

Slovenščina v šoli



01

XXI. letnik

Književnost
Ščina v šoli
MARTIN KACUR

Za uvod

01

Mirjam Podsedenešek:
Katera podoba je prava?

Razprave

02

Boža Krakar Vogel:
Zunanja diferenciacija književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah

Didaktični izzivi

20

Aleksandra Rijavec Škerl:
Slovenski znakovni jezik in njegova raba

34

Zvonka Kajba:
Primer obravnave Fontainove basni Mravlja in muren za učence priseljence

44

Neva Leban:
Primer obravnave pravljice Muca Copatarica avtorice Ele Peroci v prvem razredu

56

Manja Žugman:
Šolska obravnava soneta Apel in čevljar (France Prešeren) pri učencu s spektroavtistično motnjo

Ocene

62

Maja Melinc Mlekuž:
Ahačičovo slovnico v vsak dom: pregled osnov slovenske slovnice za učence in dijak

Predstavitve

66

Nataša Oblak Japelj:
Predstavitve Cankarjevega koledarja 2018

Editorial

Mirjam Podsedenešek, Which Image is the Right?

Papers

Boža Krakar Vogel, External Differentiation of Literature Lessons in Primary and Secondary Schools

Didactic Challenges

Aleksandra Rijavec Škerl, Slovenian Sign Language and Its Usage

Zvonka Kajba, Example of Discussing La Fontaine's Fable The Ant and the Grasshopper with Immigrant Pupils

Neva Leban, Example of Discussing the Children's Story Muca Copatarica/Slipper Keeper Kitty by Author Ela Peroci in First Grade

Manja Žugman, School Discussion of Sonnet "Apel in čevljar/Apelles and the Shoemaker" (France Prešeren) with a Pupil with Autism Spectrum Disorder

Reviews

Maja Melinc Mlekuž, Ahačič's Grammar Book in Every Home: Review of the Basics of Slovenian Grammar for Primary and Secondary Students

Presentations

Nataša Oblak Japelj, Presentation of Ivan Cankar Calendar 2018



Slovenščina v šoli 1

XXI. letnik leto 2018 ISSN 1318-864X

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana. **Predstavniki:** dr. Vinko Logaj. **Uredništvo:** : mag. Mirjam Podsedenešek (odgovorna urednica), mag. Lara Godec Soršak (Pedagoška fakulteta Ljubljana), Mira Hedžet Krkač (Zavod RS za šolstvo), mag. Mojca Honzak (Osnovna šola Riharda Jakopiča v Ljubljani), dr. Boža Krakar Vogel (Filozofska fakulteta v Ljubljani), dr. Maja Melinc Mlekuž (Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko), Vlado Pirc (Zavod RS za šolstvo), dr. Igor Šaksida (Pedagoška fakulteta Ljubljana), dr. Miha Verbinc (Deželni svet za Koroško). **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica (za revijo Slovenščina v šoli), Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica; tel. 05/330 80 79; mirjam.podsedensek@zrss.si. **Urednica založbe:** Simona Vozelj. **Jezikovni pregled:** Katja Križnik Jeraj. **Prevod povzetkov:** Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p. **Slika na naslovnici:** Berthold, Avgust (1911). Ivan Cankar. URN:NBN:SI:img-CB1163N5 from <http://www.dlib.si>. Cankar, Ivan (1920). Moje življenje. URN:NBN:SI:DOC-PK4X026A from <http://www.dlib.si>. **Oblikovanje:** Dartis d. o. o. (Anže Škerjanec). **Prelom:** Medium d. o. o. **Tisk:** Eurograf d. o. o. **Naklada:** 470 izvodov. **Naročila:** ZRSŠ – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana; faks: 01/300 51 99; zalozba@zrss.si. **Letna naročnina** (3 številke): 35,00 € za šole in druge ustanove, 26,25 € za dijak, študente, upokojece in za druge individualne naročnike za naročnike iz tujine 40,00 €; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €; v cenah je vključen DDV. Revija je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 574.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

Slika na naslovnici: Ivan Cankar (1876-1918) (19??). Dostopno na: <https://www.dlib.si>; v javni domeni.

Mirjam Podsedenšek, Zavod RS za šolstvo

KATERA PODOBA JE PRAVA?

Življenje nam ponuja veliko podob, pogosto med mnogimi težko najdemo tisto pravo. Katera je res prava, se zavemo šele, ko je ubesedena in tako postane resnična, naša in današnja.

V prvi številki 21. letnika se tako znova srečujemo s poučevanjem, tistim pravim, kjer je pomembno, kako učenca in dijaka vodimo in usmerjamo k branju in o prebranjem, s katerimi elementi šolske interpretacije se mladi bralec v šoli lahko srečuje in zakaj. O tem, tudi z mednarodnimi primerjavami v prispevku *Zunanja diferenciacija pouka v osnovnih in srednjih šolah* spregovori Boža Krakar Vogel, poznavalka in raziskovalka književne didaktike.

Kaj pa, ko beseda ni nosilka pomena, pač pa gib, kretnja? Učencu se takrat odpirajo drugačne podobe, zdi se, da so kompleksnejše, naslovnika ogovorijo celovito. Zakaj je tako, pojasnjuje Aleksandra Rijavec Škerl s Centra za slovenski znakovni jezik, ki celovito predstavlja *Slovenski znakovni jezik in njegovo rabo*; Manja Žugman približa Prešerna in njegovo pesem *Apel in čevljar* učencu s spektroavtistično motnjo.

Za učence, ki se s slovenščino v šoli prvič srečajo, je ta jezik lahko ravno tako nekaj zelo drugačnega. Kako lahko rahločutno in postopno približamo predmetne reference najmlajšim v znani pravljici o *Muci Copatarici* Ele Peroci, z izvirno didaktično izkušnjo pove Neva Leban, Zvonka Kajba pa približa Fontainovo basen *Muren in mravlja* devetošolcem, tujcem.

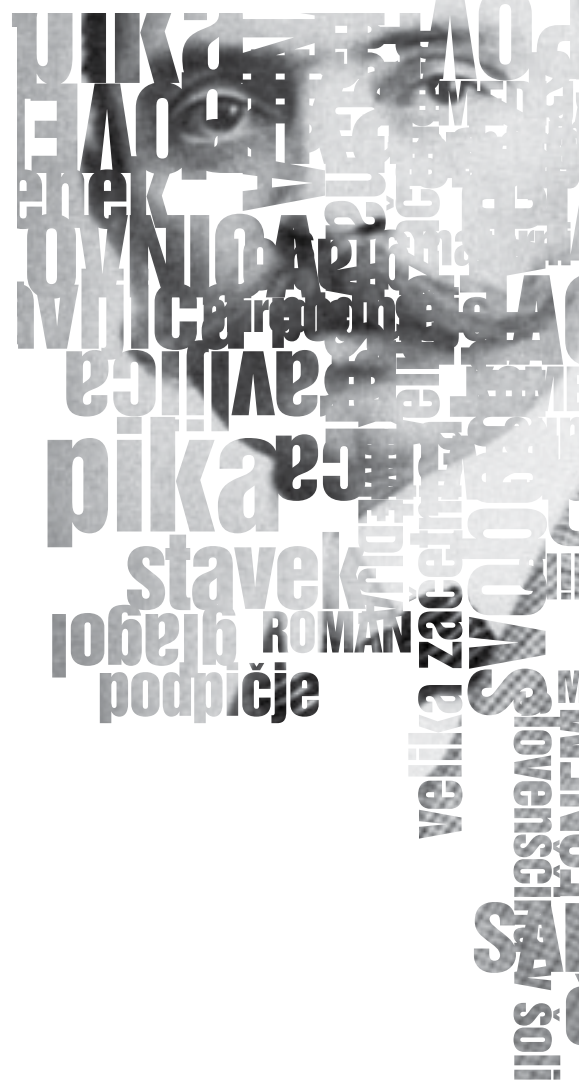
Predstavljena je tudi zanimiva, izvirna publikacija, ocena - slovnica Kozme Ahačiča *Kratkoslovnica* in *Slovnica na kvadrat* Maje Melinc Mlekuž.

Ivana Cankarja s kratko, izvirno napovedjo koledarja v l. 2018 njegovih del na Vrhniki predstavlja strokovna sodelavka vrhniške Cankarjeve knjižnice, Nataša Oblak Japelj.

Cankarjeva podoba nas tudi sicer v 21. letu izhajanja revije pozdravi na naslovnici.

Prijetno branje želim.

POIŠLAJEJO METAFORE
BALADACI



Boža Krakar Vogel, Filozofska fakulteta Ljubljana

ZUNANJA DIFERENCIACIJA KNJIŽEVNEGA POUKA V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

▽ V članku razlagam nekatera temeljna načela za zunanjo diferenciacijo ciljev, vsebin in metod v različnih šolskih programih. Nastala so na podlagi domačih raziskav in primerjav z nekaterimi tujimi modeli pa tudi z opazovanjem naše prakse in upoštevanjem tradicije. Dodajam tabelarični prikaz uporabnih načel po sestavinah didaktične strukture.

1 Uvod

Vse sestavine didaktične strukture književnega pouka se ne uresničujejo v vseh okoliščinah ne v enakem obsegu ne enako intenzivno. Čeprav je npr. temeljni cilj vedno razvijanje literarne zmožnosti, ne velja za vse naslovnike zahteva po doseganju enaka stopnje sposobnosti, znanja, presoje, poglobljenosti argumentov. Učenci imajo različne interese in pričakovanja, obiskujejo različne vzgojno-izobraževalne programe, imajo različne literarne zmožnosti in razvojne danosti. Vsem tem okoliščinam se prilagaja vzgojno-izobraževalni proces v celoti, in tako tudi književni pouk.

V pedagoških vedah se prilagajanje ciljev, vsebin in metod pouka interesom in zmožnostim določenih skupin učencev imenuje diferenciacija: »Njena prizadevanja težijo k večji vzgojno-izobraževalni učinkovitosti, k pogostejšemu doživljanju učne uspešnosti učencev in zaupanju vase ... k večji vedoželjnosti in učni motiviranosti.« (Strmčnik 1991: 99) Uresničuje se v organizaciji šolskega sistema in v učnih načrtih ali pri pouku (npr. notranja diferenciacija in individualizacija v devetletki,¹ zunanja diferenciacija po različnih srednješolskih programih).

2 Smernice

1. Pomemben usmerjevalec za zunanjo diferenciacijo književnega pouka pri slovenščini je že kurikularna diferenciacija na ravni šolskega sistema in splošni vzgojno-izobraževalni cilji temeljnih vzgojno-izobraževalnih programov devetletne osnovne šole, gimnazije, srednjih strokovnih šol – 4 ali 5-letnih ter poklicnih strokovnih šol s tri- ali dveletnimi idr. modularnimi programi. Po teh programih so namreč diferencirani splošni cilji glede na interese, pričakovanja, predznanje, sposobnosti učencev, ki obiskujejo določen program

Iz šolske zakonodaje iz l. 1996 navedimo nekaj splošnih ciljev za posamezne stopnje in vrste šol, ki usmerjajo pouk materinščine oz. humanističnih predmetov.

¹ O notranji diferenciaciji in individualizaciji gl. Milena Kerndl (2013): Notranja učna diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v heterogenih učnih skupinah tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. *Jezik in slovnost* letn. 58, št. 3. – Raziskava o splošni maturi (2017) je pokazala, da je v gimnazijah zelo malo notranje diferenciacije. Dostopno na: <https://mailman.ijs.si/pipermail/slovlit/2017/005924.htm> (http://slov.si/doc/vprasanik_ucitelji.doc, http://slov.si/doc/vprasanik_studenti.doc (6. 3. 2018).



Zakon o osnovni šoli predvideva:

- »razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku ...,
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
- razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije,
- razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje ...« (Ur. list RS, 29. 2. 1996:879).

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju tej stopnji šolanja predpisuje, da dijak

- »razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku ...,
- razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- razvija nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje...« (prav tam: 863).

Formulacije v šolskih zakonih nakazujejo, da se učenci na vseh stopnjah usposabljaajo za sporazumevanje v slovenskem jeziku, za umetniško doživljanje, hkrati pa spoznavajo slovensko in evropsko kulturno tradicijo.

Najvišjo raven znanja o slovenskem jeziku in književnosti, kulturne razgledanosti, tj. vrednotenja domače in evropske kulturne tradicije in sodobnosti, pri nas pričakujemo od gimnazijcev:

Kot predvideva Zakon o gimnazijah, naj torej gimnazija:

- »posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti ...,
- razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije ...,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje ... (Ur. list RS, 29. 2. 1996: 889).²

2. Druga pomembna orientacijska točka za zunanjo (in notranjo) diferenciacijo književnega pouka je bralni razvoj otrok in mladostnikov, oprt na splošni psihološki razvoj. Ta je v središču zanimanja mnogih strokovnjakov pri nas in po svetu (Appleyard 1991, Pečjak 1999, Kordigel 2008). Zato se zdaj lahko že razmeroma dobro orientiramo, kakšen pouk književnosti je glede na razvojne zmožnosti in interese bralcev mogoče oblikovati na posameznih stopnjah in vrstah šol. Mi bomo za naš namen skušali nakazati nekaj specifičnosti na tistih šolskih stopnjah, na katerih delujejo profesorji (magistri) slovenščine, tj. v višjih razredih osnovnih šol in v srednjih šolah.

Učenci med dvanajstim in štirinajstim oz. petnajstim letom starosti (ob

² Navajamo prvotno različico zakonov, saj navedene splošne smernice v kasnejših dopolnitvah ohranjajo enako vsebino.

koncu devetletke), torej že v obdobju abstraktne inteligence, gladko in z razumevanjem berejo raznovrstna besedila (Pečjak 1999). Na začetku jih še zanimajo mladinska literatura in pustolovske zgodbe, postopoma se prebudi tudi zanimanje za literaturo za odrasle, ki vsebuje zanje zanimive motive spopadanja posameznika z družbo, čustvena stanja oseb, tudi bolezni, razpad družine ... Appleyard (1991) bralca na tej stopnji imenuje razmišljujoči bralec in razčlenjuje sestavine njegove bralne sposobnosti: prvi namen branja preneha biti zabava, ampak postane branje izhodišče za razmišljanje, to pa dostikrat opišejo z besedami: Knjiga mi je všeč, ob njej moraš razmišljati. Zavedajo se večpomenskosti, vendar bi radi našli »pravi« pomen, zato ugotavljajo, kaj je avtor hotel povedati. Težave imajo z miselnim prehodom v literarno mišljenje pluralizma resnic. Čustvena identifikacija z osebami je še vedno izrazita, vendar se je zavedajo. Čtivo presoja po tem, ali odseva njihove izkušnje s svetom, ali si opisane situacije lahko predstavljajo (realizem). Presoja predvsem vsebino. Pri interpretaciji se ne poglobljajo v tehnike analize ali v literarnoteoretične kategorije, izjema so nekateri najboljši, ki posnemajo jezik učiteljev.

Podobni načini branja z lastnostmi razmišljujočega bralca se po Appleyardu nadaljujejo na stopnji srednje šole. Pri sedemnajstih letih številne bralce zanimajo družbene teme ali spopad sodobnega posameznika z družbo, ljubezen, pustolovščine, ne marajo počasnega dogajanja, dolgih zgodb; berejo predvsem pripovedništvo, presoja vsebino (tematsko strukturo) ter jo primerja z osebno ali družbeno izkušnjo, vrednotijo moralno, svoj odziv izražajo v obnovah ali v čustveno obarvanih ubeseditvah. Če morajo biti abstraktni, so izumetničeni. Če se o svojem branju veliko pogovarjajo in ga razčlenjujejo, se poglobi opažanje, interpretacije postanejo prodornejšje, bolj problemske. To je način branja, ki ga po naših podatkih opažamo v gimnazijah, v štiriletnih strokovnih oz. tehniških, tudi v triletnih poklicnih šolah.

Medbesedilna izkušnost, interesi, znanje, pa tudi naravna inteligenca na tej stopnji razvoja lahko vodijo še k drugačnemu tipu bralca, ki ga po Appleyardu imenujemo bralec interpret. To je bralec, ki literarnega dela ne doje samo kot ubeseditve teme, ki jo lahko primerja z izkušnjo, ampak »kot besedilo, ki ga je nekdo naredil, kot problem, ki zahteva razlago« (n. d., 121), ko se spontanemu doživljanju pridružujeta zavestna analiza in znanje. To ni več prozorno branje »skozi besedilo« do vsebine, ampak branje kompleksnosti teksta, vsebine in oblike, pa tudi obramba lastne interpretacije z argumenti iz besedila. Tako branje pridobimo s sistematičnim učenjem ali študijem interpretativnih tehnik, ki vodijo do oblikovanja bralca najustrežnejše individualne tehnike, in s širjenjem literarnega znanja.³

Appleyard vzgojo sposobnosti kompleksne vsebinske in oblikovne interpretacije besedila pripisuje kolidžu in univerzi (pri nas torej bralcu v višjih letnikih maturitetnih programov in na univerzi).

Te opredelitve v marsičem potrjuje tudi naše empirično raziskovanje bralnih interesov in sposobnosti.⁴ V raziskavah smo ugotavljali bralne interese in sposobnosti v osnovnih, triletnih poklicnih šolah, v štiriletnih strokovnih in v gimnazijah.⁵

Opisani bralni razvoj ni premočrten. Iz raziskav vemo, da npr. v poklicnih

³ V gimnazijskih programih se učenci v praksi ne ukvarjajo sistematično z različnimi interpretativnimi tehnikami različnih metodoloških šol, temveč izhajajo iz šolske različice integralne (globalne), v tekst, njegove vezi in kontekst usmerjene interpretacije (ta pa po potrebi integrira različne interpretacijske metode).

⁴ Nastale so diplomske naloge o bralnih interesih in sposobnostih v srednjih šolah (npr. I. Koželj Učakar: Domače branje – Poskus uvajanja komunikacijskega modela poučevanja književnosti v dveh letnih srednjih šolah. FF 1997, M. Piškur: Bralne navade in interesi učencev triletnih poklicnih šol. FF 1999, B. Tekavec: Poskus prenove pouka književnosti v triletnih srednjih šolah. FF 1999, J. Košti: Domače branje v srednješolski praksi. FF 2001), T. Benedičič: Obravnava literature v poklicnih šolah. FF 2016) in magistrska dela (T. Jelenko 2000: Modeli motivacije pri domačem in šolskem branju za dijake z zaključnim izpitom. FF 2000, A. Žbogar: Učbeniki za književnost za poklicne in strokovne šole. FF 2000, M. Pezdirc Bartol: Receptija sodobne slovenske proze glede na tip bralca. FF 2001, S. Žilavec Nemec: Razlike med uspešnimi in manj uspešnimi dijaki v njihovih bralnih interesih in sposobnostih literarnega branja. FF Maribor 2007, J. Florjančič: Motivacija bralcev za branje literature ob prostem času v povezavi z metodami bralnega pouka. FF UL 2014) ..., ki so dragocen vir za oblikovanje specifičnosti didaktične strukture.

⁵ O interesih osnovnošolcev pa npr.: S. Adžić: Motivacija za branje v osnovni šoli. Diplomsko naloga. FF 1999, N. Piriš: Govorno izražanje pri interpretaciji literarnih del v osnovni šoli. Magistrska naloga. FF, Ljubljana 1997, A. Vurnik: Primerjava dveh beril za peti razred glede na dojetje besedil in metodni bralnega instrumentarija. Diplomsko naloga. FF, Ljubljana 2000, M. Cirman: Sprejemljivost besedil iz slovenske klasike kot šolskih besedil. Diplomsko naloga, FF Ljubljana 1998, idr.).



šolah, v trajanju dveh ali treh let, ne moremo pričakovati bralca na stopnji razmišljujočega branja, pač pa slej ko prej ti. bralno vlogo junaškega bralca, kot to stopnjo imenuje Appleyard. Torej, zanimanje za nezahtevne pustolovske ali ljubezenske zgodbe z možnostjo identifikacije z razburljivimi prigodami osrednjih oseb, s pričakovanim (srečnim) koncem, v nezahtevnem jeziku.

3. Tretji dejavnik za oblikovanje načel diferenciacije so književnodidaktični koncepti oz. pogledi na didaktično strukturo pouka književnosti, utemeljeni v konceptih literarne vede in v ambicijah razvoja celostne literarne zmožnosti pri književnem pouku. Ti raziskujejo odgovore na vprašanje, *kaj naj učenci pridobijo pri literarnem pouku.*

3.1 Dva književnodidaktična modela

Teoretična podlaga za naše oblikovanje uporabnih načel zunanje diferenciacije sta dva literarnodidaktična modela, ki sta se razvila v naši sodobni didaktiki književnosti in ki se opirata na dve sodobni usmeritvi znotraj literarne vede. Ker obe usmeritvi izhajata tudi iz pedagoške paradigme komunikacijskega pouka, ju imenujemo recepcijskokomunikacijska in sistemskokomunikacijska didaktika književnosti, tudi kar recepcijska in sistemsko didaktika književnosti.

3.1.1 Recepcijskokomunikacijska didaktika književnosti

Recepcijska estetika, ki je podlaga za to književnodidaktično poimenovanje, je literarnovedna smer, ki pozornost bolj kakor v literarno besedilo samo na sebi ali v njegovega avtorja usmerja v bralca in v procese branja (Virk 1999). Razumevanje literarnega dela po tej teoriji ni zgolj dojemanje reprezentacije, ampak je njegova aktualizacija pri vsakokratnem branju. Predstavniki recepcijske teorije (Jauss, Iser idr.) zato menijo, da je treba veliko pozornosti nameniti socialnim in psihološkim dejavnikom in procesom bralčevega sprejemanja literature (obzorju pričakovanj). To spoznanje je še posebej pomembno v vzgoji mladega šolajočega se bralca, pri katerem je treba upoštevati njegove zmožljivosti in spodbujati njegov osebni odziv, primerno doživetje in pogovor o njem.⁶

Poglavitne značilnosti recepcijske didaktike književnosti⁷ so zatoorej naslednje:

- Osredotoča se na komunikacijo med učencem bralcem in vsakokratnim besedilom, oz. na bralčev odziv na besedilo, ki naj bi bil v prvi vrsti prijetna, pozitivna izkušnja.
- Učenec naj se ob prvem in nadaljnjih branjih besedil senzibilizira za čutno, čustveno, domišljijско sprejemanje besedil in izražanje svojih doživetij.
- Ob branju literarnih besedil in izražanju se pogloblja širša bralna pismenost in vsestranska sporazumevalna zmožnost (komunikacijska kompetenca), torej zmožnost tvorjenja in sprejemanja besedil ob poslušanju, govorjenju, branju in pisanju.
- Za boljše zaznavanje literarnoestetskih prvin v branih besedilih bra-

⁶ S tem se posebej ukvarja teorija bralnega odziva, katere začetnica je Louise Rosenblatt (*Literature as Exploration*, 1938), pri nas pa najvidnejša predstavica Meta Grosman.

⁷ Kot posebno disciplino v njenem okviru Metka Kordigel Aberšek (2008) šteje didaktiko mladinske književnosti, ki ima specifične v vseh sestavinah didaktične strukture in dejavnikov pouka.

lec sicer potrebuje nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine, vendar je to v funkciji širjenja obzorja pričakovano. Nadgrajevanje uporabnega literarnega znanja, potrebnega za razmišljujoče opazovanje besedila, v sistemsko znanje (tj. umeščanje spoznanih prvin v hierarhično in medsebojno povezano strukturo pojmovnih kategorij, npr. literarno morfoloških ali literarno razvojnih) ni cilj pouka po paradigmi recepcijske didaktike.

»Čeprav tako literarnorecepcija književna didaktika kot tudi didaktika mladinske književnosti podobno ocenjujeta pomen literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja za konstituiranje literarnoestetskega doživetja, je rezultat ocene, kdaj lahko podatki o dobi, avtorju in `drugih sestavinah literarnega sistema` prispevajo h globljemu literarnoestetskemu doživetju, različen. ... ocena, kolikšen delež razmišljujočega opazovanja še prispeva k poglobljanju kakovosti literarnega doživetja, je seveda odvisen od naslovnika... prevelika količina razmišljujočega opazovanja lahko prehitro uduši otrokovo pripravljenost sodelovati v recepcijski situaciji ...« (Kordigel Aberšek 2008: 18-19).

- Zaradi celostnega literarnoestetskega doživetja je priporočljivo branje literarnih besedil v celoti, ne pa odlomkov (Grosman 2004).
- Uspešnost pouka je odvisna od upoštevanja bralčevih pričakovanj, ki naj se jim prilagaja izbira besedil (predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjši meri še aktualna besedila iz prejšnjih obdobj in iz nemladinske književnosti, »ki prikazujejo za bralca relevanten, smiselni problem«, Saksida 2008: 24) ter metode pouka – v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor, druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z izrabo računalniške tehnologije).
- Učinki oz. cilji takega pouka se uresničijo v motiviranem bralcu, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad posega po branju tudi sam in ob prostem času.
- Recepcijsko zasnovan književni pouk prek branja in pogovorov o prebranih besedilih uresničuje tudi širše vzgojne cilje: vpliva na oblikovanje učenčevih stališč, prepričanj, vrednot, nastavkov kritičnega mišljenja, na njegov moralni razvoj in karakterizacijo.

3.2.1 Sistemska didaktika književnosti

Kakor recepcijska estetika ima tudi sistemska literarna veda veliko različic.⁸ Hkrati pa ima sistemska literarna veda podobno kot recepcijska nekakšen najmanjši skupni imenovalec. To je pojmovanje literature kot posebnega družbenega (pod)sistema, ki ima enako kakor drugi (pod)sistemi možnost oblikovanja, ohranjanja in spreminjanja družbenih odnosov (Juvan 2000).⁹ Takega učinkovanja literature pa ni mogoče pripisati zgolj samim literarnim besedilom, ampak tudi družbenim dejavnikom konteksta: avtorju, bralcem, razlagalcem (literarnovedni strokovnjaki) in posredovalcem (za-

⁸ O tem npr. Juvan 2000, Perenič 2010.

⁹ V slovenski starejši in sodobni literarni zgodovini poznamo veliko primerov: opazovati je mogoče posebne učinke Prešernove Zdravljice skozi čas, od cenzure do kasnejše popularnosti (NOB) in himne; ali npr. vlogo pisateljev pri osamosvajanju, dejstvo, da je Boris Pahor aktualen pričevalec slovenstva v zamejstvu ipd.



ložniki, prevajalci) literature. Zagovorniki sistemskih pojmovanj literature skratka menijo, da »ni več mogoče preučevati besedil izven (sistemskega) konteksta; pomen ni več ontološko pripisan tekstu, temveč je razumljen kot rezultat interakcij med tekstem in bralci v kulturnem kontekstu. Za vse sistemske in empirične usmeritve je značilno, da poudarjajo vlogo konteksta« (Dović 2004: 12-13). Pomembno vlogo pripisujejo tudi literarni zgodovini, ki preučuje razvoj literarnih sistemov; kot pravi S. Schmidt, mora literarna zgodovina biti »usmerjena k povezovanju delovalnika, teksta in konteksta, ne pa k avtonomnim tekstom ... modelira naj gibanje literarnih procesov v nekem zgodovinskem trenutku.« (Dović 2004: 66-67). Obenem mora biti literarna zgodovina tudi uporabna, »sredstvo za produkcijo argumentov za ali proti posameznim okoliščinam v sodobnih literarnih sistemih« (prav tam).

Težnje po razlagi literature v kontekstu so znane že v tradiciji. Tako M. Hladnik (2011)¹⁰ zasnove sistemskih literarnovednih usmeritev vidi v pozitivizmu (»Toda – tudi sistemski vidik se nam zdi od nekod poznan! Ali nismo obravnavam, ki jih ni zanimalo samo besedilo, temveč cel sklop filoloških, psiholoških, zgodovinskih in drugih dejstev, včasih rekli pozitivizem?«) – Ali, kot Kosovo duhovnozgodovinsko metodo razlaga T. Virk: »Literatura tako spada z ostalimi področji duha, kulture, nadstavbe (v heglovskem jeziku: objektivacijami duha) v celoto, ki se spreminja po posebnih zakonih v obliki razvojnega procesa skozi zaporedje faz in epoh«, in sicer v treh postavkah: antropološko stanje subjekta in njegove subjektivitete, njegov položaj v svetu in njegov odnosa do transcendence. (Virk 1989: 83-85). O tej metodi zapiše D. Dolinar: »Nekatere sestavine duhovnozgodovinske metode, posebej tiste, ki se nanašajo na ustroj literarnih dob in smeri ter tematiko in motiviko literarnih del, so bile sprejete v stalen repertoar stroke. Kažejo se predvsem pri obravnavanju območij, kot so zgodovina kulture, religije, idej, umetnosti, ki so jih kot relevantne upoštevale vse dosedanje oblike literarnoznanstvenega historizma. (Dolinar 2000: 557) – V luči literarnozgodovinske tradicije torej lahko menimo, da je sistemska teorija literature sodobna sociološko antropološko orientirana in na kvantitativno metodologijo oprta izpeljava tradicionalnih preučevanj literature kot teksta v kontekstu.

Za pouk literature in za njegovo didaktiko od tod sledi, da za razumevanje literature in vrednotenje njene vloge ni dovolj zgolj brati in razpravljati o posameznih besedilih, ampak je treba spoznavati tudi dejavnike ali delovalne vloge, ki tvorijo njen kontekst. To so »proizvajanje, posredovanje, sprejemanje in obdelovanje tekstov« (Dović 2004: 16.), oziroma avtor (in njegov čas, duhovnozgodovinske, družbenoekonomske, kulturne okoliščine), založništvo, mediji in prevajanje, bralci, razlagalci (literarna veda, kritika). »Tako namesto izoliranih literarnih tekstov in interpretacije v ospredje stopijo literarna dejanja, povezana z delovalniki v sistemu. Poleg informacije o besedilih in njihovih kontekstih pa mora literarni pouk razvijati tudi vzorčno sprejemanje in vrednotenje« torej branje in interpretacijo »vzorčnih« besedil (povzeto po S. Schmidt, Dović 2004: 87).

¹⁰ Hladnik, Miran (2011): *Urška Perenič: Empirično-sistemska raziskovanje literature: Konceptualne podlage, teoretski modeli in uporabni primeri*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2010 (Slavistična knjižnica, 16). Delo, Književni listi, 16. 3.

»Po Schmidtovem mnenju sta temeljni nalogi literarnega pouka predvsem dve: naučiti dijaka, kako naj sam sodeluje v literarnem sistemu (spoznavanje konvencij) in kako je treba analizirati in razumeti literarni sistem (spoznavanje strukturnih in funkcionalnih vidikov literarnega sistema) ... Namesto da bi besedila le interpretirali, je smiselno preučevati vse štiri delovalne vloge ter vzpostaviti ločnico med udeležbo v sistemu in analizo sistema... « (Dovič: 86)

Sistemska didaktika književnosti temeljni cilj, komunikacijo učenca z literaturo oz. razvijanje literarne zmožnosti, zato razume kot spoznavanje in vrednotenje literarnega sistema, na kratko, besedil in kontekstnih dejavnikov:

- Branje literarnih besedil tudi v tem primeru ostaja osrednja dejavnost. Vendar se pozitivna bralna izkušnja, ki je cilj recepcijske didaktike, v sistemski nadgrajuje, če si izposodimo Kolba (1984, v Krakar Vogel 2004), z zahtevnejšim razmišljujočim opazovanjem in abstraktno konceptualizacijo, tako da se subjektivno doživetje reflektira s podrobnejšim razčlenjevanjem besedila in postavljanjem v (med)kulturni kontekst drugih dejavnikov proizvodnje (avtorja in dobe), tudi posredovanja (npr. medijskih predelav), obdelovanja (npr. kritičnih mnenj, presoj različnih razlagalcev, aktualizacij), in to v sinhroni in diahroni perspektivi. Takemu procesu ponotranjanja besedila pa sledi novo branje.

Izhodišče za spoznavanje dejavnikov literarnega sistema je diahrona perspektiva:

- Spoznavanje književnosti kot sistema poleg sporazumevalne zmožnosti razvija še druge ključne zmožnosti, npr. socialno, kulturno idr.

»Kulturna zmožnost torej pomeni posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture, razpravljanje o njih, morebiti tudi dejavno udeležbo pri njih, njihovo kritično vrednotenje in pozitiven odnos do lastne in drugih kultur. V tem smislu kulturna zavest pomembno sooblikuje celosten vrednostni sistem posameznika in družbe, vpliva na čut za estetskost, hkrati pa na etičnost in zavest o lastni individualni in družbeni identiteti. Kulturni pedagog Karel Ozvald (1927) poudarja, da je kulturna razgledanost dodana vrednost sleherne izobrazbe, ki šele omogoča žlahtnost v ravnanju z znanjem, čemur v temelju pritrjujejo tudi sodobne pedagoške smeri« (Krakar Vogel 2011: 272).

- Za tako zastavljeno spoznavanje literarnega sistema je, kot pravi tudi S. Schmidt, potrebno literarno znanje kot sistem informacij o literarnih pojavih. Potrebno je tako pri interpretaciji posameznih besedil kakor pri njihovem medsebojnem primerjanju in uvrščanju v literarni sistem. Pri poučevanju literature kot sistema je treba spodbujati tako sistemsko kakor uporabno literarno znanje – sistemsko pomeni, da ima posameznik strukturiran sistem pojmov, pridobljenih prek lastnih spoznanj, učiteljeve razlage ali učbenika (Marentič Požarnik 2000: 72), uporabno pa, da posameznik iz tega »kataloga« zna izbirati in uporabljati sistemske informacije pri interpretaciji posameznih besedil.– Za vse opisane



sestavine spoznavanja dejavnikov literarnega sistema je najprimernejša časovno razvojna perspektiva (literarnozgodovinska), ki literarno dogajanje (ob branju in pridobivanju literarno sistemskih informacij kajpak tudi ob refleksiji primerjanju, razpravljanju idr.) predstavlja kot (naravno) zaporedje (pripoved) dogodkov od prejšnjih k naslednjim: »Časovnost je struktura človeške eksistence in je položena v jezik kot pripoved« (Valdes 2000, v Virk 2007: 161): »To pa seveda pomeni, da je sama narava časa oz. zgodovina poteka pripovedna in da te pripovedne strukture snovi svoje obravnave pravzaprav ne vsili šele zgodovinar, ampak jo ima sama zgodovina oz. jo imajo zgodovinski dogodki« (prav tam).

- Besedila, ki se obravnavajo pri sistemskem pouku, so predvsem tista, ki so za določen sistem in njegov razvoj reprezentativna, ključna, kanonizirana, poleg teh pa še tista, ki se vanj vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce, s čimer prav tako vstopajo v literarni sistem. Kot po S. Schmidtu povzema M. Dovič: »Pomembno je izbrati taka besedila, ki skozi diskusijo med učenci lahko pridobijo emancipacijski potencial, in tu ni dovolj le posrečena izbira besedila. Razprava o tem, ali je treba poučevati staro ali sodobno literaturo, oziroma ali je treba obravnavati le elitno ali tudi trivialno produkcijo, je zašla v slepo ulico: treba je problemsko prikazati širok spekter literature in v šole vpeljati diskusijo o literarnem kanonu. Pri tem bo pomagalo, če se v šole uvede pojem literature in literarne vede, kot ga zagovarja ELZ (empirična literarna znanost, ki je v tesni povezavi s sistemsko literarno vedo, op. BKV), ki že na tej ravni razširi preučevanje besedil na vse štiri delovalne vloge« (Dovič 2004: 87).
- Spoznavanje sestavin literarnega sistema je mogoče tudi ob odlomkih literarnih besedil. To se iz določenih razlogov prakticira tudi v recepcijski literarnodidaktični paradigmi, v sistemski pa je opravičljivo za spoznavanje in primerjanje raznovrstnih motivnotematskih in oblikovnih sestavin reprezentativnih besedil v literarnem sistemu: »Kajti za pravega bralca, ki želi imeti zmožnost razmišljanja o književnosti, ne štejejo posamezne knjige, temveč celota vseh. Če bi posvečali pozornost le posamezni knjigi, bi tvegali, da izgubimo občutek celote, pa tudi spregledamo lastnosti posamezne knjige, ki imajo širši pomen.« (Bayard 2009: 1113)

»Kultiviran nisi zato, ker si prebral neko določeno knjigo, temveč ker se znajdeš med knjigami vsega sistema; to pomeni, da moraš vedeti za obstoj takega sistema in biti sposoben poiskati vsako posamezno knjigo v razmerju do drugih ... Jaz, na primer nisem `prebral` Joyceovega Uliksa in zelo verjetno je, da ga nikoli ne bom. `Vsebina` knjige mi je torej neznana; vsebina, ne pa tudi lokacija ... To pomeni, da sem popolnoma sproščen, kadar se začnem pogovarjati o Ulisku, ker ga lahko sorazmerno natančno umestim v razmerju do drugih knjig. Vem na primer, da zgodba temelji na Odiseji ...« (Bayard 2009: 680).¹¹

¹¹ Pierre Bayard (2009): Kako govoriš o knjigah, ki jih nisi prebral. *Sodobnost*, letn., 73, št. 6, str. 674-681; Pierre Bayard (2009): Kako govoriš o knjigah, ki si jih samo prelistal. *Sodobnost*, letn. 73, št. 9, str. 1105-1113.

¹² Boža Krakar Vogel (2006): Književna vzgoja in ključne kompetence. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 37, št.1, 66-69.

- Ob premišljenem izbiranju in razvrščanju je pa ob odlomkih kot relativno zaključenih celotah mogoče tudi bralčevo doživljanje in predstavljanje (Krakar Vogel 2006).¹²

- Uspešnost pouka je zato odvisna od kakovosti pedagoške interakcije, ki poleg bralne motivacije spodbuja spoznavanje vseh dejavnikov, potrebnih za razumevanje in vrednotenje literarnega sistema, tako da bralec iz »kataloga« zna izbirati in uporabljati systemske informacije pri interpretaciji posameznih besedil. Da torej zna odgovarjati tudi na vprašanja, kot so: *: kaj pomeni besedilo zame, kaj za sodobni čas, v kakšnih okoliščinah je nastalo, kakšen je bil tedaj naš literarni sistem, kakšna njegova kulturna relevantnost, kaj o času in delu pravijo tedanji in današnji sodobniki ...*).

3.2 Modeli literarnega pouka v evropskih deželah

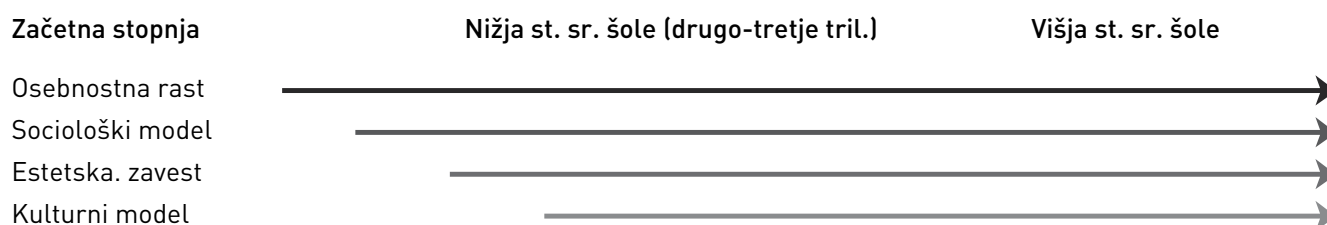
Predstavljena književnodidaktična modela sta primerljiva s štirimi modeli književnega pouka, ki jih predstavlja Evropski literarni okvir za učitelje (ELO, 2012). To je dokument, nastal na podlagi mednarodne raziskave učnih načrtov za učence med 12. in 18. letom (v ti. nižji in višji srednji šoli) v osmih evropskih deželah: Češka, Finska, Nizozemska, Portugalska, Romunija in tri nemške dežele: Bavarska, Spodnja Saška in Turingija. Besedilo raziskave in dokument sta dostopna na spletu. Zato bomo tu prikazali le nekaj poudarkov, ki nakazujejo podobnosti in razlike z našimi teoretičnimi podla-

▢ **Tabela 1:** Vsebinska primerljivost modelov

	Kulturna pismenost	Estetska zavest	Sociološki model	Model osebne rasti
Cilj pouka književnosti	kulturna zavest	estetsko doživetje	socialna zavest	osebni razvoj
Vsebina	literarna zgodovina, literarna gibanja, (druge umetnosti)	literarna teorija, slog, zgradba besedila, pomen (druge umetnosti)	etične, socialne, politične teme, bralčev odziv, percepcija neliterarnega konteksta	osebne izkušnje, percepcija dijakov, odziv bralcev (druge umetnosti)
Pristop k besedilu	literarni kontekst (biografije avtorjev, obdobja)	formalni vidiki besedila	neliterarni kontekst, bralčev odziv	bralčev odziv
Kriterij za izbiro besedil	nacionalni kanon	estetska vrednost	teme, primerne starostni skupini	doživljajska bližina in interesi dijakov
Organizacija dela v razredu	branje	diskusija, pisanje	diskusija	diskusija
Učiteljeva vloga	strokovnjak, prenašalec informacij	strokovnjak, prenašalec vzorcev za literarno analizo	vodja diskusije	vodja, posrednik, spodbujevalec
Preverjanje	reprodukcija znanja	spretnost v literarni analizi	znanje o socialnem kontekstu literature, izražanje odziva	izražanje odziva in vrednotenja literarnega besedila
Usmerjenost v vsebino		Usmerjenost v učenca		

gami za diferenciacijo v praksi.

Tudi za te modele so raziskovalci ugotovili, da se redko navedeni modeli pojavljajo v čisti obliki, ampak najpogosteje v prepletu in sledeč splošnim zmožnostim učencev na šolski vertikali. Njihovo uvajanje prikazuje spodnja skica:



Skica 1: Uvajanje modelov

Tabela pred skico pokaže vsebinsko primerljivost z našima dvema modeloma: v okviru recepcijske didaktike prepoznavamo opise sociološkega modela in modela osebnostne rasti, v okviru sistemske pa estetski in kulturni model.

V predhodni raziskavi (Witte in drugi 2006), ki jo je pred oblikovanjem ELO izpeljal na Nizozemskem del avtorjev iz raziskovalne skupine ELO, so še ugotovili, da učitelji v praksi posebno na višji stopnji najpogosteje učijo po kulturnem modelu. Tega je uporabljalo kar 48 % vprašanih učiteljev, 25 % jih je sledilo modelu osebnostne rasti, 12 % modelu socialne zavesti in le 11 % je poučevalo po estetskem modelu. In 16-letniki, ki so imeli pouk po kulturnem modelu, so kazali znatno bolj pozitiven odnos do literature in njenega pouka kakor učenci, poučevani po drugih modelih (30). Res pa s časovne razdalje šestih let pri nekdanjih učencih odnos do literature ni bil več odvisen od modela pouka, ki so ga imeli.

Modeli se razlikujejo tudi po ambicijah glede razvijanja literarne zmožnosti kot usposobljenosti za komunikacijo z leposlovjem.

To v raziskavi (Witte idr. 2006) opredeljujejo na 6 stopnjah. Najvišji stopnji se dosega s poukom po kulturnem in estetskem modelu (pri nas pričakovani v modelu sistemske didaktike).

Zaradi izčrpnih opisov stopenj literarne zmožnosti učencev med 12. in 18. letom, ki so jih identificirali v omenjeni raziskavi, jih povzemamo tudi mi.

1. stopnja: Zelo šibka literarna zmožnost

- Učenci imajo težave z branjem in razumevanjem ter z izražanjem.
- Zmorejo obnoviti kakšen značilen krajši odlomek besedila, prepoznati nekaj osnovnih sestavin.

- Odzivajo se subjektivno, presojajo po osebnih simpatijah, čustveno (dolgočasno, zanimivo, kul ...)
- Gre za **izkušensko branje**.

2. stopnja: Šibka literarna zmožnost

- Učenci so sposobni branja, razumevanja in vrednotenja enostavne literature.
- Ne zmorejo sprejemati besedil, ki so oddaljena od njihovih doživetij in izkušenj.
- Zmorejo obnoviti zgodbo, označiti osebe, uporabljati osnovni literarno teoretični instrumentarij – vrsta besedila, zgodba, osebe.
- Izražajo osebne vtise, presojajo, v kolikšni meri je zgodba »resnična«, osebe simpatične ali ne.
- Branje označujemo kot **identifikacijsko**.

3. stopnja: Delno razvita literarna zmožnost

- Učenci berejo enostavna besedila.
- Izražajo razumevanje in vrednotenje.
- Razpravljajo s sošolci o psiholoških in moralnih problemih v povezavi s prebranim.
- Zmorejo vzpostaviti vzročno posledične povezave na ravni zgodbe in ravnanja oseb.
- Razlikujejo med lastno in besedilno stvarnostjo, razumejo učinke nekaterih pripovednih postopkov. Pri vrednotenju kombinirajo čustvene, realistične, moralne in kognitivne kriterije. Deloma se sklicujejo na besedilo.
- Razlikujejo med prijetno in dobro knjigo, nimajo pa dovolj literarnega znanja za suvereno presojo.
- Branje na tej stopnji je **refleksivno branje**.

4. stopnja: Solidno razvita literarna zmožnost

- Učenci razlikujejo več možnosti razumevanja, interpretirajo motive in druge relevantne sestavine. Zmožni so empatije in hkrati objektivne distance ob uporabi konteksta zgodbe.
- Zanimajo jih pripovedne tehnike, npr. ustvarjanje napetosti in stilistična orodja, npr. ironija. Analizirajo tehnično plat knjige ali filma in ju primerjajo. Zanima jih pomen dela, avtorjeva pripovedna spretnost. Vrednotijo tudi estetsko plat so sposobni kompleksnega vrednotenja. Sposobni so utemeljiti svoje branje in upoštevajo drugačne interpretacije.
- Zmorejo brati tudi modernejše avtorje. Pripravljeni so v branje vlagati določen napor. Obseg knjige in težavnost nalog ne povzročajo več težav.
- Literaturo razlikujejo od realnosti, razumejo, da je umetnost. Poglobljajo



se v tudi neznana doživetja in izkušnje oseb.

- Branje na tej stopnji je **razlagalno branje**.

5. stopnja: Visoko razvita literarna zmožnost

Učenci so zmožni interpretirati in vrednotiti tudi romane pred 1880 in o njih razpravljati.

- Splošno in literarnoteoretično in zgodovinsko znanje omogoča branje modernih in klasičnih besedil, ki so lahko oddaljena od njihovih izkušenj, tako zvrstno tematsko kot stilno. To še posebej velja za stara besedila v starem jeziku.
- Zanima jih tekst in literarnozgodovinsko ozadje pomen in vloga teksta v kulturno zgodovinskem kontekstu daje orodja za spoznavanje preteklosti in različnih nekdanjih kulturnih identitet.
- Vrednotijo mojstrstvo avtorja in kulturnozgodovinsko vrednost dela. Suvereno razpravljajo o literaturi in izbirajo knjige zase.
- Bralni interesi teh bralcev so literarne konvencije, kulturno zgodovinsko ozadje, literarni klasiki. Branje na tej stopnji je **literarno branje**.

6. stopnja: Izjemno razvita literarna zmožnost:

- Učenci povezujejo in posplošujejo znotraj teksta in zunaj njega.
- Poznajo tudi svetovno književnost.
- Pripravljeni so na bralne napore, če imajo določeno mero svobode. Menijo, da knjiga v njihovo življenje prinaša globino in spodbuja razumevanje resničnosti (eksistencialna funkcija).
- Zanimajo se za literarnovedne razprave o temi.
- Knjige zanje so zahtevne, hermetične, z veliko oblikovnih in stilističnih eksperimentov. Težko razumljive zgodbe, simbolni pomeni, medbesedilnost.
- Kompleksna, suverena interpretacija teme, ki jo integrirajo s svojim pogledom na svet. Interpretacije in bralne izkušnje prenašajo na spoznanja na drugih področju.
- Nedoločnost in večpomenskost teksta jim predstavlja izziv.
- Branje na tej stopnji je **intelektualno branje**.

(Na Nizozemskem so longitudinalno spremljali napredek po 15 učencev na nižji in višji srednješolski stopnji. Na nižji – 15 let – je standard 3. stopnja literarne zmožnosti, kar je doseglo 11 od 15 učencev. Drugi so bili nižje. Na višji stopnji je standard, 4. stopnjo literarne zmožnosti, doseglo 8 od 15 učencev, trije od njih so dosegli peto stopnjo in eden šesto – Witte idr. 2006).¹³

¹³ Poimenovanja bralnorazvojnih stopenj in njihovi opisi se ne ujemajo v celoti z Appleyardovo tipologijo. Npr. stopnji bralca interpreta (Appleyard) v tipologiji ELO, posplošeno, ustrežata stopnja literarnega in intelektualnega branja, stopnja Appleyardovega razmišljujočega bralca pa 3. in 4. stopnji v ELO (delno in solidno razvita literarna zmožnost). Pri postavljanju naših uporabnih načel smiselno upoštevamo obe tipologiji.

Doslej povedano nam daje smernice za kurikularno oz. zunanjo diferen-

ciacijo književnega pouka po temeljnih vzgojno-izobraževalnih programih.

Najvišja pričakovanja glede razvitosti literarne zmožnosti imamo in zato najbolj kompleksne cilje oblikujemo v gimnazijskih programih. Pričakujemo visoko do izjemno razvito literarno zmožnost, tj. njeno 5. ali (izjemoma) 6. stopnjo, če povzamemo po ELO:

- branje zahtevnih literarnih besedil in zanimanje za literarni kontekst,
- široka predstava o literaturi iz različnih obdobij, smeri in kultur,
- široki interesi; zanimanje za estetsko vlogo jezika in poetike različnih avtorjev,
- vsestransko zgodovinsko in kulturno znanje, ki ga je dijak zmožen uporabljati pri postavljanju prebranega besedila v kontekst,
- uporaba različnih perspektiv (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itd.) pri branju in interpretaciji besedil.

Do teh ciljev vodi pouk po načelih sistemske didaktike književnosti.

Ob koncu osnovne šole, v kateri književni pouk poteka pretežno po načelih recepcijske didaktike, moremo pričakovati delno do solidno razvito literarno zmožnost – če spet povzamemo opis po ELO:

- prehod na literaturo za odrasle in zanimanje za literarni kontekst,
- branje zahtevnostno in žanrsko različnih literarnih del za mladino in odrasle; pogosto izbiranje del z lastnega seznama priljubljenih avtorjev,
- odprtost za različne teme, npr. zgodovinske, politične, filozofske,
- zanimanje za časovno, starostno ali etično drugačne značaje,
- zanimanje za kanonska besedila in avtorje ter teoretična vprašanja.

V drugih programih pa smiselno prilagajamo poučevanje z izbiranjem oz. prilagajanjem izhodiščnih modelov pretežnim interesom in obzorjem pričakovanih učencev:

Tako je treba pri pouku v dve- in triletnih poklicnih šolah skoraj v celoti poučevati po recepcijskem modelu,¹⁴ v štiriletnih strokovnih šolah pa sistemski model reducirati in vpeljevati precej sestavin recepcijskega (npr. četudi se literarna besedila izbirajo iz kanona, je potrebno paziti, da niso preveč hermetična, pa da interpretacija vključuje le tiste medpredmetne vsebine, s katerimi so učenci dovolj seznanjeni ipd.).

Diferenciacijo didaktične strukture po osrednjih vzgojno izobraževalnih programih in taksonomskih kategorijah povzemamo v razpredelnici, ki je tudi v praksi preizkušena¹⁵ celostna podlaga za učno načrtovanje književnega pouka v našem šolskem sistemu. A pri tem naj opozorimo, da je kljub upoštevanju teorije in empirije načelna in slej ko prej shematična. Znotraj posameznih stopenj in vrst šol najdemo tudi bralce, ki po posameznih sestavinah ali po celoti svoje bralne sposobnosti sodijo v kako drugo kategorijo in za katere je smiselna nadaljnja notranja fleksibilna diferenciacija oz. individualizacija.

¹⁴ Ob koncu šolanja pa naj bi učenci tudi v teh programih po načelih didaktične redukcije spoznali najpomembnejše razvojne mejnike slovenskega literarnega sistema.

¹⁵ Tako so v splošnem diferencirani (še) veljavni učni načrti, ki z nekaterimi posodobitvami veljajo od kurikularne prenove 1998/1999:

www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/.../UN_slovenscina_OS.pdf (2011)

www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../ss/.../2008/

Srednje strokovno izobraževanje. Katalog znanja. Slovenščina. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm> (11. 1. 2018)

Srednje poklicno izobraževanje. Katalog znanja. Slovenščina. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/skupne_inf.htm#122 (11. 1. 2018)



Kategorija	Osnovna šola (7. –9. razred)	Gimnazije	4-letne strokovne šole	Poklicne šole
Temeljni cilj in taksonomska členitev	Motivirani bralec (3.4. st. LZ)	Kultivirani bralec (5.6. st. LZ)	Razmišljujoči bralec (4.–5. st. LZ)	Motivirani bralec (3. st. LZ)
Dejaven stik učenca z leposlovjem – literarna zmožnost	Odločilen pomen ima začetno pozitivno bralno doživetje, ki spodbuja nadaljnje branje, razmišljanje doživljajsko- kritično odzivanje in vrednotenje; pri teh procesih razvija in uporablja bralec domišljijo, temeljno ob branju pridobljeno književno znanje in izkušnje.	Začetno bralno doživetje je motivacija za njegovo poglobljanje prek razmišljanja, raziskovanja vsebine in oblike, uvrščanja, primerjanja, litera- rnega in zunajlitera- rnega vrednotenja; pri tem bralec pridobiva in uporablja sistemsko literarno in zunajliterarno znanje in izkušnje.	Literarno doživetje je izhodišče za razmišljanje predvsem o vsebinskih, deloma tudi oblikovnih plasteh besedil, za uvrščanje in zvečine zunajliterarno [izkušensko] vrednotenje; pri tem bralec uporablja pridobljeno (sistemsko) literarno in zunajliterarno znanje ter druge izkušnje in spoznanja.	Odločilen pomen ima spodbudna motivacija za začetno pozitivno doživetje (pri pouku prebranih primernih literarnih besedil); to je motivacija za nadaljnje branje, spodbuda za razmišljanje in izkušensko vrednotenje; bralec pri tem pridobiva in uporablja osnovne literarno uvrščevalne pojme in poimenovanja.
	Bralna kultura se razvija predvsem kot pozitiven odnos do branja. Književna kultura se najbolj intenzivno razvija preko izbirnih vsebin in udeležbe pri kulturnih dejavnostih.	Književna in bralna kultura se razvijata v vseh razsežnostih in se povezujeta s širšo splošno kulturo posameznika.	Bralna/književna kultura se razvija kot pozitiven odnos do branja in književnosti in kritično razmišljanje (predvsem o vsebinskih plasteh prebranega).	Bralna/književna kultura se razvija kot pozitiven odnos do branja in naklonjenost do književnosti kot možnosti za identifikacijo, ugodje in razmišljanje.
Čezpredmetni cilji - razvijanje ključnih zmožnosti	Zavestno razvijanje sporazumevalne, elementov kulturne, širših socialnih idr. zmožnosti.	Načrtno razvijanje vseh sestavin ključnih zmožnosti, ki jih spodbuja spoznavanje literarnega sistema.	Razvijanje sporazumevalne in številnih sestavin drugih zmožnosti, ki jih spodbujajo dejavnosti in vsebine pri pouku jezika in literature.	Temeljna pismenost ¹⁶ (sporazum. zmožnost – branje z razumevanjem), sestavine drugih ključnih zmožnosti.
Funkcionalni cilj - spodobnost literarnega branja	D: intenzivno domišljijsko – čutno predstavlanje, čustvovanje, celostno razumevanje; intenziven pogovor/ zapis	D: samostojno govorno ali pisno izražanje predstav, čustev, misli, zaznav – izhodišče za razmišljujoče opazovanje, raziskovanje	D: samostojno govorno ali pisno izražanje predstav, čustev, misli, zaznav – izhodišče za razmišljujoče opazovanje	D: čutno domišljijsko predstavlanje, zaznavanje, čustvovanje; intenziven pogovor/zapis
	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza ključnih prvin vsebine in oblike	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza umetniško relevantnih prvin vsebine in oblike, sinteza, refleksija postopkov literarnega branja	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza vsebine in najbolj opaznih prvin oblike; sinteza, refleksija postopkov literarnega branja	R: povzemanje, prevajanje v drug kod, analiza ključnih sestavin vsebine in za razumevanje nujnih prvin oblike

¹⁶ V raziskavi PISA 2009 velja branje z razumevanjem, ki je prepoznavanje vodilnih idej besedila, povezovanje informacij z lastnimi izkušnjami in znanjem, oblikovanje pomena delov besedila za temeljno raven bralne pismenosti. (Prvi rezultati PISA 2009, Čakš 2012: 16).

¹⁷ Vrednotenje je dejavnost, ki poteka na podlagi meril. Zunanja (zunajliterarna) predstavljajo koristnost, učinkovitost, družbena pomembnost, moralna vrednost, kakor jih ima bralec v svojem znanju in izkušnjah. Notranja (znotrajliterarna) merila izvirajo iz značilnosti vrednotenega predmeta, torej iz literarnosti literature (Krakar Vogel 2004).

Kategorija	Osnovna šola (7. –9. razred)	Gimnazije	4-letne strokovne šole	Poklicne šole
Temeljni cilj in taksonomska členitev	Motivirani bralec (3.4. st. LZ)	Kultivirani bralec (5.6. st. LZ)	Razmišljujoči bralec (4.–5. st. LZ)	Motivirani bralec (3. st. LZ)
	V: ¹⁷ z izkušenjskimi merili	V: z zunaj- in znotrajliterarnimi merili	V: po večini z zunajliterarnimi merili (družbena koristnost, etičnost, ustreznost osebni izkušnji)	V: z izkušenjskimi merili
Funkcionalni cilj - spodobnost literarnega branja	I: nebesedno in besedno; vodeni (in samostojni) dialog, govorni nastop opisovalni nastop na temo književnega besedila, /po/ ustvarjalni govorni nastop; interpretativno branje, recitiranje raznovrstna vzporedna (opisna) in (po) ustvarjalna besedila; uprizorjanje, likovno, glasbeno izražanje ...	I: (nebesedna ustvarjalnost) in besedno izražanje: vodeni in samostojni dialog, razprava, govorni nastop, referat; raznovrstna govorna in pisna (po) ustvarjalna besedila, šolski esej, raba strokovnega izrazja; prizadevanja za umetniško izražanje literarnih predlog (interpretativno branje, recitiranje, projektno delo, dramatizacija, filmsko ustvarjanje ob besedilu, likovne upodobitve besedila, uglasbitev pesmi ...	I: (nebesedna ustvarjalnost) in besedno izražanje: vodeni in samostojni dialog (razprava), govorni nastop, (referat); interpretativno branje, recitiranje, raznovrstna (po) ustvarjalna besedila, opisna besedila s prvinami šolskega eseja, raba temeljnega strokovnega izrazja; priložnostna prizadevanja za umetniško izražanje literarnih predlog (projektno delo ...)	I: nebesedno in besedno; vodeni dialog, glasno, smiselno, tekoče branje, govorni nastop; raznovrstna vzporedna (opisna) besedila, motivirajoča (po) ustvarjalna besedila
Izobraževalni cilji - književno znanje	LT: sistematično in uporabno znanje o zvrsteh, vrstah in sestavi literarnih besedil	LT: sistematično: literatura kot sistem- literarnost besedil; avtor, delo bralec in drugi dejavniki sistema; načini obravnave in uvrščanja literature; razlikovanje zvrsti in vrst, visoke in množične literature; uporaba znanja o literarnosti, sestavi literarnih del in kontekstu pri interpretaciji in primerjanju	LT: literarnost, avtor, delo, bralec; razlikovanje zvrsti in vrst, visoke in množične literature; uporabno znanje o sestavi zvrsti in vrst pri interpretaciji	LT: uporabno znanje o zvrsteh, vrstah, sestavi literarnih besedil, nujno za razumevanje prebranih besedil
	LZ: oblikovanje predstav o literarnem razvoju - umestitev obravnavanih avtorjev in del na časovno premico; poglavitni predstavniki slovenskega literarnega razvoja v osrednjih obdobjih in njihovo delo	LZ: sistematično in poglobljeno poznavanje literarno-in kulturnozgodovinskih obdobj in poglavitnih predstavnikov in del slovenske in svetovne književnosti; uporaba znanja pri inter- pretaciji, primerjanju, raziskovanju.	LZ: sistematično poznavanje obdobj in poglavitnih predstavnikov slovenske književnosti ter vzporednih dogajanj in predstavnikov v svetovni književnosti; uporaba znanja pri interpretaciji in primerjanju	LZ: poznavanje obravnavanih avtorjev in del; poglavitna obdobja in poglavitni predstavniki slovenskega literarnega razvoja - umestitev na časovno premico



Kategorija	Osnovna šola (7. –9. razred)	Gimnazije	4-letne strokovne šole	Poklicne šole
Temeljni cilj in taksonomska členitev	Motivirani bralec (3.4. st. LZ)	Kultivirani bralec (5.6. st. LZ)	Razmišljujoči bralec (4.–5. st. LZ)	Motivirani bralec (3. st. LZ)
Metode	Šolska interpretacija, ki vključuje tudi ustvarjalno branje, pisanje, razlago vsebin, potrebnih za razumevanje in umestitev besedil, (multimedijske) prikaze: občasno samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.	Šolska interpretacija (poudarjeni problemsko-ustvarjalni pristopi); interaktivno predavanje, (multimedijski) prikazi, ustvarjalno branje, pisanje; samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.	Šolska interpretacija, ki vključuje tudi razlago in primerjanje, (multimedijske) prikaze, ustvarjalno branje, pisanje: samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.	Šolska interpretacija, ki vključuje tudi ustvarjalno (branje) pisanje, razlago za razumevanje prebranega potrebnih vsebin, (multimedijske) prikaze: občasno samostojno raziskovanje pisnih in elektronskih virov.
Načela razporeditve in izbiranja vsebin	Izbira literarnih del: LR-načelo, zvrstno- tematsko n., selektivno LZ- načelo v zadnjem triletju; mladinska književnost, komunikativna besedila iz nemladinske književnosti v zadnjih razredih.	Izbira literarnih del: Zvrstno-tematsko načelo na začetku in na koncu, po večini LZ-načelo, LR- načelo vseskozi kot komplementarno. Jedro literarnega kanona slovenske in svetovne književnosti medbesedilne navezave, reprezentativna žanrska besedila.	Izbira literarnih del: Zvrstno-tematsko in LR- načelo na začetku – zvečine žanrska besedila z bralcem zanimivo tematiko; LZ- + LR- načelo v nadaljevanju – komunikativna besedila iz literarnega kanona (predvsem) slovenske in svetovne književnosti; medbesedilne navezave, bralcem zanimiva žanrska besedila.	Izbira literarnih del: LR in zvrstno-tematsko načelo večji del šolanja: mladinska besedila, žanrska besedila z zanimivo tematiko (ob upoštevanju bralnih interesov in posebnosti izobr. programa), nekatera komunikativna besedila iz literature slovenskega in deloma svetovnega lit. kanona; LZ-načelo v zadnjem letu: pglavitni predstavniki slovenskega literarnega razvoja.
	Vsebine iz književne vede: Lit. teorija in lit. zgodovina v primernem obsegu in globini.	Vsebine iz književne vede: Literarna zgodovina -vzporedna obravnava obdobj slovenske in svetovne književnosti, literarna teorija – induktivna gradnja sistema pojmov, »pomožne« družboslovno humanistične vede, sistematično, vsa leta, v primernem obsegu in globini, v kontekstu prebranih besedil.	Vsebine iz književne vede: Literarna zgodovina in »pomožne« vsebine za sistematično poznavanje slovenskega literarnega razvoja in pglavitnih obrisov razvoja svetovne književnosti. Literarna teorija sistem pojmov v primernem obsegu in globini.	Vsebine iz književne vede: Osnove literarne teorije, pglavitni mejniki slovenskega literarnega razvoja, »pomožne« vede, v primernem obsegu in globini.
Literarnodidak- tična paradigma	Recepcijska, prvine sistemske DK predvsem pri koncu šolanja	Sistemska, prvine recepcijske DK	Delno sistemska delno recepcijska DK	Pretežno recepcijska, prvine sistemske DK predvsem v zadnjem letu šolanja

Legenda:

SP – sposobnosti

ZN – znanje

VZG – vzgoja

LT – literarno teoretsko načelo, znanje literarne teorije

LZ – literarnozgodovinsko načelo, znanje literarne zgodovine

LR – literarnoreceptijsko načelo

LZm – literarna zmožnost

D – doživljanje

R – razumevanje

V – vrednotenje

I – izražanje

U – uvrščanje

P – primerjanje

DK – didaktika književnosti

POVZETEK

V članku razlagam nekatera temeljna načela za zunanjo diferenciacijo ciljev, vsebin in metod v različnih šolskih programih. Nastala so na podlagi domačih raziskav in primerjav z nekaterimi tujimi modeli pa tudi z opazovanjem naše prakse in upoštevanjem tradicije. Dodajam tabelarični prikaz uporabnih načel po sestavinah didaktične strukture, ki jih lahko strnemo:

1. Zunanja diferenciacija pri pouku književnosti pomeni prilagajanje sestavin didaktične strukture konkretnim skupinam učencev glede na njihove interese, bralni razvoj in splošne cilje določenih vzgojno izobraževalnih programov.
2. Dva literarnodidaktična modela sledita splošnemu in bralnemu razvoju učencev in stopnjevanim pričakovanjem glede razvoja njihove literarne zmožnosti od osnovne šole do zaključka srednje.
3. Pri kurikularnem načrtovanju književnega pouka je smiselno upoštevati nakazano zunanjo diferenciacijo didaktične strukture.

Ključne besede: pouk književnosti, zunanja diferenciacija – smernice, receptijskokomunikacijska didaktika, sistemskokomunikacijska didaktika, stopnje literarne zmožnosti, uporabna načela

Viri in literatura

- Appleyard, J. A., 1991: *Becoming a Reader*. Cambridge University Press.
- Čakš, Ada, 2012: *Bralna pismenost ob literarnih in neliterarnih učbeniških besedilih v osnovni šoli in gimnaziji*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Dovič, Marjan, 2004: *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC. Urška Perenič.
- Juvan, Marko, 2000: *Vezi besedila*. Ljubljana: Literarno umetniško društvo Literatura.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, Milena Blažič, 2013: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- *Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, (2012). Dostopno na: <http://www.literaryframework.eu>. [27. 8. 2017].
- Ozvald, Karel, 1927: *Kulturna pedagogika: kašipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Jutro.
- Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Perenič, Urška, 2010: *Empirično sistemsko raziskovanje literature. Konceptualne podlage, teoretični modeli, uporabni primeri*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Saksida, Igor, 2003: *Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. Zbornik prispevkov za 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Strmčnik, France, 1991: *Opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije. Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Virk, Tomo, 1999: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko-teoretske osnove*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Virk, Tomo, 2007: *Primerjalna književnost na prelomu tisočletja. Kritični pregled*. Ljubljana: Studia literaria.
- Witte, Theo, Tanja Janssen & Gert Rijlaarsdam (2006): *Literary Competence and the Literature Curriculum. Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands*. Dostopno na: www.gertrijlaarsdam.nl/.../Roemenia%20PaperJune%202006%20Final... [21. 3. 2018].

Aleksandra Rijavec Škerl, Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika, Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije

SLOVENSKI ZNAKOVNI JEZIK IN NJEGOVA RABA

1 Uvod

Gluhota sodi med najtežje invalidnosti. Zaradi okvare sluha imajo gluhi in težko naglušni največ težav pri sporazumevanju in komunikaciji z okoljem, v katerem živijo, se izobražujejo, ustvarjajo, delajo ali preživljajo prosti čas. Komunikacijske ovire, nezmožnost interakcije z okoljem zaradi okvare ali polne izgube sluha so vzrok različnih oblik socialne izključenosti. Gluhota povzroča osamljenost, nima podpore okolice, vzbuja občutek izoliranosti, duševne socialne osamljenosti ter nagnjenje k umiku. Zaradi informacijske blokade se gluhi umikajo v svet tišine, kar povzroča njihovo socialno segregacijo, zato so take osebe lahko dodatno omejene tudi na področju psihosocialnih sposobnosti. Doživljajo informacijsko blokado, kar posledično vpliva na nezaupanje do sliščih. Zaradi komunikacijske pregrade so v podrejenem položaju in imajo občutek odvisnosti, kar močno vpliva na razvoj osebnosti. Občutek odvisnosti vpliva na medsebojne odnose, zato se pogosto počutijo ogroženi s strani sliščih. Pomanjkanje ustreznega in prilagojenega sporazumevanja povzroča tudi posebne težave v mentalnem zdravju.

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije (v nadaljevanju Zveza) od leta 1979 sistematično deluje na področju razvoja in uveljavitve slovenskega znakovnega jezika (SZJ). Rezultat tega so izdani priročniki, slovarji, različna gradiva in Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika. Kljub sprejetemu zakonu pa država ne zagotavlja sistemskih virov za razvoj slovenskega znakovnega jezika. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije omenjeni program izvaja od samega začetka, saj ta predstavlja bistvo kulture in identitete gluhih, naglušnih ter gluhoslepih oseb. Slovenski znakovni jezik je treba načrtno raziskovati in standardizirati, saj je to temeljno pri prenosu znanj v znakovnem jeziku. Jezik, kakršen je, zadošča predvsem socialnim potrebam, saj je njegova informacijska vrednost nizka. Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika in Konvencija Organizacije združenih narodov o pravicah invalidov izrecno govorita o priznanju, razvoju in standardizaciji slovenskega znakovnega jezika, vendar ga država kot jezika v Sloveniji finančno ne omogoča.



2 Delovanje Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije je reprezentativna invalidska organizacija na državni ravni za gluhe, naglušne, osebe z gluhoslepoto ter osebe s polževim vsadkom. Odrasli gluhi, naglušni in gluhoslepi se v Sloveniji združujejo v društva, društva pa v Zvezo društev gluhih in naglušnih Slovenije, ki je nestrankarska nevladna strokovna organizacija in si prizadeva za enakopraven položaj ter pravice gluhih, naglušnih in gluhoslepih. Temeljni cilj združevanja je ustvarjanje možnosti za popolno vključitev gluhih, naglušnih in gluhoslepih v življenjsko in delovno okolje ter v družbeno življenje.

Organizacije gluhih in naglušnih so med najstarejšimi ter osebam z okvaro sluha na temelju solidarnosti, samopomoči, enakih izkušenj s sliščim okoljem in s pomočjo posameznikov zdravega sluha zagotavljajo uveljavljanje posebnih potreb in pomembno pripadnost njihovemu socialnemu okolju. Članom omogočajo razvijanje pozitivne identitete, ustvarjanje specifične kulture gluhih, uporabo njihovega jezika, njihovo socialno okolje ter lažjo integracijo.

Posebni socialni programi, ki se izvajajo na Zvezi društev gluhih in naglušnih Slovenije ter v društvi, so namenjeni uporabnikom, ki jih soustvarjajo, in so odsev njihovih potreb, saj je temeljni cilj združevanja ustvarjanje razmer za popolno vključitev v delovno in družbeno okolje.

Med posebne socialne programe spadajo:

1. usposabljanje za aktivno življenje in delo,
2. razvoj slovenskega znakovnega jezika in usposabljanje,
3. ohranjanje zdravja in drugi rehabilitacijski programi,
4. informativna dejavnost – tiskani in elektronski mediji ter oddaja Prisluhnilimo tišini,
5. kulturna dejavnost,
6. šport in rekreacija.

Razvoj slovenskega znakovnega jezika in usposabljanje

Glavni namen in cilj je standardizacija slovenskega znakovnega jezika. Posebni socialni program omogoča sodelovanje gluhih oseb ter pripomore pri odstranjevanju ovir pri sporazumevanju z okolico in kakovostnejšemu izobraževanju. Iz standardizacije izhajajo potrebe po izdajanju multimedijско prilagojenih knjig, pripomočkov, priročnikov in slovarjev. Zagotoviti je treba jezikovno enakopravnost znakovnega jezika s knjižnim jezikom na podlagi afirmativnih analiz. Rezultati tega dela so pomembni za proces izobraževanja gluhih otrok, tolmačev, staršev, strokovnih delavcev na področju gluhot in odraslih gluhih. Gluhi so jezikovna in kulturna manjšina s svojim lastnim jezikom, ki jim daje identiteto in prepoznavnost. Brez sistemkega

razvoja jezika ni napredka in možnosti integracije so minimalne.

V sodelovanju s primernimi strokovnjaki – jezikoslovci, pisci slovarjev, sodelavci pri razvoju besedišča, izvajalci tečajev slovenskega znakovnega jezika za posamezna področja ter strokovnim kadrom za razvoj programske opreme – se omogoča delo na jeziku, ki je predpogoj za sporazumevanje gluhih. V okviru posebnega socialnega programa Razvoj slovenskega znakovnega jezika in usposabljanje od leta 2015 deluje Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika.



Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika

Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika se povezuje z vsemi strokovnimi, vladnimi in laičnimi organizacijami ter posamezniki in skrbi za sistematični razvoj slovenskega znakovnega jezika. Naloge centra so povezati Nacionalni program za jezikovno politiko in Akcijski načrt za jezikovno opremljenost ter slediti usmeritvam dela iz teh pripravljenih dokumentov. Konec leta 2015 je Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije prejela odločbo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije o registraciji Zveze kot raziskovalne organizacije ter Centra za razvoj slovenskega znakovnega jezika kot raziskovalne skupine.

3 Kratek zgodovinski pregled razvoja slovenskega znakovnega jezika na Slovenskem

Prvi začetki izobraževanja gluhih s kretnjami v Sloveniji segajo v leto 1835, ko sta dva učitelja na Goriškem poučevala gluhe otroke v slovenskem jeziku. S tem sta želela dokazati, da se lahko gluhe otroke poučuje prav tako kot slišne. Poleg kretnje sta poudarjala tudi govorni razvoj, kar je bila v tistem času novost. Uspehi gluhih otrok na javnih izpitih so leta 1837 vzbudili pozornost javnosti in zanimanje za šolanje gluhih, tako s kretnjo kot z oralno metodo, zato je vlada 2. aprila 1840 dovolila, da se v Gorici odpre Zavod za gluhe.

Leta 1886 je bil v osnovni šoli v Šmihelu odprt oddelek za posebno obravnavo



gluhonemih deklic, kar predstavlja začetek izobraževanja gluhih deklic v Sloveniji. Namen je bil izobraževati zanemarjene, siromašne, nepismene vaške deklice in žene. Šola v Šmihelu je bila odprta do leta 1900, ko je bil v Ljubljani ustanovljen zavod za gluhe deklice in dečke, ki se je uradno imenoval Kranjski ustanovni zavod za gluhoneme. Odprli so ga predvsem zato, ker se je pred otvoritvijo nekaj slovenskih gluhih otrok šolalo v nemških zavodih. Zavod je bil na začetku zaseben, nato pa je leta 1907 postal državna ustanova za vzgojo in izobraževanje gluhih otrok. Njegova osnovna naloga je bila verska in moralna vzgoja ter priprava gluhih otrok na poklic. V njem je potekalo tudi izobraževanje učiteljev osnovnih šol o specifičnih metodah izobraževanja gluhonemih. V zavodu so se šolali otroci, ki niso mogli sprejemati glasovnega govora. Poučevali so po glasovno-jezični učni metodi. Naravno kretnjo so lahko uporabili le kot pomožno sredstvo pojasnjevanja ter kot sredstvo za izpraševanje, zato da bi gluhi učenci razumeli naučeni govor.



Gluhi so že od nekdaj zahtevali priznanje svojega maternega jezika-kretnje, čemur je stroka nasprotovala. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije je že od leta 1979 organizirala številne seminarje, na katerih je bila stalnica učenje znakovnega jezika. Na seminarjih so sodelovali predstavniki društev, zaposleni na Zvezi in v društvih, učitelji iz šolskih centrov ter različni strokovnjaki. Temu so sledili tečaji za učenje znakovnega jezika, ustanovitve sekcije tolmačev in podpora znakovnemu jeziku v medijih Zveze. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije je vsa leta predlagala, naj država sprejme Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika. Pripravili smo prve izpite za tolmače, ki so praktični del izpita opravljali leta 1985 ob sprejemu statuta Zveze.

Javnost je jezik gluhih začela spremljati v televizijski oddaji Prislunhimo tišini, ki jo je Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije skupaj s TV Koper-Capodistria začela predvajati leta 1980. Željo gluhih po prvi tovrstni oddaji sta uresničila predsednik Zveze Jože Ribič in sekretar Aljoša Redžepovič na sestanku na koprski televiziji. Takratni direktor televizije Dušan Fortič in režiser Črt Škodlar sta podprla omenjeni projekt, ki je bil deležen velike pozornosti, tako v Sloveniji kot v Jugoslaviji in Italiji (do koder je segal signal TV Koper-Capodistria).

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije je bila pobudnica in izdajateljica prve knjige o kretnjah, imenovane Govorica rok. Priročnik, ki sta ga napisali Ljubica Podboršek in Meri Möderndorfer, je že leta 1990 doživel ponatis. V letu 1994 je bilo več usposabljanj za tolmače znakovnega jezika, tako da smo ob koncu tega leta v Sloveniji dobili šestnajst novih tolmačev. Čeprav so novi tolmači pogosto naleteli na odklonilna stališča zagovornikov oralne metode, je totalna komunikacija danes sprejeta kot ena temeljnih metod dela in sporazumevanja z gluhi.



4 Slovenski znakovni jezik

Slovenski znakovni jezik je znakovni jezik, ki ga uporabljajo osebe z okvaro sluha na območju Republike Slovenije. Znakovni jezik je naravno sredstvo

za sporazumevanje gluhih oseb. Te pri komunikaciji opazujejo in uporabljajo ustnice, mimiko obraza, lego in postavitev telesa ter predvsem premikajoče se prste. Znakovnega jezika ne uporabljajo le gluhi in naglušni, ampak ponavadi tudi osebe v njihovem ožjem družinskem krogu ter tolmači, ki govorjeni jezik pretvarjajo v kretnje in obratno.

Natančno število govorcev znakovnega jezika ni znano. Vsaka država, včasih pa celo določena pokrajina, ima svoj znakovni jezik. Tudi v znakovnem jeziku se izoblikujejo narečja in različne socialne zvrsti jezika.

Slovenski znakovni jezik ima svojo strukturo, ki pa ni enaka slovenskemu govorjenemu jeziku, kar pomeni, da slovenščine ne moremo dobesedno prevajati v kretnje.

Slovenski znakovni jezik z Zakonom o uporabi slovenskega znakovnega jezika daje gluhim osebam možnost, da uporabljajo slovenski znakovni jezik (v nadaljevanju: znakovni jezik) kot jezik medsebojnega sporazumevanja in kot naravno sredstvo za sporazumevanje ter njihovo pravico, da so informirani v njim prilagojenih tehnikah.

Zakon gluho osebo opredeljuje kot osebo, ki je povsem brez sluha, oziroma osebo, ki zaradi otežkočenega sporazumevanja uporablja znakovni jezik kot svoj naravni jezik.

Za nadaljnji razvoj slovenskega znakovnega jezika skrbi Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije s svojim Centrom za razvoj slovenskega znakovnega jezika, kamor so vključene gluhe osebe, uporabnice slovenskega znakovnega jezika, z dolgoletnimi izkušnjami pri razvijanju novih kretenj za besede, kjer kretenj ni.

Skupina gluhih se redno mesečno sestaja in standardizira kretnje za posamezne besede. Razvijajo se nova področja besed-kretenj, ki doslej niso bila raziskana. S tem razširjamo besedni zaklad gluhih ter krepimo kulturno in zgodovinsko zavedanje jezika. Delo poteka v skupini enajstih članov, od tega je deset gluhih oseb in ena slišéča oseba (tolmač slovenskega znakovnega jezika in strokovnjak s tega področja). Skupina je razdeljena na dva dela, in sicer standardizacijo ter besedišče slovenskega znakovnega jezika. Na podlagi izbranega besedišča se opravlja analiza po regijah ter določa najpogostejše uporabljeno kretnjo, ki se jo standardizira. Poleg tega se zapisuje tudi zgodovino kretenj in njihov izvor. Končni izdelek je produkcija kretenj na različnih medijih ter izdaja priročnikov.

Slovenski znakovni jezik kot jezik sporazumevanja v Sloveniji uporablja okoli 1500 gluhih oseb. Z njim se ohranjajo jezikovne različnosti posameznih območij v Sloveniji ter kultura gluhih.

Slovenska jezikovna politika omenja tudi osebe s posebnimi potrebami, hkrati pa je zaradi specifičnosti njihovega sporazumevanja posebna skrb namenjena gluhim ter slovenskemu znakovnemu jeziku, saj morajo slednji svoje potrebe po sporazumevanju uresničevati po drugih poteh.



Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika

Po Zakonu o uporabi slovenskega znakovnega jezika, ki je bil sprejet leta 2002, je znakovni jezik jezik sporazumevanja gluhih oseb oziroma naravno sredstvo za sporazumevanje gluhih oseb. Gre za vizualno-znakovni jezikovni sistem z določeno postavitvijo, lego, usmerjenostjo in gibom rok ter prstov in mimiko obraza.

Način sporazumevanja močno vpliva na kulturo in jezik gluhe skupnosti ter posameznikov v tej skupnosti. Pri gluhoti lahko govorimo o dveh kulturah oziroma dveh jezikih. Po sprejetju Zakona o uporabi slovenskega znakovnega jezika se le-ta uveljavlja na vseh področjih zasebnega in javnega življenja. Gluha oseba ima pravico uporabljati znakovni jezik v postopkih pred državnimi organi, organi lokalne samouprave, izvajalci javnih pooblastil oziroma izvajalci javnih služb. Prav tako ima gluha oseba pravico uporabljati znakovni jezik v vseh drugih življenjskih situacijah, v katerih ji gluhoti predstavlja oviro pri zadovoljevanju njenih življenjskih potreb. Gluhe osebe imajo v skladu z omenjenim zakonom pravico biti informirane v njim prilagojenih tehnikah.

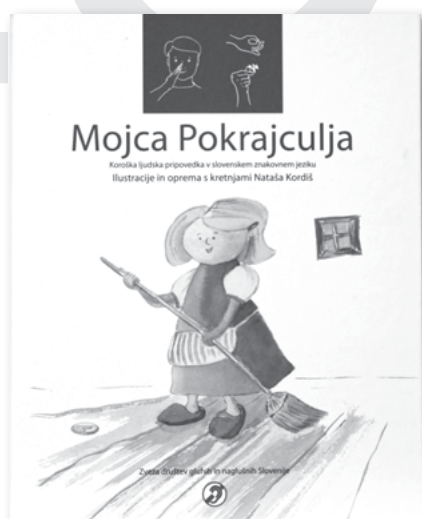
Tolmačenje slovenskega znakovnega jezika v slovenski govorjeni jezik ter tolmačenje slovenskega govorjenega jezika v slovenski znakovni jezik opravljajo certificirani tolmači slovenskega znakovnega jezika. Certificirani tolmač je polnoletna oseba, ki ji je bil izdan certifikat v skladu s predpisi, ki urejajo nacionalno poklicno klasifikacijo, in je vpisan v register tolmačev za slovenski znakovni jezik. Trenutno je v registru vpisanih petdeset tolmačev.

5 Prenašanje znanja

Kulturna ustvarjalnost gluhih je posebna oblika izražanja, ki uporablja slovenski znakovni jezik. Ministrstvo Republike Slovenije za kulturo v svojem razvojnem programu priznava gluho populacijo kot manjšinsko skupnost, ki ji je z Zakonom o uporabi slovenskega znakovnega jezika priznan manjšinski jezik. Na ta način postaja kultura vse bolj dostopna gluhim in težko naglušnim osebam. Konvencija Organizacije združenih narodov opredeli kulturo gluhih kot svojo kulturo zaradi specifičnosti sporazumevanja in uporabe slovenskega znakovnega jezika.

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije redno izvaja projekte, prek katerih se uporaba znakovnega jezika prenaša na generacije, in sicer:

- večdnevne kulturne delavnice,
- vsakoletno premiero nove celovečerne gledališke predstave gledališke skupine gluhih Tihe stopinje,
- likovno kolonijo gluhih,
- gledališke in filmske festivale,
- kulturne akcije ob dnevu slovenskega znakovnega jezika,
- tečaje učenja slovenskega znakovnega jezika na prvi, drugi, tretji, četrti in peti stopnji,



- razvoj novih kretenj v skupini za razvoj slovenskega znakovnega jezika,
- izdajo tiskanih publikacij v slovenskem znakovnem jeziku,
- snemanje videoinformativnih prispevkov v prilagojeni tehniki,
- slovenski znakovni jezik – katalog izbirnih vsebin za srednješolce,
- učni načrt – izbirni predmet Slovenski znakovni jezik za osnovno šolo (tretja triada).

6 Zgodbe v slovenskem znakovnem jeziku

Zgodbe, pravljice in druga literatura so prava zakladnica narodnega izročila. V njih je mnogo preprostih izročil, ki sestavljajo srž narodnega značaja. Ker gluhi neradi berejo, niso seznanjeni z identiteto lastnega naroda. Knjige, ki vsebujejo zanimive in kakovostne ilustracije, so blizu bralcem vseh starosti. Gluhim otrokom, mladostnikom in odraslim smo želeli približati knjige v njim prilagojenem načinu ter jih s tem pripraviti na izobraževanje, ki poteka skozi branje, ogled ilustracij in videozapise kretenj.

Nadgradnja knjige z zgodbo v kretnji predstavlja kontinuirano povezavo do razumevanja vsebine, bogatenja besednega zaklada, zblížanja s knjigo in možnost postopnega učenja kretnje.

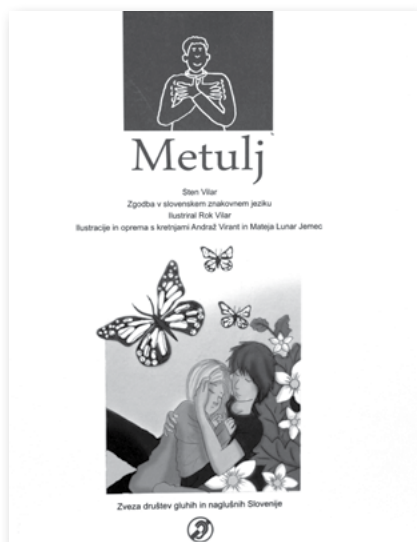
Prilagoditev knjige v slovenskem znakovnem jeziku bralca seznani z nerazumljivimi in težkimi besedami, s katerimi se osebe z okvaro sluha srečujejo med branjem in ogledovanjem ter jih prepoznavajo. Slišča populacija se z branjem in ogledom videozapisa seznanja s slovenskim znakovnim jezikom ter se postopno uči kretenj.

Namen knjige, ki ima svojo upodobitev tudi v znakovnem jeziku v video zapisu, je gluhim omogočiti dostop do informacij, ki so del narodne identitete in hkrati del narodnega besednega zaklada. Ob tem je treba poudariti, da je slovenščina za gluhe drugi jezik, saj se po sintaksi in drugih jezikovnih prvinah zelo razlikuje od znakovnega jezika, ki ga gluhi uporabljajo kot svoj prvi jezik. Zato je treba zgodbo predstaviti tudi v videozapisu, saj zapisa kretenj, na način, ki bi kretnjo nedvoumno opisal in omogočal tekoče razbiranje, ni.

Zgodbe v slikanici lahko beremo kjerkoli. Za to ne potrebujemo nobene tehnologije in nismo vezani na čas, prostor ali vire energije. Ravno počasnost je velika prednost slikanice, saj otrok ob vedno istem prebiranju znova in znova doživlja zaplet, napetost in razplet zgodbe, kar je potrebno za osebno zorenje. Za posredovanje informacij je treba izkoristiti vse poti, saj so okoliščine in načini njihovega sprejemanja različni. Za branje knjige si morajo starši vzeti čas in skupaj z otrokom prebrati zgodbo. Pri tem se ustvarja posebno vzdušje, ki ga otrok potrebuje, da v svoj svet vgradi nove pojme, ki mu pomagajo bolje razumeti svet, ki ga obdaja. Zaupanje in poseben odnos, varno okolje ter čas, ki je namenjen pravljicam, bogatijo otroka in s tem vso družino.

Priredbe pravljic so namenjene vsem, ki so tako ali drugače povezani z gluhoti in slovenskim znakovnim jezikom, ter tistim, ki ga želijo spoznati. Osebam z okvaro sluha omogoča svojevrstno zblížanje s knjigo in bogati





njihov besedni zaklad, tako v slovenskem znakovnem jeziku kot v slovenskem knjižnem jeziku. Hkrati jim odkriva bogato literarno zgodovino slovenskega naroda. Polnočutnim ljudem pa ponuja možnost, da odkrivajo čudovito drugačnost in kompleksnost sveta in kulture gluhih, ko se vživijo v kretnje in slovenski znakovni jezik.

V projektu Prilagajanje in izdajanje knjig v slovenskem znakovnem jeziku, ki ga s pomočjo Ministrstva za kulturo izvaja Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, smo doslej izdali sedem knjig različnih avtorjev:

- koroško ljudsko pripovedko **Mojca Pokrajculja**,
- slovensko ljudsko pravljico **Peter Klepec** ter
- pravljico slovenskega pisatelja, pesnika, dramatika, kritika in jezikoslovca Frana Levstika **Kdo je napravil Vidku srajčico**.

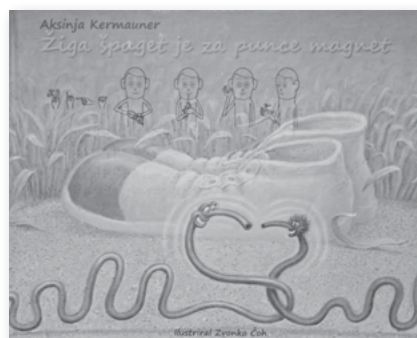
Vse tri je v kretnjo prevedla tolmačka slovenskega znakovnega jezika, ki je narisala tudi risbe, pri izdelavi zgoščenek pa so sodelovale gluhe osebe,



- avtorsko delo Stena Vilarja **Metulj**, namenjeno mladostnikom, ki govori o gluhem dečku in slepi deklici ter njuni ljubezni; o dveh vrstah senzorne oviranosti, ki si ljubezen izpovesta na poseben način, z dotikom. Ohranjeni so elementi slovenskega knjižnega jezika, ki sicer niso značilni za slovenski znakovni jezik (besedni red, skloni, predlogi). Prvič je besedilo v znakovni jezik prevedla gluha oseba pod mentorstvom profesorice slovenskega jezika in certificirane tolmačke slovenskega znakovnega jezika, risbe kretenj pa je pod mentorstvom narisal avtist. Pri izdelavi zgoščenke so sodelovale gluhe osebe. Zgodba se zaključuje s pesmijo, ki jo je v kretnjo prevedla tolmačka slovenskega znakovnega jezika, s tem pa smo želeli gluhih približati tudi glasbo,



- zgodbo Aksinije Kermauner **Žiga špaget gre v širni svet**, ki je luč sveta ugledala leta 2010 kot tipanka z besedilom v brajici, Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije pa jo je priredila v znakovni jezik. Risbe kretenj je ustvaril gluhi akademski slikar pod mentorstvom profesorice slovenskega jezika in tolmačke slovenskega znakovnega jezika. V zapisu pod slikami lahko sledimo dobesednemu prevodu izvirnega besedila v kretnjah, prav tako je bil določen del besedila zaradi boljšega razumevanja oblikovan v risbo, manjkata pa obrazna mimika in gibanje telesa. Knjiga je leta 2016 prejela znak kakovosti Zlata hruška, ki ga podeljuje uredniški odbor Priročnika za branje kakovostnih mladinskih knjig, ki deluje v Mestni knjižnici Ljubljana in je namenjen knjigam, ki izstopajo po vsebini in izvedbi,



- knjigo **Zmajček in morska deklica** pedagoginje Katarine Picelj, ki je bila več kot deset let zaposlena na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer je delala kot vzgojiteljica v domu. Risbe kretenj je ustvaril gluhi akademski slikar pod mentorstvom profesorice slovenskega jezika in tolmačke slovenskega znakovnega jezika, ki je naredila tudi priredbo besedila v slovenski znakovni jezik, strokovno pregledala kretnje ter jezikovno popravila besedilo. Zgodba je postavljena v pravljичni svet in govori

o drugačnosti, o srečanju dveh svetov, kjer se različno sporazumevajo, o sprejemanju ter izzivih, s katerimi se srečujemo vsi. Pogled v življenje odraslih z otroškimi očmi je pogosto bolj realen in nas preseneti, če le znamo prisluhniti. Zmajček, ki je poseben zaradi svoje radovednosti in neposrednih vprašanj, izstopa in ne sledi ustaljenemu življenju zmajev. Jeza, ki se kopiči v njem, se kaže z bruhanjem ognja, ki ga ne more nadzorovati, kar je še dodatni razlog, da se ga vsi izogibajo. Začarani krog prekine srečanje z morsko deklico, ki ga odpelje v čudoviti svet, kjer se dobro počuti ter se lahko potruji in izkaže. Zgodba odpira veliko možnosti za pogovor z otroki. O njihovem počutju v krogu družine, odnosih, željah, čustvih in njihovi reakciji. V zapisu pod slikami je dobesedni prevod izvirnega besedila v kretnje. Ker v njem manjka pomemben element znakovnega jezika, obrazna mimika in gibanje telesa, so risbe kretenj opremljene z ponazorili, kako se posamezno kretnjo izvede. Kretnja se izvaja nazorno, tekoče in v smeri gledalca, tako in v takšnem vrstnem redu kot prikazuje risba kretnje poleg besedila. Za pomoč pri pravilni izvedbi kretnje je h knjigi priložena QR-koda, ki vsebuje videoposnetek zgodbe in predstavlja popolno podobo znakovnega jezika. Videoposnetek zgodbe v znakovnem jeziku s QR-kodo je novost v svetovnem merilu,

- zgodbo Aksinije Kermauner **Žiga špaget je za punce magnet**. Ker je gluhotata, tako kot slepota, senzorna invalidnost, smo izdali nadaljevanje knjige, v katerem smo združili slovenski znakovni jezik in brajico, ki je prilagojena tudi gluhoslepim osebam. Izvirno besedilo in ilustracije dopolnjujejo risbe kretenj, besedilo v velikosti osemnajst pik, videoposnetek s pripovedovalcem vsebine v obliki QR-kode ter brajica. Knjiga je poleg prilagoditve za gluhe, naglušne, gluhoslepe ter slepe in slabovidne prilagojena tudi osebam z motnjami v duševnem zdravju, oklevajočim bralcem in tistim, ki ne znajo dobro slovensko, saj je tekst napisan v lahko berljivi obliki.

7 Spletni slovar slovenskega znakovnega jezika

V spletnem slovarju slovenskega znakovnega jezika se pisne informacije posredujejo v obliki videoposnetkov gluhih oseb. Pisne informacije (meta podatki) skupaj tvorijo videoenote, ki so logično razdeljene v tematske sklope. Za hitrejšo iskanje je vključen napredni iskalnik, ki omogoča iskanje po besedah ali besednih zvezah.

Vsaka video enota vsebuje:

- ime besede ali besedne zveze,
- videoposnetek gluhe osebe,
- različico videoposnetka gluhe osebe,
- standardni opis,
- sopomenko,
- poved,
- razlago v slovenskem znakovnem jeziku,
- razlago v Slovarju slovenskega knjižnega jezika,

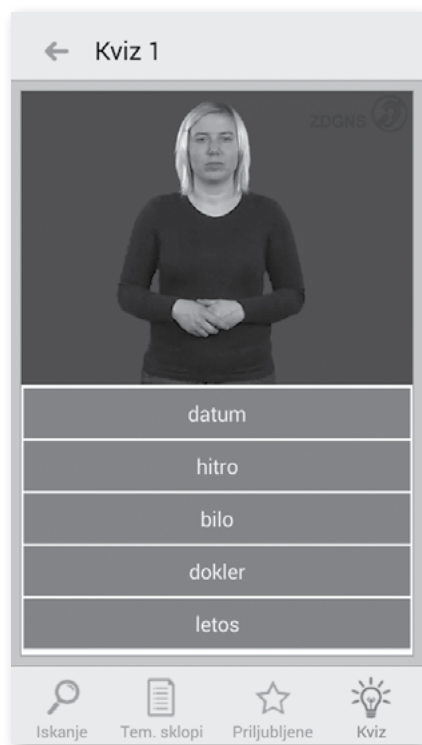
- pogostost kretnje,
- navigacijo med video posnetki znotraj tematskih sklopov.

Osnovna različica spletnega slovarja slovenskega znakovnega jezika, ki je bila v omenjeni obliki razvita leta 2013, je posredovala informacije, ni pa vsebovala možnosti utrjevanja znanja. Z možnostjo utrjevanja znanja lahko osebe z okvaro sluha utrdijo pisno razumevanje, slišči uporabniki pa svoje znanje slovenskega znakovnega jezika.

Učni kviz

Učni kviz je nadgradnja slovarja v utrjevanju znanja, ki zajema vaje in samostojno ocenjevanje uporabnikov. Vsebuje poljubno število učnih enot, kjer je vsaka učna enota sestavljena iz besede ali besedne zveze z videoposnetkom znakovnega jezika ter odgovorov, ki so posredovani v pisni obliki.

Uporabnik naprej predvaja videoposnetek gluhe osebe, nato izbere pisni odgovor, za katerega meni, da je pravilen. Ocenjevanje poteka samodejno, kar pomeni, da ima ob koncu učnega kviza uporabnik vpogled v svojo uspešnost (prikazani so pravilni in nepravilni odgovori ter odstotek uspešnosti). Uporabniku je dana tudi možnost za vnovično opravljanje učnih enot.



Mobilna aplikacija

Slovar slovenskega znakovnega jezika je brezplačno dostopen tudi prek mobilne aplikacije Slovar SZJ. Aplikacija omogoča:

- iskanje po besedah ali besednih zvezah,
- iskanje po vseh ali samo po izbranih tematskih sklopih,
- dodajanje video enot v seznam priljubljenih (s pomočjo zvezdice v vsaki videoenoti),
- utrjevanje znanja s pomočjo kviza,
- prilagajanje nastavitev za gluhoslepe (ikona desno zgoraj),
- spremembo velikosti pisave (tri različne velikosti),
- spremembo kontrasta (dva kontrasta),
- ogled videoposnetka v Landscape fullscreen načinu (telefon obrnemo horizontalno),
- skener QR-koda,
- prepoznavanje govora.

QR-koda

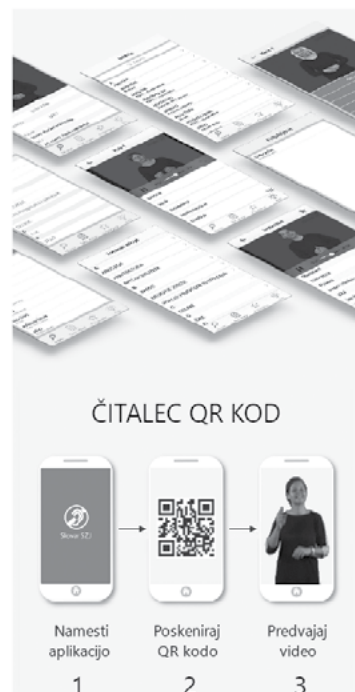
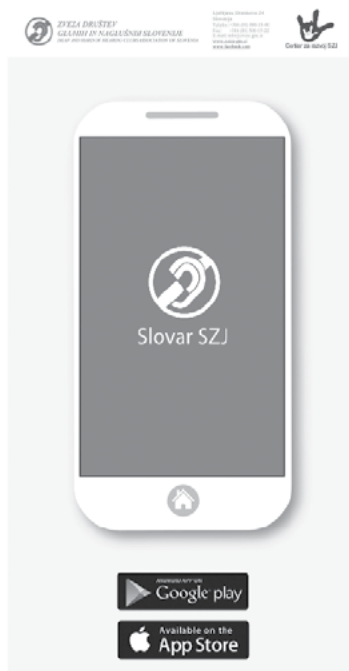
QR-kode, ki vsebujejo URL-naslove spletnih strani, se vedno pogosteje pojavljajo v revijah, na plakatih in letakih. Uporabnik z mobilno aplikacijo poskenira QR-kodo, ki je vključena v tiskani medij, nato pa se mu predvaja video posnetek tolmača znakovnega jezika. S tem so učbeniki ali katerikoli drugi tiskani mediji nadgrajeni z video vsebinami v slovenskem znakovnem jeziku ter tako omogočajo razumljivo posredovanje informacij v znakovnem jeziku in hkrati interaktivno izkušnjo uporabnikov z medijem.

QR-koda

Z mobilno aplikacijo Slovar SZJ si lahko sedaj ogledate videoposnetke v SZJ s pomočjo optičnega čitalca QR-kod. Uporaba QR-čitalca je preprosta:

Korak 1 – Zaženite mobilno aplikacijo Slovar SZJ ter v meniju izberite QR (spodaj desno).

Korak 2 – Mobilni aparat usmerite na določeno QR-kodo na listu glasila IST.



↘ Predstavitev uporabe
QR-kode za dostop do vsebin v SZJ

Prepoznavanje govora

Novost na mobilni aplikaciji Slovar SZJ je prepoznavanje govora. Uporabnik lahko s pomočjo govora poišče besedo ali besedno zvezo. S tem se sliščim uporabnikom omogoči enostavno in učinkoviti iskanje videoposnetkov ter učenje znakovnega jezika. Prav tako je omogočena enostavnejša komunikacija med gluho in sliščečo osebo (slišča oseba izreče besedo, sistem pa jo pretvori v kretnjo, ki se predstavi gluhi osebi).

8 Sklep

Slovenski znakovni jezik je materni jezik gluhih, ki ga uporabljajo od zgodnjega otroštva. Običajno je to prvi jezik, ki se ga naučijo. V Sloveniji ga kot jezik sporazumevanja in prvi jezik uporablja okoli 1.500 gluhih oseb. S slovenskim znakovnim jezikom se ohranjajo jezikovne različnosti posameznih območij v Sloveniji ter kultura gluhih.

Po Zakonu o uporabi slovenskega znakovnega jezika je znakovni jezik jezik sporazumevanja gluhih oseb oziroma naravno sredstvo za sporazumevanje gluhih oseb. To, kar so v slovenskem jeziku besede, so v znakovnem jeziku kretnje. Namesto glasu in izgovorjenih besed znakovni jezik za izražanje najrazličnejših vsebin uporablja roke, telo, obraz, usta in glavo. Namesto sluha, s katerim sprejemamo besede, gluhi uporabljajo vid, s katerim sprejemajo kretnje.

Slovenski znakovni jezik je kompleksen, strukturiran, živ jezik. Ima močno kulturno osnovo in pripada velikemu številu znakovnih jezikov, ki so razširjeni med skupnostmi gluhih po vsem svetu. Govorjeni in znakovni jezik sta živa jezika in tako kot se govorjeni jezik spreminja ter se pojavljajo nove besede, se tudi v znakovnem jeziku porajajo nove in dopolnjene kretnje, ki nadomeščajo stare. Kot ima ena beseda več pomenov, lahko tudi z eno kretnjo izrazimo več pomenov in obratno.

Po sprejetju Zakona o uporabi slovenskega znakovnega jezika se znakovni jezik uveljavlja na vseh področjih zasebnega in javnega življenja. Gluha oseba ima pravico uporabljati znakovni jezik v postopkih pred državnimi organi, organi lokalne samouprave, izvajalci javnih pooblastil oziroma izvajalci javnih služb. Prav tako ima gluha oseba pravico uporabljati znakovni jezik tudi v vseh drugih življenjskih situacijah, v katerih ji gluhoti pomeni oviro pri zadovoljevanju njenih življenjskih potreb. Gluhe osebe imajo po tem zakonu pravico biti informirane v njim prilagojenih tehnikah.

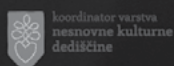
Tolmačenje slovenskega znakovnega jezika v slovenski govorni jezik in tolmačenje slovenskega govornega jezika v slovenski znakovni jezik opravljajo certificirani tolmači slovenskega znakovnega jezika.

Za slovenski znakovni jezik med prebivalci Slovenije vlada vedno večje zanimanje, zato se po državi izvaja mnogo tečajev različnih stopenj zahtevnosti. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije je v prid poenotenju poučevanja slovenskega znakovnega jezika izdala učbenike za poučevanje na različnih stopnjah, za katere je s strani Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje pri Ministrstvu za šolstvo prejela potrditev učbenikov kot učnega gradiva ter uvrstitev v katalog učbenikov za osnovne in srednje šole. Prav tako so tečaji slovenskega znakovnega jezika vnešeni v katalog izbirnih vsebin za srednješolce. V pripravi je tudi učni načrt za izbirni predmet Slovenski znakovni jezik za osnovno šolo.

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije je leta 2013 predlagala, naj se 14. november razglasi za dan slovenskega znakovnega jezika. To je dan, ko je bil leta 2002 v Uradnem listu Republike Slovenije objavljen Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika, ki gluhim daje pravico do uporabe njihovega maternega jezika. Januarja 2014 je vlada razglasila dan slovenskega znakovnega jezika. Gluhi skupnosti v Sloveniji je razglasitev prinesla priznanje za njihov trud in prizadevanje, da se slovenski znakovni jezik uveljavlja kot enakovredni jezik slovenščini, saj je bil dolgo časa zapostavljen oziroma prepovedan.



Slovenski znakovni jezik
kot
nesnovna kulturna dediščina
Republike Slovenije



 POVZETEK

Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije že vrsto let izvaja posebni socialni program Razvoj slovenskega znakovnega jezika in usposabljanje. V okviru tega programa deluje Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika, katerega glavni namen in cilj je standardizacija slovenskega znakovnega jezika. Razvijajo se nova področja besedišča-kretenj, ki do sedaj še niso bila raziskana. Treba je razširiti besedni zaklad gluhih ter okrepiti kulturno in zgodovinsko zavedanje jezika. Polega raziskovanja besedišča je treba raziskovati tudi sam jezik z vidika različnih jezikovnih prvin. V sodelovanju s primernimi strokovnjaki – jezikoslovci, pisci slovarjev in sodelavci pri razvoju besedišča za posamezna področja ter strokovnim kadrom za razvoj programske opreme – se omogoča delo na jeziku, ki je predpogoj za sporazumevanje gluhih in za ohranjanje kulturne identitete gluhe skupnosti v družbi.

V Centru za razvoj slovenskega znakovnega jezika so na enem mestu zbrani jezikovni viri, orodja in didaktični pripomočki, ki se nanašajo na slovenski znakovni jezik. Vsi naštetni elementi so javno dostopni v fizični ali elektronski obliki in se sproti dopolnjujejo in ocenjujejo. Distribucija poteka prek spletne strani Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije.

Ključne besede: slovenski znakovni jezik, gluhi, zgodovinski razvoj, delovanje Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije in Centra za razvoj slovenskega znakovnega jezika, knjige v slovenskem znakovnem jeziku, aplikacija Slovar slovenskega znakovnega jezika

 Viri in literatura

- Podboršek, L., Kranjc, K., 2014: Naučimo se slovenski znakovni jezik. Učbenik za slovenski znakovni jezik 1. Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- Koroška ljudska pripovedka v slovenskem znakovnem jeziku (s kretnjami opremila Nataša Kordiš), 2014: Mojca Pokrajculja v slovenskem znakovnem jeziku (slikanica in zgoščenka). Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- Slovenska ljudska pravljica v slovenskem znakovnem jeziku (s kretnjami opremila Nataša Kordiš), 2014: *Peter Klepec* v slovenskem znakovnem jeziku (slikanica in zgoščenka). Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- slikanica Pravljica Frana Levstika v slovenskem znakovnem jeziku (s kretnjami opremila Nataša Kordiš), 2014: *Kdo je napravil Vidku srajčico* v slovenskem znakovnem jeziku (slikanica in zgoščenka). Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- Vilar, S., 2014: Metulj, zgodba v slovenskem znakovnem jeziku in zgoščenka (s kretnjami opremil Andraž Virant), Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije,

Ljubljana.

- Kermauner, A., 2015: Žiga špaget gre v širni svet, zgodba s priredbo v slovenski znakovni jezik in zgoščenska (s kretnjami opremil Nikolaj Vogel). Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- Picelj, K., 2016: Zmajček in morska deklica, zgodba s priredbo v slovenskem znakovnem jeziku (s kretnjami opremil Nikolaj Vogel). Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- Kermauner, A., 2017: Žiga špaget je za punce magnet, zgodba s priredbo v slovenski znakovni jezik, brajico in lahko berljiv način (s kretnjami opremil Nikolaj Vogel). Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika, objavljen v Uradnem listu Republike Slovenije št. 96, dne 14. novembra 2002.

☞ Priloga: Dostopna literatura

- Izdaja priročnikov in učbenikov za učenje in poučevanje slovenskega znakovnega jezika ter postopek potrjevanja (Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje),
- izdaja slikovnih slovarjev slovenskega znakovnega jezika kot dodatkov učbenikom,
- multimedijški didaktični pripomoček za učenje in poučevanje slovenskega znakovnega jezika, mednarodne kretnje in otroških znakov, ki je objavljen na spletni strani Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije: <http://www.zveza-gns.si/slovar-slovenskega-znakovnega-jezika>,
- izdaja koroške ljudske pravljice Mojca Pokrajculja v knjigi, s kretnjami in video zapisom,
- izdaja slovenske pravljice Peter Klepec v knjigi, s kretnjami in video zapisom,
- izdaja priredbe pravljice Frana Levstika Kdo je napravil Vidku srajčico v slovenskem znakovnem jeziku v knjigi in videu,
- izdaja zgodbe Metulj v slovenskem znakovnem jeziku in videu,
- izdaja publikacije Medmeti na presečišču slovenskega besednega in znakovnega jezika,
- izdaja knjižnih kazalk s prstno abecedo, predstavitev najbolj pogostih vljudnostnih fraz v znakovnem jeziku in s šolskim urnikom,
- izdaja didaktične igre Znakolov v slovenskem znakovnem jeziku,
- izdaja zgodbe Žiga špaget gre v širni svet v slovenskem znakovnem jeziku in video zapisu,
- izdaja pobarvanke Poglej me, govorim z rokami v slovenskem znakovnem jeziku s QR kodo,
- izdaja zgodbe Zmajček in morska deklica v slovenskem znakovnem jeziku in s QR kodo
- Slovar slovenskega znakovnega jezika na spletnem naslovu www.zveza-gns.si/slovar-slovenskega-znakovnega-jezika,
- izdaja priročnika za starše in strokovne delavce Kako otrok z okvaro sluha usvoji jezik,
- izdaja zgodbe Žiga špaget je za punce magnet, ki je prilagojena gluhih, naglušnim, gluhoslepim, slepim in slabovidnim ter osebam z motnjo v duševnem razvoju, oklevajočim bralcem in tistim, ki še ne znajo dobro slovensko (lahko berljiva oblika). Knjiga je opremljena s QR-kodo – prikaz zgodbe v slovenskem znakovnem jeziku.



Zvonka Kajba, Osnovna šola Frana Erjavca Nova Gorica

PRIMER OBRAVNAVE FONTAINOVE BASNI MRAVLJA IN MUREN ZA UČENCE PRISELJENCE

↳ V prispevku predstavljam gradivo za obravnavo Fontainove basni Mravlja in muren za predvsem neslovansko govoreče učence. Poudarek je na besedišču in strukturah, ki so del vsakdanje komunikacije, hkrati pa so ključni za razumevanje basni. Učenec spozna književno delo, ob tem pa se uči osnovnega sporazumevanja v slovenščini.

Inovacijski projekt z naslovom Priprava učnega gradiva za učence priseljence

Na šoli smo v šolskem letu 2016/17 sodelovali v inovacijskem projektu Zavoda RS za šolstvo z naslovom Priprava učnega gradiva za učence priseljence. Prvotni cilj skupine sodelujočih učiteljev je bil oblikovanje slikovnega slovarja z besediščem v povedih s posameznega predmetnega področja, ki omogoča učencu priseljencu osnovno raven razumevanja in sporazumevanja pri posameznem predmetu. Pri tem nam je bilo v pomoč gradivo za učenje slovenščine Čas za slovenščino 1, 2 (Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik) in gradivo učiteljice Barbare Upale,¹ ki se ukvarja s poučevanjem slovenščine kot tujega jezika, ter gradivo s seminarjev o vključevanju in poučevanju učencev priseljencev.

Vsak učitelj je s svojega predmetnega področja pripravljal učno gradivo, ki učencu priseljencu omogoča aktivno sodelovanje pri pouku. Nastala so raznolika gradiva na različnih zahtevnostnih ravneh. Nismo se omejili samo na slikovne slovarje, ampak smo se lotili posameznega obravnavega sklopa pri predmetu.

S projektom smo dosegli absolutno ozaveščanje in zavedanje o tem, da je treba k delu z učenci priseljenci pristopati individualno, čeprav znotraj skupine. Hkrati pa smo nakazali možnosti, kako lahko to počnemo s tem, ko smo zasnovali gradiva, ki jih v praksi doslej ni bilo.

Gradivo, ki ga predstavljam v tem članku, je torej nastalo v tem inovacijskem projektu. Tujejezični učenci se nenehno vključujejo v šolski sistem. Kako naj se posamezni učenec vključi, pa še vedno ostaja vprašanje le na ravni posamezne šole, še pogosteje le učiteljev, ki ga poučujejo, posameznega učenca in njegove družine. Praktičnih sistemskih rešitev za vključevanje teh učencev še ni.

¹ Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)

Jean de la Fontaine: *Mravlja in muren* – basen in tujejezični učenec

Predstavljam primer gradiva, ki sem ga pripravila za obravnavo basni Jean de la Fontaina *Mravlja in muren*, ki jo obravnavamo v sedmem razredu, saj je basen književna vrsta, ki jo učenci glede na učni načrt za slovenščino morajo poznati. Hkrati pa je Jean de la Fontaine svetovno znani basnopisec, zato je možnost, da jo tujejezični učenec že pozna ali jo najde prevedeno v svoj jezik, toliko večja.

Gradivo, primerno za pouk, vajo, spoznavanje konteksta in jezika, je zelo pogosto treba posebej pripravljati. To je še posebno zahtevno, če se učenec vpiše v šolo, ne da bi se prej na katerikoli ravni srečal s slovenščino.

Gradivo je namenjeno tujejezičnim učencem 7. razreda, začetnikom v znanju slovenščine, čeprav se lahko uporablja tudi v drugih razredih, še posebej prvi del, ki ni neposredno vezan na besedilo *Mravlja in muren*. Namenjeno je tudi učiteljem v upanju, da ne bi bilo treba vsakemu izmed nas posebej oblikovati vsega gradiva, o čemer sem že pisala.²

Usvajanje besedišča, naloge za preverjanje in njegovo utrjevanje

Gradivo sem obravnavala tako pri rednih urah slovenščine kot pri dodatnih urah, ki so namenjene učencem priseljencem prvo in drugo leto po vstopu v slovenski šolski sistem.

Ker je učenje jezika dolgotrajen proces, moramo upoštevati postopnost osvajanja znanja. Sprva učenec razume, kasneje prepoznava pomenske povezave, šele po daljšem času je učenec zmožen pridobljeno znanje aktivno uporabljati.

Dobro je, da učenec pred obravnavo tega gradiva vsaj na ravni razumevanja pozna osnovne glagole, s katerimi se zna na kratko predstaviti (kdo je, koliko je star, kaj dela zjutraj, kaj dela, ko pride iz šole, in kaj dela zvečer).

I. DEL:

Priloga o J. Fontainu

V 1. a nalogi je 16 sličic s predstavitvijo predmetne reference. Izhodišče vsakega razumevanja in obravnave besedila je poimenovalna zmožnost. Pod sličicami so zapisane kratke povedi, ki jih opisujejo. Učenec jih lahko prebere sam ali z učiteljevo pomočjo. Povedi, ki napovedujejo dejavnost človeka, se začnejo s samostalnikom deklara/fant je/dela, ki ga v slovenščini pogosteje uporabljamo kot zaimensko obliko on/ona. Struktura povedi, ki opisujejo živali ali predmete, se začne s kazalnim zaimkom to in glagolom biti. Povedi so enostavne, osnovne, da jih lahko ob sličici učenec takoj razume. Izbrala sem besedišče, ki ga mora učenec nujno obvladati, da lahko razume basen oz. njen povzetek. Drugi kriterij pri izbiri besedišča je uporabnost besede v vsakodnevni komunikaciji izven pouka. Tako namreč naredimo korak k čimprejšnji vključitvi učenca v skupnost, v katero se je priselil.

² Kajba, Zvonka, 2016: Primer obravnave Pavčkove pesmi *Pesem za učence tujce*.



Predstavljena so tudi poimenovanja za letne čase in iz njih izhajajoči prislovi (1. b in c naloga). Učenec lahko poimenovanja za letne čase poišče v slovarju, lahko pa mu jih pove učitelj. Kot pomoč sem pri tej nalogi navedla pomešane črke za posamezno poimenovanje, kar bi učencu lahko pomagalo, če morda letne čase pozna vsaj pasivno. Ob tem še navajam tudi vprašalnico za poimenovanje in razumevanje časa kdaj.³ Poimenovanje letnih časov je pomembno, saj je vloga poletja in zime pomembna za razumevanje zgodbe v basni.

Pri 1. c nalogi učenec ob tem, ko dopolnjuje povedi ob sličicah s časovnim prislovom, usvoji besedišče, ki ni neposredno povezano z basnijo, je pa bistveno, ko govorimo o letnih časih. Zato lahko to nalogo medpredmetno povežemo npr. z naravoslovjem, ne glede na razred.

2. naloga preverja pravopisno zmožnost učenca. Dopisati mora manjkajoče črke v besedah iz zgodbe. Razvijanje pravopisne zmožnosti je cilj pouka po učnem načrtu.

3. naloga od učenca zahteva reševanje pomena, tako da učenec dopolnjuje vrstico in s tem tudi poved.

II. DEL

Obravnava prirejene basni

Ko učenec uspešno reši prve tri naloge in je usvojil besedišče, lahko preide k sami zgodbi basni oz. njenem povzetku. Večkrat se pri neslovansko govorečih učencih pokaže, da imajo velike težave z izgovarjavo besed, zato ni odveč, če obnovo v 4. nalogi najprej prebere učitelj, potem pa glasno še učenec. Za preverjanje razumevanja prebranega lahko učitelj učencu zastavi nalogo, naj razrezane sličice (iz 11. naloge) postavi v ustrezno zaporedje. Pri tem učenec pokaže razumevanje dogajanja, motivov, teme, sporočila in snovna izhodišča književnega besedila tako, da predstavi dogajanja; kronološko razvrsti dogodke (UN, str. 94). Z odgovori na vprašanja pri 4. nalogi učenec obnovi dogajanje (UN, str. 94). Če nisem prepričana, da učenec pozna vprašalnice kaj, ali, kam, kaj, zakaj, jih skupaj z njim poiščem v slovarju in jih prevedeva. Najprej učenec reši 4. nalogo ustno in glasno. Če je potrebno, ga učitelj dopolni, potem učenec samostojno odgovore zapiše.

5. naloga preverja pravopisno zmožnost, učenec zapisuje besede, ki se jih je naučil.

6. naloga kaže primere rabe osnovnih vprašalnic kdo, kaj, kateri, kakšen, kam, kje, zakaj, ali/a. Vprašalnico kdaj že pozna iz 1. naloge. Osnovne vprašalnice so cilj, ki naj bi ga učenec usvojil, vendar predvsem v besedilu, ko govori o sebi in življenju, ki jo obdaja. Navedeni so primeri vprašanj in odgovorov, ki jih učenec najprej prebere. Ta se navezujejo na basen Mravlja in muren in tako učenec znova ponovi samo zgodbo.

V 7. nalogi učenec z ustrezno vprašalnico dopolni vprašanja, ki jim je dan odgovor. Navezujejo se na basen in na teme iz vsakdanjega življenja izven pouka.

V 8. nalogi je pojasnjeno, kaj je basen, tako da učenec lahko razume in doseže cilj iz UN (str. 60): Učenec basen prepozna po tipiziranih, večji del

³ Tovrstne naloge so tudi v primeru obravnave Pesmi Toneta Pavčka, ki jo prav tako obravnavamo v 7. razredu.

živalskih likih, ki se vedejo kot ljudje, in kratki, zaokroženi zgodbi, usmerjeni k poanti, ki jo pojasni nauk. Učenec pridobi tudi literarnovedno znanje, saj pozna in uporablja strokovni izraz basen ter ga zna opisati (UN, str. 60).

9. naloga preverja učenčevo sposobnost ne le razumevanja novega besedišča, ampak uporabo tega v novih povedih, ki jih tvori samostojno. Z zapisom povedi učenec obnovi basen.

Z 10. nalogo učenec spozna basen *Mravlja in muren* v pesemski obliki, ki jo v razredu obravnavamo v berilu.⁴ Čeprav pesmi v celoti ne bo razumel, lahko posamezne verze poveže z njihovo razlago, tako da v pesmi poišče besede, ki jih že pozna, medtem ko dane poenostavljene povedi že popolnoma razume.

V 11. nalogi učenec dogajalni niz zgodbe – sličice – postavi v pravilno zaporedje in sličicam samostojno dopiše povedi brez nabora besed ter tako ustvari svoj strip.

Sklep

Na takšen način lahko učenec postopno usvoji osnovne podatke o basni, njeno vsebino in sporočilnost, kar predpisuje učni načrt za pouk slovenščine v osnovni šoli. Hkrati pa močno obogati svoje znanje slovenskega jezika, ki ga lahko uporablja in dokazuje v praksi. Tako ne gre za nikakršno učenje na pamet, da bi zadostili le kriterijem ocenjevanja.

➤POVZETEK

V prispevku predstavljam učno gradivo za obravnavo Fontainove basni *Mravlja in muren*. Glede na učni načrt mora učenec v 7. razredu OŠ poznati basen. Namenjeno je neslovansko govorečim učencem začetnikom. V gradivu je poudarek na besedišču in strukturah (predstavljenih s slikovnim gradivom), ki so del vsakdanje komunikacije, hkrati pa so bistveni za razumevanje same zgodbe. Učenec se tako aktivno vključi v sprejemanje obravnavne snovi – spoznava književno delo, ob tem pa se nauči besedišča in komunikacijskih vzorcev, ki mu omogočajo osnovno sporazumevanje v slovenskem jeziku.

Ključne besede: književni pouk tujejezičnega učenca, Jean de la Fontaine, basen *Mravlja in muren*, 7. razred

➤Viri in literatura

- Arnež, Tina et al., 2015: *Branje združuje: z BDS že 20 let: zbornik Bralnega društva Slovenije ob 11. strokovnem posvetu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jelen Marduša, Mojca et al., 2015: *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ljubljana: ISA institut.
- *Jeziki nas povezujejo: zbornik povzetkov / 2. Nacionalna konferenca Jeziki v*

⁴ Berilo za 7. razred z naslovom *Sreča se mi v pesmi smeje*

- izobraževanju, 15. april 2016, Ljubljana. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2016.
- Kajba, Zvonka, 2016: Primer obravnave Pavčkove pesmi *Pesem za učence tujce*. V: *Slovenščina v šoli*, letnik 19, št. 2: 41–49.
 - Knez, Mihaela et al., 2015: *Čas za slovenščino 1 in 2. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
 - Mohor, Medved Udovič, Saksida, Golob, 2007: *Sreča se mi v pesmi smeje (berilo za 7. razred osnovne šole)*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
 - Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. *Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*, 2012. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (12. 6. 2016).
 - *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. [Elektronski vir]*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo: Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN_UN_slovenscina_OS.pdf (19. 12. 2017).
 - *Znanje za moje sanje: pot k etični vzgoji – dobre prakse v izobraževanju beguncev in migrantov: zbornik strokovnih prispevkov*. Ljubljana: Pisarna poslanke Evropskega parlamenta Tanje Fajon, 2017.

PRILOGA: Jean de La Fontaine – MRAVLJA IN MUREN

1. a) Preberi povedi.

			
To je muren.	To je mravlja.	To je poletje. Poleti je vroče.	To je zima. Pozimi je mrzlo.
			
Deklica poje. Deklica je včeraj pela.	Deklica pleše. Deklica je včeraj plesala.	Vroče mu je.	Zebe ga, ker je mrzlo.
			
Fant je lačen.	Fant je sit. Fant ni lačen.	Fant je. Fant je včeraj jedel.	Deklica pije. Deklica je včeraj pila.
			
Fant reče. Fant je včeraj rekel.	To je hrana.	To je muha.	To je črv.

b) To so letni časio. Napiši, kako se imenujejo. Pomagaj si z danimi črkami.



To je _____.

DOM LAP



To je _____.

PE LO J ET



To je _____.

NE SE J



To je _____.

M I Z A

c) Kdaj delamo to? Kdaj se dogaja to?

KDAJ? **SPOMLADI POLETI JESENI POZIMI**

_____ pada listje z dreves.



_____ gremo na morje.



_____ cvetijo drevesa.



_____ smučamo.



_____ plavamo v morju.



_____ je listje na drevesih rumene, rdeče in rjave barve.



_____ cvetijo zvončki in trobentice.



_____ se sončimo na plaži.



2. Na vsako črtico vstavi manjkajočo črko.

mrav__ _ a	vr__ _ če	po__ _ _ je
__ _ zimi	zi__ _ a	__ _ rana
__ _ leti	la__ _ n	__ _ čeraj
m__ _ zlo	čr__ _	mu__ _ a
on p__ _ e	on pl__ _ e	on j__ _
on je p__ _ l	on je ple__ _ al	

3. Pove i besede iz levega in desnega stolpca.

Poleti je _____	a. mrzlo.
Pozimi je _____	b. ker nisem jedel večerje.
Zebe _____	c. pridna, ker veliko dela.
Lačen sem, _____	č. vroče.
Vroče _____	d. muhe in črve.
Veliko sem jedel, _____	e. me.
Mravlja je _____	f. zato sem sit.
Muren je _____	g. mi je.

4. Preberi obnovo basni Mravlja in muren.

Muren je celo poletje pel. Ko je prišla zima in je bilo mrzlo, je bil lačen. Ni imel hrane, ne muhe ne črva. Odšel je k sosedi mravlji. Prosil jo je za hrano. Obljubil ji je, da ji vse vrne (prinese nazaj). Mravlja ga je vprašala, kaj je delal poleti. Muren je rekel, da je pel. Mravlja mu je rekla, naj zdaj pleše. Ni mu dala hrane.

Odgovori.

Kaj je delal muren celo poletje? _____

Kdaj je bil lačen? _____

Ali je imel hrano? _____

Kam je odšel? _____

Kaj je prosil mravljo?

Ali mu je mravlja dala hrano?

Zakaj mravlja ni dala murnu hrane?

5. Napiši manjkajoče črke.

Muren je celo poletje pel. Ko je prišla zima in je postalo mrzlo, je bil lačen. Ni imel hrane, ne muhe ne črva. Odšel je k sosedi mravlji. Prosil jo je za hrano. Obljubil ji je, da ji vse vrne (prinese nazaj). Mravlja ga je vprašala, kaj je delal poleti. Muren je rekel, da je pel. Mravlja mu je rekla, naj zdaj pleše. Ni mu dala hrane.



6. Kako vprašam?

VPRAŠALNICE

KDO	KATERI	KAKŠEN/KAKŠNA
KAJ	KAM	KDAJ
ZAKAJ	KJE	ALI = A

Kdo nastopa v basni? – V basni nastopata mravlja in muren.

Katere živali nastopajo v pesmi? – V pesmi nastopata mravlja in muren.

Kakšen je muren? – Muren je len (ni pridn).

Kakšna je mravlja? – Mravlja je pridna.

Kaj je delal muren poleti? – Muren je poleti pel.

Kam je šel muren pozimi? – Muren je šel **k** mravlji.

Kje nastopajo živali? – V basnih.

Zakaj je imela mravlja dovolj hrane pozimi? – **Ker** je poleti delala in si pripravila hrano za zimo.

Kdaj je bil muren lačen? – Muren je bil lačen, **ko** je prišla zima.

Ali je mravlja murnu dala hrano? = **A** je mravlja murnu dala hrano? – Ne, mravlja mu ni dala hrane.

7. Dopolni z vprašalnicami.

_____ je avtor basni Mravlja in muren? – Jean de La Fontaine.

_____ rad bereš basni? – Ja, rad berem pravljice in basni, ker v njih živali govorijo.

_____ rad bereš? – Knjige za mlade.

_____ najrajši bereš? – Zvečer, preden zaspim.

_____ knjige so ti všeč? – Knjige, ki imajo srečen konec.

_____ si prebral že veliko knjig? – Vsako leto jih preberem deset.

_____ je bil muren lačen? – Ker poleti ni delal. Ni imel hrane za zimo.

_____ nam sporoča basen? – Da moramo delati, ne pa se samo zabavati.

_____ je bila mravlja, ko je prišel na obisk muren? – Doma.

_____ živali pravimo kralj živali? – Levu pravimo kralj živali.

_____ greš? – V šolo.

_____ si zdaj? – V šoli.

_____ pada listje z dreves? – Jeseni.

_____ letni čas je tvoj najljubši? – Pomlad.

_____ ti je mama brala pravljice? – Ko sem bil majhen.

8. Kaj je basen?

Basen je zgodba, v kateri nastopajo živali. Živali govorijo in se obnašajo kot ljudje. Basen ima sporočilo o tem, kako ljudje živimo. Velikokrat nam pove, kaj je prav in kaj ni.

Basen Mravlja in muren sporoča, da nimaš hrane in si lačen, če nisi pridn in ne delaš. Muren poleti ni delal, zato je pozimi lačen, ker nima hrane.

9. Iz ključnih danih besed sestavi 6 povedi, tako da dobiš obnovo basni Mravlja in muren.

1. *poved*: muren, peti, celo poletje

2. *poved*: zima, zelo lačen

3. *poved*: iti, k sosedi

4. *poved*: prositi za, hrano (hrana), ker, biti, lačen

5. *poved*: mravlja, ne dati, hrane (hrana)

6. *poved*: muren, poleti, peti, in, ne pripraviti, hrane (hrana)

10. Preberi basen Mravlja in muren, kot je zapisana v berilu. Zapisana je v obliki pesmi. Pesem ima 2 (dve) kitici. Kitice imajo verze.

Spodnje razlage (povedi) smiselno napiši v vrstico k vsakemu delu kitice, tako da obnoviš pomen posameznih verzov.

- a) Obljubil ji je, da ji vse vrne (prinese nazaj).
- b) Mravlja mu je rekla, naj zdaj pleše. Ni mu dala hrane.
- c) Muren je celo poletje pel.
- č) Mravlja ga je vprašala, kaj je delal poleti.
- d) Ko je prišla zima in je bilo mrzlo, je bil lačen. Ni imel hrane, ne muhe ne črva.
- e) Muren je rekel, da je pel.
- f) Prosil jo je za hrano.
- g) Odšel je k sosedi mravlji.

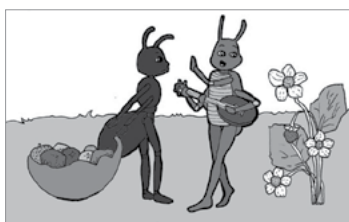
1. kitica:

Čulo murnovo se petje vse poletje.	
Ko zabrije sever, mraz, murnu zdaljša se obraz: lakota ga divje biča, muhe nima ne črviča.	
In v tej hudi bedi k mravlji gre sosedi.	
Prosi jo, naj mu posodi zrnja nekaj, kar že bodi, sicer še umre ubožček.	
»Vrnem vam poslednji košček pred avgustom še, na vero! In obresti polno mero.«	

2. kitica:

Mravlje trdosrčnost nič ne gane, trdosrčnost je v rodbini: »Kaj ste delali v vročini?« kar na dan z vprašanjem plane.	
»Noč in dan in sploh brez mej pel sem, naj vas ne jezi!«	
»Peli ste? Me veseli. No, pa plešite odslej!«	

11. Sličice postavi v ustrezno zaporedje in napiši strip.



Avtorica vseh ilustracij je Barbara Lipnik.

Neva Leban, Osnovna šola Frana Erjavca Nova Gorica

PRIMER OBRAVNAVE PRAVLJICE MUCA COPATARICA AVTORICE ELE PEROCI V PRVEM RAZREDU

↳ Pozitivne izkušnje in občutek sprejetosti zelo pozitivno vplivajo na uspešno vključevanje tujejezičnih otrok v vzgojno-izobraževalni proces in sobivanje z ostalimi.



Uvod

V učni načrt za prvi razred je vključena tudi pravljica Ele Peroci **MUCA COPATARICA**. Običajno to pravljico obravnavamo v začetku šolskega leta, ko učence navajamo na skrb in urejenost šolskih potrebščin. Letos pa sva se s sodelavko odločili, da bomo pravljico *Muca Copatarica* obravnavali v zimskem času, saj se nama je zdela vsebina primernejša, ko sta zunaj mraz in sneg. Tako bi učenci vsebino boljše podoživeli. Konec novembra sva tako v svoj program dela vključili obravnavo tega umetnostnega besedila.

V tem šolskem letu je vključena v prvi razred tudi učenka, ki je prišla iz Bosne in Hercegovine le tri tedne pred začetkom pouka in slovenskega jezika ni znala. Na začetku je imela precej težav s prilagajanjem, bila je žalostna in zbegana. Večkrat sva jo vzeli v naročje, da bi občutila sprejetost in toplino. Veliko sva se pogovarjali tudi z ostalimi učenci, da bi razumeli, kako se ona počuti, ker nikogar ne pozna, ne pozna jezika in naših navad. Igrali smo se razne socialne igre, vključevali sva jo v skupine otrok, ki so se že poznali in se skupaj igrali. Lahko rečem, da so jo sošolci zelo lepo sprejeli. Radi ji nudijo kakršnokoli pomoč, do nje so bili in so še vedno zelo strpni. Vedno počakajo, da tudi ona oblikuje določeno besedo oziroma poved. Njenim napakam se ne smejejo in včasih kar sami rečejo, da ni nič hudega, če ni prav povedala, saj se šele uči. Z njo so vzpostavili zelo prijeten odnos in mislim, da je tudi zanje to zelo lepa izkušnja.

Pri tem nastanejo tudi najrazličnejše jezikovne ovire: bosanščina je slovan-ski jezik, soroden slovenskemu, tako da se težave, ki nastanejo v razumevanju, sorazmerno hitro premagajo. Pri tem je treba nameniti pozornost pravilni izgovarjavi, naglaševanju besed in natančnemu učenju pomena besed in sklonskih končnic ter tvorjenja povedi, da se napake odpravljajo takoj. Neredko se namreč zgodi, da se slovan-sko govoreči, predvsem govorci južnoslovan-skih jezikov, v prepričanju, da jih zaradi podobnosti jezikov vsakdo lahko razume, saj tudi oni razumejo vsakogar, slovan-skega jezika ne osvojijo popolnoma. Strukture in oblike maternega jezika se prepletajo v slovan-ski jezik in lahko zaradi nesistematičnega učenja in odpravljanja napak ostajajo zakoreninjene.



Glede na to, da sem bila v šolskem letu 2016/17 vključena v inovacijski projekt Priprava gradiv za učence priseljence, v katerega se je v okviru Zavoda RS za šolstvo vključila tudi naša šola, je bil zame izziv, kako bi pravljico besedilo *Muca Copatarica* priredila tako, da bi mu lahko sledila tujejezična deklica in da bi istočasno sodelovali tudi ostali učenci. Pri tem mi je bilo v pomoč objavljeno gradivo Barbare Upale, v katerih je predstavila obravnavo prilagojenih besedil za učence priseljence.

Izvedba ure slovenščine

Za motivacijo sem v učilnico prinesla plišasto igračo – muco. Učence je lepo pozdravila in jim povedala, da bo danes ona učiteljica in da zato potrebuje pomočnike, saj ne ve natančno, kako naj poučuje. Učenci so se ponudili, da ji bodo pomagali. Rekla je, da bi jim rada povedala pravljico o mucu, oni pa morajo uganiti, kako je naslov tej pravljici. Učenci so hitro ugotovili, da gre za pravljico Muca Copatarica. Ker muca še vedno ni bila prepričana vase, je predlagala, da si bo pomagala z interaktivno tablo. Učenci so bili nad tem navdušeni.

Pomembno se mi je zdelo, da bi deklica najprej usvojila nekaj osnovnih besed, ki se ponavljajo v besedilu. S tem bi usvojila besedišče, ki je pomembno tudi pri vsakdanji komunikaciji. Zato sem na interaktivni tabli najprej projicirala slike s kratkimi povedmi, v katerih so bile besede, ki se večkrat ponovijo v besedilu. Vsi skupaj smo to prebrali oz. povedali (To je ..., To je ...). Muca je spodbujala tudi deklico, da je povedi ponavljala skupaj z nami.

Nadalje sem projicirala **SLIKOPIS**, ki sem ga pripravila tako, da sem besedilo pravljice nekoliko poenostavila do takšne mere, da je še vedno sledil smernicam in pomenu pravljice.

Ker je to uro izvajala »plišasta muca,« je učence opozorila, da bodo sedaj oni učitelji, ki bodo pomagali deklici pri učenju slovenskega jezika.

Vlogo učitelja so vzeli zelo resno in odgovorno. Zelo zavzeto so sodelovali in sledili navodilom. Muca jim je dala navodilo, da bodo oni brali besedilo pri slikopisu. Nekateri to že znajo, drugi pa so »brali« po spominu, saj jim je pravljica poznana. Tujejezična deklica pa je slikice v slikopisu poimenovala. Pri tem je bila vedno samozavestnejša in glasnejša. Učenci so bili zelo osredotočeni in so pred vsako sliko počakali, da jo je poimenovala sošolka. Počutili so se zelo pomembni, pa tudi deklica se je čutila pomembno in je neizmerno uživala v tej vlogi.

Na koncu slikopisa je s strani otrok sledil spontani aplavz. Vzdušje je bilo nepopisno.

Pri naslednji uri slovenščine sem obravnavo besedila nadgradila tako, da sem s projekcijo prikazala **POMANJŠEVALNICE**.

Učenci so slike in slikice poimenovali in tujejezična deklica je suvereno ponavljala za njimi. Nalogo smo ponovili dvakrat.

Nato sem učence razdelila v dve skupini. Prvi skupini sem razdelila sličice velikega formata, drugi pa malega.

Vsaka skupina je oblikovala povedi glede na format sličic. Potem sta si skupini

zamenjali sličice.

Ugotovitve: deklica je bila uspešnejša v skupini, kjer niso uporabljali pomanjševalnic, kar je pričakovano. Deklica se je namreč naučila poimenovanja predmetov in pojmov iz pravljice in jih utrjevala, medtem ko so bile pomanjševalnice zanjo nove besede, ki jih je morala še usvojiti.

1.skupina

- V vasi so bile hiše.
- V hiš**ah** so živeli otroci.
- Hiš**e** so imele rdeče stre**he**.
- Šli so k Muci Copatarici.
- Muca Copatarica je imela hiš**o** v gozdu.
- Tam so peli ptič**i**.
- Na okn**ih** hiš**e** so bile rož**e**.
- Muca Copatarica je otrokom odprla vr**at**a.
- Pri Muci Copatarici so na polic**ah** našli copat**e**.

2.skupina

- V vasic**i** so bile hiš**ke**.
- V hiš**kah** so živeli otroci.
- Hiš**ke** so imele rdeče streh**ice**.
- Šli so k Muci Copatarici.
- Muca Copatarica je imela hiš**ko** v gozdič**ku**.
- Tam so peli ptič**ki**.
- Na okenc**ih** hiš**ke** so bile rož**ice**.
- Muca Copatarica je otrokom odprla vrat**ca**.
- Pri Muci Copatarici so na polič**kah** našli copat**ke**.

Muca iz pliša, ki je vodila te ure, je učence zelo pohvalila in jim predlagala, da si po malici vzamejo skopirano in plastificirano gradivo, ki so ga videli na projekciji.

Po malici so učenci s police spontano vzeli liste, na katerih so bile bodisi povedi, slikopis ali pomanjševalnice. Poiskali so si prostor v učilnici: na tleh, na blazini, pri mizi in gradivo prebirali. Ko so enega prebrali, so ga vrnili na polico in vzeli drugega. Dejavnost je potekala zelo umirjeno in navdušujoče.

Naslednji dan sem jih s pomočjo plišaste muce vprašala, če bi radi še brali *Muco Copatarico*. Takoj so izrazili željo, da bi jo radi ponovno slišali, tako da sva z muco vzeli knjigo in jim prebrali pravljico. Medtem sem opazovala tujejezično deklico, kako ji uspe slediti besedilu, ona pa je ves čas zbrano poslušala. Nato sem jih povabila, da oblikujejo skupine po pet otrok, vsaka skupina je dobila komplet treh listov, ki so jih prebirali že prejšnji dan. Zanimalo me je, kako bodo sodelovali in se organizirali v skupinah. V vsaki skupini je bilo drugače. V skupini, kjer je že kdo znal brati, so se dogovorili, da bere tisti, ostali pa poimenujejo slikice. Drugje so se trudili »brati« vsi po eno poved. Do izraza so prišli tudi tako imenovani »vodje,« ki so vodili delo in organizacijo. V skupini, v kateri je sodelovala tujejezična deklica, sem bila večino časa tudi jaz in opazovala, kako sodeluje. Sošolci so bili zelo uvidevni do nje in so jo pogosto spodbujali, da je tudi ona poimenovala sličice ali celo oblikovala povedi. Včasih je v poved vključila tudi besedo iz svojega maternega jezika, kar pa ostale otroke ni motilo in se jim je zdelo celo zanimivo. Povedali so ji, kako se besedo izgovori po slovensko.

Slikopis so imeli učenci na razpolago še več kot teden dni in so pogosto z navdušenjem posegali po njem tako v dopoldanskem času kot tudi v času podaljšanega bivanja.



Ker interes otrok za obravnavo pravljice *Muca Copatarica* ni upadel, se mi je porodila ideja, da bi izdelala **SPOMIN**, s pomočjo katerega bi učenci na izviren način utrjevali besedilo pravljice. Najprej sem skupini petih otrok, v kateri je bila tudi tujejezična deklica, pokazala en komplet sličic. Razporedili smo jih po mizi, tako da so bile slike vidne. Učenci so vzeli sličice in jih postavili po vrstnem redu pravljice. Pri tem so oblikovali povedi in s tem pripovedovali pravljico. Pozorna sem bila, da je imela tujejezična deklica dovolj priložnosti, da je tudi sama poimenovala sličice in nato oblikovala povedi. Bila je zelo uspešna, saj je usvojila skozi vse te dejavnosti že veliko slovenskih besed. Ko so dogajanje v skupini opazili ostali učenci, so izrazili željo, da bi tudi oni sodelovali. Tako je nastala druga skupina, ki je izvajala nalogo na enak način. Igro smo nadaljevali tako, da smo oba kompleta sličic pomešali in jih razporedili po mizi, s sličico, obrnjeno navzdol. Učenci so iskali pare, pri tem pa so lahko odkrili največ dve sličici. Ko so odkrili enaki sličici, so oblikovali poved. Zmagal je tisti, ki je našel največ parov. Dopoldne so sodelovali pri igri skoraj vsi učenci, med njimi je bila tudi tujejezična deklica.

Pripravljeno gradivo sem ponudila tudi učiteljici, ki izvaja ure za tujce na naši šoli. Učenci različnih starosti so z navdušenjem sodelovali in se izpopolnjevali v učenju slovenskega jezika.

Doseženi cilji

S samim potekom dejavnosti in z doseženimi učnimi cilji sem zelo zadovoljna. Ostali učenci so zastavljene cilje v celoti dosegli ali celo presegli. Besedišče naloge je bilo dobro zasnovano, slikopis ustrezno prilagojen starostni stopnji otrok, pomanjševalnice so tudi del učnega načrta prvega razreda. (Razvijajo poimenovalno zmožnost, ob vzgledu tvorijo manjšalnice). Igra spomin jih je še bolj povezala in na igriv način spodbudila h govoru in pridobivanju novega besedišča.

Najbolj pozitivno me je presenetil odziv in pripravljenost sodelovanja in pomoči ostalih učencev. Veliko vlogo pri tem je imela plišasta muca kot motivacijsko sredstvo, ki je pri tej starostni stopnji otrok še vedno zelo pomembno. Med njimi in tujejezično deklico je ta način dela utrdil socialni odnos, ki je v razredu pomemben. Deklica je brez kakršnegakoli stresa in nelagodja enakovredno sodelovala in se seznanila s pravljico, s slovenskimi besedami in se s sošolci igrivo učila pomanjševalnic. Tudi ostali učenci so imeli občutek, da že berejo, s čimer so postajali samozavestnejši. S tem ko so bili pozvani k pomoči učitelju oziroma muc, so se čutili pomembne.

POVZETEK

Dejavnost, ki se je izvajala veliko časa in se občasno še izvaja, je pozitivno vplivala ne samo na učno snov, ki je predpisana z učnim načrtom, temveč tudi na razredno klimo, na tako pomembno socializacijo, sprejemanje različnosti, skrbi za sočloveka. Deklica je v zelo kratkem času zelo pridobila samozavest tudi s pomočjo tako oblikovanih dejavnosti, ki bodo postale pri meni, pri vključevanju tujejezičnih otrok, tudi v prihodnje praksa. Pozitivne izkušnje in občutek sprejetosti zelo pozitivno vplivajo na uspešno vključevanje tujejezičnih otrok v vzgojno-izobraževalni proces in sobivanje z ostalimi.

Ključne besede: *Muca Copatarica*, književni pouk tujejezičnega učenca, prvi razred, učenci priseljenci

Vir in literatura

- Arnež, Tina et al., 2015: *Branje združuje: z BDS že 20 let: zbornik Bralnega društva Slovenije ob 11. strokovnem posvetu*.
- Jelen Marduša, Mojca et al., 2015: Priročnik za izvajanje programa *Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ljubljana: ISA institut.
- Kajba, Zvonka, 2016: *Primer obravnave Pavčkove pesmi Pesem za učence tujce*. V: Slovenščina v šoli, letnik 19, št. 2: 41–49.
- Knez, Mihaela et al., 2015: *Križ kraž. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peroci, Ela, 2012: *Muca Copatarica*, Ljubljana: Mladinska knjiga.
- *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*, 2012. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2014/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (12. 6. 2016).
- *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. [Elektronski vir]*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo: Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (19. 12. 2017).
- ¹ Upale: Prilagajanje umetnostnih besedil ali Žogica Nogica za začetno poučevanje slovenščine kot J2. V: *Branje združuje*.
- Upale: Didaktično gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega jezika v prvi triadi. V: Priročnik za izvajanje programa *Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*.

PRILOGA: PRAVLJICA: Ela Peroci – MUCA COPATARICA

CILJI: RAZVIJANJE VSEH SPORAZUMEVALNIH ZMOŽNOSTI:

- POSLUŠANJE
- BRANJE
- GOVORJENJE
- ŠIRJENJE BESEDIŠČA
- POMANJŠEVALNICE

STAROST: PRVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE

STOPNJA ZNANJA: ZAČETNA STOPNJA

OBLIKE DELA: INDIVIDUALNO, V DVOJICAH, V MANJŠIH SKUPINAH

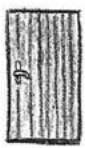
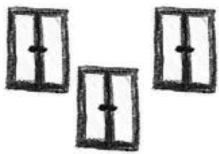
AVTORICA: NEVA LEBAN

ILUSTRIRALA: NEVA LEBAN, NIKA LEBAN

1. PREBERI

KAJ JE TO?

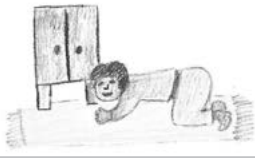
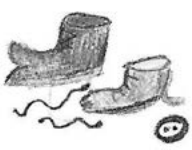
 TO JE MUA.	 TO JE HIŠA.	 TO JE STREHA.	 TO JE CESTA.	 TO JE TRAVA.
 TO JE ROŽA.	 TO JE LEPA/ČISTA VAS.	 TO JE MAMA.		
 TO JE RDEČA BARVA.	 TO JE MODRA BARVA.	 TO JE BELA BARVA.		
 TO JE OTROK.	 TO JE COPAT.	 TO JE DOM. TU ŽIVI MUCA. TO JE MUCIN DOM.	 TO JE GOZD.	 TO JE PTIČ.
 TO JE SONCE.	 TO JE DREVO.	 TO JE OKNO.	 TO JE PTIČJE PETJE.	

				
TO SO OTROCI.	TO SO COPATI.	TO SO PTIČI.		
				
TO SO ROŽE.	TO SO HIŠE.	TO SO MAME.	TO SO RDEČE STREHE.	TO SO POLICE S COPATI.
				
TO SO VRATA.	TO SO OKNA.			
				
OTROCI IMAJO COPATE.	OTROCI SO OBU TI.	OTROCI NIMAJ O COPAT.	OTROCI SO BOSI.	OTROCI POMAH AJ O.
				
MUCA ŠIVA COPATE.	ZUNAJ SNEŽI.			

PREDLOG DODANIH POVEDI:

Povezovanje povedi in sličic

V VASI SO HIŠE.		
HIŠE SO BELE BARVE.		
HIŠE IMAJO RDEČE STREHE.		

NA POLICAH SO COPATI.	 
OTROCI IŠČEJO COPATE.	 
OTROCI JEDO ZAJTRK.	
OTROCI HODIJO PO CESTI.	  
OTROCI HODIJO PO TRAVI.	  
SREDI GOZDA JE HIŠA.	 
COPATI SO STRGANI.	 
MUCA ŠIVA COPATE ZA OTROKE.	 

2. SLIKOPIS:

MUCA COPATARICA

V MAJHNI



SO MAJHNE



V VSAKI HIŠI SO



OBUTI SO V

MODRA

IN

RDEČA



SO

BELA

Z

RDEČA



V



JE VSE ČISTO IN LEPO, LE



NE POSPRAVLJAJO



ZJUTRAJ JIH



, TODA



NI. SPRAŠUJEJO



: »KJE SO MOJI



?«

» ČE JIH NISTE



POSPRAVILI, JIH JE ODNESLA



,« SO JIM ODGOVORILE



JE ZEBLO, KER SO BILI



USEDLI SO SE K MIZI IN POJEDLI



. POTEM JE POSIJALO



IN HODILI SO PO



. SPRAŠEVALI SO SE: »KJE IMA



NAŠE



?«

»POIŠČIMO



!«

JE REKEL



. HODILI SO PO



, SKOZI



, POSLUŠALI SO



IN ISKALI



SREDI

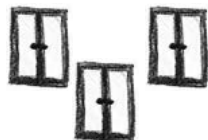


SO NAŠLI



MUCIN DOM.

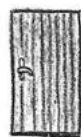
NA



SO BILE



, NA



PA JE BIL NAPIS: »MUCA COPATARICA«.



JE SLIŠALA



IN JIM ODPRLA



SO JI POVEDALI,

DA BI RADI SVOJE



JIH JE PELJALA V



, KJER SO BILE POLICE



S



, IN VSI



SO BILI LEPO POSPRAVLJENI. VSAK OTROK JE VZEL SVOJE



, LE NAJMLAJŠI



BOBEK NI NAŠEL SVOJIH



. NJEGOVI



SO BILI



POLICE PA SO IMELE SAMO LEPE COPATE.



MU JIH JE

POMAGALA POISKATI. OBLJUBILA JE, DA BO ZA



NOVE



, KO BO



SO



IN ODŠLI DOMOV.



PA JE ZAPRLA



IN ODŠLA SPAT. DANES



IN



ZA



IZ MALE



. KDO VE, ALI JIH BODO POSPRAVILI, PREDEN BODO ODŠLI SPAT.

3. POMANJŠEVALNICE:



TO JE HIŠA.



TO JE HIŠKA.



TO JE VAS.



TO JE VASICA.



TO JE STREHA.



TO JE STREHICA.



TO JE MIZA.



TO JE MIZICA.



TO JE TRAVA.



TO JE TRAVICA.



TO JE GOZD.



TO JE GOZDIČEK.



TO JE PTIČ.



TO JE PTIČEK.



TO JE DREVO.



TO JE DREVESCE.



TO JE OKNO.



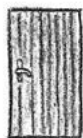
TO JE OKENCE.



TO SO ROŽE.



TO SO ROŽICE.

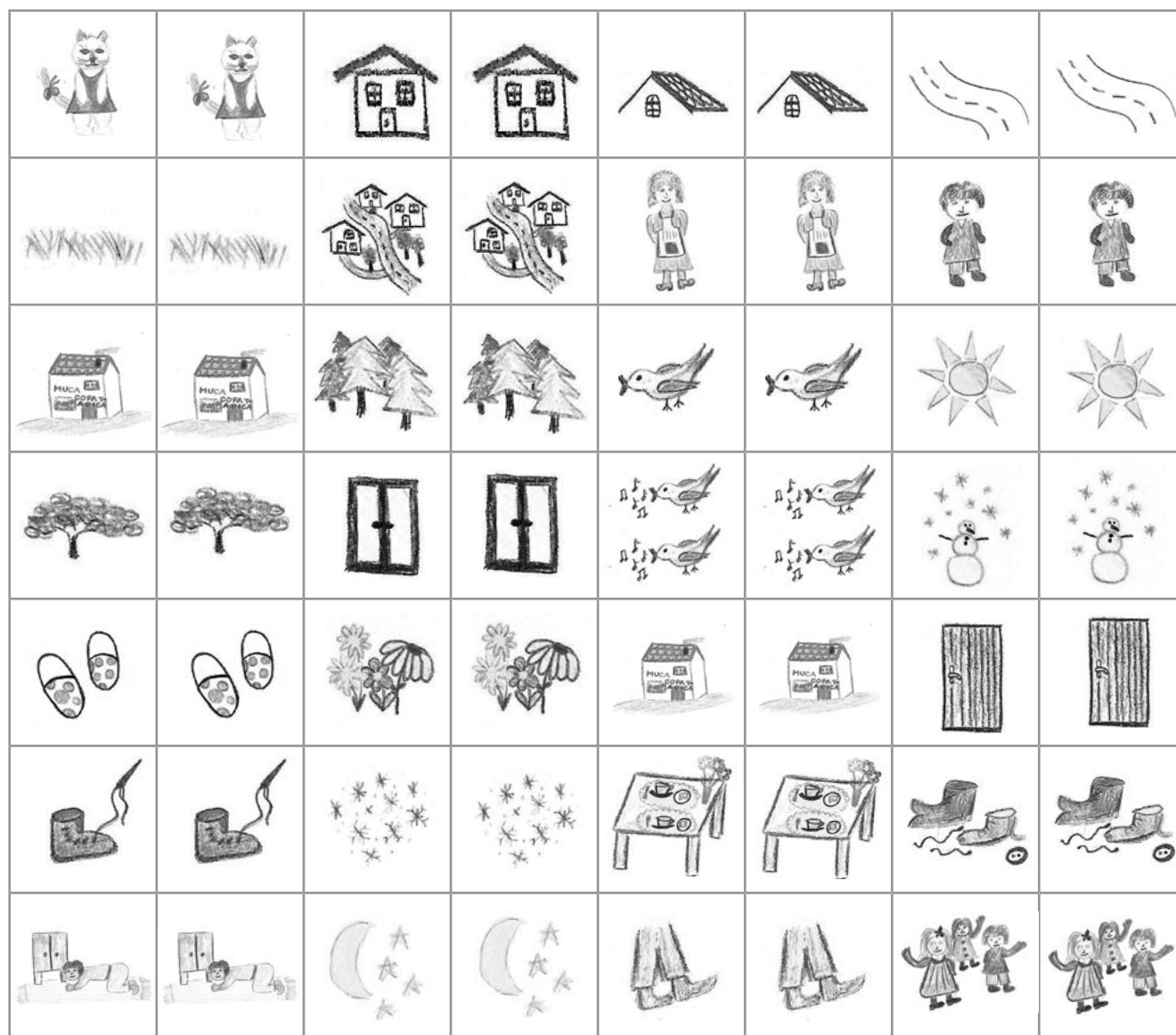


TO SO VRATA.



TO SO VRATCA.

4. SPOMIN:



Manja Žugman, Osnovna šola Ledina, Bolnišnični šolski oddelki

ŠOLSKA OBRAVNAVA SONETA APEL IN ČEVLJAR (FRANCE PREŠEREN) PRI UČENCU S SPEKTROAVTISTIČNO MOTNJO

✎ Pri učencih s spektroavtistično motnjo so majhni koraki zelo pomembni pri usvajanju učne snovi. Učna ura mora biti visoko strukturirana, razumevanje novih informacij mora biti sprotno. Tišina ima pomembno mesto za ohranjanje zbranosti in ponotranjenje učne snovi. Velja naj pravilo **Manj je več**, saj je učence treba zaščititi pred stresom in kopičenjem velikokrat odvečnih podatkov. Za učence mora biti učenje prijetna izkušnja.

Uvod

Poučevanje slovenščine v bolnišnični šoli je svojevrsten izziv. Poučujem učence predmetne stopnje ter dijake iz najrazličnejših slovenskih osnovnih in srednjih šol, kar pomeni, da moram slediti učnim načrtom osnovno- in srednješolskega izobraževanja, pouk pa poteka individualno ali v manjših skupinah. Individualna oblika pouka je še posebej dobrodošla, ko je pri uri učenec, ki ima poleg drugih zdravstvenih težav še spektroavtistično motnjo. Poleg že preverjenih metodoloških in didaktičnih pristopov je ob učencu s posebnimi potrebami treba ubirati tudi svojevrstne metode in oblike dela, namenjene samo in le njemu. Izkazalo pa se je, da bi izvedba učne ure, predstavljene v nadaljevanju, bila morebiti pravšnja tudi v razredu oziroma pri manjšem številu otrok, saj je preizkušena v manjši skupini učencev s specifičnimi težavami na področju učenja.

Kratek oris spektroavtistične motnje

Avtizem je opredeljen kot razvojna motnja, pojem spektroavtistična motnja pa je prva uvedla Lorna Wing, »da bi tako ohranila idejo o različnih manifestacijah iste težave« (Milačič, I., 2006, str. 40). Odraža se v vedenju, ki se pri posamezniku s starostjo in sposobnostmi spreminja. Med najpomembnejše značilnosti avtizma sodijo »okvare socializacije, komunikacije in imaginacije« (Milačič I., 2006, str: 37). Osnovna značilnost motnje je socialna disfunkcija. Kaže se v težavah presojanja, v rigidnosti mišljenja in v čustvovanju, ki se zelo hitro spreminja. Posameznik v danem položaju doživlja občutke sreče, veselja, ki se v trenutku spreobrnejo v jezo, žalost in jok. Čustva naj bi bila v trenutku, ko jih oseba doživlja, zelo močna, nikoli pa naj ne bi ostala globoko vtisnjena v njeno duševnost. Samopodoba je



pogosto negativna. Oseba samo sebe dojema kot manj pomembno v primerjavi z drugimi. Pogosto ima težave s priklicem informacij, prav tako pri preusmerjanju pozornosti. Pogosto ima samogovore, v katerih kljub dolgem besedičenju ne izrazi bistva. Težave se pojavljajo tudi pri razumevanju jezikovnih figur (npr. njemu je muca pojedla jezik), metafor in ironije, saj »le-te zahtevajo razumevanje sogovornikove imaginacije in analogij, ki so potrebne za oblikovanje metafor /.../ Težko razumejo sogovornikove glasovne spremembe, ki so pomembne za razumevanje različnih pomenov povedanega« (Milačić I., 2006, str. 75).

Predstavitev učenca s spektroavtistično motnjo in njegovega funkcioniranja v šolski situaciji

Na začetku je treba povedati, da je bil učenec hospitaliziran na Pediatrični kliniki v Ljubljani in da je bil zame nov obraz, ne povratnik. K uram slovenščine je prihajal tri mesece. V matični šoli so njegove težave v razredu dosegle višek. Podajanje učne snovi pri vseh predmetih je bilo zanj prehitro, prav tako ni (z)mogel slediti zapisovanju, njegova koncentracija je prehitro upadla, občutki jeze, žalosti in nezadovoljstva so se iz dneva v dan stopnjevali. Strah pred šolo je naraščal.

Učenec je obiskoval 8. razred. Pri individualnem pouku slovenščine v bolnišnični šoli je storil vse, kar je bilo od njega zahtevano in/ali pričakovano. Pisal je zelo lepo, počasi in čitljivo, zaradi česar je bilo večkrat treba učno snov povzeti na kratek, a s podatki še vedno dovolj obogaten način, predvsem zato, da se z (želenim) zapisovanjem ni izgubljal čas za pridobivanje novega znanja. Preizkuse znanja je pisal odlično, govorne nastope je opravil z odliko, težave so se pojavljale pri pisanju spisov, kjer se mu je »rdeča nit« (pre)pogosto izmuznila, četudi so mu bila dana kratka zapisana navodila za usmerjeno snovanje besedila. Z odlično in prav dobro oceno je bil zadovoljen, težko pa se je spoprijateljil z dobro in manj. Spraševal je, ali ga bomo kljub oceni tri še vedno imeli radi in ga spoštovali. Če pri podajanju učne snovi česa ni razumel, je hitro postal zmeden, padel je v jok, polastila se ga je nejevolja. Tovrsten odziv je bil pogost, zato je bilo treba za vsako novo podano informacijo učencu zastaviti vprašanje, ali jo razume. Po njegovi vsakokratni potrditvi je bilo mogoče nadaljevati z razlago. Če je izgubil nadzor nad situacijo, se je povečalo impulzivno mišljenje, čustvovanje in vedenje. Ob vznemirjenosti in/ali razburjenju je krilil z rokami in jokal. Zaradi opisanega je bilo treba hitro najti ustrezne metode in načine vzgojno-izobraževalnega dela, da je pouk doživljal kot prijetno in manj stresno dejavnost.

Usvajanje soneta *Apel* in čevljar nekoliko drugače

V 8. razredu osnovnošolskega izobraževanja je eden izmed ciljev pri pouku književnosti, da učenec usvoji pojem sonet. V ta namen se v sklopu obdobja romantike obravnava Prešernov sonet *Apel in čevljar*.

Potek učne ure

1 Predstavitev spora med Prešernom in Kopitarjem

Učencu sem predstavila spor med Kopitarjem in Prešernom. Težko je razumel, zakaj naj bi bila Kopitar in Prešeren »sprta«, zakaj naj bi si nasprotovala, saj otrok s spektroavtistično motnjo težko razume stališče drugega oziroma »težko vidi svet skozi oči drugega« (Milačič I., 2006, str. 65). Za nazornejšo predstavitev je bila ob razlagi pomembna še tabelska slika, opremljena z barvami po izboru učenca. Nasprotje med literatoma je usvojil na podlagi barv in preprostih trditev, kot sta imeti rad/ne imeti rad.

JERNEJ KOPITAR

RAD JE IMEL LJUDSKO PESEM

FRANCE PREŠEREN

NI ŽELEL PISATI LJUDSKIH PESMI

2 Doživeto branje pesmi

Pesem sem doživeto prebrala. Včasih učenci radi prisluhnejo interpretativnemu branju po mediju. Ko sem učencu ponudila to možnost in mu začela predvajati posnetek, ga je to hitro zmotilo. Dejal je, da si tega ne želi. To je nakazal tudi tako, da si je v trenutku z rokami pokril ušesa. S predvajanjem sem nemudoma prekinila, da mu ne bi povzročila kakršnihkoli nevšečnosti. Ko sem ga vprašala, ali želi, da pesem še enkrat preberem, je z nasmehom na obrazu privolil. Poslušal je, a vsebine prebranega ni razumel, znal pa je natančno opisati/presoditi/oceniti moje branje; in sicer z besedami: lepo prebrano, glasno, s čistim glasom, počasen in natančen ter razumljiv izgovor besed.

Ker je bilo pričakovati, da ne bo razumel vsebine, sva se tega v nadaljevanju lotila na zelo specifičen, hkrati pa preprost način.

3 Razlaga nepoznanih besed na kartončku (po želji)

Učencu sem naročila, naj pesem glasno prebere in v vsaki vrstici podčrta besede, ki jih ne razume. Ob preprosti in z besedami skopi razlagi verzov si je želel nepoznane besede zapisati na kartonček, ki ga je imel potem ves čas pri sebi. Čeprav ga v nadaljevanju učne ure skorajda ni potreboval, se je ob njem počutil bolj varno, bolj samozavestno, bolj gotovo, večino nepoznanih besed pa je usvojil na povsem drugačen način, predstavljen v nadaljevanju prispevka. Učencu sem pustila kartonček, ker si ga je predstavljal oziroma zamislil kot »nepogrešljivi del« učnega procesa.

4 Razlaga pesmi = slišati + videti + samostojno raziskovati

Učenec ni zmogel obnoviti vsake kitice posebej, četudi je dobil vodena in usmerjena vprašanja. To je bilo pričakovano. V nadaljevanju sem mu vsak verz posebej razložila na enostaven in zelo preprost način, tudi z omejenim izborom besed. Poleg slišane je bilo treba določene izseke pesmi ponazoriti tudi vidno. To sem storila tako, da sem se umaknila za steno, da

me ni videl (slikar zad skrit poslušal). Učenca sem prosila, naj mi pove, kar želi. Po vrnitvi v učilnico sem mu povedala, kaj mi je govoril, medtem ko me ni videl ob sebi. Razložila sem mu, da je tako slikar poslušal, kaj menijo o njegovi umetnini mimoidoči.

Ob usvajanju druge kitice ni poznal besede jermen. Uporabo sodobne tehnologije pri pouku sem izkoristila tako, da sem mu ponudila računalnik. V aplikacijo Google je vpisal »jermen za zavezovanje čevljev«. Usmerila sem ga h kliku na podkategorijo Slike. Po videnem sem mu predlagala, naj vtipka še SSKJ in tam poišče razlago besede. To je tudi storil, s svojo dejavnostjo in razumevanjem pa je bil vidno zadovoljen. Počutil se je koristnega.

V tretji kitici je izpostavil besedo meča. Ker mu je bila uporaba računalnika všeč in je bil več iskanja, je ponovil vajo in v iskalni niz vpisal besedo meča. Dobil je povratno informacijo in meča nato pokazal tudi na svojem telesu. Tovrstna dejavnost iskanja in učenja pomenov besed se je izkazala kot zelo uspešna. Učenca je motivirala za nadaljnje delo, prispevala je k dvigu samozavesti.

Apel in čevljar

Apel podoba na ogled postavi,
ker bolj **resnico ljubi** kakor hvalo,
zad skrit vsevprek poslušal, kaj **zijalo**
neumno, kaj **umetni** od nje pravi.

Pred njo **s kopiti** čevljarček se ustavi;
ker ogleduje **smôlec obuvalo**,
jermenov, meni, da ima premalo;
kar on **očita**, **koj Apel** popravi.

Ko pride drugi dan spet **mož kopitni**,
namest' da bi šel dalj po svoji poti,
ker čevlji **so pogodou, méč** se loti;

zavrne ga obraznik imenitni
in tebe z njim, kdor **náp'čen si očitar**
rekoč: »Le **čevlje sodi naj Kopitar**.

Razlaga soneta

Slikar je postavil na ogled svojo sliko.
Ima rad, da ljudje povedo to, kar mislijo.
Skril se je za steno in poslušal ljudi,
kaj menijo o njegovi sliki (jim je všeč ali ne).

Pred sliko se ustavi čevljar.
Čevljar si ogleduje čevljev na sliki.
Pravi, da ima ta čevljev premalo jermenov.
Slikar takoj popravi sliko/čevljev na njej.

Čevljar je prišel na ogled slike tudi drugi dan.
Ni šel po svojih opravkih (kam drugam).
Čevlji so bili v redu. Zdaj je kritiziral meča.

Slikar ni več upošteval njegovih kritik.
Menil je, naj slike ocenjuje slikar.
Menil je, naj čevlje ocenjuje čevljar.

Kot sprva najtežavnejša se je pokazala razlaga zadnje kitice, ki pa je na koncu dosegla cilj na najenostavnejši način. Izpeljala sva jo po analogiji, vendar s pomočjo usmerjenih in preprostih podvprašanj.

Učiteljeva vprašanja

Kdo naj ocenjuje slike?
Kdo naj ocenjuje čevlje?
Kdo naj ocenjuje Prešernovo pesem?
Kdo naj NE ocenjuje Prešernovih pesmi?

Učenčevi odgovori

Slikar.
Čevljar.
Prešeren.
Kopitar.

5 Preverjanje razumevanja vsebine na način *manj je več*

Učencu sem ponudila učni listič, na katerega sem zapisala samo in le štiri postavke oziroma povedi, ki jih je bilo treba oštevilčiti glede na vsebino pesemskega besedila. S pravilnim zaporedjem je dokazal razumevanje vsebine.

UČNI LIST: APEL IN ČEVLJAR

Povedi uredi v smiselno zaporedje glede na vsebino prebrane pesmi. Oštevilči od 1 do 4.

_____ Čevljarju slika ni bila všeč in slikar je ni popravil.

_____ Slike naj ocenjuje slikar, Kopitar naj ocenjuje ljudske pesmi (in ne Prešernovih).

_____ Čevljarju slika ni bila všeč, zato jo je slikar popravil.

_____ Slikar je razstavil svojo sliko.

V manjši skupini učencev je preverjanje razumevanja vsebine potekalo tako, da so učenci drug za drugega pripravljali tovrstne učne lističe. Pri pripravljanju so bili uspešni, vsebino so usvojili.

6 Razlaga pesemske oblike – soneta

Razlaga pesemske oblike je z usmerjenimi vprašanji zelo lepo tekla. Zunanjo zgradbo je učenec razumel takoj. Ker je imel posluš za ritem, je ob nakazanih nepoudarjenih in poudarjenih zlogih prvega verza usvojil jambsko stopico tudi v verzih, ki so sledili. Zloge je vnovič želel pobarvati z izbranimi dvema barvama. Znano je, da nekateri avtisti več kot odlično oponašajo zvoke in glasove, kar se je pokazalo tudi pri dotičnem učencu.

Prav tako je usvojil rimo. Znova si je pomagal z barvami. V prvi kitici je končne rimane dvojice pobarval s poljubno izbranimi odtenki ter jih narisal v oblačkih (rdeča barva: postavi – pravi, zelena barva: hvalo – zijalo). Oklepajočo rimo je usvojil brez težav. In ker je imel posluš tako za ritem kot rimo, je nemudoma navrgel še dodatnih nekaj rimanih dvojic, ki se niso nanašale na obravnavano pesem, so pa potrdile razumevanje enega izmed učnih ciljev.

Sklep

Potek učne ure z učencem s spektroavtistično motnjo mora biti natančen o strukturiran. Ura teče počasi. Naloge je treba pojasniti postopoma, po majhnih korakih. Preverjanje razumevanja učne snovi poteka sproti. Učencu dopustimo dovolj tišine za razmislek oziroma ponotranjenje novih podatkov. Posredovati je treba le enostavne, bistvene podatke o obravnavani učni snovi. Učiteljevo izražanje temelji le na osnovnem besedišču (brez uporabe prenesenih pomenov), govor naj bo bolj počasen, razumljiv in glasen. Ob besedni razlagi je pomembna vizualizacija. Z vnaprej podanimi povedmi učenec ne bo imel težav ne z obnavljanjem vsebine ne z izborom besed. Zmore namreč pravilno odgovoriti na preprosta vprašanja, s kate-

rimi preverimo točnost pomnjenja podatkov iz besedila. Uporaba sodobne tehnologije se je vnovič pokazala kot nepogrešljiv učni pripomoček, saj se učenci na računalniku večinoma dobro znajdejo in radi brskajo za informacijami. V prispevku predstavljena metoda in način dela (enostavna razlaga, barve, svetovni splet ...) je bila preizkušena tudi v manjši skupini učencev in se je izkazala kot zelo učinkovita. Učni cilji so bili doseženi, učenci pa zadovoljni. Četudi si učenec izbere svoj način dela (v prispevku kartončki), mu ga (pre)pustimo, saj se bo pri pouku počutil upoštevanega in enakovrednega, čeprav bomo sami morda ugotovili, da pri usvajanju učne snovi ni bil potreben. Širše pa je ta (ne)potreben pripomoček na posameznika vplival zelo dobro in je pozitivno doprinesel k razumevanju sebe kot celote.

Velikokrat si učitelji postavljamo »visokoleteče« metode in oblike poučevanja, naposled pa se izkaže, da so – za nas morda preveč – enostavni in preprosti pristopi k poučevanju najbolj učinkoviti in je po principu *Manj je več* prav tako mogoče usvojiti zastavljene cilje. Učenec učno snov usvoji, usvojena in ne izgubljena pa tudi ostane.

POVZETEK

Pri učencih s spektroavtistično motnjo in povprečnih posameznikih so majhni koraki ključni v usvajanju učne snovi. Ura teče počasi in visoko strukturirano, razumevanje novih informacij poteka sproti. Tišina ima pomembno mesto za ohranjanje zbranosti in ponotranjenje učne snovi. Velja naj pravilo *Manj je več*, saj je učence treba zaščititi pred stresom in kopičenjem velikokrat odvečnih podatkov, takih, ki niso ključni za dosego učnega cilja. Učencem mora biti učenje prijetna izkušnja. V sodobnih načinih poučevanja je velikokrat prisotna uporaba sodobne tehnologije. S to naj upravlja učenec, saj se bo počutil koristnega in izpolnjenega, učitelj naj bo le usmerjevalec. Prispevek hkrati opominja in tolaži učitelje, da je počasi in z zelo majhnimi koraki mogoče priti do zastavljenega cilja. Kar nam je kot profesionalcem na svojem področju včasih nepredstavljivo, se izkaže kot nadvse uspešno in še kako zmoGLjivo.

Ključne besede: bolnišnična šola, spektroavtistična motnja, pouk slovenščine, usvajanje soneta.

Viri in literatura

- Hoopmann, Kathy, 2009: Vse mačke imajo Aspergerjev sindrom. Kranj, Damodar.
- Milačič, Ivona, 2006: Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem. Ljubljana, Center Društvo za avtizem.
- Mohor, M. (et al.), 2017: Dober dan, življenje. Berilo za slovenščino v 8. razredu osnovne šole. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Poznanovič Jezeršek, M. (et al.), 2011: Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.

Maja Melinc Mlekuž, Fakulteta za humanistiko, Univerza v Novi Gorici

AHAČIČEVO SLOVNICO V VSAK DOM: PREGLED OSNOV SLOVENSKE SLOVNICE ZA UČENCE IN DIJAKE

▽ Nekaj misli o dveh v širši javnosti dobro sprejetih poenostavljenih, preglednih ter za šolarje jasnih slovenskih šolskih slovnica avtorja Kozme Ahačiča, *Kratkoslovnici* za osnovno šolo in *Slovnici na kvadrat* za srednjo šolo, ki sta spomladi 2017 izšli pri Založbi Rokus Klett.

V času od izdaje sta slovnici že doživeli pozitiven odziv strokovne in laične javnosti, pa tudi medijev, ter pristali v osebnih knjižnicah mnogih učiteljev slovenščine, zriniti pa se bosta morali predvsem do glavnih naslovnikov, osnovnošolcev in srednješolcev. *Slovnica na kvadrat* je v pomoč tudi učiteljem tujih jezikov, saj nudi pregled osnovne jezikovne zgradbe in številne povezave slovnicih pojavov v slovenščini in tujih jezikih. Ne gre torej samo za eno samo slovnico, kot smo bili že od 19. stoletja v slovenskem prostoru vajeni doslej, temveč za kar dve izdaji, za osnovne in srednje šole. Avtor je namreč namenoma želel pretrgati tradicijo ene slovnice in opozoriti, da naj jih bo več, in sicer za različne uporabnike, ob tem pa tudi namignil, da bi bilo v kratkem treba napisati tudi novo akademsko oz. znanstveno slovnico.

Oba priročnika, *Kratkoslovnica* in *Slovnica na kvadrat*, imata enako strukturo: začneta pri glasu, nadaljujeta pri besedi in stavku ter skleneta s pravopisom, zadnji del pa vsebuje lične preglednice sklanjatev in spregatev. Avtor Kozma Ahačič je dosledno ločil pomembnejše od manj pomembnega, ob tem pa podal prikaz vseh ravnin slovenske slovnice. Šolski slovnici naj ne bi bili zgolj okrajšavi, ampak vsebinski prilagoditvi in poenostavitvi jezikoslovnih spoznanj na višji ravni, prilagojeni za šolarje. Avtor jasno pove, da delo ni primerno za tiste, ki želijo slovenščino preučevati na akademski ravni, ravno tako si z njo bistveno ne morejo pomagati tujci, ki se slovenščine učijo kot drugega ali tujega jezika, lahko pa sta s sistematičnim in preglednim naborom temeljnih vsebin v pomoč učiteljem slovenščine v osnovnih in srednjih šolah. V predgovoru Ahačič navaja, da je idejo za koncept dela dobil v tujih slovnica, med drugim tudi v znani mali nemški slovnici Georga Vollmerja *Kleine deutsche Grammatik für Schule und Alltag*. (Ahačič 2017a: 3)

Treba je omeniti, da je pred nekaj leti že nastala slovnica, ki je bila ciljno naravnana za dijake, in sicer dobro sprejeta in jasno zastavljena *Mala slovnica*

➤ Ahačič, K. (2017). *Kratkoslovnica: slovenska slovnica za osnovno šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.

➤ Vir: Ahačič, K. (2017). *Slovnica na kvadrat: slovenska slovnica za srednjo šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.



slovenskega jezika Mateje Gomboc, ki je izšla kot priročnik za šolo in vsakdanjo rabo ter jo pri pouku z veseljem uporabljajo v marsikateri šoli¹. Avtorica je slovnici dodala še *Malo vadnico slovenskega jezika*, ki obsega vaje in naloge². Oba priročnika Mateje Gomboc odlikujejo predvsem dobro izbrani jezikovni primeri v preprostem jeziku. Pred tem je bila za šolsko delo zelo razširjena *Slovenska slovnica za vsak dan* avtorja Franca Žagarja³, ki je bila sicer napisana za učence in dijake, vendar je povsem sledila Toporišičevi znanstveni slovnici. Kozma Ahačič je skušal kreniti po nekoliko drugi poti, kar je razvidno zlasti v razdelkih z zanimivostmi ter pogostimi napakami, kjer je avtor upošteval tudi spoznanja novjših jezikoslovnih del, jezikovne primere pa črpal iz korpusov in nekaterih sodobnih leposlovnih del.

Za razliko od *Kratkoslovnice*, ki v veliki meri poenostavlja in prikazuje res osnovno zgradbo sodobnega slovenskega jezika po zgledu sodobnih evropskih kratkih slovnčnih pregledov, pa *Slovnica na kvadrat* ponuja nekoliko zahtevnejšo in kompleksnejšo razlago slovenskega jezika. Avtor je zavestno izpustil poglavje o zvrstnosti slovenskega jezika, in sicer z obrazložitvijo, da obstoječa opredelitev socialnih in funkcijskih zvrsti ne odraža dejanskega stanja v slovenskem govornem prostoru, sproščeni pogovorni jezik namreč ni enak na celotnem območju Slovenije. Ahačič tudi sicer v slovnico zavestno ni umeščal stvari, ki bi temeljile zgolj na njegovem mnenju, ni se želel postaviti v vlogo razsodnika in presoјati, kaj je prav in kaj ni. »Sodobno jezikoslovje skuša iti po dveh poteh. Na eni strani lahko z jezikoslovno analizo pojasnimo, kakšna je denimo bila zgodovinsko pravilna oblika, zakaj je do nje prišlo in zakaj je prišlo do morebitnih odklonov. To je objektivno preverljivo. Obenem pa opazujemo tudi realno rabo jezika in s podatki opisujemo dejansko stanje. Tak pristop zagovarjajo danes domala vsi jezikoslovci. Danes jezikoslovec ni več razsodnik, ampak posrednik realnih podatkov. S tem je naše delo postalo precej težje.« <https://krog.sta.si/2410318/kozma-ahacic-za-sta-danasnji-jezikoslovec-ni-razsodnik-ampak-posrednik-realnih-podatkov-o-jeziku>

¹ Gomboc, Mateja, 2009: *Mala slovnica slovenskega jezika: priročnik za šolo in vsakdanjo rabo*. Ljubljana: DZS.

² Gomboc, Mateja, 2010: *Mala vadnica slovenskega jezika: vaje in naloge k Mali slovnici slovenskega jezika*. Ljubljana: DZS.

³ Žagar, Franc, 2010: *Slovenska slovnica za vsak dan*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Za nekoliko bolj stremeljivega učenca ali dijaka, predvsem pa za učitelje slovenščine, je najbolj zanimiv in uporaben razdelek z jezikovnimi in jezikov-

slovnimi zanimivostmi in z analizo najpogostejših napak v rabi slovenskega knjižnega jezika. Avtor Kozma Ahačič jih je zbral na podlagi korpusa Šolar, kjer so zajeti različni pisni izdelki slovenskih osnovnošolcev in srednješolcev skupaj s popravki učiteljev. Pogoste nejasnosti, ko so na primer raba zaimkov svoj/njegov, sklanjanje samostalnikov mati, otrok, raba predlogov k/h, s/z ter raba vejice, so razložene na zelo preprost način. Oba priročnika nas vodita preko glasu, besede, stavka do končnih pravopisnih pravil. Avtor pri glasoslovju kot zanimivost na primer navede, kako so se glasovi pisali nek-daj, posebne glasove v tujih jezikih, pa tudi nekaj primerov tonemskega naglaševanja. Lepo odgovori na pogosto vprašanje učencev, pa tudi tujcev, ki se učijo slovensko, zakaj zapišemo medved, izgovorimo pa medvet, napišemo bil, izgovorimo pa biu, zapisovanje polglasnika z e pred r na koncu besede itd. V razdelku o besedi z zelo jasnimi primeri razloži glasovne spremembe, in sicer preglas, prevoj, palatalizacijo, jotacijo ter asimilacijo. Lepo prepozna tudi morebitne težave naslovnika, tako na primer izpostavi, da so nekatera štajerska in panonska narečja izgubila nedoločno obliko, zato se morajo govorci teh narečij v razlikovanju rabe določne in nedoločne oblike pridevnikov še posebej izuriti. Pokaže pa tudi primer nedoločne in določne dvojice v angleščini in nemščini. Čeprav priročnik ni namenjen učenju slovenščine za tujce, pa je lahko lektorjem pri razlagi stopnjevanja pridevnikov v pomoč kratka in jasna razlaga, da »*/.../ pri stopnjevanju običajno izberemo obrazilo -ejši, če ima osnovnik več zlogov, obrazilo -ši, če ima enega, obrazilo -ji pa, če se osnova spremeni (pride do jotacije) in se po premeni končuje na č, ž, š.*« (Ahačič 2017b: 51) Prav tako je lahko za lektorja slovenščine kot drugega/tujega jezika dobrodošla informacija, da »*/.../ je raba povratnih svojilnih in povratnih osebnih zaimkov v nekaterih tujih jezikih drugačna kot v slovenščini, saj se povratni zaimki v slovenščini nanašajo na katero koli osebo v osebku, v nekaterih tujih jezikih pa samo na 3. osebo – ali pa so za vsako osebo različni oziroma jih sploh ni.*« (Ahačič 2017b: 56) To so zgolj nekatere zanimivosti, ki jih avtor posreduje jasno, primerno naslovniku.

Za še večjo privlačnost obeh slovnice pa zagotovo poskrbijo izjemne ilustracije Jake Vukotiča. Že v uvodnem poglavju *Kratkoslovnice* nas preseneti več nazornih ilustracij, ki podkrepijo razlago zvenečih in nezvenečih nezvočnikov, delitev nezvočnikov na zapornike, pripornike in zlitnike, zvočnikov pa na nosnike, drsnike in jezičnike. Ilustratorju Jaki Vukotiču je tudi tokrat nedvomno uspelo duhovito nadgraditi vsebino in tako uspešno nadaljevati sodelovanje s Kozmo Ahačičem, s katerim sta v preteklosti že sodelovala pri knjigi *Jezični možje: zgodba o slovenskem jeziku*, ki je bila nagrajena na mednarodnem sejmu mladinskih knjig v Minsku in s priznanjem zlata hruška. Avtor Kozma Ahačič, znanstveni svetnik, urednik portala Fran, vodja sekcije za zgodovino slovenskega jezika in namestnik predstojnika na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, je za svoje delo na področju slovenskega jezika in kulture prejel že več strokovnih nagrad, med drugim Trubarjevo priznanje za izjemne zasluge pri ohranjanju slovenske pisne dediščine, ki ga podeljuje NUK, na drugem programu nacionalnega radia je bil zaradi dobrega odziva slovnice ponovno izbran za ime meseca, leto prej je priznanje dobil za spletni portal Fran. Vidnejšo nagrado je ob državnem prazniku dnevu Primoža Trubarja dobil iz rok predsednika republike Boruta Pahorja, in sicer jabolko navdiha za domiselno ustvarjanje

in uveljavljanje novih pristopov v slovenski slovnici in književnosti. S slovnica je želel na poljuden način približati slovenski knjižni jezik čisto vsem, kar je slovenska javnost prepoznala kot izredno pomenljiv dosežek in ga med desetimi izjemnimi nominiranci izglasovala za Delovo osebnost leta 2017.

↘ POVZETEK

Ahačičevi šolski slovnici sta namenoma zelo shematični, kratki in precej poenostavljeni, vendar ponujata nekatere rešitve iz aktualnega jezikoslovja, ki jih doslej v priročnikih še ni bilo moč zaznati. Že po hitrem pregledu je jasno, da je avtor zaznal zmožnosti, sposobnosti in vedenje temeljnega naslovnika, torej učenca oz. dijaka, zato lahko upravičeno pričakujemo, da ju bosta priročnika znala nagovoriti, bolj zavzeti jezikovni sladokusci pa bodo morali poseči po čem drugem. Glavni odliki predstavljenih slovnici sta torej preglednost in poenostavljenost, avtorju je uspelo izluščiti bistveno, vendar ne izpustiti pomembnega. Pozitivna stran Ahačičevih slovnici je tudi zavedanje o relativnosti klasifikacij. Avtor bralca namreč velikokrat opozori, da so delitve jezikovnih pojavov odvisne od meril in od namena, tako ponuja možnost diskusije in bolj prožen pogled na jezik.

Ključne besede: *Kratkoslovnica*, *Slovnica na kvadrat*, slovenska slovnica, Kozma Ahačič

↘ Viri in literatura

- Ahačič, Kozma, 2017a: *Kratkoslovnica: slovenska slovnica za osnovno šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Ahačič, Kozma, 2017b: *Slovnica na kvadrat: slovenska slovnica za srednjo šolo*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Vodeb Baša, Jasmina, 2017: Kozma Ahačič za STA: Današnji jezikoslovec ni razsodnik, ampak posrednik realnih podatkov o jeziku. Dostopno na: <https://krog.sta.si/2410318/kozma-ahacic-za-sta-danasnji-jezikoslovec-ni-razsodnik-ampak-posrednik-realnih-podatkov-o-jeziku> (10. 9. 2017).

Nataša Oblak Japelj, Cankarjeva knjižnica Vrhnika

PREDSTAVITEV CANKARJEVEGA KOLEDARJA 2018

V Cankarjevi knjižnici Vrhnika smo v sodelovanju z Zavodom Ivana Cankarja in podporo Občine Vrhnika izdali Cankarjev koledar 2018.

Predstavljamo koledar, ki ga je na odprtju razstave »Cankarjev koledar 2018« 14. novembra v Cankarjevem domu Vrhnika Nataša Oblak Japelj pospremila z naslednjimi besedami:

Pri zasnovi smo se zgledovali po koledarju stoletnice Jelovškove Vrhnike oblikovalke Ede Šteblaj, ki ga je izdal Cankarjev dom Vrhnika v sodelovanju z Muzejskim društvom Vrhnika leta 2004.

S Cankarjevim koledarjem smo se želeli v prvi vrsti pokloniti veličastnemu delu našega znamenitega rojaka, zato so na listih predstavljeni Cankarjevi prvotiski. Sledijo si kronološko, po trije na stran. Kot boste videli, jih je v knjižni obliki večina izšla že v času njegovega življenja. Vsi predstavljeni prvotiski so iz domoznanske zbirke Cankarjeve knjižnice Vrhnika, varno shranjeni v zaščitnih mapah in razstavljeni v vitrini domoznanske sobe.

Za ozadje smo uporabili stare razglednice Vrhnike. Izbrali smo tiste, ki so bile natisnjene v času Cankarjevega življenja. Pri izbiri je bila posebna pozornost namenjena tudi letnemu času posameznega motiva. Dodatna vsebina na koledarskem listu je krajši odlomek iz Cankarjevih del – prav tako vezan na letni čas oziroma mesec.



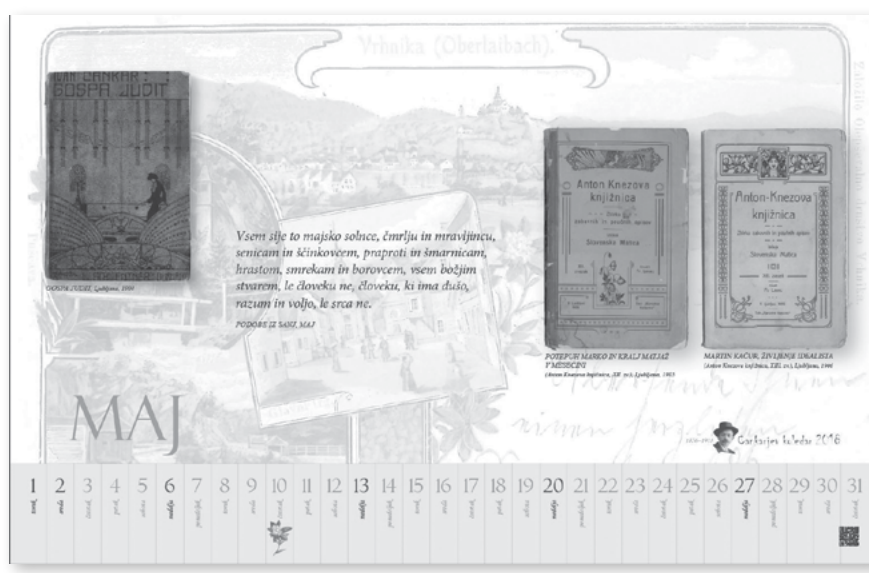
▾ **Slika 1:** Naslovnica Cankarjevega koledarja 2018. Cena posameznega izvoda je 12 €, kupite ga lahko v Cankarjevi knjižnici Vrhnika pri izposojevalnem pultu.

Koledar je poseben in večer zaradi ponovljenega tiska motiva razglednice – tokrat brez knjig, ki bi ga zakrivale in s krajšo razlago prizora.

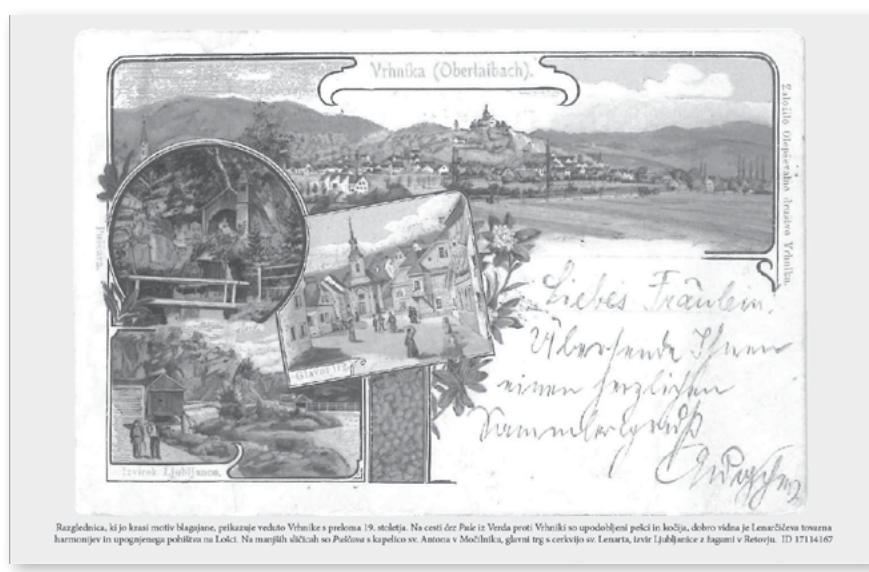
S pomočjo QR kod boste lahko dostopali do nove spletne strani knjižnice, kjer boste našli dodatne zanimivosti v zvezi s prvotiski in časom, v katerem je Cankar dela ustvarjal. Nova spletna stran je dostopna od 11. decembra 2017.

Oblikovalka koledarja je Urška Grm iz Cankarjeve knjižnice Vrhnika. Verjamem, da se boste strinjali, da je delo več kot odlično opravila. V delovni skupini, ki je koledar ustvarjala in ustvarila, so še Katja Gotvajn, Jelena Cvetković, Sonja Žakelj, Tina Korošec, Tatjana Oblak Milčinski, Boštjan Koprivec in jaz.

http://www.ckv.si/Koledar_2018/



➤ **Slika 2:** Cankarjev koledar – mesec maj z izbranimi Cankarjevimi deli



➤ **Slika 3:** Cankarjev koledar – razglednica, ki prikazuje veduto Vrhnik s preloma 19. stoletja



ABSTRACTS

Boža Krakar Vogel, Faculty of Arts Ljubljana

External Differentiation of Literature Lessons in Primary and Secondary Schools

This article explains some of the basic principles for an external differentiation of objectives, contents and methods in various school programmes. They have been created on the basis of domestic research and comparisons with certain foreign models, and by observing Slovenian practice and taking tradition into account. The article contains a tabular presentation of useful principles by the elements of didactic structure, which can be summed up as follows:

1. External differentiation in literature lessons means adapting the elements of the didactic structure to concrete groups of students based on their interests, reading development, and the general objectives of specific educational programmes.
2. Two literary-didactic models follow the general and reading development of students, and the growing expectations regarding the development of their literary ability from primary school to the completion of secondary school.
3. It would be sensible to abide by the indicated external differentiation of didactic structure during the curricular planning of literature lessons.

Keywords: literature lessons, external differentiation – guidelines, receptive communication didactics, systemic communication didactics, levels of literary ability, useful principles

Aleksandra Rijavec Škerl, Centre for the Development of Slovenian Sign Language, Deaf and Hard-of-Hearing Clubs Association of Slovenia

Slovenian Sign Language and Its Usage

For many years now, the Deaf and Hard-of-Hearing Clubs Association of Slovenia has been implementing a special social programme called "Razvoj slovenskega znakovnega jezika in usposabljanje/Development of Slovenian Sign Language and Training". Operating under this programme is the Centre for the Development of Slovenian Sign Language, whose main purpose and goal is to standardise Slovenian sign language. New areas of vocabulary/gestures are being developed and have not yet been researched.

Deaf people's vocabulary must be expanded, and the cultural and historical awareness of language must be strengthened. Besides researching the vocabulary, we should also research language itself from the aspect of various linguistic elements. Through cooperation with relevant experts – linguists, writers of dictionaries, collaborators on the development of the vocabulary of individual fields, and professional staff for the development of software – we can work on language, which is a prerequisite for the deaf to communicate and for preserving the cultural identity of the deaf community within society.

The Centre for the Development of Slovenian Sign Language has gathered in one place the language resources, tools and didactic aids relating to Slovenian sign language. All of the above-mentioned elements are publicly accessible in physical or electronic form and are being regularly complemented and evaluated. They are distributed via the website of the Deaf and Hard-of-Hearing Clubs Association of Slovenia.

Keywords: Slovenian sign language, the deaf, historical development, operation of Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije/Deaf and Hard-of-Hearing Clubs Association of Slovenia and of Center za razvoj slovenskega znakovnega jezika/Centre for the Development of Slovenian Sign Language, books in Slovenian sign language, application Slovar slovenskega znakovnega jezika/Dictionary of Slovenian Sign Language

Zvonka Kajba, Fran Erjavec Primary School Nova Gorica

Example of Discussing La Fontaine's Fable The Ant and the Grasshopper with Immigrant Pupils

This paper presents teaching material for discussing La Fontaine's fable The Ant and the Grasshopper. According to the curriculum, a pupil in the 7th grade of primary school must be familiar with this fable. The material is intended for non-Slovenian-speaking novice learners. The material focuses on the vocabulary and structures (presented with pictorial material) that are a part of everyday communication and are also essential for understanding the story itself. A pupil thus becomes actively involved in receiving the subject matter being discussed – the pupil comes to know the literary work, while learning new words and communication patterns that will enable him/her basic communication in the Slovenian language.

Keywords: literature lessons for a foreign language pupil, Jean de La Fontaine, fable The Ant and the Grasshopper, 7th grade

Neva Leban, Fran Erjavec Primary School Nova Gorica

Example of Discussing the Children's Story Muca Copatarica/Slipper Keeper Kitty by Author Ela Peroci in First Grade

This activity, which was being implemented for a long time and which is still occasionally being implemented, has had a positive impact not only on the learning content laid down in the curriculum, but also on class climate, on the highly important socialisation, on the acceptance of diversity, and on caring for fellow humans. In a very short time, a little girl gained much self-confidence also through the activities designed this way; I will be making these activities part of my daily practice in the inclusion of foreign language-speaking children. Positive experiences and a sense of acceptance have a highly positive impact on the successful inclusion of foreign language-speaking children into the educational process and on coexistence with others.

Keywords: Muca Copatarica/Slipper Keeper Kitty, literature lessons for a foreign language-speaking pupil, first grade, immigrant pupils

Manja Žugman, Ledina Primary School, Hospital School

School Discussion of Sonnet "Apel in čevljar/ Apelles and the Shoemaker" (France Prešeren) with a Pupil with Autism Spectrum Disorder

In the case of children with autism spectrum disorder and average individuals, small steps are key when assimilating new learning content. The lesson proceeds slowly and in a highly structured way; new information is comprehended simultaneously. Silence holds an important place in maintaining concentration and in internalising the learning content. The rule of Less is More should be applied, because pupils have to be protected against stress and the accumulation of often redundant information that is not crucial for attaining the learning objective. Learning should be a pleasant experience for pupils. Modern teaching methods often employ modern technology. The latter should be controlled by the pupil, thus making him/her feel useful and fulfilled, while the teacher should act as a mere guide. This paper simultaneously cautions and comforts teachers that the set goal can be reached slowly and by taking very small steps. Things that sometimes seems unimaginable to us, professionals in our respective fields, may turn out to be highly successful and very effective.

Keywords: hospital school, autism spectrum disorder, Slovenian Language lessons, learning a sonnet.

Maja Melinc Mlekuž, School of Humanities, University of Nova Gorica

Ahačič's Grammar Book in Every Home: Review of the Basics of Slovenian Grammar for Primary and Secondary School Students

Ahačič's two school grammar books are intentionally very schematic, short and rather simplified, however, they offer a few solutions from contemporary linguistics, which have never before been seen in handbooks. It becomes evident from a brief review that the author was aware of the capabilities, skills and knowledge of the basic addressee, i.e. the primary or secondary school student; it can therefore be expected that these two handbooks know how to reach them, while more eager language buffs will have to find something else to read. The main qualities of the two grammar books presented are clarity and simplification; the author was able to extract the essence without leaving out anything important. Another positive aspect of the two grammar books by Ahačič is an awareness of the relativity of classifications. The author often points out to the reader that the division of linguistic phenomena depends on criteria and purpose; by doing so, he enables a discussion and a more flexible view of language.

Keywords: *Kratkoslovnica, Slovnica na kvadrat*, Slovenian grammar, Kozma Ahačič

Iz digitalne bralnice ZRSS

www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica



V digitalni bralnici lahko dve leti po izidu prelistate strokovne revije, ki so izšle pri Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki.

Prijetno strokovno branje vam želimo.

Vključujoča šola

**Priročnik za učitelje in
druge strokovne sodelavce**

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega **6 zvezkov**, zbranih v mapi, cena 15,00 €



PROTOKOLI **PRIMERI KOLEGIALNEGA**
SOCIALNE IGRE **PRAKTIČNI PRIMERI** **PODPIRANJA**
TEORETIČNA IZHODIŠČA
IDEJE ZA DELO V RAZREDU
VPRAŠANJA ZA REFLEKSIJO **KONKRETNE**
STRATEGIJE

Zakaj vključujoča šola

Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu

Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost

Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

Tudi učitelji smo učenci

Vključevanje v vrtcu

Pri nastajanju priročnika je sodelovalo več kot 25 svetovalcev Zavoda RS za šolstvo z bogato pedagoško prakso, z dobrim poznavanjem raziskav in teoretičnih izhodišč ter s številnimi izkušnjami na področju razvojnega dela in svetovanja.

**Raznolikost
je naša
priložnost**

**Formativno
spremljanje
je naša pot**

**Vključenost
je naš cilj**



Formativno spremljanje v podporo učenju

**Priročnik za učitelje in
druge strokovne sodelavce**

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi,
cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu



Priročniki po predmetih in področjih

**Formativno spremljanje
na RAZREDNI STOPNJI**

**Formativno spremljanje
pri MATEMATIKI**



Napovedujemo:

Formativno spremljanje pri ZGODOVINI

Formativno spremljanje pri DELU SVETOVALNIH DELAVCEV

Formativno spremljanje kot PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI

**izid
2018**

HIŠA MARIJE POMOČNICE

materni jezik

BESEDA
pika
sloven

SLOVNICA

podpičje

RIMA

EROTIKA

POVEDE

SAVOSTALNIK

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

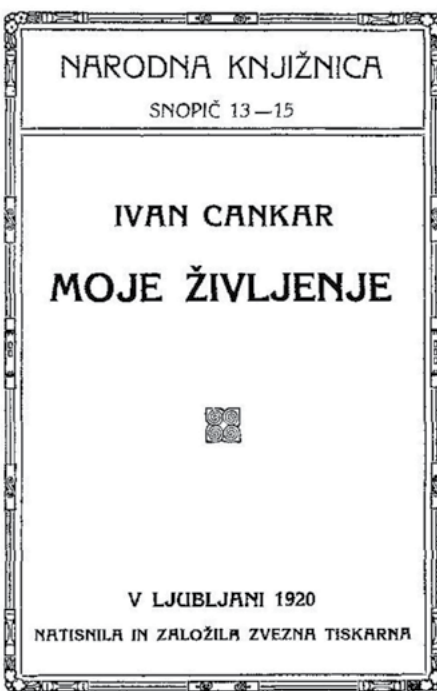
PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

PRIPUŠČANJE

HLAPEC JERNEJ IN
NJEGOVA PRAVICA

ISSN 1318-864X



svobodni verz

KRALJ NA BETAJNOVI

velika začetnica

VRJEDNOST

prav

ica

SO

upodobi

stavek

č

prav

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca

ca



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo