

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**UČBENIKI IN DELOVNI ZVEZKI ZA SLOVENSKI
JEZIK V ZADNJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE S
PRILAGOJENIM PROGRAMOM**

LJUBLJANA, 2010

MANCA RATKOVIĆ

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**UČBENIKI IN DELOVNI ZVEZKI ZA SLOVENSKI JEZIK V
ZADNJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE S PRILAGOJENIM
PROGRAMOM**

Študijski program:
slovenistika – D, pedagogika – D

Mentorica na oddelku za pedagogiko in andragogiko:

izr. prof. dr. Jana Kalin

Mentorica na oddelku za slovenistiko:

MANCA RATKOVIĆ

doc. dr. Jerca Vogel

LJUBLJANA, 2010

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem obema mentoricama, prof. dr. Jani Kalin ter prof. dr. Jerci Vogel, za pomoč in strokovne nasvete pri pisanju diplomske naloge. Za pomoč pri metodološkem delu raziskave se zahvaljujem tudi prof. dr. Jasni Mažgon. Zahvala pa gre tudi Maji Ledinek in Tanji Marolt, učiteljicama slovenskega jezika v oddelkih s prilagojenim programom na Osnovni šoli Ivana Cankarja Vrhnika, za njuno prijaznost in pripravljenost na sodelovanje pri izpeljavi intervjujev.

POVZETEK

V zadnjem času je vse bolj pogosto, da se učenci s posebnimi potrebami šolajo v redni osnovni šoli. V osnovno šolo s prilagojenim programom so večinoma vključeni le še tisti, za katere se s postopkom usmerjanja ugotovi, da je za njih ali pa za njihove vrstnike v redni šoli bolje, če se šolajo po prilagojenem programu. To so tisti učenci, pri katerih je stopnja primanjkljajev oziroma posebnih potreb prevelika za redno osnovno šolo. Kot je pomembno, da se pri usmerjanju ne naredi napake in da se vse učence vključi v zanje primerno izobraževalno okolje, pa je pomembno tudi, da se jim v tem okolju nudi pogoje, pod katerimi bodo lahko razvili svoje potenciale in napredovali v skladu s svojimi zmožnostmi. Tako je za te učence in njihove učitelje nujno potrebno, da imajo na voljo primerno prilagojen učni načrt in pa tudi gradiva, ki tem prilagojenim učnim načrtom sledijo. Leta 2008 so na Zavodu za šolstvo izdali komplet učbenikov in delovnih zvezkov za pouk slovenščine v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom. To je prvo gradivo, ki je bilo izdano v ta namen, kajti v preteklosti so si morali učitelji pomagati z učbeniki za redno osnovno šolo, iz katerih so potem črpali posamezne dele snovi in posamezne naloge. Ta način pa je bil seveda manj primeren za učence s posebnimi potrebami, od učiteljev pa je zahteval veliko več časa in truda, pri tem pa tudi niso nikoli vedeli, ali bo njihovo delo uspešno ali ne. Razlik med učnim načrtom za redno šolo in učnim načrtom za osnovno šolo s prilagojenim programom je veliko, cilji se pogosto razlikujejo oziroma so primerno prilagojeni, ali pa je prilagojen način dela, zato pomoč iz učbenikov redne šole ni bila dolgoročno primerna, temveč je bila zgolj rešitev v sili. Novi učbeniki in delovni zvezki pa so na vseh področjih, od splošno didaktičnih do jezikovno didaktičnih, prilagojeni učencem s posebnimi potrebami. Tako spodbujajo motivacijo učencev, učiteljem pa pomagajo graditi sistematično in kvalitetno znanje. Seveda pa so učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom tako heterogena skupina, da je v vsebine še vedno treba prilagajati. Toda z novimi učbeniki in delovnimi zvezki je potrebnih prilagoditev manj, učenci pa so lahko pri delu bolj samostojni.

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola s prilagojenim programom, slovenski jezik, učbeniki in delovni zvezki, prednosti in pomanjkljivosti novih gradiv, načela dobrega učbenika, individualizacija in diferenciacija, učni načrt.

SUMMARY

Pupils with special educational needs are being included in regular elementary school programs more often recently. Elementary schools with adjusted program are mostly attended by pupils for whom the process guidance revealed that it would be better for them, respectively for their peers in regular school if they attended an adjusted program. These are pupils with the level of deficits and special needs which are too severe for them to be included in the regular primary school. It is of utmost importance that no mistakes occur during the assessment process and that all pupils are included in the appropriate educational environment, it is also important that environment provides the conditions under which they can develop their potential and make progress in accordance with their capabilities. It is therefore necessary for pupils with special educational needs as well as for their teachers to have a properly adjusted curriculum and corresponding teaching tools. In 2008, the Department of Education issued a set of textbooks and workbooks for the Slovenian language classes in the final three elementary school years of adjusted school program. This is the first teaching material that has been issued for especially this purpose; before teachers used teaching tools intended for regular program, from which they selected parts of contents and individual tasks, which was less suitable for pupils with special needs. It required a lot of time and effort from teachers, and the outcome was unpredictable. There are many differences between the curriculum for regular school and curriculum for the elementary school with adjusted program, goals are often different and should be correspondingly adjusted, the methods of work should be adjusted. The use of regular school textbooks was not adequate for long-term, but was only an emergency solution. New textbooks and workbooks deal with all aspects, from didactic to linguistic, and are adjusted to pupils with special needs. Such books enhance pupils' motivation and help teachers build a systematic and qualitative level of intellectual attainment. One should bear in mind that pupils in elementary school with adjusted program are a heterogeneous group so it is still necessary to adjust some contents to certain groups of pupils. But with the new textbooks and workbooks there are less adjustments and pupils are able to work more independently.

KEY WORDS: elementary school with adjusted program, Slovenian language, textbooks and workbooks, advantages and disadvantages of new materials, principles of good textbook, individualization and differentiation, curriculum.

VSEBINSKO KAZALO

UVOD.....	1
I. TEORETIČNE OSNOVE PROBLEMA	2
1. UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI	2
1.1 Učenci z motnjami v duševnem razvoju	4
2. ZGODOVINA IN VPRAŠANJE INTEGRACIJE.....	5
3. ZAKONODAJA O OTROCIH S POSEBNIMI POTREBAMI.....	12
3.1 Mednarodnopravni dokumenti	12
3.2 Ustava Republike Slovenije in Konvencija o otrokovih pravicah	14
3.3 Zakonska in podzakonska ureditev	16
3.3.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.....	16
4. USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN PROGRAMI ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE TEH OTROK	24
5. PRILAGAJANJE PROCESA POUČEVANJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI	32
5.1 Prilagajanje procesa poučevanja za otroke z motnjami v duševnem razvoju	33
5.2 Cilji vzgoje in izobraževanja učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju ..	35
6. VLOGA IN POMEN JEZIKA V POSAMEZNIKOVEM OSEBNEM IN SOCIALNEM ŽIVLJENJU	38
6.1 Vloge in pomen jezika v posameznikovem življenju in družbi	38
6.2 Različne vloge jezika v šoli.....	38
6.3 Pomen učenja jezika in razvijanja sporazumevalne zmožnosti za učence z motnjo v duševnem razvoju.....	40
7. IZHODIŠČA IN NAČELA SODOBNEGA POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA....	40
8. UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO V ZADNJEM TRILETJU ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM	44
8.1 Predmetnik (kurikulum) za zadnje triletnje OŠ s prilagojenim programom	44
8.2 Opredelitev predmeta in splošni cilji	44
8.2.1 Predstavitev opredelitve predmeta in temeljnih ciljev v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletnju šole s prilagojenim programom	44

8.2.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ	47
8.3 Razčlemba operativnih (funkcionalnih, izobraževalnih in vzgojnih/odnosnih) ciljev	49
8.3.1 Predstavitev operativnih (funkcionalnih, izobraževalnih in vzgojnih/odnosnih) ciljev v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom	49
8.3.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ	51
8.4 Standardi znanj ob zaključku osnovne šole.....	57
8.4.1 Predstavitev standardov znanj ob zaključku OŠ v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju šole s prilagojenim programom	57
8.4.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ	61
8.5 Didaktična priporočila.....	71
8.5.1 Predstavitev didaktičnih priporočil v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju šole s prilagojenim programom.....	71
8.5.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ	75
8.6 Povzetek ugotovitev o prilagoditvah.....	76
9. UČBENIKI	78
9.1 Splošna opredelitev učbenika in delovnega zvezka ter utemeljitev raziskave.....	78
9.2 Značilnosti dobrega učbenika.....	78
9.2.1 Vsebinske determinante	81
9.2.2 Oblikovne determinante.....	85
9.2.3 Spoznavne determinante	91
9.2.4 Tehnične determinante.....	95
II. EMPIRIČNA RAZISKAVA	98
10. METODOLOGIJA	98
10.1 Opredelitev problema in raziskovalna vprašanja	98
10.2 Opredelitev metode	99

10.3 Raziskovalna populacija.....	100
10.4 Zbiranje podatkov	101
10.5 Obdelava podatkov.....	101
10.6 Protokol polstrukturiranega intervjuja z učiteljicama	102
11. KRITIČNA ANALIZA UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV	104
11.1 Vsebinske determinante	104
11.2 Oblikovne determinante	110
11.3 Spoznavne determinante	116
11.4 Tehnične determinante	118
11.5 Jezikovnodidaktični kriteriji.....	125
12. ANALIZA INTERVJUJEV	127
12.1 Definiranje pojmov in kategorij	127
12.2 Odnosno kodiranje	130
12.3 Oblikovanje teorije.....	133
13. ZAKLJUČEK	142
VIRI IN LITERATURA	143
PRILOGE	147

KAZALO SLIK

SLIKA 1: OBRAVNAVA PRIDEVNIKA V 7. RAZREDU	105
SLIKA 2: OBRAVNAVA PRIDEVNIKA V 8. RAZREDU	105
SLIKA 3: OBRAVNAVA PRIDEVNIKA V 9. RAZREDU	105
SLIKA 4: PRIMER BESEDILA IZ NEURBANEGA OKOLJA	107
SLIKA 5: PRIMER BESEDILA IZ URBANEGA OKOLJA	107
SLIKA 6: PRIMER OTROŠKE ILUSTRACIJE V UČBENIKU ZA DEVETI RAZRED	109
SLIKA 7: PRIMER NAZORNE OBRAVNAVE SNOVI.....	111
SLIKA 8: PRIMER MOTIVACIJSKO USTREZNE OBRAVNAVE SNOVI	117
SLIKA 9: PRIMER NASLOVNICE UČBENIKA ZA 9. RAZRED	119
SLIKA 10: PRIMER ILUSTRACIJE V POGLAVJU O ODVISNIKI, KI JE DODANA ZARADI POPESTRITVE IN NE LAŽJEGA RAZUMEVANJA SNOVI	120
SLIKA 11: PRIMER NAZORNEGA POSREDOVANJA SNOVI Z ODEBELJENIM TISKOM.....	121
SLIKA 12: PRIMER NASLOVNICE GLAVNEGA POGLAVJA	122
SLIKA 13: PRIMER SLIK	123
SLIKA 14: PRIMER FOTOGRAFIJE	124

UVOD

V zadnjem času se vse več pozornosti in skrbi posveča učencem s posebnimi potrebami ter njihovem izobraževanju. Že nekaj časa so aktualne razprave o tem, ali je te učence bolje vključiti v osnovno šolo s prilagojenim programom ali pa jih pustiti med njihovimi vrstniki v redni osnovni šoli. Zagovornikom ene in druge poti pa je skupno to, da želijo učencem s posebnimi potrebami omogočiti najboljše možne razmere za njihov razvoj in napredek. Pogoj za to pa je, da imajo učenci na voljo spodbudno okolje, v katerem bodo glede na svoje primanjkljaje v največji možni meri uresničili svoje potencialne. Pomemben del tega spodbudnega okolja mora biti tudi učno gradivo, ki bo omogočilo učiteljem kvalitetnejše in lažje delo pri posredovanju učne snovi. Učencem pa bo takšno gradivo omogočalo lažji in boljši pregled nad snovjo, hitrejši napredek in večjo povezanost znanja. V osnovni šoli s prilagojenim programom je za dosego teh ciljev seveda obvezno, da so učbeniki in delovni zvezki primerni razvojni stopnji otrok s posebnimi potrebami, da pomagajo učiteljem pri motiviranju učencev za delo in da učencem na sistematičen in jasen način predstavljajo novo snov. Zato sem se odločila, da se bom v svoji diplomski nalogi osredotočila na nove učbenike in delovne zvezke za pouk slovenskega jezika v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom. To je namreč prvo gradivo, ki je namenjeno posebej pouku slovenščine v osnovni šoli s prilagojenim programom, zato me bo zanimalo, kako se je z njimi spremenil pouk oziroma ali so prinesli pričakovane spremembe.

I. TEORETIČNE OSNOVE PROBLEMA

1. UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Vsak učenec je na neki način učenec s posebnimi potrebami, saj ima vsak določene spoznavne, čustvene in motivacijske posebnosti. Učenci se med seboj razlikujejo po stilih zaznavanja, po specifičnih sposobnostih in vzorcih motivacije ter po načinih spoprijemanja s problemi. Med učence s posebnimi potrebami spadajo otroci, ki so intelektualno šibkejši in imajo motnje v duševnem razvoju (lažje, zmerne ali težje), otroci z motnjami zaznavanja (slepi in slabovidni ter gluhi in naglušni otroci), otroci s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, govornimi motnjami, motnjami vedenja in osebnosti, gibalno ovirani otroci ter tisti, ki morajo dalj časa preživeti v bolnišnici. Posebne potrebe pa imajo tudi nadarjeni otroci (Marentič Požarnik 2003, str. 248).

Med otroke s posebnimi potrebami prištevamo približno 20–25 % populacije vseh učencev. V skupini otrok s posebnimi potrebami je največ otrok z učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi), in sicer 20 % šolajoče se populacije (Magajna idr. 2008, str. 23). Splošne težave so tiste, ki se kažejo pri večini predmetov, specifične težave pa se pojavljajo le na enem od področij učenja (branje, pisanje, računanje, pravopis ...). Med učenci z učnimi težavami je okrog 10 % učencev s specifičnimi učnimi težavami (prav tam, str. 23).

Med umsko podpovprečne štejemo učence z IQ med 80 in 89, učence z IQ med 70 in 79 imamo za mejne primere, vsi učenci z nižjim IQ pa se štejejo že za učence z motnjami v duševnem razvoju. Tako imajo učenci z IQ med 50 in 69 lažjo, učenci z IQ med 25 in 49 zmerno in učenci z IQ pod 25 težjo motnjo v duševnem razvoju (Marentič Požarnik 2003, str. 248). Pri mnogih učencih najdemo kombinirane motnje. Tako imajo lahko poleg umske prizadetosti tudi motnje v govoru, gibanju in zaznavanju, kar je lahko povezano tudi z raznimi zdravstvenimi težavami in s socialno-kulturno prikrajšanostjo. Izvor motenj je različen in kombiniran. Izvori so lahko predrojstveni (rdečke v zgodnji nosečnosti), prirojstveni (porodne komplikacije) ali porojstveni (vročinske bolezni,

meningitis). Pri nekaterih pa gre za pretežno genetsko pogojeno motnjo (mongoloidnost – Dawnov sindrom, fenilketonurija – dedna napaka v presnovi) (prav tam, str. 248).

Slepi in slabovidni otroci imajo pri učenju probleme zaradi pomanjkanja vidnih predstav, težav pri posploševanju in s tem povezanim oblikovanjem pojmov. Razvoj abstraktnih pojmov je nekoliko upočasnen v primerjavi z vrstniki. Podobno so gluhi in naglušni učenci glede na razvitost osnovnih sposobnosti med seboj zelo različni. Pri učenju jih delno ovira omejeno in upočasnjeno razumevanje in uporaba jezika. Težave pri sporazumevanju lahko otežijo vključevanje v skupino vrstnikov, ki mora biti na sprejem takega sošolca posebej pripravljena. Pri učenju tak učenec potrebuje več časa za sprejemanje in predelavo informacij. Razlaga naj bi bila počasnejša in naj bi potekala ob raznih ponazorilih (prav tam, str. 249).

Gibalno prikrajšani otroci oziroma invalidni otroci so po svojih intelektualnih in drugih posebnostih med seboj zelo različni. Pomembno je, da jim način pouka in preverjanja znanja omogoča aktivirati in razvijati njihove zdrave funkcije (prav tam, str. 249).

Med govorne motnje štejemo jecljanje, sesljanje in podobno. Splošne sposobnosti za učenje pri teh otrocih običajno niso prizadete. Pomembni sta le pravočasna in strokovna pomoč logopeda ter učiteljeva zmožnost, da ustvari sproščeno vzdušje, v katerem bo tak otrok lahko spregovoril, ne da bi tvegala posmeh (prav tam, str. 250).

Učenci s specifičnimi učnimi težavami so tisti, ki imajo težave pri branju (disleksija, legastenične težave), pisanju (disgrafija) ali računanju (diskalkulija). Ti učenci imajo običajno povprečne ali celo nadpovprečne umske sposobnosti. Te motnje so pogostejše pri dečkih kot pri deklicah in so najbolj opazne v procesu opismenjevanja. Med ostale spremljajoče motnje štejemo še nemirnost, kratkotrajno koncentracijo, nihanje razpoloženja, razdražljivost in slabo organiziranost (prav tam, str. 250).

Čustveno in vedenjsko moteni učenci imajo različne zunanje znake čustvene motenosti, ki jih delimo na (Marentič Požarnik 2003, str. 251):

- motenost razpoloženja (potrlost),
- motenost odnosa do soljudi in stvari (jeza, ljubosumnost),
- motenost odnosa do sebe (občutki manjvrednosti, večvrednosti, krivde).

Gre seveda za stalnejša razpoloženja in ne trenutne odzive (prav tam, str. 252).

Nadarjeni učenci pa so tisti, ki imajo nadpovprečne sposobnosti, in sicer vrednost IQ nad 120. V pojem nadarjenosti pa danes vključujemo tudi specifične sposobnosti (glasbene, likovne ...) (prav tam, str. 253).

1.1 Učenci z motnjami v duševnem razvoju

V šoli s prilagojenim programom je največ učencev z motnjami v duševnem razvoju. Koliko so se učenci sposobni naučiti na posamezni stopnji prizadetosti, je odvisno od splošne ravni njihovih sposobnosti ter tudi od profila posameznih sposobnosti. Tako imajo nekateri izrazite glasbene ali gibalne sposobnosti, ročne spretnosti, pri nekaterih izstopa celo zmožnost računanja. Proces učenja je pri teh učencih upočasnen in ne seže na področje abstraktnih odnosov oziroma formalno-logičnega mišljenja (Marentič Požarnik 2003, str. 249). Ti učenci potrebujejo več vaj, nazornejšo razlago, več neposrednih čutnih in gibalnih izkušenj in več časa za učenje. Zelo pomembno je, da tem učencem damo občutek sprejetosti in varnosti ter jim pomagamo, da zgradijo osnovno samospoštovanje. Pohvale naj bi bili deležni ob vsaki priložnosti, ko se izkažejo. Zanje ni primeren prevelik storilnostni pritisk s pogostimi testiranjem. Deležni naj bi bili čimveč zgledov dobre besedne komunikacije in spodbude, da tudi sami izražajo svoje ideje in čustva na razumljiv način. To spodbuja njihov intelektualni razvoj in preprečuje čustvene stiske in frustracije, ki pogosto nastanejo, ker se ne morejo ustrezno izraziti v svoji okolici. Ti učenci bolje delujejo v majhnih, tesno povezanih skupinah, saj tudi v razvoju socialnih spretnosti nekoliko zaostajajo za vrstniki (prav tam, str. 249).

Učenci z lažjo motnjo lahko pridobijo osnovno pismenost in izobrazbo, ki ustreza šestim razredom osnovne šole. Šolajo se običajno po prilagojenih programih. Otroci z zmerno

motnjo se lahko naučijo skrbeti zase in opravljati lažja dela pod nadzorstvom. Z veliko vaje se naučijo preprostejših, ponavljajočih se dejavnosti. Zanje obstajajo posebne zaščitene delavnice – varstveno delovni centri. Ne morejo pa pridobiti osnovne pismenosti (prav tam, str. 249). Otroci s težjo motnjo pa imajo večinoma težave že z učenjem govora in s pridobivanjem osnovnih higienskih, gibalnih in socialnih spretnosti. Vse življenje potrebujejo skrb in nego, ki jo večinoma dobijo v posebnih zavodih. Ti ljudje niso zmožni samostojnega življenja (Žerdin v Marentič Požarnik 2003, str. 249).

Seveda pa teh otrok ne moremo preprosto razvrstiti v nekaj skupin, saj ima vsak otrok edinstvene potrebe, ki jih odkrivajo in skušajo upoštevati šolski svetovalni delavci in drugi strokovnjaki v sodelovanju z učitelji.

2. ZGODOVINA IN VPRAŠANJE INTEGRACIJE

V preteklosti so imeli otroci s posebnimi potrebami precej drugačen položaj kot danes. Tako sta na primer Platon in Aristotel zatrjevala, da je treba bolehne otroke iz družbe odstraniti. V Atenah in Šparti je usmrnitev takih otrok celo zahteval zakon. Martin Luther pa je take otroke imenoval “podtaknjenci” in zahteval njihovo usmrnitev. V družbi je dolgo veljalo prepričanje, da otroci s pomanjkljivostmi v razvoju ne sodijo v šolo. Če pa se že šolajo, naj se v šolah s prilagojenim programom. Zagovorniki integracije pa temu nasprotujejo in take šole imenujejo “izločitvene šole” (Husar 2004, str. 9–10).

Pred približno sto leti je bila v mnogih evropskih državah uvedena skupna šolska obveznost, ki pa ni veljala za otroke s pomanjkljivostmi v telesnem in duševnem razvoju. Ti otroci tako niso imeli pravice, kaj šele obveznosti, da bi obiskovali javno šolo. Ostajali so doma, ali pa so bili nameščeni v državne zavode. Šele z ustanovitvijo šol s prilagojenim programom so ti otroci sploh dobili priložnost obiskovati šolo. Šole s prilagojenim programom tako takrat niso bile “izločitvene šole”, temveč ravno nasprotno. Otroke s pomanjkljivostmi v razvoju so integrirale v javno šolstvo (prav tam, str. 10).

Šola je v preteklosti postala državna in tako dostopna vsem učencem, ne samo izbrancem. Tako je šola postajala tudi vse pomembnejši oblikovalec družbenega življenja, ljudi je iztrgala iz revščine in jim omogočila razvoj. Njen obseg, trajanje in zahtevnost so se povečevali in zato so ob koncu 19. stoletja začeli nastajati prvi oddelki za otroke z motnjami v duševnem razvoju (Rovšek 2006, str. 15). Takšnim učencem je šola z ozko usmerjenimi načeli znanja postala preozka, zato so ti učenci postajali neprilagojeni in izključeni. Merjenje učenčevega uspeha so že takrat naravnavali na povprečne zmogljivosti učencev, minimalni standardi znanja pa so bili postavljeni tako, da jih doseže le otrok, ki je zmožen zadostnega razumevanja in sprejemanja faktografsko nanizanih informacij (prav tam, str. 16).

Šole s prilagojenim programom so bile torej v zgodovini prve javne izobraževalne ustanove, ki so se ukvarjale z otroki s pomanjkljivostmi v razvoju, njihovo izobrazbeno sposobnostjo ter jim dale možnost obiskovanja javne šole. Napaka teh šol pa se je začela, ko so zahtevale monopol za šolanje otrok s pomanjkljivostmi v razvoju in so šolsko izločitev označile kot edino možnost za takega otroka (Husar 2004, str. 10–11).

V preteklosti se je otroke uvrščalo v kategorije, s katerimi so poskušali čim bolj natančno določiti, v čem je neki otrok drugačen od drugih. Drugačnost pa je seveda prinesla s seboj tudi potrebo po drugačni vzgoji, ki je najpogosteje potekala v specializiranih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Pri nas so po 2. svetovni vojni razvili zelo razvejan sistem posebnih šol in zavodov, ki jih ni urejala splošna šolska zakonodaja, temveč posebna zakonodaja prav za to področje. Otroci, ki so obiskovali te šole, so bili izpostavljeni stigmatizaciji in podcenjevanju. Niti pomislili niso, da bi ti otroci lahko obiskovali redno šolo, saj bi tako le ovirali "normalne" otroke. V tistem obdobju je bilo v posebne šole vključenih kar 6 % vseh otrok v populaciji. Višek je to stanje doseglo okoli leta 1975 (Opara 2005, str. 11). Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976 je sledil težnji po napotitvi teh otrok v šole s prilagojenim programom (Husar 2004, str. 11).

Nato pa so začeli tako starši kot tudi posamezni strokovnjaki opozarjati, da so posebne šole in zavodi preveč izločeni in da imajo otroci po zaključku teh šol omejitve pri

nadaljnem izobraževanju. Zato so postajale vse glasnejše zahteve po integraciji. V osemdesetih in na začetku devetdesetih let pri nas še ni bilo večjih šolskih reform, vendar pa so starši že začeli nasprotovati posebnim šolam in tako je vedno več otrok ostajalo v rednih šolah. Vendar za te otroke takrat v rednih šolah še ni bilo dobro poskrbljeno, saj še ni bilo pravih pogojev za sprejem (Opara 2005, str. 11). V devetdesetih letih pa je s prenovo šolskega sistema prišlo do sprememb na področju šolanja otrok s posebnimi potrebami. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju iz leta 1995 je prinesla prve temelje za te spremembe. Takrat se je spremenilo tudi poimenovanje teh otrok, saj se namesto termina "otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju" danes uporablja poimenovanje "otroci s posebnimi potrebami" (prav tam, str. 12).

Premik poudarka k inkluzivnemu izobraževanju je prisoten na vseh treh ravneh sistema vzgoje in izobraževanja (Sardoč 2006, str. 12):

- **na zakonodajni ravni:** s pripravo ustrezne zakonodaje, ki opredeljuje, kategorizira ter podrobneje določa izobraževanje otrok s posebnimi potrebami;
- **na kurikularni ravni:** s preoblikovanjem učnih načrtov za posamezne predmete v rednih oblikah izobraževanja za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v okviru prilagojenega programa;
- **na organizacijski ravni:** z zagotovitvijo ustreznih organizacijskih oblik dela.

Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (1995) je bila postavljena zasnova celotnega koncepta od vrtca do visokošolskega izobraževanja. Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ni bilo več posebno področje, ampak je bilo integrirano v vsa druga. V tej knjigi je izpostavljeno, da ima vsak pravico do izobrazbe, da imajo starši pravico do izbire izobrazbe za svojega otroka ter načelo enakih možnosti, ki je povezano z diferencirano ponudbo na vseh stopnjah. Poudarjena sta vzgoja medsebojne strpnosti in spoštovanje drugačnosti. V Beli knjigi je tudi opredeljeno, da je treba povečati možnosti za varstvo, vzgojo in izobraževanje drugačnih otrok ter otrok s posebnimi potrebami, dosledneje uveljaviti razne oblike in metode dela z njimi ter pospešiti njihovo integracijo v skupni sistem izobraževanja. Hkrati so tudi predvideli, da se morajo vsi otroci s posebnimi potrebami vsaj dve leti pred vstopom v šolo vključiti v enega od programov vzgoje. Poglavitni argument za vpeljavo inkluzivne šole so vsekakor osnovne človekove

pravice. Vsak otrok ima pravico, da obiskuje redno osnovno šolo, ki mu je najbližja, in ima pravico biti popolnoma vključen v šolski akademski in socialni proces. Otroci s posebnimi potrebami, vključeni v redne oblike izobraževanja, imajo tako socialno kot akademsko korist, prav tako pa njihovi zdravi vrstniki razvijejo večjo strpnost do oseb s posebnimi potrebami. Za vsakega otroka s posebnimi potrebami je treba izdelati individualni načrt, ki mora upoštevati obliko in stopnjo otrokove motenosti, izhajati pa mora iz njegovih specifičnih potreb in močnih področij. Za uspešno delo je zato nujna koordinacija med strokovnjaki, ki delajo z otrokom (Krek, 1995).

Beli knjigi je leta 1996 sledila večina splošnih šolskih zakonov. Ta zakonodaja je jasno opredelila populacijo otrok s posebnimi potrebami. V šolskem letu 1988/89 je bilo v posebnih šolah in zavodih 2,5 % otrok, v šolskem letu 1999/2000 pa le še 1,9 %. Integracijsko gibanje se je torej odvijalo že prej, s spremembo zakonodaje pa je postavljen integrativni model s potrebno zakonodajo in standardi (Opara 2005, str. 15–16). Zakon o osnovni šoli (1996) je uzakonil integracijo otrok s posebnimi potrebami. A uzakonitev še ni dovolj za uvajanje v prakso. Trajalo je več kot štiri leta, da je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) (Kavkler 2001, str. 100).

Nekateri učenci se seveda še vedno šolajo posebej, po njim prilagojenih programih. Otroke, za katere se predvideva, da lahko ob posebni strokovni pomoči in ob prilagojenem izvajanju programa v osnovni šoli dosežejo vsaj minimalni uspeh, pa v zadnjem času v vedno večji meri integrirajo v redno osnovno šolo. Ta proces je na eni strani pozitiven, saj vključenost med ostale otroke pomeni, da taki otroci izgubijo pečat prizadetosti. A na drugi strani to od učitelja zahteva, da se seznani z značilnostmi, vzroki in posledicami različnih motenj. Tudi druge učence v razredu mora pripraviti, da normalno in brez predsodkov sprejmejo drugačnega sošolca in mu po potrebi pomagajo (Marentič Požarnik 2003, str. 248).

Pogosto usmeritev otrok v redno osnovo šolo ne temelji na njihovih realnih intelektualnih sposobnostih. Vzrok za takšne rešitve je v tem, da starši želijo vključiti svojega otroka v redno šolo, ta pa jim njim primerne programa ne more ponuditi. Ker šolski pravilnik o

napredovanju učencev dovoljuje napredovanje z negativnimi ocenami do konca šestega razreda, je mogoče, da učenci do tja pridejo brez pričakovanega znanja (Rovšek 2006, str. 17). Integracija torej nima samo pozitivnih učinkov. Otrok z motnjo v duševnem razvoju, ki je vpisan v redno osnovno šolo, bo kljub temu, da ima prilagojene metode dela, učna sredstva in dodatno strokovno pomoč, moral doseči minimalno znanje programa osnovne šole. Otrok ima po zakonu pravico do prilagojenega izvajanja programa z dodatno strokovno pomočjo, vendar pa učitelji lahko program prilagodijo le do te mere, da so še upoštevani najmanjši izobrazbeni standardi. S tem ko otroke s posebnimi potrebami puščamo na rednih osnovnih šolah, jim sicer dajemo enake možnosti v izobraževanju, hkrati pa jih silimo v to, da bi si pridobili enako izobrazbo (Ložar 2001, str. 5). Otrok, ki mu ne uspe doseči minimalnega izobrazbenega standarda, doživlja neuspehe in ne more razviti pozitivne samopodobe. Pozitivna samopodoba pa je podlaga za zdrav razvoj otrok ter vpliva na njihov učni potencial. Če se učenec uči po programu, ki ga ne zmore, niso zadovoljene njegove temeljne socialne potrebe. Pojavita se napetost in čustven pritisk. Če je otrok več let v zanj neprilagojenem programu, se pri njem pojavijo še dodatne vedenjske in čustvene motnje. Zamudil pa bo tudi najugodnejši čas za svoj osebni in intelektualni razvoj. V redno osnovno šolo naj bi bili tako vpisani le tisti otroci s posebnimi potrebami, ki ob največji možni strokovni pomoči in prilagoditvah zmorejo minimalni program osnovne šole (prav tam, str. 6). Pogoji pa je seveda, da so šole na to ustrezno pripravljene, saj lahko le tako učencem nudijo ustrezno strokovno pomoč.

Obiskovanje redne šole ima torej svoje pozitivne in negativne dejavnike (Rovšek, 2006).

Pozitivni dejavniki (Rovšek 2006, str. 20):

1. Učenec obiskuje šolo v svoji bližini in se mu ni potrebno voziti v šolo. Tako ni potrebna organizacija prevoza in ni izgube učenčevega časa na poti, ki gre v breme njegovega prostega časa.
2. Njegovi sošolci bivajo v njegovi soseski. Tako je učenec s posebnimi potrebami socialno vključen in sprejet v svojo okolico.
3. Njegovi sošolci imajo možnost razvijati odnos do oseb s posebnimi potrebami in spoznavati drugačnost. Ti odnosi med učencem s posebnimi potrebami in ostalimi

so lahko pozitivni ali negativni. Ponavadi je ta odnos boljši, če so učenci skupaj že v predšolskem obdobju. Boljši je tudi, če učenca iskreno sprejme tudi vodstvo šole, učitelji, starši, lokalna skupnost ... Kadar ti pogoji niso izpolnjeni, bodo ti učenci ostali na robu razredne in šolske socialne okolice.

4. Učencu se uresniči pravica do šolanja skupaj s svojimi vrstniki.

Negativni dejavniki (Rovšek 2006, str. 20–21):

1. Učenec je v razredu, kjer so vsi učenci v povprečju učno uspešnejši od njega. Učenec z motnjo v duševnem razvoju v programu večinske šole učno ne more biti uspešen. Vsaka razredna skupnost se že sama po sebi deli na zelo uspešne, uspešne, manj uspešne in neuspešne učence, kljub prizadevanju učiteljev, da bi bili vsi enakovredni. Neuspešni učenci pa so pogostejše deležni kritik in označevanja kot pa pohval. Vključitev učenca s posebnimi potrebami v redno šolo mora imeti za posledico uspešnejšega učenca, kot če bi obiskoval osnovno šolo s prilagojenim programom ali drugo specializirano ustanovo, sicer je vključitev v redno šolo sama sebi namen.
2. Učenec ima dodatno strokovno pomoč pet ur tedensko, ki jo izvaja poseben učitelj. Takšna pomoč je učinkovita in primerna za učence s specifičnimi učnimi težavami ter za učence z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi. Specialni pedagogi pa ugotavljajo, da je dodatna strokovna pomoč učencem z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi neučinkovita. In to ne zato, ker bi bilo pet ur pomoči premalo, saj med količino in učinkovitostjo pomoči sploh ni pomembnejše korelacije, ampak zato, ker ti učenci, kljub vsemu vloženemu trudu, ne dosežejo pričakovanega znanja.
3. Učenec obiskuje dopolnilni pouk. Dodatna strokovna pomoč praviloma ne širi obsega učenčevih šolskih obveznosti, saj se izvaja v času rednega urnika. Nasprotno pa obiskovanje dopolnilnega pouka podaljšuje čas bivanja v šoli, kar zahteva od učenca še dodatno koncentracijo in energijo.
4. Učenec je pod pritiski pričakovanj staršev, ker ne pokaže ustreznega učnega uspeha. Pričakovanja staršev do vključenih otrok s posebnimi potrebami so

pogosto nerealna in krivična. Starši, šola in otrok se tako ujamejo v začaran krog, v katerem je učenec neuspešen in ne izpolni pričakovanj staršev, zato mu povečajo obseg pomoči, s tem pa učenca dodatno obremenijo. Tak učenec je potem učno še manj uspešen. Veliko se uči, a še vedno realno ne dosega zadostnega znanja.

Če učenec zaradi motnje v duševnem razvoju ni uspešen, mu je potrebno zmanjšati šolsko obremenitev, ne pa povečati. Če učenca silimo k dodatnemu učenju, to najprej pripelje do še večje neuspešnosti, nato do vse slabše samopodobe, lahko pa tudi do čustvenih in vedenjskih motenj. Prav tako pa je seveda narobe, če se takšne učence samo pusti pri miru in se jim da dobre ocene (Rovšek 2006, str. 21).

Proces integracije je zelo kompleksen in obsega šest stopenj (Husar 2004, str. 26–27):

1. fizična integracija, kjer gre za arhitekturne ureditve,
2. terminološka integracija, ki naj bi upoštevala ustrezno terminologijo in preprečila etiketiranje,
3. administrativna integracija, ki pomeni enakost zakonskih določb za vse učence, poleg tega pa upoštevanje večjih razlik v korist otrok s posebnimi potrebami glede pomoči, prevoza, dosežkov (pozitivna diskriminacija),
4. socialna integracija, ki vključuje sprejetost med vrstnike in širšo okolico ter stalnost in intenzivnost medsebojnih odnosov,
5. programska integracija, ki predstavlja poenotenje programov in dolgoročnih ciljev za vse, vendar so zato metode in postopki za dosego ciljev prilagojeni posameznikom,
6. psihološka integracija pa predstavlja končno fazo, saj gre za popolno sprejemanje drugačnosti.

Takšne popolne integracije v praksi še niso uspeli razviti. Če otroka s pomanjkljivostmi v razvoju vključimo v redno šolo, še ne pomeni, da smo ga resnično integrirali. Pomembno je, da integracija vključuje spremembe v šoli in izven nje (Husar 2004, str. 27).

V zadnjem času pojem integracija nadomešča pojem inkluzija. Integracija je v redne oblike izobraževanja uvajala prakso iz posebnih šol, to pa je povzročilo težave. Zato so se včasih srečevali z novo obliko segregacije. Otroke s posebnimi potrebami so oblikovali tako, da je ustrezal šolskemu okolju. Če gre pri integraciji za enosmerno prilagajanje manjšine večini, pa pomeni inkluzija dvosmerno prilagoditev, kjer se manjšina prilagaja večini in tudi večina manjšini (Krek, 1995).

Med najpomembnejše naloge pri uveljavljanju inkluzivnega izobraževanja torej sodi oblikovanje učinkovitih strategij vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja ter razvijanje inovativnih modelov inkluzivnega izobraževanja, saj socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami pomembno prispeva k razvijanju možnosti za njihov razvoj in učenje z vrstniki znotraj rednega šolskega sistema. Rezultat tega naj bi bila večja socialna sprejemljivost učencev s posebnimi potrebami v življenje in delo šole, kjer bodo skozi interakcije z vrstniki razvijali svoje potencialne in v skladu z njimi postali enakopravni člani šolske skupnosti (Sardoč 2006, str. 13–14).

3. ZAKONODAJA O OTROCIH S POSEBNIMI POTREBAMI

3.1 Mednarodnopravni dokumenti

Najpomembnejši mednarodnopravni dokumenti, ki se nanašajo na integracijo otrok s posebnimi potrebami, so Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Mednarodni akt o državljanskih in političnih pravicah, Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter Konvencija o otrokovih pravicah. Vsi ti dokumenti so pravno obvezujoči za Slovenijo in tako tudi neposredno uporabni pri odločanju o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Husar 2004, str. 12).

Pomembna pa sta še dva neobvezna dokumenta, ki se posvečata izobraževanju in integraciji otrok s posebnimi potrebami v redno šolstvo. Prvi dokument je Salamanška

izjava, ki so jo sprejeli leta 1994 na Svetovni konferenci Unesca o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. S tem so potrdili zavezanost izobraževanju za vse in priznali potrebo po zagotavljanju izobraževanja otrokom in tudi odraslim s posebnimi potrebami znotraj rednega izobraževalnega sistema. Zapisali so, da morajo imeti vsi ljudje s posebnimi potrebami dostop do rednih šol ter da so redne šole najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminaciji. Tako naj bi bila napotitev v specializirano šolo ali v specializirane razrede znotraj redne šole zgolj izjema in ne pravilo. Do tega naj bi prišlo le, če pouk v razredu redne šole ne bi ustrežal učnim in socialnim potrebam otroka ali pa če je napotitev v šolo s prilagojenim programom v korist otroka s posebnimi potrebami ali v korist drugih zdravih otrok. Med take redke dopustne izjeme spadajo recimo gluhi in gluhonemi otroci, ki potrebujejo učenje s pomočjo govornice rok (Husar 2004, str. 12–13).

Drugi dokument iz tega obdobja pa je Resolucija o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme. Sprejeli so ga Svet Evropske unije in ministri za šolstvo leta 1990. Ta resolucija določa, da mora vključitev v redne šole predstavljati prvo možnost. Poleg tega se morajo biti vse izobraževalne ustanove zmožne odzvati na potrebe invalidnih oseb. Delo posebnih šol za invalidne otroke in mladostnike mora biti zgolj dopolnitev splošnih vzgojno-izobraževalnih sistemov. Osebam s posebnimi potrebami morajo biti spretnosti in učne metode, razvite v okviru posebnega izobraževanja, dostopne tudi v rednih šolah. Celotna resolucija je usmerjena v to, da bi dosegli čim boljšo integracijo otrok s posebnimi potrebami (prav tam, str. 13).

Pomembna neobvezna pravna norma so še Standardna pravila za izenačevanje možnosti invalidov, ki jih je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov leta 1993. Države morajo zagotoviti, da bo izobraževanje invalidov sestavni del splošnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Pri tem je potrebno zagotoviti ustrezne informacijske in druge strokovne službe. Šola mora poskrbeti tudi za informiranje in vključevanje staršev. V teh pravilih je tudi poudarjeno, da je za nekatere učence s posebnimi potrebami treba sprejeti posebno izobraževanje kot najprimernejšo obliko izobraževanja. To velja predvsem za gluhe in gluhoneme otroke (Husar 2004, str. 14–15).

Države morajo za zagotovitev izobraževanja invalidov v rednih šolah upoštevati fleksibilnost učnih načrtov ter skrbeti za usposabljanje učiteljev. Invalidne osebe je treba usposobiti tako, da bodo na trgu delovne sile imele enake možnosti kot ostali. To pa bo precej lažje, če bodo končale redno šolo in ne prilagojenega oziroma posebnega programa (prav tam, str. 15).

3.2 Ustava Republike Slovenije in Konvencija o otrokovih pravicah

Ustava Republike Slovenije zagotavlja otrokom z motnjami v telesnem ali duševnem razvoju ter drugim huje prizadetim osebam pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi. Določa tudi, da se to izobraževanje in usposabljanje financira iz javnih sredstev. Ta določba posebej izpostavlja izobraževanje in usposabljanje otrok z motnjami v razvoju (Husar 2004, str. 16).

Država je torej dolžna posamezniku omogočiti dostop do obstoječih tipov in stopenj izobrazbe. To pa še ne pomeni, da mora biti vsak človek sprejet na institucijo, za katero je zaprosil. Ravno tako ne pomeni, da se lahko v njej izobražuje v nedogled. Vendar morajo biti merila za te omejitve oblikovana tako, da ne povzročajo diskriminatornega obravnavanja posameznikov (prav tam, str. 16).

Država mora zagotoviti vsem državljanom enake možnosti za pridobitev takega nivoja obvezne osnovnošolske izobrazbe, da bo posameznik lahko glede na svoje želje in sposobnosti po končani osnovni šoli nadaljeval z ustreznim izobraževanjem. To možnost je treba zagotoviti tudi otrokom z motnjami v razvoju. Države morajo otrokom z motnjami v razvoju zagotavljati pravico do izobraževanja ter učinkovit dostop do izobraževanja in usposabljanja, ki pospešujeta njihovo vključitev v družbo ter njihov osebnostni, kulturni ter duhovni razvoj. To zahteva od vseh držav pogodbenic Konvencija o otrokovih pravicah (prav tam, str. 17).

Pomembno pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami je seveda tudi načelo enakosti, ki je temeljno načelo vsake pravne države. Ne sme biti prisotno nobeno razlikovanje glede

na spol, raso, narodnost, jezik, vero, družbeni položaj, invalidnost ali katero koli drugo osebno okoliščino (Husar 2004, str. 17–18).

Različni uveljavljeni predpisi dajejo posebne pravice posameznikom, ki se znajdejo v določenih okoliščinah, in jih s tem pozitivno diskriminirajo. Pri tem pa je potrebno postaviti mejo, do katere pozitivno diskriminacijo še lahko dopustimo. Takšna diskriminacija se namreč lahko hitro sprevrže iz dobronamerne v nedopustno. Pozitivna diskriminacija je zato dopustna le takrat, ko lahko z njo dosežemo resnično enakopravnost. Le s pozitivnim diskriminiranjem otrok s posebnimi potrebami lahko v določenih primerih dosežemo cilj pravne države na področju vzgoje in izobraževanja, ki je ustrezno izobraziti vse državljane. Vendar pa tako pozitivno diskriminiranje ne sme postati brezpogojno. Vedno je potrebno upoštevati namen takšnega prednostnega obravnavanja. Primer take pozitivne diskriminacije najdemo v 20. členu Zakona o vrtcih, ki pravi, da imajo v primeru, če je v vrtec vpisanih več otrok kot je prostih mest, prednost otroci s posebnimi potrebami. Še en primer pozitivne diskriminacije pa je določba 56. člena Zakona o osnovni šoli, ki pravi, da imajo otroci s posebnimi potrebami pravico do brezplačnega prevoza, ne glede na oddaljenost njihovega doma od šole, če je tako določeno v odločbi o usmeritvi. Za tako določbo so se odločili zato, ker ni nujno, da bo otrok s posebnimi potrebami obiskoval redno šolo, ki je v šolskem okolišu njegovega stalnega bivališča. Pogosto so napoteni v šolo s prilagojenim programom, ki ni nujno blizu njihovega doma. Poleg tega so ti otroci lahko bolj ogroženi na poti v šolo kot njihovi vrstniki (Husar 2004, str. 18–19).

Slovenija je seveda pravna in socialna država. Izpeljavo načela socialne države predstavljajo številne ustavne določbe, med njimi tudi določbi o izobraževanju (52. člen ustave) ter o pravicah invalidov (57. člen ustave). Med pravicami invalidov ustava poudarja pravice otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter drugih huje prizadetih oseb do izobraževanja. Navedeni določbi Ustave RS državo zavezujeta, da ustvarja možnosti za vzpostavljanje enakih možnosti za vse, tudi za tiste, ki zaradi šibkejšega položaja v primerjavi z drugimi tega niso sposobni zagotoviti sami. Vsakomur je namreč treba zagotoviti formalne in tudi dejanske možnosti za učinkovito

uresničevanje vseh človekovih pravic. Torej je treba najti mehanizme, s katerimi je mogoče te formalne pravice dejansko uresničevati. Za redne šole, ki bi izvajale prilagojene programe, bi bilo treba v pravni ureditvi določiti kriterije za zagotovitev dodatne strokovne pomoči, prilagoditev prostorov, dodelitev spremljevalca gibalno oviranim otrokom ... Šele ob vzpostavitvi mehanizmov za uresničevanje z zakonom priznanih pravic otrok s posebnimi potrebami bi vzpostavili enake možnosti za vse (Husar 2004, str. 23–24).

3.3 Zakonska in podzakonska ureditev

Ustavna pravica do izobrazbe oseb s posebnimi potrebami je podlaga različnim zakonom. Usmerjanje teh oseb ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), v nadaljevanju ZUOPP. Ta zakon nas potem naprej usmerja na predpise, ki urejajo področje predšolske vzgoje (Zakon o vrtcih), področje osnovnošolskega izobraževanja (Zakon o osnovni šoli), področje poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju in Zakon o gimnazijah) (Husar 2004, str. 24). ZUOPP daje možnost izvajanja vzgoje in izobraževanja tudi na ravni višjega strokovnega in visokega izobraževanja. Študentom s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v študijske programe, je treba zagotoviti potrebno dodatno opremo (prav tam, str. 25).

3.3.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je začel veljati 1. 7. 2000. S tem dnem je tako prenehal veljati Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976. Bistvena razlika med obema zakonoma je v tem, da se novi zakon zavzema za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oblike izobraževanja. Po zakonu iz leta 1976 pa so se otroci z različnimi pomanjkljivostmi v razvoju šolali izključno v šolah s prilagojenim poukom, v prostorsko ločenih ustanovah. Eden od bistvenih razlogov za sprejem novega zakona je bil spremenjen odnos do vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem

razvoju. Vse to pa je pripeljalo tudi do sprememb v poimenovanju teh otrok, in sicer jih novi zakon imenuje otroci s posebnimi potrebami (Husar 2004, str. 25).

Glavne značilnosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) so:

- zakon predstavlja dopolnitev zakonov, ki opredeljujejo vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami za celotno vertikalno, od vrtcev, osnovnega in splošnega srednjega izobraževanja, do poklicnega in strokovnega izobraževanja (ki vključuje tudi višje strokovno izobraževanje), na novo pa prinaša možnost zagotovitve ustreznih pripomočkov in opreme študentom s posebnimi potrebami,
- ureja predvsem usmerjanje v različne programe,
- opredeljuje možnost usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja in možnost prehajanja med programi,
- določa pripravo individualiziranega programa za vsakega otroka v skladu s programom, v katerega je otrok usmerjen,
- namesto dosedanjega enkratnega razvrščanja uvaja razvojno procesno usmerjanje,
- omogoča aktivnejšo vlogo staršev in vzgojno-izobraževalnih zavodov v postopku usmerjanja,
- vključuje tudi otroke z izrazitimi učnimi težavami, ki se kažejo le na določenih področjih učenja (npr. pri branju in pisanju); ta skupina otrok je v zakonu opredeljena kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- odpira možnost za osnovnošolsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na domu in vključevanje v zasebne zavode na podlagi odločbe o usmeritvi, v skladu s pogoji za izvajanje in kriteriji za financiranje programov osnovnošolskega izobraževanja v zasebnem zavodu, ki jih bo natančneje določil podzakonski akt,
- približuje ureditev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami rešitvam, ki jih poznajo razvite države Evrope; ne prinaša pa popolne integracije, ker se tovrstna rešitev tudi drugje ni izkazala kot ustrezna.

Dne 2. 11. 2006 pa je Državni zbor sprejel spremembe Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), ki na novo določajo:

1. Postopek usmerjanja:

- postopek je v zakonu bolj jasno urejen,
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo je določen za organizacijsko in vsebinsko vodenje postopkov usmerjanja na prvi stopnji in za imenovanje in sestavo komisij na prvi stopnji,
- uvede se razlikovanje med zahtevo za uvedbo postopka ter predlogom za uvedbo postopka,
- jasno določa, da je potrebno pri spremembi ravni izobraževanja vložiti novo zahtevo za usmerjanje,
- zakon ne določa več obveznega preverjanja ustreznosti usmeritve in je le-to vezano na spremembo uspešnosti otroka v vzgojno-izobraževalnem procesu,
- omogoča spremembo odločbe le v delu, ki določa vključitev v vrtec, šolo ali zavod (npr. v primeru spremembe bivališča),
- določa daljši, šestmesečni rok za izdajo odločbe o usmeritvi.

2. Komisije za usmerjanje:

- zmanjšano je število stalnih članov komisije s šest na tri (defektolog, psiholog, zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine), pri tem ostaja možnost širitve članov komisije kot tudi sodelovanje učiteljev, vzgojiteljev in socialnih delavcev,
- v postopku je poudarek na odločanju na podlagi obstoječe dokumentacije. V postopku usmerjanja je pomemben razgovor z vlagateljem, po potrebi tudi z otrokom, možen pa je tudi pregled otroka,
- strokovno dokumentacijo bo pridobil Zavod RS za šolstvo, lahko jo bo predložil tudi vlagatelj,
- strokovno dokumentacijo, ki je Zavod RS za šolstvo ne bo mogel pridobiti po uradni dolžnosti, bo moral pridobiti vlagatelj sam.

3. Varstvo osebnih podatkov:

- poleg Zavoda RS za šolstvo določa zakon tudi ministrstvo, pristojno za šolstvo, kot organ, ki je pooblaščen za vodenje zbirk podatkov o otrocih s posebnimi potrebami,
- Zavod RS za šolstvo mora omogočiti ministrstvu, pristojnemu za šolstvo, za potrebe odločanja v postopkih usmerjanja oziroma opravljanje strokovnega nadzora nad njegovim delom, vpogled v zbirko podatkov.

4. Kazenske določbe:

- Zakon določa nadzor nad izvajanjem določb zakona s strani inšpektorja, pristojnega za šolstvo, določa tudi globe za prekrške, ki jih storijo starši, vrtci, šole oziroma zavodi in odgovorne osebe vrtcev, šol oziroma zavodov (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000).

Novi zakon je torej fleksibilnejši in v skladu s trendi v Evropi ter svetu. ZUOPP že v ciljnih in načelih poudarja enake možnosti takih otrok v primerjavi z zdravimi otroki. Hkrati pa ZUOPP upošteva različnost otrok s posebnimi potrebami in jim zagotavlja tako pomoč, da so posledice motenj čim manjše. ZUOPP zagovarja integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne šole, če bodo otroci ob prilagoditvah in dodatni pomoči zmogli vsaj minimalni program redne šole (Husar 2004, str. 25).

ZUOPP ureja pravico otroka do osebnega dostojanstva. Zavzema se namreč za ohranitev otrokovega telesnega in duševnega razvoja. Za uresničitev tega cilja pa je potreben individualiziran pristop, s katerim upoštevamo otrokove sposobnosti in primanjkljaje. Zakon izhaja tudi iz dejstva, da sta vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v veliki meri odvisna od staršev, zato jih je treba vključiti v odločanje, načrtovanje, neposredno delo z otroki ... Starši imajo tudi ustavno zagotovljeno pravico do tega. Z načelom o pravočasni usmeritvi ZUOPP zagotavlja, da se otroke čim prej vključi v ustrezen program. Pomembno je še načelo o organizaciji vzgoje in izobraževanja čim

bližje kraju bivanja. To načelo želi zagotoviti, da otroka s posebnimi potrebami ne izločimo iz družinskega in socialnega okolja, v katerem živi (Husar 2004, str. 27–28).

Z načelom kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja se zagotavlja fleksibilnost in prehajanje med različnimi oblikami izobraževanja, z načelom interdisciplinarnosti pa nujnost sodelovanja različnih strok (zdravstvo, socialno varstvo in šolstvo). Tako se otrokove potrebe zaznava celovito in se tudi kompleksno spremlja njegov napredek. Načelo se v praksi uresničuje zlasti pri sestavi komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (prav tam, str. 28).

Po določitvi ciljev in načel vzgoje in izobraževanja ZUOPP opredeljuje izobraževalne programe po vsebini in v povezavi s posameznimi ravni izobraževanja. Programi, v katere se usmerja otroke s posebnimi potrebami, so namreč povezani z doseganjem izobrazbenega standarda. Kateri otroci s posebnimi potrebami se usmerjajo v posamezni program, je natančneje določeno v Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Husar 2004, str. 29).

ZUOPP govori tudi o prilagajanju izvedbe programov osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja oziroma motnje. V ta namen se lahko zagotovi drugačna organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč. Tako je omogočeno, da se z individualiziranimi programi, ki jih mora izdelati vzgojna oziroma izobraževalna ustanova najkasneje v roku tridesetih dni po sprejemu otroka, določijo ustrezni pogoji za vzgojo in izobraževanje posameznega otroka in tako uresniči načelo ZUOPP o individualiziranem pristopu. Otroku s posebnimi potrebami se prilagodi okolje, metode in oblike poučevanja, učna gradiva, učne in tehnične pripomočke. To pa je povezano z dodatnimi finančnimi sredstvi (prav tam, str. 29–30).

Poleg kadrovskih prilagoditev zakon omenja tudi prostorsko prilagoditev. Gre za dostopnost do šolskih prostorov in nakup dodatne opreme za učence ter določitev spremljevalca gibalno oviranim otrokom. Sredstva za to na stopnji osnovne šole v skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja zagotavljajo lokalne

skupnosti. Na področju poklicnega, tehniškega in strokovnega šolstva ter v gimnazijah pa državni proračun (Husar 2004, str. 30).

Izpeljava načela ZUOPP o kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja pomeni možnost, da otroci s posebnimi potrebami prehajajo med izobraževalnimi programi. Prehajanje se izvaja tako, da se otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v prilagojene programe, pri določenih predmetih lahko občasno ali trajno vključujejo v redne izobraževalne programe. Otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v posebni program vzgoje in izobraževanja, pa se občasno lahko vključujejo v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja. Tako je omogočeno, da otroci s posebnimi potrebami razvijejo svoje sposobnosti na določenih področjih do take mere, kot jih lahko razvijejo zdravi otroci (Husar 2004, str. 30).

ZUOPP določa izvajalce vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. To so za predšolsko vzgojo vrtci v razvojnih oddelkih oziroma vrtci, ki so ustanovljeni za izvajanje prilagojenih in posebnih programov, šole v rednih oddelkih ali oddelkih s prilagojenimi programi, šole, ki so ustanovljene za izvajanje prilagojenih in posebnih programov, socialnovarstveni zavodi in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Država torej določa mrežo vrtcev, šol in zavodov, ki lahko poučujejo otroke s posebnimi potrebami in s tem otrokom s posebnimi potrebami zagotavlja pravico do izobrazbe. Država je dolžna zagotoviti redne šole, v katerih se izvaja skupni pouk otrok s posebnimi potrebami z drugimi otroki. Država pa mora poleg tega tudi ohraniti šole s prilagojenim poukom. Vseh otrok s posebnimi potrebami namreč ni mogoče integrirati v redne oblike izobraževanja (prav tam, str. 31–32).

Novi zakon je prinesel tudi prenos pristojnosti za odločanje v postopku usmeritve otroka s področja socialnega varstva na področje šolstva. Po ZIUOM je odločbo o prešolanju oziroma usmeritvi otroka izdal center za socialno delo, o pritožbah pa je odločalo ministrstvo za socialno delo. Po ZUOPP pa odločbo izda šolska uprava, o pritožbah pa odloča ministrstvo za šolstvo. Po obeh zakonih so odločitve ministrstva predmet sodne presoje. To je tudi v skladu s 6. členom Evropske konvencije o varstvu človekovih pravic, ki določa, da ima vsak človek pravico, da o njegovih civilnih pravicah in dolžnostih

pravično in javno ter v razumnem roku odloča neodvisno in nepristransko, z zakonom ustanovljeno sodišče (Husar 2004, str. 32).

Potrebno pa je upoštevati, da ima ZOsn, ki ureja osnovnošolsko izobraževanje, tudi veliko določb, ki se nanašajo na šolanje otrok s posebnimi potrebami. V določbi 2. člena ZOsn določa tudi naslednje cilje osnovnošolskega izobraževanja (prav tam, str. 35):

1. zagotovitev splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu,
2. spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin, kar pomeni tudi spoštovanje ustavno zagotovljene pravice do izobrazbe otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju,
3. pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja in
4. omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja.

V določbi 11. člena ZOsn določa, da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Te pogoje izpolnjujejo programi, ki jih da na voljo država in v katere je mogoče vključiti otroke s posebnimi potrebami glede na njihove zmožnosti in sposobnosti. Ustrezne pogoje predstavlja tudi zagotovitev strokovnih delavcev za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov in tudi organizacija osnovnošolskega izobraževanja, ki lahko za učence s posebnimi potrebami določi drugačna vzgojno-izobraževalna obdobja. Drugače se lahko določijo način ocenjevanja in preverjanja znanja ob koncu obdobj ter napredovanje iz razreda v razred, za katerega celo ne veljajo določbe ZOsn, če je tako določeno s programom o usmeritvi (prav tam, str. 35).

Določba 49. člena ZOsn staršem otroka s posebnimi potrebami omogoča, da otroka vpišejo v šolo v šolskem okolišu, v katerem otrok stalno prebiva, razen če ta šola ne izpolnjuje pogojev in je zaradi tega otroku s pravnomočno odločbo o usmeritvi, ki jo izda pristojna šolska uprava, določena druga ustrezna osnovna šola. Problem pa nastopi, če se starši ne strinjajo s šolanjem otroka v šolskem okolišu, ki je izven otrokovega stalnega prebivališča. Od staršev v tem primeru sicer lahko zahtevamo, da otroka tja vseeno vpišejo, vendar pa mora biti izpolnjen pogoj, da je takšna odločitev otroku v korist.

Otrokove koristi morajo biti tudi sicer vedno glavno vodilo. Zato se tudi starše denarno kaznuje, če otroka s posebnimi potrebami ne vpišejo v osnovno šolo v skladu z odločbo o usmeritvi (Husar 2004, str. 36).

Komisija za usmerjanje, še bolj pa organ odločanja v postopkih usmerjanja otroka s posebnimi potrebami tehtata različne interese: interes staršev, interes otroka in interes države oziroma šole. Interes staršev je, da njihov otrok obiskuje redno šolo v šolskem okolišu, v katerem prebiva ter da si pridobi ustrezno izobrazbo. Interes otroka se lahko sklada z interesom staršev, ni pa nujno. Interes otroka je lahko v obiskovanju redne šole ali šole s prilagojenim programom, tudi če je ta v drugem šolskem okolišu, v kateri se bo počutil enakovrednega ostalim učencem. Interes države pa je v tem, da si državljani pridobijo ustrezno izobrazbo in pri tem ni pomembno, ali je to v domačem šolskem okolišu ali ne (prav tam, str. 36).

Za učence s posebnimi potrebami ne veljajo samo tiste določbe ZOsn, ki izrecno govorijo o otrocih s posebnimi potrebami, temveč veljajo prav vse določbe ZOsn. ZOsn je splošni zakon o obveznem šolanju otrok, ki vsebuje tudi nekatere določbe o šolanju otrok s posebnimi potrebami. Sicer je šolanje otrok s posebnimi potrebami obširneje in natančneje urejeno v ZUOPP, ki je specialni zakon. ZOsn zato pri otrocih s posebnimi potrebami uporabljamo le za tista vprašanja, ki jih ZUOPP ne ureja (Husar 2004, str. 37).

V skladu z določili Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa so bili sprejeti tudi naslednji podzakonski predpisi (Podzakonski predpisi ZUOPP):

1. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04, 97/05, 25/06)
2. Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (Ur. l. RS, št. 61/04)
3. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 25/06, 60/06, 8/08)

4. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika 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 (Ur. l. RS, št. 23/07, 8/08)

4. USMERJANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN PROGRAMI ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE TEH OTROK

Pomembno je, da pride do kakovostne zgodnje obravnave vsakega otroka s posebnimi potrebami in da se pravočasno ponudita pomoč ter svetovanje njegovi družini. Kakovostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami je po eni strani usmerjena na otrokove posebne potrebe, po drugi strani pa se poskuša približati staršem in jih v zgodnjo obravnavo vključiti kot enakopravne partnerje (Novljan 2004, str. 9).

Leta 1960 je bil sprejet Pravilnik o kategorizaciji in evidenci otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki je vseboval kriterije in postopke za odbiranje (Opara 2005, str. 23). Diagnoza, ki je bila nekomu pripisana, je bila bolj ali manj dokončna in otrok je bil napoten v ustrezno specializirano šolo ali zavod. Da bi se vse te postopke humaniziralo, je bil leta 1976 sprejet Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (prav tam, str. 23). A s tem ni prišlo do velikih sprememb. Vsi ti postopki so bili nepriljubljeni tako pri starših kot pri učiteljih. Bali so se izključiti otroka iz njegovega okolja in so se tej odločitvi upirali, kolikor dolgo je bilo mogoče. Tako je vse več otrok s posebnimi potrebami ostajalo v rednih šolah, ki pa niso bile usposobljene za delo z njimi. Temelje za nov koncept je pripravila Bela knjiga iz leta 1995, vendar pa je konkretne smernice postavil šele Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 (prav tam, str. 23).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je prinesel samo temeljna določila. Tako je določil način imenovanja in sestavo komisij za usmerjanje, način pridobivanja strokovnega mnenja, vsebino odločbe o usmeritvi ter obvezni individualizirani program. Konkretne izvedbene določbe pa sta leta 2003 prinesla dva pravilnika: *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 ter Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Ti predpisi določajo, da strokovno delo usmerjanja opravljajo komisije za usmerjanje, ki jih imenuje minister za šolstvo in šport (Opara 2005, str. 24). Kot stalni člani v komisiji nastopajo: vzgojitelj oziroma učitelj, zdravnik pediater oziroma zdravnik šolske medicine, psiholog, socialni delavec. Med izvedenci pa sta še zdravnik ustrezne specialnosti ter defektolog (prav tam, str. 25). Kasneje je bilo to število, kot že rečeno, zmanjšano iz šest na tri člane.

Postopkovni del usmerjanja vodijo pristojne enote Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, kjer so za to pooblaščen in usposobljen uradne osebe. Zahtevo za začetek postopka se vloži pri pristojni enoti Zavoda RS za šolstvo (Opara 2005, str. 25). Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami se uvede na zahtevo staršev oziroma skrbnikov. Zahtevo lahko vložijo tudi vrtci, šole, zdravstveni, socialni ali drugi zavodi, po poprejšnji seznanitvi staršev. Za posebne primere pa Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2006) omogoča tudi, da se začne postopek kljub nestrinjanju staršev in sicer po uradni dolžnosti (Opara 2005, str. 26–27). Pooblaščen oseba po prejemu zahtevka za začetek postopka usmerjanja zaprosi vrtec ali šolo, ki jo otrok obiskuje, za poročilo o otroku in povabi starše na uvodni razgovor. Povabljeni se takrat seznani s poročilom vrtca ali šole, opiše se jim postopek usmerjanja, se jih seznani z zakonodajo, z možnimi programi, ki so otroku na voljo, ter z obveznostmi vrtca oziroma šole ter staršev v celotnem postopku. Na tem razgovoru se napiše tudi zapisnik, ki ga vsi podpišejo. Nato uradna oseba enote Zavoda RS za šolstvo pošlje komisiji za usmerjanje zahtevo za začetek postopka usmerjanja ter poročilo o otroku. Za tem vsak član komisije iz svojega stališča prouči otroka. Na koncu vsi skupaj te ugotovitve združijo v dokument, ki se mu reče strokovno mnenje ter predlagajo usmeritev otroka v določen vzgojno-izobraževalni program. Starši so edini, ki v tem postopku prejmejo strokovno mnenje in imajo po prejemu osem dni časa za morebitne pritožbe. Po preteku tega roka izda šolska uprava odločbo o usmeritvi v določen program, ki jo prejmejo starši ter ustanova, v katero se otrok usmerja. Strokovna ekipa vrtca ali šole mora v 30 dneh

izdelati individualizirani program za otroka (Opara 2005, str. 25). Pri pripravi programa sodelujejo tudi starši. Sodelovanje staršev je pomembno zato, ker le starši lahko predstavijo nekatere otrokove posebne potrebe, njegova močna področja in okoliščine, v katerih najbolje deluje.

Odločba o usmerjanju mora vsebovati naslednje elemente (Opara 2005, str. 26):

- program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja;
- vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje;
- vrtec oziroma šolo, v katerega se otrok usmerja;
- datum vključitve v vrtec ali šolo;
- rok za preverjanje ustreznosti usmeritve, ki ne sme biti daljši od treh let¹;
- obseg in vrsto izvajanja dodatne strokovne pomoči;
- pripomočke, ki so potrebni za vključitev otroka v program;
- občasnega ali stalnega spremljevalca za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku;
- morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative;
- morebitno vključitev v podaljšano bivanje od 7. do 9. razreda v skladu z 21. členom *Zakona o osnovni šoli*;
- morebitno povračilo prevoznih stroškov v skladu s 56. členom *Zakona o osnovni šoli*;
- morebitne pravice, ki izhajajo iz 15. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Včasih se zgodi tudi, da usmeritev ni več ustrezna in je potreben postopek spremembe usmeritve. To spremembo lahko predlagajo starši ali pa ustanova, v kateri se otrok šola. Celoten postopek spremembe usmeritve se izvede na enak način kot postopek usmeritve same (Opara 2005, str. 27).

¹ Spremembe ZUOPP so leta 2006 prinesle odpravo obveznega preverjanja ustreznosti usmeritve (*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2000*).

Pristojna enota Zavoda za šolstvo izda odločbo, v kateri ugotovi, ali je usmeritev potrebna ali ne. Po odločbi 23. člena ZUOPP je samo v primeru izdane odločbe o usmeritvi možno vložiti pravno sredstvo oziroma pritožbo. Ravno nasprotno pa je zapisano v določbi 12. člena Pravilnika o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ta določa, da ima zoper kakršno koli odločbo, izdano na prvi stopnji, zakoniti zastopnik pravico pritožbe. Ni torej pomembno, ali je to odločba o usmeritvi ali ne. Staršem je treba priznati pravico do pritožbe tako v primeru, ko je izdana odločba, s katero se ugotovi potrebnost usmeritve otroka, kot v primeru, ko se ugotovi, da usmeritev ni potrebna. Pravico do vložitve pritožbe je potrebno, čeprav ZUOPP tega izrecno ne določa, priznati tudi vrtcu, šoli ali zavodu vsaj takrat, ko podajo predlog za začetek postopka usmerjanja. Pravico do vložitve pritožbe jim namreč zagotavlja 13. člen ZUP. Po tej določbi je moč vložiti pritožbo zoper vsako določbo izdano na prvi stopnji. Tudi v primeru, ko pritožba po zakonu ni dovoljena, mora biti v skladu z ZUP varstvo pravic in obveznosti zagotovljeno na drug način. Pravico do pritožbe pravnim subjektom priznava tudi Ustava RS v 25. členu. Brez zakonitega in pravilno izvedenega ter zaključenega postopka ni mogoče sprejeti pravilne in pravične odločitve, skladne z otrokovo koristjo (Husar 2004, str. 34–35).

Pri zgodnji obravnavi gre za celosten sistem specialnopedagoških, terapevtskih, psiholoških, medicinskih in socialnih postopkov za predšolske otroke s posebnimi potrebami in njihove družine. Njihove naloge so (Novljan 2004, str. 11):

- a) da staršem in otroku s posebnimi potrebami pravočasno ponudijo medicinsko, specialnopedagoško in psihološko spremljanje z namenom, da bi omilili ali preprečili motnje v razvoju interakcije med otrokom in staršem. Občutek varnosti in povezanosti s starši otroku omogoča večjo avtonomijo, to pa je v nadaljnjem življenju zelo pomembno.
- b) da staršem skozi zaupen pogovor vrnejo zaupanje vase in jim pokažejo, da so sposobni pomagati svojemu otroku. To bo spet okrepilo otrokovo varnost in s tem avtonomnost.
- c) da pomagajo staršem in njihovim otrokom, da so sposobni nekaj časa preživeti ločeno.

Najpomembnejša področja zgodnje obravnave so (Novljan 2004 str. 14):

- zgodnje evidentiranje rizičnih otrok z razvojnimi primanjkljaji,
- zgodnje prepoznavanje razvojnih primanjkljajev,
- zgodnje diagnosticiranje,
- zgodnja terapija,
- zgodnja specialnopedagoška obravnava,
- zgodnja socialna integracija,
- uvajanje staršev za delo z otrokom in pomoč pri premagovanju problemov, ki se ob tem pojavijo,
- spodbujanje staršev za vzgojo svojega otroka,
- ozaveščanje staršev o njihovih možnostih za delo z otrokom doma z informacijami, motivacijo in praktičnim vodenjem,
- pomoč staršem, da bodo svojega otroka čustveno sprejeli in se znebili občutkov krivde in strahu,
- pomoč staršem pri reševanju problemov, ki so se pojavili pri preostalih družinskih članih,
- svetovanje in psihoterapevtska pomoč vsej družini.

Cilji zgodnje obravnave otrok so (prav tam, str. 15):

- preprečevanje motenj s preventivnimi ukrepi,
- normalizacija obstoječe motnje,
- omilitev preostalih motenj,
- preprečevanje ali omilitev sekundarnih motenj,
- preprečevanje ali omilitev stanja nemoči pri progresivnih motnjah,
- vključevanje v redni ali razvojni vrtec v skupino vrstnikov,
- svetovanje in pomoč staršem ter vsej družini,
- vključitev otroka v rejniško družino ali ustrezno ustanovo, če je to v dobro otroka ali njegove družine.

Nov koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ponuja različne možnosti, od popolne vključenosti v redno delo vrtcev ali šol do programov v specializiranih šolah in zavodih. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami za te otroke predvideva več različnih programov vzgoje in izobraževanja (Opara 2005, str. 28).

Učenec s posebnimi potrebami je v program usmerjen na podlagi odločbe, ki jo izda organ Ministrstva za šolstvo in šport, ta pa je izdana na osnovi strokovnega mnenja, ki ga izda komisija za usmerjanje. Če se učenca usmeri v običajno osnovno šolo, mora ta šola zadostiti pogojem, ki so zahtevani v odločbi. Da bi bila vključitev teh učencev sprejemljiva tudi s strani sošolcev, staršev in učiteljev, pa ponavadi ni dovolj, da šola odgovori le na zahteve, ki jih navaja odločba. Učitelji redne šole pogosto še niso dovolj usposobljeni, šola pa nima primernih pripomočkov. Predvsem pa mora biti takšna šola socialno kompetentna in enako odgovorna do vseh vpisanih učencev (Rovšek 2006, str. 18). Pri tem govorimo o ***izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo***, pri katerih gre za najmanjšo stopnjo prilagoditve učencem s posebnimi potrebami. To so redni izobraževalni programi, tako po vsebini kot tudi po izobrazbenih standardih. Učenci v teh programih morajo doseči vsaj minimalne standarde znanja, ki jih določa izobraževalni program. Seveda pa je tem učencem potrebno prilagoditi izvajanje programa in jim ponuditi dodatno strokovno pomoč (Opara 2005, str. 35). Prilagodijo se lahko organizacija in izvajanje pouka, predmetnik, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka. Zagotovi se lahko tudi dodatna individualna strokovna pomoč, in sicer v oddelkih ali zunaj njih, občasno ali stalno, poleg tega se lahko prostor prilagodi posebni potrebi ali pa se priskrbijo dodatni pripomočki. V veliko pomoč je tudi zmanjšanje števila otrok v razredu. V teh programih pridobijo učenci enakovreden izobrazbeni standard (Žerovnik 2004, str. 12). Pomembno je, da šola ne išče učenčevih primanjkljajev, ampak se v največji meri odziva na njegove potrebe. Takšna šola ima tudi mehanizme, ki pravočasno ugotovijo, če je za katerega izmed učencev s posebnimi potrebami, kljub dodatni strokovni pomoči in drugim prilagoditvam, program prezahteven. Le učitelji, učenci in starši vključenega učenca s posebnimi potrebami vedo, ali njihova šola dosega visoke standarde, ki jih zahtevajo

vključitve otrok s posebnimi potrebami. Šolsko ministrstvo nima razvitega načina, s katerim bi takšne šole ustvarjalo ali prepoznavalo (Rovšek 2006, str. 18).

Druga možnost pa je, da se otroci s posebnimi potrebami vključijo v ***prilagojene izobraževalne programe***. Tem učencem ne zadostuje, da se jim prilagodi izvajanje programa in da se jim ponudi dodatna strokovna pomoč. Ti učenci zaradi zahtevnosti svojega primanjkljaja, ovire ali motnje potrebujejo več pomoči in prilagoditev, kar jim lahko zagotovijo le prilagojeni programi. Za izvajanje teh programov morajo imeti strokovni delavci veliko specializiranega znanja, v določenih primerih pa tudi posebne pripomočke in didaktična sredstva. Prav tako morajo pri delu uporabljati specifične metode dela. Zato lahko prilagojene programe izvajajo le v specializiranih šolah, oddelkih ali zavodih (Opara 2005, str. 36–37). V prilagojenih programih lahko prilagodimo predmetnik, organizacijo, trajanje, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje ter časovno razporeditev pouka (prav tam str. 37).

Nekatere vsebine predmetnika so lahko dodane, posamezne vsebine pa so delno spremenjene. Predmetnik je lahko prilagojen tudi tako, da zagotavlja nižji izobraževalni standard. Zato poznamo dve vrsti prilagojenih izobraževalnih programov, in sicer z ***enakovrednim izobraževalnim standardom*** in z ***nižjim izobraževalnim standardom***. V programe z enakovrednim izobraževalnim standardom se usmerja slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami ter gibalno ovirane (Opara 2005, str. 37). V izobraževalne programe z nižjim izobraževalnim standardom pa se usmerja otroke z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (prav tam, str. 38).

Ti programi z nižjim izobraževalnim standardom so poznani kot programi osnovnih šol s prilagojenim programom. Tu je program manj zahteven po vsebini, poleg tega pa je tudi standard znanja na nižji ravni. Pogosto se dela primerjave, da ima učenec, ki je končal osem razredov šole s prilagojenim programom, približno toliko znanja kot učenec, ki je končal šest razredov redne osnovne šole. Zato se tudi v nižje poklicno izobraževanje lahko vključijo vsi, ki so končali osem razredov šole s prilagojenim programom ali šest razredov redne osnovne šole. Omenjene programe lahko izvajajo le specializirane šole ali oddelki s prilagojenim programom v rednih osnovnih šolah (prav tam, str. 38).

Že ime “prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom” pove, da so prilagoditve, ki jih potrebuje učenec, sistemsko predvidene. Tako učence poučujejo specialni pedagogi ustrezne specialnosti, oddelki imajo manjše število učencev (od 6 do 12, odvisno od programa in stopnje), učenci pa imajo tudi veliko več vzgojnih dejavnosti. Poleg tega so prilagojene metode dela in vsebina programa. Trajanje prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom je praviloma enako trajanju programa redne osnovne šole (Rovšek 2006, str. 19).

V *posebni program vzgoje in izobraževanja* pa se vključijo učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Ti programi so namenjeni vsem, ki so jim drugi programi prezahtevni (Opara 2005, str. 38). V posebnem programu ni predmetov, standardov znanja, klasičnega ocenjevanja in razredov. Njihov program zajema področje skrbi za samega sebe, področje komunikacije, področje razvijanja socialnih veščin ter razvoj delovnih sposobnosti in navad. Ti otroci vse življenje potrebujejo vodenje in različno stopnjo pomoči. Usposobijo se lahko za enostavna praktična dela, le izjemoma pa za povsem neodvisno socialno življenje (prav tam, str. 39).

Poznamo še dve obliki vzgoje in izobraževanja, v katere lahko vključimo otroke s posebnimi potrebami. Ena možnost je *vzgojni program*, ki je namenjen otrokom z motnjami vedenja in osebnosti. S svojo neprilagodljivostjo povzročajo specifične interakcije v šoli. Pri izvajanju vzgojnih programov sta dve možnosti. Lahko se izvaja v izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo ali pa v zavodu. V prvem primeru se otrokom ponudi pomoč v obliki vzgojnih, socialno-integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov. V drugem primeru pa gre za vzgojo v zavodu za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Opara 2005, str. 39–40).

Druga možnost pa je *individualiziran program*. V teh programih gre predvsem za individualiziranje metod dela, ki so prilagojene posamezniku, uporabo posebnih pripomočkov, gradnjo medčloveških odnosov in medsebojno pomoč, drugačen časovni ritem, celovitost in kompleksnost interdisciplinarne obravnave. V celostno individualno

obravnavo so poleg strokovnih delavcev šole vključeni tudi starši (Žerovnik 2004, str. 13).

Število otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v specializirane oblike vzgoje in izobraževanja, se že nekaj let postopoma zmanjšuje. V šolskem letu 1999/2000 je bilo v Sloveniji v posebnih šolah, zavodih in posebnih oddelkih 1,9 % osnovnošolske populacije, leta 2004 pa 1,66 %. Po tem pa se odstotek ni več zmanjševal, kar pomeni, da je morda že bil dosežen spodnji nivo (Opara 2005, str. 33).

5. PRILAGAJANJE PROCESA POUČEVANJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

Vzgojno-izobraževalne potrebe učencev s posebnimi potrebami se kvantitativno in kvalitativno razlikujejo od vzgojno-izobraževalnih potreb vrstnikov. Posebne potrebe imajo na različnih področjih, kot so izobraževalno področje, področje organizacije dela in načrtovanja časa, področje motorike in področje socialne integracije (Magajna 2004, str. 11). Zato ti otroci potrebujejo celostno obravnavo. Pomemben vpliv na izobraževalno uspešnost imajo tudi organizacijske sposobnosti učenca (urejenost zapiskov, strategije prepisovanja s table, pisanje domačih nalog, prinašanje pripomočkov, sposobnost načrtovanja časa ...) (Magajna 2004, str. 11). Motorične sposobnosti in spretnosti pomembno vplivajo na razvoj nekaterih šolskih spretnosti (hitrost in oblika pisanja, risanje, oblikovanje z materiali, raba pripomočkov ...). Učenci, ki imajo učne težave, pogosto zaostajajo tudi na področju obvladovanja socialnih veščin. Posebno pozornost in pomoč potrebujejo na področju samostojnosti in socialne odgovornosti. Ti učenci potrebujejo jasne in konkretne cilje na področjih razvoja socialnih veščin. Zato je pomembno, da so v razredu vzpostavljena jasna pravila in ustrezna rutina. Povečevati je potrebno samostojnost otrok in jim postavljati jasna in dosledna pričakovanja. Učiti jih je potrebno tudi ustreznih načinov iskanja pomoči in izražanja svojih potreb ter frustracij (Magajna 2004, str. 11–12). Posebno pozornost moramo posvetiti tudi motivaciji. Doživljanje ponavljajočih se neuspehov brez možnosti za doživljanje uspeha vodi k

čedalje manjši motivaciji za šolsko delo. Zato je pomembno, da vzpostavimo dober medsebojni odnos med učiteljem in učencem, saj se bo le tako učenec počutil varnega. Otroku je poleg tega treba postaviti jasne, kratkotrajne in dosegljive cilje. Jačati je potrebno odzive in napredovanje z različnimi motivatorji. Pri otroku moramo odkrivati interese in priljubljene dejavnosti. Spodbujati moramo otrokov interes za učno snov. Otroku moramo dati možnost, da se izkaže in tako zadovolji svojo potrebo po uveljavljanju. Pri otroku je potrebno sproščati napetosti in zmanjševati strah pred spraševanjem in ocenjevanjem (Magajna 2004, str. 13).

5.1 Prilagajanje procesa poučevanja za otroke z motnjami v duševnem razvoju

Učenci z motnjami v duševnem razvoju potrebujejo (Kavkler 2004, str. 24–25):

- prilagoditve okolja – delo v majhnih skupinah ali individualno;
- prilagoditve časa – na voljo več časa;
- prilagoditve učnih pripomočkov in gradiv – različne ravni zahtevnosti gradiv, več slikovnega materiala, avdio-vizualna sredstva, računalnik;
- prilagoditve domačih nalog in drugih obveznosti – količina in tip naloge je odvisen od učenčevega znanja, veščin, strategij reševanja problemov;
- prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja – drugačno posredovanje vprašanj, podaljšan čas izvajanja preizkusov;
- prilagoditve učnih metod in pristopov – poudarjanje ključnih besed, dejavnosti s konkretnimi materiali, reševanje praktičnih nalog, nazornejše razlage z večkratno ponovitvijo, daljši čas za reševanje nalog, učenje strategij korak za korakom, uporaba različnih učnih pripomočkov, učenje po modelu, pogoste povratne informacije.

Načela za poučevanje učencev z motnjami v duševnem razvoju (Kavkler 2004, str. 26–27):

- Abstraktne vsebine moramo spremeniti v konkretne. Učenje je uspešnejše v znanih in praktičnih situacijah, informacije naj bodo enoznačne in konkretne, izobraževalna gradiva naj bodo ustrezno predstavljena, učenci naj eksperimentirajo, uporabljajo naj veliko učnih in tehničnih pripomočkov ter imajo dovolj časa za reševanje nalog.
- Ne pričakujemo posploševanj, to namreč tem otrokom povzroča težave.
- Omogočajmo jim učenje z razumevanjem. Učijo naj se pomembnih znanj, učenje naj poteka v treh korakih (uvod, poučevanje, povzetek), učencem je potrebno pomagati pri razumevanju primerov in pravil, ki se jih morajo naučiti, izogibati se je potrebno pretiranemu mehaničnemu učenju, najprej razložimo snov preprosto, nato podrobno in šele potem jo začnemo uporabljati. Učenje naj poteka po čim več senzornih poteh, dobro je uporabljati primere iz vsakdanjega življenja, snov je potrebno razdeliti na manjše dele, potrebno je staro znanje povezovati z novim, učence je treba pogosto prositi, naj ponovijo slišane informacije.
- Osnovna dejstva in strategije naj čim bolj avtomatizirajo, saj bodo tako lahko hitreje reševali probleme.

Ti učenci s posebnimi potrebami potrebujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu tudi veliko opor in spodbud, saj bodo tako občutili manj frustracij. Učenje s pomočjo opor je sestavljeno iz treh faz (Kavkler 2004, str. 31):

1. S pomočjo opor začnemo proces učenja. Opore, kot so geste, besede, fizični dotiki, so spodbude, ki pomagajo pri učenju.
2. Ko opazimo določen napredek pri učenju, začnemo učenca še dodatno spodbujati. Spodbud ne smemo uporabljati niti preveč pogosto niti preveč redko.
3. Ko otrok usvoji želeno vedenje, znanje ali strategijo, začnemo opuščati opore, da lahko vedenje preide le pod kontrolo naravnih stimulov.

Poznamo več vrst opor (Kavkler 2004, str. 31–32):

- fizično vodenje se najpogosteje uporablja v zgodnjem otroštvu (premikanje otrokovih delov telesa pri učenju hoje, prehranjevanja ...),
- mehanske opore kot na primer dodatna kolesca pri učenju vožnje s kolesom,
- slikovni materiali kot na primer pri učenju črk, pri branju,
- geste kot na primer sledenje poti po zemljevidu,
- besede kot opora pri učenju novih vzorcev verbalnega vedenja (na primer učenje pozdravljanja, zahvaljevanja, kjer otrok te vzorce ponavlja za nami).

5.2 Cilji vzgoje in izobraževanja učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju (Splošni del programa in predmetnik):

- razvijati senzomotorične, spoznavne, socialne in gibalne sposobnosti in spretnosti kot osnovo za celoviti razvoj, za samostojno življenje in za vključevanje v širše socialno okolje;
- v procesu socialnega učenja otrokom omogočiti usvajanje socialnih spretnosti za uspešno vključevanje v skupine in za premagovanje neustreznih oblik vedenja;
- omogočiti učencu usvojiti osnovna znanja iz naravoslovja, umetnosti in družboslovja ob prilagajanju metod in oblik dela, ki ustrezajo individualnim sposobnostim in potrebam učenca;
- omogočiti učencu odkrivanje vrednot in lepote njegove okolice, naravnih in kulturnih znamenitosti in jih navajati na varstvo narave in okolja;
- učencu nuditi možnost samokontrole in samoocene lastnega dela;
- razvijati učencu samokritičnost in avtonomijo;
- vključevati učenca v različne oblike dela tako, da nova vedenja pridobiva po vseh senzornih poteh in z vidika praktične uporabe;
- omogočati učencu številne priložnosti, da s pomočjo različnih praktičnih ravnanj zbira informacije, utrjuje usvojeno učno snov in razvija ročne spretnosti;

- usmeriti učenca v številne oblike praktično manualnega dela in mu s tem omogočiti smiselno in polno življenje ob izbrani zaposlitvi;
- skrbeti za učenčev telesni razvoj in gibanje;
- razvijati govorno jezikovne spretnosti, spodbujati kulturno komunikacijo, razvijati sposobnost izražanja lastnih doživetij, razumevanja novih pojmov in ga govorno jezikovno spodbujati v operacionalizacijskem (uporabnem) smislu;
- z individualiziranim programom redno preverjati napredovanje vsakega posameznega učenca, program po potrebi dopolnjevati in evalvirati;
- vključevati, svetovati in dajati navodila staršem za pomoč otroku doma;
- vključevati starše pri načrtovanju in izvajanju individualiziranega programa in drugih oblik dela;
- pomagati staršem pri premagovanju stisk in težav, ki jih preživljajo ob spoznanju, da imajo otroka z lažjimi motnjami v duševnem razvoju;
- usmerjati in svetovati staršem, kje lahko dobijo dodatno strokovno pomoč za celotno družino ali samo za otroka;
- enakopravno vključevanje v širše socialno okolje;
- s skupinskim delom učiteljev in drugih strokovnjakov šole zagotavljati vsestranski socialni, emocionalni, gibalni in intelektualni razvoj vsakega učenca in spodbujati medpredmetne povezave;
- starše in učenca seznanjati z možnostmi nadaljnjega poklicnega izobraževanja, skupaj s starši usmerjati učenca v ustrezen program poklicnega izobraževanja;
- seznanjati starše in učence z možnostmi spremljanja absolventov v srednjem izobraževanju, jim nuditi občasno učno pomoč, pomagati pri iskanju zaposlitve in opravljati evalvacijo uspešnosti učencev po zaključku osnovnošolskega in kasneje srednješolskega izobraževanja;
- seznanjati učence in starše z možnostmi nadaljnjega izobraževanja v odraslosti.

Učenec se lahko vključi v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom na osnovi odločbe o usmeritvi. V vseh treh vzgojnoizobraževalnih obdobjih učitelj pri pouku diferencira in individualizira delo z učenci glede na njihove zmožnosti (notranja učna diferenciacija in individualizacija). Nivojski pouk zaradi manjšega števila učencev v

prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom ni potreben (Splošni del programa in predmetnik).

V prvem in drugem vzgojnoizobraževalnem obdobju se učenčevo znanje ocenjuje opisno, v tretjem obdobju pa se ocenjuje številčno. Če ima učenec dodatne motnje, se učencu prilagodi način preverjanja in ocenjevanja (npr. lahko se ga oceni samo na osnovi pisnih izdelkov ali samo na osnovi ustnega preverjanja znanja). Ob koncu obdobja se znanje učencev preverja z nacionalnimi preizkusi znanja. Takšno preverjanje je prostovoljno. Ob koncu prvega in drugega obdobja se preverja znanje iz slovenščine in matematike. Ob koncu tretjega obdobja se preverja znanje iz slovenščine, matematike in izbranega predmeta iz obveznega dela predmetnika. Učenec uspešno zaključi 9. razred, če je pozitivno ocenjen pri vseh predmetih. Učenec zaradi slabšega učnega uspeha, ki je posledica daljše odsotnosti zaradi bolezni, preselitve ali zaradi drugih opravičljivih razlogov ponavlja razred, če to zahtevajo njegovi starši. Zahteva staršev mora biti podana najkasneje do konca pouka v tekočem šolskem letu. Učenec ponavlja razred tudi na predlog učitelja in šolske svetovalne službe, vendar ne več kot dvakrat. Odločitev o ponavljanju sprejme učiteljski zbor šole (Splošni del programa in predmetnik). Šola mora starše o predlogu za ponavljanje obvestiti pred zaključkom pouka v tekočem šolskem letu. Na predlog razrednika, razrednega učiteljskega zbora in šolske svetovalne službe lahko učenec, ki je bil neocenjen, opravlja razredni izpit oziroma izpite iz posameznih predmetov. Učenec, ki je v zadnjem vzgojnoizobraževalnem obdobju iz enega ali dveh predmetov negativno ocenjen, lahko na predlog razrednika, razrednega učiteljskega zbora in šolske svetovalne službe opravlja popravni izpit. Učenec, ki pri posameznem predmetu (predvsem pri vzgojnih predmetih) dosega minimalna znanja programa osnovne šole, lahko (na predlog strokovnega tima) pri tem predmetu prehaja med programi v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) (Splošni del programa in predmetnik).

6. VLOGA IN POMEN JEZIKA V POSAMEZNIKOVEM OSEBNEM IN SOCIALNEM ŽIVLJENJU

6.1 Vloge in pomen jezika v posameznikovem življenju in družbi

Jezik je za vsakega posameznika zelo pomemben, saj z njim ubesedujemo predmetnost okrog sebe. V jeziku poleg tega razmišljamo, čustvujemo, si kaj predstavljamo, načrtujemo ... Z jezikom tudi navezujemo in ohranjamo stike z drugimi ljudmi ter drugim ljudem sporočamo svojo vednost, prepričanje, sodbo o čem ali pa svoje želje in svoje doživljanje česa. Z jezikom torej drugim razodevamo sebe. Ravno tako pa z jezikom spoznavamo vednost, prepričanje, mnenje, doživljanje in hotenje drugih. Z jezikom navsezadnje povzročamo spremembe v družbi (Bešter idr. 1999, str. 7). Rečemo torej lahko, da je jezik sredstvo, s katerim tvorimo besedila in sprejemamo besedila drugih. Jezik je za človeka temeljno sredstvo sporazumevanja in je sestavljen iz besednega in nebesednega jezika (Bešter idr. 1999, str. 8). Besedni jezik, ki ga govori večina prebivalcev Republike Slovenije, je slovenski jezik. Za večino prebivalcev naše države je to tudi materni jezik. Dobro obvladovanje maternega jezika je zelo pomembno za vsakega človeka, kajti kdor ima pri tem težave, ima po navadi tudi težave pri vključevanju v družbo in pri delovanju v vsakdanjem življenju. Materni jezik pa ni pomemben samo za človekov osebni razvoj, ampak tudi za razvoj narodne zavesti, saj se z maternim jezikom ukoreninjamo v kulturo lastnega naroda (Bešter idr. 1999, str. 13).

6.2 Različne vloge jezika v šoli

Podobno kot v vsakdanjem oz. zunajšolskem življenju ima v slovenskih šolah slovenščina za učence različne vloge. Zanje ni le učni predmet, temveč je obenem za večino (edini) učni jezik in tudi materni jezik. Če nima vloge maternega jezika, pa ima vlogo jezika okolja. Zato dobro funkcionalno znanje slovenščine ni pomembno le za uspeh pri tem šolskem predmetu, ampak je pogoj za uspeh pri vseh predmetih in temelj

za enakovredno in polno vključitev posameznika v družbeno življenje (Vogel 2005, str. 325).

Slovenščina kot učni predmet je razdeljena na jezikovni in književni pouk, ki sta sicer med seboj trdno povezana, saj se učenci pri obeh ukvarjajo z besedili, a po drugi strani se tudi razlikujeta. Pri jezikovnem pouku se učenci ukvarjajo z neumetnostnimi besedili, pri književnem pa z umetnostnimi. Skupni, glavni cilj slovenščine kot učnega predmeta pa je, da učenci razvijejo zavest o pomenu in vlogi slovenščine za njihovo osebno in javno življenje, spoznavajo razvoj slovenskega knjižnega jezika, slovenske in svetovne književnosti in tako razvijajo svojo kulturno identiteto in pripadnost skupini, v kateri živijo (Vogel 2005, str. 326).

