

Mira Sušič | Humanistični in družbenoekonomski licej Antona Martina Slomška, Trst

Preverjanje znanja pri pouku književnosti učencev/dijakov s posebnimi potrebami v OŠ in SŠ v zamejstvu v Italiji

Testing Knowledge of Students with Disabilities in Literature Lessons in Primary and Secondary Schools in Slovenian Ethnic Area in Italy

Izvleček

Ključne besede:

pedagogika, učni proces, književni pouk, komunikacijski pristop, tradicionalni pristop, preverjanje, ocenjevanje

V članku bomo obravnavali temo preverjanja in ocenjevanja pri predmetu slovenski jezik s književnostjo v razredu. Definirali bomo vlogo preverjanja v procesu pouka književnosti. Posredovali bomo konkreten primer preverjanja znanja dijakov s posebnimi potrebami. Konkreten primer je poskus znanja, ki je v rabi na humanističnem liceju Antona Martina Slomška v Trstu. Oblika poskusne naloge ustrežata kriterijem preizkusov znanja po italijanskem zakonu in učnem načrtu, zato je navedeni primer drugačen glede na ustaljeno prakso v matici.

Abstract

Keywords:

pedagogy, learning process, literature lessons, communicative approach, traditional approach, assessment, evaluation

The purpose of this article is to discuss assessment and evaluation in the context of the Slovenian language and literature instruction. The role of assessment in literature-based classes is defined. A knowledge test at the Anton Martin Slomšek Lyceum of Arts and Humanities in Trieste is used as a concrete example of assessing students with special needs. The test form meets the criteria of the knowledge tests as required by Italian law and curriculum, which is why the example provided differs from the standard practice in the central school.

Preverjanje je del učnega procesa na vseh stopnjah šolanja. Gre za dejavnost, s katero predmetni učitelj/profesor ugotovi uspešnost učnega procesa oz. dela v razredu, pridobi torej povratne informacije. »Preverjanje je v splošni didaktiki opredeljeno kot natančno sistematično zbiranje podatkov o tem, kako učenec dosega cilje.« (Krakar Vogel 2019: 154)

Lahko naredimo sklep, da je preverjanje povratna informacija o znanju učencev. Ugotavljamo rezultate učnega procesa v razredu. Preverjanje, ki se vrši v sklepni fazi, po obravnavi večjih ali manjših izsledkov učne snovi, se navadno zaključi z ocenjevanjem. Preverjanje je vrednotenje dosežkov učencev in dijakov v učnem procesu.

Pedagoška stroka razlikuje več vrst preverjanja – glede na fazo in mesto v učnem procesu.

1. Diagnostično začetno oz. začetno preverjanje: odkrivanje predznanja in ugotovitev morebitnih težav.
2. Formativno oz. sprotno preverjanje: pridobivanje povratnih informacij o trenutnih dosežkih učencev oz. dijakov med uresničevanjem ciljev učnega procesa.
3. Sumarično oz. končno preverjanje: ugotavljanje končnih rezultatov v zaključnem obdobju, (npr. šolsko leto, zaključek šolanja), gre za končno bilanco doseženih rezultatov uspeha, zato so ocene vpisane v spričevalo.

Diagnostično začetno preverjanje ugotavlja začetno stanje oz. kompetence učencev in dijakov o predmetu. Pod drobnogled postavi predznanje. Formativno preverjanje posreduje sprotne povratne informacije o dosežkih ali vrzelih učencev/dijakov med učnim procesom. Sumarično preverjanje ugotavlja končni izid učnega procesa. Cilj preverjanja je zbiranje povratnih informacij o poteku učnega procesa.

Za kakovostno preverjanje v razredu so nujno potrebni nekateri splošni pogoji. Pedagoška stroka poudarja izpolnjevanje nekaterih pogojev, ki omogočijo objektivnost postopka vrednotenja znanja.

1. Veljavnost: usklajenost vprašanj, nalog, preizkusov znanja, postopkov in kriterijev s poglobitvenimi cilji in vsebinami predmeta, v skladu z učnim predmetnim načrtom (državnim, razrednim in individualnim).
2. Objektivnost: odvisnost ocene od predmeta ocenjevanja in zastavljenih ciljev, ne pa od subjektivnega presojanja ocenjevalca ocenjevanega.
3. Zanesljivost oz. stabilnost: ponovno ocenjevanje istega izdelka privede do enakega rezultata vrednotenja in ocenjevanja.
4. Ločljivost (diskriminatornost): občutljivo zaznavanje razlik v znanju, rezultati posameznega učenca se morajo dovolj razlikovati.

5. Ekonomičnost in praktičnost ocenjevalnih postopkov: smotrna dolžina naloge, uporaba časa in energije ter kakovostni rezultati.

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta običajni dejavnosti učnega procesa pri vseh predmetih na urniku. Pouk predmeta je uspešen, če predmetni učitelj/profesor uresniči poglobitvene cilje predmeta, ki ga poučuje v razredu. Ti cilji so predvideni v državnem in razrednem načrtu dela na stopnji šole, kjer učitelj/profesor poučuje.

Pri pouku književnosti je ta občutljiva dejavnost dodatno zapletena zaradi narave predmeta. Književnost navadno bodisi pri učitelju/profesorju bodisi pri učencu/dijaku izzove osebne doživljajske in čustvene odzive, ki pri predmetu niso ocenjevalno merilo. Pri književnem pouku gre za preverjanje književnih predelanih vsebin in dejavnosti učencev pri pouku. Postavljanje jasnih meril je ključnega pomena za uspešen pouk in vrednotenje doseženih ciljev v učnem procesu.

Pri tradicionalnem pouku književnosti ugotavljamo sledeče:

- a) sposobnost dejavnega stika z literaturo,
- b) pridobivanje določene stopnje književne kulture in znanja,
- c) obvladanje osnov literarne teorije in zgodovine književnosti,
- č) doseganje ključnih zmožnosti interpretacije besedila na stopnji šolanja,
- d) sposobnost pisnega in ustnega izražanja in reprodukcije dejstev stroke,
- e) obvladanje strokovnih izrazov, prikladnih za stopnjo šole.

