problemskega in projektnega učenja, kar nudi priložnost za razmislek o dolgoročnem izboljševanju kakovosti poučevanja tujih jezikov v različnih izobraževalnih kontekstih.

TASK-BASED, PROBLEM-BASED, AND PROJECT-BASED FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Keywords: task-based learning, problem-based learning, project-based learning, knowledge catalogue, syllabus, Common European Framework of Reference for Languages

The objective of the workshop is threefold: first, to present the theoretical premises of task-based, problem-based, and project-based learning of foreign languages; second, to examine their role within the Common European Framework of Reference for Languages, the Knowledge Catalogue for Foreign Languages in Vocational and Technical Education, and the General Upper Secondary Schools Syllabus; third, to evaluate the applicability of each of these experiential approaches for the diverse teaching contexts of the participants.

The theoretical part will define task-based, problem-based, and project-based learning from the perspectives of foreign language learning and acquisition, linguistic and non-linguistic learning objectives, and the authenticity of the learning process and of input and output texts. Emphasis will be placed on the importance of collaboration, student-centeredness, and addressing students' target and learning needs. The roles of the foreign language teacher will be explored, along with opportunities for cross-curricular collaboration in all phases of task-based, problem-based, and project-based learning.

In the following section, we will examine the integration of task-based, problem-based, and project-based learning within the Common European Framework of Reference for Languages, the Knowledge Catalogue for Foreign Languages in Vocational and Technical Education, and the General Upper Secondary School Syllabus. Attention will be given to opportunities for integrating common objectives – language, citizenship, culture and arts, sustainable development, health and well-being, digital competence, and entrepreneurship – into the processes of task-based, problem-based, and project-based learning.

We will also explore how task-based, problem-based, and project-based learning may contribute to the development of communicative language activities (reception,

production, interaction, and mediation) as well as linguistic, sociolinguistic, and pragmatic language competences. The role of corrective feedback in formative and summative assessment will be analysed, and these approaches compared with traditional teaching methods. Additionally, challenges such as time constraints and different student language proficiency levels will be addressed, along with adaptation strategies, such as the use of tailored materials or task differentiation.

In the final part, participants will evaluate the feasibility of task-based, problem-based, or project-based learning for their own student groups and teaching contexts through a sample implementation process. This process will involve defining learning objectives, designing materials, planning teaching methods and activities, and conducting assessment and evaluation. The workshop will conclude with a discussion guided by key questions.

During the workshop, participants will be developing the ability to reflect on their teaching practices and explore the possibilities for the integration of task-based, problem-based, or project-based learning into their specific teaching contexts, drawing on their experiences with these approaches. The workshop thus provides theoretical insights, practical examples, and a sample teaching process grounded in the principles of task-based, problem-based, and project-based learning, fostering reflection on long-term improvements in the quality of foreign language teaching across diverse educational settings.

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Predšolska vzgoja

GOVOR, JEZIK, SPORAZUMEVANJE

(dr. Darija Skubic, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani)

e-naslov: darija.skubic@pef.uni-lj.si

Ključne besede: Kurikulum za vrtce, govor, jezik, sporazumevanje, sporazumevalna zmožnost

Francoski jezikoslovec Ferdinand de Saussure je odlično razmejil jezik od govora: jezik je družben, bistven, govor pa individualen, drugoten oz. bolj ali manj naključen.

V vrtcu (in drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah) govorimo o pedagoškem govoru, za katerega je značilna dvodelnost (spoznavni in odnosni govor) in tridelnost (poziv, odziv in povratna informacija).

Jezik je sredstvo sporazumevanja, slednje pa se udejanja s štirimi sporazumevalnimi dejavnostmi: govorjenjem, poslušanjem, pisanjem in branjem.

Pogovor je temeljna oblika pedagoškega govora oz. sporazumevanja v vrtcu, ki ima naslednje značilnosti: stalnost udeležencev; govorni položaj, ki določa uporabo socialne zvrsti; tridelna pogovorna struktura; pozivanje otrok brez samopredstavitve ali s predstavitevjo otrok; vzgojiteljeva raba skromnostne množine, s katero se izrazno poenoti z otroki; vnaprej določen cilj oz. namen (spodbujanje otroka/učenca k pridobivanju, vzdrževanju in odstopanju vloge).

Da bi se lahko otrok uspešno sporazumeval, mora razviti sporazumevalno zmožnost, ki je sestavljena iz jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti. Otrok razvija jezikovno zmožnost tako, da se uči novih besed in s tem povečuje obseg slovarja, slovnične pravilnosti, fonološkega in kasneje (v šolskih letih) tudi pravopisnega nadzora; sociolingvistično zmožnost tako, da uporablja jezikovna sredstva glede na sociokulturni kontekst; pragmatično zmožnost pa tako, da se uči pravil menjavanja vlog, razvijanja teme

(opisovanja, pripovedovanja, razlaganja in utemeljevanja), tvorjenja koherentnih in kohezivnih ter vsebinsko natančnih besedil ter tekočnosti.

V luči prenovljenega *Kurikuluma za vrtce* (2025) je temeljna naloga na področju jezika ustvarjati spodbudno okolje, v katerem otrok govor, jezik in sporazumevanje doživlja kot naravno, varno in prijetno izkušnjo. Jezik je ključno orodje za izražanje potreb, čustev, misli, za sodelovanje z drugimi in za aktivno oblikovanje otrokovega razumevanja sveta. Materni jezik je za otroka temelj identitete in povezanosti z njegovo družino, kulturo in skupnostjo. V slovenskih vrtcih je učni jezik praviloma slovenščina, na dvojezičnih območjih pa italijanščina ali madžarščina. Za gluhe otroke, ki potrebujejo tolmača, se uporablja slovenski znakovni jezik. Ne glede na uradni učni jezik pa je pomembno, da strokovni delavci prepoznamo, cenimo in vključujemo tudi druge materne jezike otrok, saj ti predstavljajo pomemben del njihovega osebnega in kulturnega ozadja.

S tem, ko razvijamo pozitiven odnos otrok do lastnega jezika in kulture, hkrati krepimo spoštovanje do različnih jezikovnih in kulturnih identitet. Tak pristop prispeva k vključujočemu in sočutnemu skupnemu življenju v vrtcu ter odpira prostor za medkulturni dialog.

Vrtec otroku nudi bogato jezikovno okolje, kjer ima številne priložnosti za razvijanje jezika v različnih vsakodnevnih situacijah. Otrok ob igri, vodenih dejavnostih in spontani komunikaciji postopno širi svoje besedišče, se uri v poslušanju, pogovarjanju, dogovarjanju in v miroljubnem reševanju sporov. Ob tem razvija sposobnost pripovedovanja, izražanja lastnih misli, doživljanja in idej. Z jezikom otrok pridobiva informacije, raziskuje svet okoli sebe, gradi znanje, razvija radovednost ter domišljijo. Srečanje z različnimi jeziki, kulturnimi izrazi in dediščino prispeva k njegovemu razumevanju in spoštovanju raznolikosti. Knjižno različico jezika otrok usvaja ob zgledu govora strokovnih delavcev ter ob rednem stiku z otroškimi knjigami, zgodbami, pesmimi in mediji. Pomembno vlogo imajo tudi raznovrstna večkodna besedila (besedilna, slikovna, zvočna, gibalna ipd.), ki otroku omogočajo celostno razumevanje sporočil. S povezovanjem različnih načinov izražanja otrok postopno gradi občutek za pomen in strukturo jezika.

SPEECH, LANGUAGE AND COMMUNICATION

Keywords: curriculum for kindergartens, speech, language, communication, communicative competence

The French linguist Ferdinand de Saussure made a perfect distinction between language and speech: Language is social, essential, while speech is individual, secondary or more or less accidental.

In kindergarten (and other educational institutions), we speak of pedagogical language, which is characterised by a two-part (cognitive and relational language) and a three-part (call, response and feedback).

Language is a means of communication, and the latter is realised through four communicative activities: speaking, listening, writing and reading.

Conversation is a basic form of pedagogical speech or communication in kindergarten that has the following characteristics: constancy of the participants; the speaking position, which determines the use of the social genre; three-part conversational structure; calling on the children without self-introduction or with introduction of the children; the use of the modest plural by the educator/teacher, with which he/she expresses unity with the children/students; a predetermined goal or purpose (encouraging the child/student to adopt, maintain and deviate from the role).

For a child to communicate successfully, it must develop communicative competence, which consists of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence. A child develops linguistic competence by learning new words and thereby mastering vocabulary, grammatical correctness, phonological and later (in the school years) spelling; sociolinguistic competence by using linguistic tools according to the socio-cultural context; pragmatic competence by learning the rules of role reversal, developing the topic (describing, narrating, explaining and justifying), writing coherent and cohesive texts with correct content and speaking fluently.

In the context of the revised kindergarten curriculum (2025), the fundamental task in the field of language is to create a stimulating environment in which children experience speech, language and communication as a natural, safe and enjoyable experience. Language is an important tool for expressing needs, feelings and thoughts, co-operating with others and actively shaping a child's understanding of the world. For a child, their mother tongue is the basis of their identity and connection to their family, culture and community. In Slovenian

kindergartens, the language of instruction is usually Slovenian, in bilingual areas it is Italian or Hungarian. Slovenian sign language is used for deaf children who require an interpreter. Regardless of the official language of instruction, it is important that the professionals recognise, value and include the children's other mother tongues, as these represent an important part of their personal and cultural background. By developing children's positive attitudes towards their own language and culture, we also strengthen respect for different linguistic and cultural identities. Such an approach contributes to inclusive and compassionate co-existence in the kindergarten and opens up space for intercultural dialogue.

The kindergarten offers children a rich linguistic environment in which they have numerous opportunities to develop language in various everyday situations. Through play, guided activities and spontaneous communication, the children gradually expand their vocabulary, practise listening, speaking, negotiating and resolving conflicts peacefully. At the same time, they develop the ability to tell stories and express their own thoughts, experiences and ideas. Through language, children acquire information, explore the world around them, build up knowledge and develop curiosity and imagination. Exposure to different languages, cultural expressions and heritage contributes to their understanding and respect for diversity. Children acquire the book version of language through the example of professional language and regular exposure to children's books, stories, songs and media. A variety of texts with multiple codes (text, image, sound, movement, etc.) also plays an important role and enables children to understand messages comprehensively. By combining different forms of expression, children gradually develop a feeling for the meaning and structure of language.

Viri in literatura

De Saussure, F. (1997). *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. ISH.

Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje, Dodatek (2023).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/SEJO.pdf>

Skubic, D. (2004). *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Skubic, D. in Ocvirk, A. (2024). Mnenja vzgojiteljev o usvajanju slovenščine otrok priseljencev. *Jezik in slovstvo*, 69(4), 19–33.

ZGODNJA PISMENOST TER MEDKULTURNOST IN VEČJEZIČNOST V VRTCU

(dr. Barbara Baloh, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem)

e-naslov: barbara.baloh@pef.upr.si

Ključne besede: zgodnje učenje jezika, predopismenjevanje, zgodnja pismenost, medkulturnost, didaktični pristopi

V zadnjih desetletjih se zgodnje učenje jezika, predopismenjevanje in razvoj medkulturnosti v predšolskem obdobju prepoznavajo kot prepletena in ključna področja tako teoretičnih raziskav kot tudi praktičnih pedagoških pristopov, kar se kaže tudi v posodobljenem Kurikulumu za vrtce (2025).

Pismenost je v ožjem pomenu najpogosteje definirana kot človekova sposobnost branja in pisanja, vendar pa gre za kompleksen, dolgoročen in zapleten proces, ki ne zajema le branja in pisanja, ampak tudi govorjenje in poslušanje. Otroci v stik s pisanim jezikom ne pridejo šele ob začetku šolanja, ampak že zgodaj v otroštvu, ko posameznik opazuje okolje in se začne zanimati za napise v okolju, ki ga obkrožajo. Začnejo zaznavati pisni jezik in se zavedati, da ima tisk pomen. Gre za temeljno spoznanje, da v govoru obstajajo glasovi, ki jih zapisujemo, da obstaja razlika med fotografijo, risbo in zapisanim besedilom. Vzgojitelj mora pri spodbujanju porajajoče se pismenosti in predopismenjevalnih dejavnosti razvijati vidno zaznavanje, slušno zaznavanje, orientacijo in grafomotoriko.

Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v predšolskem obdobju sta prednostna dva cilja: skrb za ohranjanje maternega jezika (prvega jezika), tudi če to ni slovenščina, in hkrati uvajanje drugega jezika oziroma jezika okolja. Če govorimo o zgodnjem učenju

jezika in razvijanju medkulturnosti, je treba poudariti, da otroci učenje jezika in spoznavanje kulture dojemajo kot pot k spoznavanju življenja in okolice.

Otrok v vrtcu uporablja jezik in njegov pisni sistem spontano, skozi igro, raziskovanja in vsakodnevno komunikacijo, ne zavedajoč se, da gre za formalni učni proces, zato je pomembno vzgojitelje za spremljanje tega procesa opolnomočiti in jim ponuditi vedenje o sodobnih didaktičnih strategijah za zgodnje poučevanje slovenščine kot prvega, drugega ali tujega jezika.

Za uresničevanje načela medkulturnosti v izobraževanju morajo poleg poglobljenega strokovnega znanja s posameznega kurikularnega področja vzgojitelji razviti tudi veščine ravnanja z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami, s katerimi se srečujejo. To zahteva visoko raven medkulturnih kompetenc, zato je nujno, da jezikovne dejavnosti v sebi vključujejo medkulturni vidik kot samostojno sestavino kulture. Vzgojitelji igrajo pri spodbujanju medkulturnega sporazumevanja ključno vlogo, ker niso le prenašalci znanja, ampak tudi vzorniki, ki soustvarjajo temelje za odgovorno, pravično in medkulturno delovanje v družbi.

Prispevek je namenjen vzgojiteljem, ki želijo načrtno, sistematično in hkrati igrivo vpeljati otroka v svet jezika, pismenosti in medkulturnih ter večjezičnih izkušenj. Teoretična izhodišča, ki bodo predstavljena v prispevku, temeljijo na sodobnih modelih pismenosti kot večplastnega procesa, ki združuje branje, pisanje, govorjenje in poslušanje ter na konceptih medkulturne vzgoje, ki poudarja odprtost do drugih kultur, samorefleksijo in kritičen premislek o stereotipih. Glavni poudarki predstavitve bodo usmerjeni v cilje, dejavnosti in sodobne didaktične pristope, pri tem pa bo kot izhodiščni dokument upoštevan prenovljeni Kurikulum za vrtce (2025).

EARLY LITERACY, INTERCULTURALITY AND MULTILINGUALISM

Key words: early language learning, early literacy, interculturality, early literacy, didactic approaches

In recent decades, early language learning, emergent literacy, and the development of intercultural competence in early childhood have been increasingly recognised as

interconnected and essential areas of both theoretical inquiry and pedagogical practice. This is also reflected in the revised Kindergarten Curriculum (2025).

Literacy is often narrowly defined as the ability to read and write. However, it is a complex, long-term and multifaceted process that includes not only reading and writing, but also speaking and listening. Children are exposed to written language even before formal schooling, as they observe their surroundings and begin to take an interest in the written signs and symbols around them. They gradually start to perceive written language and understand that print carries meaning. This awareness includes the recognition that spoken language consists of sounds, that these sounds can be written down, and that there are differences between a photograph, a drawing, and written text. In fostering emergent literacy, educators play a key role in developing children's visual and auditory perception, spatial orientation, and graphomotor skills.

Developing communicative competence in early childhood education involves two primary goals: supporting the development and preservation of the child's mother tongue (even if it is not Slovene) and introducing the second language, i.e., the language of the broader social environment. In the context of early language learning and intercultural development, it is important to recognise that children experience language learning and cultural encounters as integral parts of exploring life and their surroundings.

In kindergarten settings, children use language and its written forms spontaneously—through play, exploration, and daily communication—often without conscious awareness of engaging in a formal learning process. For this reason, it is vital to equip educators with the knowledge and skills necessary to observe, guide and support this process. Educators need access to contemporary didactic strategies for the early teaching of Slovene as a first, second, or foreign language.

To implement the principle of interculturality in education, educators must not only possess deep knowledge of each curricular domain, but also develop the ability to navigate ethnic, religious, cultural, and other forms of diversity. This requires a high level of intercultural competence. Language activities should therefore explicitly incorporate intercultural content as an essential dimension of culture. Educators play a key role in fostering intercultural communication—not only as transmitters of knowledge, but as role models who co-create the foundations for responsible, equitable, and interculturally sensitive social engagement.

This article is intended for educators who wish to introduce children to language, literacy, and intercultural and multilingual experiences in a structured, systematic, yet playful way. The theoretical framework presented is grounded in contemporary models of literacy as a multidimensional process involving reading, writing, speaking, and listening, as well as in conceptualisations of intercultural education that stress openness to other cultures, self-reflection, and critical engagement with stereotypes. The central focus will be on objectives, activities, and contemporary didactic approaches, with the revised Kindergarten Curriculum (2025) serving as a key reference document.

Viri in literatura

- Baloh, B. (2019). *Od črte do črke: priročnik k delovnemu zvezku za razvoj grafomotoričnih spretnosti in sposobnosti: za vzgojitelje, učitelje in starše*. ZTT; = EST.
- Baloh, B. (2021). Slovenščina kot drugi/tuji jezik v predšolskem obdobju. V *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce* (str. 13–37). ISA institut.
- Baloh, B., in Melinc Mlekuž, M. (2023). *Slovenščina v vrtcu: poučevanje in učenje jezika v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Slovenski raziskovalni inštitut.
- Kurikulum za vrtce* (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

UMETNOSTNA BESEDILA V VRTCU – DOŽIVLJANJE IN POUSTVARJANJE

(dr. Metka Kordigel Aberšek, upokojena redna profesorica Pedagoške fakultete, Univerza v Mariboru)

e-naslov: metka.kordigel@guest.um.si

Ključne besede: umetnostno besedilo, recepcijska zmožnost, komunikacijski model književne vzgoje, dialoško branje, medpodročno povezovanje

V Kurikulu za vrtce (2025) je besedna umetnost kot ena od zvrsti umetnosti umeščena v področje dejavnosti JEZIK, in sicer v podpoglavje z naslovom UMETNOSTNA BESEDILA. V prispevku bomo osvetlili bistvo recepcijske zmožnosti pri književni vzgoji ter predstavili cilje in komunikacijski model književne vzgoje v vrtcu. Vrtec mora otroku ponujati stik s kakovostnimi umetnostnimi besedili iz slovenske otroške književnosti (kar spodbuja proces inkulturacije) ter iz svetovne otroške književnosti, kar spodbuja proces spoštovanja drugih in drugačnih (multikulturna vzgoja).

Namen književne vzgoje v vrtcu je, da otroci ob umetnostnih besedilih postopoma in glede na starostno stopnjo razvijajo svojo *recepcijsko zmožnost*, ki zajema doživljanje, razumevanje, poustvarjanje in vrednotenje umetnostnega besedila. V ta okvir sodi tudi razvijanje jezikovne zmožnosti (npr. bogatenje besedišča, zmožnost poslušanja, pogovarjanja in pripovedovanja), čustveno doživljanje in empatija, estetsko doživljanje in uživanje v umetniškem izrazu in jeziku, pogovor o etičnih vrednotah, povezovanje z drugimi besedili in družbenim kontekstom, prepoznavanje književnih zvrsti.

Ti elementi so zajeti v ciljih za posamezne zvrsti umetnostnih besedil, tj. za poezijo, prozo in dramska besedila za otroke, cilje pa vzgojitelj uresničuje v okviru komunikacijskega modela književne vzgoje.

Otroci poslušajo vzgojiteljevo pripovedovanje/branje pravljic, pripovedi, pesmi in drugih umetnostnih besedil, skupaj z njim poslušajo radijsko igro in gledajo gledališko/lutkovno predstavo, risanko. Vzgojitelj v varnem in spodbudnem okolju ustvarja prijetno literarnoestetsko izkušnjo, ki otroku predstavlja vir ugodja in v njem vzbuja željo po ponovitvi.

Otroci poslušajo in doživljajo *pesem* (bibarijo, prstno igro, izštevanko, uganko), zaznavajo zvočnost, ritem, rime, besedne igre, nove besede, sporočilnost, humor ... Doživljanje, razumevanje in vrednotenje poezije vzgojitelj posebej uspešno razvija v povezovanju s plesno in glasbeno umetnostjo.

Ob poslušanju vzgojiteljevega pripovedovanja/branja *klasičnih in sodobnih pravljic* in drugih klasičnih in sodobnih proznih književnih del otrok razvija domišljjsko zmožnost (oblikovanje domišljjske podobe književne osebe in književnega prostora), se identificira se s književno osebo, razume in doživlja književno dogajanje ipd.

Vzgojitelj otrokovo zmožnost zbranega poslušanja (proznega književnega besedila) razvija postopoma, in sicer tako, da uporablja *metodo dialoškega branja*, s čimer ustvarja vmesne motivacije za poslušanje književnega besedila. Posebno pozornost kurikulum namenja *slikanici* ter zaznavanju tako besednega kot likovnega koda v slikaniškem besedilu.

Bistveni element recepcijske zmožnosti in komunikacijskega modela pri književni vzgoji je otrokov odziv na umetnostno besedilo, podoživljanje in izražanje skozi raznolike poustvarjalne dejavnosti. Otrok pred -, med - in po poslušanju/gledanju umetnostnega besedila pripoveduje in dopolnjuje zgodbo, uprizarja književno dogajanje v dramatizaciji z igro vlog ali lutkami, išče rime, recitira, deklamira, rapa, ustvarja svojo pesem ali pravljico, se izraža na razne umetniške načine ... Otrokovo zmožnost razumevanja, vrednotenja in poustvarjanja umetnostnega besedila vzgojitelj posebej uspešno razvija v medpodročnem povezovanju z umetnostjo, npr. z glasbeno, likovno, gledališko, plesno umetnostjo.

CHILDREN'S LITERATURE IN KINDERGARTEN – RECEPTION AND RECREATING

Keywords: artistic text, reception competence, communicative model of literary education, dialogic reading, intersectoral integration

In the Curriculum for Kindergartens (2025), children's literature/word art, as one of the genres of art, is placed in the field of activity LANGUAGE, namely in the subchapter with ARTISTIC TEXTS. In this paper, we will shed light on the essence of reception competence and present the curricular goals and communication model of literary education in kindergarten. The kindergarten must offer the child contact with high-quality artistic texts from Slovenian children's literature (which stimulates the process of inculturation) and from world children's literature, which encourages the process of respect for others and those who are different (multicultural education).

The purpose of literary education in kindergarten is that children gradually and according to their age level develop their *reception competence*, which includes experiencing, understanding, recreating and evaluating artistic texts. This framework also includes the development of linguistic competence (e.g. vocabulary enrichment, the ability to listen, talk and narrate), emotional experience and empathy, aesthetic experience and enjoyment of

artistic expression and language, conversation about ethical values, connection with other texts and social context, recognition of literary genres.

The elements of reception competence are included in the goals for individual genres of artistic texts, i.e. poetry, prose and dramatic texts for children, and the goals are achieved by the educator within the framework of the communicative model of literary education.

Children listen to the educator's narration/reading of fairy tales, narratives, songs and other artistic texts, listen to a radio play together with him and watch a theater/puppet show, cartoon. In a safe and stimulating environment, the educator creates a pleasant literary-aesthetic experience, which represents a source of pleasure for the child and arouses in him the desire for repetition.

Children listen to and experience *a poem* (bibaria, finger play, enumeration, riddle), perceive rhythm, rhymes, word games, new words, message, humour. The experiencing, understanding and evaluation of poetry is particularly successfully developed by the educator in connection with dance and music arts.

By listening to the educator's narration/reading of *classical and contemporary fairy tales* and other classical and contemporary *prose literary works*, the child develops an imaginative capacity (forming an imaginary image of a literary persons and literary space), identifies with a literary person, understands and experiences literary events, etc.

The educator develops the child's ability to listen to a literary text gradually, by using the *method of dialogical reading*, thus creating intermediate motivations for listening to a literary text. The curriculum pays special attention to *the picture book* and the perception of both the word and visual code in the pictorial text.

An essential element of the reception capacity in communication model of literary education is the child's response to the artistic text and his expression through various reproduction activities. A child before -, during – and after listening/watching an artistic text tells and completes a story, stages of literary events in dramatization with role-playing or puppets, searches for rhymes, recites, declamations, raps, creates his own poem or fairy tale, expresses himself in various artistic ways.

The child's competence to understand, evaluate and recreate an artistic text is particularly successfully developed by the educator in inter-sectoral integration with art, e.g. music, art, theatre and dance arts education.

Viri in literatura

Kordigel Aberšek, M., in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. DZS.

Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

RAZNOLIKI PRISTOPI PRI RAZISKOVANJU NARAVE IN SREČANJU S PRAVLJICO – A V OBEH KONTEKSTIH OTROKOV GLAS

(Marija Sivec, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: marija.sivec@zrss.si

Ključne besede: neumetnostno besedilo, umetnostno besedilo, didaktični pristopi, medpodročne povezave, otrokova aktivna vloga

Otrok se v predšolskem obdobju nahaja v občutljivem obdobju jezikovno-govornega razvoja, kar pomeni, da je zamujene priložnosti za razvoj in učenje na tem področju v kasnejših obdobjih težko nadoknaditi. Jezik je temeljni gradnik otrokove identitete in nosilec vrednot, zgodovinske in kulturne dediščine. Zato je v Kurikulumu za vrtce (2025) umeščen med *prečne zmožnosti in spretnosti*, hkrati pa kot eno od šestih področjih kurikularnih dejavnosti.

Naloga vrtca je, da otrok doživlja sporazumevanje, govor in jezik kot prijetno izkušnjo in osnovni način izražanja potreb, čustev in misli, sodelovanja z drugimi ter odkrivanja in osmišljanja sveta.

Vrtec je za otroka prostor z mnogimi priložnostmi, kjer bogati besedni zaklad, razvija zmožnost poslušanja, pogovarjanja, dogovarjanja in miroljubnega reševanja sporov, pripovedovanja zgodb, z jezikom pridobiva nove informacije in znanje o svetu, razvija vedoželjnost in ustvarjalnost ter se srečuje z jezikovno in kulturno dediščino. /.../ Jezik in kulturo okolja otrok usvaja na vseh področjih

dejavnosti in preko celega dne v vrtcu, ko posluša in posnema govor odraslih in vrstnikov in se tudi sam vključuje v interakcije. Kot pripoznan posameznik gradi sporazumevalno zmožnost glede na območje svojega bližnjega razvoja. Sprva spontano in na nebesedne načine, postopoma pa na celovitejši besedni način sporoča svoje potrebe, čustva, misli, doživetja in se izraža o tem, kar ve ali ga zanima. (Kurikulum za vrtce, 2025, str. 38).

Posebno mesto na področju dejavnosti JEZIK imajo *umetnostna besedila*. Cilji le-teh se nanašajo predvsem na *zmožnost doživljanja in poustvarjanja*, pri čemer se priporoča povezovanje z drugimi zvrstmi umetnosti. Besedna umetnost predstavlja najvišjo stopnjo jezikovne kultiviranosti, kjer jezik ni le komunikacijsko orodje, ampak sredstvo za estetsko izražanje, ustvarjanje globokih pomenov, čustev, misli in vrednot skozi skrbno izbrane besede, retorične figure, ritme in zvoke. Gre za mojstrsko uporabo jezika, ki presega vsakdanje govorjenje in pisanje ter ustvarja umetniško izkušnjo, ki nagovarja razum, čustva in domišljijo.

V delavnici se bomo osredotočili na dve različni učni okolji oz. dve vrsti besedil: na neumetnostna besedila, ki so vir informacij, znanja in vedoželjnosti pri odkrivanju narave; z druge strani pa na npr. pravljico kot umetnostno besedilo, ki je vir literarno-estetskega užitka in omogoča doživljanje, razumevanje, vrednotenje in (po)ustvarjanje. Otrokov glas je metafora za njegovo aktivno vlogo: sodelovanje, izražanje čustev, misli in spoznanj, spraševanje, igro, ustvarjalno izražanje na besedne in nebesedne ter umetniške načine. Namen je pokazati na razlike v didaktičnih pristopih ter kako izražanje otrok spodbuja doživljanje, spoznavanje, razumevanje in ustvarjalnost tako na naravoslovnem kot na umetnostnem področju.

DIFFERENT APPROACHES TO EXPLORING NATURE AND FAIRY TALES – THE CHILD'S VOICE IN BOTH CONTEXTS

Keywords: non-fiction text, literary text, didactic approaches, cross-curricular connections, the child's active role

During the preschool period, the child is in a sensitive phase of language and speech development, meaning that missed opportunities for learning and development in this area are difficult to compensate for later. Language is a fundamental building block of

a child's identity and a carrier of values, historical, and cultural heritage. Therefore, in the *Curriculum for Kindergartens* (2025), language is included both as a transversal competence and skill, and as one of the six curricular activity areas.

The role of the kindergarten is to provide children with opportunities to experience communication, speech, and language as a pleasant and meaningful way to express their needs, emotions, and thoughts, to cooperate with others, and to explore and make sense of the world.

The kindergarten is a place full of opportunities for the child to enrich vocabulary, develop the ability to listen, converse, negotiate, and resolve conflicts peacefully, to tell stories, to acquire new information and knowledge about the world through language, to develop curiosity and creativity, and to encounter linguistic and cultural heritage. /.../ Children acquire the language and culture of their environment across all activity areas and throughout the day in kindergarten—by listening to and imitating the speech of adults and peers and by engaging in interactions themselves. As recognized individuals, they develop communicative competence within their zone of proximal development. Initially spontaneously and through non-verbal means, and gradually more fully through verbal language, children express their needs, emotions, thoughts, experiences, and share what they know or are curious about. (*Curriculum for Kindergartens*, 2025, p. 38)

Literary texts hold a special place within the LANGUAGE activity area. Their goals primarily concern the ability to experience and recreate, and integration with other art forms is encouraged. Literary art represents the highest form of linguistic cultivation, where language is not merely a tool of communication but a means of aesthetic expression—conveying deep meanings, emotions, thoughts, and values through carefully chosen words, rhetorical devices, rhythm, and sound. This is a masterful use of language that transcends everyday speaking and writing, offering an artistic experience that speaks to the mind, emotions, and imagination.

In workshop, we will focus on two different learning environments, or rather two types of texts: a) non-fiction texts, which serve as sources of information, knowledge, and curiosity in exploring nature; b) fairy tales as literary texts, which offer literary-aesthetic

enjoyment and allow for emotional experience, understanding, evaluation, and (re)creation.

The *child's voice* serves as a metaphor for their active role: participation, expression of feelings, thoughts, and discoveries, asking questions, playing, and creatively expressing themselves through verbal, non-verbal, and artistic means.

The aim is to highlight the differences in didactic approaches and how children's expression supports their experience, understanding, knowledge acquisition, and creativity in both scientific and artistic domains.

Viri in literatura

Baloh, B. (2019). Kurikularno področje jezik v vrtcih v čezmejnem prostoru v slovenski Istri in na Tržaškem. V *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest* (str. 449–456). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/10/Obdobja-38_Baloh.pdf

Kordigel Aberšek, M. in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. DZS.

Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Učenje in poučevanje sosedskih jezikov v Sloveniji

DIDAKTIKA JEZIKOV V STIKU ZA OBMEJNA OBMOČJA

(dr. Irina M. Cavaion, Znanstveno raziskovalno središče Koper ZRS
Koper, Inštitut za jezikoslovne študije)

e-naslov: irina.cavaion@zsr-kp.si

Ključne besede: didaktika jezikov v stiku; večjezična obmejna območja; vzajemno učenje; interdisciplinarni pristop; sociokonstruktivizem pri učenju in poučevanju jezikov

Didaktika jezikov v stiku – tj. poučevanje jezikov s sistematičnim navezovanjem stikov med učenci, ki obiskujejo šole na obmejnih območjih in ki se učijo jezika svojih čezmejnih vrstnikov – v kontekstu proučevanja didaktike jezikov in komunikacijskih študij ter v povezavi z življenji otrok, ki živijo ob meji, ponuja zgleden odgovor, ki poudarja temeljne vrednote, a na lahkoten način, in ki v središče postavlja medosebne odnose, prijateljstvo, spoznavanje in posledično spoštovanje drugega in njegovega kulturnega okolja. Pri tem je učenje jezika zastavljeno kot orodje za osebno rast in za oblikovanje medosebnih odnosov, za aktivno državljanstvo, za ugodje, za odprtost ter za medsebojno (kulturno in jezikovno) vplivanje; torej didaktika se ne osredotoča le na tradicionalne komunikacijske spretnosti, temveč vključuje dejavnosti, ki omogočajo tudi razvoj ključnih kompetenc in medkulturnih zmožnosti. Pristop temelji na teorijah s področij sociologije jezika, psihologije skupin, kognitivizma in sociokonstruktivizma. Učno okolje obsega tako razred kot tudi okolico šole, pa tudi čezmejna potovanja, ki učencem omogočajo poglobljeno spoznavanje stvarnosti vrstnikov iz šol onkraj meje. Spodbuja pozitiven odnos in sodelovanje, učenci pa se jezika učijo skozi pristne stike z njegovimi govorci.

Vključuje tudi obliko vrednotenja, ki poteka s pomočjo kriterijev, sooblikovanih med učenci in učitelji, ter vključuje tehnike samoocenjevanja.

Metoda - ki jo je Inštitut za jezikoslovne študije Znanstveno-raziskovalnega središča Koper razvil - je rezultat sodelovanja med slovenskimi in italijanskimi učitelji prek akcijske raziskave, ki je potekala med letoma 2017 in 2024 v več izdajah projekta, ki je v šolah znan kot projekt CONTATTI!. Vključuje preizkušene dejavnosti in upošteva posebnosti lokalnih skupnosti. Posebna pozornost je namenjena mladostnikom, njihovim potrebam in načinom razmišljanja.

Da bi bila metoda poučevanja bolj avtentična in uporabna, so jo sooblikovali skupaj z mladimi, zato je priročnik objavljen v digitalni obliki in omogoča nadaljnji razvoj.

Med delavnico bodo predstavljeni:

Teoretični okvir: Model didaktike jezikov v stiku – šeststopenjski proces, ki poteka prek srečanj v živo in na daljavo v obdobju 6–8 tednov v vsakem šolskem polletju.

Kontekstualizacija metode v okviru novih učnih načrtov za poučevanje tujih jezikov, še posebej italijanščine, ter spodbujanje raznojezične in medkulturne zmožnosti.

Didaktična orodja, in sicer:

- priročnik za učitelje;
- multimedijška avtobiografija čezmejnega srečanja: Moj interaktivni dnevnik čezmejnih stikov
- delovni listi Akcija CONTATTI!,
- model za vrednotenje,
- najnovejši priročnik za medpredmetne učne poti CONTATTI!.

Dve značilni dejavnosti CONTATTI!, ki udeležencem omogočata doživeti čustva in kompleksnost čezmejnega srečanja.

CONTACT BASED NEIGHBOURING LANGUAGE FOR BORDER AREAS

Keywords: Contact based neighbouring language; multilingual border areas; reciprocal learning; interdisciplinary approach; socioconstructivism in language learning and teaching

Contact Based Neighbouring Language — i.e., teaching languages through the systematic establishment of contact among students attending schools in border areas who learn the language of their cross-border peers — offers an exemplary response in the context of language didactics and communication studies, closely linked to the lives of children living at the border. It emphasizes fundamental values in an accessible way, focusing on interpersonal relationships, friendship, acquaintance, and consequently, respect for the other and their cultural environment. Language learning is conceived as a tool for personal growth and the formation of interpersonal relationships, for active citizenship, well-being, openness, and mutual (cultural and linguistic) influence; thus, the didactics do not focus solely on traditional communicative skills but include activities that also enable the development of key competencies and intercultural abilities.

The approach is based on theories from the fields of sociolinguistics, group psychology, cognitivism, and socioconstructivism. The learning environment encompasses both the classroom and the school surroundings, as well as cross-border trips that allow students to deepen their understanding of the realities of peers from schools across the border. It promotes a positive attitude and cooperation, and students learn the language through authentic contacts with its speakers.

It also includes an assessment form based on criteria co-created by students and teachers and incorporates self-assessment techniques.

The method — developed by the Institute for Linguistic Studies at the Scientific Research Centre Koper — is the result of collaboration between Slovenian and Italian teachers through action research conducted between 2017 and 2024 in multiple editions of the project, known in schools as the CONTATTI! project. It includes tested activities and takes into account the specifics of local communities. Special attention is given to adolescents, their needs, and ways of thinking.

To make the teaching method more authentic and usable, it was co-developed together with young people; therefore, the manual is published in digital form and allows for further development.

During the workshop, the following will be presented:

Theoretical framework: The model of didactics of languages in contact — a six-step process carried out through live and remote meetings over a period of 6–8 weeks in each school semester.

Contextualization of the method within new curricula for teaching foreign languages, especially Italian, and promoting multilingual and intercultural competence.

Didactic tools, including:

- a teacher's Guide;
- a multimedia autobiography of cross-border encounters: My Interactive Diary of Cross-Border Contacts;
- CONTATTI! action worksheets;
- an evaluation model;
- the latest manual for interdisciplinary learning paths CONTATTI!.

Two characteristic CONTATTI! activities that enable participants to experience the emotions and complexity of cross-border encounters.

DIDATTICA DELLE LINGUE IN CONTATTO PER LE AREE DI CONFINE

Parole chiave: Didattica delle lingue in contatto; aree di confine multilingui; apprendimento reciproco; approccio interdisciplinare; sociocostruttivismo nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue

La didattica delle lingue in contatto – cioè l'insegnamento delle lingue attraverso il contatto sistematico tra alunni che frequentano scuole in aree di confine e che apprendono la lingua dei loro coetanei transfrontalieri – nel contesto dello studio della didattica delle lingue e degli studi sulla comunicazione, nonché in relazione alla vita dei bambini che vivono al confine, offre una risposta esemplare che sottolinea i valori fondamentali in modo leggero, mettendo al centro le relazioni interpersonali, l'amicizia, la conoscenza e, di conseguenza, il rispetto per l'altro e per il suo contesto culturale.

In questo contesto, l'apprendimento della lingua è concepito come uno strumento di crescita personale e di costruzione di relazioni interpersonali, di cittadinanza attiva, di benessere, di apertura e di influenza reciproca (culturale e linguistica); pertanto, la

didattica non si concentra solo sulle tradizionali abilità comunicative, ma include attività che favoriscono anche lo sviluppo delle competenze chiave e delle capacità interculturali.

L'approccio si basa su teorie provenienti dai campi della sociologia del linguaggio, della psicologia di gruppo, del cognitivismo e del sociocostruttivismo. L'ambiente di apprendimento comprende sia la classe che l'ambiente scolastico più ampio, nonché viaggi transfrontalieri che permettono agli studenti di conoscere in profondità la realtà dei coetanei delle scuole oltreconfine. Promuove un atteggiamento positivo e la collaborazione, mentre gli studenti imparano la lingua attraverso contatti autentici con i parlanti.

Include anche una forma di valutazione basata su criteri co-costruiti tra studenti e insegnanti e include tecniche di auto-valutazione.

Il metodo – sviluppato dall'Istituto di studi linguistici del Centro di ricerca scientifica di Capodistria – è il risultato della collaborazione tra insegnanti sloveni e italiani attraverso una ricerca-azione svolta tra il 2017 e il 2024 in diverse edizioni del progetto, noto nelle scuole come progetto CONTATTI!. Comprende attività collaudate e tiene conto delle specificità delle comunità locali. Una particolare attenzione è dedicata agli adolescenti, alle loro esigenze e ai loro modi di pensare.

Per rendere il metodo di insegnamento più autentico e utile, è stato co-progettato con i giovani, pertanto il manuale è pubblicato in formato digitale e consente uno sviluppo continuo.

Durante il laboratorio saranno presentati:

Il quadro teorico: modello della didattica delle lingue in contatto – un processo in sei fasi che si svolge tramite incontri in presenza e a distanza nel corso di 6–8 settimane per ogni semestre scolastico.

La contestualizzazione del metodo nell'ambito dei nuovi programmi scolastici per l'insegnamento delle lingue straniere, in particolare dell'italiano, e la promozione delle competenze plurilingui e interculturali.

Gli strumenti didattici, quali:

- il manuale per gli insegnanti;

- l'autobiografia multimediale dell'incontro transfrontaliero: Il mio diario interattivo dei contatti transfrontalieri;
- le schede di lavoro del progetto CONTATTI!;
- il modello di valutazione;
- l'ultimo manuale per i percorsi interdisciplinari CONTATTI!

Due attività caratteristiche di CONTATTI! che permettono ai partecipanti di vivere le emozioni e la complessità dell'incontro transfrontaliero.

Viri in letteratura

- Cavaion, I. M. (2020). *Najstniki, stiki in sosedski jeziki: uvodna študija k didaktiki jezikov stiku*. Znanstveno-raziskovalno središče, Annales ZRS. <https://www.zrs-kp.si/index.php/research-2/zalozba/monografije/>
- Cavaion, I. M. (2019). *Priročnik didaktike jezikov v stiku: učenje in poučevanje sosedskih jezikov ob čezmejnem povezovanju*. Znanstveno-raziskovalno središče, Annales ZRS. https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2020/05/Cavaion_Prirocnik_SLO_2019_SPLET.pdf
- Cavaion, I. M. (2025). Reciprocity in language learning: from tandem language and culture learning to contact-based-language-learning-and-teaching (CoBLaLT). V *Multilingualism and multiculturalism in language education* (str. 127–157). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-76043-3>
- Cavaion, I. M. (2020). Italian in the mainstream schools of the bilingual border area of the Slovenian coast: language policy, teachers' perspectives and a vision for the future. *International multilingual research journal*, 14(2), 130–145. https://www.academia.edu/79571298/Italian_in_the_mainstream_schools_of_the_bilingual_border_area_of_the_Slovenian_coast_language_policy_teachers_perspectives_and_a_vision_for_the_future?uc-sb-sw=81897398
- Cavaion, I. M. (2022). Teaching and learning the language of the neighbour country: tools for mainstream primary education in the Slovenian-Italian border area. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(1), 81–103. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1162>

- Cavaion, I. M. (2014). Testing feasibility of cross border contacts within primary neighbouring languages classroom. *Annales*, 24(2), 277–292. <http://zdjp.si/wp-content/uploads/2015/08/cavaion.pdf>
- Čok, L., in Cavaion, I. M. (2023). *Languages and cultures beyond borders*. 183–202.
- Raasch, A. (2002). *Europe, Frontiers and Languages: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/europe-frontiers-and-languages/1680886eb6>

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Prilagoditev učnega jezika priseljencem

PRILAGODITEV UČNEGA JEZIKA ZA PRISELJENCE

(dr. Katica Pevec Semec, Zavod RS za šolstvo, dr. Marija Žveglič, Zavod RS za šolstvo)

e-naslova: katica.pevecsemec@zrss.si, marija.zveglic@zrss.si

Ključne besede: priseljenci, učni jezik, celostni pristop, predmet slovenščina, drugi predmeti

V slovenskih vrtcih in šolah narašča število otrok priseljencev, ki prihajajo iz različnih jezikovnih in kulturnih okolij. To predstavlja priložnosti, a tudi izzive za vzgojno-izobraževalni sistem. Jezikovne ovire in kulturne razlike pogosto otežujejo uspešno vključevanje otrok v izobraževalno okolje (Dežan in Sedmak, 2020). Uspešnost vključevanja je v veliki meri odvisna od kakovosti pedagoškega procesa in odnosa strokovnih delavcev do otrok priseljencev (Peček in drugi, 2016).

Vključujoč pristop zahteva sistematičen in večplasten odziv, ki vključuje sodelovanje strokovnih delavcev, jasno določene protokole ter ustvarjanje varnega, spodbudnega in jezikovno dostopnega okolja (Pevec Semec in drugi, 2024). Jezik kot ključno orodje za učenje mora postati skupna odgovornost vseh strokovnih delavcev, ne le učiteljev jezikovnih predmetov (Rutar idr., 2018). Razvoj učnega jezika omogoča enakopravno vključevanje vseh otrok, tudi tistih, ki jim slovenščina ni prvi jezik.

Brinovec in Krečan (2010) ugotavljata, da učenci priseljenci ob vstopu v vzgojno-izobraževalni sistem dosegajo zelo različno raven znanja slovenščine, kar vpliva na njihovo zmožnost sledenja pouku. Zato je potrebno sistematično spremljanje jezikovne zmožnosti, ki vključuje ocenjevanje napredka in načrtovanje jezikovne podpore. Knez (2016) poudarja pomen razpoložljivosti meril, ki učiteljem omogočajo ustrezno vrednotenje znanja slovenščine kot drugega jezika in pripravo individualiziranih prilagoditev.

Začetno učenje slovenščine kot drugega jezika poteka na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema z uporabo specializiranih gradiv in strokovno usposobljenih učiteljev. Učenje temelji na komunikacijskem pristopu, ki spodbuja uravnotežen razvoj poslušanja, govorjenja, branja in pisanja (Rutar in drugi., 2018).

Zavod RS za šolstvo je razvil pet praktičnih orodij za izvajanje *Smernic za vključevanje otrok priseljencev* (Pevec Semec in drugi, 2024), ki krepijo kompetence strokovnih delavcev za delo v jezikovno raznolikem okolju. Posebej izstopa orodje za **prilagajanje učnega jezika**, razvito v okviru projekta *OBJEM*, nadgrajeno z didaktičnimi primeri za vrtce, osnovne in srednje šole.

Na delavnici bodo uvodoma predstavljena ta orodja, osrednji del pa bo usmerjen v prilagajanje učnega jezika pri načrtovanju pouka – s poudarkom na pouku slovenščine, pri čemer je ta pristop prenosljiv na obvezne vsebine in cilje tudi pri drugih predmetih.

Udeleženci bodo prevzeli vlogo učenca priseljenca (hipotetični primer INA, učenec 8. razreda, materni jezik finščina), ki ima omejene zmožnosti razumevanja in izražanja v slovenščini (slovenščine ne razume dobro, je ne govori, ne bere in ni zmožen pisnega izražanja v slovenščini; doma se s starši in sorojenci pogovarja izključno v finščini). Udeleženci bodo analizirali učni sklop z *obveznim književnim besedilom* Franceta Prešerna »Povodni mož« in razpravljali o njegovem umeščanju v pouk. Predstavljena bodo tudi učna gradiva, prilagojena po načelu lahkega branja.

ADAPTING THE LANGUAGE OF INSTRUCTION FOR IMMIGRANT STUDENTS

Keywords: immigrants, language of instruction, holistic approach, Slovene as a subject, other school subjects

The number of immigrant children entering Slovenian preschools and schools is increasing. These children come from diverse linguistic and cultural backgrounds, presenting both opportunities and challenges for the educational system. Language barriers and cultural differences often hinder the successful integration of children into the educational environment (Dežan & Sedmak, 2020). The success of this integration largely depends on the quality of the pedagogical process and the attitudes of educational professionals toward immigrant children (Peček, Skubic & Ermenc, 2016).

An inclusive approach requires a systematic and multifaceted response involving collaboration among educational professionals, clearly defined protocols, and the creation of a safe, supportive, and linguistically accessible environment (Pevec Semec et al., 2024). Language, as a key tool for learning, must become a shared responsibility of all educational professionals—not just language teachers (Rutar et al., 2018). The development of the language of instruction enables equitable inclusion for all children, including those for whom Slovene is not their first language.

