

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

Oddelek za slovenistiko

Lina Šinkovec

Priredba romana Deseti brat v lahko berljivo in razumljivo obliko

Diplomsko delo

Ljubljana, maj 2013

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko

Lina Šinkovec

Priredba romana Deseti brat v lahko berljivo in razumljivo obliko

Diplomsko delo

Mentorica red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

Ljubljana, maj 2013

Zahvala

Zahvaljujem se mentorici red. prof. dr. Boži Krakar Vogel za strokovno usmerjanje in pomoč pri izdelavi diplomskega dela.

Iskrena hvala udeležencem klubske dejavnosti Društva Sožitje Ljubljana, ki so izkazali interes za sodelovanje in mi s tem omogočili izvedbo praktičnega dela naloge.

Rada bi se zahvalila tudi mojim najbližjim, ki so me ves čas mojega študija spodbujali in mi stali ob strani.

Povzetek

Osebe z motnjami v duševnem razvoju imajo zaradi omejene intelektualne sposobnosti pogosto težave pri branju in razumevanju prebranega. Dostop do informacij jim je zato pogosto otežen in nimajo možnosti enakopravnega vključevanja v družbo. Besedila lahko prilagodimo njihovim zmožnostim s pomočjo pravil in napotkov za pripravo lažje berljivih in razumljivih informacij, za kar potrebujemo nekaj znanja in posluh za njihove potrebe.

V diplomski nalogi se tako ukvarjamo predvsem s pripravo tovrstnih besedil in preučevanjem ciljne skupine. Rezultat našega dela predstavlja priredba romana *Deseti brat* v lahko berljivo in razumljivo obliko, pri kateri smo uporabili spoznanja iz teoretskega dela in znanje pridobljeno na projektu Pathways II, ki ga financira Evropska unija. Osebam z motnjami v duševnem razvoju smo tako približali prvi slovenski roman.

Lahko berljiva in razumljiva besedila je zelo smiselno pisati v sodelovanju z osebami, katerim je besedilo namenjeno, zato smo v posamezne faze nastajanja besedila vključili testne bralce in širšo kontrolno skupino. Ugotovitve so pokazale, da obstaja potreba po tovrstnih besedilih in osebe, ki so bile vključene v preverjanje uspešnosti besedila, so izrazile željo po večjem naboru tovrstnih vsebin.

Ključne besede: osebe z motnjami v duševnem razvoju, branje, težave pri branju, lahko branje, roman *Deseti brat*.

Abstract

People with intellectual disabilities often experience difficulties at reading and comprehension. Owing to that, they do not gain the proper information and their chances for including in the society are reduced. Texts can be adapted to their capabilities by means of following instructions and guidelines set to help us improve readability and make information easier to grasp. This process requires knowledge and understanding of their needs. This thesis, thus, deals with the preparation of texts that are easy to read and comprehend and at the same time it also studies the target audience of such texts. Therefore, the product of our work is the adaptation of the novel *Deseti brat* into a form that is easy to read and understand. This encompasses the conclusion of the theoretical part and knowledge acquired within the project Pathways II which was financed by the European Union. People with intellectual disabilities now have an accessible version of the first Slovenian novel. Texts that are easy to read and understand are best produced in cooperation with the target audience. Hence, individual phases of the novel's production included test readers and a wider control group. The final observations depicted that there is a need for such texts and those individuals who have helped us evaluate the success of our adaptation expressed a wish for similar content.

Key words: people with intellectual disabilities, reading, reading comprehension problems, easy reading, the novel *Deseti brat*.

Kazalo

1.	Uvod	1
2.	Osebe z motnjami v duševnem razvoju	2
2.1.	<i>Poimenovanje in dojetanje oseb z motnjami v duševnem razvoju skozi zgodovino</i>	<i>3</i>
2.2.	<i>Kaj je motnja v duševnem razvoju in klasifikacija oseb z motnjami v duševnem razvoju.....</i>	<i>5</i>
2.3.	<i>Značilnosti oseb z motnjami v duševnem razvoju</i>	<i>8</i>
3.	Izobraževanje otrok z motnjami v duševnem razvoju.....	13
3.1.	<i>Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju</i>	<i>14</i>
3.2.	<i>Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju</i>	<i>14</i>
3.3.	<i>Temeljni cilji pouka slovenščine v učnem načrtu za otroke z lažjimi motnjami v duševnem razvoju</i>	<i>15</i>
4.	Branje	18
4.1.	<i>Branje umetnostnih besedil.....</i>	<i>21</i>
4.2.	<i>Branje pri osebah z motnjami v duševnem razvoju</i>	<i>23</i>
4.2.1.	<i>Terminologija</i>	<i>23</i>
4.3.	<i>Težave pri branju</i>	<i>24</i>
5.	Lahko branje	27
5.1.	<i>Potrebe po informacijah oseb s težavami pri branju</i>	<i>27</i>
5.2.	<i>Ciljne skupine.....</i>	<i>28</i>
5.3.	<i>Navodila za pisanje lažje berljivih besedil</i>	<i>29</i>
5.3.1.	<i>Jezik.....</i>	<i>30</i>
5.3.2.	<i>Oblikovanje besedila</i>	<i>31</i>
5.3.3.	<i>Slike, simboli in ilustracije</i>	<i>32</i>
5.3.4.	<i>Fotografije in ilustracije</i>	<i>32</i>
5.3.5.	<i>Simboli</i>	<i>32</i>
5.4.	<i>Pisanje umetnostnih besedil v lahko berljivi obliki</i>	<i>33</i>

6.	Praktični del	35
6.1.	<i>Potek dela</i>	35
6.1.1.	<i>Predstavitev oseb, ki so sodelovale pri nastajanju romana</i>	36
6.2.	<i>Način dela in faze nastajanja besedila</i>	37
6.2.1.	<i>Preizkušanje besedila</i>	37
6.3.	<i>Vprašalnik za testno skupino</i>	39
6.4.	<i>Kontrolna skupina</i>	39
6.4.1.	<i>Ugotovitve</i>	40
7.	Delna primerjalna analiza	42
8.	Zaključek.....	49
9.	Literatura in viri.....	50

1. Uvod

Branje je sposobnost, ki nam omogoča vključevanje v današnjo, izrazito informacijsko, družbo. Svet, v katerem živimo, od nas zahteva pridobivanje, uporabljanje in razumevanje informacij, če želimo samostojno delovati. Pogosto se nam zdi to nekaj povsem samoumevnega. Obstajajo pa številne skupine ljudi, ki jim je dostop do informacij onemogočen, zaradi primanjkljajev na določenih področjih. Informacija napisana v obliki, ki jo težko ali ne razumemo, je neuporabna. In prav to je težava, s katero se največkrat srečujejo osebe s posebnimi potrebami. Čeprav imajo skladno z zakonodajo oziroma mednarodnimi dokumenti pravico do dostopa informacij v obliki, ki jim je razumljiva, temu velikokrat ni tako. Prav zaradi nerazumljivosti napisanega so mnogokrat prikrajšane in diskriminirane.

V diplomski nalogi nas bo zanimalo, kako prilagodimo besedilo tistim osebam, ki imajo težave pri branju in razumevanju prebranega. Osredotočili se bomo predvsem na osebe z motnjami v duševnem razvoju, pri katerih je abstraktno mišljenje omejeno in zato težko razumejo namen in sporočilo zahtevnejših besedil, čeprav jih znajo prebrati. V teoretičnem delu naloge bomo tako spoznali pravila za pripravo besedila v lahko berljivi in razumljivi obliki, bistvene značilnosti oseb z motnjami v duševnim razvoju in s kakšnimi težavami se srečujejo pri branju besedil. Z upoštevanjem vsega naštetega se bomo lotili praktičnega dela naloge, ki ga bo predstavljala priredba romana *Deseti brat* v lahko berljivo in razumljivo obliko.

Cilj diplomske naloge bo približati prvi slovenski roman tudi tistim, ki jim iz različnih razlogov omenjena literatura ni razumljiva. V celoten proces pisanja priredbe besedila bomo vključili tudi osebe, katerim bo besedilo namenjeno. S skupino testih bralcev bomo sprotno preverjali razumljivost besedila ter na podlagi njihovih komentarjev in mnenj napisali končno besedilo. Prirejeno delo bomo nato preverili še na večji kontrolni skupini in se tako prepričali o uspešnosti našega dela.

2. Osebe z motnjami v duševnem razvoju

Osebe z motnjami v duševnem razvoju potrebujejo posebno oskrbo in obravnavo. Zaznamuje jih prirojena znižana raven inteligentnosti in primanjkljaji izraženi na različnih področjih, in sicer motoričnem, govornem in socialnem. Lačen (1993, 11) poudarja, da so njihove potrebe drugačne od naših in se med seboj razlikujejo, zato jim je potrebno zagotoviti strokovno pomoč, posebne možnosti in omogočiti razmere za normalno življenje. Te osebe niso bolne in vzroki za motnje običajno niso psihološke ali socialne narave. Pogosto zasledimo, da ljudje zamenjujejo motnje v duševnem razvoju z duševnimi boleznimi, vendar obstajajo pomembne razlike. Osebe, ki trpijo za duševnimi boleznimi se lahko zdravijo, in ko je njihovo stanje stabilno, lahko zaživijo normalno in neodvisno življenje. Pri osebah z motnjami v duševnem razvoju pa motnje nastopijo pred osemnajstim letom starosti in so trajne, prisotne celo življenje. Z zavzetostjo staršev in drugih oseb, ki vplivajo na razvoj otroka ter z ustrežno obliko pomoči, lahko v daljšem časovnem obdobju dosežemo vidne rezultate in izboljšamo delovanje oseb z motnjami v duševnem razvoju. Bistveno je, da upoštevamo njihovo drugačnost in tako normaliziramo njihovo življenje.

Zelo pomembno je vključevanje teh oseb v vse segmente družbe, saj je to predpogoj za njihovo kvalitetno življenje. Lačen (2001, 25) je mnenja, da smisel normalizacije ni v tem, da poskušamo normalizirati ljudi, temveč pogoje njihovega življenja. Osebe z motnjami v duševnem razvoju bo vedno zaznamovala drugačnost, le naš odnos do njih se bo spremenil in postali bodo nekaj vsakdanjega, v najbolj pozitivnem smislu.

Lačen (2001, 25) meni: »Pomembno je, da pri razumevanju normalizacije izhajamo predvsem iz spoznanja, da normalizacija ne pomeni enakih pravic za vse, ker bi to dejansko pomenilo največjo diskriminacijo.«

Osnovni pogoji normalizacije nam dajejo enotno izhodišče pri skrbi za osebe z motnjami v duševnem razvoju in pri tem opozarjajo na dve plati:

- na eni strani gre za zakonske osnove, za priprave, organizacijo in izvajanje dela za te osebe (enotna, humana in strokovna izhodišča),

- na drugi strani pa gre za organizacijo njihovega konkretnega življenja v celoti, ob upoštevanju posebnosti posameznika in njegovih individualnih potreb (Lačen, 2001, 26).

2.1. Poimenovanje in dojetanje oseb z motnjami v duševnem razvoju skozi zgodovino

Za razumevanje teme je potrebno razlikovati med pojmom »osebe s posebnimi potrebami« in »osebe z motnjami v duševnem razvoju«. Pojem »osebe s posebnimi potrebami« je širši in vključuje:

- osebe z motnjami v duševnem razvoju,
- osebe z motnjami vida (slepi in slabovidni),
- osebe z motnjami sluha (gluhi in naglušni),
- osebe z govorno jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirane osebe,
- dolgotrajno bolne osebe,
- osebe s primanjkljaji na posameznem področju učenja,
- osebe s čustvenimi in vedenjskimi motnjami,
- osebe z motnjami vedenja in osebnosti (Žerovnik, 2004, 9).

Izrazi za poimenovanje oseb s posebnimi potrebami so se skozi zgodovino spreminjali, tako kot se je spreminjal odnos družbe do teh oseb in njihova sprejetost. Dimec-Žerdin (1996, 16) je v knjigi zapisala, da so nekoč duševno nerazvite osebe zbujale strah in celo dvom o svoji človeški naravi. V Šparti so psihično in fizično prizadete osebe metali v reke, ali pa so jih prepustili divjim zverem. V srednjem veku so jih skupaj s čarovnicam sežigali na grmadah, če niso pripadali vladajočemu razredu. Nekatera ljudstva, predvsem na vzhodu, pa so jih po božje častila in jih označevala za »otroke brez greha«. Skalar (1999) navaja, da so te osebe v preteklosti tvorile skupine vaških in mestnih revežev, posebnežev ali potepuhov. Njihov dom pa so bile sirotišnice ali zapori. Zaradi težkih življenjskih pogojev in popolne izključenosti so umirali razmeroma mladi. Prvi, ki je začel s poučevanjem in vzgojo otrok z motnjami v

duševnem razvoju, je bil Pestalozzi¹. Poudarjal je, da je pomembno obravnavati osebe glede na njihove motnje in jih na podlagi tega razvrščati v skupine. Skupaj s Pinelom² sta postavila temeljni kamen za gradnjo bodočih zavodov, kjer so ti ljudje lahko varno živeli in bili deležni posebne obravnave. V začetku 19. stoletja so začeli ustanavljati posebne ustanove in azile za osebe s težjimi motnjami v duševnem razvoju v Švici, Angliji, Nemčiji, Avstriji in Ameriki. Poudarek je bil predvsem na obnašanju, higieni in skrbi, izobraževanje še ni bilo prisotno (Dimec-Žerdin, 1996, 17). Danes je položaj oseb z motnjami v duševnem razvoju popolnoma drugačen. Skrb za njih so povečini prevzela društva in zavodi, ki poznajo njihove potrebe. Vsi so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, ki je obvezen. Večina v predšolskem obdobju obiskuje vrtce, pozneje šole in po končanem šolanju se zaposlijo. Živijo in delajo lahko v varstveno delovnih centrih, bivalnih skupnostih ali zavodih. Stanje se je tako znatno izboljšalo, vendar je prostora za izboljšave še na pretek. O lažjem vključevanju v družbo, ki je neposredno povezano tudi s pridobivanjem in dostopnostjo informacij, in o pravicah oseb z motnjami v duševnem razvoju, bo tekla beseda v nadaljnjih poglavjih.

Prvi strokovni izraz, s katerim so označevali osebe, ki se niso bile sposobne vključevati v družbo, je »idiot« po grško »idios« in pomeni osamljen (Dimec-Žerdin, 1996, 16). Kasneje, ko so že začeli ločevati stopnje prizadetosti, sta v rabo prišla še termina »imbecil« in »debil«. Vsi trije izrazi so izrazito stigmatizirajoči in imajo danes očitno negativno konotacijo. Žagar (2012, 11) navaja še nekaj različnih izrazov, s katerimi so v preteklosti poimenovali osebe s posebnimi potrebami, in sicer: mentalno prizadeti, duševno zaostali, podnormalni, razvojno nezmožni. Danes pa v psihološki stroki najpogosteje uporabljajo izraz mentalna retardacija (angl. mental retardation) oziroma poslovenjeno »zaostanek v duševnem razvoju«. V slovenskem strokovnem prostoru pa se največkrat poslužujejo termina motnja v duševnem razvoju, ki ga v besedilu uporabljam tudi sama. Žagar (2012, 11) ugotavlja, da: »Izraz ›otroci z motnjami v duševnem razvoju« ni ustrezen izraz, saj mentalna retardacija ni motnja, ki jo je

¹ Johann Heinrich Pestalozzi (1764-1827) je bil švicarski pedagog in reformator šolstva. Ustanovil je več izobraževalnih ustanov tako v nemško, kakor tudi francosko govorečih regijah Švice. Napisal je več del, ki so razlagala njegove revolucionarne sodobne principe izobraževanja. Po njegovi zaslugi je nepismenost, ki je vladala v 18. stoletju, praktično izginila že do leta 1830.

(http://en.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi, 24. 01. 2013)

² Philippe Pinel (1745-1826) je bil francoski zdravnik, ki je odigral pomembno vlogo pri razvoju bolj humanega psihološkega pristopa pri skrbi in varstvu duševnih bolnikov. Prav tako pa je veliko prispeval tudi k klasifikaciji duševnih motenj. Nekateri ga imajo za očeta sodobne psihiatrije. (http://en.wikipedia.org/wiki/Phillipe_Pinel, 24. 01. 2013)

mogoče odpraviti (pozdraviti), temveč stanje, ki je trajno in se bistveno ne spreminja.« Wright (po Lebarič, 1984, 9) pa meni, da je potrebno uporabljati izraze, ki ločujejo opis kake značilnosti otrokovega razvoja od celotne osebnosti, saj termin »oseba z motnjo v razvoju« označuje osebo, ki ima poleg drugih sposobnosti motnjo v razvoju. Torej, priporočeno bi bilo, da bi najprej imenovali osebo in šele nato motnjo, ker je to le ena od njenih lastnosti. Dolga leta se je v strokovnem slovenskem prostoru uporabljal izraz »osebe z motnjami vedenja in osebnosti«, ki ga je uporabil prof. Leopold Bregant. Po zgledih kolegov iz Hrvaške pa se je uveljavil tudi izraz »osebe s težavami v socialni integraciji« (Horvat, 2000, 7). V poročilu iz leta 2005 je Open Society Institute (str. 20) objavil zahtevo po sprejetju novega termina in terminološki uskladitvi. Zapisali so, da imajo dotedanje besede, kot so »motenost v duševnem razvoju«, »mentalno zaostala oseba«, »invalid« negativno konotacijo in jih je potrebno zamenjati z bolj mednarodno sprejetimi termini, kot so »oseba z ovirami«, »oseba z intelektualnimi ovirami«.

Slovenska zakonodaja, in sicer 11. člen Zakona o osnovni šoli (1996) uvaja termin »otroci s posebnimi potrebami«, ki je v veljavi tudi v drugih evropskih državah. Ta termin se je prvič uporabil v Veliki Britaniji leta 1980 (Opara, 2005). Kot smo že omenili pa je izraz »osebe s posebnimi potrebami« nadpomenka izraza »osebe z motnjami v duševnem razvoju«. Pri ameriških avtorjih večkrat zasledimo izraz »intellectual disability« kar dobesedno pomeni intelektualna nesposobnost.

2.2. Kaj je motnja v duševnem razvoju in klasifikacija oseb z motnjami v duševnem razvoju

Lačen (2001, 11) pravi: »Motnja v duševnem razvoju (duševna prizadetost, mentalna retardacija) pomeni pomembne omejitve v vsesplošnem funkcioniranju posameznika.« Takšne posameznike zaznamuje njih primanjkljaj v splošni inteligentnosti in omejitve pri delovanju. Posledice so najbolj vidne na naslednjih področjih: sposobnost učenja, komunikacija, delo, skrb zase, motorične in socialne zmožnosti, varnost in zdravje. Vzroki za nastanek motenj v razvoju so lahko genetski ali pa jih povzročijo zunanji dejavniki, kot so infekcije, virusne okužbe, prezgodnji porod in pomanjkanje kisika med nosečnostjo ali porodom. V večini primerih pa je vzrok neznan oziroma ga je težko natančno določiti.

Kako opredelimo motnje v duševnem razvoju? Za oceno adaptivnega oziroma prilagojenega vedenja in intelektualnega funkcioniranja določene osebe se uporabljajo različne lestvice. Ena od njih je Vinelandska lestvica prilagojenega vedenja. Kobal, Grum, Kobal, Celeste, Dremelj, Smolej in Nagode v znanstvenem poročilu Pedagoškega inštituta navajajo (2009), da je bila sprva lestvica oblikovana za osebe s posebnimi potrebami ali brez njih, danes pa se uporablja predvsem za osebe s posebnimi potrebami. Lestvica je bila standardizirana leta 1980, zajemala je reprezentativni vzorec 3000 izbranih udeležencev. Osebe so bile razdeljene glede na starost, raso, regijo, spol in izobrazbo staršev. Z lestvico strokovnjaki ugotavljajo oziroma merijo individualne in socialne vidike vedenja na štirih področjih, in sicer: komunikacija, področje vsakodnevnih spretnosti, socializacija (medsebojni odnosi, igra in prosti čas), motorika (groba in fina).

Žagar (2012, 12) poudarja, da je pri določanju »socialne prilagojenosti« potrebno upoštevati kulturne razlike ter da »vedenjska prilagojenost« ni odvisna le od posameznika, temveč od številnih dejavnikov, predvsem od okolja, v katerem oseba živi.

Za merjenje inteligentnosti pa se običajno uporablja svetovno znana lestvica avtorja Davida Wechslerja. Namenjena je individualnemu ugotavljanju inteligentnosti otrok. Žagar (2012, 11) navaja, da je pri diagnosticiranju mentalne retardacije meja IQ 70 oziroma 75 IQ. Ameriško združenje za mentalno retardacijo je leta 1983 podalo klasifikacijo, ki opredeljuje štiri stopnje težavnosti mentalne retardacije (Slavin, 2006, po Žagar 2012, 13):

- lahka retardacija: IQ 50-55 do 70-75 IQ,
- zmerna retardacija: IQ 35-40 do 50-55 IQ,
- težka retardacija: IQ 20-25 do 35-40 IQ,
- globoka retardacija: IQ pod 20-25 IQ.

Določanje intelektualnega razvoja in z njim povezan inteligenčni količnik ni dovolj za diagnosticiranje oseb z motnjami v duševnem razvoju. Potrebno je upoštevati nivo pomoči, ki jo posamezna oseba potrebuje, da lahko doseže svoj maksimalni potencial. Tako je leta 1992

AAMR (American Association on Mental Retardation)³ predlagala nov klasifikacijski sistem, ki temelji na obsegu pomoči:

- občasna pomoč: pomoč se nudi po potrebi, je epizodična, oseba ne potrebuje stalne pomoči, potrebuje le kratkoročno pomoč pri konkretnih življenjskih situacijah (šola, služba, zdravje);
- omejena pomoč: pomoč je dokaj konstantna v določenem časovnem obdobju in ni le občasna;
- obsežna pomoč: pomoč je stalna, povezana z vključevanjem v določena okolja in ni časovno omejena;
- poglobljena pomoč: pomoč je trajna in intenzivna v vseh okoljih. Lahko je življenjskega pomena in se praviloma izvaja v specializiranih ustanovah (Slavin,2006, po Žagar, 2012, 13).

Pri nas so še vedno v rabi stara poimenovanja (lažja, zmerna, težja in težka motnja v duševnem razvoju).

Žagar (2012, 13-14) navaja še pedagoški sistem klasifikacije oseb z motnjami v duševnem razvoju in poudarja, da ta sistem upošteva zmožnosti izobraževanja teh oseb. Določene so tri kategorije:

- edukabilni oziroma učljivi (z IQ med 55 in 70): ti otroci se pod posebnimi pogoji lahko šolajo in usvojijo osnovna znanja;
- sposobni treninga (z IQ med 40 in 55): ne obvladajo osnovnih znanj, lahko pa opravljajo najosnovnejša rutinska dela (higiena, hranjenje, oblačenje, gibanje po mestu);

³ **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities** (AAIDD) (op. prev. Ameriška asociacija za intelektualne in razvojne težave) prej poznana pod imenom **American Association on Mental Retardation** (AAMR)(op. prev. Ameriško združenje za duševno zaostalost) je ameriška neprofitna profesionalna organizacija, ki se zavzema za duševno zaostale. AAMR ima člane v ZDA in 55 drugih državah (http://en.wikipedia.org/wiki/American_Association_on_Intellectual_and_Developmental_Disabilities, 01. 02. 2013).

- potrebni varstva in nadzora: so redki primeri s težko in najtežjo motnjo, z izrazito telesno stigmatizacijo, običajno ne govorijo ali pa imajo zelo omejen besedni zaklad, nimajo ustrezno razvite motorike (Hallahan in Kauffman, 1991, po Žagar, 2012, 14).

Lačen (2001, 12) meni, da je pri razumevanju motnje v duševnem razvoju prišlo do napredka v smislu, da se motnje ne razumeva več kot neke absolutne lastnosti posameznika, temveč kot neko stanje, ki je odvisno od načina interakcije osebe z motnjami v duševnem razvoju s svojimi vrstniki v svojem okolju.

2.3. Značilnosti oseb z motnjami v duševnem razvoju

Zaradi jasnosti se bomo pri obravnavi oseb z motnjo v duševnem razvoju posluževali klasifikacije in opisa značilnosti, kot ju v svoji knjigi *Drugačni učenci* podaja Drago Žagar.

Glede na stopnjo motnje oziroma razvojne značilnosti lahko osebe klasificiramo v štiri skupine (Travers, Elliott in Kratochwill, 1993, po Žagar, 2012, 16).

	Predšolsko obdobje (0-5) Zorenje in učenje	Šolsko obdobje (6-20) Trening in edukacija
Lažja mentalna retardacija ⁴	Lahko razvijejo socialne in komunikacijske spretnosti; minimalna retardacija na senzomotoričnem področju; do OŠ se običajno ne razlikuje od ostalih otrok.	Lahko se naučijo učnih spretnosti do stopnje 6. razreda; toda pri kasnejši starosti; sposobnosti socialnega učenja (usvajanje pravil vedenja); edukacija omejena.

⁴ Uporabljen termin »mentalna retardacija« (lažja, zmerna, težka in globoka) je pomensko enak terminu »motnja v duševnem razvoju« (lažja, zmerna, težja in težka).

Zmerna mentalna retardacija	Naučijo se osnovnega govora in komunikacije; šibko socialno zavedanje; ustrezen motorični razvoj; pridobijo s treningom samopomoči; vodljivi z zmernim nadziranjem.	Pridobijo s treningom socialnih in poklicnih spretnosti; malo verjetno je, da bi pri učenju napredovali prek stopnje 2. razreda; lahko se naučijo sami potovati in gibati v domačem okolju.
Težka mentalna retardacija	Skromen motorični razvoj; govor minimalen; na splošno so nesposobni treninga samopomoči; malo ali nič komunikacijskih spretnosti.	Lahko se naučijo skromnega govora in komunikacije; lahko se izurijo v osnovnih zdravstvenih navadah; pridobijo od sistematičnega treninga navad.
Globoka mentalna retardacija	Splošna retardacija; minimalne zmožnosti funkcioniranja na senzomotoričnem področju; potrebna stalna pomoč in oskrba.	Minimalni motorični razvoj; minimalno in omejeno se odzivajo na trening samopomoči.

Tabela 1: Razvojne značilnosti oseb z motnjami v duševnem razvoju (Travers, Elliott in Kratochwill, 1993, po Žagar, 2012, 16).

Odrasli mentalno retardirani (stari 21 let in več) pa lahko dosežejo naslednje zmožnosti:

- lažje mentalno retardirani lahko usvojijo socialne in poklicne spretnosti za minimalno samopodporo; ob večjem socialnem in ekonomskem stresu potrebujejo vodenje in asistenco;
- zmerno mentalno retardirani so zmožni samovzdrževanja pri nekvalificiranem ali polkvalificiranem delu pod zaščitnimi pogoji; ob manjšem socialnem in ekonomskem stresu potrebujejo supervizijo in vodenje;

- težko mentalno retardirani si lahko deloma pomagajo pri samovzdrževanju ob široki superviziji;
- pri globoko mentalno retardiranih je opaziti nekaj napredka v motoričnem in govornem razvoju; lahko dosežejo zelo omejeno samooskrbo; potrebujejo stalno nego in varstvo (Travers, Elliott in Kratochwill, 1993, po Žagar, 2012, 16).

Žagar (2012, 17-18) po avtorju Littonu (1986) navaja še **telesne, socialno-emocionalne in učne značilnosti** lažje in zmerno mentalno retardiranih otrok:

Lažje mentalno retardirani:

- v višini, teži, vidu in sluhu ni pomembnih razlik glede na vrstnike;
- njihove motorične sposobnosti (moč, hitrost in druge motorične spretnosti) so v primerjavi z »normalno« populacijo bolj podobne kakor različne;
- na splošno imajo nižjo samopodobo in samovrednotenje;
- pogosteje se izogibajo neuspehu kot potrudijo za uspeh;
- imajo močno izraženo impulzivno vedenje;
- imajo nizko frustracijsko toleranco;
- razmerje v uspešnosti učenja je približno polovica do tri četrtine v primerjavi z neretardiranimi otroki;
- učenje je povezano predvsem z mentalno starostjo;
- učenje je na začetku naključno (mehanično), toda potem ko otroci nekaj razumejo, dobro odgovarjajo na vprašanja;
- učni stil je konkreten;
- transfer informacij je omejen na identične elemente;
- priložnostno učenje je pomanjkljivo;
- slaba pozornost prispeva k slabemu kratkotrajnemu in dolgotrajnemu spominu.

Zmerno mentalno retardirani:

- malo pod normo v višini in nagnjeni k prekomerni teži;
- večji primanjkljaj v vidu in sluhu;
- pogostejši telesni in drugi multiprimanjkljaji zaradi pogoste medicinske in organske etiologije;
- večinoma slaba splošna koordinacija, zaznavno-motorični primanjkljaj in zaostajanje v motoričnem razvoju;
- motnje v vsakdanji motorični aktivnosti, bodisi hiper ali hipoaktivnost;
- slabo in neustrezno socialno prilagajanje (nasilje, razdiralnost, uporništvo in nezanesljivo vedenje);
- pogoste samozlorabe in samodestruktivna vedenja pri predšolskih in mlajših šolskih otrocih;
- morda bojzljivost, brezbržnost, nezainteresiranost in odmaknjenost;
- morda odklanjanje ali pretirana varnost pri starših;
- toda možen razvoj v vseh vidikih na socialno-emocionalnem področju, če so deležni treninga;
- na splošno slabi učni dosežki, učenje in učne spretnosti je včasih nemogoče natančno preveriti;
- razmerje v uspešnosti učenja je približno četrtnina do polovica v primerjavi z neretardiranimi otroki;
- ekstremno počasen razvoj tistih specifičnih kognitivnih funkcij, ki so potrebne za učenje (npr. priložnostno učenje, spomin, razlikovanje in sposobnost generalizacije);
- v odrasli dobi je mogoče pričakovati akademske dosežke približno na stopnji drugega ali četrtega razreda.

V tem poglavju smo se seznanili z bistvenimi značilnostmi, ki pripadajo določeni stopnji motnje v duševnem razvoju. Ta klasifikacija nam bo v pomoč pri nadaljnjem delu, saj je pri

predelavi teksta v lažje berljivo obliko potrebno upoštevati tako razvojne kot tudi telesne, socialno-emocionalne in učne značilnosti.

3. Izobraževanje otrok z motnjami v duševnem razvoju

Vsi otroci z motnjami v duševnem razvoju so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, ki je obvezen. To opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2000 (ZUOPP) (Ur. l. RS 54/00). Sprejeta pa sta bila tudi dva pravilnika, in sicer 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 (Ur. l. RS 54/03 in 93/04) in Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. 54/03 in 93/04).

Izobraževalni programi se razlikujejo glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju obiskujejo prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, ki ga izvajajo osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP) ali pa redne osnovne šole, ki imajo posebne oddelke s prilagojenim programom. V razredu je manj otrok kot v rednih oddelkih osnovne šole. Otroci so deležni dodatnih vsebin, ki se navezujejo na vsakdanje življenje in pa individualiziran program, v katerem lahko sodelujejo tudi starši. Izobraževalni cilji so prilagojeni vsakemu posamezniku, da bi dosegel čim višjo raven razvoja, opredeljeni pa so samo minimalni standardi znanja, ki jih mora doseči posameznik za napredovanje v višji razred. V pomoč so jim številni strokovnjaki z različnih področij. Učenci z lažjo motnjo se lahko vključujejo tudi v del programa z enakovrednimi standardi, in sicer v razširjen program rednih OŠ (v jutranje varstvo, različne interesne dejavnosti, podaljšano bivanje) kar vse pripomore k lažjemu vključevanju.

Otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju obiskujejo posebne programe izobraževanja in vzgoje, pri katerih je poudarek na praktičnih vsebinah. Oddelki so lahko v stavbah rednih OŠ, OŠPP ali pa v posebnih zavodih. V oddelkih je manjše število otrok, gre predvsem za individualno obravnavo posameznika. Poleg učitelja sodelujejo tudi drugi strokovni delavci. Nekateri otroci z zmerno motnjo so lahko vključeni tudi v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, če so sposobni doseči minimalne cilje tega programa pri vseh predmetih. Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ki se ne morejo vključiti v izobraževanje, so se pa sposobni učiti osnovnih življenjskih veščin, so vključeni v programe s poudarkom na varstvu in urjenju praktičnih spretnosti v oddelkih

specializiranih ustanov, kot so dnevni centri ali zavodi za usposabljanje (Zveza društev Sožitje, <http://www.zveza-sozitie.si/solsko-obdobje.html>, 08. 01. 2013).

3.1. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Otroci, ki so vključeni v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, se pravi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, v prvih letih svojega izobraževanja (od prvega do petega razreda) prehajajo skozi faze začetnega opismenjevanja, vstopajo v svet branja in pisanja, razvijajo pozitiven odnos do jezika in pisane besede, razlikujejo med neumetnostnimi in umetnostnimi besedili ... Cilji znanja so prilagojeni vsakemu posamezniku oziroma določeni skupini otrok glede na njihove zmožnosti. V višjih razredih pa je večji poudarek na akademskih vsebinah. Žagar (2012, 19) navaja, da je bistvena razlika med učenjem otrok z motnjami v duševnem razvoju in ostalimi v tem, da se prvi posamezne vsebine učijo ločeno, drugi pa funkcionalno in povezano. Za primer dodaja branje časopisa, telefonskega imenika, zgodovinskih besedil itd., ki jih otrok z motnjo lahko osvoji, če ga pri tem nekdo vodi in mu nazorno pokaže potek in način branja.

V srednjih šolah pa razvijajo sposobnosti in spretnosti za opravljanje določenega poklica, ki ustreza njihovim zmožnostim, poudarek je tudi na funkcionalni pismenosti in skrbi za samega sebe ter na spretnostih, ki so potrebne pri izpolnjevanju državljskih dolžnostih.

3.2. Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju

Otroci s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju nimajo sposobnosti pridobivanja znanja, lahko pa usvojijo določene praktične spretnosti. Hallahan in Kauffman (1991) menita, da naj programi za te otroke vključujejo naslednje značilnosti:

- starosti primeren kurikulum in materiale,
- funkcionalne aktivnosti,
- skupinsko zasnovano učenje,

- integrirano terapijo,
- interakcijo z neretardiranimi učenci,
- vključitev družine.

Vključevanje staršev v vzgojo in izobraževanje je izjemno koristno za otroka, saj se je otrok prvih spretnosti začel učiti v družini in jih tudi uporabljal v tem okolju. Starši so lahko prisotni v razredu in tako spremljajo napredek svojih otrok, obiskujejo pa lahko tudi številne seminarje, kjer pridobijo znanje in nasvete glede vzgoje otroka. Strokovnjaki so mnenja, da je prav tako pomembna tudi interakcija z običajnimi otroci, in sicer zaradi same socializacije ter sprejetosti v širše socialno okolje.

Funkcionalno učenje pomeni, da je poudarek predvsem na učenju praktičnih spretnosti in aktivnosti, ki potekajo v okviru izobraževalnega programa, morajo biti praktične in realne. Strokovnjaki jih predvsem pripravljajo na neodvisno življenje. Nekateri otroci s težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju bi se lahko naučili tudi nekaterih akademskih spretnosti, vendar bi zato porabili ogromno časa, zato je pametneje, da se učijo tisto, kar bodo potrebovali za čim bolj samostojno življenje. Nekoč je bila pomoč osebam s težjimi in težkimi motnjami usmerjena k aktivnostim, ki so značilne za dojenčke, danes pa so strokovnjaki mnenja, da to ni samo ponižujoče, temveč tudi škodljivo za njihov razvoj (Žagar, 2012).

3.3. Temeljni cilji pouka slovenščine v učnem načrtu za otroke z lažjimi motnjami v duševnem razvoju

»V devetletni program osnovne šole se v skladu z zakonom vključujejo tisti učenci s posebnimi potrebami, ki lahko na vrsto in stopnjo primanjkljaja oz. ovire dosegajo standarde osnovnošolskega programa ob ustrezni prilagoditvi organizacije, načina preverjanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka ter ob dodatni strokovni pomoči« (Lušina, 2007, 79).

Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, za predmet slovenščine, predvideva v prvem triletju 700 ur pouka slovenščine, in sicer 210 ur na leto v prvem razredu (se pravi 6 ur na teden), 245 ur v drugem in tretjem razredu (7 ur na

teden). V drugem triletju je predmetu slovenščine namenjenih 525 ur, tako da imajo učenci v četrtem, petem in šestem razredu 5 ur na teden. V tretjem triletju pa 420 ur slovenščine, in sicer 4 ure na teden. Sistematično začetno opismenjevanje poteka v dveh izobraževalnih obdobjih. V prvem in drugem triletju učenci spoznavajo in utrjujejo le po en tip črk vsako leto, velike pisane črke pa spoznavajo v petem razredu z namenom, da bi jih prepoznali pri branju. V vseh treh triletjih so cilji jezikovnega pouka naravnani predvsem v razvijanje funkcionalne pismenosti, se pravi čim boljšega obvladovanja vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti. Učitelj izbira besedila primerna sporazumevalnim, spoznavnim in domišljajskim zmožnostim učenca. Slovnico pravilnost jezika vadijo in usvajajo na konkretnih besedilih iz vsakdanjega življenja, seveda pa na dosežek vplivajo individualne zmožnosti vsakega posameznika. Tudi pouk z umetnostnimi besedili je naravnani komunikacijsko. Prevladujejo predvsem funkcionalni cilji, medtem ko izobraževalni predstavljajo le skromen dodatek. Cilje dopolnjuje učitelj v skladu z zmožnostmi in razvojnimi posebnostmi učencev.

V prvem triletju je poudarek predvsem na poslušanju in govorjenju, delež branja in pisanja pa se povečuje glede na njihove zmožnosti. Učenci sprejemajo različna umetnostna in neumetnostna besedila, ki so predstavljena neposredno ali posredno (medijsko) in tako iz besedila s pomočjo učitelja izluščijo temeljne vrednote (resnično/neresnično, prav/narobe, poštenost/nepoštenost ...) ter se tako učijo presojudati tuja in svoja besedila.

V drugem triletju so cilji predmeta usmerjeni k razvijanju bralne kulture, pridobivanju pozitivnega odnosa do književnosti in slovenskega jezika. Učenci se začnejo zavedati, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji in kažejo spoštovanje do maternega jezika. Učenci sprva prek igre in spontano, nato pa vodeno in sistematično vstopajo v samostojno branje in pisanje. Poleg neknjižnih zvrsti uporabljajo in spoznavajo tudi knjižni jezik v različnih govornih položajih. Motivirani so za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) in s tem zadovoljujejo svoje in družbene potrebe. Umetnostna besedila poslušajo, gre predvsem za skupinsko branje, nekatere krajše tekste pa tudi samostojno berejo.

V tretjem triletju se že zavedajo, da je jezik pomemben za ohranitev narodne identitete, da je slovenščina kot njihov materni jezik zanj najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo najlažje in najuspešneje izražajo. Krepijo oziroma oblikujejo državljansko zavest, hkrati pa spoštujejo in cenijo druge jezike in narode. Pridobivajo si pozitivno razmerje do književnosti

in razvijajo bralne navade ter že v skladu z individualnimi zmožnostmi samostojno berejo (Zavod RS za šolstvo, <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3067>, 16. 1. 2013).

Glede na zastavljene cilje lahko menimo, da večina učencev, ko konča devet letni program izobraževanja, že samostojno bere in še naprej zadovoljuje željo po branju. Nekaterim usvojena sposobnost branja pomeni lažje vključevanje, pridobivanje informacij in lažje delovanje v družbi, kar vodi do samostojnega življenja, drugi pa poleg tega še naprej razvijajo bralne navade in užitke iščejo v manj zahtevnejših knjigah, zato je zelo pomembno, da jim pomagamo na različne načine. Eden od načinov je tudi priprava gradiv za lažje branje.

4. Branje

Branje je zapletena miselna dejavnost, ki je v današnji informacijski dobi bistvena za delovanje posameznika in družbe. Stopnja razvitosti neke družbe določa »funkcionalno bralno pismenost«. Pečjak (1999, 9) poudarja: »Sodobna družba zahteva od bralca, da obvlada fleksibilno branje raznovrstnega gradiva, s katerim se vsakodnevno srečuje, ter da zna uporabljati informacije, ki jih dobi s pomočjo branja.« Vsebina pojma se je skozi zgodovino bistveno spremenila. Nekoč so ljudje, ki niso znali brati normalno funkcionirali v družbi, danes pa je to skoraj nemogoče (Pečjak, 1999, 9). Branje ima danes pomembno vlogo pri vzgoji, izobraževanju, oblikovanju osebnosti in vključevanju. Z branjem dostopamo do informacij, dojemamo in spoznavamo samega sebe ter okolico, funkcioniramo v družbi in zadovoljimo željo po estetskem oziroma umetniškem užitku. Sonja Pečjak pravi, da je branje ena od temeljnih spoznavnih zmožnosti človeka.

Hladnik (2002, 99) pomembnost branja utemelji z dokazanim dejstvom, da kar polovico vseh podatkov pridobimo z branjem, medtem ko s poslušanjem le petintrideset odstotkov.

Začetki preučevanja branja segajo v drugo polovico 19. stoletja. Najprej so se z branjem začeli ukvarjati v Nemčiji in Franciji. Ukvarjali so se predvsem z vizualnimi procesi, ki se dogajajo med branjem, in sicer kako se gibajo oči pri branju. V začetku 20. stoletja so se s preučevanjem branja začeli ukvarjati tudi angleški avtorji. Preučevali so predvsem miselne procese, ki potekajo med branjem. Zanimale so jih razlike med dobrim in slabim bralcem ter značilnosti tihega in glasnega branja pri odraslih. Po prvi svetovni vojni se znanstveniki posvetijo preučevanju procesov razumevanja pri branju in uporabi različnih metod opismenjevanja. V tem času pa se srečamo tudi s prvimi modeli, ki skušajo pojasniti potek razvoja bralnih sposobnosti v obliki zaporednih stadijev in stopenj. Ta dognanja so vplivala na oblikovanje tedanjega šolskega kurikulumu. V 60. in 70. letih preučevanje branja doživi razcvet. Nastanejo številne definicije, ki opredeljujejo pojem branja. Vsebinsko jih lahko razdelimo v štiri večje skupine:

- Definicije, ki pri branju poudarjajo proces dekodiranja ali prepoznavanja tiskanih/pisanih simbolov – črk, besed ali besednih skupin – Logan in Logan (1967), Warner (1979), Vladislavljevič (1981) in drugi. Primer definicije: »Branje je percipiranje vrstnega reda črk in njihove sinteze s tem, da se bralec dalj časa

zadrži na elementih besed, na njihovem položaju v prostoru, na obliki in velikosti črk.«

- Definicije avtorjev, ki poudarjajo proces razumevanja ali semantično plat bralnega procesa (Goodman, 1970; Trstenjak, 1977; Piaget, 1978; Russel, 1986). Goodman (1970) meni, da je »branje psiholingvistični proces, pri katerem bralci po svojih najboljših močeh rekonstruirajo sporočila, ki so podana v pisni ali grafični obliki.«
- Definicije, ki poudarjajo združitev obeh spoznavnih dimenzij pri branju – dekodiranje in razumevanje (Thorndike, 1941; Tinker in McCullough, 1965; Perfetti, 1985). Tipičen primer je definicija Perfettija (1985), ki pravi: »branje je v prvi fazi proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina in z izgovorom besed. V drugi fazi pa gre za proces razumevanja sporočila besedila«.
- V četrto skupino pa sodijo definicije, ki pojmujejo branje kot večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti. Bralni proces sistematično razgrajujejo na niz posamičnih zaporednih stopenj (Bresson, 1979; Marinkovič, 1981; Buzan, 1982). Buzan (1982) pravi: » branje je sedemstopenjski proces, pri katerem gre za navezovanje medsebojnega odnosa med posameznikom ter sporočili, podanimi v simbolih«. Pri tem loči sedem stopenj: prepoznavanje, sprejetje, notranje in zunanje strnjevanje, ohranitev v spominu, priklic in sporočanje (Pečjak, 1999, 11-12).

Že ob koncu 19. in na začetku 20. stoletja so številni avtorji iskali odgovore na vprašanja, kaj se pravzaprav dogaja v naši glavi, ko beremo, oziroma so skušali z zaznavnega vidika pojasniti procese branja in na podlagi tega je bilo izdelanih kar nekaj bralnih modelov različnih avtorjev. V 60. in 70. letih prejšnjega stoletja sta prevladovali dve vrsti raziskav. Pečjak (1999, 13) navaja, da: » so bile prve aplikativne raziskave, katerih namen je bil predvsem ugotavljati učinke urjenja različnih bralnih sposobnosti pri otrocih in odraslih. Druga vrsta raziskav je bila usmerjena teoretično in v njih so avtorji hoteli na novo pojasniti potek bralnega procesa v obliki modelov.«

Težko oziroma skoraj nemogoče bi bilo izdelati samo en bralni model, ki bi razložil procese branja pri vseh ljudeh. Bralne sposobnosti, tehnike branja in pa predvsem bralci se med seboj zelo razlikujejo, zato obstaja potreba po formiranju večjih bralnih modelov.

V vseh modelih pa lahko zasledimo dve lastnosti, ki sta značilni za branje. Sonja Pečjak (1999, 13) pravi: »Prva lastnost je zaporedje/sekvenčnost besed pri branju. Druga značilnost pa je veliko število različnih sposobnosti (dejavnikov), ki sodelujejo v bralnem procesu.« Pečjak (prav tam) še dodaja, da: »Največ bralnih modelov razlaga potek branja s kognitivnega vidika.«

Golli v svoji knjigi *Opismenjevanje v prvem razredu* (1991, 81) navaja sestavine, ki jih pri dobrem bralcu vsebuje bralni proces:

- je vizualen proces;
- je prepoznavanje črk kot simbolov za glasove in povezovanje črk v besede ter razumevanje smisla in pomena teh besed;
- je razumevanje manjših logičnih enot, predvsem povedi na osnovi prepoznavanja besed; razumevanje povedi pa pomaga, da dajemo pravi smisel in pomen besedam, ki so vanje vključene (beseda je razumljiva v svojem kontekstu),
- je razumevanje prebrane celote, to pa vpliva na razumevanje vseh njenih delov,
- je vključevanje prebranega v našo izobrazbo, v naše izkušnje, kar sproži globlje razumevanje te nove snovi.

Kot smo že omenili na branje vplivajo kognitivni in čustveno-motivacijski dejavniki. Kognitivni dejavniki so bralčevo predznanje, inteligentnost, pričakovanja in bralne tehnike (Pečjak, 1999). Krakar Vogel (2004, 22) navaja, da bralec v kognitivno shemo vnaša nove informacije iz besedila. »Če se besedilo prilega že obstoječi shemi v dolgoročnem spominu, bralec brez posebnega truda vnese vanjo nove informacije. Če pa se od nje razlikuje, se mora bralec dodatno potruditi za razbiranje, opraviti analizo in dopolniti kognitivno shemo« (prav tam). Na uspešnost in količino vloženega truda vplivajo tudi čustveno-motivacijski dejavniki. Bralčeva učinkovitost je odvisna od motivacije in odnosa do branja. Stališče, ki ga ima bralec do branja, je mnogokrat vezano na izkušnje iz otroških let, značajske lastnosti posameznika, radovednost, interes in čustvena stanja. Vse naštetu bi lahko vključili v skupino notranjih dejavnikov, ki so bistveni za naš pozitiven ali negativen odnos do branja oziroma vplivajo na našo motivacijo. Zunanji motivatorji, ki vplivajo na bralčevo motivacijo pa so lahko: usmerjenost k cilju, da bi dobili dobro oceno ali se izognili kazni, spodbujanje staršev in učiteljev, zanimivi pristopi k branju in gradivo, ki pritegne pozornost. Avtorica Sonja Pečjak

(1999, 53) v svoji knjigi povzame »[...] da se stališče/odnos do branja oblikuje kot reakcija na vsebino in obliko bralnega gradiva. Motivacijska dimenzija pa zajema procese za spodbujanje in usmerjanje aktivnosti pri branju.«

4.1. Branje umetnostnih besedil

V raziskovalnem delu diplomske naloge se bomo ukvarjali s predelavo in analizo umetnostnega besedila, zato je pomembno, da se поблиžje spoznamo še z branjem, ki je vezano na literarna besedila.

Branje leposlovja je sposobnost, ki ni prirojena, potrebno jo je sistematično razvijati, na nek način gre za posebno spretnost (Grosman, 1989). Branje literarnega dela bralca aktivira za razliko od nekaterih drugih medijev, ki nas pasivizirajo. To počne z obračanjem pozornosti v nas same. Zahteva domišljijo in čustveni odziv. Omogoča ukvarjanje tako s površinsko strukturo literarnega dela, t. i. vsebino in podoživljanjem le-te, kakor tudi z globljimi plastmi, ki jim je avtor posvečal več ali manj pozornosti. Branje literarnega dela vključuje sprejemanje odločitev o načinu branja, senzibilnost, vzbuja duševno ugodje, empatijo, kritično razmišljanje, raziskovanje, primerjanje in razmišljanje o sebi in drugih. Gre za procese, ki lahko bralce nagrajujejo in razvijajo. Izkušnja je izrazito subjektivna in lahko predstavlja globlje intimno doživetje, ki je v nasprotju s skupinskim doživetjem in površinskostjo medija, kot je na primer televizija, ki je izrazito sugestivna. Čeprav je lahko dober film podoben knjigi, bralec s knjigo veliko bolj sodeluje in se vključuje. Gre za dvosmeren proces med besedilom in bralcem. Ritem branja vsebine si določamo sami in glas, ki nam bere, prihaja od znotraj. Odnos do branja je pogojen z značajem in pridobljeno izkušnjo, ki jo posameznik ima. Ker je branje umetniških del lahko dokaj zahtevno početje, in zato tudi manj priljubljeno, je poudarjanje pomembnosti branja v razvoju osebnosti bistvenega pomena. Predvsem v zdajšnjem času, ko obstaja toliko lažje, hitreje zabave (Pezdirc Bartol 2001/02).

Glede na vrste besedila pogosto ločujemo umetnostna od neumetnostnih besedil. Pri neumetnostnih besedilih je v ospredju predvsem praktičen namen prebranega, pridobivanje novih informacij in znanja. Umetnostna besedila, pri katerih izstopa estetska funkcija, pa s svojimi številnimi značilnostmi določajo način in strategijo branja. Branje tovrstnih besedil je povezano z motivacijo, našimi pričakovanji, jezikovnimi zmožnostmi, izkušnjami in

medbesedilnim znanjem. Krakar Vogel (2004, 24) tako dodaja, da: »[B]ravec v skladu s svojo stopnjo bralnega razvoja [...] vnaša nove pomene iz besedila v svojo notranjo shemo«. Kako bomo posamezno besedilo brali, pa ni odvisno samo od narave besedila in specifičnih značilnosti, ki neko besedilo opredeljujejo kot umetnostno ali neumetnostno, temveč je »[...] bistvena razlika v bralčevem odnosu do besedila in motivaciji za branje« (Grosman, 2006, 87). Krakar Vogel pravi, da umetnostna besedila »[...] s svojo odprtostjo poudarjeno vplivajo na posameznikovo domišljijo, čustva in razum in se zato izmikajo hitremu in dokončnemu opomenjanju.« Večpomenskost daje literarnemu besedilu možnost različnih interpretacij. Tako naše predhodno znanje o branem in zavedanje o specifikah tovrstnih besedil vpliva na našo bralno uspešnost.

Spontano branje, v postelji pred spanjem ali pa na plaži v udobnem ležalniku, se seveda razlikuje od vodenega branja, ki poteka v šolskih učilnicah. Pri šolskem branju je med bralcem in knjigo vključen še en pomemben dejavnik, učitelj, ki nas vodi po vseh stopnjah bralnega procesa (doživljanje, razumevanje in vrednotenje) ter kot pravi Krakar Vogel (2004, 26) »[...] opravi napor, ki je potreben za asimilacijo novih spoznanj v obstoječe obzorje pričakovanj.« Učitelj pred prvim branjem spodbudi zanimanje za besedilo z uvodno motivacijo. Pri učencih aktivira kognitivne in čustvenomotivacijske dejavnike branja (prav tam, 26). Pri ponovnih branjih pa:

- Spodbuja izražanje bralčevih subjektivnih pričakovanj, vtisov in doživetij o prebranem, ozaveščanje in soočanje z drugimi subjektivnimi pričakovanji,
- Spodbuja globlje razumevanje in drugačno dojemanje besedila ob ponovljenih branjih, podaja potrebno znanje dejstev in strategij,
- Spodbuja vnašanje sprememb v prvotno bralčevo shemo stališč, znanja, pričakovanj in vnovično opredeljevanje (Krakar Vogel, 2004, 26).

Literarno branje nekaterim predstavlja sprostitev, beg iz realnosti ali pa izziv, spet drugim pa se močno upira, moramo pa se zavedati, »[...] da obvladovanje branja – bralna zmožnost ni potrebna le za branje leposlovja, [...] marveč ima velik pomen za kognitivni razvoj, za razvoj sporazumevalne zmožnosti in sposobnosti navezovanja in ohranjanja človeških stikov in še zlasti za stalno in samostojno pridobivanje znanja in uspešnost v šoli in po njej.« (Grosman, 2004, 86-87).

4.2. Branje pri osebah z motnjami v duševnem razvoju

Kaj lahko branje sploh je oziroma kako so videti besedila napisana za lažje branje, bomo spoznali v naslednjem poglavju, v tem pa se bomo osredotočili na probleme, ki jih imajo osebe z motnjami v duševnem razvoju pri branju.

4.2.1. Terminologija

Disfazija imenujemo jezikovni primanjkljaj, ki nastane v fazi, ko se jezik šele razvija. Žerdin (2011, 29) dodaja, da je to stanje, ki se kaže kot nedodelano, deformirano besedno sporočanje in pomanjkljivo razumevanje besedil. Motnje se pojavijo med samim razvojem, med oblikovanjem in dojemanjem jezika, in ne pozneje, ko je jezik že oblikovan. Izražajo se v razponu od blagega zaostajanja pa do povsem nerazvitega jezika.

Alalija imenujemo stanje nerazvitega jezika, ko govor zelo zaostaja, ali pa ga sploh ni. Pri otrocih s tem primanjkljajem se kažejo težave v razumevanju besedila in je njihovo besedišče zelo skromno.

Za motnje branja se uporablja mednarodno uveljavljen izraz disleksija, za motnje pisanja pa disgrafija. Za obe motnji skupaj pa se uporablja termin legastenija.

Pri nas številni strokovnjaki uporabljajo izraz »specifične učne težave«, med katere spadajo tudi motnje branja in pisanja. Gre za specifični razvojni zaostanek v branju ali pisanju pri sicer normalno bistrem otroku. Avtorji članka *Obravnavanje motenj branja in pisanja na OŠPP* Rozman, Šerbetar, Ulaga in Kralj se sprašujejo, če je pri otrocih, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom, sploh smiselno govoriti o »specifičnih učnih težavah« in »motnjah branja in pisanja«, glede na to, da se učne težave pojavljajo v kombinaciji z drugimi motnjami ali pomanjkljivostmi, kot je podpovprečna umska razvitost. Torej ne gre le za odstopanje na enem področju, ampak je odstopanje splošno. Tako se mnogokrat motnje branja in pisanja pogojuje s kriterijem normalne inteligentnosti. Rozman idr. pa so bolj pristaši tistih avtorjev, ki ta kriterij ne upoštevajo, saj so mnenja, da so kriteriji »normalnosti« odvisni od vrednot družbe v kateri živimo. Njihovo mnenje je torej: » [...] da so sposobnosti heterogene in da moramo otroku nuditi možnosti, da čim bolj izrabi svoje sposobnosti ne glede na to ali določene primanjkljaje označimo kot motnje branja in pisanja ali kako drugače« (Rozman

idr.), (Zavod za usposabljanje Janeza Levca, [http://www.zujl.si/Uprava Wiki/%C4%8Clanki.aspx](http://www.zujl.si/Uprava_Wiki/%C4%8Clanki.aspx), 17. 1. 2013).

4.3. Težave pri branju

Izraz zajema več različnih situacij, od nerazumevanja prebranega, težav pri tehniki in hitrosti branja, do pomanjkljive izgovorjave pri glasnem branju. Branje povzroča večje težave predvsem otrokom z motnjami v duševnem razvoju, saj Merill in Muller (1952, po Ribič, 1987) ugotavljata, da je sposobnost branja oseb z motnjami v duševnem razvoju nižja kot je njihova mentalna starost. Normalni otroci v povprečju veččino branja obvladajo pri mentalni starosti 6-6,5 let, medtem ko otroci z motnjami v duševnem razvoju to veččino osvojijo šele pri mentalni starosti 9-10 let, vendar tudi tedaj zaostajajo za vrstniki normalne inteligentnosti. Nekateri otroci s posebnimi potrebami pa kljub ustrezni mentalni starosti nikoli, ali pa zelo težko, usvojijo spretnosti branja. Žagar (2012, 21) navaja, da so pri njih metode in tehnike učenja branja drugačne. Najbolj primerna je fonetična metoda in metoda ročnega sledenja oblike črk v pesku ali po zraku, medtem ko vizualna metoda ni primerna.

Začetno prepoznavanje črk, spajanje glasov v besede, razstavljanje besed na glasove in nato samostojno branje, se pravi, ves proces učenja branja poteka počasneje, vendar skoraj vsi otroci, ki imajo v skladu z zakonodajo možnost vključitve v redne osnovne šole s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo, v času šolanja usvojijo primerno tehniko in hitrost branja. Težave jim povzročajo predvsem umetnostna besedila. Za razumevanje le-teh potrebujejo pomoč učitelja, ki jim nudi dodatno razlago in besedilo razčleni na manjše enote. Zapisano besedilo je veliko težje razumeti kot ustno, saj je sestavljeno iz abstraktnih simbolov in za dobro razumevanje zahteva simbolno mišljenje. Zato osebe, pri katerih je simbolno mišljenje omejeno, težko razumejo namen in sporočilo zahtevnejših besedil, čeprav jih znajo prebrati. Osebe z motnjami v duševnem razvoju, v odrasli dobi, dosežejo intelektualni razvoj približno na stopnji drugega ali četrtega razreda. Lušina (2007, 80) ugotavlja, da: » nivo njihovega razumevanja praviloma ostaja na ravni konkretnega.«

Težave in napake oseb z motnjami v duševnem razvoju pri branju so:

- slabo razumevanje besedila,
- težko izluščijo pomen in ga tudi hitro pozabijo,
- težko se učijo iz učbenikov, saj slabo razumejo navodila,
- velike težave imajo z razumevanjem sestavljenih povedi, vrinjenih stavkov, vzročno-posledičnih odnosov, kadar so stavki zapisani v zamenjanem vrstnem redu,
- pomanjkljiva izgovarjava,
- težave s spajanjem glasov v besede,
- zamenjava črk, izpuščanje črk, obračanje črk.

Vzroki za tovrstne težave so lahko slaba pozornost, motnje v zbranosti, gibalni nemir in pomanjkljiv besedni zaklad (Žerdin, 2011).

Dunn (1956, po Ribić, 1987)⁵ pa je na podlagi svoje raziskave navedel še naslednje ugotovitve:

- Mentalno retardirani učenci so v tehniki branja v povprečju za eno leto zaostajali za normalnimi otroki enake mentalne starosti.
- Pri branju so delali pomembno več napak (npr. izpuščanje črk, zamenjave idr.); bili so tudi počasnejši – nagnjeni k branju besede za besedo, slabše so dojemali prebrane vsebine.
- Na vseh testih vidnega in slušnega razlikovanja, pri tahistoskopskem⁶ branju, razumevanju itd. so bili mentalno retardirani otroci v primerjavi z normalnimi enake mentalne starosti slabši.
- Med njimi je bilo tudi več levičarjev, vendar razlika v primerjavi z normalnimi otroki ni bila statistično pomembna.

⁵ Pri navajanju smo uporabili Žagarjev prevod iz knjige Drugačni učenci (2012, 21-22).

⁶ Branje s pomočjo simbolov.

Iz vsega napisanega je jasno, da večina učencev z motnjami v duševnem razvoju pri začetnem učenju branja in pri usvajanju bralnih tehnik potrebujejo ustrezno pomoč in individualno obravnavo. Motiviramo jih lahko, in s tem približamo učenje branja, na različne načine, od skupinskega branja na glas, z igro, s poslušanjem besedila, ki ga bere učitelj ali starši, z ilustracijami, ki so vezane na dano besedilo in do tega, da zgodbo razčlenimo na posamezne dele in jih dodatno obrazložimo. Tako spodbudimo otrokovo radovednost in željo po samostojnem branju. Kot smo že omenili, otrokom največjo težavo povzroča razumevanje umetnostnih besedil, predvsem zaradi omejene intelektualne sposobnosti. Tvrstna besedila jim lahko približamo tako, da jih prilagodimo njihovim zmožnostim.

5. Lahko branje

Osebam, katerim branje, sprejemanje in razumevanje prebranega povzroča težave, moramo branje približati na različne načine. Eden od načinov je ta, da besedila preoblikujemo za lažje branje. To pomeni, da najbolj pomembne informacije v besedilu izpostavimo in jih poskušamo predstaviti na neposreden in razumljiv način. Pri tem uporabljamo jasen in preprost jezik, brez strokovnih terminov, tujk ali kratic. Držimo se pravila, da je v enem stavku prostora le za eno glavno idejo. Stavki pa si morajo slediti v jasnem in logičnem zaporedju. Pri pisanju moramo upoštevati starost in zmožnosti oseb, katerim je besedilo namenjeno. Še posebej, če je besedilo namenjeno starejšim osebam, je potrebno paziti, da napisano ne bo delovalo otroško. Žagar (2012) je celo mnenja, da pri starejših osebah z motnjami v duševnem razvoju, uporaba otroških sporočilnih materialov celo zavira neodvisno vedenje. Tekst lahko opremimo še s slikami, fotografijami in simboli, ki so prav tako lažje razumljivi in ustrezajo danemu besedilu.

Vsako besedilo, ki je prilagojeno za lažje razumevanje in branje, je posebno označeno z enotnim simbolom.



Slika 1: Evropski znak za lahko branje (http://www.sozitje-ljubljana.si/e107_plugins/calendar_menu/event.php?1359901953.event.133, 02. 02. 2013).

Izpostavili smo le nekaj najbolj bistvenih značilnosti lahko berljivega besedila, v nadaljevanju pa se bomo bolj konkretno seznanili z napotki, ki nam bodo pomagali pri pisanju tovrstnih besedil.

5.1. Potrebe po informacijah oseb s težavami pri branju

Dostop do razumljivih informacij, širše vključevanje v aktivno družbeno življenje in sodelovanje tako v ekonomskem kot političnem življenju je pravica vseh državljanov tudi oseb z motnjami v duševnem razvoju. Tako piše tudi v Konvenciji o pravicah invalidov, ki so

jo leta 2006 sprejeli Združeni narodi. V 9. členu je zapisano, da mora država invalidom zagotoviti dostop do fizičnega okolja, prevoza, informacij in komunikacij. Omogočiti jim mora neodvisno življenje z možnostjo sodelovanja na vseh področjih. 21. člen pa pravi, da mora država invalidom zagotoviti enake pravice do pridobivanja, sporočanja in sprejemanja informacij in svobodnega izražanja ter mnenja, kot jih imajo drugi ljudje (http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf, 21. 1. 2013).

Za osebe z motnjami v duševnem razvoju so najbolj pomembne tiste informacije, ki zadevajo njihovo vsakdanje življenje in so jim v pomoč pri svobodnem delovanju. Na primer: informacije o njihovih pravicah in dolžnostih, informacije o prometnem transportu, informacije o delovnem času trgovin, informacije o dnevnikih novicah, informacije vezane na njihov prosti čas itd. Vendar pa so jim le-te, zaradi težko razumljive vsebine in zahtevne oblike, mnogokrat nedostopne. Splošne informacije, ki so pomembne za enakopravno vključevanje v družbo, bi bilo potrebno prilagoditi ne samo za lažje branje, ampak jih napisati v lažje razumljivi obliki. Osebe z motnjami v duševnem razvoju imajo skladno z zakonodajo oziroma mednarodnimi dokumenti pravico do dostopa informacij v obliki, ki jim je razumljiva.

Kot zanimivost lahko omenimo, da je država Švedska že v 70. letih prejšnjega stoletja, z namenom, da pravni jezik približa širšemu krogu ljudi in s tem pripomore k enakopravnemu položaju vsakega posameznika, začela s sistemskim uvajanjem lahko razumljivega jezika v akte oblasti. Tako so o pomembnih zakonih in predpisih obveščeni tudi tisti državljani, ki imajo težave z branjem in razumevanjem.

5.2. Ciljne skupine

Besedila napisana v lažje berljivi obliki so namenjena osebam, ki imajo težave pri branju in potrebujejo dodatno pomoč, zaradi primanjkljajev na posameznih področjih. Razlogi za tovrstne težave so različni. Osebe, ki potrebujejo besedila napisana v lažji obliki, bi lahko razdelili v dve večji skupini:

- tisti, ki imajo trajne težave pri branju in bi lažje berljiva besedila potrebovali celo življenje. In sicer:
 - osebe s posebnimi potrebami
- tisti, ki bi tovrstna besedila potrebovali le nek določen čas, bodisi za lajšanje težav pri branju bodisi za spodbuden začetek pri usvajanju novega jezika. In sicer:
 - osebe, ki so preživele okvaro cerebralnega sistema in ponovno vzpostavljajo psihofizične funkcije,
 - starejše osebe z omejeno intelektualno sposobnostjo,
 - otroci s težavami pri začetnem opismenjevanju,
 - osebe, katerih materni jezik se razlikuje od jezika okolja, v katerem živijo.

Pri pisanju besedila oziroma priredbi nekega določenega teksta je zelo pomembno, da na začetku preučimo sposobnosti ciljne skupine in tako naše delo priredimo potrebam oseb, katerim je tekst namenjen. Osebe, ki smo jih izbrali za pomoč pri pisanju besedila, in s katerimi se posvetujemo, morajo imeti enako raven bralnih sposobnosti in razumevanja kot skupina ljudi, za katere se tekst pripravlja. Pri nastajanju prilagojenega besedila naj bi sodelovali tako slovenisti, učitelji v osnovni šoli, kot seveda tudi specialni pedagogi.

5.3. Navodila za pisanje lažje berljivih besedil

Pravila za pisanje lažje berljivih besedil bomo povzeli po *Priročniku za pripravo lažje berljivih dokumentov*⁷, ki ga je priredil in prevedel Alen Kofol, in po hrvaških smernicah za lažje branje. Napotki so namenjeni vsem, ki želijo napisati tekst v lahko berljivi in razumljivi obliki, ciljna skupina pa so osebe z motnjami v duševnem razvoju.

⁷ Slovenski priročnik je nastal na podlagi priročnika, ki ga je izdelalo Evropsko združenje ljudi z motnjami v duševnem razvoju in njihovih družin v Evropi (The European Association of Societies of Persons with Intellectual Disability and their Families).

Pred samim začetkom pisanja moramo razmisliti o tem kaj želimo pisati in zakaj je to pomembno za osebe z motnjami v duševnem razvoju? Poskušamo izvedeti čim več o ljudeh, katerim je besedilo namenjeno in jih tudi povabimo, da sodelujejo pri nastajanju besedila, na način, da izrazijo svoje mnenje o temi in vsebini, kje in kako bo besedilo objavljeno, najbolj pomembno pa je, da jih vključimo v proces preverjanja berljivosti in razumljivosti teksta.

Če prevajamo že obstoječe besedilo v lažje berljivo obliko, si pripravimo seznam ključnih točk. Določimo tiste dele besedila, ki so pomembni za našo ciljno skupino, se pravi, da nekatere stvari tudi izpustimo, ker so prezahtevne in ne vplivajo na bistvo napisanega (npr. komentarji, uvod, opombe ...) Odstavke izbranega teksta povzamemo v stavku ali dveh. Poskrbimo, da je ideja besedila jasno izražena in da povzetki sledijo logični strukturi. Najbolj pomembna dejstva morajo biti na začetku.

Na osnovi seznama ključnih točk začnemo s pisanjem besedila. Da bo tekst dostopen čim večjemu številu oseb znotraj ciljne skupine, moramo upoštevati splošna pravila.

5.3.1. Jezik

- uporabljamo preprost in enostaven jezik, izogibamo se kompleksnim strukturam in abstraktnim pojmom, pišemo čim bolj konkretno,
- v besedilu je čim manj simboličnega izražanja (metafor), če pa že je, ga je potrebno obrazložiti,
- besede naj bodo kratke in lahke, take, ki jih uporabljajo v vsakdanjem življenju,
- za določeno stvar vedno uporabljamo isto besedo,
- ne uporabljamo tujih besed, če nismo prepričani, da jih poznajo,
- previdni moramo biti pri uporabi števil, saj osebe z motnjami v duševnem razvoju ne razumejo visokih in zapletenih števil, zato jih raje nadomestimo z izrazi »mnogo«, »nekaj«, »več kot polovica« itd. Kadar pa uporabljamo manjša števila, jih vedno napišemo s številko (5).
- uporabljamo čim bolj praktične primere, vezane na realno situacijo,

- izogibamo se negativnemu jeziku in nikalnim stavkom, ker le-to lahko povzroči zmedo,
- uporabljamo tvorni način,
- izogibamo se žargonu, okrajšavam, kraticam, posebnim simbolom,
- uporabljamo čim bolj preprosta ločila,
- premišljeno uporabljamo zaimke in če ni povsem jasno na koga ali kaj se zaimke nanaša, uporabimo raje ime osebe ali stvari,
- dolge povedi napišemo v več kratkih stavkih in vedno v novi vrstici,
- držimo se pravila ena misel en stavek,
- nejasnosti v besedilu razlagamo sproti, za težje oziroma koristne besede pa lahko izdelamo slovarček.

5.3.2. Oblikovanje besedila

- papir naj bo kvaliteten in brez leska (A4 ali A3),
- ozadje mora biti tako, da se bo besedilo dobro videlo (slike in vzorci niso primerni za ozadje),
- v eni vrstici naj bo le en stavek, na strani ne sme biti preveč informacij, novo poglavje naj se začne na novi strani,
- uporabljamo lahko največ dve različni vrsti pisave, in sicer eno za naslove in drugo za tekst,
- velikost pisave naj bo 14, primerne pa so: Arial in Thomas,
- izogibamo se uporabi serifnih pisav,
- izogibajmo se poševnemu tisku, počrtavanju, pisavi v barvah in olepšanim začetnicam,
- besedilo ni priporočljivo pisati v obliki stolpcev,

- poravnava besedila naj ne bo obojestranska, temveč naj bo besedilo poravnano le na levi strani,
- zelo pomembno je da strani označimo s številkami (npr. »stran 2 od 4«), določene tekste pa tudi z datumom.

5.3.3. Slike, simboli in ilustracije

Slike, simboli in ilustracije pripomorejo k lažjemu razumevanju besedila in vnašajo dodatne informacije. Z njimi lahko razložimo zapletenejše dele teksta, posredujemo bistvo oziroma izrazimo pomembno idejo. Slikovno gradivo mora biti prav tako lažje razumljivo in mora jasno ustrezati besedilu, kateremu je dodano. Kako besedilo ponazorimo s slikami, fotografijami in znaki, določajo naslednja pravila.

5.3.4. Fotografije in ilustracije

- predmeti/osebe na fotografiji morajo biti jasno vidni in zadevati morajo isto tematiko kakor tekst,
- fotografije naj bodo primerne za ljudi, katerim je besedilo namenjeno (za otroke ali odrasle),
- na fotografiji, ki dopolnjuje besedilo, naj bo čim manj stvari,
- za isto stvar v besedilu uporabimo vedno enako sliko,
- ilustracija oblikovana posebej za določen tekst, in tako osredotočena na glavni predmet, mnogokrat bolje posreduje informacije kot fotografija, ki je nasičena še z ostalimi podrobnostmi ali celo tehničnimi napakami.

5.3.5. Simboli

- k besedilu dodajamo le preproste simbole, katerih pomen je jasno viden (slikice),
- izbrati moramo tiste, ki jih naša ciljna skupina že pozna,

- če je besedilo namenjeno širšemu krogu ljudi, za katere ne vemo, če obvladajo sistem simbolov, bo bolje, da ne uporabimo nobenega določenega sistema simbolov, temveč izberemo le posamezne, lažje razumljive simbole za ključne besede v besedilu.

Priporočljivo je, da v enem besedilu uporabimo le eno vrsto slikovnega gradiva in tako poskrbimo, da ne prihaja do nepotrebne zmede.

Ko je osnutek besedila napisan, ga skupaj z osebami, za katere pišemo, vnovič pregledamo in se tako prepričamo, če zadovoljuje potrebe članov ciljne skupine in ustreza njihovim sposobnostim. Zelo pomembno je, da upoštevamo njihove pripombe, če je vsebina besedila jasna, če kakšne fraze ali besede niso razumeli, če kje potrebujejo dodatne informacije, in na podlagi tega dopolnimo besedilo. Tekst nato še enkrat pregledamo predno gre v tisk (Kofol, 2002) in (www.hkdrustvo.hr/datoteke/978, 30. 01. 2013).

5.4. Pisanje umetnostnih besedil v lahko berljivi obliki

Pozitivno in koristno bi bilo, da bi se ljudje, ki imajo težave pri branju, poleg besedil informativne narave, lahko posluževali tudi leposlovnih besedil, različnih žanrov. Do danes sta v slovenskem jeziku nastali le dve deli prilagojeni za lažje branje, in sicer Visoška kronika⁸ ter Romeo in Julija⁹. Lušina (82, 2007) ocenjuje: » [...] da se bo potreba po prilagojenih besedilih za lažje branje povečevala z večanjem števila otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih in tudi srednjih šolah.« in pri tem dodaja da: » [...] bi bilo smiselno razmisliti, katera besedila bi bilo primerno prilagoditi za lažje branje, in pri tem upoštevati, komu vse lahko služijo.«

Poenostavitvi in prilagoditvi klasičnih del v lahko berljivo obliko nekateri ugovarjajo, češ da takšen izdelek izgubi vse kvalitete dobrega umetnostnega besedila. Toda brez lahko berljive oblike, bi bil velik del kulturne zapuščine ljudem s težavami pri branju nedostopen. Tovrstne

⁸ Visoška kronika; priredila Saška Fužir. Slovenj Gradec: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje, 2012.

⁹ Romeo in Julija; priredila Tatjana Knapp. Slovenj Gradec: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje, 2012.

knjige pa lahko takšnim osebam odprejo vrata v svet številnih novih doživljajev, vzbudijo zanimanje in dajo priložnosti za razvoj bralnih veščin.

V hrvaških smernicah za pisanje lahko berljivih besedil avtorji izpostavijo nekaj napotkov, pomembnih za pisanje priredb že obstoječih literarnih del. Poudarjajo, da so pri ustvarjanju takšnih besedil potrebni tudi kreativni postopki, ki pa so le redko uspešni, če jih usmerjamo in omejujemo. Predlagajo, da naj pristop k ustvarjanju besedila ostane sproščen. Opozarjajo, da je pisanje v enostavnem jeziku težko zaradi iskanja ravnovesja med preprostostjo in banalnostjo, ko pa se ukvarjamo s prevajanjem izvirnega besedila v enostavno obliko, pa moramo biti pozorni tudi na to, da ohranimo občutje, ki ga je v zgodbo vnesel prvotni pisec.

Na tem mestu bi lahko dodali, da je sposobnost kreativnega pisanja preveč redka, da bi jo zahtevali od vsakega posameznika, ki bi želel ustvarjati lahko berljive različice. Tudi korektno, sistematično predelano besedilo, je koristno. Prenajanje občutja v lahko berljivo obliko, pa je pogojeno z naravo jezika izvirnega besedila. Če je slogovno zaznamovan, lahko na primer pričakujemo, da bomo morali vanj močno poseči. Proces, ki nam bo najbolje odgovarjal, bomo tako morali najti skozi reševanje problemov, ki se nam bodo ob prevajanju v lahko berljivo obliko pojavljali. Na tej poti pa imejmo za cilj besedilo, ki bo razumljivo čim večjemu številu bralcev, imelo smiselno in zaključeno zgodbo, ter bilo za bralca zanimivo (www.hkdrustvo.hr/datoteke/978, 30. 01. 2013).

6. Praktični del

6.1. Potek dela

V okviru projekta Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju (Pathways - II)¹⁰ sem sodelovala na nacionalnem seminarju »Usposabljanje inštruktorjev za pripravo lahko berljivih in razumljivih informacij za odrasle z motnjami v duševnem razvoju«. Tam sem pridobila znanje o sestavljanju lahko berljivih in razumljivih besedil.

Osebe, ki so sodelovale pri prirejanju romana *Deseti brat* v lahko berljivo obliko, so bile s takšnim delom predhodno seznanjene na Model seminarju za samozagovornike (projekt – Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju, Pathways – II), kjer so preko igre in praktičnih vaj spoznale principe dobrega sporočanja in pravila, ki jih uporabljamo pri sestavljanju in prevajanju lahko berljivih besedil. Sodelovanje z njimi je bilo tako lažje in povratne informacije so bile jasnejše in uporabnejše. Tako izobražene osebe se od povprečnih sicer razlikujejo po količini izkušenj, ki jih imajo v zvezi z lahko berljivimi besedili, vendar nam je to pri preverjanju razumljivosti besedila lahko v veliko pomoč. Za konkretnejše preverjanje uspešnosti besedil, napisanih v lahko berljivi in razumljivi obliki pa je smiselno v naslednji fazi pridobiti mnenje večjega vzorca oseb, ki sicer spadajo v ciljno skupino, a so z lahko berljivimi besedili manj seznanjene. Zato sem tudi sama končni izdelek preverila na širši kontrolni skupini.

¹⁰ Projekt Pathways II je bil osnovan zato, da ljudem z motnjami v duševnem razvoju omogoči aktivno sodelovanje v izobraževalnih programih za odrasle.

Pathways II gradi na zapuščini prvega projekta Pathways in njegovo delovanje širi na skoraj vse države Evropske unije. Projekt omogoča ljudem z motnjami v duševnem razvoju in izobraževalnemu osebju v ostalih Evropskih državah dostop do gradiv projekta Pathways. To počne preko članov gibanja Inclusion Europe iz Hrvaške, Češke, Estonije, Madžarske, Italije, Slovenije, Slovaške in Španije.

Zaradi želje po zagotavljanju dostopa do vseživljenjskega učenja čim večjemu številu ljudi z motnjami v duševnem razvoju v čim več Evropskih državah, je največ poudarka prav na razširjanju gradiva. Tako je v okviru projekta organiziranih več izobraževalnih dogodkov na nacionalnem nivoju v vsaki izmed naštetih držav (<http://inclusion-europe.org/sy/projects/pathways-ii>, 20. 04. 2013).

6.1.1. Predstavitev oseb, ki so sodelovale pri nastajanju romana

Lahko berljiva in razumljiva besedila je zelo smiselno pisati v sodelovanju z ljudmi, katerim je besedilo namenjeno, v mojem primeru so bile to osebe z motnjami v duševnem razvoju. Vse osebe so predhodno pokazale zanimanje za takšno delo in se samostojno odločile za sodelovanje.

V skupino sem povabila tri osebe¹¹:

Oseba A

Starost: 50 let

Spol: ženski

Sposobnosti: oseba z zmerno motnjo v duševnem razvoju, zgornja menja. Samostojno in dokaj tekoče bere, le nekatere težje ali daljše besede zmaliči. Razume navodila in je sposobna sodelovati v enostavnem pogovoru. Ima težave s prekomerno zaspanostjo, kar posledično vpliva na njeno zbranost. Ima izoblikovane delovne navade, pri skrbi zase zmore preprosta opravila. Je zelo samostojna. Živi v bivalni enoti skupaj z ostalimi varovanci. Vključena je v javni socialno varstveni zavod in opravlja dela, ki so kategorizirana kot zahtevnejša v tej dejavnosti.

Oseba B

Starost: 33 let

Spol: moški

Sposobnosti: oseba z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Bere samostojno, a počasneje. Če besedo prebere napačno, sam sliši napako in jo popravi. Izpušča nekatere besede. Uživa v branju. Sposoben je sodelovati v enostavnem pogovoru in razume navodila. Ni povsem samostojen, potrebuje vodenje ter določeno stopnjo pomoči. Živi v bivalni enoti in je zaposlen v varstveno delovnem centru.

Oseba C

Starost: 30 let

¹¹ Zaradi varstva osebnih podatkov nisem uporabila pravih imen.

Spol: ženska

Sposobnosti: oseba z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Bere popolnoma samostojno in tekoče, ritmično in upošteva ločila. Nima težav z razumevanjem prebranega (govorimo o lažjih besedilih). Zelo rada bere. Sodeluje v pogovoru, ki je vezan na prebrano besedilo. Brez težav odgovarja na lažja vprašanja. Zmore preprosta opravila in se samostojno vključuje v socialno življenje. Živi v bivalni enoti, vključena je v normalno delovno okolje s prilagojeno zaposlitvijo.

6.2. Način dela in faze nastajanja besedila

Pred začetkom pisanja sem se z osebami, ki sem jih povabila k sodelovanju, najprej posvetovala o zgodbi romana Deseti brat. Roman sem jim motivno in tematsko predstavila in na podlagi njihovega zanimanja sem se odločila za priredbo. Razložila sem jim, kako bo delo potekalo in kakšna je njihova vloga.

Osnetek romana sem napisala sama, saj je izvorno besedilo pretežno, da bi ga razumele osebe z motnjami v duševnem razvoju. V proces sem jih vključila, ko je bila zgodba že prirejena v lahko berljivo in razumljivo obliko.

6.2.1. Preizkušanje besedila

Preizkušanje besedila je potekalo po določenem vrstnem redu:

- vsako poglavje so najprej glasno prebrali,
- nato so podčrtali besede, ki jih niso poznali,
- s svojimi besedami so obnovili prebrano poglavje (primerjali z lastno izkušnjo oziroma navezovali na njihove lastne predstave o svetu)
- in odgovorili na zastavljena vprašanja.

Besede, ki jih niso razumeli, sem razložila in skupaj smo poiskali besede, ki jih v vsakdanjem življenju večkrat uporabljajo in so jim zato tudi bolj znane. Na primer: Besedo pravnik so

zamenjali z besedo odvetnik, minilo z besedo preteklo, besedo nevesta so obrazložili, da je to mladoporočenka, ženin pa mladoporočenec ... Besedi pohlep in graščak sta se jim zdeli težki, vendar po dodatni obrazložitvi, so želeli, da se besedi ne spreminja. Besede, katerih pomen je bil težje razumljiv, sem opisala v poglavju Težke besede, ki ga najdemo na koncu knjige.

Pri ocenjevanju razumljivosti sem se izogibala vprašanjem, na katera bi lahko odgovorili z »da« ali »ne«. Na primer: »Ali ste razumeli besedilo?« Zastavljala sem jim vprašanja, ki so zahtevala odgovore s pojasnjevanjem oziroma opisovanjem. Na primer: »Česa v besedilu niste razumeli?«, »Kaj pomeni ta beseda?«, »Zakaj je bil Marijan jezen na Lovreta?« ipd.

Opazila sem, da moramo biti pri navajanju oseb s podobnimi imeni še posebej pazljivi. V primeru imen Marijan in Martinek, ki sta si dovolj podobni, da pri ciljni skupini povzročata zmedo, sem se pri osebi Martinek, zaradi lažjega razumevanja, striktno držala oznake deseti brat. Prav tako sem pri poimenovanju ostalih oseb dosledno zapisovala prilastek skupaj z imenom, npr. gospod Piškav, graščak Benjamin, stric Dolfe.

K lažjemu razumevanju besedila so pripomogle tudi ilustracije, ki prikazujejo ključne dogodke v zgodbi. Ilustracije so prav tako narejene po pravilih lahkega branja, kar pomeni, da dopolnjujejo besedilo in prikazujejo le tisto, kar se v besedilu dogaja. Oseba, ki se večkrat pojavlja v ilustracijah, je vedno prikazana v enakih oblačilih, kar pripomore k lažji in jasnejši prepoznavnosti. Ugotovila sem, da imajo ilustracije precejšen vpliv na razumevanje vsebine in podaljšujejo koncentracijo bralca. Ilustracije so tudi pripomogle k boljši predstavi o medsebojnih odnosih oseb v zgodbi. Menim, da so si omenjeni testni bralci s pomočjo slikovnega gradiva ustvarili like skupaj z določenim emotivnim odnosom do njih. Z ilustratorjem sva skupaj našla prilagojen in za to ciljno skupino primeren način ilustriranja.

Vse pripombe in ugotovitve sem upoštevala in besedilo spremenila. Nov osnutek besedila smo skupaj s testnimi bralci še enkrat prebrali in s tem dokončno preverili razumljivost. Končno besedilo sem nato preizkusila še na kontrolni skupini.

Testno branje je potekalo v njihovem domačem okolju, in sicer v bivalni enoti, kjer živijo. Skušala sem ustvariti prijetno, vendar delovno vzdušje, tako da sem s sproščeno uvodno motivacijo dosegla pozornost skupine. Delo je potekalo v krajših, enournih časovnih tedenskih intervalih, zato da je bila dosežena najvišja možna koncentracija.

6.3. Vprašalnik za testno skupino

Po končanem delu sem vsem trem osebam razdelila vprašalnik (priloga 1). Prvi del vprašalnika se je nanašal na besedilo, ki smo ga preizkušali, drugi del vprašalnika pa je zahteval odgovore, vezane na njihovo sodelovanje. Za vsako vprašanje so jim bili ponujeni štiri odgovori.

Vsi trije so na vsa vprašanja odgovorili enako. Izbirali so izključno prvi ponujeni odgovor, kar kaže na to, da se niso ukvarjali z vsebino vprašalnika, temveč so želeli izraziti pohvalo. To še posebej dokazujejo odgovori na vprašanje številka 5 (ki sem ga namerno tako zastavila) kjer so na vprašanje »Ali bi morala biti zgodba napisana še v lažji obliki?« vsi odgovorili »da«, kar se nesporno izključuje z odgovori na vprašanja številka 2, 3, in 4. Ker sem ugotovila, da vprašalnik ni relevanten, sem vprašanja zastavila malo drugače in ustno, skozi pogovor. Tako sem ugotovila, da so vsi trije zgodbo razumeli, in da se jim je sodelovanje zdelo pomembno in zabavno. Izrazili so tudi mnenje, da si takšnih knjig želijo več in bi jih z veseljem prebirali.

6.4. Kontrolna skupina

Lastnosti skupine:

- 38 oseb
- 17 žensk in 21 moških
- povprečna starost 39 let
- skupina je bila izrazito heterogena, 11 oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju (zgornja meja, z nekaterimi intelektualnimi sposobnostmi, ki presegajo zmerno motnjo¹²), 20 oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju, 7 oseb s težko motnjo v duševnem razvoju.

¹² Neformalna kategorizacija. Osebe z enako stopnjo ali vrsto motnje se lahko po sposobnostih zelo razlikujejo. Z oznako zgornja meja ali bolj dojemljivi sem izpostavila tiste osebe, ki so znotraj določljive stopnje motnje,

Glasno branje, ki sem ga izvajala sama, je potekalo na sedežu društva Sožitje. Vse udeležence, ki so bili vključeni v kontrolno skupino, sem že od prej dobro poznala, prav tako tudi oni mene. Tako je testno branje potekalo v sproščenem vzdušju in udeležene osebe niso imele zadržkov pri izražanju komentarjev in zastavljanju vprašanj. Menim, da sem na podlagi tega, dobila veliko bolj pristnih odgovorov, saj med nami ni bilo prisotnega sramu.

Začela sem s kratko uvodno motivacijo, prisotne seznanila z avtorjem knjige in jim povedala, da roman *Deseti brat*, velja za prvi slovenski roman. Besedilo sem nato glasno prebrala, po vsakem poglavju so sledili sprotni komentarji. Zastavila sem jim vprašanja, s katerimi sem lahko preverila njihovo razumevanje. Po končanem branju so udeleženci izražali svoja doživetja, vrednotili in posamezne dogodke iz besedila povezovali s svojimi lastnimi izkušnjami.

6.4.1. Ugotovitve

Po končanem testiranju sem ugotovila, da je bilo besedilo razumljivo predvsem osebam z zmerno motnjo v duševnem razvoju, katerim je bilo besedilo tudi prvotno namenjeno. Na podlagi njihovih odgovorov, ki so mi jih podali ustno, saj vprašalnik glede na predhodne ugotovitve ni najbolj primerno sredstvo za pridobivanje realnih odgovorov, lahko rečem, da so zgodbo razumeli, besede se jim niso zdele težke in da so zelo uživali. Za najljubši del knjige so izpostavili pripetljaje med Martinkom in Marijanom ter ljubezenski odnos med Manico in Lovretom. Morda malo manj razumljivo in zanimivo poglavje pa se jim je zdelo poglavje *Deseti brat Martinek pripoveduje*, kar kaže na to, da menjavanje časa in vračanje v preteklost, lahko pri tej ciljni skupini povzroči zmedo, se pravi težko razumejo retrospektivo. Vendar s sprotnimi komentarji in razlago so tudi to poglavje vključili v vsebino zgodbe in povezali v pomen celotnega besedila.

Osebam s težko motnjo v duševnem razvoju je bilo besedilo težje razumljivo in morda malce predolgo, saj je bil proti koncu viden upad koncentracije. Prebrano so razumeli šele s konkretnimi komentarji in kratko obnovo. Kljub temu so se zelo zabavali in pritrdilno odgovorili na vprašanje »ali si podobnih besedil želite še več?«

vendar pa zaradi nekaterih intelektualnih sposobnosti (lažje razumejo prebrano, boljše berejo, kažejo pobudo za pogovor po končanem branju, se boljše ustno izražajo) odstopajo od ostalih.

Na podlagi ugotovitev lahko zaključim, da je besedilo po obsegu in težavnosti primerno predvsem za osebe z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju. Osebe z lahko in zmerno motnjo v duševnem razvoju (zgornja meja), ki obvladajo sposobnosti branja in so bolj dojemljive, lahko besedilo preberejo same, osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju (spodnja meja) pa ob manjši pomoči. Osebe s težko motnjo v duševnem razvoju besedila tudi ob pomoči druge osebe ne bodo nikoli docela razumele, vendar pa so v mojem primeru pokazale navdušenje in so vesele, če jim besedilo nekdo bere in se z njimi o prebranem pogovarja ter jim pomaga vsebino povezovati z izkušnjami iz njihovega vsakdanjega življenja.

Pred pisanjem prirejenega besedila sem se pogovarjala s številnimi strokovnimi delavci, ki so zaposleni v različnih varstveno delovnih centrih, in sem izvedela, da številni od njih prirejajo v svojih enotah urice glasnega branja. Zato me je razveselilo dejstvo, da besedila ne prirejam samo za osebe, ki obvladajo večino branja in so tako posledično tudi inteligentno bolj razvite, temveč tudi za osebe, ki ne znajo brati in so manj dojemljive, a uživajo ob glasnem branju.

7. Delna primerjalna analiza

Roman *Deseti brat* avtorja Josipa Jurčiča, sem priredila po evropskih pravilih, ki določajo način priprave informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki, in sem jih podrobno opisala že v poglavju *Lahko branje*.

Za lažjo predstavo bom v tem poglavju primerjala prva tri poglavja izvirnega besedila in prvo poglavje prirejenega besedila. Izpostavila bom dele besedila, ki sem jih spremenila oziroma izpustila zaradi lažje razumljivosti.

Deseti brat- izvirnik (Avtor Josip Jurčič)	Deseti brat- priredba (Prvo poglavje)
Prvo poglavje	Lovre pride na grad Slemenice
Razlaga: naslov poglavja. Konkreten naslov, ki stoji na začetku prirejenega besedila, bralce vpelje v zgodbo in jim pomaga, da si lažje predstavljajo, kaj se bo v poglavju zgodilo.	
»Mlad junak po polji s težkim srcem hodi.«	/
Razlaga: pred poglavjem v zgornjem desnem kotu stoji moto iz pisateljskega dela domačega avtorja Simona Jenka. V prirejenem besedilu navedka ni. Moto je težko razumljiv, za to ciljno skupino, ne vpliva na dogajanje v zgodbi in nima bistvenega pomena za razumevanje vsebine.	
»Pripovedovalci imajo, kakor trdi že sloveči romanopisec Walter Scott, staro pravico, da svojo povest začno v krčmi, [...]«.	/
Razlaga: avtor romana prvo poglavje začne s sklicevanjem na pisatelja Walterja Scotta. V prirejenem besedilu je ta uvodni del izpuščen, saj osebe, katerim je besedilo namenjeno, omenjenega avtorja ne poznajo. Spreminjanje tega dela besedila v lahko obliko bi bilo nesmiselno.	
»Pred štiridesetimi leti torej je Peharček, koščenega obraza, raztrganega slavnika, [...] polič vina na vegasti mizi muham branil. Pri poliču je pa slonel kosmat mož, suknar, ter je krčmarju Peharčku to in to nepotrebno reč pravil.«	Zgodba se začne v vasi Obrhek. V tej vasi je bila gostilna. V gostilni so ljudje iz vasi radi pili vino.
Razlaga: začetek zgodbe. V prirejenem besedilu so izpostavljene predstavitevne informacije,	

<p>ki so pomembne za nadaljnje razumevanje zgodbe. Vsak stavek je zapisan v svoji vrstici. V enem stavku je izražen le en glaven podatek.</p>	
<p>»Bogme!« pravi Peharček; pa preden besedo konča, zasliši, da je voz pred hišo priropotal in da nekdo zunaj kliče.«</p> <p>»Dva gospoda sta poskakala z majhnega vozička in starejši je glasno klical pijače. Krčmar je enega poznal, kajti pozdravil ga je, slamniki pod pazduho stisnivši: »Bog daj dober dan, gospod Vencelj! Hitro ste prišli iz Ljubljane, kdaj – v petek ste mimo šli. No, zdaj vem, da ste zopet žavb, rož, kuglic in vsega mrčesa nakupili in boste zdravili ljudi, da bo strah.«</p> <p>»Govore se krčmar oziral na mlajšega gospoda in ugibal sam pri sebi, kdo je pač to, ki se je z okrajnim zdravnikom gospodom Venceljem pripeljal. Bil je mlad, lep gospodek, a Peharčku čisto neznan.</p>	<p>Nekega dne se je mimo gostilne pripeljal voz. Na vozu sta bila zdravnik in mlad učitelj Lovre Kvas.</p> <p>Prišla sta iz Ljubljane. Zdravnika so v vasi že vsi poznali, Lovreta pa nobeden.</p> <p>Lovre je bil lep in priden fant. Prihajal je iz revne družine. Rad je bral knjige in se učil. V te kraje je prišel zato, da bi zaslužil nekaj denarja. Denar je potreboval za šolanje na Dunaju.</p>
<p>Razlaga: oseba Peharček v prirejenem besedilu ni omenjena, saj bi preveliko število oseb zmedlo bralce. Izpostavljene so samo osebe, ki so bistvene za vsebino zgodbe. Zdravnik Vencelj se pojavlja brez imena, to se pravi samo zdravnik, zopet zaradi večje jasnosti. V tem odstavku (prirejeno besedilo) se bralcem prvič predstavi oseba Lovre, s kratkim opisom, v izvorniku nekoliko kasneje.</p>	
<p>»Peharček je z všečnim očesom gledal zdaj svetle dvajsetice v roki, katere mu je mladi gospod dal, zdaj usnjato sedlo, ki tako lepo stoji na koščnem hrbtišču njegove kleke. Mladenič se je malo nerodno skobalil na svojega rosinanta; krčmar pa mu je veliko njegovo usnjato torbo na konja dal in ga podučil, kako mora ravnati s pohlevnim</p>	<p>Lovre je moral priti na grad Slemenice. Gostilničar je Lovretu posodil konja. Lovre je zajahal konja in se počasi odpravil proti gradu. Na gradu so ga že vsi težko čakali.</p>

sercem, da bo rajši stopal.«	
<p>»Šele ko je sonce zašlo in ko so ga jeli ljudje bolj pogostoma srečevati, domislil se je, da je morda že zgrešil pravega pota.«</p> <p>»Mlada deklica s košarico na glavi ga sreča.«</p> <p>»Lovre obrne konja in počasi sta potovala z deklico nazaj.«</p>	/
<p>Razlaga: v izvirnem romanu se Lovre na poti izgubi in sreča deklico, ki mu pokaže pravo smer. V prirejenem besedilu je ta del zgodbe izpuščen, zaradi prevelikega obsega in količine informacij. Izpostaviti je potrebno le tiste dogodke, ki so ključni za zgodbo romana. Besedilo ne sme biti predolgo, saj bi predvideni bralci lahko pozabili, kaj so na začetku prebrali, pa tudi ob pogledu na debelejšo knjigo bi lahko izgubili zanimanje za branje.</p>	
<p>»Kaj si ti Martinek?« Dejala je deklica.</p> <p>»Glej, ta gospod gredo na Slemenice. Ti greš ravno to pot in lahko ž njim hodiš.«</p> <p>Lovretu pak je pošepnila natihoma: »Nič se ga ne bojte; čeravno je raztrgan in bos in grd in nima prave pameti, pa je pošten. On je <i>deseti brat</i>, pot dobro ve. Lahko noč!«</p>	<p>Na poti je Lovre srečal Martinka Spaka, ki so ga klicali deseti brat.</p> <p>Martinek je zgledal kot potepuh.</p> <p>Bil je bos in imel je raztrgano obleko.</p> <p>Na glavi pa je nosil klobuk.</p>
<p>»Ti nekaj rad poprašuješ,«, odgovori Spak. » Zato mi moraš dovoliti, da te še jaz neko reč vprašam. Kako sem ti kaj jaz všeč?« Rekši, je čudoviti človek Kvasa tako ostro pogledal s svojimi malimi, svetlimi očmi, da je bilo mladeniča skoro strah. Vendar na misel mu je prišlo njegovo smešno vprašanje, pobesil je oči in s posiljenim strahom odgovoril: »Prav dobro si mi všeč, prijatelj, zakaj pa ne?« »No, jaz ti bom povedal, da mi tudi ti dopadeš. Mislil boš morda, da je to pač vseeno, pa ni taka.«</p> <p>»Ko odgovora ne dobi, obrne se nazaj in</p>	<p>Skupaj sta hodila po poti in se pogovarjala.</p> <p>Deseti brat Martinek je Lovreta vprašal: Kako sem ti kaj jaz všeč?</p> <p>Lovre pa je odgovoril: Zelo si mi všeč!</p> <p>In postala sta prijatelja.</p> <p>Deseti brat Martinek je Lovreta pospremil do gradu in odšel svojo pot naprej.</p> <p>Bilo je že temno, ko je Lovre prišel na grad.</p>

<p>pogleda za Martinom. Nikjer ga ni bilo. Lovre si ni mogel razložiti, ni kam ni zakaj ni kdaj mu je izginil.«</p>	
<p>Razlaga: srečanje Lovreta in Martinka je v izvirnem romanu postavljeno v drugo poglavje, v prirejenem besedilu pa je prvo, drugo in tretje poglavje združeno v eno, in to v prvo poglavje.</p>	
<p>»V zgornji sobi slemeniškega grada je bila majhna družčina okrog omizja zbrana, katero hočemo bralcu bolj natanko predočiti, kar s tem laglje zgodi, ker je ni bilo več kot pet glav; gospodar z ženo, hčerjo in malim sinom pa Marijan Piškav, sin sosednega lastika na pristavi Polesku, komaj četrt ure od Slemenic.«</p> <p>»Benjamin G je bil meščanske rodovine; ni mogel torej ošabno šteti plemenitih prednikov, ki bi si bili v boju tako ali tako čast pridobili [...].«</p> <p>»Pa je imel devet oralov zemlje, lepe bukove gozde, precej velik vinograd, osem parov konj in celo čredo rogata živine [...].«</p> <p>»Obraz njegov je bil večidel vesel, in to je veliko pripomoglo do tega, da lica in čelo niso razorale tiste črte, katere nam človeka starejšega delajo, kakor je v resnici.«</p> <p>»Manica je bila prvorojenka in edina sestra mlajšega brata, komaj devetletnega Balčka.«</p> <p>»Iz modrih oči je sijala neka mila, neskrbna in malomarna melanholija, katera je blede lice še veliko lepše delala in skoro morala vsakega nekako čudno ganiti.«</p> <p>»[J]e sedel na koncu mize kakih devetnajst let star mledenč, Marijan Piškav.«</p>	<p>Grad je bil velik in okoli njega so rasla drevesa.</p> <p>V njem so živeli graščak Benjamin in njegova žena,</p> <p>ki sta imela sina Balčka in hčer Manico.</p> <p>K njim na obisk pa je mnogokrat prišel tudi mlad sosed Marijan Piškav.</p> <p>Marijan je bil dober lovec.</p> <p>Rad je hodil v gozd lovit živali.</p> <p>Skupaj z očetom je živel v manjšem gradu.</p> <p>Grad je bil star in zanemarjen.</p> <p>Imenoval se je Polesek.</p>

<p>»Zdravega životnega mladeniča je vsak na prvi pogled uganil iz tega obraza; [...] kako živi, misli, soditi, da je življenje in mišljenje Marijanovo kaj enolično. Kakor sosed je bil skoro veden in večer gost na Slemenicah.«</p>	
<p>Razlaga: v prirejeni zgodbi si, zaradi lažjega razumevanja, dogodki in predstavitve oseb včasih ne sledijo v enakem zaporedju kot v izvirnem besedilu. Opisi posameznih oseb so krajši, izpostavljene so le tiste lastnosti osebe, ki so bistvene za prepoznavnost. Ko se v zgodbi pojavi nova oseba, je pomembno, da jo na kratko tudi predstavimo. Tako se ciljnim bralcem oseba bolj vtisne v spomin.</p>	
<p>»Malega Balčka je naglo minil strah, ko je videl, da učenik ni nikakor tak kakor oni stari doli pri fari. Ko ga je celo tako prijazno pogledal in mu obljubil, da bosta gotovo prijatelja, ker ve, da bode priden učenec, razbistrilo se je popolnoma dečkovo obličje in ogledal je svojega prihodnjega učenika od nog do glave.«</p>	<p>Lovre je prišel na grad zato, da bo učil sina Balčka brati in pisati. Balček je bil nad novim učiteljem zelo navdušen.</p>
<p>Razlaga: stavki v prirejenem besedilu so mnogokrat zelo konkretni in banalni, jezik je poenostavljen in osiromašen arhaizmov, dialektizmov, metafor, fraz, primer v besedilu skoraj ni. Osebe z omejenim besednim zakladom bi imele težave z besedami, ki so neobičajne, dolge in težko razumljive. Tako so besede omejene na tiste, ki jih predvideni bralci uporabljajo v vsakdanjih situacijah.</p>	
<p>»Ko se je Lovre drugo jutro zbudil, bil je velik dan. Sonce je prijazno sijalo skozi njegovo okno.«</p> <p>»Ura je bila že osem. Obleko je našel očejeno in pripravljeno. Hitro se opravi in odpre okno. Zdaj šele je mogel natančneje ogledati kraj in lego gradu, svojega novega stanovanja.</p> <p>Slemenice so stale na nizki višini. Vrt, z</p>	<p>Ko se je Lovre drugo jutro zbudil, je zunaj že sijalo sonce.</p> <p>Oblekel se je in odšel na vrt.</p> <p>Na vrtu je bila tudi Manica.</p> <p>Manica je bila lepa in prijazna deklica.</p> <p>Visoke postave in modrih oči.</p> <p>Zelo rada je sedela zunaj na klopci in brala knjige.</p> <p>Lovretu je bila Manica zelo všeč.</p>

<p>gostim sadjem preraščen [...], razprostiral se je po rebri posebno lepo na južno stran.«</p> <p>»Četrť ure potem je bil tudi Kvas na vrtu. Naproti mu pride Manica. Danes se mu je še veliko lepša zdela.«</p> <p>»Precej pri tem razgovoru pak je čutil, da ima gospodična nekaj v sebi, kar jo veliko više postavlja, in ravno zato je bilo vse njegovo obnašanje skoro nekako boječe.«</p>	<p>Vendar ji tega ni hotel povedati, ker je mislil, da se bo poročila z Marijanom.</p>
<p>Razlaga: odstavek, v katerem avtor podrobno opisuje Slemenice ter bližnjo okolico, je v prirejenem besedilu izpuščen. Nadomešča ga ilustracija v obliki zemljevida na začetku knjige. Ciljni bralci si s pomočjo slikovnega gradiva lažje predstavljajo kraj dogajanja zgodbe. Stavek, ki priča o Lovretovih domnevah, »Lovre je iz vsega predomačega obnašanja mladeničevega sodil, da je najbrž Maničin ženin [...].«, je v izvirnem romanu zapisan prej. V prirejenem besedilu pa se s tem oziroma podobnim stavkom zaključí prvo poglavje. Predvideni bralci si tako to informacijo bolj zapomnijo in začnejo dojemati odnose med Manico, Lovretom in Marijanom, ki so bistveni za nadaljnje razumevanje zgodbe.</p>	
<p>»Glej tu prihaja naš stric Dolef,« reče Manica, in ko se je mož približal, dejala je:</p> <p>»Stric, to je gospod Kvas, naš učenik.«</p> <p>»Novi prišlec je bil precej prileten in suh ko sama kost. Po vsem svojem zunanjem opravku ni bil nikakor podoben, da bi bil ud grajske družine.«</p> <p>»Salve, prijatelj, ste prišli? No, dobro, da ste prišli. Midva se bova šele kaj zmenila, dva študiozna, eden mlad, eden star.«</p>	<p>/</p>
<p>Razlaga: srečanje Lovreta in Dolefa zaključuje tretje poglavje izvirnega romana. V prirejenem besedilu je ta odstavek izpuščen. Strica Dolefa bralci spoznajo v naslednjem poglavju, ker bi preveliko število oseb že v prvem poglavju lahko pripeljalo do zmede.</p>	
<p>V poglavju <i>Težke besede</i> (prirejeno besedilo) so iz prvega poglavja razložene besede: gostilničar: tisti, ki ima gostilno (lastnik gostilne),</p>	

potepuh: človek, ki se potepa po svetu in nima službe,

graščak: tisti, ki ima grad (lastnik gradu),

zanemarjen (grad): neurejen grad, za katerega nihče ne skrbi. Ga ne čisti barva in popravlja.

Tabela 2: Primerjava izvirnega romana in prirejenega besedila

Prirejena zgodba v osnovi ostaja enaka, vendar pa se stil pisanja docela spremeni, jezik ne zaznamuje več socialnega statusa oseb tako kot v izvirnem romanu, v zgodbi nastopa manj oseb, poglavja so krajša oziroma združena. Izpostavila sem le odlomke v knjigi, ki so bistveni za razumevanje zgodbe in vloge oseb. Seveda se zavedam, da so s takšnim načinom pisanja predvideni bralci prikrajšani za številne zanimive dogodke, dialoge in opise, a le na ta način bo knjiga po količini podanih informacij razumljiva za širšo ciljno skupino in lahka za branje.

8. Zaključek

Značilnosti oseb, ki so jim lahko berljiva in razumljiva besedila namenjena, so specifične in se med seboj razlikujejo. Če želimo biti pri prirejanju besedil v lahko berljivo obliko kar najbolj uspešni, je dobro, da se o njih predhodno poučimo in razmislimo o ciljnih našega dela.

Moje delo je potekalo v treh fazah. Preučevanje izvirnega besedila, prilagajanje besedila potrebam ciljne skupine in preverjanje uspešnosti priredbe. Pri vsaki fazi sem upoštevala navodila in smernice, ki jih je na podlagi izkušenj ustvarila mednarodna skupnost ustvarjalcev tovrstnih besedil.

Med ustvarjanjem lahko berljivih in razumljivih besedil sem se stalno srečevala z iskanjem ravnovesja med razumljivostjo in ohranjanjem prvin izvirnega teksta, pri tem pa imela v mislih ciljno skupino in iskala rešitve, ki bodo pri njih najbolj sprejete. Ob delu sem nastajajoče besedilo preverjala pri testni skupini, ki je olajšala proces s povratnimi informacijami o razumljivosti ter konkretnimi predlogi za izboljšave.

Zavedam se očitka, da je besedilo, ki je bilo poenostavljeno do te mere, da ga lahko razume oseba z motnjami v duševnem razvoju, pretežno nesorodno izvirniku. Med procesom se izgubijo bogatost jezikovnega izraza, nekaj kompleksnost zgodbe in splošno občutje, ki ga avtor pri pisanju ustvari. Pa vendar menim, da so kljub osiromašenosti, lahko berljiva in razumljiva besedila potrebna, in njihov namen upravičuje mnogotere posege v izvirno besedilo. Roman *Deseti brat* je del kulturne dediščine, ki s takšnim posegom postaja na voljo ljudem s težavami razumevanja. Tako imajo priložnost v njim prilagojeni obliki prebrati roman, ki se ukvarja s temami, ki jih zanimajo in širiti svoja obzorja.

Ob prvi predstavitvi končanega besedila, sem se zavedela, kako pomembno je udejstvovanje na tem področju in kakšen učinek imajo tovrstna dela. Odziv poslušalcev je bil izjemen in čeprav je priredba besedila v lahko berljivo obliko postopek, ki zahteva predznanje, voljo in čas, se zdi vložek majhen ob naslednjem spoznanju, ki ga je z menoj delila ena izmed udeleženk prvega branja: »Tudi moj oče ima doma knjigo *Deseti brat*, ko pridem domov, mu bom povedala, da jo tudi jaz poznam in da smo jo danes brali!«

9. Literatura in viri

Buzan, Tony: *Delaj z glavo: uspešnejše branje, hitrejše učenje, ustvarjalno mišljenje, učinkovit študij, boljše pomnjenje, reševanje problemov*. Prevedla Mojca Čakš. Ljubljana: Univerzum, 1982.

Dimec-Žerdin, Cilka: *Imeli bomo šolo*. Gornja Radgona: Osnovna šola Janka Šlebingerja, 1996.

Egg, Maria: *Moj otrok je drugačen: kažipot staršem, vzgojiteljem in prijateljem duševno prizadetih otrok*. Prevedli Irena Arko in Franja Flerin. Ljubljana: Zveza društev za pomoč duševno prizadetim SR Slovenije, 1976.

Galeša, Mirko: *Razvijanje in oblikovanje učnega in vzgojnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Radovljica; Ljubljana: Didakta, 1993. 60–80.

Golli, Danica: *Opismenjevanje v prvem razredu: Priročnik za učitelje*. Novo mesto: pedagoška obzorja, 1991.

Golli, Danica idr.: *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1992.

Grosman, Meta: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia, 2004. (Zbirka Beseda, 4).

- *Bralec in Književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1989.
- *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija, 2006. 83-103.

Hladnik, Miran: *Praktični spisovnik ali Šola strokovnega ubesedovanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnost, 2002.

Horvat, Marica: *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom*. [prispevke so napisali Horvat Marica idr.]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000. Str. 7.

Informacije za vse: Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki. Prevod Vandal Katja. Ljubljana: Zveza Sožitje, 2012. 5–20. (Izdelano v okviru projekta Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju).

Jurčič, Josip: *Deseti brat*. 1. izd. Spremna beseda Boris Paternu. Ljubljana: DZS, 1998.

Jurčič, Josip: *Deseti brat*. Spremna beseda Matjaž Kmecl. Ljubljana: Delo: Intelego: Študentska založba, 2006. (Zbirka Domača branja).

Kavkler, Marija in sodelavke: *Brati, pisati, računati*. Murska Sobota: Pomurska založba, 1991. 9–20. (Zbirka Izstopiti ne moreš, 3).

Končar, Majda in Miran Čuk: *Učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli: vodnik za specialne pedagoge, ki delajo z učenci s težavami v razvoju in pri učenju v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997.

Krakar Vogel, Boža: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.

Lačen, Marijan: *Bivalna skupnost*. Soavtorici dveh prispevkov Jasna Špiler-Čadej, Jasna Škrinjar. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.

- *Odraslost: Osebe z motnjami v duševnem razvoju*. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije, 2001.

Lebarič, Nada: *Učljivost predšolskih otrok z motnjami v razvoju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja, 1984.

Lipec-Stopar, Mojca: Razvoj branja: tudi pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju. *Naš zbornik* 33/6, 2000. 2–3.

Lušina, Irena: Kako približati branje osebam s težavami pri branju. *Šolska knjižnica* 17/2, 2007. 79–85.

Novljan, Egidija in Jelenc, Dora: *Izobraževanje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju*. Ljubljana: Center Kontura, 2000.

Novljan, Egidija in Jelenc, Dora: *Odraslost: osebe z motnjami v duševnem razvoju. Starostnik z motnjami v duševnem razvoju: Specialnopedagoški pristop*. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije, 2002.

Opara, Božidar: *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* [priročnik]. Ljubljana: Centerkontura, 2005.

OSI/EU Monitoring and Advocacy Program. *Pravice oseb z intelektualnimi ovirami. Dostopnost izobraževanja in zaposlovanja – Slovenija: Poročilo* (Kukova Slavka, Zaviršek Darja, Urh Špela). Budimpešta; New York: Open Society Institute, 2005; Log pri Brezovici: Epsit, 2005.

Otroci s posebnimi potrebami: Uredil Štefan Krapše. Nova Gorica: Educa, 2004.

Pečjak, Sonja: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.

- *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1999.

Pezdirc Bartol, Mateja: Novejši pogledi na branje pri nas in po svetu. *Jezik in slovstvo* 1-2, 2001/02. 17-28.

Priročnik za pripravo lažje berljivih dokumentov. Prevod in priredba Alen Kofol. Ljubljana: Zveza Sožitje, 2002. 4–23. (Inclusion Europe – The European Association of Societies of Persons with Intellectual Disability and their Families).

Ribić, Krešimir: *Osobe s psihofizičkim razvojnim teškočama*. Split: Društvo za pomoč mentalno nedovoljno razvijenim osobama, 1987.

Rutar, Dušan: O posebnih otrocih, integraciji in življenjski šoli. *Vzgoja in izobraževanje* 32/5, 2001. 47–49.

Skalar, Vinko: Osebe s posebnimi potrebami: konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika* 50/1, 1999. 120–137.

Specifične učne težave otrok in mladostnikov: [uredili Nataša Končnik Goršič, Marija Kavkler]. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 2002. 135-154.

Uлага, Jan: *Odprta obzorja: Dvajset let društvene skrbi za duševno prizadete v Sloveniji*. Ljubljana: Zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije, 1983. 9–13.

Visoška kronika: Priredila Saška Fužir. Slovenj Gradec: Zavod Risa, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje, 2012.

Zbornik bralnega društva Slovenije: Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. [ob 6. strokovnem posvetovanju] Ur. Jelka Vintar. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2005.

Zbornik posveta Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ur. Žerovnik Angelca. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja, 1983.

Žagar, Drago: *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakulteta, 2012. (Ljubljana: Birografika Bori).

Žerdin, Tereza: *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 2011.

- *Branje in Pisanje: kako prepoznamo motnje in kako jih odpravljamo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 1990.

Žerovnik, Angelca: *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina, 2004.

Žerovnik, Angelca in Golli, Danica: *Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, 1978.

Elektronski viri

Društvo Sožitje Ljubljana. http://www.sozitje-ljubljana.si/e107_plugins/calendar_menu/event.php?1359901953.event.133 (Dostop 02. 02. 2013).

Konvencija o pravicah invalidov.
http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf (Dostop 21. 01. 2013).

Smjernice za građu laganu za čitanje. www.hkdrustvo.hr/datoteke/978 (Dostop 30. 01. 2013).

Uradni list Republike Slovenije: *Zakon o osnovni šoli*. <http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775> (Dostop 28. 12. 2012).

Uradni list Republike Slovenije: *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*.
<http://www.uradni-list.si/1/content?id=77823> (Dostop 22. 12. 2012).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo: *Slovenščina*.
<http://www.zrss.si/default.asp?rub=3067> (Dostop 16. 01. 2013).

Zavod za usposabljanje Janeza Levca: Članki: *Obravnava motenj branja in pisanja*.
http://www.zujl.si/Uprava_Wiki/%C4%8Clanki.aspx (Dostop 17. 01. 2013).

Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta: *Sociopsihološki vidiki izobraževanja oseb s posebnimi potrebami*.
http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/12_09_sociopsiholoski_vidiki_izobrazevanja_oseb_s_posebniimi_potrebami.pdf (Dostop 05. 12. 2012).

Zveza Sožitje: *Informacije za vse*. <http://www.zveza-sozitie.si/uploads/File/INFORMACIJE%20POPRAVEK.pdf> (Dostop 25. 03. 2013).

Zveza Sožitje: *Motnje v duševnem razvoju*. http://www.zveza-sozitie.si/motnja-v-dusevnem-razvoju_mdr.html (Dostop 01. 02. 2013).

Zveza Sožitje: *Priročnik za pripravo lažje berljivih dokumentov*. <http://www.zveza-sozitie.si/teksti-lahko-branje.html> (Dostop 29. 01. 2013).

Zveza Sožitje: *Šolsko obdobje (6–15 let)*. <http://www.zveza-sozitie.si/solsko-obdobje.html> (Dostop 08. 01. 2013).

Wikipedia: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.
http://en.wikipedia.org/wiki/American_Association_on_Intellectual_and_Developmental_Disabilities (Dostop 01. 02. 2013).

Wikipedia: *Johann Heinrich Pestalozzi*.
http://en.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi (Dostop 24. 01. 2013).

Wikipedia: *Phillipe Pinel*. http://en.wikipedia.org/wiki/Phillipe_Pinel (Dostop 24. 01. 2013).

Kazalo tabel in slik

Tabela 1: Razvojne značilnosti oseb z motnjami v duševnem razvoju (Travers, Elliott in Kratochwill, 1993, po Žagar, 2012, 16).....9

Tabela 2: Primerjava izvirnega romana in prirejenega besedila48

Slika 1: Evropski znak za lahko branje (http://www.sozitje-ljubljana.si/e107_plugins/calendar_menu/event.php?1359901953.event.133, 02. 02. 2013). .27

Kazalo prilog

Priloga 1: Vprašalnik

Priloga 2: Priredba romana *Deseti brat*