Slovenščina kot učni jezik je jezik, v katerem poteka pedagoška komunikacija. Torej s tem jezikom po eni strani vodimo pouk ter vzpostavljamo odnose v razredu in zunaj njega, po drugi strani pa v njem poteka spoznavni proces, zato pedagoški govor ločujemo na odnosni in spoznavni govor (Vogel 2009, str. 15). Med ljudmi se ves čas spletajo različni odnosi, ki jih v veliki meri ustvarjamo prav z rabo jezika in to seveda velja tudi za odnose v razredu. Pri tem gre za odnosni govor, s katerim ustvarjamo razredno klimo in s katerim učitelj učence tudi vzgaja. Odnosni govor uporabljamo takrat, ko učence k čemu pozivamo, ko vrednotimo njihove odgovore, stališča, mnenja, ko poizvedujemo, prepričujemo in izražamo svoje mnenje, občutke in stališča. V slovenskem jeziku pa učitelj tudi usmerja spoznavni proces, z njim ubeseduje svoje misli in tako je slovenski jezik učiteljevo osnovno učno orodje. Torej gre tu za spoznavni govor, s katerim učitelj učencem zastavlja spoznavna vprašanja in probleme, opisuje, pripoveduje, razlaga in pojasnjuje pojme, se pogovarja o teorijah ... Učenci pa v tem jeziku razmišljajo, razumejo, primerjajo nove informacije z že znanimi, jih uvrščajo v kategorije, presojujejo in utemeljujejo ter tako gradijo novo znanje (Vogel 2009, str.15).

Raba slovenskega jezika večino učiteljev in učencev opredeljuje kot člane iste družbene skupine. Slovenščina je namreč za večino učiteljev in učencev tudi prvi oziroma materni jezik, v katerem najlažje razmišljajo, čustvujejo, vrednotijo ...

6.3 Pomen učenja jezika in razvijanja sporazumevalne zmožnosti za učence z motnjo v duševnem razvoju

Pouk materinščine je temeljnega pomena tudi za učence, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom. V jeziku se namreč ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila, v njem je ključ do razumevanja samega sebe in sveta. Materinščina vsem učencem odpira osnovne možnosti medsebojnega sporazumevanja in sodelovanja, kar je za učence s posebnimi potrebami še posebej pomembno. Sporočilo dobi svoj pomen šele, ko je izoblikovano v besedi, njegova učinkovitost pa je odvisna od jezikovne zmožnosti in znanja. Temeljna naloga pouka slovenščine v šoli s prilagojenim programom je torej skrbno in vztrajno razvijanje učenčevega osebnega jezika v dobro uporabno in čimbolj uzaveščeno obvladovanje materinščine (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006). Samo tako se bodo lahko učenci s posebnimi potrebami borili za enakovredno mesto v širši družbi.

7. IZHODIŠČA IN NAČELA SODOBNEGA POUKA SLOVENSKEGA JEZIKA

Prenova slovenščine v šolah se je začela v začetku 90. let 20. stoletja zaradi ugotovitev, da naših šol ne končajo dovolj funkcionalno pismeni učenci. Pokazalo se je, da so imeli pogosto težave pri tvorjenju besedil, ki so sicer jezikovno pravilna, niso pa razumljiva in ustrezna. Težave so se pojavljale tudi pri razumevanju besedil. V preteklosti je bil tudi problem, ker je bilo na razredni stopnji premalo ur namenjenih slovenščini in ker se je premalo pozornosti posvečalo neumetnostnim besedilom. Glavna napaka je bila, da je bilo v ospredju zavestno, deduktivno in analitično spoznavanje jezikovnega sistema po jezikovnih ravninah (izrazna, oblikoslovna, besedna, skladijska), zanemarjalo pa se je uzaveščanje razmerij med njimi (Križaj Ortar, Bešter 95/96, str. 7). Pri zasnovi sodobnejšega jezikovnega pouka so si zato strokovnjaki prizadevali zajeti naslednje sestavine: čemu učiti, kaj učiti in kako učiti (Križaj Ortar, Bešter 95/96, str. 9).

Razlog za prenovu so bile tudi spremenjene družbene okoliščine in nova jezikovna spoznanja. Pri družbenih spremembah je šlo predvsem za hiter razvoj znanosti in tehnologije, zato je postala naloga pouka slovenščine, da usposobi učence za uspešno sporazumevanje v različnih, tudi danes morda še ne predstavljivih okoliščinah. Poleg tega je slovenščina postala državni jezik v naši državi in se tako dokončno uveljavila na vseh področjih rabe. Okrepila se je tudi zavest, da je slovenščina kot materni jezik večine prebivalcev glavno sredstvo mišljenja, čustvovanja, sporazumevanja in da si zato zasluži posebno mesto in pomen v šoli (Vogel 2003, str. 19–20).

Teoretična izhodišča prenove pouka materinščine v 90. letih so bila (Vogel 2003, str. 21–23):

1. Tvorbno-pretvorbna slovnica (Chomsky), ki je v nasprotju s klasičnim jezikoslovjem za izhodišče raziskovanja vzela ugotovitev, da v jeziku zaradi številnih homonimnih in sinonimnih besed ter slovničnih struktur obstaja veliko možnosti za izražanje določene misli. Pozornost so preusmerili na proces preoblikovanja globinske sestave povedi v površinsko, vendar pa so večinoma ostali omejeni na raziskovanje razmerja med globinsko in površinsko skladenjsko sestavo povedi, manj so se ukvarjali z njeno pomensko stranjo.
2. Pomensko jezikoslovje je skušalo preseči te omejitve. Jezik pojmuje kot sredstvo za posredovanje sporočevalčevega videnja stvarnosti. Pri tvorjenju besedila prvine izražamo s polnopomenskimi besedami, razmerja med njimi s slovničnimi besedami in morfemi, temo in remo pa z osebkovim in povedkovim delom stavka. To pomeni, da je med bistvenimi sestavinami jezikovne zmožnosti tako zmožnost dijakov, da tvorijo in razumejo tudi zapletene stavčne konstrukcije, kot tudi zmožnost, da v besedilih na podlagi besed in razmerij med njimi odkrijejo, o čem je govor v osebkovem delu stavka in kaj je o tem povedano v povedkovem delu. Slovnično razčlenjevanje je zato bistvena sestavina pouka.
3. Funkcijsko jezikoslovje (Jakobson), ki ugotavlja, da ima besedilo različne vloge, ne le predstavitvene, in da povedi tvorimo tako, da besede hkrati izbiramo iz zakladnice sopomenskih besed ter jih povezujemo z drugimi besedami v stavke. Površinske oblike povedi so funkcijsko motivirane in določene z mnogimi dejavniki, zato učenja

jezika in slovnice po njihovem mnenju ne vodijo abstraktne kategorije, ampak pragmatične in semantične prvine sporazumevanja.

4. Teorija govornega dejanja, ki je odkrila, da vsaka poved opravlja dve vlogi, vplivajnsko (ki je najpomembnejša) in predstavitveno, ter da šele razumevanje obeh omogoča razumevanje pomena. Za uspešno sporazumevanje niso dovolj slovnično pravilna besedila, ampak je treba upoštevati tudi norme družbenega sporazumevanja.
5. Pragmatično jezikoslovje ugotavlja, da izgovorjeno besedilo pridobi med izrekanjem v določenem govornem položaju nove pragmatične sporočilne vrednosti, ki v besedilu niso izražene neposredno. Torej je treba pri razčlembi besedila usmeriti pozornost tudi na okoliščine, ki so vplivale na sporočevalčevo izbiro jezikovnih izraznih sredstev in na prejemnikovo razumevanje, saj le poznavanje le-teh omogoča razbiranje smisla, kadar se ta razlikuje od dobeseidnega pomena, s tem pa omogoča tudi kritično ovrednotenje besedil, ustrezno odzivanje nanje in presojo lastnega odziva.

Kot temeljni cilj sodobnega pouka slovenščine je bila tako opredeljena sporazumevalna zmožnost, ki je sestavljena iz jezikovne in pragmatične zmožnosti, pri čemer v jezikovno ob besedno-slovnični in tvarni lahko uvrstimo tudi metajezikovno in besedilno, del pragmatične zmožnosti pa sta tudi metaforična in metakognitivna zmožnost, tj. zmožnost razmisleka o lastnem sporazumevanju. Pri pouku je treba izhajati iz učenčeve sporazumevalne izkušnje in ga usmerjati, da bi se znal kot tvorec ali prejemnik uspešno sporazumevati (Vogel 2003, str. 24).

Splošni cilji sodobnega jezikovnega pouka slovenskega jezika pri neumetnostni rabi jezika so tako naslednji (Križaj Ortar, Bešter 95/96, str. 10 – 11):

1. Učenci imajo razvito sporazumevalno zmožnost, zato kot naslovniki v neumetnostnih besedilih prepoznajo okoliščine sporazumevanja ter jezikovna sredstva, ki jih razodevajo in tako prepoznajo tudi ustrezna in neustrezna besedila. Spoznajo pa tudi sporočevalčev namen in temo ter vsebino besedil in jezikovna sredstva, s katerimi jih izražamo. Razlikujejo med sporočenim in dobeseidnim pomenom besedila ter prepoznajo nerazumljiva in razumljiva besedila. Kot

- sporočevalci pa tvorijo ustrezna, razumljiva in jezikovno pravilna besedila, primerna okoliščinam. Govorijo in pišejo besedila z različnimi sporazumevalnimi vlogami, ki jih znajo izreči na različne načine in z različnimi sredstvi. Tvorijo besedila o različnih temah, ki jih razvijajo z različnimi postopki razvijanja teme.
2. Učenci ločijo vlogo jezika v neumetnostnih in umetnostnih besedilih, kar pomeni, da imajo razvito metaforično jezikovno zmožnost.
 3. Učenci imajo razvito jezikoslovno metajezikovno zmožnost, saj z metajezikom poimenujejo nosilce istih lastnosti oziroma skupne lastnosti, razlagajo jezikoslovne pojme, opisujejo postopke, strategije in načela za razumevanje in tvorjenje besedila, opisujejo vlogo, zgradbo in značilnosti konkretnega besedila in opisujejo zgradbo in značilnosti abstraktnega jezikovnega sistema.
 4. Učenci se zavedajo vloge maternega jezika kot primarnega sredstva mišljenja, hotenja, doživljanja ... ter kot simbola narodne samobitnosti.
 5. Učenci se zavedajo državnega statusa slovenskega jezika, statusa drugih jezikov v Republiki Sloveniji in statusa slovenskega jezika v drugih državah.
 6. Učenci poznajo časovni, prostorski in funkcijski razvoj slovenskega jezika.

Temeljni prenovi pouka slovenskega jezika iz 90-ih let 20. stoletja pa so sledile še kasnejše posodobitve, ki so za cilj postavile kritično in kulturno pismenost. Ta prenova želi učence naučiti, da v vsakokratni sporazumevalni situaciji upoštevajo določeno kulturo in njene jezikovne/besedilne vzorce. Učenci morajo vsakič znova upoštevati različna strokovna ozadja ter obvladovati jezik, s katerim se določena socialna skupina izraža. Temeljna jezikovna naloga šole zato ne more biti samo usvajanje novega, še posebej strokovnega izrazja in pravilna raba slovničnih, pravopisnih in pravorečnih pravil, ampak je treba učenca usposobiti za sodelovanje v različnih diskurzih, pri čemer bo zmožen svoje jezikovno delovanje kritično reflektirati z individualnega vidika ustreznosti in učinkovitosti ter tudi glede na širše družbene in kulturne vrednote (Vogel 2008, str. 123). Toda ker je bil učni načrt za osnovno šolo s prilagojenim programom napisan že leta 2006, učni načrt za redno osnovno šolo pa leta 2005, te posodobitve tam za zdaj še niso uveljavljene.

8. UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO V ZADNJEM TRILETJU ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM

8.1 Predmetnik (kurikulum) za zadnje triletje OŠ s prilagojenim programom

Izobraževanje v osnovni šoli s prilagojenim programom traja devet let in je razdeljeno na tri vzgojno-izobraževalna obdobja oziroma triade. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 1. do 3. razreda, drugo vzgojno-izobraževalno obdobje traja od 4. do 6. razreda, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje pa traja od 7. do 9. razreda. Obveznih predmetov je v vsakem razredu zadnjega triletja enajst. V tretji triadi predmet slovenščina obsega 420 ur, in sicer v sedmem, osmem in devetem razredu po štiri ure tedensko (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

8.2 Opredelitev predmeta in splošni cilji

8.2.1 Predstavitev opredelitve predmeta in temeljnih ciljev v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju šole s prilagojenim programom

Že v uvodni opredelitvi predmeta je poudarjen temeljni pomen pouka slovenščine, pa tudi to, da za razvijanje sporazumevalne zmožnosti ni odgovoren le učitelj slovenščine, temveč le-to poteka pri vseh predmetih. Pouk materinščine pa seveda je temeljnega pomena, kajti kot pravi učni načrt, se v jeziku ustvarjajo in prenašajo sporočila in v njem je ključ do razumevanja samega sebe in sveta. Poleg tega je materinščina osnovna možnost medsebojnega sporazumevanja in sodelovanja. Vendar pa je v učnem načrtu poudarjeno, da slovenščina ni pomembna le kot učni predmet, temveč tudi kot učni jezik. Zato učni načrt zahteva, da mora biti vsak učni predmet jezikovno dobro in natančno oblikovan, saj je vsak učni predmet posebej na svojem področju soodgovoren za učenčevo jezikovno oblikovanost in od tega je zelo odvisna kakovost področnega znanja.

Pouk slovenščine se torej po svojih učinkih in pomembnosti razteza prek meja samega predmeta, vendar pa njegova temeljna naloga ostaja razvijanje učenčevega osebnega jezika v dobro in uporabno obvladovanje materinščine ter utrjevanje zavesti, da je slovenščina tudi državni jezik. To se uresničuje z jezikovnim in književnim poukom v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Končni namen jezikovnega pouka je kar najboljše praktično obvladovanje vseh štirih dejavnosti. Pri književnem pouku pa se sprejemanju umetnostnih besedil pridružuje tudi vključevanje kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih funkcij, ki jih besedna umetnost premore in so pomembne za zgodovinsko obstajanje slovenstva (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Poleg vstopanja v svet branja in pisanja se učenci pri predmetu slovenščina vključujejo tudi v druge dejavnosti (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006):

- v skladu s svojimi zmožnostmi in razvojnimi posebnostmi sodelujejo v pogovorih, razvijajo logično mišljenje, jezikovno in izrazno zmožnost (poimenovalno in upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost);
- ob pomoči učitelja sprejemajo, razčlenjujejo in se učijo tvoriti krajša, nezahtevna neumetnostna besedila;
- ob učiteljevem podajanju sprejemajo in poustvarjajo tudi umetnostna besedila.

Delu z umetnostnimi besedili je namenjenih 40 % ur, delu z neumetnostnimi besedili pa 60 % ur predmeta. Ker se neumetnostna besedila tvori, sprejema in razčlenjuje drugače kot umetnostna, so cilji pri obravnavi neumetnostnih in umetnostnih besedil navedeni ločeno, kar pa ne sme vplivati na notranjo enovitost predmeta oziroma ne sme voditi v ostro delitev predmeta na jezikovni pouk in književno vzgojo (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Splošnih ciljev pri predmetu slovenščina v zadnjem triletju je več. Pri obravnavi neumetnostnih besedil je kot prvi splošni cilj zapisano, da si učenci pri pouku slovenskega jezika pridobivajo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega

jezika. Tako se pri njih oblikuje zavest, da je slovenščina njihov materni jezik in s tem njihova najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo najlaže in najuspešneje izražajo. Tako pouk slovenščine pripomore, da se razvija njihova zavest o jeziku kot najpomembnejšem delu kulturne dediščine in tudi najpomembnejšem delu človekove osebne in narodne identitete (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Naslednji od splošnih ciljev pouka slovenščine je s prejšnjim pravzaprav povezan. Gre namreč za to, da je potrebno pri učencih razviti zavest, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji. Seveda pri tem ne smemo pozabiti na druge jezike v naši državi, zato moramo učence seznaniti z ustavnim položajem teh jezikov, prav tako pa tudi s položajem slovenskega jezika v zamejstvu. S tem si ravno tako oblikujejo narodno in državljansko zavest, razvijajo pa tudi strpnost do drugih jezikov in narodov (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Splošni cilj pouka slovenščine je seveda tudi, da učenci utrjujejo svoje praktično znanje knjižnega jezika. Ta cilj nam pravzaprav narekuje, da moramo učence seznaniti z različnimi okoliščinami, v katerih uporabljamo bodisi knjižni bodisi neknjižni jezik. Samo tako bodo namreč učenci znali pri sporazumevanju izbrati ustrezno socialno zvrst oziroma podzvrst. V ta kontekst sodijo tudi narečja in prek ozaveščanja o ustreznih okoliščinah za njihovo rabo bodo učenci razvili spoštovanje do svojega narečja in do narečja drugih govorcev (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Med splošnimi cilji je pomembno tudi, da se učence motivira za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje in govorjenje ter branje in pisanje). Poslušanje in branje njihovi starosti in individualnim sporazumevalnim zmožnostim ustreznih besedil je pomembno zato, ker jim to odpira nove možnosti za zadovoljevanje vedoželjnosti ter osnovnih čustvenih in družbenih potreb, za spoznavanje in razumevanje sebe ter stvarnega, duhovnega in domišljjskega sveta ter za sprostitev in zabavo. Pri tem nas učni načrt opozarja, da je treba ločevati neumetnostna in umetnostna besedila, saj se le-ta poslušajo

oziroma berejo drugače. Učenci pa morajo razvijati tudi pripravljenost za govorjenje in pisanje. Edino tako bodo namreč lahko izrazili svoje misli, čustva ali izkušnje in to jim bo pomagalo reševati probleme v različnih življenjskih položajih. Pri tem moramo učence ozaveščati, da je govorjenje oziroma pisanje medosebna dejavnost, pri kateri je treba spoštovati sogovorca, upoštevati načelo vljudnosti in govorni položaj (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Naslednji pomemben splošni cilj pouka slovenskega jezika je poslušanje in branje različnih neumetnostnih besedil. Pri tem je treba učence navajati, da bodo besedila sprejemali čim bolj razmišljujoče in kritično. Ob presoji besedil se zato učijo tudi utemeljevati svoje mnenje in ob pomoči učitelja v besedilih prepoznavati propagandne prvine ter si oblikovati kritično stališče do propagandnih besedil (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Zadnji pomemben splošni cilj pouka slovenščine pa je medijska vzgoja, v okviru katere se učenci začenjajo zavedati vsakodneвне izpostavljenosti medijem in se ob pomoči učitelja usposablajo za kritično presojanje in vrednotenje njihovih izdelkov. Poskušajo tudi razlikovati med umetniškim in trivialnim filmom (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

8.2.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ

Že po bežnem preletu učnih načrtov za osnovno šolo ter za osnovno šolo s prilagojenim programom ugotovimo, da so splošni cilji skoraj enaki. Oba učna načrta obsegata enako število splošnih načel, ki so si tudi po vsebini med seboj zelo podobna. Opazimo sicer nekaj manjših razlik, vendar te večinoma vplivajo le na globino posredovanega znanja. Tako je eden od ciljev v redni osnovni šoli, da učenci poznajo ustavni položaj drugih jezikov v naši državi ter položaj slovenščine v zamejstvu, učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom pa se s tem položajem le seznani. Torej se verjetno ta snov v

osnovni šoli s prilagojenim programom le preleti in se obravnava manj natančno. Naslednja razlika je povezana z izbiro in rabo ustrezne socialne zvrsti. Tako učni načrt za redno osnovno šolo pravi, da morajo učenci pri sporazumevanju uporabljati socialno zvrst oziroma podzvrst, ki je ustrezna določenemu govornemu položaju, učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom pa naj bi te zvrsti le poskušali čim bolj primerno uporabljati. Od njih se torej ne zahteva popolnoma ustrezne izbire, temveč le stremenje k le-tej. Razliko opazimo tudi pri cilju, povezanem z branjem umetnostnih in neumetnostnih besedil. Tako naj bi učenci v redni osnovni šoli brali umetnostna in neumetnostna besedila, ki so primerna njihovi starosti, v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom pa je starosti dodan še drug kriterij, in sicer individualne sporazumevalne zmožnosti učencev. Gre torej za to, da so v redni šoli otroci v enem razredu sicer heterogena skupina, a vseeno ne tako zelo kot v razredu s prilagojenim programom. Pri slednjih ne more in ne sme biti edini kriterij za izbor besedil starost otrok, potrebno je upoštevati tudi njihove zmožnosti. Nadaljnja razlika je razvidna iz načela, da učenci s posebnimi potrebami spoznavajo temeljne bralne in učne pristope za čim bolj uspešno in hitro pridobivanje informacij iz zapisanih neumetnostnih besedil, medtem ko učenci v redni osnovni šoli te pristope obvladajo. Torej gre ponovno za to, da sicer vsi učenci razvijajo določene zmožnosti, a so pri tem zahteve do učencev v redni šoli razumljivo višje. Poleg tega učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom pridobivajo novo znanje ob učiteljevi pomoči, ga uporabljajo v vsakdanjem življenju in se ga učijo širiti tudi z uporabo raznih priročnikov. Učenci v redni šoli pa za pridobivanje novega znanja ne potrebujejo več učiteljeve pomoči, prav tako naj bi bili zmožni samostojno širiti znanje s pomočjo priročnikov.

Naslednje razlike so povezane s stopnjo samostojnega kritičnega mišljenja in sprejemanja besedil. Tako splošno načelo pravi, da morajo učenci v šoli s prilagojenim programom sprejemati besedila čim bolj razmišljujoče in kritično, medtem ko je v učnem načrtu za redno šolo beseda "čim bolj" izpuščena. To pomeni, da se od učencev v redni osnovni šoli pričakuje, da bodo razvili svoji starosti primerno raven kritičnosti, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa se jih h kritičnemu mišljenju sicer spodbuja, a je to odvisno tudi od posameznikovih zmožnosti. S to razliko je povezana tudi razlika v ravni

samostojnosti pri podajanju mnenja učencev o nekem besedilu. Če učenci v redni šoli svoja mnenja samostojno podajajo, se učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom tega le učijo. Naslednja razlika se pojavi pri propagandnih prvinah, na katere morajo biti vsi učenci pozorni, vendar pri prepoznavanju le-teh učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom potrebujejo pomoč učitelja, v redni šoli pa to zmorejo sami. Končno je mogoče podobno razliko razbrati tudi iz cilja, ki se nanaša na medijsko vzgojo. Vsi učenci se morajo seveda naučiti kritično presojati medije, le da to v osnovni šoli s prilagojenim programom zopet poteka ob večji pomoči učitelja kot v redni osnovni šoli.

8.3 Razčlemba operativnih (funkcionalnih, izobraževalnih in vzgojnih/odnosnih) ciljev

8.3.1 Predstavitev operativnih (funkcionalnih, izobraževalnih in vzgojnih/odnosnih) ciljev v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom

V učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom je navednih šest temeljnih funkcionalnih ciljev.

- Tako prvi funkcionalni cilj pravi, da morajo učenci sprejemati ustrezna ustna in pisna besedila in jih razčlenjevati. Pri tem tudi poslušajo in gledajo pogovore in govorne nastope ter berejo neuradna in uradna ter poljudnoznanstvena in publicistična besedila. Ob učiteljevi pomoči si pridobivajo različne informacije in tako spoznavajo domačo in tujo kulturo. Učni načrt nas hkrati opozarja, da morajo učenci besedila sprejemati čimbolj razmišljujoče in kritično, saj tako razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, vrednotenja in utemeljevanja in se učijo spoštovanja drugačnega mnenja.
- Ob učiteljevi pomoči zapisana besedila tudi razčlenjujejo in razvijajo osnovno jezikoslovno znanje.
- Funkcionalni cilj pri pouku slovenščine v zadnjem triletju šole s prilagojenim programom je tudi ta, da se učenci naučijo tvoriti svoji starosti ustrezna ustna in

pisna neumetnostna besedila. Tako pišejo uradna in neuradna besedila ter razvijajo zmožnost sodelovanja v pogovorih in čim več govorno nastopajo. Poleg tega spoznavajo, da lahko s pogovarjanjem rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih, spoznavajo načela dvogovornega sporazumevanja ter si krepijo samozavest in zmožnost spoštovanja drugačnega mnenja. Spoznavajo, da sta govorjenje in pisanje zapleteni miselni dejavnosti, na kateri se je treba pripraviti, zato poskušajo biti pri tvorjenju besedil natančni in sistematični.

- Zavedajo se tudi pomena maternega jezika za sporazumevanje in potrebe po stalnem jezikovnem izpopolnjevanju.
- Učenci v zadnji triadi osnovne šole s prilagojenim programom tudi razvijajo zmožnost logičnega mišljenja ter poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost.
- Poleg tega pa tudi spoznavajo vlogo in položaj slovenskega jezika ter se znajdejo v slovenskem jezikovnem okolju (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Izobraževalni cilj pri neumetnostnih besedilih pa je v zadnji triadi osnovne šole s prilagojenim programom le en in le-ta od učencev zahteva, da prepoznavajo in spoznavajo nekatere strokovne izraze, in sicer na ravni rabe (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Če pogledamo natančnejšo razčlenitev operativnih ciljev, povezanih z obravnavo neumetnostnih besedil, po razredih, vidimo, da so cilji oblikovani v sedem sklopov, pri čemer je v okviru vsakega natančno določeno, kaj sodi v sedmi, osmi in kaj v deveti razred. Posebej pa je pri tem poudarjeno, da je učitelj tisti, ki načrtuje dejavnosti v skladu z razvojnimi posebnostmi posameznega učenca in njegovimi sporazumevalnimi zmožnostmi. Pri tem se učitelj odloča za takšna besedila, ki imajo ustrezno dolžino in zahtevnost (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006). Podrobna razčlenitev operativnih ciljev za osnovno šolo s prilagojenim programom se nahaja v prilogah (Priloga A).

8.3.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ

Prilagoditve oziroma razlike, ki jih opazimo ob primerjavi učnih načrtov za redno osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom, lahko združimo v nekaj sklopov.

- Razlike med obema učnima načrtoma so tudi tokrat predvsem v prisotnosti učiteljeve pomoči ter v poglobljenosti in obsegu obravnave določene snovi. Tako je na primer funkcionalni cilj za učence osnovne šole s prilagojenim programom razvijanje osnovnega jezikoslovnega znanja, v redni šoli pa to jezikoslovno znanje že nadgrajujejo. Poleg tega morajo učenci v redni šoli po navadi svoje mnenje utemeljiti, učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom pa to le poskušajo. Prav tako morajo biti v redni šoli na primer natančni in sistematični pri tvorjenju besedil, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa morajo k temu le čim bolj stremeti.
- Ugotovimo lahko, da so nekateri cilji uvrščeni v različne razrede. Tako je na primer opis kraja ali države v redni šoli na vrsti že v sedmem razredu, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa šele v devetem. Podobno recimo učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom v zadnji triadi berejo mali oglas, v redni šoli pa ne, saj je obravnava te besedilne vrste predvidena že v prejšnjem triletju. Razlikovanje med objektivnim in subjektivnim besedilom je v redni šoli na programu že v osmem, v prilagojenem programu pa v devetem razredu. Določanje glagolov je v redni šoli na sporedu že v sedmem, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa v devetem razredu. Iskanje in popravljanje napačnih predlogov pride v osnovni šoli s prilagojenim programom na vrsto v osmem, v redni šoli pa že v sedmem razredu. Ločevanje med enostavnimi in večstavnimi povedmi je na programu redne šole že v sedmem, v prilagojenem programu pa šele v devetem razredu. Opis kraja/države/osebe pa pride v redni šoli na vrsto v sedmem, v prilagojenem programu pa v osmem razredu. Zapis neobstojnega polglasnika in zapis nezvočnikov sredi besede pa sta v prilagojenem programu predstavljena iz sedmega v deveti razred.

- Manj razlik je povezanih s tem, da je kateri od ciljev iz učnega načrta za redne osnovne šole v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom izpuščen. Opuščeni so seveda večinoma tisti cilji, ki so že v redni šoli uvrščeni na višjo raven in so seveda za prilagojen program prezahtevni. Tako je na primer eden od funkcionalnih ciljev v 9. razredu redne osnovne šole, da učenci presodijo obseg, vsebino in jasnost replik sogovorcev v pogovoru ter utemeljijo svoje mnenje. Ta cilj je v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom v celoti izpuščen. V prvem sklopu funkcionalnih ciljev je razlika še pri pogajanju, kjer učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom vadijo le pogajanje v dvojicah, učenci v redni šoli pa tudi v manjših skupinah, poleg tega morajo na koncu predstaviti svoje mnenje oziroma poročilo o neuspešnem pogajanju in ga predstaviti sošolcem. Razlika je recimo tudi pri govornem nastopu, med katerim morajo učenci v redni šoli za dosego višjega cilja opazovati nebesedno odzivanje poslušalcev in skušati pritegniti njihovo pozornost. Tega učencem v osnovni šoli s prilagojenim programom ni treba storiti. Ravno tako slednjim po koncu govornega nastopa ni potrebno povzeti bistvenih podatkov in napovedati nadaljnih dogodkov in rešitev. Po govornem nastopu sicer vsi učenci odgovarjajo na vprašanja sošolcev in učitelja, toda le učenci v redni šoli za dosego višjega cilja svoje sošolce tudi spodbujajo k razpravi. Pri funkcionalnih ciljih opazimo, da učenci v redni šoli berejo zahtevnejše vrste besedil kot učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom, in sicer namesto strokovnih besedil berejo poljudnoznanstvena besedila. V osnovni šoli s prilagojenim programom tudi ni vključenih določenih vrst besedil, tak primer je nasvet strokovnjaka, ki ga berejo le učenci v redni šoli. Razlika pa se pojavi tudi po samem branju, ko učenci v redni šoli za dosego višjega cilja razmišljajo, kako bi lahko bilo besedilo še učinkovitejše in ga po potrebi popravijo. Tega v načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom ni. Iz bistvenih podatkov v prebranem besedilu si vsi učenci izdelajo miselni vzorec, učenci v redni šoli pa podatke uredijo tudi nebesedno, in sicer v obliki preglednic, grafikonov ... Tako logično sledi tudi razlika v upovedovanju delov besedil, saj morajo učenci v redni šoli nebesedne podatke tudi ubesediti. Svojega mnenja o besedilu učencem iz osnovne šole s

prilagojenim programom ni potrebno predstaviti in utemeljiti. Prav tako jim ni treba iskati jezikovnih prvin, značilnih za reklame, učenci v redni šoli pa morajo to znati. Pri besedno-slovničnem razčlenjevanju je razlika v tem, da morajo učenci v redni šoli za doseg cilja na višji ravni pretvarjati publicistična besedila v strokovna ter obratno, kar je v prilagojenem programu izpuščeno. Poleg tega učencem v osnovni šoli s prilagojenim programom ni potrebno pretvarjati subjektivnega besedila v objektivno ter jim razlagati, v katerih govornih položajih je subjektivno besedilo ustrezno. V prilagojenem programu tudi ne določajo glagolom osebe, naklona, vida in vezljivosti. Vezni v zadnji triadi iščejo le učenci v prilagojenem programu, členke, predloge in medmete pa le učenci v redni šoli. Izpuščeno v osnovni šoli s prilagojenim programom je še iskanje tvorjenk in določanje skladske podlage le-teh, razlaga strokovnih besed, razlikovanje med opisom in pripovedjo, razlikovanje (in pretvarjanje) med prikazovalnim in propagandnim besedilom, dvostavne povedi, utemeljevalno besedilo, razčlenjevanje enostavnih in dvostavnih povedi, prikazovanje povedi s simboli S, iskanje trpnih povedi in pretvarjanje le-teh v tvorne ter razlikovanje med simboli, kraticami in krajšavami. Razmišljanje o nastanku stanja ali pojava je v osnovni šoli s prilagojenim programom prav tako povsem izpuščeno. Pri pisanju besedil učenci v redni šoli tudi iščejo manjkajoče podatke po različnih virih in te vire na koncu še navedejo. Tega učencem v prilagojenem programu ni treba narediti. Prav tako jim ni treba po svoje krajšati besed pri osnutku in jih na koncu razvezati. V naslednjem sklopu vidimo, da učencem v prilagojenem programu ni treba blizuzvočnih parov uporabljati v povedi in prepoznavati njihovega različnega pomena. Prav tako pa jim tudi ni treba navajati različnih pomenov iste besede in jih ponazarjati v rabi. Iščejo pa člane iste besedne družine in jim določajo koren. V osnovni šoli s prilagojenim programom tudi ni pretvarjanja glagolov v glagolnike in zamenjevanja samostalniških zložen z ustrezno besedno zvezo. Pri pravilnem izgovarjanju učencem v prilagojenem programu ni potrebno biti pozoren na stavčni poudarek in intonacijo ter na vezani izgovor nezložen predlogov. Na področju pravopisa pa so sestavljenci prilagoditev za osnovno šolo s prilagojenim programom izpustili zapis začetnega W/M v sestavljenih glagolih.

Izpustili so tudi rabo velike začetnice v imenih prebivalcev pokrajin, držav, celin, planetov. Učencem v prilagojenem programu ni treba poznati stičnosti obravnavanih ločil in uporabe vezaja v prirednih pridevniških zloženkah in v zloženkah s prvo črkovno ali številčno sestavino ter uporabe predložnega pomišljaja. Pisanje skupaj in narazen pri zaimkih je ravno tako izpuščeno. Učencem v prilagojenem programu tudi ni potrebno znati navajati virov ter pisati skupaj in narazen imena barv. Učenci v rednih šolah morajo navesti primere dvojezičnih javnih napisov, poiskati podatke o slovenskih šolah in kulturnih ustanovah v zamejstvu in izseljenstvu ter spoznavati vlogo nekaterih znanih Slovencev pri ohranjanju samobitnosti slovenskega jezika. Za dosego višjega cilja pa morajo učenci v redni šoli celo prebrati in razčleniti kakšen odlomek iz besedil teh pomembnih Slovencev. Pri prevzetih besedah samo učenci v rednih šolah ugotavljajo, iz katerih jezikov so prevzete ter kako jih zapisujemo. Prav tako se samo oni učijo o jezikovnih družinah v Evropi, medtem ko morajo učenci v prilagojenem programu le znati naštetimena državnih jezikov, ki jih govorijo v državah, ki mejijo na Slovenijo. Za dosego višjega cilja se učenci v redni šoli tudi pogovarjajo o nujnosti upoštevanja jezikovnih pravil oziroma jezikovnih norm, česar v prilagojenem programu ni.

- Razlike so tudi pri globini obravnave posameznih besednih vrst. Tako na primer učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom le podčrtujejo samostalnike, učenci v redni šoli pa tem samostalnikom še določajo spol, število, sklon in sklanjatev. Učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom iščejo v besedilu osebne zaimke, učenci v redni šoli pa kazalne in svojilne zaimke, katerim poleg tega še iščejo nanašalnice v sobesedilu. Učenci v prilagojenem programu glavne in vrstilne števnike v besedilu le poiščejo, ni pa jim potrebno določati pomena. Na splošno torej lahko rečemo, da učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom večinoma obravnavajo iste besedne vrste kot učenci v redni osnovni šoli, a je dovolj, da jih le poiščejo, učenci v redni šoli pa jim morajo še določiti različne slovnične lastnosti ali razložiti pomenske razlike. Pretvarjanje premege govora poteka v obeh programih, toda v redni šoli morajo poleg tega še predmetni

odvisnik iz odvisnega govora zamenjati s samostalniško besedno zvezo. Izražanje iste osebe, živali ali predmeta v zaporednih povedih poteka v prilagojenem programu le implicitno (v osebni glagolski obliki ob izpuščenem osebku), z zaimkom ter s sopomenko, v redni šoli pa poleg tega še z nadpomenko in s parafrazo. Pri velikih in malih začetnicah se morajo učenci v zadnji triadi osnovne šole s prilagojenim programom naučiti zapisovati le veliko začetnico v zemljepisnih lastnih imenih, znanih stvarnih lastnih imenih, izrazih spoštovanja, v osebnih lastnih imenih in svojilnih pridevniki, ki so iz njih izpeljani. Malo začetnico pa morajo uporabljati v imenih prebivalcev vrste naselja, imenih praznikov in jezikov, v vrstnih pridevniki iz zemljepisnih lastnih imen (npr. francoski) ter v občnih imenih, ki so nastala iz lastnih (npr. jurček). Učenci v redni šoli pa morajo z malo začetnico pisati tudi zgodovinske dogodke, pripadnike ras, pripadnike gibanj in nazorov ... Pri rabi ločil morajo učenci v prilagojenem programu le uporabljati ustrezno končno ločilo, ločila v premem govoru (s spremnim stavkom na začetku), uporabljati vejico pred obravnavanimi vezniki in med glavnim in odvisnim stavkom. Ni pa jim treba uporabljati vejice pri naštevanju v stolpcu, uporabljati vejic pri vmesnem odvisniku, pred in za pastavki, v obravnavanih priredjih, v povedi s priredno povezanimi odvisniki ter tudi ne v povedi s pristavkom in polstavkom, kajti slednje celo v redni šoli zadostuje za dosego višjega cilja.

- V osnovni šoli s prilagojenim programom so poleg tega še nekateri cilji, ki so za zadnjo triado redne osnovne šole premalo zahtevni, in sicer označevanje odstavkov, razlage besed (s sopomenko, nadpomenko ali v rabi), podčrtovanje premege govora in preprosto pretvarjanje le-tega v odvisni govor, iskanje prislovov in razvrščanje le-teh v pomenske skupine (kraj, čas) ter raba predloga k/h.
- Razlike pa so tudi v nivoju ciljev, saj včasih ista dejavnost pomeni v osnovni šoli s prilagojenim programom temeljni cilj, v redni šoli pa minimalnega. Zanimivo se mi zdi tudi to, da je opis poljubne naprave in njenega delovanja v redni šoli označen kot višji cilj, v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom pa kot temeljni cilj. Do tega je sicer verjetno prišlo zato, ker ciljev na višji ravni v

osnovni šoli s prilagojenim programom sploh ni, toda če je ta dejavnost tako zahtevna že za učence osnovne šole z rednim učnim programom, potem bi jo bilo bolje v osnovni šoli s prilagojenim programom povsem izpustiti.

- Ugotovila sem tudi, da so funkcionalni cilji v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom nekoliko manj natančno razdeljeni na posamezne razrede zadnje triade, kot je to storjeno v učnem načrtu za redno šolo. Razlog za to je verjetno v tem, da je v osnovni šoli s prilagojenim programom večja potreba po individualizaciji in prilagajanju zmožnostim posameznega učenca.
- Tudi izobraževalni cilji za osnovno šolo s prilagojenim programom niso razdeljeni na posamezne razrede, temveč so zapisani za celotno triado skupaj. Poleg tega so tam naštetí jezikovni pojmi namenjeni uporabi učitelja, v redni šoli pa samostojni rabi učencev. Razlika je tudi v številu pojmov, ki jih morajo poznati v posameznih programih, tako na primer v prilagojenem programu ne spoznajo pojmov zaznamovana in nezaznamovana beseda, sklanjatev, kazalni, vprašalni in oziralni zaimek (temveč le osebni), povedni, velelni in pogojni naklon, stavčni člen (osebek, povedek, predmet, prislovno določilo), jezikovna družina, frazem, naklonski glagol, različne vrste odvisnikov in priredij, medmet, praktičnosporazumevalno besedilo, socialna in funkcijska zvrst, tvorjenka/netvorjenka, večstavčna poved, členek, zveneči in nezveneči glas, subjektivno/objektivno besedilo, jedro in določilo, levi in desni prilastek, goli in zloženi stavčni člen, priredno in podredno zloženi stavčni člen, namenilnik, glagolski vid, prevzeta beseda, vezaj (pomišljaj na primer pa je v učnem načrtu za zadnjo triado prilagojenega programa), simbol/kratica/okrajšava (namesto tega le preprosto krajšava), tvornik in trpnik, zvočnik in nezvočnik, pristavek, polstavek in pastavek. Poleg tega je v obeh učnih načrtih naštetih še veliko pojmov, ki jih učenci prepoznavajo iz prejšnjih dveh triletij in seveda so ti pojmi drugačni in preprostejši v osnovni šoli s prilagojenim programom kot v redni šoli. Učenci v redni šoli morajo znati besede razvrstiti med različne vrste zaimkov, medtem ko v prilagojenem programu omenjajo le osebne zaimke. Ravno tako v prilagojenem programu ni omembe medmetov in členkov, se pa na primer v tej triadi še vedno uči učence, kako razvrščati besede med samostalnike, pridevnike, glagole ter

časovne in krajevne prislove, kar naj bi seveda učenci v redni šoli obvladali že prej. Poleg tega učencem v prilagojenem programu ni potrebno znati utemeljevati svojih odločitev ter vsem tem skupinam besed določati osnovnih oblikoslovnih kategorij. Vsi učenci pa morajo znati v dvostavčnih povedih ločevati glavne in odvisne stavke, toda v redni šoli poleg tega še vrste odvisnikov, vrsto priredja ter S-strukture. V enostavčnih povedih pa morajo učenci redne šole določiti tudi levi in desni prilastek. Samoglasnike in soglasnike morajo prav tako poznati vsi, a v redni šoli se temu doda še zveneče in nezveneče glasove ter kot višji cilj tudi zvočnike in nezvočnike. V prilagojenem programu pa je kot izobraževalni cilj zadnje triade še vedno navedno tudi utemeljevanje rabe velike in male začetnice ter rabe ločil.

8.4 Standardi znanj ob zaključku osnovne šole

8.4.1 Predstavitev standardov znanj ob zaključku OŠ v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju šole s prilagojenim programom

Temeljni in minimalni standardi znanj ob zaključku tretjega triletja za jezikovni pouk obsegajo šest glavnih področij (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006):

1. Poslušanje (in gledanje) pogovorov ter sodelovanje v pogovorih

- Minimalni standardi, ki naj bi jih dosegel učenec po poslušanju (in gledanju) svoji starosti in individualnim sporazumevalnim zmožnostim ustreznega posnetega pogovora, so trije: na podlagi poslušanja z učiteljevo pomočjo določi temo in sogovorca in odgovori na učiteljeva vprašanja o bistvu besedila. Nato učenec presodi vljudnost sogovorcev ter ustreznost njune besedne in nebesedne govorice. Nazadnje s pomočjo učitelja skupaj s sošolci izvede podoben pogovor (tudi telefonski).

- Med temeljne standarde pa sodijo, da zna učenec ob učiteljevi pomoči presoditi odziv enega od sogovorcev, da zna ločiti, ali sta se sogovorca informirala ali pogajala ter ali je bil pogovor končan s sporazumom ali ne. Ob učiteljevi pomoči tudi označi družbeno razmerje med sogovorcema in njuno čustveno stanje ter ugotovi, ali je bil pogovor uraden ali neuraden. Prav tako ob učiteljevi pomoči ugotovi, kateri govorec je vodil pogovor. Temeljni standard je tudi, da učenec skupaj s sošolci brez učiteljeve pomoči izvede podoben pogovor (tudi telefonski) ter da intervjuva sogovorce in o tem ustno ali pisno poroča.

2. poslušanje (in gledanje) neumetnostnih besedil z razumevanjem ter govorno nastopanje

- Minimalni standardi, ki naj bi jih dosegel učenec po poslušanju (in gledanju) svoji starosti in individualnim sporazumevalnim zmožnostim ustreznega krajšega, prosto govorjenega, glasno branega, posnetega, ekraniziranega poljudnoznanstvenega besedila (navedenega v učnem načrtu) oziroma reklame, so naslednji. Učenec z učiteljevo pomočjo določi naslovnika besedila, prepozna sporočevalčev namen in temo besedila. Poleg tega si ob učiteljevih vprašanjih izpiše bistvene podatke iz besedila, medtem ko urejanje teh podatkov v miselni vzorec že sodi med temeljne standarde. Minimalni standard je tudi to, da govorno nastopi (z vnaprej pripravljeno temo) in si pri tem pomaga s pisno pripravo. Govoriti mora čimbolj razločno, razumljivo, naravno in knjižno. Po govornem nastopu pa odgovori na vprašanja učitelja in sošolcev.
- Med temeljne standarde pa sodi učenčeva sposobnost, da sam določi naslovnika besedila in prepozna sporočevalčev namen in temo besedila. Poleg tega med temeljne cilje sodi tudi zmožnost, da ob učiteljevi pomoči presodi resničnost navedenih podatkov v besedilu, na primer reklami, ter da ob učiteljevi pomoči predvidi naslovnikov odziv na reklamo in navede nekaj značilnosti reklam.

3. branje, razumevanje in pisanje neumetnostnih besedil

Učenec prebere svoji starosti in individualnim sporazumevalnim zmožnostim ustrezno krajše neuradno, uradno in javno besedilo (navedeno v učnem načrtu).

- V okviru minimalnih standardov učenec ob učiteljevi pomoči določi sporočevalca in naslovnika, sporočevalčev namen ter morebitne sporočevalčeve nevljudnosti. Slednje tudi zna ob učiteljevi pomoči nadomestiti z vljudnejšimi možnostmi. Ob učiteljevi pomoči označi besedilo kot uradno ali neuradno. Poleg tega ob učiteljevi pomoči izlušči bistvene podatke in jih uredi v miselni vzorec. Zadnji minimalni standard pa je, da po vzorcu sam tvori podobno neuradno besedilo.
- V okviru temeljnih standardov pa učenec ob učiteljevi pomoči določi čustveno in družbeno razmerje med sporočevalcem in naslovnikom ter navede tiste jezikovne prvine, iz katerih je to razvidno. Prepoznavanje namena besedila je bilo vključeno k minimalnim standardom, toda sposobnost, da učenec ob učiteljevi pomoči navede prvine, iz katerih je namen prepoznal, pa je že temeljni cilj. Enako je tudi pri odločanju, ali je besedilo uradno ali neuradno; navajanje jezikovnih prvin, s pomočjo katerih se opredeli, sodi med temeljne cilje. Predvidevanje odziva naslovnika pa je povsem temeljni cilj. Če je bil minimalni standard, da učenec sam po vzorcu tvori neuradno besedilo, pa je temeljni cilj, da poleg tega tvori tudi uradno besedilo (prošnjo), pri tem pa upošteva temeljne prvine zunanje oblikovanosti uradnih in neuradnih besedil ter piše čim bolj pravilno in čitljivo.

4. branje, razumevanje (in pisanje) strokovnih in publicističnih besedil

Učenec prebere svoji starosti in sporazumevalnim zmožnostim ustrezno krajše poljudnoznanstveno oziroma publicistično besedilo (navedeno v učnem načrtu).

- V okviru minimalnih standardov učenec ob učiteljevi pomoči prepozna namen in temo besedila, izpiše bistvene podatke iz besedila in izpolnjuje preproste obrazce s pomočjo učitelja. Minimalni standard je tudi to, da učenec v seznamu poišče zahtevani podatek in da ob učiteljevi pomoči določi, ali je besedilo knjižno ali

narečno ter umetnostno ali neumetnostno. Zadnji minimalni standard pa je, da učenec uporabi veliko začetnico v osebnih lastnih imenih ter v enobesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih in v imenih prebivalcev krajev.