Brinovec and Krečan (2010) point out that immigrant students enter the educational system with very different levels of Slovene language proficiency, which significantly affects their ability to follow lessons. Therefore, systematic monitoring of language competence is essential, including assessment of progress and planning for ongoing language support. Knez (2016) emphasizes the importance of having criteria available to help teachers evaluate Slovene as a second language and design individualized adaptations.

Initial Slovene language learning as a second language occurs at all levels of the educational system, supported by specialized curricula, learning materials, and trained teachers. This learning process is based on a communicative approach that fosters balanced development in listening, speaking, reading, and writing (Rutar et al., 2018).

In response to the need for professional support in linguistically diverse classrooms, the National Education Institute of the Republic of Slovenia developed five practical tools for implementing the *Guidelines for the Inclusion of Immigrant Children* (Pevec Semec et al., 2024). These tools aim to strengthen the competencies of educational professionals working with immigrant children. Among them, the tool for **adapting the language of instruction**, developed within the *OBJEM* project, stands out. It has recently been upgraded with didactic examples for use in preschools, primary, and secondary schools.

During the workshop, the five tools will be introduced in the opening segment. The central part of the workshop will focus on adapting the language of instruction during lesson planning—particularly in Slovene classes—although the approach is also transferable to core objectives and content in other subjects.

Participants will take on the role of an immigrant student (a hypothetical INA case: an 8th-grade student whose mother tongue is Finnish). The student has limited

comprehension and expression in Slovene (they do not understand, speak, read, or write Slovene; at home, they speak only Finnish with their family). Participants will analyze a lesson unit based on the mandatory literary text *“The Water Man”* (*Povodni mož*) by France Prešeren and discuss its didactic placement in instruction. Learning materials adapted according to the principles of easy-to-read language will also be presented.

Viri in literatura:

- Brinovec, R., in Krečan, B. (2010). *Otroci priseljencev v šoli: analize, smernice, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dežan, L., in Sedmak, M. (2020). Vključevanje otrok priseljencev v slovenske vrtce: perspektive, izzivi in prakse. *Annales - Series Historia et Sociologia*, 30(1), 127–138.
- Haramija, D., in Batič, J. (2016). Celostno branje slikanic kot izhodišče za branje odraslih z motnjami v duševnem razvoju. *Jezik in slovstvo*, 61(1), 35–45.
<https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17687>
- Jamnik, T. (2024). *Seznam slikanic*. Dostopno na: www.bralnaznacka.si
- Knez, A. (2016). Jezikovna zmožnost govorcev slovenščine kot drugega jezika v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 67(3), 38–54.
- Peček, M., Skubic, D., in Ermenc, K. S. (2016). *Raznolikost in neenakost v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Pevec Semec, K., Rutar Ilc, Z., Klobasa, H., Fras-Berro, F., in Rutar, S. (2024). *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Druqi-konceptualni-dokumenti/Smernice-za-vkljucevanje-otrok.pdf>
- Prešeren, F. (2023). *Pesmi Franceta Prešerna. Knj. 1-3. Zveza Sožitje - Zveza društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenija*.
<https://www.zveza-sozitie.si/pesmi-franceta-preserna.html>
- Rutar, S., Knez, M., Pevec Semec, K., Jelen Madruša, M., Majcen, I., Korošec, J., Podlesek, A., in Meden, A. (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci*

*za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega
izobraževanja. ISA institut.*

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Slovenščina

RAZVIJANJE KRITIČNEGA BRANJA PRI DELU Z NEUMETNOSTNIMI BESEDILI

(Vanja Kavčnik Kolar, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: vanja.kavcnikkolar@zrss.si

Ključne besede: kritična sporazumevalna zmožnost, slovenščina, kritično branje, neumetnostno besedilo, bralne strategije

Delavnica, zasnovana na novostih v učnih načrtih in katalogih znanj pri predmetu slovenščina, je namenjena teoretičnim in praktičnim razmislekom o tem, kako lahko pri jezikovnem pouku postopno in sistematično razvijamo kritično sporazumevalno zmožnost s poudarkom na kritičnem branju v osnovni in srednji šoli. Pri tem se opiramo tudi na raziskavo PISA 2018, ki je pokazala, da so slovenski učenci najuspešnejši v spretnosti iskanja informacij v besedilu, temu sledi spretnost razumevanja besedila, najnižji povprečni dosežek pa so dosegli pri izkazovanju spretnosti vrednotenja in razmišljanja o besedilu. Gledano po tem, ali izhaja besedilo naloge iz enega vira ali več virov, so slovenski učenci nekoliko bolje odgovarjali na vprašanja, ki so od njih zahtevala primerjavo več različnih virov, in manj pri vprašanjih, ki so zahtevala obravnavo informacij iz enega vira. Glede na raziskavo PISA 2022 dosegajo najvišje ravni bralne pismenosti (5. in 6. raven) štirje odstotki slovenskih dijakov, kar je za štiri odstotne točke manj kot leta 2018 (povzeto po poročilu Pedagoškega inštituta).

Delavnica ozavešča o pomenu razvijanja kritičnega branja pri pouku tako, da kritično branje ustreznih neumetnostnih besedil poveže z izbiro ustreznih bralnih strategij, ki podpirajo višje taksonomske ravni zahtevnosti. V osrednjem delu delavnice tako predstavimo konkretne dejavnosti za delo z besedilom s poudarkom na problemskih nalogah. Te naloge so zasnovane tako, da spodbujajo aktivno učenje učencev/dijakov in poglobljeno branje besedil. Vsaka od njih je predstavljena tudi s konkretnimi navodili za delo.

Didaktični pristop delavnice temelji na aktivnem in izkušenjskem učenju. V ta namen načrtujemo krajšo skupinsko razpravo med udeleženci, v kateri bo priložnost tudi za izmenjavo izkušenj. Delavnica je (ob ustreznih prilagoditvah) lahko zanimiva tudi za učitelje nejezikovnih predmetov, ki želijo pri svojem pouku poglobiti problemski pouk s poudarkom na delu z viri (npr. učbeniki).

DEVELOPING CRITICAL READING THROUGH WORK WITH NON-LITERARY TEXTS

Keywords: critical communicative competence, Slovene, critical reading, non-literary text, reading strategies

This workshop, grounded in recent updates to the national curriculum and knowledge catalogues for Slovene, offers both theoretical and practical insights into how critical communicative competence can be gradually and systematically developed in language classes, with a particular focus on critical reading in primary and secondary schools.

The workshop also draws on findings from the PISA 2018 study, which revealed that Slovenian students performed best at locating information in texts, followed by understanding texts, while their lowest average scores were in evaluating and reflecting on texts. When comparing responses to tasks based on single versus multiple sources, students showed slightly better results on multi-source tasks. According to the 2022 PISA study, only 4% of Slovenian students reached the highest levels of reading literacy (levels 5 and 6), which is a four-percentage-point drop from 2018 (as reported by the Educational Research Institute).

The workshop highlights the importance of developing critical reading by linking appropriate non-literary texts with reading strategies that support higher-order thinking. The central part of the workshop introduces concrete activities for working with texts, with an emphasis on problem-based tasks designed to foster active learning and in-depth reading. Each task is accompanied by clear, practical instructions.

The didactic approach is based on active, experiential learning. A short group discussion will be held to allow participants to share experiences and ideas. With

appropriate adjustments, the workshop may also be of interest to teachers of non-language subjects who wish to deepen problem-based learning through work with sources (e.g., textbooks).

Viri in literatura

Licardo, M., in Krajnc Ivič, M. (2020). Kritično branje - razvijajoča se veščina bralne pismenosti v vrtcu, osnovni in srednji šoli: 9. gradnik: kritično branje.

V Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča (str. 239–257).

Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631/1148-2>

Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj učenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Zavod RS za šolstvo.

Vogel, J. (2021). Kritična sporazumevalna zmožnost – osrednji koncept sodobnega pouka prvega jezika. *Jezik in slovstvo*, 66 (1), 3–15.

PISA 2018. (b. d.). *Nacionalno poročilo*. Pedagoški institut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf

PISA 2021/PISA 2022. (b. d.). *Sporočilo za javnost*. Pedagoški institut.

[https://www.pei.si/wp-](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/PISA22_sporocilo_javnost_FINAL.pdf)

[content/uploads/2023/12/PISA22_sporocilo_javnost_FINAL.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/PISA22_sporocilo_javnost_FINAL.pdf)

PISANJE RAZLAGALNEGA BESEDILA O KNJIŽEVNIH BESEDILIH PRI POUKU SLOVENŠČINE V 8. IN 9. RAZREDU

(dr. Marija Žveglič, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: marija.zveglic@zrss.si

Ključne besede: književno besedilo, pisanje, razlagalno besedilo

V predstavitvi/delavnici se posvečam razvijanju učenčeve zmožnosti pisanja pri pouku književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole, in sicer učenčevemu samostojnemu pisanju razlagalnega besedila o književnem besedilu, kot je opredeljeno v prenovljenem učnem načrtu za slovenščino v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (2025).

V prvem delu predstavljam prenovljeni učni načrt za pouk slovenščine v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (2025). Orišem strukturo učnega načrta, tako delitev na teme kot tudi na skupine ciljev, ter izpostavim ključne novosti književnega dela prenovljenega učnega načrta, s katerim želi Predmetna kurikularna komisija za slovenščino vplivati na kakovost književnega pouka.

V drugem delu se ukvarjam s pisanjem razlagalnega besedila o književnih besedilih v 9. razredu pri temi (Po)ustvarjanje ob književnih besedilih, v razdelku Pisanje. Osredotočam se na cilje in standarde, posebej pojasnim umestitev termina razlagalno besedilo za šolsko rabo, primerjalno s predhodnim učnim načrtom predstavim tudi didaktična priporočila (Učni načrt, 2025).

Tretji del je problemsko usmerjen v specialnodidaktično umestitev pisanja razlagalnega besedila v letno in sprotno pripravo na književni pouk v 9. razredu, predvsem z vidika zagotavljanja kvalitete učenčevega razlagalnega besedila o književnem besedilu v povezavi njegovo zmožnostjo poglobljenega branja in upovedovanja literarnega branja.

WRITING AN EXPOSITORY TEXT ABOUT LITERARY TEXTS IN SLOVENIAN LESSONS IN GRADES 8 AND 9

Keywords: literary text, writing, expository text

This presentation considers the area of developing students' writing skills in literature lessons in the 8th and 9th grades of primary school, namely the student's independent writing of an expository text (Syllabus, 2025, topic Creation with/about literary texts, section Writing). The first part presents the revised syllabus for literature lessons (Syllabus, 2025) in the 2nd and 3rd cycles; the focus in the second part is on the area of writing an expository text about literary texts in the 9th grade; the third part headed

towards a discussion about the specific didactic placement of writing an expository text in lesson planning in grade 9 at the macro and micro levels.

Viri in literatura:

Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panić, N., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., & Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Krakar-Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Rokus Klett.

Krakar-Vogel, B. (2023). Pedagoška praksa študentov slovenistike – pomemben gradnik profesionalnega usposabljanja. *Slovenščina v šoli*, 26(2). 25–34.

Pečjak, S., in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. ZRSS.

Saksida, I. (1994). *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Obzorja.

Saksida, I. (2005). *Bralni izzivi mladinske književnosti*. Izolit.

Učni načrt. Slovenščina osnovna šola. (2025). [Delovno gradivo]. Zavod RS za šolstvo.

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Jezikovna orodja za prevajanje

VEČJEZIČNE STORITVE NA PODLAGI UMETNE INTELIGENCE: ORODJA EVROPSKE KOMISIJE

(Peter Jakša, Generalni direktorat za prevajanje, Evropska komisija)

e-naslov: peter.jaksa@ec.europa.eu

Ključne besede: jezikovna orodja, strojno prevajanje, umetna inteligenca

Generalni direktorat za prevajanje pri Evropski komisiji razvija jezikovna orodja na podlagi umetne inteligence za podporo večjezičnosti in lažjo komunikacijo. Z orodji, ki so na voljo tudi zunanjim uporabnikom in uporabnicam v EU, lahko hitro in učinkovito prevedemo besedila, povzamemo pomembne informacije in zaščitimo osebne podatke ali prepišemo govor v besedilo. Orodja omogočajo javnim uslužbencem, zaposlenim na univerzah in v šolah, podjetjem, nevladnim organizacijam in drugim uporabnikom v EU hitrejši dostop do informacij in lažje opravljanje administrativnih nalog. V nadaljevanju so na kratko predstavljena najpomembnejša jezikovna orodja.

Najbolj razširjeno orodje je eTranslation. Gre za spletno orodje za strojno prevajanje, ki ga je Evropska komisija razvila za lažjo večjezično komunikacijo v EU. Projekt je del širšega programa Digitalna Evropa, katerega cilj je povečati konkurenčnost Evrope na področju tehnologije. Z orodjem lahko prevedemo dele besedil ali cele dokumente v vseh uradnih jezikih EU in še nekaterih dodatnih jezikih.

Storitev je dostopna širokemu krogu uporabnikov, vključno z institucijami EU, nacionalnimi javnimi upravami, zaposlenimi na univerzah in v šolah ter študentom, malim in srednje velikim podjetjem, nevladnim organizacijam in projektom v okviru programa Digitalna Evropa.

Varnost in zasebnost sta glavni vodili pri zasnovi eTranslation. Vsi podatki se obdelujejo v varnem okolju in izbrišejo po največ 24 urah ali, odvisno od izbire, celo takoj po prenosu. Komisija podatkov ne hrani in jih ne posreduje tretjim osebam.

Strojno prevajanje se zelo hitro izboljšuje. Prevodi z umetno inteligenco so vse bolj tekoči in natančni. Orodje je idealno, če zadošča splošno razumevanje besedila. Če pa so podrobnosti ali slog ključnega pomena, se priporoča poklicen prevajalski pregled strojnega prevoda.

eTranslation ponuja več slogov prevajanja. Kot bi pričakovali, zelo dobro deluje za dokumente, povezane z EU, vendar je mogoče z izbiro ustreznega področja v spustnem meniju dobiti boljše prevode za splošna besedila ali nekatera specializirana področja.

Odkar je orodje dostopno zunanjim uporabnikom, se njegova priljubljenost hitro povečuje. Samo leta 2024 je bilo z njim prevedenih več kot 700 milijonov strani.

Z orodjem eBriefing lahko pripravimo briefing oziroma seznanitveno gradivo na podlagi več referenčnih dokumentov v različnih jezikih. Orodje z uporabo velikega jezikovnega modela ustvari besedilo, ki vsebuje glavna sporočila, vprašanja in odgovore ter ozadje tematike na podlagi ključnih besed, ki jih lahko določimo poljubno.

Z orodjem eSummary lahko pripravimo povzetek ključnih sporočil iz izbranega števila dokumentov v pogostih formatih, kot sta Word in pdf. Glede na potrebe lahko izberemo tri različne dolžine povzetkov.

eReply je orodje, ki uporablja napredno tehnologijo za analizo in ocenjevanje različnih vrst vprašanj. Na podlagi izbranih referenčnih dokumentov pripravi predloge za odgovore. Tudi to orodje deluje v različnih jezikovnih kombinacijah.

AI-BASED MULTILINGUAL SERVICES: EUROPEAN COMMISSION TOOLS

Keywords: language tools, machine translation, artificial intelligence

The European Commission's Directorate-General for Translation (DGT) is developing AI-based language tools to support multilingualism and facilitate communication. These tools, available also to external users in the EU, help translate texts quickly and efficiently, summarise important information, protect personal data, or transcribe audio and video files. They are available to public administration, academia and teachers, businesses, NGOs, and other users in the EU, enabling them faster access to

information and easier completion of administrative tasks. The most relevant language tools are briefly presented below.

The most popular tool is eTranslation, which is an online machine translation tool developed by the European Commission to facilitate multilingual communication in the EU. The project is part of a wider Digital Europe Programme, which aims to increase Europe's competitiveness in technology. The tool allows translation of short texts or full documents in all official EU languages and some additional languages.

The service is accessible to a wide range of users, including EU institutions, national public administrations, university and school staff, students, small and medium-sized enterprises, NGOs, and projects under the Digital Europe Programme.

Security and privacy were primary concerns when eTranslation was designed. All data is processed in a secure environment and deleted after a maximum of 24 hours. Users may even choose to have translations deleted immediately after download. The Commission will not keep the data or share it with third parties.

Machine translation is improving very quickly. AI has brought smoother and more accurate translation. The tool is ideal for gisting, but if details or style are crucial, a machine translation should be reviewed by a professional translator.

eTranslation offers several styles of translation. As expected, it handles EU-related documents very well, but by choosing the right domain in the drop-down menu, users can get better translations for more general texts or specialized fields.

Since the tool has been accessible to external users, its popularity has increased rapidly. In 2024 alone, over 700 million pages were translated using eTranslation.

eBriefing is designed to help users prepare briefings based on a series of input documents in different languages. Using a large language model, the tool generates a text with sections for 'Main Messages', 'Questions and Answers', and 'Background' based on chosen keywords.

eSummary produces a summary of key messages from a selected number of documents in common formats such as Word and pdf. Depending on their needs, the users can choose three different lengths of summaries.

eReply is a tool that uses advanced technology to analyse and assess different types of questions. It drafts proposals for answers based on selected input documents. This tool also provides services in various language combinations.

Viri in literatura

eTranslation, sistem strojnega prevajanja Evropske komisije. (2025).

https://commission.europa.eu/resources/etranslation_sl

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Aktivna vloga učencev in dijakov pri pouku tujih jezikov

PROJEKTNI PRISTOP ZA VEČJO VKLJUČENOST VSEH UČENCEV IN DIJAKOV

(Susanne Volčanšek, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: susanne.volcansek@zrss.si,

Ključne besede: projektni pristop, formativno spremljanje, miniprojekt, sodelovalno učenje

Cilji delavnice:

- Spoznati značilnosti in faze projektnega pristopa pri pouku, ki krepi sodelovalno učenje in strpno komunikacijo v skupini
- Prepoznati elemente formativnega spremljanja in njihovo prepletenost s projektnem pristopom
- Načrtovati izvedbo miniprojekta pri pouku tujega jezika

Potek delavnice:

Udeleženci v skupinah in s pomočjo podpornega gradiva izvajajo različne dejavnosti:

- razmišljajo o lastni pedagoški praksi in o smiselnosti uporabe projektnega pristopa,
- določajo značilnosti projektnega pristopa in oblikujejo definicijo,
- primerjajo faze projektnega pristopa z elementi formativnega spremljanja,
- razpravljajo o vsebinah in temah, ki se jim zdijo primerne za projektno delo in
- izberejo temo, določijo izdelek ter načrtujejo projektno delo.

PROJECT APPROACH FOR INCREASED STUDENT ENGAGEMENT

Key words: project approach, formative assessment, mini-project, collaborative learning

Goals:

Participants

- understand the characteristics and phases of the project approach in the classroom that enhances collaborative learning and tolerant communication within a group
- identify the elements of formative assessment and their intertwining with the project approach
- design a mini-project in the classroom

Activities:

Participants in groups and with the help of supporting materials carry out various activities:

- they reflect on their own pedagogical practice and the relevance of using the project approach,
- they define the characteristics of the project approach and formulate a suitable definition of the approach,
- they compare the phases of the project approach with the elements of formative assessment,
- they discuss contents and topics that they find suitable for project work and
- they choose a topic, determine a concrete learning outcome and plan the project work.

Viri in literatura

Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panić, N., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojc, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., in Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J.,

Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf

Mein Unterricht (b.d.) – *Projektunterricht*

<https://www.meinunterricht.de/blog/projektunterricht-projektarbeit-schule-themen-ideen-beispiele/>

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje, Dodatek. (2023).

Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/SEJO.pdf>

PRAKTIČNI PRIMER PROJEKTNEGA PRISTOPA PRI POUKU TUJEGA JEZIKA

(Milena Zavec, Ekonomska šola Murska Sobota)

e-naslov: milena.zavec@ekonomskams.si

Ključne besede: tuji jezik, projektni pristop, sodelovalno učenje, podjetnost, elementi formativnega spremljanja

V prispevku bo znotraj učnega sklopa »Schrebergarten« (Mestni vrtiček) predstavljen projektni pristop pri pouku nemščine in prednosti le-tega. Medtem ko so pri tradicionalnem pouku v ospredju učna vsebina, učitelj in gradivo, ki ga izbere učitelj, predstavlja projektni pouk proces, kjer so v ospredju učenci, ki ob usmerjanju in pomoči učitelja sami izbirajo vsebine, podatke in gradiva, načrtujejo in oblikujejo izdelek. Pri tem načinu dela gre za uporabo pridobljenega znanja, ki vključuje tudi razvijanje različnih kompetenc. V dosedanjem učnem načrtu za gimnazije so le-te poimenovane kot ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. V novem učnem načrtu so razporejene v pet področij skupnih ciljev, ki so umeščeni v posamezne predmetne cilje.

Pri projektno zastavljenem pouku je velikega pomena sprotno preverjanje in vrednotenje pridobljenih podatkov, zato je smiselno, da se v ta način učenja vključijo elementi formativnega spremljanja, ki ustrezajo različnim fazam projektnega učenja.

Po uvodnih urah, kjer dijaki preko dela z video posnetkom in besedilom pridobivajo novo besedišče, sledijo ure projektnega dela. Dijaki se seznanijo z učnimi cilji in nameni učenja, ki izhajajo iz izdelka – plakat z načrtom mestnega vrtička ter informacijami o prostorih in rastlinah, ki ga na koncu predstavijo. Ob namenih učenja skupaj oblikujemo kriterije uspešnosti, s pomočjo katerih dijaki lažje spremljajo svoj napredek pri nastajanju končnega izdelka in vrednotijo tako predstavitev izdelkov sošolcev kot tudi svoje predstavitve. Sama sem le v vlogi opazovalca in moderatorja, saj spremljam potek njihovega dela in medsebojne interakcije, jim dajem sprotno povratno informacijo in nasvete.

Delo poteka v heterogenih skupinah glede na predznanje in zmožnosti dijakov. Dijaki s pomočjo viharjenja možganov pridobivajo ideje, ki jih vrednotijo in izberejo najboljšo. Razdelijo si zadolžitve, izdelajo idejno skico, iščejo informacije iz spletnih virov, jih predstavijo znotraj skupine in skupaj vrednotijo. Tako razvijajo kompetence podjetnosti. V skupinah dijaki razvijajo tudi sodelovalno učenje, saj si razdelijo naloge glede na svoje jezikovno znanje, interese in zmožnosti ter pomagajo drug drugemu dosegati zastavljene cilje. Poleg poznavanja potrebnega besedišča za delo črpajo tudi iz življenjskih izkušenj. Sledi izdelava končnega izdelka in predstavitev vsebine v razredu. Vsebino plakata predstavijo vsi člani skupine po predhodnem dogovoru.

Po končanih predstavitvah dijaki reflektirajo način dela in zapišejo svoja opažanja v spletno orodje, kar je meni kot učiteljici v veliko pomoč pri nadaljnjem načrtovanju dejavnosti. Sledi povratna informacija učiteljice glede procesa in rezultatov projektnega dela, kar jim da potrditev za njihov trud in jim pomaga pri načrtovanju nadaljnjega učenja.

Projektni pristop ima mnoge pozitivne učinke na dijake. Dijaki so bolj organizirani, saj sami načrtujejo potek dejavnosti in prevzemajo odgovornost za svoj delež. So tudi bolj samostojni in inovativni, kar pripomore k njihovi samozavesti in večji motiviranosti. Temeljito se poglobijo v vsebino in tako pridobivajo dodatno znanje. Razvijajo socialne veščine, saj se med seboj pogovarjajo, se poslušajo, so strpni drug do drugega in iščejo skupne rešitve. Pri timskem delu pridejo do izraza tudi njihova močna področja. Preko projektnega pristopa pri pouku dijaki dosegajo boljšo raven znanja in s tem tudi boljše rezultate, zato se tega načina vedno pogosteje poslužujem.

