

# Prehod iz vrtca v šolo

## Ustrezno razvite predopismenjevalne spretnosti v predšolskem obdobju kot ključni dejavnik za kasnejšo šolsko učno uspešnost

**TJAŠA KANALEC**, Osnovna šola Franceta Bevka, Podružnična šola za  
izobraževanje in usposabljanje otrok s posebnimi potrebami Tolmin  
[tjasa.kanalec@guest.arnes.si](mailto:tjasa.kanalec@guest.arnes.si)

**MARTINA OZBIČ**, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani  
[martina.ozbic@pef.uni-lj.si](mailto:martina.ozbic@pef.uni-lj.si)

● **Povzetek:** Prispevek poudarja pomen razvitih predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem obdobju. S tem izpostavlja metodo opazovanja kot ključni del pri učinkovitem izvajanju programa predšolske vzgoje in s tem spremljanja otrokovega razvoja in napredka. Predstavljeni so načini ocenjevanja otrokovih predopismenjevalnih spretnosti tako v evropskem prostoru kot tudi doma. S primerjavo formalnega in neformalnega inštrumentarija za predšolsko obdobje ter rezultatov raziskav v tujini in Sloveniji so opredeljene prednosti neformalnega inštrumentarija ter oblike ocenjevanja otrokovega razvoja, spretnosti in veščin. Z analizo ugotovitev številnih tujih raziskav je kritično

opredeljena zgodnja obravnava predšolskih otrok z vidika predopismenjevalnih spretnosti, pri čemer je izpostavljena pomembna vloga vzgojiteljice pri opazovanju, ocenjevanju in zgodnji pomoči otrokom, ki že v predšolskem obdobju kažejo odstopanja na področju predopismenjevalnih spretnosti. Predstavljen je vprašalnik za oblikovanje profila predšolskega otroka kot pripomoček vzgojiteljici pri ugotavljanju stopnje razvitosti predopismenjevalnih spretnosti posameznega otroka, podlaga za načrtovanje in oblikovanje dejavnosti ter dodatno gradivo za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti in dosedanje ugotovitve raziskav, ki so preučevale uporabo tega inštrumentarija. S pomočjo tujih raziskav so posebej poudarjeni pomen in težave zgodnje pomoči oz. obravnave predšolskih otrok v našem prostoru, predvsem skupine otrok, ki so zaenkrat v predšolskem obdobju še spregledani – tj. potencialno rizičnih otrok za kasnejši razvoj učnih oz. specifičnih učnih težav v času šolanja.

**Ključne besede:** predšolsko obdobje, opazovanje, ocenjevanje, zgodnja obravnava, predopismenjevalne spretnosti, profil.

## Properly Developed Pre-Literacy Skills in the Preschool Period as the Key Factor for Later Academic Achievement in School

● **Abstract:** The paper stresses the importance of developing pre-literacy skills in the preschool period. It points out the observation method as the key element in effectively implementing a preschool education programme and consequently monitoring a child's development and progress. It presents the methods of assessing a child's pre-literacy skills in Europe and in Slovenia. By comparing the formal and informal instruments for the preschool period and the results of research studies conducted abroad and in Slovenia, it defines the advantages of informal instruments and the forms of assessing a child's development, abilities and skills. By analysing the findings of numerous foreign research studies, it critically defines the early treatment of preschool children from the aspect of pre-literacy skills, emphasising the important role of the preschool teacher in observing, assessing and providing early help to children who are already exhibiting deviations with regard to pre-literacy skills in the preschool period. It presents a questionnaire for shaping the profile of a preschool child as an aid for the preschool teacher in determining the level to which an individual child has developed pre-literacy skills and as a basis for planning and shaping activities and additional material for developing pre-literacy skills; it also presents the findings of research studies which have examined the use of such instruments so far. Aided by foreign research studies, it points out the importance of and difficulties in providing early help or treatment to preschool children in our country, particularly to the group of children who are being overlooked in the preschool period – i.e. the potentially high-risk children for the subsequent development of learning difficulties or specific learning disabilities during schooling.

**Key words:** preschool period, observation, assessment, early treatment, pre-literacy skills, profile.

## Uvod

Današnja kakovostna pedagoška praksa poudarja vlogo **cikličnega procesa spremljanja** - opazovanja, ocenjevanja in načrtovanja pedagoškega dela, ki stremi k spodbujanju učenja in s tem omogoča doseganje uspeha vsakemu otroku (Tankersley 2013). Le dinamičen pristop lahko zagotavlja zadostno fleksibilno in ciljno delovanje, ki je še posebno v predšolskem obdobju zaradi intenzivnega razvoja otrok zelo pomembno. Jasno pa je, da za katero koli načrtovanje potrebujemo najprej kakovostno opazovanje, ki nam daje informacije za nadaljnje korake. Še posebno pomembno je opazovanje v vsakodnevnih okoliščinah tistih otrok, ki izkazujejo razvojne zaostanke, specifične težave ali motnje v razvoju, saj prav z neformalnim opazovanjem lahko pridobimo kakovostne in relevantne podatke.

## Opazovanje

Otrok je postavljen v središče in izhodišče vzgojnega dela v vrtcu (Batistič Zorec 2003, str. 13). Zato mora vzgojiteljica upoštevati razvojno stopnjo, individualne potrebe, osebnostne lastnosti in interese otrok, s čimer se strinjajo tudi B. Vrbovšek (2007) ter C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2004), ki dodajajo, da je pri tem ključno poznavanje razvoja otroka. Ob tem avtorice (Sharman, Cross in Vennis 2004; Vrbovšek 2005) izpostavljajo **pomen opazovanja** in dobrega poznavanja vsakega otroka v skupini (otrokov osebni razvoj, jezikovne in socialne spretnosti ter znanja). Sistematično opazovanje in uporaba drugih strategij sta tudi temelj za oblikovanje kratkoročnih in dolgoročnih vzgojno-izobraževalnih načrtov in ciljev. Zato je spremljanje otrokovega napredka in dosežkov pomembna

naloga strokovnih delavcev v predšolski vzgoji in varstvu, kar je ugotovljeno tudi v evropskem poročilu omrežja Eurydice in Eurostata Luksemburg s področja predšolske vzgoje (Vidmar 2015). Spremlja in evalvira se posameznega otroka in skupino kot celoto, torej otroka posamezno in otroke v sistemu.

**Glavni cilj opazovanja** je oceniti učinkovitost izvajanja programa in prepoznati morebitne težave otrok (Vidmar 2015) ter pozorno opazovati otrokove dejavnosti, razmišljanje o zaznanih spremembah v otrokovem aktualnem razvoju in o možnostih otrokovega potencialnega razvoja, kakor tudi o vzgojnem procesu v vrtcu, ki bo omogočal udeležanje otrokovih pravic ter razvoj vseh otrokovih zmožnosti (Vrbovšek 2007). Redno spremljanje omogoča vzgojiteljici, da lahko spodbuja otrokov razvoj ter usmerja njegovo socialno in čustveno počutje. **Opazovanje kot metoda** je izredno razširjeno in ponuja veliko možnosti ter je hkrati preprosto za uporabo. Izpolnjevati pa mora metodološke zahteve in biti sistematično, meni Opara (2005). Kljub navidezni preprostosti je opazovanje zahtevno, saj od opazovalca zahteva, da opazuje tako detajle kot kontekst in ob tem ne spregleda bistvenih elementov ter odnosov med njimi.

**Opazovanje** (po Kanalec 2016, str. 23-24) mora po mnenju avtoric C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2004) ter L. Marjanovič Umek in U. Fekonja Peklaj (2008) vsebovati te podatke:

- datum in kraj opazovanja;
- jasno opredeljena vedenja, ki jih želimo opazovati, tj. cilje in kriterije opazovanja;
- potekati mora strukturirano in sistematično;
- omogočati mora zaupnost;
- opazovanje moramo predstaviti jasno in ustrezno;
- vedenje stalno zapisujemo z eno izmed tehnik zapisovanja;
- zapisovanje z različnimi tehnikami (dnevnik, anekdot-ski zapis, zapis kritičnih dogodkov ...), preveritveni seznam za ugotavljanje pogostosti pojavljanja;
- ustrezno izurjen opazovalec (visoka stopnja ujetja in veljavnost rezultatov);
- ustrezne ugotovitve, v katere moramo vključiti podatke: starost in stopnjo otrokovega trenutnega razvoja ter razvojne stopnje oz. norme za to starostno skupino;
- evalvacija rezultatov opazovanja v povezavi z ustreznimi teoretskimi in razvojnimi dognanji;
- opis, kako bi spodbudili otrokov razvoj glede na ugotovitve opazovanja, s praktičnimi predlogi;
- razmišljanje, kako bi ugotovitve uporabili v praksi.

Opazovanje je načrtovan krog. S pomočjo opazovanja vzgojiteljica pridobi določene podatke o otroku, nato

sledi evalvacija, na podlagi tega načrt dejavnosti in izvedba. Nato vzgojiteljica ponovno opazuje otroka pri izvajanju dejavnosti in krog se ponovi (slika 1).



Slika 1: Krog opazovanja po avtoricah C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2004, str. 86)

## Model opazovanja

Model opazovanja (Ledl 1994 v Opara 2005) ponuja kot izhodišče za opazovanje tale vprašanja:

1. Zakaj opazovati?
2. Kaj opazovati?
3. Kako opazovati?
4. Kje opazovati?
5. Kako zapisovati opazovanje?
6. Kako vrednotiti opazovanje in kako to uporabiti v procesu prilagajanja programa otroku?

**Spremljanje otrokovega napredka in dosežkov** je pomembna naloga strokovnih delavcev v predšolski vzgoji in varstvu.

## Opazovanje in načini spremljanja predšolskih otrok v Evropi

V evropskem poročilu omrežja Eurydice in Eurostata Luksemburg s področja predšolske vzgoje (Vidmar 2015) je zapisano, da so v večini evropskih držav v usmerjevalnih dokumentih o vzgoji in varstvu otrok zapisana tudi priporočila o načinih spremljanja. Le v Belgiji, Avstriji, na Hrvaškem in Islandiji nimajo posebnih priporočil glede spremljanja in opazovanja z beleženjem. Nadalje poročilo (Vidmar 2015) opisuje najpomembnejše metode spremljanja v različnih evropskih državah.

**Stalno opazovanje** (Vidmar, 2015) je najpomembnejša metoda spremljanja in zbiranja podatkov o otrokovem razvoju in napredku. Izvaja se v vseh starostnih skupinah. Je edina metoda spremljanja, ki je določena v usmerjevalnih dokumentih za mlajše otroke v devetnajstih izobraževalnih sistemih v Evropski uniji (v nadaljevanju EU) ter v petih za starejše otroke.

**Beleženje** spremljanja otrokovega razvoja in napredka na podlagi opazovanja priporočajo v veliki večini držav, najpogosteje za starejše otroke. O načinu beleženja rezultatov se v instituciji pogosto odločijo sami: npr. na Madžarskem dnevnik, v Litvi uporabljajo portfolio. V poročilu je tudi zapisano (Vidmar 2015), da nekatere države, kot npr. Litva in Bolgarija, pripravijo vsem otrokom poročilo ob koncu obiskovanja vrtca, ki lahko vsebuje priporočila za učitelje v osnovni šoli v zvezi z otrokom.

**Testiranje** je redko priporočena in uporabljena metoda za spremljanje otrokovega napredka in razvoja v predšolski vzgoji in varstvu (Vidmar 2015). Uporabljena je najpogosteje v primeru preverjanja pripravljenosti za vstop v šolo (npr. Nemčija) ali za preverjanje jezikovne spretnosti in znanja (npr. Danska, Bolgarija in Avstrija). Na Slovaškem, Češkem, Madžarskem in v Nemčiji so razvili specifična orodja za preizkušanje pripravljenosti za vstop v šolo, ki pa v poročilu niso podrobneje opisana.

**Samoocenjevanje je zaenkrat uveljavljeno le v nekaterih državah, upošteva in poudarja otrokova razmišljanja in izkušnje ter ga spodbuja k aktivnemu učenju.**

**Samoocenjevanje** je zaenkrat uveljavljeno le v nekaterih državah, kot so Finska, Irska, Švedska in Norveška, postaja pa vedno pomembnejše pri delu z otroki vseh starosti. Metoda upošteva in poudarja otrokova razmišljanja in izkušnje ter ga spodbuja k aktivnemu učenju (Vidmar 2015).

## Ocenjevanje otrokovih predopismenjevalnih spretnosti – inštrumentarij v predšolskem obdobju

Ocenjevanje (McTighe in O'Connor 2005) lahko izvajamo kot **diagnostično** (ugotavljanje predznanja), **formativno** (poteka med dejavnostjo) in **sumativno** (poteka ob koncu in se nanaša na evalvacijo). Poznamo

**standardizirane in neformalne oblike ocenjevanja** (Magajna 2011).

Za standardizirane oblike je značilno, da vključujejo zelo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo rezultatov. Imajo izdelane standardizirane norme, uporabljajo jih le usposobljeni strokovnjaki. Ocenjevanje se lahko izvaja **individualno** ali **skupinsko** (Magajna 2011).

**Standardizirane razvojne lestvice** (Zupančič in Kavčič 2001):

- imajo ustrezne merske značilnosti (zagotavljajo veljavno, zanesljivo in objektivno mero otrokovega razvoja);
- ocenjujejo trenutni razvoj otrokovega razvoja ne glede na razvoj vrstnikov;
- vsebujejo večje število nalog;
- vsebujejo norme za posamezne starostne skupine;
- za izvedbo je najpogosteje potreben obsežen niz testnega gradiva;
- uporabljajo jih lahko usposobljeni strokovnjaki;
- z njimi ugotovimo, ali je otrokov zgodnji razvoj upočasnen, ustrezen ali prehitel.

## Neformalne oblike ocenjevanja

Neformalni ocenjevalni pristopi so lahko bolj ali manj sistematični, so drugače strukturirani in testatorju/ocenjevalcu omogočajo večjo svobodo, vendar pa so zato bolj pod vplivom subjektivnih dejavnikov in znanja, zato moramo biti posebno previdni pri interpretaciji rezultatov (Pulec Lah 2011).

Prednosti neformalnih načinov ocenjevanja (Pulec Lah 2011) so:

- **fleksibilnost;**
- **tesna povezanost s procesom izvajanja programa vzgoje in izobraževanje;**
- pridobivanje informacij o **značilnostih otroka, njegovem delovanju v različnih okoliščinah in dejavnostih;**
- **aktivna vloga otroka v ocenjevalnem procesu.**

B. Lowenthal (1998) izpostavlja neformalne načine ocenjevanja kot zelo pozitivne in predlaga tri **načine ocenjevanja zgodnjih predakademičnih spretnosti**. Prvi način je ocenjevanje, ki **temelji na kurikulumu** in je uporabljen tudi v slovenskem prostoru (Košir 2011). S takšnim načinom ocenjevanja posameznega otroka ne primerjamo z vrstniki, temveč opazujemo in ocenjujemo dolgoročne cilje iz kurikula, ki jih razdelimo na manjše, postopne korake, ki jih otrok postopoma usvaja, dok-

ler ne doseže zastavljenega cilja. Ocenjevanje, ki temelji na kurikulumu, se razlikuje od normiranih testov v tem, da vzgojitelj ocenjuje otrokovo pričakovano vedenje oz. znanja v okviru napisanega kurikula. V tujini sta takšni obliki ocenjevanja HELP for preschooler (VORT Corporation 1995) in Evaluation and programming system (EAPS) for infants and children (Bricker in Waddell 1996). Posebej za predšolske otroke z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami pa so v tujini razvili kontrolni seznam, poimenovan On Track (Neilsen, Van den Pol, Guidry, Kelley in Honzel 1994).

Druga **neformalna tehnika ocenjevanja je ocenjevanje na podlagi igre**. V Ameriki uporabljajo primer igre ocenjevanja za otroke s posebnimi potrebami Transdisciplinary play-based assessment (TPBA) (Linder 1993).

Tretji način pa je **mapa otrokovih izdelkov, tako imenovani portfolio**. Pri tej metodi se zbirajo informacije o otroku na različnih področjih funkcioniranja tako v vrtcu kot tudi doma. Takšna metoda omogoča spremljanje otrokovega napredka, ugotavljanje učnega sloga ter nenehen stik med starši, vzgojitelji in strokovnjaki.

**Različne vrste neformalnega ocenjevanja** (Pulec Lah 2011) so:

- ekološko ocenjevanje (opazovanje),
- avtentično ocenjevanje, temelječe na izvajanju,
- diagnostično ocenjevanje,
- analiza nalog in opravil,
- funkcionalna analiza vedenja ter
- kriterijsko ocenjevanje in ocenjevanje, ki temelji na učnem načrtu.

Omenjene tehnike spadajo med neformalne načine ocenjevanja, saj nimajo norm. Poleg prednosti pa imajo tudi pomanjkljivosti. »**Pomanjkljivost neformalnega načina ocenjevanja** je ta, da si moramo za opazovanje otroka vzeti več časa, ocenjujemo lahko le enega otroka ali manjše število otrok hkrati, ocenjevalci podajajo subjektivna mnenja in opažanja. Kot **pozitivni vidik** neformalnega načina ocenjevanja pa navajamo, da omogoča lažje načrtovanje pomoči, saj nam ob koncu ocenjevanja poda izčrpno poročilo o otrokovem funkcioniranju na različnih razvojnih področjih.

## Presejalni testi za predšolsko obdobje

Presejalni test je prijazen, hiter in preprost način za odkrivanje specifičnosti kognitivnega in perceptivnega

ga funkcioniranja (Magajna 2011), obenem pa pomeni učinkovit način intervencije in preventive (Johnson idr. 2009). Presejalni testi so namenjeni identifikaciji in odkrivanju rizičnih otrok, pri katerih se lahko razvi-

**Za standardizirane oblike je značilno, da vključujejo zelo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo rezultatov.**

jejo določeni primanjkljaji ali motnje (Magajna 2011; Zupančič in Kavčič 2001). Rezultati, ki jih dobimo s pomočjo presejalnih testov, so prvi korak za identifikacijo možnih težav, čemur lahko sledi specifična strokovna diagnostična ocena (Gillis 2011). Ne ponujajo nam nujno profila funkcioniranja, dajejo pa iztočnice oz. ocene otrokovih zmožnosti posameznih funkcij (senzoričnih, kognitivnih, jezikovnih ipd.).

V tujini obstajajo različni presejalni inštrumenti, npr. **Lucid COPS** (Singleton 1988), **IPDA** (Terreni idr. 2002), **RSR-DSA** (Cappa idr. 2012 v Ozbič idr. 2014), ki v kratkem času in preprosto odkrijejo otroke, ki bi lahko bili rizični za kasnejši razvoj specifičnih učnih težav (SUT). V nekaterih državah opravljajo presejalne teste že v vrtcu leto ali dve pred vstopom v šolo in v zgodnjem šolskem obdobju (Catts 1997; Johnson idr. 2009; Lonigan, Allan in Lerner 2011). Omenjeni testi zahtevajo usposobljenega strokovnjaka, individualna srečanja z vsakim posameznim otrokom ter ne nazadnje finančne vire v obliki storitev; še posebno pa je pomembno, da so prevedeni in prirejeni za slovenski jezikovni in kulturni prostor. V Sloveniji je podoben inštrument v pripravi (I. Bider Petelin, mentorica M. Ozbič, v objavi - doktorska disertacija).

## Neformalni inštrumentarij za ocenjevanje predopismenjevalne spretnosti otrok

Po pregledu literature (Kanalec 2016) ugotavljamo, da tudi v slovenskem prostoru, čeprav nesistematično, uporabljamo neformalne inštrumente za ocenjevanje funkcioniranja predšolskih otrok na področju predopismenjevalnih spretnosti. Določene inštrumente lahko uporabljajo vzgojiteljice, velika večina izmed navedenih pa je namenjenih uporabi določene stroke (psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi ipd.). Vrsta študij potrjuje zanesljivost strokovne ocene vzgojiteljice (Teisl, Mazzocco in Myers 2001; Tiley, D'Amanto in Koehler-Hak 2014) in številne slovens-

ke (Ozbič idr. 2012; Ozbič idr. 2014; Kanalec 2016) ter tuje avtorice (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011) poudarjajo vlogo in prednost vzgojiteljice pri opazovanju in ocenjevanju otrokovih veščin in spretnosti (vzgojiteljica otroka dobro pozna in ga spremlja več časa in v različnih okoliščinah, tako individualnih kot skupinskih, v usmerjenih in spontanah vsakodnevnih dejavnostih), hkrati pa so vzgojiteljice prve, ki lahko otroku pomagajo in mu z različnimi dejavnostmi v skupini omogočijo razvijanje šibkih in močnih področij. Pomemben vidik imajo tudi pri dajanju povratnih informacij staršem otroka o otrokovem napredku in šibkih področjih. Poleg tega vemo, da lahko na podlagi razvitosti določenih spretnosti, veščin, ugotovitve zmožnosti napovemo, ali bo otrok imel v šolskem obdobju težave (npr. imenovanje, prepoznavanje barv, fonološko zavedanje - zlogovanje, prepoznavanje rim; sposobnost načrtovanja giba - koordinacija; govorno-jezikovno področje - fonetski repertoar, fonološki razvoj, besedišče, morfološka ustreznost je-

Obravnava, ki jo opravlja specialist (npr. psiholog, specialni in rehabilitacijski pedagog, logoped) v zunanjih institucijah, je kratkotrajna in izolirana, poteka pa z uporabo specifične metodologije in instrumentov, ki so prilagojeni težavnostni stopnji posameznika. Po mnenju M. Ozbič idr. (2012) sta šola in vrtec privilegirani okolji, ki sta v neposrednem stiku z otroki že od začetnih faz vzgoje in izobraževanja ter daljšem časovnem obdobju. Vzgojno osebje lahko postane enakovreden partner pri zgodnjem odkrivanju rizičnih otrok in preventivi (Kanalec 2016). Zgodnja intervencija v predšolskem okolju za otroke je intervencija v naravnem kontekstu in daje možnosti dolgoročne spodbude v skupini sovrstnikov. Vzgojitelji se z uporabo presejalnih testov seznani s to problematiko in se približajo instrumentu, ki ga bodo lahko tudi sami uporabljali pri delu z otroki v vsakdanji praksi. Kar v praksi pomeni, da s preverjanjem postavk v presejanem testu za določenega otroka bolj natančno opazujejo otrokove specifično pomembne spretnosti, ki so pomembne

v določenem obdobju in za določeno dejavnost. S tem vzgojiteljica lažje razume razvojno stopnjo otroka, lažje spremlja njegov napredek in načrtuje dejavnosti za razvoj spretnosti, ki so nujne za kasnejše razvojne stopnje. Tako si vrtec lahko zgradi svoj sistem odkri-

## Vprašalnik vzgojiteljem in učiteljem, ki poučujejo v prvem razredu, ponuja sredstvo za izdelavo predopismenjevalnega profila otrok oz. določevanje tako rizičnosti za učne težave kot tudi možnih kompenzacijskih področij.

zиковnega izražanja, razumevanje jezikovnih sporočil; pragmatična raven - komunikacija). Zato se v prispevku osredinjamo na uporabo neformalnega instrumentarija, ki ga lahko uporabljajo vzgojiteljice in s katerim lahko opazujejo vse navedene elemente v vsakdanjem življenju v realnih kontekstih otroka.

vanja rizičnih otrok in lažje zagotovi ustrezno in pravočasno nadaljnjo obravnavo (Ozbič idr. 2012; Kanalec 2016). Po končanem presejalnem testu lahko vzgojiteljica izvaja t. i. treninge, vaje, in to med vsakodnevnimi dejavnostmi, z uporabo raznolikih gradiv za krepitev otrokovih šibkih in močnih področij.

## Neformalni instrumentarij, ki ga lahko uporabljajo vzgojiteljice

Tuje (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011), kakor tudi slovenske raziskave (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016) iz zadnje četrtine 20. stoletja kažejo, da so se za hitro, zanesljivo in funkcionalno ocenjevalno metodo izkazali vprašalniki, ki so namenjeni vzgojiteljicam. Časovne, materialne in kadrovske zahteve so najpogostejše ovira za izvajanje standardiziranih testov. Ocenjevalne lestvice otrokovega vedenja, ki jih strokovno osebje oz. vzgojiteljice lahko uporabijo med izvajanjem dnevnih rutin in različnih dejavnosti v vrtcu, so po mnenju B. Lowenthal (1998) ter avtorjev Lonigana, Allana in Lernerja (2011) zato najustreznejše za zgodnje odkrivanje otrok z odstopanji v razvoju, kar ugotavljajo tudi slovenske avtorice (Ozbič in Kanalec 2016; Kanalec 2016).

## Predstavitev vprašalnika za oblikovanje profila otroka pred vstopom oz. ob vstopu v šolo (Ozbič, Kogovšek, Zver in Ferluga 2012)

Je neformalni presejalni instrumentarij, ki služi zgodnjemu odkrivanju rizičnih otrok pred vstopom oz. ob vstopu v šolo, namenjen otrokom od 4 do 7 let. Oblikovale so ga M. Ozbič, D. Kogovšek, P. Zver in V. Ferluga (Ozbič idr. 2011, 2012, 2014), adaptacijo pa je predlagala T. Kanalec (2016). Vprašalnik ocenjuje in opisuje otroka pred vstopom v šolo na vseh področjih, ki so pomembna za šolanje (še posebej za opismenjevanje); z njegovo pomočjo hitro in zanesljivo odkrijemo potencialno rizične otroke za razvoj specifičnih učnih težav, kakor tudi močna področja otrok, kar lahko nakazuje na potencialno nadarjene otroke. Vprašalnik vzgojiteljem in učiteljem, ki poučujejo v prvem razredu, ponu-

ja sredstvo za izdelavo predopisemenjevalnega profila otrok oz. določevanje tako rizičnosti za učne težave kot tudi močnih kompenzacijskih področij. Podatki, dobjeni s pomočjo vprašalnika, nam lahko služijo pri načrtovanju dejavnosti za optimalen razvoj vsakega posameznega otroka, še posebej tistih, ki niso usmerjeni, vendar kažejo določena odstopanja na razvojnih področjih, pomembnih za kasnejše usvajanje akademskih spretnosti. T. Kanalec (2016) je v pilotski študiji dokazala klasifikacijsko moč vprašalnika.

Vprašalnik o profilu predšolskega otroka (Ozbič idr. 2012) je sestavljen iz **dela A**, ki pokriva področja pozornosti, koncentracije, motorike, komunikacije, govorno-jezikovnega izražanja in razumevanja, verbalnega spomina, grafično-vidnega zaznavnega področja, percepcije in imenovanja barv, časovne in prostorske orientacije, metaliterarnih veščin, predopisemenjevalnih veščin, grafemskega zavedanja, predmatematičnih veščin ter metakognicije. Prvi del vprašalnika sestavljata 102 trditve (maks. št. točk 510, min. št. točk 102) (novejša različica ima 103 trditve).

Vprašalnik vsebuje tudi  **dodatna vprašanja**, ki preverjajo otrokovo dominantnost roke, noge, očesa in ušesa, otrokovo ekstravertiranost oz. introvertiranost ter utrudljivost in nasičenost.

S pomočjo **dela B** pa vzgojiteljice ocenjujejo otrokova močna področja (Ozbič idr. 2014): zgodnji fizični in gibalni razvoj, zgodnje razvite jezikovne vzorce, zelo dober spomin in hiter ter zanesljiv priklic informacij, visoko stopnjo radovednosti in poglobljeno raven znanja, hiter tempo učenja in napredno sposobnost analize, uporabo naprednega jezika in obsežno besedišče, zgodnje zanimanje in napredno uporabo abstraktnih simbolnih sistemov, asinhron razvoj - čustva frustracije, veliko intenzivnost čustev, visoko raven senzibilnosti ter empatije in/ali perfekcionizem, zrel občutek za humor, intenzivno koncentracijo, vztrajnost in predanost nalogi na področju zanimanja, kreativnost, domiselnost in iznajdljivost, razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi, socialno odgovornost in samostojnost, zgodnje zavedanje drugačnosti in socialno izolacijo ter zaznavanje narave. Ta del vprašalnika vsebuje 15 trditev (maks. št. točk 75, min. št. točk 15).

Vprašalnik izpolnjujejo **vzgojiteljice ali učiteljice prvega razreda**, posamezne trditve ovrednotijo s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice. Objektivnost vprašalnika zagotavljajo natančna pisna navodila glede postopka izpolnjevanja vprašalnika. Vzgojiteljice vprašalnik najprej pregledajo, nato otroka teden dni

opazujejo, nazadnje odgovorijo na postavke v vprašalniku. Vzgojiteljica se tako pripravi na opazovanje otroka; večkratno opazovanje omogoči objektivnejšo oceno otrokovih spretnosti, vezanih na posamezna področja razvoja, s tem pa se zmanjša vpliv subjektivnih dejavnikov (slabo počutje otroka, slab dan, nesodelovanje otroka), ki vplivajo na otrokovo vedenje. Vprašalnik vzgojiteljice rešujejo individualno ali v paru s pomočnico oz. se lahko posvetujejo s svojimi sodelavkami, ki tudi poznajo otroka. Odgovarjanje s pomočjo Likertove petstopenjske lestvice omogoča razpon odgovorov od 1 do 5 in s tem omogoča natančnejšo oceno določene spretnosti ali veščine. Zaprti tip vprašanj vzgojiteljice usmeri v cilje opazovanja in posamezne spretnosti otrok, ki so ključne pri otrokovem razvoju. Vprašalnik izpolnjujejo vzgojiteljice, ki imajo strokovno znanje in otroke dobro poznajo ter jih vidijo v različnih vsakodnevnih dejavnostih. Prednosti in vlogo vzgojiteljice pri opazovanju in ocenjevanju otrokovih veščin poudarjajo tudi slovenske (Ozbič idr. 2012; Ozbič idr. 2014) in tuje avtorice (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011) ter longitudinalne raziskave (Teisl, Maz-zocco in Myers 2001; Tile, D'Amanto in Koehler-Hak 2014).

## Raziskave s področja uporabe inštrumentarija za ocenjevanje predopisemenjevalnih ali opisemenjevalnih veščin v slovenskem prostoru

Ugotovitve raziskave A. Štrekelj (2014) kažejo, da se osnovne šole v Sloveniji ne zavedajo v zadostni meri pomembnosti zgodnjega odkrivanja in intervencije otrok (56 % šol, ki so se odzvale, opravi presejalni test šole v tretjem razredu osnovne šole, 27 % šol ne opravlja nikakršnih presejalnih testov za odkrivanje učen-

**Uporaba vprašalnika/neformalnega ocenjevanja potrjuje pomembno vlogo in strokovno oceno vzgojiteljice, saj so rezultati pokazali, da je bilo s pomočjo izbranega sistema spremenljivk pravilno razvrščenih 95 odstotkov otrok.**

cev s specifičnimi učnimi težavami). Podatki kažejo na **neustrezno in prepozno odkrivanje otrok**, ki potrebujejo razvijanje in kompenzacijo šibkih področij, določena skupina otrok pa specialnopedagoško obravnavo. I. Bider Petelin (2014) je testirala 129 otrok, ki so zadnje leto obiskovali vrtec in prvi razred osnovne šole, s preizkusi za ocenjevanje predbralnih zmožnosti, ki so zajemali 16 nalog (fonološko zavedanje, vidno razlikovanje, kratkotrajni spomin, verbalni spomin, hitro

avtomatizirano branje, priklic besed, obseg besednega zaklada in razumevanje besed), ter s testom začetnega branja (Jurišić 2001), ki obsega 20 nalog. Ugotovila je, da so **spremenljivke preizkusa predbralnih zmožnosti pozitivno povezane s testom zgodnjih bralnih zmožnosti**. M. Grginič (2005) je v raziskavi proučevala otrokovo zadnje leto pred vstopom v šolo v povezavi s predopismenjevalnimi zmožnostmi. V raziskavi je kot merski inštrument uporabila vprašalnik za preizkus predopismenjevalnih zmožnosti (Grginič 2005), ki vsebuje 24 nalog (koncept tiska, grafično in fonološko zavedanje, besedno branje in pisanje, jezikovno razumevanje). Vzorec je obsegal 413 predšolskih otrok, starih pet let. Ugotovila je, da imajo **starejši petletniki ob vstopu v šolo statistično pomembno začetno prednost pri zmožnostih**, ki so pomembne za opismenjevanje, in sicer pri grafičnem in fonološkem zavedanju ter bralno-napisovalnih spretnostih. M. Ozbič idr. (2012, 2014), Novšak Brce idr. (2013, 2014) in Kanalec (2016) so v več raziskavah uporabile Vprašalnik za oblikovanje profila otroka pred vstopom oz. ob vstopu v šolo kot sredstvo za opazovanje in ocenjevanje šibkih in močnih področij, ki so ga izpolnjevale vzgojiteljice v vrtcu oz. učiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole. Avtorice so opravile več raziskav, v katerih so preizkušale vprašalnik in ugotavljale profil predšolskih otrok. Vprašalnik se je izkazal za zanesljiv, objektivni, veljaven in diskriminativni inštrument (Ozbič idr. 2014, Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), saj razlikuje otroke, ki dostopajo v razvoj, od tistih, ki nimajo posebnosti v razvoju (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016). Rezultati so pokazali (Ozbič idr. 2014; Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), da obstajajo različni profili otrok. Najbolj rizični so otroci, ki so izkazali podpovprečno točkovanje v obeh delih. Ti otroci potrebujejo takojšnjo pomoč. V tujini se pomoč v zelo so-

rezultate po vprašalniku v obeh delih. Rezultati raziskave so potrdili veljavnost in zanesljivost vprašalnika, saj krije ciljna področja, z distribucijo spremenljivk, povprečij, standardnim odklonom ter percentili pa so določili vrednosti vzorca (Ozbič idr. 2012; Novšak Brce 2014). Rezultati diskriminantne analize (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016) so pokazali, da so razlike med otroki, ki jih vzgojiteljice prepoznajo kot otroke, ki odstopajo v razvoju, otroki, ki so že usmerjeni, in tistimi, za katere vzgojiteljica ocenjuje, da ne odstopajo v razvoju, statistično pomembne razlike, kar pomeni, da vprašalnik razlikuje te tri skupine otrok. Zato je ustrezen pripomoček pri odkrivanju predšolskih otrok z odstopanji. Poleg tega pa uporaba vprašalnika/neformalnega ocenjevanja potrjuje pomembno vlogo in strokovno oceno vzgojiteljice, saj so rezultati tudi pokazali, da je bilo s pomočjo izbranega sistema spremenljivk pravilno razvrščenih 95 odstotkov otrok (Kanalec 2016).

## Zgodnja obravnava v vrtcu

Kljub temu da so se v tujini nekateri vprašalniki izkazali za boljše napovedovalce otrokovih bralnih dosežkov kot standardizirani testi (Lowenthal 1998; Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011) ter da se je izkazalo, da opazovanje in ocenjevanje vzgojiteljice pozitivno korelirata s kasnejšo uspešnostjo otroka v učnem okolju (Lowenthal 1998; Teisl, Mazzocco in Myers 2001; Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011; Tiley, D'Amanto in Koehler-Hak 2014), primerjava in pregled inštrumentarija za predšolsko obdobje (Kanalec 2016) v Sloveniji kaže, da je večina tega namenjena uporabi določenega profila strokovnjakov in da imamo več inštrumentarijev za šolsko obdobje, še posebej po drugem oz. tretjem razredu osnovne šole. Slovenske avtorice (Ozbič idr. 2012; Bider Petelin 2014; Ozbič idr. 2014; Štrekelj 2014; Kanalec 2016) se zavedajo, da je takrat za številne otroke ta detekcija prepozna, saj se v tem obdobju proces opismenjevanja že konča.

Zavedanje o pomembnosti zgodnje obravnave in njenih pozitivnih vplivih na več ravneh je moč zaznati tako v slovenskem prostoru (Globačnik 2012; Bider Petelin 2014; Ozbič idr. 2012; Ozbič idr. 2014; Štrekelj 2014; Kanalec 2016) kot tudi v tujini (Steele 2004; Gillis 2011; Lonigan, Allan in Lerner 2011; Coker in Ritchey 2014).

Precej novo za slovenski prostor je področje zgodnje obravnave otrok na področju predopismenjevalnih spretnosti; vezano je na **zgodnje odkrivanje potencialno rizičnih otrok za kasnejši razvoj učnih težav in spe-**

## Pomen zgodnjega odkrivanja je v tem, da otrokom zagotovimo pomoč brez formalne identifikacije in diagnoze.

cialno razvitih državah začenja že pri 25-percentilni vrednosti (severnoevropske države), medtem ko se v drugih začenja pri 5-percentilni vrednosti (Ozbič idr. 2012). Rezultati so pokazali tipične otroke brez kazalnikov učnih težav, rizične otroke (nizki rezultati v obeh delih) in mejne otroke. Avtorice ugotavljajo, da so percentilne vrednosti uporaben podatek za prepoznavanje otrok, ki izkazujejo manj razvite predakademske veščine. Enako uporaben je podatek o močnih področjih, ki nam pove, ali ima otrok možnosti, da kompenzira primanjkljaje na drug način.

S pomočjo klastrske analize je bilo potrjeno, da obstajajo različni profili otrok ( $P > 0,01$ , šest klastrov) (Ozbič idr. 2012). Ugotovili so, da je 5,8 odstotka otrok, ki so ob vstopu v šolo visoko rizični in dosegajo izredno nizke

cifičnih učnih težav, ki se lahko pojavijo tudi pri otrocih, ki imajo sicer izrazito močna nekatera področja ali so na določenih področjih celo potencialno nadarjeni.

Otrok z učnimi težavami naj bi bilo po navajanju avtorjev od 3 do 8 odstotkov (Geary 2004), med otroki s specifičnimi učnimi težavami naj bi bilo tudi do 36 odstotkov otrok, ki so tudi nadarjeni (Baum in Owen 2004; Reid idr. 2007), in prav ta skupina je pogosto spregledana (Magajna 2008).

Po mnenju M. C. Gillis (2011) in M. M. Steele (2004) je **pomen zgodnjega odkrivanja** v tem, da otrokom zagotovimo pomoč brez formalne identifikacije in diagnoze, s čimer se strinjajo tudi slovenski avtorji (Ozbič idr. 2012; Novšak Brce 2014; Kanalec 2016) in poudarjajo, kako pomembni so krepitev in razvijanje šibkih in močnih kompenzacijskih področij ter maksimalen razvoj vseh otrokovih razvojnih področij že v predšolskem obdobju.

Tuji avtorici (Steele 2004; Gillis 2011) v svojih prispevkih govorita o **problematici zgodnje identifikacije potencialno rizičnih otrok** za kasnejši razvoj učnih težav oz. specifičnih učnih težav v času šolanja, to je poimenovanja in opredeljevanja diagnoze, saj v predšolskem obdobju niso zagotovljeni kriteriji za opredelitev učnih težav oz. specifičnih učnih težav na podlagi diskrepance dosežkov na različnih področjih delovanja otroka in šolskih veščin. S tem se pogosto srečujemo tudi v slovenskem prostoru (Kanalec 2016), kjer je zgodnja pomoč otrokom, pri katerih je zaznano odstopanje na področjih, vezanih na predopismen-jevalne spretnosti, redko povezano z neko sistematično obravnavo ali s treningom. V redkih primerih so otroci obravnavani v razvojnih ambulantah in svetovalnih centrih in le redkim je z odločbo o usmeritvi dodeljena dodatna strokovna pomoč.

C. Sharman, W. Cross in D. Vennis (2006) v svoji obsežni raziskavi ugotavljajo, da predšolski intervencijski programi dokazujejo, da so **ekonomsko gledano zelo pozitivni**, saj naj bi vsak dolar, porabljen za predšolsko obdobje, privarčeval med 4 in 8 dolarjev pri kasnejših socialnih storitvah za družbo (Bernett 1995; Karoly idr. 1998 v Chambers, Cheung in Slavin 2006).

**Raziskave tudi kažejo (Partanen in Siegel 2014), da lahko z ustrezno zgodnjo intervencijo do 70 odstotkov otrok opremimo z ustreznimi veščinami in spretnostmi, da v času šolanja ne bodo razvili učnih težav oz. spe-**

**cifičnih učnih težav oz. zaradi svojega primanjkljaja ne bodo imeli težav z usvajanjem akademskih spretnosti.** Avtorja Partanen in Siegel (2014) sta z obsežno longitudinalno študijo dokazala, da so bili otroci, ki so bili prepoznani v predšolskem obdobju kot rizični za kasnejši razvoj učnih težav in so imeli možnost sistematičnega treninga šibkih področij, vezanih na kasnejše akademske spretnosti, že v predšolskem obdobju, kasneje v času šolanja učno uspešni v primerjavi s skupino otrok, ki so bili ravno tako odkriti, a pomoči v smislu intenzivnejšega razvijanja posameznih spretnosti v predšolskem obdobju niso bili deležni in se je zato v času šolanja pokazala njihova učna neuspešnost. Prav ti podatki poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja rizičnih otrok in obravnave že v predšolskem obdobju.

M. Ozbič idr. (2012 in 2014), I. Bider Petelin (2014), A. Štrekelj (2014) in Kanalec (2016) ugotavljajo, da je pomoč otrokom s posebnimi potrebami, vezanimi na akademske spretnosti, v našem prostoru prepozna in zato premalo učinkovita, kar dokazujejo tudi statistični podatki o porastu števila usmerjenih otrok v višjih razredih osnovne šole. V šolskem letu 2013/14 je bilo v prvem razredu usmerjenih 427, v tretjem kar 917, v devetem razredu pa že 1423 otrok, kar je trikrat toliko kot v prvem razredu (Statistični urad Republike Slovenije 2013). V predšolskem obdobju je otrok, ki so usmer-

**S pomočjo vprašalnika vzgojiteljica pridobi dragocene informacije o otrokovem razvoju, lažje načrtuje dejavnosti, preverja napredek posameznega otroka in lažje spremlja razvoj otroka, mu ponuja gradiva, s katerimi ta maksimalno razvija svoje zmožnosti, in mu omogoča celosten razvoj.**

jeni v predšolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, 1 odstotek (brez otrok, ki so opredeljeni kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, ki se kasneje izobražujejo v drugih dveh izobraževalnih programih), v šoli pa že 6 odstotkov (Kanalec 2016). To pomeni, da je 5 odstotkov predšolskih otrok, ki bi jim z ustreznim načinom odkrivanja ter primernimi oblikami podpore in pomoči lahko pomagali razviti bazične spretnosti, ki so potrebne za kasnejše uspešno šolsko delo, in jim dovolj zgodaj omogočili kompenzacijo njihovega primanjkljaja.

S številnimi raziskavami v tujini so različni tuji (Catts idr. 2001; Chambers, Cheung in Slavin 2006; Johnson idr. 2009; Lonigan, Allan in Lerner 2011; Gooch idr. 2014; Partanen in Siegel 2014) in slovenski avtorji (Opara 2005; Globačnik 2012; Ozbič idr. 2012, Ozbič idr. 2013, Novšak Brce idr. 2013, 2014; Kanalec 2016) >

poudarili **pomembnost zgodnjega odkrivanja rizičnih otrok za razvoj specifičnih učnih težav**, saj zgodnja intervencija pri mlajših otrocih omogoča dolgoročno boljšo obravnavo. Tako lahko pri mlajšem otroku razvijamo njegova temeljna področja, ki so šibka, pri tem nismo omejeni z zahtevnimi cilji v kurikulumu in otrok ni podvržen neuspehom, ki so povezani s šolskim delom. Neuspeh namreč vpliva na razvoj sekundarnih težav (upad motivacije, odpor do šolskega dela, nizka šolska samopodoba in čustveno-vedenjske težave). Uspešnejša in krajša obravnavo je pozitivna tudi s finančno-ekonomskega vidika in dolgoročno zmanjša javno porabo, saj se z uspešno zgodnjo intervencijo zmanjšajo tudi osip v šoli, nezaposlenost ter število strokovnih pregledov v zunanjih institucijah.

## Sklep

V praksi je zaznati velik razkorak med opremljenostjo otrok pri prehodu iz vrtca v šolo. Razlike so izredno velike na področju predopismenjevalnih spretnosti kakor tudi na področju samostojnosti, pri skrbi zase in v čustveno-socialni zrelosti otrok. Če bi želeli omogočiti čim več otrokom uspešno opismenjevanje, so ključni sistematično spremljanje, opazovanje in spodbujanje predopismenjevalnih spretnosti že v času razvoja posameznih spretnosti - to je v predšolskem obdobju. Vloga in prednost vzgojiteljice v vrtcu pri opazovanju in ocenjevanju otrokovih veščin in spretnosti je, da dobro pozna otroka, ga spremlja več časa in v različnih okoliščinah ter v usmerjenih in spontanah vsakodnevni dejavnostih, ki se izvajajo individualno ali skupinsko. Pri sistematičnem opazovanju in ocenjevanju otroka je lahko v veliko pomoč vprašalnik za obliko-

vanje profila predšolskega otroka, saj lahko vzgojiteljica z njegovo pomočjo potrdi svoje ocene na podlagi opazovanja in ugotovi stopnjo razvitosti predopismenjevalnih spretnosti ter po oceni šibkih in močnih področij posameznega otroka izvaja dejavnosti za njihovo razvijanje prek vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu kot tudi svetovanja staršem. Vprašalnik se je izkazal za zanesljiv, objektivni, veljaven in diskriminativni instrument (Ozbič idr. 2014; Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), saj razlikuje otroke, ki odstopajo v razvoju, od tistih, ki nimajo posebnosti v razvoju (Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016). Rezultati so pokazali (Ozbič idr. 2014; Kanalec in Ozbič 2016; Kanalec 2016), da obstajajo različni profili otrok in da bi del otrok, ki sicer ni usmerjen, potreboval določeno obliko skrbi, pomoči, podpore oz. spodbude, ki bi jim pomagala pri razvoju predopismenjevalnih spretnosti. Vendar ugotavljamo, da kljub temu da te otroke vzgojiteljice pogosto prepoznajo, ti niso deležni ustrezne pomoči in sistematičnega razvijanja šibkih in močnih področij. S pomočjo vprašalnika vzgojiteljica pridobi dragocene informacije o otrokovem razvoju, lažje načrtuje dejavnosti, preverja napredek posameznega otroka in je bolj kompetentna pri podajanju ugotovitev staršem, zunanjim institucijam ali strokovnemu timu. Pri tem pa je najpomembnejše, da lažje spremlja razvoj otroka, mu ponuja gradiva, s katerimi ta maksimalno razvija svoje zmožnosti, in mu omogoča celosten razvoj.

Menimo, da je preventiva boljša od kurative, zato je ključno sistematično ugotavljanje, spremljanje in razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem obdobju. Tako pomagamo vsem otrokom, še posebej pa tistim, ki so rizični za kasnejši razvoj učnih ali specifičnih učnih težav v času šolanja. <

## Viri

1. Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
2. Baum, S. in Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled*. Mansfield. CT: Creative Learning.
3. Bider Petelin, I. (2014). Predbralne zmožnosti pri otrocih, starih od pet do sedem let. V: M. Košak Babuder (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - podpora pri uresničevanju njihovih potencialov, 4. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 163-170). Ljubljana: Društvo Bravo.
4. Bider Petelin, I. (v postopku objave). Ocenjevanje predbralnih zmožnosti pri otrocih, starih pet do sedem let. Doktorska disertacija. Mentorica: M. Ozbič. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
5. Bricker, D. D. in Waddell, M. (1996). *AEPS Curriculum for three to six years*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
6. Catts, H. W. (1997). The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(1), str. 86-89.
7. Chambers, B., Cheung, C. K. A. in Slavin, E. R. (2006). Effective preschool programs for children at risk of school failure: a best-evidence synthesis. V: B. Spodek, N. O. Saracho (ur.), *Handbook of research on the education of young children* (druga izdaja). London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
8. Coker, D. L. ml. in Ritchey, K. D. (2014). Universal screening for writing risk in kindergarten. *Assessment for Effective Intervention*, 39(4), str. 245-256.
9. Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 37(4), str. 4-15. Dostopno na: <http://ldx.sagepub.com/content/37/1/4.short> (5. 12. 2016).
10. Gillis, M. C. (2011). Promoting success: Early indicators of learning disabilities in preschool children. Dostopno na: <http://goo.gl/DRbF8Q> (5. 12. 2016).

11. Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M. in Snowling, M. J. (2014). Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), str. 237-246. doi: 10.1111/jcpp.12139.
13. Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
14. Johnson, E. S., Jenkins, J. R., Petscher, Y. in Catts, H. W. (2009). How can we improve the accuracy of screening instruments? *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), str. 174-185.
15. Jurišič, B. (2001). *Ugotavljanje zgodnjih bralnih možnosti otrok pred vstopom v šolo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
16. Kanalec, T. (2016). *Opazovanje in ocenjevanje otrokovih predopismenjevalnih veščin*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Kanalec, T. in Ozbič, M. (2016). Ugotavljanje razvitosti predopismenjevalnih veščin s pomočjo Vprašalnika za oblikovanje profila otroka pred vstopom v šolo. V: T. Devjak in I. Saksida (ur.). *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 233-250). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
18. Košir, J. (2011). *Formativno ocenjevanje in spremljanje učnega napredka, ki temelji na kurikulumu*. V: L. Magajna, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnosticiranje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://goo.gl/SAu9QL> (5. 12. 2016).
19. Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children* (rev. izd.). Baltimore: Paul H. Literacy.
20. Lonigan, C. J., Allan, N. P. in Lerner, D. M. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychol sch.*, 48(5), str. 488-501. doi: 10.1002/pits.20569.
21. Lowenthal, B. (1998). Precursors for learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities. A Multidisciplinary Journal*, 9(2), str. 25-31.
22. Magajna, L. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.
23. Magajna, L. (2011). *Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav: osnovana izhodišča in pristopi*. V: L. Magajna, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnosticiranje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
24. Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
25. McTighe, J. in O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning assessment to promote learning. Dostopno na: <http://goo.gl/JWPKmO> (5. 12. 2016).
26. Neilsen, S., van den Pol, R., Guidry, J., Keeley, E. in Honzel, R. (1994). *On track: A comprehensive system for early childhood intervention*. Longmont, CO: Sopris West.
27. Novšak Brce, J., Ozbič, M. in Kogovšek D. (2013). Ocenjevanje otrokovih veščin pred vstopom v šolo. V: *EDUvision 2013. »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«* (str. 224-231). Ljubljana: EDUvision.
28. Novšak Brce, J., Ozbič, M. in Kogovšek D. (2014). Vprašalnik za oblikovanje profila predšolskega otroka pred vstopom v šolo: predstavitev preliminarne raziskave. V: *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - podpora pri uresničevanju njihovih potencialov. 4. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 171-175). Ljubljana.
29. Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
30. Ozbič, M., Kogovšek, D. in Zver, P. (2011). Šibka in močna področja otrok: zgodnje prepoznavanje kazalnikov učnih težav ter močnih področij pred vstopom v šolo s pomočjo vprašalnika za učitelje in vzgojitelje: prvi podatki iz pilotske študije. *Bilten Bravo*, 7(15), str. 11-17.
31. Ozbič, M., Kogovšek, D., Zver, P., Novšak Brce, J. in Vališer, A. (2012). Zgodnje prepoznavanje morebitnih učnih težav pred vstopom v šolo z vprašalnikom za vzgojitelje in učitelje. *Vodenje*, 10(2), str. 25-57.
32. Ozbič, M., Kogovšek, D., Novšak Brce, J., Zver, P., Vališer, A. in Repe, K. (2014). Pismenost in predpismenost: katere veščine in sposobnosti potrebuje otrok, da se lahko spusti v svet črk. V: V. R. Gabrovec (ur.), *Tudi mi beremo. Različni bralci z različnimi potrebami. Zbornik Bralnega društva Slovenije ob 10. strokovnem posvetu v Ljubljani* (str. 9-17). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://goo.gl/BGb4GH> (5. 12. 2016).
33. Partanen, M. in Siegel, L. S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. Reading and writing. *An Interdisciplinary Journal*, 27(4), str. 665-684. doi:10.1007/s11145-013-9472-1.
34. Pulec Lah, S. (2011). Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja. V: L. Magajna, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnosticiranje* (str. 57-74). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <http://goo.gl/fUxUvB>.
35. Reid, G., Weeden, C. (2009). *Profil ocene posebnih potreb - SNAP*. Dostopno na: <http://goo.gl/hXslXk> (5. 12. 2016).
36. Reid, G. (2007). *Dyslexia*. London: Continuum.
37. Sharman, C., Cross, W. in Vennis, D. (2004). *A practical guide: Observing children*. London: Continuum.
38. Singleton, C. H. (1988). The early diagnosis of developmental dyslexia. *Support for Learning*, 3, str. 108-212.
39. *Statistični urad Republike Slovenije*. Dostopno na: [www.stat.si](http://www.stat.si) dne 2. 2. 2016.
40. Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), str. 75-79. doi: 10.1007/s10643-004-1072-x.
41. Štrekelj, A. (2014). Identifikacija in diagnostično ocenjevanje učencev z motnjami branja in pisanja v osnovnih šolah v Sloveniji. V: M. Košak Babuder (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - podpora pri uresničevanju njihovih potencialov, 4. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 153-162). Ljubljana: Društvo Bravo.
42. Tankersley, D. idr. (2013). *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
43. Teisl, J. T., Mazzocco, M. M. in Myers, G. F. (2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low

- academic achievement in first grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), str. 286-293.
44. Terreni, A. M. L., Teretti, P. R., Corcella, C., Cornoldi, P. E. in Tressoldi, P. E. (2002). *Test IPDA: Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*. Trento: Erickson.
45. Titley, J. E., D'Amato, R. C. in Koehler-Hak, K. M. (2014). Utilizing teacher ratings of student literacy to identify at-risk students: An analysis of data from the early childhood longitudinal study. *Contemporary School Psychology*, 18(1), str. 59-68. doi: 10.1007/s40688-013-0005-3.
46. Vrbovšek, B. (2007). *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Supra.
47. Vidmar, M. (ur.) (2014). *Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi 2014: poročilo omrežja Eurydice in Eurostata*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
48. VORT Corporation (1995). *HELP for preschoolers*. Palo Alto, CA: Author. Dostopno na: <http://goo.gl/baJoJa> (5. 12. 2016).
49. Zupančič, M. in Kavčič, T. (2001). Preizkusi za ugotavljanje in spremljanje zgodnjega razvoja. V: L. Marjanovič, Umek, M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 12-27). Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

## KULTURNI BAZAR

2 0 1 7

KULTURA SE PREDSTAVI



Linhartova dvorana 11.00–13.00

30. 3.

## Bučko + predfilm Slovo

Filmska projekcija s pogovorom

**Bučko:** *Ma vie de Courgette, Claude Barras, Švica/Francija, 2016, 66 minut, v francoščini s slovenskimi podnapisi, distribucija Demiurg; Slovo:* Leon Vidmar, Slovenija, 2016, 6 minut, ZVVIKS. Pogovor vodi: Ana Peršič, filmskovzgojna delavka v Art kino mreži Slovenije za primorsko regijo

Devetletni Ikar, ki ima raje, da ga kličejo Bučko, se mora preseliti v mladinski dom, kjer živijo otroci brez staršev. Oranžnolasi Simon, ki igra šefa in se ne mara tuširati, Ahmed, ki moči posteljo, Žižola, ki večkrat pojé vso zobno pasto, in simpatična Kamilica, ki se šali, da je v domu pristala zato, ker jo je mama vsako jutro silila, da se obleče v dinosavra. V resnici ima vsak od njih za seboj težko otroštvo, v novem domu pa se povežejo in težko si je predstavljati, da bi se ločili. Posebno navezana sta Bučko in Kamilica. Bučko ima tudi odraslega prijatelja, prijaznega policista Rajmonda, ki ponudi

povsem novo priložnost. Lutkovni animirani film o zaupanju, pripadnosti in iskanju družine je švicarski kandidat za oskarja in nagrajenec evropske filmske akademije za najboljši celovečerni animirani film, bil je nominiranec za zlati globus za najboljši animirani film. Pred filmom *Bučko* si bomo ogledali kratki slovenski animirani film *Slovo*, v katerem se Lovro spominja svojega prvega ribolova z dedkom. Film je na 19. Festivalu slovenskega filma prejel nagrado za najboljšo animacijo. Projekciji bo sledil pogovor o filmu z otroki in mladimi.