

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

PETRA ZVER

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**Študijski program: specialna in rehabilitacijska pedagogika za
osebe z motnjami sluha in govora**

**Ugotavljanje otrokovega funkcioniranja in
njegovih sposobnosti na področju
predakademijskih veščin**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica:

dr. Martina Ozbič

Somentorica:

dr. Damjana Kogovšek

Kandidatka:

Petra Zver

Ljubljana, junij 2011

ZAHVALA

Rada bi se zahvalila svoji mentorici dr. Martini Ozbič kot tudi somentorici dr. Damjani Kogovšek za strokovno svetovanje, potrpežljivost in vzpodbudo pri nastajanju diplomskega dela.

Iskrena hvala tudi mami in očetu za vso podporo.

Hvala tebi Nejc, ki me sprejemaš takšno, kot sem. V vseh mojih vzponih in padcih me z optimizmom dopolnjuješ in mi nesebično pomagaš.

Hvala Tomiju ter vsem vzgojiteljem in učiteljem, ki so pripomogli k nastanku empiričnega dela diplomske naloge.

Posebna zahvala tudi Nini in Daši. Brez vaju bi bilo veliko težje.

POVZETEK

Raziskave kažejo, da se pri mnogih šolskih otrocih z učnimi težavami opozorilni znaki za razvoj učnih težav kažejo že v predšolski dobi. Z ustrezno zgodnjo obravnavo je torej mogoče učne težave že veliko prej napovedati, omiliti ali celo preprečiti. V diplomski nalogi je bil na vzorcu 106 otrok uporabljen na Pedagoški fakulteti v Ljubljani oblikovan vprašalnik, ki v prvem delu preverja otrokove splošne spretnosti, zmožnosti in veščine, v drugem delu pa njegova močna področja. Vzgojiteljice so ocenjevale 80 predšolskih otrok, učiteljice pa 26 otrok iz 1. razreda osnovne šole. Koeficient Chrombach alfa je pokazal visoko zanesljivost in notranjo skladnost med posameznimi področji v vprašalniku. Naš cilj je bil ugotoviti ali obstajajo razlike med predšolskimi in šolskimi otroki na področju predakademiških veščin. S pomočjo opisne statistike in t-testa smo razlike na nekaterih področjih potrdili. Uporabljeni vprašalnik je lahko dober instrument za odkrivanje zgodnjih znakov učnih težav in otrokovih močnih področij, ki lahko kasneje vodijo v nadarjenost. To omogoča razvijanje in izvajanje programov za odpravo oziroma zmanjšanje pojava težav na področju akademskih veščin.

Ključne besede:

zgodnje odkrivanje, zgodnje veščine, učne težave, vprašalnik

SUMMARY

Studies have shown that the warning signs for the development of learning difficulties can be observed in many children as early as in the preschool period. The learning difficulties therefore can be predicted, mitigated or even prevented by suitable corrective action. For the purpose of this thesis we used a questionnaire developed at the Faculty of Education. The questionnaire was used on a group of 106 children and it was divided into two parts: the first part surveyed the overall skills and abilities and the second part the child's strengths. The kindergarten teachers evaluated 80 preschool children and the primary school teachers 26 children from the first grade of the primary school. The Chronbach Alpha coefficient has shown that the questionnaire is highly reliable. Our goal was to determine whether differences exist between the preschool and schoolchildren in preacademic fields. By using the descriptive statistics and t-tests we were able to confirm differences in several fields. The questionnaire can be good tool for discovering early signs of learning difficulties and the child's strengths. This enables the development and implementation of programs for the prevention or mitigation of learning difficulties.

Keywords:

early detection, early skills, learning difficulties, questionnaire

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	1
1.1 Otroci z učnimi težavami	2
1.1.1 Razvrščanje in osnovni tipi učnih težav	3
1.2 Otroci, ki kažejo znake nadarjenosti	6
1.3 Statistični podatki o pogostosti učnih težav v Sloveniji	9
1.4 Zgodnje odkrivanje	12
1.5 Presejalni postopki in sistematično ocenjevanje	13
1.6 Področja ocenjevanja učnih težav v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju	15
1.6.1 Zgodnje veščine in sposobnosti s področja jezika in pismenosti	17
1.6.2 Zgodnje veščine s področja matematike	20
1.8 Metode ocenjevanja zgodnjih učnih težav pri predšolskih otrocih	24
1.8.1 Ocenjevanje zgodnjih učnih težav v svetu	24
1.8.2 Ocenjevanje zgodnjih učnih težav v Sloveniji	28
1.9 Prihodnost za razvoj instrumentarija in vizija pomoči na področju zgodnjega odkrivanja učnih težav v Sloveniji	29
1.10 Problem	32
2. CILJI RAZISKOVANJA.....	34
2.1 Hipoteze	34
3. METODE DELA	37
3.1 Opis vzorca.....	37
3.2 Opis spremenljivk.....	37
3.3 Merski instrumenti in karakteristike.....	40
3.4 Način vrednotenja.....	43
3.5 Način izvedbe	44
3.6 Statistična obdelava podatkov	45
4. REZULTATI Z INTERPRETACIJO	46
4.1 Splošni pregled rezultatov	46
4.2 Prikaz rezultatov za posamezne starostne skupine otrok	50
4.2.1 Prikaz rezultatov za predšolske otroke.....	50
4.2.2 Prikaz rezultatov za šolske otroke.....	54
4.3 Preverjanje hipotez	58
5. ZAKLJUČEK	64
6. LITERATURA.....	67
PRILOGE.....	70

KAZALO UPORABLJENIH KRATIC

NJCLD: National Joint Committee on Learning Disabilities

UT: učne težave

SUT: specifične učne težave

PPPU: primanjkljaji na posameznih področjih učenja

N/UT: nadarjeni z učnimi težavami

1. UVOD

Sodobne raziskave in izkušnje v praksi opozarjajo na pomen zgodnjega odkrivanja učnih težav pri mlajših otrocih. V slovenski logopedski in specialno-pedagoški stroki se povečuje zanimanje za to področje (npr. smernice CPLOL prevention, IALP prevention), saj se število odkritih otrok z učnimi težavami povečuje (vir: Statistični urad Republike Slovenije). Preventivni ukrepi se zato z velikim zagonom usmerjeni že k predšolskim otrokom. Prav zaradi tega je prisotna velika potreba po ustreznem merskem instrumentariju za ugotavljanje otrokovega funkcioniranja ter njegovih sposobnosti na področju predakademiških veščin, ki ga v Sloveniji še nimamo.

O učnih težavah pogosto govorimo kot o terminu, ki spremlja učence v času šolskega učenja. Če razumemo pod izrazom učenje le šolsko učenje, potem termin učnih težav pri predšolskih otrocih ne vzdrži, saj v vrtcu pravzaprav še niso začeli s formalnim šolanjem. Pri mlajših otrocih bi bilo zato veliko bolj primerno pregledati njihovo funkcioniranje na socialno-emocionalnem, motoričnem, govorno-jezikovnem in kognitivnem področju kot tudi na področjih prilagajanja in komunikacije. Predšolske otroke, ki imajo težave ali tudi potencial na teh področjih, zato uvrščamo v posebno kategorijo specifičnega razvoja.

Starši, predvsem pa učitelji, bi morali biti zato pozorni na naslednje karakteristike učnih težav, ki se pri otroku pojavljajo že v predšolskem obdobju: hiperaktivnost, impulzivnost, odkrenljiva pozornost, zaostajanje na govorno-jezikovnem področju, neorganiziranost, težave z vidnim in s slušnim procesiranjem, težave s kratkoročnim in z dolgoročnim vidnim ter verbalnim spominom, socialno-emocionalne težave ter zadrege pri izvajanju grobo- in finomotoričnih dejavnosti (Lowenthal, 1998).

Ne smemo pa pozabiti na dejstvo, da se za otrokovimi težavami lahko skriva tudi nadarjenost. Baum in Owen (1988) navajata, da 35 % otrok, ki so identificirani kot učenci s specifičnimi učnimi težavami, kaže lastnosti nadarjenih (po Reid idr., 2007). Veliko nadarjenih se skriva tudi pod diagnozo ADHD oziroma motnjo pozornosti in koncentracije, saj jih učitelji zaradi vedenjskih težav pogosto spregledajo. Specifične lastnosti teh otrok ponavadi najprej odkrijemo v šolskem obdobju, lahko pa tudi prej. Ta kombinacija težav in talenta v slovenskih zakonih še ni potrjena in uporabljena za učence v osnovni šoli, a nanjo različni strokovnjaki že nekaj časa opozarjajo.

Mnogi izsledki kažejo, da je intervencija na področju učnih težav v zgodnji fazi bolj učinkovita zaradi številnih razlogov: zgodnja intervencija stimulira otroke za bolj pozitivno naravnost k učenju šolskih veščin in spretnosti, zmanjšajo se lahko vsi negativni učinki neuspeha iz 1. razreda osnovne šole (posledica doživljanja neuspeha je predvsem nizka samopodoba), na razpolago pa je tudi več časa za razvoj in spodbude na področjih, ki jih pri otroku smatramo kot šibka.

Razlogov za razvijanje presejalnih testov na področju učnih težav za predšolske otroke oziroma učence v 1. razredih osnovne šole je torej več. Pri razvijanju instrumentarija je potrebno upoštevati dejstvo, da lahko predšolski otroci zaradi svojega neharmoničnega razvoja na določenih področjih dosegajo ponekod višje rezultate od pričakovanih, hkrati pa drugod tudi nižje. Avtorica Lowenthal (1998) pravi, da je ocenjevanje otrokovega funkcioniranja najbolj relevantno, če ga opravijo vzgojitelji, učitelji v šoli ali starši. Oni namreč preživijo z otrokom največ časa in so z njim v vseh okoljih. Pomembne opise in informacije nam lahko nudijo predvsem starši, kadar vzgojitelji/učitelji pri otroku določeno vedenje spregledajo. Najbolje pa je informacije dobiti od vzgojiteljev/učiteljev in hkrati tudi staršev, saj lahko na tak način dobimo vpogled v otrokovo vedenje v različnih okoljih.

Namen diplomske naloge je bil zato izdelati vprašalnik za predšolske otroke oziroma učence v 1. razredu, v katerem bodo zajete spretnosti in veščine, ki so pomembne, da jih otrok usvoji ob vstopu v šolo. Omenjeni vprašalnik predstavlja dober merski instrumentarij za ugotavljanje rizičnosti za učne težave na področju predakademiških veščin, hkrati pa vsebuje področja, na podlagi katerih bi lahko pri otroku ugotovili funkcioniranje na močnih področjih. S tem ko bi vzgojitelji/učitelji izpolnili vprašalnik, bi otrokom omogočili zgodnjo intervencijo, ki je pomembna za njihov nadaljnji razvoj v času šolanja.

1.1 Otroci z učnimi težavami

Izraz otrok s posebnimi potrebami združuje več vrst motenj. Le-te se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih. V skupini otrok s posebnimi potrebami je veliko otrok z učnimi težavami, ki predstavljajo največji delež – kar 20 % šolajoče populacije (Magajna, Pečjak, Peklaj, Č. Vogrinčič, B. Golobič, Kavkler in Tancig, 2008a).

Po definiciji Nacionalnega združenja za učne težave (National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD) so učne težave heterogena skupina motenj domnevno nevrološkega izvora, ki se zaradi različnih učnih zahtev v posameznikovem življenjskem obdobju kažejo

različno. Motnje so razvojno pogojene, zato se težave kažejo že v predšolskem obdobju in tudi v odrasli dobi (Council for Learning disabilities, 2007). Skupina otrok z učnimi težavami je zelo raznolika. Pri nekaterih se težave kažejo le na enem (šolskem) področju, spet drugi so neuspešni pri večini predmetov – odvisno od narave učnih težav. Glede na jakost težav delimo učne težave na splošne in specifične. Nekateri otroci imajo torej splošne ali specifične učne težave, lahko pa tudi oboje. Splošne učne težave imajo učenci, ki imajo težave pri usvajanju znanj in spretnosti pri večini izobraževalnih predmetov¹, medtem ko imajo specifične učne težave (v nadaljevanju SUT) tisti, pri katerih se težave pri usvajanju znanj in veščin kažejo le na enem področju ali na posameznih področjih učenja kot so branje, pisanje, računanje, pravopis idr. (Magajna, Kavkler, Č. Vogrinčič, Pečjak in B. Golobič, 2008b).

Ker so učne težave razvojno pogojene, na njih ne smemo gledati zgolj kot na šolski problem, ampak se moramo osredotočiti tudi na njihovo manifestiranje v predšolskem obdobju kot tudi v obdobju odraslosti (American Speech-Language-Hearing Association, 1987). Učne težave namreč ne segajo samo v šolo, temveč tudi v mladostništvo in odraslost (še posebej regulacija vedenja).

1.1.1 Razvrščanje in osnovni tipi učnih težav

Strokovnjaki s področja psihiatrije, pedagogike, psihologije in sociologije problem učnih težav opredeljujejo z različnih vidikov (Magajna idr., 2008b). Vplivi različnih ved so pomembno prispevali k sodobnemu pristopu, ki se pri iskanju vzrokov za težave naslanja na interaktivno naravo procesov učenja in poučevanja ter na vplive neuskkljenosti med individualnimi značilnostmi učenca in njegovega učnega okolja. S tega vidika lahko učne težave razdelimo v naslednje tri osnovne tipe (Magajna idr., 2008b):

1. Pri prvem tipu so vzroki težav predvsem v učenčevem okolju, kamor spadajo učenci, ki imajo težave pri učenju zaradi kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja in prikritega kurikulumu, zaradi večjezičnosti in večkulturnosti (vzrok je v njihovem okolju in ne v jeziku) ali pa so težave povezane s trajnejšimi stresnimi dražljaji v okolju (otroci slabo obvladajo jezik in se zato težko vključujejo v socialno okolje, imajo velike vrzeli v znanju, ker izostajo od pouka, težje napredujejo).

¹ Splošne učne težave imajo na primer otroci s slabše razvitimi samoregulacijskimi spretnostmi. Zaradi velike količine informacij ne zmorejo in ne znajo uravnati oziroma nadzorovati lastnega učnega procesa. Težave se pojavljajo pred, med in tudi po učenju, saj otroci ne zmorejo načrtovati ciljev, uporabiti ustreznih strategij, se osredotočiti na snov, se samovrednotiti ipd.

2. Vzroki drugega tipa težav so v kombinaciji dejavnikov med posameznikom (njegova ranljivost ali nagnjenost k razvoju določenih težav) in okoljem. Težave se bodo torej izrazile le, če okolje ne bo usmerjeno in ustrezno usposobljeno za reševanje posameznikove posebnosti ali ranljivosti (k temu tipu na primer uvrščamo dolgotrajno bolne otroke, ki v sebi nosijo strah zaradi stigmatizacije s strani vrstnikov, pogosto so tudi njihovi starši preveč zaščitniški, zato v sebi skrivajo naučeno nemoč).
3. K tretjemu tipu težav prištevamo vzroke, ki izhajajo primarno iz posameznika (npr. nevrolška motnja, razvojne in motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja ipd.). Ta tip je po naravi običajno najtežji, zato imajo otroci težave na več področjih.

Čeprav se lahko učne težave pojavljajo sočasno z drugimi motnjami (npr. senzorne motnje, motnja v duševnem razvoju, socialne in čustvene motnje) ali zaradi drugih vplivov okolja (kot so kulturne razlike, neustrezna navodila/vodenje, psihogeni dejavniki), ne gre za neposredno posledico teh vplivov.

Z zgornjimi opredelitvami lahko dokažemo, da so učne težave resnično raznolika skupina motenj, ki potrebuje učinkovito prepoznavanje in načrtovanje pomoči. Zaradi ustreznega prepoznavanja in lažjega načrtovanja pomoči delimo učne težave na več podskupin. Pri tem je potrebno poudariti, da je med njimi zaradi raznolikosti in medsebojnega vpliva pogosto težko določiti meje.

Te podskupine so naslednje (Magajna idr., 2008b):

- lažje in zmerne specifične učne ter jezikovne težave;
- učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti;
- učne težave zaradi splošno upočasnjenega razvoja;
- učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti;
- učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije;
- čustveno pogojene težave pri učenju;
- učne težave zaradi drugojezičnosti ter socialno-kulturne drugačnosti;
- učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti.

Za učence z učnimi težavami ni predviden individualizirani program, v katerega bi bili usmerjeni z odločbo. Kljub temu so šole dolžne po Zakonu o osnovni šoli (Uradni list) tem učencem prilagoditi metode in oblike dela. Za delo z učenci v osnovni šoli zato velja pet

osnovnih stopenj pomoči (Magajna idr., 2008b): 1. pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru podaljšanega bivanja, 2. pomoč šolske svetovalne in/ali mobilne specialno-pedagoške službe, 3. dodatna individualna in skupinska pomoč (ki jo lahko izvajajo specialni pedagogi, učitelji in svetovalni delavci), 4. mnenja in pomoč zunanje strokovne ustanove in 5. usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Izvajanje tega modela pa se v Sloveniji razlikuje od šole do šole.

Pri SUT gre za široko paleto motenj, zato je bil v Sloveniji predlagan večnivojski sistem, ki skuša zajeti celotno kompleksno naravo teh motenj, saj učni uspeh ne predstavlja zadostnega kriterija za prepoznavanje specifičnih učnih težav. Potrebno je zadostiti še naslednjim kriterijem (Magajna idr., 2008b, str. 12):

- *»dokazano neskladje med učenčevimi splošnimi intelektualnimi sposobnostmi in njegovo dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja,*
- *obsežne in izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju (pri eni ali več osnovnih štirih šolskih veščinah), ki so toliko izražene, da učencu onemogočajo napredovanje v procesu učenja,*
- *učenčeva slabša učinkovitost zaradi pomanjkljivih kognitivnih in metakognitivnih strategij (tj. sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev, nalog) ter motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij, hitrost usvajanja znanja),*
- *pri SUT gre za zaostanke že v zgodnjem razvoju in/ali težave na kateremkoli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje,*
- *SUT vplivajo na posameznikovo sposobnost predelovanja, interpretiranja znanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin.«*

Poudariti je potrebno, da SUT ne vključujejo motenj, ki so primarno nastale kot posledica vidnih, slušnih in motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj ali zaradi neustreznih okoljskih, kulturnih in ekonomskih dejavnikov (Magajna idr., 2008b).

Magajna idr. (2008b) v splošnem razlikujejo med učenci z lažjimi in zmernimi SUT ter učenci s težjimi SUT. Kot je bilo že omenjeno, učenci z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami niso usmerjeni in jim ne pripadajo prilagoditve v okviru individualiziranega

programa. Usmerjeni so le učenci s težjimi oblikami specifičnih učnih težav, ki jih imenujemo tudi učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU). Magajna idr. (2008a) navajajo, da je takšnih otrok v populaciji okrog 2–3 %. Le-te je potrebno v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list) usmerjati v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Pomembno je poudariti, da učenci (tisti z lažjim in zmernimi kot tudi učenci s težjimi učnimi težavami) dosegajo v šoli enakovredni izobrazbeni standard – enako kot njihovi vrstniki.

Učenci s SUT oziroma PPPU sprejemajo dražljaje na drugačen način kot njihovi vrstniki, kar jih ovira na poti do kvalitetnega in učinkovitega učenja. Zaradi svojih kognitivnih primanjkljajev se težko učijo na tradicionalen način, ki prevladuje v večinskih šolah.

Za usmerjanje učencev v posebne programe je potrebno timsko delo in interdisciplinarni pristop, predvsem pa dobro in natančno izdelani diferencialno-diagnostični kriteriji za razlikovanje učencev z lažjimi, zmernimi in težjimi učnimi težavami. Za učence s posebnimi potrebami velja v šoli ti. koncept vključevanja, ki naj bi upošteval njihovo posebnost oziroma različnost (Magajna, 2008b). Ta koncept učitelje in druge odrasle spodbuja k ustvarjanju vzgojno-izobraževalnega procesa na način, da se vanj aktivno vključujejo vsi učenci. Individualne razlike učiteljem zato naj ne bi predstavljale ovire, ampak izziv, ki vsakemu posamezniku omogoča, da se v družbeno okolje vključuje po svojih zmožnostih, sposobnostih in znanju. Res pa je, da je uresničevanje tega koncepta velikokrat odvisno od učiteljev – njihovega znanja in pripravljenosti za delo kot tudi od materialnih ter prostorskih omejitev na šoli.

1.2 Otroci, ki kažejo znake nadarjenosti

Po definiciji so nadarjeni učenci tisti, ki na predšolski, šolski ali srednješolski stopnji kažejo izjemne dosežke in/ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem (matematičnem, jezikovnem, naravoslovnem, družboslovnem, tehničnem...), vodstvenem ali umetniškem področju (likovnem, glasbenem, literarnem...). Visoko nadpovprečnih učencev naj bi bilo v populaciji do 10 % (Žagar, Artač, Bezič, Nagy in Purgaj, 1999).

Izraz »nadarjenost« se uporablja za tiste posameznike, ki dosegajo izjemne rezultate na več področjih, za »talentirane« pa štejemo tiste otroke, ki imajo visoke specifične sposobnosti na posebnih področjih. Nadarjeni in talentirani učenci potrebujejo prilagoditve pri pouku in dejavnostih, zato jih upravičeno uvrščamo med otroke s posebnimi potrebami.

V šoli pogosto slišimo za izraza, kot sta »nadarjenost« ali »učne težave«. Znano je, da so učenci z učnimi težavami pogosto počasnejši pri učenju, a veliko takšnih otrok je lahko hkrati tudi intelektualno nadpovprečnih, kar za učitelja predstavlja poseben izziv. Nadarjeni učenci z učnimi težavami imajo zaradi svojega neharmoničnega razvoja težave že v predšolskem obdobju, ki se lahko kasneje stopnjujejo do čustvene stiske in upada motivacije v šoli.

Po definiciji so nadarjeni učenci s specifičnimi motnjami učenja (SUT) ali težjo obliko teh motenj, imenovano tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), tisti, ki imajo visoke splošne intelektualne sposobnosti, talente na specifičnih akademskih področjih (matematika, jezik, glasba, likovno področje) ali posebne vidno-prostorske sposobnosti, kinestetične spretnosti, so dobri na področju vodenja idr., ter imajo hkrati tudi specifične kognitivne težave nevrofiziološke narave, ki jih ovirajo pri usvajanju in avtomatizaciji veščin ter znanja na določenih šolskih področjih (Reid, Kavkler, Viola, Košak Babuder in Magajna, 2007).

Raziskovalci zaradi heterogenosti te skupine otrok težko določijo tipični vzorec nadarjenih otrok z učnimi težavami (v nadaljevanju UT). Vsi pa se strinjajo, da je potrebno pri odkrivanju upoštevati naslednje ključne elemente (Reid idr., 2007):

- dokaze o izjemnem talentu ali sposobnosti,
- dokaze o razhajanju med pričakovano (potenciali na določenih področjih) in aktualno storilnostjo (šolskimi dosežki) in
- dokaze o obstoju deficitov v predelovanju informacij.

Za otroka, ki ima učne težave, predstavlja velik problem razumevanje in predelovanje prejetih informacij. Še večji problem pa pri »dvojno izjemnih otrocih«² predstavlja usklajevanje in spopadanje z visokimi intelektualnimi potenciali in učnimi težavami hkrati. Takšnih otrok naj bi bilo po podatkih od 3 % do 5 % (Lep, 2008), po mnenju drugih strokovnjakov (Reid idr., 2007) pa celo veliko več – okrog ena tretjina (odvisno od obsega opredelitve nadarjenosti in učnih težav). Nadarjeni z učnimi težavami pogosto trpijo v razredu, imajo izjemno slabo samopodobo, saj se ne priučijo kompenzacijskih tehnik o obvladovanju svojih težav. Preden se njihovi potenciali odkrijejo, lahko mine kar nekaj let, do takrat pa so njihove težave že tako obsežne, da otroci ne zmorejo več izpolnjevati šolskih nalog, primanjkuje jim notranje motivacije.

² Izraz »dvojno izjemni otroci« je v literaturi pogosto uporabljen za nadarjene otroke z učnimi težavami.

Razlog, zakaj lahko pri učencih spregledamo učne težave in hkrati nadarjenost, lahko najdemo v tem, da koncept prepoznavanja nadarjenih sloni predvsem na opazovanju potreb, lastnosti in interesov, ki so evidentirani s kriteriji, kot so učni uspeh, izjemni dosežki, hobiji, tekmovanja, učiteljevo mnenje ali mnenje šolske svetovalne službe; pri identifikaciji pa z učiteljevo oceno, s testi sposobnosti in ustvarjalnosti. Nadarjeni učenci z učnimi težavami s takšnim načinom niso prepoznani, saj njihovi dosežki niso vidni ali pa jih primanjkljaji zakrivajo (Ozbič in Kogovšek, 2010). Prav tako tudi učitelji niso usposobljeni za diagnosticiranje nadarjenosti, niti učnih težav (učitelji lahko takšne otroke zgolj prepoznajo ter napotijo naprej). Za učne težave so v večini usposobljeni specialni pedagogi in logopedi. Pri identifikaciji nadarjenosti pa se v diagnostiko vključijo še psihologi.

V literaturi, kjer se avtorji ukvarjajo s problematiko »dvojno izjemnih otrok«, lahko beremo, da se nadarjeni učenci z učnimi težavami (v nadaljevanju N/UT) uvrščajo v tri skupine. Vsaka skupina teh otrok se spopada z različnimi izzivi in potrebami (Crim, Hawkins, Ruban in Johnson, 2008; Reid idr., 2007): 1) Učenci, ki so v šoli spoznani za nadarjene, a imajo tudi neodkrite učne težave. Ti učenci so pogosto spregledani, saj pri njih zasledimo naslednje značilnosti: nezainteresiranost za šolsko delo in dogajanje, nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja, skrbnosti in organizacijskih veščin, slabša pozornost, hiperaktivnost, čustvena in socialna nezrelost, perfekcionizem, prekomerna občutljivost, moteče vedenje, nezmožnost dokončati zadolžitve, nesposobnost sodelovanja pri skupinskem delu, naučena nebogljenost, frustracije ipd. (Reid idr., 2007). 2) Učenci, ki imajo diagnosticirane učne težave, a se za njihovimi primanjkljaji skriva tudi nadarjenost in 3) učenci, kjer okolje ne prepozna njihove nadarjenosti, niti učnih težav. Slovenski avtorji (Reid idr., 2007; Lep, 2008) pravijo, da je tretja skupina otrok najštevilčnejša, a hkrati najbolj zakrita, saj učenci zaradi dobre sposobnosti kompenzacije dosegajo povprečne rezultate. Učne težave se zaradi tega ne odkrijejo, povprečni rezultati pa lahko učenca zamorijo, kar vodi v upiranje, brezbriznosti in apatijo (Ozbič in Kogovšek, 2010).

Otrokova nadarjenost pa se nujno ne kaže samo v šoli. Pri N/UT velja prav nasprotno – svoj talent lahko izkazujejo zunaj šole, zato je pomembno pogledati še na področja, kjer so taki otroci pravzaprav močni.

Eno od teh področij je miselno-spoznavno področje, kjer je ena skupina N/UT dobra pri neverbalnih nalogah (dobra sposobnost vizualizacije, prostorske predstave), druga skupina pa pri besednem razumevanju in sklepanju (bogat besedni zaklad, obsežno splošno znanje,

konstruktivno reševanje verbalno zastavljenih problemov, prefinjen smisel za humor). Nadarjenost se pri teh učencih kaže tudi z višjimi metakognitivnimi zmožnostmi (kontroliranje rabe lastnih strategij, ocenjevanje njihove učinkovitosti, transfer znanja in njegova fleksibilna uporaba). Pri nalogah mehanskega pomnjenja (zaporedje, priklic dejstev, miselno operiranje s simboli) njihovo izvajanje dejavnosti očitno upade. Na učno-storilnem področju je prisotno obsežno poznavanje dejstev. Zaradi dobrih pojmovnih povezav so zmožni hitrega razumevanja in razmišljanja. Pogosto se pri njih kaže razhajanje med ustnim izražanjem in pisnim jezikom (bralno dekodiranje in operiranje s števili jim povzroča kup težav, čeprav so zmožni razumevanja). Razvoj zaznavno-motoričnih veščin je pri tej skupini otrok upočasjen ali neharmoničen. Njihovi grobi gibi so okorni, prav tako fina motorika, težave imajo z ritmičnim gibanjem, s koordinacijo in določevanjem stranskosti. Pri njih večkrat opazimo senzorno hipersenzibilnost in težave pri uravnavanju glasnosti (Reid idr., 2007).

Omeniti je potrebno, da slovenska zakonodaja zaenkrat še ne omenja nadarjenih učencev, ki imajo hkrati učne težave. Zakonsko gledano se te otroke uvršča oziroma usmerja pod različne diagnoze glede na njihovo funkcioniranje in vrsto težav.

Po mnenju avtorjev bi moralo ocenjevanje otrokove nadarjenosti vključevati proučevanje šolskih dosežkov v daljšem časovnem obdobju, opazovanje vedenja, individualne teste inteligentnosti, mere kognitivnega procesiranja in celotno baterijo testov šolskih dosežkov (Reid idr., 2007), saj bi lahko le s sistematičnim, z longitudinalnim spremljanjem poleg otrokove nadarjenosti odkrili tudi njegova šibka področja.

Kljub vsem težavam, ki jih prinese diagnoza N/UT, je pomembno, da se te otroke spodbuja na njihovih močnih področjih, s tem pa se krepijo šibkejša. Zato je potrebno začeti zgodaj, da lahko otrok z ustreznimi spodbudami razvije svojo ustvarjalnost, namesto da kopiči svoje izkušnje z doživljanjem neuspeha.

1.3 Statistični podatki o pogostosti učnih težav v Sloveniji

Učne težave predstavljajo precejšen družbeni problem, saj ima težave z branjem, s pisanjem, z računanjem in s pravopisom kar 20 % šolajoče populacije. Okrog 10 % otrok ima specifične učne težave in od teh jih je 2–4 % takšnih, ki imajo izrazite težave oziroma primanjkljaje na posameznih področjih učenja (Magajna idr., 2008a). Od leta 2003 ostaja vprašanje identifikacije in diagnosticiranja PPPU kot tudi njihova umestitev v kontinuum specifičnih

učnih težav še vedno aktualno. Kot najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi potrebami je v šolskem prostoru deležna veliko pozornosti in kritik, ki se nanašajo na zgodnjo identifikacijo in na vprašanje potrebe po pridobitvi odločbe o usmeritvi (Vovk-Ornik, 2010).

Pri pregledu podatkov s Statističnega urada Republike Slovenije za šolsko leto 2009/2010³ je razvidno, da je bilo v redne osnovnošolske programe vpisanih 163 141 otrok, od tega je bilo v prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom in dodatno strokovno pomočjo usmerjenih 961 otrok z govorno-jezikovnimi motnjami (v nadaljevanju GJM) in 5380 s PPPU. Odstotek učencev s PPPU se ujema s podatkom, ki ga navaja Magajna (2008a), da naj bi bilo v šoli okrog 2–4 % učencev s PPPU. Podatek nam po izračunu pokaže, da je bilo v tem letu 3,3 % takšnih učencev. Odstotka za učence s SUT ne moremo natančno izračunati, saj leti niso usmerjeni in se za njih zato ne vodi statistike.

Pogledamo lahko tudi, kaj se dogaja pri usmeritvi otrok v predšolskem obdobju in kako se podatki o številu govorno-jezikovnih motenj pri predšolskih⁴ otrocih razlikujejo od usmerjenih otrok v redni osnovni šoli. Statistični podatki za otroke z GJM v rednih osnovnih šolah kažejo, da njihovo število z leti narašča: leta 2006 je bilo otrok z GJM 135, leta 2008 130 otrok, leta 2011 pa že 252. GJM predstavljajo v vrtcu skoraj $\frac{1}{4}$ vseh usmerjenih otrok s posebnimi potrebami⁵.

Kaj pa se zgodi s številom otrok z diagnozo GJM/PPPU v 1. razredu? V 1. razredu osnovne šole so bili na začetku leta 2009 pod diagnozo GJM usmerjeni 103 učenci, 81 pa pod diagnozo PPPU (skupaj je to 184 otrok). Število otrok z GJM v vrtcih (161 otrok) in GJM in PPPU v 1. razredu (167) je približno enako, če upoštevamo, da nekateri učenci zaradi jezikovno pogojenih težav razvijejo specifične učne težave ali primanjkljaje na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju SUT/PPPU). Prav tako vsi otroci z GJM, ki v šoli razvijejo PPPU ali pa so usmerjeni kot učenci z GJM ne obiskujejo predšolskega programa, ampak do vstopa v šolo ostajajo v domačem varstvu. Zaradi tega razloga jih ne najdemo v statističnih podatkih, ki so narejeni za otroke v vrtcih.

Bolj zaskrbljujoč je podatek za leto 2009 o tem, da število otrok s PPPU od 1. pa do 3. razreda naraste z 81 na 393 otrok, kar predstavlja 385-odstotno povečanje; število otrok z GJM pa

³ Za kasnejša leta še ni vseh razpoložljivih podatkov. Podatek je pridobljen s Statističnega urada Republike Slovenije.

⁴ V predšolskem obdobju še namreč ne govorimo o specifičnih učnih težavah oziroma PPPU, zato so ti otroci največkrat usmerjeni pod diagnozo govorno-jezikovnih motenj.

⁵ Podatek, pridobljen s Statističnega urada Republike Slovenije.

naraste s 103 otrok v 1. razredu na 122 otrok v 3. razredu, kar ustreza 18-odstotnemu povečanju.

Kje so do sedaj bili vsi ti otroci? So bili mogoče usmerjeni pod drugo diagnozo, npr. kot učenci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, ali pa do sedaj sploh niso bili prepoznani? Prepoznamo otroke s PPPU dovolj zgodaj, še preden razvijejo obrambne mehanizme, ali se jim zniža samopodoba zaradi nenehnega doživljanja neuspehov že v 1. triadi? Šalijev test (1973) za preverjanje bralno-napisovalnih težav se namreč izvaja šele v 3. ali 4. razredu, ko naj bi otrok že znal brati, pisati in operirati z matematičnimi podatki ter dejstvi. Prav tako pa test ni tako natančen, da bi lahko zajel vse rizične otroke. Učitelji in drugi strokovni delavci takšne otroke lahko prepoznajo, a se v zgodnjem šolskem obdobju še ne poslužujejo ukrepov v smeri zgodnje diagnostike. Prepričani so namreč, da bodo težave z razvojem in učenjem izzvenele.

Število otrok s SUT vsako leto narašča⁶. Ena od razlag o povečevanju števila otrok s SUT pravi, da se takšno povečanje dogaja zaradi napačne klasifikacije otrok. Drugi iščejo vzroke v izboljšanih metodah za odkrivanje teh otrok in v bioloških dejavnikih (npr. izpostavljenost nosečnic raznim nevarnim dejavnikom). Če pogledamo razmerje otrok z motnjo v duševnem razvoju in otrok s SUT med letoma 1976–1977 in letoma 2005–2006 za Združene države Amerike, opazimo, da se je odstotek otrok z motnjo v duševnem razvoju med letoma 2005–2006 zmanjšal z 2,2 % na 1,1 %⁷. Možno je, da so otroke z lažjimi ali mejnimi intelektualnimi sposobnostmi zaradi drugačne klasifikacije in pojmovanja uvrstili v skupino SUT (L. Deiner, 2010). Podobna situacija se lahko dogaja tudi pri nas.

Avtorica Deiner (2010) trdi, da se SUT lahko odkrijejo že v predšolskem obdobju. Pozornost bi bilo zato potrebno usmeriti na zgodnjo identifikacijo in preventivo že v predšolskem obdobju, saj bi se s tem lahko izognili večjemu številu diagnoz SUT in PPPU v osnovni šoli. Na tem področju se že dogajajo spremembe, ki posegajo na področja zgodnjega odkrivanja za otroke v vrtcih in v začetnih razredih osnovne šole.

⁶ V letu 2005 je imelo 3545 učencev PPPU in 350 GJM, leta 2007 je bilo učencev s PPPU 4276 in učencev z GJM 595, leta 2008 pa je bilo učencev s PPPU že 4998 in 753 učencev z GJM.

⁷ Podatki so vzeti od Nacionalnega centra za statistiko na področju izobraževanja (*National Center for Education Statistics*, NCES) za leto 2006, saj pri nas v Sloveniji nimamo teh podatkov za toliko let nazaj.

1.4 Zgodnje odkrivanje

Otrok pride na svet kot nebogljeno bitje. Postopoma se preko interakcij razvije v osebnost s čustvenimi, socialnimi in z intelektualnimi sposobnostmi, ne glede na to ali se rodi kot otrok brez posebnosti v razvoju ali kot otrok s posebnimi potrebami.

Kadar se staršem rodi otrok s težjo motnjo v razvoju, ga bodo strokovnjaki hitro diagnosticirali, saj se bodo posebnosti kazale že od rojstva naprej. Temu otroku in staršem se bosta zagotovili potrebna pomoč in terapija, ki bo omogočala celostno podporo (zdravstveno, medicinsko-habilitacijsko, vzgojno-izobraževalno in socialno-varstveno pomoč).

Kot je bilo omenjeno že v prejšnjem poglavju, se učenci z učnimi težavami (oziroma PPPU) prav tako uvrščajo med otroke s posebnimi potrebami, le da se njihove težave ne pokažejo takoj ob rojstvu, ampak so v večini primerov diagnosticirane šele v šoli. Učenci z učnimi težavami so normalno inteligentni (ali tudi nadpovprečni), zato jih je pred vstopom v šolo težje odkriti. Ni pa nemogoče.

V zadnjih letih se je med strokovnjaki z logopedskega in s specialno-pedagoškega področja povečalo zanimanje za zgodnje odkrivanje učnih težav. Poudarek na zgodnjem odkrivanju je predvsem pri predšolskih otrocih, pri katerih bi se lahko kasneje pojavile šolske težave.

Zagovorniki zgodnje identifikacije otrok z učnimi težavami podajajo vsaj tri razloge, zakaj naj bi se zgodnje odkrivanje začelo že v predšolskem obdobju. Prvi razlog je ta, da je vedenje mlajših otrok bolj dovzetno za spremembe kot vedenje starejših. Zgodnja obravnava bi zato učinkovito pripomogla k izboljšanju otrokovega funkcioniranja. Drugi razlog navajajo teoretiki, ki proučujejo otrokovo osebnost, saj otrok v predšolskem obdobju razvija osnovo za mnoge osebne lastnosti, ki se bodo pokazale kasneje v življenju. Strokovnjaki pravijo, da bi lahko ob pravočasnem ukrepanju in zgodnjem prepoznavanju razvili vrsto programov, ki bi otrokom nudili optimalni razvoj v vseh starostnih obdobjih. Zadnji razlog je povezan s starši otrok z učnimi težavami, ki so pogosto zaskrbljeni zaradi otrokovega optimalnega razvoja in šolske uspešnosti. Njihova zaskrbljenost se lahko ublaži tako, da se tem otrokom dovolj hitro omogoči dodatna podpora. (Mercer idr., 1979).

Pri zgodnji identifikaciji motenj morajo strokovnjaki vedno preučiti dejavnike, zaradi katerih se lahko pojavijo posebnosti v razvoju. Enako je pri učnih težavah, kjer se določa, kdaj otrokove zmožnosti odstopajo od povprečja. Otrokove potrebe kasneje služijo kot podlaga za napotitev k strokovnjakom in od njih zahtevajo stalno spremljanje rasti in razvoja.

Dejavnikom tveganja, kot so nizka poporodna ocena (Apgar), nedonošenost, težave s požiranjem, genske predispozicije za učne ali jezikovne težave, izpostavljenost jeziku okolja, težave kognitivnih funkcij, težave s porajajočo se pismenostjo, pozornostjo, z vedenjem in težave na področju zaznavno-motoričnih funkcij, je potrebno zagotoviti posebno pozornost (Deiner, 2010). Z njihovim proučevanjem lahko že veliko prej napovemo, ali za otroka obstaja možnost, da bo imel v šoli učne težave.

Namen zgodnje identifikacije je torej odkriti dejavnike tveganja, ki bi lahko privedli do diagnoze učnih težav. V tuji literaturi beremo, da je program zgodnje identifikacije stopenjski in poteka preko pregleda rizičnih faktorjev pri otroku, temu sledi sistematično opazovanje in šele nato uporaba presejalnih testov ter drugih postopkov. Celotni program zgodnjega odkrivanja mora torej temeljiti na postopkih, ki so zanesljivi in veljavni. Ko je otrok prepoznan kot rizičen za razvoj učnih težav, se mu zagotovi celovito ocenjevanje in sistematično spremljanje.

Učinkovit program zgodnjega odkrivanja mora upoštevati številne biološke in okoljske dejavnike, ki lahko vplivajo na potek otrokovega razvoja (American Speech-Language-Hearing Association, 1987).

Na povezanost dejavnikov tveganja in zgodnje identifikacije kažejo primeri, ki so jih opravili pri otrocih z motnjo branja: študije kažejo, da otroci, ki imajo večje težave s tekočim branjem, začnejo hitro izgubljati stik z veščinami branja, saj večino svojega časa porabijo za učenje osnovnih bralnih veščin, kot je fonološko zavedanje. To pomeni, da so ves čas v slabšem položaju kot vrstniki. Poleg tega so prikrajšani za jezikovne izkušnje in vsebine, ki jih omogoča tisk, posledično njihov napredek skozi celotno šolanje zaostaja⁸ (Lange in Thompson, 2006).

Postopki, ki se uporabljajo za začetno identifikacijo, niso nadomestilo za celovito ocenjevanje, vsekakor pa predstavljajo prvi korak k uresničevanju cilja – otroku čim prej zagotoviti pomoč na poti do akademskih dosežkov.

1.5 Presejalni postopki in sistematično ocenjevanje

Presejalni postopki in testi se v svetu pogosto uporabljajo na različnih področjih otrokovega funkcioniranja. Primer presejalnega postopka je na primer pregled sluha pri novorojenčku (tranzitorna evocirana oto-akustična emisija – TEOAE), s katerim lahko strokovnjaki že zelo

⁸ Branje je osnova za učenčevo nadaljnje učenje iz učbenikov, knjig in druge literature v višjih razredih osnovne šole. Od učinkovitega branja je torej odvisno učinkovito učenje.

zgodaj ugotovijo, ali ima dojenček okvaro sluha (kar lahko z nadaljnjimi, natančnejšimi raziskavami potrdijo). Takšni presejalni postopki (skriningi) niso namenjeni podajanju diagnoz, ampak dajejo rezultate, ki so pomembni za nadaljnje diagnostične postopke.

Pri presejalnih programih je potrebna posebna previdnost, saj morajo biti instrumenti prirejeni za posebno diagnostično obravnavo, torej morajo biti zanesljivi, veljavni, standardizirani in morajo, glede na to kje se uporabljajo, upoštevati jezikovne in kulturne razlike. Na okrogli mizi, ki jo je priredila NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) v letu 2002, je bilo podano priporočilo, da bi morali biti vsi predšolski otroci pregledani na področju jezika in zgodnjih bralnih veščin pred vstopom v šolo, enako kot so pregledani za sluh in vid (Council for Learning disabilities, 2007).

Namen presejalnih postopkov je torej, da izločimo vzorec otrok, ki so rizični pri obvladovanju določenih nalog, kar lahko kaže na učne težave. Nekaj težav in dvomov pa se vseeno pojavlja pri metodah presejalnih postopkov pri predšolskih otrocih. Testi branja namreč niso zanesljivi napovedovalci kasnejšega učnega uspeha, saj se formalno gledano učenje akademskih veščin ne začne pred vstopom v 1. razred. Druga težava je finančne narave, saj presejalni postopki zajemajo veliko število otrok. Nekateri avtorji izražajo dvome o zgodnji identifikaciji zaradi stigmatizacije otroka, ki lahko kasneje razvije negativna pričakovanja o sebi. Zaradi navedenih dvomov v zgodnjo identifikacijo s presejalnimi programi so se nekateri avtorji odločili za uporabo alternativne metode – ocenjevanje vedenja pri predšolskih otrocih s strani njihovih vzgojiteljev. Vzgojitelji imajo namreč veliko priložnosti, da opazujejo otroka v vseh situacijah in okoljih (zunaj ali znotraj učilnice, pri individualni igri ali skupinskem delu), zato lahko pomembno prispevajo k ocenjevanju otrokovega vedenja (Taylor, Anselmo, L. Foreman, Schatschneider in Angelopoulos, 2000).

Avtorji navajajo, da se je pri zgodnjem odkrivanju najbolje posluževati tehnike izdelave otrokovega profila prednosti in slabosti, ki jih dobimo preko ocenjevanja otrokovega vedenja (Colligan, 1981). Prav tako tudi poročajo o visoki stopnji povezanosti vzgojiteljeve ocene in otrokovih dosežkov pri objektivnem merjenju za napovedovanje otrokovega učnega uspeha (Taylor idr., 2000).

Zgoraj navedena dejstva so torej tista, ki nas v procesu zgodnjega odkrivanja otrok za učne težave preko presejalnih postopkov privedejo do procesa sistematičnega opazovanja otrokovega vedenja in njegovih sposobnosti. S takšnimi postopki pridemo do podatkov o

pogostosti, resnosti vedenja in otrokovem funkcioniranju, ki vzbujajo skrb, ali ki govorijo o tem, da otrok nima težav.

1.6 Področja ocenjevanja učnih težav v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju

Presejalni instrumenti predstavljajo pomembno izhodišče pri nadaljnjem napovedovanju in ocenjevanju učnih težav, saj želimo le-te zaradi že znanih razlogov čim prej odkriti. Zato je primerno, da se osredotočimo predvsem na predšolsko in zgodnje šolsko obdobje, kjer nas informacije o otrokovih prednostih in slabostih lahko hitro usmerijo k preventivnim ukrepom. Strokovnjaki predlagajo, da bi lahko za presejalno orodje, ki zajema predvsem področje jezika in drugih razvojnih sposobnosti, uporabili intervju (ali vprašalnik v pisni obliki) za starše, skrbnike in druge ljudi, ki nam lahko dajo odgovore na vprašanja o demografskih dejavnikih tveganja kot tudi oceno trditve o otrokovih prednostih in pomanjkljivostih pri temeljnem znanju jezika, vključno z besednjakom in glasovnim zavedanjem. Prednosti tako oblikovanega profila za otroka sta dve: prva, da je ocenjevalec pozoren na področja otrokovega funkcioniranja, saj ima pred seboj napisane trditve, ki ga pri ocenjevanju vodijo, in druga, da lahko enako vedenje po napisanih trditvah čez čas spet ocenimo in med seboj primerjamo (Lange in Thompson, 2006).

Če želimo podrobneje raziskati področje tveganja učnih težav pri predšolskih otrocih, je najprej potrebno pogledati klasifikacijo primanjkljajev pri otrocih, ki so kasneje v šoli diagnosticirani kot otroci s specifičnimi učnimi težavami.

Slovenski avtorji delijo SUT v dve glavni skupini, ki vključujeta (Magajna, 2008b, str. 11):

- *»specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov, ki povzročajo motnje branja (disleksija), pravopisne težave (disortografija) in druge učne težave, ki so povezane s področjem jezika in*
- *specifične primanjkljaje na področju vizualno-motoričnih procesov, ki povzročajo težave pri pisanju (disgrafija), matematiki (spacialna diskalkulija), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (dispraksija) pa tudi na področju socialnih veščin.«*

Navedeni primanjkljaji nam lahko služijo kot vodilo pri sestavljanju instrumentarija, ki mora zajeti zgoraj navedene procese.

Namesto, da se pri mlajših (predšolskih) otrocih osredotočimo na akademske veščine, lahko pri njih pregledamo primanjkljaje na razvojnih področjih, ki vključujejo socialno-emocionalno področje, prilagajanje, motoriko, komunikacijo in kognitivne procese.

Preko spletnih virov nam tuja literatura nudi vpogled v mnoge instrumente in na raziskave, ki so bile opravljene na temo zgodnjega odkrivanja otrok z učnimi težavami. Tuji avtorji v svojih raziskavah izpostavljajo področja otrokovega funkcioniranja, ki lahko kažejo na kasnejše učne težave. Celovita ocena v procesu presejalnih postopkov torej zajema naslednja področja (Council for Learning disabilities, 2007):

- senzorne (čutne) funkcije, vključno z vidnim, s slušnim in tipnim sistemom;
- motorične funkcije, ki vključujejo grobe in finomotorične spretnosti;
- spoznavne (kognitivne) funkcije, vključno z organizacijo zaznav, oblikovanjem konceptov in reševanjem problemov;
- zgodnjo pismenost skupaj s fonološkim zavedanjem, poznavanjem tiska, prepoznavanjem in poimenovanjem števil ter poznavanjem koncepta števil;
- komunikacijo z jezikovnim razumevanjem, jezikovno ekspresijo (govorom) in njuno uporabo;
- vedenje, vključujoč temperament, pozornost, samonadzor in socialne interakcije.

V tujih raziskavah, ki nam dajejo različne podatke in napovedi o otrokovem napredku na področju predakademiških veščin, so najpogosteje uporabljeni instrumenti, ki preverjajo določeno področje (kot napovedovalec uspeha se uporablja samo ena spremenljivka, npr. poznavanje črk abecede) ali baterijski testi (iz več testov oziroma spremenljivk dobimo na koncu eno skupno oceno) in učiteljevo ocenjevanje (kontrolni sezname, ocenjevalne lestvice ali vprašalniki) (Mercer idr., 1979).

Največ študij uporablja kot napovedovalce tveganja zgolj en sam instrument. Vse spremenljivke (tako pri testih z eno kot tudi z več spremenljivkami oziroma baterijskimi testi) pa izhajajo iz predhodnih raziskav ter védenja o otrokovem razvoju in učenju.

Pri raziskavah z vzorcem mlajših otrok avtorica Lowenthal (1998) opaža neenakomerno porazdelitev otrokovih zmogljivosti, saj so le-te na določenih področjih lahko zelo visoke, ponekod povprečne ali nizke. Zaradi takšne porazdelitve so strokovnjaki predlagali, da se skupine mlajših otrok ne usmerja kot otroke z učnimi težavami, ampak kot otroke s specifičnim razvojem.

Ko otroci dosežejo predšolsko obdobje, jih je že veliko lažje prepoznati kot otroke s težavami. Takrat se od njih že pričakuje, da se začnejo zanimati za učenje veččin branja, pisanja in matematike, kar vključuje zmožnost poslušanja in sledenja navodilom, motiviranost za učenje, samostojnost pri delovnih navadah in vedenju (oblačenje, hranjenje, skrb za higieno, samonadzor vedenja, ki se pričakuje pri določeni starosti ipd.).

Gledano z razvojnega vidika predstavlja učni uspeh skupaj z branjem in s pisanjem vrhunec procesa, ki se je začel že zelo zgodaj z usvajanjem oralnega govora. Ta razvojni proces vključuje različne dejavnike, ki so pomembno prispevali k otrokovemu jezikovnemu razvoju: izpostavljenost jeziku in kulturi, razvoj besednjaka in fonološkega zavedanja, hiter in enostaven priklic besed, poznavanje črk, besed, razumevanje povedi skupaj z ortografskimi veščinami (to vključuje poznavanje tiska, razumevanje, da nam tisk prinaša informacije, smer branja, predvsem pa, da pisni simboli ustrezajo glasovom našega govora) (K.Torgesen, 2000). Poudariti je potrebno, da so primanjkljaji na področju branja in pisanja najpogosteje diagnosticirani primanjkljaji v okviru učnih težav (Robinson, Menchetti in Torgesen, 2002).

1.6.1 Zgodnje veščine in sposobnosti s področja jezika in pismenosti

Področje zgodnjih bralnih sposobnosti oziroma t. i. porajajoče se pismenosti pri predšolskih otrocih je zato za raziskovalce najbolj zanimivo. To področje je eno izmed vidnejših in pomembnejših pri začetnem opismenjevanju v osnovni šoli.

Otroci, ki imajo več izkušenj s tiskom, se namreč naučijo hitreje tekoče brati. Tisti, ki teh veščin ne razvijejo tako hitro, zamudijo priložnost za razvoj bralnih veščin (predvsem bralnega razumevanja). Pogosto berejo vsebine, ki niso primerne glede na njihovo tehniko branja, zato imajo o sebi in o svojem branju slabo mnenje (Lonigan, Burgess, in Anthony, 2000). Negativno mnenje o sebi pa kasneje negativno vpliva tudi na bralne veščine, kar se kaže pri učenju in na drugih akademskih področjih. Tradicionalni pristopi zagovarjajo stališče, da se usvajanje veščin branja začne že pred vstopom v šolo. Pristopi, ki se ukvarjajo s porajajočo se pismenostjo pa trdijo, da se začnejo osnove branja razvijati že v zgodnjem otroštvu preko starševskega branja, njihovega izražanja ipd. Zagovorniki tega pristopa pravijo, da ne moremo določiti jasne meje med predbralnimi in bralnimi veščinami. Porajajočo se pismenost tako sestavljajo sposobnosti, znanja in vedenja, ki so razvojno predhodni klasičnim oblikam branja in pisanja. S tem se namiguje na to, da prestavlja

porajajoča se pismenost pomemben vir individualnih razlik pri otrocih pred vstopom v šolo (Lonigan idr., 2000). Branje namreč pomeni prevajanje vizualnega koda v smiselni jezik. V začetni fazi pa branje pomeni dekodiranje črk v ustrezne glasove in njihovo povezovanje v posamezne besede (govorjeni jezik).

Težave z vidnim in s slušnim procesiranjem imajo otroci, ki lahko normalno slišijo in vidijo, a napačno interpretirajo senzorne informacije. Otroci s težavami slušnega procesiranja v jeziku svojega okolja ne poznajo glasov v besedah (npr. ne prepoznajo prvega glasu v besedi ali napačne izreke nekega glasu).

Otroci z GJM predstavljajo največji odstotek otrok, pri katerih se kasneje pojavijo učne težave. Predšolski otroci z diagnozo govorno-jezikovnih motenj imajo visoko tveganje za slabšo pismenost v šoli, ki lahko vztraja tudi v obdobju mladostništva (Roth, Troia, Worthington in Handy, 2006). Govorno-jezikovni zaostanki pri otrocih z učnimi težavami vključujejo: težave s poslušanjem, z govorjenjem (ki je neustrezno glede na kronološko starost) in obsegom besednjaka, težave s sintakso, z artikulacijo in s pragmatiko (uporabo jezika v socialnih situacijah) (Lowenthal, 1998).

Raziskave so pokazale tudi povezanost med posameznikovo jezikovno opremljenostjo in kasnejšimi razlikami v branju. Znano je, da obstaja povezanost med jezikovnimi sposobnostmi in bralnim razumevanjem. Mnoge študije prav tako dokazujejo povezanost med besednjakom in zmožnostjo dekodiranja besed v zgodnjem učenju branja. Spet druge študije so pokazale povezanost med besednjakom in fonološkimi veščinami (Lonigan idr., 2000).

Poleg govorenega jezika in fonoloških veščin se zdi poznavanje tiska prav tako eden izmed pomembnih elementov porajajoče se pismenosti. Na primer: znanje abecede (tj. poznavanje imena črk in glasov, ki se pojavljajo v nekem jeziku) je eden pomembnejših elementov za uspeh pri začetnem učenju branja. Poznavanje kulture tiska (branje od leve proti desni in od vrha proti dnu, razlikovanje med slikami na eni in tiskom na drugi strani ...) in funkcije tiska (npr. razumevanje, da nam tisk pripoveduje neko zgodbo ali daje napotke) je prav tako pomembno v procesu učenja branja.

Različni avtorji so ugotovili, da so rezultati na testu *Concepts Clay's about print* (M. Clay, 2002) na začetku 1. razreda napovedovali bralno razumevanje in sposobnosti dekodiranja besed ob koncu 2. razreda, medtem ko so se pri teh otrocih že prej pokazale razlike v besednem zakladu in metaliterarnem zavedanju. Izpostavljenost tisku v okolju (prepoznavanje

imen proizvodov, znakov in logotipov) se odraža v zgodnjem zavedanju o tisku. Gre za sposobnost pripisovanja pomena teksta v nekem kontekstu (Lonigan idr., 2000).

Fonološke sposobnosti, govorjeni jezik in poznavanje tiska so trije pomembni elementi porajajoče se pismenosti, s katero lahko napovemo uspešnost otrokovega branja od vrta naprej. Scholnick (2001) je v svoji raziskavi o povezanosti jezika, veščin branja in simbolnega sistema (kot je branje) zapisal, da obstajajo številne razlage glede povezanosti zapisa, jezika in mišljenja. In ker se sistemi prekrivajo, lahko vsak od njih izboljša katerega od njih (R.Haney, Bissonnette, in L.Behnken, 2003).

Te ugotovitve kažejo, da predstavlja predšolsko obdobje pomemben čas za razvoj spretnosti, povezanih s kasnejšim branjem.

Na tem mestu naj še navedem nekaj testov, ki jih raziskovalci uporabljajo pri raziskovanju kot napovednik kasnejših bralnih zmožnosti:

a) Za ocenjevanje fonološkega procesiranja se pri otrocih najpogosteje raziskuje fonološko zavedanje, fonološki spomin in hitro avtomatizirano poimenovanje (priklic) skupaj z naslednjimi testi (Bishop, 2003):

- poznavanje črk (test: *Florida Language profile*, 1971),
- fonološko procesiranje (*The comprehensive test of phonological processing –CTOPP*, 1999), ki preverja fonološko zavedanje z mešanjem in ujemanjem fonemov, fonološki spomin s ponavljanjem besed in nebesed ter hitro avtomatizirano poimenovanje (barv, imen predmetov) – RAN test (ang. *Rapid automatised naming*).

b) Testi v svetu, ki preverjajo zgodnje bralne veščine (Pool in Johnson L., 2009):

- *Basic early assessment of reading* (BEAR) od predšolskih otrok do 3. razreda: preverja osnovne bralne veščine, bralno in slušno razumevanje, jezikovne sposobnosti, poznavanje črk, tekoče branje;
- *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (DIBELS) od predšolskih otrok do 3. razreda: preverja fonološko zavedanje, branje nebesed, imenovanje črk, branje na glas, pripovedovanje zgodb, uporabo črk;
- *Group reading assessment and diagnostic evaluation* (GRADE) od predšolskih otrok do 2. razreda: bralna pripravljenost, fonološko zavedanje, besedni zaklad, bralno razumevanje, slušno razumevanje;

- *Phonological awareness literacy screening for preschool (PALS-PreK)*: zapisovanje imena, poznavanje črk v abecedi, poznavanje prvega glasu v besedi, zavedanje besed in tiska, rime;
- *Phonological awareness literacy screening* za otroke stare 5 in 6 let: zavedanje rim, prvi glas v besedi, poznavanje abecede, glaskovanje, črkovanje, poznavanje in določevanje besed;
- *Predictive assessment of reading (PAR)* od predšolskih otrok do 3. razreda: fonološko zavedanje, tekočnost branja, branje posameznih besed, besedni zaklad;
- *Early literacy (STAR)* za predšolske otroke in otroke do 3. razreda: grafofonemsko zavedanje, fonološko zavedanje, fonemi, razumevanje, besedni zaklad;
- *Test of early reading ability – 3 (TERA-3)* od 3 do 6 in od 6 do 8 let: poznavanje abecede, razumevanje tiska;
- *Texas primary reading inventory (TPRI)* od predšolskih otrok in do otrok v 3. razredu: grafofonemsko zavedanje in fonološko zavedanje;
- *The Woodcock diagnostic reading battery (WDRB)* (Woodcock, 1997), primeren za otroke, stare 5 let in več, ki vključuje: iskanje besed in črk, poznavanje novih besed iz prebranega besedila, bralno razumevanje, končevanje začetih nalog, premeščanje glasov, aktivni besednjak, slušno razumevanje, pomnjenje stavkov in vizualno ujemanje.

1.6.2 Zgodnje veščine s področja matematike

Kopica raziskav s področja zgodnjega odkrivanja učnih težav se nanaša predvsem na težave z branjem in s pisanjem. Matematični primanjkljaji in raziskave o le-teh so resda v manjšini, a jih pri zgodnjem odkrivanju ne smemo spregledati, saj vemo, da delež otrok z matematičnimi težavami (izolirano ali v kombinaciji s primanjkljaji na drugih področjih) ni zanemarljiv.

Raziskave po svetu kažejo, da primanjkljaji na področju matematike pogosteje vztrajajo s starostjo in da so zgodnje matematične veščine boljši napovedovalec kasnejših dobrih ali slabih akademskih veščin kot težave z branjem (Clark, Pritchard, in Woodward, 2010).

Da matematični primanjkljaji v šoli niso tako nedolžni, kaže dejstvo, da do meje, ko težavica preraste v težavo in učenca že lahko štejemo v skupino otrok s SUT pri matematiki, otrok prispe takrat, ko ima za dva standardna odklona nižje rezultate pri matematičnih testih, kot jih dosegajo vrstniki. Dva standardna odklona od povprečja se sicer slišita zelo malo, a ker

matematiko v rednih šolah poučujejo tako, da pri reševanju težjih matematičnih problemov predpostavljajo avtomatizirano znanje z nižjih ravni, se učenec kaj hitro znajde v tej skupini.

Težave se začnejo že s tem, ko otrok nima (prostorske) predstave, zato ne zmore slediti in se naučiti osnovnih pojmov. Otrok brez utrjenih in avtomatiziranih postopkov z nižjih nivojev znanja pa nikakor ne more preiti na višje. Uspeh pri matematiki je namreč sestavljen iz več komponent, kot so na primer: osnovno znanje o številih, spomin za aritmetična dejstva, razumevanje matematičnih konceptov in zmožnost sledenja nekemu postopku. Matematične veščine so hierarhično urejene. Osnovna znanja in veščine so pomembna za obvladovanje bolj kompleksnih postopkov. Dokazano je, da se matematično znanje začne razvijati že pred vstopom v šolo, saj npr. otroci v zgodnjem otroštvu že začnejo razvijati osnovne matematične koncepte, kot so razvrščanje po velikosti (pojma: veliko-majhno), odnos del-celota, količinske koncepte ipd. Ta znanja so pomembna za njihov nadaljnji razvoj (Aunola, Leskinen, Lerkkanen in Nurmi, 2004).

Znanje matematike je vse prej kot enostavno. Mnoge veščine so pod vplivom učenja, še prej pa mora biti posameznik dovolj zrel, da se jih je sposoben naučiti. Nevropsihološki procesi, ki so pomembni pri usvajanju matematičnega znanja, vključujejo prostorske zaznave, vizualno presojanje, delovni spomin, samoregulativne funkcije, metakognitivno znanje, pozornost, slušno razumevanje. Za nadgradnjo znanja pa so potrebne še marsikatere druge funkcije (semantični spomin, proceduralno razumevanje miselnih in zapisanih računov, razumevanje velikosti števil idr.).

Dejavniki, ki lahko že pri predšolskih otrocih kažejo na to, ali bo otrok morda razvil učne težave pri matematiki, so naslednji (Hanley, 2005):

- poznavanje aritmetičnih dejstev,
- strategije štetja,
- poznavanje koncepta števil (velikost, razumevanje fleksibilnosti števil ipd.),

kot tudi delovni spomin, usmerjanje pozornosti, sprotna kontrola reševanja kot ključni elementi pri zapletenem planiranju in metakognitivnih nalogah. Predšolsko obdobje predstavlja pomemben prehodni čas za razvoj izvršilnih funkcij. Takrat se namreč razvijajo nevrnske povezave, še posebej prefrontalni korteks – otrokovo vedenje postane bolj ciljno usmerjeno, izboljšuje se spretnost reguliranja pozornosti (Clark, Pritchard in Woodward, 2010). Težave z regulacijo vedenja imajo predvsem otroci z motnjo pozornosti s

hiperaktivnostjo (v nadaljevanju Attention deficit hyperactivity disorder – ADHD). V predšolskem času so otroci prav tako sposobni hitrejšega in bolj prožnega preklopa misli, npr. pri nalogah razvrščanja predmetov po različnih kriterijih (npr. po barvi, velikosti, obliki ...). Te spremembe v razvoju miselnosti pri predšolskem otroku dokazujejo, da je to obdobje občutljivo in pomembno za razvoj načrtovanja, preklapljanja misli, zaviralnega sistema in prav tako bistvenih izvršilnih veščin, ki začnejo oblikovati posameznikovo učno pot.

V tujini se je test poznavanja števil (*Number knowledge test*, 1996) izkazal kot eden najboljših testov pri odkrivanju matematičnih težav pri mlajših otrocih (Hanley, 2005). Raziskovalci so ugotovili, da je sposobnost poznavanja števil in njihove fleksibilnosti bolj pod vplivom psihičnih funkcij kot učenja.

Na podlagi teorije Vigotskega so raziskovalci ugotavljali povezanost otrokovega notranjega govora z matematičnimi dosežki in jezikovnim razvojem. Vigotski namreč razlaga, da govor preide iz glasnega v notranji dialog, nato v tihi govor in šele sčasoma preide na mentalno raven oziroma logično mišljenje. Otroci s primanjkljaji na področju matematike naj bi po mnenju raziskovalcev uporabljali manj ponotranjenega notranjega govora, ki regulira njihovo vedenje. To se kaže tako, da ti otroci uporabljajo več podpornih strategij (npr. pri računu 6×5 se še vedno poslužujejo štetja na prste), pri problemskih nalogah najdejo manj (ali le eno) možno rešitev, njihove strategije pa se z leti ter z nadgrajevanjem matematičnega znanja spreminjajo le v manjši meri (Ostad in Sorensen, 2007).

Ne smemo pa pozabiti, da so slabi dosežki pri matematiki prav tako tesno povezani s slabšimi dosežki pri branju. To dokazujejo testi, ki hkrati preverjajo obe področji (npr. test *Procedures and problem solving* (2001)), saj je za reševanje matematičnih problemov pogosto potrebno tudi dobro bralno razumevanje, npr. pri besedilnih nalogah (Clark idr., 2010).

Če povzamem, so zgodnji napovedovalci otrokovega akademskega uspeha naslednje veščine: poimenovanje, poznavanje črk (oziroma zaporedje črk v abecedi), rim, identifikacija glasov in drugih simbolov v besedah, sestavljanje glasov v besede, poimenovanje barv, besednjak (ustrezen za določeno starost), zapisovanje imena, prepoznavanje števil, štetje, prepisovanje, sposobnost pomnjenja (pri določeni starosti) in splošno znanje (A. Badian, 1982; Gijssel, Bosman in Verhoeven, 2006; L. Simner, 1982; Lonigan idr., 2000; Lowenthal, 1998; R.Haney idr., 2003).

1.6.3 Zgodnje veščine s področja motorike in vedenja

Pri mlajših otrocih z učnimi težavami moramo biti pozorni na značilnosti, ki se pri njih najpogosteje pojavljajo. To so (Lowenthal, 1998): starosti neprimerna hiperaktivnost, impulzivnost, odkrenljivost, nepozornost, pomanjkanje samonadzora, neorganiziranost, socialno-emocionalne težave ter težave z grobo in s fino motoriko.

Učne težave se pri otrocih pojavljajo zaradi motnje pozornosti (v nadaljevanju ADD - Attention deficit disorders) in/ali skupaj s hiperaktivnostjo. Hiperaktivne otroke pogosto opisujejo kot nemirne, vedno v gibanju (tekajo in pležejo naokrog, nezmožni so sedeti pri miru ipd.), v prostoru pa pogosto povzročajo hrup. Njihov glavni problem je, da svojega vedenja niso zmožni kontrolirati, kadar se v določenem trenutku od njih to zahteva.

Impulzivnost je prav tako ena od nekaterih značilnosti otrok z učnimi težavami. Impulzivni otroci niso zmožni predvideti posledic svojega vedenja. Pogosto odgovarjajo, še preden sogovornik konča svoje vprašanje. Svojih dejanj niso zmožni predhodno reflektirati oziroma se jih zavedati. Mlajši otroci imajo zaradi tega težave tudi pri igri, saj z vrstniki ne znajo deliti ali vračati stvari (igrač). Impulzivne otroke ljudje ničkolikokrat označijo kot nesramne, vsiljive in nesočutne (nesposobne empatije). Zaradi svojega vedenja so odrinjeni na stran, med vrstniki pa niso priljubljeni.

Odkrenljiva pozornost zaradi motečih dražljajev v otrokovem okolju se tako kot hiperaktivnost pojavlja skupaj z učnimi težavami in ADD. Otroci s takšnimi težavami se zamotijo že z lastnimi mislimi. Najpogosteje pa jih zmotijo dražljaji v njihovem okolju (hrup, dejanja vrstnikov in ljudi, ki so prisotni v istem prostoru, ter drugi zvočni in vidni dražljaji). Učitelji in starši takšne otroke označujejo kot neorganizirane, neposlušne, otroke, ki izgubljajo stvari in potrebujejo veliko nadzora ter hitro menjujejo aktivnosti (sicer se začnejo dolgočasiti).

Stroka takšne otroke označuje kot »hiperaktivne sanjače«, ki razmišljajo celostno in globoko, pogosto se močno zamotijo z dejavnostmi, ki jih zanimajo, njihova hiperaktivnost pa je odraz njihovega uma. Z nenehnim gibanjem postanejo bolj sproščeni in lažje razmišljajo (Ferk, 2010). Prav zaradi svoje posebnosti so takšni otroci pogosto tudi nadarjeni.

Otroci s slabšo grobo in fino motoriko se izogibajo dejavnostim, ki zahtevajo to sposobnost. Takšne dejavnosti so na primer pisanje, sestavljanje sestavljanek, igre s kockami, aktivnosti, ki

zahtevajo uporabo likovnih veščin, rezanje s škarjami, posnemanje gibov nog, rok (predvsem dlani in prstov). Težave z grobo motoriko pa lahko pri otrocih opazimo že pri hoji, skakanju, teku, metanju predmetov in ujemanju (npr. žoge).

1.8 Metode ocenjevanja zgodnjih učnih težav pri predšolskih otrocih

V svetu obstaja precejšnje število testov, ki preverjajo zgolj eno področje (npr. samo veščine branja, pisanja, znanje matematike ipd.), ki je pomembno za otroke pred vstopom v šolo. Nas pa bolj zanima, s pomočjo katerega instrumenta lahko naredimo profil otrokovih šibkih in močnih področij pred vstopom v šolo.

Zaradi dolgoletnih izkušenj in mnogih raziskav na področju učnih težav je najbolje, da za začetek pogledamo, kako je s testi, vprašalniki in podobnimi instrumentariji za zgodnje odkrivanje v tujini (torej izven Slovenije). Osredotočiti se je potrebno predvsem na hitre (presejalne) instrumentarije, ki dajejo zanesljive rezultate, so ekonomični in lahko brez večjih stroškov zajamejo večje število otrok.

1.8.1 Ocenjevanje zgodnjih učnih težav v svetu

Že raziskave v osemdesetih letih 20. stoletja kažejo, da so se za hitro, zanesljivo in funkcionalno ocenjevalno metodo izkazali vprašalniki, namenjeni vzgojiteljem v predšolskih oddelkih. Standardizirani testi ponavadi zaradi časovnih in materialnih zahtev ne pridejo v poštev. Vprašalniki oziroma ocenjevalne lestvice otrokovega vedenja, ki jih lahko uporabimo med izvajanjem dnevnih rutin in raznih dejavnosti v vrtcu, so zato najbolj ustrezni v programu zgodnjega odkrivanja (Lowenthal, 1998). Rezultati, pridobljeni s pomočjo vprašalnikov, so se celo izkazali za boljše napovedovalce otrokovih bralnih dosežkov kot npr. standardizirani *Metropolitan readiness test*. O podobnih rezultatih poročajo tudi mnogi drugi avtorji (Mercer idr., 1979). V zgodnje odkrivanje bi po njihovem mnenju morali vključiti glavna večja področja, kot so področje jezika, inteligentnosti, motorike, socialno-emocionalno področje ter predakademske veščine.

Avtorica Lowenthal (1998) predlaga tri načine ocenjevanja zgodnjih (predakademskih) veščin:

- Prvi način je ocenjevanje, ki temelji na kurikulumu. Ta način ocenjevanja posameznega otroka ne primerja z vrstniki, ampak dolgoročne cilje iz kurikuluma razdeli na manjše, postopne korake, ki jih otrok postopoma usvaja, dokler ne doseže

zastavljenega cilja. Takšna metoda ocenjevanja se razlikuje od normiranih testov, saj z njo vzgojitelji ocenjujejo otrokovo pričakovano vedenje (znanje) v okviru napisanega kurikulumu. V tujini je takšno ocenjevanje na primer *Brigance inventory of early development – revised* (Brigance, 1991), *The carolina curriculum for preschoolers* (Johnson-Martin, Attermeir in Hecker, 1990), *HELP for preschoolers* (VORT Corporation, 1995) in *Evaluation and programming system (AEPS) for infants and children* (Bricker in Waddell, 1996). Kontrolni seznam, ki je bil narejen posebej za predšolske otroke z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami, pa se imenuje *On Track* (Neilsen, Van den Pol, Guidry, Keeley in Honzel, 1994). Namenjen je vzgojiteljem, ki poučujejo v oddelkih, v katere so integrirani otroci s posebnimi potrebami. Obsega vsa razvojna področja, vključujoč kognitivni vidik komunikacije, področje prilagajanja, socialno-emocionalno področje in področje motorike. Izvaja se tekom dnevne rutine, zato zanj niso potrebne posebej planirane dejavnosti. V celostno ocenjevanje se vključijo tudi starši, ki v obliki intervjuja podajo svoja opažanja o otrokovem vedenju.

Omenjen instrumentarij je zelo praktičen pri ocenjevanju otrokovih sposobnosti, zmožnosti, znanja in njegovih omejitev.

- Še ena od zelo uporabnih, neformalnih tehnik ocenjevanja je ocenjevanje na podlagi igre. V Ameriki je tak primer ocenjevanja *Transdisciplinary play-based assessment* (TPBA) (Linder, 1993), ki se uporablja za otroke s posebnimi potrebami (med njih prištevamo tudi otroke z učnimi težavami). Področja ocenjevanja pri takšnem kontrolnem seznamu so naslednja: kognitivni razvoj, komunikacija oziroma jezikovni razvoj, socialno-emocionalno in senzomotorično področje. Izvaja se običajno tako, da vzgojitelj, specialni pedagog in starši vsak posebej opazujejo otroka pri spontani, vsakodnevni igri, nato se sestanejo, pogovorijo o otrokovem funkcioniranju ter skupaj načrtujejo pomoč za posameznega otroka.
- Mapa otrokovih osebnih izdelkov (portfolio) je tretji način ocenjevanja. Namesto testov in vprašalnikov se pri tej metodi zbirajo informacije o otroku na različnih področjih funkcioniranja (likovni izdelki, fotografije kreativnih konstrukcij, npr. iz kock; posnetki otroka pri neki dejavnosti v skupini in avdio posnetki komunikacije z otrokom oziroma njegov govorno-jezikovni napredek) bodisi od doma ali vrtca. S takšno metodo lahko pri otroku spremljamo napredek, njegov učni stil, ves čas pa so vzgojitelji in strokovnjaki v stiku s starši.

Zgoraj našete tehnike ocenjevanja spadajo med neformalne načine ocenjevanja, saj ne zahtevajo posebnih testov in nimajo norm. Pomanjkljivost takšnega ocenjevanja je ta, da traja dalj časa (otroka je potrebno spremljati skozi neko določeno obdobje), ocenjujemo lahko le enega ali manjše število otrok naenkrat, pa tudi ocenjevalci pri tem podajajo svoja subjektivna mnenja. Zato je takšen način ocenjevanja primeren predvsem za otroke s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne skupine. S pomočjo neformalnega načina ocenjevanja pa vsekakor lažje načrtujemo pomoč, saj dobimo na koncu ocenjevanja izčrpno poročilo o otrokovem funkcioniranju na različnih področjih.

Med formalne načine ocenjevanja pa spadajo kontrolni sezname, ki prav tako zahtevajo učiteljevo vključitev v testiranja. Takšen način ocenjevanja se sicer uporablja pri šolskih otrocih, lahko pa nam je v vodilo in pomoč pri oblikovanju podobne lestvice za predšolske otroke. Primeri takšnega ocenjevanja so npr. *Child behavior checklist*, (1991a); *Child behavior checklist-Teacher's report form* (1991b); *Conners hyperactivity index* za učitelje (1990) in Walker-McConnell lestvica socialne kompetentnosti in prilagajanja v šoli, prav tako iz leta 1990. S pomočjo kontrolnih lestvic, ki jih za ocenjevanje otrokovega vedenja rešujejo učitelji, vzgojitelji ali starši (torej ljudje, ki so z otrokom največ v stiku in ga najbolj poznajo), dobimo takojšnje rezultate o tem, ali vedenje nekega otroka odstopa od pričakovanega. Formalna ocenjevalna lestvica je prav tako *Conners Rating Scale-Revised - CRS-R* (1997). Učitelji pri tej lestvici opazujejo in ocenjujejo otrokovo vedenje. Še posebej pozorni so na dejavnike, kot so nepozornost ali sanjarjenje, hiperaktivnost, težave ravnanja v socialni situaciji, bojzljivost in sodelovanje z drugimi v skupini.

V tujini sicer obstajajo tudi standardizirani testi za predšolske otroke, ki preverjajo sposobnosti in veščine za določena področja. Takšni testi zahtevajo od raziskovalcev veliko časa in vloženega truda. Morda res niso primerni za večje število otrok (ne dajo nam namreč hitrih rezultatov za širšo populacijo otrok), nam pa dajejo vpogled na področja, ki bi jih pri presejalnih testih oziroma vprašalnikih lahko uporabili kot napovedovalce šolskih dosežkov. Za ocenjevanje predakademiških veščin na standardiziranih testih so v eni od raziskav uporabili naslednje teste (Taylor idr., 2000):

- *Peabody individual achievement test revised- PIATR* (1989), ki preverja prepoznavanje besed, glaskovanje in matematične veščine,

- s testom *K-ABC* so testirali inteligentnost in dosežke. Test zajema posnemanje gibov dlani, zaporedje besed v stavku, kratkoročni spomin, risanje po spominu, postavitev sličic v pravilno kronološko zaporedje, prepoznavanje obrazov idr.,
- testi fonološkega procesiranja, kot je npr. *Comprehensive test of phonological processing* – CTOPP za 5- in 6-letne otroke,
- test fonemske segmentacije *Phoneme segmentation test* (1988),
- test jezikovnih in govornih funkcij, ki preverjajo aktivni besednjak (*One-word picture vocabulary test-revised*), oralno motoriko, priklic in strukturo stavkov na podlagi testa CELF-R - *Clinical evaluation of language fundamentals-revised* (1987),
- test zaznavno-motoričnih sposobnosti (*Developmental test of visual-motor integration* – VMI (1989) in *Grooved pegboard test* (1980)),
- test spomina, ki preverja verbalno učenje, posnemanje gibov prstov (*Wide range assessment of memory and learning* – WRAML (1990)),
- test poimenovanja, ki preverja izvršilne funkcije in pozornost (*The contingency naming test* (1996) – pri mlajših otrocih se uporabljajo le prvi trije deli iz testa),
- test imitacije gibov (*Test of the complex imitation of movement gestures*, Bergès-Lézine (1972)).

Testi znanja in dosežkov so najpogosteje uporabljeni testi v šoli, saj z njimi ocenjujemo znanje na različnih področjih kurikulumu. V Ameriki so razvili različne teste, s katerimi ocenjujemo določena področja. Tak test je npr. /Iowa test of basic skills-C – TBS/, Hoover, Dunbar in Frisbe, 2007, ki je primeren tudi za predšolske otroke in otroke v 1. razredu osnovne šole. Ker ti otroci še ne znajo brati, jim navodila preberejo vzgojitelji oziroma učitelji. Test preverja naslednja področja: besednjak, členitev besed (besedna analiza), branje/bralno razumevanje, poslušanje, jezik in matematiko.

NCLD je leta 2007 na svoji spletni strani objavil kontrolni seznam⁹, ki staršem in učiteljem na podlagi zapisanih trditev omogoča, da v grobem ocenijo svojega otroka na naslednjih področjih: groba in fina motorika, jezik, branje, pisanje, matematika, socialno-emocionalno področje, pozornost in drugo (lateralnost, orientacija, koncentracija, senzorna integracija, transfer znanja). Kontrolni seznam se predvideva za štiri starostne skupine (predšolski otrok, otrok od 1. do 4. razreda, otrok od 5. do 8. razreda ter srednješolci oziroma odrasli), a ne služi

⁹ Dostopno na: <http://www.nclld.org/images/stories/Publications/Forms-Checklists-Flyers-Handouts/ldchecklist.pdf>

kot pripomoček, temveč kot vodilo pri odkrivanju morebitnih učnih težav. Čim več trditev je označenih, večja je rizičnost za UT. Po končanem izpolnjevanju se je potrebno obrniti na strokovnjake na šoli ali na druge institucije, ki nudijo svetovanje in pomoč na tem področju.

Presejalni instrument, ki na hiter in tudi enostaven način odkrije skupino rizičnih otrok za SUT že v predšolskem obdobju, je na primer Lucid CoPS (*Cognitive Profiling System*, 1996). Test je narejen na podlagi računalniških iger, končni rezultati na področjih fonološkega zavedanja, fonemske diskriminacije, kratkotrajnega (slušnega in vidnega) spomina ter vidnega in verbalnega zaporedja pa oblikujejo profil otroka z njegovimi močnimi in s šibkimi področji. Namen testa je odkriti primanjkljaje pri specifičnih sposobnostih, ki predstavljajo predpogoj za uspešno branje, pisanje in računanje. Podobna testa sta še *Identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento* – IPDA, kar v prevodu pomeni zgodnje odkrivanje učnih težav, in PAC-SI. Tudi PAC-SI je namenjen zgodnjemu odkrivanju, in sicer otrokom od 5. do 6. leta in 11 mesecev starosti. Sestavljen je iz 11 preizkusov, ki se nanašajo na področje fonološkega zavedanja, delovnega in kratkotrajnega spomina, vidno- prostorskih sposobnosti in sposobnosti imenovanja.

1.8.2 Ocenjevanje zgodnjih učnih težav v Sloveniji

V slovenščino je preveden test, ki ugotavlja različne tipe učnih težav, SNAP – *Special needs assessment profile* oziroma Profil ocene posebnih potreb, ki sicer zajema večji del učnih težav, a je primeren za šolsko populacijo. Preizkusi SNAP se nanašajo na: časovno omejeno branje, fonološko zavedanje, branje nebesed, ortografski preizkus, prerinovanje likov, prepisovanje besedila, priključ besed, besedno tekočnost, pomnjenje besed nazaj, vidni spomin, naravna zaporedja in štetje nazaj, ravnotežje, integracijo leve in desne strani, poimenovanje slik, vidno razločevanje, prilagajanje oči razdalji in vidno sledenje (Weedon in Reid, 2009).

Dr. M. Galeša je v Sloveniji oblikoval in sestavil vrsto instrumentov za ocenjevanje zmožnosti in posebnih potreb otrok v osnovni šoli (2003). Med njimi najdemo tudi ocenjevalno lestvico Pripravljenosti na šolo – ocena razvitosti, ki preverja telesno in senzorično pripravljenost, jezikovno, fonično, čustveno-socialno, bralno in perceptualno pripravljenost. Učitelji ocenjujejo otroka na podlagi zapisanih trditev (zastavljenih ciljev) tako, da označijo, ali otrok nek cilj dosega ali ne. Na koncu se glede na dosežen rezultat za posameznega otroka načrtujejo cilji, ki jih učitelji vključijo v individualizirani program.

Na spletni strani Centra za psihodiagnostična sredstva¹⁰ lahko najdemo preizkus pripravljenosti otrok za vstop v šolo, avtorja I. Toličiča iz leta 1998. Preizkus zajema grafomotorične sposobnosti, govorno razumevanje, rezoniranje, dojetje količin, razumevanje navodil in pripravljenost delovanja v skupini. Namenjen je otrokom starim od 5 let in 8 mesecev do 7 let, lahko se izvaja za posameznega otroka ali v manjši skupini 6 do 7 otrok. Test lahko izvajajo le psihologi.

Ob koncu tega poglavja pridemo do zaključka, da v tujini obstaja mnogo instrumentov, ki so primerni in prirejeni za otroke v predšolskih oddelkih. V Sloveniji takšnega, ki bi bil enostaven, hiter, neformalen, dostopen širši populaciji brez plačila in bi ga lahko uporabili pri večjem številu otrok, (še) nimamo. Bi pa bil nujno potreben.

1.9 Prihodnost za razvoj instrumentarija in vizija pomoči na področju zgodnjega odkrivanja učnih težav v Sloveniji

Zanimanje za področje zgodnjega odkrivanja učnih težav (predvsem v predšolskem obdobju) je v Sloveniji še precej mlado. A v zadnjem času je postalo jasno, da se delež učnih težav v šoli povečuje. Ob tem se prav tako ne moremo izogniti vprašanju, kaj smo v Sloveniji že storili za optimalno reševanje GJM/UT/SUT/PPPU, saj kader svetovalne in zdravstvene stroke večkrat poudarja, da se omenjene težave odkriva prepozno. Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami so sicer odkriti zgodaj – že v vrtcu ali 1. razredu, ampak ta diagnoza v 3., 4. ali 5. razredu pogosto vodi v učne ali specifične učne težave.

Najbolj koristna intervencija bi torej bila, da že pri predšolskem otroku pogledamo razvitost funkcij, ki so potrebne za uspešno opismenjevanje in začetek šolanja. Te funkcije niso pomembne samo zaradi učne uspešnosti, ampak za splošno otrokovo funkcioniranje (za čustveni in kognitivni razvoj).

Glavni namen zgodnjega odkrivanja UT je torej preprečevanje oziroma zmanjševanje negativnih posledic za šolski uspeh in posledic, ki jih šolska neuspešnost pusti na otrokovi osebnosti (s tem je mišljena predvsem otrokova samopodoba). Poleg tega je zgodnja intervencija vedno uspešnejša in učinkovitejša od poznejših ukrepov, saj so otroci takrat v intenzivnem razvoju. Zgodnja obravnava otrok, rizičnih za učne težave, bi zmanjšala število neuspešnih otrok v šoli, saj so le-ti v otroštvu veliko bolj dovzetni za spremembe. S tem bi

¹⁰ Podatki dobljeni z: <http://www.center-pds.si/katalog/razvojni-preizkusi/preizkus-pripravljenosti-otrok-za-solo-pos>

močno zmanjšali čakalne vrste pri različnih strokovnjakih (logopedih, specialnih pedagogih, psihologih ...), z zgodnjo obravnavo pa dosegli, da se težave ne bi vlekly iz osnovnošolskih in srednješolskih let skozi vse življenje.

Področja vedenja, govora in jezika, avditivnega in vizualnega procesiranja, kognicije, motorike, samopomoči in socialno-emocionalno področje so najpomembnejša pri razvoju otrok. Intervencija učnih težav bi zato morala temeljiti predvsem na teh področjih (Lowenthal, 1998). Poglejmo, kaj lahko kot strokovnjaki naredimo na teh področjih, če upoštevamo petstopenjski model.

Pristopi za izboljšanje otrokovega vedenja (predvsem za hiperaktivne, impulzivne in otroke z odkrenljivo pozornostjo) bi morali temeljiti predvsem na sistematičnem načrtovanju in pomoči otroku pri razumevanju njegovih posledic vedenja (npr. kako se izogniti konfliktu, omejiti otroku izbiro, da ne prihaja do zmede, spodbujati otrokova močna področja z njegovimi najljubšimi aktivnostmi, da se otrok nauči usmerjati pozornost), na vključevanju otroka v skupinske aktivnosti z več odmori z glasbo in igro, na pripravah otroka na dnevno rutino in strukturiranost pri neki dejavnosti, omogočiti bi mu morali, da se umakne iz situacije in premisli o svojih dejanjih ipd. Pogosto lahko otrokovo vedenje spremenimo že s tem, da odrasli spremenimo svoje vedenje s svojimi reakcijami, z zgledom.

Govorno-jezikovne igre bi bilo potrebno vključevati v načrtovane aktivnosti s pomočjo t. i. naravne komunikacije, kar vključuje razširjanje pogovora (npr. igre vlog) in vzporedni govor (verbaliziranje otrokovih dejanj in dogajanja), kot tudi omogočiti otroku, da pove čim več sam (pripovedovanje in razprave o dogodkih, obnavljanje zgodbic itd.), igranje iger verbalnega spomina, priklica besed, dopolnjevanje povedi, opisovanja slik ipd. S tem otroku omogočimo razširjanje besednega zaklada, daljšanje povedi, s tem gre jezikovni razvoj v smeri kompleksnosti in raznolikosti. Otroku omogočimo tudi izpostavljenost tisku in mu s tem damo priložnost za interakcijo z jezikom ter povečanje možnosti za razvoj pismenosti. Zato bi bilo potrebno izobraziti tudi starše, ki lahko s svojim vedenjem in z igro veliko prispevajo k otrokovemu govorno-jezikovnemu napredku.

Zgodnja intervencija na področju avditivnega in vizualnega procesiranja naj bi vključevala: strategijo dajanja napotkov, navodil in veščine poslušanja (kratki, enostavni stavki z besedami, ki jih otrok pozna, naravna intonacija govora, vizualna opora, da lahko otrok lažje sledi pogovoru ipd.) in igre za glasovno diskriminacijo (pesmi na posamezne glasove,

segmentiranje in mešanje glasov, skladanje rim, prstne igrice, izštevanke, pesmi in zgodbe, igre za vzpostavljanje povezave glas-črka ipd.). Na področju vizualnega procesiranja lahko uporabimo vidno-perceptivne igre s sestavljanjkami, z barvnimi liki za razvrščanje po barvi, velikosti in obliki, kot tudi zlaganje igrač ali raznih predmetov v kategorije (npr. posoda, oblačila, sadje ...) (Lowenthal, 1998). Prav tako pridejo v poštev igre sledenja (labirinti), vidnega spomina, prepoznavanja, primerjanja, prerisovanja in še mnoge druge.

Za predšolske otroke z učnimi težavami, ki imajo primanjkljaje na kognitivnem področju, uporabimo naslednje strategije: s pomočjo multisenzornih tehnik (vidne, slušne, taktilne) otrokom omogočimo razumevanje enostavnih konceptov s pomočjo več čutov. Učenje s ponavljanjem na različne načine v različnih situacijah otrokom omogoča lažje posploševanje dejstev. Naloge naj bodo razdeljene na manjše korake, kar otrokom omogoča vpogled v lastna dejanja in s tem hitrejši uspeh.

Groba motorika je v otrokovem razvoju eno od temeljnih področij, ki se jih začne učiti že zelo zgodaj (od fetusa naprej, kasneje postane gibanje načrtno). Priporočila za otroke s težavami na tem področju so, da se otrok čim več igra zunaj. S tem mu odrasli omogočimo lažje in bolj usklajeno gibanje rok in nog. Igre s telesom (oponašanja gibanja živali) ter igre z manipuliranjem in uporabo različnih predmetov (predmeti v gibanju: baloni, žoge), risanje, rezanje s škarjami, barvanje, zapenjanje gumbov in oblačenje izboljšujejo otrokovo grobo, fino motoriko in vidno-motorično koordinacijo.

Otroci z učnimi težavami imajo velike težave tudi na socialno-emocionalnem področju, zato se težko vključujejo ali začenjajo igro oziroma med vrstniki niso sprejeti (težave imajo predvsem s simbolnim učenjem in simbolno igro). Na tem področju lahko z različnimi tehnikami (npr. z igrami z razumevanjem pravil) pomagajo predvsem vzgojitelji/učitelji, da se bo otrok z učnimi težavami počutil sprejetega v skupini.

Z zgoraj opisanimi tehnikami želim pokazati, da se lahko zgodnja intervencija za otroke z učnimi težavami lahko začne že v predšolskem obdobju, kadar še težave niso tako izrazite kot kasneje, če težave pri otroku odkrijemo šele v 3. razredu osnovne šole. Potreba po izdelavi baterije testov, ki bi bili prirejeni za rizične predšolske otroke oziroma učence v prvem razredu osnovne šole na področju motenj branja, pisanja in računanja, je torej velika.

Pomemben korak v smeri zgodnjega odkrivanja učnih težav pri predšolskih otrocih in otrocih v 1. razredu osnovne šole bi v Sloveniji naredili, če bi uporabili že izdelan, kulturno in

jezikovno prilagojen instrumentarij, ki je namenjen strokovnjakom (logopedom, specialnim pedagogom, vzgojiteljem/učiteljem) za ocenjevanje predopismenjalnih veščin, z dodatnim izobraževanjem kadra vzgojiteljev/učiteljev in bi s seznanjanjem staršev o značilnostih otrok z učnimi težavami zagotovili čim zgodnejše odkrivanje učnih težav ter dodatno izdelali priročnik za spodbujanje predopismenjalnih veščin pri otrocih.

Slovenska vlada je leto 2007 razglasila za leto pismenosti, zato morda ne bi bilo napačno, če bi se na vseh ravneh družbe začeli zavedati, da so te težave prisotne tudi pri nas in da jih je treba začeti reševati že zelo zgodaj. Pri temeljih.

1.10 Problem

Vsako leto prestopi prag prvega razreda veliko otrok z različnimi zmožnostmi in veščinami, ki so tako ali drugače pripravljeni na bogatenje svojega znanja z učenjem, izpolnjevanje nalog ali zadovoljevanje lastnih interesov. Primanjkljaji in težave, s katerimi se srečuje otrok že v začetku šolanja, lahko kasneje privedejo do učnih težav. Učenci z učnimi težavami zato ne zmorejo na enak način kot njihovi vrstniki graditi svojega znanja, sprejemati številnih informacij iz okolja, zadovoljevati lastnih interesov in bogatiti svojega življenja.

Učne težave se ponavadi odkrijejo šele v 3. razredu (s pomočjo Šalijevega nareka), ko so otrokove težave v šoli že zelo obsežne. Počasna intervencija lahko povzroči velike posledice na akademskem področju. Zgodnja intervencija pri mlajših otrocih bi zato ublažila negativne posledice, ki nastanejo zaradi poznega usmerjanja (Lange in Thomson, 2006). Avtorica Deiner (2010) navaja, da se znaki, ki lahko kasneje privedejo do učnih težav, pojavljajo že v predšolskem obdobju. Težave so vidne pri izgovorjavi, manjšem obsegu besednjaka, pomanjkljivem interesu za poslušanje in pripovedovanje zgodb, fonološkem zavedanju, ne zanimajo jih risanje, pisanje in računanje. Otroci lahko imajo prav tako težave s pomnjenjem števil, črk, dni v tednu, pogosteje so utrujeni, imajo težave s koncentracijo, težko sedijo pri miru, si zapirajo gumbe oziroma so motorično nespretni. Težave se lahko kažejo tudi pri sodelovanju in igri z vrstniki. Otroci, ki imajo te težave, so lahko tudi nadarjeni. Predšolsko obdobje zato predstavlja pomembni čas, ko sta preventiva in zgodnja identifikacija najbolj učinkoviti. Po navedbah avtorice Lowenthal (1998) bi morali dati na področju zgodnjega odkrivanja poudarek na predakademskih veščinah oziroma razvoju instrumentarija za predšolske otroke, v katerem bi zajeli področja motorike, komunikacije, kognicije,

prilagajanja in socialno-emocionalno funkcioniranje. Colligan (1981) dodaja še področje senzornih funkcij in predopismenjevalnih veščin.

Za hitro, neformalno metodo bi bilo najlažje in najbolj učinkovito uporabiti vprašalnik za ocenjevanje vedenja predšolskih otrok s strani njihovih vzgojiteljev, učiteljev in/ali staršev. Colligan (1981) navaja, da se je pri zgodnjem odkrivanju najbolje posluževati tehnike izdelave otrokovega profila prednosti in slabosti, ki jo dobimo s pomočjo takšnega načina ocenjevanja. Zgodnje prepoznavanje rizičnih otrok za učne težave v predšolskem obdobju bi omogočilo razvoj in izvajanje programov, s katerimi bi se odpravile ali vsaj omilile možnosti za pojav primanjkljajev na področju opismenjevanja.

Po prebiranju domače in tuje literature je bilo ugotovljeno, da v Sloveniji še nimamo ustreznega instrumentarija, ki bi bil primeren za ocenjevanje veščin in sposobnosti pri predšolskih otrocih. Zato smo avtorice dr. Martina Ozbič, dr. Damjana Kogovšek, dipl. psih. Valentina Ferluga in avtorica diplome Petra Zver izdelale vprašalnik za oblikovanje profila otrok ob vstopu v šolo, ki je namenjen vzgojiteljem oziroma učiteljem.

2. CILJI RAZISKOVANJA

Cilj raziskovanja je ugotoviti, ali obstajajo razlike med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, v starosti od 5 let in 3 mesecev do 7 let in 1 meseca na področju predakademskih veščin.

2.1 Hipoteze

Globalni hipotezi:

H1: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na delu A.

H2: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na delu B.

Specifične hipoteze:

H1.1: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju pozornosti, koncentracije, vedenja in uravnavanja vedenja.

H1.2: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju utrudljivosti in nasičenosti.

H1.3: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju motorike.

H1.4: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju komunikacije in sociopragmatike.

H1.5: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju govorno–jezikovnega razumevanja in izražanja.

H1.6: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju verbalnega spomina.

- H1.7: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na grafično vizuoperceptivnem področju, na področju percepcije in imenovanja barv.
- H1.8: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju časovne in prostorske orientacije.
- H1.9: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju metaliterarnih veščin.
- H1.10: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju predopismenjevalnih veščin.
- H1.11: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju grafemskega zavedanja in grafomotorike.
- H1.12: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju predmatematičnih veščin.
- H1.13: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju metakognicije.
- H2.1: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju dobrega, hitrega in zanesljivega priklica informacij.
- H2.2: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju radovednosti in poglobljenega znanja.
- H2.3: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju tempa učenja in sposobnosti analize.
- H2.4: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zgodnjega fizičnega in gibalnega razvoja.

- H2.5: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zgodnje razvitih jezikovnih vzorcev.
- H2.6: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju naprednega jezika in obsežnega besedišča.
- H2.7: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zanimanja in napredne uporabe abstraktnih simbolnih sistemov.
- H2.8: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju asinhronnega razvoja.
- H2.9: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju intenzivnosti čustev in visoke ravni senzibilnosti.
- H2.10: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju občutka za humor.
- H2.11: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju intenzivne koncentracije in vztrajnosti.
- H2.12: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju kreativnosti, domiselnosti in iznajdljivosti.
- H2.13: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju igralnega vedenja in igre z drugimi.
- H2.14: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju socialne odgovornosti in samostojnosti.
- H2.15: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zavedanja drugačnosti in socialne izolacije.

3. METODE DE LA

3.1 Opis vzorca

V raziskavo je bilo vključenih 26 otrok iz 1. razreda redne osnovne šole in 80 predšolskih otrok (skupaj 106 otrok), od tega 55 dečkov in 51 deklic. Gre za otroke stare med 5 let in 3 mesece do 7 let in 1 mesec. Trije predšolski otroci (2 deklici in 1 deček), vključeni v redno skupino enakovrednega izobrazbenega standarda, so imeli odločbo o usmeritvi.

Tabela 1: Vzorec za posamezne skupine otrok glede na spol

SPOL	ŠTEVILO OTROK	ODSTOTEK OTROK
dečki	55	51,9
deklice	51	48,1
SKUPAJ	106	100,0

Tabela 2: Vzorec otrok glede na vrsto vključenosti v vzgojo in izobraževanje

VRSTA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA	ŠTEVILO OTROK	ODSTOTEK OTROK
vrtec	80	75,5
šola	26	24,5
SKUPAJ	106	100,0

Vzgojiteljice v vrtcih so rešile vprašalnike za 79 otrok, 1 vprašalnik je rešila pomočnica vzgojiteljice. V osnovnošolskem programu pa je 9 vprašalnikov rešil učitelj in 17 vprašalnikov učiteljice.

Podatki so pokazali, da so v družinah največ 4 otroci in najmanj 1 otrok (povprečno 1,87 otrok na družino). Gledano na zaporedje rojstva je bilo največ prvorojencev (63 otrok), 37 je bilo drugorojencev in 6 tretjerojencev. Otroci preživijo v vrtcu ali šoli povprečno 7,3 ure dnevno.

V raziskavo so bili vključeni vsi pravilno in ustrezno izpolnjeni vprašalniki.

3.2 Opis spremenljivk

Neodvisna spremenljivka:

- **starostna skupina:** predšolski otroci, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec; šolski otroci, ki obiskujejo 1. razred redne osnovne šole. Spremenljivka je kategorialnega tipa.

Odlisne spremenljivke (del A):

Opis spremenljivk je povzet s posameznih področij v vprašalniku. Spremenljivke se vrednotijo na lestvici od 1 do 5, kjer pomeni 1 = nikoli/nič, 2 = redko/zelo malo, 3 = včasih/malo, 4 = pogosto/precej, 5 = vedno/veliko.

PODROČJE (del A)	OPIS PODROČJA	VREDNOSTI
Pozornost, koncentracija, vedenje in uravnavanje vedenja (skupno 24 trditev)	sledenje dejavnostim in navodilom, vzdrževanje pozornosti, vztrajnost, sodelovanje in igra z vrstniki, organizacija in urejenost, prilagajanje, uravnavanje lastnega vedenja	1-5
Utrudljivost, nasičenost (2 trditvi)	energetska opremljenost, prilagajanje situacijah z mnogo zvočnimi dražljaji	1-5
Motorika (6 trditev)	koordinacija gibov pri ranih dejavnostih, groba in fina motorika, ravnotežje, posnemanje gibov	1-5
Komunikacija, sociopragmatika (5 trditev)	pogovorne izmenjave s sogovornikom, odzivanje v komunikaciji z drugimi	1-5
Govorno-jezikovno razumevanje in izražanje (18 trditev)	poslušanje, razumevanje enostavnih vsakodnevnih besed, povedi in fraz; pripovedovanje, obnavljanje besedila, obseg besedišča, struktura stavka, razumljivost govora, razumevanje prenesenih pomenov	1-5
Verbalni spomin (3 trditve)	delovni spomin, pomnjenje kljub motečim dejavnikom	1-5
Grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv (10 trditev)	risanje človeške figure, podrobnosti in razlike v vidnem materialu, zaporedja, prerisovanje, orientacija na ploskvi, poznavanje barv	1-5
Časovna in prostorska orientacija (2 trditvi)	razumevanje časovnih in prostorskih pojmov, orientacija v prostoru	1-5
Metaliterarne veščine (7 trditev)	poznavanje kulture branja (smer branja, poznavanje vrstic, besed, ločevanje med besedilom in sliko), zanimanje za učenje branja, pisanja, računanja	1-5
Predopismenjevalne veščine (13 trditev)	poznavanje in skladanje rim, glaskovanje, poznavanje pesmic, razlikovanje med slušno podobnimi glasovi, obnavljanje zgodbe, samoiniciativna uporaba pisal, zapisov, poznavanje simbolov, ki imajo pomen	1-5
Grafemsko zavedanje, grafomotorika (4 trditve)	zapis imena, drža pisala, poznavanje grafemov, prepis besede	1-5
Predmatematične veščine (8 trditev)	štetje, odnos med količino in številom, primerjave količin, poimenovanje lastne starosti, količinsko-logično razmišljanje, nizanje po velikosti	1-5
Metakognicija (2 trditvi)	uporaba različnih strategij za izboljšanje pomnjenja	1-5

Indikatorji, iz katerih so konstruirane spremenljivke, so ordinalnega tipa.

- **skupaj del A:** kompozit vseh spremenljivk iz dela A (13 področij)

Odvise spremenljivke (del B):

PODROČJE (del B) spremenljivka	OPIS PODROČJA	VREDNOSTI
Spomin in priklic informacij (1 trditev)	dober kratkoročni in dolgoročni spomin, poznavanje podrobnosti oz. velike količine informacij	1-5
Radovednost in poglobljeno znanje (1 trditev)	postavljanje refleksivnih, raziskovalnih vprašanj, potreba po znanju, dobra percepcija, širok spekter znanja, nove ideje	1-5
Hitro učenje in napredna sposobnost analize (1 trditev)	učenje brez ali z malo ponavljanja, uvid v povezave, transfer znanja, kritično razmišljanje, nenehno hlastanje po novem znanju	1-5
Zgodnji fizični in gibalni razvoj (1 trditev)	napredne grobomotorične in finomotorične spretnosti, intenzivno ukvarjanje z vidnimi dražljaji	1-5
Zgodnje razviti jezikovni vzorci (1 trditev)	hiter razvoj govora in jezika, napredno razumevanje in izražanje	1-5
Napredni jezik in obsežno besedišče (1 trditev)	bogato besedišče in razlage, izkazovanje domišljije, hitro usvajanje novih pojmov/dejstev	1-5
Zanimanje in uporaba abstraktnega simbolnega sistema (1 trditev)	zanimanje za področje izobraževanja pred formalnim šolanjem, zgodnja uporaba simbolnega sistema, domišljija in originalnost v izdelkih	1-5
Asinhroni razvoj (1 trditev)	frustriranost, nepotrpežljivost, kadar kognitivni razvoj prehiteva pred finomotoričnimi spretnostmi, napredne abstrakcije vplivajo na čustva	1-5
Intenzivnost čustvovanja, empatija in senzibilnost (1 trditev)	globoko čustvovanje, zgodnja sposobnost empatije, nerealna pričakovanja do sebe, perfekcionizem, visoka pričakovanja do sebe, dajanje moralnih ocen	1-5

Zrel občutek za humor (1 trditev)	napredno razumevanje odnosov, pomenov , uporaba humorja v vseh situacijah	1-5
Intenzivna koncentracija in vztrajnost (1 trditev)	dobra pozornost in koncentracija, osredotočenost na nalogo, trma, visoka motiviranost za interesna področja, zasanjanost	1-5
Kreativnost, domiselnost (1 trditev)	izvirne, nevsakdanje rešitve v komunikaciji, igri, dejavnostih, eksperimentiranje in kreiranje novih stvari	1-5
Razlike v vedenju in igri (1 trditev)	zanimanje za zapletene miselne igre, druženje s starejšimi, individualnost v igri	1-5
Socialna odgovornost in samostojnost (1 trditev)	prilagajanje svojih potreb, veščin drugim, zanimanje za dogodke v svetu, izzivanje avtoritete	1-5
Zavedanje drugačnosti (1 trditev)	socialne primerjave, maskiranje svojih zmožnosti in sposobnosti zaradi boljše sprejetosti med vrstniki	1-5

Indikatorji, iz katerih je konstruirana spremenljivka, so ordinalnega tipa.

- **skupaj del B:** kompozit vseh spremenljivk iz dela B

3.3 Merski instrumenti in karakteristike

Avtorice dr. M. Ozbič, dr. D. Kogovšek, V. Ferluga, dipl. psih., in avtorica diplome Petra Zver smo po pregledu tuje literature (presejalni test za predšolske otroke v italijanščini IPDA in PAC-SI, standardizirani testi za ocenjevanje predakademskih veščin in sposobnosti iz Amerike – PIATR, K-ABC, CTOPP, CELF-R, VMI, WRAML idr. in COPS), kot tudi slovenske (slovenski prevod testa SNAP, ocenjevalna letvica Pripravljenosti na šolo M. Galeše, Preizkus pripravljenosti otrok za vstop v šolo idr.), oblikovale vprašalnik, namenjen vzgojiteljem in učiteljem v 1. razredu osnovne šole. Vprašalnik je namenjen zgodnjemu odkrivanju otrok, ki so rizični za učne težave in odkrivanju močnih področij, zato smo oblikovale trditve/postavke, s pomočjo katerih lahko vzgojitelji/učitelji ocenijo otrokovo vedenje, veščine, zmožnosti in sposobnosti na določenih področjih. Zaradi preglednosti in sistematičnosti je bil vprašalnik razdeljen na področja s pozitivnimi trditvami, ki pri otroku preverjajo neko določeno veščino ali spretnost. Prvi del (del A) je torej od izpolnjevalca zahteval, da oceni otrokovo funkcioniranje na naslednjih področjih: pozornost, koncentracija,

vedenje in uravnavanje vedenja; utrudljivost in nasičenost; motorika; komunikacija, sociopragmatika; govorno-jezikovno razumevanje in izražanje; verbalni spomin; grafično vizuoperceptivno področje, percepcija barv in imenovanje barv; časovna in prostorska orientacija; metaliterarne veščine; predopismenjevalne veščine; grafemsko zavedanje, grafomotorika; predmatematične veščine in metakognicija. Drugi del (del B) se nanaša na kompenzacijska področja. Trditve o otrokovih močnih področjih so naslednje: spomin in priklic informacij; radovednost in poglobljeno znanje, hitro učenje in napredna sposobnost analize; zgodnji fizični in gibalni razvoj; zgodnje razviti jezikovni vzorci; napredni jezik in obsežno besedišče; zanimanje in uporaba abstraktnega jezika; asinhroni razvoj; intenzivnost čustvovanja, empatija in senzibilnost; zrel občutek za humor; intenzivna koncentracija in vztrajnost; kreativnost in domiselnost; razlike v vedenju in igri; socialna odgovornost in samostojnost ter zavedanje drugačnosti.

Med del A in del B smo vključili še dve vprašanji (»dodatna področja«), kjer smo preverjali otrokovo dominantnost (označevanje leve ali desne strani za preferenčno nogo, roko, oko in uho) ter otrokovo ekstravertiranost oziroma introvertiranost.

Na začetku vprašalnika je dodanih še nekaj splošnih vprašanj o informacijah o ocenjevalcu in otroku (datum rojstva otrok oziroma starost v mesecih, koliko otrok je v družini pri posameznem otroku, za katerega se je reševal vprašalnik, zaporedje rojstva za tega otroka, koliko ur preživi otrok v vrtcu ali šoli, s kom preživi največ časa izven vrtca/šole in kakšna je vloga ocenjevalca). Vprašalnik smo nato dali vzgojiteljem predšolskih otrok in učiteljem v 1. razredu osnovne šole z namenom, da ocenijo otrokova močna in šibka področja.

Veljavnost

Vprašalnik je bil vsebinsko in jezikovno pregledan s strani avtoric kot tudi s strani različnih vzgojiteljev v vrtcih, učiteljev v 1. razredih osnovne šole, specialnih pedagogov, sociologov in psihologov. Na podlagi njihovih komentarjev smo vprašalnik popravili oziroma spremenili. Srečanja in posveti med različnimi strokovnjaki so nato privedla do končne verzije vprašalnika.

Zanesljivost

Tabela 3: Test zanesljivosti za posamezna področja

PODROČJE	število indikatorjev	N	Cronbach alfa
Pozornost, koncentracija, vedenje, u ravnavanje vedenja	24	106	0,971
Utrudljivost, nasičenost	2	106	0,507
Motorika	6	106	0,967
Komunikacija, sociopragmatika	5	106	0,905
Govorno-jezikovno razumevanje in izražanje	18	106	0,972
Verbalni spomin	3	106	0,902
Grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv	10	106	0,968
Časovna in prostorska orientacija	2	106	0,884
Metaliterarne veščine	7	106	0,951
Predopismenjevalne veščine	13	106	0,968
Grafemsko zavedanje, grafomotorika	4	106	0,925
Predmatematične veščine	8	106	0,972
Metakognicija	2	106	0,892
Skupaj del A	104	106	0,991
Skupaj del B	15	88	0,958

V Sloveniji še nimamo instrumenta, ki bi pri predšolskih otrocih in otrocih v 1. razredu preverjal veščine, vedenja in zmožnosti ob vstopu v šolo, za ta namen je bil uporabljeni vprašalnik na novo konstruiran. Za prikaz notranje skladnosti med posameznimi deli vprašalnika smo izračunali Cronbach koeficient zanesljivosti alfa. Iz tabele 3 je razvidno, da celotni prvi del vprašalnika s spremenljivkami (del A) dosega zelo visoko zanesljivost s koeficientom 0,991. Visoko zanesljivost s koeficientom 0,958 ima tudi drugi del vprašalnika (del B). Koeficienti za posamezne spremenljivke na delu A se gibljejo med 0,884 in 0,972, kar kaže na izjemno visoko zanesljivost. Z nižjim koeficientom (0,507) izstopa le področje utrudljivosti in nasičenosti. Predvidevamo, da bi koeficient dosegel višjo vrednost, če bi na tem področju uporabili oziroma preverjali več kot samo dve trditvi. Vrednost pod 0,9 ima tudi področje metakognicije ($\alpha = 0,892$), ki ima prav tako le dve trditvi. V prihodnje bi bilo zato potrebno razmisliti o približno enaki razporeditvi števila trditev za posamezno področje oziroma spremenljivko. S tem bi lahko pri področjih z nižjim koeficientom dosegli višjo zanesljivost podatkov. Kljub temu lahko na koncu zaključimo, da ima vprašalnik zaradi dobrih koeficientov zgledno vsebinsko veljavnost.

Objektivnost

Na začetku vprašalnika so bila za namen objektivnosti dodana navodila za reševanje. Izpolnjevalcem vprašalnika (vzgojiteljem in učiteljem) je bilo naročeno, naj najprej pregledajo celotni vprašalnik, otroka opazujejo nekaj dni (približno 1 teden) in šele nato odgovorijo na vprašanja, ki se nanašajo na otrokove veščine in vedenja. Vprašalnik so vzgojitelji/učitelji reševali individualno. Če so se pri izpolnjevanju pojavili dvomi, so lahko za pomoč prosili svoje kolege, ki otroka prav tako dobro poznajo. Odgovore so beležili na pet-stopenjski Likertovi lestvici. S takšno lestvico smo objektivnost še povečali, saj so bili odgovori zaprtega tipa.

Ekonomičnost

Ekonomičnost smo pri vprašalniku dosegli s tem, da smo veliko število trditev skrčili in/ali združili in jih nato smiselno uvrstili pod posamezna področja. Za izpolnjevanje vprašalnika potrebujejo vzgojitelji/učitelji približno 15 do 20 minut. Oblikovan vprašalnik je torej izčrpen, a hkrati hiter, saj nam da v kratkem času zanesljive informacije o otroku.

3.4 Način vrednotenja

Ocenjevalci so posameznega otroka ocenjevali po trditvah (postavkah) znotraj posameznega področja. To so naredili tako, da so za posamezno trditev obkrožili ustrezno številko na pet-stopenjski Likertovi lestvici. Ocenjevalci so si pomagali z naslednjo lestvico: 1 = nikoli/nič, 2 = redko/zelo malo, 3 = včasih/malo, 4 = pogosto/precej, 5 = vedno/veliko.

V prvem delu je bilo potrebno obkrožiti ustrezno številko na lestvici od 1 do 5 na trinajstih področjih, ki so vsebovala 104 trditve. Zaradi manjkajočih podatkov (na delu B je manjkalo nekaj podatkov pri 18 otrocih) smo se odločili, da bomo za vrednotenje podatkov uporabili povprečne vrednosti točk, doseženih na različnih področjih. V sklopu »utrudljivost, nasičenost« je zaradi lažjega razumevanja druga trditev zanikana, zato je bila ustrezno preoblikovana v pozitivno trditev (vse trditve v vprašalniku so namreč pozitivne in napisane v trdilni obliki). Pri obrnjeni trditvi smo zato kasneje upoštevali lestvico, kjer je vrednost 1 pomenila 5, vrednost 2 je pomenila 4, vrednost 3 je ostala nespremenjena, 4 je pomenilo 2 in 5 je pomenilo 1.

Na delu B nas je še zanimala otrokova dominantnost (ocenjevalci so obkrožili ustrezno črko (L = leva, D = desna) glede na dominantnost noge, roke, ušesa in očesa) in ekstravertiranost oziroma introvertiranost (uporabljena 5-stopenjska Likertova lestvica z nekoliko drugačnimi stopnjami: 1 = zelo introvertiran, usmerjen vase, v svoj notranji svet, 2 = introvertiran, 3 = uravnotežen, 4 = ekstravertiran, 5 = zelo ekstravertiran, usmerjen navzven, v družbo). Povprečja točk na delih o dominantnosti in ekstra-/introvertiranosti nismo vključili v analizo.

Maksimalno število točk, ki ga je bilo mogoče doseči na prvem delu vprašalnika, je bilo 520 točk in minimalno 104. Na drugem delu pa maksimalno 75 in minimalno 15 točk. Skupaj (A in B del) torej maksimalno 595 točk in minimalno 119.

3.5 Način izvedbe

Iskanje vzgojiteljev in učiteljev, ki so bili pripravljene sodelovati v raziskavi, je potekalo v dveh delih. Sprva so bile preko elektronske pošte poslani prošnje na vse uprave mariborskih vrtcev (skupaj 8 uprav). Za sodelovanje so se potem odločili v štirih vrtcih in enem vrtcu iz okolice Maribora (Vrtec Miklavž). Predšolski otroci, ki so bili zajeti v raziskavo, so obiskovali naslednje vrtce: Vrtec Jožice Flander, Vrtec Jadvige Golež, Vrtec Ivana Glinška, Vrtec Studenci (vsi iz mestne občine Maribor) in Vrtec Miklavž (občina Miklavž).

V drugem delu so bile prošnje za sodelovanje v raziskavi poslani še na tri osnovne šole v Mariboru. Odzvali so se na dveh šolah – OŠ Prežihov Voranc in OŠ Angel Besednjak.

Na upravi vrtcev so se potem sami odločili, koliko vprašalnikov bodo sprejeli in razdelili po posameznih enotah. Pri tem so upoštevali naše navodilo, da naj se vprašalniki zaradi naključnega vzorca rešujejo za vsakega tretjega otroka (po abecedi) v posamezni predšolski skupini. Skupno število vprašalnikov je bilo potem vrnjenih na upravo, kjer smo jih prevzeli. Zaradi varovanja podatkov nimamo informacij o tem, kolikšno število otrok je bilo iz posamezne ustanove in skupine. Prav tako nimamo podatka o tem, koliko različnih vzgojiteljev je sodelovalo v raziskavi (v vprašalniku ni bilo nujno potrebno zapisati imena vzgojitelja oziroma učitelja).

Vse tri osnovne šole so bile izbrane naključno, a le v dveh so pokazali pripravljenost za sodelovanje. V šoli so učitelji prav tako reševali vprašalnike za vsakega tretjega otroka in ker so bili tudi tukaj vprašalniki vrnjeni na upravo, nimamo podatka o tem, v koliko prvih razredov so bili vprašalniki razdeljeni.

Vprašalnike so vzgojitelji/učitelji reševali med januarjem in marcem 2011, saj je za uspešno reševanje potrebno otroke že nekaj časa poznati.

3.6 Statistična obdelava podatkov

Pri statistični obdelavi podatkov so bile za namen opisne porazdelitve spremenljivk uporabljene metode deskriptivne statistike (aritmetična sredina, mediana, standardni odklon, minimum, maksimum, koeficient sploščenosti, koeficient asimetrije). S koeficientom Cronbach alfa smo preverjali zanesljivost za posamezno področje. Za iskanje razlik med dvema starostnima skupinama (predšolski/šolski otroci) na posameznih področjih smo naredili t-test. Hipoteze smo preverjali na stopnji tveganja 5 % ($p = 0,05$).

4. REZULTATI Z INTERPRETACIJO

4.1 Splošni pregled rezultatov

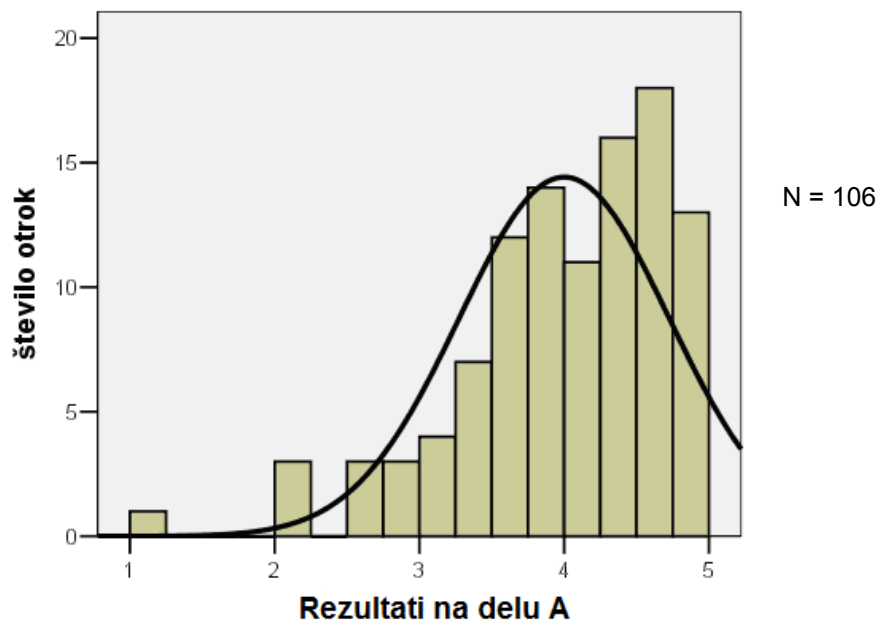
Tabela 4: Opisna statistika s srednjimi vrednostmi, standardnim odklonom, z minimumom, maksimumom ter s koeficientom asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) na prvem delu (del A) vprašalnika za celotni vzorec

PODROČJA del A	N	M	SD	Me	Min	Max	KA	KS
Pozornost, koncentracija, vedenje in uravnavanje vedenja	106	3,64	0,831	3,79	2	5	-0,238	-0,807
Utrudljivost, nasičenost	106	3,62	0,782	3,50	2	5	-0,340	-0,34
Motorika	106	4,21	0,923	4,67	1	5	-1,090	0,254
Komunikacija, sociopragmatika	106	3,70	0,882	3,80	1	5	-0,442	-0,385
Govorno-jezikovno razumevanje in izražanje	106	4,06	0,819	4,25	1	5	-1,075	0,682
Verbalni spomin	106	4,07	0,891	4,33	1	5	-1,052	0,664
Grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv	106	4,32	0,802	4,65	1	5	-1,516	2,476
Časovna in prostorska orientacija	106	4,25	0,829	4,50	1	5	-1,353	2,316
Metaliterarne veščine	106	4,21	0,874	4,43	1	5	-0,329	1,673
Predopismenjevalne veščine	106	3,86	0,926	4,00	1	5	-0,935	0,443
Grafemsko zavedanje, grafomotorika	106	4,31	0,939	4,75	1	5	-1,551	1,926
Predmatematične veščine	106	4,55	0,776	5,00	1	5	-2,427	6,551
Metakognicija	106	3,43	1,035	3,50	1	5	-0,575	-0,259
Skupaj del A	106	4,00	0,726	4,15	1	5	-1,136	1,543

Zgornja tabela prikazuje opisno statistiko prvega dela (del A). Iz nje lahko razberemo, da je celotni vzorec sestavljalo 106 otrok. Otroci so bili na posameznih področjih ocenjeni z visokimi točkami, saj se vse povprečne vrednosti gibljejo nad 3,6. Mediana, ki deli vzorec na dva enaka dela, je pri večini področij še nekoliko višja od vrednosti aritmetičnih sredin (izjemi sta le področji utrudljivosti, nasičenosti in predmatematične veščine). To pomeni, da ocenjevalci na teh področjih otrok niso ocenjevali zgolj s povprečno vrednostjo (v našem primeru je bila srednja vrednost na vprašalniku 3 = včasih/malo), ampak so njihove ocene v večini nihale med 2 in 4 ali 3 in 5. Zato so povprečne vrednosti aritmetičnih sredin in median visoke (nad 3,5 točk). Zanimivo je, da je na področju predmatematičnih veščin vrednost mediane 5 (na lestvici je to pomenilo vedno/veliko), povprečna aritmetična sredina pa 4,55 točk. Ob pregledu trditve s vprašalnika na področju predmatematičnih veščin smo opazili, da so se trditve nanašale predvsem na osnovne matematične spretnosti in veščine, ki jih otroci v

vrstcu pogosto obvladujejo že veliko prej (npr. štetje do 4, poznavanje lastne starosti, nizanje po velikosti, poznavanje osnovnih količinskih pojmov: manj-več idr.), zato so vzgojitelji/učitelji otroke na tem področju ocenjevali z vrednostmi pogosto/precej oziroma vedno/veliko, kar je na lestvici pomenilo vrednost 4 oziroma 5. Druga možna razlaga je, da so bili ocenjevalci premalo kritični do znanja in sposobnosti otrok ali pa so imeli do njih prenizka pričakovanja.

Najnižje rezultate so otroci dosegali na področju metakognicije ($M = 3,43$), kar se zdi smiselno, saj pri teh letih še ne poznajo dovolj dobro svojih lastnih strategij.



Graf 1: Grafični prikaz rezultatov za celotni vzorec ($N = 106$ otrok) na delu A vprašalnika

Z grafa 1 je razvidno, da sta približno dve tretjini vseh vrednosti (rezultatov) vzorca (69,9 %) v razmiku $M - SD$ (3,276 točk) do $M + SD$ (4,726 točk). V razmiku od $M - 2SD$ (2,548 točk) do $M - 2SD$ (5 točk) se nahaja 96,23 % vseh rezultatov. Graf 1 prikazuje krivuljo pomaknjeno v desno, kar nam na posameznih področjih (v tabeli 2) kažejo tudi koeficienti asimetrije (KA). Njegove vrednosti se v povprečju gibljejo med -1 in -2. Koeficienti sploščenosti (KS) se na posameznih področjih gibljejo med -0,807 in 6,551, na skupnem delu A pa KS znaša 1,543, kar kaže na normalno porazdelitev spremenljivk. Otroci torej dosegajo precej visoke rezultate na prvem delu vprašalnika, saj aritmetična sredina (M) dosega natančno 4 točke (od 5 točk, kar je na vprašalniku najvišja vrednost na lestvici). Takšna porazdelitev rezultatov na delu A je pričakovana, saj se pri otrocih na tem delu ocenjujejo

splošne veščine, znanja in spretnosti, ki naj bi jih pri tej starosti v veliki meri že obvladovali. Vrednost 4 točk torej pomeni, da otroci neko stvar obvladujejo pogosto oziroma v precejšnji meri.

Tabela 5: Opisna statistika s srednjimi vrednostmi, standardnim odklonom, z minimumom, maksimum ter s koeficientom asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) na drugem delu (del B) vprašalnika za celotni vzorec

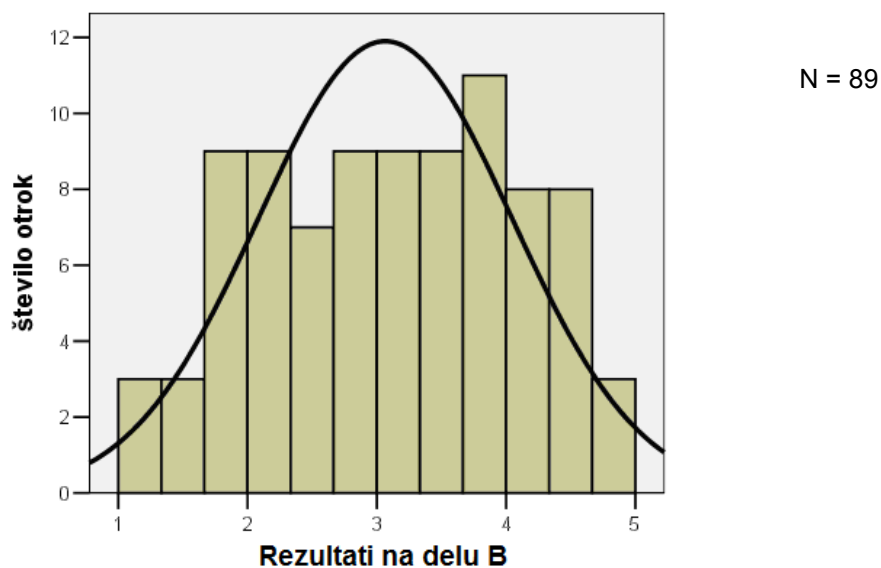
PODROČJA del B	N	M	SD	Me	Min	Max	KA	KS
Zelo dober spomin in hiter ter zanesljiv priklic informacij	106	3,52	1,205	4,00	1	5	-0,328	-0,956
Visoka stopnja radovednosti in poglobljena raven znanja	106	3,31	1,326	3,00	1	5	-0,194	-1,209
Hiter tempo učenja in napredna sposobnost analize	106	3,27	1,223	3,00	1	5	0,128	-0,978
Zgodnji fizični in gibalni razvoj	89	3,31	1,302	3,00	1	5	-0,230	-1,059
Zgodnje razviti jezikovni vzorci	92	3,37	1,255	3,50	1	5	-0,361	-0,839
Uporaba naprednega jezika in obsežno besedišče	106	3,29	1,309	3,00	1	5	-0,294	-1,044
Zgodnja zanimanja in napredna uporaba abstraktnih simbolnih sistemov	106	3,25	1,248	3,00	1	5	-0,239	-0,938
Asinhroni razvoj - čustva frustracije	106	2,17	1,223	2,00	1	5	0,720	-0,575
Velika intenzivnost čustev, visoka raven senzibilnosti	106	2,78	1,211	3,00	1	5	0,297	-0,751
Zrel občutek za humor	104	2,88	1,155	3,00	1	5	0,172	-0,894
Intenzivna koncentracija, vztrajnost	104	3,03	1,296	3,00	1	5	0,000	-1,059
Kreativnost domiselnost in iznajdljivost	104	3,04	1,148	3,00	1	5	-0,076	-0,861
Razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi	104	2,84	1,247	3,00	1	5	0,041	-1,105
Socialna odgovornost in samostojnost	104	2,74	1,300	3,00	1	5	0,200	-1,098
Zgodnje zavedanje drugačnosti in socialna izolacija	104	2,43	1,245	2,00	1	5	0,264	-1,172
Skupaj del B	89	3,07	0,983	3,13	1	5	-0,112	-1,046

Na tem delu so vzgojitelji/učitelji ocenjevali otroke na njihovih močnih področjih. Višje kot je bil otrok usmerjen, bolj značilna in prisotna je bila pri njem neka lastnosti. Tabela 5 prikazuje opisno statistiko drugega dela (del B). Iz nje lahko razberemo, da je bilo v vzorec zajetih le 89 otrok. Vzorec je na tem delu manjši, saj pri 17 otrocih nismo imeli vseh podatkov za posamezna področja. Podatki so manjkali predvsem na področjih, ki se nanašajo na otrokov zgodnji razvoj (fizični in jezikovni), saj predvsem vzgojitelji pogosto nimajo teh podatkov (sploh, če je otrok začel obiskovati vrtec pri starosti, ko je že prešel zgodnji fizični in govorni razvoj, ki se nanaša na plazenje, prve korake, prve besede ipd.). Takšen vzorec sicer ni reprezentativen, a nam podatki dajejo pomembne informacije o otrokovih dosežkih na

posameznih področjih. Prav zaradi tega smo se, kljub nekaterim manjkajočim podatkom, odločili v raziskavo zajeti vse otroke.

Najvišje povprečne vrednosti ($M = 3,53$) dosegajo otroci pri prvi trditvi, ki se navezuje na spomin in priklic informacij. Trditev se navezuje na področje, ki ga vzgojitelji/učitelji lahko pri delu in igri (igra spomina, razne besedne igre ...) z otrokom hitro opazijo. Najnižjo vrednost na drugem delu vprašalnika ($M = 2,17$) ima trditev o otrokovem asinhronem razvoju na področju čustvovanja. To je področje, ki ga vzgojitelji oziroma učitelji lahko prepoznajo, vendar ga s strokovnega vidika težje ocenijo, saj so za področje čustvovanja usposobljeni predvsem psihologi. Prav tako otroci različno izkazujejo svoja čustva (nekateri z vedenjem, usmerjenim navzven, kar je v razredu veliko bolj opazno in vzgojitelji/učitelji to tudi bolj opazijo, ali navznoter – so tihi in mirni, zato je otrokova čustva težje prepoznati). Asinhroni razvoj na področju čustvovanja je tipična značilnost nadarjenih, ki jih v populaciji ni tako veliko, zato so posledično povprečni rezultati na tem delu nižji. Vrednosti median (Me), ki se gibljejo med vrednostjo 3 (značilnost je prisotna in opazna) in 4 (značilnost je prisotna in zelo opazna), so na šestih področjih višje od aritmetične sredine. Polovica otrok je bila na teh področjih ocenjena bolje od povprečja. Če pogledamo minimalne in maksimalne ocene ter hkrati povprečne vrednosti aritmetičnih sredin in median na posameznih področjih, ugotovimo, da povprečne vrednosti niso samo pokazatelj dajanja povprečnih ocen (predvsem vrednosti 3 in 4). Vzgojitelji in učitelji so otroke ocenjevali tudi z ekstremnima vrednostma (1 in 5) in/ali 2 in 4, zato skupni rezultati kažejo na povprečne vrednosti.

Vrednosti standardnih odklonov na delu B kažejo večjo razpršenost rezultatov okrog aritmetične sredine (večinoma nad vrednostjo 1) kot na delu A (večinoma pod vrednostjo 1).



Graf 2: Grafični prikaz rezultatov za celotni vzorec ($N = 106$ otrok) na delu B vprašalnika

Vrednosti koeficienta sploščenosti (KS) gredo pri posameznih spremenljivkah (področjih) v negativne vrednosti, kar kaže na koničasto distribucijo. Porazdelitev ima ostrejši vrh na sredini, kar pomeni, da se največ vrednosti porazdeljuje med 1,75 in 4,5 točkami. Koeficienti asimetrije (KA) se na posameznih področjih gibljejo malo pod 0 (na sedmih področjih je KA manjši od 0) in malo nad 0 (na osmih področjih). KA za skupini del B znaša -0,112. Zaključimo lahko, da so spremenljivke normalno porazdeljene, saj se KA gibljejo med -1 in +1.

4.2 Prikaz rezultatov za posamezne starostne skupine otrok

V nadaljevanju so prikazane povprečne vrednosti, ki so jih na posameznih področjih dosegali predšolski in šolski otroci posebej.

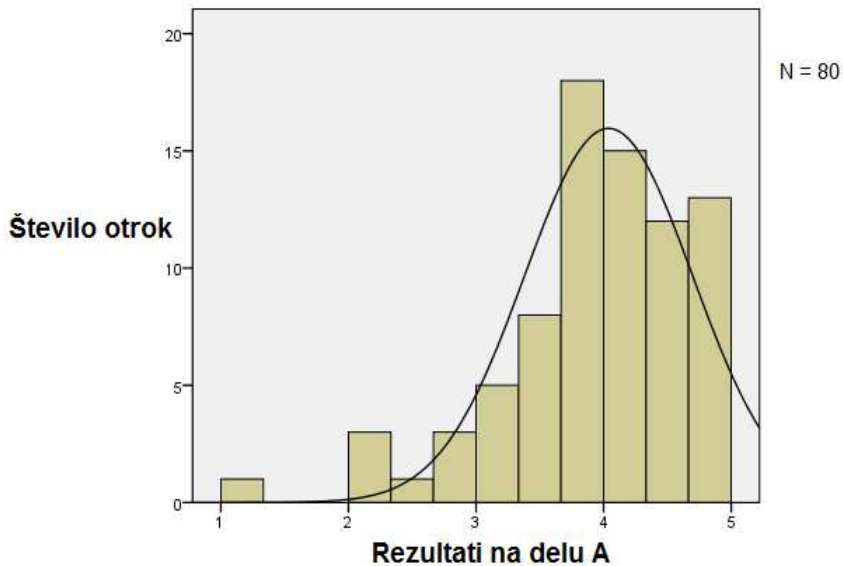
4.2.1 Prikaz rezultatov za predšolske otroke

Tabela 6: Opisna statistika s srednjimi vrednostmi, standardnim odklonom, z minimumom, maksimumom ter s koeficientom asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) na prvem delu (del A) vprašalnika za predšolske otroke

PODROČJA del A	N	M	SD	Me	Min	Max	KA	KS
Pozornost, koncentracija, vedenje in uravnavanje vedenja	80	3,63	0,807	3,73	2	5	-0,250	-0,613
Utrudljivost, nasičenost	80	3,60	0,752	3,50	2	5	-0,213	-0,004
Motorika	80	4,12	0,930	4,33	1	5	-0,903	-0,065
Komunikacija, sociopragmatika	80	3,69	0,869	3,80	1	5	-0,443	-0,079
Govorno-jezikovno razumevanje in izražanje	80	4,03	0,887	4,17	1	5	-1,179	1,277
Verbalni spomin	80	4,01	0,887	4,00	1	5	-1,051	0,906
Grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv	80	4,22	0,831	4,50	1	5	-1,384	2,106
Časovna in prostorska orientacija	80	4,14	0,846	4,00	1	5	-1,299	2,334
Metaliterarne veščine	80	4,11	0,918	4,29	1	5	-1,238	1,380
Predopismenjevalne veščine	80	3,79	0,876	3,92	1	5	-1,082	1,223
Grafemsko zavedanje, grafomotorika	80	4,20	1,002	4,63	1	5	-1,349	1,229
Predmatematične veščine	80	4,43	0,853	4,88	1	5	-2,025	4,393
Metakognicija	80	3,36	1,073	3,50	1	5	-0,538	-0,319
Skupaj del A	80	3,94	0,742	4,07	1	5	-1,198	1,782

Tabela 6 prikazuje podatke opisne statistike samo za predšolske otroke. Vzorec zajema 80 predšolskih otrok na delu A (splošna področja). Vrednosti aritmetičnih sredin se gibljejo med 3,36 in 4,43 točkami, vrednosti mediane pa med 3,50 in 4,88 točkami. Vrednosti median so na vseh področjih razen na področjih utrudljivosti, nasičenosti, verbalnega spomina ter časovne

in prostorske orientacije višje od aritmetičnih sredin, kar ponovno kaže, da so vzgojitelji ocenjevali otroke z visokimi povprečnimi vrednostmi. Če pogledamo prvo (pozornost, koncentracija, vedenje in uravnavanje vedenja) in drugo področje (utrudljivost, nasičenost) ugotovimo, da nihče od otrok na teh področjih ni bil ocenjen z najnižjo vrednostjo 1 (kar je pomenilo nikoli/nič).



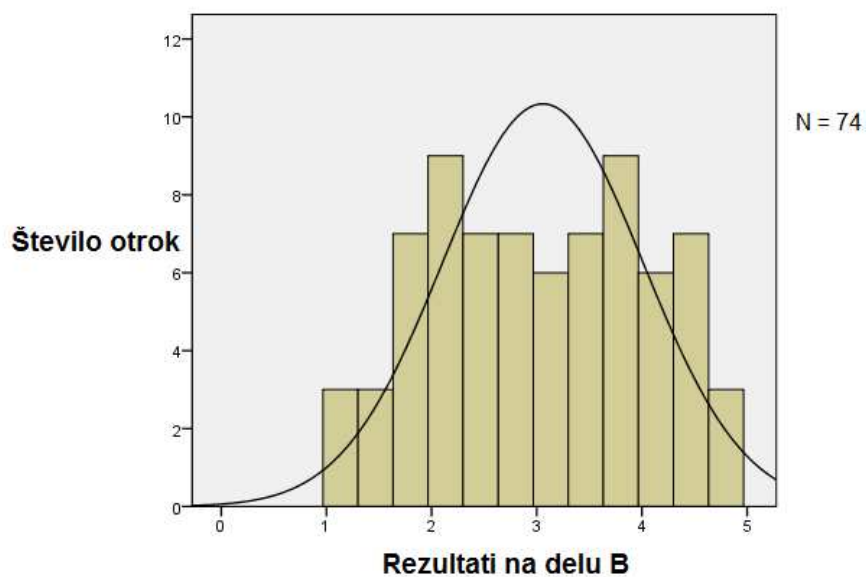
Graf 3: Grafični prikaz rezultatov za vzorec predšolskih otrok (N = 80 otrok) na delu A vprašalnika

Z grafa 3 je razvidno, da se dobri dve tretjini (70 %) vrednosti nahajata v razmiku $M - SD$ (3,198 točk) in $M + SD$ (4,682 točk). V razmiku $M - 2SD$ (2,456 točke) do $M + 2SD$ (5 točk) se nahaja 95 % vseh rezultatov. KS se gibljejo okrog 1, na šestih področjih celo pod 0, zato je distribucija precej koničasta (kot je razvidno tudi z grafa 3). KA so pri vseh spremenljivkah na delu A negativni (skupna vrednost na delu A znaša -1,198), zato je distribucija pomaknjena v levo. Vrh se nahaja okrog vrednosti 4.

Tabela 7: Opisna statistika s srednjimi vrednostmi, standardnim odklonom, z minimumom, maksimum ter s koeficientom asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) na drugem delu (del B) vprašalnika za predšolske otroke

PODROČJA del B	N	M	SD	Me	Min	Max	KA	KS
Zelo dober spomin in hiter ter zanesljiv priklic informacij	80	3,54	1,222	4,00	1	5	-0,367	-0,954
Visoka stopnja radovednosti in poglobljena raven znanja	80	3,31	1,337	3,00	1	5	-0,205	-1,199
Hiter tempo učenja in napredna sposobnost analize	80	3,26	1,260	3,00	1	5	-0,086	-1,122
Zgodnji fizični in gibalni razvoj	75	3,25	1,326	3,00	1	5	-0,197	-1,089
Zgodnje razviti jezikovni vzorci	75	3,35	1,236	3,00	1	5	-0,343	-0,812
Uporaba naprednega jezika in obsežno besedišče	80	3,39	1,268	3,50	1	5	-0,314	-0,944
Zgodnja zanimanja in napredna uporaba abstraktnih simbolnih sistemov	80	3,26	1,230	3,00	1	5	-0,227	-0,960
Asinhroni razvoj čustva frustracije	80	3,31	1,228	2,00	1	5	0,594	-0,751
Velika intenzivnost čustev, visoka raven senzibilnosti	80	2,94	1,215	3,00	1	5	0,252	-0,920
Zrel občutek za humor	78	2,92	1,125	3,00	1	5	0,211	-0,868
Intenzivna koncentracija, vztrajnost	78	3,08	1,327	3,00	1	5	-0,076	-1,094
Kreativnost domiselnost in iznajdljivost	78	3,09	1,059	3,00	1	5	-0,250	-0,634
Razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi	78	2,92	1,256	3,00	1	5	-0,013	-1,108
Socialna odgovornost in samostojnost	78	2,77	1,338	3,00	1	5	0,236	-1,154
Zgodnje zavedanje drugačnosti in socialna izolacija	78	2,44	1,275	2,00	1	5	0,321	-1,125
Skupaj del B	75	3,03	1,013	3,13	1	5	-0,030	-1,097

Kot je razvidno iz tabele 7 so bila področja na delu B ponovno izračunana na manjšem vzorcu (le 74 od 80 otrok). To pa zato, ker so v tem sklopu manjkali podatki za 6 otrok. Največ podatkov je bilo ponovno manjkajočih na področju zgodnjega fizičnega in jezikovnega razvoja. V prihodnje bi bilo potrebno premisliti o morebitni izločitvi teh dveh trditev iz vprašalnika, saj mnogi vzgojitelji na to trditev niso znali podati svojega odgovora. Povprečje skupnih rezultatov (M) za predšolske otroke na delu B je 3,03. Na šestih področjih so vrednosti mediane višje od aritmetične sredine. Standardni odklon za posamezna področja se giblje med 1,12 in 1,33, kar kaže na veliko razpršenost rezultatov.



Graf 4: Grafični prikaz rezultatov za vzorec predšolskih otrok (N = 80 otrok) na delu B vprašalnika

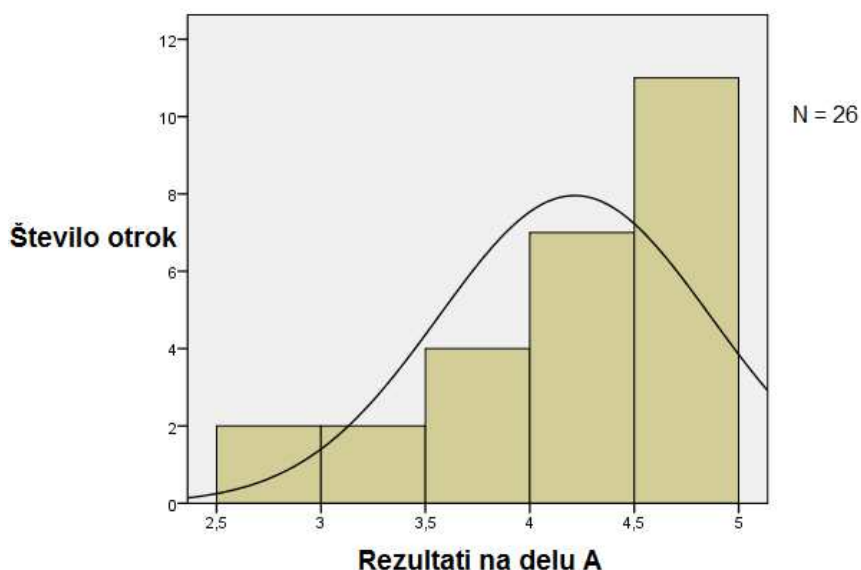
Pri petih spremenljivkah na delu B so vrednosti KA malo nad 0, ostale se gibljejo pod 0. Skupni rezultat KA kaže na zelo dober približek normalni distribuciji, saj znaša -0,030. Vrh distribucije je okrog vrednosti 3 (kar na lestvici pomeni včasih/malo). KS se pri posameznih spremenljivkah gibljejo med 0 in -1. Skupna vrednost KS na delu B znaša -0,097, kar kaže na koničasto distribucijo.

4.2.2 Prikaz rezultatov za šolske otroke

Tabela 8: Opisna statistika s srednjimi vrednostmi, standardnim odklonom, z minimumom, maksimum ter s koeficientom asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) na prvem delu (del A) vprašalnika za šolske otroke

PODROČJA del A	N	M	SD	Me	Min	Max	KA	KS
Pozornost, koncentracija, vedenje in uravnavanje vedenja	26	3,69	0,916	3,85	2	5	-0,255	-1,235
Utrudljivost, nasičenost	26	3,67	0,883	4,00	2	5	-0,670	0,116
Motorika	26	4,47	0,867	4,83	2	5	-1,991	3,321
Komunikacija, sociopragmatika	26	3,73	0,940	3,80	2	5	-0,478	-1,064
Govorno-jezikovno razumevanje in izražanje	26	4,15	0,861	4,61	2	5	-0,905	-0,728
Verbalni spomin	26	4,27	0,890	4,67	2	5	-1,227	0,396
Grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv	26	4,60	0,635	4,90	2	5	-2,242	5,929
Časovna in prostorska orientacija	26	4,62	0,668	5,00	3	5	-1,767	2,759
Metaliterarne veščine	26	4,52	0,643	4,86	3	5	-1,276	0,002
Predopismenjevalne veščine	26	4,07	1,058	4,69	2	5	-0,955	-0,623
Grafemsko zavedanje, grafomotorika	26	4,65	0,604	5,00	3	5	-2,231	4,628
Predmatematične veščine	26	4,94	0,147	5,00	4	5	-2,510	5,324
Metakognicija	26	3,65	0,892	4,00	2	5	-0,505	-6,330
Skupaj del A	26	4,17	0,659	4,34	3	5	-0,850	-0,223

V raziskavo je bilo zajetih 26 otrok, ki obiskujejo 1. razred osnovne šole. V tabeli 8 so prikazane vrednosti, ki so jih šolski otroci dosegali na delu A. Vrednosti aritmetičnih sredin (M) na posameznih področjih pri šolskih otrocih so v primerjavi s predšolskimi nekoliko višje. Takšni rezultati so pričakovani, saj so otroci starejši in zato v povprečju tudi bolje ocenjeni. Najvišje povprečne vrednosti dosegajo šolski otroci (prav tako predšolski) na področju predmatematičnih veščin, najnižje pa na področju metakognicije. Visoke vrednosti se pokažejo tudi pri maksimalni in minimalni oceni. Zanimivo je, da šolski otroci niso bili na nobenem področju ocenjeni z vrednostjo 1. Z vrednostmi med 3 in 5 pa so bili ocenjeni celo na treh področjih. V tabeli izstopa področje predmatematičnih veščin, kjer so bili otroci ocenjeni z minimalno vrednostjo 4 in maksimalno 5. Aritmetična sredina za to področje znaša 4,95 točk, kar pomeni, da otroci v 1. razredu pogosto oziroma vedno pravilno izvedejo zahtevane naloge.



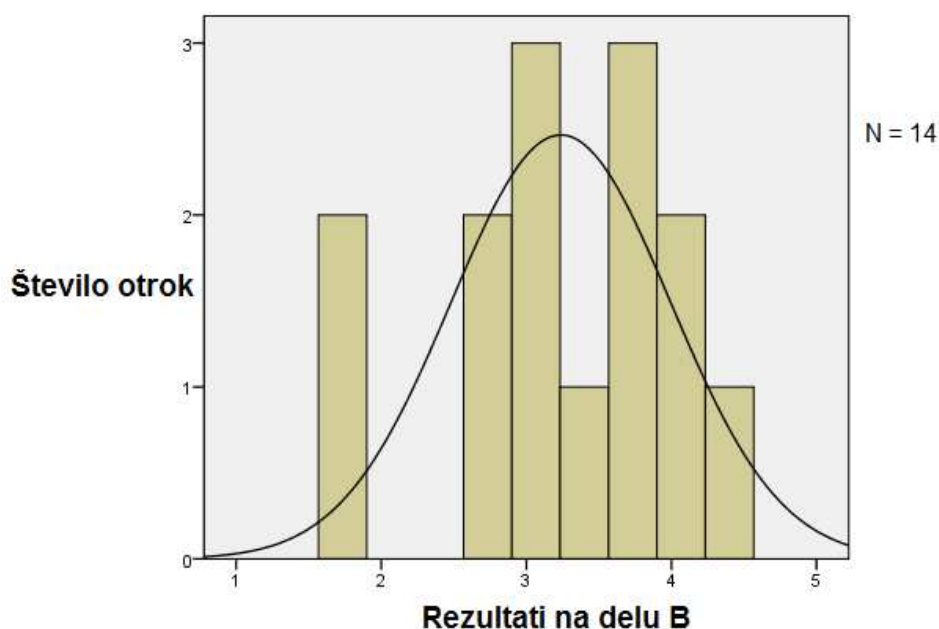
Graf 5: Grafični prikaz rezultatov za vzorec šolskih otrok (N = 26 otrok) na delu A

Krivulja je zaradi višje doseženih rezultatov pri šolskih otrocih prav tako pomaknjena v desno, kar kažejo tudi koeficienti asimetrije. Na treh področjih (predmatematične veščine, grafemsko zavedanje in grafomotorika ter grafično vizuoperceptivno področje) dosegajo KS vrednosti nad 4 oziroma 5. Na posameznih področjih so KA nižji od 1, skupna vrednost na delu A pa znaša $-0,223$, kar pomeni, da je distribucija sploščena. 69,2 % vrednosti se nahaja v razmiku $M - SD$ (3,511 točk) in $M + SD$ (4,829 točk), v razmiku $M - 2SD$ (2,852) in $M + 2SD$ (5 točk) pa 96,16 %. Skupna aritmetična sredina (M – skupaj del A) dosega vrednost 4,17, kar je za 0,23 točk višje kot pri predšolskih otrocih.

Če primerjamo graf 3 (prikaz rezultatov na delu A za predšolske otroke) in graf 5 opazimo, da sta oba grafa pomaknjena v desno, kar kaže na visoko dosežene povprečne vrednosti na delu A. Otroci so bili s strani njihovih vzgojiteljev oziroma učiteljev na prvem delu pri posameznih trditvah na lestvici torej velikokrat ocenjeni z vrednostmi 4 (pogosto/precej) ali 5 (vedno/veliko). Zaradi manjšega števila šolskih otrok je krivulja na grafu 5 nekoliko bolj sploščena kot na grafu 3, kar kažejo tudi posamezni koeficienti sploščenosti. Prav tako vidimo, da se povprečne vrednosti na grafu 5 stopničasto vzpenjajo od 2,5 točke do 5 točk. Od šolskih otrok torej ni bil nihče ocenjen nižje od povprečne vrednosti 2,5, medtem ko povprečne vrednosti pri predšolskih otrocih segajo tudi do vrednosti malo čez 1 točko. Z grafa 3 in grafa 5 še lahko razberemo, da največ predšolskih otrok dosega najvišje povprečne vrednosti na delu A med 3,75 in 4,25 točkami, medtem ko največ šolskih otrok dosega najvišje povprečne vrednosti med 4,5 in 5.

Tabela 9: Opisna statistika s srednjimi vrednostmi, standardnim odklonom, z minimumom, maksimumom ter s koeficientom asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) na drugem delu (del B) vprašalnika za šolske otroke

PODROČJA del B	N	M	SD	Me	Min	Max	KA	KS
Zelo dober spomin in hiter ter zanesljiv priklic informacij	26	3,46	1,174	3,50	1	5	-0,221	-0,879
Visoka stopnja radovednosti in poglobljena raven znanja	26	3,31	1,320	3,50	1	5	-0,169	-1,249
Hiter tempo učenja in napredna sposobnost analize	26	3,31	1,123	3,00	1	5	-0,302	-0,200
Zgodnji fizični in gibalni razvoj	14	3,64	1,151	4,00	2	5	-0,231	-1,328
Zgodnje razviti jezikovni vzorci	17	3,47	1,375	4,00	1	5	-0,503	-0,808
Uporaba naprednega jezika in obsežno besedišče	26	3,00	1,414	3,00	1	5	0,000	-1,235
Zgodnja zanimanja in napredna uporaba abstraktnih simbolnih sistemov	26	3,19	1,00	3,00	1	5	-0,270	-0,865
Asinhroni razvoj čustva frustracije	26	1,73	1,116	1,00	1	5	1,331	1,110
Velika intenzivnost čustev, visoka raven senzibilnosti	26	2,31	1,087	2,50	1	5	0,337	-0,237
Zrel občutek za humor	26	2,73	1,251	3,00	1	5	0,157	-0,997
Intenzivna koncentracija, vztrajnost	26	2,88	1,211	3,00	1	5	0,237	-0,780
Kreativnost, domiselnost in iznajdljivost	26	2,88	1,395	2,50	1	5	0,317	-1,217
Razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi	26	2,58	1,206	2,50	1	5	0,176	-1,059
Socialna odgovornost in samostojnost	26	2,65	1,198	3,00	1	5	-0,170	-1,029
Zgodnje zavedanje drugačnosti in socialna izolacija	26	2,42	1,172	2,50	1	4	0,039	-1,487
Skupaj del B	14	3,26	0,808	3,37	2	4	-0,617	-0,314



Graf 6: Grafični prikaz rezultatov za vzorec šolskih otrok (N = 14 otrok) na delu B

V analizo rezultatov iz drugega dela (del B) je bilo zaradi manjkajočih podatkov vključenih le 14 šolskih otrok. Vzorec otrok zato ni reprezentativen, nam pa daje pomembne informacije, ki

jih lahko uporabimo za primerjavo vrednosti med predšolskimi in šolskimi otroci. KS zavzemajo negativne vrednosti (razen področja asinhronega razvoja čustev, kjer dosegajo otroci tudi najnižje rezultate), kar kaže na leptokurtično (koničasto) distribucijo. KA so med posameznimi spremenljivkami približno enakomerno porazdeljeni med negativne in pozitivne vrednosti, ki redko presegajo vrednosti +1 oziroma -1. Skupna vrednost spremenljivk na delu B znaša -0,617, zato lahko rečemo, da se distribucija približuje normalni porazdelitvi. V razmiku $M - SD$ (2,452 točk) in $M + SD$ (4,068 točk) se nahaja 64,3 % vseh vrednosti. Vsi rezultati v razmiku $M - 2SD$ (1,644) in $M + 2SD$ (4,876 točk), se nahajajo v tem območju (kar je razvidno tudi z grafa 6).

Če primerjamo graf 4 (prikaz rezultatov na delu B za predšolske otroke) in graf 6 (prikaz rezultatov na delu B za šolske otroke) opazimo, da najnižje povprečne vrednosti pri predšolskih otrocih dosežejo 1 točko (vzgojitelji so nekatere otroke na lestvici torej ocenili z »sploh ne opažam te značilnosti«), pri šolskih otrocih pa je najnižja povprečna vrednost malo pod 2 točkama. Na grafu 6 še opazimo, da nihče od otrok ni dosegel povprečne vrednosti med 2 in 2,5 točkama. Vrednosti za predšolske otroke pa se nahajajo na celotni lestvici (med 1 in 5 točkami), kakor je razvidno z grafa 4. Z grafa 4 še razberemo, da ima dva vrhova, kar pomeni, da je največ otrok (9) doseglo povprečno vrednost malo nad 2 in malo pod 4 točkami (prav tako 9 otrok). Trije predšolski otroci prav tako dosegajo najvišje povprečne vrednosti (malo pod 5 točkami), medtem ko pri šolskih otrocih doseže najvišjo vrednost (ki je malo pod 4,5 točkami) le en otrok. Graf 6 za šolske otroke ima prav tako dva vrhova. Enega pri okrog 3 točkah (dosegajo 3 otroci) in malo pod 4 točkami (prav tako dosegajo 3 otroci). Povprečne vrednosti, ki jih največ šolskih otrok dosega na delu B, so torej višje od predšolskih. Najvišje povprečne vrednosti za predšolske otroke pa so celo nekoliko višje od najvišjih povprečnih vrednosti pri šolskih otrocih. Predvidevamo, da je takšna razlika nastala zato, ker je vzorec šolskih otrok na delu B precej manjši (14 otrok) od predšolskih (80 otrok).

4.3 Preverjanje hipotez

H1: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na delu A.








Tabela 10: število otrok, povprečno doseženi rezultati, standardni odklon in rezultati t-testa hipotezo H1 glede na starostno skupino na skupnem delu A


DEL A	N		M		SD		t-test		Sprejetje hipotez ✘ Ovržena
	vrtec	šola	vrtec	šola	vrtec	šola	t	sig.	
Skupaj	80	26	3,94	4,17	0,742	0,659	-1,415	0,160	

Tabela 10 prikazuje razlike v rezultatih na skupnem točkovanju dela A med predšolskimi (vrtec) in šolskimi otroki (šola). Povprečni rezultat na delu A za otroke v vrtcu znaša 3,94, za otroke v 1. razredu pa 4,17. Razlika v povprečjih se sicer nakazuje v smeri hipoteze H1, vendar je ne moremo sprejeti ($p > 0,05$, sig. = 0,160). **Hipotezo H1** s 5-odstotnim tveganjem zato **ovržemo**. Med predšolskimi in šolskimi otroki torej ne obstajajo statistično pomembne razlike na delu A. Do sprejetja hipoteze na skupnem delu (kompozitu vseh spremenljivk na delu A) najverjetneje ni prišlo zato, ker je bil vzorec šolskih otrok glede na vzorec predšolskih precej manjši.

Tabela 11: število otrok, povprečno doseženi rezultati, standardni odklon in rezultati t-testa za posamezno hipotezo glede na starostno skupino na delu A

HIPOTEZE	N		M		SD		t-test		Sprejetje hipotez ✘ Ovržena
	vrtec	šola	vrtec	šola	vrtec	šola	t	sig.	
H1.1: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju pozornosti, koncentracije, vedenja in uravnavanja vedenja.	80	26	3,63	3,69	0,807	0,916	-0,327	0,745	
H1.2: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju utrudljivosti in nasičenosti.	80	26	3,60	3,67	0,752	0,883	-0,412	0,681	
H1.3: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju motorike.	80	26	4,12	4,47	0,930	0,867	-1,671	0,098	

H1.4: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju komunikacije in sociopragmatike.	80	26	3,69	3,73	0,869	0,940	-0,204	0,839	 Ovržena
H1.5: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju govorno-jezikovnega razumevanja in izražanja.	80	26	4,03	4,15	0,809	0,861	-0,615	0,540	 Ovržena
H1.6: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju verbalnega spomina.	80	26	4,01	4,27	0,887	0,890	-1,302	0,196	 Ovržena
H1.7: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na grafično vizuoperceptivnem področju, na področju percepcije in imenovanja barv.	80	26	4,22	4,60	0,831	0,635	-2,136	0,035	 Potrjena
H1.8: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju časovne in prostorske orientacije.	80	26	4,14	4,62	0,846	0,668	-2,625	0,010	 Potrjena
H1.9: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju metaliterarnih veščin.	80	26	4,11	4,52	0,918	0,643	-2,117	0,037	 Potrjena
H1.10: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju predopismenjevalnih veščin.	80	26	3,79	4,07	0,876	1,058	-1,343	0,182	 Ovržena
H1.11: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju grafemskega zavedanja in grafomotorike.	80	26	4,20	4,65	1,002	0,604	-2,763	0,007	 Potrjena
H1.12: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju predmatematičnih veščin.	80	26	4,43	4,94	0,853	0,147	-5,160	0,000	 Potrjena

H1.13: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju metakognicije.	80	26	3,36	3,65	1,073	0,892	-1,250	0,214	 Ovržena
---	----	----	------	------	-------	-------	--------	-------	--

Zaradi medsebojne povezanosti raziskovalnih hipotez glede na vsebino, statistično obdelavo podatkov in analizo, obravnavamo hipoteze od H1.1 do H1.13 skupaj.

V hipotezah od H1.1 do H1.13 nas je zanimalo, ali obstajajo statistično pomembne razlike na posameznih področjih dela A med predšolskimi in šolskimi otroki. S pomočjo t-testa so bile ugotovljene statistično pomembne razlike za hipoteze H1.7 ($p < 0,05$, sig. = 0,035), H1.8 ($p < 0,05$, sig. = 0,010), H1.9 ($p < 0,05$, sig. = 0,037), H1.11 ($p < 0,05$, sig. = 0,007) in H1.12 ($p < 0,05$, sig. = 0,000), ki so v tabeli označene s krepkim tiskom. Hipoteze **H1.7**, **H1.8**, **H1.9**, **H1.11** in **H1.12** lahko s 5-odstotnim tveganjem **potrdimo**. Razlike med predšolskimi in šolskimi otroki torej obstajajo na grafično vizuoperceptivnem področju, na področju percepcije in imenovanja barv, pri časovni in prostorski orientaciji, pri metaliterarnih veščinah, grafemskem zavedanju in grafomotoriki ter na področju predmatematičnih veščin. Vstop v 1. razred predstavlja za otroke pomemben preskok na področju učenja. Res je, da začne otrok mnogo teh veščin usvajati že v predšolskem obdobju (npr. seznanjanje s funkcijo tiska, spoznavanje s črkami, igre spomina, risanje, poznavanje barv, štetje idr.), v 1. razredu pa se začne učiti predvsem z lastnim preizkušanjem (znanje uporabi v praksi). Na področju metaliterarnih veščin začnejo učenci uporabljati lastne knjige, učbenike, delovne zvezke, razumejo njihov namen, spoznavajo začetek in konec povedi, listajo po knjigah ter ločujejo med besedilom in slikami, sledijo glasnemu branju, »berejo« znane napise, piktograme ipd. Več pisnega in slikovnega gradiva za otroka pomeni urjenje na področju percepcije – razlikovanje, prepoznavanje, risanje (geometrijskih) oblik, več je dejavnosti na področju vidnega zaznavanja in vidnega spomina. Področje percepcije se prav tako močno povezuje s predmatematičnimi veščinami, prostorsko in časovno orientacijo ter z grafomotoriko. Otroci se v razredu učijo pravilne drže telesa pri pisanju – nameščanje roke na podlago, uporabljajo različna pisala, upoštevajo smer pisanja, rišejo črte v različnih smereh. S tem urijo tudi orientacijo v prostoru, na sebi in na ploskvi (konkretno razumejo odnose v prostoru, po prostoru se premikajo po navodilu), spoznavajo pretekle in prihodnje dogodke ter s pomočjo njih spoznavajo časovne pojme (prej, potem, dopoldne, popoldne, jutri ...). Pouk slovenščine nudi otrokom veliko možnosti in priložnosti za razvoj fonološkega zavedanja preko spoznavanja črk s pomočjo glasbeno-ritmičnih vaj, zapisovanja črk, glaskovanja, zlogovanja,

iskanja začetnega in končnega glasu v besedah idr. Pri predmetu matematike začnejo otroci uriti številske predstave za naravna števila, osnovne računske operacije, urejanje po velikosti, primerjanje, predvsem pa vse te veščine uporabljajo v problemskih nalogah in pri praktičnih aktivnostih (Kmecl idr., 2005; Krnel idr., 2005; Tomšič idr., 2006). Učenci v 1. razredu se torej začnejo učiti tako, da svoje znanje osmislijo oziroma ga praktično uporabijo. Res je, da se otroci z osnovnimi pojmi, s predstavami, z nalogami, dejavnostmi seznanijo že veliko prej, a predstavlja 6. oziroma 7. leto pomemben preskok tudi v mišljenju (po Piagetu otrok takrat preide s predoperativne faze na stopnjo konkretnega logičnega mišljenja).

H2: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na delu B.

Tabela 12: število otrok, povprečno doseženi rezultati, standardni odklon in rezultati t-testa za hipotezo H2 glede na starostno skupino na skupnem delu A

DEL B	N		M		SD		t-test		Sprejetje hipotez
	vrtec	šola	vrtec	šola	vrtec	šola	t	sig.	
Skupaj	74	14	3,03	3,26	1,013	0,808	-0,815	0,417	✘ Ovržena

V tabeli 12 so prikazane razlike v rezultatih na skupnem točkovanju dela B (močna področja) med predšolskimi otroki in otroki, ki obiskujejo 1. razred. S hipotezo H2 smo želeli preveriti, ali obstajajo statistično pomembne razlike med obema starostnima skupinama otrok (predšolskimi in šolskimi) na skupnem delu B. Rezultati v tabeli kažejo dosežen povprečni rezultat na delu A za otroke v vrtcu ($M = 3,94$) in za otroke v 1. razredu ($M = 4,17$). Na podlagi izračuna t-testa ne moremo potrditi statistično pomembnih razlik med predšolskimi in šolskimi otroki ($p > 0,05$, sig. = 0,417). Razlika v povprečjih se sicer nakazuje v smeri hipoteze H1, vendar je ne moremo sprejeti. **Hipotezo H2** s 5-odstotnim tveganjem zato **ovržemo**. Med predšolskimi in šolskimi otroki torej ne obstajajo statistično pomembne razlike na delu B. Do sprejetja hipoteze na skupnem delu (kompozitu vseh spremenljivk na delu B) najverjetneje ni prišlo zaradi majhnega vzorca šolskih otrok.

Tabela 13: število otrok, povprečno doseženi rezultati, standardni odklon in rezultati t-testa za posamezno hipotezo glede na starostno skupino na delu B

HIPOTEZE	N		M		SD		t-test		Sprejetje hipotez
	vrtec	šola	vrtec	šola	vrtec	šola	t	sig.	
H2.1: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju dobrega, hitrega in zanesljivega priklica informacij.	80	26	3,54	3,46	1,222	1,174	0,278	0,782	✘ Ovržena
H2.2: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju radovednosti in poglobljenega znanja.	80	26	3,31	3,31	1,337	1,320	0,16	0,987	✘ Ovržena
H2.3: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju tempa učenja in sposobnosti analize.	80	26	3,26	3,31	1,260	1,123	- 0,163	0,871	✘ Ovržena
H2.4: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zgodnjega fizičnega in gibalnega razvoja.	75	14	3,25	3,64	1,326	1,151	- 1,028	0,307	✘ Ovržena
H2.5: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zgodnje razvitih jezikovnih vzorcev.	75	17	3,35	3,47	1,236	1,375	- 0,366	0,715	✘ Ovržena
H2.6: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju naprednega jezika in obsežnega besedišča.	80	26	3,39	3,00	1,268	1,414	1,316	0,191	✘ Ovržena
H2.7: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zanimanja in napredne uporabe abstraktnih simbolnih sistemov.	80	26	3,26	3,19	1,230	1,00	0,248	0,805	✘ Ovržena
H2.8: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju asinhronega razvoja.	80	26	3,31	1,73	1,228	1,116	2,144	0,034	✔ Potrjena

H2.9: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju intenzivnosti čustev in visoke ravne senzibilnosti.	80	26	2,94	2,31	1,215	1,087	2,353	0,021	 Potrjena
H2.10: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju občutka za humor.	78	26	2,92	2,73	1,125	1,251	0,734	0,465	 Ovržena
H2.11: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju intenzivne koncentracije in vztrajnosti.	78	26	3,08	2,88	1,327	1,211	0,654	0,515	 Ovržena
H2.12: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju kreativnosti, domiselnosti in iznajdljivosti.	78	26	3,09	2,88	1,059	1,395	0,787	0,433	 Ovržena
H2.13: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju igralnega vedenja in igre z drugimi.	78	26	2,92	2,58	1,256	1,206	1,229	0,222	 Ovržena
H2.14: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju socialne odgovornosti in samostojnosti.	78	26	2,77	2,65	1,338	1,198	0,390	0,697	 Ovržena
H2.15: Med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, obstajajo statistično pomembne razlike na področju zavedanja drugačnosti in socialne izolacije.	78	26	2,44	2,42	1,275	1,172	0,045	0,964	 Ovržena

Hipoteze od H2.1 do H2.15, ki se nanašajo na del B, so nekoliko bolj specifične (podobne so si po statistični obdelavi in rezultatih), zato jih obravnavamo skupaj. Pri hipotezah (navedenih v tabeli 13) smo želeli dobiti odgovor o statistično pomembnih razlikah med predšolskimi in šolskimi otroki na določenih področjih na delu B. Hipotezo H2 smo sicer zavrnili, a nas je kljub temu še zanimalo, ali na katerih področjih z dela B vseeno obstajajo statistično pomembne razlike in kje. Statistično pomembna razlika se pokaže pri dveh hipotezah – H2.8 ($p < 0,05$, sig. = 0,034) in H2.9 ($p < 0,05$, sig. = 0,021). Hipotezi **H2.8** in **H2.9** lahko s 5-odstotnim tveganjem zato **potrdimo**. Asinhroni razvoj (čustva, frustracije) ter velika

intenzivnost čustev sta tipična pokazatelja otrokove nadarjenosti. Razlike v povprečjih pri obeh spremenljivkah kažejo celo na to, da dosegajo predšolski otroci višje povprečne vrednosti od šolskih otrok. Najvišje povprečne vrednosti na delu B namreč dosega več predšolskih kot šolskih otrok. Vzrok za razlike lahko najdemo tudi pri ocenjevalcih. Iz rezultatov lahko sklepamo, da so bili na teh dveh področjih morda vzgojitelji bolj kritični in objektivni pri ocenjevanju kot učitelji v 1. razredu. Drugi vzrok je lahko v velikosti vzorca – če bi bil vzorec šolskih otrok večji, bi morda lahko našli statistično pomembne razlike še na drugih področjih. Res je, da lahko otrokova močna področja odkrijemo že v predšolskem obdobju, znaki nadarjenosti pa se pri otrocih začnejo intenzivneje kazati v času šolanja. Zato bi na večjem vzorcu morda lahko odkrili razlike med predšolskimi in šolskimi otroci še na drugih področjih.

5. ZAKLJUČEK

Namen diplomske naloge je bil osvetliti pomen zgodnjega odkrivanja otrokovih šibkih in močnih področij ob vstopu v šolo. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani je zato nastal vprašalnik, s katerim smo na osnovi ponujenih trditev preverjali otrokova šibka in močna področja. Z vprašalnikom smo preverjali otrokove veščine in vedenja, ki se pojavljajo na naslednjih področjih: pozornost, koncentracija, vedenje in uravnavanje vedenja; utrudljivost in nasičenost; motorika; komunikacija in sociopragmatika; govorno-jezikovno razumevanje in izražanje; verbalni spomin; grafično vizuoperceptivno področje, percepcija in imenovanje barv; časovna in prostorska orientacija; metaliterarne veščine, predopismenjevalne veščine, grafemsko zavedanje in grafomotorika; predmatematične veščine, metakognicija ter močna področja na področju spomina, priklica informacij, ravni znanja, tempa učenja, zgodnjega fizičnega in jezikovnega razvoja, zanimanja za abstraktne sisteme, čustvovanja, smisla za humor, vztrajnosti, kreativnosti, iznajdljivosti in socialnih situacij. Analiza je pokazala, da so merske karakteristike testa ustrezne. Test zanesljivosti je pokazal visoko vsebinsko veljavnost, saj koeficienti Cronbach alfa na posameznih področjih A in dela B presegajo vrednost 0,9.

Cilj diplomske naloge je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike med otroki, ki zadnje leto pred vstopom v šolo obiskujejo vrtec, in otroki, ki obiskujejo prvi razred osnovne šole, v starosti od 5 let in 3 mesecev do 7 let in 1 meseca na področju predakademiških veščin. Podatke smo pridobili od vzgojiteljev/učiteljev, ki so izpolnjevali vprašalnik za 80 predšolskih in 26

šolskih otrok. Z metodo deskriptivne statistike so bile vrednosti prikazane tabelarno, grafično pa s pomočjo mer srednjih vrednosti ter koeficientov sploščenosti in koeficientov asimetrije. Najboljše rezultate so otroci dosegli na področju predmatematičnih veščin. V nadaljnjih raziskavah bi bilo zato potrebno razmisliti o dodatnih trditvah na tem področju, saj siceršnje postavke zajemajo zelo splošna znanja s področja zgodnjih matematičnih veščin, ki jih pogosto obvladujejo že otroci v vrtcu. Vzgojitelji/učitelji so otroke najnižje ocenili na področju metakognicije. Takšen rezultat je pričakovan, saj otroci pri teh letih še ne znajo dovolj dobro oceniti svojih strategij za reševanje problemov.

Hipoteze smo preverjali s t-testom za neodvisne vzorce. Rezultati raziskave so zelo zanimivi. Globalni hipotezi H1 in H2, kjer smo preverjali razlike med predšolskimi in šolskimi otroki na kompozitu spremenljivk iz dela A in kompozitu spremenljivk dela B, smo zavrnil. Ugotovili smo, da v doseženih vrednostih na skupnem delu A in delu B med predšolskimi in šolskimi otroki ni razlik. Vrednosti so pri šolskih otrocih sicer nekoliko višje, a ne dovolj, da bi lahko ugotovili statistično pomembne razlike.

Nadalje pa nas je vseeno zanimalo, ali znotraj dela A in dela B (med področji) obstajajo kakšne razlike med predšolskimi in šolskimi otroki. Hipoteze od H1.1 do H1.13 so se nanašale na del A, hipoteze od H2.1 do H2.15 pa na del B. Na delu A smo potrdili hipoteze H1.7, H1.8, H1.9, H1.11 in H1.12. Statistično pomembne razlike so bile ugotovljene na področju predmatematičnih veščin, grafemskega zavedanja in grafomotorike, metaliterarnih veščin, časovne in prostorske orientacije ter na grafičnem vizuoperceptivnem področju, na področju percepcije in imenovanja barv. Otroci v šoli torej dosegajo višje rezultate od predšolskih otrok. Razlike lahko pripisujemo dejstvu, da učni načrt v 1. razredu obsega veliko večino veščin in znanja, ki so bila zajeta tudi v našem vprašalniku. Od šolskih otrok se zato pričakuje, da ta znanja v dobri meri že obvladujejo in jih uporabljajo v praktičnih aktivnostih. Na delu B smo potrdili le dve hipotezi H2.8 in H2.9. Statistično pomembne razlike med predšolskimi in šolskimi otroki torej obstajajo na področju asinhronnega razvoja čustev ter na področju intenzivnosti čustvovanja, s tem, da dosegajo na teh dveh področjih predšolski otroci višje povprečne vrednosti od šolskih. Ti dve značilnosti sta prav tako tipični za nadarjene otroke, zato lahko sklepamo, da je v vzorcu predšolskih otrok več takšnih, ki dosegajo višje povprečne vrednosti na močnih področjih. Takšni rezultati lahko pomenijo tudi to, da je bil vzorec šolskih otrok premajhen glede na vzorec predšolskih (zato tudi nižje dosežene vrednosti, ker v vzorcu ni bilo veliko otrok z visokimi rezultati na močnih področjih – torej otrok, ki bi kazali znake nadarjenosti), ali pa so bili učitelji v šoli premalo objektivni in kritični do otrok, ki v veliki meri izkazujejo svoja močna področja.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo potrebno opraviti raziskavo na širšem vzorcu otrok z različnih koncev Slovenije, pri tem pa predvsem upoštevati razmerje predšolskih in šolskih otrok. Kot je bilo omenjeno že prej, bi bilo potrebno področju predmatematičnih veščin dodati nekaj več trditev, nanašajoč se na stopnjo znanja iz 1. razreda osnovne šole. Na področju utrudljivosti in nasičenosti bi morali že v originalu drugo trditev obrniti in zapisati kot pozitivno. Temu področju bi lahko zaradi višje stopnje zanesljivosti dodali nekaj novih trditev ali jih poskusiti združiti s katerim drugim področjem (npr. s pozornostjo). Iz drugega dela vprašalnika bi lahko izločili dve trditvi, ki se nanašata na oceno zgodnjega fizičnega in jezikovnega razvoja, saj vzgojitelji oziroma učitelji pogosto nimajo teh podatkov. Pri statistični obdelavi podatkov bi lahko namesto izračunanih povprečnih vrednosti za posameznega otroka uporabili tudi seštevke (vsote točk na posameznem področju) ali odstotke. V raziskovanje bi bilo zanimivo vključiti še dodatna področja, ki preverjajo otrokovo dominantnost ter intra-/ekstravertiranost ter preveriti, kakšne rezultate na vprašalniku dosegajo otroci z diferencirano ali nediferencirano lateralnostjo (levoroki, desnoroki ali obojeroki otroci). Navsezadnje pa bi bilo zanimivo spremljati dosežke otrok iz vzorca in jih ponovno preverjati po zaključku 1. razreda ali pa dati vprašalnik še staršem in rezultate med seboj primerjati.

S temo diplomske naloge smo želeli poseči na področje, ki je v Sloveniji še precej mlado. Bralcem želimo ponuditi primer ocenjevanja otrokovih predakademiških veščin, zmožnosti in vedenja. Uporabljeni vprašalnik predstavlja dober instrument, saj je enostaven in nam daje takojšnje informacije o otroku na področju predakademiških veščin. Vzgojiteljeva/učiteljeva ocena je pri tem zelo pomembna, saj lahko velja kot opozorilo za možnost pojavljanja kasnejših težav v procesu zgodnjega opismenjevanja. Ob uporabi drugih testov lahko otrokove težave kasneje še bolj natančno opredelimo in mu nudimo ustrezno obravnavo. Tako se lahko že v predšolskem obdobju in v 1. razredu osnovne šole zmanjša velik del zaostajanja za vrstniki. Otrok posledično ne občuti neuspeha in si lahko oblikuje bolj pozitivno samopodobo, razvije pozitiven odnos do šolskih veščin in lažje usvaja akademsko znanje.

S sistematično podanimi spoznanji in poskusno uporabo na novo oblikovanega vprašalnika želimo raziskovalce spodbuditi k pridobitvi norm za vprašalnik, s čimer bo mogoče na hiter način izločiti otroke, ki so zaradi nizko doseženih vrednosti rizični za razvoj učnih težav, nadarjenosti (z visoko doseženimi rezultati na močnih področjih) ali njune kombinacije, ob

tem pa vzgojitelje v predšolskih oddelkih in učitelje v 1. razredih spodbuditi k uporabi tega instrumentarija pri svojem delu.

6. LITERATURA

- A. Badian, N., idr. (1982). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A 4-year follow-up. *The journal of special education*, 16(3), 309-318.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1987). Learning disabilities and the preschool child. ASHA Practice Policy. Pridobljeno 6.1.2011, iz www.asha.org/policy
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. K. in Nurmi, J. E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699-713.
- Bishop, A. G. (2003). Prediction of first-grade reading achievement: A comparison of fall and winter kindergarten screenings. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 189-201.
- Clark, C. A. C., Pritchard, V. E. in Woodward, L. J. (2010). Preschool Executive Functioning Abilities Predict Early Mathematics Achievement. *Developmental Psychology*, 46(5), 1176-1191.
- Colligan, R. C. (1981). Prediction of Reading Difficulty from Parental Preschool Report: A 3-Year Followup. *Learning Disability Quarterly*, 4(1), 31-37.
- Council for Learning disabilities. (2007). Learning disabilities and young children: identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.
- Crim, C., Hawkins, J., Ruban, L. in Johnson, S. (2008). Curricular Modifications for Elementary Students With Learning Disabilities in High-, Average-, and Low-IQ Groups. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 233-245.
- D. Bahovec, E., G. Bregar, K., Čas, M., Domicelj, M., Saje, N., Japelj, B. idr. (1999). Kurikulum za vrtce. Pridobljeno 13.4.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf
- Deiner, P. L. (2010). Inclusive early childhood education: development, resources and practice. University of Delaware: Wadsworth
- Ferk, M. (2010). Hiperaktivni sanjači - osebna izkušnja. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih* (str. 96-99). Ljubljana: Društvo Bravo
- Gijsel, M. A. R., Bosman, A. M. T. in Verhoeven, L. (2006). Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. *Journal of learning disabilities*, 39(6), 558-571.
- Hanley, T. V. (2005). Commentary on Early Identification and Interventions for Students With Mathematical Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 99-114.
- Juriševič, M. (2011). Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. Pridobljeno 21.4.2011, iz <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20ucence.pdf>
- K. Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning disabilities research in practice*, 15(1), 55-64.
- Kmecl, M., Poznanovič, M., Bešter, M., Honzak, M., Ivšek, M., K. Vogel, B. idr. (2005). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja - slovenščina. Pridobljeno 11.06.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf
- Košak, A. (2010). Čustveno in socialno funkcioniranje otrok z učnimi težavami. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih* (str. 101-108). Ljubljana: Društvo Bravo

- Krnel, D., Cunder, K., G. Antič, M., Janjac, M., Rakovič, D., Velkavrh, A. idr. (2005). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja - Spoznavanje okolja. Pridobljeno 11.06.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf
- L. Simner, M. (1982). Printing errors in kindergarten and the prediction of academic performance, *15*(3), 155-159.
- Lange, S. M. in Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, *21*(3), 108–119.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. in Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, *36*(5), 596–612.
- Lowenthal, B. (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, *9*(2), 25-31.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., in Bregar Golobič, K. (2008b). *Učne težave - Koncept dela v osnovni šoli - Program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 25.4.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., in Tancig, S. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 7.1.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Ucne_tezave_v_OS_monografija.pdf
- Mercer, C. D., Algozzine, B. in Trifiletti, J. (1979). Early identification: An analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, *2*(2), 12–24.
- Ostad, S. A. in Sorensen, P. M. (2007). Private Speech and Strategy-Use Patterns. *Journal of learning disabilities*, *40*(1), 2-14.
- Otroci s posebnimi potrebami, vključeni v programe predšolske vzgoje in izobraževanja v vrtcih, Slovenija, letno. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 12.4.2011 iz http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952504Sinti=inpath=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/01_09525_otroci_vrtci/inlang=2
- Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, po vrsti motnje in razredih, občine, Slovenija, konec šolskega leta, letno. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 12.4.2011 iz http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952807Sinti=U%E8enci+s+posebnimi+potrebami%2C+vklju%E8eni+v+redne+oddelke+vzgoje+in+izobra%9Eevanja%2C+po+vrsti+motnje+in+razredih%2C+ob%8ine%2C+Slovenija%2C+konec+%9Aolskega+leta%2C+letnoinpath=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/02_09528_kon_sol_leta/inlang=2
- Ozbič, M., Ferluga, V. in Kogovšek, D. (2010). Preventiva specifičnih učnih težav v predšolski dobi in prvem razredu osnovne šole. V Mednarodna znanstvena konferenca Opismenjevanje učenk in učencev, pismenost mladih in odraslih - vprašanja, dileme, rešitve (69-88). Žalec: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2010). Nadarjeni z učnimi težavami: ali jih prepoznamo. Neobjavljeno delo
- Pool, J. L. in Johnson L., E. (2009). Screening for Reading Problems in Preschool and Kindergarten. Pridobljeno 09.12.2010, iz <http://www.rtinetwork.org/essential/assessment/screening/screening-for-reading-problems-in-preschool-and-kindergarten>

- R. Haney, M., Bissonnette, V. in L. Behnken, K. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child study journal*, 33(2), 99-115.
- Reid, G., Kavkler, M., Viola, G. S., Košak Babuder, M., Magajna, L. (2007). Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi. Ljubljana: Društvo Bravo
- Robinson, C. S., Menchetti, B. M. in Torgesen, J. K. (2002). Toward a Two-Factor Theory of One Type of Mathematics Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(2), 81-89.
- Roth, F. P., Troia, G. A., Worthington, C. K. in Handy, D. (2006). Promoting awareness of sounds in speech (PASS): The effects of intervention and stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 67-88.
- Snelling, A. (2007). Gifted children with learning disabilities need focused tutoring. Pridobljeno 22.4.2011, iz http://www.disabled-world.com/artman/publish/article_1523.shtml
- Taylor, H. G., Anselmo, M., L. Foreman, A., Schatschneider, C. in Angelopoulos, J. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 200-210.
- Tomšič, G., Žakelj, A., Cotič, M., Dornik, M., Kajžer, Z., Magajna, Z. idr. (2006). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja - matematika. Pridobljeno 11.06. 2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Matematika_obvezni.pdf
- Vovk-Ornik, N. (2010). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v procesu usmerjanja. V *Specifične učne težave v vseh obdobjih* (str. 101-108). Ljubljana: Društvo Bravo
- Weedon, C. in Reid, G. (2009). Profil ocene posebnih potreb. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva. Pridobljeno 18.5.2011 iz <http://www.center-pds.si/katalog/vprasaniki-za-ucitelje/profil-ocene-posebnih-potreb-snap>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000, 2., 5., 6. in 7. člen, pridobljeno 5.5.2011 iz http://www.zrss.si/pdf/UPP_Zakon_o_usmerjanju_otrok_s_osebniimi_potrebami.pdf
- Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., in Purgaj, S. (1999). *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (Let. 1999). 25. seja Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno 21.4.2011, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf

PRILOGE

Uporabljen merski instrument:

- Vprašalnik za oblikovanje profila od 5 do 7 let starega otroka pred vstopom oz. ob vstopu v osnovno šolo

dr. Martina Ozbič, dr. Damjana Kogovšek, dipl. psih. Valentina Ferluga, Petra Zver, abs.
surdopedagogike/logopedije

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko, Katedra za logopedijo in surdo-pedagogiko
Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija

VPRAŠALNIK ZA OBLIKOVANJE PROFILA OD 5 DO 7 LET STAREGA OTROKA PRED VSTOPOM OZ. OB VSTOPU V OSNOVNO ŠOLO

Otroci vstopajo v šolo različno opremljeni z veščinami, strategijami, sposobnostmi. Razlike se pojavljajo v igri, vedenju, v upravljanju sebe, na čustvenem, socialnem, intelektualnem ter jezikovnem področju.

Vprašalnik je nastal z namenom, da bi se na osnovi ponujenih postavk izoblikovalo profil otroka in na tak način prepoznalo njegova močna ter šibka področja pred vstopom oziroma ob vstopu v šolo. Vprašalnik je namenjen predvsem vzgojiteljicam-jem otrok, ki zadnje leto obiskujejo vrtec, po potrebi tudi vzgojiteljicam – učiteljicam otrok v prvem razredu osnovne šole. Vzgojiteljice in učiteljice so namreč redno v stiku z otroki in lahko na posreden način preko opazovanja in odgovarjanja na postavke pomembno prispevajo k spoznavanju otrokovega profila.

NAVODILO ZA IZPOLNJEVANJE

S tem vprašalnikom se obračamo na Vas s prošnjo, da ocenite nekatere veščine in vedenja otrok, ki zadnje leto obiskujejo vrtec. Vaša opažanja so dragocena pri prepoznavanju otrok, ki bi lahko ob vstopu v šolo imeli težave na področju učenja.

Da bi lahko zanesljivo ocenili otroka, Vas naprošamo, da upoštevate spodaj napisana navodila. Prosimo, da vprašalnik izpolnite po naslednjih korakih:

- preberite celoten vprašalnik,
- teden dni opazujte otroke oziroma posameznega otroka,
- poskusite odgovoriti na vsa vprašanja,
- na vprašanje odgovarjajte neodvisno od ostalih vprašanj.

Vprašanja se lahko nanašajo tudi na veščine in vedenja, ki jih včasih ne moremo opazovati zgolj v skupini, ampak individualno, v paru ali v manjši skupini. Prosimo Vas in Vam svetujemo, da skušate organizirati dejavnosti na način, da boste lahko aktivnost otroka opazovali.

Vprašalnik izpolnajte sami. Če se pri izpolnjevanju pojavijo težave, dilema ali dvom, prosite za pomoč svoje stanovske kolege/-ice, ki otroka poznajo.

Za ocenjevanje uporabite naslednjo lestvico:

1 – nikoli / nič **2** – redko / zelo malo **3** – včasih / malo **4** - pogosto / precej **5** – vedno / veliko

Vljudno Vas prosimo, da odgovorite na vsa postavljena vprašanja. Hvala!

PODATKI O OTROKU

Spol (obkrožite) M Ž

Začetnice otrokovega imena in priimka _____

Datum rojstva _____ Starost otroka (v mesecih):

Datum izpolnjevanja: _____

Vprašalnik je izpolnjeval/-a (ustrezno obkrožite): vzgojitelj/-ica, pomočnik/-ica
vzgojitelja/-ice:

Število otrok v družini

Zaporedje rojstva otroka (obkrožite):

1. otrok 2. otrok 3. otrok drugo (prosimo napišite).....

Koliko ur je otrok v vrtcu oz. varstvu?

.....

S kom otrok preživi največ časa, če/ko ni v vrtcu oz. varstvu?

.....

Za ocenjevanje uporabite naslednjo lestvico:

1 – nikoli / nič **2** – redko / zelo malo **3** – včasih / malo **4** - pogosto / precej **5** – vedno / veliko

VPRAŠALNIK ZA OBLIKOVANJE PROFILA OD 5 DO 7 LET STAREGA OTROKA PRED VSTOPOM OZ. OB VSTOPU V ŠOLO	
POZORNOST, KONCENTRACIJA, VEDENJE IN URAVNAVANJE VEDENJA	
Otrok sledi raznim vodenim dejavnostim brez prekinitev in odkrenitve pozornosti.	1 2 3 4 5
Otrok je sposoben vzdrževati pozornost pri samostojnem izvajanju določene naloge do konca in ga pri tem ne zmotijo zunanji dražljaji.	1 2 3 4 5
Otrok pri dejavnostih ne moti sovrstnikov ali sebe.	1 2 3 4 5
Otrok zmore počakati, da se mu ugodí ali se ga pohvali.	1 2 3 4 5
Otrok sledi danim navodilom in upošteva pravila.	1 2 3 4 5
Otrok je sposoben na zahtevo spremeniti dejavnost skupaj z ostalimi vrstniki v skupini in ne vztraja pri dejavnosti, ki jo je izvajal pred tem.	1 2 3 4 5
Otrok vztraja pri nalogi, je ne opusti, kljub temu da ima težave pri izvajanju naloge.	1 2 3 4 5
Otrok se vede do drugih spoštljivo, jih ne prekinja, se jim ne vsiljuje.	1 2 3 4 5
Otrok sodeluje z vrstniki.	1 2 3 4 5
Otrok počaka, da bo na vrsti oziroma premisli, preden odgovori; ne odgovarja dokler niso vprašanja končana, ni impulziven.	1 2 3 4 5
Otrok sledi dogajanju, ni pozabljen in ne deluje zasanjano.	1 2 3 4 5
Otrok ve, kje ima stvari, jih ne pozabi in ne izgublja.	1 2 3 4 5
Otrok je organiziran, urejen, se znajde pri organiziranju sebe in svojih dejavnosti, nalog, igre.	1 2 3 4 5
Otrok je sposoben samostojno dokončati naloge, ki so mu bile dodeljene, brez dodatnega spodbujanja, prigovarjanja, usmerjanja, priklica pozornosti.	1 2 3 4 5
Otrok samostojno najde pripomočke za dokončanje enostavne naloge, ki mu je bila dana in pri kateri razume, kaj potrebuje.	1 2 3 4 5
Otrok se brez težav prilagodi novim situacijam.	1 2 3 4 5
Otrok sledi zvočnim verbalnim dražljajem, dogodkom, npr. sliši navodila (jih ne presliši, ne sprašuje neprestano, kaj je rekel odrasel).	1 2 3 4 5
Otrok je v zaprtem prostoru primerno motorično koordiniran in umirjen, vedenje je ciljno (ni nemiren, se ne ziba, premika in se ne preseda nenehno).	1 2 3 4 5
Otrok brez težav mirno sedi, kadar se to od njega pričakuje in ko je to potrebno za samo izvedbo igre, dejavnosti.	1 2 3 4 5
Otrok je izven sobe/igralnice motorično spreten, aktiven, vendar ne teka, pleza ali hodi brezciljno in prekomerno naokrog.	1 2 3 4 5
Otrok je aktiven (ni pasiven, ni zasanjan).	1 2 3 4 5
Otrok se ne umika iz socialnih situacij, igre.... Ustrezno sodeluje in je vključen v skupino.	1 2 3 4 5
Otrok razume in upošteva socialna pravila (omejitve, meje, pravila vedenja ...).	1 2 3 4 5
Otrok ima prijatelje, s katerimi se igra.	1 2 3 4 5
UTRUDLJIVOST, NASIČENOST	
Otrok je ob koncu vrtčevskega dne še vedno poln energije, aktiven in živahen.	1 2 3 4 5
Otrok se izogiba hrupnim situacijam, moti ga preveč zvočnih dražljajev (govor, hrup, odmevi...); igra se sam v svojem kotičku, za katerega je značilno, da ni hrupen, saj ga prehrupno okolje utruja.	1 2 3 4 5
MOTORIKA	
Otrokova splošna koordinacija gibov je primerna starosti (hoja, tek, skakanje...).	1 2 3 4 5
Otrok primerno izvede aktivnosti, ki zahtevajo koordinacijo okončin, (npr. Možiček Kopitljaček, izštevanke z motoričnimi elementi, ples..).	1 2 3 4 5
Otrok se zna igrati z žogo (ujame, vrže...).	1 2 3 4 5
Otrok spretno izvaja gibe, ki zahtevajo fino motorično koordinacijo (npr. uporaba škarij, nizanje drobnih predmetov).	1 2 3 4 5

Otrok zmore posnemati razne gibe prstov, dlani, rok, okončin (prepletanje prstov, posnemanje drže rok, dlani in prstov).	1 2 3 4 5
Otrok lahko nekaj sekund stoji na eni nogi.	1 2 3 4 5
KOMUNIKACIJA, SOCIOPRAGMATIKA	
Otrok upošteva izmenjave v pogovoru (pove, vpraša; počaka, da je na vrsti).	1 2 3 4 5
Otrok je s sogovornikom zmožen dalj časa vztrajati pri isti temi pogovora, dejavnosti, igri.	1 2 3 4 5
Otrok je zmožen večjega števila pogovornih izmen, kar pomeni, da se lahko s sogovornikom pogovarja dalj časa tudi o različnih temah.	1 2 3 4 5
Če otrok ne pozna imena nekega predmeta, ga opredeli tako, da pokaže s prstom, opiše lastnosti ali namen, definira, uporabi več besed namesto ene.	1 2 3 4 5
Če otrok česa ne razume, se tega zaveda in se ustrezno odzove (prosi za ponovitev, pojasnitev, dopolnitev, razlago; pokaže, da ni razumel).	1 2 3 4 5
GOVORNO – JEZIKOVNO RAZUMEVANJE IN IZRAŽANJE	
Otrok razume prenesene pomene in sporočila: prepozna posredno nakazane pomene, sklepanja, uganke, besedne igre, ironijo, smešne povedi, rime, namigovanja in smešnice.	1 2 3 4 5
Otrok posluša in sledi pogovorom ter temam, o katerih se pogovarjate v skupini.	1 2 3 4 5
Otrok brez težav posluša in razume tudi ob prisotnosti drugih zvokov, motečih dejavnikov ali hrupa v ozadju.	1 2 3 4 5
Otrok razume pomen besed, ki jih vsakodnevno uporablja vzgojiteljica.	1 2 3 4 5
Otrok ne potrebuje neprestanega ponavljanja sporočil.	1 2 3 4 5
Otrok razume ustna verbalna navodila.	1 2 3 4 5
Otrok lahko na osnovi kratkega zaporedja sličic opiše enostavno zgodbo.	1 2 3 4 5
Otrok zna s svojimi besedami obnoviti zgodbo, pripoved oziroma to, kar je slišal.	1 2 3 4 5
Otrok se izraža z besedami, katerih pomen tudi razume.	1 2 3 4 5
Otrok pravilno poimenuje stvari in predmete.	1 2 3 4 5
Otrok ustrezno pripoveduje o doživetjih, izkušnjah, v katere je bil vpleten, ali dogodkih, ki jih je opazoval.	1 2 3 4 5
Otrok je zmožen jasno izraziti svoje misli, čustva in potrebe.	1 2 3 4 5
Otrokovo besedišče je starosti primerno bogato.	1 2 3 4 5
Otrok zmore povedati čim več besed na določeno temo, uspešno in tekoče priključiti besede.	1 2 3 4 5
Otrok se izraža starosti primerno: uporablja ednino, dvojino, množino; zaimke; sprega glagole; struktura in oblika stavka sta starosti primerni: (prilastek) + osebek + (prislov) + povedek + (prilastek) + predmet), npr. »(Bela) muca (ponoči) spi na (pisani) preprogi.	1 2 3 4 5
Otrokov izgovor je ustrezen v najmanj 50% (vsaj polovica besed, ki jih otrok izgovarja, je enaka izgovoru odraslega).	1 2 3 4 5
Otrok govori starosti primerno in ni nagnjen k zamenjavi glasov v besedi in drugim spremembam v zaporedju: besede so cele, zlogi v pravilnem vrstnem redu, vsi glasovi so ustrezno prisotni.	1 2 3 4 5
Otrokov govor je razumljiv: njegovo sporočilo lahko razumemo (poslušalcu se ni potrebno ob tem prekomerno naprezati)	1 2 3 4 5
VERBALNI SPOMIN	
Otrok zmore ponoviti slišano poved (enostavno poved ali priredje ali podredje).	1 2 3 4 5
Otrok si zapomni več stvari hkrati (npr. če ga prosimo, naj vzame tri reči, si zapomni vse; če ga prosimo za dve ali več zaporednih dejanj, jih izvrši).	1 2 3 4 5
Otrok si zapomni podatke, primere, navodila, napotke, ki jih je slišal, kljub motečim dejavnikom.	1 2 3 4 5
GRAFIČNO VIZUOPERCEPTIVNO PODROČJE, PERCEPCIJA IN IMENOVANJE BARV	
Otrok zna narisati človeško figuro, kjer so prepoznavni glava, telo, roke in noge.	1 2 3 4 5
Otrok zna narisati škarje ob gledanju nanje (pri tem upošteva križanje rezil)	1 2 3 4 5
Otrok zaznava podobnosti in razlike v vidnem materialu oziroma slikovnem gradivu (vidno razlikovanje, razlikovanje lik-ozadje).	1 2 3 4 5

Otrok zmore risati serije vzorcev: razume zaporedje, ga upošteva ter nariše (npr. žoga – zvezda-žoga-zvezda).	1 2 3 4 5
Otrok je uspešen pri dejavnostih in igrah vidnega spomina.	1 2 3 4 5
Otrok preriše enostavni geometrijski lik (npr. trikotnik, krog, kvadrat, križ) na tak način, da je prepoznaven, t.j. da je prepoznavna oblika ne glede na natančnost.	1 2 3 4 5
Otrokove risbe so primerne starosti in njihova razporeditev je ustrezna.	1 2 3 4 5
Otrok med risanjem ali pisanjem na listu papirja in v zvezku primerno uporabi prostor.	1 2 3 4 5
Otrok prepozna barve, ki jih imenuje odrasel, in jih pokaže.	1 2 3 4 5
Otrok ustrezno imenuje barve (rdečo, modro, zeleno, rumeno, rdečo, rjavo, oranžno, črno, belo)..	1 2 3 4 5
ČASOVNA IN PROSTORSKA ORIENTACIJA	
Otrok ustrezno sledi navodilom, ki vsebujejo časovne ali prostorske odnose (zgoraj, spodaj, spredaj, zadaj, ob, pri, prej, včeraj...).	1 2 3 4 5
Otrok se v prostoru ustrezno orientira (npr. ko želi do določene osebe, stvari oz. ko želi kam drugam).	1 2 3 4 5
METALITERARNE VEŠČINE	
Otrok razume, da lahko govor zapišemo.	1 2 3 4 5
Otrok razume, da lahko jezikovne zapise v knjigah tudi preberemo.	1 2 3 4 5
Otrok prepozna besedne zapise kot besede, ki jih lahko preberemo in ki nekaj pomenijo.	1 2 3 4 5
Otrok zna uporabljati knjigo in listati po njej: razume, da knjigo beremo od leve proti desni in od prve do zadnje strani, ve, kje je naslov; ve, da ima strani.	1 2 3 4 5
Otrok razume, da beremo po vrsticah.	1 2 3 4 5
Otrok razume, da imajo povedi ter besede začetek in konec in da so med besedami premori.	1 2 3 4 5
Otroka zanima učenje pisanja, branja in računanja.	1 2 3 4 5
PREDOPISMENJEVALNE VEŠČINE	
Otrok prepozna besede, črke, grafične simbole, ki jih je videl v preteklosti.	1 2 3 4 5
Otrok prepozna rime.	1 2 3 4 5
Otrok prepozna besede, ki imajo pomen od tistih, ki nimajo pomena, npr. vrata / trimfa.	1 2 3 4 5
Otrok sam išče rime na določene besede.	1 2 3 4 5
Otrok uspešno slušno razlikuje glasove jezika oziroma podobne besede (npr. kos-kot, vrt-prt, kis-kos).	1 2 3 4 5
Otrok sprejema in ustrezno ponovi nove besede, ki jih je ravnokar slišal.	1 2 3 4 5
Otrok se lahko nauči kratke otroške govornje pesmice na pamet (izštevanka, bibarije...).	1 2 3 4 5
Otrok je zmožen ritmiziranja pesmic, izštevank s ploskanjem: ustrezno deli besede v zloge, stavke v besede, gibi so skladni ter koordinirani.	1 2 3 4 5
Otrok si zapomni slišano zgodbo in jo ob slikanici obnovi.	1 2 3 4 5
Otrok si uspešno zapomni besedilo in melodijo zapete pesmi in jo zna ritmično in melodično ustrezno zapeti.	1 2 3 4 5
Otrok razume, da so besede sestavljene iz ločenih glasov-fonemov oz. zlogov.	1 2 3 4 5
Otrok spontano uporablja zapise črk, tudi ob igri in na slikah, risbah; uživa pri nalogah, kjer je nujna uporaba pisala, svinčnika, barvic in papirja (pisanje, risanje...).	1 2 3 4 5
Otrok se spontano igra verbalno: išče rime, pesni, glaskuje, zloguje.	1 2 3 4 5
GRAFEMSKO ZAVEDANJE, GRAFOMOTORIKA	
Otrok zna bolj ali manj natančno napisati svoje ime.	1 2 3 4 5
Otrok ustrezno drži pisalo in ustrezno namesti roko na podlago.	1 2 3 4 5
Otrok razlikuje grafeme (črke), loči črke od drugih grafičnih simbolov.	1 2 3 4 5
Otrok je zmožen prepisati enostavne besede (npr. PIPA ali MIZA v velikih tiskanih črkah).	1 2 3 4 5

PREDMATEMATIČNE VEŠČINE	
Otrok razume odnose med količino in številom od 1 do 4 (npr. če otroku naročimo, naj vzame štiri kocke, otrok vzame ustrezno količino predmetov).	1 2 3 4 5
Otrok ustrezno prešteje do štiri predmete.	1 2 3 4 5
Otrok zmore primerjanja različnih količin: med dvema množicama predmetov prepozna množico z večjim oz. manjšim številom predmetov (npr. primerjava med množico s šestimi in množico s štirimi žogicami).	1 2 3 4 5
Otrok ve, da ima na roki pet prstov. Ob vprašanju, koliko prstov ima na roki, je razviden priklic dejstva brez preštevanja posameznih prstov.	1 2 3 4 5
Otrok ve, koliko let ima.	1 2 3 4 5
Otrok starosti primerno sešteva in odšteva oz. količinsko logično razmišlja (npr. reši nalogo »Peter ima tri balone. Dva odletita. Ali ima zdaj Peter več ali manj balonov?«).	1 2 3 4 5
Otrok ustrezno naniza predmete od večjega do manjšega ali obratno (npr. svinčnike)	1 2 3 4 5
Otrok prepozna, kje je več ali manj (hrane, predmetov, igrač).	1 2 3 4 5
METAKOGNICIJA	
Otrok razume, da lahko izboljša pomnjenje, če uporabi določen trik, tehniko (če uporablja načine/strategije učenja kot so rime, asociacije, barve, nalepke....).	1 2 3 4 5
Otrok razume, da ga lahko ropot, razni zvoki ali drugi dražljaji ter beganje misli motijo pri njegovih dejavnostih.	1 2 3 4 5
DODATNA PODROČJA	
Dominantnost	
Otrok uporablja roko in nogo iste strani telesa. Prosimo, da označite, katero (noga: leva - desna, roka: leva - desna) (npr. preskusite tako, da opazujete, s katero nogo brčne ali skoči; opazujete, s katero roko briše ali riše oz. je bolj spreten)	Noga L D
	Roka L D
Otrokovo preferenčno uho ter oko sta iste strani telesa. Prosimo, da označite, katero (oko: leva - desna, uho: leva - desna) (preskusite tako, da opazujete, s katerim ušesom najraje posluša ob pogovoru pri telefonu ali če prisluškuje ob vratih; opazujete, s katerim očesom najraje gleda skozi daljnogled ali v kalejdoskop oziroma katero oko je vodilno takrat, ko vas mora pogledati skozi luknjo v listu)	uho L D
	oko L D
Otrok je: 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 Zelo introvertiran introvertiran uravnotežen ekstravertiran zelo ekstravertiran usmerjen vase, v svoj notranji svet usmerjen navzven, v družbo	1 2 3 4 5

Pri spodnjih postavkah prosimo, da se osredotočite na trditev, ki je zapisana na začetku (krepki tisk). Spodnje trditve (v manjšem tisku) so opis možnih značilnosti otroka; ni nujno, da se pojavljajo pri otroku vse hkrati. Pomembno je, da podate mnenje, v kolikšni meri se izraža osnovna otrokova značilnost (v krepkem tisku).

- 1 – sploh ne opažam te značilnosti
- 2 – značilnost je prisotna in neizrazita
- 3 – značilnost je prisotna in opazna
- 4 – značilnost je prisotna in zelo opazna
- 5 - značilnost je prisotna, zelo opazna in zelo izrazita

<p>Zelo dober spomin in hiter ter zanesljiv priklic informacij.</p> <p>Zapomni si dejstva, dogodke, zgodbe, osebe in /ali kraje. Z malo ali brez ponavljanja se zelo hitro nauči osnovnih veščin in iz spomina hitro prikliče splošne informacije - kasneje lahko natančno in jasno prikliče določene detajle; ima zelo dober kratkoročni in dolgoročni spomin, zelo hitro si zapomni note ali besede pesmi/zgodb; zapomni si fizične detajle, vidne značilnosti / poti k znanim krajem; lahko monopolizira diskusijo oziroma pogovor ali skupino s preveliko kopico informacij.</p>	1 2 3 4 5
<p>Visoka stopnja radovednosti in poglobljena raven znanja.</p> <p>Radoveden je glede dejstev o svetu, želi izvedeti kako, zakaj. Postavlja reflektivna, raziskovalna vprašanja in vprašanja, ki sillijo k razmišljanju; postavlja tudi vprašanja, ki so za sogovornika izzivalna; vprašanja so različna od vprašanj, ki jih postavljajo sovrstniki. Prisotna je nenasitna potreba po znanju in raziskovanju; je zelo dober in pozoren opazovalec (opazi detajle, podobnosti in razlike). Izkazuje izredno dobro percepcijo in globok uvid. Ima široko splošno znanje; izkazuje poglobljeno znanje na področju(jih), ki ga zanima(jo). Prisotno je lahko zbiranje predmetov, stvari; možno klasificiranje in raziskovanje ter posledično učenje vsega, kar se nanaša na določen predmet interesa, npr. živali, rastline, dinosavri, žuželke.... Lahko se zaposli s prevelikim številom projektov, z več dejavnostmi hkrati, nove ideje ga vznemirijo in pritegnejo, vendar se mu brez težav odvrne pozornost od glavne dejavnosti.</p>	1 2 3 4 5
<p>Hiter tempo učenja in napredna sposobnost analize.</p> <p>Uči se hitro z malo ponavljanja ali prakse; na področjih zanimanja se zdi, da pridobiva znanje brez navora in ga lahko prenese na druga področja; hitro uvidi povezave med dejstvi, idejami in dogodki; lahko ocenjuje, opazuje in kritično analizira ter razmišlja o svojih izkušnjah; na področjih zanimanja hitro in brez težav razume nove ali/in napredne teme. Sposoben je razumeti in razložiti zapletene koncepte in ideje, uporablja visoke ravni abstrakcije. Ima specializirano znanje na enem ali več področjih in je lahko mnenja, da so šolske knjige površne. O določenih temah želi debatirati bolj na široko; hitro se naveliča rutine, drila, ponavljanja. Upira se vaji ali ponavljanju informacij, ki jih je že usvojil, saj so mu to zdi nesmiselno in dolgočasno.</p>	1 2 3 4 5
<p>Zgodnji fizični in gibalni razvoj</p> <p>V zgodnjem otroštvu je bil zelo pozoren, buden, izkazoval je in izkazuje intenzivno ukvarjanje z vidnimi dražljaji, podatki; če primerjamo z vrstniki, je otrok izkazoval zgodnji gibalni razvoj, npr. sedel je samostojno pri 5. mesecu ali hodil samostojno pri 9. mesecu ali/in ima napredne finomotorične sposobnosti, kot so npr. rezanje, risanje ali pa grobomotorične sposobnosti: tekanje, plezanje...</p>	1 2 3 4 5
<p>Zgodnje razviti jezikovni vzorci.</p> <p>Spregovoril je pred prvim letom starosti ali takoj po prvem letu starosti, vsekakor zelo hitro je razvil sposobnost govora v celih stavkih, povedih ali/in izkazoval zgodnje zanimanje za zvoke in ritem jezika, presenečal je in preseneča s kompleksnimi besedami in stavki, ki jih uporabljajo starejši otroci in odrasli. Izkazuje napredno razumevanje in uporabo jezika.</p>	1 2 3 4 5

<p>Uporaba naprednega jezika in obsežno besedišče.</p> <p>Z lahkoto, artikulirano in fluentno komunicira preko kompleksnih idej, natančno in z izrazitimi podrobnostmi pripoveduje o dogodkih in izkušnjah, ima širok in bolj bogat besedni zaklad od sovrstnikov, izkazuje bogato domišljijo; uživa v jezikovnih igrah, usvajanju novih pojmov, ob raziskovanju drugega jezika; pozornost lahko izkazuje z verbalnim postavljanjem pred drugimi. Bere na višjih težavnostnih in pojmovnih ravneh kot drugi vrstniki.</p>	1 2 3 4 5
<p>Zgodnja zanimanja in napredna uporaba abstraktnih simbolnih sistemov</p> <p>Otroka že zgodaj zanimajo risanje, slikanje, glasba, ples, abeceda in/ali številke, branje, pisanje, štetje, kljub temu da ni bil deležen formalnega izobraževanja; detajlno figurativno slikanje, risanje ali pa matematične veščine usvoji/razvije pred vrstniki; hkrati lahko zanemari druge dejavnosti, se jim ne posveča. Prisotna je napredna, zgodnja uporaba simbolnih sistemov (matematika, glasba, slikanje in /ali književnost). Mišljenje pogosto prehiteva sposobnost pisanja, zato včasih nasprotuje pisanju na dolgo. Lahko ustvarja originalna in domišljajska dela, kljub tehničnim napakam in nenatančnosti (npr. ortografske napake, ali/in napake rokopisa).</p>	1 2 3 4 5
<p>Asinhron razvoj – čustva frustracije</p> <p>Frustriranost sledi takrat, ko finomotorična koordinacija zaostaja za kognitivnim razvojem npr. njegove veščine mu ne omogočajo izražanja preko ročnih izdelkov ali pisanja na ravni, kot si ga on predstavlja/zamisli; lahko se začne upirati pisanju in risanju in izkazovati nepotrpežljivost do sovrstnikov, če oni ne sledijo njegovi »zamisli ali pravilom igre« ; pojavljajo se lahko napredne vsebinske abstrakcije, ki lahko vplivajo na čustva otroka.</p>	1 2 3 4 5
<p>Velika intenzivnost čustev, visoka raven senzibilnosti, empatije in/ali perfekcionizma</p> <p>Njegova čustva so intenzivna; lahko izkazuje visoko raven tenkočutnosti: intenzivna čustva, samozavedanje, zavedanje in samoocenjevanje, ki jih glede na njegovo starost ne pričakujemo; teži h globljemu izražanju čustev od sovrstnikov: veselje je še bolj veselo, žalost še bolj žalostna; izkazuje zgodnjo sposobnost empatije za čustva in vedenja drugih ter močno sočutje, prepozna kompleksne izzive, pojavljajo se tudi občutki tesnobe, lahko izkazuje visoka in tudi nerealna pričakovanja do sebe in drugih, zelo močno izraža svoja mnenja. Izkazuje perfekcionizem; ima postavljene visoke standarde in cilje, čeprav dosežki niso nujno zelo opaženi oziroma izraziti. Sposoben je dajati moralne ocene, npr. ko izkusi krivico, ob tem močno reagira.</p>	1 2 3 4 5
<p>Zrel občutek za humor</p> <p>V pogovoru lahko sogovornik opazi, da je bister, spreten, duhovit in neobičajen. Izkazuje dobro razvit občutek za humor, ki se odraža v naprednem/neobičajnem razumevanju odnosov in pomenov. V socialnih interakcijah in pripovedovanju je humoren, dovtipen, se šali, igra se z besedami, na humor spelje tudi situacije, kjer je videti, da bi se lahko vse skupaj obrnilo proti njemu; vseč so mu potegavščine, triki, zvijače, vici; humor izraža tudi na račun drugih.</p>	1 2 3 4 5
<p>Intenzivna koncentracija, vztrajnost in predanost nalogi na področjih zanimanja</p> <p>Otrok porabi veliko časa pri raziskovanju novih materialov, stvari, igrač, zgodb, ali v konverzaciji; pri igri se lahko zaposli za dalj časa; ima dobro pozornost in dolgo vztraja pri dejavnosti, ki ga zanima; Njegova globoka predanost neki dejavnosti lahko privede do trme, izkazuje visoko raven koncentracije in motivacije za nove stvari in interesna področja; ne zadovolji se z enostavnimi odgovori; če je zatopljen v določeno temo, postane nestrpen takrat, ko ga kaj moti ali če se dejavnost na hitro menja; niso mu vseč prekinitve; izkazuje visoko stopnjo energetske opremljenosti; z lahkoto se dolgočasi takrat, ko mu material ne predstavlja izziva. Podnevi se lahko tudi zasanja ali zamisli – zdi se, kot da se je izgubil v drugem svetu.</p>	1 2 3 4 5

<p>Kreativnost, domiselnost in iznajdljivost</p> <p>Prisotna je kreativna uporaba jezika, likovnih materialov in pobud v igri, izviren je pri uporabi lego kock, drugih kock in materialov za gradnjo in konstrukcijo; najde izvirne, edinstvene ali/in nevsakdanje načine uporabe igrač; probleme rešuje na kreativen in iznajdljiv način; domišljija je izrazita in nevsakdanja; igra se v dolgih časovnih razponih tudi z uprizarjanjem, vseč mu je izmišljanje, kreiranje in eksperimentiranje, ne prilagodi se tipičnemu načinu mišljenja, percepcije in /ali vedenja, velikokrat vidi poznane, vsakodnevne situacije in stvari iz drugačnega, manj pogostega zornega kota. Izkazuje bogastvo domišljije tudi v manj formalnem jeziku. Izvirne rešitve najde tudi pri nalogah, ki jih ne mara (ki niso njegove priljubljene).</p>	1 2 3 4 5
<p>Razlike v igralnem vedenju in pri igri z drugimi</p> <p>Izdela, prireja oblikovana in kompleksna igralna zaporedja (kaj to pomeni?); zanimajo ga zapletene igre in igre na miselno zahtevnem nivoju. Rad ima igre s pravili in dejavnosti, ki so bila oblikovana za starejše otroke; ponavadi si želi družbo starejših otrok, tudi za več let starejših ali odraslih, se pa tudi umakne in se igra individualno, ko ga zanimajo različne/drugačne stvari od sovrstnikov. Raje izbere samostojno delo kot delo v skupini.</p>	1 2 3 4 5
<p>Socialna odgovornost in samostojnost</p> <p>Kadar ga pri igri sovrstniki prosijo za njegove namige, svoje besede in pričakovanja prilagodi potrebam ali veščinam teh otrok, npr.: pripravi pravila, organizira in vodi skupinske dejavnosti, ponudi svoje ideje, ne daje pa vtisa dominantnega, glavnega; uporabi verbalne veščine, ko mora biti kos sporom ali pa ko želi vplivati na druge otroke; izkazuje veliko zanimanja za tekoče dogodke in/ali svetovne probleme, pravičnost, veselje....pod vprašaj lahko daje pričakovanja odraslih ali izziva avtoriteto.</p>	1 2 3 4 5
<p>Zgodnje zavedanje drugačnosti in socialna izolacija</p> <p>Zaveda se drugačnosti od sovrstnikov, npr. pri izboru iger in na področjih zanimanja; že zelo zgodaj dela socialne primerjave med seboj in drugimi, lahko je postavljen pred izbiro biti svojstven in delati to, kar si želi ali se prilagoditi večini (vrstnikom) zato, da je sprejet; kaže različna pojmovanja prijateljstva in pričakovanja – prijatelja ne vidi le kot partnerja v igri, temveč tudi na področjih zanimanja; lahko namenoma maskira ali skriva svoje resnične zmožnosti, sposobnosti in spremeni raven igre z namenom, da bi bil enak vrstnikom.</p>	1 2 3 4 5

Prostor za dodatne informacije

Najlepše se Vam zahvaljujemo za izpolnjen vprašalnik!

KONTAKTNI PODATKI

V primeru, da želite biti obveščeni o rezultatih raziskave, Vas prosimo, da napišete svoj kontaktni naslov.

Hvala za razumevanje in vložen trud!

Ime in priimek izpolnjevalca/-ke

Naslov: _____

Kontaktne podatki : telefon

elektronska pošta
