

*Ana Koritnik*

## **Razvijanje recepcijske zmožnosti pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.31:82:159.922.76-056.313

### **POVZETEK**

V prispevku so predstavljene raziskovalne paradigme, ki preučujejo dejavnike, s katerimi je mogoče kar v največji meri vplivati na jezikovni razvoj otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Pri tem je posebna pozornost namenjena razvijanju recepcijske zmožnosti z metodami recepcijske didaktike, ki temeljijo na relativno pogostejši uporabi manj zahtevnih nejezikovnih semiotičnih funkcij. Osrednji del prispevka je namenjen predstavitvi rezultatov eksperimentalne študije primera (na vzorcu petih otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, v obdobju enega šolskega leta), v kateri smo sistematično z uporabo prilagojenega komunikacijskega modela književne vzgoje kot eksperimentalnega faktorja razvijali recepcijsko kompetenco te skupine otrok. Rezultati potrjujejo zastavljeno hipotezo o recepcijskem napredku.

**Gljučne besede:** recepcijska didaktika, razvoj recepcijske zmožnosti, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, jezikovni razvoj

## **Developing Reception Competence in Children with a Mild Intellectual Disability**

Original scientific article

UDK: 37.015.31:82:159.922.76-056.313

### **ABSTRACT**

The paper presents research paradigms which study factors that allow influencing the language development of children with mild intellectual disabilities to the greatest extent possible. Special attention is dedicated to the development of the reception competence with the use of reception didactics methods based on a relatively frequent use of less demanding non-language semiotic functions. The core of the paper presents results of an experimental case study (on a sample of five children with a mild intellectual disability over a one school year period), through which the reception competence in these children was developed with a systematic use of an adapted communication model of literary education as an experimental factor. The results have confirmed the initially set hypothesis about reception progress.

**Key words:** reception didactics, reception competence development, children with a mild intellectual disability, language development

---

## Uvod

V prispevku bomo skušali pokazati, da je v edukacijskem procesu otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje z uporabo ustreznih – prilagojenih metod, ki smo ga razvili in preverili v okviru naše raziskave, primeren model poučevanja književne vzgoje pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, saj z njim sistematično razvijamo njihovo recepcijsko zmožnost in posledično komunikacijsko kompetenco.

Ko govorimo o edukaciji oseb/otrok z motnjami v duševnem razvoju in o razširjenosti motenj v duševnem razvoju, imamo pred seboj enega najbolj perečih problemov današnjega časa (Khudorenko 2011), pri čemer so ena glavnih ovir komunikacijske težave, ki nastanejo zaradi pomanjkanja verbalnih sposobnosti te populacije (Tuffrey-Wijne in McEnhill 2008). Ameriško združenje AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 2010) motnjo v duševnem razvoju definira kot stanje, za katerega so značilne omejitve – tako na intelektualnem področju kot tudi na področjih konceptualnega, socialnega in praktičnega prilagajanja okolju. Opara (2005) pravi, da so otroci z motnjami v duševnem razvoju najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi potrebami. Po Novljan (1997, 14) je »narava motnje v duševnem razvoju kompleksen pojav, ki ga ni možno definirati samo na osnovi enega kriterija«. Gre za otroke, ki »imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami 2003, s. p.).

Specialna pedagogika je v zadnjih dveh desetletjih spremenila svojo raziskovalno paradigmo. Fokus raziskovanja je od opisovanja primanjkljajev (deficitov), poskusov razumevanja, od kod ti deficiti, in iskanja razlogov, zakaj te in one zmožnosti pri otrocih, ki zaostajajo v duševnem razvoju, (sploh) ni mogoče razviti, premaknila k preučevanju dejavnikov, s katerimi je mogoče v kar največji meri vplivati na otrokov razvoj (Margalit 2003). Otrokov razvoj, tudi razvoj otroka z lažjo motnjo v duševnem razvoju, je rezultat nenehne interakcije med osebnostnimi spremenljivkami in tistimi, ki izhajajo iz okolja (Luthar in Cicchetti 2000). Otroci z motnjami v razvoju imajo navadno primanjkljaje (tudi) na področju jezikovnega in bralnega razvoja (Lipic Stopar 2000). Raziskave, opravljene tako na splošni populaciji kot na populaciji otrok z učnimi težavami, kažejo na pomembno pozitivno korelacijo med količino poslušanja – tudi poslušanja literature – in posameznikovim jezikovnim razvojem (Hedrick et al. 1999; Lerner 2002; Pečjak 2009). Do te točke teorija in stvarnost institucionaliziranega edukacijskega procesa otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju nista v koliziji. Težave nastanejo šele, ko se kurikulum in učitelji odločajo o tem, kakšna naj bi bila vloga literarnega besedila v edukacijskem procesu otroka z lažjo motnjo v duševnem razvoju in kakšen tip besedil naj bi otroci poslušali. Opazovanje kurikula in šolske stvarnosti pokažeta,

da je literarno besedilo izključno v funkciji »stimulativnega dejavnika« v procesu otrokovega jezikovnega razvoja, da v ta namen učitelji brez zadržkov jezik literarnega besedila prilagajajo stopnji otrokove aktualne jezikovne kompetence (s čimer – tako pravi literarna teorija – ukinjajo literarno besedilo in ga spreminjajo v nekaj drugega) in da se povsem odrekajo možnosti/cilju, da bi pri populaciji otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju razvijali recepcijsko zmožnost.

V skladu s sodobno paradigmo izobraževanja otrok z motnjami v duševnem razvoju – ta na eni strani poudarja, da potekajo razvoji (kognitivni, jezikovni, socialni ...) te populacije kvalitativno enako kot pri vseh drugih, le z drugačno dinamiko (Rosenburg in Abbeduto 1993), in zatorej predvideva, da edukacijski kurikulum prioriteto ne prilagaja (opušča) ciljev, ampak namesto tega prilagaja metode – smo razvili prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, s katerim je mogoče otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju spodbuditi h komunikaciji s književnim besedilom s pomočjo poudarjene uporabe nejezikovnega medija (pantomima, gib, risanje ...) in elektronske prezentacije slikanice ter tako ustvariti stimulativno okolje za otrokovo pristno literarnoestetsko doživetje, posledično pa ugodno vplivati na njegovo komunikacijsko kompetenco in funkcionalno pismenost.

## **Teoretična izhodišča in dosedanji raziskovalni izsledki**

V okolju vsakega otroka, tudi otroka z lažjo motnjo v duševnem razvoju, so t. i. rizični/zaviralni dejavniki, ki povečujejo verjetnost, da bo otrok napredoval manj, kot bi omogočali njegovi potenciali, ter stimulativni dejavniki, ki na razvoj zmožnosti vplivajo spodbudno. Z izrazom stimulativni dejavniki označujemo dejavnike v procesu, v katerem posameznik razvije zmožnosti in kompetence kljub prisotnosti rizičnih dejavnikov in kljub razvojnim odstopanjem »od normale« (Burchinal et al. 2008). Književna vzgoja je brez dvoma eden pomembnih stimulativnih dejavnikov v razvoju otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Raziskave namreč poudarjajo, da branje in pripovedovanje zgodb, podkrepjeno s slikovnim materialom/ ilustracijami, pozitivno vpliva na usvajanje znanj, razvijanje kompetenc (Čolak in Uzuner 2004; Grove 1998). Zaradi relativno počasnega kognitivnega razvoja imajo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju ne le težave pri usvajanju (s šolskim kurikulumom predpisanega) znanja, ampak se pogosto znajdejo še v socialni izolaciji (Zigler in Hodapp 1986; Novljan 1997; Khudorenko 2011), kar povečuje nevarnost, da bi se pri njih utegnile razviti še vedenjske motnje (Huston et al. 2001; Khudorenko 2011).

Iz vsega tega izhajata odgovornost in naloga šole/učitelja/edukacijskega sistema najti za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju take didaktične rešitve, ki bodo kar v najmanjši meri zmanjševale rizične dejavnike njihovega razvoja in ki ne bodo izključevale nobene kompetence, ki bi jo ti otroci sicer lahko razvili, a je ne, če jo edukacijski sistem preprosto prepozna *kot zanje nedosegljivo, pogrešljivo ali*

*nerelevantno*. Namesto izvzemanja ciljev je treba najti ustrezne didaktične poti – didaktične prilagoditve znanih metod, poiskati nove metode, ki bodo delovale kot *stimulativni dejavniki* v procesu usvajanja ciljev (Luthar in Cicchetti 2000). To je še posebej pomembno pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, pri katerih se, kot to definirata Rosenberg in Abbeduto (1993), motnja v intelektualnem razvoju kaže v obliki upočasnjene intelektualnega razvoja, ki pa kvalitativno ne poteka drugače kot pri otrocih, katerih razvoj poteka brez motenj. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je mogoče recepcijsko kompetenco razvijati tudi pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju in da bo ta razvoj potekal kvalitativno enako kot pri otrocih splošne populacije (otrocih brez motenj), le da bo počasnejši. In da torej ni nikakršnega razloga odločiti, da je treba razvijanje recepcijske kompetence v kurikulu otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju preprosto opustiti.

Iz Rosenburgove in Abbedutove teze lahko izpeljemo, da recepcijski razvoj tudi pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju poteka v sosedju faz od senzomotornega obdobja, ki mu sledijo obdobje otrokove praktične inteligence, obdobje intuitivne inteligence, obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij (Kordigel Aberšek 2008).

Gre torej za isti razvoj kot pri ostali populaciji, le da je dinamika razvojnih faz drugačna – počasnejša in da otroci najverjetneje ne bodo dosegli faze abstraktne inteligence. Po trimesečnem opazovanju pouka književne vzgoje populacije otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki smo ga opravili, preden smo začeli s poučevanjem književne vzgoje po prilagojenem komunikacijskem modelu književne vzgoje, smo opazili zaostanek v recepcijski zmožnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, kar je pričakovano pri tej populaciji otrok. Lahko pa smo recepcijsko zmožnost že opazovali kot strukturirano zmožnost in kot njene strukturne elemente, in sicer na zgornji meji intuitivne inteligence (naivno pravljično obdobje ali po Kobe (1987, 71) t. i. »pravljlična starost« – nekako do 8., 9. leta (ta starost velja za splošno populacijo), »ko otrok namreč išče in tudi najde hrano za razvijanje svoje domišljije prav v pravljličnih tekstih«).

## Empirični del

### *Raziskovalni problem in cilji*

Temeljni namen prispevka je osvetliti problem razvijanja recepcijske zmožnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju v edukacijskem sistemu in dokazati, da lahko s sistematično izbranimi metodami recepcijske didaktike, ki izhajajo iz nejezikovnih semiotičnih funkcij, razvijamo recepcijsko zmožnost tudi pri tej populaciji otrok. V okviru tega smo si v eksperimentu zastavili naslednja cilja:

- dokazati, da s sistematičnim poučevanjem po prilagojenem komunikacijskem modelu mladinske književnosti in z ustrezno izbiro metod za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju kakovostno vplivamo na njihov napredek v recepcijski zmožnosti;

- ugotoviti/oceniti recepcijski napredek otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

#### *Raziskovalna hipoteza*

H1: S prilagojenim komunikacijskim modelom književne vzgoje bodo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju dosegli napredek v recepcijski kompetenci:

- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književne osebe
- v zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo
- v zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe
- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora
- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega časa
- v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja

#### *Raziskovalni vzorec*

V raziskavi je sodelovalo pet učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, starih 11–13 let, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom (OŠPP).

#### *Raziskovalne metode in obdelava podatkov*

Raziskava je kvalitativna eksperimentalna študija primera; gre za neprimerjalni eksperiment, torej za longitudinalno spremljanje recepcijskega napredka otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

V ta namen smo uporabili deskriptivno in eksperimentalno metodo.

Eksperimentalni faktor je *prilagojeni komunikacijski model mladinske književnosti*. Z njim smo s sistematično izbranimi metodami recepcijske didaktike, ki izhajajo iz povečanega obsega uporabe nejezikovnih semiotičnih funkcij, razvijali recepcijsko zmožnost pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Poučevanje književnosti je potekalo po t. i. dvotirnem komunikacijsko-recepcijskem modelu književne vzgoje (Kordigel Aberšek 2008), ki smo ga prilagodili otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju. V okviru prvega tira smo sistematično razvijali posamezne segmente recepcijske zmožnosti z modelom šolske interpretacije mladinske književnosti tako, da smo brali in interpretirali mladinska literarna besedila (slikanice). V okviru drugega tira ustvarjamo spodbudne recepcijske položaje: branje v nadaljevanjih, otrokom beremo iz debele pravljичne knjige ...).

Didaktična enota dela z mladinskim literarnim besedilom (pri splošni populaciji blok ura, 90 minut, pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju 2–6 šolskih ur) je potekala skozi več faz – enako kot pri splošni populaciji (prav tam):

- Uvod z motivacijo – izhajali smo iz učenčevega sveta, in sicer iz problema, prek katerega smo pridobivali potrebne pojme, nato pa smo s širjenjem problema iz učenčevega konteksta v učencih dosegli pristno aktualizacijo. Ob tem so se še kot posebej primerne izkazale nejezikovne motivacije: likovne (risanje, ustvarjanje iz papirja in drugih materialov), zvočne/glasbene (na primer: posnetek dežja, ljudska pesem), gibalne (pantomima, gibalne igre) in kombinirana jezikovno-nejezikovna motivacija (igra vlog).