A PRACTICAL EXAMPLE OF THE PROJECT APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Keywords: foreign language, project approach, cooperative learning, entrepreneurship, formative assessment elements

This paper will present the project-based approach to teaching German and its benefits within the "Schrebergarten" (Urban garden) learning strand. While traditional teaching is focused on the content, the teacher and the materials chosen by the teacher, project-based teaching is a process where the learners are at the forefront and, with the guidance and support of the teacher, they choose the content, data and materials, plan and design the product themselves. This way of working is about the application of acquired knowledge, which also involves the development of different competences. In the current curriculum for grammar schools, these are referred to as key competences for lifelong learning. In the new curriculum, they are grouped into five areas of common objectives, which will be embedded in individual subject objectives.

In project-based learning, ongoing checking and evaluation of the data is of great importance, so it makes sense to include formative assessment elements that correspond to the different phases of project-based learning.

After the introductory lessons, where students work with the video and the text to acquire new vocabulary, there are project work lessons. Students are introduced to the learning objectives and learning aims, which are derived from the product - a poster with a plan of an urban garden and information about the spaces and plants, which they present at the end. Alongside the learning objectives, we work together to develop performance criteria to help students monitor their progress towards the final product and evaluate both their classmates' product presentations and their own presentations. I am only an observer and facilitator, monitoring their work progress and interactions, giving them ongoing feedback and advice.

The work is carried out in heterogeneous groups according to the students' background and abilities. Students brainstorm ideas, evaluate them and choose the best one. They divide tasks, create an idea sketch, search for information from online sources, present it within the group and evaluate it together. In this way, they develop entrepreneurial competences. In groups, students also develop cooperative learning by dividing tasks

according to their language skills, interests and abilities and helping each other to achieve their goals. In addition to the vocabulary they need to work, they also draw on life experience. This is followed by the production of a final product and a presentation of the content in class. The content of the poster is presented by all members of the group by prior agreement.

After the presentations, the students reflect on how they have worked and record their observations in an online tool, which is a great help to me as a teacher in planning future activities. This is followed by feedback from the teacher on the process and results of the project work, which gives them validation for their efforts and helps them to plan further learning.

The project approach has many positive effects on students. Students are better organised, as they plan the activities and take responsibility for their part. They are also more independent and innovative, which helps their self-confidence and motivation. They analyse the content and thus acquire additional knowledge. They develop social skills as they talk to each other, listen to each other, are tolerant of each other and find common solutions. Teamwork also brings out their areas of strength. Through the project approach in lessons, students achieve a better level of knowledge and therefore better results, which is why I am using it more and more.

Viri in literatura

Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf

Atlagič, G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N., & Ravbar, J. (2006). *Projektno delo: gradivo za učitelje*. Center RS za poklicno

izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Projektno_delo.pdf

Polšak, A. (ur.) (2019). *EntreComp: okvir podjetnostne kompetence*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Entrecomp/>

Holcar, A. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.

Krajnc, T. (2022). Projektno učenje. V *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja* (str. 319–322). Zavod RS za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf

Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja. (2022). Zavod RS za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf

Polšak, A (ur.). (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf>

Polšak, A. (2022). Načrtovanje razvijanja podjetnostne kompetence s podporo formativnega spremljanja in preverjanja. V *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja* (str. 303–306). Zavod RS za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Slovenščina kot drugi jezik

RAZVIJANJE GOVORNE ZMOŽNOSTI PRI UČENCIH, KI SO GOVORCI SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA

(dr. Mihaela Knez, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani)

e-naslov: mihaela.knez@ff.uni-lj.si

Ključne besede: razvijanje govorne zmožnosti, slovenščina kot drugi in tuji jezik, učenci in dijaki priseljenci, učenci v dvo- in večjezičnih okoljih

Pri pouku slovenščine kot drugega jezika si želimo pri učencih v čim večji meri razvijati vse štiri jezikovne zmožnosti: bralno, pisno, slušno in govorno. Razvijanje govorne zmožnosti pri učencih, govorcih slovenščine kot drugega jezika, predstavlja za učitelje poseben izziv, saj mora v razredu vedno znova ustvarjati dovolj različnih priložnosti za govorno rabo jezika, učence motivirati za govorjenje in ustvariti učno okolje, v katerem bodo imeli možnost premagati občutke negotovosti in ubesediti tisto, kar želijo. V delavnici bomo predstavili različne pristope in strategije za spodbujanje govornih dejavnosti, primernih za različne stopnje jezikovnega znanja.

DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN LEARNERS OF SLOVENIAN AS A SECOND LANGUAGE

Keywords: developing speaking skills, Slovenian as a second and foreign language, immigrant pupils and students, learners in bilingual and multilingual environments

In teaching Slovenian as a second language, the goal is to develop all four core language skills—reading, writing, listening, and speaking—to the fullest extent possible. Of these, fostering speaking skills in learners of Slovenian as a second language can be especially challenging for teachers. It requires continually creating a

variety of opportunities for students to use the language orally, motivating them to speak, and building a classroom environment in which they feel safe enough to overcome uncertainty and express what they want to say.

This workshop will present various approaches and strategies for encouraging spoken language activities, tailored to different levels of language proficiency.

Viri in literatura

Učni načrt, Tečaj slovenščine za dijake tujce. (2010). Učni načrt za začetni pouk slovenščine za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (2020). Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Aktualno/UN_dijaki_priseljenci.pdf

Učni načrt, Program osnovna šola, Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. (2020). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_2.pdf

Učni načrt, Program osnovna šola, Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje. (2020). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_3.pdf

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Ministrstvo RS za šolstvo in šport. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>

STEZE Z DELAVNICAMI IN PREDSTAVITVAMI

Razredni pouk – opismenjevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

POVEZANOST OPISMENJEVANJA IN PETJA V 1. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

(dr. Polona Legvart, OŠ bratov Polančičev Maribor)

e-naslov: polona@osbp.si

Ključne besede: opismenjevanje, govorjenje, branje, petje, dekodiranje

Opismenjevanje kot eno najzahtevnejših individualiziranih učnih aktivnosti je treba podpirati s čim bogatejšim jezikovnim okoljem, v katerem ima ob govorjenem jeziku pomembno vlogo tudi petje. Raziskave odkrivajo, da petje pomaga učencu pri dekodiranju besed, besednem zakladu in bralnem razumevanju. Primerjava pripovedovanja zgodb s vključenim petjem ali brez petja je pokazala, da imajo v prvem primeru učenci več priložnosti za vokalizacijo jezika, obvladovanje daljših stavkov, povezovanja besed z gibi in rekviziti, spoznavanje redkejših besed itd.. Skupinsko petje z učiteljevim odranjem je pri tem bistveno učinkovitejše od oponašanja solističnega popevkarstva.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LITERACY AND SINGING IN THE 1ST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Keywords: literacy, speaking, reading, singing, decoding

Literacy, as one of the most demanding individualized learning activities, should be supported by a rich linguistic environment, in which singing plays an important role alongside spoken language. Research reveals that singing helps students with word decoding, vocabulary, and reading comprehension. A comparison between storytelling with and without singing showed that in the former case, students had more

opportunities for vocalizing language, mastering longer sentences, associating words with movements and props, learning rarer words, etc. Group singing with teacher-led dramatization is significantly more effective than imitating solo pop singing.

Viri in literatura

Adams, S. (2024). *Reading Through Music: A Unit of Study Designed for Secondary English Language Arts Students*. [Magistrsko delo, Hamline University].

https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2048&context=hse_cp

Borota, B. (2017). Pogled na didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak z diahrone perspektive. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani (Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem)*, 27, 29–48.

Joo, S., Cahill, M., Ingram, E., Hoffman, H., Olson, A., in Lu, K. (2024). The literacy-enhancing potential of singing versus spoken language in public library storytimes: A text analytics approach. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(1), 141–164. <https://doi.org/10.1177/14687984211046652>

Kay, A. M. (2024). *Integrating music and literacy for the fostering of foundational literacy competencies for children aged 35 years of age: Furthering the understanding of the relationship between early musical experience and foundational literacy knowledge and skill development*. [Doktorska disertacija, Selinus University]. <https://uniselinus.education/sites/default/files/2024-05/Ann%20Maria%20Kay.pdf>

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Zavod RS za šolstvo.

Program osnovna šola. Digitalizirani učni načrt. (2020). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

Tendall R. A. (2009). *The Effects of Singing and Movement in a K-1 Reading First Program*. [Doktorska disertacija, University of Iowa]. <https://www.proquest.com/docview/304903888>

Yvette M. Moorehead-Carter, Y. M. (2015). The Impact of Singing-Integrated Reading Instruction on the Oral Reading Fluency and Motivation of Elementary Students in an Out-of-School Time Program. [Doktorska disertacija, Virginia Commonwealth University]. <https://doi.org/10.25772/GVNW-6J41>

OPISMENJEVANJE V PRENOVLJENEM UČNEM NAČRTU ZA PRVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE PRI TUJEM JEZIKU

(Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo)

e-naslov: vesna.vrsic@zrss.si

Ključne besede: prenovljeni učni načrt, opismenjevanje pri tujem jeziku, fonološko in glasovno zavedanje, začetno branje in pisanje

Prenovljeni učni načrti tujih jezikov slonijo na konceptualnem okvirju SEJA 2023 (Skupni evropski jezikovni okvir). Poleg tem Sprejemanje, Tvorjenje, Interakcija, Medkulturno in večjezično ozaveščanje je v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju dodana še tema Opismenjevanje pri tujem jeziku.

S pojmom začetno opismenjevanje označujemo obdobje, ko si učenci pridobivajo osnovna znanja in spretnosti pisanja oz. zapisovanja ter razvijajo bralne spretnosti in razumevanje prebranega besedila. V tem obdobju učenci prehajajo skozi fazo fonološkega in glasovnega zavedanja, spoznavanja fonemov in njihovih posebnosti pri tujem jeziku, zapisovanja grafemov, dekodiranja in začetnega branja ter razumevanja prebranega. Razvitost fonološkega in glasovnega zavedanja je predpogoj za začetno branje in pisanje. Pri tem je pomembno slušno razločevanje glasov v besedah in pravilna izgovarjava, zato tem dejavnostim učitelji na začetku šolanja dajejo velik poudarek.

Cilji in dejavnosti začetnega opismenjevanja pri tujem jeziku se povezujejo s predznanjem, ki so ga učenci pridobili pri učnem jeziku. Tako se pri tujem jeziku učenci pričnejo sistematično in postopno opismenjevati s časovnim zamikom. Pri opismenjevanju učitelji poudarjajo tudi razlike in specifične med glasovi in njihovimi

zapisi pri posameznem tujem jeziku (angleščini, nemščini) v primerjavi z učnim jezikom. M. Brumen (2003, str.125) opozarja, da se pri tujem jeziku pri učencih ne smejo ustaliti asociacije med fonemom in grafemom, kot ga vsebuje učni jezik (slovenščina), saj je kasneje pri tujem jeziku zelo težko popravljati in odpraviti te napake.

Obdobje opismenjevanja pri tujem jeziku poteka skozi celotno 1. vzgojno-izobraževalno obdobje in sicer postopoma ter sistematično, zato si mora učitelj pri letnem načrtovanju sklopa o opismenjevanju smiselno razporediti cilje, da bo učence v 3. razredu pripeljal do samostojnih zapisov znanih besed in enostavnih povedi o obravnavanih temah.

Izhodišče za dejavnosti začetnega branja in pisanja so lahko vsakdanje situacije, igre vlog, neumetnostna in književna besedila. Učitelj ves čas povezuje slušno razločevanje glasov/fonemov z zapisom črk/grafemov pri čemer učence seznaja s posebnostmi govornega in pisnega tujega jezika. Različni avtorji navajajo različne pristope oz. metode opismenjevanja. M. Fojkar Dagarin izpostavlja naslednje: fonična metoda, celostno besedna metoda, jezikovno-izkušenska metoda, metoda opismenjevanja po konvergentni pedagogiki.

Udeleženci bodo ob predstavitvi seznajeni s zasnovo koncepta opismenjevanja v prenovljenem učnem načrtu, spodbujeni k razmisleku o načrtovanju ciljev skozi celo 1. vzgojno-izobraževalno obdobje ter z nekaterimi dejavnostmi oz. nalogami, ki podpirajo posamezne cilje.

LITERACY DEVELOPMENT IN THE RENEWED CURRICULUM FOR THE FIRST EDUCATIONAL PERIOD IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Keywords: renewed curriculum, literacy in foreign language learning, phonological and phonemic awareness, early reading and writing

The renewed foreign language curricula are based on the conceptual framework of CEFR 2023 (Common European Framework of Reference for Languages). In addition to the themes of Reception, Production, Interaction, and Intercultural and Multilingual

Awareness, the topic of Literacy in Foreign Language Learning has been added for the first educational period.

The term early literacy development refers to the period during which students acquire basic writing skills and develop reading abilities and comprehension. During this phase, learners go through stages of phonological and phonemic awareness, learn about phonemes and their specific characteristics in the foreign language, practice the writing of graphemes, decoding, early reading, and understanding of read texts. The development of phonological and phonemic awareness is a prerequisite for beginning reading and writing. Auditory discrimination of sounds in words and correct pronunciation are especially important at this stage, which is why teachers place a strong emphasis on these activities at the start of schooling.

The goals and activities of early literacy in a foreign language are connected with the prior knowledge students have acquired in the language of instruction. Therefore, in foreign language learning, students begin the literacy process in a systematic and gradual way, with a time delay. Teachers also highlight the differences and specific features between the sounds and their written forms in the foreign language (e.g., English, German) compared to the language of instruction. M. Brumen (2003, p.125) warns that students should not develop associations between phonemes and graphemes based on the language of instruction (Slovenian), as such associations are very difficult to correct later in foreign language learning.

The period of literacy development in the foreign language spans the entire first educational period and is carried out gradually and systematically. Therefore, when planning the annual teaching plan, teachers need to distribute the objectives of literacy development meaningfully, so that by the third grade, students are able to independently write known words and simple sentences related to familiar topics.

Everyday situations, role-playing games, non-literary and literary texts can serve as starting points for early reading and writing activities. The teacher continuously connects auditory discrimination of sounds/phonemes with the written representation of letters/graphemes, while also introducing students to the specific features of the spoken and written foreign language. Various authors describe different approaches or methods of literacy instruction. M. Fojkar Dagarin highlights the following: phonics

method, whole-word method, language experience approach, and convergent pedagogy-based literacy method.

During the presentation, participants will be introduced to the structure of the literacy concept in the renewed curriculum, encouraged to reflect on the planning of objectives throughout the first educational period, and presented with selected activities and tasks that support specific learning goals.

Viri in literatura

- Bratož, S., Brumen, M., Dagarin Fojkar M., in Pižorn K. (2023). *Teaching English at primary level: from theory into the classroom*. University of Primorska Press.
<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-RVNSLUJR/34b9bae7-07fd-464e-8843-6e1a56a89fd8/PDF>
- Brumen, M. (2023). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*. DZS.
- Čadež, J. (2020). *Sistematično opismenjevanje učencev 3. razreda v angleškem jeziku*. [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta].
<https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=207286&lang=slv>.
- Čok, L., in Sila, A. (2015). Z igro glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja = From playing with sounds in English to the development of phonological awareness. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1-2), 147–166. http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2015/1-2/REI_8_1-2_09.pdf
- Dagarin Fojkar, M., Sešek, U., in Skela, J. (2011). *Sounds and Letters: priročnik k delovnemu zvezku za razvijanje opismenjevanja v angleščini kot tujem jeziku*. Tangram.
- Skela, J., Sešek, U., in Dagarin Fojkar, M. (2009). Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku na zgodnji stopnji. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 220–245). Zavod RS za šolstvo.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje, Dodatek*. (2023). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/SEJO.pdf>
- Učni načrt za 1. VIO*. (2025). [Delovno gradivo]. Zavod RS za šolstvo.

PREDSTAVITEV PRIMEROV IZ PRAKSE

Predšolska vzgoja

KOMUNIKACIJA IN IZKUSTVENO UČENJE PRI OTROCIH Z MOTNJO SLUHA IN GOVORA

(Sergeja Gabor, Irena Krušec, Center za sluh in govor Maribor)

e-naslova: sergeja.gabor@csgm.si, irena.krusec@csgm.si

Ključne besede: motnje sluha in govora, razvoj sporazumevalne zmožnosti pri otrocih s polževim vsadkom, izkustveno učenje v naravi, vizualni pripomočki, individualizacija in diferenciacija

V naš Center so usmerjeni otroci, ki imajo poleg izgube sluha še druge pridružene motnje govora. Gluhi in naglušni otroci so sprva uporabljali slušne aparate, zadnja leta pa so te zamenjali polževi vsadki, ki omogočajo boljše možnosti za razumljiv govor in uspešnejše vključevanje v družbo.

Otrok s polževim vsadkom je še vedno gluhi, vendar je sposoben zaznati zvoke iz okolice v pogovorni glasnosti. Veliko vlogo pri uspešni integraciji ima rehabilitacija, katere uspeh je odvisen od otrokovih individualnih značilnosti in možnosti, ki jih nudi okolje. Razvoj poslušanja in govora bo optimalen, če otrok živi v okolju s slušnimi in govornimi dražljaji, zato ima poleg podpore staršev, ki imajo veliko vlogo pri rehabilitaciji otrok, velik pomen vključenost otroka v vzgojo in izobraževanje.

Velika večina teh otrok je vključena v redne vrtce in šole, k njim prihajajo mobilne surdopedagoginje, ki jim pomagajo v procesu učenja poslušanja, govora in jezika. V naš center pa so usmerjeni predvsem tisti gluhi otroci, ki imajo poleg izgube sluha še druge pridružene motnje govora.

Ko je otrok pri nas, ni dovolj, da samo ohranjamo in stimuliramo ostanke sluha ter spodbujamo razvoj govora – iskati moramo načine komunikacije, s katerimi se bo lahko otrok sporazumeval z zunanjim svetom. Ali bo to govorjena beseda, pisana beseda,

naravna kretnja, znakovni jezik, ali nadomestna komunikacija? Pri vsakem otroku posebej izberemo to, kar otrok vzame za svoje.

Sporazumevanja, poslušanja in govorjenja se otrok uči po principu naravnega učenja in v dialogu, pri čemer potrebuje ustrezne slušne in vizualne spodbude. Pomembno je, da strokovni delavci vsakemu otroku zagotavljamo občutek varnosti in sprejetosti, da ga prepoznamo v njegovi kompetentnosti in mu omogočamo vključevanje v socialno skupino in optimalni napredek na vseh področjih razvoja skozi raznolike dejavnosti. Ključno je, da omogočimo prostor in čas za proces učenja in da se s pristopi individualizacije in diferenciacije prilagajamo zmožnostim posameznega otroka.

Vsakodnevno namenimo veliko časa tudi učnim sprehodom, igram in dejavnostim v naravi in bližnji okolici. Kot primer iz prakse bomo na konferenci predstavili izkušnje iz projekta *»Od mresta do žabe«*, ki je potekal kot celostno tematsko učenje s poudarkom na jeziku in sporazumevanju. Otroci so skozi opazovanje in spremljanje razvoja žabe bogatili besedni zaklad ter sodelovali v pogovorih, pripovedovanju in didaktičnih igrah. Poseben poudarek je bil na aktivnem poslušanju in razumevanju jezika, tvorjenju povedi in pragmatičnih spretnostih. Dejavnosti so bile prilagojene individualnim zmožnostim otrok in podprte z vizualnimi pripomočki ter učenjem skozi igro.

COMMUNICATION AND EXPERIENTIAL LEARNING IN CHILDREN WITH HEARING AND SPEECH IMPAIRMENTS

Keywords: hearing and speech impairments, development of communication skills in children with cochlear implants, experiential learning in nature, visual aids, individualization and differentiation

Our Centre supports children who, in addition to hearing loss, also have associated speech. Deaf and hard-of-hearing children initially used hearing aids, but in recent years these have been replaced by cochlear implants, which provide better opportunities for intelligible speech and more successful integration in society.

A child with a cochlear implant is still deaf but is able to perceive sounds from environment at a conversational volume. Rehabilitation plays a major role in successful integration and its success depends on the child's individual characteristics and the

opportunities offered by the environment. The development of listening and speech is optimal when the child lives in an environment rich in auditory and verbal stimuli. Therefore, in addition to the essential support of parents – who play a key role in the rehabilitation process—the child’s inclusion in early education is also of great importance.

The vast majority of these children are enrolled in mainstream kindergartens and schools, where they are supported by itinerant surdopedagogues who assist them in learning to listen, speak and use language. However, our centre is mainly for deaf children who have other complex associated speech disorders in addition to their hearing loss.

When a child is in our care, it is not enough to merely preserve and stimulate residual hearing or encourage speech development—we must find modes of communication through which the child can interact with the outside world. Will it be spoken word, the written language, natural gestures, sign language, or augmentative and alternative communication? For each individual child, we choose the form that they accept and make their own.

The child learns to communicate, listen and speak through natural learning and dialogic interaction, which requires appropriate auditory and visual stimulation. It is essential that professionals to provide each child with a sense of security and acceptance, to recognize their competence and to ensure their inclusion in a social group while supporting optimal progress in all areas of development through a variety of activities. The key is to allow space and time for the learning process and to adapt to the individual child's abilities through individualisation and differentiation approaches.

Every day, we dedicate a lot of time to learning walks, play and activities in nature and the surrounding area. As a practical example, our conference presentation will share insights from the project *“From Tadpole to Frog,”* which was implemented as an integrated thematic unit with a strong focus on language and communication. Children enriched their vocabulary through observing and following the development of a frog, and took part in conversations, storytelling and didactic games. Particular emphasis was placed on active listening and language comprehension, sentence formation and

pragmatic skills. The activities were adapted to the children's individual abilities and supported by visual aids and learning through play.

Viri in literatura

Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke. (2006). Komisija za prenovu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_prilag_program.pdf

SKUPNO BRANJE TER SKUPNA IGRA IN ODKRIVANJE – KOTIČEK NA KONCU SVETA

(Nadja Likar, Otroški vrtec Ajdovščina)

e-naslov: nadja.likar@gmail.com

Ključne besede: varno in spodbudno učno okolje, igre in učenje v naravi, skupno branje, neumetnostna besedila kot vir informacij, doživljanje in poustvarjanje umetnostnega besedila

V prispevku na konferenci bo najprej predstavljen primer iz prakse, kako so na učnem sprehodu nekega zimskega dopoldneva otroci opazili spremembe na travniku, njihovo zanimanje pa je vzgojiteljica spodbudila z odprtimi vprašanji in spodbudno povratno informacijo. Spontana dejavnost je sprožila vedoželjnost otrok, da so začeli iskati odgovore na vprašanja, ki so se jim porajala – tako pri starših kot v poučnih slikanicah in enciklopedijah. Ta izkušnja je bila nato izhodišče daljšega naravoslovnega tematskega sklopa »Naši učni sprehodi v naravo«. Na travnike v okolici vrtca ali bližnji gozd so se otroci vračali celo pomlad ter si tam ustvarili koticke za igro in učenje z odkrivanjem. Narava vpliva na dobro počutje otrok ter ponuja neskončno čutnih zaznav in nestrukturiranih

materialov za razne dejavnosti, ki jih vzgojitelj osmisli s cilji, na nepredvidene situacije pa se fleksibilno odziva in jih izkoristi za vodeno dejavnost odkrivanja narave.

Po zaključku naravoslovnega sklopa so v skupini v vrtcu brali, doživljali in poustvarjali pravljico Kotiček na koncu sveta. Otroci so pravljico najprej doživeli ob interpretativnem branju vzgojiteljice in jo želeli še večkrat slišati, sledile so razne dejavnosti. Na konferenci bodo predstavljeni dokazi dokumentiranja: kako so si otroci ustvarili lastne predstave književnih likov, se z njimi poistovetili in na svoj način razumeli odnose med njimi; kako so uživali v izbrušenem literarnem jeziku Anje Štefan in pravljico doživljali, pripovedovali in obnavljali ob slikanici in kamišibaju, risali, preigravali, poustvarjali z lutkami in dramatizacijo, se pogovarjali o čustvih in ravnanju književnih likov.

Za poglobljeno dožemanje literarnega besedila je pomembno: da vzgojitelj izbere kakovostno umetnostno besedilo, primerno otrokovi starosti; zagotavlja dovolj časa in prijetno vzdušje, kjer ni napačnih odgovorov; posluša otroke, jim nudi spodbudne povratne informacije ter jih povabi k sodelovanju z odprtimi vprašanji in ustvarjalnimi namigi; ob literarni vsebini omogoča dejavnosti, ki se otrok miselno in čustveno dotaknejo.

Zanimivo je, da so otroci dožemanje književnega prostora v literarni zgodbi povezovali s svojimi koticiki v gozdu, predstave književnih likov in sporočilo pravljice pa s pozitivnimi izkušnjami iz igre s prijatelji, saj jim *“je bilo lepo skupaj”*. Samoiniciativno so svoj priljubljeni koticik v naravi poimenovali kot »koticik na koncu sveta«, enako tudi pravljичni koticik v igralnici, kjer si večkrat zaželi skupnega branja in poustvarjanja stare ali nove pravljice.

Omenjene koticike v naravi, igralnici in literarni slikanici torej povezuje tudi skupno branje, vsakič z malo drugačnim namenom. Tudi prenovljeni Kurikulum za vrtce (2025) priporoča metodo skupnega branja, saj le-ta spodbuja varno navezanost, razvoj govora, domišljije, empatije in teorije uma.

SHARED READING, PLAY AND EXPLORATION – THE LITTLE CORNER AT THE END OF THE WORLD

Keywords: safe and stimulating learning environment, play and learning in nature, shared reading, non-fiction texts as sources of information, experiencing and recreating literary texts

The presentation at the conference will first present a practical example of how, during a learning walk on a winter morning, children noticed changes in a meadow. The teacher supported their interest with open-ended questions and encouraging feedback. This spontaneous activity sparked the children's curiosity, and they began to look for answers to the questions that were arising for them – both from their parents and in educational picture books and encyclopedias. This experience became the starting point for a longer nature-theme unit titled “*Our Learning Walks into Nature*”. The children continued to return to the meadows around the kindergarten and nearby forest all spring to create places to play and learn by discovering. Nature positively influences children's well-being and offers endless sensory experiences and unstructured materials for various activities, which the teacher gives meaning to with goals while also responding flexibly to unforeseen situations and using them for guided exploration of nature.

After completing the nature-themed unit, the group read, engaged with and interpreted the fairy tale *The Little Corner at the End of the World*. They first experienced the fairy tale through interpretative reading by the teacher and wanted to hear it several more times.

The conference presentation will highlight the activity goals and documented examples showing: how the children enjoyed the refined literary language of Anja Štefan and deeply experienced the story through interpretative reading of teacher; how they formed their own ideas of literary characters, identified with them, and interpreted the relationships between them in their own way; how they retold and narrated the story using the picture book or kamishibai; how they recreated the story through drawing, role play, puppetry, dramatization; and how they discussed the emotions and actions of the literary characters, connected the story with their own experiences, and expressed their personal thoughts and feelings.

For deep comprehension of a literary text, it is important that the teacher selects high-quality literary works appropriate for the child's age, provides a pleasant atmosphere and allows enough time, listens to the children and communicates that there are no wrong answers encourages the children with open-ended questions and creative prompts; and facilitates conversations that touch children both intellectually and emotionally.

Interestingly, in their discussions about the literary story, the children connected the imagined literary space with their own forest corners and related the characters and message of the fairy tale with their own positive experiences of shared play and exploration in nature – where "they had a good time together".

In this way, they independently began naming their favorite spots in nature as 'the corner at the end of the world,' as well as the fairy tale corner in the playroom, where they often express a desire to read and experience both familiar and new fairy tales together.

These corners in nature, the playroom and in the literary picture book are therefore also linked by shared reading, each time with a slightly different purpose. The updated Kindergarten Curriculum (2025) also recommends the shared reading method, as it promotes secure attachment, the development of language and speech, imagination, empathy, and theory of mind.

Viri in literatura

Cornell, J. B. (1998). *Veselimo se z naravo: naravoslovne dejavnosti za vse starosti*. Mohorjeva družba.

Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2022). *Skupno branje odraslih in otrok: otrokov vstop v svet domišljije, čustev, besed in zgodb*. Mladinska knjiga.

OD BESED DO PRIPOVEDOVANJA

(Mojca Meke, Larisa Oblak Vrešak, Vrtec Anice Černejeve Celje)

e-naslova: mojca.meke@gmail.com, larisa.ambroz@guest.arnes.si

Ključne besede: razvoj govora, didaktični pripomočki, projekt OBJEM, bogatenje besedišča, zmožnost pripovedovanja

Razvoj govora je prvi in temeljni gradnik zgodnje pismenosti ter ima ključno vlogo pri kasnejših stopnjah bralne pismenosti. Najbolj občutljivo obdobje za razvoj govorno-jezikovnih spretnosti je med prvim in šestim letom starosti, ko otrok najbolj intenzivno zaznava in obdeluje jezikovne dražljaje.

Poseben poudarek pri razvoju govora imajo bogatenje besedišča, usvajanje slovničnih struktur in razvijanje zmožnosti pripovedovanja, kar otroku omogoča izražanje čustev, misli in domišljije. Pripovedovanje je učinkovita strategija, ki vključuje tvorbo besedil, izbiro teme in jezikovnih sredstev ter spodbuja otrokovo ustvarjalnost. Pri tem ni dovolj, da so otroci pasivni poslušalci – nujno je razvijati didaktične pristope, ki otroku omogočajo tvorjenje lastnih besedil in strukturiranje pripovedi.

Projekt OBJEM Zavoda RS za šolstvo je bil zasnovan kot celostni pristop pri razvijanju bralne pismenosti po celotni vertikali izobraževanja. V okviru projekta smo sodelovali pri razvijanju in preizkušanju gradiv, namenjenih spodbujanju zgodnje pismenosti v vrtcu.

Razvijali in preizkušali smo različne didaktične pripomočke in oblikovali spodbudno učno okolje za otrokov govorno-jezikovni razvoj: za razvoj besedišča, zmožnosti pripovedovanja ter predopismenjevalnih spretnosti, kot so npr.: slikovni aplikati in kartončki s fotografijami za razvijanje poimenovalne zmožnosti oz. širjenje besedišča, npr. iskanje sopomenk, protipomenk, nadpomenk, rimanih besed; kartončki s sličicami za zlogovanje besed; kocke pripovedovalke, tj. lesene kocke s sličicami za spodbujanje obnavljanja oz. pripovedovanja zgodbe; pravljčni stol, na katerem otroci pripovedujejo pravljice vrstnikom; domišljijjski kovček z elementi za podoživljanje določene pravljice; pravljčni kovček, ki vsebuje primere slikanic, lutke, jezikovne igre; senzorični materiali z jezikovno komponento: različni materiali, ki jih otroci opisujejo ter nato pripovedujejo zgodbo; domišljijjski kotički, kjer pripravimo material za igro vlog, podoživljanje pravljice, urjenje v socialnih veščinah; zemljevid pravljic oz. plakat s smernicami za izbiro kakovostne pravljice ipd.

Pripomočki niso bili le sredstva za igro, temveč pomembna orodja za razvoj zgodnje pismenosti – poslušanja in razumevanja govora ter tvorjenja besedil.

Z omenjeno prakso smo dosegali cilje Kurikuluma za vrtce (1999), kot so: »otrok bogati svoj besedni zaklad; otrok se ustvarjalno izraža v jeziku; otrok se uči samostojno pripovedovati; otrok v različnih okoljih razvija zmožnosti izražanja in sodelovanja z odraslimi ter vrstniki; otrok razvija sposobnost poslušanja, razumevanja in odzivanja v

različnih govornih položajih; otrok prepozna zaporedja dogodkov, jih povezuje in smiselno izraža.«

Poseben poudarek kurikulumu je na otrokovem govornem izražanju v različnih socialnih kontekstih in njegovem aktivnem soustvarjanju pomena, kar nakazuje premik k participatornemu in kompetenčnemu učenju jezika že v predšolskem obdobju.

FROM WORDS TO STORYTELLING

Keywords: speech development, didactic tools, OBJEM project, vocabulary enrichment, storytelling ability

Speech development is the first and fundamental building block of early literacy and plays a key role in later stages of reading literacy. The most sensitive period for the development of speech and language skills is between the ages of 1 and 6, when the child perceives and processes linguistic stimuli most intensively.

Particular emphasis in the development of speech is placed on vocabulary enrichment, the acquisition of grammatical structures and the development of storytelling ability, which enables the child to express emotions, thoughts and imagination. Storytelling is an effective strategy that involves the creation of texts, the choice of subject matter and linguistic elements and encourage the child's creativity. It is not enough for children to be passive listeners – it is essential to develop didactic approaches that enable children to create their own texts and structure narratives.

The project "OBJEM", initiated by the National Education Institute of the Republic of Slovenia, was designed as a holistic approach to developing reading literacy across the entire educational system. Within the framework of the project, we have been involved in the development and testing of materials aimed at promoting early literacy in kindergarten.

We have developed and tested various didactic tools and created an encouraging learning environments for the child's speech and language development: for vocabulary development, storytelling ability and pre-literacy skills, such as: picture appliques and photo cards to develop naming skills and expand vocabulary (e.g. looking for synonymssynonyms, antonyms, superlatives, rhyming words); picture cards for syllabicising words; storyteller dice (wooden cubes with pictures to encourage story

retelling or narration), fairy tale chair (where children tell fairy tales to their peers); imagination suitcase (containing items related to a specific fairy tale); storytelling suitcase (containing picture books, puppets and language games); sensory materials with a linguistic component (various materials that children describe and then use as a basis for storytelling); imaginative play corners (with materials for role-play, fairy tale reenactments and opportunities to practice social skills), fairy tale maps or posters with guidelines for selecting quality fairy tales, etc.

The tools were not merely playthings but important instruments for the development of early literacy – listening and understanding spoken language, as well as producing texts.

This practice has been used to achieve the objectives of the Kindergarten Curriculum (1999), such as:

“the child enriches their vocabulary; the child expresses themselves creatively in language; the child learns to narrate independently; the child develops the ability to express themselves and to interact with adults and peers in a variety of settings; the child develops the ability to listen, understand and respond in different speaking situations; and the child identifies sequences of events, connects them and expresses them in a meaningful way.”

The curriculum places particular emphasis on the child's speech expression in various social contexts and their active co-creation of meaning, indicating a shift towards participatory and competence-based language learning already in the pre-school period.

Viri in literatura

Baloh, B. (2015). Aplikativni vidiki otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju.

Revija za elementarno izobraževanje, 8(4), 5–28.

Kerndl, M. in drugi (2018). *Gradniki bralne pismenosti. Delovno gradivo razvojnega tima bralna pismenost in razvoj slovenščine v projektu OBJEM*. Zavod RS za šolstvo.

Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2019). *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje branja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

VEČKODNA BESEDILA IN JEZIKOVNE IGRE PRI SPODBUJANJU ZGODNJE PISMENOSTI

(Petra Natlačen, Vrtec Postojna)

e-naslov: petrabpetra@gmail.com

Ključne besede: spodbudno učno okolje, večkodna besedila, jezikovne igre, zgodnja pismenost, učenje slovenščine kot jezika okolja

Spodbudno učno okolje je kompleksnejši koncept kot le nabor ustrezne opreme, materialov, oblikovanja igralnice, razstavljenih predmetov. »Povezan je z našo podobo otroka; z našim razumevanjem podpore otrokovemu učenju (scaffolding); z našim dokumentiranjem procesa igre in učenja; in z našimi načini razmišljanja o organizaciji časa in odnosov med vsemi člani učne skupnosti. Vzgojiteljičino pedagoško delo se ne začne šele s prihodom v skupino in neposredno komunikacijo z otroki, ampak takrat, ko pripravlja prostor, namenjen otrokovi igri, dnevni rutini in načrtovanim dejavnostim« (Kroflič, 2016).

Kroflič poudari mnogoterost prostorov v vrtcu in pomen prepletanja le-teh, tj.: fizičnega, socialnega, simbolnega in domišljjskega prostora. Posebej izpostavi vrednost domišljjske igre, saj prostori igre in umetniškega doživljanja ter ustvarjanja sproščajo otrokovo domišljijo. Domišljjske prostore otrok v veliki meri sooblikujemo odrasli z izbiro igrač, zgodb, ki jih pripovedujemo itn.

V prispevku želimo osvetliti, kakšno vlogo imajo v teh mnogoterih prostorih večkodna besedila iz vsakdanjega življenja – s katerimi se otroci srečujejo v smiselnih kontekstih igre in učenja – ter didaktični pripomočki in strategije, ki vključujejo večkodna besedila.

Večkodna besedila poleg besednega sporazumevanja (govornega ali pisnega) vključujejo še druge znakovne sisteme: slike, glasbo, gib, zvočne učinke, barve, simbole, geste, mimiko, kretnje, digitalne kode ipd. Primeri takšnih besedil v vrtcu so npr. skupno branje slikanice, dramatizacija, domišljjska igra ipd., pravzaprav so otroci obkroženi z njimi na vsakem koraku.

Večkodna besedila imajo pomembno vlogo pri spodbujanju govora in zgodnje pismenosti, npr.: a) omogočajo raznolike poti do razumevanja jezika, pomena in sporočila: otrok povezuje pomene različnih kodov v skupni pomen; b) ilustracije, zvočni efekti in animacije pomagajo otroku razumeti neznane besede, slediti zgodbi in razumeti vsebino; c) večkodna besedila spodbujajo ustvarjalno izražanje: otroci začnejo sami risati, »pisati«, »brati«, pripovedovati, se izražati na razne načine in tako postopoma vstopajo v svet simbolov in pripovedi; d) otrokom priseljencem in otrokom v dvojezičnih okoljih olajšujejo proces usvajanja in učenja jezika okolja na njim zanimiv in dojemljiv način.

V okviru primera iz prakse bodo predstavljeni izvirni didaktični pripomočki in strategije, ki vključujejo večkodna besedila z namenom spodbujanja zgodnje pismenosti. npr.: jezikovne igre za bogatenje besedišča in glasovno zavedanje; pripomočki za spodbujanje pripovedovanja in poustvarjanje pravljice; gibalna abeceda, izštevanke, slikopisi, plakati; pravljичni kovček; knjižni kotichek, skupno branje slikanice; mapa posameznega otroka, razna vabila, navodila, recepti, slikopisi, simbolni zapisi otrok, listovnik z dokumentiranjem dejavnosti oddelka.

MULTIMODAL TEXTS AND LANGUAGE GAMES TO ENHANCE EARLY LITERACY

Keywords: stimulating learning environment, language games, multimodal texts, early literacy, learning Slovenian as the language of the environment

A stimulating learning environment is a more complex concept than simply a collection of appropriate equipment, materials, classroom design, or displayed objects. It is “connected with our image of the child; with our understanding of scaffolding children's learning; with our documentation of the process of play and learning; and with our approaches to organizing time and relationships among all members of the learning community. An educator's pedagogical work does not begin only upon entering the group and communicating directly with children, but already when preparing the environment intended for the child's play, daily routines, and planned activities” (Kroflič, 2016).

Kroflič emphasizes the importance of intertwining multiple spaces within the preschool setting: physical, social, symbolic, and imaginative spaces. He particularly stresses the value of imaginative play, as spaces for play and artistic experience and creation

stimulate the child's imagination. Adults significantly co-create these imaginative spaces through the selection of toys, stories told, and other choices.

This paper aims to shed light on the role that texts from everyday life – encountered by children in meaningful contexts of play and learning – play in these multifaceted spaces, as well as the role of didactic tools and strategies that incorporate **multimodal texts**. These are texts that, in addition to verbal communication (spoken or written), include other sign systems such as images, music, movement, sound effects, colors, symbols, gestures, facial expressions, sign language, digital codes, etc. Examples of multimodal texts in preschool include shared picture book reading, dramatizations, imaginative play – in fact, children are surrounded by them at every turn.

Multimodal texts play an important role in fostering speech and early literacy, for example: a) they provide diverse pathways to understanding language, meaning, and message, as the child connects meanings from different modes into a cohesive whole; b) illustrations, sound effects, and animations help children understand unfamiliar words, follow the storyline, and grasp content; c) multimodal texts encourage creative expression – children begin to draw, “write,” “read,” tell stories, and express themselves in various ways, thus gradually entering the world of symbols and narratives; d) for immigrant children and those in bilingual environments, they facilitate the acquisition and learning of the language of the environment in an engaging and accessible manner.

As part of a practical example, original didactic tools and strategies incorporating multimodal texts will be presented with the aim of promoting early literacy, such as: language games to enrich vocabulary and develop phonological awareness; tools to support storytelling and retelling and recreating of fairy tales; a **kinesthetic alphabet**, nonsense rhymes, **pictogram-based texts**, posters; a fairy tale suitcase; reading corners and shared picture book reading; individual children's portfolios; various invitations, instructions, recipes, visual texts, children's symbolic notations, and a classroom activity portfolio and the like.

Viri in literatura

Kroflič, R. (2016). Mnogoterost učnih okolij v sodobnem vrtcu. V *Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev, 22. Otrok v učnem okolju 21. stoletja*. Šola za

ravnatelj. <https://solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2016/10/Kroflic-2016-MNOGOTEROST-UCNIH-OKOLIJ-V-SODOBNEM-VRTCU1.pdf>

Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

POSLUŠANJE IN OPAZOVANJE V NARAVI KOT IZHODIŠČE DEJAVNOSTI

(Jana Podobnik Kožić, Vrtec Škofja Loka)

e-naslov: jana18.sluzba@gmail.com

Ključne besede: jezik in govor, zmožnost poslušanja, raziskovanje in učenje v naravi, poučne slikanice in viri, medpodročno povezovanje, vloga vzgojitelja in otrok

Jezik in govor sta vpeta v vsak trenutek dneva in celoten čas otrokovega bivanja v vrtcu. Otrok razvija jezikovne zmožnosti med rutino, prosto igro in načrtovanimi dejavnostmi na vseh področjih dejavnosti, jezik vpliva tudi na oblikovanje odnosov in klimo v oddelku.

Za jezikovno spodbudno učno okolje je poleg jezikovnega zgleda vzgojitelja pomembno, da znati fleksibilno izkoristiti dnevne situacije in pobude otrok, prepoznavati njihove potencialne in jim nuditi možnosti, da pokažejo, kaj znajo in zmorejo. Vzgojitelj pripravi raznolike načrtovane dejavnosti, ki potekajo v manjših skupinah, v različnih okoljih. Tukaj bi izpostavila naravno okolje, ki ponuja otrokom neizmerne možnosti za igro, raziskovanje in učenje, saj so otroci v naravnem okolju veliko bolj sproščeni in svobodni. Vzgojitelj je v vlogi opazovalca, se pogovarja z otroki, postavlja odprta vprašanja, jih spodbuja ter vodi v območje bližnjega razvoja.

V prispevku bo predstavljen primer tematskega sklopa v oddelku 3-6 let z naslovom »*Ptice v našem okolju – v naravi in v knjigah*«. Zaradi zanimanja otrok je tematski sklop postal projekt učenja z raziskovanjem in trajal od sredine februarja do aprila. V njem so se prepletali cilji področij dejavnosti: narava, gibanje, matematika, jezik.

Izhodišče tematskega sklopa je bila situacija na učnem sprehodu, ko so otroci opazili dve večji ptici na polju: dva otroka sta bila mnenja, da bi to lahko bili štoklji, ostali pa, da to ne moreta biti, ker se štoklje pozimi preselijo v južne kraje.

To je vzbudilo v njih vedoželjnost, da so spraševali in raziskovali tudi doma, v vrtcu in knjižnici pa smo začeli iskati po knjigah in drugih gradivih, da bi prišli do odgovorov na vprašanja, ki so se sproti porajala. Pogosto smo se odpravljali na učne sprehode do bližnjega gozda, opazovali naravo, uživali v odsotnosti hrupa in tišini, prisluhnili petju ptic in opazovali njihovo življenjsko okolje, nabirali naravne materiale ... V procesu odkrivanja življenja ptic v naravi in okolici vrtca je bilo veliko priložnosti za nove ideje otrok, njihovo sodelovanje, igro, raziskovanje, vključevanje staršev in medgeneracijsko učenje, učenje učenja – vse to pa so kot rdeča nit povezovalе jezikovne dejavnosti poslušanja, pogovarjanja, pripovedovanja, »branja«, »pisanja«, skupnega branja poučnih slikanic, prepevanja in recitiranja pesmi o pticah. Otroci so temo ponotranjili ter pridobili veščine in znanja, ki jih znajo uporabljati v novih situacijah.

LISTENING AND OBSERVING IN NATURE AS A STARTING POINT FOR ACTIVITIES

Keywords: language and speech, listening skills, exploration and learning in nature, educational picture books and resources, cross-curricular integration, the role of preschool teacher and children

Language and speech are embedded in every moment of the day and throughout the child's entire time in preschool. Children develop their language abilities during daily routines, free play, and planned activities across all areas of learning. Language also shapes relationships and the social atmosphere in the group.

Creating a language-rich learning environment involves more than just modeling good language use—it also requires teachers to flexibly seize everyday moments and children's spontaneous initiatives. It's important to recognize their potential and provide opportunities for them to express what they know and can do. Teachers design a variety of planned activities that take place in small groups and in diverse settings. In particular, the natural environment offers children boundless opportunities for play, discovery, and learning, as they tend to be more relaxed and free outdoors. In these settings, the teacher takes on the role of an observer, engaging in conversations with

children, asking open-ended questions, encouraging them, and guiding them within their zone of proximal development.

This article presents an example of a thematic unit for a mixed-age group of 3- to 6-year-olds, titled *Birds in Our Environment – in Nature and in Books*. Sparked by the children's interest, the theme evolved into a project-based exploration that lasted from mid-February to April. The unit integrated goals from several learning areas: science, movement, mathematics, and language.

The starting point for the unit was a moment during an educational walk, when the children noticed two large birds in a field. Two children suggested they might be storks, while others disagreed, arguing that storks migrate south in winter. This sparked their curiosity and led to further questioning and exploration at home, in the preschool, and at the local library. We searched through books and other materials to find answers to the many questions that arose along the way.

We frequently went on educational walks to the nearby forest, where we observed the environment, enjoyed the silence and the absence of urban noise, listened to birdsong, watched birds in their natural habitats, and collected natural materials. As the children explored bird life in nature and around the preschool, many opportunities arose for new ideas, collaborative play, investigation, parental involvement, intergenerational learning, and learning how to learn. Threaded throughout all of these experiences were language activities: listening, conversation, storytelling, "reading" and "writing," shared reading of educational picture books, singing, and reciting poems about birds.

The children internalized the topic and acquired skills and knowledge they can now apply in new situations.

Viri in literatura

Danks, F. in Schofield, J. (2007). *Igrišča narave: igre, ročne spretnosti in dejavnosti, ki bodo otroke zvale ven*. Didakta.

Jännes, H., in Roberts, O. (2012). *Oglašanje naših ptic*. Narava.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

Kurikulum za vrtce. (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.pdf

Pohole, S. (2023). *Spoznaj slovenske gozdne ptice*. Mladinska knjiga.

VEČJEZIČNI PRISTOPI V VRTCU ČRENŠOVCI

(Andreja Podgorelec, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci, Vrtec Črenšovci)

e-naslov: andreja.podgorelec@guest.arnes.si

Ključne besede: večjezičnost, vključevanje, romski otroci, materni jezik, vrtec

Povzetek

V prispevku je poudarjen pomen večjezičnosti pri delu z romskimi otroki v vrtcu. Predstavljen je projekt Vključevanje romskih otrok v vzgojo in izobraževanje (VROV), ki spodbuja spoštovanje vseh jezikov in kultur, prisotnih v okolju. Cilj projekta je, da se otroci počutijo sprejete, varne in lahko razvijajo svoje jezikovne zmožnosti tako v maternem jeziku kot tudi v slovenščini.

Prispevek predstavlja vidike, ki so ključni za vključujoče izobraževanje – pomembnost maternega jezika za otroka ter vključevanje različnih jezikov v vrtčevske dejavnosti pri igri, petju, pripovedovanju zgodb in drugih dejavnostih. Romski otroci se ob večjezičnih pristopih lažje vključijo v skupino, se hitreje naučijo slovenščino, razvijejo pozitiven odnos z drugimi otroki in krepijo svojo samozavest. Pomemben člen pri sodelovanju med strokovnimi delavci in romskimi otroki je tudi romski pomočnik.

UVOD

V Vrtec Črenšovci so vključeni tudi romski otroci že od prvega starostnega obdobja. Z zgodnjim vključevanjem v vzgojno-izobraževalni proces imajo boljše pogoje za razvoj jezikovnih, socialnih in čustvenih kompetenc (Marjanovič Umek idr., 2004). Romski pomočnik v oddelku omogoča romskim otrokom možnost izražanja v maternem, romskem jeziku, kar v določenih primerih predstavlja pomembno vez med otroki in strokovnimi delavci ter prispeva k boljši medsebojni komunikaciji in razumevanju.

EMPIRIČNE DEJAVNOSTI

V Vrtcu Črenšovci je od vseh vključenih otrok 10–15 % romskih otrok. Vključeni so v vse dejavnosti vrtca. Dejavnosti načrtujemo v skladu z razvojnimi zmožnostmi otrok, njihovimi potrebami in kulturnim ozadjem. Posebno pozornost namenjamo spoštovanju njihove identitete, jezika in družinske kulture, saj je kulturna raznolikost v predšolskem obdobju priložnost za učenje sobivanja in medkulturnega dialoga (Gaber in Marentič Požarnik, 2010).

Aktivno sodelovanje otrok, učenje skozi igro, gibanje, glasbene aktivnosti, pripovedovanje in raziskovanje okolja so temelj naših dejavnosti v oddelku. Vse to sovпада z načeli sodobne pedagoške prakse, ki poudarja pomen učenja z izkušnjo in lastno aktivnostjo (Kurikulum za vrtce, 1999).

V vsakodnevni praksi izvajamo dejavnosti, ki spodbujajo večjezičnost, na primer dvojezično preštevanje otrok v jutranjem krogu, urejanje koledarjev v slovenščini in romščini. S tem otroci razvijajo osnovno jezikovno zavedanje in postajajo bolj sproščeni pri izražanju v obeh jezikih. Z ustvarjanjem različnih slikovno-besednih slovarjev in izdelavo didaktičnih iger omogočamo otrokom lažje in hitrejše usvajanje novega besedišča. Otroci sodelujejo tudi pri bralni znački imenovani Malček braleček, kjer romskim otrokom omogočamo, da zgodbe pripovedujejo v svojem maternem jeziku. To potrjuje pomen ohranjanja prvega jezika kot temelj za uspešno učenje drugega jezika in razvoj celostne identitete (Skubic Ermec, 2007).

Pomembno vlogo ima tudi sodelovanje s starši, ki se bolj ali manj redno vključujejo v različne dejavnosti. Aktivno vključevanje staršev je ključno za uspešno vključevanje romskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem, saj omogoča večje zaupanje, boljše sodelovanje in razumevanje med vzgojitelji in starši.

ZAKLJUČEK

Naše izkušnje potrjujejo, da vključenost v projekt VROV, večjezični in vključujoči pristopi v vrtcu omogočajo uspešnejše vključevanje romskih otrok v skupino, spodbujajo razvoj jezikovnih in socialnih spretnosti otrok, krepijo njihovo samozavest in pripadnost ter kasneje omogočajo lažje in učinkovitejše osnovnošolsko izobraževanje.

MULTILINGUAL APPROACHES IN PRESCHOOL ČRENŠOVCI

Keywords: multilingualism, inclusion, Roma children, mother tongue, preschool

Abstract

This paper highlights the importance of multilingualism in working with Roma children in preschool. It presents the project *Inclusion of Roma Children in Education (VROV)*, which promotes respect for all languages and cultures present in the environment. The aim of the project is to help children feel accepted and safe, allowing them to develop their language skills both in their mother tongue and in Slovenian.

The paper outlines key aspects of inclusive education – the importance of the child's mother tongue and the integration of various languages into preschool activities through play, singing, storytelling, and other activities. Through multilingual approaches, Roma children find it easier to integrate into the group, learn Slovenian more quickly, build positive relationships with other children, and strengthen their self-confidence. A crucial link in the cooperation between educational professionals and Roma children is also the Roma assistant.

Viri in literatura

- Gaber, S. in Marentič Požarnik, B. (2010). *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Pedagoški inštitut.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L..(2004). *Psihološki vidiki učenja v zgodnjem otroštvu*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Skubic Ermec, K: (2007). *Interkulturalna pedagogika: izzivi in možnosti*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

SPODBUJANJE BRALNE KULTURE IN VKLJUČEVANJE OTROK ROMOV – PRAVLJICE POD KROŠNJAMI

(Urška Raščan, Martina Vidonja Vrtec Beltinci)

e-naslova: martina@vrtecbeltinci.si, rascan.urska@guest.arnes.si

Ključne besede: spodbujanje bralne kulture v vrtcu, skupno branje, družinsko branje, vključevanje otrok Romov, učenje slovenščine kot jezika okolja

Kot navaja Kurikulum za vrtce (2025) pri področju dejavnosti JEZIK, je jezik gradnik otrokove identitete in nosilec vrednot, zgodovinske in kulturne dediščine. V slovenskih vrtcih ima status učnega jezika slovenščina, na narodnostno mešanih območjih tudi italijanščina oz. madžarščina, kot gradnik otrokove identitete pa se poleg učnega jezika spoštuje tudi otrokov materni jezik. Odnos do lastnega jezika in kulture je osnova za spoštovanje drugih jezikov in kultur ter sobivanje v vrtcu in družbi.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti 2020-2030 pa za predšolsko obdobje navaja naslednje cilje: ozaveščati starše o pomenu družinskega branja, zgodnje pismenosti in bralne kulture; otrokom omogočiti spoznavanje jezika, razvoj govora, širjenje besedišča, razvoj razumevanja prebranega ter pozitivnega odnosa do branja; navajanje na uporabo knjižnega in neknjižnega gradiva ter različnih medijev...

Rezultati raziskave, ki je bila opravljena v našem vrtcu, nakazujejo, da večina romskih staršev predšolsko vzgojo opredeljuje kot priložnost za učenje in pridobivanje različnih znanj, predvsem slovenskega jezika. Dobrega vzgojitelja opredeljujejo kot nekoga, ki otrokom zagotavlja varnost in ne dela razlik med otroki. Med razloge za vključitev njihovega otroka v vrtec omenjajo možnost za dobro pripravljenost na šolo in lažji oz. mehkejši prehod iz vrtca v šolo.

Z namenom večje vključenosti romskih otrok v našem vrtcu razvijamo ustrezne strategije in pristope in vzpostavljamo dialog s starši ter skupnostjo.

»Pravljice pod krošnjami« smo poimenovali prireditev, ki zaokroža naša prizadevanja skozi celo šolsko leto na področju spodbujanja bralne kulture v vrtcu in v družinah. Zamisel se je rodila ob rezultatih ankete, ki nam je ob zaključku šolskega leta 2024/25 pokazala izjemno slabo stanje na področju skupnega branja v družinah. Opravili smo

jo pri vseh otrocih drugega starostnega obdobja, pri čemer je bilo pri otrocih iz romskih družin zaznati potrebe po izboljšanju na področju jezika, besednega zaklada, interesa do branja ipd., iz česar smo, tudi v povezavi s poznavanjem okolja, v katerem živijo, sklepali na slabše stanje na področju bralne kulture v domačem okolju.

Prireditve »PRAVLJICE POD KROŠNJAMI«, ki smo jo organizirali v vrtcu za vse otroke in starše, povezuje spodbujanje branja s še eno našo prioriteto – to je gozdna pedagogika, s katero se približamo interesom otrok, ki prihajajo iz romskih družin. Dejavnosti na prostem so jim blizu še bolj kot ostalim otrokom, jih motivirajo in veliko lažje usmerjajo pozornost pri dejavnostih, tudi pri skupnem branju.

Prireditve smo zasnovali v obliki pravljичnih koticov, ki bodo imeli tudi svetovalne koticke za starše, predstavitev knjig, ki jim lahko pomagajo in predvsem »prikaz«, kako otroci radi poslušajo pravljice. Vse s ciljem spodbuditi skupno branje v vrtcu in doma.

PROMOTING READING CULTURE AND INCLUDING ROMANI CHILDREN – FAIRYTALES UNDER THE CANOPY

Keywords: promoting reading culture in kindergartens, shared reading, family reading, inclusion of Romani children, learning Slovenian as a local language

As stated in the Curriculum for Kindergartens (2025) in the area of LANGUAGE activities, language is a building block of a child's identity and a carrier of values, historical, and cultural heritage. In Slovenian kindergartens, Slovenian is the official language of instruction, while in ethnically mixed areas, Italian or Hungarian is also used. Alongside the official language, a child's mother tongue is respected as an important component of their identity. The attitude towards one's own language and culture forms the foundation for respecting other languages and cultures and coexisting in both the kindergarten and society.

The National Strategy for the Development of Reading Literacy 2020-2030 outlines the following objectives for the preschool period: raising awareness among parents about the importance of family reading, early literacy, and reading culture; enabling children to become familiar with the language, develop speech, expand vocabulary, develop

reading comprehension, and foster a positive attitude towards reading; encouraging the use of both literary and non-literary materials, as well as various media...

The results of a survey conducted in our kindergarten indicate that most Romani parents view preschool education as an opportunity to learn and acquire various knowledge, especially Slovenian language skills. A good educator is seen as someone who ensures safety for the children and does not discriminate between them. Among the reasons for enrolling their children in kindergarten, they mention preparing them well for school and ensuring an easier or smoother transition from kindergarten to school.

In order to increase the inclusion of Romani children in our kindergarten, we are developing appropriate strategies and approaches and establishing dialogue with parents and the community.

We named the event “**Fairytales Under the Canopy**”, which summarizes our efforts throughout the school year in promoting reading culture in the kindergarten and families. The idea was born from the results of a survey that showed a very poor state in the area of shared reading within families by the end of the 2024/25 school year. We conducted it with all children in the second age group, and among children from Romani families, we observed a need for improvement in language skills, vocabulary, interest in reading, etc., from which we inferred, also considering the environment in which they live, that the state of reading culture in their home environment is weaker.

The event »**FAIRYTALES UNDER THE CANOPY**« combines the promotion of reading with another of our priorities – forest pedagogy, which aligns with the interests of children from Romani families. Outdoor activities are closer to them than to other children, motivating them and making it easier to direct their attention during activities, including shared reading.

We designed the event in the form of storytelling corners, which will also include advisory corners for parents, book presentations that can assist them, and most importantly, a “demonstration” of how children enjoy listening to fairytales. The aim is to encourage shared reading both in the kindergarten and at home.

Viri in literatura

Dodatek h Kurikulumu za vrtce za delo z otroki Romov (2002). Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kurikulum za vrtce (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce_1.-9.-2025.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., 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.

http://www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf

Rudaš, S. (2020). *Vključevanje romskih otrok v Vrtec Beltinci: diplomska naloga*: [Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta,].

<https://repozitorij.upr.si/lzpisGradiva.php?id=15536&lang=slv>

PREDSTAVITEV PRIMEROV IZ PRAKSE

Razredni pouk

OPISMENJEVANJE PRI TUJEM JEZIKU NEMŠČINA V 1. VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

(dr. Maja Kuronja, OŠ Veržej)

e-naslov: maja.kuronja@gmail.com

Ključne besede: predopismenjevalne spretnosti, opismenjevanje v nemščini

Po veljavnem učenem načrtu (UN, 2013) branju, bralnemu razumevanju in pisnemu sporočanju v tujem jeziku namenjamo več pozornosti šele proti koncu tretjega razreda. Vendar se učitelji moramo zavedati, da že v najzgodnejši fazi poučevanja tujega jezika, torej že v prvem razredu, gradimo osnovo za uspešno doseganje ciljev branja in pisanja pri učencih ob koncu tretjega razreda. Preko celostnega pristopa k poučevanju jezika skrbimo, da učenci jezik spoznavajo skozi zgodbe, pesmi, pogovore, dramatizacijo, gibalne igre, petje in uprizarjanje prizorov (igro vlog) iz vsakdanjega življenja. Pri jezikovnem pouku je potrebno učence vključiti v simulacije situacij, katere srečujejo v resničnem svetu in tako ob igri uvajati izražanje v tujem jeziku in spoznavanje različnih kultur (SEJO dodatek, 2023). Učenci skozi te dejavnosti razvijajo razumevanje jezika kot celote in povezujejo govorno in pisno izražanje.

V 1. razredu se pri predopismenjevalnih dejavnostih zadržujemo dlje časa in jih prenesemo tudi v naslednje šolsko leto. Mlajši učenci so motivirani za učenje različnih izštevank in krajših rim, radi pojejo in spremljajo besedilo z različnimi gibi. Pri pouku tako čim večkrat vključujemo igre z rimami (prepoznavanje in tvorjenje rimajočih besed) in fonološke igre (deljenje besed na zloge, ponavljanje zlogov, iskanje dolgih in kratkih besed, prepoznavanje prvih glasov), kar dopolnjujmo tudi z grafomotoričnimi vajami (UN, 2024). V 2. razredu se posvetimo fonološkemu razlikovanju glasov v besedah, zato vključimo fonološke igre kot so: deljenje besed na zloge, prepoznavanje začetnega ali končnega glasu v besedah, razčlenjevanje besed na posamezne glasove. Počasi in postopoma jih uvajamo v nemški fonološki sistem in zaznavo razlik

med črkami in glasovi nemškega in slovenskega jezika (ch, sch, ie, ei, eu itd.). Na tej stopnji povezujejo zvoke s simboli, krepijo veščine dekodiranja in branja (prepoznavanje črk, zlogovanje, branje zelo enostavnih besed, iskanje besed v znanem besedilu). V 3. razredu učence opismenjujemo sistematično, postopoma usvajajo nemško abecedo in glas povežejo s črko/črkami, prepoznavajo in pišejo osnovne in kratke povedi.

Pomembno je timsko sodelovanje z razrednim učiteljem, ki poučuje tudi slovenščino, kajti predznanje fonološkega zavedanja in dekodiranja pomembno vpliva na začetno branje in pisanje pri tujem jeziku.

Učitelj k opismenjevanju učencev stopa s čim bolj osmišljenimi in skrbno načrtovanimi aktivnostmi, ki so naravnane na sposobnosti učencev, zato jih individualizira in diferencira. Graditi je potrebno na obstoječem znanju učencev, saj s tem zmanjšujemo jezikovno negotovost in povečujemo samozavest. V vseh razredih vključujemo zgodbe in knjige z ilustracijami, saj učenci ob spremljanju, aktivnem in zbranem poslušanju (npr. gib ob določeni besedi, ustrezna slika ob besedi) povezujejo besedo, sliko in pomen. S tem spodbujamo razumevanje poslušanega, z vprašanji ustrezne zahtevnosti pa se nekateri že zmorejo vključevati tudi v pogovor o vsebini. Ob koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja se že lahko poslužujemo digitalnih orodij in aplikacij, ki otrokom ponudijo možnost pravilne izgovorjave, napredujejo v skladu s svojimi sposobnostmi in prejmejo takojšnjo povratno informacijo (Talkpal, Duolingo, Memrise idr.).

Pri spremljanju učenčevega napredka na področju doseganja ciljev branja in pisanja se že nekaj časa poslužujemo formativnega spremljanja, katerega pripomočki morajo biti učencem znani in zaradi njihove razvojne stopnje izvedeni bolj na konkretni ravni (Lovrin in Brumen; 2024).

LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE GERMAN IN THE FIRST EDUCATIONAL PERIOD

Keywords: pre-literacy skills, literacy in German

According to the current curriculum (UN, 2013), we pay more attention to reading, reading comprehension and written communication in a foreign language towards the

end of the third grade. However, teachers must be aware that already in the earliest phase of teaching a foreign language, so already in the first grade, we are building the basis for successfully achieving the reading and writing goals for students at the end of the third grade. Through a holistic approach to language teaching, we ensure that students learn the language through stories, songs, conversations, dramatization, movement games, singing and staging scenes (role play) from everyday life. In language lessons, it is necessary to involve students in simulations of situations they encounter in the real world, thus introducing expression in a foreign language and learning about different cultures through play (SEJO supplement, 2023). Through these activities, students develop an understanding of the language as a whole and connect spoken and written expression.

In the firstst grade, we spend a longer time on pre-literacy activities and carry them over into the next school year. Younger students are motivated to learn different countingrhymes and short rhymes, they like to sing and accompany the text with different movements. In lessons, we should include rhyme games (recognizing and forming rhyming words) and phonological games (dividing words into syllables, repeating syllables, finding long and short words, recognizing the first sounds) as often as possible, which should also be supplemented with graphomotor exercises (UN, 2024). In the second grade, we focus on the phonological differentiation of sounds in words, so we include phonological games such as: dividing words into syllables, recognizing the initial or final sound in words, breaking words down into individual sounds. We slowly and gradually introduce them to the German phonological system and the perception of differences between letters and sounds in the German and Slovenian languages (ch, sch, ie, ei, eu, etc.). At this stage, they connect sounds with symbols, strengthen decoding and reading skills (recognizing letters, spelling, reading very simple words, finding words in a familiar text). In the third grade, we systematically teach students to read, gradually master the German alphabet and associate sounds with letter(s), recognize and write basic and short sentences.

Teamwork with the class teacher who also teaches Slovenian is important, because prior knowledge of phonological awareness and decoding significantly affects initial reading and writing in a foreign language.

The teacher approaches the literacy of students with the most well-designed and carefully planned activities that are geared to the students' abilities, so they are

individualized and differentiated. It is necessary to build on the students' existing knowledge, as this reduces language uncertainty and increases self-confidence. In all classes, we should include stories and books with illustrations, because students, when following along, actively and attentively listening (e.g., movement to a certain word, appropriate picture next to a word), connect the word, picture and meaning. This encourages understanding of what is being heard, and with questions of appropriate complexity, some are already able to engage in a conversation about the content of the story. At the end of the 1st educational period, we can already use digital tools and applications that offer children the opportunity to pronounce correctly, progress according to their abilities and receive immediate feedback (Talkpal, Duolingo, Memrise, etc.).

When monitoring students' progress in achieving reading and writing goals, we have been using formative monitoring for some time, the tools of which must be familiar to students and, due to their developmental level, implemented at a more concrete level (Lovrin, Brumen; 2024).

ALPHABETISIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT DEUTSCH IN DER ERSTEN BILDUNGSSTUFE

Schlüsselwörter: Voralphabetische Fähigkeiten, Alphabetisierung im Deutschen

Laut aktuellem Lehrplan (UN, 2013) widmen wir dem Lesen, dem Leseverstehen und der schriftlichen Kommunikation in einer Fremdsprache erst gegen Ende der dritten Klasse mehr Aufmerksamkeit. Lehrkräfte müssen sich jedoch bewusst sein, dass bereits in der frühesten Phase des Fremdsprachenunterrichts, d. h. in der ersten Klasse, die Grundlage für das erfolgreiche Erreichen der Lese- und Schreibziele der Schülerinnen und Schüler am Ende der dritten Klasse legen. Durch einen ganzheitlichen Sprachunterrichtsansatz stellen wir sicher, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprache durch Geschichten, Lieder, Gespräche, Theaterstücke, Bewegungsspiele, Gesang und das Nachspielen von Alltagsszenen (Rollenspiele) erlernen. Im Sprachunterricht ist es notwendig, Schülerinnen und Schüler in Simulationen realer Situationen einzubeziehen, um sie spielerisch an den Ausdruck in einer Fremdsprache heranzuführen und verschiedene Kulturen kennenzulernen

(SEJO-Ergänzung, 2023). Durch diese Aktivitäten entwickeln die Schüler ein Verständnis für die Sprache als Ganzes und verbinden gesprochenen und geschriebenen Ausdruck.

In der 1. Klasse verbringen wir mehr Zeit mit vorliterarischen Aktivitäten und übertragen diese ins nächste Schuljahr. Jüngere Schüler sind motiviert, verschiedene Auszähreime und Kurzreime zu lernen, sie singen gerne und begleiten den Text mit verschiedenen Bewegungen. In den Unterricht sollten wir so oft wie möglich Reimspiele (Erkennen und Bilden von Reimwörtern) und phonologische Spiele (Wörter in Silben unterteilen, Silben wiederholen, lange und kurze Wörter finden, die ersten Laute erkennen) einbauen, die auch durch graphomotorische Übungen ergänzt werden sollten (UN, 2024). In der 2. Klasse konzentrieren wir uns auf die phonologische Differenzierung von Lauten in Wörtern, daher bauen wir phonologische Spiele ein wie: Wörter in Silben unterteilen, Anfangs- oder Endlaut in Wörtern erkennen, Wörter in einzelne Laute zerlegen. Wir führen sie langsam und schrittweise an das deutsche phonologische System und die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Buchstaben und Lauten in der deutschen und slowenischen Sprache (ch, sch, ie, ei, eu usw.) heran. In dieser Phase verbinden sie Laute mit Symbolen und stärken ihre Lese- und Dekodierfähigkeiten (Buchstaben erkennen, Rechtschreibung - buchstabieren, sehr einfacher Wörter lesen, Wörter in einem vertrauten Text finden). In der 3. Klasse bringen wir den Schülern systematisch das Lesen bei, lernen schrittweise das deutsche Alphabet und die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben sowie das Erkennen und Schreiben einfacher und kurzer Sätze.

Die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin, die auch Slowenisch unterrichtet, ist wichtig, da Vorkenntnisse in phonologischer Bewusstheit und Dekodieren die Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Fremdsprache maßgeblich beeinflussen.

Die Lehrkraft fördert die Lese- und Schreibfähigkeiten der Schüler mit optimal konzipierten und sorgfältig geplanten Aktivitäten, die auf ihre Fähigkeiten abgestimmt sind und so individuell und differenziert gestaltet werden. Es ist wichtig, auf dem vorhandenen Wissen der Schüler aufzubauen, da dies Sprachunsicherheit reduziert und das Selbstvertrauen stärkt. In allen Klassen sollten wir Geschichten und Bücher mit Illustrationen verwenden, da die Schüler Wort, Bild und Bedeutung durch aktives und aufmerksames Zuhören (Bewegung neben einem bestimmten Wort, passendes Bild daneben) verbinden. Dies fördert das Verständnis des Gehörten, und bei

entsprechend komplexen Fragen sind manche bereits in der Lage, ein Gespräch über den Inhalt zu führen. Am Ende der ersten Bildungsstufe können wir bereits digitale Tools und Anwendungen nutzen, die Kindern die Möglichkeit bieten, die korrekte Aussprache zu üben, ihren Fähigkeiten entsprechend Fortschritte zu machen und sofortiges Feedback zu erhalten (Talkpal, Duolingo, Memrise usw.).