Pri tradicionalnem pouku književnosti sta bodisi obravnavanje učne snovi bodisi preverjanje usmerjena zgolj na kontekst, manj pa na tekst. Kontekst je reprodukcija definicij in podatkov o književnosti, ki jih je posredoval predmetni učitelj ali profesor v razredu pri pouku. Tekst je šolska interpretacija literarnih besedil. Delo na besedilu je sledilo posredovanju literarnozgodovinskih podatkov o literarnem obdobju in avtorju. Kontekst je bil glavna osnova za uporabo znanja pri interpretaciji besedila, ki je bilo le dopolnilo in pomagalo umeščanju posredovanih podatkov. Bralno usposabljanje je slonelo zgolj na reprodukciji dejstev in posplošitvi dognanj literarne vede.

Kaj je mogoče meriti oz. ocenjevati pri pouku književnosti, ko smo obdelali besedilo v razredu?

Učitelj/profesor ocenjuje znanje svojega razreda, ugotavlja, kaj je dosegel pri učencih oz. dijakih. Ni rečeno, da je uresničil vse cilje, ki si jih je zastavil, ko je pripravil učno uro. Lahko se zgodi, da le delno uresniči načrtovane cilje. Delo

v razredu prilagodi odzivu razreda, glede na obravnavano učno vsebino, ko ugotovi, da si je zastavil previsoke ali pre-nizke cilje. Ko pripravlja učno enoto, ne sme pozabiti na nivo znanja in predznanja razreda. Preverjanje znanja je osnovano na tem, kar so učenci oz. dijaki predelali v razredu in poglobili doma z domačimi nalogami, ki jih je učitelj popravi in komentiral v razredu. Učitelj vrednoti razumevanje besedila, uporabo književnega znanja, jezikovno pravilnost in osebni odziv učenca ali dijaka na besedilo. Učenci veliko povedo, morajo pa tudi imeti ustrezno možnost izraziti svoje občutke, čustva in mnenje, ko gre za preverjanje znanja. Učitelj si lahko pomaga, tako da izdelava kriterije ocenjevanja po zgledu učnega načrta, npr. za kriterije osebnega odziva učitelj lahko preveri:

1. Učenec ni pokazal odziva na besedilo.
2. Učenec je občasno pokazal lastni odziv na besedilo. Navedel je samo splošna stališča, ki niso osebno izvirna, ko je obravnaval osnovne prvine besedila.
3. Učenec je pokazal živo in izvirno vrednotenje besedila, ki ga je povezal z lastno izkušnjo.

Komunikacijski pristop književnega pouka prinaša bistvene spremembe. Vlogi učitelja in učenca sta se v procesu doje-manja in poučevanja bistveno spremenili. Ko učitelj oz. profesor preverja v razredu, ima v mislih spremenjeno vlogo učenca v procesu pouka književnosti. To pomeni, da upo-števa sodobne vidike pouka pri preverjanju in ocenjevanju predelane učne snovi.

»Sodobno preverjanje je usklajeno s temeljnimi sodobnimi cilji književnega pouka. Zato je predvsem usmerjeno v lite-rarno besedilo, nato v kontekst, predvsem v interpretacijo in procesno znanje na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah, in šele na to v reprodukcijo oz. umeščanje danega besedi-la v literarni in kulturni kontekst. Vprašanja so natančna, problemska, merila ocenjevanja pa izdelana, prilagojena problemom in stopnji učencev.« (Krakar Vogel 2019: 157)

V komunikacijskem pristopu književnega pouka je proces obrnjen na glavo. Vse izhaja iz teksta, kontekst sledi inter-pretaciji besedila.

TRADICIONALNI PRISTOP VPRAŠANJ PRI POUKU PREDMETA KNJIŽEVNOSTI	KOMUNIKACIJSKI PRISTOP VPRAŠANJ PRI POUKU PREDMETA KNJIŽEVNOSTI
Kaj veš o Prešernovem mladostnem obdobju pisanja poezije? Kaj veš o Prešernovi baladi?	Označi lika povodnega moža in Urške v Prešernovi baladi Povodni mož. Označi vlogo narave v Prešernovi baladi.
Vprašanja preverjajo podatke.	Vprašanja vedno izhajajo iz šolske interpretacije besedila, iz njegovega branja.

Učitelj oz. profesor postavi vprašanja na drugačen način, če upošteva bistvo komunikacijskega pouka pri predmetu.

Preverjamo lahko delno ali pa celotno predelano učno eno-to. Predmetni učitelj/profesor se odloči za eno ali pa drugo varianto, ki sta vedno načrtovani praksi med učnim procesom pouka predmeta v razredu, zato lahko določi, kaj bo ocenil in vrednotil glede na lestvico, ki si jo je zamislil. V poskusni nalogi lahko vrednoti samo nekatere vidike de-javnosti v razredu, zato izbere samo to, kar bo ocenjeval v načrtovanem testu med točkami seznama.

- a) obnova besedila,
- b) iskanje v besedilu značilnih elementov žanra,
- c) razumevanje in interpretacija celote ali izsledka,
- č) prevod posameznih delov (poezija v prozo),
- d) obnova z različnim koncem zgodbe,
- e) iskanje figur, tropov metafor, rim itd.
- f) tema, ideja ali naslovnik,
- g) literarnozgodovinski kontekst v ozadju nastanka besedila,
- h) vrednotenje (moralne in estetske vrednote v besedilu),
- i) odziv na besedilo (mnenje, razmišljanje, čustva in ob-čutki).

Učitelj / profesor se lahko odloči, da bo vrednotil sposob-nost prepoznavanja tipičnih elementov ljudske pesmi v lite-rarni podlagi besedila.

Delno preverjanje zajema posamezne dejavnosti učencev, npr. obnovo vsebine besedila, izsledke učne snovi, raz-členbo posameznih elementov besedila, definicije neka-terih pojmov. Tako preverjanje navadno poteka sproti, ker zajema posamezne dejavnosti v razredu ali vsebine. Učitelj oz. profesor si zabeleži delno oceno in dobi povratno infor-macijo. Celotno preverjanje poteka ob zaključku vsebinskega tematskega sklopa, v katerem predmetni učitelj ali profe-sor pričakuje od učencev in dijakov poznavanje in uporabo pojmov v razčlenbi besedila. Gre za preverjanje določenih ciljev poučevanja vsebine predmeta. »Preveriti je treba tis-te sestavine procesa (dejavnosti in vsebine), ki kažejo, kako so uresničeni temeljni cilji določenega šolskega predmeta – tudi zato, ker ima to preverjanje hkrati močne povratne učinke na potek pouka – poučuje se tisto, kar se preverja.« (Krakar Vogel 2019: 159)

Preverjamo ustno ali pisno. Iz prakse poznamo v obeh na-vedenih primerih dva osnovna načina preverjanja: brez li-terarne podlage ali z literarno podlago. Preverjanje je del učnega procesa v šoli, zato ima enake cilje kot obravnavana učna snov v razredu.

Iz prakse poznamo dva načina ustnega preverjanja. Učitelj postavi dijaku oz. učencu različno težka in reprezentativ-

na vprašanja o vsebini predmeta, pri tem se sooči bodisi z omejitvijo razpoložljivega časa za spraševanje med učno uro bodisi z majhnim številom dijakov, ki jih lahko preveri v času, ki ga je namenil tej dejavnosti v razredu. Poudarek je v reprodukciji podatkov iz konteksta. Brez literarne podlage se preverjanje osredotoči večinoma na vsebino literarnega dela. Poraja se problem, kaj počne preostali del razreda, ko profesor ali predmetni učitelj sprašuje sošolca. Ostali sošolci naj bi bili zaposleni z drugo dejavnostjo, npr. tihim branjem, vajami iz delovnega zvezka. Učenci ne motijo bodisi učitelja/profesorja bodisi sošolca med spraševanjem. Izpraševanci navadno odgovorijo na zastavljena vprašanja z različnim tempom, ki si ga izberejo. Nekateri potrebujejo čas, da uredijo misli, drugi pa suvereno servirajo odgovor brez težav. Ustno preverjanje pred tablo je podobno nastopu igralca na odru pred publiko. V obeh primerih gre za javni nastop, v gledališču pred publiko, v razredu pred sošolci. Stiska in trema vplivata na izid. Vsak učenec naj ima čas, da se izkaže po svojih močeh, zato mu mora učitelj/profesor dati čas in ne sme biti neučakan in nestrpen.

Pri ustnem spraševanju z literarno podlago izpraševanec odgovarja na vprašanja v zvezi z besedilom, ki ga ima pred seboj. Tak način spraševanja spodbuja stik med učencem in besedilom. V očeh stroke je temeljni način preverjanja sodobne prakse. Vprašanja in odgovori so tesno povezani z danim literarnim delom. Da bo spraševanje uspešno v obeh primerih, naj učitelj/profesor pripravi vprašanja za učence in izbere odlomke. Lestvica točkovanja zna biti koristno pomagalo pri vrednotenju znanja in kompetenc na različnem nivoju.

Npr. zaznavanje okrasnih pridevnikov v ljudski pesmi Desetnica (nižji nivo, 1 točka); zaznavanje okrasnih pridevnikov v ljudski pesmi Desetnica in navajanje dodatnih primerov (višji nivo, 2 točki).

Komunikacijski pristop književnega pouka spodbuja neposredni stik učenca ali dijaka z besedilom. Tradicionalni pristop preverjanja je postavil v ospredje kontekst oz. podatke in strokovne pojme. Besedilo je bilo le pomagalo in pripomoček, zato je bilo pogosto preverjanje brez besedila. Danes razumemo pouk književnosti kot učenčevo odzivanje na besedilo oz. na literaturo. Konični cilj pouka književnosti je vzgoja bralca za vse življenje, ki bo segel po leposlovju, ko bo zapustil šolske klopi. Cilj pouka književnosti ni samo reprodukcijsko procesno znanje, ampak je tudi interpretacija besedila, povezovanje pojmov in umeščanje prebranega v kontekst ter odziv bralca na besedilo. Zaželeno je reševanje nalog ob besedilu. Smisel komunikacijskega pristopa je spodbujanje systemskega odziva bralca na literaturo oz. besedilo, ovrednotenje vseh bralnih razsežnosti in izraznih sposobnosti ob besedilu v prozi ali verzih.

Kontrolne naloge oz. poskusi znanja so na nižjem ali zahtevnejšem nivoju. »Naloge nižjega nivoja so tiste, ki zahtevajo spominsko reprodukcijo dejstev ali enostavno prepoznavanje, za katero zadostuje podatkovno znanje (npr. Podčrtajte rime in okrasne pridevnike.) Naloge višjega tipa pa preverjajo uporabo znanja na konkretnem primeru, razumevanje in analizo besedila, presojanje in argumentiranje.« (Krakar Vogel 2019: 163) Učitelj ali profesor si postavi kriterije in cilje preverjanja, da bi naloge izpolnjevale kakovostne zahteve. Učitelj/profesor jasno opredeli cilje preverjanja, preden sestavi kontrolno nalogo. Odloči se, na kateri ravni bo preverjal znanje razreda, zatem opredeli, kaj bo predmet preizkusa znanja, nato določi kriterije ocenjevanja. Ko dobi učenec kontrolo nalogo v roke, bi moral vedeti:

- kaj učitelj preverja v poskusu znanja,
- kaj zahteva od njega dana naloga,
- koliko časa lahko rešuje nalogo.

Kontrolna naloga mora biti strokovno neoporečna. Navodila morajo biti jasna, vprašanja pa razumljivo izražena in logično postavljena. Na voljo so različni tipi kontrolnih nalog.

- naloge kratkih odgovorov,
- naloge dopolnjevanja,
- naloge izbiranja,
- naloge povezovanja,
- naloge urejanja in popravljanja.

Vsaka naloga zahteva od učenca ali dijaka določeno sposobnost logičnega razmišljanja, seveda poleg znanja in obvladovanja predelanih vsebin. V nalogah kratkih odgovorov učenec odgovori na vprašanje, tako da reproducira znanje z besedno zvezo ali s povedjo. V nalogah dopolnilnega tipa dopolnjuje deloma ponujeni odgovor. V nalogah povezovanja učenec povezuje različne kategorije. V nalogi izbiranja je na voljo več možnih odgovorov, med katerimi učenec zbere tistega, ki se mu zdi pravilen in odgovarja danemu vprašanju. Naloga urejanja pojmov zahteva od učenca, da jih zaporedno logično uredi. Nivo zahtevnosti nalog se stopnjuje glede na zahtevane kompetence, ki jih bi moral učenec in dijak imeti, da uspešno reši poskus znanja. Za preverjanje pri pouku književnosti velja načelo, da je treba ustrezno preveriti bodisi pisno bodisi ustno z upoštevanjem posebnosti v didaktični strukturi pouka književnosti. Pomembni sta izbiri šolskega časa, ki je temu namenjen. Vsi učenci ali dijaki morajo imeti enake pogoje, ko rešujejo nalogo. To velja zlasti za dijake s posebnimi potrebami, za katere mora učitelj oz. profesor posebno poskrbeti.

Italijanski šolski sistem je bil med prvimi v Evropi, ki je šel na pot vključevanja dijakov s posebnimi potrebami v navadne šole. Izraz *integracija* je zamenjal ustrežnejši izraz *in-*

kluzija oz. vključevanje. Za integracijo je bilo značilno, da se je dijak s posebnimi potrebami prilagajal šolskemu sistemu, v inkluzivni šoli pa je prilagajanje vzajemno, kar nas vodi v strpnejšo družbo, ki sprejema različnost. To pozitivno vpliva na celosten osebnostni in družbeni razvoj dijakov, ki zajema šolski, družbeni, socialni in duševni razvoj vsakega posameznika. Končni cilj tega procesa je vzgoja zrelih dijakov oz. odraslih. Smisel šolske *inkluzije* je, da se dijakom s posebnimi potrebami zagotovi pravico do izobraževanja na podlagi primerne načina poučevanja. Cilj inkluzivne didaktike je oblikovati formativni uspeh vsakega dijaka z individualizacijo pouka, ki sproti prilagaja vsebine glede na potrebe posameznika.

Dijaki s posebnimi potrebami so otroci ali najstniki z odločbo zdravstvene ustanove na osnovi zakona **104/92**. To so učenci ali dijaki z motnjami v duševnem razvoju, gibalno ovirani, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, ki imajo pravico do podpornega profesorja ter vzgojitelja.

1992: Zakon 104/92

Zakon sistematično uredi in dopolni vso zakonodajo glede integracije oz. inkluzije dijakov s posebnimi potrebami v italijanski šolski sistem.

Italijanska republika

- jamči prizadetim osebam pravico do svobode in avtonomije,
- podpira integracijo oz. inkluzijo v šolski sistem od otroških jasli do univerze,
- odstranjuje vse ovire, ki preprečujejo celostni razvoj človekove osebnosti,
- zasleduje razvoj njihovega funkcionalnega znanja in sposobnost integracije oz. inkluzije.

Definicija prizadete osebe:

Prizadeta oseba je oseba, ki ima navadno prirojeno napako ali okvaro. Ta negativno vpliva na šolsko delo in učenje, na medsebojne odnose, na vključevanje v določeno skupnost, kar lahko privede do socialne zapostavljenosti.

Glavni cilj integracije oz. inkluzije je omogočiti dijaku s posebnimi potrebami, da razvija vse svoje potencialne sposobnosti na vseh področjih življenjske aktivnosti, kot so šolske dejavnosti in učenje, gibanje in mobilnost, ročne spretnosti, sporazumevanje, medsebojni odnosi, socialne veščine in interesne dejavnosti.

Italijanska ustava zagotavlja pravico do izobraževanja vsakega državljanu. Ta pravica spada v temeljne pravice državljanov. Če je le mogoče, mora potek izobraževanja na vseh stopnjah šolanja omiliti oz. odpraviti socialne ovire in

zmanjšati zdravstvene težave, ki lahko vplivajo na učni uspeh posameznika.

Za vsakega dijaka s posebnimi potrebami so predvideni naslednji dokumenti:

- Funkcionalna diagnoza (Dianiosi Funzionale),
- Dinamično funkcionalni profil (Profilo Dinamico Funzionale),
- Individualni vzgojno-izobraževalni načrt (Piano Educativo Individualizzato).

Vsi omenjeni dokumenti so v medsebojni povezavi in odvisnosti.

Na stopnji obveznega šolanja je preverjanje prilagojeno načrtovanemu in dejansko izpeljanemu delu.

V višji srednji šoli so predvidene prilagojene, a enakovredne oblike preverjanja. Dijak ima na razpolago več časa, da lahko do konca izpelje dano nalogo in lahko uporablja posebne pripomočke, ki mu omogočajo, da prebrodi fizične ovire, ki vplivajo na potek izvajanja dane naloge.

1995: M. Odl. 80/95

Odlok določuje pravila poteka zaključnih zrelostnih izpitov za dijake s posebnimi potrebami.

Osnovna šola: Predvidene so tudi diferencirane oblike preverjanja, ki upoštevajo dejansko predelano učno snov in dosežene cilje.

Nižja srednja šola: Preverjanje upošteva učno snov in dejavnosti, ki so bile dejansko izvedene, upoštevajoč učne cilje, ki so bili zastavljeni ob začetnem programiranju in so navedeni v Individualiziranem vzgojno-izobraževalnem načrtu.

Višja srednja šola: Pri preverjanju lahko telesno prizadeti dijaki uporabljajo posebna sredstva, a praviloma niso različno ocenjeni. Duševno prizadete oziroma učno motene dijake pa se ocenjuje glede na cilje, ki so navedeni v individualiziranem vzgojno-izobraževalnem načrtu. Če so ti cilji v svoji globalnosti enakovredni ministrskim, imajo preverjanja zakonsko veljavo. Če pa niso primerljivi z ministrskimi programi, ocenjevanje omogoči dijaku le nadaljnje šolanje v višjem razredu. Na spričevalu mora biti navedeno, da se ocenjevanje navezuje na individualizirani vzgojno-izobraževalni načrt, ne pa na ministrski program in njegove kriterije ocenjevanja. Družina se mora s tem strinjati. Če družina tega ne dovoli, dijak izgubi specifične pravice dijaka s posebnimi potrebami.

Državni zrelostni izpit:

Po zakonu so predvidene ekvivalentne naloge, ki imajo lahko različne vsebine. Zakon dopušča uporabo tehnoloških pripomočkov za dijake s posebnimi potrebami. Vsekakor mora maturant dokazati kulturno in poklicno pripravo, ki jo predvideva tista vrsta šole, da lahko prejme diplomu.

Diferencirano preverjanje, ki se navezuje na individualni vzgojno-izobraževalni načrt in ne na ministrske programe, omogoča dijaku, da se lahko udeleži zaključnega zrelostnega izpita. Dijak dobi potrdilo o prisotnosti, ki ga lahko uporablja za poklicno izobraževanje, vendar to potrdilo ni zakonsko enakovredno diplomu, ki jo šola izda po pozitivnem zaključku zrelostnega vsedržavnega izpita.

Dijaki poklicnih zavodov, ki so bili deležni diferenciranega preverjanja in ocenjevanja, se lahko udeležijo zaključnih zrelostnih izpitov. Z udeležbo na izpitih se potrdijo njihove osebne veščine in spretnosti, kar predstavlja vzgojno-izobraževalni kredit za tečaje poklicnega izobraževanja.

1994 D.P.R. 24/02/94

Obvezna dokumentacija za dijake s posebnimi potrebami:

- Funkcionalna diagnoza: opis kognitivnih oziroma telesnih pomanjkljivosti dijaka ter prikaz njegovih funkcionalnih težav in potencialnih sposobnosti.
- Dinamično funkcionalni profil: analitičen opis dosežene razvojne stopnje dijaka, njegovih težav in potencialnih sposobnosti glede na kognitivno, čustveno-relacijsko, jezikovno, motorično, nevrološko področje in na področje avtonomije.
- Individualizirani vzgojno-izobraževalni načrt: natančen opis vseh šolskih in izvenšolskih posegov, ki jih je deležen dijak s posebnimi potrebami v določenem obdobju. Pri pripravi tega dokumenta sodeluje delovna skupina v celoti (podporni učitelj oziroma profesor, razredni učitelji oziroma profesorji, psiholog, socialni delavci, vzgojitelji, družina in vsi sodelavci, ki se neposredno ukvarjajo z dijakom).
- Individualizirani učni načrti za posamezne predmete: jasna navedba učnih ciljev, vsebin, metod in oblik dela, načine preverjanja in kriterije ocenjevanja, učbenikov in dodatnega učnega gradiva.

1998: D.P.R. 323/98:

Dokument je pravilnik poteka državnih zrelostnih izpitov na ravni višje srednje šole. Če je bil dijak deležen individualiziranega vzgojno-izobraževalnega načrta in ni dobil diplome, prejme potrdilo, kjer so navedeni: tip šolanja in trajanje, učni predmeti, vsebine za vsako področje, znanja

in sposobnosti dijaka, globalno ocenjevanje ter vzgojno-izobraževalni kredit.

2001: M. Odl. 90/2001:

Dijak s posebnimi potrebami, ki je bil deležen individualiziranega vzgojno-izobraževalnega načrta, se lahko udeleži zaključnih zrelostnih izpitov z diferenciranimi nalogami, a zavod mu lahko izda le potrdilo in ne diplome.

2017: M. Odl. 66/2017:

Odločba poudarja pomen inkluzije učencev/dijakov s posebnimi potrebami v šolsko mrežo vseh stopenj v državi. Vključevanje pozitivno vpliva na njihov duševni razvoj in pospeši medčloveško komunikacijo v razredni in šolski skupnosti ter v družbi nasploh. Namen inkluzije teh učencev oz. dijakov je njihovo izobraževanje med sovrstniki. Učni načrt je prikrojen specifičnim potrebam profilu učenca/dijaka s posebnimi potrebami. Končni cilj inkluzije je vzgoja dijaka za družbeno udejstvovanje.

2029: M. Od. 96/ 2019:

Vzgojno-didaktični poseg upošteva potencialne zmožnosti in sposobnosti učencev/dijakov s posebnimi potrebami. Razvija njihov potencial na različnih predmetih področjih ter ovrednoti njihov napredek ter trud. Cilj vzgojenega in izobraževalnega procesa je usposobiti učenca/dijaka s posebnimi potrebami za življenje po končanem šolanju.

V Italiji ni več šol s posebnim programom za tak profil učencev/dijakov, ker so ti integrirani vrtce, OŠ in SŠ. V šolstvu je predviden profesor podpornega pouka na vseh stopnjah izobraževanja, ki je v pomoč bodisi malčku, učencu ali dijaku s posebnimi potrebami bodisi razredu in predmetnim profesorjem. Profesor podpornega pouka je neke vrste specialni pedagog, če ga primerjamo s poukom v matici. Dijaki/ učenci s posebnimi potrebami dobijo odločbo 104/92 od pristojne zdravstvene ustanove. Zakon predvideva kriterije ocenjevanja in pravila poskusov znanja za učence/ dijake z odredbo 104/92. To pomeni, da imajo ti dijaki/učenci specifične cilje pri predmetih. Ti cilji upoštevajo njihove kompetence in zmožnost dožemanja predmetnih vsebin. Na osnovi razrednega učnega načrta, ki upošteva državne smernice vsebin predmeta, delovna skupina in razredni svet sestavi prilagojen učni načrt vsebin za dijaka/učenca s posebnimi potrebami in določi specifične cilje, kriterije oz. merila preverjanja in ocenjevanja ter minimalno raven znanja prilagojenih vsebin učnih predmetov na predmetniku razreda, ki ga dijak/ učenec obiskuje. Načrtovanje dela poteka na različnih ravneh.

- državne smernice vsebine predmeta pouka književnosti,
- razredni učni načrt predmeta pouka književnosti,
- prilagojeni učni načrt pouka književnosti za dijaka/učenca z odločbo 104/92.

Predvidena je diferenciacija in predvsem individualizacija. Pri pouku književnosti se prilagajajo dejavnosti v vseh fazah učnega procesa – motivacija, obravnava, utrjevanje, preverjanje, ocenjevanje, domače naloge. Ugotovi se prikladne vsebine in določi berila, ki so primerna za učenca/dijaka s posebnimi potrebami. To pomeni, da se prilagodijo cilji, vsebine, didaktična sredstva, didaktične oblike, pristopi in čas. Diferenciacija in individualizacija sta osnovi književnega pouka in seveda hkrati preverjanja in ocenjevanja učenca/dijaka s posebnimi potrebami v šoli in razredu. Diferenciacija/ individualizacija se izvaja glede na:

- a) kognitivne zmožnosti učenca/dijaka s posebnimi potrebami,
- b) recepcijsko zmožnost,
- c) poznavanja jezikovnega besedišča in slovničnih pravil.

Učni načrt slovenščine ne predpisuje obveznih besedil, ki se jih obravnava v razredu, kar pomeni, da ima predmetni učitelj/profesor možnost svobodne presoje pri izbiri prikladnega besedila, zato lahko upošteva konkretnega učenca v razredu in poišče prikladno besedilo za dijaka/učenca s posebnimi potrebami. Če profesor v razredu obravnava Franceta Prešerna, ne gre mimo nekaterih njegovih pesmi. Profesor slovenščine se svobodno odloči, katere pesmi bo vključil v program književne vzgoje. Izbira besedil je odvisna od presoje profesorja. Učni načrt navaja smernice književnega pouka, profesor umesti izbrana besedila v okvir predvidenega učnega načrta predmeta. Pri romantiki obravnava Prešernovo poezijo. Če obravnava Prešernove romance in balade, se lahko odloči za Turjaško Rozamundo, Povodnega moža in Lepo Vido, izpusti pa prevod Leonore, nato pa obravnava samo Uvod Krsta pri Savici. Besedila niso strogo določena, literarna obdobja in literarne zvrsti ter osnove literarne teorije pa so predpisane poglavja v učnih načrtih. Smernice državnega učnega načrta dajo splošne napotke, določajo okvir pouka književnosti, zato za obdobje ljudskega slovstva svetujejo obravnavanje basni, pravljice, pripovedke, balade, romance in epa, ne prepisejo pa obveznega seznama, pravljic, basni, pripovedk, balad, romanc in epov.

Učenec/dijak s posebnimi potrebami ne bo predelal vseh besedil, za katere se je odločil predmetni profesor, ampak se bo seznanil samo s tistimi, ki so vsebinsko prikladna zanj pri književnem pouku. Pri Prešernu bo obravnaval Povodnega moža in Lepo Vido, ne pa Sonetnega venca ali Krsta pri Savici. Povodni mož in Lepa Vida imata zaokroženi zgodbi. Dogodki si sledijo v zaporedju, dogajalni čas in kraj ter liki

so razumljivi iz besedila pesmi. Bistvo individualizacije vsebin razrednega učnega načrta je vključitev učenca/dijaka s posebnimi potrebami v potek književnega pouka v razredu.

Komunikacijski pristop je osredinjen na učenca, na njegovo doživljanje besedila, na njegov odziv, na prebrano vsebino in na osebne izkušnje, zato se prilagaja različnim učencem, njihovim interesom in izkušnjam. »Ključni cilj recepcijske didaktike je učence usposobiti za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom, kar lahko dosežemo izključno s povečanjem recepcijske zmožnosti.« (Kerndl 2016: 215)

Pri pouku književnosti učenec/dijak razvija recepcijsko zmožnost. Poučevanje književnosti mora biti ustrezno, ker mora upoštevati bralne zmožnosti, kompetence in nivo psihološkega razvoja posameznikov v razredu, še posebno, ko je dijak s posebnimi potrebami del skupnosti. Preverjanje je ugotavljanje napredka ali pomanjkljivosti v procesu dela z besedili in umeščanja v kontekst. Raven recepcijske zmožnosti je pri učencih različna. Nanjo vplivata starost in psihološki razvoj odraščajočega. Učenec v OŠ različno doživlja pravljico kot dijak v SŠ. Preverjanje mora biti načrtno in nivojsko naravnano glede na starost odraščajočih v razredu.

Preverjanje učencev/dijakov s posebnimi potrebami se vrši izključno na osnovi izbranih vsebin in besedil, ki so za njih prikladni, upošteva se njihovo recepcijsko sposobnost in kognitivno zmožnost dojemanja. Naloge nižjega nivoja so prikladne za dijake/učence s posebnimi potrebami. Njihova spominska reprodukcija dejstev in podatkovno znanje ter logično sklepanje je omejeno zaradi kognitivnega razvoja, ki pogosto ne sovпада z biološko starostjo odraščajočega. Literarna podlaga je koristno pomagalo za spominsko reprodukcijo dejstev in podatkov.

PREIZKUS ZNANJA

Gluhi in naglušni dijaki/učenci težje predelajo posredovane informacije. Gluh spremlja razlago preko odgledovanja z ustnic sogovornika, dijak s slušnimi ostanki pa s pomočjo poslušanja preko individualnega slušnega aparata. Naglušni učenec/dijak sliši slabše in tudi drugače, zato je pomembno, da je profesor/učitelj med učno uro v vidnem polju gluhega /naglušnega, da ima ta možnost brati z njegovih ust. Odčitavanje z ust sogovornika zahteva napor in koncentracijo. Določena količina besed gre mimo gluhega /naglušnega, ker navadno govorimo v določenem tempu skandiranja besed, čeprav se trudimo, da upočasnimo ritem razločno izgovorjenih besed. Gluh/naglušni se utruji, zato lahko odgleda le del njemu poznanih besed, ki jih je izrekel sogovornik. Zaradi izgube sluha gluhi/naglušni ne more zapisovati snovi, zato mu omogočimo vsakodnevno fotokopiranje zapisane snovi v šoli. V veliko pomoč so tudi izročki miselnih vzor-

cev vsebin ali povzetki in tabelski zapis ključnih besed. Dijaku/učencu je treba pomagati pri urejanju zapiskov, sproti pa je nujno preverjati njegovo razumevanje učne snovi. Pri sprejemanju nove učne snovi potrebuje čas za razumevanje in predvsem predelavo učnih vsebin, zato potrebuje ponovitev razlag in sprotno preverjanje razumevanja.

Učitelj/profesor naj vsebinsko ne preskakuje s teme na temo. Ko temo spremeni, naj na to opozori gluhega/naglušnega, s tem mu bo olajšano odgledovanje z ustnic. Gluhi/ naglušni imajo okrnjeno besedišče. Poznajo besede, ki označujejo pojme, ki so v vsakdanji rabi, npr. predmete, živali, poklice, prometna sredstva, dejanja, letne čase itd. Abstraktni pojmi, npr. demokracija, socializacija, jim delajo težave, ker jih gluhi oz. naglušni ne poveže s konkretnim predmetom ali dejanjem. Ko razlagamo gluhemu/naglušnem pomene besed, si pomagamo z vizualnim gradivom in uporabimo besedne zveze, ki so dijaku blizu.

Navodila naj bodo jasna in kratka. Kompleksne naloge so za te dijake/učence trd oreh in hud zalogaj, zato navodila in postopke razdelimo na krajše smiselne celote. Gluhemu ali naglušnemu lahko podaljšamo čas preverjanja znanja, ko načrtujemo individualni učni načrt. Zastavimo jasna in kratka vprašanja in preverimo njihovo razumevanje. Po potrebi lahko vprašanje ponovimo z drugimi besedami, ki so gluhemu/naglušnemu znane. V individualiziranem načrtu pri posameznih predmetih določimo področja, kjer ima gluhi/naglušni pravico do posebnih postopkov in prilagoditev, ali pa jih je povsem oproščen. Pri tujem jeziku slušni preizkus in govorno izražanje navadno odpadeta. Pri ustnem preverjanju znanja ne upoštevamo pravilnosti izreke gluhega/naglušnega, ker se osredotočimo samo na pravilno navajanje dejstev. Pri pisnem izražanju upoštevamo načelo postopnosti popravljanja jezikovnih in slovničnih napak in njihovega ocenjevanja. Preverjamo in predvsem ocenjujemo znanje, v okviru zastavljenih ciljev individualnega načrta, kjer smo določili minimalni standard znanja. Cilj vzgojno-izobraževalnega procesa je individualni napredek dijaka/učenca.

V razredu smo obravnavali ljudsko pravljico v poglavju o ljudskem slovstvu. Namen razlage je bil: spoznati značilnosti ljudske pravljice kot literarne zvrsti ljudskega izročila in žanra. Delali smo na primeru besedila in opozorili na začetek in konec pravljice, dogajalni čas in prostor, tipologijo pravljicnih likov, čudežnost predmetov in pravljicnih števil. Dijakinja se je naučila prepoznati elemente te literarne zvrsti v besedilu.

V besedilu smo z mastnimi označili črkami nekatere dele besedila. To smo naredili, ker ima dijakinja odločbo 104/92. Dijakinja je s posebnimi potrebami, zato so predvidene

olajšave v oblikovanju besedila. (npr. označevanje besed). Doma je iz Srbije. Bodisi slovenščina bodisi italijanščina sta zanjo tuja jezika. V družini se pogovarja v materinščini (v srbščini).

Dijakinja ima prilagojen učni načrt. To pomeni, da so vsebine, ki so predvidene v učnem načrtu razreda, prilagojene njenim zmožnostim. Poskusi znanja in šolske naloge so prilagojene njenim zmožnostim in upoštevajo predvidene vsebine njenega individualiziranega učnega načrta, ki je predviden zanjo po programu izobraževanja.

Besedilo ni poenostavljeno, čeprav je namenjeno dijakinji s posebnimi potrebami, ki je gluha. Dijakinja bi morala razumeti navodila naloge, v besedilu prepoznati glavne značilnosti ljudske pravljice in smiselno odgovoriti na dana vprašanja. V besedilu smo dodali razlago izraza v oklepaju za tiste besede, ki gluhemu delajo težave, ker so mu nekatere izrazi nerazumljivi. Besede pastorka, mačeha, proseni kruh, puhiniti in nevoščljiv so težko razumljivi, zato imajo v oklepaju prikladno pojasnilo. Pri glagolu puhiniti smo se odločili za pridevnik močen namesto sunkovit. Izraz sunkovit bi gotovo povzročil težave razumevanja pomena glagola. Vprašanja so postavljena v sedanjiku, da so jasna in ne zmedejo dijakinje.

V poskusu znanja smo se odločili za vprašanja in odgovore, ker smo preverjali kompetenco razumevanja besedila, odkrivanja bistvenih informacij v tekstu, oblikovanje povedi ter razumevanja danih navodil. Preizkus znanja je upošteval predelano vsebino, ki je bila primerna za dijakinjo s posebnimi potrebami, in je bila v skladu prilagojenim učnim načrtom predmeta.

Ljudsko slovstvo – pravljica

NAVODILA

PREBERI BESEDILO, POIŠČI V BESEDILU VSE INFORMACIJE O LJUDSKI PRAVLJICI, IZPOLNI RAZPREDELNICO IN SMISELNO ODGOVORI NA VPRAŠANJA.

Pastorka in mačeha

»**Mačeha** (očetova druga žena) je imela **pastorko** (hči iz prejšnjega zakona) in svojo **hčer** (otrok matere in očeta ženskega spola). Na božič je poslala pastorko jagode brat in na pot ji je dala **prosene-ga kruha** (vrsta kruha). Pastorka je žalostna šla po poti. Srečala je starega moža. **Bil je Jug** (topel veter).

- Kam greš? jo je vprašal Jug.
- Mati me je odpravila jagode brat, mu odgovori pastorka.

Nato spet vpraša Jug:

- **Kateri vetrovi (premiki zraka) so najboljši?**
- **Vsi so dobri, Jug je pa najboljši, odgovori deklica.**
- *Stopi za moj hrbet, ji pravi Jug.*
Stopila je za njegov hrbet, on je puhnil (močo zapihal) in kmalu so jagode (droben okrogel sad rdeče barve) dozorele. Nabrala jih je polno košarico, nesla domov ter dala mačehi. Mačeha pa ji je bila nevoščljiva in je poslala svojo hčer jagode brat. Hčeri pa je spekla potico (sladica) za na pot. Hčerka je srečala Burjo (močen hladen veter), ki jo je vprašala:
- **Poslušaj, ti, in povej, kateri vetrovi so najboljši?**
- **Vsi so zli (hudobni), Burja je pa najslabša, je zarobantila (jezno dejala) mačehina hči.**

Nato je Burja tako mrzlo zapuhala okoli nje, da je prišla domov vsa premražena.»

(Brenk in Gošnik Godec 1985: 28)

DOPOLNI RAZPREDELNICO.

MOTIV	PASTORKA
DOGAJALNI ČAS	ČAS BOŽIČA
DOGAJALNI POSTOR	GOZD
LITERARNI LIKI	PASTORKA, MAČEHA, POLSESTRA
PRAVLJIČNA BITJA	JUG, BURJA
ČUDEŽNI PREDMETI	JAGODE
PRAVLJIČNO ŠTEVILO	TRI

ODGOVORI NA VPRAŠANJA.

1. KDO JE GLAVNI LITERARNI LIK V PRAVLJICI?
PASTORKA JE GLAVNA OSEBA.
2. KDO STA STRANSKA LITERARNA LIKA V PRAVLJICI?
MAČEHA IN NJENA HČERKA STA STRANSKI OSEBI.
3. KAJ JE MORALA PASTORKA PRINESTI MAČEHI SREDI ZIME?
JAGODE.
4. KATERA VETRA NASTOPATA V PRAVLJICI?
JUG IN BURJA.
5. ČESA NE DA MAČEHA PASTORKI, KO JO POŠLJE PO JAGODE?

MAČEHA NE DA KRUHA PASTORKI. MAČEHA POŠLJE V GOZD PASTORKO POZIMI PO JAGDE.

6. KAKO SE MAČEHA OBNAŠA DO SVOJE HČERKE?
MAČEHA SPEČE POTICO.
7. KATERI VETER SREČA PASTORKA?
JUG.
8. KATERI VETER SREČA MAČEHINA HČI?
BURJO.
9. KAJ VPRAŠA JUG PASTORKO?
KATERI VETROVI SO NAJBOLJŠI?
10. KAJ ODGOVORI PASTORKA JUGU?
VSI SO DOBRI, JUG JE NAJBOLJŠI.
11. KAJ DOBI ZA NAGRADO?
JAGODE.
12. KAJ VPRAŠA BURJA MAČEHINO HČERKO?
POLUŠAJ, TI, IN POVEJ, KATERI VETROVI SO NAJBOLJŠI?
13. KAJ JE ODGOVORILA MAČEHINA HČERKA BURJI?
VSI SO ZLI (OP. HUDOBNI, SLABI, HUDI) BURJA PA JE NAJSLABŠA, JE ZAROMBANTILA (OP. JEZNO DEJALA) MAČEHINA HČI.
14. KAJ JE DOBILA MAČEHINA HČERKA ZA KAZEN?
NATO JE BURJA TAKO MRZLO ZAPIHALA OKOLI NJE, DA JE PRIŠLA DOMOV VSA PREMRAŽENA.

Dijakinja je naglušna s slušnim ostankom. Nosi slušni aparat. Piše kratke povedi. Na vprašanja, ki zahtevajo bolj zapleten odgovor, odgovori tako, da poišče v besedilu ustrezen odgovor in ga dobesedno prepíše. To je razvidno iz odgovorov na bolj zapletena vprašanja, kjer bi morala povedati s svojimi besedami, kaj so rekli literarni liki v pravljici. Dijakinja večkrat odgovori s samo eno besedo, čeprav bi morala izoblikovati poved. Kljub temu je dokazala, da je v glavnem razumela besedilo. V besedilu je poiskala pravilne informacije. Ustrezno je oblikovala odgovore na računalniku in izpolnila razpredelnico.

Določili smo sledeče kriterije preverjanja, ki so prikladni za dijakinjo s posebnimi potrebami:

1. Razumevanje danih navodil: izvedena navodila.
2. Smiselni odgovori na vprašanja: vsi dani odgovori v zvezi z vprašanji.
3. Tvorjenje slovnično in jezikovno pravilnih enostavnih povedi: odgovori z eno besedo, na nekatera vprašanja,

dobesedno prepisovanje povedi iz besedila pri zahtevnejših odgovorih.

4. Prepoznavanje elementov ljudske pravljice v besedilu: naštetni so vsi prepoznavni elementi ljudske pravljice.

Sklep

V Italiji se merila ocenjevanja, kriteriji in cilji preverjanja razlikujejo od običajne prakse na OŠ in SŠ v matični domovini. Preverjanje je integrativni del književnega pouka, zato ima enake cilje kot pouk predmeta v razredu. Sodobno preverjanje izhaja iz besedila oz. literarne podlage. Predvidena so oblikovana merila ocenjevanja. Namen preverjanja ni reprodukcija dejstev iz konteksta in teksta, ampak je spodbujanje dialoga učenca/dijaka z besedilom. Preverjanje je lahko ustno ali pisno, vedno pa je načrtovano. Smisel preverjanja je ugotavljanje napredka ali pomanjkljivosti oz. vrzeli učencev/dijakov v učnem procesu pri predmetu. Preverjajo se dejavnosti učencev/dijakov na spoznavno-sprejemnih stopnjah, njihovo znanje ob tekstu in tudi kontekstu.

V Italiji je predvideno vključevanje učencev/dijakov s posebnimi potrebami v vrtce, OŠ in SŠ. Vrednotenje tega profila učenca/dijakov je urejeno z zakonskimi predpisi. Poskusi znanja upoštevajo kognitivni razvoj ter recepcijsko zmožnost literarne podlage odraščajočega z odločbo 104/92, zato zahtevnostno vsebujejo specifične cilje, ki jih določa diferencirani in individualizirani učni načrt pouka književnosti za dijaka/učenca s posebnimi potrebami. Kriteriji in cilji ocenjevanja in preverjanja znanja v šolstvu v zamejstvu se korenito razlikujejo od vsakdanje prakse, ki je v veljavi v matici. Urejajo jih predpisi in zakoni italijanske države.

Viri in literatura

- Brenk, K., Gošnik Godec, A. (1985). *Slovenske ljudske pripovedi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Inštitut za razvojno in raziskovalno delo.
- Di Mauro R. (2020). *Sarò un insegnante di sostegno. Idee e suggerimenti per il concorso della scuola secondaria di primo e secondo grado.* Padova: Priemei Editore.
- Fogarolo, F., Onger G., (2020). *La nuova legge sull'integrazione. Come cambia con la modifica del DLG.66*. Trento: Erickson.
- Kerndl, M. (2016). *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: Založba BoMa.
- Kraker Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kraker Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti*. Ljubljana: Rokus-Klett.
- Kos, J. (2002). *Pregled slovenske književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Kos, J. (2001). *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Medved Udovič, V. (2006). Berila in kulturna identiteta mladih. *Otrok in knjiga*, 67, 49–58.
- Rosandič, D. (1991). *Metodika književne vzgoje*. Maribor: Obzorja.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- Saksida, I. (1994). Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko. Maribor: Založba Obzorja.
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare i libri di testo*. Trento: Erickson.
- Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 4, str. 172–18.
- Sušič, M. (2009). *Poročilo ob sklepu poskusnega leta. Natečajnega razreda AD02 in A082*. Trst: Humanistični in družbenoekonomski licej Anton Martin Slomšek.