Po motivaciji – pripravi otrok na branje literarnega besedila smo napovedali literarnoestetsko doživetje (poslušanje literarnega besedila).

- Branje in literarnoestetsko doživetje – najprej smo otrokom besedilo ob diaprojekciji pripovedovali na pamet – prvi stik z besedilom (otrok je spoznal zgodbo, se identificiral), sledilo je učiteljevo branje besedila (za razvijanje vseh segmentov recepcijske zmožnosti).

Branju (drugemu stiku z besedilom) sta sledila čustveni odmor in izjava po njem: učenci so med čustvenim odmorom – v trenutkih tišine – urejali prve, neposredne vtise o literarnem besedilu, po njem pa je učitelj vpeljal izjavo, s katero je v eni povedi povezal literarno besedilo z motivacijo.

Sledilo je branje učencev v dvojicah, branju pa interpretacija literarnega besedila. Posebej primerne metode v fazi interpretacije so se izkazale: metoda preverjanja zaznavanja in razumevanja besedilnih signalov (prek pogovora, ki ga vodi učitelj, delovnih listov z nalogami v obliki risbe, dogajalne in časovne premice s slikovnimi simboli, dopolnjevanja risanih miselnih vzorcev); metoda pojasnjevanja, razvrščanja in vrednotenja besedilnih signalov (s pomočjo preglednice z nadrednimi pojmi); metoda razvijanja zmožnosti oblikovanja domišljjskočutne predstave (prek risbe, pripovedovanja zgodbe, pogovora, igre vlog po izsekih, dogajalnega traku s slikovnimi simboli); produktivne književnodidaktične metode (odloženo posnemanje – gib, risba – grafično-slikovna upodobitev, igra vlog).

- Poglobljanje doživetja – prva najpomembnejša aktivnost v tej fazi je bila ponovno branje besedila (učiteljevega), ki je otrokom omogočilo priložnost za polnejše literarnoestetsko doživetje.

Ponovnemu branju so sledile poustvarjalne aktivnosti, in sicer s pomočjo produktivnih književnodidaktičnih metod – z uporabo nejezikovnega medija: pantomime, giba (na primer: gibalni prikaz življenja kraljične – igra vlog brez jezikovnega medija), likovnega ustvarjanja (risanje, izdelava lutk, izdelava hišic iz slaščic ...), zvočnega izraza (rajalna igra, glasbena spremljava z malimi ritmičnimi instrumenti), dramatizacije – s pomočjo ploskih lutk na paličicah, ročnih lutk, prstnih lutk, kostumov (uhljev živali), ki so jih otroci naredili sami; s pomočjo plišastih igrač.

Kadar je didaktična enota recepcije literarnega dela trajala več kot dve šolski uri (to je 90 minut), smo z njo nadaljevali ob naslednjem srečanju, in sicer tako, da smo najprej literarno besedilo v celoti ob diaprojekciji obnovili in na ta način otrokom ponovno omogočili priložnost za polnejše literarnoestetsko doživetje.

#### *Postopki zbiranja in obdelave podatkov*

Pri študiji primera podatke zbiramo z opazovanjem, intervjuvanjem, analizo izdelkov učencev, uporabo lestvic stališč, ocenjevalnih lestvic ... Kateri izmed teh postopkov pridejo bolj v poštev pri posamezni študiji primera, je odvisno od njene vsebine (kaj raziskujemo) in tega, kako temu ustrezno kvalitativno ali kvantitativno je študija naravnana (Sagadin 1991, 468–469).

V naši raziskavi je zbiranje podatkov potekalo na naslednji način:

- Najprej smo tri mesece opazovali izvajanje pouka književne vzgoje v razredu, v katerem smo nato izpeljali raziskavo. Šlo je za t. i. znanstveno opazovanje (Vogrinc 2008, 82), ki je bilo načrtovano, potekalo je sistematično in je bilo povezano z določenim ciljem.
- Sledilo je 10-mesečno poučevanje (eno šolsko leto – čas pouka) po prilagojenem komunikacijskem modelu mladinske književnosti.
- Vsako uro izvajanja pouka književne vzgoje smo snemali na zvočni zapisovalnik, po uri pa naredili transkript, ki smo ga obdelali z metodami za kvalitativno analizo podatkov. Transkript smo večkrat prebrali in bili pozorni na posamezne izjave otrok in spomine ter beležili otroške odzive. V tretji fazi smo otroške odzive razvrščali glede na kriterij nižje stopnje recepcijske razvitosti in do višje stopnje recepcijske razvitosti. Potem smo ta napredek opisovali po segmentih recepcijske zmožnosti, kar ni bilo težko, ker smo otroke poznali. Opis napredka po segmentih recepcijske zmožnosti sledi kronološko – kot so si sledile obravnavane didaktične enote.
- Podatke smo pridobili na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot ter na osnovi primerjanja otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) in jih nato kvalitativno obdelali in tako dobili končno študijo, ki jo gradi raziskovalec na končni analizi podatkov (Sagadin 1991, 472).

»Pluralizem tehnik zbiranja podatkov in njihovo medsebojno kombiniranje nam lahko omogočita, da ugotovitve o posameznih pojavih ali vidikih povežemo v logično celoto« (Vogrinc 2008, 54), kar tudi smo.

## Rezultati in razprava

Na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot in na osnovi primerjanja otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) ugotavljamo napredek posameznih segmentov recepcijske zmožnosti.

### *Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnih oseb*

*Analiza sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot je pokazala napredovanje v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnih oseb pri otrocih, zajetih v raziskavo, od začetnega poimenovanja le-teh do primerjanja in razvrščanja le-teh na dobre : slabe, glavne : stranske ter pri deklici A in dečku D do karakterizacije oseb – na podlagi zaznanih besedilnih signalov sta se pri predzadnjih dveh didaktičnih enotah (Sovica Oka, Mala siva miška) samostojno odločila, kakšna je književna oseba.*



Na primer deček D je kar skočil v zrak in krilil z rokami, ker je želel dopovedati, kako pogumna je sovica Oka. To se mu je dalo razbrati tudi iz mimike obraza in odločnih gibov rok: *Sovica Oka se ni nikogar bala. Bila je radovedna.*

Deklica A je povedala: *Mala siva miška je radovedna. Mišon je nesramen. Mislila je, da je tako dober kot ona.*

Deklica C in deček E skoraj do konca (do predzadnje didaktične enote) poučevanja književne vzgoje po »našem modelu« nista samostojno ločila glavnih oseb od stranskih (naštevala sta osebe, ki sta se jih spomnila: *lisica, zajček, medved, srna*), medtem ko sta bila zmožna (tako kot drugi) zaznati in doživeti živali (*Mojca Pokrajculja, Pod medvedovim dežnikom ...* – na primer: *Lisica ima rada med tako kot jaz.* (deček E) – *Moja baca tudi vsak dan pometa po hiši.* (deklica C)) ter druga pravljična bitja, predmete.

Že pri četrti didaktični enoti (*Pepelka*) so vsi razen njiju samostojno ločili glavne od stranskih oseb in slabe (mačeha, hudobni polsestri) od dobrih (pastorka – *Pepelka, oče, kraljevič*): *Meni je bil kraljevič najbolj prijazen.* (deček D) – *Polsestri pa sta bili res nesramni do Pepelke.* (deček D) Vodeno pa so prepoznali Pepelkine vrline: srčnost, potrpežljivost, ubogljivost, hvaležnost, na drugi strani pa njeno žalost – nima mame, bori se z neprijaznim svetom: *Vse je ubogala in naredla.* (deček D) – *Meni pa se je najbolj zasmilila, ker je niso imeli radi.* (deklica A) Prav tako so zaznali, da se je kraljevič zaljubil v Pepelko: *Še sreča, da se je kraljevič zaljubo v Pepelko.* (deček D)

V deveti didaktični enoti (*Šivilja in škarjice*) so vsi samostojno prepoznali Bogdanko kot dobro osebo (na primer: *Bogdanka je bila dobra.* (deklica C) – *Grajsko gospo je ubogala.* (deček E)) in grajsko gospo kot slabo osebo (na primer: *Bila je požrešna.* (deček E) – *Nikoli ji ni bilo zadosti oblek.* (deklica B)) ter vodeno opisali njune značajske lastnosti – deček D jih je prepoznal največ. Pri *Sovici Oki* (deseta didaktična enota) pa je celo ugotovil, da »velike oči« lahko pomenijo radovednost: *Vsi, ki imajo bolj velike oči, so radovedni.* Ob tem je deček D sklenil palec in kazalec na obeh rokah in nakazal velike oči na svojem obrazu. Sočasno je izbuljil oči in se kar napotil raziskovat po učilnici.

*Primerjava zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnih oseb otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) je pokazala iste rezultate.*

Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so deklica A, deček D in deklica B samostojno prepoznali glavne književne osebe, deklica C in deček E vodeno, medtem ko stranskih oseb samostojno niso zaznali.

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje (pri zadnji didaktični enoti, prav tako *Muci Copatarici*) so vsi otroci brez težav prepoznali tako glavne kot stranske književne osebe in ločili pravljični svet od realnega (muca govori, šiva) – lik živali v književnem svetu počne to, kar v realnem svetu ljudje.



*Jaz pa vem, katera oseba je najbolj glavna.* (deček D) – *Jaz tudi, jaz tudi.* (deklica A, deklica B) Deklica A pove, da muca Copatarica, in pojasni: *Zato, ker nastopa v celi zgodbi.* – *Muca otrokom pove, da so copati zašiti. Reče jim, naj si jih poiščejo.* (deklica A) – *Muca ima rada otroke.* (deklica C)

Prepoznali so tudi motiv za ravnanje književne osebe: *Jaz pa vem, zakaj jim je muca odnesla copate! Zato ker jih niso pospravljali.* (deček D)

#### *Zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo*

*Na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot lahko opazimo napredek v zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo.* Vsi otroci, zajeti v raziskavo, so se identificirali s tistimi osebami, ki so bile neposredno vezane na njihovo konkretno življenjsko izkušnjo – potrebovali so zelo široka vrata za identifikacijo – na primer zima, mraz pri *Mojci Pokrajculji: Brrrr, mene tudi zelo rado zebe.* (deklica A) – *Včeraj je tak pihal veter, da me je skoro odneslo.* (deček D – pri tem se je potegnil vase in zadrževal s celim telesom); izkušnje z darili za rojstni dan – prijateljstvo/osamljenost, z lisico in medvedom so se identificirali po barvah dežnikov (*Pod medvedovim dežnikom*): *Jaz bi tudi mel tak dežnik za rojstni dan.* (deček E) – *Lepo mi je, ko se igram s prijatelji.* (deček E) – *Jaz pa nisem rada sama.* (deklica B) – *Meni je rdeča barva bolj lepa kot zelena.* (deklica C – pri tem pogleda na sebe, če ima kaj rdečega na sebi); pri *Trnuljčici* so se fantje na primer identificirali s kraljevičem (radi so junaki, vsi bi radi posnemali njegovo dejanje): *Kraljevič pa je bil junak.* (deček E) – *Jaz pa ne bi šel čez tako trje. Kak to pika.* (deček D); *Kraljična na zrnu graha* – prek igre vlog in risanja kraljične: *Auuva, kak me nekaj tiši! Kaj je pod mano? Pa hrbet me boli!* (deklica C); *Janček Ježek* – prek vzdevkov (zakaj je dobil ta vzdevek): *Beži, Ježek, mu je mama rekla, ko je bila jezna. Meni tudi včasih reče mamica Čebelica.* (deklica A); *Šivilja in škarjice* – z Bogdanko (veseli so bili, ker je dobila čudežne škarjice, tudi oni bi ji pomagali, da bi čim hitreje in čim več zašila, da bi zadovoljila grajsko gospo): *Bogdanka je bila srečna, da je dobila čarobne škarjice.* (deklica A) – *Če bi jaz mel take škarjice, bi pomagal bogim ljudem.* (deček D); *Sovica Oka* – tudi sami kdaj ne ubogajo staršev: *Jaz pa ne ubogam vedno. Takrat me starši kaznujejo.* (deček D – to pokaže s kretnjami rok). Podobno tudi pri *Mali sivi miški*: *Veste, jaz si ne bi upala iti sama na pot. Jaz grem najrajši z mamico.* (deklica A)

*Primerjava zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) pokaže podobne rezultate.*

Pri prvi didaktični enoti so se vsi otroci identificirali s tistimi osebami, ki so bile neposredno vezane na njihovo konkretno življenjsko izkušnjo – potrebovali so zelo široka vrata za identifikacijo. Na primer pri prvem branju otroci iz *Muce Copatarice* ne pospravljajo copat: *Jaz nimam rad copat.* (deček E) – *Pri nas pa hodimo kar bosí.* (deček D) – *Meni mama večkrat reče, da mi bo muca odnesla copate.* (deček E)

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so otroci potrebovali ožja vrata za identifikacijo – identificirali so se z vsemi osebami, ki nastopajo v pravljici (to so upovedili ob ilustracijah in brez njih): *Tudi jaz sem že šivala, samo ne copat, veste.* (deklica A) – *Jaz pa dostikrat iščem kakšne stvari, pa se ne morem spomniti, kje sem jih pustil.* (deček D) – *Meni pa mama pomaga pospravljati sobo.* (deček E)

#### *Zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe*

Na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot ugotavljamo napredek v zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe. Domišljjskočutne podobe književne osebe so otroci ustvarjali s pomočjo risbe in govorno – upovedovali so domišljjskočutne predstave opaznejših književnih oseb, hkrati pa se soočali z domišljjskočutnimi predstavami sošolcev. Pri upovedovanju so bili uspešnejši.

Tako so na primer pri *Kraljični na zrnu graha* v fazi interpretacije risali kraljično, ki leži na zrnu graha, pri *Janku in Metki* pa čarovnico. Ocenili so, da je čarovnica slaba, hudobna, zlobna, in si jo predstavljali grdo, črno, medtem ko so si kraljično predstavljali lepo, v svetlih, veselih barvah in to tudi tako upodobili s pomočjo risbe in nato upovedili: *Moja kraljična je drobna in lepa. Ima dolge svetle lase. Oblečena je v modro obleko z volančki. Na obleki sta dva žepa. Obuta je v majhne modre čeveljčke. Oči ima vesele. Smeji se. Na glavi ima zlato krono.* (deklica A) – *Jaz sem narisal celo črno čarovnico. Narisal sem ji dolgi nos, čarobno palico in velik klobuk. Na obleko sem ji narisal črne gumbe. /.../* (deček D)

Pri *Jančku Ježku* pri risanju kraljičen ni bilo mogoče razbrati, katera kraljična je katera (katera je dobra in kateri dve sta slabi), so pa deček D, deklica B in deklica A na primer pri *Šivilji in škarjicah* (deveta didaktična enota) iz socialne vloge šivilja razbrali, kakšna je deklica, ki šiva. Na primer: */.../ Na nogah ima obute lesene cokle. Ima rjave lase, spletene v kito. Je vesela, lepa.* (deček D)

*Primerjava zmožnost ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enak napredek.*

Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so otroci ustvarjali domišljjskočutne podobe književne osebe vodeno s pomočjo pantomime, s katero so prikazali iskanje mucinega doma, in vodeno z igro vlog po izsekih (ob besednem vodenju, kaj naj počnejo, kaj naj rečejo).

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so otroci ustvarjali domišljjskočutne podobe književne osebe samostojno s pomočjo pantomime ter doživeto in ustvarjalno z gibi nakazovali iskanje mucinega doma. Nato pa samostojno in doživeto z igro vlog po izsekih: */.../ Glejte, jaz pa vidim mucin dom!* (deklica C) – *Ne vidiš ga!* (deček E) – *Kje ga vidiš?* (deček D) – *Tam!* (pokaže z roko) (deklica C) – *Tam je ena mala hiška.* (deklica B) – *Tecimo do nje!* (deklica A)

### *Zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora*

Na osnovi sprotnih evalvacij izvedenih didaktičnih enot v segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora ugotavljamo, da so otroci, zajeti v raziskavo, tudi razvoj dogajalnega prostora zaznali postopoma – sprva jih je bilo treba v celoti voditi, da so sploh razumeli, kaj pričakujemo od njih. To sposobnost so si razvili s pomočjo dogajalne premice/dogajalnega traku s sličicami; delno pa so to sposobnost razvili prek igre vlog v dramatizaciji, in sicer do samostojnega prepoznavanja in poimenovanja dogajalnih prostorov.

Pri *Pepelki* (četrti didaktična enota) so na primer vodeno prek pogovora vedeli, da se je ples odvijal na gradu, da je Pepelka živel v hiši, da je oče odhajal od doma daleč stran: *Na velikem gradu se dogajajo lepe stvari. Ljudje so lepo oblečeni. Radi plešejo.* (deklina A)

Pri peti didaktični enoti (*Trnuljčica*) smo uvedli premico dogajalnega prostora (tega pojma niso poznali, zato smo ga uvajali postopoma). Že pripravljene slike smo razvrstili po vrstnem redu dogodkov, ki so se dogajali.

Pri *Janku in Metki* (osma didaktična enota) so gozd kot književni dogajalni prostor zaznali na različnih mestih zgodbe; najbolj se jih je dotaknil del gozda, v katerem je stala čarovničina hiša: *Sredi gozda je stala rjava hiša. Obdana je bila s slaščicami.* (deklina A) – *Bila je tako vabлива, da bi se tudi jaz vstavo in odlomu košček.* (deček D)

Pri *Sovici Oki* (deseta didaktična enota) so ob diaprojekciji pravilno poimenovali dogajalni prostor, nato pa ob le-tej izdelali dogajalno premico s sličicami, kar so v fazi poglobljanja doživetja ob risanju dogajalnih prostorov za izvedbo dramatizacije le še intenzivirali: *Gozd je poln dreves. Na drevesih so listi. Pod drevesi raste grmovje.* (deklina C) – *Gnezdo je na enem drevesu. Spleteno je iz vejic.* (deklina B)

Pri *Mali sivi miški* (dvanajsta didaktična enota) so z izborom sličic prepoznali dogajalne prostore – nastal je dogajalni trak: na koncu velike njive (3-krat), na poti v vas, velika hiša, na poti domov (srečanje z mišonom), mlin, na poti domov, polje: */.../ V veliki hiši je veliko prostorov, so velika okna in veliki predmeti.* (deklina A) – *Tudi gospodinja je velika.* (deklina B) – *V njej živi velik maček.* (deček E)

Zaznali so mesta, kjer je bila miška najbolj pogumna: *Pa še na mizo je zlezla in si sir nabasala.* (deček E) – *To pa moraš biti hiter.* (deček D) – *Jaz si ne bi upala prespati v mlinu.* (deklina A) – *Jaz tudi ne.* (deklina B)

Primerjava zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora otroške recepcije Muze Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enak napredek.

Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so otroci zaznali dogajalni prostor vodeno in ob pomoči ilustracij na diaprojekciji. Zaznali so urejenost vasi in neurejenost sob: *Kak je vse čisto in pospravljeno.* (deček E) – *Vas je lepa.* (deklina

B) – *Ceste so bele in pometene.* (deček D) – *Zelo imajo razmetano.* (deklica A) – *Kak razmetane sobe imajo! Pri nas pa ni tak.* (deklica C)

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so vsi otroci samostojno zaznali dogajalni prostor in ga upovedili s pomočjo ilustracij na diap projekciji. Povedali so, da je mucin dom daleč proč od vasi, v kateri živijo otroci (*Joj, kak dolgo so hodili otroci. Mucin dom je zelo daleč stran od vasi, v kateri živijo.*). Znali so opisati hiško muce Copatarice in jo primerjati s sobami otrok: *Mucin dom je majhna hiška. Bele barve je in ima napis Muca Copatarica. V hiški je polno polic. Na njih je polno copat. Muca ima svoj stol. Mucin dom je pospravljen. Otroci pa imajo vse razmetano. V nobeni hiši ne pospravljajo.*

*Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega časa*

*Na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot ugotovljamo napredek v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega časa.* Sposobnost zaznavanja dogajalnega časa so razvijali sprva prek pogovora, nato časovnega kroga, ki smo ga pri dvanajsti pravljici nadgradili v kolo časa. Pozornost je bila osredotočena na vrstni red dogodkov pri vseh pravljičah, razumevanje tega so prikazali na različne načine: prek štafetnega pripovedovanja ob diap projekciji – sličice, pri poglobljanju doživetij, dogajalne premice ob sličicah, prek pantomime, namiznega gledališča z lastnimi lutkami (nejezikovne semiotične funkcije).

Otroci na začetku časovnih predstav niso imeli (na primer pri tretji didaktični enoti *Pod medvedovim dežnikom*). Ob vodenju so prišli do ugotovitve, da se je zgodba odvijala najmanj tri dni. Pri *Pepelki* (četrti didaktična enota) je deklica A ugotovila, da se je pravljica dogajala nekoč (*To je že daleč nazaj.*), vendar tega ni znala utemeljiti s pomočjo besedilnih in nebesedilnih signalov iz pravljice.

Pri *Trnuljčici* so dogajalni čas dojeli kot nekaj, kar se je že zgodilo (na podlagi književnih likov kraljevič, hudobna vila, predmetov iz starih časov: kolovrat): *Mi pa smo se o starih predmetih že pogovarjali. Jaz pa vem, kakšen je kolovrat.* (deček D)

Pri *Leteči hišici* (enajsta didaktična enota) so dogajalni trak brez težav dopolnili s pripravljenimi sličicami. Noč so povezali s časom, ko spijo: *Ponoči so spali.* (deklica C); svetel del dneva (jutro): *Zjutraj so šli na balkone.* (deček D); dopoldan so povezali z doživljanjem dneva: *Podnevi pa so nabirali rože.* (deklica B) – *Popoldan so poleteli nazaj domov.* (deklica A) S pomočjo časovnega kroga so znali opisati dogajalni čas v zgodbi. Pri dvanajsti didaktični enoti (*Mala siva miška*) so čas dogajanja (*tri dni, tri noči*) prikazali s pomočjo kolesa časa (narejenega iz treh papirnatih krožnikov), pri čemer niso imeli težav.

*Primerjava zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega časa otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enake rezultate.* Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* otroci časovnih predstav

niso imeli razvitih, vodeno so sledili kronološkemu toku dogodkov, pomena pojma *nekoč* in *danes* niso bili zmožni določiti.

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so zaznali, da se zgodbica dogaja zjutraj in ko je dan. Vedeli so, da so se otroci (iz pravljice) vrnili domov pred temo. Otroci so prepoznali čas *danes* – *nekoč*, saj so dogajanje postavili v odmaknjeno preteklost: *da je bil nekje nekoč mucin dom, da so bili v takšne srajčke oblečeni otroci nekoč, da so otroci hodili bosi ...*, in se zavedali, da gre za čas, ko je bilo vse drugače kot danes – meje med domišljjskim in realnim so povsem zabrisane (subjektivna miselna shema).

#### *Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja*

*Na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot ugotovljamo napredek v zmožnosti zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja.* Otroci so sledili sosledju doživljajev glavne književne osebe – kronološkemu toku. Vzročno-posledične povezanosti med pravljličnimi motivi niso bili zmožni zaznati, so pa uspeli slediti dogajanju ne glede na to, ali v naslednjem poglavju nastopa ista oseba ali ne, sploh takrat, ko so bile posamezne misli v pravljici razvite v nazorne slike. Za uspešna sta se izkazala za zaznavanje in razumevanje književnega dogajanja štafetno pripovedovanje in dogajalni trak/premica s sličicami.

Sprva (pri tretji didaktični enoti – *Pod medvedovim dežnikom*) pri dopolnjevanju dogajalnih premic nihče izmed otrok ni imel težav – dopolnili smo jih skupno, medtem ko so pri poglobljanju doživetja, ko so morali dane povedi urediti po vrstnem redu dogodkov, imeli težave vsi, zato smo povedi uredili frontalno. So pa na primer pri peti didaktični enoti (*Trnuljčica*) vodeno prek štafetnega pripovedovanja zgodbe ob sličicah uspeli slediti dogajanju (najuspešnejša sta bila spet deklica A in deček D, nekoliko manj deček E in deklica B). Tudi pri naslednji didaktični enoti (*Kraljična na zrnu graha*) je zgodba – dogajalna premica ob sličicah nastajala ob vodenju, prav tako pri *Jančku Ježku* (sedma didaktična enota) niso uspeli na vprašanja o dogajanju odgovarjati samostojno – potrebna so bila dodatna podvprašanja, razlage in tudi pojasnjevanja.

Pri *Sovici Oki* (deseta didaktična enota) smo pri vseh otrocih zaznali napredek. Sočasno (po izsekih) ko so pripovedovali o književnem dogajanju doma, v svetu (na potepu) in spet doma, je na tabli nastajal potovalni trak s sličicami: *Sovice živijo v gnezdu. Na drevesih. Ponoči letajo in si iščejo hrano. Pozimi spijo.* (deklica A)

Pri enajsti didaktični enoti (*Leteča hišica*) so vsi otroci brez težav dopolnili dogajalni trak s pripravljenimi sličicami, nato pa so ob diap projekciji pripovedovali o dogajanju na ilustracijah.

*Primerjava zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja otroške recepcije Muce Copatarice v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) kaže enake rezultate.* Pri prvi didaktični enoti *Muca Copatarica* so otroci vodeno prek štafetnega pripovedovanja s pomočjo ilustracij (diap projekcija) sledili sosledju doživljajev glavne književne osebe (otrok) ter kronološko pripovedovali o tem, kaj

se je zgodilo otrokom iz pravljice. Nato so razvrščali pomešane sličice (sedem sličic) v pravilno zaporedje – samostojno je to uspelo le deklici A in dečku D. Nato so vodeno, ob dodatnih vprašanjih in spodbudah s skromnim besediščem in preprosto tvorbo povedi obnovili dogajanje: *V mali vasi so lepe hiše. Otroci iščejo copate. Janezek kliče Špelco: »Pridi k meni!« Bosi so šli iskat mucin dom. Hodili so po gozdu. Našli so mucin dom. Muca Copatarica je bila vesela. Vsi so si obuli copate. Muca šiva copate.*

Ob zaključku poučevanja književne vzgoje, tj. pri zadnji didaktični enoti – prav tako *Muci Copatarici*, so otroci samostojno (prav tako štafetno pripovedovanje) brez ilustracij kronološko pripovedovali o tem, kaj se je zgodilo otrokom iz pravljice. Vsi so razvrstili sličice v pravilno zaporedje (deklica C in deček E ob vodenju) in nato z bogatejšimi, sestavljenimi povedmi obnovili dogajanje (zlasti deklica A): */.../ Obljubila mu je, da mu bo zašila nove. Tudi drugi otroci so rekli, da bi radi imeli nove copate. Ko sneži, muca šiva copate otrokom.*

Kvalitativna analiza rezultatov napredka na osnovi sprotne evalvacije izvedenih didaktičnih enot ter na osnovi primerjanja otroške recepcije *Muce Copatarice* v začetku šolskega leta (prva slikanica v šolskem letu) in recepcije iste slikanice ob koncu šolskega leta (zadnja slikanica v šolskem letu) pokaže na posameznih segmentih recepcijske zmožnosti napredek, in sicer tako, da so vsi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (zajeti v raziskavo) ob sistematičnem razvijanju posameznih segmentov otrokove recepcijske zmožnosti s pomočjo poudarjene uporabe nejezikovnega medija (pantomima, gib, risanje ...) in elektronske prezentacije slikanice dosegli napredek.

V segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja književnih oseb so dosegli napredek tako, da so prek likovnega poustvarjanja, pogovora, vprašanj, igre vlog prešli od začetnega (vodenega) poimenovanja književnih oseb na samostojno poimenovanje ter na primerjanje in razvrščanje književnih oseb na *dobre* : *slabe* (karakterizacija – značajske lastnosti književne osebe), *glavne* : *stranske*.

Enako so napredek dosegli v zmožnosti odkrivanja vrat za identifikacijo (najbolj prek igre vlog in dramatizacije); na začetku so potrebovali zelo široka vrata za identifikacijo – identifikacija z osebami, ki so neposredno vezane na njihovo življenjsko izkušnjo – otroci, nato ožja vrata za identifikacijo in identifikacija z vsemi osebami v pravljici.

Konstanten napredek so dosegli tudi v zmožnosti ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe: prek igre vlog in pantomime (na začetku vodeno, nato samostojno ter doživeto in ustvarjalno).

Razvoj dogajalnega prostora (zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora) so zaznali prav tako postopoma: sprva vodeno, nato samostojno, in sicer s pomočjo dogajalne premice/traku s sličicami.

V segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega časa so na začetku prek pogovora (nato časovnega kroga, ki smo ga pri predzadnji didaktični enoti razvili v kolo časa) vodeno sledili kronološkemu toku dogodkov, prostorskih



predstav niso imeli razvitih in niso bili zmožni določiti pomena pojmov nekoč in danes, ob koncu pa so.

Podoben napredek je opazen tudi v segmentu zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja: na začetku so vodeno (štafetno pripovedovanje, diaproyekcija) sledili kronološkemu toku dogodkov glavne književne osebe, nato samostojno. Ob koncu so sledili tudi dogajanju na več dogajalnih prostorih.

Tako nam z rezultati uspe potrditi:

- da je res mogoče razvijati recepcijsko zmožnost na populaciji otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju in ni nobenega razloga, da bi ta cilj izvzeli iz kurikula;
- izhodiščno tezo sodobne paradigme, po kateri ne izločamo ciljev, ampak jih realiziramo s prilagojenimi didaktičnimi metodami (Luthar in Cicchetti 2000);
- da stimulatívni dejavniki na razvoj zmožnosti in kompetenc vplivajo spodbudno (Burchinal et al. 2008) – in nedvomno, kot smo dokazali, književna vzgoja je eden pomembnih stimulatívni dejavnikov otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Na ta način namreč ne ukinjamo literarnega besedila kot spoznavne, estetske in etične strukture in rešujemo paradoks obstoječega modela jezikovne vzgoje otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki kljub temu da »navidezno« vključuje literarna besedila, se literarnim besedilom odreka (poenostavljanje zgodbe ...) – literarno delo namreč ukinja – in s tem krši svoja lastna teoretična izhodišča.

Lahko zaključimo, da prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, ki smo ga razvili in preverili v okviru naše raziskave, rešuje opisani paradoks in v kurikulum materinščine za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju vrača (mladinsko) književnost. Tako bodo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (kot kažejo rezultati naše raziskave) dosegli napredek v zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega besedila, torej v njihovi recepcijski kompetenci in posredno v segmentih jezikovne zmožnosti.

## Zaključek

Raziskave so pokazale, da starši otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju od svojih otrok ne pričakujejo, da bi se ti zares naučili brati. Posledično tem otrokom berejo manj pogosto kot berejo (oz. kot bi brali) tistim otrokom, ki v intelektualnem razvoju ne zaostajajo. Otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju ne kupujejo knjig in zanje ne naročajo otroških revij (Fitzgerald et al. 1995). Podobno stališče v zvezi z redukcijo ali zniževanjem nivoja zastavljenih ciljev je pokazala tudi raziskava stališč učiteljev (Gilmore et al. 2003). Iz tega izhaja, da ti otroci prihajajo iz nestimulatívne okolja in da je edukacijski sistem tisti, ki mora najti takšne didaktične rešitve, ki bodo otrokom omogočile razvoj kompetenc – vseh, tudi recepcijskih in to brez odrekanja ciljem, brez poenostavljanja literarnih besedil. In naš prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje je tisti (to je pokazala



naša raziskava), ki v edukacijskem sistemu otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju omogoča odpraviti ta problem, s tem pa odpravlja tudi razlike, ki izvirajo iz tega, ali je otrok odraščal v literarnoestetsko stimulativnem okolju ali v okolju, v katerem tovrstnih stimulacij ni bilo. Rezultati raziskave so namreč pokazali, da so otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju dosegli napredek v zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega besedila, torej v njihovi recepcijski kompetenci. Ob tem pa smo ob uporabi ustreznih metod vplivali na njihove jezikovne kompetence, ki so pogoj za njihovo učno uspešnost in njihovo komunikacijsko kompetenco v vsakdanjem življenju. Tuje raziskave opozarjajo (Joseph in Konrad 2007) ravno na to, da otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju v edukacijskem procesu ne pridobivajo ustreznih komunikacijskih spretnosti.

Tako naša raziskava potrjuje, da s pomočjo stimulativnega učnega okolja – ustvari ga učitelj ob ustrezni izbiri metod (podprtih z vizualno komunikacijo – recepcija slikanice ob projekciji na platno), ki jih ponuja prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, izhajajoč iz nejezikovnih semiotičnih funkcij: odloženega posnemanja, ponavljanja, simbolne igre, igre vlog, otroške risbe in notranjih slik – skozi daljše obdobje s sistematičnim poučevanjem književne vzgoje po našem modelu brez zniževanja ciljev ugodno vplivamo na recepcijski razvoj otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. S tem pa razvijamo vse štiri komunikacijske spretnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Tudi kanadske študije (Beck 2004) priporočajo za otroke s posebnimi potrebami slikanice – »knjige z zanimivimi in lepimi ilustracijami«, pri čemer poudarjajo, da so le-te ključnega pomena za izobraževanje te populacije.