Bei der Überwachung des Lernfortschritts von Schülern beim Erreichen von Lese- und Schreibzielen setzen wir seit einiger Zeit formatives Monitoring ein, dessen Instrumente den Schülerinnen und Schülern bekannt sein und aufgrund ihres Entwicklungsstadiums auf konkreter umgesetzt werden müssen (Lovrin, Brumen; 2024).

Viri in literatura

Lovrin, M., Brumen, M. (2024). Formativno spremljanje drugošolcev pri medpredmetnem sklopu pouka tujega jezika. V A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (ur.), *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov* (str. 51–82). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/839/1226/3748-1> DOI
<https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024.2>

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje, Dodatek. (2023).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/SEJO.pdf>

Učni načrt, Program osnovna šola, Tuji jezik v 2. in 3. razredu. (2013). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN TJ 2. in 3. razred OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf)

Tuji jezik v 1. razredu: program osnovna šola: učni načrt: 1. razred. (2024). Zavod RS za šolstvo; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/TUJI-JEZIK-V-1.-RAZREDU-2024.pdf>

MOJE IZKUŠNJE Z INDIVIDUALIZIRANIM OPISMENJEVANJEM V 1. RAZREDU

(Katarina Stegenšek, OŠ Koper)

e-naslov: katarina.stegensek@os-koper.si

Ključne besede: opismenjevanje, individualizacija, formativno spremljanje, varno in spodbudno učno okolje

Proces opismenjevanja v 1. razredu zahteva premišljeno, strokovno in diferencirano poučevanje, ki temelji na razumevanju individualnih razlik med učenci. Na podlagi lastne pedagoške prakse sem razvila pristop, ki vključuje formativno spremljanje, sodelovalno učenje ter ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja.

Prispevek temelji na mojih izkušnjah z individualiziranim opismenjevanjem, ki poteka v skladu z učnim načrtom. Ta poudarja, da učenci glede na svoje predznanje, razvite veščine in zmožnosti postopoma in sistematično prehajajo skozi dejavnosti začetnega opismenjevanja: od razvijanja predopismenjevalnih zmožnosti, tehnik branja in pisanja, do branja z razumevanjem ter pisanja besedil.

Že ob vstopu v šolo učenci izkazujejo zelo različno predznanje – tako na področju besedišča kot tudi pri razvitosti predbralnih spretnosti in drugih temeljnih veščin za uspešen razvoj bralne pismenosti. Pri nekaterih učencih so prisotne govorno-jezikovne težave, nekateri prihajajo iz manj spodbudnega okolja, pri drugih pa slovenščina ni prvi jezik.

Zaradi razlik med učenci je zelo pomembno, da že na začetku šolskega leta izvedem uvodno diagnostično preverjanje. Tako dobim vpogled v predznanje in potrebe posameznikov, kar mi omogoča načrtovanje individualiziranih učnih poti – to je tudi eden od ključnih elementov formativnega spremljanja. Na tej osnovi lažje določim naslednje korake pri učenju branja in pisanja. Skupaj z učenci oblikujemo tudi jasne in razumljive kriterije uspešnosti, ki jim pomagajo razumeti cilje učenja ter spremljati lasten napredek.

Individualizirano opismenjevanje vključuje razvoj predopismenjevalnih zmožnosti, kot so vidno in slušno razločevanje, slušno razčlenjevanje (zaznavanje zlogov in glasov),

grafomotorika, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, ter pravilna drža telesa in pisala. Te veščine učenci razvijajo skozi glasovne vaje, naloge za prostorsko orientacijo in vaje za razvoj fine motorike. S tem jim omogočim aktivno vključevanje v dejavnosti ter postopno napredovanje v branju in pisanju.

Pomembno vlogo v procesu imajo tudi dejavnosti pripovedovanja, ki omogočajo razvoj pripovednih zmožnosti, bogatijo besedišče ter krepijo govorno izražanje.

Pri učenju branja in pisanja smo postopno uvajali velike in male tiskane črke. Proces je potekal s poudarkom na vizualni podpori, ponazarjanju in ponavljanju. Učence sem spodbujala, da tvorijo besede in enostavne povedi, ki so bile tematsko in jezikovno prilagojene njihovemu individualnemu napredku in zmožnostim.

Učenci so pri opismenjevanju sledili jasno zastavljenim učnim potem in kriterijem uspešnosti pri učenju črk, pisanju in branju. Redno so prejeli povratne informacije – tako v obliki samopreseje, kot tudi vrstniške in učiteljeve povratne informacije. To jim je omogočalo boljše zavedanje o lastnem napredku in usmerjalo izboljševanje.

Celoten proces opismenjevanja je temeljil na formativnem spremljanju, kar mi je omogočilo sprotno prilagajanje učnih ciljev, vsebin in metod posameznim učencem glede na njihove zmožnosti, napredek in potrebe. Sodelovalno učenje je pomembno prispevalo k razvoju socialnih veščin, občutku kompetentnosti in samozavesti. Ključno vlogo pa je imelo tudi ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja, ki je vsem otrokom omogočilo aktivno vključevanje v proces branja in pisanja ter postopno napredovanje.

Takšen pristop, ki upošteva otrokovo predznanje in spodbuja individualni napredek, se je izkazal kot učinkovit pri razvoju pismenosti in oblikovanju pozitivnega odnosa do jezika, branja, pisanja in učenja.

OUR EXPERIENCES WITH INDIVIDUALIZED LITERACY INSTRUCTION IN THE FIRST GRADE

Keywords: Literacy instruction, individualization, formative assessment, safe and stimulating learning environment

The literacy instruction process in the first grade requires thoughtful, professional, and differentiated teaching based on the understanding of individual differences among pupils. We have developed, through our own teaching practice, an approach that includes formative assessment, cooperative learning, and the creation of a safe and stimulating learning environment.

This contribution is based on our experiences with individualized literacy instruction, carried out in accordance with the national curriculum. The curriculum emphasizes that, based on their prior knowledge, skills, and abilities, pupils gradually and systematically progress through early literacy activities: from developing pre-literacy skills and learning reading and writing techniques to reading comprehension and writing texts.

Upon entering school, pupils show a wide range of prior knowledge – both in vocabulary and pre-reading skills and other fundamental abilities necessary for the successful development of reading literacy. Some pupils experience speech and language difficulties, others come from less stimulating environments, and for some of them Slovenian is not their first language.

Taking all the differences into consideration, it is crucial to carry out initial diagnostic assessments at the very beginning of the school year. This provides an insight into the individual's prior knowledge and needs, which enables the planning of individualized learning paths – one of the key elements of formative assessment. It also helps in determining the next steps in learning to read and write. Together with the pupils, we create clear and understandable success criteria that help them understand the learning objectives and monitor their own progress.

Individualized literacy instruction includes the development of pre-literacy skills, such as visual and auditory discrimination, auditory segmentation (syllable and phoneme awareness), graphomotor skills, body, spatial and paper orientation, as well as correct writing posture and pencil grip. Pupils develop these skills through phonological exercises, spatial orientation tasks, and fine motor skill activities, what enables them to actively participate in activities and gradually progress in reading and writing.

Storytelling activities also play an important role in the process, fostering narrative abilities, enriching vocabulary, and strengthening verbal expression.

The process of learning to read and write included a gradual introduction of uppercase and lowercase printed letters. It emphasized visual support, modelling, and repetition. Pupils were encouraged to form words and simple sentences that were thematically and linguistically adapted to their individual progress and capabilities.

Pupils followed clearly defined learning paths and success criteria when learning letters, writing, and reading. They regularly received feedback – in the form of self-assessment, peer feedback, and teacher feedback. This enhanced their awareness of their progress and guided their improvement steps.

The entire literacy instruction process was based on formative assessment, allowing the teacher to continuously adjust learning objectives, content, and methods for each pupil according to their abilities, progress, and needs. Cooperative learning significantly contributed to the development of social skills, a sense of competence, and self-confidence. It was crucial to create a safe and encouraging learning environment that enabled all children to actively engage in reading and writing and to progress gradually.

An approach that takes into account pupils' prior knowledge and encourages individual progress proved to be effective in developing literacy and fostering a positive attitude towards language, reading, writing, and learning.

Viri in literatura

Grah, J. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.

Holcar, A. (2019). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.

Novak, N., Vršič, V., Nedeljko, N., Dolgan, K., Dolinar, M., Kerin, M., Novak, M., Mršnik, S., Markun Puhon, N., in Podbornik, K. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: priročnik za učitelje*. Zavod RS za šolstvo.

Novak, N. (2022). *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Zavod RS za šolstvo.

https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematično_in_individualizirano_opismenje_vanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf

Stegenšek, K. (2024). Individualizirano opismenjevanje in učinkoviti didaktični pripomočki. *Razredni pouk: strokovna revija za raziskovanje in razvoj področja razrednega pouka*, 25(2), 49-57.

Učni načrt: program osnovna šola – Slovenščina (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

PREDSTAVITEV PRIMEROV IZ PRAKSE

Jeziki v osnovni šoli in gimnaziji

ROMSKI JEZIK KOT VEZNI ČLEN MED IDENTITETO IN IZOBRAŽEVANJEM: PRIMER OBŠOLSKE DEJAVNOSTI ZA ROMSKE UČENCE

(Samira Horvat, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci)

e-naslov: samira.horvat@guest.arnes.si

Ključne besede: romski jezik, jezikovna raznolikost, obšolske dejavnosti, kulturna identiteta, vključevanje

Povzetek

Prispevek predstavlja primer sistematičnega vključevanja romskega jezika v osnovnošolski prostor preko obšolske dejavnosti, ki se na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci izvaja v sodelovanju z Inštitutom za narodnosti. Program, ki poteka že dve šolski leti, ponuja romskim učencem priložnost, da razvijajo svojo jezikovno pismenost v maternem jeziku, hkrati pa spodbuja njihovo aktivno vključenost v učni proces. V prispevku so predstavljeni cilji, vsebine in didaktični pristopi obšolske dejavnosti, pa tudi njeni pozitivni učinki na učence in šolsko skupnost. Poudarjena je pomembnost vključevanja manjšinskih jezikov v izobraževalni prostor kot sredstva za opolnomočenje, kulturno identifikacijo in preprečevanje izključenosti.

1. Uvod

Jezikovna raznolikost je ena izmed ključnih vrednot sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Medtem, ko se večje jezikovne skupine pogosto sistemsko vključujejo v izobraževalne programe, so manjšinski jeziki, kot je romski, še vedno na obrobju učnih načrtov. V Sloveniji romski učenci pogosto prihajajo iz okolij, kjer je njihova materinščina marginalizirana, kar lahko vodi v občutek izključenosti, izgubo jezikovne in kulturne identitete ter slabši šolski uspeh (Bešter, 2007; Medveš, 2004).

Romski jezik je kljub svoji bogati tradiciji še vedno premalo prisoten v šolskih kurikularnih dokumentih in praksah. V luči večkulturne in večjezične vzgoje je potrebno razvijati modele, ki bodo omogočili jezikovno vključevanje romskih otrok, ne da bi jih pri tem asimilirali.

Namen projekta je vključevanje romskega jezika v šolski prostor preko prostovoljne obšolske dejavnosti, ki spodbuja jezikovno opismenjevanje v romščini, gradi jezikovne mostove z vsebinami iz pouka in krepi kulturno identiteto učencev.

2. Jezik kot sredstvo opolnomočenja: Primer dobre prakse

2.1 Izhodišča, cilji in struktura programa

Projekt se je na naši šoli začel izvajati v šolskem letu 2023/2024 kot poskusna dejavnost za romske učence prvega in drugega triletja. Cilji so:

- omogočiti romskim učencem stik z njihovim maternim jezikom v varnem šolskem okolju;
- razvijati osnovno jezikovno pismenost v romskem jeziku (branje, pisanje, govor, poslušanje);
- povečati zaupanje učencev vase in izboljšati njihovo vključenost v šolski prostor;
- povezovati jezikovne vsebine z učnimi temami iz rednega pouka (npr. slovenščina, matematika, družba);
- krepiti njihovo jezikovno samozavest ter graditi mostove med romskim in slovenskim jezikovnim svetom.

Program je prostovoljen in poteka po pouku, enkrat tedensko v obliki jezikovnih ur. Vsebina je razdeljena na dva sklopa: osnovno sporazumevanje in povezovanje s šolskimi temami.

2.2 Didaktični pristopi

Učenje temelji na igrivih, izkustvenih in socialnih pristopih (Vygotsky, 1978). Med metode sodijo uporaba slikovnega gradiva, igre vlog, dramatizacije, pesmice, dvojezični slovarčki ter sodelovanje z učitelji drugih predmetov. Učenci se učijo z aktivnim vključevanjem in s tem razvijajo tako jezikovne kot socialne veščine.

Dejavnosti potekajo enkrat tedensko po pouku. V prvem letu so bile usmerjene predvsem v krepitev osnov: abeceda, barve, številke, vsakodnevne besede, pozdravi,

družinski člani, šola. S pomočjo ilustriranih kartic, pesmic, dramatizacij, iger vlog in lastnih slovarčkov so učenci postopno širili besedišče in se učili tvoriti preproste stavke.

V drugem letu se je program vsebinsko razširil z vključevanjem tem iz šolskih predmetov: letni časi, deli telesa, zdravje, poklici, narava. Pri tem smo uporabljali dvojezična gradiva, sodelovali z učitelji drugih predmetov ter spodbujali uporabo romskih izrazov v povezavi z učno snovjo. Poseben poudarek smo namenili ustvarjanju varnega učnega okolja, kjer lahko učenci svobodno izražajo svojo jezikovno in kulturno identiteto, brez strahu pred stigmatizacijo.

3. Učinki in opažanja

Po dveh letih izvajanja so opazni številni pozitivni učinki: višja samozavest romskih učencev, večja vključenost v šolske dejavnosti, zmanjševanje občutka izključenosti ter večje sodelovanje z vrstniki. Starši izražajo zadovoljstvo nad dejstvom, da se njihov jezik sliši in spoštuje. Projekt je prepoznan kot učinkovit prispevek k večji jezikovni pravičnosti in šolski uspešnosti romskih otrok.

4. Zaključek

Primer dobre prakse na Osnovni šoli Franceta Prešerna Črenšovci dokazuje, da je mogoče manjšinski jezik uspešno vključiti v šolski prostor tudi brez sprememb učnih načrtov, s fleksibilnim in pedagoško premišljenim pristopom. Romski jezik kot sredstvo izražanja in učenja ni le kulturni kapital učencev, temveč tudi most do boljšega razumevanja in spoštovanja v večkulturni skupnosti. Sistematična podpora tovrstnim praksam bi morala postati del dolgoročne strategije vključevanja manjšin v izobraževanje. Romski jezik v šoli postaja most, ne ovira – most med svetovi, kulturami in znanji.

THE ROMANI LANGUAGE AS A LINK BETWEEN IDENTITY AND EDUCATION: AN EXAMPLE OF AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY FOR ROMANI STUDENTS

Keywords: Romani language, linguistic diversity, extracurricular activities, cultural identity, inclusion

Abstract

This paper presents an example of the systematic inclusion of the Romani language

in primary education through extracurricular activities carried out at France Prešeren Primary School in Črenšovci in cooperation with the Institute for Ethnic Studies. The program, which has been running for two school years, offers Romani students the opportunity to develop their language literacy in their mother tongue, while also encouraging their active participation in the learning process. The paper outlines the objectives, content, and didactic approaches of the extracurricular activity, as well as its positive effects on students and the school community. It emphasizes the importance of incorporating minority languages into the educational space as a means of empowerment, cultural identification, and the prevention of exclusion.

Viri in literatura

Bešter, R. (2007). *Integracija Romov v Sloveniji: med asimilacijo in avtonomijo*.

Inštitut za narodnostna vprašanja. <https://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/Integracija-Romov-v-Sloveniji.pdf>

Učni načrt, Program osnovna šola, Slovenščina (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo.

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Medveš, Z. (2004). Različnost v šoli – nevarnost ali izziv. V M. Sardoč (ur.), *Multikulturna vzgoja in izobraževanje* (str. 117–133). Inštitut za narodnostna vprašanja.

Peček, M. in Lesar, I. (2006). Vključevanje Romov v vzgojno-izobraževalni sistem: med integracijo in inkluzijo. *Sodobna pedagogika*, 57(1), 10–25.

<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BCUI0M1K>

UNESCO. (b. d.). *Charting together for Education to #SaveOurFuture*.

<https://en.unesco.org/news/charting-together-education-saveourfuture>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

VEČJEZIČNI PRISTOPI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

(Alma Novak, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci)

e-naslov: alma.novak@quest.arnes.si

Ključne besede: aktivno učenje, multikulturnost, razvoj večjezičnosti, romski učenci

Povzetek

V prispevku je predstavljen pomen večjezičnih pristopov pri vključevanju romskih otrok v vzgojno-izobraževalni proces v okviru projekta Vključevanje romskih otrok v vzgojo in izobraževanje (VROV). Projekt temelji na spoštovanju vseh jezikov in kultur v okolju ter spodbuja razvoj raznojezičnih kompetenc in medkulturne ozaveščenosti. V teoretičnem delu so predstavljeni ključni pojmi vključujočega izobraževanja, pomen maternega jezika in načini vključevanja drugih jezikov v učenje. Praktični primeri prikazujejo dejavnosti iz vrtca in šole. Rezultati potrjujejo, da so se romski učenci lažje vključili v šolsko okolje, izboljšali medosebne odnose ter krepili svojo jezikovno in učno uspešnost.

1 Uvod

Dandanes se vsakodnevno srečujemo z različnimi stiki med ljudmi in kulturami. Ljudje se zaradi različnih razlogov selijo med kulturami, prostori in jezikovnimi skupnostmi. Razlogi so lahko gospodarski, izobraževalni, turistični, zaposlitveni ipd. Znanje več jezikov oziroma raznojezičnost spodbuja hitrejše prilagajanje okolju, lažjo vzpostavitev stikov z gospodarstvom, boljše možnosti za zaposlitev (Bric, 2022) itd. Prav tako se tudi otroci srečujejo z drugimi jeziki, preko medijev, risank, glasbe ipd. S tem se seznanijo s tujimi jeziki, preko katerih z lahkoto ponavljajo glasove ter pridobivajo spodbude za rabo tujih besed neposredno iz samega okolja (Videmšek, 2003).

Pri svojem dosedanjem delu v vzgoji in izobraževanju ugotavljam, da je raznojezičnost prisotna v oddelkih, zato je potrebno učni proces prilagoditi preko razgibanih aktivnostih, saj omogočajo sproščenost, aktivnost in sodelovanje. Pridobljene izkušnje o večjezičnosti, aktivni metodi in gibanju sem uporabila skozi izvajanje aktivnosti v projektu VROV.

2 Večjezičnost kot priložnost

Projekt VROV – vključevanje romskih otrok v vzgojo in izobraževanje temelji na vključujočem pristopu, ki upošteva jezikovno in kulturno ozadje vseh otrok. Osredotoča se na učenca, njegov proces učenja ter pomen maternega jezika pri oblikovanju identitete in samozavesti. Vključujoče izobraževanje romskih otrok je temeljna človekova pravica, ki koristi tudi neromskim učencem. Potrebno je uporabiti prilagodljive pristope, ki vključujejo vidike romskega jezika, kulture in njihove zgodovine (povzeto po priročnik za sodelujoče šole in učitelje, str. 1).

3 Pomen maternega jezika

Materni jezik ima ključno vlogo v zgodnjem učenju, saj je osnovno orodje za razvoj mišljenja, sporazumevanja in oblikovanje identitete. Kadar ima otrok do maternega jezika jasen odnos, bo lažje in bolje razvijal večjezičnost (povzeto po Treven, 2014). Spodbujanje učenja tujih jezikov ne zavira razvoja materinščine, temveč daje podlago novemu učenju tujega jezika (Videmšek, 2003).

4 Praktični del

Aktivnosti večjezičnega pristopa smo na zavodu izvajali v vrtcu in osnovni šoli. Prisotnost večjezičnosti je vidna preko romskega kotička, različnih večjezičnih napisov, plakatov in slovarjev. V zavodu se poleg slovenskega jezika pojavljajo še romski, hrvaški ter angleški jezik. Pomemben člen sodelovanja med zavodom in romskim naseljem imata romska pomočnika v vrtcu in v šoli. V sodelovanju z Večnamenskim romskim centrom izvajamo jezikovne delavnice in športne dogodke, ki povezujejo romsko in večinsko populacijo.

4.1 Vrtec

V vrtcu so prisotni romski učenci že od 1. starostnega obdobja naprej. Dejavnosti so osredotočene na starostno skupino otrok, njihove zmožnosti in sposobnosti. Temeljijo na aktivni vlogi otrok, usvajanju skozi igro, gibanje, petje in povezav preko bližnjega okolja. Izvedli smo dejavnosti preštevanja otrok v jutranjem krogu v obeh jezikih. Sproti nastajajo slovarji za lažje razumevanja jezika, preko izdelave didaktičnih iger otroci lažje in hitreje usvajajo določene besede ipd. Otroci sodelujejo pri bralni znački, kjer lahko pripovedujejo v maternem jeziku. V naselju in pri nas smo posadili različna semena, kjer smo na obeh koncih spremljali napredek in rast pridelkov. Starši aktivno sodelujejo pri branju pravljic, športnih dogodkih in delavnicah.

4.2 Šola

Šolo obiskuje približno med 10 do 15 odstotkov romskih učencev. Že dlje časa ohranjamo romsko kulturo skozi različne dejavnosti. Poseben poudarek je na razširjenem programu, kjer učenci sodelujejo pri romskih plesnih, kulturnih dogodkih in kulturnih dnevih. Preko vključevanja romskega in drugih jezikov (tudi znakovnega, hrvaškega, latinščine ipd.) razvijamo spoštovanje in jezikovno občutljivost vseh učencev. Učenci imajo možnost opravljanja bralne značke v maternem jeziku, pri športni vzgoji izvajajo vaje v romščini, pri glasbenih točkah pa sodelujejo v različnih jezikih. Na šoli in v romskem naselju organiziramo nogometne prijateljske tekme med dvema romskima naseljema ter tekmo učencev večinske populacije z učenci Romi. Izdali smo večjezično pravljico Rdeča Kapica v treh jezikih: slovenščini, romščini in angleščini.

5 Zaključek

Vključevanje večjezičnih pristopov ustvarja spodbudno in vključujoče učno okolje. Učenci hitreje usvajajo jezik, razvijajo večjo zmožnost sodelovanja, spoštovanja in samostojnosti. Projekt je prispeval k večji jezikovni in kulturni občutljivosti strokovnih delavcev ter okrepil vezi z lokalno skupnostjo. Ohranjanje maternega jezika, zgodnje vključevanje in sodelovanje so ključni dejavniki za uspešno vključevanje vseh otrok v vzgojno-izobraževalni sistem.

MULTILINGUAL APPROACHES IN EDUCATION

Keywords: active learning, multiculturalism, development of multilingualism, Roma students

Abstract

This paper presents the importance of multilingual approaches in the inclusion of Roma children in the educational process within the Romani-Plurilingual Policy Experimentation (RPPE) project. The project is based on respect for all languages and cultures in the environment and promotes the development of plurilingual competences and intercultural awareness. The theoretical part introduces key concepts of inclusive education, the significance of the mother tongue, and methods of integrating other languages into learning. Practical examples illustrate activities from kindergarten and school settings. The results confirm that Roma pupils were more easily integrated into

the school environment, improved interpersonal relationships, and enhanced their language and academic performance.

Viri in literatura

- Bric, J. (2022). *Oblikovanje kriterijev za pridobitev jezikovne izkaznice na osnovnih šolah*. [Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/7424/>
- Treven, P. (2014). *Izražanje s telesnim gibanjem kot motivacijska spodbuda za učenje tujega jezika*. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/2227>
- Videmšek, M., Drašler, A., in Pišot, R. (2003). *Gibalna igra kot sredstvo za seznanjanje s tujim jezikom v zgodnjem otroškem obdobju*. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

MOJE ZNANJE MOJA ODGOVORNOST: KAKO S POMOČJO METOD FORMATIVNEGA SPREMLJANJA ZNANJA UČENCE SPODBUDITI K SAMOSTOJNOSTI IN SPREJEMANJU ODGOVORNOSTI ZA SVOJE ZNANJE

(mag. Sandra Kozorog-Košuta, OŠ Simona Gregorčiča Kobarid)

E-naslov: sandra.kozorog@guest.arnes.si

Ključne besede: samoregulacija, odgovornost, samostojnost, motivacija

Nekdanji model poučevanja, kjer je učitelj stal pred tablo in razlagal, učenci pa so si pri tem pridno zapisovali in se to doma naučili, pri današnjih otrocih ne deluje več. Tega bi se morali še zlasti zavedati učitelji, ki svojim učencem ustvarjamo podlago, ne samo na intelektualnem področju, pač pa tudi na področju empatije, dojemanja sveta, kritičnega razmišljanja in odnosa do sočloveka. Prav zato bi se učitelj moral še toliko bolj truditi, da pri svojih učencih spodbuja radovednost, aktiven pristop k učenju, samostojnost, strpnost in empatijo.

Samoregulacija učenja je proces, pri katerem posameznik samostojno načrtuje, spremlja in ocenjuje svoje učenje. Vključuje postavljanje ciljev, izbiro strategij, nadzor nad motivacijo in čustvi ter prilagajanje pristopa glede na dosežke. Nujna je za uspešno, samostojno učenje ključna, saj spodbuja odgovornost, vztrajnost in aktivno vlogo učenca pri pridobivanju znanja. Pri vsem tem pa je najpomembnejše, da ima učenec jasne meje in jasna navodila za delo.

V prispevku navajam nekaj predlogov, kako te cilje doseči, obenem pa narediti pouk bolj dinamičen in zanimiv, obenem pa učitelja razbremeniti oz. mu dati čas, da se lahko posveti šibkejšim učencem.

Prva, zelo preprosta ideja so paličice z imeni učencev, ki mi pomagajo, da v učni proces vključujem vse učence, jih spodbujam k aktivnemu sodelovanju, pri njih pa ustvarjam občutek pripadnosti.

Pred obravnavo učnega sklopa skupaj z učenci narišemo učno pot, ki je lahko v obliki ceste, gore, na katero se po korakih vzpenjajo ali preproste hiše. Učna pot učencem daje jasno strukturo obravnavane snovi in zaporedje korakov, ki ga bodo pri učenju naredili. Pomaga jim razumeti, kaj in kako se bodo učili ter kaj se od njih pričakuje na posamezni stopnji. Učna pot spodbuja samostojnost, omogoča lažje spremljanje napredka in doseganje ciljev, povečuje motivacijo ter krepi občutek varnosti in predvidljivosti v učnem procesu.

Na posameznem koraku učne poti skupaj z učenci oblikujemo merila uspešnosti, ki jim pomagajo jim razumeti kriterije ocenjevanja, usmerjajo njihovo učenje ter omogočajo samoevalvacijo in izboljševanje. Prav tako povečujejo občutek pravičnosti in preglednosti ter spodbujajo odgovornost in samoregulacijo pri učenju. Ko sem ta merila začela oblikovati skupaj z učenci, so učenci postali očitno bolj odgovorni za svoj učni proces, saj jih navdaja s ponosom, da lahko tudi sami nekaj prispevajo in soodločajo o tem, kaj se bodo učili.

Včasih učencem prepustim odgovornost, da snov usvojijo na svoj način in v sebi najprimernejšem tempu. Tako so pri pouku angleščine, na primer, učenci zelo uspešno sami predelali navadni sedanjik in bili pri tem zelo uspešni, sama pa sem imela dovolj časa, da sem se posvetila šibkejšim učencem. Pri tem so mi bili v veliko pomoč tudi učenci, ki so na področju angleščine uspešnejši, saj so z veseljem priskočili na pomoč svojim sošolcem in se pri tem tudi sami ogromno naučili. Ta pristop spodbuja

samostojnost, samoregulacijo in prilagajanje učnega procesa individualnim sposobnostim in razpoložljivemu času. Vsak učenec tako lahko napreduje glede na svoje zmožnosti, ob tem pa krepi samostojnost in odgovornost za učenje.

MY KNOWLEDGE, MY RESPONSIBILITY: HOW TO USE FORMATIVE MONITORING METHODS TO ENCOURAGE LEARNERS TO BE INDEPENDENT AND TAKE RESPONSIBILITY FOR THEIR KNOWLEDGE

Keywords: self-regulation, responsibility, autonomy, motivation

The former model of teaching, where the teacher stood in front of the blackboard, explaining, while the students were diligently taking notes and learning them at home, no longer works for today's children. This is something teachers, in particular, should be aware of this, as we are laying the foundation for our students, not only in the intellectual development, but also in the field of empathy, perception of the world, critical thinking and interpersonal relationships. This is why teachers should make an even greater effort to encourage curiosity, an active approach to learning, independence, tolerance and empathy in their students.

Self-regulated learning is the process by which individuals independently plan, monitor and evaluate their own learning. It involves setting goals, choosing strategies, managing motivation and emotions, and adjusting the approaches according to its progress. It is essential for a successful, independent learning as it promotes responsibility, perseverance and an active role of the student in knowledge acquisition. Throughout this process, it is most important that the learner has clear boundaries and clear instructions for their work.

In this article, I present a few suggestions on how to achieve these goals, while making the lessons more dynamic and engaging, and at the same time relieving a teacher-giving them some time to focus on the weaker students, who need additional support.

One very simple idea is using name sticks, which help me involve all my students into the learning process, encourage active participation and foster a sense of belonging.

Before starting a new learning unit, my students and I draw a learning path together, which can take the form of a road, a mountain that they climb step by step, or a simple

house. The learning path provides the learners with a clear structure of the subject matter and the sequence of steps they will take during their learning process. It helps them understand what they will be learning, how they will learn it and what is expected of them at each stage. A learning pathway encourages independence, makes it easier to monitor progress and reach goals, and increases motivation, while fostering a sense of safety and predictability in the learning process.

At each step of the learning pathway, we co-create success criteria with the students. Those help them understand the assessment criteria, guide their learning and enable self-evaluation and improvement. They also enhance a sense of fairness and transparency, while encouraging responsibility and self-regulation in learning. Since I started developing those criteria together with the students, they have clearly become more responsible for their own learning process, because it gives them a sense of pride to be able to contribute and to have a say in what and how they will learn.

Sometimes I let the students take responsibility for learning in their own way and at pace that suits them best. For example, during English lessons, the students were very successful in working through the simple present tense on their own, whereas I had enough time to focus on weaker pupils. The more advanced students were also a great help to me, as they were happy to help their classmates and, in doing so, learnt a great deal themselves.

This approach fosters independence, self-regulation and the adaptation of the learning process to individual abilities and available time. This allows each student to progress according to their own abilities, while strengthening independence and responsibility for their learning.

PREDSTAVITEV PRIMEROV IZ PRAKSE

Jeziki v poklicnem in strokovnem izobraževanju

THE FOOD ODYSSEY: DIGITALNA SOBA POBEGA ZA VEČJEZIČNO IN TRAJNOSTNO UČENJE V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

(Jaka Mihelčič, Živilska in naravovarstvena šola, BIC Ljubljana)

e-naslov: jaka.mihelcic@bic-lj.si

Ključne besede: trajnostna prehrana, digitalna soba pobega, večjezičnost, poklicno izobraževanje, podnebne spremembe

Projekt The Food Odyssey je nastal kot odgovor na izzive sodobnega sveta: podnebne spremembe, preobremenjenost prehranskih sistemov in potrebo po večji ozaveščenosti mladih o trajnostnem načinu življenja. Temelji na prepričanju, da mora biti izobraževanje o hrani, njenem vplivu na okolje ter povezanosti z globalnimi procesi vključeno že v zgodnje izobraževalne stopnje. Projekt se izvaja v okviru programa Erasmus+ in vključuje partnerske šole iz štirih držav: Slovenije (BIC Ljubljana), Italije (Istituto tecnico "Garibaldi /Da Vinci" Cesena), Srbije (Poljoprivredno – hemijska skola Dr Đorđe Radić) in Španije (Mediterraneo Culinary Center) ter zunanje tehnične partnerje iz Slovenije (Inštitut za zdravje in okolje), Italije (Global Footprint Network, Escape4Change, Area Europa). Vsaka organizacija prispeva svoja strokovna znanja in izkušnje s področij izobraževanja, trajnosti, digitalnih orodij in večjezičnosti.

Osrednji produkt projekta je digitalna soba pobega – sodobno, problemsko naravnano učno orodje, zasnovano kot večjezična in večtematska simulacija. Soba je sestavljena iz nalog, ki temeljijo na realnih okoljskih vprašanjih, povezanih s prehranskimi sistemi: trajnostna pridelava hrane, transport in embalaža, zmanjševanje količin zavržene hrane, pomen lokalne hrane ter vpliv potrošniških navad na okolje. Dijaki ob reševanju nalog razvijajo kritično mišljenje, analitične sposobnosti in medpredmetne povezave. Ključno je, da soba ni zgolj digitalna simulacija, temveč didaktično strukturirano orodje, ki zahteva aktivno udeležbo in refleksijo. Soba je namenjena tudi učencem višjih razredov osnovnih šol, saj je vsebinsko in didaktično primerna za celotno vertikalno

izobraževanja. Soba pobega in pripadajoča gradiva bodo dostopni v petih jezikih – poleg slovenščine, italijanščine, španščine in srbščine tudi v angleščini.

Didaktični pristopi, uporabljeni v projektu, temeljijo na konstruktivizmu in izkustvenem učenju, vključujejo pa tudi sodobno digitalno tehnologijo. Cilj je razvijanje kompetenc 21. stoletja, kot so sodelovanje, reševanje problemov, komunikacija, digitalna pismenost in odgovornost do okolja. Dejstvo, da je soba pobega je na voljo v petih jezikih, nakazuje na to, da projekt aktivno spodbuja rabo jezikov v avtentičnem kontekstu in krepi jezikovno prožnost učencev.

Večjezičnost v projektu ni zgolj prevod vsebin, ampak zavestno vključevanje kulturnih in jezikovnih specifik v izobraževalno izkušnjo. Naloge vključujejo primere iz vsakdanjega življenja in kulturnih praks držav partneric v projektu. Tako dijaki spoznavajo različne prehranske navade, odnos do hrane ter okoljsko ozaveščenost v različnih kulturnih okoljih. Na ta način se krepi medkulturna zavest in socialni čut.

Projekt vključuje tudi usposabljanje učiteljev. Ti so ključni člen pri implementaciji vsebin v redni pouk. Preko strokovnih srečanj in izmenjav praks pridobivajo veščine za uporabo sobe pobega, delo z večjezičnimi gradivi in izvajanje tematskih vsebin o trajnosti. Učitelji imajo dostop do priročnika z didaktičnimi navodili, cilji učenja in predlogi za nadaljnje dejavnosti.

V pilotni fazi so bili izvedeni preizkusi v vseh štirih državah, kar je omogočilo izboljšave na osnovi povratnih informacij učencev in učiteljev. Končni rezultat projekta so tudi odprta učna gradiva, ki bodo po zaključku javno dostopna in bodo omogočala dolgoročno uporabo v različnih izobraževalnih kontekstih. Projekt The Food Odyssey tako prispeva k prenovi pouka v poklicnem in strokovnem izobraževanju, krepitvi zelenih kompetenc in oblikovanju učnih okolij, ki učence pripravljajo na trajnostno prihodnost.

THE FOOD ODYSSEY: A MULTILINGUAL DIGITAL ESCAPE ROOM FOR SUSTAINABILITY EDUCATION IN VET

Keywords: sustainable food, digital escape room, multilingualism, vocational education, climate change

The Food Odyssey project was developed as a response to the challenges of today's world, including climate change, overburdened food systems, and the growing need to raise young people's awareness of sustainable lifestyles. It is based on the belief that education about food, its environmental impact, and its global connections must be integrated into early stages of the education process. The project is carried out within the Erasmus+ programme and brings together partners from four countries: Slovenia (BIC Ljubljana), Italy (Istituto tecnico "Garibaldi /Da Vinci" Cesena), Serbia (Agricultural and chemical school " Dr Đorđe Radić" Kraljevo) and Spain (Mediterraneo Culinary Center) and technical partners from Slovenia (Institute for Health and Environment) and Italy (Global Footprint Network, Escape4Change, Area Europa). Each organization contributes its expertise and experience in education, sustainability, digital tools, and multilingualism.

The central product of the project is a digital escape room – a modern, problem-based learning tool designed as a multilingual and multi-thematic simulation. The room is composed of tasks that address real environmental issues related to food systems: sustainable food production, transport and packaging, food waste reduction, the importance of local food, and the impact of consumer habits on the environment. While solving the challenges, students develop critical thinking, analytical skills, and cross-curricular connections. Importantly, the escape room is not just a digital simulation but a pedagogically structured tool that requires active participation and reflection. The tool is also suitable for upper primary school pupils, making it relevant for the entire educational vertical. The escape room and related materials will be available in five languages – Slovenian, Italian, Spanish, Serbian and English.

The teaching approaches used in the project are based on constructivism and experiential learning and incorporate modern digital technology. The goal is to develop 21st-century competences such as collaboration, problem-solving, communication, digital literacy, and environmental responsibility. The fact, that escape room is available in five languages, promotes the use of languages in authentic contexts and enhances students' linguistic flexibility.

Multilingualism in the project is not limited to translation of content but includes deliberate integration of cultural and linguistic specifics into the educational experience. The tasks include real-life examples and cultural practices of the partner countries. In this way, students learn about different eating habits, attitudes toward

food, and environmental awareness in various cultural contexts. This enhances intercultural understanding and social sensitivity.

The project also includes teacher training. Teachers play a key role in implementing the content in regular lessons. Through professional exchanges and training sessions, they gain skills to use the escape room, work with multilingual materials, and address sustainability themes. Teachers have access to a guide with didactic instructions, learning objectives, and suggestions for further activities.

During the pilot phase, tests were conducted in all four countries, which enabled improvements based on feedback from students and teachers. The project's final output includes open educational materials that will be publicly available after the project concludes, ensuring long-term usability in various educational contexts. The Food Odyssey thus contributes to the renewal of teaching in vocational and professional education, the strengthening of green competences, and the development of learning environments that prepare students for a sustainable future.

Viri in literatura:

Area Europe. (b. d.). <https://www.areaeuropa.it/>

Area Europe. (b. d.). *The food odyssey*. <https://www.areaeuropa.it/progetti/food-odyssey>

Escape4change. (b. d.). <https://escape4change.com/en/>

Escape4change. (b. d.). *The phantom menace*.
<https://escape4change.com/en/escape-room-online/la-minaccia-fantasma/>

Inštitut za zdravje in okolje. (b. d.). <https://izo.si/>

Inštitut za zdravje in okolje. (b. d.) *The food odyssey*. <https://izo.si/food-odyssey/>

The food odyssey. (b. d.). <https://www.the-food-odyssey.eu/the-project>

GASTRONOMIJA PRI POUČEVANJU ŠPANŠČINE

»Okusi jezika« – gastronomija kot orodje pri poučevanju španščine

(mag. Ema Rajh, Srednja šola za gastronomijo in turizem Ljubljana)

e-naslov: ema.rajh@ssgtlj.si

Ključne besede: gastronomija, španščina, motivacija, španske jedi

Prispevek »Okusi jezika« je zasnovan kot inovativno izobraževanje za učitelje španščine, ki želijo svoje poučevanje obogatiti z elementi kulturne in kulinarične dediščine špansko govorečih držav. Namen prispevka je pokazati, kako lahko gastronomija postane učinkovito orodje za motivacijo učencev in dijakov, poglobljanje jezikovnega znanja ter razvijanje medkulturne kompetence.

V prvem delu bodo udeleženci spoznali teoretične osnove vključevanja kulture v pouk tujega jezika s poudarkom na gastronomiji kot avtentičnem in dostopnem učnem viru. V drugem delu pa bodo predstavljeni primeri dobrih praks za osnovno in srednjo šolo, kot so: priprava španskih jedi, sestavljanje receptov, delo z besedili, v katerih so v španščini predstavljene prehranjevalne navade in druge vsebine, ki so povezane z gastronomijo v špansko govorečih državah.

Predstavili bomo posnetek z ene od ljubljanskih osnovnih šol, kjer so bile oblikovane učne aktivnosti, ki vključujejo gastronomske vsebine v španskem jeziku z medpredmetnim povezovanjem med predmetoma prehrana in predmetom obveznega izbirnega predmeta španščina 2. Hkrati je bil primer tudi del projekta Medsodelovanje, ker so bili primeri dobre prakse predstavljeni medgeneracijsko. Medgeneracijsko so se povezali učenci 3. in 8. razredov OŠ.

Prikazana bodo avtentična gradiva (kot so meniji, recepti in kuharske knjige v španščini, videoposnetki kuharskih oddaj), ki so bili uporabljeni v razredu. Poseben poudarek bo na uporabi digitalnih orodij, ki omogočajo sodoben in privlačen pristop k poučevanju.

Prispevek bo vključeval tudi fotografije iz srednje šole, ki se ukvarja z gastronomijo, kako lahko jedi iz različnih tujejezičnih držav služijo kot izhodišče za poučevanje in učenje nekega tujega jezika. Dijakom pa taka izkušnja morda lahko predstavlja osnovo za razvoj svoje lastne, z gastronomijo povezane, kariere.

Udeleženci se bodo lahko vključili v pogovor, izrazili mnenja, kako bi lahko vpletli gastronomijo v svoj pouk in se s tem dotaknili tudi primerjave kulturnih razlik pri gastronomiji lastnega in tujejezičnega naroda. Udeleženci bodo tako izkusili, kako

lahko hrana postane sredstvo za spodbujanje spontanega govora in avtentične komunikacije v razredu.

Na koncu bodo udeleženci prelistali tudi zbirko didaktičnih gradiv za izvedbo učnih ur, povezanih z gastronomijo, ki jih bodo lahko neposredno uporabili pri svojem delu.

Prispevek spodbuja ustvarjalnost, vrstniško sodelovanje in odprtost za nove pristope, hkrati pa krepi zavedanje o pomenu medkulturnosti in raznojezičnosti pri učenju tujega jezika. S tem pristopom sledimo prenovljenima učnima načrtoma za španščino za osnovno šolo in (splošno, klasično in strokovno) gimnazijo.

GASTRONOMY IN TEACHING SPANISH

»Flavors of Language« – Gastronomy as a Tool in Teaching Spanish

Keywords: gastronomy, Spanish, motivation, Spanish dishes

The contribution "Flavors of Language" is designed as innovative training for Spanish teachers who want to enrich their teaching with elements of cultural and culinary heritage of Spanish-speaking countries. The purpose of the contribution is to show how gastronomy can become an effective tool for motivating students, deepening language knowledge, and developing intercultural competence.

In the first part, participants will learn the theoretical basics of incorporating culture into foreign language teaching, with an emphasis on gastronomy as an authentic and accessible learning resource. In the second part, examples of good practices for primary and secondary schools will be presented, such as: preparing Spanish dishes, composing recipes, working with texts in which eating habits and other content related to gastronomy in Spanish-speaking countries are presented in Spanish.

We will present a video from one of the Ljubljana primary schools, where learning activities were designed that include gastronomic content in Spanish with interdisciplinary connections between the subjects of nutrition and the compulsory elective subject Spanish 2. At the same time, the example was also part of the project, named Intercooperation, where examples of good practice were presented intergenerationally. Intergenerationally, students of the 3rd and 8th grades of primary school were connected.

Authentic materials (such as menus, recipes, and cookbooks in Spanish, videos of cooking shows) that were used in the classroom will be shown. Special emphasis will be placed on the use of digital tools that enable a modern and attractive approach to teaching.

The contribution will also include photos from the secondary school dealing with gastronomy, showing how dishes from different foreign language countries can serve as a basis for teaching and learning a foreign language. For students, such an experience may serve as a basis for developing their own gastronomy-related career.

Participants will be able to engage in conversation, express opinions on how they could incorporate gastronomy into their teaching, and thus also touch on the comparison of cultural differences in gastronomy of their own and foreign language nations. Participants will thus experience how food can become a means of encouraging spontaneous speech and authentic communication in the classroom.

At the end, participants will also browse through a collection of didactic materials for conducting lessons related to gastronomy, which they will be able to directly use in their work.

The contribution encourages creativity, peer cooperation, and openness to new approaches, while also strengthening awareness of the importance of interculturality and multilingualism in learning a foreign language. With this approach, we follow the revised curricula for Spanish for primary school and (general, classical, and technical) gymnasium.

GASTRONOMÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

»Sabores del idioma« – La gastronomía como herramienta en la enseñanza del español

Palabras clave: gastronomía, español, motivación, platos españoles

La contribución "Sabores del idioma" está diseñada como una formación innovadora para profesores de español que desean enriquecer su enseñanza con elementos del patrimonio cultural y culinario de los países de habla hispana. El propósito de la contribución es mostrar cómo la gastronomía puede convertirse en una herramienta

eficaz para motivar a los estudiantes, profundizar el conocimiento del idioma y desarrollar la competencia intercultural.

En la primera parte, los participantes aprenderán las bases teóricas de la incorporación de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, con énfasis en la gastronomía como recurso de aprendizaje auténtico y accesible. En la segunda parte, se presentarán ejemplos de buenas prácticas para escuelas primarias y secundarias, como: preparación de platos españoles, composición de recetas, trabajo con textos en los que se presentan en español los hábitos alimentarios y otros contenidos relacionados con la gastronomía en los países de habla hispana. Presentaremos un video de una de las escuelas primarias de Ljubljana, donde se diseñaron actividades de aprendizaje que incluyen contenido gastronómico en español con conexiones interdisciplinarias entre las asignaturas de nutrición y la asignatura optativa obligatoria Español 2. Al mismo tiempo, el ejemplo también fue parte del proyecto, nombrado Intercooperación, donde se presentaron ejemplos de buenas prácticas de manera intergeneracional. Intergeneracionalmente, se conectaron estudiantes de los grados 3º y 8º de la escuela primaria.

Se mostrarán materiales auténticos (como menús, recetas y libros de cocina en español, videos de programas de cocina) que se utilizaron en el aula. Se hará especial énfasis en el uso de herramientas digitales que permiten un enfoque moderno y atractivo para la enseñanza. La contribución también incluirá fotos de la escuela secundaria que se ocupa de la gastronomía, mostrando cómo los platos de diferentes países de lenguas extranjeras pueden servir como base para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero. Para los estudiantes, tal experiencia puede servir como base para desarrollar su propia carrera relacionada con la gastronomía.

Los participantes podrán participar en conversaciones, expresar opiniones sobre cómo podrían incorporar la gastronomía en su enseñanza, y así también tocar la comparación de diferencias culturales en la gastronomía de su propio país y de los países de lenguas extranjeras.

Los participantes experimentarán cómo la comida puede convertirse en un medio para fomentar el habla espontánea y la comunicación auténtica en el aula. Al final, los participantes también hojearán una colección de materiales didácticos para llevar a cabo lecciones relacionadas con la gastronomía, que podrán utilizar directamente en

su trabajo. La contribución fomenta la creatividad, la cooperación entre pares y la apertura a nuevos enfoques, al tiempo que fortalece la conciencia sobre la importancia de la interculturalidad y el multilingüismo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Con este enfoque, seguimos los planes de estudio revisados para el español en la escuela primaria y el instituto (general, clásico y vocacional).