



**Dr. Ljubica  
Marjanovič Umek,**  
Filozofska fakulteta,  
Univerza v Ljubljani

# Pripravljenost otroka za šolo ali pripravljenost šole za otroka?

---


**IZVLEČEK:** V prvem delu prispevka predstavljamo sodoben pogled na pripravljenost otroka za šolo oz. pripravljenost za učenje, kot ga razlagajo sociokulturne in ekološke teorije. V tem kontekstu nas zanima, kako otroci v procesu razvoja in učenja pridobivajo zmožnosti, spretnosti in znanja, ki se povezujejo v koncept pripravljenosti za šolo. Kontinuum v razvoju in učenju posebej ilustriramo s primerom bralne pismenosti otrok, ki se začne z razvojem govora in zgodnje pismenosti v obdobjih malčka ter zgodnjega otroštva. V zaključnem delu se osredotočamo na slovensko šolo, in sicer prehod iz vrtca v šolo, prvi razred in prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. triletje). Predlagamo nekaj sistemskih, vsebinskih in didaktičnih rešitev, ki bi lahko prispevale k bolj »mehkemu« prehodu otrok iz vrtca v šolo, upoštevanju velikih individualnih razlik v razvoju in učenju med podobno starimi otroki, individualnemu spremljanju napredka otrok – torej višji kakovosti dela z otroki v celotnem prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. triletju) osnovne šole.

**Ključne besede:** pripravljenost otrok za učenje, vstop v šolo, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. triletje), igra, poučevanje in učenje v prvem razredu

---

## Children's Readiness for School or School's Readiness for Children?

**Abstract:** The first part of the paper provides a current perspective on school readiness, or children's readiness to learn, as interpreted by socio-cultural and ecological theories, with the emphasis on how children acquire abilities, skills and knowledge integrated into the concept of school readiness during development and learning. An example of children's reading literacy illustrates the developmental and learning continuum, which begins with the development of speech and early literacy in the toddler and early childhood periods. The final section focuses on the Slovenian school, specifically the transition from kindergarten to school, first grade, and the first educational cycle (the first three years). The article proposes systemic, contextual and didactic solutions that could contribute to a smoother transition of children from kindergarten to school. At the same time, we should allow for significant individual differences in development and learning between similarly aged children and monitor their progress individually, which will lead to a higher

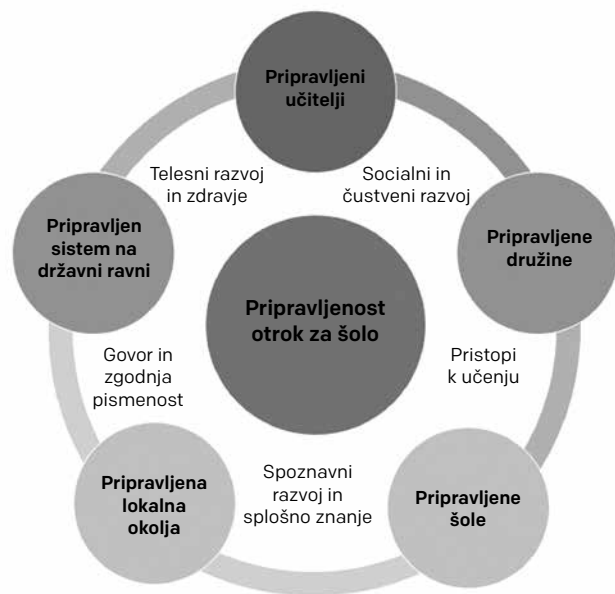


quality of work with children throughout the first educational cycle (1st trimester) of primary school.

**Keywords:** children's readiness to learn, school entry, first educational cycle (1st trimester), play, teaching and learning in first grade

## Uvod

V vseh razvitih kulturah oziroma okoljih je na nacionalni ravni določena starost (običajno v intervalu enega leta), pri kateri se otroci vključujejo v šolo oziroma so opredeljeni kriteriji, ki posegajo predvsem na spoznavno, socialno, čustveno področje razvoja ter zdravja otrok, in so povezani z uspešnostjo začetka njihovega šolanja. Prav tako v večini okolij v zadnjih tridesetih letih potekajo strokovni razmisleki o mehkem, porajajočem se prehodu otrok iz vrtca (družine) v šolo in širšem pojmovanju pripravljenosti otrok za šolo, ki vključuje ne le pripravljenost otroka, temveč tudi pripravljenost družine, šole, učiteljev, lokalne skupnosti, države (Slika 1).



Slika 1: Pripravljenost otroka za šolo je povezana s pripravljenostjo več socialnih kontekstov v njegovem okolju.

Širše pojmovanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo je osnovano na novejših pogledih na razvoj in učenje otrok, zlasti tistih, ki jih prepoznamo v sociokulturnih in ekoloških razvojnopsiholoških teorijah. Ilustriramo jih lahko z dvema zapisoma, in sicer ruskih avtorjev s sredine devetdesetih let in ameriške avtorice z začetka tega stoletja.

»Biti pripravljen za šolo ne pomeni nujno znati brati, pisati, šteti. Biti pripravljen za šolo pomeni biti pripravljen na učenje branja, pisanja, štetja.« (Wenger in Wenger, 1994)

»Nekateri otroci niso 'pripravljeni', da bi dlje časa sedeli za mizo, delali dejavnosti papir-svinčnik, ko so stari pet oziroma šest let. Vendar to ne pomeni, da šola na njihov razvoj in učenje ne bo imela pozitivnega učinka ter da otroci ne bodo napredovali v formalnem izobraževanju. Za načrtovalce šolske politike torej ni ključno, kaj bi moral otroci vedeti ali bili sposobni narediti, ko vstopajo v šolo, ampak kaj naj šola naredi, da se bo 'srečala' s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok na začetku šolanja.« (Stipek, 2002).

## Od zrelosti k pripravljenosti otrok za vstop v šolo in pripravljenosti otrok za učenje

V osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja so se številni raziskovalci (npr. Bruner, 1986; Watson, 1996) kritično odzvali na pretežno biologistične razlage razvoja otrok, ki so znotraj koncepta otrokove zrelosti posebej izpostavljali mejnike v otrokovem razvoju oziroma opisovali razvoj otroka kot razvojno normativen. Spraševali so se, ali je res predvsem ali celo edino kronološka starost otrok tista, ki določa, kdaj bo na primer malček govoril prvo besedo, oblikoval prve povedi, samostojno hodil, tekkel, kdaj bo otrok razumel koncept števila, prostora, časa, vzročnosti, socialne odnose, razvil socialne veščine in moralno presojanje ter nenazadnje, kdaj bo zrel za šolo. Izsledki raziskav, ki so izhajale iz sociokulturnih ter ekoloških teorij (npr. Hemphill in Snow, 1996), so pokazali, da dejavniki okolja, tako pogoji (npr. izobrazba staršev, število knjig v družinskem okolju, vključenost v kakovosten vrtec) kot pogostost in kakovost spodbujanja razvoja in učenja otrok (pogovarjanje z otrokom, obiskovanje kulturnih prireditev, skupno branje odraslih in otrok, vključevanje odraslih v igro otrok) ter poučevanje (neformalno in formalno), ki upošteva starost otrok in poteka v območju bližnjega razvoja, pojasnjuje velike deleže variabilnosti v razvoju otrok oziroma individualne razlike v razvoju in učenju med enako ali podobno starimi otroki. Izpostaviti velja tudi ocenjene učinke kompenzatornih programov na razvoj in učenje otrok, zlasti otrok iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja (npr. Zigler in Meunchow, 1992). Tovrstna spoznanja so med drugim narekovala tudi ponovne razmisleke o zrelosti otrok za vstop v šolo oziroma rekonceptualizacijo pojma zrelosti v pripravljenost otrok za vstop v šolo (npr. Pekdogan in Akgul, 2017; Watson, 1996). Ocena otrokove zrelosti za vstop v šolo temelji na njegovi kronološki starosti. Pričakovano je,

da bodo vsi otroci, stari na primer šest ali sedem let, zreli za vstop v šolo, ker so dosegli navedeno starost. Pripravljenost za vstop v šolo pa je koncept, ki povezuje endogene procese razvoja (dispozicije) s socialnimi in kulturnimi dejavniki. Razvoj ter učenje otroka in s tem tudi njegovo pripravljenost za novo učenje ne določa zgolj kronološka starost otroka, temveč v veliki meri spodbude (spoznavne, socialne, čustvene, gibalne) v okolju ter vodenje in poučevanje v območju bližnjega razvoja. Enako stari otroci so torej lahko različno pripravljeni, enako ali podobno pa so lahko pripravljeni različno stari otroci, torej tisti, stari 5, 6, 7 let. Otroci, ki prihajajo iz socialno kulturno bolj spodbudnega družinskega okolja, so v povprečju pomembno bolj pripravljeni za vstop v šolo kot njihovi vrstniki, ki izhajajo iz socialno in kulturno manj ali nespodbudnega družinskega okolja (npr. Marjanovič Umek, 2016).

Vzporedno s širšim razumevanjem pripravljenosti za šolo je bil znotraj postmodernističnih teorij (npr. Blair, 2002) opravljen tudi razmislek o pojmu pripravljenost otrok za šolo in pripravljenost otrok za učenje. Pripravljenost za učenje pomeni vsakokratno ujemanje med otrokovimi spoznavnimi, socialnimi in gibalnimi zmožnostmi ter formalnim poučevanjem in učenjem oziroma razvojem otroka, ki poteka na razvojnem kontinuumu. Razvoj npr. bralne pismenosti, koncepta števila, razumevanja vzročno-posledičnih odnosov se ne začne z vstopom otroka v šolo, kjer so v učnih načrtih opredeljeni standardi znanja pri predmetih slovenščina, matematika, spoznavanje okolja, temveč že v obdobjih malčka ter zgodnjega otroštva, torej v času, ko je otrok vključen v vrtec.

Razvojni kontinuum bomo podrobneje razložili z razvojem zgodnje, porajajoče se in konvencionalne (akademske) pismenosti otrok. Pismenost je torej porajajoči se proces, ki se začne z razvojem govora že v razvojnem obdobju malčka in se nadaljuje v obdobju zgodnjega in srednjega otroštva. Nekateri avtorji (npr. Cutting, 1989) celo enačijo govor z zgodnjo pismenostjo, jih pa večina potrjuje pomembne povezanosti med razvojem govora in pismenosti otrok ter govor prepoznavajo kot prevladujoči del zgodnje pismenosti. Povezanost med razvojem govora in pismenosti otrok sta nazorno opisali C. Connor in S. Al'Otaiba (2008), ki sta v svojih raziskavah ugotovili, da šolsko bolj uspešni otroci uporabljajo govor bolj fleksibilno in tekoče ter da predšolski otroci, ki imajo bolj razvite govorne zmožnosti, postanejo boljši bralci in pisci v času šolanja.

Za razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti so pomembna različna področja splošnih govornih zmožnosti malčkov ter otrok, in sicer razvoj besednjaka, slovnice jezika, sporazumevalnih zmožnosti, pripovedovanja zgodbe, metajezikovnih zmožnosti. Besednjak se tako količinsko kot kakovostno zelo hitro razvija v razvojnem obdobju

malčka in vzporedno z razvojem besednjaka malček že usvaja začetno slovnico jezika. Kasneje v obdobju zgodnjega otroštva otroci oblikujejo vedno daljše in bolj zapletene povedi, usvajajo pravila sklanjanja in spreganja in jih pravilno posplošujejo na različne besede. Sporazumevalne zmožnosti malčki in otroci razvijajo v socialnih interakcijah z odraslimi osebami ter vrstniki, predvsem v dialogu in pogovoru (rabijo govorne obrate, učijo se poslušanja in odgovarjanja, prilagajajo se poslušalcu in se na njega odzivajo, uporabljajo vljudnostne izraze, vzdržujejo daljše pogovore; rabijo govor v različnih funkcijah). Razvoj pripovedovanja zgodbe, ki je tudi ena od pragmatičnih zmožnosti, poteka hitro zlasti v obdobju zgodnjega otroštva, vzporedno z razvojem drugih področij govora. Vse bolj obsežen in raznolik besednjak, zapletena slovnicična struktura povedi, metajezikovne zmožnosti otroku omogočajo, da oblikuje daljše in vsebinsko bolj zapletene zgodbe, da v zgodbi opisuje predmete, osebe, odnose, da opredeli čas in kraj dogajanja ter da dogodke med seboj logično povezuje. Metajezikovne zmožnosti otrok razvija zlasti po četrtem letu starosti, in sicer gre za zmožnost, da otrok razume jezik kot orodje za sporazumevanje in mišljenje, sebe pa kot uporabnika jezika (metasporazumevanje). Metajezik vključuje tudi razvoj razumevanja posameznih enot jezika (besed, zlogov, glasov), razumevanje odnosa med obliko (besedo) in njenim pomenom (beseda ni nujno dolga, če je dolg referent, ki ga označuje, npr. avtobus – vlak), razumevanje skladnje jezika (npr. prepozna slovnicične napake v posredovani izjavi), rabo metabesed, ki označujejo zaznave, čustva, miselna stanja, namere, razumevanje humorja, reševanje ugank, razumevanje in rabo primer in metafor.

Visoko napovedno vrednost govornih zmožnosti otrok na zgodnjo pismenost in kasnejše pismenosti so potrdili v več empiričnih raziskavah. Walker in sodelavci (1994) so ugotovili, da ima besednjak malčkov visoko napovedno vrednost za kasnejšo pismenost ter da so bili otroci z obsežnejšim besednjakom uspešnejši pri razumevanju različnih navodil med formalnim opismenjevanjem. Tudi otroci, ki so imeli bolj razvito fonološko zavedanje ter druge metajezikovne zmožnosti, so bili boljši bralci kot njihovi vrstniki s slabše razvitimi metajezikovnimi zmožnostmi (npr. Connor in Al'Otaiba, 2008). Fonološko zavedanje je neposredno povezano z otrokovo sposobnostjo črkovanja, povezovanja črk z glasovi in kasnejšim branjem (Johnson, 2020). Tudi otrokovo pripovedovanje zgodbe je pomembno za razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti, saj malčki in otroci med tem, ko pripovedujejo zgodbo, razmišljajo in uporabljajo jezik podobno kot pisci zgodb (Whitehead, 2002).

Podobno kot smo opisali razvoj govora in njegovo vlogo v razvoju pismenosti, bi lahko izpostavili tudi





razvoj izvršilnih funkcij (npr. delovni spomin, nadzor pozornosti, inhibicija, prožnost mišljenja, analiza nalog) in drugih porajajočih se spretnosti branja in pisanja (npr. osnovno znanje o pisanem jeziku in tisku, razumevanje vloge besedila in ilustracij, poznavanje črk ter povezovanje črk in glasov, zaznavno-gibalne spretnosti ter spretnosti drobnih gibov, risanje različnih znakov in simbolov, prosto risanje, razlikovanje med risanjem in pisanjem), ki se prav tako povezujejo z zgodnjo in kasnejšo pismenostjo ter se pomembno razvijajo že v predšolskem obdobju (Marjanovič Umek, Fekonja in Kacin Beyazoglu, 2020).

### **Pripravljenost otrok na učenje v prvem razredu oziroma prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. triletju) osnovne šole**

V Sloveniji je z zakonom določeno, da vstopajo v šolo otroci, stari od pet let osem mesecev do šest let osem mesecev, kar je z vidika razvojnopsiholoških spoznanj občutljivo obdobje za začetek šolanja oziroma je pričakovano, da bodo otroci pripravljeni za učenje v šoli. Seveda pa se takoj postavita vsaj dve vprašanji oziroma dilemi – kaj je z individualnimi razlikami v razvoju in učenju med podobno starimi otroki (šoloobveznimi) ter kako poteka učenje v prvem razredu oziroma, kako poteka izvajanje celotnega kurikula v prvem razredu in tudi v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (1. triletju). Če želimo tudi ob prehodu iz vrtca v šolo zagotoviti kontinuiteto v razvoju in učenju otrok ter hkrati zasledovati cilje, zapisane v učnih načrtih za posamezne predmete, je prvi predpogoj dobro poznavanje vsakega otroka v oddelku. Zato se zdi pomembno, da učiteljica v prvih tednih in mesecih nameni veliko časa spodbujanju otrok k samostojnemu pripovedovanju, pogovarjanju, vzpostavljanju socialnih odnosov in delovanju otrok v socialnih skupinah, organiziranju in opazovanju otrok v igri ter tudi osebni vključevanju v igro, skupnemu branju, spodbujanju likovnega izražanja, gibanju v telovadnici in na prostem. Vse to so konteksti, v katerih so otroci praviloma visoko motivirani za učenje, počutijo se čustveno varne, socialno vključene in miselno angažirane, učiteljici pa omogočajo opazovanje in poslušanje otrok ter prepoznavanje podobnosti in razlik med njimi. Šele od tu dalje je moč razmišljati o nujni individualizaciji pouka, delu v skupinah, o tem, kako v območju bližnjega razvoja spodbujati različne otroke, saj enako delo z različnimi otroki ne omogoča enakega napredka vseh otrok.

Šola bo mnogo bolj uspešna pri »srečevanju« s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok na začetku šolanja, če bo pedagoško delo v učilnici organizirano

z didaktičnega vidika čim bolj raznoliko, in predvsem, če bo v prvem razredu namenjeno dovolj časa igri otrok, tako prosti (npr. simbolna oz. domišljajska igra v igralnih koticčkih, igre s pravili; konstrukcijske igre) kot didaktični igri (spoznavanje koncepta količine, velikosti, prostornine; igranje z znaki in simboli, dramatizacija na osnovi prebranih zgodb, igre zaznavanja in pozornosti) (Dolya, 2007). Tako delo zahteva tudi drugačne pogoje v učilnici, na primer organizirane igralne koticčke (police s knjigami ter fotelj za branje, pripomočki za gibanje, igralni material za simbolno igro), otrokom dostopne različne vrste igrač, otroških knjig in drugih materialov za risanje in pisanje. Ob uvajanju devetletke so šole v oddelkih prvega razreda zagotovile take pogoje, ki pa so bili kasneje žal v večini šol opuščeni. Posebej želimo poudariti, da čas za prosto igro otrok nikakor ni izgubljen čas in igra ne more in ne sme biti zgolj dejavnost za otroke, ki so bodisi pri pouku ali v podaljšanem bivanju (pri pisanju nalog) hitri oziroma prvi in jim ostane še čas za igro. V prosti igri in v posebej načrtovanih didaktičnih igrah, ki lahko smiselno dopolnjujejo druge pristope v poučevanju, vsi otroci razvijajo zmožnosti na kakovostno višjih ravneh, pridobivajo nove spretnosti in novo znanje. Izpostaviti velja tudi mehke veščine, kot so socialne in sporazumevalne spretnosti, empatija, nadzor pozornosti, načrtovanje in postavljanje ciljev, nadzor misli in čustev, prožnost mišljenja, ki so v igri otrok pogosto prisotne (Bodrova in Leong, 2007).

Ob uvedbi devetletke je bila uvedena še ena pomembna sistemska rešitev, in sicer členitev devetletke na triletja, ki je povezana s prehodom otrok iz vrtca v šolo ter pripravljenostjo otrok za učenje v prvem razredu in prvem triletju. Triletje je prvotno delovalo kot konceptualna in vsebinska celota. V prvem razredu, prav zaradi zagotavljanja mehkega prehoda otrok iz vrtca v šolo, naj bi skupaj delali učiteljica in vzgojiteljica, ista učiteljica naj bi praviloma spremljala otroke tudi v drugi in tretji razred. Določeno je bilo, da se znanje otrok ocenjuje v celotnem triletju opisno. Navedene konceptualne rešitve so bile povezane z vsebinskimi, saj so bili standardi znanja v učnih načrtih (na primer bralna pismenost) naravnani na zaključek triletja, kar pomeni, da so otroci lahko, glede na svoje zmožnosti in predznanje, različno hitro napredovali. Učiteljica je v vseh treh razredih spremljala napredek vsakega učenca (tistega, ki je ob vstopu v šolo že znal brati in pisati ali tistega, ki je imel še veliko težav s fonološkim zavedanjem, grafomotoričnimi spretnostmi) in z opisnimi ocenami sporočala, kje je otrok, katere standarde znanja je že dosegel, na kateri ravni jih dosega ter katerih še ni dosegel. Kasneje, po letu 2012 so spremembe, kot je uvedba številčnega ocenjevanja v tretjem razredu, vedno manj pogosto delo vzgojiteljice kot druge strokovne delavke v prvem razredu,

spremljanje otrok s strani iste učiteljice v drugi in tretji razred, vzporedne spremembe učnih načrtov, v katerih so manj jasno opredeljeni standardi znanja branja in pisanja, ki naj jih otroci dosežejo v prvem, drugem razredu oziroma celotnem triletju, »razbile« koncept celovitega triletja, ki je med drugim temeljil na privzemanju velikih razlik v razvoju in učenju enako starih otrok, pogojenih tako z dispozicijskimi kot okoljskimi dejavniki, ter gledano primerjalno z osemletko, zgodnejšim vstopom otrok v šolo. Posledično se je zgodilo še nekaj, kar z vidika pripravljenosti otrok na učenje v prvem razredu in prvem triletju ne ocenjujemo pozitivno. Pri posredovanju vsebin pogosto prihaja do hitenja, relativno malo časa je namenjenega posameznim vsebinam, premalo je diferenciacije in individualizacije pri pouku ter izbire različnih didaktičnih pristopov. Vse preveč so vodilo za delo učiteljic in otrok le učbeniki ter delovni zvezki ter v njih zapisane vsebine, ki jih je praviloma veliko (med drugim zaradi možnosti diferenciacije pri poučevanju), premalo časa pa je namenjenega spodbujanju samostojnega pripovedovanja otrok, skupnemu branju v oddelku, pogovarjanju, dramskemu in siceršnjemu izražanju otrok, spodbujanju miselne fleksibilnosti otrok pri reševanju različnih problemov in učenju socialnih spretnosti, gibanju ter iskanju novih izzivov v vsakdanjem in ne nazadnje tudi virtualnem okolju.

## Sklep

Novejša teoretska spoznanja različnih strok, primerjalne analize, statistični podatki (npr. trend naraščanja šoloobveznih otrok, ki imajo odložen vpis v šolo za eno leto v zadnjih desetih letih), izsledki evalvacijskih in drugih raziskav kažejo, da devetletka nujna potrebuje sistemsko ter kurikularno prenavo ali posodobitev, pri čemer se zdi posebej »kritično« ravno prvo triletje. Posebej velja izpostaviti, da so bile nekatere rešitve, ki so bile konceptualizirane in uvedene konec devetdesetih let prejšnjega stoletja, bolj občutljive na prehod otrok, starih šest let, iz vrtca v šolo, na razumevanje velikih individualnih razlik v razvoju in učenju podobno starih otrok, ki so posledično vodile do oblikovanja prvega triletja kot sistemske in vsebinske celote. Kaj se je dogajalo kasneje? Izvedene so bile posamezne sistemske (npr. številčno ocenjevanje znanja v tretjem razredu; poskusno uvajanje tujega jezika v prvi razred) in vsebinske spremembe (npr. posodobitev učnih načrtov in drugačno razumevanje nekaterih standardov znanja), hkrati pa se zdi, da je na izvedbeni ravni redko prisotna igra kot način poučevanja šestletnikov, da je zelo malo diferenciacije pri pouku ter spremljanja individualnega napredka vseh otrok. Navedene in še druge parcialne spremembe se med seboj povezujejo, zato je njihov učinek na začetno šolanje otrok toliko večji in prvi razred ali celotno prvo triletje je neredko s strani staršev,

otrok, pa tudi učiteljic, prepoznano kot prezahtevno oziroma premalo naravnano na specifičnosti razvoja in učenja otrok.

### Viri in literatura

- Blair, C. (2002). School readiness. Integration cognition and emotion in a neurobiological. Conceptualization of children's functioning in school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Bodrova, E. in Leong, D. (2007). Playing for academic skills. *Children in Europe. Rediscovering Vygotsky* (posebna številka), 10–11.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Connor, C. in Al'Otaiba, S. (2008). Literacy. V: M. M. Haith in J. B. Benson (ur.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (str. 235–247). Academic Press.
- Cutting, B. (1989). *Getting started in whole language*. The Wright Group.
- Dolya, G. (2007). *Vygotsky in action in the early years*. Routledge.
- Hemphill, L. in Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 173–201). Blackwell Publishers.
- Johnson, K. (2020). *Phonological awareness. What you need to know*. Pridobljeno s <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/reading-issues/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>.
- Marjanovič Umek, L. (2016). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov. *Šolsko svetovalno delo*, XX (3/4), 4–12.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok. Razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Pekdogan, S. in Akgul, E. (2017). Preschool children's school readiness. *International Education Studies*, 10(1), 144–154.
- Stipek, D. (2002) At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *Social Policy Report*, 16 (2).
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. in Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606–621.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 148–172). Blackwell Publishers.
- Wenger, L. A. in Wenger, A. L. (1994). *Is your child ready to school?* Prosvetenje.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young childrens*. Paul Chapman Publishing.
- Zigler, E. in Meunchow, S. (1992). *Head Start: The inside story of America's most successful educational experiment*. Basic Book.