*Ana Koritnik*

## **Developing Reception Competence in Children with a Mild Intellectual Disability**

The paper presents research paradigms which study factors used to influence—to the greatest extent possible—the language development of children with mild intellectual disabilities. Special attention is dedicated to the development of the reception competence with the use of reception didactics methods based on a relatively frequent use of less demanding non-verbal semiotic functions.

Namely, observations of the curriculum and school reality show, that, in the process of child's language development, literary texts function exclusively as "stimulating factors"; that teachers adapt the language of a literary text to the children's actual language competence level without reservation, (thus, according to literary theory, abolishing the literary text and changing it to something else) and that they completely renounce the possibility of achieving the goal to develop reception competence in the population of children with a mild intellectual disability.

The modern paradigm of educating children with intellectual disabilities on the one hand emphasizes the fact that developments (cognitive, language, social ...) of this population progress qualitatively the same as in other populations, but on the other hand have a different dynamic (Rosenburg and Abbeduto 1993). Thus, it requires that the educational curriculum does not primarily adapt (abolish) the goals; it has to adapt methods instead. In accordance with this paradigm, we have developed an adapted communication model of literary education, which encourages children with a mild intellectual disability to communicate with the literary text. The model uses emphasized non-verbal media (pantomime, movements, drawing...) and electronic presentation of a picture book to create a stimulating environment for children's genuine literary-aesthetic experience and consequently favourably influences their communication competence and functional literacy.

The core of the paper presents results of an experimental case study (on a sample of five children with a mild intellectual disability over a school year period), which developed the reception competence in these children with systematic use of an adapted communication model of literary education as an experimental factor. Data were acquired on the basis of ongoing evaluation of the performed didactic units and on the basis of the comparison of the children's reception of the picture book *Muca Copatarica* at the beginning of the school year (the first picture book of the school year) and the reception of the same picture book at the end of the school year (the last picture book of the school year). The results confirm the initially set hypothesis about reception progress – all children with a mild intellectual disability showed progress in their competence of perception, understanding, and evaluation of a literary text, thus in their reception competence: in the ability to perceive and understand literary persons and the motives for their actions; in the ability to find identification doors; in the ability to create imaginary images of the literary person; in the ability to perceive and understand the event place; in the ability to perceive and understand the literary time and in the ability to perceive and understand literary actions. Therefore, the research results confirm the fact that it is possible to develop reception competence in the population of children with a mild intellectual disability and that there is no reason to exclude this goal from the curriculum. The adapted communication model of literary education, which we developed and tested in our research, solves the described paradox (goal abolishment, simplification of literary text – the consequential abolishment of literary text and its change to something else) and re-estates (youth) literature to the curriculum of mother tongue for the children with a mild intellectual disability.

Literary education is, no doubt, one of important stimulative factors in the development of children with a mild intellectual disability – on the one hand, research shows that their parents do not expect their children to really learn to read and consequently read less, buy fewer books and do not subscribe to children magazines (Fitzgelard et al. 1995). However, on the other hand, they emphasize

that reading and narrating stories using picture materials (illustrations) favorably influences knowledge acquisition and the development of competences (Çolak and Uzuner 2004; Grove 1998), which our research has confirmed.

## LITERATURA

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2010. Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Beck, Tracy. 2004. *Inclusive Children's Literature*. Pridobljeno 14. 8. 2011. [http://www.inclusiveeducation.ca/resources/documents/inclusive\\_booklist.pdf](http://www.inclusiveeducation.ca/resources/documents/inclusive_booklist.pdf)

Burchinal, Margaret R., Roberts, Joanne E., Zeisel, Susan A., Rowley, Stephanie J. 2008. Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*. 44 (1): 286–292.

Çolak, Aysun, Uzuner, Yıldıız. 2004. Special Education Teachers and Literacy Acquisition in Children with Mental Retardation: A Semi Structured Interview. *Kuram ve Uygulamada Eđitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*. 4 (2): 264–270.

Fitzgerald, Roberts J., Pierce, Patricia, Schuele, Melanie C. 1995. Evaluation of home literacy environment: An illustration with preschool children with Down syndrome. *Reading and Writing Quarterly*. 11: 311–334.

Gilmore, Linda A., Campbell, Jennifer, Cuskelly, Monica. 2003. Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*. 50: 67–78.

Grove, Nicola. 1998. *Literature for All: Developing Literature in the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Hedrick, Wanda B., Katims, David S., Carr, Norma J. 1999. Implementing a Multimethod, Multilevel Literacy Program for Students with Mental Retardation. *Focus Autism Other Dev Disable*. 14 (4): 231–239.

Huston, Aletha, Duncan, Greg J., Granger, Rober, Bos, Johannes, McLoyd, Vonnie, Mistry, Rashmita, Crosby, Danielle, Gibson, Christina, Magnuson, Katherine, Romich, Jennifer, Ventura, Ana. 2001. Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development*. 72: 318–336.

Joseph, Laurice M., Konrad, Moira. 2008. *Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature*. Ohio: The Ohio State University. Pridobljeno 20. 10. 2011. [http://academic.csuohio.edu/pershey\\_m/josepharticle.pdf](http://academic.csuohio.edu/pershey_m/josepharticle.pdf).

Khudorenko, Elena A. 2011. Problems of the education and inclusion of people with disabilities. *Russian Education & Society*. 53 (12): 82–91.

Kobe, Marjana. 1987. *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kordigel Aberšek, Metka. 2008. *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. 2003. V *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*. Pridobljeno 8. 10. 2011. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4984>
- Lerner, Janet W. 2000. *Learning Disabilities. Theories, diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Lipec Stopar, Mojca. 2000. Razvoj branja : tudi pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju. *Naš zbornik*. 33 (6): 2–3.
- Luthar, Suniya S., Cicchetti, Dante. 2000. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. 12: 857–885.
- Margalit, Malka. 2003. Resilience models among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*. 18: 82–86.
- Novljan, Egidija. 1997. *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Opara, Božidar. 2005. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Center Kontura, d. o. o.
- Pečjak, Sonja. 2009. *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rosenberg, Sheldon, Abbeduto, Leonard. 1993. *Language and Communication in Mental Retardation: Development, Process, and Intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sagadin, Janez. 1991. Študija primera. *Sodobna pedagogika*. 42 (9–10): 467–472.
- Tuffrey-Wijne, Irene, McEnhill, Linda. 2008. Communication difficulties and intellectual disability in end-of-life care. *International Journal of Palliative Nursing*. 14 (4): 189–194.
- Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zigler, Edward, Hodapp, Robert M. 1986. *Understanding mental retardation*. New York: Cambridge University Press.