- Za dosego temeljnih standardov pa mora učenec prepoznati namen in temo besedila brez učiteljeve pomoči, izpisane bistvene podatke pa mora urediti v miselni vzorec. Temeljni cilj je tudi, da učenec samostojno izpolnjuje preproste obrazce in da med seboj loči prikazovalno in propagandno besedilo ter opis in pripoved. Med temeljne standarde sodi tudi uporaba velike začetnice v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz osebnih lastnih imen, ter v dvobesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih, v imenih prebivalcev pokrajin, držav, celin, planetov, v znanih stvarnih lastnih imenih ter v izrazih spoštovanja, poleg tega pa tudi uporaba male začetnice v imenih pripadnikov ras, prebivalcev vrste naselja, v občnih imenih, nastalih iz lastnih ter v imenih praznikov in jezikov. Temeljni standardi so še uporaba vejice pri naštevanju in pred obravnavanimi vezniki, uporaba dvopičja, uporaba treh pik, uporaba pravilnega ločila na koncu povedi ter pravilno zapisovanje nezvočnikov sredi besede. Med temeljne cilje sodi tudi to, da učenec upove nebesedne dele besedila (npr. fotografije), presodi resničnost navedenih podatkov (npr. v reklami) ter da navede nekaj značilnosti reklam. Za dosego temeljnih ciljev mora učenec ob pomoči učitelja najti slogovno zaznamovane besede ali besedne zveze, najti samostalnike in jim določiti spol ter število, najti glagole in jim določiti spol, število ter čas, najti osebne zaimke, podčrtati premi govor, postaviti glagole iz nedoločniške v osebno obliko, najti glavne in vrstilne števnike, najti predloge, najti eno- in dvostavčne povedi in najti okrajšane besede ter jih razvezati. Za dosego zadnjega temeljnega cilja pa mora učenec napisati krajše predstavitevno ali praktičnostrokovno neumetnostno besedilo, ob poprejšnji pisni pripravi (npr. miselnem vzorcu).

5. jezikovna zmožnost

- Minimalni standard obsega učenčevo zmožnost, da iz preprostih opisov ali definicij prepozna bitja, predmete, pojme in jih poimenuje ter da besedam določi nadpomenke ali podpomenke.
- Iskanje sopomenk pa je že eden od temeljnih ciljev, med katere poleg tega sodi še sposobnost učencev, da ob pomoči učitelja stilno zaznamovano besedo povežejo z govornim položajem ter da po analogiji tvorijo samostalniške izpeljanke iz pridevnika, pridevniške izpeljanke iz samostalnika ter pridevniške izpeljanke iz glagola.

6. razumevanje slovenskega jezikovnega okolja

- Za dosego minimalnih standardov mora učenec prepoznati prvine nebesednega jezika in povedati, kaj se z njimi sporoča. Poleg tega mora tudi znati navesti državni in uradni jezik v Republiki Sloveniji. Za dosego minimalnih standardov mora učenec naštet, kje živijo slovenske narodne manjšine ter navesti imena državnih jezikov, ki mejijo na Slovenijo. Minimalni standard je tudi, da učenci ločijo med knjižnim in neknjižnim jezikom.
- Poznavanje, kateri so uradni jeziki na delu Slovenske Istre in v Prekmurju, pa sodi že med temeljne standarde. Sem sodi tudi praktično obvladovanje okoliščin, ki narekujejo rabo knjižnega in neknjižnega jezika ter sposobnost učencev, da razlikujejo med zamejci in izseljenci.

8.4.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ

Standardi znanj ob zaključku redne osnovne šole so razdeljeni na sedem področij, pri čemer se prvih šest pokriva s področji v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom. Prilagoditve učnega načrta za osnovno šolo s prilagojenim programom je mogoče opaziti predvsem na treh ravneh.

- Glavna razlika je v tem, da učni načrt za prilagojeni program obsega le minimalne in temeljne standarde, učni načrt za redno šolo pa tudi standarde višje ravni.
- Minimalni standardi v redni šoli so zahtevnejši kot minimalni standardi v prilagojenem programu.
- Podobno velja tudi za temeljne standarde. Da bi jih dosegli, morajo učenci v redni osnovni šoli dejavnosti najpogosteje izpeljati samostojno in na višji zahtevnostni stopnji.

Podrobno so razlike oz. prilagoditve v nadaljevanju predstavljene po posameznih sklopih.

1. sklop:

- **minimalni standardi:** Za minimalni standard v redni šoli ni dovolj, da učenec s pomočjo učitelja prepozna temo in sogovorca v besedilu, temveč mora to storiti samostojno. Med minimalne standarde sodi v redni osnovni šoli tudi zmožnost učenca, da ugotovi, ali se pogovor konča s sporazumom ali ne, kar je v šoli s prilagojenim programom temeljni standard. Presoja o vljudnosti sogovorcev v obeh primerih ustreza minimalnemu standardu

- **temeljni standardi:** Odločitev, v čigavo korist je bil sklenjen dogovor, ter utemeljitev te odločitve je po obeh učnih načrtih temeljni standard; v učni načrt za redno osnovno šolo pa je dodatno vključen standard, da mora učenec povzeti izhodiščni in končni stališči obeh pogajalcev. To, da učenec zna označiti družbeno razmerje med sogovorci ter njihovo čustveno stanje, pa je v obeh primerih temeljni standard. Večja razlika se spet pokaže pri odločanju, ali je besedilo uradno ali neuradno. Učenec iz osnovne šole s prilagojenim programom, ki mu to uspe narediti ob pomoči učitelja, je namreč s tem že dosegel temeljni standard, učenec iz redne šole pa mora to storiti samostojno, če želi doseči minimalni standard. Enako je pri odločitvi, kateri govorec je vodil pogovor. Ustreznost besedne in nebesedne govorice sogovorcev sodi v obeh primerih med temeljne standarde, vendar morajo učenci v redni šoli svoje mnenje tudi utemeljiti. Presoja odziva enega od sogovorcev je obakrat označena kot temeljni standard, le da morajo učenci v

redni šoli to storiti brez pomoči učitelja. Če učenec v redni šoli skupaj s sošolci sam izvede tak pogovor, kot so ga obravnavali, to zadostuje za minimalni standard, za temeljnega pa se mora že pogajati v dvojicah ali manjših skupinah. Intervjuvanje sogovorcev in poročanje o tem pa je v obeh programih temeljni standard.

- **višji standardi:** V učnem načrtu za redno šolo je dodan še en višji standard, in sicer morajo učenci presoditi obseg, vsebino in jasnost replik sogovorcev ter svoje mnenje utemeljiti.

2. sklop: V tem sklopu je razlika med učnima načrtoma že v tem, da učenci v redni šoli obravnavajo tudi radijska in TV-poročila, učenci v prilagojenem programu pa ne.

- **minimalni standardi:** Kar se tiče razlik v obravnavi skupnih besedilnih vrst, lahko ugotovimo, da je določanje naslovnika, teme in namena besedila pri obeh učnih načrtih sicer označeno kot minimalni standard, vendar morajo učenci v redni šoli to doseči brez pomoči učitelja. Pri obeh je minimalni standard tudi odgovarjanje na učiteljeva vprašanja o bistvenih podatkih v besedilu ter priprava in izpeljava govornega nastopa ter odgovarjanje na vprašanja po tem.

- **temeljni standardi:** Presoja neresničnih podatkov v besedilu je v redni šoli minimalni standard, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa temeljni. O temeljnem standardu govorimo šele takrat, ko mora učenec svoje mnenje tudi utemeljiti. Predvidenje naslovnikovega odziva na reklamo in izluščenje glavnih značilnosti reklame je tako v redni šoli kot v osnovni šoli s prilagojenim programom temeljni standard, a v prilagojenem programu poteka ob pomoči učitelja.

- **višji standardi:** V redni šoli sta dodana še dva višja standarda, oba povezana z govornim nastopom. Za doseg višjega standarda morajo učenci v redni šoli med govornim nastopom opazovati nebesedno odzivanje poslušalcev in znati pritegniti njihovo pozornost. Na koncu govornega nastopa pa morajo znati povzeti bistvo in napovedati nadaljnje dogodke oziroma rešitve.

3.sklop:

- **minimalni standardi:** V tretjem sklopu standardov, ki se nanašajo na branje neumetnostnih besedil, mora učenec v redni osnovni šoli za dosego minimalnega standarda sam določiti sporočevalca in naslovnika ter čustveno in družbeno razmerje med njima, medtem ko v prilagojenem programu ne samo da zadostuje, če mu pri tem pomaga učitelj, ampak je določanje čustvenega in družbenega razmerja med sporočevalcem in naslovnikom kljub pomoči učitelja opredeljeno kot temeljni standard. Samostojno določanje sporočevalčevega namena v redni šoli pomeni dosego minimalnega standarda in enako je v prilagojenem programu, le da je tam predvidena pomoč učitelja. Nadomeščanje nevljudnosti z vljudnejšimi izrazi v obeh učnih načrtih pomeni dosego minimalnega standarda. Samostojno razlikovanje med uradnim in neuradnim besedilom je v redni šoli opredeljeno kot minimalni standard; podobno je v šoli s prilagojenim programom, le da je tam dovoljena pomoč učitelja. Povsem enaka razlika med rednim in prilagojenim programom je tudi pri navajanju bistvenih podatkov iz besedila in urejanju le-teh v miselni vzorec. V redni šoli morajo učenci za dosego minimalnih standardov tudi tvoriti uradna ter neuradna besedila, v prilagojenem programu pa so dovolj neuradna; tvorjenje uradnih besedil namreč spada že med temeljne standarde.

- **temeljni standardi:** Navajanje jezikovnih prvin, iz katerih je razvidno čustveno in družbeno razmerje med sporočevalcem in naslovnikom, je po obeh učnih načrtih temeljni standard, le da je zopet razlika v samostojnosti oz. učiteljevi pomoči. Enako je pri navajanju dokazov za sporočevalčev namen in pri navajanju jezikovnih prvin, ki dokazujejo (ne)uradnost besedila. Predvidevanje odziva naslovnika je v obeh primerih temeljni standard, le da je v redni šoli potrebno mnenje še utemeljiti.

Četrta sklop: V četrtem sklopu standardov, ki je povezan z branjem in razčlenjevanjem besedil, se učna načrta razlikujeta že po izboru vrste besedil. V redni šoli gre namreč za branje strokovnih in publicističnih besedil, v šoli s prilagojenim programom pa za branje poljudnoznanstvenih in publicističnih besedil. Razlike so tudi pri obravnavi posameznih

besedil in njihovem razčlenjevanju na različnih ravneh – od pomenske in pragmatične do jezikovne in metajezikovne.

- **minimalni standardi:** Kot minimalni standard v redni osnovni šoli je predvideno samostojno prepoznavanje teme in namena besedila, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa je za minimalni standard dovolj prepoznavanje ob pomoči učitelja. Izpisovanje bistvenih podatkov iz besedila je v obeh učnih načrtih minimalni standard, le da je zopet razlika v samostojnosti oz. pomoči učitelja. Urejanje teh podatkov v miselni vzorec pa je v redni šoli minimalni standard, v prilagojenem programu pa že temeljni. Iskanje zahtevanih podatkov v besedilu je v obeh primerih minimalni standard, le da morajo učenci v redni šoli iskati te podatke tudi v nebesednem delu. Izpolnjevanje obrazcev je vedno minimalni standard, a učencem v prilagojenem programu pri tem pomaga učitelj. Presojanje resničnosti podatkov je v redni osnovni šoli minimalni standard, v prilagojenem programu pa temeljni. Toda tudi v redni šoli gre lahko za temeljni standard, če svoje mnenje učenec še utemelji. V nadaljevanju morajo učenci v prilagojenem programu za minimalni standard z učiteljevo pomočjo ločiti med knjižnimi in narečnimi ter umetnostnimi in neumetnostnimi besedili. Za temeljni standard pa še med prikazovalnim in propagandnim besedilom ter med opisom in pripovedjo. V redni šoli pa morajo učenci že za minimalni standard samostojno ločiti med umetnostnimi in neumetnostnimi, knjižnimi in narečnimi ter prikazovalnimi in propagandnimi besedili. V učnem načrtu za redno šolo je en minimalni standard, ki ga v prilagojenem programu ni, in sicer morajo učenci v redni šoli najti besede s prenesenim pomenom in jih zamenjati s pomensko prvotnimi besedami. V tem sklopu je sploh največ takšnih standardov, ki jih učenci v prilagojenem programu nimajo. Tak je na primer minimalni standard, po katerem morajo učenci najti besede, s katerimi je poimenovana ponovljena prvina, ter za dosego temeljnega standarda še povedati, v kakšnem razmerju je do nanašalnice. Ravno tako učencem v prilagojenem programu ni potrebno iskati strokovnih besed in jih razlagati s pomočjo slovarja, v redni šoli pa je to minimalni standard. Pri glagolih imajo učenci v redni šoli zopet precej več standardov kot učenci v prilagojenem programu. Tako morajo za minimalni standard glagolom zamenjati vid, za temeljnega pa še pojasniti vlogo dovršnika in nedovršnika. Za dosego minimalnega standarda morajo poleg tega v

redni šoli glagole postaviti iz osebne v nedoločniško obliko, medtem ko je v prilagojenem programu postopek obraten in s tem učenci dosežejo temeljni standard. Seveda pa to poteka ob pomoči učitelja. Potem pa sta še dva minimalna standarda v redni šoli, ki ju v prilagojenem programu ni, in sicer morajo učenci v povedih uporabiti nedoločnike (ob naklonskih in faznih glagolih) ter ločiti nedoločnik od namenilnika. Iskanje glavnih in vrstilnih števnikov je prisotno v obeh učnih načrtih, toda učenci v redni šoli jim morajo poiskati še pomen, poleg tega je to pri njih minimalni standard, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa temeljni in zopet poteka ob pomoči učitelja. Iskanje medmetov in pojasnjevanje njihove vloge je vključeno samo v redno šolo in je obravnavano kot minimalni standard. Učenci v redni šoli morajo za doseg minimalnega standarda tudi iskati pravopisne napake v besedilu, česar v prilagojenem programu ni. Zvočnike sredi besede morajo pravilno in samostojno zapisati vsi, le da je v redni šoli to minimalni standard in da morajo tam pravilno zapisati še začetni W/M v sestavljenih glagolih ter neobstojni poglasnik. Veliko in malo začetnico morajo več ali manj pravilno uporabljati vsi, le da so v prilagojenem programu nekateri primeri štet kot temeljni standard, v redni šoli pa je v celoti vse minimalni standard. Uporaba dvopičja in treh pik je v obeh učnih načrtih označena kot minimalni standard.

- **temeljni standardi:** Predvidevanje naslovnikovega odziva se kot temeljni standard pričakuje le od učencev v redni šoli. Upovedovanje nebesednih delov besedila je v obeh učnih načrtih šteto kot temeljni standard, vendar pa je v redni šoli dodana še obratna dejavnost, in sicer da učenci sami določene podatke predstavijo nebesedno (npr. v obliki grafikonov). Navajanje bistvenih značilnosti reklam je v obeh učnih načrtih opredeljeno kot temeljni standard, toda učenci v redni šoli morajo najprej še poiskati jezikovne prvine, značilne za reklamo, medtem ko se od učencev v šoli s prilagojenim programom tega ne pričakuje. Za temeljni standard morajo učenci v redni šoli ločiti tudi med opisom in pripovedjo, subjektivnim in objektivnim besedilom ter med strokovnim in publicističnim besedilom ter svoje mnenje obvezno utemeljiti. Poleg tega sta v redni šoli še dva temeljna standarda, ki jih v učnem načrtu za prilagojen program sploh ni, in sicer morajo učenci v redni šoli v utemeljevalnem besedilu najti trditev in pojasnilo ter v definiciji najti temeljne zgradbene prvine. Morajo pa tudi iskati tvorjenke in jim približno

določiti skladenjsko podstavo. Za učence v prilagojenem programu bi bilo to seveda prezahtevno. Skupni standard obeh učnih načrtov pa je na primer iskanje slogovno zaznamovanih besed (a v osnovni šoli s prilagojenim programom to poteka s pomočjo učitelja), ki pa jih morajo učenci v redni šoli še zamenjati z nezaznamovanimi sopomenkami. Samostalnike morajo iskati vsi učenci, vendar je pri učencih v prilagojenem programu to temeljni standard, pri učencih redne šole pa minimalni in to kljub temu, da poteka delo v prilagojenem programu ob pomoči učitelja in kljub temu, da učenci v prilagojenem programu določajo samostalnikom le spol in število, učenci v redni šoli pa tudi sklon in sklanjatev. Zelo podobno je z iskanjem glagolov, kjer učenci iz osnovne šole s prilagojenim programom le-tim določajo le spol, število in čas, učenci v redni šoli pa tudi osebo in naklon, za dosego temeljnega standarda pa še vid in vezljivost. Pri zaimkih se pojavi naslednja razlika, kajti učenci v prilagojenem programu iščejo ob pomoči učitelja le osebne zaimke, učenci v redni šoli pa iščejo samostojno kazalne zaimke in jim poleg tega določajo še nanašalnico v sobesedilu ali okoliščinah. Gre pa v obeh primerih, povezanih z zaimki, za temeljne standarde. Temeljni standard v osnovni šoli s prilagojenim programom, ki pa ga v redni šoli na tej stopnji ni več, je ta, da učenec ob pomoči učitelja podčrta premi govor. V prilagojenem programu pa ni iskanja členkov, kar je v redni šoli (kot tudi pojasnjevanje njihove vloge) temeljni standard. V obeh programih morajo učenci iskati predloge, toda v prilagojenem programu to poteka ob pomoči učitelja in je določeno kot temeljni standard. V redni šoli pa delo poteka samostojno in je označeno kot minimalni standard, ob tem pa morajo predlogom še pojasniti vlogo ter za dosego temeljnega standarda tudi določiti vezavo teh predlogov. Učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom za dosego temeljnega standarda ob pomoči učitelja iščejo eno- in dvostavčne povedi, toda v redni šoli morajo tem povedim določiti še stavčno in stavčnočlensko zgradbo in je to vseeno le minimalni standard. Iskanje in razvezovanje okrajšav je prisotno v obeh programih, le da je v prilagojenem programu to zopet kljub pomoči učitelja temeljni standard, v redni šoli pa minimalni. Učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom ob predhodni pripravi izdelajo praktičnosporazumevalno besedilo, učenci v redni šoli pa strokovno besedilo. Pri obeh je to temeljni standard, a učenci v redni šoli morajo bolj paziti na pravopis in zunanjo obliko besedila. Učenci v redni šoli morajo za dosego temeljnega standarda pravilno pisati

skupaj in narazen imena barv, zaimke ter prislove, česar v prilagojenem programu sploh ni. Pri zapisovanju vejice se zopet pojavi razlika, saj morajo učenci v prilagojenem programu za dosego temeljnega standarda pisati vejico le pred obravnavanimi vezniki ter seveda pri naštevanju. V redni šoli pa morajo za dosego minimalnega standarda obvladati tudi pisanje vejice pri naštevanju v stolpcih, med glavnim in odvisnim stavkom in v priredju. Za dosego temeljnega standarda pa morajo pisati vejico tudi pri pastavkih, vmesnem odvisniku in v povedih s priredno povezanimi odvisniki. Učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom morajo na tej stopnji za dosego temeljnega standarda poznati tudi rabo ločil na koncu povedi, učenci v redni šoli pa za dosego temeljnega standarda rabo predložnega pomišljaja.

- **višji standardi:** Učenci v redni osnovni šoli morajo za dosego višjih standardov pretvoriti publicistično besedilo v strokovno in obratno ter prikazovalno besedilo pretvoriti v propagandno. Za višji standard lahko učenci v redni šoli tudi predstavijo sestavo večstavčnih povedi s simboli S. Za višji standard morajo učenci v redni šoli poleg tega tudi pisati vejico v povedi s pristavkom in polstavkom, znati pa morajo tudi uporabljati vezaj v zloženkah s prvo črkovno ali številčno sestavino. Učenci v redni šoli morajo dodatno znati še zapisati premi govor, upoštevati stičnost ločil ter na koncu zapisanega besedila navesti vire.

Peti sklop: V petem sklopu je glavna prilagoditev prilagojenega programa v tem, da učenec le prepozna definicije in jih ne tvori samostojno. Učencem v osnovni šoli s prilagojenim programom tudi ni potrebno blizuzvočnih parov pravilno uporabljati v povedih in različnih pomenov iste besede ponazarjati v rabi. Prav tako ni potrebno, da bi ti učenci znali stalnim besednim zvezam določati prvotni in preneseni pomen ter ju ponazarjati v rabi. Ravno tako jim ni potrebno pojasnjevati pregovorov in jim razlagati, v katerih govornih položajih bi jih uporabili. Za njih prezahtevna je tudi tvorba glagolskih sestavljenk in uporaba le-teh v povedih. Prav tako učencem v prilagojenem programu ni potrebno tvoriti glagolnika in le-temu iskati podstavnega glagola.

- **minimalni standardi:** Tvorjenje sopomenk v prilagojenem programu ni zahteva za minimalni standard, ampak samo za temeljnega. Protipomenk pa učencem v prilagojenem programu sploh ni treba tvoriti. Poleg tega se besedne družine obravnava le v redni šoli, kjer je to samo minimalni standard. V redni šoli morajo učenci s pravilnim veznikom izraziti logična razmerja med dejanji (dobnostno, vzročno-posledično, namerno, pogojno, sklepalno in dopustno razmerje), kar predstavlja samo minimalni standard, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa je to v celoti izpuščeno. Naslednji minimalni standard iz redne šole, ki je v prilagojenem programu izpuščen, je pretvarjanje premega govora v odvisni. Za minimalni standard v redni šoli pa morajo učenci tudi znati v zaporednih povedih izražati isto osebo, kraj, žival ... v osebni glagolski obliki ob izpuščenem osebku, z osebnim, kazalnim ali oziralnim zaimkom in s sopomenko.

- **temeljni standardi:** Učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom morajo za dosego temeljnega standarda tvoriti samostalniške izpeljanke iz pridevnika, pridevniške izpeljanke iz samostalnika in pridevniške izpeljanke iz glagola. Za dosego temeljnega standarda morajo učenci v redni šoli znati izražati isto osebo, kraj, žival ... tudi z nadpomenko in s parafrazo. Znati pa morajo tudi upovedovati pomensko podstavo s tvorbo, trpno ali stanjsko povedjo. Vsega tega učencem v prilagojenem programu ni treba znati.

- **višji standard:** V prilagojenem programu so izpuščene tudi samostalniške izpeljanke iz glagola, tvorjenje zloženek iz samostalniške besedne zveze ter tudi tvorjenje zloženek iz pridevniške besedne zveze oziroma zamenjevanje pridevniških besednih zvez z ustrezno besedno zvezo, kar v redni osnovni šoli ustreza višjemu standardu.

6. sklop:

- **minimalni standardi:** V ta sklop standardov je vključena sposobnost učencev, da ločijo knjižni in neknjižni jezik ter obvladajo okoliščine, ki narekujejo rabo enega ali drugega. To morajo znati vsi učenci v obeh programih, le da je obvladovanje okoliščin v prilagojenem programu temeljni standard, v redni šoli pa je vse minimalni standard.

Znanje o slengu in zamenjevanje slengovskih izrazov s knjižnimi je prisotno samo v redni šoli, in sicer kot minimalni standard. V osnovni šoli s prilagojenim programom je izpuščeno tudi poznavanje glavnih jezikovnih družin in umeščanje jezikov v le-te, v redni šoli pa je to pogoj za doseg minimalnega standarda. Državni jezik v Republiki Sloveniji morajo za doseg minimalnega standarda poznati vsi učenci. Glede uradnega jezika je razlika v tem, da morajo v prilagojenem programu za minimalni standard samo povedati, kateri je uradni jezik v naši državi, za temeljni standard pa morajo navesti tudi uradna jezika na narodnostno mešanem območju. V redni šoli je pogoj za minimalni standard poznavanje in razumevanje dvojezičnih območij, tako v Sloveniji kot v zamejstvu, ter poznavanje zgodovine slovenskega jezika, v prilagojenem programu pa tega ni. Prav tako jim v prilagojenem programu ni potrebno poznati pomena nekaterih znanih Slovencev za ohranjanje samobitnosti slovenščine, kar je v redni šoli nujno za doseg temeljnega standarda. Učenci v prilagojenem programu pa morajo za doseg minimalnega standarda poznati prvine nebesednega jezika in povedati, kaj se z njimi sporoča. Tega pa v zadnji triadi redne šole sploh ni.

- **temeljni standardi:** Navajanje razlik med knjižnim jezikom in svojim narečjem je zahtevano samo od učencev v redni šoli in še to za doseg temeljnega standarda. Znanje o tem, kateri tuji jeziki vplivajo na naš sleng, je zahtevano samo od učencev v redni šoli in sodi med temeljne standarde. V prilagojenem programu tudi ni nadomeščanja prevzetih besed z domačimi in razlage njihovega pomena, je pa to temeljni standard v redni šoli. V redni šoli morajo za doseg temeljnega standarda poznati tudi državne jezike v nekaterih drugih državah, medtem ko morajo v prilagojenem programu poznati samo državne jezike, ki mejijo na Slovenijo.

- **višji standardi:** Učencem v prilagojenem programu ni potrebno v jezikovnih priročnikih iskati pravil za zapisovanje prevzetih besed, saj je to celo v redni šoli označeno kot višji standard. Višji standard v redni osnovni šoli je tudi prepoznavanje podobnosti in razlik med evropskimi jeziki ter iskanje podatkov o slovenskih šolah in drugih ustanovah v zamejstvu. V osnovni šoli s prilagojenim programom pa je za doseg minimalnega standarda dovolj, če učenci povejo, kje živijo slovenske narodne manjšine,

za dosego temeljnega standarda pa morajo znati razložiti, kakšna je razlika med zamejci in izseljenci.

V učnem načrtu za redno osnovno šolo pa je dodan še sedmi sklop, kjer gre za uporabo temeljnih jezikovnih izrazov, uvrščanje besed med različne vrste zaimkov, predloge, medmete ter določanje osnovnih oblikoslovnih kategorij le-teh, določanje stavčnih členov, glavnih stavkov, odvisnikov, naštevanje samoglasnikov, soglasnikov, zvočnikov in nezvočnikov ...

8.5 Didaktična priporočila

8.5.1 Predstavitev didaktičnih priporočil v učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju šole s prilagojenim programom

Pri predmetu slovenščina učenci sprejemajo (poslušajo, berejo), razčlenjujejo in tvorijo (govorijo, pišejo) svoji starosti, individualnim sporazumevalnim in spoznavnim ter domišljjskim zmožnostim, izkušnjam in zanimanju ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila. Tako dejavno razvijajo svoje sporazumevalne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter si uzaveščajajo temeljne razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi neumetnostnih in umetnostnih besedil (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Izhodišče pouka pri tem predmetu je torej neumetnostno oz. umetnostno besedilo. Pri obravnavi neumetnostnih besedil se predmet povezuje z učenčevimi izkušnjami in predznanjem ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Učenci namreč tvorijo prikazovalna besedila o sebi in svojem družbenem oz. naravnem okolju ter sprejemajo in razčlenjujejo poljudnoznanstvena besedila, ob tem pa tudi nebesedne dele teh besedil, kot so fotografije, preglednice, grafikoni ... Zato se priporoča projektno učno delo. Predmet slovenščina vsebuje tudi prvine medijske vzgoje, učenci namreč poslušajo, berejo in gledajo medijska besedila (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Izbira učnega pristopa v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom je odvisna tako od dejavnosti in nalog, ki jih uresničujemo pri pouku, kot tudi od razvojnih posebnosti skupine učencev. Osnovna didaktična izhodišča so (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006):

- individualizacija in fleksibilna notranja diferenciacija,
- procesno in konstruktivistično učenje, saj omogočata individualno razvijanje sporazumevalnih zmožnosti vseh učencev v skupini, prilagojeno njihovi starosti in tempu napredovanja,
- izmenjavanje frontalne, individualne in skupinske učne oblike (v manjših skupinah ali dvojicah),
- učnociljni pristop in komunikacijski model pouka (tako pri obravnavi neumetnostnih kot pri obravnavi umetnostnih besedil).

Učenci razvijajo sporazumevalne zmožnosti ob oblikah učenja, pri katerih do novih znanj pridejo le z lastnimi aktivnostmi, kot so na primer sodelovalno učenje in učenje z odkrivanjem. Tako dejavno razvijajo svojo zmožnost za dvogovorno sporazumevanje (npr. razpravljajo o problemu, skušajo usklajevati mnenja, ob učiteljevi pomoči oblikujejo skupno mnenje, ga predstavijo drugim in ga skušajo zagovarjati), ki jo nadgrajujejo z načrtnim in vodenim dvogovornim sporazumevanjem v uradnih govornih položajih (npr. z igro vlog). Glede na raznolike zmožnosti imajo učenci v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom izdelane individualizirane programe, kar je potrebno upoštevati tako pri razvijanju motivacije za učenje in delo v razredu, pri izbiri neumetnostnih besedil v smislu večje ali manjše zahtevnosti, pri izbiri metod in oblik vzgojno-izobraževalnega dela. Ob zgledih, učiteljevi pomoči in različnih vzpodbudah je potrebno vsakega učenca pripeljati do tega, da usvoji predvidene cilje v največji možni meri (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Iz učnociljnega učnega načrta se vidi, da učenci pri obravnavi neumetnostnih besedil razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti. Učenci se torej usposabljaajo za sprejemanje in tvorjenje ustnih in pisnih neumetnostnih besedil. Pri govorjenju in pisanju se navajajo

na to, da je tvorjenje besedila načrtovano dejanje, pri katerem je treba upoštevati naslovnikar ter obvladati temo, o kateri se govori oziroma piše, poimenovalne možnosti ter zakonitosti jezika. Pri poslušanju in branju pa se navajajo na razmišljujoče in kritično sprejemanje besedil ter na utemeljevanje svojega mnenja o njih. Zapisano besedilo razčlenjujejo predvsem pomensko, pragmatično in vrednotenjsko ter tudi besedno-slovnično (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Ker je zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedila odvisna od jezikovne zmožnosti, učenci z lastno dejavnostjo (ne pa z opisovanjem abstraktnega jezikovnega sestava oz. z navajanjem slovničnih, pravorečnih, pravopisnih ipd. pravil) in ob učiteljevi pomoči razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja ter poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost ter odpravljajo najpogostejše slogovne, poimenovalne, slovnične, govorne in pisne napake (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Učenci v vodenih pogovorih razmišljajo tudi o družbenih vidikih jezika (npr. o zakonski postavitvi slovenskega jezika in drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter slovenskega jezika v zamejstvu ali izseljenstvu, o vlogi narečja in slenga ter o okoliščinah rabe knjižnega jezika, o nujnosti prevzemanja tujih izrazov v slovenska besedila, o začetkih slovenskega jezika ...). Ob obravnavi in razčlembi zapisanih besedil učenci s pomočjo učitelja in glede na sporazumevalne zmožnosti opazujejo tudi besedno-slovnično zgradbo besedila in to dejavnost nadgrajujejo s praktičnimi vajami obvladovanja pravopisa in slovničnih zakonitosti (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Razmerje med sporazumevalnimi dejavnostmi

Pri obravnavi neumetnostnih besedil so enako pomembne in zastopane vse štiri sporazumevalne dejavnosti, pri delu v šoli zlasti poslušanje in govorjenje, deloma tudi branje kot izhodišče za ustno (pomensko, pragmatično, vrednotenjsko in besedno-

slovnično) razčlenjevanje besedil. Pri domačem delu prevladujeta branje in zlasti pisanje (z dejavnostmi pred pisanjem osnutka, med njim in po njem, s prepisovanjem popravljenega besedila), tudi kot priprava na govorni nastop. Glede na individualne sporazumevalne zmožnosti posameznega učenca pa bo učitelj izbral zanj ustrezne in najbolj učinkovite sporazumevalne dejavnosti (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006).

Obravnava neumetnostnih besedil v šoli zajema naslednje faze (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006):

1) pred poslušanjem ter branjem: napoved vrste in teme besedila, ki ga bodo poslušali oziroma brali, sledi pogovor o učenčevih pričakovanjih in izkušnjah ob napovedani vrsti in temi besedila; če učitelj presodi, da učenci nekaterih ključnih besed ne bodo razumeli, jih razloži;

2) med poslušanjem oziroma branjem besedila: dejavnosti učencev se deloma razlikujejo in so odvisne od vrste sprejemanja besedila (npr. enkratno poslušanje in vsaj dvakratno branje poljudnoznanstvenega besedila) in od vrste sprejemanega besedila (npr. večkratno poslušanje pogovora in vsaj dvakratno poslušanje poljudnoznanstvene oddaje) ter zahtevnostne ravni v posameznem razredu.

Med poslušanjem pogovorov so učenci v vseh razredih zadnje triade pozorni na govorca in govorjeno besedilo. Med poslušanjem govornih nastopov so ravno tako vsi pozorni na govorca in govorjeno besedilo, učenci v osmem in devetem razredu pa si poleg tega še zapišejo bistvene podatke. Med branjem neuradnih, uradnih in javnih ter strokovnih in publicističnih besedil pa so zopet vsi učenci pozorni na zapisano besedilo, učenci v osmem in devetem razredu pa si poleg tega še podčrtajo neznane besede.

3) poslušanju ali branju oziroma dejavnostim po poslušanju ali branju (tj. pomenski, pragmatični, vrednotenjski in besedno-slovnični razčlembi besedila) sledi tvorjenje

podobnega besedila, bodisi kot govorni nastop bodisi kot pisanje besedila iste vrste ali z isto oziroma podobno temo. To lahko učenci naredijo tudi doma.

8.5.2 Prilagoditve v primerjavi z učnim načrtom za slovenščino v zadnjem triletju 9-letne OŠ

Izbira učnega pristopa in oblike je po učnem načrtu v redni šoli odvisna le od izbrane dejavnosti oziroma naloge, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa tudi od razvojnih posebnosti skupine učencev. Osnovno didaktično izhodišče v redni šoli je predvsem kombiniranje frontalnega, individualnega in skupinskega dela. V prilagojenem programu pa so poleg tega še priporočila, da se uporablja individualizacijo in notranjo diferenciacijo, da se uporablja takšne oblike učenja, ki omogočajo individualno razvijanje sporazumevalnih zmožnosti vseh učencev v skupini, ter da se uporablja učnociljni pristop in komunikacijski model pouka. Ti pristopi in modeli so seveda predvideni tudi v učnem načrtu za redno osnovno šolo, le da tam niso tako izrecno poudarjeni. Vsi učenci uporabljajo takšne oblike učenja, pri katerih so čim bolj sami aktivni, toda v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom pri tem ni omenjeno problemsko učenje, ki v redno šolo je vključeno. Glavna prilagoditev v prilagojenem programu je, da imajo ti učenci izdelane individualizirane programe, kar je potrebno upoštevati tako pri razvijanju motivacije za učenje in delo v razredu, pri izbiri neumetnostnih besedil v smislu večje ali manjše zahtevnosti ter pri izbiri metod in oblik vzgojno-izobraževalnega dela. Ob zgledih, učiteljevi pomoči in različnih vzpodbudah je potrebno vsakega učenca pripeljati do tega, da usvoji predvidene cilje v največji možni meri.

Naslednja prilagoditev je pri sprejemanju besedil in razčlenjevanju le-teh, kajti učenci v prilagojenem programu jih razčlenjujejo predvsem pomensko, pragmatično in vrednotenjsko ter tudi besedno-slovnično. Učenci v redni šoli pa morajo poleg vsega tega še določati povedim skladenjsko zgradbo, besedam pa pomen, vlogo, stilsko vrednost in obliko ter jih uvrščati v ustrezne skupine, ki jih poimenujejo z jezikoslovnimi izrazi in jim določajo temeljne slovnične značilnosti, kar pomeni, da besedila razčlenjujejo tudi metajezikovno. Ta razlika je posebej očitna pri obravnavi zapisanih besedil, saj učenci v prilagojenem programu opazujejo le besedno-slovnično zgradbo besedila in to dejavnost

nadgrajujejo s praktičnimi vajami obvladovanja pravopisa in slovnice. Učenci v redni šoli pa morajo v obravnavanem besedilu najti tudi opisano poimenovano jezikovno prvino in ji določiti vlogo/pomen/stilno vrednost/obliko/ ... ter jo uvrstiti v določeno kategorijo in svojo odločitev utemeljiti.

Pogoste so zopet prilagoditve, pri katerih učenci v prilagojenem programu sicer predelajo enako snov kot učenci v redni šoli, le da to učenje poteka s pomočjo učitelja. Tako na primer vsi učenci z lastno dejavnostjo, učenci v prilagojenem programu pa tudi s pomočjo učitelja razvijajo svojo zmožnost logičnega mišljenja ter poimenovalno, upovedovalno, pravorečno in pravopisno zmožnost ter odpravljajo najpogostejše slogovne, poimenovalne, slovnične, govorne in pisne napake.

Področje urejanja zunanje diferenciacije v osmem in devetem razredu redne osnovne šole je seveda v didaktičnih priporočilih za osnovno šolo s prilagojenim programom izpuščeno.

Nekaj prilagoditev je tudi na področju zastopanosti vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, kjer za učence v redni šoli velja, da je v šoli več poslušanja in govorjenja, doma pa več pisanja in branja. Toda didaktična priporočila za učence iz osnovne šole s prilagojenim programom narekujejo, da naj učitelj sam glede na individualne sporazumevalne zmožnosti posameznega učenca izbere najprimernejše sporazumevalne dejavnosti.

Faze obravnave neumetnostnih besedil pa so v obeh programih povsem enake, tako da tu prilagoditev ni.

8.6 Povzetek ugotovitev o prilagoditvah

Ugotovimo lahko, da sta si oba učna načrta precej podobna, a seveda z ustreznimi prilagoditvami.

Prva in najizrazitejša razlika, ki jo opazimo, je v tem, da je v osnovni šoli s prilagojenim programom predvidene veliko več učiteljeve pomoči. Tako je pogosto v obeh učnih načrtih predviden enak učni cilj ali standard znanja, vendar ga po učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom učenci dosegajo ob pomoči učitelja. Pogosto je tudi glavna razlika med minimalnim in temeljnim ciljem oziroma standardom v osnovni šoli s prilagojenim programom ravno v tem, da minimalni cilj predvideva pomoč učitelja, za doseg temeljnega cilja pa morajo učenci znanje ali zmožnost uporabiti samostojno.

Med obema učnima načrtoma so pogoste tudi razlike v tem, da je cilj v obeh programih sicer enak, a je v učnem načrtu za redno osnovno šolo opredeljen kot minimalni cilj, v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom pa kot temeljni.

Višjih ciljev in standardov v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom ni, tako so cilji, ki po programu za redno šolo sodijo na višji nivo, v programu za osnovno šolo s prilagojenim programom večinoma izpuščeni.

Manjša odstopanja med cilji enega in drugega učnega načrta so še v globini nekega znanja. Tako morajo učenci v redni šoli pogosto neko dejavnost obvladati, v osnovni šoli s prilagojenim programom pa se v tem le preizkusijo. Ravno tako morajo učenci v redni šoli neko znanje usvojiti v celoti, učence v osnovni šoli s prilagojenim programom pa se s tem le seznani. Opazna razlika pa je tudi ta, da se v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom veliko več poudarja, da je potrebno pri poučevanju upoštevati individualne značilnosti otrok. To je seveda razumljivo, saj se otroci v osnovni šoli s prilagojenim programom veliko bolj razlikujejo drug od drugega kot v redni osnovni šoli. Posebej zanimivo pa se mi zdi to, da po učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom učencem ni potrebno svojih odgovorov utemeljevati, medtem ko učni načrt od učencev v redni šoli to zahteva. Toda po mojem mnenju popolna odsotnost utemeljevanja ni primerna in učitelj bi moral učence vseeno spodbujati k le-temu.

Prilagoditve v učnem načrtu za osnovno šolo s prilagojenim programom so seveda nujne, saj bi bilo nemogoče, da bi z učenci s posebnimi potrebami delali na enak način in po enakem programu kot z učenci v redni osnovni šoli. Učitelji seveda kljub prilagoditvam v

učnem načrtu tudi sami izvajajo individualizacijo, toda ta učni načrt jim je velika opora in osnova za njihovo nadaljnje delo. Pomembno pa je, da učitelji upoštevajo tudi sposobnosti učencev in ne le slepo sledijo učnemu načrtu.

9. UČBENIKI

9.1 Splošna opredelitev učbenika in delovnega zvezka ter utemeljitev raziskave

Leta 2008 je Zavod Republike Slovenije za šolstvo izdal complete učbenikov in delovnih zvezkov za pouk slovenskega jezika v zadnji triadi osnovne šole s prilagojenim programom. Naslov vseh teh učbenikov in delovnih zvezkov je *Kako povem, kako napišem*. Avtorica kompleta za sedmi razred je Danica Ujc, za osmi razred Danila Hrovat in za deveti razred Dragica Langerholc. To so sploh prva učna gradiva, namenjena pouku slovenščine v osnovni šoli s prilagojenim programom. Sprva so se ti učbeniki in delovni zvezki pojavili kot poskusna verzija le na CD-romu, šele kasneje so jih izdali v tiskani obliki.

Ti učbeniki in delovni zvezki morajo seveda upoštevati učni načrt in iz njih so bolj kot iz učnega načrta samega razvidni ne le cilji, temveč tudi konkretizacija predvidenih vsebin in metod, torej vsi glavni dejavniki pouka. Ker je torej kvaliteta teh učbenikov in delovnih zvezkov zelo pomembna, sem se odločila, da jih bom v nadaljevanju svoje diplomske naloge s tega stališča tudi analizirala.

9.2 Značilnosti dobrega učbenika

Učbenik kot učno sredstvo oziroma učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja. Kot tak je sestavni del samostojne učenčeve učne aktivnosti, učitelj pa ga lahko kot učno

sredstvo vključi v vse etape učnega procesa ter k tistim učnim metodam, ki implicirajo delo z besedilom (Štefanc 2005, str. 174).

V sodobni šoli učbenik nima več samo didaktične, ampak tudi vzgojno funkcijo, obe pa vplivata na oblikovanje osebnosti učenca. Učbenik vključuje informativno (znanje), konativno (vrednote), kognitivno (sposobnosti) in emotivno funkcijo. Sodobni pedagogi zato pripisujejo učbeniku dve temeljni funkciji, informativno in transformativno. Informativna funkcija je didaktične, transformativna pa vzgojne narave (Jurman 1999, str. 57).

Z vidika didaktične teorije lahko učbenik opredelimo kot učno sredstvo in kot učni vir. Kot učno sredstvo je predvsem v funkciji učiteljevega poučevanja in doseganja optimalnih ciljev ter standardov znanja. Kot učni vir pa je učbenik namenjen samostojni učni aktivnosti učencev. Učbenik kot učno sredstvo oziroma učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja (Kovač idr. 2005, str. 20).

Učbenik se od drugih tekstovnih medijev razlikuje po didaktični transformaciji znanstvenih vsebin. Le-te so v učbeniku ustrezno strukturirane, predelane in poenostavljene, kajti učencem, ki jim je učbenik namenjen, so lastne neke specifične zakonitosti spoznavnega procesa. Učenci imajo o vsebini, ki jo posreduje učbenik, premalo predznanja, da bi jo lahko absorbirali v didaktično nepredelani obliki. Potrebna je transformacija na treh ravneh – na ravni ciljev, znanstvenega sistema ter učne vsebine (Štefanc 2005, str. 176).

Kakovosten učbenik sledi temeljnim didaktičnim načelom (Kovač idr. 2005, str. 28):

1. vidik vsebine učbenika – načela nazornosti, stvarno-logične pravilnosti ter strukturiranosti in sistematičnosti pouka;
2. vidik odnosa do učenca – načela razvojne bližine, individualizacije, vzgojnosti;
3. vidik dejavnosti učencev – načeli aktivnosti in problemskosti;
4. vidik organizacije učnega procesa – načeli ekonomičnosti in racionalnosti.

Učbenik mora biti zasnovan tako, da učencu ne prinese vsega znanja na pladnju. Tisto znanje, do katerega bodo učenci prišli sami, bo namreč trajnejše in stabilnejše (Kovač idr. 2005, str. 29).

Avtonomija pri izbiri učbenikov je lahko popolna ali pa omejena s seznamom potrjenih učbenikov (Kovač idr. 2005, str. 47). Pri nas je uveljavljeno vsebinsko potrjevanje učbenikov. Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2006) pravi, da mora biti učno gradivo usklajeno z veljavnim učnim načrtom, skladno s sodobnimi spoznanji stroke ter metodično-didaktično ustrezno. Poleg tega mora biti tudi jezikovno pravilno in ustrezno, tehnično ustrezno in estetsko ter vizualno ustrezno oblikovano (Štefanc 2005, str. 183).

Odločila sem se, da pri presoji dobrega učbenika vzamem kot osnovo delo Benjamina Jurmana z naslovom Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje (1999). Za to delo sem se odločila zato, ker po mojem mnenju pregledno predstavi kriterije dobrega učbenika, v katere zajame različne vidike, od vsebinskih do tehničnih.

Zahtevnost učbenika mora biti prilagojena povprečnemu učencu v tej razvojni dobi, temu pa se morata podrejata tudi vsebina in obseg zajete snovi. Zato je prvi pogoj dobrih učbenikov, da jih napiše učitelj praktik, ki izhaja iz lastnih praktičnih izkušenj in obvlada jezik, raven zmogljivosti učencev ter način posredovanja znanja (Jurman 1999, str. 59).

Če želi avtor napisati dober učbenik, mora upoštevati nekatere objektivne pogoje oziroma metodične determinante učbenika. Te determinante so (Jurman 1999, str. 61):

- vsebinske,
- oblikovne,
- spoznavne in
- tehnične.

Pri vsebini gre za naravo te vsebine, ki jo pogojuje razvojna stopnja odraščanja mladega človeka. Oblikovne determinante se nanašajo na to, kako oblikovati učbenik kot strukturo z notranjo in zunanjo obliko. Notranja struktura učbenika so pojmi, vrednote in usmeritve, prilagojene razvojni stopnji učenčevega jezika. Zunanja struktura pa pomeni

razporeditev poglavij ter ilustracij. Spoznavne determinante so najpomembnejša komponenta učbenika. Odločajo predvsem o tem, kakšna je moč učbenika pri prenosu znanja na učenca. Gre za to, kako je učbenik prilagojen razvojni stopnji učenca. Tehnične determinante pa se nanašajo predvsem na fizično izdelavo učbenika. Gre za izbor črk, naravo ilustracij, tip vezave in opremo učbenika nasploh (prav tam, str. 61).

9.2.1 Vsebinske determinante

Vsebina učbenika je neposredno odvisna od učnega načrta za posamezen predmet. Zato je zelo pomembno, da se že pri oblikovanju učnih načrtov razmišlja tudi o prenosu znanja na učence in se temu prilagodi strukturo vsebine. Med vsebinske determinante učbenika sodijo (Jurman 1999, str. 61–62):

- resnica ali znanost,
- predznanje kot temelj,
- izbor vsebin iz urbanega in neurbanega okolja,
- struktura vsebine učbenika,
- naravnost zahtevnosti vsebine,
- napake pri izboru nekaterih vsebin in
- vrste učbenikov.

Resnica ali znanost

Tu gre za vprašanje, ali sodi v učbenik resnica ali znanost. Znanost dobi uporabno funkcijo šele takrat, ko se preoblikuje na raven stvarnosti. Zato je treba znanost v šolstvu pretvoriti v resnico. Šolsko znanje ima namreč funkcionalno, ne pa znanstvene uporabnosti. To velja za osnovne in srednje šole, kamor je v preteklosti pogosto vdirala znanost, kar pa ima škodljive posledice pri oblikovanju znanja učencev na naslednjih stopnjah šolskega sistema in tudi pri oblikovanju uporabnosti tega znanja (prav tam, str. 62).

Predznanje kot temelj

Avtor učbenika ne gradi samo na učnem načrtu, ampak tudi na predznanju učencev. To je najpomembneje v obdobju opismenjevanja, a tudi kasneje. Avtor učbenika mora poznati učne načrte za nižje razrede pri svojem predmetu, saj lahko edino tako gradi novo snov na predznanju (prav tam, str. 63).

Izbor vsebin iz urbanega in neurbanega okolja

Vsebina vsakega učbenika je neka resnica, ki jo je treba prenesti na učence. Ta resnica je nekaj teoretičnega ali nekaj stvarnega. Jurman (1999, str. 63) trdi, da če ima resnica teoretičen značaj, je bližje učencem iz urbanega okolja, če pa ima stvarni značaj, je bližje učencem iz neurbanega okolja. Avtor učbenika mora vključiti obe možnosti. Poleg tega je pomembno, da resničnost vedno dokazuje s stvarnostjo in jo tako podkrepi. Te dokaze pa zopet jemljemo izmenično iz urbanega in neurbanega okolja (prav tam, str. 63). Menim pa, da okolje, od koder učenec prihaja, ni edini dejavnik, ki vpliva na to, katero besedilo bo posameznemu učencu bližje. Na to vplivajo še številni psihološki dejavniki, kot so inteligentnost, starost in razvojna raven otrok, ter tudi družbeniki dejavniki, kot so na primer družina, prijatelji in ostali ljudje, ki učenca obkrožajo.

Struktura vsebine učbenika

Učbenik je sestavljen iz besedila in ilustracij. Besedilo ima glavno vlogo, ilustracije pa le pojasnjujejo in dopolnjujejo besedilo in tako povečajo njegovo sporočilnost. Vsako besedilo sporoča neko vsebino, struktura teh vsebin pa je sestavljena iz najpomembnejših dejstev, postopkov in metod, načel in pravil ter zakonitosti (Jurman 1999, str. 64).

Čimbolj je struktura elementov besedila splošna, trajenjšo vrednost ima učbenik. Da bi imel učbenik čim večjo trajnost, morajo biti njegovi elementi strukture izbrani po dveh kriterijih, in sicer (prav tam, str. 64):

- po zgodovinski praksi človeštva (resnice, ki so vzdržale skozi razvoj človeške civilizacije),

- po stvarni zgradbi problema (resnice, ki so znanstveno dokazane).

Seveda pa se to pri učbenikih za slovenščino nanaša le na t. i. teorijo, ne pa tudi na neumetnostna besedila kot izhodiščne vsebine, ob katerih se pridobiva tudi teoretično znanje. Zanje je nujno potrebno, da so izbrana po načelih zanimivosti, razumljivosti, bližine, obvestilnosti, aktualnosti.

Ilustracije pa delimo na (Jurman 1999, str. 64):

- grafikone in diagrame,
- skice, risbe in slike,
- različne fotografije in
- likovne dodatke.

Ilustracije razbijajo monotonijo besedila in naredijo učbenik prijaznejši. Pomembno pa je tudi, da ima učbenik rdečo nit, ki poteka od začetka do konca. Snov v njem mora biti razporejena postopno, vsak naslednji del mora izhajati iz predhodnega (prav tam, str. 64).

Naravnost zahtevnosti vsebine

Zahtevnost vsebine mora biti vedno naravnana na povprečno razumevanje in inteligentnost učencev. Največ o tem vedo učitelji praktiki, zato je pomembno, da so oni avtorji učbenikov. Problem podpovprečnih in nadpovprečnih učencev pa se rešuje z didaktičnimi načeli, predvsem z individualizacijo in diferenciacijo pouka (Jurman 1999, str. 64 – 65).

Napake pri izboru nekaterih vsebin

Napačno je izbrati vsebine, ki ne ustrezajo razvojni dobi učencev in njihovem razumevanju posredovanega znanja. Velika napaka je, če se pri opismenjevanju pojavljajo otročja besedila in otročje ilustracije. Namesto otročjih so primerna otroška besedila ter ilustracije. To so besedila, napisana z otrokovega nivoja. Otročja besedila pa so tista, ki so napisana s stališča odraslih, a so pootročena. Tako se siromaši otrokov

pojmovni svet. Ilustracije morajo biti čimbolj bogate in barvne, saj je tako njihov motivacijski učinek največji. Vse probleme, ki jih prinaša učbenik v svoji vsebini, je potrebno prilagoditi razvojni stopnji učenčevega mišljenja (Jurman 1999, str. 65). Problem je, kadar so besedila v učbenikih izrazito ideološko naravnana. Taki učbeniki potem kmalu zastarajo. Vendar pa morajo biti učbeniki tudi aktualni, saj bodo tako učencem bližji. To aktualnost se lahko doseže s predstavitvami priljubljenih športnikov ali pa z obnovami knjig, ki so v tistem obdobju priljubljene med učenci. Narobe je, če avtor na začetku poglavja našteje preveč pojmov, ki jih bo obravnaval. V osnovni šoli takih pojmov ne bi smelo biti več kot trije ali štirje, saj si jih učenci več kot toliko ne bodo zapomnili. Na splošno pa je takšno izločanje glavnih pojmov zelo koristno zlasti za podpovprečne učence (prav tam, str. 66).

Vrste učbenikov

Učbenike lahko glede na namenskost razdelimo na (Jurman 1999, str. 66):

- učbenike za opismenjevanje,
- učbenike za razvijanje razgledanosti (splošne ali poklicne) in
- učbenike za poklicno oblikovanje.

Učbeniki za opismenjevanje so omejeni na nižje razrede osnovne šole. Učbeniki za razvijanje razgledanosti obsegajo tiste vsebine, ki omogočajo vsakemu človeku široko orientacijo v kulturi človeške civilizacije. Razgledanost pa je lahko splošna ali poklicna. Obe vrsti razgledanosti sta osnova za transfer načel, pravil, metod in postopkov ter zakonitosti z ene vrste vsebin na drugo. Učbeniki se morajo podrežati trem načelom (prav tam, str. 67):

- razvojni stopnji učenca,
- kumulativnosti vsebin in
- stopnji zahtevnosti vsebin.

9.2.2 Oblikovne determinante

Če je šlo pri vsebinskih determinantah za to, kakšne vsebine sodijo v učbenik, pa gre tu za vprašanje, kako te vsebine oblikovati. Pri tem gre po eni strani za oblikovanje notranje strukture učbenika, po drugi strani pa je hkrati pomembno tudi, da so besedilo in ilustracije ustrezno oblikovani in urejeni. V tem primeru govorimo o zunanji formi učbenika. Oblikovne determinante učbenika torej delimo na (Jurman 1999, str. 69):

a) NOTRANJE:

- konceptualna naravnost učbenika,
- vpliv didaktičnih načel,
- semantična usmerjenost jezika.

b) ZUNANJE:

- opredelitev obsega vsebine učbenika,
- razporeditev vsebine,
- odnos med besedilom in ilustracijami,
- posredovanje znanj, ki ne temeljijo na predznanju,
- razporeditev učbenikov po obliki.

Konceptualna naravnost učbenika

Jurman (1999, str. 69) med kriteriji dobrega učbenika imenuje tudi konceptualno naravnost učbenika, po kateri morajo vsi učbeniki v nekem šolskem sistemu imeti skupni imenovalec, saj bi sicer nastajali različni vzgojni in organizacijski problemi. To je idejna naravnost, ki izvira iz koncepta, na katerem je grajen šolski sistem. Politični režim se odloči za eno od glavnih dveh pedagoških koncepcij, pedagogiko kulture ali pa pedagogiko kapitala. Toda po mojem mnenju ta kriterij ni tako praktično uporaben in ga bom zato pri svoji analizi izpustila.

Vpliv didaktičnih načel

Struktura vsebine vsakega učbenika mora biti oblikovana na didaktičen način. Avtor učbenika mora zato upoštevati didaktična načela. Ta načela so (Jurman 1999, str. 72):

- načelo nazornosti,
- načelo postopnosti,
- načelo aktivnosti,
- načelo primernosti razvojni stopnji,
- načelo znanstvenosti,
- načelo ekonomičnosti,
- načelo povezave teorije s prakso in
- načelo individualizacije in diferenciacije.

Načelo nazornosti mora avtor učbenika upoštevati tako, da oblikuje učno gradivo na tak način, da izhaja iz konkretnega sveta. S pomočjo metode indukcije gradi posploševanje in abstraktno raven pojmov (prav tam, str. 72).

Pri načelu postopnosti gre za to, da mora avtor prehajati od lažjega k težjemu, od enostavnega k sestavljenemu ter od bližjega k daljnemu. Tako vodi učenca korak za korakom skozi vsebino in ga na koncu pripelje do spoznanja in oblikovanja pojmov. Nizanje dejstev mora biti sistematično, izhajati mora iz enostavnih in učencu jasnih pojmov, na katere navezuje zahtevnejše probleme, dokler na koncu ne zaokroži gradiva v neko trdno povezano celoto (prav tam, str. 72).

Načelo aktivnosti narekuje, da morajo biti pri učenju učenci tudi sami neposredno aktivni in ne da samo pasivno sprejemajo snov, ki jim jo posreduje učitelj. To načelo je zajeto v delovnih zvezkih, kjer je veliko vaj, ki se povezujejo s snovjo, ki je podana v učbenikih (Jurman 1999, str. 72). Seveda pa je načelo aktivnosti upoštevano tudi v sami zasnovi učbeniških poglavij, saj se zahteva sodelovanje učencev, njihovo branje, odgovarjanje na vprašanja, podčrtovanje ...

Načelo primernosti razvojni stopnji je najpomembnejše načelo. Avtor učbenika je dolžan v vsakem primeru prilagoditi vsebino razvojni stopnji učencev. To je še posebno pomembno pri učenju jezika, ki se skozi otrokov razvoj močno spreminja (Jurman 1999, str. 72 – 73).

Načelo znanstvenosti zahteva od avtorja učbenika, da pravilno preoblikuje znanstvena dejstva v resnico. Zaradi tega poenostavljanja se ta dejstva ne smejo spremeniti (prav tam, str. 73).

Načelo ekonomičnosti zahteva od avtorja, da posreduje učno gradivo v najmanjšem obsegu, a še vedno dovolj velikem, da učencem omogoča oblikovanje načrtovanih pojmov. Tu mora avtor upoštevati tudi število učnih ur, ki so namenjene temu učnemu predmetu. Razlage v učbeniku torej ne smejo biti predolge ali prekratke (Jurman 1999, str. 73).

Načelo povezanosti teorije s prakso mora avtor učbenika obvezno upoštevati, če želi, da ima posredovano znanje značaj spoznanja resnice. Zato morajo biti pojmi v učbeniku predstavljeni tako, da se teorija in praksa ves čas povezujeta. To načelo vpliva tudi na uporabnost učenčevega znanja (prav tam, str. 73).

Pri načelu individualizacije in diferenciacije gre za to, da mora učitelj pri pouku upoštevati značilnosti vsakega učenca. Tega načela avtor učbenika pri oblikovanju vsebin ne more upoštevati, na razpolago pa ima drugo možnost. Učbenik naj bi bil, kot že rečeno, naravnani na povprečne zmogljivosti učenca. Z načelom individualizacije in diferenciacije pa ugotovimo, da ima avtor učbenika prav tako možnost, da oblikuje tudi gradivo za podpovprečne in nadpovprečne učence. To pa lahko stori pri nalogah v delovnem zvezku (prav tam, str. 73).

Semantična usmerjenost jezika

Jezik v učbenikih mora biti prilagojen razvojni stopnji učencev. Prvi problem pri tem je besedišče. Besedišče učencev se v različnih razvojnih obdobjih spreminja tako po obsegu

kot po vsebini, praviloma pa se vse bolj povečuje. Avtor učbenika mora to upoštevati in tudi zato je pomembno, da je avtor tudi sam učitelj (Jurman 1999, str. 74).

Naslednji problem je uporaba terminov. Učbenik je lahko napisan v praktičnosporazumevalnem ali strokovnem jeziku, ali pa v kombinaciji obeh (prav tam, str. 74).

Tretji problem jezika v učbeniku je oblika sporočilnosti. Jezik učbenikov lahko razdelimo na pripovedni, metaforični in strokovni jezik. Najpogostejši je pripovedni jezik (Jurman 1999, str. 74 – 75).

Oprelitev obsega vsebine učbenika

Obseg učbenika v grobem opredeljuje učni načrt predmeta. Od avtorja pa je v celoti odvisno, kako bo oblikoval posamezna poglavja in od njega je odvisno, kakšen bo dejanski obseg učbenika. Dejavnik, ki na to bistveno vpliva, je število učnih ur, ki so učitelju na razpolago za nek predmet. Avtor pa ima proste roke pri oblikovanju dolžine posameznih poglavij. Zato je ponovno dobro, da je avtor tudi sam učitelj praktik, saj tako najbolje ve, katera poglavja so za učence težja in morajo biti zato obsežnejša. Pri tem je nujno upoštevati tudi predznanje učencev in dobro je, da učitelj pred vsako novo snovjo ponovi, kaj o tem učenci že vedo (Jurman 1999, str. 76).

Avtor učbenika mora imeti tudi neko sliko o tem, kako bo v učbeniku rešil z vidika obsega problem informativne (učna snov), kognitivne (asociacije med pojmi), konativne (vrednote) in emotivne (stališča) komponente vključenih problemov. Znanje brez vrednostnih omejitev je lahko namreč zelo nevarno. Nikoli se ne ve, kako ga bo posameznik uporabil. Zato mora biti znanje prežeto z relativnostjo (pogoji asociativnosti), z vrednostno komponento (kdaj se ga sme uporabljati) in z emotivnostjo (kakšne posledice bo pustila uporaba tega znanja). Informacijski komponenti učbenika je treba prepustiti največji obseg. Vse pojme pa je treba oborožiti z vrednostno in emotivno komponento (prav tam, str. 77).

Razporeditev vsebine

Razporeditev vsebin znotraj učbenika je deloma pogojena z oblikovnimi determinantami, deloma pa s spoznavno-teoretskimi. Po oblikovni strani gre za to, da moramo vsebino razporediti tako, da bo pri učencih zbujala občutek reda in varnosti. Pravila, kako to doseči, pa niso univerzalna, temveč se prilagajajo naravi vsebine posameznega učnega predmeta. Ta pravila mora zaslutiti vsak avtor sam. Vsebino učbenika lahko razporedimo po naslednjih kriterijih (Jurman 1999, str. 77):

- po metodah za razporeditev vsebine,
- po strukturiranju delov te vsebine,
- po razporeditvi vsebine znotraj delov.

Učno snov v učbeniku je mogoče razporediti po naslednjih metodah (Jurman 1999, str. 78):

- analitični,
- sintetični,
- analitično-sintetični in
- usmerjevalni metodi.

Po analitični metodi se vsa učna snov, izvirajoča iz učnega načrta, razdeli v poglavja in vsako od njih se obdeli na osnovi analize problemov, ki jih zajema. Ta metoda v celoti ustreza pedagogiki kapitala in daje samo faktografsko znanje. Ostale tri metode bolj ustrezajo pedagogiki kulture, ker oblikujejo pojme v neko strukturo. Po sintetični metodi se vsa učna snov najprej razdeli v posamezna poglavja in obdeli analitično, na koncu pa sledi sinteza, ki na višji ravni strukture to vsebino oblikuje v celovito znanje. V nasprotju s tem pa analitično-sintetična metoda razdeli vso učno snov na poglavja, nato pa išče vezna besedila, ki posamezna poglavja oblikujejo v celoto. Struktura celote načrtovanega znanja nastopa postopno in počasi, vendar se oblikuje dokončno, ko je učna snov učbenika predelana. Usmerjevalna metoda pa sledi načelu, da je treba učencem najprej pokazati področje vsebine učnega predmeta, saj se bodo tako počutili varne. Temu sledi podrobna analiza vsebin po poglavjih. Odločitev za posamezno metodo je odvisna od

narave učnega predmeta in njegove logične strukture. Odvisna pa je tudi od tega, kaj ustreza izkušnjam in znanju avtorja učbenika (prav tam, str. 78).

Naslednji problem je razporeditev vsebine znotraj posameznega poglavja. Če je poglavje daljše, mora na koncu slediti ustrezna sinteza, da se zlasti podpovprečni učenci lažje znajdejo. Daljša poglavja se morajo zaradi koncentracije tudi deliti na podpoglavja. Vendar je priporočljiva le delitev na glavno poglavje, poglavje in podpoglavje. Vsaka nadaljna delitev bi bila nepregledna (Jurman 1999, str. 78–79).

Zadnji problem pri razporeditvi vsebine pa je odstavek. Vsaka nova misel naj bi tvorila nov odstavek (Jurman 1999, str. 79).

Odnos med besedilom in ilustracijami

Ilustracije so najbolj pomembne v obdobju opismenjevanja. Čim manj črk otrok pozna, večji mora biti obseg ilustracij glede na besedilo in obratno. S stopnjo otrokovega razvoja pa upada količina ilustracij, dokler besedilo v celoti ne nadomesti ilustracije. To se zgodi takrat, ko otrok lahko prebere kakršnokoli besedilo, prirejeno njegovi razvojni dobi. Toda ilustracije imajo pogosto tudi značaj dokaznega gradiva (recimo pri biologiji, zgodovini ...). Učbeniki brez ilustracij so monotoni in neprivlačni. Ta problem se rešuje deloma s sistemom izbora črk za glavne naslove, naslove in podnaslove poglavij ter z okrepljenim in poševnim tiskom in v besedilo umaknjenimi naslovi. Včasih je na levi strani besedila tudi prazen stolpec, kamor lahko vpisujemo glavne pojme. Včasih je besedilo natisnjeno v dva stolpca ali pa ima med besedilom tudi grafične like. Tako se razbija monotonost učbenika in se povečuje preglednost besedila. A vse to ne more nadomestiti ilustracij. Ilustracije povečujejo motivacijski značaj učbenika. Učenec se ob njej odpočije, lahko pa mu tudi pojasni prebrano besedilo. Razporeditev ilustracij ima včasih strokovni, včasih pa umetniški pomen (Jurman 1999, str. 80).

Razporeditev učbenikov po obliki

Učbenik je lahko oblikovan kot (Jurman 1999, str. 82):

- celoviti učbenik,
- učbenik s temeljno vsebino,
- repetitorji ali
- priročnik.

Celoviti učbeniki so danes redki, vzrok za to pa je diferenciacija materialov v okviru metodično-didaktičnega gradiva. Celoviti učbenik vključuje vse elemente, ki omogočajo učencu razumevanje učne snovi ter utrjevanje in ponavljanje znanja (Jurman 1999, str. 82). Učbenik s temeljno vsebino je običajni učbenik s široko in podrobno oblikovano vsebino, iz katerega se učenec z lahkoto nauči tudi snov, ki je učitelj ni razložil, ali pa je učenec manjkal pri učiteljevi razlagi. Ta učbenik je še vedno precej obsežen. Ti učbeniki so danes pri nas najbolj razširjeni, a hkrati predstavljajo najnižjo obliko sporočanja učne snovi učencem. Repetitorij je oblika učbenika, ki je učencu brez učiteljeve razlage učne snovi skoraj nedostopna. Tak učbenik na zelo kratek način, brez temeljite razlage pojasnjuje snov, podpre pa jo z veliko primeri praktičnih rešitev. Učencem služi kot sredstvo za utrjevanje in ponavljanje znanja ter kot vodnik za reševanje vaj. Priročnik pa na pregleden način vključuje in pojasnjuje določene podatke in navodila. Informacije so podane na hiter in enostaven način (prav tam, str. 83).

9.2.3 Spoznavne determinante

Te determinante so od vseh najpomembnejše. Odločajo o tem, kakšno spoznavno moč ima besedilo učbenika, prav to pa neposredno vpliva na prenos znanja z učbenika na učenca. Med spoznavne determinante učbenika spadajo (Jurman 1999, str. 84):

- spoznavne zmogljivosti učenca z vidika njegove razvojne stopnje,
- pomen hierarhične in distinktivne logike,
- tipi zaznavanja pri učencih,
- oblikovanje pojmov v učbeniku in

- odprtost ali zaprtost učbenika.

Spoznavne zmogljivosti učenca z vidika njegove razvojne stopnje

Če se kot osnova spoznavnega procesa vsebina učbenika gradi na pozitivizmu, takrat temu spoznavno-teoretskemu pristopu ustreza praktična rešitev, ki jo imenujemo metodologija (Jurman 1999, str. 84). Če pa se kot osnova spoznavnega procesa vsebina učbenika gradi na strukturalizmu, temu spoznavno-teoretskemu pristopu ustreza praktična rešitev, ki jo imenujemo metodika. Spoznavna naravnost učbenika, grajena na osnovi metode, temelji na nižjih razvojnih zmogljivostih učenca in na motivacijskih poudarkih posameznih vsebin. V predoperativni fazi otrokovega razvoja njegovo spoznavanje pogojuje naivni realizem. Vse, kar piše v učbeniku in kar pove učitelj, je zanj resnica. Zato je zelo pomembno, da v tem obdobju v učbenik pri preoblikovanju znanosti v resnico ne pridejo posplošitve in poenostavitve, ki so že neumnosti. Vsebine v učbenikih morajo biti dokazane z majhnim številom dokazov, ki pa so otrokom blizu. V operativni fazi otrokovega razvoja, ko se pojavi kritično mišljenje s subjektivno obarvanimi kriteriji (po enajstem letu starosti), pa je treba učbenike oblikovati drugače. Pubertetnik se ima za odraslega, hkrati pa je odraščajoč otrok, zato so preobsežni učbeniki v tem obdobju v nasprotju z njegovimi razvojnimi zmogljivostmi. Spoznavne zmogljivosti pubertetnika so razmeroma visoke na ravni formalne logike, še vedno pa precej nizke na ravni socialne zrelosti. To pomeni, da je treba učbenik v spoznavnem pogledu prilagoditi temu, sicer postane resnica v učbeniku za učenca znanost (prav tam, str. 85). Spoznavni proces, ki ga vključuje vsebina, pa se mora pogosto v razvojnem obdobju otroka v celoti prilagajati motivaciji, sicer je učinek prenosa znanja majhen ali celo nič. To je najpomembnejše pri vstopu v šolo, ki ne sme biti prezgoden, ter v obdobju pubertete. Visoka motivacija učencev omogoči tudi hitro in lahkotno usvajanje učnih vsebin. Avtor učbenika doseže ta učinek, kadar razporedi učne vsebine znotraj nekega poglavja tako, da na začetek postavi tisti del snovi, ki dvigne motivacijo učencev na najvišjo raven. To pomeni, da obesi poglavje na motivacijski pogon. Zaradi tega pa si problemi v poglavju sledijo po metodičnem in ne po logičnem postopku. Motivacijo praviloma dvigne avtor učbenika pri

posameznem poglavju tako, da na začetek postavi problem, ki je za učence zanimiv in jim je blizu, nato pa nanj naveže bolj suhoparno in abstraktno snov (prav tam, str. 86).

Pomen hierarhične in distinktivne logike

Kriterij trdnega znanja ni samo njegova funkcija uporabnosti, to je le prva stopnja obvladovanja znanja. Šele druga stopnja pokaže resnično vrednost in trdnost znanja. To je stopnja, ko smo sposobni znanje prenesti na druge tako, da ga razumejo. Pri prenosu znanja ne zadostuje samo, da obvladamo pojme in odnose med njimi, ampak moramo te pojme tudi razporediti po nekem sistematičnem ključu, ki ustreza logičnim zakonom mišljenja. Avtor učbenika mora najprej temeljne pojme iz učnega načrta ustrezno razporediti po enotnem kriteriju. V ta namen si izdelava primerno shemo (Jurman 1999, str. 88). Najprej opredeli enote prve stopnje, ki ustrezajo logičnemu kriteriju splošnega, nato opredeli enote druge stopnje, ki ustrezajo logičnemu kriteriju posebnega, in na koncu opredeli enote tretje stopnje, ki ustrezajo logičnemu kriteriju posamičnega. Tako dobi logično konstrukcijo vsebine učbenika. Tri stopnje abstrakcije so za osnovnošolsko raven učbenikov več kot dovolj, še boljše pa je, če je ta stopnja le dvojna. Učni načrt v nobenem primeru avtorju učbenika vnaprej ne razporeja vsebine. Avtor zato sam odloča, kako bo razporedil probleme v učbeniku. Pri tem pa mora upoštevati razvojno stopnjo učencev z vidika spoznavanja ter nevarnost nepreglednosti in zmede v učbeniku (prav tam, str. 89). Potem ko je avtor razporedil vsebino učnega načrta po hierarhični logiki, lahko začne z induktivnim opisom problemov na ravni podpoglavij. A pri tem je pomembno, da so posamezni problemi povezani z rdečo nitjo. Hierarhična logika je v učbenikih mnogo primernejša kot pa distinktivna logika, kamor sodi na primer raba miselnih vzorcev. Pri teh gre za popolnoma subjektivno razporeditev pojmov in s tem se izgubi logična preglednost snovi in znanje postane zmedeno (prav tam, str. 90).

Tipi zaznavanja pri učencih

Vsak učni proces v šoli temelji na izvoru množice dražljajev, ki pri učencih oblikujejo raznovrstne zaznave. Na osnovi teh zaznav oblikuje učenec predstavo in ko iz nje izloči

nebistvene značilnosti in posploši bistvene, na osnovi tega oblikuje pojem. Različni učenci so bolj odprti za ene vrste dražljajev in manj odprti za druge, zato ločimo vizualne, avditivne in motorične tipe učencev (Jurman 1999, str. 90–91).

Med vizualne učence spadajo tisti, pri katerih je dominantno čutilo vid. Zanje je pomembno, da je veliko skic, slik, grafikonov ... Med avditivne učence uvrščamo tiste, pri katerih prevladuje čutilo sluh. Zanje je najpomembnejša učiteljeva razlaga. Med motorične učence pa spadajo tisti, pri katerih prevladuje predvsem tip in še nekateri ostali čuti. Vendar pa je nevrofiziološki sistem človeka oblikovan tako, da sprejema dražljaje preko vseh vrst čutil, le da pri tem eden prevladuje. Največ učencev sodi k vizualnemu tipu in tem tudi učbeniki s svojo znakovno in simbolično naravnostjo najbolj ustrezajo (Jurman 1999, str. 91).

Oblikovanje pojmov

V preteklosti so avtorji učbenikov obravnavali pojme popolnoma pod vplivom stroke, brez posebnih pravil, kako to prenesti na otroke. Toda pojme je mogoče oblikovati na dveh ravneh (Jurman 1999, str. 92):

- na ravni definicije in
- na ravni ideje.

Iz istih zaznav lahko vedno oblikujemo dve vrsti pojmov – abstrakt in generat (prav tam, str. 92). Abstrakt je namanjši element mišljenja, opredeljen z definicijo. Generat je pa precej obsežna tvorba z veliko asociativno vrednostjo. Avtor učbenika mora pojme razložiti na ravni abstraktov. Vsak abstrakt kot pojem pa lahko razloži v besedilu s pomočjo induktivne ali deduktivne metode. Odločitev je odvisna od več dejavnikov. Zelo pomembno je, da je za oblikovanje pojma dovolj zaznav, pri tem pa ga didaktično načelo ekonomičnosti omejuje, da ni dolgotrajnosti, načelo primernosti razvojni stopnji pa, da prilagodi zaznave odraslosti učencev. Abstraktni pojmi ne predstavljajo dobrega znanja in so le golo formalno znanje, ki ima nizko uporabno vrednost. Dobro znanje temelji na generatih. Vprašanje pa je, kako oblikovati učencem pojme na tej ravni. To se oblikuje

še le z utrjevanjem znanja (prav tam, str. 93). Učbenik zato ne sme prinašati preveč pojmov, saj potem ni dovolj časa za utrjevanje in ponavljanje. Veliko mora biti zraven tudi vaj za reševanje (prav tam, str. 94).

Odprtost učbenika

Učbenik mora zdržati vsaj 10 do 15 let in zato mora biti odprt. To lahko dosežemo na tri načine (Jurman 1999, str. 94):

- resnica mora biti potrjena s stvarnimi dokazi ali z zgodovinsko prakso;
- v učbenik spadajo samo grobe temeljne resnice z značajem stvarnih in pomembnih dejstev, pravil in zakonitosti;
- resnica mora biti v učbeniku prikazana kot nekaj relativnega.

Učbenik mora biti grajen na temeljnih problemih stroke in ne na podrobnostih. Snov v učbeniku mora biti podprta s stvarnimi dokazi, vendar v mejah didaktičnega načela ekonomičnosti. Učbeniki največkrat zastarajo zaradi ideološke usmerjenosti. Narobe pa je, če učbenik spreminjamo zato, da bi vanj ves čas vključevali nova odkritja. Nove resnice v učbenik še ne sodijo, lahko pa z njimi učitelj popestri pouk (Jurman 1999, str. 94). Pomembno pa je tudi, da je resnica v učbeniku vedno posredovana kot nekaj relativnega in ne absolutnega (prav tam, str. 95).

9.2.4 Tehnične determinante

S tehničnega vidika se mora učbenik podrežati dvema načeloma (Jurman 1999, str. 95):

- mora biti poceni in tako dostopen vsem ter
- mora biti čitljiv in s tem tudi na tak način motivacijsko spodbujevalen.

Da bi bil učbenik čim cenejši, bi moral biti skromen navzven in bogat navznoter. Učbenik je poceni takrat, ko je mehko vezan in ima naslovno stran, ki nosi le temeljne podatke o učbeniku (prav tam, str. 96).

Pomembno pri tehnični determinanti je tudi vprašanje naslova učbenika. Najpomembnejše je, da je v naslovu jasno izraženo, za kateri šolski predmet gre, saj ga lahko tako učenec hitro loči od ostalih učbenikov (prav tam, str. 96).

Učbenik mora biti tudi čitljiv in motivacijsko spodbujevalen za učence. Tu gre za več metodičnih determinant, ki so tehnične narave (prav tam, str. 96):

- splošna oblika znakov in ilustracij mora biti prilagojena razvojni stopnji učencev;
- izbor črk in razporeditev besedila se mora podrežati maksimalni senzorni in logični čitljivosti;
- razporeditev ilustracij v besedilu mora biti v organizacijski povezavi z vsebino besedila;
- format učbenika.

Splošna oblika znakov in ilustracij

Ta vidik oblikovanja učbenika je najpomembnejši v fazi opismenjevanja, torej v nižjih razredih osnovne šole. Takrat je pomembno, da je malo besedila in veliko ilustracij ter da so črke primerno velike. Kasneje, ko je opismenjevanje že opravljeno, so ilustracije le dodatek in ponazorilo k vsebini, velikost črk pa se zmanjša na običajno velikost (Jurman 1999, str. 96).

Izbor črk in razporeditev besedila

Učbenik mora biti natisnjen v črkah, ki so najbolj čitljive. To so take črke, ki so oblikovane iz čim večjega dela ravnih črt in brez okraskov. Priporočljivo je tudi poudarjanje delov besedila s poševnim ali mastnim tiskom. Velikost črk pa ne bi smela biti nikoli manjša od dveh milimetrov (Jurman 1999, str. 97). Pomemben element so tudi naslovi in podnaslovi. Naslovi vseh poglavij in podpoglavij morajo biti med seboj usklajeni. To pomeni, da se za vse vrste naslovov izbere velikost in obliko črk tako, da obstaja oblikovna skladnost in ustrezna preglednost nad posameznimi vsebinami besedila. Smiselno je, da gre glavno poglavje na novo stran, spoštovati pa je treba tudi sorazmernost razmikov med deli glavnega poglavja in med naslovi teh delov in

besedilom. Pomembno je tudi, da so odstavki, ki pomenijo posamezno misel, primerno ločeni med seboj z razmikom. Prav tako je pomemben tudi vrstični razmik, kajti če je ta razmik premajhen, to močno zmanjšuje berljivost besedila. Razmik mora biti najmanj tako velik kot vrstica besedila. Prav tako je važno, da se poišče ustrezen razmik med ilustracijami in besedilom. Razporeditev besedila in ilustracij mora biti takšna, da je učbenik čimbolj pregleden (prav tam, str. 97–98).

Razporeditev ilustracij v besedilu

Ilustracije lahko razdelimo na naslednje vrste (Jurman 1999, str. 98):

- likovni dodatki, ki pojasnjujejo besedilo (slike, skice, sheme, tabele, grafikoni, diagrami);
- likovni dodatki, ki ilustrirajo besedilo (fotografije),
- likovni dodatki, ki z vsebino nimajo direktne zveze, temveč le razbijajo monotonijo besedila in prispevajo k njegovi večji preglednosti (različne vinjete).

Format učbenika

Format učbenika je tudi povezan z didaktičnim načelom primernosti razvojni stopnji (Jurman 1999, str. 99):

- format A4 ustreza učencem nižjih razredov osnovne šole,
- format B5 pa vsem ostalim v procesu izobraževanja.

V nižjih razredih gre namreč za proces opismenjevanja in je več ilustracij, številke in črke pa so večje.

II. EMPIRIČNA RAZISKAVA

10. METODOLOGIJA

10.1 Opredelitev problema in raziskovalna vprašanja

V empiričnem delu svoje diplomske naloge se bom ukvarjala z učbeniki in delovnimi zvezki pri pouku slovenskega jezika v osnovni šoli s prilagojenim programom. Osredotočila se bom na zadnje triletnje. Ker so učbeniki in delovni zvezki pri tem predmetu novost, me bo zanimalo, kakšni so ti učbeniki, kako so prilagojeni učencem s posebnimi potrebami in kako vplivajo na delo učiteljev. Najprej bom kritično analizirala te učbenike in delovne zvezke. Nato pa bom analizirala še mnenje učiteljev, ki te učbenike in delovne zvezke pri svojem delu uporabljajo. Intervjuvala bom dve učiteljici, ki poučujeta slovenski jezik v zadnjem triletnju osnovne šole s prilagojenim programom.

Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

- 1. Katera gradiva so učitelji v šoli s prilagojenim programom uporabljali v preteklosti, ko specializiranih učbenikov za učence s posebnimi potrebami še ni bilo?*
- 2. Na kakšen način so novi učbeniki in delovni zvezki spremenili delo učiteljev? Kakšno je njihovo mnenje o teh učbenikih in delovnih zvezkih, katere so prednosti in katere so pomanjkljivosti?*
- 3. Kako pogosto jih učitelji uporabljajo?*
- 4. Ali so novi učbeniki in delovni zvezki po mnenju učiteljic ustrezno usklajeni z učnim načrtom?*
- 5. Kako so učbeniki in delovni zvezki prilagojeni učencem, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom? Je teh prilagoditev premalo, ali morda celo preveč?*

6. *Ali so besedila v teh učbenikih in delovnih zvezkih otrokom razumljiva in zanimiva?*
7. *Ali učitelji še vedno prilagajajo vsebine iz učbenika in delovnega zvezka sposobnostim posameznih učencev ali to z novimi gradivi ni več potrebno? Kako te prilagoditve potekajo?*
8. *Kako učitelji vključujejo učbenike in delovne zvezke v svoje delo? Je več dela v šoli, ali več dela doma v obliki domačih nalog?*
9. *Kako so zastopane v teh učbenikih in delovnih zvezkih različne sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje)?*
10. *Ali ti učbeniki in delovni zvezki nakazujejo možnost medpredmetnih povezav? Ali se učitelji tega poslužujejo?*
11. *Ali se mi zdi, da so ti učbeniki in delovni zvezki napisani po sodobnih didaktičnih načelih dobrega učbenika?*
12. *Ali menim, da ti učbeniki po vsebinskih, oblikovnih, spoznavnih in tehničnih determinantah ustrezajo razvojni stopnji otrok s posebnimi potrebami?*
13. *Ali učbeniki sledijo jezikovno didaktičnim načelom sodobnega pouka jezika?*

10.2 Opredelitev metode

Moja raziskava bo kvalitativna. Za takšno raziskavo je značilno, da poteka kot vrsta kratkih, zaporednih raziskovalnih ciklov, v katerih si sledijo formuliranje problema oziroma hipoteze, zbiranje gradiva in analiza, reformulacija problema ali formulacija novega problema, ponovno zbiranje gradiva, analiza (Mesec 1998, str. 37) ... Pri kvalitativni raziskavi je dobro uporabiti različne metode zbiranja gradiva in različne metode analize (prav tam, str. 39). Tako bom jaz najprej sama analizirala tri učbenike in tri delovne zvezke; po en učbenik in delovni zvezek za sedmi, osmi in deveti razred osnovne šole s prilagojenim programom. Vsi učbeniki in delovni zvezki imajo naslov *Kako povem, kako napišem*. V drugem delu empirične raziskave pa bom izpeljala še intervju z učiteljicami, ki te učbenike in delovne zvezke uporabljajo. Intervjuvala bom

dve učiteljici, ki poučujeta v osnovni šoli s prilagojenim programom, in sicer učiteljico šestega in sedmega razreda ter učiteljico osmega in devetega razreda.

Uporabila bom tudi metodo komparativne analize. V okviru kvalitativnega pristopa namreč ne proučujemo večjega števila oseb kot enot neke kategorije ali populacije z namenom, da bi s preštevanjem prišli do posplošenih ugotovitev, ampak raziščemo posamezen primer ali majhno število primerov, ki jih med seboj primerjamo (Mesec 1998, str. 43).

Drugi del moje empirične raziskave, v katerem bom intervjuvala učiteljici, bo torej študija primera, za katero je značilno, da z njo raziščemo in predstavimo posamezen primer. Za ta namen moramo zbrati o primeru potrebne podatke, jih organizirati in analizirati ter napisati poročilo, v katerem prikažemo ugotovitve svoje študije. Študija primera je lahko kvalitativna, kvantitativna ali mešana (Sagadin 2004, str. 89). V mojem primeru je kvalitativna. Poleg tega je moja študija primera instrumentalistična in pri takšni študiji primera nas ne zanima nek posamezen učitelj, ki ga izberemo, sam po sebi, temveč npr. kako na učiteljevo delo vpliva neka v pouk uvedena novost (Sagadin 2004, str. 94). V mojem primeru so to novi učbeniki. Natančneje, šlo bo za deskriptivno študijo primera, za katero je značilno, da se giblje na ravni opisovanja pojavov, vključuje pa tudi oblikovanje hipotez o vzročno-posledičnih odnosih (Sagadin 2004, str. 98).

Prvi del moje raziskave, v katerem bom kritično analizirala učbenike in delovne zvezke, bo izpeljan deduktivno, na podlagi že napisane literature. Tako bom znanje iz teorije deduktivno aplicirala na predmet raziskovanja. V drugem delu, v katerem pa bom analizirala intervjuje, bo raziskava potekala induktivno, saj bom nova spoznanja iskala v praksi.

10.3 Raziskovalna populacija

Populacija, zajeta v mojo raziskavo, sta dve učiteljici, ki poučujeta slovenščino v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika.

10.4 Zbiranje podatkov

V prvem delu svoje raziskave bom analizirala tri učbenike in tri delovne zvezke za pouk slovenskega jezika v osnovni šoli s prilagojenim programom. To bodo učbeniki in delovni zvezki za sedmi, osmi in deveti razred. Naslov vseh treh učbenikov in vseh treh delovnih zvezkov je *Kako povem, kako napišem*. Avtorica učbenika in delovnega zvezka za sedmi razred osnovne šole je Danica Ujc, avtorica učbenika in delovnega zvezka za osmi razred je Danila Hrovat, avtorica učbenika in delovnega zvezka za deveti razred pa Dragica Langerholc. Vsi so izšli leta 2008 pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. Najprej so izšli v obliki elektronskega vira in šele kasneje v tiskani obliki.

V drugem delu raziskave pa bo moj raziskovalni inštrument polodprti intervju oziroma delno strukturirani intervju. Pri tej obliki ne uporabljamo vnaprej do potankosti pripravljenega vprašalnika, ampak zgolj okvirna vprašanja. Spraševalec naj bi se čim bolj umaknil v ozadje in pustil spraševancu, da prosto pripoveduje. Spraševancem bom zastavila 14 okvirnih vprašanj, ki pa sem jih razdelila v štiri podpoglavja – uvodna vprašanja, stanje pred izdajo novih učbenikov in delovnih zvezkov, uporaba novih učbenikov in delovnih zvezkov ter mnenje o novih učbenikih in delovnih zvezkih.

10.5 Obdelava podatkov

Analizo učbenika bom opravila na podlagi knjige Benjamina Jurmana z naslovom *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje* (1999). Glavni kriteriji, na podlagi katerih bom učbenike analizirala, so vsebinski, oblikovni, spoznavni in tehnični. Pri vsebini gre za to, kakšen je izbor vsebin, kako so strukturirane, kakšna je njihova zahtevnost ... Oblikovne determinante se nanašajo na to, kako oblikovati učbenik kot strukturo z notranjo in zunanjo obliko. Notranja struktura učbenika so pojmi, vrednote in usmeritve, prilagojene razvojni stopnji učenčevega jezika. Zunanja struktura pa pomeni razporeditev poglavij ter ilustracij. Spoznavne determinante odločajo predvsem o tem, kakšna je moč učbenika pri prenosu znanja na učenca. Gre za to, kako je učbenik prilagojen razvojni stopnji učenca. Tehnične determinante pa se nanašajo predvsem na

fizično izdelavo učbenika. Gre za izbor črk, naravo ilustracij, tip vezave in opremo učbenika nasploh.

Ko bom zapisane intervjuje uredila, bom določila enote kodiranja oziroma glavne sestavne dele besedila. V posamezno enoto bom torej uvrstila smiselno zaključene dele besedila. Sledilo bo odprto kodiranje ali prosto pripisovanje pojmov, v katerem bom posameznim delom besedila pripisala pojme. Besedila, ki jim bom pripisala isti pojem, bom združila v posamezne kategorije in te v glavne kategorije. Nato pa bo sledilo definiranje pojmov in kategorij. K vsakemu pojmu bom navedla vse empirične postavke, ki vanj sodijo. Tako bom poskusila izraziti bistvo pojma in podati njegovo definicijo. Svoje dobljene kategorije pa bom potem primerjala med seboj in jih razporedila v domnevne odnose. To je faza selektivnega kodiranja, pri katerem bom najprej določila osrednji pojem. V nadaljevanju bom ločila glavne in stranske pojme ter jih razporedila v vzročno-posledično zaporedje. Na koncu bom svojo klasifikacijo pojmov in kategorij še opisala oziroma interpretirala dobljene podatke (Mesec, 1998).

10.6 Protokol polstrukturiranega intervjuja z učiteljicama

UVODNA VPRAŠANJA

1. Koliko let že opravljate poklic učiteljice v osnovni šoli s prilagojenim programom?
2. V katerem razredu poučujete? V katerih pa ste poučevali v preteklosti?

STANJE PRED IZDAJO NOVIH UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV

3. Pri slovenščini so za pouk jezika po novem na voljo posebni učbeniki in delovni zvezki. Katero gradivo pa ste uporabljali prej, ko teh gradiv še ni bilo?
4. S kakšnimi težavami ste se pri tem srečevali?

UPORABA NOVIH UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV

5. Kako pogosto uporabljate nove učbenike in delovne zvezke?

6. Ali še vedno prilagajate vsebine iz učbenika in delovnega zvezka sposobnostim posameznih učencev ali to z novimi gradivi ni več potrebno?
7. Na kakšen način vključujete te učbenike in delovne zvezke v svoje delo? Ali so naloge v delovnem zvezku take, da otroci potrebujejo veliko učiteljeve pomoči, ali so primerne tudi za samostojno delo, na primer domače naloge?
8. Ali ti učbeniki in delovni zvezki omogočajo oziroma nakazujejo tudi možnost medpredmetnih povezav? Ali se vi tega poslužujete?

MNENJE O NOVIH UČBENIKIH IN DELOVNIH ZVEZKIH

9. Kako so novi učbeniki in delovni zvezki vplivali na vaše delo? So vam delo olajšali?
10. Če da, na kakšen način? Če ne, kaj je glavna pomanjkljivost teh učbenikov in delovnih zvezkov, kaj bi vi spremenili?
11. Ali so novi učbeniki in delovni zvezki ustrezno usklajeni z učnim načrtom in so tako ustrezna podpora pri vašem delu?
12. So ti učbeniki in delovni zvezki primerno prilagojeni učencem s posebnimi potrebami ali pa so morda zanje premalo ali preveč zahtevni?
13. Ali je izbor besedil v teh novih gradivih primeren otrokovim zmožnostim? Ali so jim besedila tudi zanimiva?
14. V teh učbenikih in delovnih zvezkih so zastopane naloge in vsebine za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (branje, pisanje, govorjenje, poslušanje). Se vam zdi, da je obseg posameznih sporazumevalnih dejavnosti primeren, ali je katerih preveč oziroma premalo?

11. KRITIČNA ANALIZA UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV

11.1 Vsebinske determinante

Resnica ali znanost

Vdiranje znanosti v osnovne šole s prilagojenim programom bi bilo seveda še bolj neustrezno kot v rednih osnovnih šolah in namesto tega se mora znanje pretvoriti iz znanstvene v funkcionalno uporabnost. To je v analiziranih učbenikih dobro upoštevano, saj so vsa nova znanja predstavljena na konkretnem primeru in tako učencem kažejo, kako to znanje uporabiti v praksi.

Predznanje kot temelj

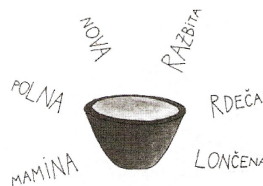
Ker sem obravnavala učbenike v zadnjem triletju, sem opazila, kako se snov med seboj povezuje. Pogosto se zgodi, da se ista tema obravnava v vseh treh razredih zadnjega triletja, a z vsakim višjim razredom je obravnava zahtevnejša in kompleksnejša. Tako se na primer učenci v vseh treh razredih zadnjega triletja učijo o pridevniki. Toda v sedmem razredu o pridevniki izvejo le to, da se morajo vedno ujemati s samostalnikom v spolu in številu (glej sliko 1). V osmem razredu že spoznajo, da obstaja več vrst pridevnikov, in se naučijo, kako se po posamezni vrsti vprašamo. Učijo se tudi določiti spol in število pridevnika ter pridevnike stopnjevati (glej sliko 2). V devetem razredu se ta snov ponovi, učijo pa se tudi sami iz besedila izluščiti pridevnike (glej sliko 3).

KAKŠNA JE? ČIGAVA JE? KATERE VRSTE JE?

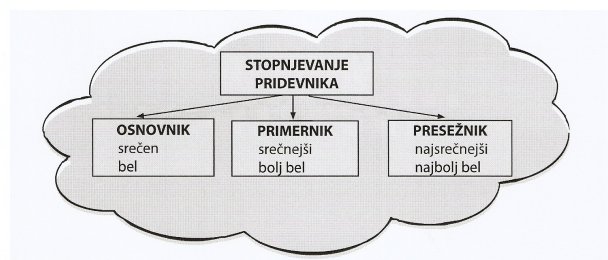
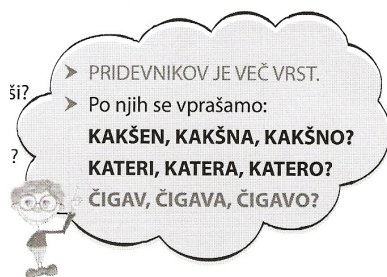
PRIDEVNIK

- Preberi naslednje povedi.

Na mizi je mama skleda.
Polne skleda se nihče ne brani.
Mamine je nabiral v rdečo skledo.
Razbito skledo je sestra vrgla v smeti.
Lončene skleda izdeluje lončar.
V omari imamo polno novih skled.



Slika 1: Obravnava pridevnika v 7. razredu (Vir: Danica Ujc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 7. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)



Slika 2: Obravnava pridevnika v 8. razredu (Vir: Danila Hrovat: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 8. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

16. Določi samostalnik in pridevnik. Pojasni, kako se ujemata v spolu in številu.

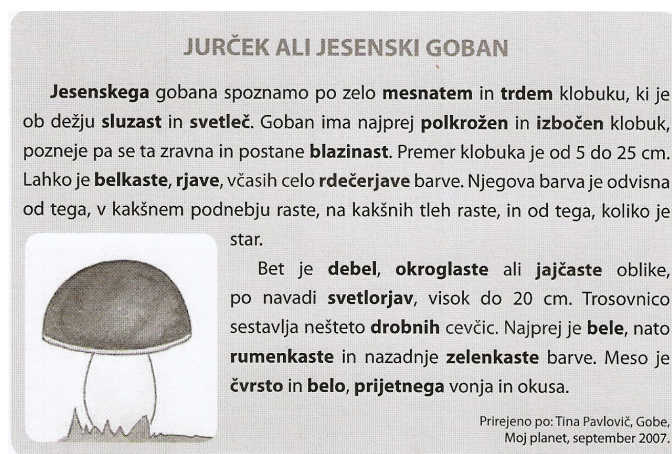
Utrgal sem rdečo češnjo. Rdečim češnjam sem potrgal peclje. Bodi pazljiv pri rdečih češnjah zaradi črvičkov. Rdeče češnje rada jem. Pojedel sem samo dve rdeči češnji.

Slika 3: Obravnava pridevnika v 9. razredu (Vir: Dragica Langerholc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 9. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

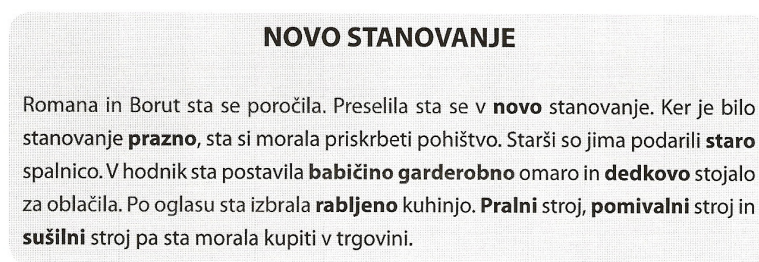
Opazila sem tudi, da so ti učbeniki primerni za medpredmetno povezovanje. Največ možnih povezav je z naravoslovjem in družboslovjem (opis rastline in živali) ter z matematiko (krajšave). Zanimivo bo v drugem delu empirične raziskave ugotoviti, če se učiteljice teh medpredmetnih povezav tudi res poslužujejo. Medpredmetne povezave so pomembne zato, ker povežejo več šolskih predmetov in določeno temo tako približajo vsakodnevnim situacijam, s katerimi se srečujejo učenci. Za učence s posebnimi potrebami je še posebej pomembno, da je snov predstavljena nazorno in smiselno, saj si jo bodo tako lažje zapomnili. Če pa pri tem še povežemo več predmetnih področij, si bodo učenci na podlagi enega primera zapomnili večjo količino znanja.

Izbor vsebin iz urbanega in neurbanega okolja

V učbenikih, ki sem jih analizirala, ima večina resnic stvarni značaj, saj vsa nova znanja izvirajo iz praktičnih primerov. Ti dokazi pa izvirajo tako iz urbanega kot tudi iz neurbanega okolja, tako da se s tem ne dela nobenih razlik med posameznimi učenci. Primer dokaza, ki izvira iz urbanega okolja, je pogovor o nakupu avta kot primer pogajalnega pogovora. Primer dokaza, ki izvira iz neurbanega okolja, pa je besedilo o bučkah, na podlagi katerega se učenci učijo o pomanjševalnicah, ali pa besedilo o nabiranju gob, na podlagi katerega učenci spoznajo, kaj je značilno za poročilo o dogodku. Pogosto se v teh učbenikih zgodi tudi to, da znotraj enega poglavja oziroma znotraj ene teme avtorji podajo primer iz urbanega in primer iz neurbanega okolja. Tako v poglavju o pridevniki najdemo najprej besedilo o jurčku ali jesenskem gobanu (glej sliko 4), takoj za tem pa še besedilo o nakupu novega stanovanja (glej sliko 5). To se mi zdi zelo primerno pri poučevanju učencev v prilagojenem programu, saj je pri njih še bolj pomembno, da so besedila različna, saj se na ta način lahko približamo vsem.



Slika 4: Primer besedila iz neurbanega okolja (Vir: Danila Hrovat: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 8. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)



Slika 5: Primer besedila iz urbanega okolja (Vir: Danila Hrovat: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 8. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Struktura vsebine učbenika

V tukaj obravnavanih učbenikih med ilustracijami prevladujejo skice, risbe in slike. Nekaj pa je tudi različnih fotografij in likovnih dodatkov. Grafikonov in diagramov pa v teh učbenikih ni. Pri predstavitvi teoretičnih ugotovitev pri pouku slovenskega jezika seveda sploh ne bi bili primerni. Toda grafi in diagrami so lahko izhodiščno besedilo, ki se ga potem učenci učijo prebrati in ubesediti.

Vsebina v učbenikih je razporejena dokaj smiselno, stvari se pogosto povezujejo med seboj. Tako na primer poglavju o opisu delovnega postopka, pri katerem učenci

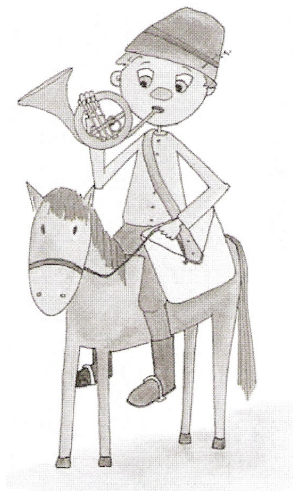
spoznavajo ročno izdelovanje papirja, sledi poglavje o glagolu z naslovom "Vaja dela mojstra", pri čemer gre zopet za besedilo o izdelavi papirja, le da se učenci tokrat osredotočajo na glagole. Seveda pa čisto vsaka tema ne more biti povezana s prejšnjo, saj je potrebno obravnavati tudi precej različne in med seboj nesorodne snovi. Tako na primer v osmem razredu temi "Pripoved o življenju znane osebe" sledi tema "Števniki", pri čemer bi po mojem mnenju lahko naredili zelo dobro povezavo, saj bi lahko v besedilu o Leonu Štuklju našli kar nekaj števnikov (letnice olimpijskih iger, število medalj in priznanj, vrstilni števnik pri zaporednih olimpijadah ...). Toda namesto tega sledi novo besedilo, krajši članek iz občinskega glasila, na podlagi katerega učenci spoznajo števnik. Povezave bi torej na določenih mestih po mojem mnenju lahko bile boljše, toda morda je avtorica to storila namenoma, saj je besedilo o našem gimnastičarju precej dolgo in vsebuje zelo veliko števnikov, članek iz glasila pa je precej krajši in vsebuje le nekaj števnikov, ki jih učenci zato verjetno lažje in hitreje poiščejo.

Naravnost zahtevnosti vsebine

Moj vtis je, da je zahtevnost učbenikov primerna. Učbenik seveda mora voditi do določenih ciljev, ki so predpisani že z učnim načrtom. Od avtorja učbenika pa je odvisno, kako zahtevna bodo konkretna izhodiščna besedila in kako bo formuliral določene teoretične definicije. Meni osebno se je zdelo, da so avtorice zahtevnost primerno prilagodile, a najboljši odgovor na to bom dobila v nadaljevanju svoje raziskave, ko bom za mnenje vprašala učiteljice, ki te učbenike uporabljajo.

Napake pri izboru nekaterih vsebin

Besedila in ilustracije v tukaj analiziranih učbenikih so precej otroške, nikakor pa ne otročje. Besedila so napisana na tak način, kot bi jih pisali učenci od 7. do 9. razreda, zajemajo pa teme, ki so tem učencem blizu. Besedila in ilustracije so seveda veliko bolj otroške kot v učbenikih za enako stare učence v redni osnovni šoli. To je normalno in edino primerno, saj so otroci v osnovni šoli na razvojno nižji stopnji kot njihovi vrstniki v redni osnovni šoli. Tako v učbeniku za deveti razred redne osnovne šole pri opisu pošte v preteklosti prav gotovo ne bi našli takšne ilustracije, kot je na spodnji sliki (glej sliko 6).



Slika 6: Primer otroške ilustracije v učbeniku za deveti razred osnovne šole s prilagojenim programom (Vir: Dragica Langerholc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 9. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Ideološka naravnost, ki za učbenike pomeni nevarnost hitrega zastaranja, v tukaj obravnavanih besedilih ni prisotna. Vendar pa morajo biti učbeniki kljub vsemu tudi aktualni, saj bodo tako učencem bližji. To aktualnost se na primer doseže z različnimi predstavitvami priljubljenih športnikov ali pa z obnovami knjig, ki so v tistem obdobju priljubljene med učenci. Tega je v teh učbenikih kar precej, vendar po mojem mnenju še vedno v taki meri, da ne ogroža prihodnosti učbenikov. Tako je aktualen na primer članek “Peti turist na poti v vesolju”, ki je bil objavljen na medmrežju samo eno leto pred izdajo učbenika. Ravno tako je aktualno to, da v poglavju o malih oglasih predstavljajo oglase s spletne strani bolha.com, v poglavju o reklamah pa analizirajo reklamo za mobilnega operaterja ter reklamo za kabelski internet. Zelo aktualno pa je tudi neumetnostno besedilo o ptičji gripi ter članek o argentinskem nogometnem zvezdniku Lionelu Messiju. Vsa ta besedila bodo verjetno kljub trenutni aktualnosti lahko zanimiva učencem tudi v prihodnje. Kot nasproten primer aktualnosti pa lahko omenimo opis alpinista Jože Čopa, namesto katerega bi lahko predstavili katerega od sodobnih alpinistov, ki bi bili učencem veliko bolj poznani. Ravno tako bi namesto Leona Štuklja lahko opisali katerega od sodobnejših športnikov, čeprav je Leon Štukelj vseeno učencem verjetno bližji kot pa Joža Čop.

Glede števila ključnih pojmov, ki jih avtor navede na začetku poglavja, pa tukaj obravnavani učbeniki pogosto prekoračijo predpisano število. Na začetku vsakega glavnega poglavja so naštet vsi pojmi oziroma teme, ki se nahajajo v tem delu učbenika, in teh je ponavadi precej več kot samo tri do štiri. Vendar pa je takšno izločanje vseeno primerno, saj lahko tako učenci hitreje najdejo neko snov. To je zelo pomembno ravno za učence, ki so podpovprečni, torej tudi za tiste, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom. Poleg tega je pojmov tako veliko tudi zato, ker so glavna poglavja tako nadrobno razdeljena na podpoglavja in vsak glavni pojem praktično že predstavlja novo podpoglavje. Zato je tolikšno število pojmov še toliko bolj razumljivo.

Vrste učbenikov

Tukaj obravnavani učbeniki sodijo med učbenike za razvijanje splošne razgledanosti in se podrejajo vsem trem načelom: razvojni stopnji učenca, kumulativnosti vsebin in stopnji zahtevnosti vsebin.

11.2 Oblikovne determinante

Vpliv didaktičnih načel

Načelo nazornosti je nedvomno upoštevano v obravnavanih učbenikih in delovnih zvezkih, saj se vsaka nova snov začne s praktičnim primerom oziroma besedilom. Šele pod besedilom pa so povzetki tega, kar se morajo učenci naučiti. Tako si na primer v poglavju, namenjenemu javnemu obvestilu, učenci najprej preberejo zapis enega od takšnih obvestil in sicer gre za vozni red avtobusa. Nato sledi nekaj vprašanj, s katerimi se usmeri pozornost učencev na tipične značilnosti besedila (komu je namenjeno, kje se nahaja, katere podatke zajema ...). Sledi pa oblaček v drugi barvi, kjer je povzeto strnjeno teoretično znanje (glej sliko 7).

2. Oglej si naslednje javno obvestilo.

IZVLEČEK IZ VOZNEGA REDA: LJUBLJANA – MORAVČE – PEČE

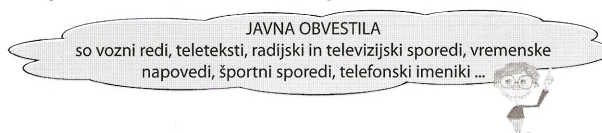
VOZI OD PONEDELJKA DO PETKA								VELJA OD 01. 09. 2007							
POSTAJE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
LJUBLJANA	-	5,45	6,25	10,00	11,00	11,40	12,30	-	-	14,10	15,03	15,40	17,30	20,10	-
	-	6,00	6,40	10,15	11,15	11,55	12,45	-	-	14,25	15,20	15,55	17,45	20,25	-
DOMŽALE	5,45	6,11	6,51	10,26	11,26	12,06	12,56	14,10	14,35	14,36	15,40	16,06	17,56	20,36	22,10
PRESERJE	-	6,17	-	-	-	-	-	14,16	-	-	-	-	-	-	22,16
DOB	5,50	6,28	6,56	10,31	11,31	12,11	13,01	14,27	14,40	14,41	15,45	16,11	18,01	20,41	22,27
MORAVČE	6,09	6,47	7,15	10,50	11,50	12,30	13,20	14,46	15,04	15,00	16,04	16,30	18,20	21,00	22,46
PEČE	-	-	7,25	-	12,04	12,44	-	-	-	15,14	-	-	18,34	21,14	23,00
INFORMACIJE: POTNIŠKA BLAGAJNA, TEL. 8309-414								KAM-BUS d.d. K A M N I K							

3. Odgovori na vprašanja.

- Kako imenujemo zgornje obvestilo?
- Komu je obvestilo namenjeno?
- Kje bi ga lahko našli?
- Katere podatke lahko razbereš iz voznega reda?
- Naštej nekaj vrst voznih redov.
- Kateri pomemben podatek je zapisan kot naslov? Zakaj je to pomembno?
- Se ti zdi potreben napis v levem zgornjem kotu? Utemelji.
- Kateri podatek najdeš v desnem zgornjem kotu? Bi ta podatek lahko izpustili? Utemelji.
- Oglej si podatke pod preglednico. Se ti zdijo potrebni? Bi jih lahko izpustili? Utemelji svoje odgovore.

4. V dnevnem časopisu poišči javno obvestilo in ga prilepi v zvezek.

5. Pri pouku računalništva lahko izdeláš svojo preglednico za šolski urnik, razpored kulturnih, naravoslovnih in športnih dni v tekočem šolskem letu.



Slika 7: Primer nazorne obravnave snovi (Vir: Danila Hrovat: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 8. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Naslednje načelo je načelo postopnosti, ki je prisotno v vseh obravnavanih učbenikih, saj se vsako novo poglavje vedno začne z že znanimi izhodiščnimi sporazumevalnimi situacijami, ki po razčlembi neumetnostnega besedila pomenijo fazo priprave na sprejemanje z motivacijo, umestitvijo, zastavitvijo ciljev. Tak primer je poglavje o telefonskem pogovoru, pri katerem učenci najprej preberejo dialog, ki je nastal pri telefonskem pogovoru. Takšne okoliščine so učencem poznane, besedilo pa razumljivo. Tako učbenik upošteva tudi načelo od bližnjega k daljnemu oziroma od konkretnega k

abstraktnemu, kajti v nadaljevanju sledijo vprašanja o prebranem, ki učenca počasi usmerijo k novi snovi. Šele nato pa pridejo na vrsto novi pojmi, ki so za učenca zahtevnejši. Na koncu učbenika za deveti razred pa je poglavje z naslovom "V tretjem triletju sem se naučil" in tam je še enkrat na kratek, a pregleden način zajeto vse, kar so učenci spoznali v zadnjih treh razredih osnovne šole. Tako se celotno triletno poveže v smiselno celoto, kar lahko učencem tudi zelo pomaga pri morebitnem nadaljnjem šolanju. Pri tem gre seveda tudi za sistematičnost in hkratno upoštevanje načela od bolj konkretnega (opazovanja posameznih jezikovnih sredstev v rabi in njihovega opisovanja) k abstraktnemu (jezikovnemu sistemu), saj je v tem zadnjem poglavju zbrana zgolj abstraktna teorija, ki je učenec ne bi mogel razumeti, če ne bi prej sledil snovi skozi konkretne primere.

Načelo aktivnosti narekuje, da morajo biti pri učenju učenci tudi sami neposredno aktivni in ne da samo pasivno sprejemajo snov, ki jim jo posreduje učitelj. To načelo je zajeto v delovnih zvezkih, kjer je veliko vaj, ki se povezujejo s snovjo, ki je podana v učbenikih. Seveda pa je načelo aktivnosti upoštevano tudi v zasnovi učbeniških poglavij, kjer se od učencev zahteva branje, odgovarjanje na vprašanja, podčrtovanje ...

Sledi načelo primernosti razvojni stopnji, ki ga najlažje presojajo učiteljice, ki te učbenike v praksi uporabljajo. Ravno zato bom v drugem delu empirične raziskave o tem načelu vprašala njih. Vendar glede na to, da avtorice teh učbenikov in delovnih zvezkov tudi same bodisi poučujejo v osnovni šoli s prilagojenim programom bodisi nudijo dodatno strokovno pomoč, verjamem, da so pri pisanju to načelo upoštevale.

Načelo znanstvenosti v obravnavanih gradivih ni kršeno. Vsa spoznanja so predstavljena v primerno poenostavljeni obliki, da jih učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom razumejo, a ostajajo še vedno zvesta znanstvenim dejstvom, ki so njihova podlaga.

Načelo ekonomičnosti je ravno tako upoštevano. Vse razlage v teh učbenikih so jedrnate, ponavadi je vsa snov nekega poglavja podana v enem samem oblačku, ki ne obsega več kot nekaj vrstic. Hkrati pa je zraven dovolj ponazoritev in ilustracij, da si otroci lahko vse

lažje predstavljajo in zapomnijo. Poleg tega so avtorice vseh analiziranih učbenikov in delovnih zvezkov zapisale, da je izbor besedil, vprašanj in nalog zastavljen precej bolj obsežno, kot pa se predvideva, da bo predelan. Pričakovano je namreč, da učitelji med besedili, vprašanji in nalogami samostojno izberejo tisto, kar bodo obravnavali. Pri tem morajo upoštevati predznanje, sposobnosti in vedoželjnost svojih učencev. To velja tako za učbenike kot za delovne zvezke.

Načelo povezanosti teorije s prakso ni zajeto samo s številnimi vajami v delovnem zvezku, s katerimi se ves čas učinkovito dopolnjuje znanje iz učbenika, ampak je tudi v učbeniku samem veliko praktičnih primerov in primerov besedil. Tako nobeno teoretično spoznanje ne ostane brez povezave s prakso, saj učenci vedno najprej preberejo neko besedilo in šele kasneje ugotovijo, kakšno teoretično znanje se za tem skriva.

Načela individualizacije in diferenciacije v obravnavanih delovnih zvezkih ni, kar pa se mi zdi tudi smiselno, saj so si učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom med seboj tako različni, da lahko edino učitelj, ki z njimi dela in jih najboljše pozna, prilagodi delo vsakemu posebej. Teh učencev ne moremo razdeliti le na podpovprečne, povprečne in nadpovprečne, saj so razlike med njimi mnogo bolj kompleksne. Seveda tudi za učence v običajni šoli velja, da so si med seboj zelo različni, a v šoli s prilagojenim programom, kamor so uvrščeni otroci z najrazličnejšimi stopnjami primanjkljajev, je to še bolj izrazito.

Semantična usmerjenost jezika

Besedišče v analiziranih učbenikih in delovnih zvezkih je po mojem mnenju povsem primerno. V vsakem poglavju se seveda učenci seznanijo z novimi besedami, do katerih pa pridejo skozi praktične primere, tako da potem to lažje razumejo. Besedišče ni preveč zahtevno, ni tujk in prezahtevnih strokovnih izrazov.

V obravnavanih gradivih gre za kombinacijo praktično sporazumevalnega in strokovnega jezika. Strokovni jezik je jezik, ki opredeljuje posebne značilnosti jezika po strokah. Vsem strokovnim jezikom je lastno posebno izrazje (Toporišič 1992, str. 315).

Praktičnosporazumevalni jezik pa je namenjen praktičnemu sporazumevanju. Besedje v tem jeziku je splošno znano (Toporišič 1992, str. 203). V analiziranih učbenikih prevladuje praktičnosporazumevalni jezik, v povsem teoretičnih delih besedila pa se ta prepleta s strokovnim jezikom, saj lahko edino tako učenci spoznajo nove teoretične pojme. Taki primeri strokovnega jezika so na primer: publicistično besedilo, kratice, okrajšave in simboli, glagolski čas, materni jezik in podobno. Vsekakor pa je v teh učbenikih manj strokovnega jezika kot v učbenikih za redno osnovno šolo. Tako se na primer učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom učijo o vseh treh vrstah pridevnikov, nikoli pa teh vrst ne poimenujejo.

V gradivih, ki jih analiziram, prevladuje pripovedni jezik. Metaforični jezik je namreč značilen predvsem za literarna besedila, sama pa sem analizirala učbenike za pouk jezika. Poznamo pa seveda tudi metafore v neumetnostnih besedilih, predvsem v publicističnih, in glede na to, da je v teh učbenikih kar nekaj člankov in novic iz različnih medijev, lahko govorimo tudi o metaforičnem jeziku. Toda tu gre le za metaforični jezik v izhodiščnem besedilu, ne pa tudi v spremnem besedilu ali v teoretičnih opredelitvah. Strokovni jezik pa je, kot že rečeno, prisoten v teoretičnih delih, kjer na strnjen način predstavi novo snov in pri tem seveda uporabi nove strokovne pojme.

Opredelitev obsega vsebine učbenika

Poglavja v teh učbenikih so zelo obsežna, vendar pa je v resnici mišljeno, da bo učitelj sam ocenil, koliko in katero snov bo uporabil pri pouku. Pri tem bo seveda upošteval sposobnosti in predznanje svojih učencev ter tudi njihove interese.

Vsako novo znanje je v teh učbenikih osmišljeno in umeščeno v življensko prakso, tako da učenci vedo, kdaj to znanje uporabiti in kako bo to vplivalo na sogovornika. Tako se na primer učijo o različnih vrstah besedil, ki jih bodo v nadaljnjem življenju srečevali na vsakem koraku (telefonski pogovor, pogajalni pogovor, uradna in neuradna prošnja in podobno). Za etično sporazumevanje pa to ni dovolj, potrebna je tudi kritična zmožnost sporazumevanja, ki jo pri učencih pridobimo tako, da razvijamo stališča, odnose in vrednote. Zato je zelo pomembno, da je učbenik zastavljen tako, da učence pogosto

usmerja v razmislek o lastni rabi jezika in jih uči, kako predvidevati možne posledice in kako se vživeti v poglede drugih udeležencev na določene situacije. Tako je na primer v poglavju o pogajalnem pogovoru veliko vprašanj o tem, kako so se v neki družini pogajali, kakšne obljube so si dajali, zakaj je bil nekdo proti in kako je svojo odločitev argumentiral, ali je bil pogovor vljuden in podobno. Učenci pa morajo odgovoriti tudi na vprašanja, kako se pogajajo doma, v njihovi družini, tako da situacijo prenesejo na svojo lastno izkušnjo.

Razporeditev vsebine

V tukaj obravnavanih učbenikih in delovnih zvezkih prevladuje usmerjevalna metoda, saj je na začetku vsakega glavnega poglavja predstavljeno, kaj bomo v tem poglavju spoznali. Za tem pa sledi analiza posameznih poglavij oziroma tem znotraj njih. Za te učbenike je značilna tudi sinteza, saj je na koncu vsakega poglavja sklop novih teoretičnih znanj oziroma jezikoslovnih pojmov in pravil, na koncu triade pa je še povzetek znanj iz vseh treh let.

V obravnavanih učbenikih je snov res razdeljena na glavna poglavja in poglavja. Več pa bi po mojem mnenju moralo biti tudi podpoglavij. Tako bi bilo vse bolj pregledno, saj bi bilo manj poglavij, učenci pa bi lažje razumeli, katere učne snovi sodijo skupaj. Slika, na kateri se dobro vidi ta nepreglednost, se nahaja v poglavju "Izbor črk in razporeditev besedila".

V tukaj analiziranih učbenikih ni pravega tvorjenja odstavkov, temveč je snov razdeljena po točkah in vsaka od teh ima določeno navodilo. Teoretične snovi tudi ni toliko, da bi bila razdeljena na odstavke, temveč je navadno vsa skupaj zapisana v oblaku. Na primer poglavje o planinski legendi se začne s prvo točko, kjer morajo učenci razmisliti, kaj žene ljudi v gore. V drugem delu morajo poslušati besedilo o planincu Joži Čopu, v tretjem delu prebrati nekatere kratice, v četrtem delu pa odgovoriti na vprašanja, povezana z besedilom. Sledi tvorjenje miselnega vzorca, za tem pa krajše teoretično besedilo, zapisano v oblaku. Odstavki so torej tu nepotrebni, saj je preglednost že brez njih dobra.

Odnos med besedilom in ilustracijami

V teh učbenikih je zelo veliko ilustracij, na vsaki strani je vsaj ena, kljub temu da gre za zadnje triletnje osnovne šole. Vendar pa se mi zdi to zelo dobro, saj učenci s posebnimi potrebami potrebujejo tudi pri tej starosti veliko motivacijskih spodbud.

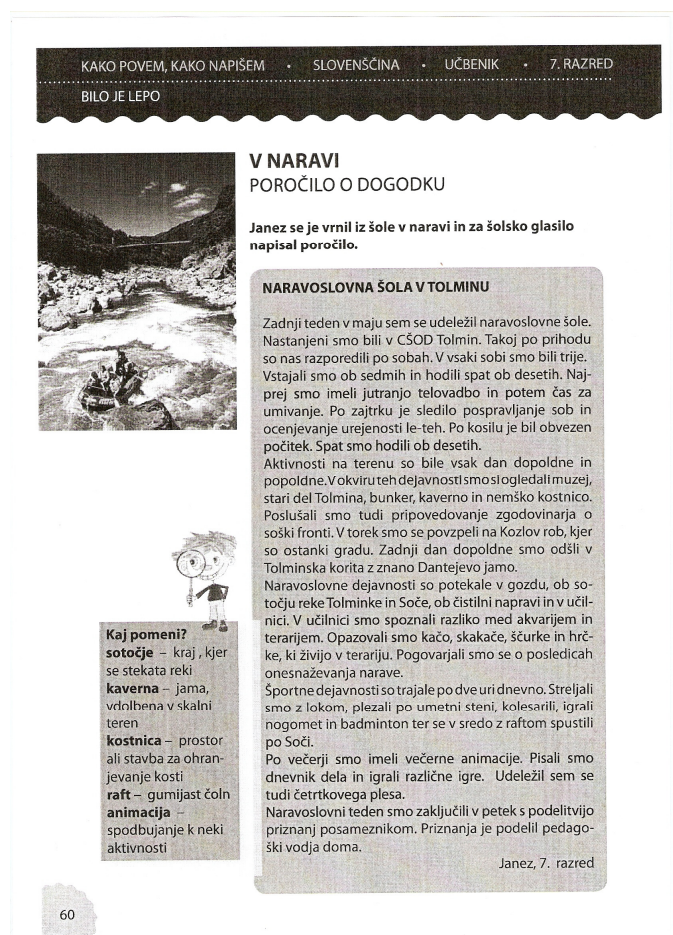
Razporeditev učbenikov po obliki

Učbeniki, ki jih obravnavam jaz, spadajo med učbenike s temeljno vsebino. Celoviti učbeniki namreč niso, saj so kot samostojna enota nastali poleg njih še delovni zvezki.

11.3 Spoznavne determinante

Spoznavne zmogljivosti učenca z vidika njegove razvojne stopnje

Tu obravnavani učbeniki se držijo napotka, da naj avtor učbenika najprej predstavi nek učencem zanimiv problem, nanj pa naveže suhoparno snov. Vsaka nova snov se začne z zanimivimi besedili iz vsakdanjega življenja otrok. Tako na primer temo "Poročilo o dogodku" učenci spoznajo tako, da najprej preberejo besedilo o šoli v naravi in se na podlagi le-tega naučijo, kaj je značilno za poročilo o dogodku (glej sliko 8). To učence veliko bolj motivira, kot če bi takoj začeli z naštevanjem lastnosti takšnih besedil, oni pa si sploh ne bi znali predstavljati, kako takšno poročilo izgleda in kaj to pravzaprav je. Tako je upoštevano tudi eno od temeljnih načel sodobnega (komunikacijo-kognitivnega) pouka jezika in tak način obravnave nove snovi predvideva tudi učni načrt za pouk slovenskega jezika.



Slika 8: Primer motivacijsko ustrezne obravnave snovi (Vir: Danica Ujc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 7. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Pomen hierarhične in distinktivne logike

V tu obravnavanih učbenikih je prisotna hierarhična in ne distinktivna logika. Miselnih vzorcev ni. Na začetku vsakega glavnega poglavja je predstavljena struktura tega poglavja, nato pa sledi naslednja stopnja, v kateri avtorica posamezne probleme opiše na ravni podpoglavij.

Tipi zaznavanja pri učencih

Učbeniki, ki jih tukaj analiziram, najbolj ustrezajo vizualnemu tipu učencev, saj je v njih ogromno število različnih ilustracij.

Oblikovanje pojmov

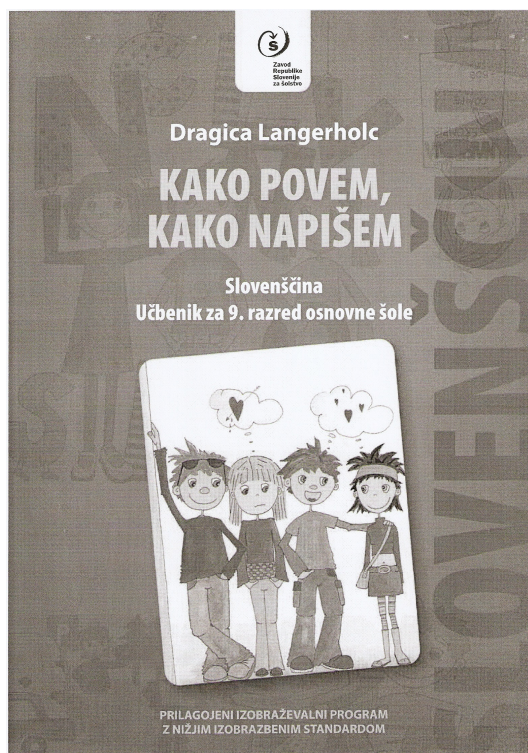
Snovi v teh učbenikih po mojem mnenju ni preveč, veliko je ponavljanja in utrjevanja znanja. Pojmi so večinoma izpeljani po induktivni metodi, saj se izhaja iz primera besedila, na podlagi katerega učenci z opazovanjem in razčlenjevanjem spoznavajo splošne značilnosti takšnih besedil. Gre torej za prehod od individualnega k univerzalnemu.

Odprtost učbenika

Po mojem mnenju učbeniki, ki jih analiziram, niso ideološko usmerjeni in jim zato ne grozi hitro zastaranje. Vsa snov je tudi podprta s stvarnimi dokazi, v tem primeru s praktičnimi primeri besedil. Učbenik se ne spušča v nepotrebne podrobnosti, saj bi to bilo za učence s posebnimi potrebami še posebej neprimerno.

11.4 Tehnične determinante

Vezava teh učbenikov sicer je mehka, tako kot priporoča Jurman, a naslovnica ni skromna, saj poleg osnovnih podatkov o učbenikih vsebuje tudi barvne ilustracije. To pa je po Jurmanovem (1999) mnenju nepotrebno, saj večina otrok učbenik zavije v nek drug papir, da ga tako zaščiti. Toda pri tem nikakor ne smemo pozabiti, da na izgled vplivajo tudi napredek tehnologije ter nove modne smernice, ki narekujejo, da morajo biti učbeniki na pogled všečni in otrokom zanimivi. Otroci se prav gotovo ne bi strinjali, če bi bili učbeniki povsem enobarvni in suhoparni. Zato je moje mnenje, da je s tega vidika zunanji izgled učbenikov povsem primeren (glej sliko 9).



Slika 9: Primer naslovnice učbenika za 9. razred osnovne šole s prilagojenim programom (Vir: Dragica Langerholc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 9. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Menim, da je naslov učbenikov in delovnih zvezkov, ki jih analiziram, dobro izbran. Naslov vseh treh učbenikov in tudi vseh treh delovnih zvezkov je namreč *Kako povem, kako napišem*, pri čemer takoj vemo, da gre za gradiva, namenjena pouku slovenskega jezika. Hkrati pa naslov ni suhoparen, temveč otrokom zanimiv.

Splošna oblika znakov in ilustracij

V tukaj analiziranih učbenikih in delovnih zvezkih je velikost črk običajna. Čeprav gre za tretje triletnje, pa je ilustracij še vedno zelo veliko in le-te niso vedno namenjene le dodatnemu ponazorilu. Z višjimi razredi se njihov obseg sicer zmanjšuje, toda tudi v devetem razredu lahko opazimo ilustracije, ki nimajo namena ponazarjanja ali dodatne razlage, temveč so vključene le kot okras (glej sliko 10). To je seveda razumljivo, saj so ti učbeniki in delovni zvezki namenjeni učencem s posebnimi potrebami in zanje velja, da

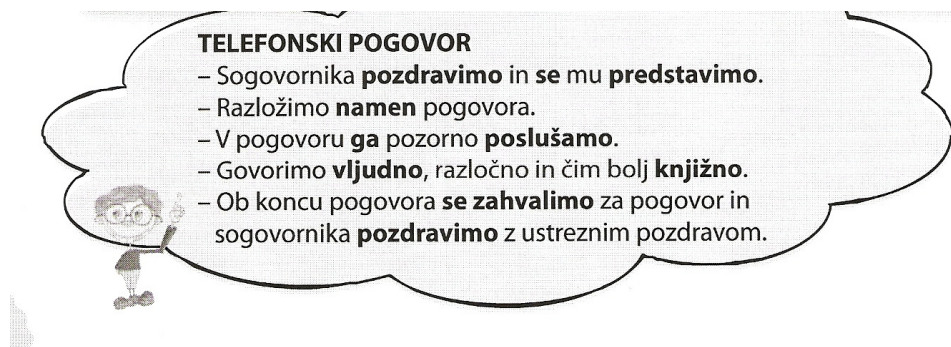
tudi pri višji starosti še potrebujejo tovrstno popestritev učne snovi. Zanje bi bilo neprimerno, če bi bilo preveč besedila in premalo ilustracij.



Slika 10: Primer ilustracije v poglavju o odvisnikih, ki je dodana zaradi popestritve in ne lažjega razumevanja snovi (Vir: Dragica Langerholc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 9. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Izbor črk in razporeditev besedila

Črke v tukaj analiziranih učbenikih in delovnih zvezkih sledijo Jurmanovemu navodilu, kajti najmanjše črke merijo ravno dva milimetra, veliko pa je tudi poudarkov z odebeljenim tiskom. Odebeljena so na primer vsa navodila za učence, saj lahko na ta način hitreje vidijo, kaj je njihova naloga pri posameznem poglavju. Odebeljene so tudi vse nove besede, ki so v nadaljevanju z neodebeljenim tiskom tudi razložene. Prav tako pa so odebeljene tudi ključne besede pri posameznih teoretičnih razlagah. Na spodnjem primeru se vidi, kako so odebeljene besede pri razlagi telefonskega pogovora (glej sliko 11).



Slika 11: Primer nazornega posredovanja snovi z odebeljenim tiskom (Vir: Dragica Langerholc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 9. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Tudi vrsta pisave je primerna, saj je preprosta in zato enostavno berljiva.

Po mojem mnenju bi urejenost glavnih naslovov in podnaslovov lahko bila boljša. V učbeniku za sedmi razred je vsaka nova tema predstavljena z enakovrednim nivojem naslova, tudi če gre pravzaprav za podtemo. Tako so na primer enakovredni naslovi “Samostalnik in pridevnik”, “Število samostalnika” ter “Spol samostalnika”, čeprav bi seveda slednja dva morala biti podnaslova prvemu. Po mojem mnenju bi bilo za učence bolje, če bi bila oblikovana podpoglavja, saj bi tako lažje razumeli, da sta spol in število dve glavni stvari, ki ju določamo vsakemu samostalniku. Tako bi se tudi zmanjšalo število poglavij, ki jih je včasih znotraj enega glavnega poglavja preveč in tako že celotno glavno poglavje postane nepregledno. Dobro pa je to, da se vsaka nova snov začne na novi strani. Na začetku vsakega glavnega poglavja je ena cela stran namenjena pregledu, kaj vse učence čaka znotraj tega glavnega poglavja. Tako lahko učenci hitro pogledajo, kaj se nahaja v določenem delu učbenika. A preglednost bi lahko povečali z združevanjem posameznih poglavij v podpoglavja, kar bi lahko nakazali na primer z ležečim ali s polkrepkim tiskom. Še bolje pa bi bilo, če bi se spremenila velikost črk pri naslovih poglavij, ki so pravzaprav podpoglavja. Tako bi učenci hitreje videli, kaj posamezna poglavja obsegajo (glej sliko 12). Razmik med vrsticami v učbeniku pa je primeren, saj je velik približno toliko kot posamezna vrstica. Ilustracije so po mojem mnenju ustrezno razporejene, tako da popestrijo besedila, a hkrati ne zmanjšujejo preglednosti učbenika.

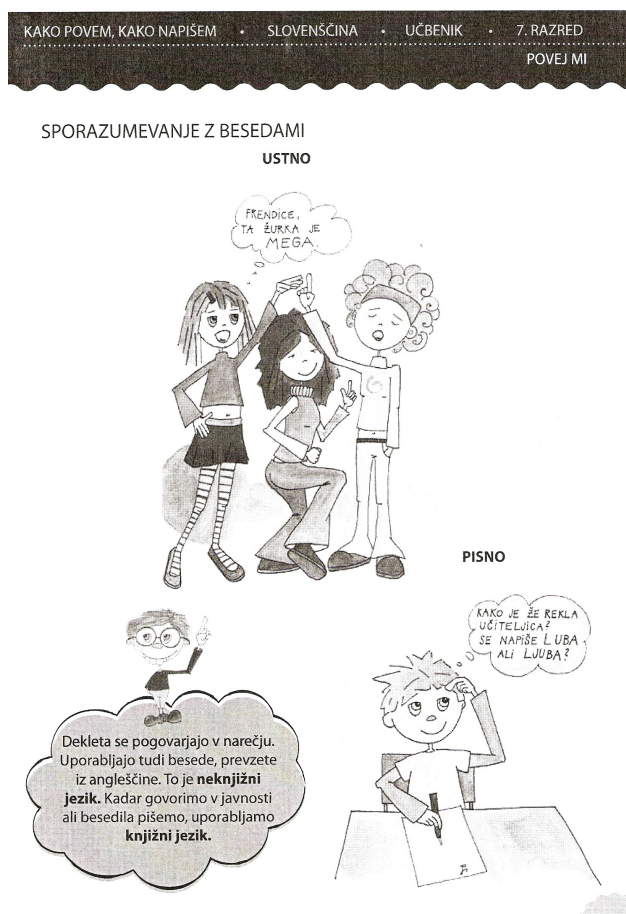


Slika 12: Primer naslovnice glavnega poglavja, na kateri se vidi veliko število poglavij (Vir: Danila Hrovat: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 8. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Razporeditev ilustracij v besedilu

V tukaj analiziranih učbenikih in delovnih zvezkih najdemo vse tri primere ilustracij. Največ je slik in skic. To so preproste risbe, ki so namenjene popestritvi besedil in s tem lažjemu razumevanju in pomnjenju le-teh. Veliko je tudi besedil v obliki stripov. Zelo zanimiv je tudi način podajanja novih teoretičnih znanj, ki so zapisana v oblakih. Zraven pa je vedno narisana majhen deček, tako da je videti, kot da on pripoveduje to, kar je zapisano v oblaku (glej sliko 13). Fotografij je v teh učbenikih in delovnih zvezkih precej manj, a so vseeno prisotne. Tako na primer besedilo o Francetu Prešernu popestri fotografija njegove rojstne hiše v Vrbi (glej sliko 14), poglavje o oglasih pa fotografije domačih živali, ki iščejo nov dom. Na vrhu vsake strani v vsakem učbeniku in delovnem

zvezku pa je tudi vinjeta, znotraj katere je zapisan naslov učbenika, predmet, razred ter snov, ki jo na tisti strani spoznavamo (glej sliko 13). Poleg tega so v učbenikih in delovnih zvezkih uporabljene posebne sličice (t. i. ikone), ki nosijo različne pomeni: “Zapomni si!, Kaj pomeni? ter Prepiši težje besede!” V delovnem zvezku pa se pojavlja še četrta ikona, ki pomeni “Najdi v učbeniku na str. ...!”



Slika 13: Primer slik, na vrhu strani pa se vidi tudi primer vinjete (Vir : Danica Ujc: *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 7. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)



Slika 14: Primer fotografije (Vir: Danica Ujc: Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 7. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.)

Barvne ilustracije naj bi bile po Jurmanovem (1999, str. 98) mnenju primerne samo v prvih treh razredih osnovne šole, saj spodbujajo učence. Kasneje naj to ne bi bilo več potrebno, vendar pa se to v učbenikih in delovnih zvezkih, ki jih analiziram jaz, ohrani vse do konca osnovne šole. To se mi zdi vsekakor edino primerno in to ne samo zato, ker ti učenci, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom, tudi kasneje potrebujejo veliko motivacijskih spodbud in pestre barvne ilustracije so pri tem v veliko pomoč. Primerno se mi zdi tudi zaradi že omenjenih sodobnih trendov, ki narekujejo barve ne samo v učbenikih temveč v vseh medijih na splošno. Menim tudi, da je razporeditev ilustracij v besedilu primerna, saj se takoj smiselno vidi, h kateremu delu besedila sodi posamezna ilustracija ali fotografija. Ilustracij naj sicer ne bi bilo preveč, razen če je učbenik namenjen slabo pismenim ljudem, toda za učence v osnovni šoli s prilagojenim programom se mi zdi primerno, da je ilustracij veliko. Tako je skoraj na vsaki strani vsaj ena ilustracija.

Format učbenika

Učbeniki in delovni zvezki za pouk slovenščine v osnovni šoli s prilagojenim programom so v A4 formatu, kljub temu da so namenjeni učencem zadnjega triletja. To je povezano z že prej omenjenim dejstvom, da je v teh učbenikih veliko ilustracij. Zato je izbor formata povsem primeren.

11.5 Jezikovnodidaktični kriteriji

Ker je moje področje raziskovanja slovenski jezik, bom splošnodidaktičnim kriterijem dobrega učbenika dodala še jezikovnodidaktični kriterij. Tu gre za upoštevanje splošnih načel sodobnega pouka maternega jezika. Kot že rečeno je temeljni cilj jezikovnega pouka razvijanje sporazumevalne zmožnosti, ki je sestavljena iz jezikovne in pragmatične zmožnosti, pri čemer v jezikovno ob besedno-slovnični in tvorni lahko uvrstimo tudi metajezikovno in besedilno, del pragmatične zmožnosti pa sta tudi metaforična in metakognitivna zmožnost (Vogel 2003, str. 24). Ni dovolj torej, da je učenec zmožen razumeti ter tudi sam tvoriti različne vrste besedil, s katerimi se bo srečeval v življenju. Pomembno je tudi, da se učenci zavedajo, da je sporazumevanje družbeno dejanje in da razvijajo sposobnost razmisleka o jeziku na splošno ter o lastnem sporazumevanju.

Sporazumevalno zmožnost se razvija z različnimi sporazumevalnimi položaji ter z neumetnostnimi besedili. Delo z neumetnostnim besedilom je glavna metoda sodobnega jezikovnega pouka. To delo poteka skozi več faz oziroma stopenj (Vogel 2003, str. 25):

- sodelovanje v sporazumevalnem dogodku,
- njegovo opazovanje in opisovanje,
- strnitev oziroma posplošitev ugotovitev,
- na podlagi le-teh vrednotenje novih besedil oziroma sporazumevalnih dogodkov ali samostojno tvorjenje določene besedilne vrste.

Pomembna pa je tudi priprava na sprejem samega besedila. Nedvomno so ta načela v učbenikih upoštevana. Postopno se skozi vse tri razredne zadnje tirade osnovne šole s prilagojenim programom razvija sporazumevalna zmožnost. Izhodiščna besedila so primerna, saj izhajajo iz učencem poznanih situacij, zato jih učenci lahko razumejo in se na njihovi osnovi učijo. To so hkrati takšne situacije, s katerimi se bodo učenci pogosto srečevali v življenju, zato je obvladovanje le-teh še toliko pomembnejše.

Delo z neumetnostnim besedilom poteka po zgoraj opisanih fazah. Tako na primer učenci pri poglavju o neuradnem pismu, najprej preberejo kratko spremno besedilo, v katerem izvejo, da je bila deklica Barbara v šoli v naravi in da je od tam pisala prijateljici Poloni.

Tako se pripravijo na branje neuradnega pisma, ki ga je napisala Barbara. Branju sledi pogovor o besedilu, kjer učenci s pomočjo vprašanj razberejo glavne značilnosti besedila – kdo je avtor, kdo je naslovnik, kraj in čas pisanja, način nagovora, odnos med obema dekletoma, razberejo namen pisanja ter na podlagi sobesedila oz. situacije razvozljajo posamezne težje besede in okrajšave. Sledi sinteza teh spoznanj, ki je zapisana v obliki strnjenega povzetka teorije. Tako učenci ugotovijo, kaj mora vsebovati vsako pismo, kako imenujemo tvorca in prejemnika pisma, komu pišemo neuradno pismo ter tudi, kako mora izgledati pisemska ovojnica. Za novo nalogo pa učenci na koncu še napišejo pismo prijatelju in se tako sami preizkusijo v usvojenem znanju.

V učbeniku za sedmi razred je največji poudarek na pogovoru, saj tako lahko učenci najlažje razumejo pomen in vlogo besedil, šele po vodenem opazovanju in opisovanju besedila pa ga lahko samostojno tvorijo. Prisotne so tudi igre vlog, s katerimi učenci vadijo pogovor v različnih življenjskih položajih. Učenci se tako navajajo na pravila sporazumevanja, na vljudnost, na strpnost pri poslušanju ter se učijo primerne govorne kulture. Opozarja se jih na pomen uporabe zbornega in pogovornega knjižnega jezika. V vsakdanjem življenju ima velik pomen tudi nebesedno sporazumevanje in ta učbenik daje učencem priložnost, da se na tak način izrazijo (Ujc 2008, str. 5–6).

V osmem razredu gre že predvsem za načrtno razvijanje funkcionalne pismenosti skozi vse faze in čim boljše obvladovanje štirih sporazumevalnih zmožnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja, ki pa se, kot že rečeno, postopno razvijajo ves čas. Učenci v vseh razredih razvijajo logično mišljenje, poimenovalno in upovedovalno zmožnost, pogovorne zmožnosti in govorno nastopanje. Hkrati pa tudi urijo pravorečno in pravopisno zmožnost ter se ob reševanju posameznih nalog navajajo na samostojno razmišljanje in natančno branje navodil (Hrovat 2008, str. 6–7).

V devetem razredu gre predvsem za ponavljanje in utrjevanje že pridobljenega znanja, uzaveščanje in sistematizacijo v predhodnih razredih pridobljenih jezikovnih zmožnosti in utrjevanje ter nadaljnje razvijanje poimenovalnih, upovedovalnih in sporočanjških sposobnosti (Langerholc 2008, str. 5–6).

Vsebine v vseh treh učbenikih so tesno povezane z nalogami v delovnem zvezku in omogočajo urjenje ustnega, zlasti pa pisnega sporočanja ter razvijanje jezikovnih zmožnosti. Veliko je raznovrstnih nalog tvorjenja, dopolnjevanja, izločevanja, izbire odgovorov, urejanja in popravljanja. Učitelji pa so tisti, ki izberejo naloge, primerne za njihove učence. Kajti kljub temu, da avtorice učbenikov in delovnih zvezkov, ki jih analiziram v svoji diplomski nalogi, same bodisi poučujejo v osnovni šoli s prilagojenim programom bodisi nudijo dodatno strokovno pomoč, je končna odločitev o tem, koliko besedil in nalog bodo predelali, prepuščena posameznim učiteljem. Oni so namreč tisti, ki najbolje poznajo svoje učence in jim lahko prilagodijo delo. To je v skladu z didaktičnimi priporočili učnega načrta, kjer je zapisano, da učitelji sami izbirajo obseg posameznih sporazumevalnih dejavnosti. Naloge v vseh treh delovnih zvezkih so poleg tega razporejene po težavnostnih stopnjah. Pri nekaterih nalogah je zraven opomba "ob pomoči učitelja", kar pomeni, da se učitelj sam odloči, ali bo otrok naloge reševal sam ali ob njegovem vodenju. Tako učitelj zvišuje ali niža težavnostno stopnjo naloge.

12. ANALIZA INTERVJUJEV

12.1 Definiranje pojmov in kategorij

Že pri sestavljanju vprašanj za intervju sem vprašanja razvrstila v štiri glavne kategorije, kar mi je olajšalo delo v tem delu raziskave, saj je bil s tem že narejen prvi korak pri analizi intervjujev. Vsa vprašanja in s tem seveda tudi odgovore lahko namreč razvrstimo v štiri kategorije: uvodna vprašanja, stanje v preteklosti, uporaba novih učbenikov in delovnih zvezkov ter mnenje učiteljev o le-teh.

Ko sem zapisane intervjuje uredila, sem določila glavne sestavne dele besedila in jih oštevilčila. Tem smiselnim celotam besedila pa sem pripisala določen pojem, ki je na kratek in jasen način povzema vsebino tistega dela besedila. Besedila, ki sem jim pripisala podoben oziroma soroden pojem, sem združila v posamezne kategorije. Te kategorije pa sem pripisala eni izmed štirih prej omenjenih glavnih kategorij. Ta struktura glavnih kategorij in podkategorij je predstavljena v nadaljevanju.

Uvodna vprašanja obsegajo vprašanje o tem, koliko časa posamezni učitelj poučuje v osnovni šoli s prilagojenim programom, ter vprašanje o tem, v katerih razredih je do sedaj poučeval.

Stanje v preteklosti obsega vprašanje o tem, s čim so si pomagali v preteklosti ter kakšne težave so pri tem nastajale.

Uporaba novih učbenikov in delovnih zvezkov obsega vprašanja o pogostosti uporabe učbenikov in delovnih zvezkov, prilagajanju vsebin posameznim učencem, samostojnosti učencev, medpredmetnih povezavah, dodatnih aktivnostih učitelja ter v enem primeru tudi o načinu uporabe učbenikov, saj je zaradi težav z naročilom prišlo do prilagoditev na tem področju.

Mnenje učiteljev obsega njihovo mnenje o prednostih in pomanjkljivostih teh učbenikov (oziroma v enem primeru je odgovor pokazal tudi na nezmožnost izpostavljanja pomanjkljivosti), mnenje o usklajenosti z učnim načrtom in težavah z učnim načrtom, mnenje o primerni zahtevnosti učbenikov in o primernosti in zanimivosti besedil ter tudi mnenje o pomanjkanju nekaterih vsebin oziroma vaj. V enem primeru pa se pojavi tudi nezmožnost primerjanja generacij med seboj.

Nato pa sem definirala posamezne kategorije. K vsaki od teh sem navedla vse empirične postavke, ki vanjo sodijo.

Trajanje poučevanja v osnovni šoli s prilagojenim programom pomeni, koliko let učiteljici že poučujeta v osnovni šoli s prilagojenim programom.

Poučevanje v različnih razredih pomeni, da sta obe intervjuvani učiteljici poučevali že v številnih starostno različnih razredih osnovne šole s prilagojenim programom.

Pomoč v preteklosti obsega podatek o tem, s katerimi gradivi so si učitelji pomagali, preden so dobili nove učbenike za pouk slovenskega jezika v osnovni šoli s prilagojenim programom.

Težave v preteklosti pa so tiste težave, ki so pri tem nastajale. Tu gre za težave glede zahtevnosti učbenikov, otroškosti besedil in predvsem glede velike količine dela s pripravo oz. prilagajanjem gradiv za učitelje.

Pogostost uporabe pomeni, kako pogosto pri svojem delu učitelji dejansko uporabljajo nova gradiva.

Prilagajanje učencem pomeni, koliko je še vedno potrebno vsebine prilagajati posameznim učencem in katere prilagoditve so potrebne.

Samostojnost učencev pomeni, do katere stopnje učenci lahko ta gradiva uporabljajo samostojno, koliko pa potrebujejo učiteljevo usmerjanje.

Medpredmetne povezave pomenijo možnost povezovanja vsebin iz teh učbenikov in delovnih zvezkov z drugimi predmetnimi področji.

Dodatne aktivnosti učitelja pomenijo dejavnosti, ki jih učitelj v pouk vključuje poleg uporabe teh učbenikov in delovnih zvezkov.

Težave pri uporabi učbenikov in delovnih zvezkov so nastale zato, ker ena od učiteljic v tem šolskem letu še ni imela na voljo tiskanih knjig, temveč le izdajo na CD-ju; posledično se je spremenil njen način dela s tem gradivom, kar je na koncu povezano tudi z njenim dojemanjem pomanjkljivosti teh gradiv.

Koristi učbenikov pomenijo, koliko in kako se je delo učiteljev sedaj izboljšalo in olajšalo. Gre za pomoč učiteljem na različnih področjih njihovega dela.

Pomanjkljivosti pa so, ravno nasprotno, tista področja, kjer je še prostor za izboljšave učbenikov. Ena od učiteljic je pri tem izpostavila, da so ti učbeniki tako velik korak naprej v primerjavi s preteklim stanjem, da je težko sploh govoriti o pomanjkljivostih.

Usklajenost z učnim načrtom zajema mnenje učiteljev, kako se ti učbeniki in delovni zvezki ujemajo z učnim načrtom.

Težave z učnimi načrti pa obsegajo mnenje obeh učiteljic o novih učnih načrtih in težave, s katerimi se pri tem srečujeta.

Primernost zahtevnosti učbenikov vsebuje mnenje o tem, ali so učbeniki primerno zahtevni ali morda preveč oziroma premalo. To temelji na njunih izkušnjah, torej na tem, kakšna je zahtevnost teh gradiv glede na zmožnosti njunih učencev.

Primernost besedil pomeni podobno, le da gre tu za mnenje o tem, ali so izhodiščna besedila primerno zahtevna in ne preveč otroška.

Zanimivost besedil pa zajema mnenje učiteljic o tem, ali so besedila otrokom zanimiva oziroma ali jih z veseljem berejo.

Pomanjkanje vaj se nanaša na vaje za razvijanje štirih sporazumevalnih dejavnosti (branje, pisanje, govorjenje, poslušanje) in na mnenje učiteljic o tem, ali je katere od teh dejavnosti v učbenikih preveč ali premalo.

Nezmožnost primerjati generacije med seboj pa je pojem, ki ga je izpostavila ena od učiteljic, saj letos prvič poučuje v sedmem razredu in zato ne more primerjati letošnjega sedmega razreda s prejšnjimi, ko teh učbenikov še ni bilo. Ravno tako ne more primerjati različnih generacij glede na njihovo sprejemanje in vrednotenje teh učbenikov in delovnih zvezkov.

12.2 Odnosno kodiranje

V nadaljevanju sem dobljene pojme in kategorije primerjala med seboj in jih razporedila v domnevne odnose. Najprej sem določila osrednji pojem oziroma temo. Nato sem ločila glavne in stranske pojme ter jih razvrstila v vzročno-posledično zaporedje.

Identificiranje osrednjega pojma, teme

Osrednja tema so novi učbeniki in delovni zvezki za pouk slovenskega jezika v osnovni šoli s prilagojenim programom.

Razlikovanje ključnih in postranskih pojmov

KLJUČNI – pomoč v preteklosti, težave v preteklosti, pogostost uporabe, prilagajanje posameznim učencem, koristi teh učbenikov, pomanjkljivosti, usklajenost z učnim načrtom, primernost zahtevnosti učbenikov in delovnih zvezkov, primernost in zanimivost besedil, pomanjkanje vaj.

POSTRANSKI – trajanje poučevanja v osnovni šoli s prilagojenim programom, poučevanje v različnih razredih, medpredmetne povezave, samostojnost učencev, dodatne aktivnosti učitelja, težave z učnim načrtom, težave z uporabo teh učbenikov in delovnih zvezkov, nezmožnost primerjati generacije med seboj, nezmožnost izpostavljanja pomanjkljivosti.

Razvrščanje pojmov v vzročno-posledično zaporedje

Trajanje poučevanja v osnovni šoli s prilagojenim programom ter poučevanje v različnih razredih sta pojma, ki vplivata na količino in vrsto izkušenj na splošno. Poleg tega je posledica poučevanja v premajhnem številu različnih razredov nezmožnost primerjanja generacij med seboj.

Kaj vpliva na korist učbenikov in delovnih zvezkov?

Usklajenost z učnim načrtom seveda vpliva na korist, saj je učbenik učiteljem v veliko večjo pomoč, če je usklajen z učnim načrtom.

Ravno tako na korist učbenikov vplivajo tudi primernost zahtevnosti učbenikov in delovnih zvezkov ter primernost in zanimivost besedil.

Znaka primerne oziroma neprimerne zahtevnosti učbenikov pa sta stopnja prilagajanja posameznim učencem ter stopnja samostojnosti učencev.

Koristi pa so hkrati povezane s težavami glede učnega načrta, saj ravno novi učbeniki te težave odpravljajo in so tako koristni tudi na tem področju.

Kazalec koristi pa je seveda pogostost uporabe, saj jih v primeru nekoristnosti učitelji verjetno ne bi veliko uporabljali.

Med koristi sodijo tudi možnosti medpredmetnih povezav, saj je za učence zelo dobro, če pri pouku uporabljamo medpredmetne povezave, za učitelje pa je enostavneje, če so te povezave omogočene ali celo nakazane v učbenikih.

V čem učiteljici vidita pomanjkljivosti učbenikov in delovnih zvezkov?

Na zaznavo pomanjkljivosti vpliva pomanjkanje vaj za razvijanje posameznih sporazumevalnih dejavnosti. To pomanjkanje vaj pa ima za posledico dodatne aktivnosti učiteljev, kar je seveda za delo učiteljev dodatna obremenitev in tako dodatna pomanjkljivost.

Na pomanjkljivosti ravno tako vplivajo težave z uporabo teh učbenikov in delovnih zvezkov, ki so eni od učiteljic preprečile, da bi lahko učbenike uporabljala v največji možni meri.

Težave v preteklosti so nastale, ker so učitelji kot pomoč pri pripravi gradiva oz. načrtovanju pouka uporabljali učbenike za redno šolo. Te težave pa posredno vplivajo na dojetje novih učbenikov, kajti ena od učiteljic je poudarila nezmožnost izpostavljanja pomanjkljivosti. Do tega je namreč prišlo ravno zaradi mnogih težav v preteklosti, zaradi česar sedaj še toliko bolj cenijo nove učbenike in zelo težko govorijo o pomanjkljivostih le-teh.

12.3 Oblikovanje teorije

1. Osnovna misel

Novi učbeniki in delovni zvezki za pouk slovenščine v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom so bistveno izboljšali in olajšali delo učiteljev.

2. Razdelana osnovna misel

Delo učiteljev je olajšano in izboljšano na več različnih ravneh, saj jim ni več potrebno prilagajati vsebin, namenjenih učencem v redni osnovni šoli. Seveda imajo učbeniki tudi manjše pomanjkljivosti, ki pa jih učitelji težko izpostavljajo ravno zato, ker sedaj občutijo tolikšen napredek glede na preteklo stanje.

3. Podrobna zgodba

Na količino in vrsto učiteljevih izkušenj na splošno vplivata dva glavna dejavnika, in sicer trajanje njegovega poučevanja v osnovni šoli s prilagojenim programom ter podatek o tem, v koliko različnih razredih je do sedaj poučeval. Od tega je odvisno, ali bo lahko primerjal različne generacije med seboj in še posebej, ali bo lahko primerjal enako stare otroke, ki so se po programu šolali pred izidom novih učbenikov, in tiste, katerim so novi učbeniki že na voljo. Učiteljici, ki sem ju intervjuvala jaz, sta si glede tega nekoliko različni. Obe imata sicer dolgoletne izkušnje, kajti prva od njiju poučuje v osnovni šoli s prilagojenim programom že dvajseto leto, druga pa deveto. Ravno tako sta obe poučevali do sedaj že v skoraj vseh starostnih skupinah, toda tu se pojavi manjša razlika. Prva učiteljica je poučevala že v vseh razredih, razen v prvem in drugem, trenutno pa poučuje v osmem in devetem razredu. Druga učiteljica pa je poučevala večinoma mlajše učence, sedaj pa uči šesti in sedmi razred. Toda prva učiteljica je že večkrat učila generacijo osmošolcev in devetošolcev, zato je lahko primerjala delo v teh razredih sedaj in pred izidom novih učbenikov. Druga učiteljica pa tokrat prvič poučuje v sedmem razredu, zato te primerjave ni mogla narediti. Primerjala je torej lahko le na splošno, kakšno je bilo njeno delo z gradivi iz redne šole in kakšno je z novimi učbeniki.

Vsak učbenik in delovni zvezek ima seveda svoje koristi in svoje pomanjkljivosti, pomembno pa je, da je pomanjkljivosti čim manj in koristi čim več. Obe intervjuvani učiteljici sta res izpostavili predvsem prednosti novih učbenikov in delovnih zvezkov. Njuno delo je namreč sedaj precej olajšano in hkrati tudi izboljšano, kajti v preteklosti je bila edina možnost učiteljev v šolah s prilagojenim programom, da so uporabljali gradivo za redno šolo, toda seveda za primerno nižjo stopnjo. A to je od njih zahtevalo veliko dela, kar najbolje ponazarja izjava prve od obeh učiteljic, ki je o nekdanjem načinu dela povedala: "... to zahteva ogromno časa pa priprave, pa mogoče niti efekt ni pravi." Ob gradivu za redno šolo so si učiteljice takrat pomagale tudi z delovnimi listi, ki so jih pripravile same. O delovnih listih je prva od obeh učiteljic povedala: "Če ti sam delaš neke delovne liste, si zmeraj v nekih dvomih, ali boš to naredil dobro ali ne boš naredil dobro. Potem tudi ker ves čas delaš te delovne liste, imam jaz občutek, da so ves čas narejeni po enem in istem kopitu, ker imaš nek vzorec v glavi. Tukaj pa so naloge tako različne in pestre ... " Prilagajanje v preteklosti je opisala tudi druga učiteljica, ki je dejala: "Ja, sam si sestavil kakšno zgodbico, ne vem branje, razumevanje branja, ali pa si mogoče kakšno zgodbico skopiral in potem sam postavil vprašanja." Pri tem je tudi ona potrdila, da je bilo to za učitelje zelo naporno.

Ravno zaradi te velike prednosti novih učbenikov sta obe učiteljici povedali, da jih uporabljata praktično ves čas, kadar je na programu jezikovni del pouka. To pa je največji pokazatelj koristnosti teh učbenikov, saj jih v nasprotnem primeru prav gotovo ne bi uporabljali tako pogosto.

Občutek koristi je odvisen seveda tudi od tega, ali so učbeniki primerno zahtevni ter ali je izbor besedil v njih primeren in zanimiv. Primerna zahtevnost učbenikov se odraža v tem, ali je potrebno vsebine še vedno prilagajati posameznim učencem, ter v tem, koliko so učenci samostojni pri delu in koliko usmerjanja učiteljev potrebujejo. Pri tem je treba seveda poudariti, da to ni odvisno le od primernosti učbenikov, temveč predvsem od individualnih sposobnosti in zmožnosti učencev. To sta v svojih odgovorih poudarili tudi obe učiteljici. Tako je na primer prva učiteljica rekla: "...otroci niso vsak dan enako zbrani, niso vsak dan enako pripravljeni delat. Pač se prilagajaš razredni situaciji ..."

Poleg tega je povedala, da ima letos takšno generacijo, pri kateri niso potrebne dodatne prilagoditve, toda v ozadju vidi, da prihajajo generacije, za katere znajo biti določene vsebine iz novih učbenikov prezahtevne. Ravno tako je tudi druga učiteljica rekla, da so določene stvari v učbenikih za njene učence zahtevne, poleg tega se učenci med seboj razlikujejo in zato seveda niso vsi na isti stopnji. Prepričana pa je, da bi kateri drugi, enako stari učenci iste naloge rešili brez težav. Dejala je, da to ni samo stvar slovenščine, ampak da so njeni učenci na splošno takšni, da "imajo težave z branjem navodil, si vzamejo čas in 'kaj moramo tukaj, kaj moramo tukaj' vedno sprašujejo." Tu se torej njuni odgovori ujemajo, saj prva učiteljica, ki uči osmi in deveti razred, pričakuje, da bo v prihodnjih šolskih letih dobila generacije, ki bodo potrebovale več prilagoditev. Druga učiteljica, ki uči šesti in sedmi razred, pa ima ravno sedaj generacije, ki imajo kar nekaj težav.

Glede zanimivosti besedil za otroke pa je prva od obeh učiteljic rekla, da so bila besedila za otroke sicer zanimiva, toda morda premalo zahtevna. To je verjetno spet povezano s tem, da je njena letošnja generacija na tako visoki stopnji, da bi zanje besedila lahko bila zahtevnejša. Druga od obeh učiteljic pa je na tem mestu zopet opozorila na svoje težave, ker še nima na voljo tiskanih učbenikov in delovnih zvezkov. Tako mora svojim učencem tiskati posamezne strani, in ko učenci zagledajo delovni list, niso navdušeni. Tako posebnega zanimanja za besedila ona ni opazila. Verjetno pa se to povezuje z dejstvom, da imajo njeni učenci že tako ali tako nekaj več težav kot učenci prve učiteljice. Če temu dodamo še težave z naročilom, zaradi katerih so imeli na voljo le kopije, je razumljivo, da niso tako pozitivno sprejemali novih učbenikov kot učenci prve učiteljice.

Pri koristih pa je treba omeniti še učni načrt, ki vpliva na dva načina. Po eni strani bo seveda učbenik za učitelje koristnejši, če bo primerno usklajen z učnim načrtom. Tu sta bili obe učiteljici soglasni, da je to dobro urejeno. Novi učbeniki pa hkrati učinkovito odpravljajo težavo, ki so jo imeli učitelji z učnim načrtom. Tam so namreč pogosto vsebine navedene kar za celo zadnjo triado skupaj in tako ni natančno določeno, kaj naj bi učitelji obravnavali v posameznem razredu. Z novimi učbeniki pa je ta problem rešen,

saj lahko učitelji v učbeniku vidijo, katere vsebine naj bi obravnavali v določenem razredu. To je torej še dodatna korist, ki jo novi učbeniki prinašajo.

Koristno in uporabno je tudi, če učbenik omogoča medpredmetne povezave. Obe učiteljici sta povedali, da medpredmetne povezave s temi učbeniki so mogoče. Toda prva učiteljica ni natančno omenila nobenega primera, samo dejala je, da se da povezovati z naravoslovjem in družboslovjem, ne pa tudi z matematiko. Druga učiteljica pa je dejala, da ve, da so v učbeniku medpredmetne povezave, pri čemer je morda mislila na uvod avtorice, v katerem učitelje seznani s temi možnostmi. Poleg tega je ona tudi omenila konkretni primer medpredmetne povezave, ko so povezali pouk slovenščine in pouk naravoslovja. Pri naravoslovju so se namreč učili o morju, pri slovenščini pa o opisu živali. Oboje so potem povezali in opisali morsko želvo kareto. Učbeniki torej nedvomno omogočajo medpredmetne povezave, od posameznih učiteljev pa je odvisno, koliko se bodo tega posluževali v praksi.

Pri pomanjkljivostih sta se obe učiteljici strinjali, da le-teh ni veliko. Večinoma sta navedli pomanjkljivosti šele s pomočjo mojih direktnih podvprašanj. Prva učiteljica mi je ob tem povedala, da težko izpostavlja pomanjkljivosti, saj vidi v novih učbenikih toliko prednosti, da se tudi morebitne pomanjkljivosti izgubijo. Druga učiteljica pa je med pomanjkljivostmi omenila problem, ki ga ima s temi učbeniki in delovnimi zvezki ona osebno. Prišlo je namreč do težav z naročilom učbenikov in delovnih zvezkov, zato jih v tem šolskem letu še nima v tiskani obliki, temveč le na CD-ju. Tako učencem sproti tiska posamezna poglavja in naloge. Ta iztis je črno-bel, medtem ko so učbeniki in delovni zvezki narejeni v lepih barvah, za kar so njeni učenci prikrajšani. Torej tudi razlog za glavno pomanjkljivost, ki jo je izpostavila ona, niso sami učbeniki in delovni zvezki, temveč le težave z naročilom. Toda že naslednje leto bodo imeli tudi njeni učenci na voljo učbenike in delovne zvezke v tiskani obliki, tako da te pomanjkljivosti ne bo več.

Učiteljici sem v nadaljevanju vprašala, ali se jima zdi, da je razmerje med vsemi štirimi sporazumevalnimi dejavnostmi (branje, pisanje, govorjenje, poslušanje) primerno ali pa je morda delež katere premajhen. Pri tem sta mi obe odgovorili, da na tem področju res vidita določene pomanjkljivosti. Prva učiteljica je celo že sama pred tem vprašanjem

omenila, da je potrebno delu z učbenikom obvezno dodati še več pisanja, saj drugače učenci ne razvijajo motorike pisanja. Nato pa je dodala, da pogreša tudi nekaj več ustnega sporočanja. Na splošno se ji zdi, da je premalo "samokreativnosti in spodbujanja njihovega lastnega mišljenja". Zanimivo pa je, da je druga učiteljica izpostavila povsem drugo sporazumevalno dejavnost, in sicer poslušanje. Njej se zdi, da bi moral biti učbeniku priložen kakšen CD s posnetki, na podlagi katerih bi potem učenci reševali vaje.

S tem pomanjkanjem določenih vsebin oziroma vaj iz določenih sporazumevalnih dejavnosti pa je povezano to, da morata potem učiteljici sami z dodatnimi aktivnostmi dopolnjevati pouk. Tako je prva učiteljica povedala: "Pri naših je potrebno paziti na grafomotoriko in na zapisovanje, in če zdaj oni ves čas delovne liste izpolnjujejo, je to neki avtomatizem ...". Niso torej dovolj delovni listi in naloge v učbenikih ter delovnih zvezkih, temveč je potrebno še dodatno pisati na tablo oziroma v zvezke, ker le tako učenci sami tvorijo povedi in jih zapisujejo. Druga učiteljica, ki pogreša poslušanje, pa je dejala, da si pomaga s posnetki, ki se uporabljajo v redni šoli.

Ugotovimo torej lahko, da je z novimi učbeniki delo učiteljicama tako olajšano, da sami najprej sploh nista navedli posebnih pomanjkljivosti. Ko pa sem jima kasneje zastavila konkretnije vprašanje o le-teh, sta ugotovili, da določene pomanjkljivosti vendarle so.

4. Preverjanje na teoretičnih podatkih

V učnem načrtu za slovenski jezik v osnovni šoli s prilagojenim programom je najpogostejša prilagoditev glede na običajni učni načrt ta, da so učenci deležni več pomoči učitelja. Učiteljici, ki sem ju intervjuvala jaz, sta obe potrdili, da seveda nekateri učenci potrebujejo dodatno razlago. Druga od obeh učiteljic je dejala, da imajo učenci težave z branjem navodil, zato vedno sprašujejo, kaj morajo narediti. Prva od obeh učiteljic pa pri svojem delu uporablja manj dodatnih razlag in usmerjanja, a poudarja, da je to odvisno od posamezne generacije, saj ima letos takšne učence, pri katerih ni potrebno veliko razlage. Ravno to pa je na več mestih tudi zapisano v učnem načrtu, saj učni načrt pravi, da mora učitelj upoštevati sposobnosti in zmožnosti svojih učencev.

Teorija se torej tu potrdi, saj učenci na koncu vseeno dosežejo standarde znanj, a seveda jim pri tem po potrebi pomaga učitelj.

Pri analizi učnih načrtov sem ugotovila tudi to, da so pogosto učne vsebine v obeh programih podobne, toda v osnovni šoli s prilagojenim programom se obravnavajo na nekoliko nižjem nivoju. Tako učencem v osnovni šoli s prilagojenim programom nekaterih snovi ni treba obvladati, temveč morajo biti z njimi na primer le seznanjeni. Ravno zaradi tega je nujno potrebno, da so učiteljem in učencem na voljo posebni učbeniki in delovni zvezki, kajti gradivo iz redne šole, pa čeprav za primerno nižjo stopnjo, le-teh ne more nadomestiti. Učenci iz osnovne šole s prilagojenim programom potrebujejo drugačen pristop, ki ga v učbenikih in delovnih zvezkih za redno šolo ni.

Zanimivo pa je tudi, da je v uvodu v učbenike poudarjeno, da s pomočjo teh učbenikov učenci razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti, obe intervjuvani učiteljici pa sta pri tem imeli nekaj pripomb. Onidve lahko seveda najboljše iz praktičnih izkušenj vidita, česa bi moralo biti v učbenikih več.

5. Teoretične ugotovitve – odgovori na raziskovalna vprašanja

V preteklosti sta intervjuvani učiteljici, ki poučujeta slovenski jezik v zadnji triadi osnovne šole s prilagojenim programom, uporabljali gradivo za redno osnovno šolo, ki sta ga ustrezno prilagajali. Poleg tega sta tudi sami izdelovali različne učne liste in dodatne naloge. Novi učbeniki in delovni zvezki so močno vplivali na njuno delo. Seveda imajo tako kot vsako drugo učno gradivo svoje prednosti in pomanjkljivosti, toda sprememba glede na preteklost, ko sploh ni bilo specializiranih učbenikov v ta namen, je tako velika, da koristi odtehtajo tudi morebitne manjše pomanjkljivosti. To se vidi tudi v pogostosti uporabe, saj sta obe učiteljici odgovorili, da novo gradivo uporabljata vsakič, ko je na vrsti jezikovni del pouka. Koristi so ti učbeniki prinesli tako učiteljem kot učencem, kajti učitelji imajo sedaj veliko manj dela s pripravami na pouk slovenščine, učenci pa imajo znanje strnjeno na enem mestu, namesto na številnih delovnih listih, ki so jih dobivali v preteklosti. Poleg tega so bili v preteklosti učitelji vedno v dvomih, ali so pripravljena snov in vaje ustrezni in primerno zahtevni ali ne, in pogosto se je zgodilo, da

učinek njihovega gradiva ni bil tak, kot so pričakovali. Torej so z novimi učbeniki pridobili tudi učenci, ki jim je sedaj na voljo gradivo, ki je že primerno prilagojeno njihovim zmožnostim in sposobnostim. Med pomanjkljivostmi je ena od učiteljic navedla svoje probleme z naročilom, zaradi katerih ni mogla izkoristiti novih gradiv tako, kot bi želela. Obe pa sta tudi imenovali posamezne sporazumevalne dejavnosti, ki bi jih po njunem mnenju lahko bilo več. Tako ena od učiteljic pogreša več pisanja in ustnega sporočanja oziroma na splošno več lastne ustvarjalnosti učencev. Druga učiteljica pa pogreša več poslušanja. V učbenikih sicer so zastopane vse štiri sporazumevalne dejavnosti, toda učitelji seveda najboljše sami v praksi vidijo, česa je premalo.

Kljub novim učbenikom in delovnim zvezkom pa je še vedno treba upoštevati, da so učenci v osnovni šoli s prilagojenim programom zelo heterogena skupina, zato še vedno ne gre brez prilagajanja posameznim učencem in brez dodatnih razlag. Toda tega je ob novih učbenikih veliko manj kot prej. Predvsem pa je to odvisno od individualne generacije učencev, saj je na primer prva od obeh učiteljic dejala, da pri trenutni generaciji ne potrebuje dodatnih prilagoditev, da pa pričakuje, da bo drugače v naslednjih letih. In res je druga učiteljica, ki uči mlajše učence, dejala, da njeni učenci potrebujejo več razlag, da pa se zaveda, da bi kateri drugi učenci vse to znanje usvojili brez težav. Prilagoditve sicer potekajo tako, da učiteljici učencem stvari dodatno razložita, da včasih katero vajo izpustita, če jih je preveč ali če so prezahtevne in podobno.

Mnenji obeh učiteljic glede primernosti in zanimivosti besedil za učence se nekoliko razlikujeta. Prva od obeh učiteljic pravi, da so besedila za otroke zanimiva, toda premalo zahtevna. Druga pa pravi, da so primerno zahtevna, vendar učenci nad njimi niso bili preveč navdušeni. Ta razlika v odgovorih se pojavi iz dveh razlogov. Prva učiteljica uči trenutno generacijo uspešnejših učencev, za katere so zato seveda besedila premalo zahtevna. Druga učiteljica pa ima trenutno učence z nižjimi učnimi zmogljivostmi, zato so besedila zanje ravno prav zahtevna. Učenci pa nad njimi niso bili navdušeni iz povsem tehničnega razloga, saj so se jim zdela sama besedila zanimiva, toda zaradi prej omenjenih težav z naročilom so namesto tiskanih učbenikov in delovnih zvezkov dobivali le posamezne delovne liste, katerih pa se niso razveselili.

Učbeniki in delovni zvezki nakazujejo medpredmetne povezave, kar je zapisano že v uvodu, kjer avtorice opozarjajo na to možnost. Tudi sama sem opazila, da so možnosti povezovanja z naravoslovjem (opis rastline in živali) in družboslovjem (opis države) ter celo z matematiko (krajšave). Obe intervjuvani učiteljici sta povedali, da možnosti medpredmetnih povezav so, toda ena izmed učiteljic ni navedla primera iz lastne prakse, medtem ko je druga rekla, da so z opisom morske želve karete povezali naravoslovje in slovenski jezik.

Obe učiteljici sta povedali, da so novi učbeniki in delovni zvezki primerni tako za delo v šoli kot za domače naloge. Prva učiteljica, ki poučuje osmi in deveti razred in ima trenutno uspešnejšo generacijo, je dodala, da učenci brez težav naloge rešujejo samostojno. Pri nekaterih morda poda dodatno razlago, drugih težav pa ni. Druga učiteljica pa je povedala, da imajo njeni učenci na splošno težave z razumevanjem navodil in tako potrebujejo več njene pomoči. Prav tako morajo skupaj rešiti težje naloge in tudi domače naloge potekajo na tak način, da rešijo nekaj primerov v šoli, ostalo pa dokončajo doma, saj jim je tako lažje.

Mnenje obeh učiteljic glede primernosti prilagoditev učencem se nekoliko razlikuje. Prva učiteljica pravi, da so prilagoditve za njene učence primerne. A kot je pri tem še posebej opozorila, je to odvisno od posamezne generacije in tudi od dnevnega razpoloženja otrok. Druga učiteljica letos prvič poučuje šesti in sedmi razred, zato te primerjave ni mogla narediti. Opaža pa, da so določene stvari za njene učence prezahtevne. Toda to ne pomeni, da so učbeniki neprimerno prilagojeni, saj dodaja, da je prepričana, da bi kateri drugi učenci iste naloge rešili brez težav. Na splošno pa obe menita, da so učbeniki primerno usklajeni z učnim načrtom. To najbolje dokazuje druga učiteljica, ki pravi, da ji je ravno novi učbenik v veliko pomoč pri uporabi samega učnega načrta. Pravi namreč, da lahko iz učbenika razbere, kateri cilj iz učnega načrta mora izbrati, saj je učni načrt na več mestih napisan za celotno triado skupaj in ne po posameznih razredih.

Po mojem mnenju so učbeniki in delovni zvezki napisani po sodobnih didaktičnih načelih dobrega učbenika. Tam, kjer je potrebno, pa so dodane spremembe oziroma prilagoditve, tako da po vsebinskih, oblikovnih, spoznavnih in tehničnih determinantah ustrezajo

razvojni stopnji otrok s posebnimi potrebami. Ravno tako učbeniki sledijo jezikovnodidaktičnim načelom sodobnega pouka jezika, saj ves čas, skozi celotno triado, razvijajo sporazumevalno zmožnost prek različnih govornih situacij in neumetnostnih besedil. Obravnava neumetnostnih besedil poteka po predvidenih fazah, tako da učenci na jasn in sistematičen način ne samo usvajajo novo snov, ampak jo tudi utrjujejo in sami uporabljajo na praktičnih primerih.

13. ZAKLJUČEK

Dolgo je trajalo, da so učenci in učitelji v osnovni šoli s prilagojenim programom dobili specializirane učbenike in delovne zvezke, in sedaj, ko jih imajo, se še toliko bolj zavedajo, kako težko je bilo delati brez njih. Ti učbeniki in delovni zvezki so prinesli velike spremembe tako za učitelje kot za učence. Učiteljem so skrajšali čas priprav na pouk slovenščine, saj jim ni več potrebno prilagajati vsebin iz učbenikov za redno osnovno šolo in sestavljati dodatnih nalog. Hkrati pa se je izboljšala tudi kvaliteta dela, saj so bili prej učitelji pogosto v dvomih, ali bo priprava uspešna in učinkovita ali ne. Pouk je bil bolj enoličen, medtem ko so nova gradiva pestra in raznolika, snov je predstavljena na zanimiv in zabaven način, naloge so raznolike in zato pomenijo večji izziv učencem. Učbeniki so seveda tudi na pogled učencem bolj všeč kot delovni listi, saj so v pisanih barvah z mnogimi ilustracijami. Učbeniki so napisani po sodobnih didaktičnih načelih dobrega učbenika in na primerno prilagojen in strnjen način podajajo snov učencem, kar je zelo pomembno, saj imajo ti učenci že tako ali tako težave z učenjem, kar pogosto vodi tudi v slabšo motivacijo za delo. Novi učbeniki in delovni zvezki pa jih s svojim zunanjim izgledom in zanimivim besedili motivirajo za delo. Tudi njihovo domače delo je na tak način lažje, saj imajo na enem mestu zbrano vso snov, medtem ko je bilo na delovnih listih vse precej bolj razdrobljeno in za učence, ki imajo že tako pogosto težave z organiziranostjo, neprimerno. Sama sem raziskavo izvedla prek lastne analize ter z dvema intervjujema. V prihodnosti pa bi bilo zanimivo izvesti še raziskavo na večji populaciji, ki bi bila reprezentativna in bi še bolje pokazala, kakšno mnenje o novih učbenikih in delovnih zvezkih ima populacija učiteljev, ki poučujejo slovenski jezik v osnovni šoli s prilagojenim programom. Poleg tega sem se osredotočila na mnenje učiteljev o novih učbenikih in delovnih zvezkih oziroma me je zanimalo tudi njihovo opažanje odziva učencev. Možnost nadaljnjih raziskav pa se odpira še na področju mnenja učencev, ki so vendarle prvi uporabniki teh učbenikov in delovnih zvezkov.

VIRI IN LITERATURA

1. Bešter, M. in drugi (1999). *Na pragu besedila 1: učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.
2. Hrovat, D. (2008). *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Delovni zvezek: 8. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Hrovat, D. (2008). *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 8. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Husar, S. (2004). *Integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno šolo: magistrska naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pravna fakulteta.
5. Jurman, B. (1999). *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro.
6. Kavkler, M. (2004). Prilagajanje procesa poučevanja. V: Kavkler, M. (ur.). *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 22–32). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
7. Kavkler, M. (2001). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 32(6), 100–106.
8. Kovač, M. in drugi (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2005.
9. Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
10. Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 40(1–2), 5–16.
11. Langerholc, D. (2008). *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Delovni zvezek: 9. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

12. Langerholc, D. (2008). *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 9. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Ložar, D. (2001). Kje so danes učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju?. *Naš zbornik*, 34(6), 5–7.
14. Magajna, L. (2004). Področja posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. V: Kavkler, M. (ur.). *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja* (str. 11–14). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
15. Magajna, L. in drugi (2008). *Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
16. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
17. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana : Visoka šola za socialno delo.
18. Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje.
19. Opara, B. (2005). *Otroci s potrebami potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
20. Podzakonski predpisi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, dostopno 2. 4. 2010 (http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_oseb_s_posebnimi_potrebami)
21. Pravilnik o potrjevanju učbenikov, 2006, dostopno 2. 4. 2010 (http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r03/predpis_PRAV4343.html)
22. Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika 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, 2007, dostopno 2. 4. 2010 (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200723&stevilka=1204>)

23. Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: Založnik, B. (ur.). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 91–99). Nova Gorica: Melior, Educa.
24. Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 88–101.
25. Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V: Založnik, B. (ur.). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 9 – 14). Nova Gorica: Melior, Educa.
26. Splošni del programa in predmetnik za prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, 2006, dostopno 2. 4. 2010
(<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=117&rID=1589>)
27. Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. *Sodobna pedagogika*, 56(4), 172–185.
28. Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
29. Učni načrt – program osnovnošolskega izobraževanja – slovenščina, 2005, dostopno 5. 7. 2010
(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf)
30. Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina, 2006, dostopno 2. 4. 2010
(<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=117&rID=1589>)
31. Ujc, D. (2008). *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Delovni zvezek: 7. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
32. Ujc, D. (2008). *Kako povem, kako napišem: slovenščina. Učbenik: 7. razred: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
33. Vogel, J. (2003). Izhodišča sodobnega pouka slovenskega jezika v gimnaziji in novosti pri maturitetnem izpitu. V: *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju/39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (zbornik) (str.

- 19–35). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
34. Vogel, J. (2005). Posebnosti maturitetnega izpita in položaja slovenščine na maturi (ob 10-letnici mature). *Šolska kronika*, 14(38)(2), 324–332.
35. Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v RS. V: IVŠEK, Milena (ur.), AASE, Laila. *Jeziki v izobraževanju* (zbornik) (str. 117–128). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
36. Vogel, J. (2009). Slovenščina v šoli – le poseben učni predmet ali sestavni del vsakega predmeta?. *Vzgoja in izobraževanje*, XL(2), 15–21.
37. Zakon o osnovni šoli, 1996, dostopno 2. 4. 2010 (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>)
38. Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2006, dostopno 2. 4. 2010 (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006118&stevilka=5024>)
39. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000, dostopno 2. 4. 2010 (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101>)
40. Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

PRILOGE

Seznam prilog:

- Priloga A: Podrobna razčlenitev operativnih ciljev v tretji triadi osnovne šole s prilagojenim programom
- Priloga B: Transkripcija obeh intervjujev
- Priloga C: Tabeli kategorij in pojmov za oba intervjuja

Priloga A: Podrobna razčlenitev operativnih ciljev v tretji triadi osnovne šole s prilagojenim programom (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – slovenščina)

Poslušanje (in gledanje) pogovorov ter sodelovanje v pogovorih

7.	8.	9.
<i>1 Poslušajo (in gledajo) posnete pogovore.</i> <i>1.1 Po prvem poslušanju:</i> a) povedo, kdo se je pogovarjal; b) ob učiteljevi pomoči ugotavljajo, ali sta se sogovorca informirala ali pogajala; a) povedo, o čem sta se sogovorca pogovarjala/pogajala; č) ob učiteljevi pomoči ugotavljajo, ali se je pogajanje končalo s sporazumom ali ne, in skušajo utemeljiti svoje mnenje; a) ob učiteljevi pomoči ugotavljajo, v čigavo korist/ škodo je bil sklenjen sporazum, in skušajo utemeljiti svoje mnenje; e) ob učiteljevi pomoči povzamejo izhodiščni in končni stališči obeh pogajalcev; f) se pogovarjajo o mogočih sporih med ljudmi (npr. generacijskih); g) odgovarjajo na učiteljeva vprašanja o bistvenih podatkih.		
<i>1.2 Po ponovnem poslušanju:</i> a) ob učiteljevi pomoči povedo, ali je pogovor neuraden ali uraden, in skušajo utemeljiti svoje mnenje; b) ob učiteljevi pomoči povedo, kakšno je družbeno razmerje med sogovorcema (npr. enakovredno hierarhično) in skušajo utemeljiti svoje mnenje; c) ob učiteljevi pomoči povedo, kakšno je čustveno stanje sogovorcev oz. "čustveno ozračje" pogovora (npr. naklonjenost/nenaklonjenost, prijaznost/ napadalnost) in skušajo utemeljiti svoje mnenje; č) se pogovarjajo o vplivu čustev na tvorjenje besedila ter o vplivu čustev, pričakovanj in negativnih/ pozitivnih izkušenj na sprejemanje besedila; d) ob učiteljevi pomoči povedo, kateri sogovorec je vodil/ usmerjal pogovor; e) ob učiteljevi pomoči presojujejo vljudnost sogovorcev, ustreznost njune besedne in nebesedne govorice ipd.; svoje mnenje skušajo utemeljiti; f) ob učiteljevi pomoči presojujejo odziv enega od sogovorcev in povedo, kako bi sami ravnali v njegovi vlogi; g) se pogovarjajo o človekovi potrebi po tem, da ga poslušajo in razumejo; h) se pogovarjajo o tem, kaj lahko vpliva na uspešnost pogovora.		
<i>2 Sami/ob učiteljevi pomoči pripravijo podoben pogovor (npr. kot igro vlog ali dramatizacijo).</i>		
<i>3 Vadijo ustrezno in vljudno pogovarjanje v različnih govornih položajih.</i> a) Ob učiteljevi pomoči presojujejo vljudnost in učinkovitost govora v različnih govornih položajih. b) V igri vlog skušajo izbirati okoliščinam ustrezne izraze vljudnosti.		
<i>4 Vadijo telefoniranje v uradnih govornih položajih (tudi ob uporabi telefonskega imenika).</i>		
<i>5 Vadijo pogajanje:</i> 5.1 Ob učiteljevi pomoči in enostavnejših zgledih vadijo pogajanje v dvojicah.		
<i>6 Intervjuvajo sogorce; ustno/ pisno poročajo o intervjuju.</i>		

Poslušanje (in gledanje) neumetnostnih besedil z razumevanjem ter govorno nastopanje

7.	8.	9.
I Poslušajo (in gledajo) prosto govorjena/ glasno brana/ posneta/ ekranizirana neumetnostna besedila, in sicer:		
a) poljudnoznanstvena besedila, tematsko povezana z njihovimi interesi in drugimi predmetnimi področji,		
- npr. opis življenja znane osebe/ /dogajanja v naravi/ /življenja ljudi nekoč in danes;	- npr. opis življenja ljudi nekoč in danes/ /razvoja človeka ali živali/ /delovnega postopka/ /igre/športa;	- npr. opis kraja/države/ / nastanka pojava ali stanja/ /naprave in njenega delovanja;
-npr. pripoved o poteku dogodka;	- npr. pripoved o poteku dogodkov;	- npr. pripoved o poteku dogodkov/ /potopis;
b) poročila o aktualnih/zanimivih dogodkih,		
c) radijske/ televizijske reklame.		
1.1 Po poslušanju:		
a) si ob učiteljevih vprašanjih zapišejo bistvene podatke ter jih ob učiteljevi pomoči uredijo v miselni vzorec;	a) si ob učiteljevih vprašanjih zapišejo bistvene podatke ter jih ob učiteljevi pomoči oz. sami uredijo v miselni vzorec;	a) si ob učiteljevih vprašanjih zapišejo bistvene podatke ter jih sami uredijo v miselni vzorec;
b) ob učiteljevi pomoči obnovijo besedilo, tj. ustno/ pisno upovedijo miselni vzorec;		
c) povedo svoje mnenje o besedilu ter ga skušajo utemeljiti;		
č) pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ipd. ob besedilu;		
d) po poslušanju (gledanju) reklame pa ob učiteljevi pomoči/sami:		
- povedo, kaj se propagira in kaj se o tem pove;		
- povedo, ali so vsi podatki resnični ali ne, ter skušajo utemeljiti svoje mnenje;		
- povedo, kdo je naslovnik, kaj želi sporočevalec doseči pri njem in kako se bo naslovnik odzval; svoje mnenje skušajo utemeljiti;		
- se pogovarjajo o tem, kaj je značilno za reklame.		
2 Sami govorno nastopajo (z vnaprej pripravljeno temo)		
- npr. opišejo poljubno izbrano rastlino/ /izdelek/ /napravo/ /svoj najljubši šport/ /predmet / /svojo najljubšo dejavnost;	- npr. opišejo življenje poljubno izbrane osebe/ /poljubno izbran delovni postopek/ /igro/ /šport;	- npr. opišejo poljubno izbrano napravo in njeno delovanje/ - npr. opišejo in označijo poljubno izbrano osebo/ / poljubno izbran kraj/ /državo;
- npr. pripovedujejo o svojih doživetjih, radostih, razočaranjih, načrtih .../ /o življenju poljubno izbrane osebe;	- npr. opišejo svoje ravnanje v konkretnih okoliščinah ter skušajo utemeljiti svoje mnenje; razmišljajo o vzrokih za tako ravnanje;	- npr. opišejo svoje ravnanje v konkretnih okoliščinah ter skušajo utemeljiti svoje mnenje; razmišljajo o vzrokih za tako ravnanje;
- npr. obnovijo svojo najljubšo	- npr. pripovedujejo o poljubno izbranem dogodku/	- npr. pripovedujejo o kakem

risanko/ /knjigo/ /TV-oddajo;	svojem najljubšem športniku/ pevcu/ igralcu ... - npr. obnovijo poljubno izbrano besedilo/knjigo/ film ipd.; - ob učiteljevi pomoči predstavijo skupno mnenje dvojice in ga skušajo utemeljiti;	svojem popotovanju/ /svojih načrtih za prihodnost; - npr. obnovijo in skušajo komentirati to, kar so gledali/ poslušali/ brali in skušajo svoje mnenje utemeljiti; - predstavijo skupno mnenje dvojice in ga skušajo utemeljiti.
2.1 Pred govornim nastopom: a) ob učiteljevi pomoči razmišljajo o tem, kaj vse bi o temi povedali in izdelajo osnutek miselnega vzorca; b) ob učiteljevi pomoči po različnih virih iščejo potrebne podatke ter jih vpišejo v ogrodje miselnega vzorca; c) ob učiteljevi pomoči skušajo miselni vzorec pretvoriti v pisno zasnovo govornega nastopa; č) si večkrat preberejo pisno zasnovo govornega nastopa in si jo skušajo čim bolj zapomniti;		
2.2 Med govornim nastopom: a) napovedo temo; b) skušajo samostojno govoriti ob pisni zasnovi govornega nastopa oz. slikovnih/ besednih ponazorilih; c) govorijo razločno, naravno in čim bolj knjižno/ zborna ter uporabljajo prvine nebesedne govorice.		
2.3 Po govornem nastopu: a) odgovarjajo na vprašanja sošolcev in učitelja; b) pogovarjajo se o tem, na kaj vse so (naj bi bili) pozorni pri poslušanju.		
b) presojajo sošolčev govorni nastop (pozorni tudi na nebesedno in besedno govorico, npr. na neknjižne besede, izgovor in naglas) ter skušajo svoje mnenje utemeljiti.		

Branje, razumevanje ter pisanje neuradnih in uradnih neumetnostnih besedil

7.	8.	9.
I Berejo krajša besedila, in sicer: - neuradno pismo, - mali oglas, - neuradno in uradno obvestilo, - neuradno in uradno vabilo;		
- neuradno in uradno pismo, - neuradno in uradno zahvalo, - neuradno in uradno opravičilo, - neuradno prošnjo;		
- neuradno in uradno pismo, - neuradno in uradno prošnjo, - telegram, - neuradno sožalje.		
1.1 Po branju ob učiteljevi pomoči: a) ugotavljajo pomen neznanih besed iz sobesedila oz. pogledajo v slovar/ leksikon; b) ugotavljajo, kdo je sporočevalec in kdo naslovnik, ter v besedilu poiščejo tiste jezikovne prvine, iz katerih so ju prepoznali; c) ugotavljajo, ali je besedilo neuradno ali uradno, ter v njem poiščejo tiste jezikovne prvine, iz katerih so to prepoznali; č) ugotavljajo, kakšno je družbeno in čustveno razmerje med sporočevalcem in naslovnikom, ter v besedilu poiščejo tiste jezikovne prvine, iz katerih so to prepoznali;		

d) ugotavljajo, kaj želi sporočevalec od naslovnika oz. čemu mu pošilja to besedilo; e) v njem poiščejo jezikovne prvine, iz katerih so to prepoznali; presoja, ali so ti izrazi vljudni ali ne; ob pomoči učitelja jih zamenjajo z vljudnejšimi.		
1.2 Besedilo preberejo še enkrat; med ponovnim branjem si ob učiteljevi pomoči podčrtajo bistvene podatke; iz njih oblikujejo miselni vzorec (ali sheme drugačnih grafičnih oblik). 1.3 Po ponovnem branju: a) upovedujejo miselni vzorec s svojimi besedami ter tako povzamejo bistvene podatke; b) predvidevajo, kako se bo naslovnik odzval, ter svoje mnenje skušajo utemeljiti.		
2 Po vzorcu in ob učiteljevi pomoči tvorijo podobna neuradna besedila. Pri tem pazijo na čitljivost, estetskost in pravilnost zapisa.	2 Po vzorcu skušajo sami tvoriti podobna neuradna besedila.	2 Po vzorcu sami tvorijo podobna neuradna besedila in uradno prošnjo.

Branje in razumevanje poljudnoznanstvenih in publicističnih besedil ter pisanje podobnih besedil

7.	8.	9.
I Berejo krajša neumetnostna besedila, in sicer: a) poljudnoznanstvena besedila, tematsko povezana z njihovimi interesi in drugimi predmetnimi področji, - npr. opis predmeta/ /rastline/ /življenja vrstnikov/ /življenja tukaj in drugod/ /igre/športa; - npr. pripoved o poteku dogodkov/ / življenju znane osebe; b) novice in poročila o aktualnih/ zanimivih dogodkih; c) reklame;		
	- npr. opis izdelka/ /dogajanja v naravi/ /življenja znane osebe/ /ljudi nekoč in danes/ /delovnega postopka; - npr. pripoved o življenju znane osebe; - npr. preproste razlage, definicije pojmov;	- npr. opis naprave/ /kraja/države/ /razvoja človeka/živali/ /poteka bolezni/ /delovanja človeškega telesa; - npr. opis in oznako znane osebe; - npr. življenjepisa znane osebe; - npr. razlago nastanka pojava/stanja;
č) javna obvestila (teleteksti/ športni in kulturni program/preglednice); d) poštna, bančna idr. obrazca.		
1.1 Po branju: Skupaj z učiteljem razložijo pomen neznanih besed iz sobesedila /tako, da vprašajo sošolca/ pogledajo v slovar oz. leksikon.		
1.2 Besedilo preberejo večkrat; med ponovnim branjem si ob učiteljevi pomoči podčrtajo bistvene podatke; iz njih nato sestavijo miselni vzorec ali dispozicijske točke.		
1.3 Po ponovnem branju: a) ustno/ pisno obnovijo besedilo (tj. upovedijo miselni vzorec); b) pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ipd. ob besedilu; c) po ponovnem branju reklame: - ob učiteljevi pomoči povedo, kaj se propagira in kaj se o tem pove; - ugotavljajo, ali so vsi podatki resnični ali ne; - povedo, kdo je naslovnik, kaj želi sporočevalec doseči pri njem in skušajo predvideti, kako se bo naslovnik odzval; svoje mnenje skušajo utemeljiti; - se pogovarjajo o tem, kaj je značilno za reklame;		

č) po ponovnem branju javnega obvestila: - iščejo zahtevani podatek (tudi v nebesednem delu); - izpolnjujejo poštno, bančne ipd. obrazce;		
d) ob učiteljevi pomoči besedilo besedno-slovnično razčlenjujejo, npr.:		
- ugotavljajo, ali je besedilo knjižno ali narečno; svoje mnenje skušajo utemeljiti; - v besedilu podčrtajo samostalnike; - iz besedila (ob zgledih) izpišejo samostalnike v slovarski obliki; - izpisanim samostalnikom določijo spol in število; - v besedilu podčrtajo pridevnike; - skušajo razložiti pomen dane besede iz besedila (opisno/ s sopomenko/ protipomenko/ v rabi); - v besedilu označijo odstavke;	- ugotavljajo, ali je besedilo umetnostno ali neumetnostno; svoje mnenje skušajo utemeljiti; - opazujejo pridevnike v besedilu in jim določajo spol in število; - v besedilu opazujejo stopnjevanje pridevnika; - v besedilu poiščejo predloge; - v besedilu iščejo napačne predloge in jih skušajo popraviti; - v besedilu poiščejo glavne in vrstilne števnik; - v besedilu poiščejo glagole; - nedoločnike uporabijo v povedi (ob zgledih); - v besedilu poiščejo osebne zaimke;	- ugotavljajo, ali je besedilo umetnostno/ neumetnostno; strokovno oz. poljudnoznanstveno/ /praktičnosporazumevalno/ /publicistično; - svoje mnenje skušajo utemeljiti; - ugotavljajo, ali je besedilo objektivno ali subjektivno; svoje mnenje skušajo utemeljiti; - v besedilu poiščejo glagole in jim določijo spol, število, čas; - v besedilu poiščejo prislove in jih na podlagi vprašalnic razvrstijo v pomenske skupine (kraj, čas); - določijo glavni in odvisni stavek; - iz besedila skušajo izpisovati eno- in večstavčne povedi; - v večstavčnih povedih poiščejo veznike; - v besedilu podčrtajo premi govor ter povedo, po čem so ga prepoznali; preproste primere premega govora pretvarjajo v odvisni govor;
- v besedilu poiščejo slogovno zaznamovane besede/ besedne zveze in jih skušajo zamenjati z nezaznamovanimi sopomenkami; - v besedilu podčrtajo okrajšane besede ter jih skušajo razvezati. e) ob učiteljevi pomoči presojajo ustreznost, razumljivost in jezikovno pravilnost besedila; f) ob učiteljevi pomoči/ pomoči staršev odpravljajo neustreznosti/ nerazumljivosti/ nepravilnosti besedila.		
2 Ob učiteljevi pomoči/ sami pišejo krajša besedila,		
- npr. opis poljubno izbranega predmeta /živali; - npr. obnovo besedila /risanke /filma; - npr. pripoved o tem, kar so doživeli/ o poljubno izbranem dogodku;	- npr. opis rastline/ /kraja/države; /življenja poljubno izbrane osebe; - npr. obnovo poljubno izbranega besedila/ knjige/ filma; - npr. pripoved o svojih doživetjih/ /o življenju poljubno izbrane	- npr. opis /izdelka /naprave; - npr. opis in oznako poljubno izbrane osebe; - npr. svoj življenjepisa/ /življenjepisa poljubno izbrane osebe; - obnovo poljubno izbranega besedila/knjige/filma ipd; - npr. pripoved o svojih načrtih za prihodnost.

	osebe/ /o poljubno izbranem dogodku;	
2.1 Pred pisanjem:	a) razmišljajo, kaj vse bi o temi napisali, b) in si ob učiteljevi pomoči izdelajo ogrodje miselnega vzorca oz. dispozicijske točke.	2.1 Pred pisanjem: a) razmišljajo, kaj vse bi o temi napisali, b) in si skušajo sami izdelati ogrodje miselnega vzorca oz. dispozicijske točke.
2.2 Med pisanjem osnutka:	a) pišejo naslov in besedilno vrsto; b) ob učiteljevi pomoči pretvorijo miselni vzorec oz. dispozicijske točke v zapisano besedilo; c) pri tem skušajo besedilo členiti na uvod, jedro in zaključek ter na odstavke.	2.2 Med pisanjem osnutka: a) napišejo naslov in besedilno vrsto; b) sami pretvorijo miselni vzorec oz. dispozicijske točke v zapisano besedilo; pri tem skušajo besedilo členiti na uvod, jedro in zaključek ter na odstavke.
2.3 Po pisanju osnutka:	a) preberejo osnutek ter skušajo sami ali ob pomoči učitelja/ staršev/ sošolcev/ priročnikov popraviti vsebinske, slogovne, slovnične in pravopisne napake; b) prepišejo besedilo; pri tem pazijo na njegovo zunanjo oblikovanost, čitljivost in estetskost pisave; c) svoja besedila primerjajo in presojaajo.	

Razvijanje logičnega mišljenja ter poimenovalne, upovedovalne, pravorečne in pravopisne zmožnosti

7.	8.	9.
I Bogatijo si besedni zaklad. Ob pomoči učitelja in zgledih: a) iz preprostih definicij prepoznajo bitja/predmete/prostore/pojme/... in jih poimenujejo (tudi s sopomenkami); b) s preprosto definicijo in ob zgledih skušajo razložiti pomen besede (npr. navedejo nadpomenko in osnovne razločevalne lastnosti); c) besedam iščejo protipomenke, nadpomenke in podpomenke; č) besedam iščejo sopomenke, za stilno zaznamovane sopomenke ugotavljajo ustrezne govorne položaje; d) ob danem korenu navajajo besede iste besedne družine; e) besedam iščejo člane iste besedne družine ter jim določajo koren; f) dane stalne besedne zveze uporabijo v povedi in s tem pojasnijo njihov pomen; g) ugotavljajo pomen danih pregovorov; h) navedejo različne pomene iste besede in jih ponazorijo v rabi; i) povedo, kaj vse bi lahko poimenovali z dano besedo; j) po analogiji tvorijo pridevniške izpeljanke iz glagola.		
I Skušajo prepoznavati in izražati logična razmerja med dejanji. 2.1 Ob zgledih in pomoči učitelja prepoznavajo dobnostno razmerje med dvema dejanjema; - spoznavajo možnost izražanja istodobnosti z veznikoma <u>in</u> ali <u>medtem</u> <u>ko</u> , po analogiji jo izražajo z veznikom <u>in</u> ; neistodobnost pa z zadobnim prislovom <u>potem</u> oz. z veznikom <u>ko</u> . 2.2 Ob zgledih in pomoči učitelja prepoznavajo vzročno-posledično razmerje med dvema dejanjema in izražajo po analogiji: - vzrok z veznikom <u>ker</u> , - posledico z veznikom <u>zato</u> . 2.3 Ob zgledih in pomoči učitelja skušajo prepoznati namerno razmerje med dvema dejanjema in ga po analogiji izražajo z veznikom <u>da</u> (ob pogojniku/		

	prihodnjiku).																											
	2.4 Ob zgledih in pomoči učitelja prepoznavaajo pogojno razmerje med dvema dejanjema in ga po analogiji izražajo z veznikom <u>če</u> (ob prihodnjiku/ pogojniku).																											
3	Ob zgledu in učiteljevi pomoči vadijo upovedovanje pomenske podstave povedi (po analogiji: s tvorno povedjo, s trpno povedjo ter z glagolniško besedno zvezo.)																											
	4 Ob zgledu, slikovnem gradivu, stripu in drugih učiteljevih spodbudah vadijo pretvarjanje premege govora v odvisni govor.																											
4	Ob zgledih in pomoči učitelja vadijo izražanje iste osebe/ živali/ predmeta/ kraja/ ... v zaporednih povedih: a) implicitno (v osebni glagolski obliki ob izpuščenem osebku), b) z zaimkom (osebni/ kazalni/ oziralnim), c) s sopomenko.																											
5	Z vajami odpravljajo najbolj kritična mesta v praktičnem obvladovanju slovnice.																											
6	Ob zgledih in pomoči učitelja vadijo čim bolj razločno, naravno in knjižno govorjenje , pozorni so zlasti na težja mesta v knjižni izreki, npr.: a) izgovor širokega e in o, ozkega e in o, polglasnika ter drugih glasov glede na pokrajinski/narečni izgovor, b) mesto naglasa.																											
Prepoznavaajo neknjižno izreko in jo skušajo ob pomoči učitelja popraviti.																												
7	Vadijo čim bolj tekoče glasno in tiho branje krajših tiskanih in pisanih besedil. Pri glasnem branju so pozorni na knjižno izreko.																											
8	Z vajami usvajajo osnovna pravila slovenskega pravopisa, npr.: <table><tr><td>- rabo dvopičja in oklepaja,</td><td>- rabo treh pik,</td><td>- rabo vejice med glavnim in odvisnim stavkom,</td></tr><tr><td>- rabo velike začetnice v imenih prebivalcev krajev (npr. Celjan),</td><td>- rabo vejice pred obravnavanimi vezniki,</td><td>- rabo končnega ločila na koncu večstavčne povedi,</td></tr><tr><td>- rabo velike začetnice v enobesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih, v znanih stvarnih lastnih imenih in v izrazih spoštovanja,</td><td>- rabo velike začetnice v večbesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih (npr. Murska Sobota),</td><td>- rabo ločil v premem govoru (s spremnim stavkom pred dobesednim navedkom),</td></tr><tr><td>- rabo velike začetnice v osebnih lastnih imenih in v svojilnih pridevniki iz njih (npr. Majin),</td><td>- rabo male začetnice v imenih prebivalcev vrste naselja (npr. vaščani),</td><td>- rabo velike začetnice v imenih prebivalcev krajev (tudi dvobesednih, npr. Škofjeločan), pokrajin, držav, celin, planetov,</td></tr><tr><td>- izbiro predloga k/ h;</td><td>- rabo male začetnice v imenih praznikov in jezikov (npr. božič, slovenščina),</td><td>- rabo male začetnice v občnih imenih, nastalih iz lastnih (npr. jurček),</td></tr><tr><td></td><td>- rabo male začetnice v vrstnih pridevniki iz zemljepisnih lastnih imen (npr. francoski sir),</td><td>- zapis nezvočnikov sredi besede,</td></tr><tr><td></td><td>- zapis polglasnika pred r; (npr. rjav),</td><td>- zapis soglasniških sklopov,</td></tr><tr><td></td><td>- pisanje nikalnice <u>ne</u> ob glagolih in drugih besedah;</td><td>- zapis polglasnika v soglasniških sklopih (npr. gostiln, tekem),</td></tr><tr><td></td><td></td><td>- zapis neobstojnega polglasnika (npr. oktobrski).</td></tr></table>	- rabo dvopičja in oklepaja,	- rabo treh pik,	- rabo vejice med glavnim in odvisnim stavkom,	- rabo velike začetnice v imenih prebivalcev krajev (npr. Celjan),	- rabo vejice pred obravnavanimi vezniki,	- rabo končnega ločila na koncu večstavčne povedi,	- rabo velike začetnice v enobesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih, v znanih stvarnih lastnih imenih in v izrazih spoštovanja,	- rabo velike začetnice v večbesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih (npr. Murska Sobota),	- rabo ločil v premem govoru (s spremnim stavkom pred dobesednim navedkom),	- rabo velike začetnice v osebnih lastnih imenih in v svojilnih pridevniki iz njih (npr. Majin),	- rabo male začetnice v imenih prebivalcev vrste naselja (npr. vaščani),	- rabo velike začetnice v imenih prebivalcev krajev (tudi dvobesednih, npr. Škofjeločan), pokrajin, držav, celin, planetov,	- izbiro predloga k/ h;	- rabo male začetnice v imenih praznikov in jezikov (npr. božič, slovenščina),	- rabo male začetnice v občnih imenih, nastalih iz lastnih (npr. jurček),		- rabo male začetnice v vrstnih pridevniki iz zemljepisnih lastnih imen (npr. francoski sir),	- zapis nezvočnikov sredi besede,		- zapis polglasnika pred r; (npr. rjav),	- zapis soglasniških sklopov,		- pisanje nikalnice <u>ne</u> ob glagolih in drugih besedah;	- zapis polglasnika v soglasniških sklopih (npr. gostiln, tekem),			- zapis neobstojnega polglasnika (npr. oktobrski).
- rabo dvopičja in oklepaja,	- rabo treh pik,	- rabo vejice med glavnim in odvisnim stavkom,																										
- rabo velike začetnice v imenih prebivalcev krajev (npr. Celjan),	- rabo vejice pred obravnavanimi vezniki,	- rabo končnega ločila na koncu večstavčne povedi,																										
- rabo velike začetnice v enobesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih, v znanih stvarnih lastnih imenih in v izrazih spoštovanja,	- rabo velike začetnice v večbesednih slovenskih zemljepisnih lastnih imenih (npr. Murska Sobota),	- rabo ločil v premem govoru (s spremnim stavkom pred dobesednim navedkom),																										
- rabo velike začetnice v osebnih lastnih imenih in v svojilnih pridevniki iz njih (npr. Majin),	- rabo male začetnice v imenih prebivalcev vrste naselja (npr. vaščani),	- rabo velike začetnice v imenih prebivalcev krajev (tudi dvobesednih, npr. Škofjeločan), pokrajin, držav, celin, planetov,																										
- izbiro predloga k/ h;	- rabo male začetnice v imenih praznikov in jezikov (npr. božič, slovenščina),	- rabo male začetnice v občnih imenih, nastalih iz lastnih (npr. jurček),																										
	- rabo male začetnice v vrstnih pridevniki iz zemljepisnih lastnih imen (npr. francoski sir),	- zapis nezvočnikov sredi besede,																										
	- zapis polglasnika pred r; (npr. rjav),	- zapis soglasniških sklopov,																										
	- pisanje nikalnice <u>ne</u> ob glagolih in drugih besedah;	- zapis polglasnika v soglasniških sklopih (npr. gostiln, tekem),																										
		- zapis neobstojnega polglasnika (npr. oktobrski).																										
Vzdržujejo čim večjo stopnjo čitljivosti in estetskosti lastne pisave.																												
Vadijo pisanje in oblikovanje besedil z računalnikom.																												

Spoznavanje slovenskega jezikovnega okolja

7.	8.	9.
a) Ob učiteljevi pomoči prepoznajajo narečne/ pokrajinske besede (iz svojega jezikovnega okolja). b) Pripovedujejo besedilo v svojem narečju/ pokrajinskem jeziku. Kratko narečno besedilo skušajo ob učiteljevi pomoči "prevesti" v knjižni jezik. c) Poslušajo besedilo v kakem drugem narečju/ pokrajinskem jeziku. č) Pogovarjajo se o tem, da se slovenščina govori tudi zunaj meja Republike Slovenije, in sicer med zamejci in izseljenci. Učenci, katerih sorodniki/znanci so zamejci/izseljenci, povedo, kje le-ti živijo in kako govorijo (npr. s kom/kje govorijo slovensko, s kom/kje pa v tujem jeziku). d) Navedejo imena državnih jezikov, ki jih govorijo ljudje v državah, ki mejijo na Slovenijo.	a) Ob učiteljevi pomoči narečne/ pokrajinske besede zamenjajo s knjižnimi ustreznici. b) Pripovedujejo besedilo v svojem narečju/ pokrajinskem jeziku. Narečno besedilo "prevedejo" v knjižni jezik. Ob učiteljevi pomoči prepoznajajo največje razlike v izreki in besedju. c) Poslušajo besedilo v kakem drugem narečju/ pokrajinskem jeziku. Primerjajo svoje in drugo arečje/ okrajinski jezik. č) Poslušajo (uprizorijo) pogovor med najstnikoma (npr. ob pesmi I. Mlakarja: Ful kul). Slengovsko besedilo skušajo "prevesti" v knjižni jezik. Navedejo nekaj slengovskih izrazov in jih zamenjajo s knjižnimi. d) Navedejo ali v besedilu najdejo nekaj prevzetih besed in jih zamenjajo z domačimi ustreznici.	a) Pogovarjajo se o okoliščinah za rabo knjižnega jezika in narečja/ pokrajinskega jezika. b) Poslušajo (uprizorijo) pogovor med najstnikoma. c) Slengovsko besedilo skušajo ob pomoči učitelja "prevesti" v knjižni jezik; prepoznajajo razlike. č) Navedejo nekaj slengovskih izrazov in jih zamenjajo s knjižnimi. d) Pogovarjajo se o okoliščinah za rabo slenga in o vplivu tujih jezikov na slovenski sleng. e) Povedo, kateri jezik je v Republiki Sloveniji državni jezik; pojasnijo, kaj to pomeni. f) Navedejo državne jezike v drugih (evropskih) državah. g) Povedo, kje v Sloveniji sta zakonsko predpisana dva uradna jezika, in pojasnijo, kaj to pomeni. h) Navedejo države (in pokrajine), kjer živijo Slovenci kot zamejci in izseljenci. i) Spoznavajo začetke slovenskega knjižnega jezika (vloga Trubarja).
j) Navajajo se na uporabo sodobnih jezikovnih priročnikov.		

Predlagani izobraževalni cilji (izrazi in pojmi)

7.	8.	9.
1 a) Učenci spoznavajo naslednje strokovne izraze (ko jih ob razčlembi besedil uporablja učitelj): umetnostno, neumetnostno besedilo, strokovno in publicistično besedilo, uradno in neuradno besedilo, stalna besedna zveza, sleng, strokovna beseda, stavek, enostavčna, dvostavčna poved, uvod, jedro, zaključek, odstavek, besedilo, sklep, pojasnilo/utemeljitev, odvisni govor, premi govor, narekovaj, sporočevalec, naslovnik, prijavnica, naročilnica, besedna družina, koren, sopomenka, lastno, občno ime, tri pike, dvopičje, oklepaj, pomišljaj, krajšava, samoglasnik, soglasnik, samostalni, pridevnik, glagol, predlog, veznik, nedoločnik, spol: moški, ženski, srednji, število: ednina, dvojina, množina, glavni in vrstilni števniki, zaimek, osebni zaimek, sedanjik, preteklik, prihodnjik. b) Učenci prepoznajajo naslednje strokovne izraze (iz prejšnjih triletij): glas, črka, beseda, poved, pripovedna, vprašalna, vzklična, trdilna, nikalna poved, besedilo, naslov, nagovor, datum, podpis, obvestilo, opozorilo, prepoved, vabilo, pozdrav, voščilo, čestitka, pohvala, opis, obnova, pripoved, anketa, pika, vprašaj, klicaj, vejica, velika in mala začetnica, materni in tuji jezik, knjižni in neknjižni jezik, državni jezik, narečje.		
2 a) Učenci skušajo besede uvrstiti med: - samostalnike, pridevnike, - glagole, osebne zaimke, glavne in vrstilne števnike, - časovne in krajevne prislove, veznike, predloge. b) V dvostavčnih povedih prepoznajajo glavne in odvisne stavke.		
3 Navedejo samoglasnike in soglasnike slovenskega knjižnega jezika.		
4 V konkretnem primeru skušajo utemeljiti rabo velike in male začetnice ter rabo ločil.		

Priloga B: Transkripcija obeh intervjujev

Prvi intervju (8. in 9. razred)

V. – Za začetek, kot uvod, me zanima, koliko let že poučujete v osnovni šoli s prilagojenim programom?

O. – Dvajseto leto.

V. – Zdaj učite v osmem in devetem razredu, a ne?

O. – Ja.

V. – Kaj pa v preteklosti, ste tudi v kakšnih drugih?

O. – Sem učila tretji – peti, v glavnem v kombinaciji no ... četrti – peti, šesti, sedmi, pol kombinacija šesti – sedmi, sedmi devetletke, sedmi osemletke.

V. – Potem ubistvu vse možnosti.

O. – Vse ja, razen prvega pa drugega razreda.

V. – Jedro moje diplomske naloge so ti novi učbeniki za slovenski jezik. Zato me najprej zanima, kaj ste počeli, ko še ni bilo teh učbenikov. Kaj ste takrat uporabljali?

O. – Ja, pomagali smo si z učbeniki iz osnovne šole, s tem da smo prilagali, ne.

V. – In to je sigurno tudi kakšne težave prineslo?

O. – Ja, no ... bom rekla ne ... tu zdaj na višji stopnji moraš bit previden ne. Ne vem kakšnih otroških besedil ne moreš dajat. Sem moraš posluževat učbenikov, ki so na primer za šesti, sedmi razred, ampak ker so pač določene stvari prezahtevne, ker jih mi v

učnih načrtih nimamo, si jih moral spuščat. Ubistvu veliko je bilo dela doma, da si pripravil za pouk slovenščine.

V. – Zdaj pa, ko so na voljo ti novi učbeniki, me zanima, kako pogosto jih uporabljate?

O. – Skoraj vsak dan. Ali berilo, ali delovni zvezek, ali učbenik.

V. – So torej glavno gradivo ...

O. – Ja, ja. Jaz bom rekla, da so v zelo veliko pomoč no.

V. – In verjetno velika sprememba glede na prej ...

O. – Ja.

V. – Ampak verjetno je še vedno potrebno prilagajati vsebine posameznim učencem? Ali morda ne? Ali so že tako primerno prilagojeni?

O. – Letos bom rekla, mislim, jaz zdaj lahko govorim za dve leti so tile učbeniki, sem jaz imela take učence, da ni bilo treba prilagajati. No, zdaj dobro ... prilagajaš tempo, pa mogoče pri kakšnem kakšno dodatno razlago, ampak bistvenih prilagoditev ni ... da bi jaz imela delo, da bi zdaj te vaje, ki so v teh učbenikih, morala še posebej prilagajat. Pač mogoče določene stvari, ki sem pričakovala, da jih bodo samostojno naredili, sem morala komu pomagat. Ampak večinoma pa naredijo samostojno tiste vaje, ki so notri. Pri besedilih pač pomagaš malo pri razumevanju besedil, zdaj tudi otroci niso vsak dan enako zbrani, niso vsak dan enako pripravljeni delat ne, pač se prilagajaš razredni situaciji, ampak uglavnem, da bi pa jaz zdaj tukaj kaj posebej prirejala, pa ne.

V. – Ubistvu ste mi že odgovorili na naslednje vprašanje, ker me je zanimalo ravno to, ali zahtevajo učbeniki veliko usmerjanja učitelja, ali lahko delajo samostojno.

O. – no saj pač seveda imaš potem to diferenciacijo, ko moraš pri nekaterih malo bolj voditi, nekateri pa naredijo to hitro in samostojno. Tako da ni problema.

V. – Kaj pa medpredmetne povezave, so kaj možne s temi učbeniki?

O. – Ja, so. Pri nas na primer se pokriva z družboslovjem, nekaj tudi z naravoslovjem. Z matematiko sicer ne, ampak se da. Tudi na primer berila ne, se jih da uporabiti tako medpredmetno.

V. – Zdaj pa vaše mnenje me zanima ubistvu, saj nekaj ste mi že povedali, kako so vam ti učbeniki olajšali delo? To, da je manj priprav?

O. – Ja, pa da ni delovnih listov toliko. Ker slovenščina, kakor koli se vzame, je ubistvu zahteven predmet. In če ti sam delaš neke delovne liste, si zmeraj v nekih dvomih, ali boš to naredil dobro, ali ne boš naredil dobro. Potem tudi, ker ves čas delaš te delovne liste, imam jaz občutek, da so ves čas narejeni po enem in istem kopitu, ker pač imaš nek vzorec v glavi, tukaj so pa naloge tako različne in pestre in tudi ubistvu primeri dobro izbrani ne, da ni to zdaj tisto suhoparno učenje slovnice, pa da se pač skozi naloge uči slovnico.

V. – A bi vseeno mogoče tudi rekli, da je kakšna pomanjkljivost teh učbenikov? Kaj pogrešate mogoče?

O. - Mogoče če bi še bla kakšna vaja noter za kakšno stvar, ampak dobro to pa potem še tudi ... moje mnenje je ne, da ne glede na to, koliko so dobri učbeniki, kakršni koli so, otroci morajo nekaj pisati. In jaz si potem pač pomagam s tem, z zapisi na tablo, pa saj naredim tudi še kakšen delovni list, ne bom zdaj rekla, da izključno samo to delamo, da mi ni treba nič drugega, ampak zadnja leta ugotavljam, da je še vedno bolje, da se še tudi nekaj na tablo piše, zato da niso zdaj otroci ves čas bombardirani s temi delovnimi listi in se mi zdi, da potem tudi nekako ... ker pri naših je treba paziti in na grafomotoriko in na zapisovanje in če zdaj oni ves čas delovne liste izpolnjujejo, je to kar neki avtomatizem.

Če pa prepisujejo s table, ali pa sami tvorijo neke povedi in grejo na tablo napisat, pa potem še v zvezek zapišejo, tako da lahko s tem kombiniraš. Ni zdaj samo, da jim dam knjigo pa ...

V. – da imate mir.

O. – Ja.

V. – Kaj pa usklajenost z učnim načrtom, je to primerno, ali imate kakšno pripombo mogoče?

O. – Ne ne, mislim, da so kar primerno usklajeni. Jaz bom tako rekla ne, da glede na to, da prej nismo imeli nič, smo sedaj zelo zadovoljni. Ker ti res ni treba se toliko okupirati s to slovenščino. Najbolj stresno je bil za mene tale učni načrt za slovenščino, ker je ubistvu, ne bom rekla, da je slab, ampak je čisto drugačen, kot je bil prej. In smo morali mi sami pri sebi premik naredit, kako poučevati slovenščino, pol neki smo si pomagali s temi učbeniki iz osnovne šole, ampak kot sem rekla, določene stvari so bile pretežke.

V. – ste bili ubistvu čisto sami prepuščeni ...

O. – Ja, ja. Zdaj pa, da greš ti neke tekste sam iskat, pa potem iz tistega predlovat neko slovnico pa ne vem kaj vse, mislim, to zahteva ogromno časa pa priprave, pa mogoče niti efekt ni pravi. Tako da jaz zdaj o nekih pomanjkljivostih ...

V. – Razumem, težko jih sploh vidite, ker je takšna izboljšava.

O. – Ja, ja.

V. – Glede zahtevnosti, a mogoče kdaj opazate, da so preveč, ali pa premalo zahtevni učbeniki?

O. – Saj pravim, do zdaj imamo mi tako generacijo otrok, da ne. Ampak to, kar pa prihaja od zadaj, pa mislim, da za kakšnega pa bo.

V. – Tisto bo pa potem potrebno individualno prilagajati ...

O. – Ja, seveda. Ampak do zdaj za enkrat gre.

V. – Kaj pa izbor besedil, se vam zdi zanimiv za otroke?

O. – Ja, je zanimivo. Za nekatere včasih mogoče celo preveč enostavno, ampak uredu ... si pač pomagaš potem še z drugimi stvarmi. Mislim zdaj, po toliko letih prakse, zdaj imaš toliko enih stvari zraven za povedat pa zraven za obdelat, da lahko potem s tem kompenziraš.

V. – Meni so se zdela zelo zanimiva besedila, ne predstavljam pa si, kako otroci reagirajo nanje ...

O. – Ja, so ... ampak saj, tako bom rekla, niso vsak dan enako pripravljeni.

V. Sedaj pa samo še zadnje vprašanje, me pa zanima zastopanost vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti (branje, pisanje, govorjenje, poslušanje), nekaj ste že prej omenili, da je potrebno še dodatno pisati ... mislite, da bi moralo biti kaj več tega v učbenikih?

O. – Ja, ja ... mogoče to. Pa mogoče malo več ustnega sporočanja ne. Ker dobro, sedaj tiste tekste preberejo, pa tiste vaje, najprej gremo skozi njih in jih naredimo, oni to preberejo, ampak mislim, da tiste samokreativnosti ni. Tistega spodbujanja njihovega lastnega mišljenja. To mogoče, da bi bile še kakšne vaje iz ustnega sporočanja.

Drugi intervju (6. in 7. razred)

V. – Najprej me zanima, koliko let že poučujete v osnovni šoli s prilagojenim programom?

O. – Zdaj je deveto leto.

V. – In zdaj učite v šestem in sedmem razredu, a ne? Ste kdaj prej učili tudi v kakšnem drugem razredu?

O. – Ja, seveda. Drugi, pa drugi – tretji, četrti – peti osemletka, devetletka kombinacije, prvi – tretji eno leto v OVI-ju. Ubistvu vsako leto nekaj drugega.

V. – Moja diplomska naloga je osredotočena na nove učbenike za slovenski jezik, ki so sedaj šele dve leti zunaj. Zato me zanima, pred tem, ko jih še ni bilo, kaj ste takrat uporabljali? S čim ste si pomagali?

O. – Pravzaprav jih jaz tudi še nimam, razen berilo za slovenski jezik pa kar je na CD-ju letos za sedmi razred.

V. – Aha, no ker jaz se osredotočam samo na jezik, tako da me zanimajo samo ti učbeniki, književnost ne. Tako da potem, vi jih kaj uporabljate?

O. – Ja, zdaj za ŠPP še nimam ne, ker je samo na CD-ju za sedmi razred. Nekaj je bilo pač narobe s tem naročilom lani, tako da nismo dobili. Tako da za šesti razred si potem pomagam kar z učbeniki za redno šolo. Tako da letos smo imeli tega Hej, hoj za četrti razred, ker je notri veliko teh neumetnostnih besedil, ki smo jih tudi mi obravnavali in ostali, velika začetnica in tako. Prej pa tudi v nižjih razredih, tam četrti, tale ABC – 1. in 2., enka, dvojka. Potem pa raznorazni učbeniki in delovni zvezki, iz katerih potem skopiraš kakšno stran.

V. – Kaj pa sedmi razred, ker jaz se osredotočam predvsem na zadnjo triado?

O. – Aha, sedmi razred imam jaz samo letos. Tako da letos je za sedmi razred ta nov učbenik, samo da sem pač kopirala s CD-ja. Smo pa delali po tem ja ...

V. – Aha, torej ste ga uporabljali?

O. – Ja, ja ... skoz ... kar je bilo, sem po tem učbeniku.

V. – Torej prej, ko ste rekli, da ste si pomagali z nižjimi razredi iz redne šole, je to verjetno tudi kakšne težave prineslo, a ne? Je bilo verjetno veliko prilagajanja?

O. – Sigurno, si lahko samo en delček a ne, kakšno vajo recimo si izrezal, pa si potem sestavil naloge, a ne. Pa še to, ja dosti kopiranja no. Zoprno je bilo zato, ker pač ...

V. – Veliko več dela za vas ...

O. – Ja, ja. Pa tudi ne moreš čisto dobesedno tako, a ne, ker tam je pač vseeno tudi malo zahtevnejše in če si ti hotel samo določeno stvar ... mogoče je bilo lažje recimo tam, kjer je bilo učenje pisanih črk, a ne, je bila pač ABC vaja, kjer je pisal pisane črke, je bilo to dost enostavno ne, si pač tisto stran prekopiral. Ostale stvari je bilo pa treba ... ja, sam si sestavil kakšno zgodbico, ne vem branje, razumevanje branja, ali pa mogoče kakšno zgodbico skopiral in potem sam postavil vprašanja.

V. – Torej je bilo veliko več dela za vas ...

O. – Ja, sigurno, ne. Drugače kot pa da samo vzameš v roke ...

V. – Zdaj če se osredotočiva na sedmi razred ... kako pogosto uporabljate ta s CD-ja učbenik? Te kopije?

O. – Ja, takrat kadar imamo jezikovni del, kadar nimamo umetnostna, ampak neumetnostna besedila, ga uporabljamo vsakič, ko je neka taka tematika obravnavana, ki je tudi v učbeniku, vzamem učbenik.

V. – Je to glavno gradivo ubistvu za pouk jezika?

O. – Ja, ja.

V. – Pa je vseeno potrebno izpeljat kakšne prilagoditve za posamezne učence, pri teh novih učbenikih, ali je že tako dobro prilagojen, da ni treba?

O. – Zdej v tem prvem letu bi težko rekla, bi se morala prav vsesti in sama razmisliti. Se mi zdi, da je tako pri kakšnih nalogah, ali pa čist kakšen sklop mogoče malo zahteven za moje štiri otroke, ker ne da niso na nivoju sedmega razreda, vsi sigurno ne, ker se razlikujejo, samo kakšne stvari se mi zdi, da bi jih jaz šele drugo leto, da smo šele začeli in bi bilo prezahtevno no. Kaj je že bilo zadnjič, kaj smo že imeli, se ne spomnim ... mislim, da prav to, zdaj ko imamo veliko začetnico ... preden še, da vejo, da je na začetku povedi pa imena še, pa potem imena krajev. Ampak potem si morajo še zapomniti, da pri trg, vas, mesto, selo je z malo ... tako, kakšne stvari se mi zdijo kar zahtevne no.

V. – To že v redni šoli kar nekaj časa rabijo, da si zapomnijo ...

O. – Ja, no ... da ne bi bilo treba tako v podrobnosti. Da bi pa zdej natančno, bi se morala pa prav vsesti in si pogledati.

V. – No, samo tako da vem, da je potrebno včasih tudi kakšnemu učencu še kaj dodatno razložiti ...

O. – To pa absolutno. Ali pa da kakšno vajo v delovnem zvezku enostavno izpustimo, ker nam je preveč a ne.

V. – Tudi verjetno od generacije odvisno ...

O. – Ja, ja. Saj pravim, eno leto sedaj imam, tako da težko primerjam. Kasneje bi lahko videla, če bi imela spet sedmi, bi pa res lahko primerjala.

V. – Kaj bi pa rekli glede posredovanja snovi in reševanja nalog, ali lahko tudi sami precej rešujejo za recimo domače naloge, ali potrebujejo veliko vašega usmerjanja in dodatne razlage?

O. – Ja, marsikaj lahko sami. Včasih se mi zdi, da je fino, da skupaj delamo ravno zato, ker ... ampak to je stvar ne samo tega delovnega zvezka ali pa učbenika za slovenščino, ampak na sploh naši učenci ker pač imajo težave z branjem navodil, si vzamejo čas in "kaj moramo tukaj, kaj moramo tukaj" vedno sprašujejo ne. Tako da mogoče ni to samo stvar slovenščine. Kakšna vaja pa mogoče je malo težja, pa moramo skupaj. Drugače pa jaz jim velikokrat dam potem kakšno nalogo za domačo nalogo, da dokončajo. Povemo, kaj je, tako da je še ustno navodilo in potem sami rešijo. Ja, mislim ni problema.

V. – Tako da jih že v šoli malo usmerite, kaj jih čaka ...

O. – Ja, v delovnem zvezku je kar veliko vaj za nek sklop, recimo na treh straneh, in potem naredimo večino v šoli, potem pa ostaneta kakšni dve nalogi za doma.

V. – Pa nadaljujejo potem enak tip nalog ...

O. – Tako ja.

V. – Kaj pa medpredmetne povezave, so kaj možne s tem učbenikom?

O. – Ja, saj sem videla, da so že v učbeniku noter ... ne vem, ko je bil opis rastline, pa imaš potem malo naravoslovja.

V. – Pa se to kaj uporablja te medpredmetne povezave? Ste kdaj mogoče imeli kakšno tako izkušnjo, da ste kaj povezali?

O. – Kako je že bilo ... ja, tam je bil opis živali in smo pravzaprav ravno takrat, ko smo imeli morje ne. Smo imeli opis karete in smo potem hkrati. Ker se vidi no, da so ubistvu tako sestavili ... pa buča na njivi. Ampak ko smo imeli morje, smo pa res istočasno opis karete, tako da tisto je bilo ... To se najbolj spomnim.

V. – Zdaj me pa ubistvu zanima vaše mnenje, malo ste že povedali, ampak bi rekli, da so vam olajšali delo ti učbeniki?

O. – Sigurno, da ni treba zdaj še posebej za sedmi razred nekaj iskati. Pa tudi vidiš, si vzameš cilje za sedmi razred in pogledaš in lahko potem po učbeniku uskladiš. Tale del, ta sklop, ti cilji, so potem v učbeniku tukaj. Tako da absolutno, primeš, odpreš, pogledaš, kaj je, kaj ni, kaj lahko vzameš.

V. – Pa bi vseeno mogoče izpostavili kakšno pomanjkljivost? Kaj vseeno pogrešate mogoče?

O. – Težko zdaj rečem, res. Bi bilo drugače, če bi imeli dejansko učbenik v roki pa delovni zvezek. Mislim, da je zelo lepo narejena tudi barvno, jaz jim moram pa kopirati črno-belo. Meni je to pomanjkljivost, da je potem vsakič na tistih listih. Ko bo pa učbenik, pa jaz mislim, da bo to ...

V. – A to bo že drugo leto?

O. – Ja, saj letos bi bilo, samo nekaj je prišlo ... niso dobili v tiskarni. Ker so dejansko, samo me jih nismo dobile. Tako da zdaj mislim, da jih imamo že za naslednje leto.

V. – Super, potem bo pa še lažje ...

O. – Ja, ja, ja.

V. – Kaj pa usklajenost z učnim načrtom, kdaj mogoče kakšno pomanjkljivost opazate, da ni čisto podprto z učnim načrtom, ali je to v redu usklajeno?

O. – Jaz mislim, da je. Je pa res, da učni načrt je po triadah narejen, skupaj sedmi, osmi, deveti. Tako da potem moraš malo ... jaz pač pogledam, kaj bom ven vzela za sedmi, ne. Ni točno tako, sedmi razred so pa te pa te pa te cilji. Pa na koncu standardi konec koncev. Ubistvu si ven vzameš, kaj boš. Ravno zdaj sem gledala, mislim da so na koncu pregovori tudi še notri, ampak vprašanje če bom jaz sedaj v sedmem razredu šla na pregovore. Mogoče jih bom omenila. Mogoče res kakšna taka stvar no, da ... hkrati je pa potem učbenik tudi že usmeritev, kaj lahko sedaj v sedmem ... ker je slovenščina pač tako sestavljena, da imaš za tri razrede ... pa potem ven potegneš.

V. – Vam potem ubistvu učbenik pomaga pri izluščenju ...

O. – Ja, ja ... meni je to lažje, da vidim, koliko zdaj ...

V. – Potem je to še ena dodatna pomoč učbenika ...

O. – Ja, meni je.

V. – A mogoče kdaj opazate, da je učbenik preveč ali pa premalo zahteven?

O. – Ja, kakšna besedila se mi zdi, bi bilo. Mogoče samostalnik, ali pa ... je bilo zelo zgoščeno in je bilo kar zahtevno no. Premalo zahtevno ... to bi pa težko rekla. Mislim, da ne. Tisto osnovno, kar je, je notri. Kakšna vaja je bila zahtevna ... za moje otroke ... saj kakšni drugi bi pa verjetno z lahkoto naredili.

V. – Ker so tako različni ti otroci, a ne ...

O. – Ja, ja.

V. – Kaj pa izbor besedil, se vam je zdelo, da je otrokom zanimiv? So mogoče kdaj preveč otroška besedila?

O. – Ne, otroška se mi niso zdela. Jaz mislim, da so bila kar primerna.

V. – Tudi otrokom zanimiva? So jih z veseljem brali?

O. – Ja zdaj tukaj so ta kratka neumetnostna besedila, zdaj ko so bili kakšni opisi, pa že tako ko nimajo učbenika, pa jih ti listi ne potegnejo in jim jaz liste raztalam in oni “oooo ne, kaj bo spet” ... ne, prav zelo zanimiva, da bi rekla, jim niso bila. Saj je bila tista reklama pa oglas pa tako ... Tako bom rekla, ravno wow zanimivo jim ni bilo, brezvezno pa tudi ne. Tako da so čisto sprejeli pa čisto zadovoljni so bili.

V. – Kot zadnje vprašanje me pa zanima zastopanost teh štirih sporazumevalnih dejavnosti (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje) ... a mislite, da bi moralo biti česa več, česa manj?

O. – Zdaj ne vem, koliko je bilo sploh poslušanja. Ja, to bi pa pogrešala, ker sem potem iskala po delovnih zvezkih za redno šolo pa tako iz redne šole malo tele CD-je za vaje poslušanja. To bi bilo pa zelo fajn, da bi bilo zraven. Če imaš potem poslušanje, da bi bili posneti kakšni pogovori. Ta slušni del, da bi oni potem res poslušali in delali vaje na poslušanje, tega pa praktično noter ni. Branje in pisanje je. Tam je sicer res pač pogovor, da ga izvedeš, ampak prav res, da bi bil ta avdio del ... da bi res bil ta CD zraven in bi bilo poslušanje. To pa pogrešam.

Priloga C: Tabeli kategorij in pojmov za oba intervjuja

Prvi intervju

UVODNA VPRAŠANJA	STANJE V PRETEKLOSTI	UPORABA UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV	MNENJE UČITELJEV
Trajanje poučevanja v ŠPP (1)	Pomoč v preteklosti (3)	Pogostost uporabe (5)	Koristi novih učbenikov in delovnih zvezkov (6, 12)
Poučevanje v različnih razredih (2)	Težave v preteklosti (4)	Prilagajanje posameznim učencem (7, 9)	Usklajenost z učnim načrtom (14)
		Samostojnost učencev (8, 10)	Težave z učnim načrtom (16)
		Medpredmetne povezave (11)	Nezmožnost izpostavljanja pomanjkljivosti (15, 17)
		Dodatne aktivnosti učitelja (13, 20)	Primernost zahtevnosti učbenikov (18)
			Primernost besedil (19)
			Pomanjkanje vaj (21)

Drugi intervju

UVODNA VPRAŠANJA	STANJE V PRETEKLOSTI	UPORABA UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV	MNENJE UČITELJEV
Trajanje poučevanja v ŠPP (1)	Težave v preteklosti (7, 8)	Težave z uporabo učbenikov in delovnih zvezkov (3, 4, 5, 21)	Primernost zahtevnosti učbenikov (11, 12, 25)
Poučevanje v različnih razredih (2)		Pogostost uporabe (6, 9)	Nezmožnost primerjanja generacij (14)
		Prilagajanje posameznim učencem (10, 13)	Koristi novih učbenikov in delovnih zvezkov (19, 24)
		Samostojnost učencev (15, 16)	Pomanjkljivosti (20)
		Medpredmetne povezave (17, 18)	Usklajenost z učnim načrtom (22)
			Težave z učnim načrtom (23)
			Primernost besedil (26)
			Zanimivost besedil (27)
			Pomanjkanje vaj (28)

Izjava o avtorstvu

Spodaj podpisana Manca Ratković izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Učbeniki in delovni zvezki za slovenski jezik v zadnjem triletju osnovne šole s prilagojenim programom moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo na spletnih straneh Filozofske fakultete.

Ljubljana, 1. 9. 2010

Podpis: