



ZBORNİK BRALNEGA DRUŠTVA SLOVENIJE  
ob 10. strokovnem posvetovanju v Ljubljani

# TUDI MI BEREMO

*Različni bralci  
z različnimi potrebami*



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



ZBORNİK BRALNEGA DRUŠTVA SLOVENIJE

*Tudi mi beremo*  
*Različni bralci z različnimi potrebami*



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

## *Tudi mi beremo*

*Različni bralci z različnimi potrebami*

Zbornik Bralnega društva Slovenije  
ob 10. strokovnem posvetovanju v Ljubljani

Avtorji:	dr. Martina Ozbič, dr. Damjana Kogovšek, Jerneja Novšak Brce, Petra Zver, mag. Aleksander Vališer, Katja Repe, dr. Milena Košak Babuder, mag. Alenka Zupančič Danko, dr. Aksinja Kermauner, Nina Schmidt, Tatjana Murn, Marija Repe Kocman, Anja Štrekelj, Suzana Vasić, Tjaša Burja, Nika Vizjak, Veronika Ciglar, Meta Štampek, Nina Berložnik, Nina Janžekovič, Nataša Kordiš, mag. Irena Dornik, Tanja Bratina Grmek, Maja Živec, mag. Tilka Jamnik in dr. Veronika Rot Gabrovec
Avtor predgovora:	dr. Zoltan Jan
Strokovni pregled:	mag. Nataša Bucik, dr. Sonja Pečjak, dr. Aksinja Kermauner, dr. Livija Knaflič, dr. Franci M. Kolenc, Irena Matko Lukan, Natalija Vovk Ornik, mag. Savina Zwitter, Tereza Žerdin
Uredniški odbor:	mag. Nataša Bucik, dr. Veronika Rot Gabrovec, mag. Savina Zwitter
Jezikovni pregled:	Tine Logar
Uredila:	dr. Veronika Rot Gabrovec
Izdal in založil:	Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Predstavnik:	mag. Gregor Mohorčič
Urednica založbe:	Andreja Nagode
Ilustracija na ovitku:	Maja Dokler
Oblikovanje:	Kofein, d. o. o.
Grafična priprava:	Present d. o. o. Druga izdaja
Objava na spletnem naslovu:	<a href="http://www.zrss.si/pdf/Tudi-mi-beremo-ZbornikBDS.pdf">http://www.zrss.si/pdf/Tudi-mi-beremo-ZbornikBDS.pdf</a> Ljubljana 2014 Elektronska publikacija ni plačljiva.

Soorganizator posveta je Cankarjev dom, Kongresni in kulturni center, Ljubljana.

Organizacijo in izvedbo posveta je sofinancirala Javna agencija za knjigo Republike Slovenije.

J A K | JAVNA AGENCIJA ZA KNJIGO REPUBLIKE SLOVENIJE  
SLOVENIAN BOOK AGENCY

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana  
028:376-053.2(082)

BRALNO društvo Slovenije. Strokovno posvetovanje (10 ; 2013 ; Ljubljana)

Tudi mi beremo [Elektronski vir] : različni bralci z različnimi potrebami : zbornik Bralnega društva Slovenije / [avtorji Martina Ozbič ... [et al.] ; avtor predgovora Zoltan Jan ; uredila Veronika Rot Gabrovec]. - 2. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/pdf/Tudi-mi-beremo-ZbornikBDS.pdf>

ISBN 978-961-03-0202-5 (pdf)

1. Gl. stv. nasl. 2. Ozbič, Martina 3. Rot Gabrovec, Veronika  
271796736

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

# Vsebina

<i>Zoltan Jan</i>	OB MEDNARODNEM DNEVU PISMENOSTI 2013	5
<i>Veronika Rot Gabrovec</i>	UVODNA BESEDA	7
<i>Martina Ozbič, Damjana Kogovšek, Jerneja Novšak Brce, Petra Zver, Aleksander Vališer, Katja Repe</i>	PISMENOST IN PREDPISMENOST: Katere veščine potrebuje otrok, da se lahko spusti v svet črk?	9
<i>Milena Košak Babuder</i>	LAŽJA BERLJIVOST GRADIV KOT KLJUČNI DEJAVNIK SPODBUJANJA BRANJA OTROK IN MLADOSTNIKOV Z DISLEKSIJO	19
<i>Alenka Zupančič Danko</i>	OPISMENJEVANJE IN OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI TEŽAVAMI	27
<i>Aksinja Kermauner</i>	TIPNE SLIKANICE ZA SLEPE KOT UNIVERZALNI PRIPOMOČEK RAZVIJANJA BRALNE PISMENOSTI	34
<i>Nina Schmidt</i>	ILUSTRACIJA ZA SLEPE	39
<i>Tatjana Murn</i>	VLOGA BRAJICE V PROCESU RAZVOJA BRALNE PRIMENOSTI SLEPIH	47
<i>Marija Repe Kocman in Nina Schmidt</i>	PRILAGAJANJE BESEDIL V BRAJICI IN POVEČANEM TISKU	59

<i>Anja Štrekelj</i>	USPEŠNOST RAZVIJANJA PISMENOSTI PRI UČENCIH Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI	71
<i>Suzana Vasić in Tjaša Burja</i>	SLAB BRALEC – DOBER UČENEC	77
<i>Nika Vizjak</i>	SPLET KOT ORODJE ZA RAZVOJ BRALNE PISMENOSTI PRI UČENCIH Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI	85
<i>Veronika Ciglar, Meta Štampek, Nina Berložnik, Nina Janžekovič in Nataša Kordiš</i>	BRANJE SLIKANIC <i>MOJCA POKRAJČULJA</i> IN <i>PETER KLEPEC</i> V SLOVENSKEM ZNAKOVNEM JEZIKU V ZAVODU ZA GLUHE IN NAGLUŠNE LJUBLJANA	92
<i>Irena Dornik</i>	BRALNA PISMENOST PRI GLUHIH MLADOSTNIKI	102
<i>Tanja Bratina Grmek in Maja Živec</i>	MAGAJNOVA BRALNA ZNAČKA V KOSOVELOVI KNJIŽNICI SEŽANA	109
<i>Tilka Jamnik in sodelavci iz MKL</i>	SEZNAM MLADINSKIH KNJIG, KI OBRAVNAVAJO RAZLIČNE POSEBNE POTREBE, IN KNJIG, KI SO NAMENJENE OTROKOM S POSEBNIMI POTREBAMI	115

## *Ob mednarodnem dnevu pismenosti 2013*

Bralno društvo Slovenije širi spoznanja in razvija zavest o pomenu pismenosti med vsemi ljudmi, saj se zavedamo, kako pomembna je ta civilizacijska pridobitev, ki nam omogoča dostop do vsega človeškega znanja. Omogoča nam enakopravno vključevanje v vsa iskanja na vseh področjih in vseh ravneh. Lahko trdimo, da je bralna usposobljenost najtesneje povezana s splošnimi človekovimi pravicami, saj omogoča uveljavljati pravice, ki nam pripadajo. Če so to univerzalne pravice vseh ljudi, potem si ne moremo zatiskati oči, da v življenju niso ne samoumevne, pa tudi uresničene niso ne povsod in ne povsem. Ni se treba ozirati po daljnih in eksotičnih deželah. Tudi pri nas so takšne slepe lise. Eno izmed njih predstavljajo naši soljudje, naši državljani »s posebnimi potrebami«, kot je med drugim pokazal tudi strokovni posvet v Državnem svetu Republike Slovenije (prim. *Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe: zbornik prispevkov*, Ljubljana, 2005).

Že sam izraz »ljudje s posebnimi potrebami«, ki ostaja v rabi tudi na današnjem srečanju, zbuja pomisleke in spominja na neko hipokrizijo, na vljudno zatiskanje oči in na sprenevedanje zaradi telesne ali duševne hibe bližnjega. Zadrega in nadomeščanje izraza invalid daje vtis, kot da je sramota na glas povedati, da jim nekaj manjka, da bi bili taki kot drugi ljudje. V resnici pa je to podcenjevanje globoko zakoreninjeno, a tudi prekrito in globoko potlačeno pri domala vsakem med nami. Ko srečamo invalida, se moramo nekako prisiliti, da se ne obrnemo stran, da ga ne ignoriramo ali pa da mu ne vsiljujemo pomoči, ki je ne potrebuje, vedno pa se sprašujemo, kaj napraviti, in ne ravnamo enako kot v odnosih z drugimi ljudmi, kjer vse deluje in niso invalidi, kar v izvornem pomenu besede označuje tistega, ki ni »valid«, torej močan, krepak, čvrst in sposoben sam v celoti skrbeti zase (in za druge člane skupnosti). Čeprav težko priznamo, imamo v komunikaciji s takšnim človekom poleg vseh običajnih pregrad še dodatno oviro. Še vedno se moramo učiti, kako se jo premaguje, ne da bi škodili, ponižali ali favorizirali invalida, ki je nepreklicno prizadet, pahnen v trajno preizkušnjo, pa če to dejstvo ovijemo v še takšen celofan leporečja. Če se bomo prisilili odpreti oči in se naučili preseči slepomišljenje, se bomo kmalu ovedeli, koliko stvari imamo nerazčiščenih in koliko se jih skriva za cenenimi vljudnimi stereotipi.

Začne se že pri zaznavanju invalidnosti, saj se po navadi zavedamo le vidne invalidnosti, ki ne seže dosti dlje od gibalne oviranosti. Že pri gluhosti in vseh njenih posledicah pa si komajda znamo predstavljati vse dimenzije, ki jih ta okvara povzroči in kako vpliva na vključevanje v naš vsakdanjik. Gluhemu ne pomagamo z glasnim govorjenjem, ki ne prepreči nemosti, še teže pa je gluhonememu omogočiti preseganje celostnega zaznavanja in ga spremeniti v analitično in abstraktno. Razmeroma malo ljudi ve, da slep človek ni nujno v popolni temi, nekaterih oblik barvne slepote pa se pogosto ne zaveda niti prizadeti. Ko začnemo razmišljati o različnih vrstah invalidnosti in njihovih posledicah, se pri vsaki odpirajo spektri problemov, ki jih premalokrat upoštevamo.

Če se zavedamo zapletenosti razbiranja in subjektivnega razumevanja prebranega, če vemo, koliko zaznavnih, čustvenih in miselnih procesov poteka sočasno pri »običajnem«  
branju, si lažje predstavljamo, koliko dodatnih stopenj se pojavlja pri vseh in vsaki različni obliki invalidnosti.

Spopadanje z različnimi bralnimi težavami zahteva poznavanje posameznih skupin in skrbno izbiranje metod, ki prispevajo k zmanjševanju ovir in k razvijanju pismenosti do ravni, ki jo posameznik zmore doseči. Spoznavanje posebnosti vseh teh svetov nas bogati že samo po sebi, iskanje možnosti, da se širijo bralne kompetence in razvija bralna kultura med vsemi ljudmi, pa postavlja neslutene razsežnosti in izzive za dejavnost in poslanstvo Bralnega društva Slovenije in vsakega posameznika. Danes je integracija invalidov toliko napredovala, da komajda kdo pri svojem vsakdanjem delu nima opraviti z invalidom, pa naj gre za knjižničarja, učitelja, kulturnega ustvarjalca ...

Zaradi tega smo hvaležni vsem sodelujočim na letošnjem strokovno-znanstvenem srečanju in se veselimo koristne publikacije, ki jo jemljemo v roke in ki nam odpira možnosti, da si pridobimo dodatne kompetence. Naj sklenem z mislijo, da Bralnega društva Slovenije res ne gre podcenjevati. Ko napoči čas za konkretne zamisli, je sodelavce najlažje najti v združenju ljudi s podobnimi interesi. Zato predlagajte (lahko tudi prek naše društvene spletne strani <http://www.bralno-drustvo.si>) in skupaj bomo poiskali možnosti, da se bodo pobude uresničile. Člani Bralnega društva Slovenije verjamemo, da smo pri uresničevanju poklicnih ambicij skupaj uspešnejši.

Dr. Zoltan Jan,  
predsednik BDS



Dr. Veronika Rot Gabrovec  
 Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

## *Uvodna beseda*

Branje je nenavadna dejavnost.

Po eni strani samotna, individualna, mirna, po drugi je to živahno in komunikativno sodelovanje z besedilom.

V knjigo se lahko za trenutek, uro ali kar za vse popoldne umaknemo – lahko pa se ob njej družimo s prijatelji, z učiteljem ali celo s povsem naključno navzočimi opazovalci in bralci.

O branju, ki od nas zahteva, da pogledamo prek svojih lastnih meja, pripovedujejo tudi prispevki v tej knjigi. Govorijo o branju in bralcih, ki se jim v Bralnem društvu Slovenije (v nadaljevanju BDS) doslej še nismo posvečali, o bralcih s posebnimi potrebami. Zavedamo se namreč, da imamo prav vsi o tej tematiki premalo znanja, pa čeprav se z bralci s posebnimi potrebami srečujemo vsak dan ali pa celo sami spadamo mednje. Zato želimo s pričujočimi razpravami po svojih močeh dodati svoj košček k izobraževanju, izmenjavi izkušenj in mnenj, povezovanju različnih strok.

Avtorice razmišljajo o vrsti različnih tem in vprašanj. V svojih člankih govorijo

- o pismenosti in predpismenosti in o tem, kako naj otroci uspešno razvijejo vse govorno-jezikovne prvine,
- o motivaciji (pri učiteljih in učencih, pri knjižničarjih in obiskovalcih knjižnic),
- o učencih s težjimi in težkimi govorno-jezikovnimi motnjami,
- o učenju verbalnega jezika in oralnega govora pri gluhih in naglušnih osebah,
- o tem, da je za marsikoga slovenščina drugi jezik in da se marsikateri izmed teh bralcev tudi prvega, znakovnega, jezika ne uči sistematično,
- o knjigah, besedilih in ilustracijah za slepe,
- o sodobnem orodju, spletu, in o bralcih s posebnimi potrebami,
- o branju s pomočjo tipa in o pogovoru s pomočjo znakovnega jezika,
- o splošnih knjižnicah, ki osebam s posebnimi potrebami zagotavljajo posebne vrste storitev in gradiv – od bralnih krožkov, posebnih bralnih značk pa vse do branja s posebnimi bralnimi prijatelji.

V prispevkih predstavljajo teoretična izhodišča in projekte, ki so pripeljali do novih spoznanj na področju psihologije, pedagogike, specialne pedagogike – stopajo pa tudi prek ožje začrtanih meja in se sprehodijo po prostranstvih literature ter likovnih umetnosti.

Ker teorija ni nikoli sama sebi namen, je predstavljena tudi praksa. Poročilom o uspešnem delu z bralci z različnimi posebnimi potrebami so dodana osebna mnenja tistih, ki so jim bile posebne oblike dela namenjene, vsebino pa zaokrožuje seznam mladinskih knjig, ki obravnavajo različne posebne potrebe, in takih, ki so namenjene otrokom s posebnimi potrebami.

Naj ob koncu tega kratkega uvoda opozorim še na sklop prispevkov, ki so navedeni na zadnjih straneh tega zbornika in so izšli kot e-publikacija, ki pomembno dopolnjuje tu zbrane članke. V e-knjigi z naslovom »*Tudi mi beremo. Različni bralci z različnimi potrebami. Drugi del*« avtorice predstavljajo specializirane oblike opismenjevanja otrok z različnimi težavami, posebne oblike prilagajanja besedil za bralce s specifičnimi posebnimi potrebami in izjemno uspešne projekte, ki potekajo v nekaterih slovenskih knjižnicah. Obiščite spletno stran BDS ali ZRSSŠ, poiščite e-knjigo in jo preberite (<http://www.bralno-drustvo.si/> ali <http://www.zrss.si/>; Digitalna knjižnica).

Prav vsi prispevki, tiskani in elektronski, nas opozarjajo, da si svet branja delimo. Beremo ista besedila in si izmenjujemo mnenja – ali pa izbiramo različne knjige in se potem obveščamo ter si svetujemo nadaljnja bralna raziskovanja. Beremo različno, s tipom, glasno ali s pomočjo znakovnega jezika – tudi s tem drug drugemu odkrivamo nove plati branja in besedila. Vsi beremo – tudi mi.

Berimo skupaj.

Dr. Martina Ozbič, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Dr. Damjana Kogovšek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Jerneja Novšak Brce, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Petra Zver, Osnovna šola Gustava Šiliha, Maribor

Mag. Aleksander Vališer, Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje, Velenje

Katja Repe, Osnovna šola dr. Slavka Gruma, Zagorje ob Savi

## *Pismenost in predpismenost: katere veščine in sposobnosti potrebuje otrok, da se lahko spusti v svet črk*

### *Povzetek*

Veliko govorimo o pismenosti, vendar so za sam razvoj pismenosti potrebne sposobnosti in veščine, ki segajo daleč nazaj v predšolsko obdobje ter ne obsegajo neposrednega stika s pisano in brano besedo. Med temi so pozornost, metaliterarne in metajezikovne sposobnosti, jezikovno razumevanje in izražanje, pragmatični vidiki uporabe jezika, funkcionalnost gledanja in še vrsta drugih. Za šolsko uspešnost pa morajo otroci razviti celo vrsto veščin. V ta namen smo pripravili vprašalnik, ki ocenjuje in opisuje otroka pred vstopom v šolo na vseh področjih, ki so pomembna za šolanje, še posebej za opismenjevanje (branje in pisanje).

Z vprašalnikom želimo vzgojiteljem in učiteljem ponuditi instrument za izdelavo predopismenjevalnega profila otrok oz. določevanje tako rizičnosti za učne težave kot tudi močnih kompenzacijskih področij. Analizirali smo 449 otrok, starih od 5 do 7 let, od tega 322 pet let starih otrok. Rezultati so prikazani z distribucijo spremenljivk, povprečji, standardnimi odkloni ter percentili, s katerimi smo določili osnovne vrednosti vzorca. S pomočjo tega instrumenta lahko vzgojitelji in učitelji posredno in pravočasno prepoznajo omenjene otroke in jih v prvem razredu bolj intenzivno spremljajo ter jim nudijo

takšne dejavnosti, ki skušajo otroku pomagati, in tako – po modelu, ki ga uporabljajo v tujini – zmanjšati odstotek morebitnih učnih težav, prepoznanih v višjih razredih.

**Ključne besede:** preventiva, učne težave, predšolski otroci, vprašalnik, profil

### *Zahtevnost jezikovnega procesiranja*

Za samo branje in pisanje potrebuje človek vrsto sposobnosti in veščin, ki se razvijajo vse do vstopa v šolo in med šolanjem. Za delo s črkami – branje, pisanje po nareku ali spontano pisanje – otrok potrebuje vrsto procesov, ki jih številni avtorji opisujejo z različnimi modeli. Med najbolj poznanimi je Logogen model (Patterson in Shewell, 1987, v: Withworth, Webster, Howard, 2008: 5), kjer besedo, ki jo slišimo, analiziramo najprej na fonološki ravni, nato pa na ravni vhodnega fonološkega besedišča, ki je povezano s semantičnim sistemom. Če želimo besedo ponoviti, se zanašamo na semantični sistem, ki prek fonološkega besedišča v izhodu sestavi fonološke enote v besede, sledi fonološko programiranje in kot rezultat fonetska govorjena beseda. Če beremo, je postopek podoben, vendar je prva stopnja vidna analiza ortografsko zapisanega besedila, nato prehod skozi vhodni vidni leksikon, sledi ortografsko-fonološka pretvorba. Če želimo besedo zapisati, gre pot skozi grafemski izhodni predal, nato sledi alogrfska realizacija (iz grafemske v grafično), nato grafično motorno programiranje in zapisana beseda (Patterson in Shewell, 1987, v: Withworth, Webster, Howard, 2008: 5). Če želimo videno prebrati, se prek vidne analize zgodi fonološka pretvorba iz ortografsko zapisane besede, fonološko povezovanje fonemov, ki se prek artikulacijskega programiranja realizira v fonetsko izgovorjeno besedo (Patterson in Shewell, 1987, v: Withworth, Webster, Howard, 2008: 5). Poudariti moramo, da je osrednji semantični sistem tesno v zvezi z realnim svetom, tako da ljudje tvorimo koncepte, predstave predmetov in jih kot take prepoznamo. Za razumevanje slišanih besed je pomembna povezanost med predmeti, sposobnostjo prepoznavanja predmeta, predstave o predmetu in nazadnje semantičnim sistemom. Le tako lahko govorimo o komunikaciji, ki posreduje sporočila, ne pa le govorjene zvoke, foneme, besede.

Če povzamem – že opis vseh teh funkcij je dokaj kompleksne narave in zadosten pogoj, da lahko trdimo, da je branje kompleksna veščina. Poleg omenjenih funkcij zahteva branje še pozornost, zrelo motoriko, motivacijo, prostorsko časovno orientiranost in še vrsto drugih sposobnosti, ki v zgornjem opisu niso zajete.

Da gre za motnje, opazimo po navadi prepozno, šele v tretjem ali četrtem razredu, zato je zelo pomembno zgodnje odkrivanje otrok, ki so rizični za učne težave, še posebej na področju branja.

### *Zgodnje odkrivanje otrok, rizičnih za učne težave*

V zadnjih letih se je delež prepoznanih otrok z učnimi težavami povečal tudi zaradi boljšega poznavanja problematike in senzibilizacije šol. Ob tem večino otrok z učnimi

težavami odkrijemo šele v 3. ali 4. razredu osnovne šole (www.stat.si), ko bi se moral proces začetnega opismenjevanja že zaključevati, oziroma še pozneje, ko sta tako učenec kot družina v veliki stiski in je vsem očitno, da otrok ni uspešen. Zato je izjemno pomembno opazovati otroke že v predšolskem obdobju, prepoznati tiste, ki kažejo rizičnost za učne težave, in med temi prepoznavati tiste, ki so hkrati rizični za učne težave in nadarjeni.

Longitudinalne študije so dokazale, da pomeni zgodnja izdelava diagnostične ocene pozitivno prognozo pri specifičnih učnih težavah. Raziskave so nadalje dokazale, da so prvi znaki motenj branja, pisanja in računanja povezani z nezadostno razvitostjo temeljnih predfunkcij in da je ta prvi kazalnik tveganja za specifične učne težave (SUT) navzoč in opazen že v predšolskem obdobju v vrtcu oz. v šolskem obdobju v prvem razredu osnovne šole (Fawcett, Singleton, Peer, 1998; Fawcett, Pickering, Nicolson, 1993). Osnovne težave pri teh otrocih se pojavljajo v procesiranju slušnih signalov verbalnega jezikovnega tipa, v verbalnem spominu, fonološki zanki, mentalni predstavi gibov, vidnem procesiranju in priklicu besed, v mentalni organizaciji simbolov, koordinaciji gibov v času, prostoru ter v časovno-prostorski dimenziji. Večina testov oz. baterij testov preverja omenjena področja (npr. Cornoldi, 1992; Prove di Prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura – PRCR, 1985; Dijagnostički komplet Bjelica, Posokhova, 2001). Zato bi morala zgodnje odkrivanje in preventiva sloneti na preverjanju in urjenju omenjenih področij (npr. Lamparelli, Bortolotti, 2009: Progetto Radar).

Glavni namen zgodnjega odkrivanja je zmanjševanje možnosti negativnih posledic za otroka zaradi šolskega neuspeha. Pozitivni učinki preventive vplivajo tako na šolsko uspešnost in počutje otroka kot tudi pozitivno samopodobo; v primeru branja pa učinkoviti preventiva in pomoč vplivata na ljubezen do pisane besede in posledično večjo dostopnost do podatkov. Zgodnji poseg je namreč učinkovitejši od poznejših posegov, pa tudi najbolj ekonomičen: zmanjšuje število šolsko neuspešnih otrok, zmanjšuje čakalne vrste pri strokovnjakih, ne nazadnje pa zmanjšuje socialne, emocionalne in psihične posledice nizke samopodobe in šolske neuspešnosti. Nekateri avtorji omenjajo, da lahko z veščinama opremimo do 70 % otrok do te mere, da ne razvijejo SUT. Večina otrok, ki so rizični za SUT (7–8 %), zaradi zgodnjega posega, ki poteka v (pred)šolskem okolju, razvije dovolj dobre sposobnosti za branje in pisanje. Preostali otroci (2–3 %) pa bodo potrebovali dodatno specifično obravnavo na tem področju, v individualni ali skupinski obliki.

V ta namen so v tujini razvili različne presejalne instrumente, ki v kratkem času in na preprost način odkrijejo to skupino otrok že v vrtcu, leto ali dve pred vstopom v šolo ter v zgodnjem šolskem obdobju. Tak instrument je npr. Lucid CoPS (Singleton s sodelavci, 1988). Za namen zgodnjega odkrivanja obstajajo tudi vprašalniki, ki na različne načine obravnavajo problem. Med temi sta npr. Il questionario per Rilevare situazioni Sospette o a Rischio di Disturbo Specifico di Apprendimento (RSR-DSA) (Cappa s sod. 2012) za osnovno šolo, ki vključuje področja vedenja, čustev, pozornosti in pomnjenja, jezika in govora, branja, pisanja, računanja, motorike in praksije (sposobnosti načrtovanja giba) ter vidnozaznavnih sposobnosti, in vprašalnik Questionario osservativo per

l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento – IPDA (Terreni s sod., 2002) za predšolsko obdobje, ki vključuje opazovanje vedenja, motorike, jezikovnega razumevanja, jezikovnega izražanja, metakognicije, drugih kognitivnih sposobnosti (spomina, praksije, orientacije), predopismenjevalnih veščin, in predmatematičnih veščin.

V Sloveniji še nimamo ustreznega instrumenta za ocenjevanje veščin in sposobnosti pri predšolskih otrocih. Na podlagi študija literature in pregleda različnega instrumentarija, ki je bil izdelan za predšolske otroke, kot tudi na podlagi osebnih izkušenj je bil oblikovan vprašalnik za vzgojitelje oz. učitelje kot neformalna, alternativna metoda formalnim testom. Z vprašalnikom, ki ga predstavljamo, želimo ta primanjkljaj zapolniti in vzgojiteljem in učiteljem ponuditi instrument za izdelavo predopismenjevalnega profila otrok. Z njim vzgojitelj/učitelj lahko določi tako rizičnost otroka za učne težave, kot tudi prepozna močna kompenzacijska področja, kot so: predmatematične, predbralne, grafo-motorične, vidnomotorične in grafične veščine, metaliterane sposobnosti, sposobnosti prostorske in časovne orientacije, metakognicije, uravnavanja vedenja, jezika in govora, komunikacije, interesov, mišljenja, verbalnega spomina, verbalnega priklica, znanja in zanimanja, hitrosti učenja, leksikalne fluentnosti, zgodnje uporabe simbolov, empatije, ustvarjalnosti, zaznave sebe, igre.

S tem vprašalnikom lahko vzgojitelj/učitelj dokaj hitro in nevsiljivo dobi profil otroka s tipičnim razvojem, starega od 5 do 7 let.

## *Metoda*

### *Vzorec*

Izhodiščni vzorec zajema 449 otrok, starih od 3 do 7 let. Moškega spola je bilo 52,8 % otrok, ženskega 46,8 %, za 0,4 % pa nismo pridobili podatka. Otroci so prihajali iz različnih krajev Slovenije. 21,7 % iz Maribora in okolice, 5,8 % iz Sevnice in okolice, 12,9 % iz Sežane in okolice ter 59,6 % iz Velenja in okolice. Od tega je bilo 322 pet let starih otrok. Na tej skupini je bila narejena natančnejša analiza.

## *Instrumentarij*

Vprašalnik je sestavljen iz treh delov. Na začetku so temeljni podatki o otroku in izpolnjevalcu vprašalnika (Uvodni del). Drugi del (del A) vprašalnika (102 trditvi) od izpolnjevalca zahteva, da oceni otrokovo funkcioniranje na področjih, pomembnih za vstop v šolo. Skupaj je v prvem delu možno doseči maksimalno 510 in minimalno 102 točki. Kompozitne spremenljivke, ki jih vprašalnik ocenjuje in so sestavljene iz posameznih postavk, so: pozornost, koncentracija; motorika; komunikacija; govorno-jezikovno izražanje in razumevanje; verbalni spomin; grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv; časovna in prostorska orientacija; metaliterarne veščine; predopismenjevalne veščine; grafemsko zavedanje; predmatematične veščine; metakognicija.

Dodatna področja, ki so jih ocenjevalci ocenjevali, so bila: dominantnost roke, noge, oči, ušesa (označili so stran dominantnega organa ali okončine); ekstravertiranost/introvertiranost (stopnja interakcije); utrudljivost, nasičenost (stopnja energetske opremljenosti).

V tretjem delu (del B) vprašalnika se postavke nanašajo na področja, kjer bi se lahko kazala otrokova močna področja. Ta del vsebuje 15 trditev z maksimalnim številom točk 75 in minimalnim 15 točk. Kompozitno spremenljivko močnih področij sestavljajo: zgodnji fizični in gibalni razvoj; zgodnje razviti jezikovni vzorci; zelo dober spomin in hiter ter zanesljiv priključitev informacij; visoka stopnja radovednosti in poglobljena raven znanja; hiter tempo učenja in napredna sposobnost analize; uporaba naprednega jezika in obsežno besedišče; zgodnja zanimanja in napredna uporaba abstraktnih simbolnih sistemov; asinhron razvoj – čustva frustracije; velika intenzivnost čustev; visoka raven senzibilnosti, empatije in/ali perfekcionizma; zrel občutek za humor; intenzivna koncentracija, vztrajnost in predanost nalogi na področjih zanimanja; kreativnost, domiselnost in iznajdljivost; razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi; socialna odgovornost in samostojnost; zgodnje zavedanje drugačnosti in socialna izolacija; zaznavanje narave.

Maksimalno število točk pri prvem in drugem delu vprašalnika skupaj je 585, minimalno pa 117 točk.

Osebe so na posamezne postavke za ocenjevanje odgovarjale z naslednjo lestvico: 1 – nikoli/nič, 2 – redko/zelo malo, 3 – včasih/malo, 4 – pogosto/precej, 5 – vedno/veliko. Za izpolnjevanje vprašalnika se potrebuje povprečno 15 do 20 minut.

Zanesljivost vprašalnika (Cronbachov alfa koeficient) smo preverili za kompozitne spremenljivke prvega dela, za vsoto celotnega prvega dela predakademskih veščin ter za del močnih področij. Cronbachov alfa koeficient je pri vseh kompozitnih spremenljivkah ustrezen in se giblje od 0,69 do 0,97, skupno za prvi del 0,91 in za drugi del 0,95.

Na vprašalnike so vzgojitelji oz. učitelji odgovarjali od januarja 2011 do januarja 2012. Nekateri so odgovarjali na tiskano različico vprašalnika, drugi so se odločili za spletno izpolnjevanje vprašalnika prek aplikacije *google-documents*. Vzgojitelji/učitelji so v obeh primerih vprašalnike najprej prebrali, nato opazovali otroke, šele potem so vprašalnik izpolnili.

## *Rezultati*

Zaradi razlik med različno starimi otroki smo se odločili, da zajamemo najprej le petletne otroke in analiziramo rezultate le za to skupino, ki je tik pred vstopom v šolo. Zajeli smo 324 (322 je bilo v celoti izpolnjenih vprašalnikov) petletnih otrok, od katerih je bilo 52,2 % moškega spola, 47,2 % ženskega, za 0,6 % nimamo podatka. Rezultati so prikazani z opisno statistiko, in sicer z osnovnimi statističnimi parametri (sredina, odklon, percentili itd.), s katerimi smo določili kriterije rizičnosti za učne težave.

Skupno povprečje prvega dela A znaša 409,87 točke, standardni odklon pa 66,77; v delu B je povprečje 42,13 točke, standardni odklon pa 13,46 točke. Pri sposobnostih in vešči-

Preglednica 1: Osnovni statistični parametri za odvisne spremenljivke

5-letniki		CELOTEN DEL A	POZORNOST, KONCENTRACIJA, VEDENJA IN URAVNAVANJE VEDENJA	MOTORIKA	KOMUNIKACIJA, SOCIOPRAGMATIKA	GOVORNO-JEZIKOVNO RAZUMEVANJE IN IZRAŽANJE	VERBALNI SPOMIN	GRAFIČNO VIZUOPERCEPTIVNO PODROČJE, PERCEPCIJA IN IMENOVANJE BARV	ČASOVNA IN PROSTORSKA ORIENTACIJA	METALITERARNE VEŠČINE	PREDPOISMENJEVALNE VEŠČINE	GRAFEMSKO ZAVEDANJE, GRAFOMOTORIKA	PREDMATEMATIČNE VEŠČINE	METAKOGNICIJA	MOČNA PODROČJA
N	veljavni	322	322	324	324	324	324	324	324	324	324	324	324	324	262
	ni podatka	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	62
Povprečje		409,47	93,17	25,03	19,11	73,98	12,17	41,66	8,69	28,29	48,83	16,60	35,57	6,57	42,13
Standardni odklon		66,77	15,89	4,59	3,97	12,93	2,46	7,80	1,41	5,83	11,16	4,12	5,73	2,099	13,46
Minimum		124	39	8	6	21	3	10	2	7	13	4	8	0	16
Maksimum		508	120	30	25	90	15	50	10	35	65	20	40	10	76
Percentili	1	209,76	50,84	10,5	8	36,25	4,25	17,5	4	10,75	18	6	12	2	16
	5	278,15	66	17	12	46,5	7	25,25	6	18	28	7	24	2	19
	10	311,2	71	18,5	14	54	9	30	7	20	33	9,5	28,5	4	24
	25	371,75	82	22	16	69	11	38	8	25	42	15	33	6	32
	50	422,00	95	26	20	76	12	44	9	29	51	18	38	7	43
	75	460,25	105,25	29	22	84	14	48	10	33	58	20	40	8	51
	90	486,00	113	30	25	88	15	50	10	35	62	20	40	9	60
	95	492,85	116	30	25	89	15	50	10	35	64,75	20	40	10	64,85
	99	503,77	120	30	25	90	15	50	10	35	65	20	40	10	73,37

nah, ki se v tem obdobju šele razvijajo, je razpršenost večja (npr. metakognicija), medtem ko je razpršenost pri postavkah, ki se nanašajo na pretežno razvite sposobnosti ali veščine, manjša (npr. predmatematične veščine).

V spodnjem delu preglednice 1 so navedeni percentili, ki nam pokažejo, kje se nahaja otrok oz. njegovo točkovanje. Ko seštejemo točke vseh postavk, lahko z vsoto le-teh pogledamo, kje se nahaja otrok glede na sovrstnike, ločeno za del A in za del B. Tako imamo uvid, ali je otrokov profil harmoničen (npr. celoten v npr. 50. ali 75. percentilu) ali pa

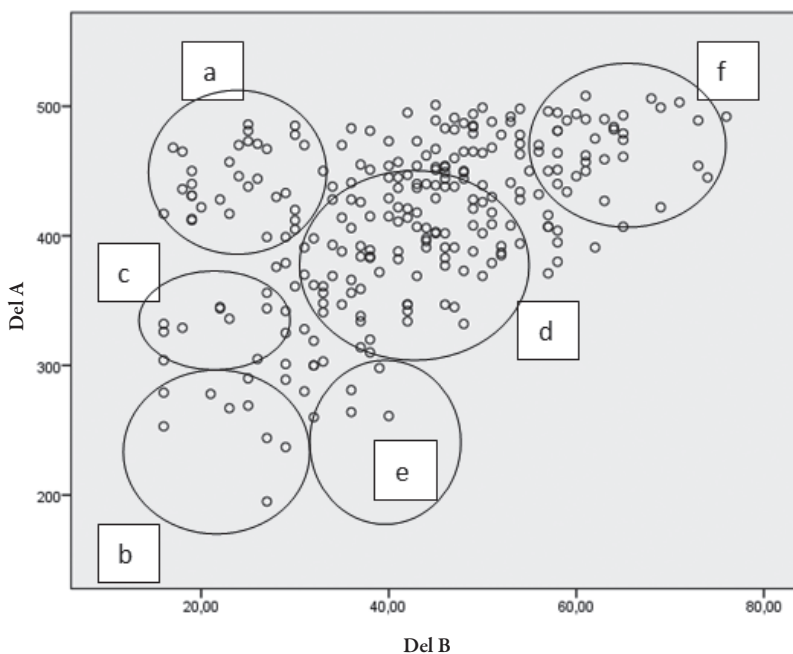


če se pri posameznih veščinah oz. sposobnostih otrok nahaja v npr. 1. ali 5. percentilu, kar pomeni, da pripada skupini otrok, ki ni še razvila določenih sposobnosti oz. veščin. Lahko namreč naletimo na otroka, ki ima težave v uravnavanju vedenja, sledenju navodilom in ima točkovanje na ravni 5. percentila, po drugi strani pa ima zelo izrazita močna področja, npr. ustvarjalnost oz. iznajdljivost. Lahko naletimo na otroka, ki ima izrazita močna področja na motoričnem področju, slabši pa je na jezikovnem.

Deseti percentil (311 skupnih točk prvega dela) nam pove, kje je meja še tipičnega pojavljanja vedenja glede na vzorec, peti percentil pa nas opozarja na težave (278 točk). Očitno je, da se nekatera vedenja razporejajo različno in da se na zgornjih mejah vrednosti ne spremenijo od 75. do 99. percentila. Močna področja nam dajejo uvid, kje je otrok boljši kljub morebitnim vedenjem, ki nakazujejo rizičnost za učne težave.

Otroci, ki na prvem delu dosegajo 311 točk in manj (so pod 10. percentilom), izkazujejo manj razvite predakademske veščine, ki so pomembne za uspešno vključitev v pouk, opismenjevanje in učenje. 371 točk je meja začetka drugega kvartila (25. percentil), ki nakazuje, da vsi otroci pod to mejo potrebujejo spodbude, specifične ciljne dejavnosti, treninge, vaje z namenom, da bi dosegli nivo vrstnikov.

Že iz preglednice 1 in razpršenosti rezultatov se kaže, da obstajajo različni profili otrok, kar potrjuje tudi nadaljnji grafični prikaz podatkov (graf 1).



Graf 1: Razporeditev vrednosti spremenljivk dela A in B vprašalnika za vse 5 let stare otroke

V grafu 1 je še posebej zanimiva razporeditev na tipične otroke brez kazalnikov učnih težav (a), na nasprotni strani spodaj so otroci, ki izkazujejo nizke rezultate na obeh delih (b) in so torej zelo rizični, ob tem so še mejni otroci (c). Lahko vidimo še otroke (d), ki se razporejajo v območju povprečja tako na delu A kot B, izkazujejo določena močnejša področja, in nazadnje otroke, ki so boljši na močnih področjih, v delu A, kjer gre za kazalnike rizičnosti za učne težave, pa so v podpovprečju (e). Otroci, ki so označeni s krogom f, pa kažejo visoko točkovanje v obeh delih vprašalnika.

Otroci z nizkimi dosežki v delu A so torej tisti, ki bodo lahko imeli težave v učenju, še posebej pa z branjem, saj je branje zahtevna kognitivna funkcija, še zlasti če gre za branje z razumevanjem in ne le za samo tehniko dekodiranja črk in pretvorbe v foneme oz. artikuleme. Vsekakor lahko nekateri otroci zaradi določenih močnih področij težave kompenzirajo (npr. široko besedišče opremi otroka za uspešnejše branje).

### *Diskusija in sklep*

V raziskavi smo želeli opisati petletne otroke pred vstopom v šolo, in sicer z uporabo vprašalnika, ki omogoči opis profila otrokovih veščin in sposobnosti pred vstopom v šolo.

Iz pridobljenih podatkov in analize zanesljivosti ugotavljamo, da je vprašalnik dobro sestavljen in da zanesljivo krije ciljna področja, saj se koeficient zanesljivost giblje od 0,69 do 0,97. Ugotavljamo, da so percentilne vrednosti uporaben podatek za prepoznavanje otrok, ki izkazujejo manj razvite predakademske veščine; enako uporaben je podatek o močnih področjih, ki nam pove, ali ima otrok možnosti, da kompenzira primanjkljaje na drug način.

Iz grafa je namreč razvidno, da se skupina petletnih otrok deli na šest skupin, ki so različno rizične za učne težave. Najprej so to otroci, ki potrebujejo takojšnjo pomoč. To so tisti otroci, ki izkazujejo nizko točkovanje v prvem delu ne glede na to, ali izkazujejo visoko ali nizko točkovanje v drugem delu. Tej skupini bi morali zagotoviti ustrezno strokovno pomoč in spodbuditi razvoj vseh šibkih področij, ki vplivajo na opismenjevanje, izkoristiti pa vsa močna področja, ki se lahko pojavijo pri določenem deležu otrok. Pri skupinah otrok, ki dosegajo povprečne ali nadpovprečne točke v delu A, lahko pričakujemo, da ne bodo imeli (specifičnih) učnih težav. Enako velja za skupino, ki dosega nadpovprečno točkovanje tako v delu A kot B, vendar ima del teh otrok posebne izobraževalne zahteve, če se izkaže, da sodijo v kategorijo nadarjenih otrok.

Pomembno praktično vprašanje je, kdaj naj se začne pomoč. V socialno zelo razvitih državah se pomoč začneja že pri 25. percentilni vrednosti (države v Severni Evropi), medtem ko se v drugih državah začneja pri 5. percentilni vrednosti. Menimo, da je smiselno začeti s preventivo na točki, kjer se kažejo že rahla odstopanja, saj se lahko tako izognemo hujšim težavam, slabši samopodobi, nižjemu šolskemu uspehu. Če se odzovemo takoj, je tudi vlaganje človeških in finančnih virov v pomoč, rehabilitacijo, terapijo in vodenje

manjše, kar je za državo tudi manjši strošek, da ne govorimo o manj neugodnih posledicah v poznejšem obdobju, kot so npr. šolski osip, neuspeh, odpor, brezposelnost, nesocialno vedenje, družbeni problemi ipd.

Zavedamo se, da je ta instrument le prvi poskus, s katerim skušamo opisati profil otrokovih predpismenjevalnih sposobnosti pred vstopom v šolo, in da sam vprašalnik potrebuje še dodelavo. V prihodnosti bi želeli natančneje analizirati posamezne postavke (njihov prispevek k razumevanju pojavnosti), nadalje oblikovati percentilne preglednice z uporabo povprečij, kar bi omogočalo primerjanje med posameznimi sklopi in deli. Želeli bi oblikovati vprašalnik na temelju reprezentativnega vzorca iz celotne Slovenije in torej pridobiti podatke še v manjkajočih regijah. Ob tem je naš cilj tudi preveriti sposobnost napovedi učnih težav z uporabo predstavljenega vprašalnika z longitudinalno regresijsko analizo oz. s primerjanjem s preskusi branja ter bralnih zmožnosti (Pečjak, Magajna, Podlesek, 2012a, 2012b).

## *Literatura*

- A.I.R.I.P.A.-ONLUS (Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento) (2009). *XVIII Congresso nazionale AIRIPA su i disturbi dell'apprendimento*, La Spezia, 23–24 Ottobre 2009.
- Bjelica J., Posokhova I. (2001). *Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece*. Donji Vukovjevac: Ostvarenje.
- Cornoldi C., Progetto MT. (1992). *La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura*. Firenze: O.S. Organizzazioni speciali.
- Fawcett, A. J., Pickering, S., Nicolson, R. I. (1993). »Development of the DEST Test for the early screening for dyslexia«. V: *Facets of dyslexia and its remediation*, uredila S.F. Wright & R.Groner. Amsterdam: North-Holland.
- Fawcett, A. J., Singleton, C. H. in Peer, L. (1998). »Advances in early years screening for dyslexia in the UK.« *Annals of Dyslexia* 48: 57–88.
- Lamparelli, M. G. (cur.), Bortolotti, E. (cur.) (2009). *Materiali didattici per i laboratori in classe*. I laboratori. Progetto Radar – I laboratori. Hattiva Lab – Cooperativa Sociale Onlus – Udine.
- Pečjak, S., Magajna, L., Podlesek, A. (2012a). *Ocennevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1.–3. razreda*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za psihološko merjenje in svetovanje oddelka za psihologijo Filozofske fakultete. Univerza v Ljubljani.
- Pečjak, S., Magajna, L., Podlesek, A. (2012b). *Bralni test*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za psihološko merjenje in svetovanje oddelka za psihologijo Filozofske fakultete. Univerza v Ljubljani.
- Pedrabissi, L., Saninello, M. (1992). *L'analisi dei prerequisiti*. Pordenone: ERIP.
- PRCR. Cornoldi, C., Miato, L., Molin A., Poli, S. (1985). *Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*. Firenze: O.S. Organizzazioni speciali.
- Terreni, A., Tretti, M. L., Corcella, P. R., Cornoldi C., Tressoldi P. E. (2002). *Test IPDA. Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*. Trento: Edizioni erickson.

Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, po vrsti motnje in razredih, Slovenija, konec šolskega leta, letno. Statistični urad RS. [www.stat.si. http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp](http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp). Pridobljeno dne 18. 4. 2012

Withworth, A., Webster, J., Howard, D. (2008). *A Cognitive Neuropsychological Approach to Assessment and Intervention in Aphasia: A Clinician's Guide*. Hove; New York: Psychology Press.

Dr. Milena Košak Babuder,  
Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

## *Lažja berljivost gradiv kot ključni dejavnik spodbujanja branja otrok in mladostnikov z disleksijo*

### *Povzetek*

Disleksija prizadene razvoj pismenosti in veščin, povezanih z jezikom, zaradi česar se posamezniki soočajo s težavami pri branju in posledično težje sledijo sporočilu napisanega. Ker je disleksija vseživljenjski problem, je pomembno, kako že v samem procesu opismenjevanja razvijamo ključne komponente branja ter z različnimi oblikovnimi in jezikovnimi prilagoditvami približamo bralno gradivo otroku in mladostniku. Z učinkovitimi pristopi in prilagoditvami lahko učitelji veliko prispevajo k spodbujanju branja pri otrocih in mladostnikih, ki ob ustrezno oblikovanih pisnih in bralnih gradivih izboljšujejo svojo večino branja ter usvajajo strategije, s pomočjo katerih povečujejo svojo učno uspešnost.

**Ključne besede:** disleksija, tekočnost branja, bralno razumevanje, prilagoditve, videz bralnega gradiva

### *Disleksija – specifična učna težava*

Disleksija je notranje (nevrofiziološko) pogojena bralno-napisovalna težava in izvira iz razvojnih posebnosti ali iz posebnosti delovanja osrednjega živčevja. Vključuje skupino raznolikih, a medsebojno povezanih dejavnikov, ki so del posameznika in vplivajo nanj ter na njegovo delovanje vse življenje (Raduly-Zorgo, 2010). Obstajajo številne definicije disleksije, vse pa vsebujejo podobne komponente. Disleksijo opisujejo kot učno težavo ali pa nevrološko motnjo, ki vpliva na razvoj večine branja. Evropska zveza za disleksijo (EDA 2007, v Kavkler idr., 2010) opredeljuje disleksijo kot »različnost, ki otežuje

*usvajanje in rabo veščin branja, pravopisa in pisanja. Ta različnost je neurološkega izvora. Kognitivne težave, ki spremljajo te neurološko pogojene razlike, lahko vplivajo tudi na organizacijske veščine, na sposobnost računanja ter druge spoznavne in čustvene sposobnosti. Disleksijo lahko povzroči kombinacija težav na področju fonološkega (glasovnega) procesiranja, delovnega pomnjenja, hitrega poimenovanja, operiranja z zaporedji ter težav pri doseganju avtomatizacije osnovnih veščin. Raziskovalci priznavajo, da obstajajo številni možni vzroki disleksije, vključno z dednimi dejavniki. Disleksija ni odvisna od posameznikove ravni inteligentnosti, vlaganja truda in socialno-ekonomskega položaja. «*

V populaciji je približno 10 % otrok in mladostnikov z disleksijo. Zadnje raziskave navajajo, da je pogostost motnje enaka pri obeh spolih, z nekoliko večjo pogostostjo pri dečkih (Riddick idr., 2002, v Košak Babuder, 2008).

### *Dejavniki, ki vplivajo na razvoj disleksije*

Pomembno vlogo pri disleksiji in posameznikovem razvoju branja imajo genski in okoljski dejavniki ter kombinacija genskih in okoljskih dejavnikov (Hulme in Snowling, 2009). Znanstveniki in raziskovalci že vrsto let ugotavljajo, da geni pomembno vplivajo na razvoj veščin branja in pisanja ter da je disleksija dedna (Mather in Wendling, 2012). Čeprav so nekateri vidiki bralnega razvoja dedno pogojeni, ima ključno vlogo pri bralnih dosežkih tudi okolje. Disleksija je dedovana značilnost, lastnosti posameznika pa so določene z interakcijo genskih in okoljskih dejavnikov tako v šoli kot doma. Okolje lahko poveča ali zmanjša potencial genskih dejavnikov, zato na učenje branja vplivajo zapleteni odnosi med posameznikovimi značilnostmi ter družinskimi in šolskimi vplivi (Goldstein in Brooks, 2007). Čeprav domače in šolsko okolje ne povzročita disleksije, pa lahko pomembno vplivata na otrokov razvoj branja.

### *Vpliv domačega in šolskega okolja*

Na bralno učinkovitost otrok pomembno vplivajo vključenost staršev in njihovo spodbujanje otrokovega branja ter povezanost domačega in šolskega kulturnega okolja. Zgodnje bralne izkušnje so pomembne za razvoj jezika in širjenje besedišča. Raziskava Samuelsen in sodelavcev (2008, v Mather in Wedling, 2012) je pokazala, da so v predšolskem obdobju okoljski vplivi doma, staršev in šole prevladujoči za otrokovo zavedanje in znanje o tisku, ob koncu prvega razreda pa je vpliv genskih dejavnikov na otrokovo šolsko učinkovitost kar 65- do 80-odstoten.

Ko starši vidijo, da ima njihov otrok težave pri branju, si želijo podporo in razumevanje šole. Zato sta pomembna partnerski in sodelovalni odnos s šolo ter tudi odnos učitelja do otroka. Šolskih strokovni delavci morajo nameniti še posebno pozornost in skrb otrokom z disleksijo, ki so v domačem okolju prikrajšani za bralne izkušnje in katerih

starši imajo sami težave z branjem in pisanjem. Ti starši potrebujejo podporo in pomoč, da lahko svoje otroke spodbujajo k branju. Rezultati različnih študij so pokazali, da sta pri premagovanju otrokovih težav z disleksijo bolj pomembna razumevanje učiteljev in intenzivnost pomoči kot pa vrsta programa (Mather in Wedling, 2012). Pomembne so zgodnja obravnava v predšolskem obdobju ter možnosti za trening branja, ki zagotavljajo in vključujejo strukturirano in intenzivno poučevanje branja, dostopnost ustreznega bralnega gradiva, sprejemanje individualnih razlik med otroki, določeno količino individualnega poučevanja in poučevanja v manjših skupinah itd. (ibid).

### *Disleksija ter kognitivni in jezikovni procesi*

Do danes so raziskovalci uspeli prepoznati kar nekaj specifičnih kognitivnih in jezikovnih sposobnosti, ki, če so pomanjkljive, lahko vplivajo na posameznikovo sposobnost učenja branja in črkovanja. Moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij povzročajo težave pri prepoznavanju posameznih glasov (fonemov) in težave s sintetiziranjem, analiziranjem ter odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka. Osebe z disleksijo tako ne razvijejo zmožnosti samodejnega prepoznavanja posameznih besed oz. le-to poteka nepopolno ali z velikimi težavami. Hitro in natančno prepoznavanje glasov pa je pogoj za razumevanje prebranega (Magajna idr., 2008).

Najpomembnejši veščini, ki ju povezujejo z disleksijo, sta fonološko zavedanje in hitro avtomatizirano poimenovanje (hitra vizualna prepoznavna besed).

*Fonološko zavedanje* je sposobnost prepoznavanja in manipuliranja z glasovi in je močan napovednik razvoja sposobnosti dekodiranja oz. uspešnega začetka učenja branja (Hulme in Snowling, 2009). Pomanjkljivo fonološko zavedanje je kot ključni primanjkljaj, zgodnji in prevladujoč napovednik disleksije (Mather in Wendling, 2012).

*Hitro avtomatizirano poimenovanje* je prav tako kot fonološko zavedanje temeljna kognitivna veščina, povezana z disleksijo. Povezano je z bralno natančnostjo, hitrostjo in bralnim razumevanjem. Primanjkljaji na tem področju vztrajajo pri osebah z disleksijo vse življenje. Počasnost večine hitrega poimenovanja je v ospredju pri t. i. pravih jezikih, kot je slovenščina. Čeprav bralci z disleksijo, ki govorijo pravilni jezik, nimajo težav s pravilnostjo branja, pa njihova hitrost branja in tekočnost ne dosežeta ravni vrstnikov, kar posledično vpliva na pojav težav bralnega razumevanja (Youman, 2012). Pravilni jeziki imajo pravopisni sistem, v katerem se glasovi in simboli črk v besedah ujemajo, kar omogoča lažje učenje branja in pisanja, v nepravilnih jezikih, kot je npr. angleščina, pa je število glasov bodisi manjše ali večje od števila črk v zapisani besedi. V pravih jezikih se začetni bralci, ki imajo disleksijo, soočajo s pomanjkljivim fonološkim procesiranjem, vendar lahko zaradi pravopisnega sistema to že po nekaj mesecih opismenjevanja dokaj učinkovito premagajo.

## *Ključne komponente branja in prilagoditve pri otrocih in mladostnikih z disleksijo*

Za otroke in mladostnike z disleksijo je zelo pomembno, v kakšnem šolskem okolju se nahajajo. Brez ustreznega poučevanja in podpore učitelja in drugih šolskih strokovnih delavcev se soočajo z naraščajočimi težavami pri usvajanju učne snovi, vedno bolj pa se tudi zavedajo razlik, ki nastajajo med njimi in vrstniki na področju branja in pisanja.

Da bi otroci in mladostniki z disleksijo začeli brati, je pomembno, da jih za branje najprej spodbudimo in opogumimo, tako da se preusmerijo od ukvarjanja z negativnimi čustvi ob branju in od izogibanja branja k sprejemanju in spoprijemanju težav pri branju ter iskanju načinov boljšega obvladovanja le-tega (Magajna idr., 2008). Težave pri branju se pri starejših otrocih in mladostnikih z disleksijo kažejo v slabši tekočnosti, skromnejšem besedišču ter težavah na področju bralnega razumevanja, ki so pomembne komponente branja, pri začetnih bralcih pa so v ospredju tudi težave na področju fonološkega zavedanja. K izboljšanju teh komponent branja pri otrocih in mladostnikih z disleksijo lahko šolski strokovni delavci pripomorejo z usmerjeno obravnavo, ki vključuje različne prilagoditve in strategije pomoči. Tako otroci in mladostniki izboljšajo svojo bralno učinkovitost ter posledično zmanjšajo svoj odpor do branja.

### *Teškočnost branja in prilagoditve*

Uspešni bralci berejo tekoče. Tekočnost je povezana tako s pravilnostjo branja kot z razumevanjem. Ker bralci, ki tekoče berejo, hitro prepoznajo znane besede, lahko posvetijo čas in napor, ki bi bil namenjen dekodiranju besed, razumevanju tistega, kar berejo. Tisti bralci, ki veliko in pogosto berejo, širijo s tem seznam besed, ki jih prepoznajo na prvi pogled in ki so potrebne za tekoče branje. Ravno pri usvajanju hitrega prepoznavanja besed ter avtomatizaciji branja imajo bralci z disleksijo težave vse življenje. Tekoče oz. avtomatizirano branje ne »povzroči« razumevanja, je pa pomembna komponenta uspešnega branja. V primerjavi z dobrimi bralci, ki pravilno in hitro prepoznajo besede, ki berejo z občutkom ter zmorejo združevati več nalog, medtem ko berejo (dekodiranje, razumevanje in interpretacijo), berejo bralci z disleksijo počasi in z naporom, se še vedno spopadajo z dekodiranjem, ne upoštevajo ločil, ne prepoznajo besednih zvez, primanjkuje jim čustvenega doživljanja med branjem ter imajo pomanjkljivo usvojene posamezne veščine, ki se odražajo v zatikajočem branju in omejenem razumevanju (Boardman idr., 2008). Čeprav bralci z disleksijo zmorejo dovolj hitro prepoznati in prebrati najbolj pogoste krajše besede, je pri njih lahko še vedno problem tekoče, avtomatizirano, zanesljivo branje. Pomanjkanje avtomatizacije branja je pogosto bistveni del disleksije. Otrokom in mladostnikom z disleksijo pogosto manjka časa in ne uspejo v predpisanem času prebrati zastavljenih nalog (domače branje, bralna značka, pisno gradivo med poukom itd.).



Pri izboljševanju tekočnosti branja in premagovanju s tem povezanih težav jim lahko učitelji in šolski strokovni delavci pomagajo z naslednjimi prilagoditvami bralnih gradiv (Hannell 2004):

- izbiranje besedil, ki vsebujejo večji delež znanih besed;
- izbiranje knjig, ki izhajajo v zbirkah, ker je s tem zagotovljeno temeljno besedišče, stil pisanja, tip črk itd., hkrati pa je nadzirano postopno vključevanje novih besed;
- da bo dobil pregled nad vsebino in jo dobro razumel, naj mu, preden se loti samostojnega branja knjige, začetek prebere učitelj, roditelj ali vrstnik;
- izbiranje knjig, ki so vsebinsko kratke in se ujemajo z interesi bralca z disleksijo;
- zagotavljanje zadostne količine časa za branje obveznega gradiva (domače branje, bralna značka);
- spodbujanje branja knjige ob sočasnem poslušanju zvočne knjige z ujemajočo vsebino;
- izogibanje preobremenjevanju otrok in mladostnikov z branjem itd.

#### *Bralno razumevanje in prilagoditve*

Branje ima več različnih namenov. Pomembno je za pridobivanje novega znanja, omogoča prijetno preživljanje prostega časa ob knjigah, pomembno pa je tudi za učinkovito delovanje v sodobni družbi (branje navodil itd.). Učenje iz učbenikov in sledenje pisnim navodilom zahteva sposobnost razumevanja in pomnjenja prebranega. Potreba po ustreznem razumevanju prebranega se z napredovanjem otroka v času šolanja močno povečuje.

Medtem ko dobri bralci spremljajo razumevanje prebranega, povežejo vsebino s svojim predhodnim branjem, uporabijo številne učinkovite strategije branja pred branjem, med njim in po njem ter znajo določiti namen branja in prilagoditi uporabo strategij glede na besedilo in vsebino, številni bralci z disleksijo pogosto ne zmorejo uporabljati meta-kognitivnih strategij med branjem, se ne zavedajo, kdaj je prekinjeno razumevanje, imajo omejeno znanje in uporabo strategij za pridobivanje informacij iz besedila, ne uspejo brati z namenom ali ciljem ter največkrat ne uživajo pri branju oz. ne razumejo koristnosti branja (Boardman idr., 2008). Največkrat pa se ob zahtevnejših besedilih predvsem ukvarjajo s samo tehniko branja in se ne morejo osredotočiti na pomen prebranega.

Pri otrocih in mladostnikih z disleksijo je bralno razumevanje dobro pod pogojem, da besedilo lahko preberejo dovolj tekoče in pravilno in se ob tem zmorejo osredotočiti na pomen besed. Njihovo slabo bralno razumevanje je največkrat povezano s knjigami, ki imajo jezikovno pretežko vsebino (predolge stavčne strukture, arhaični jezik, dolge besede in besedne zveze ipd.). Pri razvijanju bralnega razumevanja jim lahko učitelji in šolski strokovni delavci pomagajo z naslednjimi prilagoditvami (Hannell 2004):

- izbiranje knjig, ki po težavnosti ne presegajo bralnih zmognosti učenca;
- kratka predstavitev knjige, preden jo začne brati, zato da bo imel pregled nad vsebino;

- izbiranje knjig s čim več ilustracij, ki podpirajo razumevanje (zlasti pri mlajših bralcih);
- spodbujanje k ponovnemu branju že prebrane knjige – prvo branje je namenjeno dekodiranju, drugo pa je bolj usmerjeno v razumevanje;
- spodbujanje pogovora o prebranih knjigah s postavljanjem vprašanj (pri nezanesljivem razumevanju vprašanja z dvema alternativnima možnostma: namesto vprašanja, »Kje so se igrali otroci?« raje »Ali so se otroci igrali na igrišču ali v gozdu?«);
- spodbujanje bralca, da v besedilu poišče določeno informacijo (npr. »Poišči v besedilu del, kjer sta se Mojca in Jaka sporekla.«);
- spodbujanje obnavljanja zgodbe tudi na drugačen način, s pomočjo risanja stripa.

### *Oblika in videz bralnega gradiva, ki olajša branje bralcem z disleksijo*

Ob razvijanju posameznih komponent branja z različnimi usmerjenimi pristopi v času šolanja pa je treba bralcem z disleksijo zagotoviti bralno gradivo, ki z vsebinskimi in tipografskimi prilagoditvami omogoča, da jim je pisna informacija dostopnejša.

Osebe z disleksijo težje sledijo sporočilu napisanega. K njihovi uspešnosti in pripravljenosti za branje močno prispevata oblika in jezikovna zahtevnost bralnega gradiva. Zelo pomembno je, da je napisano gradivo oblikovano tako, da omogoča bralcem z disleksijo lažje sprejemanje in razumevanje napisanih informacij.

### *Merila za določitev ustreznih bralnih gradiv za bralce z disleksijo*

Opisana merila iz slogovnega vodnika Britanske zveze za disleksijo<sup>1</sup> so v pomoč učiteljem pri oblikovanju pisnih gradiv za otroke in mladostnike z disleksijo ter pri določanju in izbiranju različnih vrst bralnih gradiv, primernih za otroke in mladostnike ter tudi odrasle z disleksijo (Košak Babuder, 2008):

- **Oblika tiskanih črk** – zaokrožene črke, ki so razločne in čitljive (Arial, Comic Sans, Verdana, Helvetica, Tahoma, Calibri in Trebuchet), velikosti 12 pt ali 14 pt do 18 pt. Ker je berljivost zmanjšana pri uporabi ležeče (poševne) oblike pisave in pri podčrtanih besedilih, se temu izogibamo. Za otroke, ki že poznajo male tiskane črke, izbiramo besedila namesto z velikimi z malimi tiskanimi črkami. Te so lažje berljive, ker s svojimi repki in zankami nad osnovno linijo zapisa in pod njo poudarjajo svojo obliko. Za poudarke v besedilu uporabljamo okrepljen tisk.
- **Papir** – mat, nebleščeč papir z ustreznim kontrastom med barvo papirja in tiskom. Priporočljiv je temen tisk na pastelnem ozadju. Črna barva tiska na beli podlagi povzroča bleščanje, zato je priporočljiva uporaba bralnih ravnil ali barvnih plastičnih prosojnic, ki se namestijo čez besedilo. Barvno ozadje zmanjša vizualne težave pri

1 <http://www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html>.

osebah z disleksijo ter izboljša zaznavanje natisnjene besedila. Zato lahko bralec bere hitreje, dalj časa, z večjim razumevanjem ter se počuti manj utrujenega. Priporočljivo je, da pri vseh posameznikih s težavami pri branju preverimo njihovo branje z uporabo bralnih ravnil. Bralna ravnila niso »zdravilo«, ampak le sredstvo za obvladovanje simptomov disleksije.

- *Slog predstavitve besedila* – med odstavki so priporočljivi presledki, ki dajejo vtis zračnosti v besedilu. S poravnavo vrstic le na levem robu se izognemo neenakomernim presledkom med besedami v vrsticah, kar otežuje branje. Če je razmik med vrsticami širši (1,5–2), bralec zanesljiveje prehaja iz ene vrstice v drugo. Namesto strnjene predstavljanja vsebine je primernejša njena predstavitve v kratkih alinejah ali točkah. Vsebine naj ne bodo predstavljene na grafičnem ozadju.
- *Stil pisanja* – izogibanje uporabi arhaičnega jezika ter pisanju vsebin z dolgimi in zapletenimi povedmi z veliko pridevnikov, opisov in razmišljanj. Knjige naj bodo dinamične s prevladujočim dvogovorom, ki omogoča bralec, da se lažje vživi v dogajanje v knjigi. Povedi naj bodo kratke in enostavne (največ 15–20 besed v povedi).

## *Sklep*

Disleksija je bralno-napisovalna motnja, ki bolj ali manj ovira posameznika na področju branja vse življenje. Za razvoj bralne pismenosti otrok in mladostnikov z disleksijo je pomembno, da so od začetka šolanja deležni usmerjene obravnave in sistematičnih oblik razvijanja posameznih veščin branja, saj bodo le tako izboljšali svojo bralno učinkovitost in s tem zmanjšali odpor do branja. Zaradi vse življenjskosti bralnih težav pa so nujno potrebne tudi prilagoditve bralnih gradiv tako po tipografiji kot vsebini, ki tudi odraslemu z disleksijo omogočajo ne le spoznavanje literarnega sveta, temveč tudi boljše in samostojnejše delovanje v sodobni informacijskotehnološki družbi.

## *Literatura*

- Boardman, A. G., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J., Murray, C. S. in Kosanovich, M. (2008). *Effective instruction for adolescent struggling readers: A practice brief*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center of instruction.
- Goldstein, S. in Brooks, R. (2007). *Understanding and managing children's classroom behavior: Creating sustainable, resilient schools* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hannell, G. (2004). *Dyslexia: Action plans for successful learning*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Hulme, C. in Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. West Sussex, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Kavkler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Janželj, L., Andrejčič, M., Zemljak, B., Meehan, M., Smythe, I. in Ward, V. (2010). *Disleksija – vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

- Košak Babuder, M. (2008). Otrok z disleksijo v šolski knjižnici – spodbujanje branja in pomoč pri izbiri leposlovnih gradiv. V: *Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti : zbornik referatov*. M. Steinbuch (ur.). (Šolska knjižnica, 18/3-4, 178–191). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Mather, N. in Wendling, J. B. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Hoboken, Nj: John Wiley & Sons.
- Raduly-Zorgo, E., Smythe, I. in Gyarmathy, É. (2010). *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Youman, M. (2012). Dyslexia in different languages and English language learners. V: *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. N. Mather (ur.) in J. B. Wendling (ur.), 223–241. Hoboken, Nj: John Wiley & Sons.
- <http://www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html> (22. 5. 2008).

Mag. Alenka Zupančič Danko  
Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor

## *Opismenjevanje in otroci z govorno-jezikovnimi težavami*

### *Uvod*

Velik del skupine otrok, ki se srečuje z večjimi težavami pri branju in pisanju, so otroci z govorno-jezikovnimi motnjami. Težave na nivoju jezikovnega izražanja in razumevanja se velikokrat razkrijejo šele, ko se otrok sreča s sistematičnim opismenjevanjem. Kar približno polovica specifičnih težav pri branju in pisanju se povezuje tudi z govorno-jezikovnimi šibkostmi in motnjami. Ker je proces opismenjevanja zelo kompleksen in teče kontinuirano, se otrok, ki tukaj naleti na težave, lahko sreča z različnimi stiskami. Ob usposobljenosti učitelja in strokovnega delavca na šoli ali v zunanji instituciji je bistvenega pomena tudi to, da znamo starše in druge, ki lahko pomagajo otroku, opremiti z ustreznimi gradivi in treningi.

### *Specifični primanjkljaji na področju jezika*

Jezik lahko preprosto opredelimo kot sredstvo za sporazumevanje (Žerdin, 2003: 17). Jezikovne zmožnosti ljudi so različne in odvisne od številnih dejavnikov. O specifičnih jezikovnih motnjah govorimo, ko »sta sluh in inteligentnost normalna, jezikovni razvoj pa je moten« (Žerdin, 2003: 26). Prizadenejo 3 do 5 odstotkov otrok, povzročajo pa jih primanjkljaji na področju procesiranja znotraj sistema jezika kot tudi primanjkljaji na področju specifičnih kognitivnih procesov (npr. priklic, spomin), na katerih sloni posameznikovo jezikovno funkcioniranje (Magajna, 2008: 50).

Večina otrok s temi težavami zadovoljivo obvladuje vsakdanji pogovorni jezik, ki je jezikovno manj zahteven in pogosto podkrepjen z neverbalno komunikacijo, v razredu še s skupinskim odzivom.

Tako se jezikovne težave velikokrat razkrijejo šele v procesu opismenjevanja, saj učenje branja in pisanja ob obvladovanju tehnike vključuje tudi jezikovno razumevanje. Ali povedano drugače: gola večšina branja in pisanja nam teoretično omogoča branje in pisanje v jeziku, ki ga ne poznamo; šele jezikovno znanje je tisto, ki daje večšinam smisel, kakovost in uporaben namen. Lahko pa se težave izrazijo šele, ko se otrok sreča z večjimi zahtevami na jezikovnem področju, kot so obnove, opisi, povzemanje, bralno razumevanje itd.

Kadar so težave na nivoju jezikovnega izražanja in razumevanja izrazitejše, bolj vplivajo na učenje branja in pisanja, njihov vpliv pa se kaže tudi pri računanju in vseh preostalih učnih vsebinah, kjer se znanje usvaja in izkazuje s pomočjo jezika ali besedil (Žerdin, 2003: 18).

### *Ovire pri opismenjevanju in otroci z govorno-jezikovnim težavami*

V nadaljevanju želimo predstaviti raznolikost povezave opismenjevanja in govorno-jezikovnih težav, ki določa tudi osnovno smer pomoči. Tako se srečujemo s skupinami otrok, ki:

1. nimajo težav s tehniko branja in pisanja, imajo pa težave na področju jezika;
2. imajo bralno-napisovalne težave, a dobre jezikovne sposobnosti;
3. imajo bralno-napisovalne težave in težave na področju jezika.

#### *Otroci brez težav s tehniko branja in pisanja, a s težavami na področju jezika*

V procesu opismenjevanja otrok pride do faze, ko spretnosti, ki so vključene v branje in pisanje, postanejo avtomatizirane. To pomeni, da tehnika branja ne potrebuje več posebne miselne pozornosti, ampak postane samodejna, pozornost pa otrok lahko preusmeri na spremljanje pomena prebranega oziroma spremljanje vsebine (Žerdin, 2003: 114). Otrok s specifičnimi težavami na področju jezika lahko slabše prepozna posamezne manjše dele besed, lahko jih počasneje poveže z ustreznim pomenom, predvsem pa zaradi težav na področju skladnje teže prilagaja pripone ter slabše uporablja zakonitosti pregibanja besed (spol, sklon, čas itd.). V teh primerih je težišče urjenja na razvijanju jezikovnih vsebin, hkrati pa izboljšujemo tudi tehniko branja.

#### *Otroci z bralno-napisovalnimi težavami in dobrimi jezikovnimi sposobnostmi*

Otrok z bralno-napisovalnimi težavami različnih stopenj si pogosto še pred tem, ko dovolj dobro razvije bralno tehniko, skuša pomagati z jezikovnimi sposobnostmi. V praksi rečemo, da bere s pomočjo sobesedila oziroma sklepa, predvideva, kaj piše in o čem bere,

in sicer na podlagi uspešnega bralnega razumevanja in spremljanja vsebine. Opažamo, da so otroci z bralno-napisovalnimi težavami pri tej kompenzaciji prehitri in posledično le delno uspešni, zato jih je treba vrniti na predhodno stopnjo treninga same tehnike branja in pisanja. Zgodí se tudi, da tehnika branja ostaja bistveno slabša od jezikovnega razumevanja, kajti otrok z dobrimi jezikovnimi sposobnostmi in nekaterimi drugimi lastnostmi lahko uspešno sledi vsebini prebranega kljub slabi in/ali ovirani tehniki branja.

### *Otroci z bralno-napisovalnimi težavami in težavami na področju jezika*

Iz zgornjih opisov sledi, da bodo otroci s približno enako stopnjo težav v tehniki branja in pisanja v opismenjevanju kazali večje težave, če se temu pridružijo še jezikovne šibkosti. Otroci z jezikovnimi težavami si pri branju slabše pomagajo s sobesedilom ali s pomenom, zato pogosto ne popravljajo manjših napak pri branju in slabše sledijo vsebini prebranega. Tudi ne nadomeščajo napačno prebranih besed z vsebinsko ustreznimi nadomestki, kar pri otrocih z dobrimi jezikovnimi sposobnostmi pomeni, da je prebrana vsebina sicer manj točna, je pa še vedno smiselna. Tako napake pri branju prej rušijo smisel branega, saj ne zaznajo dovolj hitro jezikovne neustreznosti prebranega. Zato je njihovo bralno razumevanje lahko še slabše. Npr. pozneje ugotovijo, da so črki IN prebrali kot NI ipd.

Ugotavljamo tudi, da v primerih, ko so težave pri branju bolj pogojene s slabšimi jezikovnimi sposobnostmi, ti otroci tudi brez posega pozneje še dosežejo napredek v bralni tehniki, težave v bralnem razumevanju pa praviloma ostanejo. Pomoč je tukaj usmerjena na obe področji; želimo izboljšati tehniko branja in vplivati na jezikovne vsebine.

### *Pomoč pri opismenjevanju otrok z govorno-jezikovnim težavami*

Na svetovalnem centru v Mariboru, kjer nimamo zaposlenega logopeda, se s specifičnimi jezikovnimi motnjami najpogosteje srečamo takrat, ko starši in učitelji iščejo pomoč zaradi težav pri opismenjevanju, te pa spremljajo težave na področju jezika. Za to skupino staršev je značilno, da jih predvsem skrbijo veččine branja in pisanja, področja jezika pa ne izpostavljajo. Zato je naša pomoč pogosto vsaj na začetku usmerjena v razvijanje bralne tehnike in hkrati s tem v razvijanje jezikovne kompetentnosti. Vsem je treba pomagati razviti tehniko branja do te stopnje, da tehnika ni več ovira pri spremljanju vsebine prebranega in bralnem razumevanju.

Včasih na težave na področju jezika naletimo tudi pri obravnavi otrok z drugimi učnimi težavami. To so otroci, ki imajo jezikovne težave, tehniki branja in pisanja pa so dobro usvojili. Ti starši se praviloma oglasijo šele proti koncu drugega triletja. Če težave še niso bile diagnosticirane kot jezikovne šibkosti, se pogosto kažejo kot večje učne težave, kar pomeni, da segajo na večino predmetnih področij. Večje učne težave otrok z jezikovnimi

šibkostmi kažejo tudi na to, da je v večini šolskih vsebin manj tistih področij, kjer se otrok lahko izkaže mimo jezikovnega izražanja in jezikovnega razumevanja.

Pomoč je usmerjena predvsem na tri področja: na sodelovanje s šolo, na praktično delo z otrokom in na urjenje doma in v šoli.

### *Sodelovanje s šolo in praktično delo z otrokom*

V prispevku se bomo omejili na tisti del naše pomoči, ki je usmerjen na neposredni poseg zmanjševanja težav in razvoja pismenosti. Čeprav so izkušnje v praksi zelo različne, v prispevku predpostavljamo, da je pomoč v prvih treh korakih po Konceptu dela: Učne težave v osnovni šoli (2008) – torej **pomoč v razredu, pomoč šolske svetovalne službe in izvajalcev individualne in skupinske pomoči** – ali celo prek postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v našem šolskem prostoru ustrezna.

Drugi del pomoči zajema klasično obliko praktičnega dela specialnega pedagoga z otrokom in svetovanje staršem. Realne omejitve te oblike pomoči, predvsem premalo pogosto srečevanje z otrokom, so nas vodile k pripravi treningov, ki jih pod našim nadzorom izvajajo starši ali drugi izvajalci.

### *Urjenje branja in pisanja ter urjenje na področju jezika*

Za urjenje spretnosti branja in pisanja ter razvijanje otrokove kompetentnosti na jezikovnem področju veljajo enaka pravila kot za vse treninge. Poglejmo jih bolj podrobno: natančno določena vsebina in dogovorjeni ter zapisani okvir urjenja sta dejavnika, ki lahko močno vplivata na to, da se urjenje spretnosti sploh izvede. Splošna navodila »več vaditi« ali »vaditi« imajo majhen učinek, in če želimo aktivnost staršev, prostovoljcev ali tutorjev pri urjenju, moramo narediti korak dlje ter starše ali druge izvajalce in otroka opremiti, usposobiti in voditi skozi urjenje.

### *Vsebina urjenja*

Vsebina urjenja zajema zapisani protokol oziroma potek izvedbe in navodila za izvedbo ter, če je možno, liste z vajami oziroma gradivo. Pri izbiri *gradiv* se usmerimo na primanjkljaje, ki so pri vsakem posameznem otroku v ospredju, saj so profili jezikovnih težav zelo različni in heterogeni (Grobler, 2002: 122). Gradiva so najpogosteje pripravljena za naslednje značilnosti specifičnih primanjkljajev na področju jezika: oblikovanje jezikovnega sporočila tako, da bo razumljivo tudi drugim; sprejemanje in razumevanje govornih in zapisanih besedil; besedišče; poznavanje in razumevanje besed; razumevanje vprašanj; oblikovanje in organizacija jezikovnih sporočil (opisov, obnov, odgovorov itd.) in sledenje navodilom (Magajna, 2008: 5; Žerdin, 2003: 19).



Pri pripravi gradiv za starše ter usposabljanju prostovoljcev in tutorjev uporabljamo različna gradiva, ki jih črpamo iz več virov. Pogosto uporabljamo knjigo Tereze Žerdin z naslovom *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja* (2003). Ko prilagajamo besedila, moramo biti pozorni, da v čim večji meri uporabljamo enaka učna gradiva kot za preostale učence, ki naj ostanejo starosti in razredu otroka primerna (Clement Morrison, 2006).

**Zapisani potek izvedbe in navodila** lahko zajemajo natančen opis operacionaliziranih korakov urjenja. Smiselno se je omejiti na en list in uporabiti zapis po točkah. Listi z vajami so lahko sestavni del standardnega treninga, lahko jih izdelamo sami. Če izvajalcem ponudimo gradivo, s tem zagotovimo večjo stopnjo ustreznosti vsebin, ki so lahko drugače prelahke ali prezahtevne. Bolj natančno in materialno jih opremimo, večja je verjetnost, da se bo urjenje izvedlo in da bo učinkovito. Naslednji pomembni korak je usposabljanje izvajalca in otroka, ki v optimalnih pogojih zajema demonstracijo in nato tudi prvo kontrolo izvedbe: torej otroku in staršu, tutorju ali prostovoljcu konkretno pokažemo, kako delati, nato sama poskusita, mi pa opazujemo. Pomembno je, da preverimo, kako smo se razumeli.

### *Dogovorjeni in zapisani okvir urjenja*

Dogovorjeni in zapisani okvir urjenja se kaže kot zelo pomemben dejavnik pri zmanjševanju odpora in dvigu motivacije. Po navadi govorimo o listu za beleženje vaj. Urjenje je koristno načrtovati tako, da bo otrok na kvantitativen način opazil lastni napredek, kar nam je temelj za proslavljanje. To dosežemo tako, da na določen način »izmerimo« začetno in končno stanje vsebine, ki jo urimo. Merilo niso norme cele populacije, ampak le otrokov napredek. Ni pomembno, ali je glavnino napredka prineslo urjenje ali splošni razvoj. Velikokrat se pokaže, da je otrok sicer napredoval, celo zelo napredoval, vendar to še vedno ne zadošča, da bi lahko brez ovir sledil pouku. Urjenje lahko pokaže, pod kakšnimi pogoji je otrok lahko uspešen v razredu – npr. razumevanje je boljše ob dvakratnem branju.

Nadalje je pomembno, da skupaj z otrokom opredelimo **realen čas in pogostost izvajanja treninga**, pri čemer je najpogostejši čas 10 do 15 minut, 3- do 4-krat tedensko. Tudi vaje nekajkrat tedensko prinesejo napredek (Goldfus, 2006).

### *Drugi izvajalci pomoči*

Pomoč lahko tako učinkovito kot starši izvajajo tudi drugi:

- **Usposobljeni prostovoljci** (dijaki, študenti, upokojeni učitelji in drugi prostovoljci): v tej skupini je ovira v tem, da so srečanja s prostovoljci omejena najpogosteje na eno, največ dve do tri srečanja tedensko. Vendar je to oblika, ki nam lahko omogoča vzdrževati kontinuiteto urjenja v primeru, ko je starš zaradi objektivnih ovir odsoten ali ko je drugi izvajalec urjenja na šoli in se z otrokom srečuje preredko.

- **Učitelji in drugi zaposleni na šoli:** možnosti, kdaj izvajati kratke in pogoste treninge, so bolj odvisne od idej in pripravljenosti učiteljev kot od realnih ovir. Primeri dobre prakse potrjujejo, da ob dopolnilnem pouku, učni pomoči in pomoči v oddelkih podalšanega bivanja nekateri učitelji v času skupnega bivanja na šoli najdejo 10 ali 15 minut za urjenje, še posebej v primerih, ko gre za krajše in intenzivnejše obdobje. Izkušnje so pokazale, da lahko učitelj kot izvajalec treninga zagotovi nujno potreben uspeh in napredek, ki zmanjša odpor in dvigne motivacijo pri otroku do te mere, da je pripravljen urjenje nadaljevati tudi doma pod vodstvom starša.
- **Tutorji** – medvrstniška pomoč sošolcev ali učencev višjih razredov: na tem področju vidimo še veliko neizkoriščenih možnosti. V praksi se tutorji kažejo kot uspešna in učinkovita oblika pomoči, ki potrebuje le ustrezno organizacijo, usposabljanje in koordinatorstvo odrasle osebe na šoli. Pomoč tutorjev v procesu opismenjevanja tudi otrok z jezikovnimi šibkostmi se ujema s temeljnimi pogoji uspešnega tutorstva, ki izpostavljajo, da je treba tutorja opremiti z natančno določeno vsebino in načinom izvedbe pomoči. Obojestranske koristi za oba, učenca in tutorja, ni potrebno posebej izpostaviti (Gordon, 2005). Čeprav je osnova strukturirano učenje posameznih učnih vsebin, raziskave kažejo pozitiven vpliv ne le na znanje, ampak tudi na motivacijo, samopodobo, odgovornost in socialne procese. Ko so tutorji natančno usposobljeni, kako izvajati proces poučevanja ter kako ga sproti evalvirati in podkrepjevati, nastane varen prostor dialoga med učencema, ki ni obremenjen s pristopom odraslega. Raziskovalni podatki in vsakdanja praksa kažejo, da so tutorji preprosto lahko dobri učitelji, saj govorijo podoben jezik, učencu so blizu po avtoriteti, znanju in po usposobljenosti za poučevanje. Vse to postavlja tistega, ki je poučevan, v manj pasivno vlogo. Učenec lažje izraža mnenja, postavlja več vprašanj, tvega neznane rešitve. Ovine za premajhno zastopanost medvrstniškega poučevanja v šolskem prostoru so lahko na strani vodstva, saj to povzroči dodatne organizacijske zaplete; na strani učiteljev; v pomanjkanju časa in veščin za usposabljanje in spremljanje tutorjev; strahu pred vedenjsko problematiko; dvomih o kakovosti poučevanja. Možni so tudi odpori staršev, težave pri izbiri tutorjev, pomanjkanju gradiva za delo itd.

### *Ovine pri izvajanju pomoči*

Na največ ovir smo naleteli pri opismenjevanju otrok z jezikovnimi šibkostmi, ki prihajajo iz drugojezičnega okolja in se pri opismenjevanju spopadajo še s to težavo, da ne poteka v njihovem maternem jeziku.

Opažamo še, da so otroci z jezikovnimi šibkostmi in/ali bralno-napisovalnimi težavami zaradi težav pri opismenjevanju ovirani pri razvijanju jezikovnega izražanja in jezikovnega razumevanja tudi iz preprostega in skoraj neizogibnega razloga, ker manj berejo. V tem preprostemu dejstvu najdemo vso kompleksnost povezave težav pri branju in pisanju ter jezikovnih težav: če ima učenec še težave z branjem in pisanjem, še manj bere in na področju jezika še bolj zaostaja za pričakovanimi rezultati.

## Sklep

Prispevek zaključujemo z mislijo Tereze Žerdin, da sta razumevanje in pomoč v primeru jezikovnih šibkosti in drugih težav bistvenega pomena tudi zato, ker je otrokom treba ohraniti samozavest in samospoštovanje, saj »pozneje v življenju nihče več ne opazi njihove šibke točke« (Žerdin, 2003: 100).

V obdobju opismenjevanja potrebujejo pristop, ki jih bo dovolj opremil in okreplil za vsaj minimalno uspešno delo v šolskem sistemu, kjer večina pridobivanja in izkazovanja znanj poteka prek veččin branja in pisanja ter prek jezikovnega razumevanja in izražanja.

## Literatura

- Clement Morrison, A. (2006). Inkluzija učencev s posebnimi potrebami v redne šole: prilagoditev učnega načrta. V: *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi*, 93–99. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Clement Morrison, A. (2006). Prilaganje gradiv za otroke z disleksijo. V: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov*, 14–18. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Goldfus, C., Korn, E. (2006). *The Turnabout Programme – Help Your Child to Overcome Dyslexia and ADHD and Make a Turnabout to Achievement and Success*. London: Trafford Publishing.
- Gordon, E. E. (2005). *Peer tutoring: a teacher's resource guide*. Maryland: Scarecrow Education.
- Grobler, M. (2002). *Otroci s specifično govorno-jezikovno motnjo*. V: N. Končnik Goršič, M. Kavkler (ur.): *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*, 121–134. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar - Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skamlič, N. (2011). *Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami*. V: N. Vovk Ornik (ur.): *Delo z otroki s posebnimi potrebami*. Maribor: Forum Media.
- Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana in Društvo Bravo.

Dr. Aksinja Kermauner

Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana ter Pedagoška fakulteta Koper,  
Univerza na Primorskem

## *Tipne slikanice za slepe kot univerzalni pripomoček razvijanja bralne pismenosti*

### *Uvod*

Vid je najvišje razvit čut. Oko je tako občutljivo, da se odzove že na en sam kvant svetlobne energije. Z očmi zaznavamo odbito – ambientno – svetlobo. Ta nam nudi življenjsko pomembne informacije o okolju, v katerem živimo. Velja kot čut, na katerega se najbolj zanesemo. Kar vidimo, lahko z nasprotju z zvoki in vonjavami tudi primemo (Kermauner, 2004).

Ljudje smo bitja oči. V glavnem vid določa, kaj o svetu vemo in kako se o njem sporazumevamo. Mislimo in govorimo v slikah. V prejšnjih časih ljudje niso samo gledali, temveč so tipali in poslušali; oko je bilo šele na tretjem mestu. Z izumom pisave se govorjena beseda umakne pisani, ki predstavlja nov način mišljenja in postane orožje misli (Goljevšček 1982). V mišljenju je dolgotrajno prevlado sluha zamenjala prevlada vida, izum pisave je bil premik od zvočnega k vidnemu prostoru (Ong, 1991). Pri branju so zaposlene predvsem oči, ne pa tudi drugi čuti, pomemben je logos, ne pa tudi čustvena angažiranost, prepuščanje. Branje zahteva hladen odnos, organiziranost, potrebna je distanca, descartovski dvom. Oko postane najplemenitejše od vseh čutil in okulocentrizem se vzpostavi kot osrednja praktična, filozofska in življenjska paradigma zahodnega sveta. Po izumu perspektivističnega opazovanja sveta je tako gledanje opredeljevalo in pogojevalo samo zaznavanje prostora. Z izumom fotografije pa je dobil vid tako rekoč absolutno prevlado nad vsemi preostalimi načini zaznavanja in konstruiranja realnosti (Rutar, 1996). Zamenjava paradigme v postmoderni družbi se pogosto opredeli kot prehod od

pisave k sliki. Vse realnosti se zožijo na status videnega (televizija, video). Komunikacija se zoži na slikovno občevanje, tu pa so najbolj prizadeti ravno slepi.

### *Pomen slikanic*

Otroške slikanice so se pojavile že v 17. stoletju, vendar se niso popolnoma uveljavile, dokler se gledanje celotne družbe na otroka ni korenito spremenilo (Puhar, 1982). Danes vemo, da so slikanice nepogrešljive. Otrokov prvi stik s knjigo namreč poteka prek ilustracij, ki so nujne za razvoj njegovih predstav. Otrok odkriva in spoznava domišljajske podobe, ki so jih zanj ustvarili drugi. Njegov svet se širi. Nauči se, da je mogoče stare stvari na veliko število načinov kombinirati z novimi. To učenje poteka na kognitivni ravni, ravno tako pa tudi na področju umetniške občutljivosti (Dolinšek Bubnič, 1999).

Ilustracije razvijajo otrokovo ustvarjalnost, združujejo realni svet s svetom sanj, domišljije, fantastike. Z njihovo pomočjo otrok presega stereotype in razvija svoj likovni čut. V slikanicah se prelivajo besede z risbami oz. slikami. Otrok bere literarno zgodbo, prav tako pa tudi likovno zgodbo. Besede postanejo vidne v podobah.

Na slovenskem trgu je ogromno bolj ali manj kakovostnih otroških slikanic. Koliko pa jih je prilagojenim slepim? Lahko jih preštujemo na prste ene roke.

Vendar tudi slepi otroci radi uživajo v knjigah. Za njih so na začetku pomembne predvsem pravljice. Pomagajo jim razumeti in osmisliti svet okoli njih. Ker so vedno sestavljene iz preprostih kategorij in ambivalentnih parov, kot so na primer dobro – slabo, mlado – staro, lepo – grdo in podobno, jim pomagajo pri razvrščanju stvari in njihovem vrednotenju v realnem svetu. Kadar pravljice pripovedujejo o čustvih, učijo sprejemati svoja lastna čustva in prepoznavati čustva drugih. Pravljice omogočajo, da se tudi slepi naučijo soočati in spopadati s problemi; blažijo njihovo agresivnost in stiske, ki so navadno zaradi okvare in nesprejemanja okolja večje kot pri njihovih polnočutnih vrstnikih. Poleg tega jim na nezavedni ravni pomagajo prebroditi določene težave in strahove, ki jih srečujejo v vsakdanjem življenju. Konkretno zgodbe o stvareh, ki se jih bojijo, jim lahko pomagajo premagati resnični življenjski strah.

Vendar so vse te pravljice in zgodbe napisane v brajevi pisavi/brajici ali pa posnete na nosilec zvoka. Kaj pa ilustracije? Je mogoče poustvariti vidno ilustracijo, da bo primerna tudi za slepega otroka?

Za to, da bo otrok lahko otipal ilustracijo, jo moramo ustrezno prilagoditi v tipnem načinu. Tipna slika je pravzaprav vsaka slika, ki je dostopna tipni zaznavi. Ne more sicer nadomestiti slikovnega gradiva, vendar je za slepe otroke dostikrat edini vir spoznavanja.

Pri pripravi izhajamo iz temeljnih razlik med vidom in tipom (Claudet, 2009): vid je distalni čut, deluje na daljavo, tip pa proksimalni, stični; vidno zaznavanje je sintetično in z njim zajamemo celo sliko, tipno pa analitično, vezano na detajle in format, postopno, zato moramo to upoštevati.

Tipne slike so za slepe otroke izjemno pomembne. Med drugim močno stimulirajo tip. Z njimi se slepi učijo prepoznavanja in interpretiranja različnih oblik. Mlajše to pripravljajo na branje brajeve abecede, pomagajo pa tudi razvijati jezik in besedišče. Prikazujejo naj manjše objekte, oblike, velikosti in površine, ki so slepemu domači in jih srečuje v vsakodnevnem življenju. Prav je, da pridejo slepi otroci v stik s takimi prikazi, ki jih lahko razberejo spontano in brez pomoči. Otipavanje ilustracij razvija tudi precizno motoriko, selektivno tipno zaznavo ter razumevanje določenih oblik v procesu posploševanja oz. generalizacije. Z njimi slepi ne nazadnje pridobivajo nove informacije (nove pojme za pojave) ter utrjujejo izkušnje iz vsakdanjega življenja.

Dobra tipna ilustracija je očiščena vseh nebitnih informacij (posplošitev), količina informacij na njej je manjša, metodično in didaktično pa je prilagojena starosti slepega otroka (Brvar, 2000). Pomembna je tudi velikost prikaza – temeljno pravilo, ki izhaja iz prakse, je, naj se drži velikosti dveh razprtih dlani v širino ter v višino. Sama tipna informacija ne sme biti manjša od brajeve celice, kar pomeni, da mora biti med posameznimi znaki toliko prostora, da informacijo še lahko ločimo z blazinico prsta. Ker veliko slabovidnih otrok razloči močne barve, tipne slike obarvamo z močnimi, kontrastnimi barvami. Skušamo se tudi držati naravnih sorazmerij v naravi (npr. mačka naj ne bo večja kot konj). Material naj spominja na stvarno podobo predmeta ali naj ga po posameznih lastnostih podpira (hladni materiali – hladne barve). Pomembna je tudi varnost – materiali in izdelava naj bodo varni.

Poznamo več tehnik izdelave tipnih prikazov: termo-vakuumska in mikrokapsulska ter termoformska tehnika, risanje na pozitivno folijo, s tiflografom, z brajevim pisalnim strojem, izdelava s konturnimi barvami, s termopisalom, sitotisk in japonska tehnika terumi, računalniška izdelava točkastih tipnih prikazov, samolepljive povoščene vrvice, kolaži iz najrazličnejših materialov, slepi tisk in materiali za oblikovanje (glina, plastelin, fimo masa), pa tudi lepilo (Kermauner, 2004).

Žal je v Sloveniji še premalo kakovostnih tipnih slikanic; včasih pravimo, da so slepi »žrtve svoje maloštevilnosti«. Slepih in slabovidnih otrok do 15 let je v Sloveniji približno 100, od tega le 15 slepih. Ta majhna skupina ni tržno zanimiva, zato se je samo po sebi začelo odpirati vprašanje, ali bi bile tipne slikanice morda zanimive tudi za videče otroke.

### *Tipne slikanice – pomoč tudi videčim*

Ob svojih nastopih po slovenskih šolah in vrtcih, na katerih sem videčim otrokom kazala tipne slikanice, sem ugotovila, da so tipanke zanimive tudi za polnočutne. Še več, lahko jih tudi pomagajo motivirati za branje. Tipna slikanica deluje večkanalno, včasih je poleg vida in tipa vključeno še čutilo voaha. Pomembno pa je tudi, da se ob prebiranju tipank nevsiljivo spoznavajo s fenomenom slepote, poleg običajnega tiska in povečanih črk spoznajo brajico in s tem razvijajo empatijo do »drugačnih« vrstnikov. S tem se stereotip, da

so slepi »prikrajšani«, »nemočni« ipd., razbija, saj polnočutni otroci spoznajo, da slepi znajo veliko stvari (npr. branje brajice).

Leta 2010 sem osnovala projekt »*Tipanka v vsako slovensko knjižnico, vrtec, šolo*«, katerega častna pokroviteljica je bila Barbara Miklič Türk, nosilec pa Založba Miš. Cilj projekta je bil, da bi bile tipne slikanice dostopne v vseh javnih in šolskih knjižnicah v več izvodih. Zato smo izdali tipno slikanico *Žiga špaget gre v širni svet* v posebni tehniki, ki nam je omogočala tiskanje več izvodov.

Kaj naj bi projekt prinesel slepim? Izpolnjeno bi bilo načelo inkluzije: slepi oz. slabovidni otrok, ki je vključen v šolo v domačem kraju, bi lahko prebiral primerne knjige med sovrstniki; ne bi mu bilo treba v segregirano knjižnico v glavnem mestu. Število tipnih slikanic bi se povečalo, s tem pa bi stopili ob bok evropskim državam.

Za videče pa je tipanka zanimiva, ker dostikrat prvič spoznajo brajico, zaradi večkanalnosti (vključenih je več čutov) si vsebino bolje zapomnijo, spoznavajo pa tudi različnost življenja.

### *Kaj pravijo prstki?*

Leta 2012 sem za najmlajše razvila model prikaza tipnih slikanic s pomočjo otipavanja raznih predmetov s pokritimi očmi ali pod pregrinjalom. Model, ki sem ga poimenovala »*Kaj pravijo prstki?*«, se je izkazal za precej koristnega pri povečevanju zanimanja polnočutnih otrok za slikanice in pozneje tudi za branje. Temelji na ponovnem odkrivanju bogastva čutila za tip, ki je ob prevladi vida v današnji družbi povsem zanemarjeno, včasih pojmovano celo kot nedostojno. S kombiniranjem čutil in njihovo senzibilizacijo je tudi doživljanje besedila videčega otroka polnejše in kakovostnejše.

Potek srečanja z otroki v vrtcu:

Predhodno skrijem pod pregrinjalo nekaj stvari iz slikanice *Žiga špaget gre v širni svet*: pest surovih špagetov, jabolko in nekaj napol kuhanih špagetov. Pogovarjamo se o tem, da nekateri ljudje nič ne vidijo. Nato povabim otroke, da prihajajo k mizi in brez pomoči vida ugotovijo, kaj je skrito spodaj. Rezultate povedo meni na uho. Ko se zvrstijo vsi, dvignem pregrinjalo. Vprašam jih, ali vedo, kako se kuhajo špageti. Na mizo postavim velik lonec, v katerega sem že prej vtaknila lutko Žiga špageta. »Zakurim ogenj«, in ko »voda zavre«, vanj navidezno stresem prave špagete. Odigram prizor s pobegom Žiga iz lonca, kar navadno povzroči pravo presenečenje in navdušenje. Nato jim preberem slikanico *Žiga špaget gre v širni svet*. Na koncu jim razložim, da je slikanica napisana tudi v pisavi za slepe, in jim pokažem, kako se s prsti bere brajica. Slikanica gre naokrog in otroci sami poskusijo, kako se otipajo pike na papirju, lahko pa otipajo tudi ilustracije ter povohajo jabolko na sliki. Na koncu odigramo igro vlog (prizor iz knjige) ali pa si sami izmislijo nadaljevanje zgodbe.

S tem dosežemo dvosmerno inkluzijo – metode razvijanja bralne pismenosti ene posebne skupine (slepi) je očitno mogoče uporabiti tudi pri drugi, ki nima teh posebnosti (videči).

### *Literatura*

- Brvar, R. (2000). *Geografija nekoliko drugače. Didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Claudet, P. (2009). *Maintenant je sais ce que blanc veut dire*. Dijon: Les Droits Que Révent, collection Corpus Tactilis.
- Dolinšek Bubnič, M. (1999). *Beri mi in se pogovarjaj z mano*. Ljubljana: Epta.
- Goljevšček, A. (1982). *Mit in slovenska ljudska pesem*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Kermauner, A. (2004). *Tipna slikanica za slepe*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ong, W. J. (1991). *Orality & Literacy – The Technologizing of the World*. London: Routledge.
- Puhar, A. (1982). *Prvotno besedilo življenja*. Zagreb: Globus.
- Rutar, D. (1996). Tri razprave o teoriji hendikepa. *AWOL (časopis za socialne študije)*, 2(1).



Nina Schmidt

Zavod za slepo in slabovidno mladino, Ljubljana

## *Ilustracija za slepe*

### *Uvod*

Svet, ki nas obdaja, doživljamo s čutili. Po nekaterih podatkih (Brvar, 2000), naj bi 83 odstotkov informacij prišlo do nas po vidni poti, 11 odstotkov po slušni in 6 odstotkov po preostalih. A ljudje se rodimo kot kinestetiki in svet okoli sebe najprej sprejemamo prek tipa, kmalu nato še prek okusa in vonja. Čutilo tipa naj bi bilo tako prvo in zadnje čutilo, saj naj bi ugasnilo šele s smrtjo. Zaradi tabujev, ki veljajo v družbi, so se preostala čutila odmaknila iz polja zaznav in tako nas veliko postane prisiljenih vizualcev. Kljub temu je za celostno zaznavo potrebna predizkušnja preostalih čutil. Ste že kdaj povohali svežo knjigo? Potipali platnice ali pa papir? Dotikanje, vonjanje nekaterih stvari sta tabu, ki pa se počasi, z ozaveščanjem ljudi, da smo si različni, da je naše sprejemanje informacij po različnih čutilnih kanalih različno, podira. Saj nam ni težko, a zelo veliko zamujamo. Slepim so prisiljeni uporabljati vsa preostala čutila pri spoznavanju predmetov. Spoznavanje njihovega sveta nam šele pokaže čudovito paleto čutnih informacij, ki nas obdajajo.

Predstave slepih nastajajo na podlagi drugih čutil. Popolnoma slepih je sicer le 1 odstotek in večina preostalih slepih ali slabovidnih se zelo dobro orientira po svetlobi, še več jih vidi tudi nekatere barve. Vsa čutila se morajo neprestano trenirati, tako kot treniramo nogo po poškodbi. Slepim nimajo boljšega posluha, gre le za kombinacijo naravne danosti in treninga. Tudi preostanek vida moramo trenirati, saj z neuporabo dosežemo le manjšo dovtetnost. Teže jim greta posploševanje in sinteza pojmov. Predstave pozneje oslepelih se bodo ohranjale le, če jih bodo obnavljali. Treniranje sluha in vonja je zelo pomembno za samo orientacijo v prostoru, saj dajeta vsak svojo globino in informacijo o prostoru.

Prilagajanje vidnih sporočil slepim je zasnovano predvsem na tipu in zvoku. Slike se lahko besedno opiše in je ta opis dosegljiv slepemu skozi zvok ali tip (brajico) ali pa prestavi v reliefno sliko, ki jo lahko naredimo na različne načine. Pri prestavljanju vidne podobe v reliefno risbo obstaja kar nekaj pravil. Gre za abstrahiranje podob, uporabe črte različnih debelin, polne ploskve z različnimi vzorci, teksturami. Podobo lahko razdelimo na več

slik, kjer ena prikazuje ospredje, druga ozadje in nato združitev oz. celoto. Vendar gre tu vedno za prikaz slik v še vedno vidno abstrahiranem svetu dveh dimenzij (čeprav se črta sicer čuti). Slepí človek take risbe brez vodenja in opisovanja ne razume. Več bi imel od slike, če bi jo lahko prikazali s približki realnih predmetov: svilnatega blaga obleke, nakita, lasulje z identično frizuro, kar zahteva več časa za priprave in denarja za izvedbo.

## *Ilustracija*

Beseda ilustracija (ilustrare) prihaja iz latinščine in pomeni razsvetliti, razjasniti (Pregl Kobe, 1998). SSKJ razlaga ilustracijo kot »risbo, sliko kot pojasnilo, okras (tiskanega) besedila« oziroma malo širše: »kar zaradi svoje nazornosti pripomore k boljšemu razumevanju obravnavanega, ponazoritev«. Najširše lahko pomeni tudi primer, razlago, komentar in gre za dopolnjevalno razmerje in ne le likovno upodobitev.

## *Pregled razvoja tipne ilustracije*

Eriksson (2003) v svojem pregledu zgodovine tipne ilustracije navaja, da so prve ilustracije za slepe v dvignjenem reliefu oziroma kot taktilne slike nastale zaradi potreb pouka, predvsem za biologijo, kemijo, fiziko, matematiko in geografijo. Prve omembe teh slik segajo v 17. stol. Najstarejši ohranjeni tipni zemljevid je iz leta 1800, last slepe skladateljice in pevke Marie Therese von Paradis. Narejen je v več barvah z uvezenimi kositrnimi nitmi za reke, poti ter gumbi za mesta, vasi. Najstarejša ohranjena tipna knjiga pa je iz leta 1839 *Ektypographisches Bilderwörterbuch für Blinde*, kjer ima prva knjiga od A do L več kot 180 ilustracij črk z ilustracijo (opomba: druga knjiga verjetno ni izšla). Pri ektipografiji (*ectypography*) so izbočene linije prevlekli z lateksom ter posuli z voskastim praškom.

John Alston je leta 1841 izdal knjigo *A Peep of the Menagery of Birds*, ki je vsebovala 12 najbolj pogostih ptic in vidno pisavo, oboje v reliefu (Darras in Valente, 2010).

1850 je izšel *Moon's Pocket Atlas for the Blind*. Moon<sup>1</sup> je malo pred tem Atlasom, leta 1845, izumil tipno poenostavljeno vidno pisavo, ki so jo uporabljali predvsem pozneje oslepelí (Kermauner, 2004).

Po prvi svetovni vojni je izšla knjiga *A Picture Book for the Blind*, ki je bila namenjena pozneje oslepelim vojakom s prikazi arhitekture, živali in drugo. Podobno knjigo z naslovom *Tusbildoj* je v tistem času izdal Harald Thilander (Eriksson, 2003), a v njej so slike tudi do detajla verbalno opisane.

Leta 1978 je bila na Sejmu otroških knjig v Bologni nagrajena verjetno ena izmed prvih tipnih slikanic z naslovom *What's that?* Virginie Allen Jensen in Dorcas Woobur Haller

1 [http://en.wikipedia.org/wiki/Moon\\_type](http://en.wikipedia.org/wiki/Moon_type) (24. 1. 2013).

(prvič izdane leta 1977). Slikanica vsebuje samo vidno besedilo, tipne slike so abstraktne oblike v različnih teksturah tehnike pretiska.

V osemdesetih letih so se začele pojavljati posnete knjige z zvočnimi ilustracijami. Ena izmed teh je *Lydbilder A*, ki je popolnoma brez besedila in na posnetkih predstavlja urbano življenje (železnico, pristanišče, letališče, nogometno igrišče). Zvok se vsakič ponovi dvakrat z 10- do 15-sekundnim odmorom (Reidarson, 1991).

Leta 1985 je bila pri Mednarodni zvezi za mladinsko književnost IBBY ustanovljena Dokumentacijska služba – knjige za otroke in mladino s posebnimi potrebami kot odsek Oddelka za specialno edukacijo pri Univerzi v Oslu. Cilj je promocija in raziskava knjig, primernih za ljudi s posebnimi potrebami. Bienalno izdajajo katalog *Outstanding Books for Young People with Disabilities*.<sup>2</sup> V njem vidimo pregled produkcije najboljših knjig po različnih kategorijah. Med drugim so včasih omenjali knjige z brajico, v zadnjem času pa knjige s taktilnimi ilustracijami in otroške knjige o ljudeh s posebnimi potrebami.

Dijonska založba *Les Doigts Qui Révent*,<sup>3</sup> ustanovljena leta 1993, izdeluje knjige s tipnimi ilustracijami. Besedilo za knjigo vam pošljejo v francoščini v elektronski obliki in ga sami prevedete, pretvorite v brajico ter prilepite v knjigo. Leta 2000 so skupaj še z drugimi partnerji ustanovili *Typblo and Tactus*, organizacijo, ki vsako leto podeli nagrado za najboljšo tipno slikanico in tako spodbuja nastajanje tipnih slikanic. Do leta 2011 so izdali več kot 7000 tipnih slikanic. Leta 2010 so prvič pripravili mednarodni natečaj za najboljšo tipno slikanico in omogoča prenos idej, tehnik in materialov, ki se lahko uporabijo pri izdelavi tipne slikanice.

### *Pregled tipne slikanice pri nas*

Le nekaj izmed spodaj naštetih knjig je dostopnih pri založbah, ki so jih izdale, so pa dosegljive v knjižnici Zavoda za slepo in slabovidno mladino (v nadaljevanju: Zavod). Nekatera unikatna dela, ki niso nastala pri slovenskih založbah, tudi omenjam, ker prinašajo novosti in so v slovenščini.

Za začetek slovenskih tipnih slikanic lahko verjetno štejemo zaključno delo Nine Schmidt na Srednji šoli za oblikovanje in fotografijo v Ljubljani iz leta 1997 z naslovom *Slepi tisk*, kjer je oblikovala štiri prototipe tipnih slikanic. Gre za ilustracije pesmi *Kočija* Kajetana Koviča. Ilustracije so narejene z belo in črno konturno pasto, barvo za slikanje na steklo (ena različica je poslikana) ter kot praskanka v pozitivno folijo. Dokaj abstraktne ilustracije izhajajo iz geometrije in se tudi na račun samega besedila povezujejo z matematiko, kar spet bogati otrokovo ustvarjalno razmišljanje. Pesmi so napisane v črnem tisku brez brajice in so namenjene polnočutečim staršem, učiteljem, ki bi delo prebrali in se o njem ob ilustracijah pogovarjali.

2 <http://www.ibby.no/dokumentasjonstjenesten-2/> (17. 2. 2013).

3 <http://ldqr.org/> (17. 2. 2013).

Aksinja Kermauner (2004) je v sklopu diplomske naloge *Tipna slikanica za slepe* skupaj z učenko Magdo Janković pripravila ilustracije za avtorsko knjigo *Snežna roža*, ki jo je iste leta izdala Miš založba v 50 izvodih in je hitro pošla. Ilustracije so bile ročno izrezane in lepljene, zato je knjigo težko ponatisniti.

Leta 2009 je s pomočjo Milanskega inštituta za slepe (Istituto dei Ciechi di Milano) nastala slovenska različica petih tipnih slikanic o Hrapavčku. Narejene so v kombinaciji lepljenke različnih materialov in termovakuumske obdelave »papirja«. Hrapavček, dostopen v knjižnici Zavoda, je abstrakten akter (hrapav kvadrat), kar namiguje, da je zgodba pisana za slepe.

Leto 2010 je bilo prelomno pri skrbi za slepe pri nas, saj sta izšli kar dve leposlovni knjigi. *Zakaj so zebre progaste?* Lile Prap, ki je izšla Založbi Mladinska knjiga, je narejena v tehniki slepega tiska, pri izdelavi jim je svetovala tudi Aksinja Kermauner. Najbolj posrečena je verjetno prva ilustracija – zakaj so zebre progaste –, kjer se dejansko proge tudi čutijo in lepo ilustrirajo besedilo. Preostala vprašanja ostajajo ilustrirana na pojmovno abstraktni ravni. Pri prvem natisu je bil slepi tisk rahlo premalo izbočen. Druga knjiga, *Žiga špaget gre v širni svet* Aksinje Kermauner, je izšla pri Miš založbi in je narejena v tehniki pretiska. Akterja zgodbe sta izbrana namensko za slepe, saj se že vizualno (tipno) zelo razlikujeta in sta si v dvodimenzionalnem svetu zelo različna. A. Kermauner je tudi svetovala ilustratorju Zvonku Čohu, kako počistiti ilustracijo nepotrebnih informacij. Uporabili pa so tudi dišeči pretisk – če podrgneš po ilustraciji jabolka, zadiši.

Leta 2010 je izšla tudi poučna knjiga *Dotakni se ptice*, ki je nastala v sklopu delavnice vizualne komunikacije Delavnica Kaverljag – flora in favna slovenske Istre za slepe in slabovidne v letu 2009. Tu so biologi, ilustratorji in študenti likovnih akademij preizkušali možnosti likovnih izrazov za slepe in slabovidne. Predstavljenih je deset ptic v črnem tisku s poenostavljenim pretiskom, ki je rahlo pretanek. Nekatere ptice imajo samo eno nogo, druge dve, nekatere so ravno odrezane, kar je polnočutnim ljudem razumljivo, slepim pa ta nedoslednost ni blizu. Ilustracije spominjajo na knjigo *A Peep of the Menagery of Birds*.

Na podlagi delavnice Kaverljag 2011 je leta 2012 izšla knjiga *Žuželke od blizu*. Risbe so tu zelo izčiščene, narejene z debelim pretiskom in prikazujejo tri žuželke v naravni velikosti ter povečavi od spodaj in zgoraj ter razlike v spolu. Knjiga formata A3 je natisnjena v tehniki slepega in črnega tiska.

Leta 2012 je Zavod dobil 12 mehkih šivanih tipnih slikanic v slovenščini avtorice Lynette Rudman. Knjige se načeloma lahko ponaročijo pri avtorici ob predlogi slovenske brajice. Namenjene so prvemu spoznavanju slepih s knjigami, brajico in taktilnemu spoznavanju slik, ko otroci te predmete že poznajo v realni obliki. So prve igroknjige za slepe.

Leta 2012 je na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v delavnici s srednješolci nastajala tipna knjiga *Sveže dobrote za prijatelje*, namenjena mlajšim. V okviru *Evropske prestolnice kulture* in projekta *Kultura ni ovira* je delavnico vodilo kulturno ekološko društvo Sme-

tumet, bolj točno Maja Modrijan, Maja Rijavec in Alenka Kreč Bricelj. Besedilo, tri ilustracije ter predmete so skupaj ustvarjali tri mesece. Ilustracije upodabljajo že na splošno bolj dvodimenzionalen prostor (krožnik, vilice, nož, mravlje na travi, miška v vrečki) in so jih sešili iz odpadnih materialov. Na samih delavnicah s slepimi in slabovidnimi dijaki so ugotovili, da bi bili predmeti bistveno boljši od ilustracije. Skupaj in še s pomočjo zunanjega sodelavca so tako pripravili nabor sešitega sadja in zelenjave, namišljeni denar, torbico in stojnico, vse, kar nastopa v sami zgodbi. Tako se lahko otroci ob branju knjige sami igrajo oz. podoživljajo zgodbo prek predmetov.

### *Vključevanje vseh čutil*

Predšolsko obdobje je polno odkrivanja skozi vsa čutila. Mediji, ki nas obdajajo, in obdobje šolanja začnejo poudarjati vizualno pot kot najpomembnejšo pot za sprejemanje informacij. Drug kanal, ki je priljubljen predvsem v šolstvu, je sluh. Neverbalnega komuniciranja se ponovno učijo šele dijaki na nekaterih storitvenih srednjih šolah.

Pri poučevanju likovne vzgoje na Zavodu z učenci ugotavljamo, da nam vid laže, le naučili smo se spregledati njegove laži. Kot majhni otroci smo se naučili, da če nečesa ne vidimo, še ne pomeni, da tega res ni. Je distalno čutilo in ga lahko primerjamo z zvokom. Moje prvo vprašanje slepemu učencu je, kaj se zgodi z zvokom govorečega človeka, ki se oddaljuje? Tiša se, spreminja se valovna dolžina, znan kot Dopplerjev pojav. Pa nekako vemo, da oddaljujoči človek načeloma ne govori tiše. Podobno se dogaja pri vidu. Predmete okoli sebe natančno vidimo šele, ko so zelo blizu. Stvari, ki so oddaljene, se manjšajo, spreminjajo barvo (pa ne v resnici). Značilnost distalnih čutil je tudi celostna slika. Pri bližinskih čutilih so informacije zelo kontrastne, »črno-bele«, detajlne in odvisne od osebnega dožemanja. Kozarec na mizi obstaja, ko ga primemo, če ga ne držimo, ne obstaja, lahko ga nekdo odnese, prestavi, napolni in tako spremeni naše dožemanje. Tip, okus, vonj nam osebno ne bodo lagali. Stvari obstajajo takšne, kot so, ko so blizu, z oddaljenostjo žal popolnoma izginejo. Barve s temi tremi čutili ne moremo dojeti, razen če imamo optični pripomoček *Eyeborg*,<sup>4</sup> ki nam barvo s pomočjo valovanja spremeni v zvok. Tako kot je umetnik Neil Harbisson (Harbisson, 2012) leta 2003 začel projekt z Adamom Montandonom, ki ga je nato izboljšal Peter Kese, programer iz Kranja. *Eyeborg* trenutno omogoča poslušanje barv, ki jih s prostim očesom ne vidimo. Gre za neke vrste provocirano sinestezijo čutil. Sinestezijo s pridom uporabljajo tudi pri prodaji v medijskih sporočilih, kjer poskušajo z opisi predmetov, kot so žametne vrtnice, vzpostaviti v kupcu svilnati okus in njemu lasten prijeten spomin ter s tem povečati prodajo. Spomin pa najbolj provocirajo čutila, ki so se razvila najprej: tip, okus in vonj. Nekateri<sup>5</sup> menijo,

4 <http://en.wikipedia.org/wiki/Eyeborg> (23. 1. 2013).

5 <http://www.guardian.co.uk/lifeandstyle/wordofmouth/2013/jan/29/changing-tastes-food-and-aging> (30. 1. 2013).

da se rodimo s sinestezijo, kjer so čutila med seboj povezana, vendar naj bi se moč povezave z leti izgubila, tako naj bi, recimo, okušanje hrane (npr. prvega sladoleda) za otroke bila izkušnja, primerljiva s filmom v 3D-tehniki z dolby surround zvokom.

Tipna slika ni popolna reprodukcija slike, ki jo predstavlja (Kermauner, 2004). Slep bi laže razumeli popolnoma abstrahirane, nefigurativne slike, ker ne potrebujejo vidnih izkušenj pri interpretaciji (Reiderson, 1991). Še laže pa bi razumeli tridimenzionalni predmet, kjer bi lahko uporabili tudi druga čutila pri spoznavanju le-tega.

### »Ilustracije« za čutila

Pravila izbire predmeta, ki dopolnjuje neko zgodbo, izhajajo tudi iz prilagajanja v tipno sliko: vsakodnevni predmeti, razlike v velikosti naj bodo podobne razmerju v realnem svetu, materiali naj bodo podobni realnim predmetom in čim bolj različni. Število predmetov naj se omeji na toliko, kolikor so stari, a največ sedem pri eni zgodbi. Tudi rokovanje z več predmeti je težje.

Za pripovedovanje zgodb so uporabljali lutke že konec 19. stoletja. Tako imamo lutke, ki se lahko spreminjajo v več akterjev hkrati, recimo v babico, volka ali Rdečo kapico, vendar lutka, če se je ne dotikamo, zopet spodbuja le vizualno prejetje informacij.

Pri branju knjig pri nas na Zavodu uporabljamo različne pristope:

*Bremenski mestni godci* bratov Grimm: gre za dokaj klasičen prikaz zgodbe s štirimi živalmi, ki so dlakave in so v pravem razmerju druga do druge ter se lahko tudi postavijo druga na drugo.

*A veš, koliko te imam rad*, ki jo je napisal Sam McBratney: ob branju smo se raztegovali, premetavali, primerjali, po branju smo primerjali dolžine dveh različno velikih zajcev, si naredili repke iz papirja z mečkanjem (kar je zelo težko opravilo za slepega vrtičkarja). Na obisk pa je prišel celo pravi zajec.

*Trije prašički*, angleška ljudska pravljica: zgodbo ilustriramo s tremi Lego prašički ter različnimi gradbenimi materiali: lego kocke, slama, lesene kocke. Otroci naj sami zgradijo hiške – kupčke iz slame, zlaganje lesenih kock in Lego kock ter preizkusijo s pihanjem ali celo imitiranjem potresa preverjati statičnost stavb. Otroci bolj kot volkovi – rušitelji postanejo znanstveniki, gradbinci.

*Čutila*, Lynette Rudman: sama ustvarjalka tipne slikanice, spodbuja bralca (roditelja, učitelja), naj pri okusu, kjer je drugače izdelana banana, bralec banano tudi ponudi otroku.

*Rdeča kapica* bratov Grimm: tu gre za nadgradnjo pravljice, saj želimo, da otrok sam nosi kapo in košaro ter si izmišljuje, kaj bo dal vanjo.

Obstaja tudi lutka, ki se lahko spreminja v babico, volka ali Rdečo kapico.

*Kraljična na zrnu graha* Hansa Christiana Andersena: zberemo odeje, jogije, blazine in jih skupaj z otroki položimo na vrh jabolka, žoge in zrna graha. Otroci se nanje uležejo ter po pravljici preverjajo svojo modro kri. Kdo čuti izboklino? Večina bo nekaj čutila, mogoče že zato, da lahko postanejo princi in princeske. Nadaljnji pogovor lahko vsebuje od vprašanja, kako se obnaša prava princeska, do tega, kakšna je najboljša postelja. Ko pojemo jabolko in grah, lahko primerjamo tudi okuse ter se sprašujemo, kaj je komu bolj všeč.

*Različne uganke:* pri ugankah za najmlajše izberemo tiste, ki govorijo o manjših predmetih. Predmete zberemo v neprozorno vrečo. Ko zastavimo uganko, si otroci s tipanjem pomagajo do rešitve.

Drug način je, da prinesemo rekvizite iz pravljice in jih damo v roke slepim osebam, osesbam s prevezo, naj jih opisujejo drugim. Predmet si izmenjujejo in dopolnjujejo opis.

Pri starejših poslušalcih lahko po pripovedovanju zgodbe, ko preidemo na razpravo, uporabimo asociativno metodo s predmeti, ki niso niti malo povezani z zgodbo.

## *Sklep*

Tipne slikanice zahtevajo kar nekaj časa in znanja za izdelavo. Na tržišču jih je malo, medtem ko lahko polnočutni otroci izbirajo v morju knjig. Zato pri ilustracijah za slepe posegamo po tridimenzionalnih osebah, predmetih, idejah, ki nastopajo v knjigi. Uporabljamo podobne (naravne materiale) in v enakih razmerjih. Ko pripovedujemo zgodbo, se zdi poseg v tretjo dimenzijo in na področje dramaturgije univerzalno prilagajanje. Zgodbo začnimo z uporabo vseh petih čutil. Prenašanje vidnih izkušenj na preostala čutila bogati naš osebni svet in sprošča zavore pri dojetanju sveta drugih. Tako spodbudimo preostala čutila, da začnejo zopet sodelovati, krepimo besedišče in spodbujamo nove nevronske povezave. Načrtno zmanjševanje pomembnosti vizualnim vtisom s pomočjo preostalih čutil krepi vključenost vseh, ozaveščanje lastnih kanalov sprejemanja in prepoznavanje samega sebe.

S sprejemanjem drugačnosti in vključevanjem vseh čutov v interpretacijo oz. opis bo večina udeležencev ugotovila, da postajajo stvari zanimivejše za vse. Ko začnemo vključevati vsa čutila, vsi pridobijo na izkušnji, ne le ljudje s posebnimi potrebami.

## *Literatura*

Brvar, R. (2000). *Geografija nekoliko drugače*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Eriksson, Y. (2003). What is the history of tactile pictures? V: *Art Beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment*. New York: Art Education for the Blind, Inc. (AEB) in AFB Press of the American Foundation for the Blind.

Harbisson, N. (2012). I listen to color. <http://on.ted.com/Harbisson> (23. 1. 2013).

- Kermauner, A. (2004). *Tipna slikanica za slepe*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Diplomsko delo.
- Kermauner, A. (2004). *Snežna roža*. Domžale: Založba Miš.
- Pregl Kobe, T. (1998). *Upodobljene besede*. Grosuplje: Mondena.
- Ramljak, K. (2007). *Različni pristopi pri obravnavanju tipnih slikanic*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Diplomsko delo.
- Reidarson, N. A. (1991). *Books for disabled young people – An annotated bibliography*. IBBY Documentation Centre of Books for Disabled Young People. Oslo. <http://www.literature.at/viewer.alo?objid=14774&viewmode=fullscreen&scale=3.33&rotate=&page=35> (3. 5. 2013).
- Reidarson, N. A. (2001). *Outstanding books for young people with disabilities 2001*. IBBY Documentation Centre of Books for Disabled Young People. Oslo. <http://www.literature.at/viewer.alo?objid=14777&viewmode=fullscreen&rotate=&scale=3.33&page=1> (4. 2. 2013).
- Sedmak, A. in Mozetič, B. (2010). *Dotakni se ptice*. Šmarje pri Kopru: Društvo Kaverljag.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (22. 10. 2012).
- Vrezec, A. (2012). *Žuželke od blizu*. Koper: Društvo Kaverljag.



Tatjana Murn  
Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana

## *Vloga brajice v procesu razvoja bralne pismenosti slepih*

### *Pomen razvoja bralne pismenosti za osebe z motnjami vida*

Razvoj bralne pismenosti je nedvomno ključnega pomena v procesih izobraževanja, prav posebno vlogo pa ima v izobraževalnem procesu oseb z motnjami vida, ki zaradi specifičnega sprejemanja informacij sodijo v skupino ljudi s t. i. zmanjšanimi bralnimi sposobnostmi.

Besedna zveza »*zmanjšana bralna sposobnost*« označuje posebnost tistega dela populacije, ki zaradi slepote, slabovidnosti ali drugih oviranosti ne more brati običajnih tiskanih publikacij.« (Knjižnice za slepe, 2010)

Slabovidne osebe berejo besedila, zapisana v povečanem tisku/pisavi, funkcionalno slepe osebe berejo besedila, zapisana v *brajevi pisavi/brajici*. Osebe z motnjami vidnega zaznavanja uporabljajo pri branju prilagojeno informacijsko-komunikacijsko opremo in pripomočke za slepe in slabovidne (elektronska povečala, lupe, brajeve vrstice).

Bralno pismenost je možno doseči s prepoznavanjem in dekodiranjem različnih zapisov in kodnih znakov. Osebe s težjimi motnjami vida zaradi okvare vidnega zaznavanja ne zmorejo brati t. i. vidne/grafične pisave, zato se opismenjujejo v brajici. O celostni pismenosti slepih ne moremo govoriti brez učenja in uporabe brajice. Učenje brajice pa zahteva načrtno razvijanje specifičnih pristopov učenja – tehnik in metod prilagojenega opismenjevanja, in sicer ne glede na izobraževalni program, v katerega so posamezne osebe vključene. Upoštevanje *načela enakih možnosti* mora bralcem z zmanjšano bralno sposobnostjo zagotoviti dostop do vseh informacij v njim prilagojeni obliki, kar pomeni tudi zagotavljanje ustreznih gradiv v brajevi pisavi.

Potrebo po prilagajanju vsem kategorijam oseb s posebnimi potrebami navaja tudi *Konvencija o pravicah invalidov* – mednarodni sporazum o pravicah invalidov, ki pod

oznako pojma komunikacija navaja vse načine sporazumevanja, ki invalidom omogočajo razumevanje informacij in sporočanje (na primer z računalniki, lahkim branjem, brajico, znakovnim jezikom). Pod izrazom »svoboda izražanja in dostop do informacij« navaja, da morajo države invalidom zagotoviti enako pravico do pridobivanja informacij in svobodnega izražanja, kakor jo imajo drugi ljudje. To vključuje invalidom razumljivo obliko informacij, in sicer pravočasno in brez dodatnih stroškov uporabo znakovnega jezika, brajice ali drugih načinov sporazumevanja pri vseh uradnih opravilih; spodbujanje različnih služb in organizacij za pripravo dostopnih informacij (*Konvencija o pravicah invalidov, 2008*).

Pomen pismenosti slepih je zajet tudi v sklepu<sup>1</sup> Vlade RS, sprejetem na seji dne 11. 10. 2012, s katerim Ministrstvu za izobraževanje, znanost, kulturo in šport nalaga, da kot posredniško telo v postopku neposredne potrditve operacije zagotovi posebna namenska sredstva Evropskega socialnega sklada v višini 2,7 milijona evrov v letih 2012 do 2015 za izvedbo projekta »*Vzpostavitev infrastrukture za zagotavljanje enakih možnosti dostopa do publikacij slepih, slabovidnim ter osebam z motnjami branja*«, Zvezi društev slepih in slabovidnih Slovenije. Na temelju ugotovljenega stanja in izkušenj v tujini bi bila najustreznejša vpeljava integriranega modela izvajanja knjižnične dejavnosti za slepe in slabovidne kot javne službe. Nacionalna knjižnica slepih in slabovidnih, ki bi neposredno izvajala storitve za slepe, slabovidne ter za osebe z zmanjšano zmožnostjo branja, bi delovala tudi kot nacionalni center za knjižnične storitve za slepe, slabovidne in za osebe z motnjami branja, saj bi med drugim tudi koordinirala dejavnosti za uporabnike s tovrstnimi posebnimi potrebami v drugih javnih knjižnicah (šolskih, splošnih, visokošolskih). Tako bi bila njena temeljna naloga, poleg izvajanja osnovnih knjižničnih storitev in reproduciranja gradiva v tehnikah, dostopnih slepim in slabovidnim, tudi spodbujanje, vodenje, razvoj in koordinacija knjižničnih dejavnosti, namenjenih tej populaciji na območju cele Slovenije.

Slepi in slabovidni imajo enake informacijske potrebe kot videči. Sodijo v skupino prebivalstva, ki ji mora družbena podpora zagotavljati posebno skrb na področju pismenosti in enake možnosti dostopnosti do vseh informacij. To jim omogoča uporaba brajice ali gradiv v povečanem tisku. V članku se bom omejila le na tiste osebe, ki v procesih branja in pisanja uporabljajo kot osnovno komunikacijsko tehniko brajico – brajevo pisavo.

### *Brajeva pisava – brajica*

Brajica je pisava, s katero osebe z motnjami vida po vsem svetu presegajo posledice komunikacijske oviranosti na področju bralne pismenosti. Obvladovanje brajice zagotavlja slepim osebam temeljno pravico do pismenosti, enake možnosti doseganja izobraževal-

1 [http://www.eurydice.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6284:33-redna-seja-vlade-rs&Itemid=342](http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=6284:33-redna-seja-vlade-rs&Itemid=342) (12. 10. 2012).

nih ciljev, enakovredno vključevanje v družbo, možnost neodvisnega in samostojnega življenja. Vloga, pomen in uporabnost brajice je za funkcionalno slepe osebe popolnoma enakovredna grafični pisavi, ki jo videči prepoznavajo s pomočjo vidne zaznave. Brajica nikakor ni neka »eksotična« koda – je najpomembnejše in najmočnejše orodje pismenosti za funkcionalno slepe osebe.

V članku uporabljam poimenovanje brajica oz. brajeva pisava in ne Braillova pisava, kot je zapisana v SSKJ, saj tiflopedagoška stroka in uporabniki zastopajo stališče, da se ime pisave mora uporabljati poslovenjeno – uporabljamo jo kot sposojenko – raba je povsem poslovenjena v pisavi, izgovoru in pregibanju. Poimenovanje se nam zdi ustrezno tudi po analogiji poimenovanja ostalih pisav (npr. cirilica, latinica, bohoričica ipd.)

### *Nastanek brajeve pisave – razvoj sistema pisave za slepe*

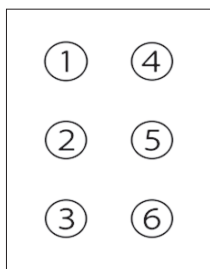
Izumitelj brajeve pisave, po katerem se le-ta tudi imenuje, je bil Louis Braille (1809–1852), rojen v francoskem mestecu Coupvray blizu Pariza. V starosti treh let si je v očetovi delavnici poškodoval desno oko z ostrim šilom in zaradi posledic infekcije oslepel še na drugem očesu. Kljub poškodbi vida so mu starši omogočili šolanje, učil pa se je tako, da je sledil pouku s poslušanjem učiteljeve razlage. Šolanje je nadaljeval v Parizu na eni prvih šol za slepe – Institution Royale des Juenes Aveugles. Bil je nadarjen za glasbo, zato je postal organist – korepetitor, slepi učitelj na tej šoli. Šolanje je potekalo večinoma po slušni metodi, saj so imeli na šoli le nekaj knjig v tipni pisavi, ki jo je izumil ustanovitelj šole, Valentin Haüy. Večina poskusov pisav za slepe v tistem času je namreč temeljila na prenosu vidnih črk v reliefno obliko, ki bi jo bilo možno zaznavati s tipom, kar pa zaradi gostote črk in zapletenih oblik ni bilo lahko. Knjige so bile izjemno težke, prepoznavanje zapisov pa zelo zahtevno. Slepí so bili v tistem času tako rekoč nepismeni, kar se je odražalo tudi na njihovem socialnem položaju (pogosto so bili primorani celo beračiti, da so si zagotovili preživetje), prav tako so težko opravljali kakršen koli poklic, s katerim bi se lahko preživljali in s tem dosegli enakopravno vključitev v družbo. Razvoj pisave za slepe je bil torej pomemben za odpravljanje nepismenosti pri populaciji slepih oseb v času, ko je velik del evropske družbe že odpravil nepismenost kot eno najizrazitejših področij civilizacijske zaostalosti.

Idejo za razvoj pisave za slepe je mladi Braille dobil ob obisku Charlesa Barbiera, kapitana francoske vojske, ki je obiskal šolo za slepe in predstavil svoj izum za »nočno pisanje«. Razvil je sistem 12 pik in številnih kombinacij, ki jih je bilo možno uporabljati za prenašanje šifriranih vojaških sporočil tudi v nočnem času. Iz ideje se je razvila brajica – petnajstletni let je Braille razvil sistem pisave, ki jo je bilo možno otipati. Namesto 12 točk jih je uporabil le 6, saj jih je tolikšno število možno otipati z blazinico prsta, ne da bi premikali prst. Točke so razporejene v vzorec, ki ga je razmeroma lahko prepoznati; Braille je razvil tudi sistem zapisa za matematiko in glasbo ter izumil prvi brajev pisalni stroj, čeprav so dolgo časa brajico pisali ročno. Točke je najprej zapisoval z ostrim šilom

(podobnim onemu, s katerim si je poškodoval oko) tako, da jih je vtiskoval v papir, na nasprotni strani papirja so se vtisnjene točke izbočile. Leta 1829 je objavil the *Method of Writing Words, Music and Plain Song by Means of Dots, for Use by the Blind and Arranged by Them*. Žal izumitelj pisave za slepe ni bil deležen njene popularizacije v času svojega življenja, ampak se je točkovni zapis za slepe začel uporabljati šele po njegovi smrti. Danes vsi svetovni jeziki in pisave uporabljajo kodno tabelo za sistem pisanja in branja brajeve pisave. Avtorju so se Francozi oddolžili za izjemen izum s tem, da so njegovo truplo prenesli v znameniti Panteon, zadnje počivališče nesmrtnih Francozov.

### *Kaj je brajeva pisava – brajica*

Brajica je sistem, ki omogoča slepim in močno slabovidnim osebam branje in pisanje s pomočjo tipnega zaznavanja. Osnova brajeve pisave je brajeva celica, ki sestoji iz kombinacije šestih točk (pik), razporejenih v liku pravokotnika. Točke so reliefno dvignjene nad površino, zato jih je možno otipati. V pravokotniku se nahajata vodoravno dve točki, navpično pa tri. Vsaka točka ima svoje ime. S kombinacijo vseh šestih točk je mogoče tvoriti 64 ( $2^6$ ) znakov. Vsaka kombinacija ima svoje ime in predstavlja določeno črko, odvisno od položaja točk. Točke so po pravilu zaporedja razporejene od zgoraj navzdol v dveh stolpcih, indeksirane pa tako, da se v zgornjem levem kotu nahaja 1. točka, pod njo 2., spodaj levo je 3.; na desni strani pa je na vrhu 4., pod njo 5., spodaj pa 6. točka (*slika 1*). Na *sliki 2* je kot primer brajevega zapisa (z vidnimi črkami sicer) zapisana beseda brajica.



Slika 1: Brajeva celica

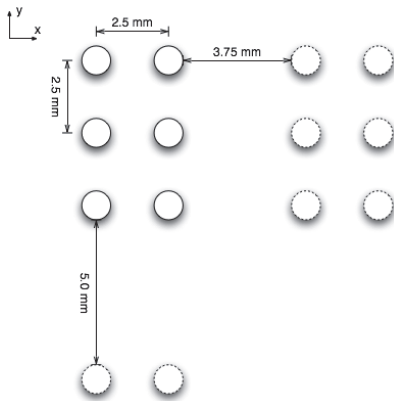


Slika 2: Zapis imena pisave b r a j i c a

(Vir: [http://sl.wikipedia.org/wiki/Braillova\\_pisava](http://sl.wikipedia.org/wiki/Braillova_pisava).)

Bralec otipa posamezne kombinacije točk z blazinico prsta, ki jo je z vajami tipnega zaznavanja treba usposobiti do te mere, da je sposobna tipno razločevati posamezne znake.

Točke so med seboj oddaljene v natančno določeni razdalji (v brajevi celici je to 2,5 mm med posameznimi točkami, med posameznimi celicami v vrstici je 3,75 mm, med vrsticami pa je 5,0 mm presledka) (*slika 3*).



Slika 3

(Vir: [http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Braille\\_\(physical\)\\_xy-axis.png](http://sl.wikipedia.org/wiki/Slika:Braille_(physical)_xy-axis.png).)

### *Primarno in sekundarno učenje brajice*

V članku se predvsem omejujem na primarno opismenjevanje v brajevi pisavi, ki se razlikuje od sekundarnega opismenjevanja tistih posameznikov, ki so bili primarno opismenjeni v vidni pisavi in se morajo pozneje zaradi poslabšanja vidne funkcije naučiti brajice. Osnovno učenje brajice v zgodnjem otroštvu je najučinkovitejše, osebe, ki so primarno opismenjene v brajici, pa so najuspešnejši in najhitrejši bralci. Poznejše učenje brajice je pogosto težavno zaradi nerazvitega »tipnega praga«  
posameznika – zmanjšane sposobnosti tipnega zaznavanja, ki bi se morala tudi v tem primeru sistematično razvijati skozi daljši čas. Prednost sekundarnega opismenjevanja v brajici pa je seveda poznavanje sistema pisnih znamenj pri posamezniku ter boljše razvite predstave o poimenovani stvarnosti, saj ima oseba, ki oslepi pozneje, več izkušenj in predstav o predmetnosti. Nekateri, ki se morajo učiti brajico pozneje, nikoli ne razvijejo tehnike branja brajice do stopnje avtonomnosti, s katero bi zadosti hitro brali besedila v brajici, zato se pogosto preusmerijo na procese slušnega sprejemanja informacij.

### *Kdo potrebuje učenje brajice*

Zmotno je prepričanje, da potrebujejo učenje brajice le popolnoma slepe osebe. Brajica je namreč komunikacijska tehnika, s katero se opismenjujejo tri skupine oseb:

- Slepe osebe ter slepe osebe z minimalnim ostankom vida, ki se primarno opismenjujejo v brajici.
- Slabovidne osebe, katerih prognoza vidne funkcije napoveduje možnost popolne izgube vida – oslepitve.

- c) Slabovidne osebe, katerih diagnoza jim preprečuje dolgotrajno branje črnega tiska oz. potrebujejo izjemno veliko povečavo črk, s katero ni možno prebirati daljših in kompleksnejših besedil.

Osebe iz skupin b in c ter nekatere osebe iz skupine a (slepi z minimalnimi ostanki vida) se opismenjujejo v *kombinirani tehniki* (angl. *dual reading*): naučijo se vidne pisave, hkrati pa se jih opismenjuje še v brajici. Problem kombiniranega opismenjevanja je, da pogosto oseba, ki se opismenjuje v obeh tehnikah, niti v prvi niti v drugi tehniki pismenosti ne dosega nivoja avtonomnega branja. Učenci uporabljajo vidno pisavo in odklanjajo uporabo brajice, čeprav je branje vidne pisave prepočasno in premalo učinkovito.

Ob tem velja omeniti, da je brajica tudi v našem okolju pogosto razumljena kot neka »drugorazredna« pisava in zato stigmatizirana. Učitelji slabovidnih težko prepričamo nekatere uporabnike in njihove starše, da bi posameznik potreboval opismenjevanje v obeh tehnikah, saj branje vidne pisave za marsikaterega otroka postane prenaporno, predvsem pozneje, na višjih stopnjah izobraževanja in šolanja, ko mora učenec, dijak ali študent prebrati veliko število obsežnih besedil, knjig ali študijske literature.

Izjemno pomembno je seveda, da brajico poznajo tudi starši in učitelji slepega otroka, saj je njeno učenje dolgotrajen in naporen proces, ki zahteva veliko vaje in utrjevanja, zato učenje ne bo uspešno brez spodbudnega in podpornega domačega in šolskega okolja.

### *Posebnosti opismenjevanja v brajici*

Učenje brajice je kompleksna dejavnost, ki jo je treba načrtno in sistematično razvijati od zgodnjega otroštva. Večinoma jo izvajajo specialni pedagogi – tiflopedagogi (učitelji slepih), seveda v sodelovanju z vsemi preostalimi učitelji in starši. Dejavnost ni le učenje brajevih znakov/črk, ampak tudi razumevanje pomenov besed, tvorjenje daljših sintaktičnih struktur in besedil. Veliko tehnik – metod učenja brajice je sicer možno primerjati z učenjem vidne pisave, so pa seveda tudi pomembne razlike, predstavljene v nadaljevanju.

Pred začetkom branja morajo imeti učenci veliko znanja in predstav o okolici. Slepi otroci imajo manj izkušenj z zunanjim svetom, posledica so primanjkljaji pri razvoju pojmov in poimenovanju besed za stvari, ki jih ne vidijo. Razvoj govornih orodij pri slepem otroku po navadi ni moten, so pa problemi pri semantiki, zato so pogoste tudi sintaktične napake. Primer izkustvenega učenja pri videčem in slepem otroku: jabolko je rdeče, če ga vidimo. Za slepega je jabolko veliko/majhno, gladko/hrapavo, dišeče, kislo/sladko ... Vse drugo torej, le rdeče ne (Steinman, 2006).

Ker je brajica pisava, ki jo zaznavamo s tipom, je treba načrtno razvijati tipno razločevanje. *Razvoj tipnega zaznavanja – fine motorike*: pri predšolskem otroku so gibi rok in prstov, ki sodelujejo pri opismenjevanju, pogosto še ne dovolj zdiferencirani in razviti, zato so predvaje za opismenjevanje v brajici namenjene razvoju tipa. Slepi otroci pri

vajah prepoznavajo strukturo različnih materialov (mehkih, grobih itd.), prebirajo in selekcionirajo drobne materiale, kot so plodovi, semena ipd. Otroci prav tako še nimajo jasnih predstav o makro- in mikroprostoru, kar je tudi problem orientacije v brajevi celici. Usvojiti morajo položaj šestih točk ter njihovo poimenovanje. Sprva je velikost brajeve celice in točk precej povečana, pozneje pa se vedno bolj zmanjšuje in preide na standardno velikost brajeve celice. Slepí otroci morajo zaznavati in prepoznavati različne oblike brajevih simbolov in določati kombinacijo točk v celici. Treba je razviti *orientacijo tudi na listu papirja* (kaj je zgoraj/spodaj, kako je razporejeno besedilo na papirju, saj slepa oseba ne vidi zapisa v celoti). Treba je razviti orientacijo v knjigi (poiskati kazalo, številčenje strani, poglavja in podpoglavja, prepoznavanje tipnih slik itd.).

Pred učenjem pisnih znamenj mora učenec usvojiti nekaj *fizičnih veščin*: pravilen položaj rok pri branju, tehniko rahlega drsenja prstov vzdolž vrstice, fleksibilnost členkov prstov in razviti ustrezno moč v prstih za pisanje na brajev pisalni stroj. Treba je imeti veliko izkušenj s tipnimi zaznavami. Mnogi brajevi znaki imajo več pomenov in jih je treba razbrati v kombinaciji z drugimi simboli (npr. znak za črko a je s predznakom za veliko začetnico vélika črka a; s predznakom za števila je tudi številka ena; če je pomaknjen za en položaj niže, pa je ločilo vejica). Branje brajice zahteva od bralca otip posamezne celice, ne toliko besede – tipna selektivnost. Pomemben je razpored in položaj točk v celici, ne toliko njihovo število, čeprav je nekaj črk z večjim številom točk precej težavnih za prepoznavanje.



Slika 4: Tehnika branja brajice

(Vir: <http://mtdeafblind.ruralinstitute.umt.edu/TactileSystems.asp>.)

Bralci brajice uporabljajo  *sintetični pristop*  – prepoznavanje posameznih črk v zaporedju (seriji), črke si morajo zapomniti ter jih združiti v besedo. Branje brajice je *linearno* (črko za črko, vrstico za vrstico, v najboljšem primeru je možno celostno prebrati posamezno besedo), zato ni možno razvijati učnih tehnik t. i. celostnega branja oz. branja z vpogledom (učenci se učijo grafične podobe besede). Izurjeni bralci sicer razvijejo prepoznavanje nekaterih besed kot celote, vendar so to večinoma zelo pogoste besede, daljše in nepoznane besede pa morajo prebrati od prve do zadnje črke. *Bralna hitrost* je večinoma

(v povprečju za okoli 30 %) manjša od hitrosti branja črnega tiska. Vsekakor pa se bralna hitrost še dodatno zmanjša pri nelinearnih zapisih (besedilo v stolpcih, iskanje razpršenih informacij, branje preglednic, tabel itd.).

V procesih opismenjevanja videčih otrok je uporabljenega veliko slikovnega gradiva, ki ga slepi otroci ne morejo prepoznavati. Nasploh imajo slepi otroci malo izkušenj s predmetnostjo, ki jih obdaja. Poskrbeti je treba za izkustveno učenje (neposreden stik s predmeti) in za ustrezen razvoj pojmov. Slepi otroci imajo pogosto razvite neustrezne pojme in predstave (popolnoma suvereno npr. uporabljajo besedo, celo v pravilnem kontekstu, vendar se velikokrat izkaže, da ne poznajo njenega pomena). Pojav se imenuje *verbalizem* – uporaba besedišča brez razumevanja njegove pomenskosti.

*Primer izkustvenega učenja.* Ko bomo slepemu otroku brali knjigo o kmetiji, je smiselno omogočiti obisk kmetije, kjer se bo imel možnost dotakniti različnih vrst živali. Taktilno bo ugotovil, ali so prekrte s kožo, krznom ali perjem, pridobil bo občutek, kako velike so, poslušal bo njihovo oglašanje, preučil, kaj jedo (seno, žito), se sam prepričal, kaj proizvajajo (npr. mleko, jajca, volno).

Slepi otroci imajo pogosto težave s kompleksnejšimi kognitivnimi procesi, kot so abstrahiranje, generaliziranje, sintetiziranje itd. Kognitivne sposobnosti pa so, kot je znano, pomemben pogoj za razvoj poimenovanja – govora in posledično tudi pisanja. Pri nekaterih slepih otrocih je opazna skromnejša domišljija, pomanjkanje samoiniciativnosti, pasivnost.

Tudi pri opismenjevanju slepih je pomembno upoštevati čustvene in motivacijske dejavnike: pričakovanja okolja, ki vplivajo na motivacijo za branje – željo po branju. Ne-spodbudno otrokovo okolje goji premajhna pričakovanja, otrok ima nizke cilje. Otroci, ki živijo v bolj spodbudnem okolju, bodo imeli višje cilje in bodo bolj navdušeni za branje, pri branju bodo uživali. Branje slepim otrokom naj bo vsakodnevni proces.

Videči otroci so po navadi vsakodnevno izpostavljeni poplavi pisnih besedil, slikanic, knjig, napisov ipd., zato imajo veliko izkušenj s pisnimi viri, preden se formalno učijo brati in pisati. Otroci, ki so slepi ali slabovidni, nimajo enakega dostopa do t. i. priložnostnega oz. neformalnega učenja, zato se morajo naučiti specifičnih konceptov branja, ki jih drugi otroci razvijajo naravno. Tudi slepemu otroku mora biti od zgodnjega otroštva zagotovljen stik s tipnimi knjigami, knjigami v brajici ter posameznimi zapisi v brajici. V vrtcu naj bo na obešalniku v brajici zapisano otrokovo ime, na posamezne predmete (škatlo z igračami, posodo s sladkorjem, soljo itd.) nalepimo brajeve napise ipd.

## *Priporočene metode poučevanja brajice*

### *Individualni pristop*

Učenje brajice je v marsičem precej drugačno od učenja vidne pisave, zato je smotrno kombinirati več metod učenja brajice. Primarna metoda začetnega opismenjevanja je



individualni pristop. Učenec je izločen iz razreda pri urah začetnega opismenjevanja. Lahko bere na različne načine – pouk je individualen, upoštevajo se učenčeve posebnosti in predznanje. Učenec uporablja drugačne komplete za opismenjevanje, kot so modeli brajeve celice, semenske škatle, uvodni didaktični komplet za opismenjevanje, brajev abecednik in seveda brajev pisalni stroj. Sistem usvajanja brajevih črk poteka v drugačnem zaporedju kot pri videčih. Otrok se ne uči črk po abecedi, ampak po načelu strukture brajevih znakov – od lažjih h kompleksnejšim. Ko usvoji brajevo abecedo, se lahko vedno pogosteje vključuje v skupino s polnočutnimi sošolci. Pozneje se seveda popolnoma enakovredno lahko vključuje v pouk, treba pa mu je zagotavljati ustrezne pripomočke in gradiva v brajici.

### *Celostna metoda učenja jezika*

Metoda, pri kateri učenci usvajajo cele besede, postaja vse bolj uveljavljena tudi pri nas. Slep učenc je lahko vključen v razred in tako kot preostali prepozna besede, ki jih ima zapisane v brajici. Problem te metode je, da se uporablja veliko slikovnega gradiva. Namesto slike predmeta, katerega besedo usvaja, mora imeti slepi otrok tipni model, predmet, pozneje lahko tudi reliefno sliko. Če imajo npr. otroci poleg besed jabolko/avto sliko jabolka/avta, mora imeti slepi otrok poleg besed v brajici jabolko/avto tudi pravo jabolko oz. modelček avtomobila.

### *Lastna aktivnost*

Gradivo za branje so učenčevi jezikovni vzorci in izkušnje. Učenec naj, ko že pozna brajeve črke, sam napiše zgodbo in jo prebere. Jo pove in jo zapiše. Povezujejo se procesi govorenja, pisanja in branja. Vse dejavnosti, ki potekajo v razredu, morajo biti razumljive tudi slepemu otroku. Medtem ko sošolci barvajo sliko predmeta, naj namesto tega ustvarja taktilno sliko. Otroka, ki se uči brajice, je treba stalno spodbujati in ga motivirati za branje tudi zato, da bo povečal bralno hitrost. Več kot bo bral, boljši in hitrejši bralec bo.

### *Informacijsko-komunikacijska tehnologija v procesih opismenjevanja v brajici*

Sodobnemu bralcu brajice je na voljo veliko tehničnih pripomočkov, med katerimi je najpomembnejši računalnik s t. i. brajevo vrstico. Brajeve vrstice so elektronske naprave, ki slepim v bistvu nadomeščajo zaslon in tako omogočajo delo z računalnikom. Vrstico sestavljajo v vrsto vgrajene brajeve celice, ki s pomočjo piezo-električnih modulov izbočijo pike, različna kombinacija pik pa predstavlja določeno črko v brajevi pisavi. Slep uporabnik lahko tako vrstico za vrstico pregleda in prebere celoten zaslon računalnika.

Brajeve vrstice so z računalnikom povezane prek serijskega vhoda ali USB-ja, v zadnjem času pa je vse več brezžičnih povezav predvsem prek BlueTootha. Poznamo brajeve vrstice z različnim številom celic (40- ali 80-znakovne).

### *Položaj brajice v sodobnem času*

Kljub zavedanju pomena o izjemni vlogi brajice v procesih celostne pismenosti funkcionalno slepih oseb se v nekaterih okoljih (žal tudi pri nas) dogaja, da se uporaba brajice zmanjšuje. K temu je prispevalo več procesov, med katerimi lahko izpostavimo nekatere ključne.

### *Integracija in inkluzija*

Učenje brajice je treba učinkovito prenesti v inkluzivni izobraževalni in šolski sistem, pri tem pa se poraja vprašanje, če je to možno. Trend zadnjih let pri nas je, da večina slepih otrok obiskuje inkluzivne vrtnice in šole. S procesi opismenjevanja je treba začeti že v predšolskem okolju in nadaljevati v šoli, vzporedno z razvojem opismenjevanja vseh učencev. Brajico poučuje za to usposobljen učitelj slepih (tiflopedagog), ki pozna metodiko njenega poučevanja in vodi proces opismenjevanja. Mobilno učenje brajice temelji na: sistematičnosti, intenzivnosti, trajnosti in kakovostnem delu. Če katera od teh zahtev ni uresničena, lahko učenec ne doseže ustrezne stopnje obvladovanja brajice. Treba jo je vnesti v vsakodnevno življenje, pri čemer je nujna podpora domačega okolja in odraslih bralcev brajice. Zanimiva raziskava o mobilnem učenju brajice (Koenig, 1995) je pokazala, da se v rednih šolah med 5 in 10 % šolskega dela namenja opismenjevanju. Pri 6 urah je to 18–36 minut. V specialnih ustanovah opismenjevanju namenjajo od 1,5 do 2 uri (25–33 % časa). To dokazuje, da njeno mobilno učenje ne zadosti vseh potreb otroka po razvoju akademskih orodij pismenosti. Učiteljem v inkluzivnih šolah in staršem otrok je treba predstaviti, koliko časa potrebuje otrok za opismenjevanje, in načrtovati celostni program opismenjevanja za več let. Vprašanje torej ni, ali lahko poučujemo otroka v brajici v inkluzivnem procesu, temveč kako organizirati tako delo, ki bo upoštevalo posebne potrebe učenca.

### *Porast števila otrok s kombiniranimi motnjami*

V populaciji otrok z več motnjami na različnih področjih razvoja (gluho-slepi otroci, slepi otroci z motnjami v duševnem razvoju itd.) poteka poučevanje brajice po posebnih didaktično-metodičnih pristopih. Marsikateri posameznik s kombinacijo motenj ne usvoji brajice. Glede na porast števila otrok s kombinacijo različnih razvojnih motenj bo treba tudi v našem okolju dodatno razvijati posebne pristope za opismenjevanje te skupine oseb s posebnimi potrebami.

### *Večja količina avdiogradiv*

Glede na vse večjo količino avdiogradiv se uporabniki brajice pogosteje odločajo za uporabo slušnih virov pri učenju. Zvočne knjige sicer zahtevajo posebno tehniko uporabe, za katero je treba učence usposobiti. Avditivno branje je hitrejšo, zato se mnogi slepi preusmerjajo na to tehniko branja. Potrebno je zavedanje, da tako branje temelji na precej drugačnih načelih, posledice pa so predvsem primanjkljaji na področju poznavanja pravopisnih pravil, nepoznavanja strukture besedilnih vrst, preveč površno sledenje vsebini ipd. Pri branju se namreč vzpostavlja bistveno bolj aktiven stik bralca z besedilom kot pri poslušanju. Bralec bere le tako hitro, kot zmore, proces poslušanja pa velikokrat teče hitreje od sledenja poslušalca. Je pa avditivno sprejemanje gradiv v veliko pomoč pri informativnem učenju, pri poslušanju zvočnic ter pri usvajanju velike količine študijskega gradiva. *Računalniki z govorno sintezo*, s katerimi so opremljeni vsi sodobni računalniki, omogočajo slepi osebi hitrejšo iskanje besedila, navigacijo med dokumenti, v tabelah ipd. pa tudi hitrejšo branje obsežnejših besedil. Slephe osebe velikokrat uporabljajo govorno sintezo namesto brajice, kar je v omenjenih primerih dosti hitrejšo.

### *Sklepne misli*

Kljub temu da raba brajice zaradi sodobnih tehničnih pripomočkov in inkluzivnih procesov izobraževanja oseb z motnjami vida povsod po svetu in tudi pri nas doživlja spremembe, je treba v našem okolju sistematično razvijati usposabljanje za njeno uporabo. Brajica je uporabna tudi pri močno slabovidnih, posebno tistih, ki lahko berejo le zelo velik tisk oziroma zaradi okvare vida ne zmorejo dalj časa trajajočih bralnih aktivnosti. Ne sme biti pojmovana le kot simbol okvare, bolezni ali biti namenjena le slepim osebam. Pri močno slabovidnih se pojavlja psihološki dejavnik odpora proti brajici. Pri njenem učenju bi bila zaradi predsodkov dobrodošla pomoč slepe osebe, ki jo dobro uporablja. Potrebujemo tudi programe za nudenje pomoči ostalim družinskim članom – treba jih je spodbujati, naj se naučijo brajico in pomagajo otroku pri njenem učenju. Bralec mora imeti v brajevi pisavi na voljo različna besedila. Ta naj bodo prilagojena njegovi starosti in interesom. Zagotoviti je treba še večjo dostopnost do množice besedil v brajici (knjige, učbeniki, revije, študijska literatura itd.), saj le tako omogočamo slepim osebam možnost enakovrednega izobraževanja in dostopa do informacij. Prepis besedil v brajico ni enostavna zamenjava pisave, ampak je treba besedilo, ki je namenjeno videčim, prilagoditi za slepe (oblikovna, vsebinska prilagoditev, dodati je treba opise slikovnega gradiva, pripraviti reliefne slike itd.).

Branje brajice je pri slepih posebno pomembno, saj jim omogoča neodvisnost in izboljšuje kakovost življenja. Močno vpliva na človekovo sposobnost vključevanja v družbo. Obstaja visoka povezava med pismenostjo slepih in njihovo stopnjo zaposlenosti. V zadnjih letih se je zaradi različnih dejavnikov stopnja opismenjenosti v brajici močno znižala.

Procesi inkluzivnega izobraževanja ne smejo povzročiti, da bi populacija slepih oz. slepih z ostanki vida spet postala funkcionalno nepismena. Tudi pri slepih je treba razvijati vse sestavine komunikacijskega modela: ne le poslušanje in govorjenje, ampak tudi branje in pisanje.

### *Literatura*

- Blake, S. J. *Teaching reading Braille*. <http://blindness.growingstrong.org/ed/aa010401a.htm> (4. 1. 2009).
- Kavanagh, R. in Christensen Sköld, B. (2010). *Knjižnice za slepe v informacijski dobi: razvojne smernice*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Koenig, A. J. (1995). Can reading and writing Braille be taught effectively on an itinerant basis? *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 89/2. 101.
- KONVENCIJA o pravicah invalidov: mednarodni sporazum o pravicah invalidov: lahko berljiv vodnik po konvenciji (2008). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
- Lusk, K. in Corn, A. (2006). Learning and using print and Braille: a study of dual-media learners, part 1. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Oct/2006. 606–619.
- Steinman, B., LeJeune, B. in Kimbrough, B. (2006). Developmental stages of reading processes in children who are blind and sighted. Research Assistant, Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision. Mississippi State University. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Jan/2006. 36–46.

Marija Repe Kocman in Nina Schmidt  
Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana

## *Prilagajanje besedil v brajici in povečanem tisku*

### *Uvod*

V vsakodnevem življenju nas obdajajo najrazličnejša besedila od časopisov, revij, reklamnih oglasov, receptov, navodil, uradnih obrazcev, knjig itd. Veliko takšnih gradiv je vključenih tudi v izobraževalni proces. Učbeniki, delovni zvezki, učni in delovni listi in testi, leposlovna gradiva za namen pouka so vsi pripravljene za polnočutne otroke. Kako naj jih uporablja slepi oziroma slabovidni otrok ali učenec? S temi težavami se že dalj časa ukvarjamo zaposleni v Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana (v nadaljevanju Zavod).

Zaradi različnih stopenj okvar vida prilagajanje gradiva ni enako za vse. Slabovidni potrebujejo različne povečave in kontraste, slepi brajico, mlajši imajo raje elektronsko obliko, starejši zvočno. Zato je prilagojenih gradiv za slepe in slabovidne zanemarljivo malo v primerjavi z razpoložljivimi bralnimi gradivi za polnočutne. Na Royal National Institute for the Blind (Pierce, 2011: 6) so izračunali, da naj bi bilo v primernih oblikah za slepe in slabovidne manj kot 5 % vsega bralnega gradiva. Problem različno prilagojenih gradiv bi lahko rešilo gradivo v uveljavljenih standardih DAISY (Digital Accessible Information System) ali EPUB (electronic publication). DAISY je plačljiv tehnični standard, sicer bolj znan kot zvočna knjiga, a če je gradivo dobro obdelano, ga s posebnim programom lahko poslušamo in gledamo hkrati, prilagajamo velikost besedila in ozadje. EPUB je prosto dostopen standard, ki omogoča prilagajanje velikosti besedila, barvo, hitrost branja. Besedilo lahko beremo tudi prek brajeve vrstice, ki jo priključimo s povezavo Bluetooth. Z dobrim predvajalnikom, kot je Read2Go, lahko besedilo hkrati poslušamo in gledamo. Prav tako že nekatera osnovna programska oprema tabličnega računalnika omogoča povečavo in zvočno predvajanje besedila.

Vse te tehnike zahtevajo različne obdelave gradiv in so različno zahtevne za prilagajanje. Ena izmed cenejših prilagoditev je pretvorba besedila v zvok s posnetim govorom. Glavna težava, ki jo ponuja zvočni zapis različnih besedil, se pokaže pri učenju slovenščine in tujih jezikov. Zvočna prilagoditev ne spodbuja bralno-napisovalnega znanja. Prav tako onemogoča drobljenje besedil na poglavja in podpoglavja ter iskanje ključnih besed. Na Zavodu se trudimo, da bi otroci čim dlje brali v povečanem tisku ali brajici. Zato želimo, da bi bili učbeniki in preostala gradiva, ki so namenjena uporabi v pedagoškem procesu, v tiskani obliki, čeprav je izdajanje gradiv v tehnikah, namenjenih slepim in slabovidnim, relativno drago. Strošek takšnega prilagojenega gradiva namreč vključuje odkup avtorskih pravic, plačati je treba strokovni pregled ter oblikovalca za povečani tisk oziroma brajico. V ceno so všteti še sam tisk, vezava ter papir, ki je debelejši, kot ga uporabljamo po navadi. A zaradi obširnosti brajice in povečanega tiska v višjih razredih osnovne šole in srednješolskem izobraževanju vse pogosteje uporabljamo računalnik in elektronsko obliko gradiva.

### *Slepota in slabovidnost*

Slepi ali slabovidni otroci so tisti, ki imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja. Ta definicija upošteva le fiziološke okvare vidnega organa. Vid je lahko okvarjen zaradi poškodbe, zaradi bolezni oči ali pa se ljudje z okvaro že rodijo. Lahko gre za izpad vidnega polja, črne lise, vijugaste črte v centru pogleda, zamegljen, nejasen in neoster ali dvojni vid, izgubo perifernega vida. Tako se oseba z dobrim perifernim vidom bolje znajde v prostoru, povečane črke ji pripomorejo, da laže, čeprav počasneje bere. Oseba s centralnim vidom se teže znajde v prostoru, povečava po navadi ne pomaga. Posamezniki se zaradi svojih zmožnosti, časa okvare in kompenzacij z drugimi čutili popolnoma drugače odzivajo. Pri slabovidnih učencih traja opazovanje dalj časa, kajti oko potrebuje več časa, da se prilagodi na dražljaje (Brvar, 2000: 7).

Nadaljnje definicije so povzete po *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2003).

**Zmerno slabovidni otrok** je pri delu lahko hiter kot preostali otroci. Nekateri slabovidni otroci vidijo na tablo. Potrebujejo posebna znanja o uporabi pripomočkov.

**Težko slabovidni otrok** potrebuje učbenike v povečanem tisku. Prilagoditve, ki jih potrebuje, so odvisne od individualnih posebnosti glede na to, kako je oko okvarjeno, še zlasti je nujna primerna osvetlitev. Ima težave pri delu z majhnimi predmeti in z opazovanjem oddaljenih pojavov in predmetov. V vsakdanjem življenju je z ustrezno previdnostjo in z obvladovanjem specialnih znanj samostojen. V šoli dela po metodi za slabovidne, vendar je počasnejši.

**Slepi otrok z ostankom vida** prepoznava manjše objekte na 1–2 metra. Poleg razvijanja preostalih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe. Pri gibanju in delu potrebuje primerno osvetlitev, kontraste itd. V šoli dela po kombinirani metodi; v glavnem v brajevi pisavi, s pomočjo raznih povečal pa tudi vidno.

**Slepi otrok z minimalnim ostankom vida** vidi sence, obrise večjih objektov, predmete v velikosti prstov prepozna do razdalje 1 metra. V vsakdanjem življenju pridobiva znanje in spretnosti podobno kot popolnoma slepi. Potrebuje stalni specialni trening ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v brajevi pisavi. Slepi otrok z minimalnim ostankom vida na zgornji meji lahko bere močno povečane črke. Poleg razvijanja preostalih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida.

**Popolnoma slepi otrok** mora tako v vsakdanjem življenju kot pri šolskem delu uporabljati preostala čutila. Omejen je v raziskovanju okolja in aktivnem poseganju vanj. Če je ustrezno obravnavan, se s svojimi vrstniki v povprečju pozneje izenači pri oblikovanju abstraktnih pojmov in v drugih vidikih razvoja. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v brajevi pisavi.

Po grobih ocenah naj bi se število slepih in slabovidnih v Sloveniji gibalo med 8000 in 10.000, to je od 0,2 do 0,5 % vsega prebivalstva (Kodrič - Dačić idr., 2010: 10).

Skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ima Zavod v obravnavi približno 150 slepih in slabovidnih otrok od predšolskega obdobja do konca srednje šole.

Glede na relativno majhno število slepih in slabovidnih je tudi v Sloveniji razpoložljivega prilagojenega in primerne graiva malo in posledično je tudi knjižnična izposoja okrnjena. Knjižnične dejavnosti za slepe in slabovidne uporabnike izvajata dve knjižnici: knjižnica Minke Skaberne pri Zvezi društev slepih in slabovidnih Slovenije (Zveza) in knjižnica Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana (Kodrič - Dačić idr., 2010: 27). Slednja se je leta 2004 združila s Knjižnico Srednje šole Centra slepih in slabovidnih dr. Antona Kržišnika, Škofja Loka. Največ prilagojenega leposlovja je na voljo v knjižnici in fonoteki Minke Skaberne. Zveza besedila pretvarja v brajico, zvočni zapis ter elektronsko obliko. Na drugi strani je knjižnična izposoja v Zavodu namenjena predvsem učencem in dijakom in zato že več let prilagajamo predvsem učbenike in preostala graiva, ki so potrebna v pedagoškem procesu. Zavod učbenike, slike in preostala graiva prilagaja v povečanem tisku, brajici, reliefnem tisku in/ali za elektronsko uporabo. Prilagojena graiva uporabljajo poleg slepih in slabovidnih otrok, ki obiskujejo vrtec, osnovno ali srednjo šolo v Zavodu, tudi otroci, ki so vključeni v inkluzivno izobraževanje. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP 2011) namreč omogoča slepim in slabovidnim vpis v redne izobraževalne ustanove. Vrtci, šole so se dolžni opremiti s pripomočki in znanjem, ki lajšajo otroku delo. Poleg tega ima otrok pravico do strokovnjaka s področja dela s slepim oziroma slabovidnimi in tu Zavod ponuja svoje usluge.

## *Prilagajanje učbenikov*

Vsak otrok ima pravico do enakih možnosti in primernega načina izobraževanja (Vodnik po pravicah invalidov, 2003, v: Kobal Grum, Kobal, 2006: 16), zato moramo tudi slepim in slabovidnim zagotoviti enake pogoje, pod katerimi bodo usvajali nova znanja in dosegali cilje iz učnih načrtov. Ker učitelji po navadi pedagoški proces vodijo s pomočjo učbenikov in so ti v veliki večini obvezni in nujno potrebni, jih moramo zagotoviti tudi otrokom, ki imajo težave z vidom. S tem jim omogočimo, da so v razredu enakopravni preostalim.

V osnovnih šolah delujejo učbeniški skladi, kjer si otroci oziroma njihovi starši lahko izposodijo učbenike za tekoče šolsko leto. Starši slabovidnih ali slepih otrok se znajdejo v položaju, ko ne vedo, kako naj otroku zagotovijo potrebne učbenike. Zavod omogoča, da si tudi starši otrok iz inkluzije lahko izposodijo prilagojene učbenike v povečanem tisku in brajici. Vsako leto v Zavodu prilagodimo od pet do deset učbenikov. Število prilagojenih učbenikov je odvisno od njihovega obsega. Prilagajanje in tisk učbenikov financira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju Ministrstvo), ki zagotavlja finančna sredstva.

Šole lahko skupaj z učitelji, ki poučujejo ali bodo poučevali slepega ali slabovidnega otroka, prek mobilnega učitelja, ki obiskuje otroka na njegovi matični šoli, podajo Zavodu predloge po prilagoditvi učbenikov. Glede na potrebe učencev in dijakov se v tekočem šolskem letu pripravi seznam potreb za prihodnje šolsko leto. Vodilo izbora učbenikov so kriteriji za izbor učbenikov za prilagajanje. Ti kriteriji so:

- učbenik za posamezni predmet in razred, letnik še ni prilagojen oziroma je učbenik smiselno nadaljevanje že prilagojenih učbenikov;
- prednost imajo učbeniki za predmete, ki v učnem načrtu obsegajo večje število ur;
- število zbranih predlogov.

Pred začetkom prilagajanja učbenikov je treba posamezne založbe ali avtorje učbenikov prositi za odstop ali odkup avtorskih pravic in digitalno obliko učbenika.

Prilagajanje učbenikov nato poteka v dveh delih. Prvi in najpomembnejši del je strokovni pregled in prilagoditev učbenika, drugi je oblikovanje učbenika v povečanem tisku in brajici.

## *Strokovni pregled učbenikov/gradiv*

Strokovni pregled opravi učitelj posameznega predmetnega področja, ki ga poučuje in hkrati poučuje slepe ali slabovidne otroke, pri čemer sledi ciljem iz učnih načrtov. Na eni strani pozna zmožnosti in potrebe slepega, slabovidnega uporabnika, na drugi strani je seznanjen s potrebami in zahtevami učitelja, ki bo takega učenca poučeval. Strokovni pregled se opravi posebej za slepe in posebej za slabovidne učence.



Oblikovanje učbenika v povečanem tisku opravi oseba, ki pozna programe za oblikovanje besedila in slikovnega gradiva, medtem ko oblikovanje v brajici izvede oseba, ki obvlada brajico in program za njeno oblikovanje. Izvajalec strokovnega pregleda in oblikovalec učbenika v povečanem tisku kot tudi brajici ves čas sodelujeta in usklajujeta želje in možnosti izvedbe posamezne prilagoditve.

Pri strokovnem pregledu učbenika za slabovidne urednik opozori oblikovalca na vse oblikovne in tehnične podrobnosti, ki jih mora upoštevati in so navedene v nadaljevanju. Poleg tega:

- naloge, ki jih je treba prilagoditi za slabovidne, priredi in popravi;
- določi, katero slikovno gradivo je mogoče izpustiti, če se ga ne da ustrezno prilagoditi;
- spremeni postavitev posameznih strani, da so bolj pregledne;
- določi, ali bo učbenik vseboval dvojno številčenje strani (številčenje v povečanem tisku in številčenje iz izvirnega učbenika).

Izvajalec strokovnega pregleda učbenika za slepe uporabnike vsebinsko obdela učbenik, in sicer:

- izloči naloge, ki so za slepega neprimerne, kar pomeni, da temeljijo na vizualnih poudarkih;
- opiše slikovno gradivo;
- posamezne dele učbenika prilagodi slepemu (npr. strip: opiše dogajanje na slikah in dopiše pripadajoče besedilo);
- spremeni besedilo, da bo primerno za slepega uporabnika, predvsem pri nalogah tipa nariši, podčrtaj, obkroži itd.;
- pripravi predloge za oblikovanje tipnega slikovnega gradiva;
- pripravi seznam stvarnih predmetov ali tipnih slik za uporabnike prvega in drugega triletja, ki se navezujejo na učno snov in so priloženi učbeniku;
- smiselno spremeni postavitve strani v učbeniku;
- določi, ali bo učbenik vseboval dvojno številčenje strani .

### *Oblikovanje v brajici*

Posebno in dodatno oblikovanje besedil v brajici je potrebno z več vidikov.

1. Besedila v brajici se oblikuje glede na izvorno besedilo. Povsod, kjer je besedilo oblikovano z odstavki, kiticami ali zamiki, je to treba oblikovati tudi v prilagojenem učbeniku.
2. Pri oblikovanju besedil v brajici **VELIKE TISKANE ČRKE** in **odebeljeno** ali *ležeče* besedilo zamenjamo z običajnimi črkami, kajti v brajici pisave ne moremo natisniti odebeljeno ali poševno. Velike tiskane črke iz besedila natisnjene v brajici dodatno

ne izstopajo tako kot v črnem tisku in slepemu uporabniku ne nudijo lažjega iskanja pomembnih vsebin.

3. Brajica kot pisava je od navadne precej večja. Ena vrstica brajevega tiska na formatu A4 obsega okoli 30 znakov. Za primerjavo: vrstica v tem (Wordovem A4) dokumentu obsega več kot 80 znakov s presledki. To pomeni, da se besedilo v brajici razširi na več vrstic, kar pri golem besedilu pomeni le več prostora. Precej večja težava nastane pri epskih in dramskih besedilih, kjer je pomembno, kolikovrstična je pesem, kje se v dramskem besedilu konča besedilo določene osebe in začenja besedilo druge. Zato je treba verze, ki se razširijo v dve ali več vrstic, tudi označiti. To se naredi z zamikom besedila. Tako uporabnik hitreje in lažje šteje verze, hkrati pa je to pomoč pri iskanju rim v epskih besedilih. Ker je uporabnik opozorjen, da je posamezni verz v dveh vrsticah, ve, da ne sme rime iskati na koncu prve vrstice, ampak na koncu druge vrstice verza. Pri prebiranju dramskih besedil se prav tako besedilo posamezne osebe zamakne z zamikom. Tako lahko slepi uporabnik lažje sledi vlogi, ki jo prebira.
4. V izvirnih učbenikih se pogosto uporabljajo slikovni znaki ali okrajšave, ki označujejo posamezne tipe nalog ali stalno se ponavljajoče. Slovar novih besed je po navadi označen s sliko knjige, vaje za poslušanje s sliko zgoščenke ali slušalk ... Tudi takšne okrajšave je treba v brajevem učbeniku zamenjati z drugimi znaki oziroma okrajšavami, ki jih je mogoče oblikovati iz brajice.
5. Izvorni učbenik je lahko oblikovan tako, da so pomembnejši deli snovi, to so po navadi pravila in definicije, posebej označeni, npr. obrobljeni, tako da izstopajo. To je treba oblikovati tudi v brajici. Besedilo v okvirčkih se tudi v brajici obkroži. Tako slepemu uporabniku omogočimo, da hitreje in lažje poišče pomembnejšo snov v učbeniku.
6. Glede na zgoraj naštetu je večina prilagojenih učbenikov opremljena z legendo okrajšav in z navodili za uporabo prilagojenega učbenika. V teh navodilih so razloženi znaki ali uporabljene okrajšave za tiste dele učbenika, ki se pogosto ponavljajo, označena je hierarhija podčrtovanja naslovov in podnaslovov, razloženo je tudi, kako so označena pravila in pomembnejši deli učbenika. Če učbenik vsebuje tudi daljša besedila, ki predstavljajo celoto, se ta lahko označijo s črto, ki označuje začetek oziroma konec besedila. Ker so zaradi obsežnosti brajice učbeniki po navadi razdeljeni na več delov, je treba navodila za uporabo učbenika vključiti v vsak posamezni učbenik.
7. Nekateri prilagojeni učbeniki v brajici so opremljeni tudi z dvojnim številčenjem strani in posledično imajo tudi dvojno kazalo. To pomeni, da je učbenik opremljen s številčenjem strani v brajici, ki je označeno v spodnjem delu strani učbenika, hkrati pa so poleg poglavij navedene tudi strani iz izvirnega učbenika. To olajša delo učiteljem, ki jim ni treba posebej iskati strani v brajevem učbeniku. Tako je uporabnik uč-

benika v pedagoškem procesu bolj samostojen. Dvojno številčenje olajša tudi pomoč staršem, ki otrokom pomagajo pri šolskem delu doma.

8. Obe prilagoditvi, tako povečani tisk kot tudi brajica, sta precej obširni. V povprečju se obseg učbenika poveča za 2,5-krat v povečanem tisku in za 3-krat v brajevem tisku. Zato je treba učbenike razdeliti na posamezne smiselne dele, da otrok v šolo ne nosi celega učbenika, ampak le posamezni, trenutno potrebni del. Priporočljivo je, da ima posamezni del učbenika v brajici okoli 80 strani. Takšen obseg strani je sprejemljiv tudi za najmlajše učence, hkrati se v takšen obseg strani lahko vključi več poglavij iz učbenikov, ki so obširnejši. Urednik strokovnega pregleda se lahko odloči, da bo vsako poglavje obsegalo en del in se ne bo združevalo z drugimi poglavji. To je priporočljivo pri učbenikih, kjer se snov med poglavji ne povezuje. Najboljša rešitev za uporabnika je, da ima izposojena dva kompleta učbenikov, enega za delo v šoli in drugega doma.
9. Vezava učbenika v brajici naj bo v spirali, saj olajša obračanje listov.

Zaradi večjega obsega brajice je ta slabše pregledna. Zato so slepi uporabniki počasnejši pri iskanju posameznih nalog, besedil ... Z oblikovanjem besedila v brajici lahko uporabnikom pomagamo, da se lažje orientirajo v učbeniku, da posamezne dele, naloge lažje poiščejo in so vsaj približno enako hitri kot njihovi videči vrstniki.

### *Prilagajanje slikovnega gradiva za slepe*

Učbeniki v veliki meri temeljijo na slikovnem gradivu. Zato so vizualno privlačni in zanimivejši za uporabnike. Slikovno gradivo je vezano na obravnavano snov oz. je dodatna podkrepitev učne vsebine. Še zlasti večina učbenikov za prvo triletje je oblikovana predvsem s pomočjo slikovnega gradiva, zato se postavlja vprašanje, kako takšno slikovno gradivo prilagoditi za slepe uporabnike. Uporabnost je na prvem mestu, a tudi učbeniki v brajici so lahko privlačni. Slepemu uporabniku slikovno gradivo iz učbenika prilagodimo na dva načina:

- s tipnimi slikami;
- s stvarnimi predmeti oziroma modeli.

S tem tudi prilagojeni učbenik v brajici popestrimo in ga naredimo privlačnejšega za uporabo.

Tipno slikovno gradivo za slepe mora biti prilagojeno in predvsem poenostavljeno. To pomeni, da je slika narejena tako, da jo uporabnik lahko otipa s prsti, zato ne sme biti večja od obsega razprtih dlani. Ker prsti zaznajo manj informacij kot naše oči, je treba posamezne detajle in nepomembne podatke iz slike izločiti. Katere slikovne vsebine bodo v prilagojenemu učbeniku prisotne in izdelane, izbere urednik strokovnega pregleda uč-

benika. Prav tako določi, katero slikovno gradivo (slike, grafikoni, razpredelnice, skice) se bo prilagodilo za slepega uporabnika, kako bo prilagojeno, in hkrati nakaže, katere podrobnosti je mogoče izpustiti.

Če se posamezne slike lahko nadomesti s stvarnimi predmeti oziroma modeli, je to najboljši način, predvsem za otroke v prvem triletju, ki še pridobivajo podobe iz vsakdanjega sveta. V nasprotnem primeru se slikovno gradivo oblikuje kot tipna slika. Postopek za izdelavo tipne slike je sledeč:

- izbrano slikovno gradivo je treba poenostaviti, da bo tipna slika primerna za otip ter da bo uporabnik iz nje lahko »prebral« potrebne podatke;
- izoblikovati je treba matrico – slikovno gradivo je treba izoblikovati iz materiala, ki je toplotno obstojen (iz žice, kartona, blaga, lepenke, lesa ipd.);
- matrico se nato prekrije s folijo in s strojem, ki s pomočjo toplote in vakuumu izoblikuje tipno sliko;
- po potrebi se tipna slika pobarva, saj ima večina slepih še majhen ostanek vida.

Zaposleni strokovni delavci v Zavodu stremimo k temu, da bi s strokovnimi napotki pomagali tudi učiteljem, ki bodo poučevali posamezni predmet in skupaj s slepim učencem uporabljali prilagojeni učbenik. Praksa je, da se učbenikom za prvo triletje doda tudi navodila za učitelje za uporabo učbenika ter tipnih slik. V navodilih so navedeni tudi napotki, katere predmete zmore pripraviti učitelj sam in jih uporabi pri pouku. Uporaba konkretnih predmetov pri pouku je izjemno primerna tako za slepe in slabovidne kot tudi za polnočutne otroke.

### *Težave pri prilagajanju učbenikov*

Glede na predstavljene vsebinske in tehnične zahteve je prilagajanje učbenikov za slepe in slabovidne dolgotrajno, strokovno in oblikovno zahtevno ter drago. Ministrstvo letno odobri finančna sredstva za prilagajanje učbenikov, a hkrati financira le en učbenik za posamezni predmet v določenem razredu oz. zahteva zelo dobro obrazložitev za izbor učbenikov. Težava, s katero se srečujemo v zadnjem času, so posodobljeni učbeniki, ki so posledica prenovljenih učnih načrtov. Spremembe so dejansko pogosto minimalne (drugo oblikovanje, zamenjava slikovnega gradiva), a vendar učbenika, izvorni in prilagojeni, nista več usklajena (neujemanje številčenja strani, položaj slik itd.). Vsem spremembam pri prenovah učbenikov je zato nemogoče slediti.

Tržišče učbenikov je zelo zasičeno in zato lahko šole izbirajo med učbeniki različnih založb, medtem ko Zavod zaradi omejenega financiranja Ministrstva razpolaga le z enim prilagojenim učbenikom za posamezni predmet v določenem razredu (razen pri redkih izjemah). Zato se lahko uporabniki, njihovi starši in tudi učitelji srečajo tudi s tem, da imajo na matični šoli za posamezni predmet v uporabi učbenik druge založbe, kot je prilagojeni učbenik v Zavodu. Učencem in dijakom svetujemo, naj si vseeno izposodijo

prilagojeni učbenik, saj vsi učbeniki temeljijo na učnem načrtu in ga lahko za domačo rabo uporabljajo za utrjevanje snovi.

### *Prilagajanje ostalih gradiv v brajici*

Poleg učbenikov se v Zavodu prilagaja tudi vsa preostala gradiva, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku, med katere sodijo: delovni listi, križanke, izpiski, povzetki, priprave na strokovne ekskurzije in šole v naravi, dodatne naloge in dodatna gradiva. Z njimi želijo učitelji dopolniti in hkrati popestriti učni proces. Vsa ta gradiva je mogoče prilagoditi za slepe otroke, če njihovi učitelji pravočasno zaprosijo za prilagoditev. Tudi ta gradiva so strokovno prilagojena in oblikovana v brajici. Po potrebi so izdelane tudi tipne slike. Gradivo je prilagojeno starosti otrok. Dvojni razmik med vrsticami v besedilih, natisnjenih v brajici, omogoča lažje branje bralcem začetnikom. Prav tako so učna gradiva in učbeniki, leposlovje za prvo in drugo triletje v brajici natisnjeni enostransko, medtem ko so za tretjo triletje in srednjo šolo natisnjena dvostransko.

Zaradi pomanjkanja knjig, prilagojenih za slepe, smo v šolskem letu 2009/2010 prilagodili tudi štiri slikanice za bralno značko v 3. razredu. Poleg prevoda besedila v brajico, izpuščenih vrstic med besedilom in enostranskega tiska za lažje branje so naslovnice knjig opremljene s tipnimi slikami glavnih junakov iz slikanic.

Pri predšolskem bralnem gradivu priporočamo, da se krajša besedila prepiše na samolepilno prozorno folijo in z njo opremi knjigo/slikanico, da otrok, tudi če še ne bere, s sledenjem po knjigi s prsti dobi vtis prvih besed v brajici.

Prilagajamo tudi naloge za najrazličnejša tekmovanja, strokovni sodelavci Zavoda pa vsako leto sodelujejo tudi z Državnim izpitnim centrom, kjer se pripravljajo gradiva za nacionalno preverjanje znanja, splošno in poklicno maturo. Tudi ta gradiva učenci in dijaki dobijo strokovno pregledana, prilagojena, oblikovana in natisnjena.

### *Oblikovanje v povečanem tisku*

Prilagajanje besedila v povečanem tisku zahteva poznavanje osnov vektorskih grafičnih računalniških programov (profesionalna in plačljiva InDesign, Corel Draw ali prosto dostopni Inkscape). Pri prilagajanju sledimo oblikovanju izvirnika, pri čemer zaradi lažjega branja spreminjamo oz. oblikujemo po potrebi naslednje:

- Besedilo naj bo v brezserifni pisavi (serif – zastavica oz. okrasek na skrajnih koncih črk). Pisava s serifi slabovidnim bralcem otežuje branje. Zato uporabljamo pisave: Arial, Tahoma, Verdana ali Helvetica. Ker imajo pisave različne širine črk, izberemo tisto, ki nam omogoča primeren prikaz besedila. Pri izboru črk smo pozorni na prikaz številke »1«, velike črke »I« ter male črke »l«, da so čim bolj različne. Prazni prostor (spacioniranje) med besedami ter med samimi črkami naj bo dovolj širok.

Okrogle črke naj imajo velike prazne kroge. Vidna mora biti tudi razlika med veliko črko O in številko 0.

- Če je možno, se izogibajmo SAMO VELIKIM ali **odebeljenim** daljšim besedilom. Odsvetujemo uporabo poševnih črk, kjer deformacija črk otežuje branje.
- Velikost črk, ki jo priporočamo, je 18. Ta velikost pokrije povprečne potrebe osebe s slabovidnostjo.
- Priporočamo levo poravnavo (nikakor ne obeh, ker se razmiki med besedami in črkami prilagajajo vrstici in lahko postanejo preozki).
- Zaradi lažjega prehajanja v naslednjo vrstico je razmik med vrsticami najmanj 1,2.
- Naslovi, podnaslovi naj bodo v črnih oziroma temnih barvah. Pazljivi moramo biti pri uporabi rdeče in zelene barve, ki ju barvno slepi najpogosteje zamenjujejo.
- Sivi barvi besedila se na splošno izogibamo.
- Podlaga naj bo brez vzorcev v beli, kremni svetli barvi. Svetlostni kontrast naj bo čim večji. Kontrast ne sme biti komplementaren, ker začnejo slabovidnemu barve navidezno migetati.
- Če v besedilu naštevamo več kot tri stvari, so zelo dobrodošle alineje.
- V vrstici naj ne bo več kot okoli 40 znakov.
- Stolpci niso zaželeni pri besedilih za starejše občane, saj se pri vizualnem preskoku v novo vrstico bralec zmede in težko prehaja v nove vrstice.
- Prazna polja za vpisovanje, ki se pojavljajo predvsem na obrazcih, slabovidni zelo težko dojemajo. To lahko popravimo z menjavo črt in obarvanega ozadja oziroma s preglednicami, kjer je ena vrstica obarvana, druga ni (Kitchel, J. E.).
- Format papirja naj ne bo večji od A4 (povečava na A3 je slaba prilagoditev, saj se slabovidni na njem teže znajdejo in so počasnejši).
- V enem zvezku priporočamo do približno 120 strani (odvisno od teže, ki jo otrok lahko nosi). Če se nam število zvezkov poveča, v vsakem označimo, kateri zvezek celote predstavlja. Prav tako ponovimo kazalo ter kolofon.
- Vezava povečanega tiska naj bo v spirali, saj olajša obračanje listov.
- Gramatura listov mora biti večja kot 80 g, saj vsebina ne sme prosevati. Papir prav tako ne sme imeti sijaja.
- Spremenimo postavitev posameznih strani, da so bolj pregledne.
- Dvojno oštevilčenje strani omogoča lažje sodelovanje učitelja, ki uporablja neprilagojni učbenik in učenca s prilagojenim.
- Pri oblikovanju elektronskih besedil upoštevamo zgornja navodila ter jih pripravimo vsaj v nezaščitenem PDF-formatu (Portable Document Format).

### *Oblikovanje grafičnih vsebin za slabovidne*

Prilaganje besedila pri grafih, preglednicah, zemljevidih sledi zgornjim navodilom. Grafične vsebine zahtevajo še nadaljnjo obdelavo:

- Slika se poveča.
- Besedilo naj bo ločeno od slike.
- Poudarimo pomembnejše dele, izbrišemo nepomembne.
- Posamezno slikovno gradivo lahko izpustimo, če se ga ne da izboljšati in ni pomembno za pridobivanje novih pojmov ali najdemo boljši prikaz.
- Črte v risbi morajo biti odebeljene in na kontrastni podlagi.
- Barvni kontrasti naj bodo čim večji ( pazimo na kombinacijo zelene in rdeče zaradi barvno slepih).

## *Sklep*

Odstotek slepih in slabovidnih ni velik, a med njimi so tudi otroci, ki obiskujejo vrtce, osnovne in srednje šole. Tudi ti otroci morajo pridobiti najrazličnejša znanja, ki pa jih glede na njihove ovire pridobivajo nekoliko drugače od polnočutnih otrok. Najrazličnejši zakoni, podzakonski akti in pravilniki jim dajejo pravico, da se obravnavajo enako kot preostali. Zato se tudi v Zavodu trudimo, da bi jim izobraževalni proces čim bolj približali in olajšali. Ena izmed dejavnosti, ki jo opravljamo, je tudi prilaganje, oblikovanje in tiskanje učbenikov ter preostalih gradiv, ki se uporabljajo v pedagoškem procesu v povečanem tisku in brajici.

Pri prilaganju besedil nam je vodilo namen prilagoditve. Prilagoditev ne pomeni le prenosa ali pretvorbe v drug medij. Prenos besedila v brajico ali povečani tisk zahteva poleg tehnologije predvsem poznavanje potreb in zmožnosti slepih in slabovidnih, poznavanje učnih načrtov in pedagoškega procesa. Urednik priredbe natančno določi, kaj vsebinskega ali tehničnega je treba spremeniti, da bo uporabniku gradivo razumljivo in ga bo predvsem lažje uporabljal.

Navodila, ki smo jih navedli v prispevku, lahko upoštevate tudi sami, ko oblikujete lastne tiskovine. Predvsem želimo, da bi imeli tudi slepi in slabovidni čim večje možnost posegati po najrazličnejših bralnih gradivih in jih z veseljem prebirati. Le tako bodo lahko pod enakimi pogoji usvajali znanja ter se veselili novih vedenj.

## *Literatura*

Brvar, R. (2000). *Geografija nekoliko drugače*. Ljubljana: ZRSŠ.

Kitchel, J. E. *APH Guidelines for Print Document Design*. Dostopno na: <http://www.aph.org/edresearch/lpguide.htm> (10. 2. 2013).

Kobal Grum D. in Grum B. (2006). *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. Ljubljana: DEMS.

- Kodrič - Dačić, E., Badovinac B., Čander, M., Hrovat Merič, R., Janc K., Schmidt, N., Vovk D., Wraber, T. (2010). *Vzpostavitev ustreznega statusa knjižnice za slepe in slabovidne v sistemu knjižnic*. Ljubljana: NUK.
- Pierce, J. (2003). Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/200, 6. 6. 2003. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200354&stevilka=2703> (13. 2. 2013).
- Pierce, J. (2003). Vodnik po pravicah invalidov. Ljubljana: Vlada RS, Urad za invalide.
- Pierce, J. (2011). *School librarian Joel talks to the Scottish book Trust about accessing books*. V iSite summer. Dostopno na: [http://www.royalblind.org/img/document/iSite\\_Summer\\_2011\\_Artwork\\_lo\\_res1.pdf](http://www.royalblind.org/img/document/iSite_Summer_2011_Artwork_lo_res1.pdf) (25. 10. 2011).
- Pierce, J. (2011). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 58/2011. 22. 7. 2011. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (10. 2. 2013).



Anja Štrekelj  
Center za korekcijo sluha in govora Portorož

# *Uspešnost razvijanja pismenosti pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami*

## *Uvod*

V predšolskem obdobju naj bi otroci razvili že vse govorno-jezikovne prvine, ki so nujne za ustrezen razvoj branja in pisanja (notranje in zunanje dejavnike). Otroci z govorno-jezikovnimi težavami imajo prav na tem področju primanjkljaje. Za ustrezen razvoj pismenosti sta pomembni zgodnja diagnostika in zgodnja obravnava jezika glasovnih (fonetičnih), besednih (leksikalno-semantičnih) in slovničnih (oblikovno-skladenjskih) prvin jezika. Učenci z govorno-jezikovno motnjo so lahko v predšolskem in šolskem sistemu usmerjeni v izobraževalni program z dodatno strokovno pomočjo. Potrebujemo prilagoditve in spodbude za razumevanje pisnega in ustnega sporočanja. Učenci z govorno-jezikovno motnjo potrebujejo prilagojeno gradivo, ki je podkrepljeno s slikami, z razlagami neznanih besed, prenesenih pomenov, enakozvočnic ipd. in strokovno obravnavo logopeda. Za uspešen razvoj je nujno sodelovanje s svetovalno službo, z učitelji in s strokovnjaki.

## *Jezikovne oblike*

Človek je razvil primarni jezikovni obliki, ki se odražata kot **poslušanje in govorjenje**. Govor je realizacija, konkretizacija in individualizacija jezika. Govorjeni jezik se učimo in ga ne podedujemo. Dober sluh in ustrezno poslušanje sta med temeljnimi pogoji, da bo otrok razvil ustrezen govor in jezik.

Človek je pozneje razvil sekundarni jezikovni obliki: **pisanje** in **branje**. Procesu usvajanja branja in pisanja si ne moremo predstavljati brez ustreznega govornega razvoja in ustreznega poslušanja v predšolskem obdobju. Realizacija vseh temeljnih spretnosti, ki naj bi jih otrok razvil v predšolskem obdobju, so nujni pogoj za uspešno razvijanje pismenosti.

### *Govorno-jezikovni razvoj in usvajanje branja*

Otrokov govorno-jezikovni razvoj delimo na dve fazi, in sicer na predjezikovno fazo (od rojstva do prve besede s pomenom) in jezikovno fazo (od prve besede s pomenom dalje).

Ko se otrok rodi, je prisoten prvi jok (faza respiracije), ki je sprva refleks, a hitro dobi svojo izrazno možnost. V predjezikovni fazi je navzoča emocionalna komunikacija, otrok vzpostavi prve stike, izraža ugodje ali neugodje. Okrog 7., 8. meseca začne ponavljati oddane zvoke. Ta dejavnost je pomembna, saj otrok razvije trdno zvezo med motornimi in slušnimi centri. Situacijska komunikacija je otrokova izmenjava sporočil z okoljem. Navzoča je kognitivna aktivnost. V tem obdobju se pojavijo prve besede, ki pa nimajo lingvističnega pomena.

Ko otrok doseže neko stopnjo kognitivnega razvoja, ki naj bi se pojavila med 12. in 20. mesecem starosti, spregovori prvo besedo s pomenom. Ko bo aktivno usvojil več kot 50 besed, bo začel sestavljati prve povedi. Med 16. in 20. in med 24. in 30. mesecem starosti naj bi otrok naredil dva pomembna skoka v razvoju besedišča. Zavedati se moramo, da so lahko v obsegu besedišča velike individualne razlike. Sama skladnja pa se ne razvije brez besedišča. Otrok najprej tvori trdilne, nato nikalne in šele na koncu vprašalne povedi.

V tem obdobju naj bi začel razvijati spretnosti, ki so povezane z uspešnim razvojem branja in pisanja. V uspešen bralni razvoj otroka so vpleteni notranji in zunanji dejavniki. Med notranje dejavnike uvrščamo: zaznavne dejavnike (vidno in slušno zaznavanje) in čustveno-motivacijske dejavnike. Med zunanje dejavnike uvrščamo: socialne dejavnike in sociološko-kulturološke dejavnike.

Proces branja se začne z vidno zaznavo, ki predstavlja spretnost identifikacije posameznih simbolov oziroma grafemov. »Vidno razločevanje, ko otrok loči črke med seboj, se glede na različne študije razvija po določenih stopnjah:

- triletni otrok naj bi ločeval od tri do sedem črk,
- petinpolletni otrok pa naj bi razločeval že kar 95 odstotkov vseh črk.« (Pečjak, 1999: 32)

Končni razvoj vidne spretnosti se lahko sklene pri osmih letih. Učenec mora imeti dovolj časa in vaj, da lahko uspešno razvije spretnost vidnega razločevanja.

Slušno zaznavanje ali fonološko zavedanje se začne razvijati od četrtega leta naprej in se intenzivno nadaljuje med petim in sedmim letom. Otrok se postopoma zaveda glasovnih

enot v jezikovnem sistemu. Najvišja raven fonološkega zavedanja je fonemično zavedanje, kjer se otrok zaveda, da beseda ni celota, ampak je sestavljena iz fonemov oziroma glasov. Fonološko in fonemično zavedanje je temeljna spretnost za razvoj branja in pisanja, ki spadata med metajezikovne spretnosti. Fonološki razvoj gre po določenih stopnjah. Otroci, ki imajo pomanjkljivo razvito fonološko zavedanje, potrebujejo specifične vaje, da bodo lahko ustrezno razvili slušno zaznavanje.

Socialni dejavniki in sociološko-kulturološki dejavniki kot zunanji dejavniki predstavljajo tiste situacije, ki naj bi jih otrok razvijal ne le v šoli, ampak s pomočjo okolja (družina, prijatelji itd.). Zavedati se moramo, da se otrok uči iz okolja. S posnemanjem odraslih in prijateljev razvije odnos in navade do knjige (pisane besede). Sam odnos do knjige oziroma do pismenosti je pomemben dejavnik pri uspešnem razvoju pismenosti.

Iz učnih ciljev v osnovni šoli naj bi učenec avtomatiziral bralno tehniko do tretjega razreda osnovne šole. V četrtem razredu naj bi branje postalo sredstvo učenja in ne več cilj učenja. Učenec potrebuje branje z razumevanjem za ustrezno funkcioniranje v učnem procesu, kar pa ni avtomatična spretnost. Učenci z govorno-jezikovni motnjami potrebujejo individualiziran specifični načrt dela, da bodo uspešno razvili bralno razumevanje in lahko uporabljali besedilo kot vir informacije.

### *Uspešno razvijanje pismenosti pri otrocih z govorno-jezikovno motnjo*

V predšolskem obdobju je zelo pomembno, da otrok vzljubi pisano besedo. Ob poslušanju pravljic, listanju slikanic naj bi doživel prijetne izkušnje in občutil ugodje. Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami (v nadaljevanju: GJM) po navadi ne poslušajo radi pravljic, saj jim njihov pomanjkljivi slušni spomin ali skromno besedišče ne dovoljujeta, da bi poslušanje bilo prijetna dejavnost. Primerne so knjige, ki spodbujajo multisenzorno spoznavanje pisane besede. Otroci z GJM se laže znajdejo v knjigah, s katerimi lahko manipulirajo (interaktivne knjige z magnetki, knjige, kjer izvlečejo določen predmet, zvočne knjige itd.). Prav s pomočjo takih knjig lahko otrok z govorno-jezikovno motnjo doživi prijeten stik s knjigo in s pomočjo odrasle osebe verbalizira vsebino zgodbe ali posamezne strani. Pomembno je, da vadi ustrezno sestavo povedi v prijetnem ozračju. Za predšolske otroke so primerne knjige s samolepilnimi nalepkami, s katerimi otrok z GJM oblikuje svojo zgodbo in razvija besedišče glede na njegove individualne potrebe. Otrok z govorno-jezikovno motnjo potrebuje odraslo osebo, da poleg artikulacijskih vaj, s katerimi razvija ustrezno izgovarjavo posameznih glasov, razvija še ostale prvine jezika. V predšolskem obdobju do vstopa v šolo je pomembno, da se začne pri otroku razvijati metajezikovno zavedanje. Pomembno je, da se otrok z GJM zaveda, da je poved sestavljena iz besed, beseda je sestavljena iz črk, črke pa so dogovorjeni znaki za glasove. Učencem, ki bodo ob vstopu v šolo neustrezno izgovarjali posamezne glasove, se bo to poznalo pri spoznavanju črk in bo vplivalo na ustno in pisno produkcijo. Učenec bo besedo zapisal

tako, kot jo bo izgovoril. Učenec z GJM potrebuje slikovno gradivo, saj mu slušna informacija ne zadostuje. Primerne so tudi izštevanke, da razvije ritem v pisani besedi. Otrok vstopi v svet pismenosti, ko začne zapisovati svoje ime.

Ob usvajanju abecede se v prvem razredu začne začetno sistematično opismenjevanje. Nujni pogoj pa je, da učenec razvije zadostno fonološko zavedanje. Pri njem moramo razvijati glasovno zavedanje in ga krepiti. Zelo pomembno je, da ga ne silimo v zahtevnejše naloge, če za to ni pripravljen. Pri branju s pomočjo sinteze spaja glasove v zloge in v besede. Pri pisanju pa uporabi nasprotno spretnost, in sicer analizo glasov, kar je za učence, ki imajo slab slušni spomin, zelo težka dejavnost, saj ne ločijo posameznih glasov – črk med seboj. Učenci z GJM imajo težave pri zapomnitvi črk, pri sintezi glasov, pri pisanju črk v besedi, pri sestavljanju povedi itd. Večkrat se izogibajo branju knjig, kar posledično povzroči kopičenje težav v šolskem procesu. Zelo pomembno je, da lahko otrok svobodno izbira knjige, ki ga privlačijo. Zelo ustrezne so knjige, ki imajo narisane oziroma izpostavljene glavne junake, da jih učenec lahko prepozna, ali knjige, ki imajo malo besedila in veliko nazornih slik. Učencev z GJM ne smemo siliti v branje knjig, ki so primerne za določeno kronološko starost, ampak jim ponudimo knjige, ki so ustrezne njihovi bralni ravni. Dokler učenec potrebuje besedilo z ilustracijami, mu moramo to nuditi in ga spodbujati k veselju do branja. V šoli naj bi imeli za šolsko branje prilagojeno bralno zbirko knjig. Učenec z GJM po navadi potrebuje razlago sestavljenih povedi, lažje razume besedilo, ko se mu označi glavni stavek, in neznane besede razloži s pomočjo slikovnega gradiva. Težave ima pri razumevanju vzročno-posledičnih odnosov ali kadar so stavki v zamenjanem zaporedju.

Pred branjem vsakega besedila se z njim pomenimo o sestavi besedila, na primer: koliko poglavij ima knjiga, koliko odstavkov ima to besedilo, ali ima knjiga podnaslov ipd. Zelo koristno je, če je vsaka vsebinska enota v različnih barvah. Učenci z GJM imajo radi stripe, kjer je vsaka dejavnost, vsaka komunikacijska enota ločena in posamično predstavljena. Pisana beseda mora biti otroku predstavljena funkcionalno. Učenec mora začutiti sporazumevalno sredstvo pisane besede. Pri otrocih z GJM moramo razvijati ločeno uporabo pisne in ustne besede. Tak učenec bo pripovedoval, opisoval dogodke z nedokončanimi povedi, s skladenjskimi napakami itd. Pričakoval bo pomoč sprejemnika. Pisana beseda zahteva natančnost in metajezikovno zavedanje sestave povedi in besedila. Učenec z GJM bo napisal povedi, kot jih bo ustno sestavil. Daljši sestavek bo lahko zapisan brez končnih ločil, brez odstavkov ipd. Zapisana beseda ima strožja pravila kot ustna beseda.

### *Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami v osnovnih šolah*

Učenci z GJM so zelo heterogena skupina. Govorna motnja je navzoča takrat, ko ima učenec moteno izreko posameznega glasu govora (artikulacijske težave) ali težave pri hitrosti in tempu govora.

Jezična motnja vključuje primanjkljaje pri razumevanju in uporabi jezikovnih prvin pri govoru, pisanju in branju. Prizadete so lahko semantične, sintaktične, fonološke, leksikalne, morfološke in pragmatske komponente jezika.

Učenci z GJM so od zgodnjega razvoja deležni drugačnega jezikovnega in posledično spoznavnega razvoja. Govorno-jezikovna spretnost je sredstvo, ki dovoli, da otrok zadovolji svoje potrebe. Značilno je, da otroci z GJM spregovorijo pozneje. V predšolskem obdobju je značilno, da odrasla oseba (lahko tudi mama) otroka z GJM delno ali povsem ne razume. Otroek je izpostavljen velikim frustracijam, zato moramo paziti, da se ne zateče v molk. Pomembno je vzpostaviti komunikacijski stik z njim (tudi s pomočjo slikovnega gradiva), da začuti moč sporazumevanja. Otroek na tem področju razvija drugačne jezikovne strukture, ki bodo vplivale h kasnejšemu opismenjevanju. Metajezikovnega zavedanja, fonološkega zavedanja, skladenjskih pravil jezika in semantičnih komponent ne usvaja po naravni poti, ampak potrebuje sistematično, načrtovano in individualizirano pomoč, da se ugotovi primanjkljaj in se z njim ustrezno dela.

### *Usmerjanje otrok z govorno-jezikovnimi motnjami v programe vzgoje in izobraževanja*

Če otroci ob redni ambulantni obravnavi ne nadoknadijo primanjkljaja, se po navadi svetuje, da starši uvedejo postopek za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki ga ureja Zakon za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami glede na intenziteto govorne-jezikovne motnje uvršča učence v štiri skupine, in sicer na: otroke z lažjimi GJM, otroke z zmernimi GJM, otroke s težjimi GJM in na otroke s težkimi GJM. V 29. členu omenjenega zakona piše, da ravnatelj ustanove, na katero je bil usmerjen otroek, imenuje strokovno komisijo, ki mora v roku tridesetih dni po prevzemu odločbe sestaviti individualizirani program. Z njim se določijo oblike dela na posameznih vzgojnih področjih, pri posameznih predmetih oziroma pri predmetnih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka.

Mobilni logoped je lahko član strokovne komisije za izvajanje in spremljanje individualiziranega programa dela. Izvaja dodatno strokovno pomoč, ki je oblika celostne obravnave otrok s posebnimi potrebami, in nudi pomoč ter svetuje staršem oziroma skrbnikom, učiteljem, profesorjem, svetovalnim delavcem, vzgojiteljem, ki delajo z otrokom z GJM.

V Sloveniji so od leta 2005 do 2009 usmerili 1414 učencev z GJM, kar predstavlja 5,2-odstotni delež vseh usmerjenih učencev (Opara, 2010).

V Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo so predstavljene prilagoditve, ki koristijo učencu

z GJM v šolskem procesu. Učenec z GJM pri pridobivanju učne snovi potrebuje poleg ustne informacije tudi raznovrstna učila, ki podkrepijo slušno informacijo in novo besedišče pri učni uri. Učitelj mora dopustiti dovolj časa pri sprejemanju, predelavi in razumevanju novih informacij. Izvajanje pouka ne sme temeljiti le na ustnem podajanju snovi in prek frontalne metode. Učenci z GJM bodo tako »preslišali« ključne informacije, jih neustrezno tolmačili ali popačili. Učitelj mora preverjati razumevanje učne snovi in glavne podatke posredovati tako, da jih bo učenec ustrezno sprejel. Pomembni so vsi kanali sprejemanja informacij kot: vidni, tipni, olfaktorni, kinestetični in slušni. Verbalne informacije naj bodo podane s kratkimi, preprostimi povedmi in v upočasnjem tempu. Pri preverjanju in ocenjevanju snovi se učencu upošteva prilagoditve, da bo lahko pokazal svoje znanje in ne le svoj primanjkljaj.

## *Sklep*

Otroci z GJM morajo biti deležni ustreznih obravnav že v predšolskem obdobju. Za vsakega je nujno sestaviti individualizirani program dela, ki bo pripomogel k njegovemu optimalnemu govorno-jezikovnem razvoju. Z individualiziranim govornim in jezikovnim treningom bo lahko učenec ustrezno razvil strategije, ki so nujne za ustrezen razvoj pismenosti.

## *Literatura*

- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Založba Izolit.
- Opara, B. idr. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pečjak, S. (1999). *Osnovne psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut. Filozofske fakultete.
- Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje. Pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja*. Mengeš: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana in društvo BRAVO.
- <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3498> (30. 1. 2013).
- [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum\\_navodila.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf) (7. 2. 2013).
- [http://www.zrss.si/doc/050911101018\\_\\_pp\\_prilagojeno\\_izvajanje\\_programa\\_os\\_maj.doc](http://www.zrss.si/doc/050911101018__pp_prilagojeno_izvajanje_programa_os_maj.doc) (7. 2. 2013).

Suzana Vasić in Tjaša Burja  
Center za sluh in govor Maribor

## *Slab bralec – dober učenec*

### *Uvod*

Na Centru za sluh in govor Maribor (v nadaljevanju CSGM), kjer poučujeva, obiskuje osnovno šolo 106 učencev s pisano mavrico posebnosti: gluhi in naglušni učenci, učenci z govorno-jezikovnimi motnjami, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učenci z motnjami avtističnega spektra in učenci z več motnjami (v nadaljevanju učenci CSGM). Naše učence povezujejo različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost; tiste, ki so k nam prišli iz večinskih šol, pa še čustvena nestabilnost. Spekter težav, ki jih imajo, je zelo velik in posega v veliko področij, ki so potrebna za pridobivanje znanj in socialnih veščin.

Najpogostejša težava, ki jo prepoznavajo učitelji in starši, je slabo branje in pisanje. Raziskave bralne pismenosti so pokazale, da sodimo odrasli Slovenci v funkcionalni pismenosti med petino najslabše pisмениh ljudi v Evropi, študije pri otrocih pa kažejo, da se bralna pismenost pri njih iz leta v leto izboljšuje. V šolskem sistemu, kakršnega imamo v Sloveniji, je težko pridobivati znanje brez branja in pisanja. Zato moramo biti učitelji in drugi strokovni delavci, ki delamo z otroki, ki se teh veščin težko naučijo ali jih nikoli ne bodo usvojili, še posebej pozorni. Na CSGM smo ob primanjkljajih učencev še posebej pozorni na negativni vpliv slabega socialnega statusa učencev, trudimo se zmanjševati posledice depriviligiranega okolja. S skrbno izbranimi metodami vsak dan znova dokazujemo, da imajo naši učenci tudi močna področja, in iščemo poti, s katerimi zmanjšujemo vpliv primanjkljaja na šolsko uspešnost.

V prispevku se bova opredelili predvsem do prilagojenega razvijanja bralne in naravoslovne pismenosti učencev CSGM.

Raziskava PISA, zasnovana kot dolgoročen mednarodni projekt, ki se na mednarodni ravni izvaja od leta 2000, v Sloveniji pa od leta 2004, meri kompetence 15-letnikov iz naravoslovne, matematične in bralne pismenosti.

**Bralna pismenost** je v raziskavi PISA (2008) opredeljena v smislu učenčeve sposobnosti razumevanja in uporabe pisnega besedila za doseganje določenih namenov. Naloge od učencev zahtevajo, da izkažejo sposobnosti pridobivanja informacij, oblikovanja splošnega razumevanja besedila, interpretacije besedila, uporabe informacij iz besedila in prepoznavanja oblik ter lastnosti besedila; bralnih situacij.

**Naravoslovna pismenost** je v raziskavi PISA (2007) opredeljena kot učenčeva sposobnost uporabe naravoslovnega znanja in procesov, in to ne le za razumevanje naravnega sveta, temveč tudi za sodelovanje v odločitvah, ki nanj vplivajo. Kot taka zajema posameznikovo obvladovanje naravoslovnih pojmov, ki vzpostavljajo povezave in ki pomagajo razumeti sorodne pojave.

Poznavanje naravoslovnih pojmov, procesov in razumevanje naravoslovnih situacij tvori določeno učenčevo znanje s področja naravoslovja, ki naj bi ga bil sposoben uporabiti v:

- prepoznavanju različnih, problemsko zasnovanih vprašanj,
- pridobivanju novega znanja,
- razlaganju znanstvenih pojavov in sklepanju o tematikah, ki so povezane z naravoslovjem,
- razumevanju značilnosti naravoslovja kot oblike človeškega znanja in raziskovanja,
- zavedanju tega, kako naravoslovje in tehnologija oblikujeta naše materialno, intelektualno in kulturno okolje (Puklek Levpušček M. idr.: 2012).

Učenci CSGM zaostajajo v spretnosti dekodiranja, razvoju besedišča, razvoju strategij za bralno razumevanje itd., zato se pogosto izogibajo branju in drugim nalogam, ki zahtevajo branje z razumevanjem, in zato posledično zaostajajo v usvajanju akademskih znanj naravoslovnih predmetov.

Ključne kompetence izobraževanja, kot so opredeljene v referenčnem okviru Evropskega parlamenta (Uradni list Evropske unije L 394/13):

1. sporazumevanje v maternem jeziku,
  2. sporazumevanje v tujih jezikih,
  3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v naravoslovju (znanosti) in tehnologiji,
  4. digitalna pismenost,
  5. učenje učenja,
  6. socialne in državljanske kompetence,
  7. samoiniciativnost in podjetnost ter
  8. kulturna zavest in izražanje,
- pa ostajajo tudi naš minimalni cilj.

Kako torej pridobiti, priučiti našim učencem, ki imajo primanjkljaje prav na področjih, temeljnih za usvajanje bralnih in naravoslovnih kompetenc, funkcionalno pismenost – ali jo celo zaobiti –, ne da bi le-ti ob tem pridobili občutek neuspešnosti oz. bili neuspešni?



## *Pridobivanje oziroma zaobitev funkcionalne pismenosti na CSGM*

Pri svojem delu smo se osredotočili na nekaj dejavnikov bralne pismenosti (Pečjak idr.: 1/2010), ki so še posebej pomembni pri vzgojno-izobraževalnem procesu, v katerem so udeleženi naši učenci. To so:

- **kognitivni** (avtomatiziranost branja, besedišče, strategija povzemanja),
- **metakognitivni** (učenec se zaveda, kaj ve in česa ne ve) in
- **motivacijski dejavniki** (interes, vključenost/zatopljenost, bralna kompetentnost).

**Avtomatiziranost branja** je temelj za vse dejavnike, navedene v nadaljevanju. Sicer učenec s posebnimi potrebami vso pozornost usmeri v samo tehniko in pozabi npr. pri branju na vsebino prebranega ali pri pisanju na upoštevanje pravopisnih pravil (ločila, velike začetnice), čeprav jih pozna.

**Besedišče** vključuje znanje o besedah, o pomenu le-teh. Obseg besedišča oz. število besed, ki jih učenec pozna, razume, je izjemno pomemben za razumevanje prebranega. Strokovnjaki se strinjajo, da mora za ustrezno razumevanje besedila oseba razumeti od 90 do 95 odstotkov besed (Nagy in Scott 2000).

Za učinkovito razumevanje besedila mora učenec poleg besedišča aktivirati tudi svoje **predznanje o vsebini besedila in strategijah**, ki mu lahko pomagajo pri razumevanju in učenju iz besedila.

Ena najbolj učinkovitih strategij razumevanja in učenja je **povzemanje**. Od učenca zahteva, da v besedilu najde bistvo, to pa pomeni, da oceni pomembnost posameznih informacij, izloči nebistvene, bistvene pa združi.

**Metakognitivno znanje** o branju vključuje tako poznavanje različnih bralnih strategij kot tudi védenje o tem, kako usmerjati, nadzorovati svoje branje. Učenca poučimo o bralnih strategijah in uporabi le-teh. Ugotoviti mora, da mu pomagajo prepoznati pomembne informacije v besedilu, priklicati ustrezne informacije iz dolgoročnega spomina. Na temelju tega znanja pa se mora na koncu naučiti še sklepati in povzemati.

Ugotavljamo, da čim večji je **bralni interes** učenca, tem večje je njegovo razumevanje prebranega.

Pri učencih je še posebej pomembno, da ugotovimo, kakšno zvrst knjig izbirajo za branje in kolikšen je njihov interes za šolsko in glasno branje. Razumevanje prebranega je odvisno od interesov – tisti, ki so pokazali večji interes za določena besedila, so pri teh besedilih pokazali tudi večje razumevanje prebranega.

Neprestano se trudimo za »**zatopljenost/vključenost**« med branjem, tj., da učencem branje kot dejavnost veliko pomeni. Ko berejo, imajo občutek vključenosti/zatopljenosti. Vključenost bralci izražajo npr. tako: »Dogovorili smo se samo za dve poglavji. Ampak potem mi je postalo tako zanimivo, da sem bral naprej.«

**Kompetentnost** vključuje prepričanje posameznika o lastnih sposobnostih, da lahko izpelje določene naloge do cilja. Kompetentni bralec si zaupa, da je zmožen besedilo prebrati in ga razumeti.

**Prepričanje o lastni bralni zmožnosti** je močan motivacijski dejavnik. Pri učencih je z vidika motivacije zelo pomembna pravilna izbira različnih, njim prilagojenih žanrov (stripi, humor, detektivke, knjige s poljudnoznanstveno tematiko – šport, računalništvo –, revije in računalniške knjige, branje z interneta), po katerih lahko posežejo tudi za domače branje, seminarsko nalogo, referat ipd. Vzpodbujamo jih, da preberejo/poročajo o knjigah ali obsežnejših člankih iz revij, ki jih zanimajo.

Ob dejavnikih bralne pismenosti ciljno razvijamo tudi **strategije in tehnike**, ki učencem omogočajo razvoj bralne in naravoslovne pismenosti.

Obenem pa gradimo mostove, ki učencem, ki se teh veščin težko naučijo ali jih nikoli ne bodo usvojili, omogočajo prehod do znanja.

Pouk maternega jezika, ure individualne slušne terapije in tudi pouk tujega jezika so na naši ustanovi v prvi vrsti prostor za sistematično razvijanje in usvajanje bralnih strategij in tehnik, pri naravoslovnih predmetih pa učencem predvsem nudimo mostove do funkcionalne pismenosti, ki jim omogočajo usvajanje za njih zahtevnih akademskih znanj.

Temeljno načelo poučevanja in učenja na naši ustanovi predstavlja **multisenzorni pristop**. Ker imajo gluhi in naglušni učenci, učenci z govorno-jezikovnimi motnjami, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učenci z motnjami avtističnega spektra in učenci z več motnjami šibke jezikovne sposobnosti, jim je treba omogočiti, da informacije in nova znanja pridobivajo po vseh čutilnih poteh: vidni, slušni, tipni, kinestetični.

Multisenzorni pristop našim učencem nadgradimo s **prilagajanjem učnih gradiv**. Večina učbenikov je za naše učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja z vidika bralne pismenosti neustrezna (bleščeči papir, oblika in velikost tiska, nestrukturiranost in zasičenost informacij ipd.), zato je vsebine treba prilagoditi. Pri tem smo posebej pozorni, da obseg in zahtevnost obravnavane teme ostajata na zahtevanem nivoju, nastala gradiva pa so učencem prijazna.

Pri pripravi prilagojenih gradiv moramo uporabiti:

- učencem razumljivo besedišče,
- preproste enostavne ali nezapletene povedi,
- primerno velikost in obliko pisave,
- smiselno razporejeno slikovno gradivo.

Gradivo je lahko v obliki popolnega zapisa ali nepopolnega, ki ga učenec ob razlagi dopolnjuje. Pri spoznavanju umetnostnih besedil smo uspešnejši, če prebrano s pomočjo slik obnovimo tako, da učenci vsebino odigrajo in nato dodajajo v oblačke besedilo tudi pisno (strip).

Za **boljše razumevanje** vsebin ob prilagojenih gradivih uporabljamo pet osnovnih vprašalnic, ki jih lahko prilagodimo vsakemu besedilu. Prvih pet K-vprašalnic zahteva natančne, jasne odgovore, ki jih učenci najdejo neposredno v besedilu. Ob oblikovanju odgovorov učenci kot pomoč uporabijo besedilo samo, slikovno gradivo pa jim pomaga razumeti vsebino.

Naše učence navajamo na analizo prebranega s pomočjo vprašanj, začetih s K-vprašalnici: KDO – Kdo je napisal knjigo *Bratovščina sinjega galeba*? KAJ – Kaj so naredili prijatelji? KJE – Kje se zgodba dogaja? KAM – Kam so odpluli? KDAJ – Kdaj so postali prijatelji?

Pomembni sta tudi vprašalnici ZAKAJ in KAKO, ki od učencev zahtevata razumevanje, povzemanje prebranega in samostojno oblikovanje odgovorov.

Pri razlagi vključujemo **učenje novih pojmov in vsebin s pomočjo asociacij** – nove pojme poskušamo povezati z osebnimi izkušnjami učenca.

Izhajamo iz besedišča, ki ga naši učenci že imajo, in obravnavane vsebine postavimo v novo obliko (pojem predstavimo najprej z besedami, ki jih učenec pozna, in nato to prevedemo v šolski jezik; pri fiziki problem najprej nariše, nato ga zapiše z enačbo ipd.).

Tako učencem omogočimo, da vidijo informacijo v več kot eni obliki in jo lažje ponotranjijo.

Zelo pozorni moramo biti tudi pri drugem, tretjem pomenu besede (prst – zemlja; zemlja - Zemlja), pri besednih zvezah itd. Pri tem je še posebej pomemben slikovni material.

Če je le mogoče, uporabimo pri razlagi oz. usvajanju nove snovi **audio- ali videoposnetek**. Ob poslušanju oz. gledanju naši učenci lažje ponotranjijo vsebine; hkrati jih ob tem navajamo na spremljanje poljudnoznanstvenih oddaj oz. kakovostnih mladinskih filmov/oddaj.

Pri podajanju **navodil** smo pozorni, da so podane informacije jasne, kratke, enoznačne in povedane v upočasnjem tempu, če so navodila ustna. Pogosto kombiniramo ustna in pisna navodila ter uporabljamo veliko vizualnih pripomočkov. Kompleksna navodila razdelimo na krajše, smiselne celote. Uspešnost zagotavlja sprotno preverjanje razumevanja navodil.

Posebnosti zaznavanja in razumevanja učencev z motnjo avtističnega spektra narekujejo zelo natančna, konkretna navodila, v katerih predvidevamo vse možne zaplete pri izvrševanju le-teh.

Primer, ki ga dopolnimo z ustreznimi slikami:

*Gremo v park.*

*V parku bomo nabirali liste in plodove.*

*Potrebujemo jih za zbirko.*

*Zbirko delamo v šoli.*

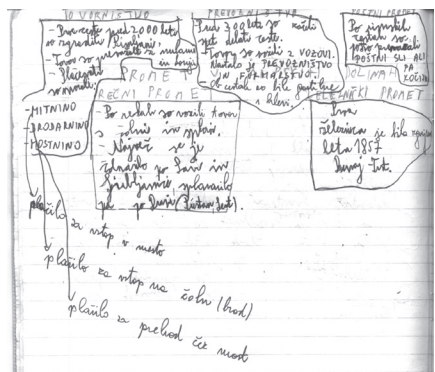
Ivo, poišči tri takšne liste.  
Liste daj v vrečko.

Ivo, poišči želod.  
Štiri želode daj v vrečko.

Nalogo si končal.  
Povej učiteljici

Grafična organizacija podatkov – uporaba miselnih vzorcev pomaga učencu, da prepozna glavne pojme in nato h glavnim pojmom določi ključne podatke. Prav tako lahko tako razvrsti pomembno od nepomembnega.

**Primer:**



TOVORNISTVO	PREVOZNIŠTVO	
_____	_____	
_____	_____	
MITNINA	_____	
_____	_____	
BRODARNINA	_____	
_____	_____	
MOSTNINA	_____	
_____	_____	
REČNI	ŽELEZNIŠKI	POŠTNI
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Komentar: Osnovno ogrodje miselnega vzorca našim učencem zelo pomaga pri zapisu. Označevanje besedila z barvami spodbuja boljše bralno razumevanje. Učenci, ki barvajo besedilo, medtem ko berejo, se učijo prepoznavanja pomembnih, ključnih informacij in so pozorni na vsebino, ki jo berejo, tako da pobarvajo ustrezno besedilo. Osredotočenje na besedilo tako aktivira boljše učenje in globlje razumevanje. Označevanje pomaga tako »vizualnim« kot »taktilnim« učencem, da si zapomnijo prebrano, in pripomore k samostojnemu učenju. »Vizualnim« učencem se obarvani deli vtisnejo v spomin kot vidni opomniki pomembnih dejstev v besedilu. Za »taktilne« učence pa je fizično dejanje podčrtavanja in barvanja tisto, ki jim pomaga pri pomnjenju pomembnih dejstev. Barvno označevanje ključnih podatkov po najinih izkušnjah zelo pomaga pri reševanju besedilnih nalog.

**Primer:**

AVTO VOZI S STALNO HITROSTJO  $80 \frac{\text{km}}{\text{h}}$ . IZRAČUNAJ, V KOLIKŠNEM ČASU  
PREVOZI RAZDALJO 200 km, ČE VES ČAS VOZI S STALNO HITROSTJO.

$v =$

$s =$

$t = ?$

Občutek lastne vrednosti je ključni dejavnik učenja, na katerega neuspešnost deluje negativno, to pa nato vpliva na motivacijo in uspeh v nadaljnjem učenju. Zato morajo naši učenci, še bolj kot drugi, dobivati v učnih situacijah čim več pozitivnih povratnih informacij. Učitelji jim na naši ustanovi pomagamo pri izgradnji pozitivne samopodobe.

Kljub težavam se tudi naši učenci učijo, da bi vedeli, da bi znali znanje uporabiti za celovito osebnostno rast in uspešno socialno integracijo.

Učitelji jim tudi pri **preverjanju in ocenjevanju znanja** pomagamo tako, da jim poiščemo najkakovostnejšo pot do cilja, izkazati kar največ znanja, a jim pri tem ne omejimo ustvarjalnosti, vedoželjnosti in pravice do raziskovanja.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencem zagotovimo:

- do 50 % podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju in čas, da strukturira odgovor;
- uporabimo obliko, s katero najlaže izkaže znanje: pisno in/ali ustno;
- preverjanje in ocenjevanje znanja se vnaprej načrtuje in usklajuje (mrežni plan), je napovedano, dovolj je časa za pripravo;
- snov je razdeljena na manjše enote – preverjani ali ocenjevani so lahko večkrat;
- predhodno so usmerjeni k bistvenim vsebinam;
- dodatno jih pripravimo na narek (lahko se izvzame), opis, spis, domače branje (po vprašanjih, ki niso preobširna);
- izogibamo se negativnemu izpostavljanju;
- pri ocenjevanju znanja predmeta (razen slovenščine) ocenjujemo znanje vsebin predmeta in ne razumevanja vprašanj in širine besedišča.

Pri sestavljanju nalog smo pozorni na pravila dobrega sestavljanja; zgled; jasnost in razumljivost naloge in navodil; uporabljamo besedišče, ki ga učenci poznajo; vprašanja so enoznačna, preprosta, konkretna in opremljena z vsemi oporami, ki smo jih uporabili pri razlagi (modeli, slike); kompleksnejše naloge razčlenimo s podvprašanji; namesto opisa lahko narišejo; uporabimo več nalog izbirnega tipa in dopolnjevanje, povezovanje, tabele ter pazimo na obliko vprašanj (število črtic, ne manj in ne več, kot jih zahteva odgovor).

## *Sklep*

Za našo ustanovo in vsakega učitelja predstavljajo učenci CSGM izjemen izziv, ki nas spodbuja h kreativnemu, predvsem individualiziranemu delu. Z njim tem učencem omogočamo, da na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način in v času, ki je njim optimalen, premagujejo zahteve, ki jih pred njih postavlja izobraževalni sistem.

Sodobni pouk zahteva metode aktivnega učenja in poučevanja, ki vključujejo uporabo različnih virov informacij, uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, kritično sprejemanje in presojanje podatkov in informacij, njihovo analiziranje, povezovanje in posploševanje, načrtovanje in izvajanje preprostih raziskav, pripravo pisnih izdelkov: referatov, plakatov, poročil ter projektno delo. Za tovrstni pouk pa potrebujemo veliko znanja o učenju in značilnostih otrok s posebnimi potrebami, saj jim moramo ponuditi vzorce in modele usvajanja in jim poiskati najkakovostnejšo pot do cilja. Z izkušnjami, ki smo jih pridobili iz dobre poučevalne prakse, nam in našim učencem to uspeva.

## *Literatura*

- Grubelnik, V. (2010). *Opredelitev naravoslovnih kompetenc*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak S., Bucik N., Peštaj M., Pirc T., Podlessek A. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika* 1/2010. 86–102.
- PISA (2006). Izhodišča merjenja naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2006*. 2007. Ljubljana: Nacionalni center PISA: Pedagoški inštitut.
- PISA (2006). Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006*. 2008. Ljubljana: Nacionalni center PISA: Pedagoški inštitut.
- Puklek Levpušček M., Podlessek A., Šterman Ivančič K. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Scott J., Nagy W. (2009). *Developing word consciousness*. Dostopno na internetu dne 6. 5. 2013: [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing\\_word\\_consciousness.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf).

Nika Vizjak

Center za sluh in govor Maribor

## *Splet kot orodje za razvoj bralne pismenosti pri učencih z govorno-jezikovnimi motnjami*

### *Uvod*

Kot učiteljica slovenščine na Centru za sluh in govor Maribor (CSGM) se srečujem s številnimi izzivi, med največjimi je primanjkljaj naših otrok na področju branja in pisanja, torej bralne pismenosti. Delam z učenci s težjimi in težkimi govorno-jezikovnimi motnjami (GJM), ki so vključeni v prilagojeni program za učence z govorno-jezikovnimi motnjami na osnovni šoli CSGM, ter z gluhih in naglušnimi učenci, ki so prav tako vključeni v OŠ na CSGM v prilagojeni program za gluhe in naglušne, in sicer v programe z enakovrednim izobrazbenim standardom (EIS) ali z nižjim izobrazbenim standardom (NIS). Število otrok z GJM na OŠ CSGM je bistveno večje od števila gluhih in naglušnih otrok, saj je večina otrok z okvaro sluha vključena v večinske osnovne šole, kar je posledica uporabe polževega vsadka. Poleg tega izvajam tudi dodatno strokovno pomoč za dijake, praviloma naše bivše učence, izjemoma pa tudi za tiste, ki pridejo iz integracije in pozneje na srednji šoli potrebujejo dodatno pomoč. Dijakov, ki potrebujejo našo pomoč, je veliko, vendar je prišlo do organizacijskih sprememb, zaradi katerih imamo učitelji vse manj možnosti nuditi takšno pomoč. Zato se nam je porodila ideja, da bi ustvarili spletno učilnico, v kateri bi se lahko še naprej srečevali z dijaki, jim pomagali in svetovali, obenem pa bi razvijali tudi njihovo bralno pismenost, ki je po navadi po koncu osnovne šole še vedno na zelo nizkem nivoju. Splet je kot medij, ki je mladim blizu in ga imajo za svojega ne glede na motnje, ki jih imajo, idealno orodje, da se učencem/dijakom približamo na njihovem »igrišču«. Tako smo se v šolskem letu 2010/2011 odločili prijaviti na Zavodu RS za šolstvo inovacijski projekt z naslovom *Splet, moj svet – spletna učilnica kot metoda razvijanja bralnega razumevanja in pisnega izražanja pri dijakih z govorno-*

*-jezikovnimi motnjami.* Izhajali smo iz mnenja, da je splet lahko kakovostno orodje za razvoj bralne pismenosti, vendarle ob zgodnji in usmerjeni vzgoji otrok za pravilno rabo spleta in spletnih aplikacij. V prispevku bom predstavila nekaj ugotovitev, do katerih sem prišla ob svojem delu, ter tudi izhodišča in ugotovitve, do katerih smo prišli z izvedbo inovacijskega projekta.

### *Vpliv GJM na bralno pismenost*

Če govorimo o vplivu motnje na bralno pismenost, je prav, da najprej povemo nekaj o sami motnji in njenem vplivu na govorno-jezikovni razvoj posameznika, saj je ta ključen za razvoj pismenosti in branja nasploh. Govorno-jezikovni razvoj otrok poteka spontano ob stimulacijah iz okolja s pomočjo poslušanja in posnemanja govornjenih glasov, besed in jezikovnih struktur določenega okolja. Do petega leta je govor razvit in otrok ga uporablja, ko izraža svoje misli, želje in potrebe. »Problem se pojavi pri otrocih, pri katerih so prisotne motnje zaradi prizadetosti oziroma okvar določenih sposobnosti. Pri njih razvoj na sploh, posebej pa razvoj govora in usvajanje jezika, ne poteka spontano in po naravni poti. Določene sposobnosti se ne razvijejo ali pa so pomanjkljive. Prav to je bistvena razlika med otroki brez težav in otroki s posebnimi potrebami.« (Vizjak Kure, 2010: 13)

Ločimo med govorno motnjo in jezikovno motnjo. Jezikovna motnja se po opredelitvi American Speech-Language-Hearing Association<sup>1</sup> (ASHA) odraža v okrnjenem ali oškodovanem razumevanju in/ali uporabi jezika kot simbolnega sistema, bodisi govornjenega ali pisnega, medtem ko je govorna motnja opredeljena kot težava posameznika s produkcijo govornih glasov, fonacijo, hitrostjo in ritmom govora

Otroci z GJM so otroci, pri katerih so navzoče specifične razvojne motnje pri govorjenju in jezikovnem izražanju. Po Mednarodni klasifikaciji bolezni (MKB-10) so to motnje, »pri katerih so normalni vzorci pridobivanja jezikovnega izražanja moteni od zgodnjih razvojnih stadijev« (MKB-10, 1995: 371). Med temi motnjami največ težav povzročajo ekspresivne in receptivne jezikovne motnje. Po MKB-10 je **ekspresivna jezikovna motnja** »specifična razvojna motnja, pri kateri je otrokova sposobnost pomenskega uporabljanja govornega jezikovnega izražanja opazno pod ustreznim nivojem za njegovo mentalno starost, toda pri kateri je razumevanje jezikovnega izražanja znotraj normalnih mej. Lahko obstajajo abnormnosti v artikulaciji ali pa tudi ne.« (Vizjak Kure, 2010) MKB-10 opredeljuje **receptivno jezikovno motnjo** kot specifično razvojno motnjo, »pri kateri je otrokovo razumevanje jezikovnega izražanja pod ustrezno ravno glede na njegovo mentalno starost. V skoraj vseh primerih je bistveno prizadeto tudi ekspresivno (pomensko) jezikovno izražanje, običajne pa so abnormalnosti pri tvorbi glasov in besed. Prirojeno avditorno nezaznavanje, razvojna disfazija ali afazija – receptivni tip, Wernickejeva afazija, besedna gluhost.« (Vizjak Kure, 2010) Povzamemo torej, da so pri otrocih z

1 <http://www.asha.org/>.



GJM lahko navzoče »motnje fonacije in fluentnosti govora, motnje artikulacije v smislu produkcije (izreke), omisije (izpuščanja), substitucije (zamenjave), distorzije (popačenja) določenih glasov. Moteni so vsi jezikovni podsistemi: fonologija, morfolologija, sintaksa, semantika in pragmatika. Takšni posamezniki imajo težave na področju usvajanja govornih strategij.« (Vizjak Kure, 2010: 14)

Če izhajamo iz povedanega, se težave z bralno pismenostjo pojavljajo predvsem pri osebah z jezikovnimi motnjami, pri osebah s samo govorno motnjo pa niso nujne. Seveda pa je tako jezikovna kot tudi govorna motnja redko edina motnja.

Če bralno pismenost razumemo kot aktivno razumevanje prebranega besedila, sposobnost uporabe informacij, pridobljenih z branjem, in nadaljnje razvijanje svojih potencialov s pomočjo prebranega (Dornik, 2009: 47), je precej verjetno, da bodo otroci s tovrstnimi motnjami imeli velike težave na tem področju. Zato je še posebej pomembno, da jih učitelji, ki z njimi delamo, ustrezno opremimo z znanji in veščinami, potrebnimi za primerno bralno-pisno komunikacijo.

Branje pri gluhih razvijamo čisto drugače kot pri učencih z GJM. Že res, da gre na prvi pogled pri obojih za specifični razvoj govora in jezika, vendar gre za drugačen vzrok. In prav iz različnih vzrokov motnje prihajajo tudi različne bralne kot tudi splošne jezikovne, sposobnosti. Gluhi, ki nima slušne predstave jezika in ni rehabilitiran v smislu razvijanja slušnih sposobnosti oz. neustrezno uporablja slušni pripomoček, se tako rekoč vsako besedo zavestno nauči. Pri gluhem je razvoj govora in jezika načrten. Uči se ga kot tujega jezika. Pri tem se ne more opirati na slušni dražljaj. Pri osebah z GJM je pogosto tako, da ne znajo povezati slušne podobe besede s pisno. Zato izjemno težko sledijo pisnim navodilom in pridobivajo informacije iz pisnih virov. Pri učenju potrebujejo veliko dodatne razlage in posebej prilagojena besedila.

### *Splet in bralna pismenost učencev s težjimi in težkimi GJM*

Tradicionalno pismenost pomeni sposobnost pisanja in branja. Pomislimo, kaj je pomenila ta identična fraza pred sto leti, pred petdesetimi leti in kaj pomeni danes. Danes si pismenosti ne znamo predstavljati brez računalnika. Brez zadržkov lahko trdim, da je oseba, ki v današnjem času ne zna uporabljati računalnika in njegovih najenostavnejših orodij, funkcionalno nepismena. Danes si težko predstavljamo pretok informacij brez uporabe spleta. Klasična pošta je za današnji tempo življenja pogosto prepočasna. Ljudje smo se navadili na hitre odzive in na takojšen dostop do informacij. Težko si predstavljamo iskanje informacij brez Googla, YouTubea in drugih iskalnikov. Prej smo za vsako informacijo morali pregledati precej papirnatih virov, morali smo v knjižnico in brskati po knjigah in časopisih. Za marsikatero informacijo danes to ni več potrebno. Iskano besedo ali frazo preprosto vtipkamo v iskalnik in že se nam odpre nešteto možnosti. Tudi če se odločimo za vire v tiskani obliki, se nam ni več treba izgubljati med policami in

jih iskati, pač pa knjigo ali revijo poiščemo v spletni bazi, jo rezerviramo in jo preprosto samo dvignemo v knjižnici. Za marsikatero vire lahko že uporabimo digitalno knjižnico ali digitalno bazo besedil.

Z večanjem dostopnosti informacij se je povečala tudi zahteva po storilnosti ljudi. Tako družba od človeka vse več pričakuje, zlasti pa potrebuje osebe, ki bodo znale hitro poiskati informacije in z njimi učinkovito delati. Zato se nam je zdelo pomembno, da našim učencem poskušamo podati temeljna znanja in veščine uporabe spleta in sposobnost branja spletnih informacij, ki jim bodo koristile v nadaljnjem življenju.

Seveda mora vsak otrok najprej usvojiti logiko klasičnega branja in pisanja ter šele nato preiti na uporabo računalnika. Klasično branje in pisanje sta še posebej pomembna pri otrocih z motnjami na govorno-jezikovnem področju, saj je sam proces opismenjevanja del obravnave oz. terapije GJM (razen pri otrocih, ki zaradi težkih dodatnih motenj tega ne zmorejo in je edina možna komunikacija z uporabo računalnika). Pri otrocih brez motenj gre lahko razvoj branja in pisanja sočasno z usvajanjem računalniških veščin, medtem ko je po mojem mnenju za otroke z motnjami ključnega pomena postopnost. Da bi bili sposobni aktivno, smiselno, kritično in koristno uporabljati splet, moramo najprej znati aktivno, smiselno, kritično in koristno uporabljati pisni jezik. To je ena največjih težav naših učencev, ki jo skušamo s projektom in sistematičnim delom preseči.

Vsako stvar, ki jo na spletu iščemo, moramo najprej znati ubesediti. To utegne biti pri naših učencih velika težava. Na prvi pogled popolnoma preprosto opravilo se lahko sprevrže v velik problem, saj učenci pogosto ne znajo poiskati tudi čisto osnovnih stvari. Če tudi stalno brskajo po spletu, imajo nekateri z iskanjem velike težave, največkrat zaradi izpuščanja črk in nezmožnosti zaznati napako. Ko iskalnik sam predlaga drugo možnost, pogosto nekritično presodijo, katera je prava, in izberejo napačno, kar jih posledično zopet zavede in pripelje do napačnih rezultatov. Druga težava je pogosto slab besedni spomin – slišijo nekaj, kar bi radi poiskali, pa si besedo napačno zapomnijo oz. jo celo napačno zaznajo. Tudi če so enkrat nekaj našli, pozneje zelo težko najdejo isto stran, saj si ne zapomnijo, kako so do nje prišli. To je velika »past« deskanja po spletu. Kritični in »usposobljeni« spletni uporabnik se bo brez težav prebil do informacij in jih bo vedno znova znal poiskati, medtem ko je pri naših otrocih težava prav to, da se v poplavi besed pogosto izgubijo. Čeprav je deskanje za njih svojevrsten napor, pa jim kljub temu predstavlja zadovoljstvo, saj se počutijo sposobne sami nekaj poiskati, ustvariti »sliko«. Za učence, ki so splošno manj spretni v besedni (pisni) komunikaciji, je to poseben čar in doživetje.

Večinoma vsi učenci uporabljajo tudi Facebook, in čeprav je njegova uporaba v šoli prepovedana, izkoristijo vsako priložnost, da pregledajo, kaj se tam dogaja. Facebook jim predstavlja beg pred realnostjo in vpogled v tuje svetove ter jim omogoča dokaj preprosto komunikacijo. Preverila sem, koliko so sploh večji uporabe, in ugotovila, da gre večinoma za zelo omejeno uporabo. Svoje profile imajo neurejene, po navadi z napačnimi podatki,

informacije imajo nezaščitene, delijo jih z vso javnostjo ipd. Ker postaja Facebook vse bolj kompleksen in ponuja veliko različnih možnosti, obstaja vedno večja nevarnost, da se bodo uporabniki, ki ne bodo sledili navodilom, izgubili ali pa se celo znašli v nevarnem položaju. Vsa navodila in vse opcije so namreč podani v pisni obliki, razumevanje le-teh je pogosto oteženo tudi običajnemu uporabniku, zato ni čudno, da se osebe s težavami na področju bralnega razumevanja znajdejo v toliko večjih težavah.

Naslednja pozitivna pridobitev pri uporabi spleta kot učnega orodja je možnost poučevanja in učenja na daljavo. Spletno poučevanje in učenje nam ponuja možnost, da posredujemo znanje brez fizične navzočnosti in brez togo določenega urnika. Eno najuporabnejših orodij za spletno poučevanje je trenutno virtualno okolje Moodle. Moodle je kratica za Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment,<sup>2</sup> kar bi v prevodu pomenilo modularno objektno naravnano učno okolje. Moodle (ang. to moodle) pa je tudi glagol neznanega izvora in redke uporabe, ki pomeni lenobno vijuganje pri početju nečesa in hkratno uživanje pri delu. Takšen način dela pogosto pripelje do novih spoznanj in ustvarjalnosti. Ponazarja način, kako je bil Moodle narejen, in način, kako lahko učenec ali učitelj pristopita k učenju ali izdelavi e-učnih vsebin. Moodle je torej v angleščini glagol, ki pomeni proces, kjer se stvari z veseljem lotevamo, ko se te porajajo, ter ob tem ustvarjamo in uživamo – to pa po navadi vodi k ustvarjalnosti.<sup>3</sup> Moodle učencem omogoča dostop do e-učnih vsebin in drugih učnih orodij, komunikacijo z učiteljem in drugimi udeleženci (klepet, forum itd.), prejemanje vaj, domačih nalog, seminarskih nalog, njihovo pošiljanje učitelju in pregled ocen za posamezno učno obveznost, pregled rezultatov samostojnega preverjanja znanja ipd. Učiteljem pa omogoča dostop do informacij, razvoj in objavo preprostih učnih vsebin, razvoj testov za preverjanje znanja, dodeljevanje vaj, domačih nalog, seminarskih nalog, njihovo ocenjevanje ter objavo ocen, dodajanje literature, povezav na druge spletne strani, multimedijskih (avdio, video itd.) vsebin, tvorjenje seznama pogosto zastavljenih vprašanj in odgovorov za posamezni e-tečaj, pregled rezultatov in statistike dela učencev.

### *Projekt Splet, moj svet*

V šolskem letu 2010/2011 smo učiteljice slovenščine CSGM na Zavodu RS za šolstvo prijavile inovacijski projekt z naslovom Splet, moj svet – spletna učilnica kot metoda razvijanja bralnega razumevanja in pisnega izražanja pri dijakih z govorno-jezikovnimi motnjami. Sama sem prevzela vodenje projekta, članice projektne skupine pa so bile ravnateljica Klavdija Ambrožič ter Tjaša Burja in Vida Repnik, učiteljici slovenščine na CSGM. Naš strokovni konzulent na ZRSŠ je bil dr. Franci M. Kolenc. Dveletni projekt se bo končal s koncem šolskega leta 2012/2013.

2 <http://www.moodle.si> (9. 2. 2013).

3 <http://www.nevron.si/index.php/storitve1/uvajanje-e-izobraevanja?task=view&cid=38>, (9. 2. 2013).

S projektom smo želeli odgovoriti na dve vprašanji, in sicer:

- Kako bo uporaba spletne učilnice vplivala na bralno razumevanje in pisno izražanje dijakov z GJM?
- Kako se bodo dijaki odzvali na spletno učilnico, ki od njih zahteva določeno mero samostojnosti in odgovornosti?

Naš cilj pa je bil razvijanje uporabne spletne komunikacije pri dijakih z GJM ter izboljšanje bralnega razumevanja in pisnega izražanja dijakov z GJM.

V projektu je sprva sodelovalo dvanajst dijakov, naših bivših učencev, ki smo jim nudili dodatno strokovno pomoč. V tem šolskem letu pa prostovoljno sodelujemo tudi z dijaki, ki naše pomoči zaradi organizacijskih sprememb uradno več nimajo, še vedno pa želijo sodelovati z nami.

Najprej smo oblikovali čisto osnovno spletno učilnico z imenom Slovenščina v okolju Moodle CSGM. Učiteljice smo v to učilnico za začetek dodale nekaj dokumentov in povezav, ki bi jih učenci utegnili potrebovati pri svojem delu. Na uvodnem sestanku smo dijake seznanile s projektom ter jim predstavile spletno učilnico, njen namen in uporabo. Dodelile smo jim gesla ter jim pomagale pri prijavi, saj nekateri niso obvladali spleta in niso znali sami odpreti niti profila na kakšnem od spletnih okolij. Ko smo postavili spletno učilnico, smo si skupaj z dijaki za začetek postavili samo en splošni pogoj: »Komunikacija v tej spletni učilnici poteka v knjižnem jeziku in kar se da slovnično pravilno, zato se vselej potrudim za lepo sporočilo in učitelj me pri tem sproti popravlja in opozarja na napake.« Naši pogovori v tej spletni učilnici so večinoma učne narave, vendar so dobrodošle tudi razvedrilne teme. Na uvodnem srečanju smo določili čas, ko se bomo srečevali na klepetu. To je pomenilo, da je ob dogovorjenem času (vsako sredo ob 19. uri), na klepetu navzoča vsaj ena od učiteljic, ki je učencem na voljo za pomoč in »on-line inštrukcije« oziroma učno pomoč na daljavo.

Sprva so bili ti klepeti bolj informativne narave in so se jih dijaki udeleževali iz radovednosti in zato, da so klepetali med seboj, pozneje pa so se vse večkrat začeli obračati na nas s konkretnimi vprašanji. Dobra stran Moodla je ta, da omogoča različne načine komunikacije, tako klepet, forum kot tudi zasebna sporočila, hkrati pa omogoča tudi pripenjanje raznih dokumentov, anket, vprašalnikov in testov kot tudi oddajanje nalog in izdelkov. Učenci so najbolj sprejeli prav klepet, čeprav so tudi tu imeli sprva velike težave. Dejstvo je, da če hočemo dobiti dober odgovor, moramo postaviti dobro vprašanje. In prav slednje jim je povzročalo največje težave. Ker smo vztrajali pri naši zahtevi po pravopisni in slovnični ustreznosti vprašanja, so bili odzivi sprva precej plahi. Sčasoma so se navadili, da ni nič narobe, če jih učiteljice popravimo. Bistveno je, da se razumemo in skupaj rešujemo zagate, hkrati pa se urimo v postavljanju vprašanj. Iz formulacije tipa »pomagajte naloga pri slovenščina ne vem« se je pozneje z vajo razvilo »Prosim, pomagajte mi pri nalogi iz slovenščine«.

Na splošno lahko rečem, da je projekt uspel. Sodelujoči se zavedamo prednosti, ki jih prinaša nov način dela. Dijaki redno spremljajo dogajanje v spletni učilnici in opozarjajo na pomanjkljivosti, ki jih učiteljice skušamo odpraviti. Učiteljice redno pripravljamo gradivo, prilagojeno za delo na spletu, in ga objavljamo v spletni učilnici. Vse šolsko leto smo vsi sodelujoči (dijaki in učiteljice) sodelovali v »klepetu v živo«, kjer smo bile učiteljice na voljo za morebitna vprašanja v zvezi z učno snovjo in s samim delom. Ravno v tej smeri pa gre inovacija, saj so se dijaki, ki tega prej niso bili vajeni, naučili pisno tvoriti vprašanja in razumeti zapisane odgovore. Pri tem jih sproti opozarjamo na napake oz. neprimerne zapise. Trudimo se, da je komunikacija čim bolj naravna, a vendar v skladu s pravopisom in skladnjo. Veliko nevarnost namreč predstavlja trenutni »internetni sleng«, ki je gluhih in dijakom z GJM izjemno blizu. Tak pisni jezik je preprost, zapisi so kratki, brez pravil. Jezik je živa tvorba, ki se s časom spreminja, in dejstvo je, da teži k poenostavljanju. Težava pa je v tem, da naši dijaki pogosto ne ločijo med tem, kaj je prav in kaj ne, in jezika ne prilagajajo situaciji. Prav to pa poskušamo doseči z našimi klepeti.

Pri tovrstnem delu je zelo pomembna vloga učitelja mentorja, saj je on tisti, ki skrbi za kontinuiteto dela in spodbuja tako dijake kot učitelje. V prvi fazi je bila potrebna velika mera discipline in vztrajnosti, saj je za tovrstno delo treba spremeniti določene zakoreninjene predstave o načinu učenja in poučevanja.

Kljub vsem prednostim, ki jih splet ter spletno poučevanje in učenje ponujajo, pa je treba izpostaviti, da ta način dela, vsaj pri učencih z GJM in učencih z motnjami sluha, nikoli ne more nadomestiti klasičnega načina poučevanja. Ti učenci namreč potrebujejo strukturirano in celostno obravnavo, ki nikakor ne more potekati »na daljavo«. Spletno učilnico lahko uporabimo, kot v našem primeru, samo kot eno od metod oz. orodij, kar se je izkazalo za zelo učinkovito pri navajanju učencev na samostojnost in pri razvijanju njihove bralne pismenosti.

## *Literatura*

- Dornik, I. (2009). *Bralna pismenost pri gluhih mladostnikih*, magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gerlič, I. (1999). *Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah I. in II. Končni poročili o raziskovalni nalogi*. Maribor: Raziskovalni inštitut Pedagoške fakultete v Mariboru.
- <http://sydney.edu.au/news/84.html?newsstoryid=8511> (1. 2. 2013).
- <http://www.delo.si/druzba/panorama/bralna-pismenost-v-digitalni-dobi.html> (1. 2. 2013).
- <http://www.nevron.si/index.php/storitve1/uvajanje-e-izobraevanja?task=view&id=38> (9. 2. 2013).
- Vizjak Kure, T. (2010). *Spodbujanje razvoja senzorične, motorične, kognitivne, govorne in jezikovne pismenosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Veronika Ciglar, Meta Štampek, Nina Berložnik in Nina Janžekovič  
Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

Nataša Kordiš  
Društvo gluhih in naglušnih Ljubljana

## *Branje slikanic Mojca Pokrajculja in Peter Klepec v slovenskem znakovnem jeziku v Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana*

### *Uvod*

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (v nadaljevanju ZGNL) je osrednja državna institucija za obravnavo in izobraževanje gluhih in naglušnih otrok, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami in motnjami avtističnega spektra. Največ truda in pozornosti v izobraževanju gluhih je namenjeno učenju slovenščine, saj je naš cilj, da bi se po končanem šolanju uspešno vključili v širše družbeno okolje in se v njem uspešno sporazumevali.

Za gluhe učence je slovenščina drugi jezik. Prvega, znakovnega jezika, se ne učijo sistematično, pač pa večinoma od vrstnikov in starejših učencev in dijakov našega zavoda. Izjema so tisti gluhi, ki imajo gluhe starše, a ti so v manjšini. Le v srednji šoli je pouku slovenskega znakovnega jezika (v nadaljevanju SZJ) namenjena ena ura pouka tedensko. V neformalnem druženju in medsebojni komunikaciji tako uporabljajo SZJ, ki pa se ga naučijo le za praktično sporazumevanje (pogovore o vsakdanjih stvareh). Znanje pisne slovenščine pa žal tudi po končanem srednješolskem izobraževanju ni enakovredno znanju njihovih slišočih vrstnikov.

Kadar imamo v razredu gluhe učence/dijake, pri poučevanju kot podpora govorjeni slovenščini uporabljamo elemente SZJ, s katerimi si pomagamo pri poučevanju. Danes si

težko predstavljamo, da je bil še pred približno tridesetimi leti znakovni jezik v šoli tako rekoč prepovedan, ker je pri poučevanju prevladoval oralistični pristop.

Povod za nastanek pričujočega članka je bil izid dveh slikanic v SZJ pod okriljem Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije (v nadaljevanju ZDGNS): *Mojca Pokrajculja* in *Peter Klepec*. Slikanici smo obravnavali pri pouku slovenskega jezika v osnovni šoli, pokazali smo jih tudi gluhim dijakom srednje šole. V članku bomo opisali, zakaj in kako so slikanice nastale in kakšne didaktične možnosti nudi tovrstno gradivo.

### *Pomen jezika in branja za gluhe otroke*

Pri zdravem, sliščem otroku jezikovni razvoj poteka drugače kot pri njegovem sliščem vrstniku. Do tretjega leta otrok pridobi in uporablja osnovni sistem maternega/prvega jezika.

Do vstopa v šolo, ko se začne proces opismenjevanja, je nenehno izpostavljen slušnim dražljajem in situacijam, v katerih se uči, kako poteka komunikacija. Bogati se njegovo besedišče, skladnja, naglas, intonacija. Otrok se odzove na zvok in se nauči razlikovati govor od drugih zvokov.

Gluhega otroka pa moramo najprej naučiti, kaj zvok sploh je. Od učenja razlikovanja zvokov preidemo na učenje zlogov, najprej krajših, dobro vidnih in pozneje besed, ki jih najpogosteje uporabljamo v vsakdanjem govoru. Šele potem lahko začnemo z učenjem posameznih besed in pojmov, ki jih lahko ponazorimo s slikovnim gradivom. Otrokov govorni razvoj je odvisen od okoliščin, v katerih odrašča; v predšolskem obdobju je zlasti pomembno, kako se z njim sporazumevajo starši, kako pridobiva informacije iz okolja, kakšne strokovne obravnave je deležen.

Ob vstopu v šolo po navadi nastopijo težave, saj gluhi otrok slovenščine ne obvlada v enaki meri kot njegovi sliščeči sošolci. Učni načrt za slovenščino predpostavlja, da je slovenščina materni/prvi jezik za večino učencev. Kateri jezik pa je prvi/materni jezik gluhe osebe? Za gluhe otroke iz gluhih družin ni nobenega dvoma, da je njihov prvi jezik znakovni jezik. Komunikacija med družinskimi člani teče neovirano že od otrokovega rojstva. Problem torej ni odsotnost komunikacije, pač pa govornega jezika, ki bi pozneje postal pisni jezik. Drugega jezika se lahko učimo šele tedaj, ko imamo usvojeno strukturo prvega jezika, pri gluhih pa je eden večjih problemov, kakšna (če sploh) je ta jezikovna struktura.

»Otrokovi možgani potrebujejo prvi jezik dovolj zgodaj, da bi se kasneje lahko naučili drugih jezikov. Otroci, ki so bili v zgodnjem otroštvu prikrajšani za jezik, imajo kasneje težave pri učenju kateregakoli jezika. Če starši z gluhim otrokom samo govorijo, bo učenje jezika počasno; pri tem otroka prikrajšamo za številne informacije o svetu, tudi pojmovno bo še bolj zaostajal za vrstniki. Gluh otrok ne vidi (odgleda) vseh glasov in tako dobiva nepopolno sliko besedišča, jezikovnih struktur in slovnice.« (Peljhan, 2001:73)

Pojasniti moramo tudi pogosto zmoto glede gluhih: »Gluh je, ampak bere pa lahko«. Ta napačni stereotip se pogosto pojavlja, žal tudi pri učiteljih, ko se prvič srečajo z gluhim učencem. Že kratek uvid v potek razvoja jezika in komunikacije pa nam razjasni, da posledica gluhotе/naglušnosti ni le odsotnost (razumljivega) govora; posameznik tudi ne piše in ne razume napisanega, če si ni mogel ustvariti jezikovnega sistema kot osnove sporazumevanja.

Naravno učenje govora in s tem jezika pri sliščih se začne z učenjem poslušanja.

»Poslušanje je proces, ki se dogaja v možganih. Razvija se v nosečnosti in v prvem letu starosti. Avditivni centri – predeli možganov, ki so programirani, da se razvijajo ob vnosu slušnih podatkov, so vzdolž možganov – od malih možganov do visoko razvitih delov možganske skorje. Govorimo o avditorni zanki. Poteka v fazah, ki si sledijo v ustreznem zaporedju v za to predvidenem starostnem obdobju. Normalen razvoj tako imenovane avditorne zanke je prvi pogoj za normalen razvoj govora in nanj vezanih drugih spretnosti (branje, pisanje, akademska znanja), končan pa je okoli petnajstega leta. Zaradi dozorevanja možganov zamujenega v nekem obdobju pozneje ni mogoče v celoti nadoknaditi.« (Werdonig: 5/1, 1)

»Ljudje smo nevrološko programirani za sprejemanje nekaterih vzorcev iz zvokov, ki jih slišimo. Zato lahko razvijemo govor, branje in druge šolske spretnosti. Otroci morajo vedno znova podrobno slišati vse glasove, da bi razumeli subtilne vidike jezika. Teh subtilnih jezikovnih značilnosti se učijo vse do konca srednje šole. Vsaka, tudi lažja, okvara sluha ima pri otroku, ki govor šele razvija, neugodne posledice.« (Werdonig: 5/1, 9)

Na napredovanje v govorno-jezikovnem razvoju vplivajo različni dejavniki, med njimi je eden pomembnejših zdrav sluh. V literaturi različni strokovnjaki različno delijo obdobja razvoja otroškega govora.

»Ruski psiholog Kornilov in slovenski logoped Omerza delita razvoj govora v štiri faze: pripravljalna predfonematična doba (prvo leto starosti), obdobje oblikovanja glasovnega govora (od 1. do 3. leta starosti), doba bogatenja govora in besednega zaklada (doba predšolskega otroka), obvladovanje pisne in govorjene besede (šolska doba). V drugi polovici prvega leta začne dojenček posnemati govor odraslih. S posnemanjem človeške govorice postajajo glasovi jasnejši, in bolj natančno opredeljeni. Vse to je še vedno instinktivno, vendar se s poslušanjem in posnemanjem okolice začne prebujati zavest. Proti koncu prvega leta se zelo razvije slušno dojetje, zato se razumevanje govora izboljša. V predšolski dobi, od 3. do 7. leta, začne otrok pravilno uporabljati čase, vse bolj obvladuje spregatve in sklanjatve. V tem obdobju bogati svoj govor v skladu s svojim splošnim razvojem in spoznavanjem vedno širšega okolja. Rad si izmišlja zgodbe, v katerih se rešničnost prepleta z domišljijo. Rad posluša pravljice, krajšo je sposoben tudi obnoviti.« (Žnidarič, 1993: 40)



Slišечи otrok ima ob vstopu v prvi razred osnovne šole besedišče, ki je podlaga, temelj, na katerem gradimo, ko učenca začnemo opismenjevati. Črke, zloge, besede je sposoben povezati z že slišanim, zdaj je pred njim nova naloga, naučiti se mora besede, ki jih pozna (ker jih je »poslušal« šest let), zapisati in prebrati. Kaj pa, če je temelj pomanjkljiv, šibek, krhek? Gluhi otrok se mora ob vstopu v osnovno šolo kljub primanjkljaju na jezikovnem in govornem področju spopasti z enako količino učne snovi kot slišечи otrok! Slišечи otrok ima zgrajene temelje, na katerih lahko začnemo graditi jezik – ga opismenjevati. Pri gluhem otroku je položaj povsem drugačen, nepredvidljiv, pri vsakem posamezniku drugačen. »Približne ocene besednjaka ameriških šestletnikov navajajo okoli 25000 besed, kar pomeni, da otrok od rojstva naprej pridobi približno 14 novih besed na dan. Podobno velja tudi za znakovni jezik, če je to otrokov materni/prvi jezik.« (Kuplenik, 2001) Gluhi in naglušni imajo tako že od otroštva dalje jezikovni primanjkljaj, ki ga je pogosto težko nadoknaditi. Ti primanjkljaji se v šoli najizraziteje pokažejo pri pouku slovenščine. Gluhi učenci in dijaki so v podobnem jezikovnem položaju kot osebe, ki se učijo tujega jezika. V medsebojni komunikaciji (v zasebnem, neuradnem sporočanju, med uporabniki znakovnega jezika) uporabljajo SZJ, v pisnem sporočanju pa nacionalni jezik, ki je zanje drugi jezik. Vsaka neznana beseda v besedilu predstavlja oviro pri razumevanju in jih hkrati demotivira, iskanje razlage pomena posameznih novih pojmov v Slovarju slovenskega knjižnega jezika se jim zdi zapleteno, tudi razlage v slovarskem geslu so zanje (pre)zahtevne, zato imajo pogosto občutek, da je branje težka in neprijetna dejavnost. Zaradi vseh teh razlogov se v procesu izobraževanja trudimo učencem prilagoditi učno vsebino do te mere, da so jo sposobni razumeti, hkrati pa skušamo čim bolj ohraniti avtentičnost izvirnega besedila. Glavni namen prilagoditev je, da bi kljub vsem težavam v učencih vzbudili zanimanje za literaturo in branje.

### *Zakaj so pravljice pomembne tudi za gluhe otroke*

Poglejmo, zakaj ima pravljica v otrokovem življenju pomembno vlogo, tako v razvojnem, psihološkem, vzgojno-izobraževalnem in socialnem smislu kot tudi pri razreševanju težav.

V predjezikovnem obdobju (do drugega leta) otroka pomirja človeški glas osebe, ki ga drži v naročju. Pomenu pravljice sicer še ni sposoben slediti, a rad posluša zgodbe o otrocih in živalih.

Kaj pa gluhi? Tudi gluhega otroka držimo v naročju, obrnjenega proti nam, da lahko opazuje naš obraz in mimiko ter se uči odgledovanja. Pri tem čuti vibracije našega telesa ob govorjenju, s slušnim aparatom ali polžkovim vsadkom pa se uči usmerjati pozornost na izvor zvoka. Če je pri tem dovolj pozoren in če mu namenimo dovolj ponovitev, bo razbral tudi besede, njihov pomen, povezavo z mimiko in ritem. Socialne izkušnje so enake kot pri slišelih otrocih.

V obdobju od 3 do 7 let se razvija mišljenje, pri čemer je jezik izjemno pomemben. Otroka lahko usmerjamo na lastno in zunanjo podobo, na realne življenjske okoliščine, na reševanje problemov, s katerimi se spopada v realnem življenju, na podobnost z junakom iz zgodbe, na uresničitev otrokovih želja v domišljiji, na otrokove psihološke stiske in premagovanje le-teh. V tem času se razvijajo otrokova domišljija in čustva, uči se ubogati in upoštevati prepovedi. Pravljični svet je urejen, slabo se kaznuje, dobro pa je nagrajeno, življenje je smiselno in varno.

Pri gluhih je v tem obdobju lahko zelo veliko zamujenega. Če otroku ne pomagamo pri razvijanju domišljije in predstav, bo imel najverjetneje težave ne samo na govorno-jezikovnem področju, pač pa tudi pri matematiki (predstavnost količin, večjih od 10 ...), pri logičnem sklepanju in na splošno pri vseh šolskih predmetih. Vsega namreč praktično ne moremo preizkusiti in dokazati, pri otrokovi šibki predstavljenosti pa je nemogoče pričakovati od učiteljev, da bodo demonstrirali prav vse vsebine.

Zavedati se moramo tudi, da s polnočutnim otrokom spontano govorimo že med tem, ko ga peljemo v vrtec ali ko kuhamo; pri tem uporabljamo sedanjik, preteklik in prihodnjik, sklanjatve in spregatve ter vse preostale slovnične zakonitosti jezika. Gluhemu pa »mimogrede« prav dosti ne moremo dati. Gluhi otrok potrebuje sogovornikov obraz, s katerega razbira čustva, pomene besed in odgleduje izgovarjavo. Če si predstavljamo, koliko besed »pridobi« slišči otrok, ne da bi ga teh besed načrtno učili, in koliko besed lahko naučimo gluhega otroka, potem vidimo, da ne moreta imeti enakega besedišča in sta v neenakopravnem položaju že ob vstopu v šolo.

Pa se vrnimo k pravljam. Otrok bo posnemal tisto, kar mu je bilo najbolj všeč in kar se ga je najgloblje dotaknilo. Tako bo v svojo zavest vključil nove pojme in situacije. To oponašanje je za otroka enako pomembno kot resničnost, saj so zanj pravljčni junaki resnični. Pravlja in pripovedka tako predstavljata pripravo otrokovega notranjega sveta za številne situacije in odnose, s katerimi se bo človek srečeval med svojim razvojem. Z doživljanjem je že dosežena določena stopnja prepoznavanja in vrednotenja situacij kot tudi način, kakšno držo je treba zavzeti do njih, da bi bil končni izid dober.

Pri gluhih to ni tako samoumevno. Treba je preveriti, kaj od prebranega je otrok razumel in kako je razumel. Vsako besedo je treba slišati desetisočkrat, da jo dovolj razumemo, da jo bomo ustrezno uporabili. Preverjanje razumevanja pri gluhih otrocih je ključnega pomena, saj smo sicer lahko popolnoma zgrešili poanto, ki jo želimo predstaviti s pravljico. Preverimo lahko s pogovorom, z vprašanji, z risbo ali z dramatizacijo. Zadnje je otrokom najbolj ljubo in tudi najbolj učinkovito. Če se pri tem držimo načel gledališke pedagogike, lahko ugotovimo, kaj otroci ob določeni situaciji čutijo, kakšne izkušnje imajo, usmerjamo njihovo pozornost na to, kako drugi doživljajo isto situacijo, in po potrebi neopazno korigiramo njihova stališča. Pri tem se otroci izražajo v jeziku, ki ga obvladajo – z igro. Ko otroke navdušimo za pravljice, smo že na pol poti, da jih bodo sami začeli brati. A pot do samostojnosti je zaradi nerazumevanja zapisanih besed še zelo dolga.

Žal imamo premalo pravljic prevedenih v SZJ, da bi lahko ugotovili, koliko bi prispevale k otrokovemu bralnemu razvoju. Vendar pa so otroci neizmerno veseli, da se nekdo potrudi zanje in jim olajša težko delo – branje besed. Zaradi tega so učenci v razredu tudi sami vložili več truda v samostojno branje. Nekateri so brali samo slike kretenj, drugi pa so si ob neznanih besedah v slovenskem jeziku pomagali kot s slovarjem. Tega načina so vajeni, saj slovarje uporabljamo dnevno. V obdobju, ko bi otroci v šoli morali vaditi branje, da bi si širili besedišče, bi potrebovali mnogo več knjig, prilagojenih njihovim potrebam.

### *Kako so nastajale pravljice v slovenskem znakovnem jeziku*

Zamisel o pravljicah, prilagojenih gluhi populaciji, je bila v slovenskem prostoru prvič uresničena s prilagoditvijo pravljice Žabji kralj. Natisnila jo je tiskarna Dan leta 1995, poslovno povezana z Zavodom za usposabljanje slušno in govorno motenih (današnjim ZGNL). Nato več kot petnajst let v Sloveniji ni izšla nobena pripoved, prilagojena gluhim. Leta 2011 je N. Kordiš po ljudski pravljici *Mojca Pokrajculja* priredila besedilo, ga ilustrirala in opremila s kretnjami, leta 2012 pa je priredila še *Petra Klepeca*.

N. Kordiš je pri prilagoditvi za gluhe izhajala iz mnenja, da prilagoditev za gluhe pomeni, da je besedilo pravljice poenostavljeno do te mere, da se bistvo zgodbe ne izgubi, besedišče pa je poenostavljeno in zato gluhim bolj razumljivo. Velika dilema, ali je prav, da se bogastvo jezika zaradi tega okrni, je bila razrešena v trenutku, ko je ugotovila, da se sicer knjiga ne bo »prijela« in je gluhi ne bodo vzeli v roke.

N. Kordiš je bila kot otrok gluhih staršev celo otroštvo obdana z mnogimi sorodniki in znanci, ki so vsi gluhi. Z bratom sta jih »poslušala«, se od njih učila, kako se spopadati s težavami v življenju, in jim prevajala. Oba sta bila tolmača v vseh življenjskih situacijah od trenutka, ko sta spregovorila prve besede. Le redki gluhi so sami napisali kakšno sporočilo, le redki so se zanesli na razumevanje vsebin, bodisi iz prebranih člankov ali oddaj na televiziji. Zakaj so se obiskovali ter znova in znova pripovedovali stvari, ki so jih prebrali, izvedeli od slišočih ali videli po televiziji, ji je šele ob izobraževanju na Pedagoški fakulteti postalo bolj razumljivo. Vse informacije, ki so jih izvedeli, so morali preveriti in se prepričati, ali so jih pravilno razumeli. Zato so se morali osebno srečati in si v znakovnem jeziku izmenjati novice, da so jih medsebojno preverjali. Preverjati so morali, ali prav razumejo. Bolj načitani med njimi (torej tisti z boljšim besediščem) so drugim razlagali pomen besed in sporočil.

Gluhi živijo v socialnih okoljih, kjer prevladujejo slišče osebe, zato se temu okolju poskušajo kar čim bolj prilagoditi. Gluhota je nevidna invalidnost in je ni težko prikriti vse dotlej, ko je treba izmenjati informacije. Tedaj pa nastopijo težave. Gluha oseba ne ve vselej, kaj točno drugi pričakujejo od nje, ne razume vsebin ali pa ni prepričana, da jih je prav razumela. Nerodno ji je priznati, zato svojo stisko na različne načine prikriva.

Zaradi počasnejšega usvajanja besedišča se je mnogim gluhim zgodilo, da so dozoreli in odrasli v svojem jezikovnem svetu, poetičnem svetu mimike, vedno istih novic, osebnih odnosov, ozki skupnosti nekaj gluhih in nekaj slišočih oseb.

Narodno izročilo, ki je zajeto v slovenskih ljudskih pravljicah in pripovedkah, je zelo bogato in subtilno. Pripoveduje o značaju slovenskega ljudstva, o njegovem blagem značaju, občutljivem za krivice, o revščini in trdem delu, o lepi slovenski besedi in o ljubezni do domovine. Žal je bilo to za gluhe dolgo nedostopno. Ker je za človeka kot socialno bitje izjemno pomembno, da se poveže z okoljem, v katerem živi in je del njegove identitete, je nujno, da se seznanijo tudi z literarno izpovednostjo svojega naroda. Bolj ko širimo besedišče gluhih, bolj jih uspemo navdušiti za branje kratkih besedil, več je možnosti, da se bodo spopadli z daljšimi besedili in tako pridobivali nova znanja in prišli do novih spoznanj.

Koncept slikanic *Mojce Pokrajculje* in *Petra Klepca* je zelo preprost: ponuditi bralcu likovno prečiščeno obliko, ki ponuja prenos informacij različnim uporabnikom. V slikanici je praviloma cela stran namenjena ilustraciji, pod katero je besedilo. Ilustracija je izdelana v tehniki akvarela, na realističen način, ki je v primeru *Mojce Pokrajculje* bolj ilustrativno pravljichen, upodablja vse, kar je napisano v slovenščini. Velikost črk je 14, tako da jih lažje berejo otroci nižjih razredov, slabovidni in starejši, ki težko berejo drobno pisana besedila. Na eni strani slikanice je črno besedilo v slovenščini natisnjeno na beli podlagi. Na drugi strani je »prevod« v SZJ v obliki sličic, vsaka sličica kretnje ima dodano besedo. Za upodobitev kretenj je bilo včasih treba narisati osebo od glave do nog, za določene pa le dlan ali prste. Ker fotografija ne more tako jasno pokazati kretnje, je za upodobitev izbrala črtno risbo. Z risbo lahko z nekaj potezami ponazorimo npr.: jezo, veselje, skrb, strah, gnus, naveličanost, dvom itd. Za te besede obstajajo kretnje, vendar brez ustrezne mimike ostajajo le znaki, ki nimajo točno določenega pomena.

N. Kordiš je pred opremo pravljic s kretnjami opravila veliko raziskovalnega dela. Pregledala je dosegljivo gradivo in ugotovila, da je kretnja bolj razločna na risbi, ker se bralec z osebo na fotografiji lahko preveč poistoveti, saj so slogi kretanja različni. Da bi bile kretnje nazorno prikazane, je najprej celotno pripoved v slovenskem znakovnem jeziku (dalje SZJ) posnela na video, jo potem še enkrat fotografirala, po potrebi iz več zornih kotov, in se na podlagi dobljenega gradiva odločila za najboljši prikaz kretnje. Prevajanje pripovedi v SZJ ni bilo preprosto. Besede pod sličicami se ne ujemajo popolnoma z besedilom pravljice v slovenščini, kar dokazuje, kako sta si jezika različna. Ustreznost izbora kretenj sta pregledala tolmačka SZJ in gluhi član skupine za raziskovanje SZJ pri ZDGNS.

Slikanici sta namenjeni gluhim in slišočim otrokom, odraslim, ki živijo z gluhihimi osebami, otrokom gluhih staršev, vsem, ki se učijo SZJ, in učiteljem, ki v rednih šolah poučujejo gluhe in naglušne otroke. S pomočjo slikanice in priloženega DVD-ja lahko pripovedujemo zgodbo gluhemu otroku. Bližina pripovedovalca in otroka je ključnega pomena, da bo otrok prek vseh čutov zaznal sporočilo, ki ga vsebuje pravljica. Skupaj z odraslim lahko

neštetokrat lista po knjigi, si ogleduje ilustracije, črke in besede, opazuje in posnema gibe, ki so upodobljeni na sličicah. Skupaj si lahko ogledata in poslušata pravljico na DVD-ju. Ker je za mnoge, ki se učijo SZJ, težko spremljati hitro pripovedovanje, je dobrodošla nazorna predstavitev kretenj v knjigi. V SZJ jo pripoveduje gluha oseba, glas pa je posodila druga oseba. Pri montaži zvoka je N. Kordiš upoštevala navodilo naglušnih oseb, da so vsi dodatni zvoki ob govoru lahko zelo moteči za razumevanje vsebine. DVD je zanimiv tudi za otroke, ki nimajo težav s sluhom. Umirjeno pripoveduje zgodbo, pripovedovalka pa z znakovnim jezikom vnese novo komponento v vizualno predstavitev zgodbe. Slikanica služi kot didaktični pripomoček pri poučevanju SZJ.

### *Kako smo uporabljali pravljice v SZJ v ZGNL*

Pravljic, ki bi bile prevedene v SZJ, je zelo malo. Gluhi in naglušni otroci so zato prikrajšani za zgodnje branje in doživljanje pravljic. V ZGNL so na enoti osnovna šola trenutno štirje oddelki gluhih in naglušnih otrok. Z navdušenjem smo vzeli v roke knjigi, ki ju je N. Kordiš za gluhe in naglušne priredila in dopolnila s kretnjami in ilustracijami. Učiteljice smo ju uporabile pri urah slovenščine.

#### *Primer ure s knjigo Mojca Pokrajculja*

**UVOD – napoved teme:** Otroci so sedli v krog. Učiteljica jim je pokazala knjigo *Mojca Pokrajculja*. Povedala je, da si bodo najprej ogledali video.

**JEDRO – ogled videa in pogovor:** Otroci so si ogledali video, ki je podprt s SZJ. Po končanem filmu jim je učiteljica postavila vprašanja, s katerimi je preverila razumevanje vsebine. Stekel je pogovor o junakih pravljice, dogajanju, zapletu in razpletu. Otroke je skušala spodbuditi, da so povzeli dogajanje in logično sklepanje.

**ZAKLJUČEK – pogovor o prednostih knjige:** Učiteljica je otrokom razdelila vprašalnik s kratkimi vprašanji – odgovoriti so morali, ali jim je bil video všeč, kaj so si zapomnili, ali si želijo še več podobnih knjig. Iz odgovorov je jasno, da je bil video otrokom všeč. Sledili so zgodbi, zapomnitev je bila boljša, saj so odgovorili na večino zastavljenih vprašanj vezanih na vsebino. Učenci so bili enotni, da bi radi imeli več vsebin, ki bi bile podprte z znakovnim jezikom.

#### *Primer ure s knjigo Peter Klepec*

**UVOD – napoved teme:** Otroke je učiteljica razdelila v dve skupini, v vsaki je bilo pet otrok. Povedala jim je, da bodo prebrali zgodbo *Peter Klepec*.

**JEDRO – branje knjige in preverjanje razumevanja:** Otroci v prvi skupini so dobili samo besedilo s slikami. Otroci v drugi skupini so dobili besedilo s slikami in kretnjami.

Otroci v obeh skupinah so morali prebrati kratek odlomek iz knjige. Po končanem branju so odgovorili na vprašalnik, s katerim je učiteljica preverila razumevanje prebranega besedila. Vsaka skupina je izdelala plakat, ki je predstavljal vsebino prebranega besedila.

**ZAKLJUČEK – pogovor ob plakatih:** Po predstavitvi obeh plakatov smo se pogovorili o razumevanju prebranega besedila. Ugotavljali smo razlike med plakati in naredili sklep, zakaj prihaja do razlik v razumevanju prebranega.

Po koncu ure sva s sodelavko naredili evalvacijo obeh ur. Po pogovoru z učenci sva ugotovili, da je razumevanje besedila/videa, ki je podprto s SZJ, boljše; učenci so si več zapomnili, njihovo doživljanje pravljice je bilo bolj intenzivno. Učenci so bili navdušeni nad uporabo SZJ in si želijo še več podobnih pravljic. Učiteljice, ki poučujemo gluhe in naglušne otroke, se spopadamo z različnimi težavami pri pouku slovenskega jezika. Največja težava je v tem, da imajo otroci zelo skromen besedni zaklad; tako na področju slovenskega jezika kot slovenskega znakovnega jezika. Razumevanje prebranega je skromno, zapomnitev slaba.

Pri obravnavi besedila, le-tega najprej vedno skupaj preberemo, učiteljica zraven uporablja znakovni jezik. Nato otrokom pojasnimo neznane besede. Na žalost otroci le-te hitro pozabijo, saj večina gluhih in naglušnih otrok ne bere vsak dan. Slikanice, ki imajo zraven tudi znakovni jezik, omogočajo učencem, da kretnjo vadijo tudi doma in na ta način krepijo svoj besedni zaklad.

Ugotavljamo, da bi bilo v prihodnje smiselno dodati didaktična navodila za uporabo tovrstnih slikanic, posebej za tiskani del in za uporabo DVD-ja. Koristna bi bila tudi kratka predstavitev glavnih oseb in izdelan slovar težjih besed. Bralci, ki približno enakovredno obvladajo oba jezika, si izberejo vodilni jezik (slovensko besedilo ali sličice kretenj), vzporedno različico pa nato (bodisi na ravni besede, povedi, odstavka ali strani) primerjajo z vodilno različico. Pri tem lahko opazajo velike razlike med jezikoma, predvsem na skladenjski ravni (primerjaj »je svetoval volk« in »svetoval je volk«, *Mojca Pokrajculja*, 2011: 27). Primerjave na ravni posameznih besed pa so bralcem v pomoč, saj nekatere slovenske besede lahko prepoznajo šele s pomočjo ilustrirane kretnje (npr. piskrček, *Mojca Pokrajculja*, 2011: 26). S pomočjo posnetkov na DVD-ju, ki vsebujejo pravljico v SZJ, poteka učenje SZJ po naravni poti, brez motečih elementov, medtem ko v dvojezični tiskani različici lahko prihaja do motečih interferenc pri podnapisih ilustriranih kretenj, ki se ne ujema s povedmi v tekočem slovenskem besedilu.

## *Sklep*

Pravljici v SZJ *Mojca Pokrajculja* in *Peter Klepec* sta namenjeni predvsem gluhim in naglušnim otrokom, njihovim staršem, učiteljem in vzgojiteljem, radi pa ju bodo brali tudi vsi otroci in odrasli, ki se želijo naučiti nekaj kretenj znakovnega jezika. Večina gluhih

otrok se rodi slišočim staršem, ki SZJ ne poznajo oz. ga ne obvladajo dovolj, da bi lahko svojim otrokom pravljice brali in sproti tolmačili v SZJ. Novi slikanici sta spodbuda in možnost, da se starši gluhih otrok hkrati z otrokom učijo SZJ. Slikanici ponujata možnost, da se otrok uči kretenj in jih povezuje z besedami in s slikami. Staršem in gluhemu otroku omogočata čustveni stik in spodbujata v njem veselje do branja. Omogočata, da otrok spozna razliko med pravili rabe SZJ in slovnico in skladno slovenskega jezika. Za starše, ki SZJ še ne poznajo, samo risbica kretnje ni dovolj, zato je DVD dobrodošla dopolnitev.

V ZGNL smo pozdravili prihod novih tiskanih slikanic v SZJ, saj se od leta 1995, ko je izšla prirejena slikanica *Žabji kralj* do 2011, ko je izšla *Mojca Pokrajculja* pri ZDGNŠ, na tem področju ni veliko dogajalo. S prispevkom želimo opozoriti, da je mnogim gluhim in naglušnim otrokom težko ne le govoriti, ampak tudi pisati in brati. Otrokom je pomembno brati, saj se učinki pravljic poznajo, ko vstopijo otroci v osnovno šolo, ne le pri slovenščini ampak tudi pri drugih predmetih, pri moralnem, čustvenem, socialnem razvoju. S predstavitvijo uporabe slikanic *Mojca Pokrajculja* in *Peter Klepec* smo želeli predstaviti pomen priprave tovrstnih gradiv. Vsekakor pomeni izid obeh slikanic pomemben kulturni projekt, namenjen senzorno oviranim, v njim prilagojenih tehnikah. Obenem pa se strinjamo s Škerlovo, ko pravi, da »knjiga slišočim ponuja možnost, da odkrijejo čudovito drugačnost ter kompleksnost sveta in kulture oseb z okvaro sluha, ko se vživljajo v kretnjo in slovenski znakovni jezik« (Rijavec Škerl, 2012: 13).

## Literatura

- Kuplenik, N. (2001). Problematika jezikovnega pouka. V: Alenka Levec, Nicole Kuplenik, Živa Peljhan. *Prispevki s seminarja Pouk materinščine za integrirane gluhe in naglušne*. Interno gradivo. Ljubljana: ZGN.
- Mojca Pokrajculja, koroška ljudska pripovedka*. 2012. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Peljhan, Ž. (2001). Vpliv socialne izolacije na znanje jezika. V: Alenka Levec, Nicole Kuplenik, Živa Peljhan. *Prispevki s seminarja Pouk materinščine za integrirane gluhe in naglušne*. Interno gradivo. Ljubljana: ZGN.
- Peter Klepec, priredba slovenske ljudske pravljice v slovenskem znakovnem jeziku* (2012). Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Rijavec Škerl, A. (2012). Slikanica Peter Klepec v slovenskem znakovnem jeziku. *V svetu tišine*, letn. XXXI-II/12, 13.
- Werdonig, A. (2011). Gluhi in naglušni učenec. V: *Delo z otroki s posebnimi potrebami*. Maribor: Forum Media.
- Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mag. Irena Dornik  
Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

## *Bralna pismenost pri gluhih mladostnikih*

### *Uvod*

Učenje verbalnega jezika in oralnega govora je za gluhe in naglušne osebe dolgotrajen proces. Za učinkovito komunikacijo morajo imeti ustrezno razvite jezikovne sposobnosti. Jezikovne težave imajo prelingvalno gluhi, težko naglušni dijaki in tudi tisti, ki so iz različnih vzrokov izgubili sluh pozneje.

Individualni terapevti, učitelji in vzgojitelji, pa tudi vsi tisti, ki smo s to populacijo v stiku (družinski člani, prijatelji idr.), opažamo, da imajo dijaki velike težave z razumevanjem besedil, prebranih navodil, vprašanj ipd., čeprav so se z njimi večkrat srečali oziroma bi določene besede morali imeti usvojene, vendar jih nimajo. Predvsem opažamo šibko jezikovno znanje, pomanjkanje interesa in motivacije za branje.

### *Dejavniki, ki vplivajo na razvoj verbalnega jezika*

Izguba sluha v največji meri vpliva na razvoj verbalnega jezika, verbalnega govora in komunikacije, s tem pa tudi na osebnostni in socialni razvoj otroka. Pri prelingvalno gluhih otrocih (ti so izgubili sluh takoj po rojstvu ali najpozneje do tretjega leta starosti in se niso naučili glasovno-jezikovnega sporazumevanja na podlagi slušnega doživljanja) je razvoj verbalnega jezika ne samo upočasnen, pač pa tudi oviran ali celo onemogočen.

Pri osebah z motnjami sluha je treba upoštevati naslednje dejavnike, ki vplivajo na razvoj verbalnega jezika in posledično na razumevanje prebranega: čas, ko je oseba izgubila sluh, vzrok gluhotе, čas postavitve diagnoze, stopnjo izgube sluha, komunikacijo med otrokom in starši, sprejetost otrokove gluhotе s strani staršev.



Za razvoj jezika pa ni dovolj le to, da ga slišimo kot oralni govor oz. vidimo kot kretanje, ampak mora biti dosežena tudi dovolj visoka stopnja intelektualnega razvoja, pa tudi jezik se mora dejansko uporabljati oz. producirati.

### *Težave gluhih pri razumevanju prebranega*

Selander (2003) pravi, da se gluhi učenci z vstopom v šolo začnejo učiti branja in pisanja jezika, ki ga niso nikoli slišali. Črke za njih nimajo nobene fonetične vrednosti, ki bi jo lahko povezali z izgovarjavo besede. Prav tako zapisana beseda nima nobene povezave z besedo v znakovnem jeziku. Za gluhe otroke so črke kot neke vrste številke ali simboli, ki v različnih kombinacijah dobijo različne pomena. Besede si vizualno zapomnijo za nekaj časa in jih pogosto pozabijo že naslednji dan. Zato jih morajo ponavljati znova in znova. Vse teže si zapomnijo daljše besede, besede v različnem slovničnem številu in sklonu.

Gluhi dijaki so pri branju preveč usmerjeni k posameznim besedam in njihovim stroгим slovarskim pomenom. Tako se ustavljajo pri neznanih besedah, ugotavljajo njihov izoliran pomen, kar jim onemogoča vpogled v širši pomen besedila kot celote. Velike probleme imajo tudi pri funkcijskih besedah, ki imajo malo leksičnega pomena, ampak razkrivajo slovnično strukturo besedila in odnose med besedami. Kadar dijaki berejo in ne razumejo vsebine, to ni več pravo branje, ampak le razvozlanje grafične in fonetične, ne pa tudi semantične komponente napisanih znamenj.

Številne raziskave (npr. Conrad, Moog, Geers, Allen, Lewis, Musselman, po Kyle, Harris 2006) kažejo, da gluhi v branju zaostajajo za slišječimi vrstniki vsaj za pet let.

### *Bralna pismenost*

V magistrskem delu (Dornik, 2009) sem preučevala bralno pismenost pri gluhih mladostnikih v primerjavi s slišječimi vrstniki in ugotavljala, kateri dejavniki vplivajo na bralne dosežke.

#### *Vzorec*

Vzorec je zajemal 80 mladostnikov, starih od 15 do 22 let. Razdeljen je bil na eksperimentalno skupino 40 prelingvalno gluhih dijakov in kontrolno skupino 40 slišječih dijakov. Gluhi dijaki so obiskovali srednje poklicno izobraževanje (grafičar, mizar, oblikovalec kovin, šivilja), poklicno tehniško izobraževanje (grafični, strojni, lesarski tehnik) in srednje strokovno izobraževanje (medijski tehnik) v Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL). Kontrolno skupino slišječih dijakov so sestavljali dijaki Srednje poklicne in strokovne šole Bežigrad-Ljubljana (programi: oblikovalec kovin, šivilja, strojni tehnik)

in dijaki Dijaškega doma Bežigrad-Ljubljana (programi: grafičar, mizar, grafični tehnik, lesarski tehnik in medijski tehnik). Skupini sta bili izenačeni po kontrolnih spremenljivkah: spolni strukturi, starosti, stopnji izobraževanja, splošnem učnem uspehu, oceni pri slovenskem jeziku, intelektualnih sposobnostih in socialnih razmerah.

### Merski instrumentarij

Uporabila sem različne instrumentarije. Vprašalnik o branju je vseboval podvprašalnike o bralnem interesu, motivaciji, pogostosti branja, bralni samopodobi, tehniki branja, bralnih strategijah, besedilnih vrstah in šolskih besedilih. Uporabljen je bil tudi neverbalni test, s katerim se je preverjalo razumevanje neverbalnega jezika. Test bralne pismenosti je vseboval tri daljša javna neumetnostna besedila (časopisni članek, obvestilo in pismo), ki so bila izbrana med besedili, uporabljenimi v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti – PISA 2000, in je ugotavljal različne nivoje bralnih procesov. Besedila so bila nespremenjena.

### Rezultati in interpretacija

Razpredelnica 1: Preverjanje hipotez – t-test za ugotavljanje statistične pomembnosti aritmetičnih sredin posameznih področij med rezultati eksperimentalne in kontrolne skupine

	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		F	p (F)	t	2p (t)
	M	$\sigma$	M	$\sigma$				
BRALNI INTERES	2,49	1,36	2,85	1,32	1,527	0,220	-1,523	0,132
BRALNA MOTIVACIJA	3,05	1,40	3,25	1,33	0,947	0,333	-1,302	0,197
POGOSTOST BRANJA	2,15	1,37	2,68	1,37	0,028	0,867	-2,148	<b>0,035</b>
BRALNA SAMOPODOBA	2,57	1,16	3,38	1,16	0,933	0,337	-4,332	<b>0,000</b>
KAKOVOST BRANJA	2,32	1,19	3,42	1,05	1,411	0,238	-5,759	<b>0,000</b>
BRALNE STRATEGIJE	2,79	1,41	2,30	1,25	1,371	0,245	2,070	<b>0,042</b>
BESEDILNE VRSTE	3,18	1,41	2,93	1,26	3,298	0,073	1,130	0,262
ŠOLSKA BESEDILA	3,54	1,25	2,73	1,35	3,951	0,059	3,807	<b>0,000</b>
NEVERBALNA KOM.	55,08	2,60	47,30	6,78	15,590	0,000	6,445	<b>0,000</b>
Znaki	14,00	1,01	13,45	2,07	10,826	0,002	1,507	0,137
Simboli	12,75	1,24	10,20	2,74	9,685	0,003	5,354	<b>0,000</b>
Obrazna mimika	13,38	1,61	9,93	1,78	0,018	0,893	9,061	<b>0,000</b>
Govorica telesa	14,95	0,32	13,75	2,39	29,984	0,000	3,143	<b>0,003</b>
BRALNA PISMENOST	4,83	2,07	6,08	3,17	7,786	0,077	-2,085	<b>0,040</b>
Iskanje informacij	1,60	0,81	1,93	1,12	5,066	0,227	-1,488	0,141
Splošno razumevanje	1,73	0,72	2,03	1,05	3,407	0,069	-1,701	<b>0,043</b>
Razvijanje interpretacije	0,55	0,68	1,00	0,93	0,797	0,375	-2,467	<b>0,016</b>
Vrednotenje besedila	0,95	0,65	1,13	1,01	0,591	0,444	-0,791	0,431
BESEDNJAK	62,70	34,5	6,77	4,22	42,23	0,000	10,171	<b>0,000</b>

Razpredelnica 1 kaže, da med gluhi in slišječimi dijaki ni pomembnih razlik v bralnem interesu. Na pomanjkanje bralnega interesa pri gluhih dijakih vsekakor do neke mere vpliva najtežja izguba sluha, ki je nastala prelingvalno. Če upoštevamo, da verbalni jezik ni njihov prvi jezik, lahko razumemo, zakaj jih branje ne pritegne dovolj. Veliko vlogo tako pri gluhih kot sliščih dijakih pa ima ožje okolje, predvsem družina, in širše okolje (šola, vrstniki), ki dijake pritegneta k določenim interesom (kamor spada tudi interes za branje) ali pa jih od njih oddaljita. Preglednica kaže tudi, da med skupinama ni razlik v bralni motivaciji in v vrstah besedil, ki jih berejo.

Statistično pomembne razlike so se pokazale med gluhi in slišječimi dijaki pri več spremenljivkah: pri pogostosti branja (gluhi berejo manj pogosto – zaradi težav pri usvajanju verbalnega jezika, šibkejšega besedišča, težav pri bralnem razumevanju), kakovosti branja (gluhi berejo manj kakovostno, bolj so osredotočeni na dekodiranje besed in stavkov kot na pomen celotnega besedila, po prebranem besedilu imajo zato težave z odgovarjanjem na vprašanja, obnavljanjem, iskanjem glavne misli in pomnjenjem podrobnosti), bralni samopodobi (gluhi se zavedajo, da imajo težave pri bralnem razumevanju, ne zaupajo v svoje bralne sposobnosti, menijo, da berejo slabše od sošolcev, nepravilno in netekoče) in bralnih strategijah (gluhi mladostniki uporabljajo številne metakognitivne bralne strategije, kot so ponovno branje besedila, iskanje besed v slovarjih itd.). Zaradi gluhot si tudi izpišejo neznane besede, podčrtajo ali obkrožijo nerazumljive pojme, dele besedila. Praksa je pokazala, da gluhi dijaki največkrat za razlago neznanih besed prosijo starše, učitelje, vrstnike ali pa besede poiščejo v slovarju (na računalniku, prek mobilnih telefonov).

Velika razlika se je pokazala v besedišču, ki je pri gluhi populaciji šibkejša. To pripisujemo primarni motnji, saj so gluhi že od rojstva prikrajšani za slušne informacije in se verbalnega jezika učijo vizualno, kar pa ne zadošča za razumevanje kompleksnejših besedil.

Obratno pa se je statistično pomembna razlika pokazala pri razumevanju neverbalnih sporočil, kjer so gluhi dijaki dosegli veliko boljše rezultate od sliščih vrstnikov.

Na testu bralne pismenosti ni bilo pomembnih razlik na najnižji bralni ravni, ki vključuje proces iskanja informacij – na tem nivoju gre za iskanje in selekcioniranje določene informacije –, ki jih po navadi dobresedno prepisemo. Tudi če gluhi dijaki pojmov ne razumejo, si lahko pomagajo z vizualno podobnostjo besed. Statistično pomembnih razlik tudi ni bilo na zahtevnejši ravni, kjer gre za vrednotenje besedila – tako gluhi kot sliščiji dijaki imajo težave z razmišljanjem o besedilu, ocenjevanjem njegove kakovosti in ustreznosti. Rezultati kažejo, da tako gluhi kot sliščiji dijaki znajo rešiti preproste bralne naloge (poiskati informacijo in jo selekcionirati), ne znajo pa rešiti kompleksnih nalog (razmisliti o besedilu, o njegovi kakovosti in ustreznosti). Pomembne razlike so se pokazale pri bralnem procesu splošnega razumevanja (kjer imajo gluhi težave, da razmišljajo o besedilu kot o zaključeni celoti ali pa v širšem kontekstu) in razvijanju interpretacije (gluhi dijaki imajo težave pri razvijanju specifičnega ali celovitega razumevanja prebranegega). Kljub temu da so se gluhi dijaki v dveh spremenljivkah precej približali slišječim, nam

stopnja značilnosti za celoten test pove, da so gluhi dijaki statistično pomembno slabše bralno pismeni od slišičih. Razlike lahko prepisujemo skromnemu besedišču, slabemu prepoznavanju verbalnega jezika, težavam pri prepoznavanju pomena besedila ter posledično nezmožnosti interpretiranja besedila.

Ugotovitve so pokazale, da na bralno uspešnost ne vplivajo samo notranji dejavniki, ampak tudi zunanji – struktura besedil. Gluhim dijakom so šolska besedila težko razumljiva, zdijo se jim preobsežna, veliko besed jim je neznanih. Glede na to, da dijaki obiskujejo izobraževanje z enakovrednim izobrazbenim standardom kot slišiči vrstniki, je rezultat pričakovan, saj so besedila zahtevna, z veliko strokovnimi besedami. Te je gluhim dijakom včasih težko pojasniti, saj zanje ne obstajajo kretnje v slovenskem znakovnem jeziku. Ker teh besed gluhi dijaki v vsakdanjem življenju ne uporabljajo, ne postanejo del njihovega besedišča; naučijo se jih na pamet samo za potrebe preverjanja znanja in jih pozabijo.

Gluhi dijaki z boljšim učnim uspehom in višjo oceno pri slovenskem jeziku so dosegli tudi boljše rezultate na testu bralne pismenosti, kar kaže, da je (pred)znanje (predvsem besednega jezika) pomemben dejavnik bralne pismenosti. Povezava med učnim uspehom in rezultatom testa bralne pismenosti, ki jo predstavlja Pearsonov korelacijski koeficient ( $r = 0,332$ ,  $2P = 0,036$ ) ter povezava med oceno pri slovenskem jeziku in rezultatom testa bralne pismenosti ( $r = 0,322$ ,  $2P = 0,043$ ) je namreč pomembna na stopnji tveganja, ki je manjša od 5 odstotkov. Večje znanje z različnih področij in večja razgledanost pripomoreta k boljšemu razumevanju in razmišljanju o prebranem, nadaljnjem razvijanju lastnega znanja in drugih potencialov. Prav tako pa višja ocena pri slovenskem jeziku pomeni boljše poznavanje zakonitosti slovenskega jezika (sintakse, oblikoslovja, itd.) in književnosti, kar posledično pomeni boljše razumevanje napisanih besedil, njihovo uporabo in razmišljanje o njih z namenom doseganja življenjskih ciljev in sodelovanja v družbi.

Razpredelnica 2: Statistična pomembnost razlik med spoloma pri bralni pismenosti

	Moški		Ženske		F	p(F)	t	2p(t)
	M	$\sigma$	M	$\sigma$				
BRALNA PISMENOST	4,45	1,84	5,20	2,26	1,794	0,188	2,137	0,039

Statistično pomembna razlika v bralnih dosežkih se je pokazala tudi med spoloma, saj so dekleta dosegla boljši bralni rezultat kot fantje (razpredelnica 2). To smo pojasnili z večjim bralnim interesom pri dekletih ( $F = 0,770$ ,  $p(F) = 0,386$ ;  $t = 1,729$ ,  $2p(t) = 0,042$ ). Dekleta so bolj zainteresirana za branje kot fantje, imajo večje veselje do te dejavnosti in več berejo v prostem času. Glede na to, da so vsi dijaki prelingvalno gluhi in imajo enako izgubo sluha ter se usposablajo po enakih metodah, lahko razloge najdemo v večji marljivosti deklet in doveznosti za učenje verbalnega jezika.

Razpredelnica 3: Statistična pomembnost razlik med gluhihimi dijaki gluhih in slišočih staršev

	Gluhi starši (n = 5)		Slišočji starši (n = 35)		F	p (F)	t	2p (t)
	M	$\sigma$	M	$\sigma$				
BRALNA PISMENOST	7,00	2,00	4,51	1,91	0,073	0,789	2,702	0,010

Raziskava je pokazala, da so gluhi dijaki gluhih staršev v povprečju dosegli boljši rezultat pri bralni pismenosti kot tisti, ki imajo slišočje starše (razpredelnica 3). Razlike lahko pripišemo različnim vzrokom. Eden od teh je način komuniciranja, ki pri gluhih dijakih gluhih staršev poteka v znakovnem jeziku in takšna komunikacija poteka že od zgodnjega obdobja. Ne glede na to, ali so starši gluhi ali slišočji, se je po dolgoletnih raziskavah o bralnih dosežkih gluhih otrok gluhih staršev, v primerjavi z gluhihimi otroki slišočih staršev izkazalo, da so boljši bralci tisti gluhi otroci, pri katerih je bila gluhotna zgodaj diagnosticirana in so bili zgodaj izpostavljeni tako znakovnemu kot verbalnemu jeziku (Marschark, 2007).

### *Sklep*

Raziskava je pokazala, da slušna motnja negativno vpliva na bralno razumevanje in dosežke pri bralni pismenosti. Med gluhihimi in slišočimi dijaki ni pomembnih razlik v bralnem interesu, bralni motivaciji in v vrstah besedil, ki jih berejo. Statistično pomembne razlike med gluhihimi in slišočimi dijaki pa so pri pogostosti branja, kakovosti branja, bralni samopodobi, bralnih strategijah, besedišču in bralni pismenosti.

Na ZGNL delam kot individualna surdopedagoginja/logopedinja in pri individualnih vajah tudi veliko časa posvečamo branju besedil. Skozi prakso sem ugotovila, da posamezni gluhi dijaki ostajajo na stopnji dekodiranja, pravega branja z razumevanjem pa nikoli ne usvojijo. Zato sem zaskrbljena, kako bodo ti gluhi mladostniki živeli v svetu, poplavljenem s pisanimi in elektronskimi mediji ter s sodobnimi načini komuniciranja. Naloga s področja bralne pismenosti, ki so uporabljene v raziskavi, uporabljam pri diagnostiki za ugotavljanje ravni bralne pismenosti in načrtovanju bralnih strategij pri posamezniku. Za usvojitve višje ravni bralne pismenosti nekateri dijaki potrebujejo več, drugi manj časa in vaje, nekateri dijaki pa višje ravni, žal, nikoli ne usvojijo.

Gluha učiteljica iz ZGNL (Kulovec, 2004) iz lastnih izkušenj navaja, da sama gluhotna ni vzrok za slabo pismenost, ampak je pomembno, da gluhi otrok dobi dovolj spodbude pri branju in pisanju v svojem okolju od staršev, sorojencev, rejnikov idr., je deležen veliko jezikovnih vaj, nima kombiniranih motenj in je samoiniciativen pri branju (sam vpraša, kaj neznane besede pomenijo). Vsak posameznik mora spoznati, da se je jezika (znakovnega in verbalnega) treba naučiti do stopnje, ko bo lahko uspešno komuniciral z okolico in s svetom.

V osnovnošolskem izobraževanju gluhih otrok bi bilo treba več časa nameniti samo učniju jezika (verbalnega, znakovnega) ter opismenjevanju. Učenci naj bi na koncu obveznega šolanja usvojili takšno stopnjo bralne pismenosti, da bodo sposobni besedila tekoče brati, prebrano razumeti in informacije, dobljene z branjem, uporabiti pri reševanju učnih in življenjskih problemov. Zato vedenja o pismenosti dijaka olajšajo izbiro metode in oblike poučevanja v razredih na srednji šoli na ZGNL, saj so ti izjemno heterogeni. Poleg gluhih in naglušnih jih obiskujejo še dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami in dijaki z motnjami avtističnega spektra. Pri dijakih je zato treba dobro vedeti, na kateri stopnji bralne pismenosti je posameznik, kakšna je njegova bralna tehnika, katere bralne strategije uporablja in kakšno je njegovo jezikovno znanje, saj je od tega odvisna njegova uspešnost pri posameznem predmetu.

### *Literatura*

- Dornik, I. (2009). *Bralna pismenost pri gluhih mladostnikih*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani: Magistrsko delo.
- Kulovec, M. (2004). *Moja pot opismenjevanja*. Cogito (strokovni in informativni bilten). ZGN Ljubljana: IX/6. 7–10.
- Kyle, F. E., Harris, M. (2006). *Concurrent Correlators and Predictors of Reading and Spelling Achievement in Deaf and Hearing School Children*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education: XI/3. 273–286.
- Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child*. 2nd Edition: Oxford University Press.
- Selander, P. (2003). *How does deafness affect learning*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education: IX/9. 2–18.

Tanja Bratina Grmek in Maja Živec

Kosovelova knjižnica Sežana

## *Magajnova bralna značka v Kosovelovi knjižnici Sežana*

### *»Rojstvo« Magajnovne bralne značke*

V začetku leta 2011 je Kosovelova knjižnica Sežana v svoj dolgoročni program dela v okviru projekta *Zaznamovan sem – berem več* vključila novost – t. i. *Magajново bralno značko*, s katero naj bi zapolnila dolgoletno vrzel, manko pri delu z uporabniki s posebnimi potrebami na območju širšega Krasa, tj. območja, ki ga pokriva osrednja Kosovelova knjižnica Sežana (v nadaljevanju KKS) s svojimi enotami v Divači, na Kozini in v Komnu. Takratna direktorica knjižnice, Nadja Mislej Božič, je bila glavna pobudnica in idejna vodja projekta, katerega poglobitveni cilj je bil usmerjen prav v razvijanju bralne pismenosti pri osebah s posebnimi potrebami. Te imajo po Unescovem manifestu o splošnih knjižnicah (1994) pravico, da jim splošne knjižnice, med katere sodi tudi sežanska, zagotovijo posebne vrste storitev in gradiva, saj rednih storitev oziroma običajnega gradiva iz kakršnih koli razlogov ne morejo uporabljati.

V osrednjo KKS so na obiske redno zahajali uporabniki in spremljevalci (osebje ali delovni terapevti) Varstveno delovnega centra (VDC) Koper – Enote Sežana. Prinašali in vračali so knjige, si ogledali razstave, prisluhnili razlagam, se zaustavili v časopisni čitalnici, si pozorno ogledovali časnike in časopise, nekateri tudi brali ter si izbirali, izposojali in odnašali knjižno gradivo s seboj. Občasno so se udeležili organiziranih ur knjižne in književne vzgoje, ki sta jih vodili mladinski knjižničarki. Nadja Mislej Božič in sodelavci KKS so opazili, da so delovni terapevti VDC knjižnico sprejeli kot prostor kulturnega preživljanja prostega časa in prostor srečevanj. Po vzoru nekaterih drugih splošnih knjižnic, ki so že imele organizirane bralne značke za ljudi s posebnimi potrebami, in po dogovoru s takratno vodjo VDC Koper – Enota Sežana, Barbaro Doles, so zasnovali *Magajново bralno značko* (v nadaljevanju MBZ). Sodelovanje med knjižnico in VDC je hitro steklo. Dogovorili so se za celotno organizacijo, poimenovanje, čas izvedbe, trajanje MBZ in bralni seznam.

## *Zakaj in čemu prav bralna značka*

Za bralno značko, ki jo lahko v najširšem smislu opredelimo »kot gibanje za razvoj književne (morda celo knjižne) kulture med slovensko mladino« (Perko, 2000: 37), in njeno več kot šestdesetletno tradicijo na Slovenskem smo se odločili predvsem zato, ker s svojo fleksibilnostjo omogoča, da jo lahko uporabimo in prilagodimo tudi za osebe s posebnimi potrebami. MBZ, ki se je porodila iz izrazite želje in potrebe po uspešnem širjenju in poglobljanju književne kulture, s tem pa po širjenju in poglobljanju bralne pismenosti, si med drugim prizadeva, da bi s svojimi spodbudami tako ali drugače 'zaznamovanim', prizadetim (telesno ali duševno) odprla vrata v svet knjige in branja. Prav zato se skuša prilagoditi potrebam, interesom tovrstnih uporabnikov. Žal pri vseh ne moremo govoriti »o branju kot individualni jezikovni dejavnosti« (Grosman, 2003: 11) oziroma zmožnosti, ampak se srečujemo tudi resnimi bralnimi težavami. »Pojem 'bralne težave' je težko opredeliti, saj je širok in vključuje mnogo različnih težav. Skupna značilnost vseh pa je razkorak med stopnjo intelektualne zmožnosti in zanimanjem oseb ter njihovo zmožnostjo branja in razumevanja.« (Smernice za lažje berljivo gradivo, 2007: 11) Upoštevaajoč vse te dejavnike, smo klasično obliko bralne značke nekoliko preoblikovali, prilagodili za svoje specifične uporabnike, ohranili pa smo ključne elemente, osnovno podobo, po kateri se že leta in leta izvajajo razne bralne značke.

## *Struktura MBZ*

Bralno značko smo želeli lokalno obarvati, zato smo jo poimenovali po dr. Bogomirju Magajni, pisatelju in zdravniku, ki se je rodil 13. januarja 1904 v Gornjih Vremah v današnji Občini Divača. Po maturi na klasični gimnaziji se je odločil za študij na ljubljanski medicinski fakulteti, diplomiral pa 1930 na medicinski fakulteti v Zagrebu. Od leta 1931 je služboval v Ljubljani (ljubljski splošni bolnišnici, psihiatrični bolnišnici na Studencu v Ljubljani). Ob izbruhu druge svetovne vojne se je pridružil Osvobodilni fronti, vendar so ga Italijani leta 1942 aretirali, ga obsodili na leto zapora in pet let odvzema državljskih pravic ter ga konfinirali v Italijo. Po kapitulaciji Italije je šel v partizane, kjer je bil partizanski zdravnik in je urejal *Partizanski zdravstveni vestnik*. Po vojni je bil primarij v bolnišnici na Studencu. Dr. Bogomir Magajna ali dobri striček Baj-baj, kot so ga klicali njemu zelo ljubi in dragi otroci, je umrl 27. marca 1963 v Ljubljani. Pisal in objavljal je strokovne članke s področja zdravstva kot tudi dela za odrasle (*Primorske novele*, 1930; *Bratje in sestre*, 1932; *Le brepenjenja*, 1937; *Oživelci obrazi*, 1943; *Zgodbe o lepih ženah*, 1955; *Na bregovih srca*, 1957; *Gornje mesto*, 1931; *Graničarji*, 1934; *Odmev korakov*, 1953) ter za otroke in mladino (*Brkonja Čeljustnik*, 1933; *Čudovita pravljica o Vidu in labodu Belem ptiču*, 1937; *Racko in Lija*, 1943; *O zlatem klasu, o zlatem grozdu in biseru*, 1955; *Povestice o punčki Majji*, 1957). Njegov literarni opus za odrasle že zelo zgodaj kaže njegovo zanimanje za psihična doživetja junakov. Vse bolj so ga privlačili



izjemni psihični procesi, kar prav gotovo ni brez povezave z njegovo zdravniško prakso. Najboljše tovrstne novele so zbrane v zbirki *Zaznamovani* (1940).

### *Smotri ali temeljni cilji MBZ*

Temeljni cilji MBZ so razvijanje književne (oziroma celo knjižne) kulture ter razvijanje književnih sposobnosti (predvsem razumevanje). Ali drugače povedano: še dodatno privzgojiti ljubezen, pozitiven odnos do knjig in knjižnice; spodbuditi samostojno (tiho ali glasno) branje nasploh in spodbuditi samostojno glasno branje pred poslušalci, skupino (kljub težavam in naporom, ki jih le-to prinaša); spodbuditi aktivno sodelovanje v pogovoru (obnova zgodbe, lastno razmišljanje oziroma mnenje) ob prebranem, pripovedovanem; s pomočjo branja dvigniti raven samospoštovanja, samozavesti in posledično dvigniti kakovost življenja.

### *Organizacijska shema ter ciljne skupine*

KKS kot pobudnica in izvajalka projekta je leta 2011 k sodelovanju povabila vse institucije iz svoje bližnje okolice (Občina Sežana, Občina Divača, Občina Hrpelje - Kozina in Občina Komen), ki se na kakršen koli način ukvarjajo z ljudmi s posebnimi potrebami. Vabilu se je sprva odzvala le sežanska enota VDC Koper,<sup>1</sup> leta 2012 še divaška enota VDC Koper ter sežanska bivalna enota Socialno varstvenega zavoda Dutovlje, letos pa še varovanci matične stavbe Socialno varstvenega zavoda Dutovlje.<sup>2</sup>

Kdo pravzaprav so osebe s posebnimi potrebami? Obstaja več različnih definicij. Izraz »osebe s posebnimi potrebami slovenska zakonodaja opredeljuje kot skupine oseb, ki potrebujejo tekom svojega razvoja, ali tudi kasneje, določene oblike pomoči ali prilagoditev, ki naj jim omogočijo razvoj njihovih potencialov v največji možni meri. To so osebe z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, osebe z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, osebe z učnimi težavami, osebe s čustvenimi in z duševnimi motnjami, osebe s kombiniranimi motnjami in nadarjeni.« (Poti do inkluzije, 2009: 16) Smernice za lažje berljivo gradivo (2007) pa med te osebe,

---

1 **Varstveno delovni center Koper** je javni socialnovarstveni zavod, v katerem izvajajo storitve za odrasle z motnjami v duševnem razvoju. Poleg glavnih nalog, kot so ohranjanje in razvijanje pridobljenih znanj in delovnih spretnosti, novih sposobnosti, razvijanje socialnih in delovnih navad, razvijanje individualnosti ter omogočanje uresničevanja lastnih idej uporabnikov, se vključujejo tudi v širše socialno okolje. Pri tem sodelujejo z različnimi ustanovami (npr. z zdravstvenim domom, občino, društvi, s šolo itd.), med drugim tudi z našo knjižnico. Glej: <http://www.vdc-koper.si/> (11. 2. 2013).

2 **Socialno varstveni zavod Dutovlje** je poseben socialni zavod za odrasle osebe z dolgotrajnimi težavami v duševnem zdravju in/ali razvoju ter za osebe z več motnjami. Svojim stanovalcem nudi osnovno oskrbo, socialno oskrbo, zdravstveno nego ter posebne oblike varstva. Prizadevajo pa si, da bi stanovalcem dvignili kakovost življenja tudi z vključevanjem v različne dejavnosti, kot je npr. MBZ. <http://www.svz-dutovlje.si/> (11. 2. 2013).

ki jim različne oblike prizadetosti povzročajo težave pri branju, s tem pa potrebo po lažje berljivem gradivu, uvrščajo sledeče skupine oseb: osebe z motnjami v duševnem razvoju, osebe s težavami na področju branja, tj. osebe z disleksijo, osebe z motnjami pozornosti, motorike in zaznavanja, osebe z avtizmom, osebe s prirojeno okvaro sluha, osebe z okvaro sluha in vida, osebe z govorno-jezikovnimi motnjami, starejše, deloma dementne osebe, nove priseljence in druge osebe s pomanjkljivim znanjem večinskega jezika, funkcionalno nepismene osebe in osebe z nezadostno izobrazbo ter otroke. Skratka, besedno zvezo 'osebe s posebnimi potrebami' nadpomensko sestavlja večje število podpomenk, tj. oseb z različnimi telesnimi in duševnimi težavami.

Na naša srečanja zahajajo osebe z zgoraj omenjenimi prizadetostmi in z različnimi stopnjami težav. Opažamo, da znotraj skupine ljudi z enakimi bralnimi težavami obstajajo razlike v bralni zmožnosti posameznih oseb.

### *Bralni sezname in potek MBZ*

Strokovni sodelavki, ki vodiva MBZ, skrbno in odgovorno pripravljava vsakoletne sezname knjig za bralno značko za osebe s posebnimi potrebami, saj je pomembno, da se z bralnim seznamom približamo njihovim razvojnim stopnjam, njihovem razumevanju in dojetanju sveta, njihovim pričakovanjem in tudi (samo pri nekaterih) samostojnemu prebiranju. Čeprav naj bi se po Smernicah za lažje berljivo gradivo (2007) odločali za tovrstno, torej lažje berljivo literaturo, namenjeno prav osebam s posebnimi potrebami, torej prilagojeno literaturo in knjige, napisane posebej za osebe z bralnimi težavami, se zanje nisva odločili. Vzroke gre iskati v skepticizmu pri prirejanju in poenostavljanju predvsem klasičnih del (sporočilna in estetska vprašljivost) ter v relativno majhni slovenski knjižni produkciji oziroma razpoložljivosti le-teh. Zato se odločava za knjige tako z mladinskega kot tudi z oddelka za odrasle bralce. Včasih morava biti zelo previdni, saj hodiva po robu in otroško lahko kaj kmalu postane 'otročje' in za marsikoga bralno podcenjujoče.

Bralna seznama leta 2011 in 2012 sta zajela štiri sklope del slovenskih avtorjev: avtorske zgodbe, zbirke avtorskih zgodb, ljudsko slovstvo in pesniške zbirke. Za bralni seznam v letu 2013 smo se odločili, da ga bomo tematsko razdelili in tematsko obarvali tudi naša srečanja, ga razširili in vanj vključili tudi dela tujih avtorjev. Vsakokrat se s pomočjo knjig posvečamo določeni temi, npr. ljubezni, ženskam, zgodovini, dr. Bogomirju Magajni itd. Bralne sezname vseh treh sezon MBZ najdete na spletni strani KKS.

Obiskovalci MBZ so že na uvodnem srečanju seznanjeni s potekom bralne značke in s pravili sodelovanja. Udeleženci prejmejo bralni seznam in vsak, ki želi tekmovati ter si ob koncu prislužiti priznanje s praktično ali knjižno nagrado, se mora redno udeleževati srečanj (vsega skupaj šest srečanj za vsako skupino posebej, literarno-bralno-pogovorna srečanja potekajo v študijski sobi KKS na vsakih 14 dni) ter ali samostojno prebirati knjige ali pa prisluhniti glasnemu branju zgodb v centrih, zavodih. Na vsakokratnem srečanju

si osebe s posebnimi potrebami skupaj s spremljevalci izposodijo knjige iz posameznega sklopa in jih odnesejo s seboj ter jih prebirajo na bralnih uricah, na naslednjem srečanju pa skupaj obnovimo prebrane zgodbe, jih spodbujamo k lastnemu razmišljanju in brskanju po spominu. Kdor želi, lahko tudi prebere odlomek iz knjige ali pesem iz pesniške zbirke. Spet drugi predstavijo svoje risbe na določeno, obravnavano temo. Na vsakem srečanju voditeljici oziroma strokovni sodelavki bralne značke najprej prebereva eno kratko zgodbo, pravljico ipd. Po besedah Livije Knaflič (2009: 13) prav pripovedovanje, poslušanje pripovedi, predvsem pa branje knjig obiskovalcem bralne značke pomagajo in dodatno pripomorejo k spoznavanju pisnega jezika oziroma pisnega načina izražanja, ki je lahko drugačen od ustnega. Sledi »pogovor ob prebranem kot sestavni del bralne dejavnosti, saj udeleženci naj ne bi samo poslušali, ampak tekom branja preverjamo, ali sledijo branju in ali razumejo prebrano. Le tako se navajajo sodelovati pri vsebini/pomenu besedila.« (Knaflič, 2009: 13) Poleg branja s pomočjo knjižnega in neknjižnega gradiva (npr. fotografij, glasbe, videoposnetkov, gostov, kvizov itd.) odkrivamo in spoznavamo določeno tematiko. Več o tem najdete na spletni strani KKS.

### *Slovesna podelitev priznanj oziroma zaključno srečanje*

Slovesna podelitev priznanj značkarjem oziroma zaključno srečanje, ki je odprto za javnost, je vedno svojevrstno doživetje tako za sodelujoče kot tudi za njihove strokovne delavce, terapevte, sorodnike, zunanje obiskovalce, knjižničarje in osrednjega gosta, saj predstavlja vrh našega trimesečnega druženja ob knjigi in branju. Zadnje druženje simbolično sovpada z obletnico smrti dr. Bogomirja Magajne (27. marec), tako kot uvodno srečanje sovpada z obletnico rojstva tega pisatelja (13. januar). V zadnjih dneh marca v goste povabimo znane slovenske literate, pravljičarje, ljudske pevce idr. Prvo leto nas je obiskala pripovedovalka Anja Štefan, sledila je pripovedovalka Ljoba Jenče, v letošnjem letu pa pesnica Vida Mokrin Pauer. Gostja dogodka po nastopu skupaj s strokovnima sodelavkama, voditeljicama MBZ, podeli priznanja za opravljeno bralno značko. Poskrbimo, da je dogodek tudi medijsko pokrit, saj so značkarji veseli objav v časopisu.

Nad vse pomembna pa je sporočilnost samega projekta – ljudje smo pripravljeni marsikaj narediti, se naučiti, če smo strokovno, predvsem pa srčno vodeni. Prireditveni prostor, čitalnico sežanske knjižnice, na dan slovesnosti ozaljšamo z razstavo likovnih del, ki so nastala kot odraz prebranega, tistega, kar se je poslušalcem najbolj vtisnilo v dušo in srce.

### *Sklep*

MBZ se je že izkazala kot zelo uspešna in dobrodošla dejavnost za osebe s posebnimi potrebami, o čemer priča dejstvo, da iz leta v leto privablja več bralcev. V prvem letu je MBZ uspešno opravilo 10 oseb, leta 2012 30, letos pa že 36 oseb. Poleg števil, ki kažejo, da smo na pravi poti, so pomembni vtisi značkarjev in njihovih spremljevalcev:

»Branje za bralno značko je za naše uporabnike na novo odkrito področje, ki razkriva mnoge zanimive skrivnosti. Branje je zanje vedno pomenilo težavo in oviro. Tokrat pa je srečanje s knjigami prijetno in novo. Tako ure v enoti, ki jih namenimo knjigam, kot tudi ure v knjižnici. Ker imajo uporabniki večinoma težave z branjem, so knjige vedno povzročale strah. Po vseh dosedanjih srečanjih pa je strah skoraj povsem skopnel. Nasprotno, uporabniki se vedno bolj znajdejo v knjižnici in vedno bolj z zanimanjem brskajo po knjigah. Vedo, kaj želijo poiskati in kje iskati.« (strokovne delavke VDC Divača)

Po treh sezonah MBZ, namenjene osebam s posebnimi potrebami, je morda preuranjeno govoriti o velikih dosežkih, napredkih na področju bralne pismenosti, a s počasnimi, predvsem pa z vztrajnimi koraki se lahko daleč pride. Verjamemo, da naša srečanja s takšnim in z drugačnim branjem spodbujajo misli in čustva, prinašajo kulturne izkušnje, pripomorejo k boljšemu sporazumevanju, predvsem pa k prijetnemu druženju. In kot pravi Nadja Mislej Božič: »Kadar gre za dobro sočloveka, niti ni pomembno, kdo je pobudnik ali začetnik dobrega dejanja, pomembno je, da se v glavah in srcih vseh nas premika in ostajamo drug do drugega humani.«

## Literatura

- Grosman, M. (2003). Pomen branja za posameznika in širšo družbo. V: *Beremo skupaj: priručnik za spodbujanje branja*. N. Bucik et al. (ured.), 10–12. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kesič Dimic, K. (2010). *Priručnik o branju*. Ljubljana: Alba 2000.
- Knaflič, L. (2009). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. V: *Branje za znanje in branje za zabavo: priručnik za spodbujanje družinske pismenosti*. L. Knaflič in N. Bucik (ured.), 7–17. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Nielsen, G. S. (2007). *Smernice za knjižnične storitve za osebe z disleksijo*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Novljan, S. (1994). *UNESCOV manifest o splošnih knjižnicah*. Knjižničarske novice 10/11. 6–7.
- Perko, M. (2000). *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke*. I. Saksida (ured.), 37–57. Ljubljana: Rokus.
- Poti do inkluzije*. (2009). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Primorski slovenski biografski leksikon*. 9. snopič (1983). Gorica: Goriška Mohorjeva družba.
- Smernice za lažje berljivo gradivo. Smernice za knjižnične programe opismenjevanja: nekaj praktičnih predlogov*. (2007). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Žebovec, M. (2006). *Slovenski književniki rojeni od leta 1900 do 1919*. Ljubljana: Karantanija.
- <http://www.bralnaznacka.si/> (31. 1. 2013).
- <http://www.sez.sik.si/> (31. 1. 2013).

Mag. Tilka Jamnik in sodelavci iz Mestne knjižnice Ljubljana (MKL)  
Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo

## *Seznam mladinskih knjig, ki obravnavajo različne posebne potrebe, in knjig, ki so namenjene otrokom s posebnimi potrebami*

V mladinski književnosti so različne duševne stiske oseb dokaj pogoste, niso pa vedno poimenovane, včasih so le nakazane ali jih slutimo, pa vendar v prepletanju vsega do neke mere vplivajo na potek dogodkov osrednjih pripovednih oseb. Posebno v zadnjih desetih letih so v t. i. problemskih književnih besedilih osebe pogosto kakor koli »drugačne«. Toda v tem naraščajočem trendu želimo opozoriti le na tiste, v katerih imajo književne osebe različne vseživljenjske razvojne motnje, duševne bolezni in posebne potrebe.

Seznam je pripravljen na temelju *Priročnikov za branje kakovostnih mladinskih knjig*, ki so dostopni na: <http://www.mklj.si/index.php/prirocnik/item/451>. Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo, ki deluje v okviru Mestne knjižnice Ljubljana, je tudi nacionalni center za področje mladinske književnosti in mladinskega knjižničarstva. Eden njenih osrednjih nacionalnih projektov, ki jih izvaja, je tudi Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig, v katerem evidentira letno produkcijo otroških in mladinskih knjig na slovenskem knjižnem trgu in jo tudi kritično vrednoti. Najboljšim knjigam podeljuje znak zlata hruška in ob prazniku zlatih hrušk decembra tudi podeli priznanja zlata hruška v treh kategorijah. V izboru smo se torej omejili le na tista dela, kjer so duševne stiske in posebne potrebe osrednja tema, in na tista, ki so nastala z namenom, da jih predstavijo bralcem. Med njimi so tudi knjige, ki so namenjene mladim bralcem s posebnimi potrebami.

V seznamu navajamo le najbolj zanimive in najkakovostnejše knjige; sicer je v obravnavanem obdobju izšlo veliko več tovrstnih naslovov. Seznam vključuje knjige, ki so izšle do pomladi 2013, seveda pa ga je na podlagi Priročnikov za branje kakovostnih mladinskih

del v prihodnje mogoče dopolnjevati z novimi kakovostnimi knjigami s tega področja. Če pobrsate po tiskanih ali spletnih priročnikih iz preteklih let, najdete pri večini knjig iz spodnjega seznama tudi kratke opise vsebine.

Knjige v seznamu so razvrščene po vsebinskih geslih:

*Avtizem*

*Downov sindrom*

*Depresija in druge duševne motnje*

*Disleksija, slikanice za otroke z disleksijo*

*Slepi in slabovidni, tudi slikanice za njih*

### **Legenda:**

A-stopnja = primerno tudi za starost do 3 let

B-stopnja = primerno za starost 3–6 let

1. stopnja = primerno za 1., 2. in 3. razred OŠ

2. stopnja = primerno za 4., 5. in 6. razred OŠ

3. stopnja = primerno za 7., 8. in 9. razred OŠ

M+-stopnja = primerno za srednješolce

*Avtizem*

Ely, Lesley: *Luka je med nami*. Prev. Simona Polše Zupan. Ilustr. Polly Dunbar. Spr. beseda Alison Stewart. Kranj: Damodar, 2009, 26 str.

| C | B- stopnja | o avtorjih, spremna beseda | avtizem, drugačnost, prijateljstvo, šola

Haddon, Mark: *Skrivnostni primer ali Kdo je umoril psa*. Prev. Vasja Cerar. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2004 (Odisej), 2006 (Žepnice), 280 str.

| M | 4. stopnja | za pogovore o knjigah | avtizem, bolezni, družina, ločitve, matere, očetje, psi, samohranilstvo, šola, učitelji, živali v naravi

Klemenc, Alenka: *Kako je biti jaz?: knjiga o fantu z aspergerjevim sindromom*. Ilustr. Urša Rožič. Spr. b. Branka D. Jurišič, Katarina Kompan Erzar. Ljubljana: DZC Janeza Levca, 2012, 95 str. | 6 | 2. stopnja | o avtorjih, slikanica poučna, spremna beseda | avtizem, vzgoja

*Downov sindrom*

Jennings, Paul: *Kako je Hedley Hopkins sprejel izziv*. Prev. Katarina Mahnič. Spr. beseda Paul Jennings. Dob pri Domžalah: Miš, 2007. (Srečanja), 220 str.

| M | 3. stopnja | o avtorjih | Avstralija, downov sindrom, drugačnost, fantje, mladostniki, odraščanje, pogum, pomoč, predsodki, strpnost, učitelji

Vidmar, Janja: *Moja Nina*. Ilustr. Matjaž Schmidt. Ljubljana: Mladika, 2004. (Liščki), 72 str.

| C | 1. stopnja | za pogovore o knjigah | bolezn, downov sindrom, družina

### *Depresija in druge duševne motnje*

Baetens, Rob: *Ploha solz*. Prev. Duka Overmans. Spr. beseda Bojan Varjačič. Maribor: Ozara Slovenija, 2009, 135 str. | M | 4. stopnja | spremna beseda | družina, duševne bolezn, duševni bolniki, otroci, razumevanje, starši, stiske

Blobel, Brigitte: *Nič mi ni*. Prev. Sanda Šukarov. Spr. beseda Vesna Markič. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2002. (Odisej), 167 str.

| M | 3. stopnja | bolezn, dekleta, duševne bolezn, mladostniki, odraščanje, samomor, samopodoba

Boonen, Stefan: *Očka s perutmi*. Prev. Irena Hrast. Ilustr. Greet Bosschaert. Spr. beseda Majda Mramor. Ljubljana: Ozara Slovenija, 2007, 36 str.

| C | 1. stopnja | slikanica problemska | bolezn, družina, duševne bolezn, očetje

Channa, Nimmi: *Žirafek Filip ... ki se je spremenil*. Prev. Ana Fakin, Viktorija Kerin. Ilustr. Phil Lynch. Spr. beseda Ana Fakin, Viktorija Kerin, Rob Forsyth. Ljubljana: Medicinska fakulteta, 2010. (Knjižnica otroške nevrologije; 16), 56 str.

| 6 | 1. stopnja | spremna beseda | bolezn, encefalitis, žirafe, živali v domišljiji

Cobain, Bev: *Ko nič več ni važno: priročnik za mladostnike z depresijo*. Prev. Klemen Perko. Radovljica: Didakta, 2008. (Mladostniki), 180 str.

| 6 | 3. stopnja | o avtorjih, priročnik | bolezn, depresija

Černič, Jure: *Bebo: o fantu, ki je bil malo tako*. Dob pri Domžalah: Miš, 2012. (Zorenja +), 157 str.

| M | 3. Stopnja | bratje, drugačnost, duševne bolezn, fantje, prijateljstvo

Emeršič, Urška: *Balki – prav poseben muc*. Ilustr. Claudia Markizeti. Ljubljana: Zveza Sožitje - zveza društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenije, 2007, 23 str.

| C | B- stopnja | velike tiskane črke | drugačnost, mačke, vzgojni zavodi, živali v domišljiji

Gibbons, Alan: *Zdrži!* Prev. Amanda Mlakar. Spr. beseda Jana Zirkelbach. Ljubljana: Grlica, 2007. (Na robu), 178 str.

| M | 3. stopnja | debelost, depresija, drugačnost, mladostniki, nasilje, odgovornost, samomor,

Gilmore, Rachna: *Prijateljica, kot je Zila*. Prev. Katarina Mahnič. Dob pri Domžalah: Miš, 2005. (Zorenja), 136 str. | P | 2. stopnja | o avtorjih, za pogovore o knjigah

| dekleta, drugačnost, narava, počitnice, prijateljstvo, razumevanje, strpnost

Hearn, Julie: Čudak Rowan. Prev. Alenka Moder Saje. Spr. beseda Vito Flaker. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2012. (Odisej), 331 str.

| M | 4. stopnja | spremna beseda | drugačnost, duševne bolezni, odraščanje, pogum, stiske

Kaysen, Susanna: Prekinjeno deklitstvo. Prev. Dušanka Zabukovec. Ljubljana: Cankarjeva založba, 2002. (Najst. Gimnajst), 171 str.

| M | 4. stopnja | Amerika, bolezni, drugačnost, duševne bolezni, samopodoba, zavodi

Lazai, Stefanie: Benjamin: moja mama je posebna. Prev. Karmen Kambič Budkovič. Ilustr. Stephan Pohl. Za slov. izd. prir. Karmen Kambič Budkovič. Ljubljana: Schering, Podružnica za Slovenijo, 2006, 42 str. | C | 1. stopnja | o avtorjih, poučno leposlovje | bolezni, matere

Marchetta, Melina: Reševanje Francesce. Prev. Danica Majer Leban. Dob pri Domžalah: Miš, 2007. (Zorenja +), 224 str.

| M | 4. stopnja | bolezni, dekleta, depresija, matere, mladostniki, odraščanje, prijateljstvo

Minne, Brigitte: Pripoved o gospe Veveci in ostalih živalih v mamini glavi. Prev. Irena Hrast. Ilustr. Marja Meijer. Spr. beseda Sana Čoderl. Ljubljana: Ozara Slovenija, 2008, 93 str.

| P | 2. Stopnja | drugačnost, družina, duševne bolezni, pomoč, razumevanje, stiske

Mosch, Erdmute von: Mamina pošast: kaj je vendar narobe z mamó? Prev. Andreja Mikuž. Ilustr. Erdmute von Mosch. Maribor: Ozara Slovenija, Nacionalno združenje za kakovost življenja, 2012, 35 str. | C | B- stopnja | o avtorjih, projekt, spremno besedilo | bolezni, depresija, duševne bolezni, starši

Neuringer Levy, Myrna: On je poseben. Prev. Petra Cerar. Dob pri Domžalah: Miš, 2008. (Prva zorenja), 76 str. | P | 2. Stopnja | drugačnost, otroci s posebnimi potrebami, prijateljstvo

Rushton, Rosie: Reci, da sem v redu. Resnično. Prev. Katarina Pegam. Spr. beseda Jana Zirkelbach. Ljubljana: Grlica, 2005. (Na robu), 147 str.

| M | 3. stopnja | bolezni, dekleta, depresija, družina, jeza, mladostniki, sosedje, šola

Süskind, Patrick: Zgodba gospoda Sommerja. Prev. Špela Urbas. Ilustr. Jean-Jacques Sempé. Celje: Društvo Mohorjeva družba, Celjska Mohorjeva družba, 2007, 108 str.

| M | 4. stopnja | naslovniško odprta pripoved, o avtorjih | bolezni, fantje, odraščanje, samomor

Trostmann, Kerstin: Najboljši očka na svetu. Prev. Andreja Mikuž. Ilustr. Rolf Jahn. Spr. beseda Wolfgang Faulbaum Decke, Birgit Goerres. Maribor: Ozara Slovenija, 2012, 36 str.

| C | B- stopnja | spremna beseda | bolezni, duševne bolezni, očetje



Valentine, Jenny: Razbita juha. Prev. Brigita Orel. Dob pri Domžalah: Miš, 2011. (Zorenja), 213 str.

| M | 3. stopnja | o avtorjih | dekleta, depresija, družina, mladostniki, odraščanje, samomor, smrt, žalovanje

Wyckmans, Anne: Očka nikdar ni utrujen! Prev. Irena Hrast. Ilustr. Anne-Mie De Lee-ner. Spr. beseda Rok Tavčar. Maribor: Ozara Slovenija, 2006, 26 str.

| C | B- stopnja | poučno leposlovje, tipografija različna  
| bolezni, družina, duševne bolezni, očetje, zajci, živali v domišljiji

### *Disleksija, slikanice za otroke z disleksijo*

Aesopus: Osel in pes. Prev. Danica Š. Novosel. Ilustr. Nina Rupel. Spr. beseda Milena Košak Babuder. Ljubljana: Družba Piano, 2010, 20 str.

| C | 1. stopnja | basni, spremna beseda, velike tiskane črke, za dislektike | živali v domišljiji

Caf, Bojana: Škrat črkovil. Ilustr. Barbara Kariž. Spr. beseda Milena Košak Babuder. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 2010, 33 str.

| C | B- stopnja | spremna beseda, za dislektike | branje, črke, pisanje, škratje, težave

Hanuš, Barbara: O Jakobu in mucu Mici, 3 naslovi: Maškare, Novoletna smrečica, Rojstni dan, po 2 izdaji (1. izdaja v slov., nem., ital., madž., angl.; 2. izdaja v slov., hrv., mak., romščini).

Ilustr. Ana Zavadlav. Dob pri Domžalah: Miš.

Korez, Karmen: Čisto poseben levček Leon. Ilustr. David Fartek. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 2009, 28 str.

| C | 1. stopnja | za dislektike | branje, razumevanje, šola, težave

O petelinčku: ljudska pripovedka. Ilustr. Nina Rupel. Spr. beseda Tanja Černe. Prir. Zdenka Hliš. Ljubljana: Družba Piano, 2008, 18 str.

| C | B- stopnja | ljudsko izročilo, pregovori, velike tiskane črke, za dislektike  
| kmetija, kokoši, lisice

Podgoršek, Mojiceja: Črviva zgodba. Ilustr. Evgenija Jarc. Spr. beseda Simona Polše Zupan. Kranj: Damodar, 2008. (Igrivo branje), 44 str.

| C | B- stopnja | didaktične vzpodbude, poučno leposlovje, slikanica izrezanka, verzi, za dislektike, za jezikovno vzgojo | besede, črke, sadje, živali v domišljiji

Podgoršek, Mojiceja: Medo reši vsako zmedo. Ilustr. Polona Lovšin. Spr. beseda Milena: Kosirnik, Andreja Košak Babuder. Kranj: Damodar, 2007. (Igrivo branje), 50 str.

| C | 1. stopnja | didaktične vzpodbude, poučno leposlovje, verzi, za dislektike, za jezikovno vzgojo | branje, črke, medvedi, namišljeni prijatelji, živali v domišljiji

*Slepi in slabovidni, tudi slikanice za njih*

Bowler, Tim: Iskalec zvezde. Prev. Anja Kokalj. Spr. beseda Vladimira Rejc. Ljubljana: Grlica, 2005, 347 str. | M | 3. stopnja  
| družina, fantje, glasba, invalidnost, ljubezen, nasilje, odraščanje, prestopniki, slepota, smrt, žalovanje

Dietl, Erhard: Lisjak Luka potrebuje očala. Prev. Mojca Brunc. Ilustr. Reinhard Michl. Radovljica: Didakta, 2001, 26 str. | C | B- stopnja | velike tiskane črke | drugačnost, lisice, problemi najmlajših, slabovidnost, živali v domišljiji

Forrestal, Elaine: Nekdo kot jaz. Prev. Tamara Bosnič. Dob pri Domžalah: Miš, 2004. (Zorenja), 163 str. | P | 2. stopnja | glasba, nasilje, odraščanje, prijateljstvo, priseljenci, slepota

Frey, Jana: Velike zelene oči. Prev. Alenka Veler. Spr. beseda Aksinja Kermauner. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2005. (Odisej), 188 str.  
| M | 3. stopnja | za pogovore o knjigah | dekleta, invalidnost, mladostniki, slepota

Jammes, Laurance; Clemens, Marc: Pisana družina. Igra z barvami. Ilustr. Laurance Jammes, Marc Clemens. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2011, 14 str.  
| C | B- stopnja | slikanica izrezanka, slikanica kartonka, slikanica tipanka | barve

Kermauner, Aksinja: Berenikini kodri. Spr. beseda Vlasta Nussdorfer. Dob pri Domžalah: Miš, 2006. (Zorenja +), 189 str.  
| M | 4. stopnja | o avtorjih, za pogovore o knjigah | albinizem, drugačnost, Ljubljana, mladostniki, odraščanje, slabovidnost

Kermauner, Aksinja: In zmaj je pojedel sonce. Kolaži Ingrid Pozvek. Ljubljana: Sodobnost International, Vodnikova založba (DSKG), 2011. (Modra pomaranča), 265 str.  
| M | 3. stopnja | fotografije, potopis | iskanje, Kitajska, mladostniki, potovanja, slepota, starši

Kermauner, Aksinja: Kakšne barve je tema? Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino, 1996, 44 str. | 6 | 1. Stopnja | slabovidnost, slepota

Kermauner, Aksinja: Tema ni en črn plašč. Ilustr. Jelka Godec Schmidt. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2001. (Povej mi), 46 str. | C | 1. Stopnja | drugačnost, invalidnost, nesreče, slabovidnost, slepota

Kermauner, Aksinja: Orionov meč. Dob pri Domžalah: Miš, 2008. (Zorenja +), 220 str.  
| M | 4. stopnja | o avtorjih | drugačnost, ljubezen, mladostniki, slabovidnost

Kermauner, Aksinja: Žiga špaget gre v širni svet. Ilustr. Zvonko Čoh. Dob pri Domžalah: Miš, 2010. (Tipanka), 21 str. | C | 1. stopnja | brajica, humor, knjiga za slepe, reliefna ilustracija, slikanica tipanka, spremno besedilo, za uro pravljic | besedne igre, pustolovščine

Omahen, Nejka: Temno sonce. Ljubljana: DZS, 2009, 291 str.

| M | 3. Stopnja | dekleta, družina, nesreče, odraščanje, prijateljstvo, samopodoba, slepota, smrt

Praprotnik Zupančič, Lilijana: Zakaj so zebre progaste?: posebna izdaja v Braillovi pisavi. Ilustr. Lilijana Praprotnik Zupančič. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2010, 21 str.

| C | B- stopnja | brajica, humor, knjiga za slepe, reliefna ilustracija, slikanica tipanka | živali v naravi

Siminovich, Lorena: Radi imamo sadje. Prev. Majda Oblak. Ilustr. Lorena Siminovich. Ljubljana: DZS, 2011. (Kolaži), 12 str. | C | A- stopnja | slikanica kartonka, slikanica tipanka | barve, sadje

Svetina, Peter: Mrožek dobi očala. Ilustr. Mojca Osojnik. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2003. (Knjižnica Čebelica; 402), 16 str.

| C | B- stopnja | za uro pravljic | mroži, problemi najmlajših, slabovidnost, živali v domačiji

Vandot, Josip: Kekec in Pehta. Ilustr. Zvonko Čoh. Prir. Andrej Rozman. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2011. (Zakladi otroštva), 31 str.

| C | B- stopnja | knjiga je del nanizanke, nova izdaja, ponatis, priredba | dečki, gore, pogum, prevare, rastline, slepota, ugrabitve, zdravilne rastline, zdravilstvo

## Iz vsebine e-knjige

» *Tudi mi beremo. Različni bralci z različnimi potrebami.*

*Drugi del*«

Antonija Amon, *Živim in se veselim s knjižnico*

Tilka Jamnik, *O simpoziju Bralne značke. Branje otrok v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, branje otrok z različnimi posebnimi potrebami.*

Tatjana Knapp, Saška Fužir,  *Lahko branje v Sloveniji*

Božena Kolman Finžgar, Silva Kos, *Kdo je napravil Vidku srajčico: sodelovanje Knjižnice Antona Tomaža Linhartaradovljica in Centra za socialno delo Radovljica na področju rejništva*

Katja Lovše, *Študija primera: Učinkovitost treninga 'Preobrat' pri branju učencev z disleksijo*

Mojca Poberaj, *Beremo s tačkami. Spodbujanje branja pri otrocih s posebnimi potrebami v Mestni knjižnici Ljubljana.*

Tereza Žerdin, *Nekateri ne marajo brati. Zgodbe o Nesrečku.*

Obiščite spletno stran BDS (<http://www.bralno-drustvo.si/>) ali ZRSS (<http://www.zrss.si>; Digitalna knjižnica), poiščite e-knjigo in jo preberite.



Vso ponudbo knjig, ki so izšle pri založbi Zavoda RS za šolstvo, si lahko ogledate na spletni strani <http://www.zrss.si/>, na kateri predstavljamo monografije, priročnike in vodnike za učitelje, strokovne revije, zbornike, učna gradiva idr. Vabljeni k ogledu.

*Naročanje:*

po pošti  
Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana

po faksu  
01 / 3005-199

po elektronski pošti  
[zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)

na spletni strani  
<http://www.zrss.si>



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



*Sistematično predstavljeno in uporabno.*

*V prispevku so predstavljene dragocene osebne izkušnje.*

Teorija in praksa z roko v roki. Po zborniku Bralnega društva Slovenije bomo posegali vsi, ki se zanimamo za branje, strokovni delavci iz vzgojno-izobraževalnih zavodov in raziskovalnih ustanov, knjižničarji, študenti, družinski člani oz. skrbniki in prijatelji oseb s posebnimi potrebami.

Berimo vsi – skupaj!

*Veronika Rot Gabrovec*

ISBN 978-961-03-0202-5



9 789610 302025



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo