

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**DIPLOMSKA NALOGA
KRISTINA MUROVEC**

KOPER 2015

**UNIVERZA NA PRIMORSKEM
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**Visokošolski strokovni študijski program
prve stopnje Predšolska vzgoja**

Diplomska naloga

**ZGODNJE ODKRIVANJE DISLEKSIJE
PRI OTROCIH V STAROSTEM OBDOBJU 5–6 LET**

Kristina Murovec

Koper 2015

Mentorica:

doc. dr. Vanja Riccarda Kiswarday

ZAHVALA

Posebna zahvala gre mentorici, doc. dr. Vanji Riccardi Kiswarday, ki je z usmerjanjem in s strokovno pomočjo ter z nasveti pripomogla k mojemu uspešnemu zaključku študija.

Zahvaljujem se vodstvu novogoriškega vrtca in vzgojiteljicam, ki so si vzele čas za sodelovanje v raziskavi.

Zahvaljujem se tudi svoji družini za spodbudne besede in potrpežljivost v času študija, predvsem pa v času nastajanja diplomske naloge.



IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Kristina Murovec, študentka visokošolskega strokovnega študijskega programa prve stopnje Predšolska vzgoja

izjavljam,

da je diplomska naloga z naslovom »Zgodnje odkrivanje disleksije pri otrocih v starosti 5–6 let«

- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
- so rezultati korektno navedeni in
- nisem kršila pravic intelektualne lastnine drugih.

Podpis:

V Kopru, dne

IZVLEČEK

V diplomski nalogi z naslovom »Zgodnje odkrivanje disleksije pri otrocih v starostnem obdobju 5-6 let« se v prvem delu posvečamo teoretičnim izhodiščem opredelitve disleksije, kjer izhajamo iz spoznanj slovenskih in tujih avtorjev, ki so dejavni na področju disleksije, ter poskušamo čim širše zajeti učno težavo. Dotaknemo se zgodovine disleksije, opišemo dejavnike, ki vplivajo na njen razvoj, ter pogledamo, kako lahko na razvoj učne težave vpliva domače in šolsko okolje. Preverili smo tudi, ali obstajajo razlike med spoloma in kako lahko starši in vzgojitelji pri otroku prepoznajo prve znake disleksije. Opišemo, kdo in kako lahko postavi diagnozo ter kako otroku olajšati težave, ki jih povzroči disleksija. Osvetliti želimo tudi pozitivno stran učne težave, zato v teoretičnem delu pripravimo seznam znanih in uspešnih osebnosti, pri katerih je bila diagnosticirana disleksija. O tem, da je lahko ta težava, če ni primerno obravnavana, izredno naporna za vso družino, pa priča osebna izkušnja neke mame, ki jo vključimo v diplomsko nalogo. S tem želimo poudariti pomembnost zgodnjega odkrivanja in prav zgodnje odkrivanje je tema empiričnega dela naloge. V njem na osnovi trditev v vprašalniku, razdeljenih po posameznih področjih, poskušamo preveriti, ali je že v starostnem obdobju 5–6 let mogoče prepoznati otroke, pri katerih obstaja sum na pojavnost disleksije. Vprašalnik je bil namenjen vzgojiteljicam druge starostne skupine, in sicer tistim, ki imajo v skupini otroke, stare med 5 in 6 let. Na podlagi vprašalnika opredelimo tudi raziskovalne hipoteze, ki jih s pomočjo pridobljenih rezultatov v empiričnem delu ter proučene literature v teoretičnem potrdimo ali ovržemo. Na koncu naloge prilagamo tudi vprašalnik, ki nam je služil za raziskavo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, (specifične) učne težave, disleksija, zgodnje odkrivanje disleksije, prepoznavanje in pomoč otrokom s sumom na disleksijo.

ABSTRACT

In the first part of the thesis titled “*Early detection of dyslexia in children in the age group 5-6 years*” we study theoretical origins of the definition of dyslexia, where we originate from findings of Slovenian and foreign authors, who are active in the field of dyslexia, and try to cover this learning difficulty as broadly as possible. We touch the history of dyslexia, describe factors that impact its development and look, how the domestic and school environment can impact the development of this learning difficulty. We also checked if there are differences between genders and how parents and teachers can recognize first signs of dyslexia in a child. We describe how and how he can provide a diagnosis and how to ease the child’s troubles, which can be caused by dyslexia. We also want to illuminate the positive side of the learning difficulty, therefore, in the theoretical part; we prepare a list of known and successful people with diagnosed dyslexia. That dyslexia can be extremely hard for the entire family, if it is not properly treated, proves the statement of a mother, included in the thesis. This way we want to stress out the importance of early detection, which is at the same time the object of the empirical part of the thesis. Based on different statements in the questionnaire we want to check, if it is possible to detect children, aged from 5 to 6 years, who show signs of dyslexia. The questionnaire was intended for teachers of the second age groups, namely for those, who teach children, aged from 5 to 6 years. Based on the questionnaire we also define research hypotheses, which we affirm or refute with the help of gained results in the empirical part and the studied literature in the theoretical part. At the end of the thesis we also enclose the questionnaire, used for the research.

Keywords: children with special needs, (specific) learning difficulties, dyslexia, early detection of dyslexia, recognition and support to children with suspected dyslexia

KAZALO

| | | |
|--------|---|----|
| 1 | UVOD | 1 |
| 2 | TEORETIČNI DEL | 3 |
| 2.1 | Specifične učne težave | 3 |
| 2.2 | Disleksija skozi zgodovino..... | 4 |
| 2.3 | Kaj je disleksija | 4 |
| 2.3.1 | Definicije..... | 5 |
| 2.3.2 | Značilnosti | 7 |
| 2.3.3 | Dejavniki, ki vplivajo na razvoj disleksije..... | 8 |
| 2.3.4 | Vpliv domačega in šolskega okolja | 12 |
| 2.3.5 | Pogostost disleksije | 13 |
| 2.3.6 | Pojavnost disleksije med spoloma | 14 |
| 2.3.7 | Projekt »Živeti z disleksijo«..... | 15 |
| 2.3.8 | Kako lahko starši/vzgojitelji prepoznajo disleksijo | 17 |
| 2.3.9 | Drugi vidiki disleksije..... | 20 |
| 2.3.10 | Uspešna področja | 21 |
| 2.3.11 | Zgodnje odkrivanje..... | 22 |
| 2.4 | Postavitev diagnoze | 24 |
| 2.4.1 | Začetek postopka | 24 |
| 2.4.2 | Ocenjevanje | 25 |
| 2.4.3 | Srečanje s starši in pisno poročilo..... | 26 |
| 2.4.4 | Kaj lahko naredijo starši/vzgojitelji | 27 |
| 2.5 | Pripomočki | 29 |
| 2.5.1 | Kotički..... | 30 |
| 2.5.2 | Kartice z besedami | 31 |
| 2.5.3 | Uporaba računalnika in računalniških programov | 32 |
| 2.5.4 | Digitalne in avdio knjige | 32 |
| 2.6 | Znane osebnosti z disleksijo | 33 |
| 2.7 | Izkušnja disleksije z vidika neke mame | 35 |
| 3 | EMPIRIČNI DEL..... | 39 |
| 3.1 | Problem, namen in cilji | 39 |
| 3.1.1 | Opredelitev problema | 39 |
| 3.1.2 | Cilji | 39 |

| | | |
|-------|-----------------------------------|----|
| 3.1.3 | Hipoteze | 40 |
| 3.2 | Metodologija..... | 40 |
| 3.2.1 | Raziskovalne metode | 40 |
| 3.2.2 | Vzorec oseb | 40 |
| 3.2.3 | Raziskovalni instrumentarij | 40 |
| 3.2.4 | Postopek zbiranja podatkov..... | 46 |
| 3.2.5 | Postopek obdelave podatkov | 46 |
| 3.3 | Rezultati in razprava | 46 |
| 4 | SKLEPNE UGOTOVITVE | 63 |
| 5 | VIRI IN LITERATURA | 68 |
| 5.1 | Vprašalnik..... | 72 |

KAZALO TABEL IN SLIK

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Preglednica funkcij..... | 18 |
| Slika 1: Vzroki disleksije in interakcija dejavnikov | 9 |
| Slika 2: Abeceda, kot jo vidi oseba z disleksijo | 16 |
| Slika 3: Besedilo, kot ga vidi oseba z disleksijo | 16 |
| Slika 4: Deleži otrok (po spolu) z nizkim tveganjem za pojav disleksije po področjih ... | 47 |
| Slika 5: Deleži otrok (po spolu) s srednje nizkim tveganjem za pojav disleksije po področjih | 48 |
| Slika 6: Deleži otrok (po spolu) s srednje visokim tveganjem za pojav disleksije po področjih | 49 |
| Slika 7: Deleži otrok (po spolu) z visokim tveganjem za pojav disleksije po področjih.. | 49 |
| Slika 8: Prikaz stopnje tveganja otrok za pojav disleksije..... | 50 |
| Slika 9: Ocena tveganja za pojavnost disleksije po spolu – deklince in dečki | 51 |
| Slika 10: Ocena tveganje glede na spol..... | 52 |
| Slika 11: Pojavnost tveganja za disleksijo glede na spol (srednje visoko in visoko tveganje skupaj) | 53 |
| Slika 12: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju vedenja | 53 |
| Slika 13: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju obnašanja..... | 54 |
| Slika 14: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju jezikovnega razumevanja | 55 |
| Slika 15: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju verbalnega izražanja | 56 |
| Slika 16: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju metakognicije | 57 |

| | |
|--|----|
| Slika 17: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju drugih kognitivnih dejavnosti | 58 |
| Slika 18: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju predopismenjevanja | 59 |
| Slika 19: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju predmatematike..... | 60 |
| Slika 20: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju »ostalo« | 61 |
| Slika 21: Pojavnost tveganja glede na spol..... | 62 |
| Slika 22: Deleži otrok s tveganjem za pojav disleksije po spolu (skupini dečkov in deklic)..... | 64 |

1 UVOD

Ko se odpravljamo na potovanja, smo navajeni izbirati cilj na podlagi tega, kaj bi radi obiskali. Preverimo še vremenske napovedi in pripravimo kovček, vedoč, čemu gremo naproti.

So pa nekatera potovanja, kjer stvari ne potekajo tako enostavno: s pripravljenim kovčkom za morje izstopiš iz letala in nenadoma te stresa od mraza, ker je letalo pristalo na hribu, ti pa nimaš primernih oblek in moraš šele doumeti, kje si pristal. Sprašuješ se, zakaj je letalo preusmerilo svojo pot. Po začetni zmedi se zaveš, da ti hrib lahko ponuja veliko privlačnih ali privlačnejših stvari od morja. Nisi bil pripravljen na to, a v zelo kratkem času si se naučil prilagoditi se in našel veliko pozitivnih plati nepredvidenega cilja.

To se dogaja tudi v realnosti: nekega dne se zaveš, da tvoj sin/hči potrebuje pomoč. Najprej misliš, da je len, ali se nanj jeziš, češ, da nima volje do učenja. Potem pa začneš razumeti, da nekaj ni tako, kot bi moralo biti. Skušáš izvedeti, kako naprej, kaj narediti, kako se obnašati. Počasi se zaveš, da moraš preusmeriti pogled na svojega otroka, saj ko si ga gledal s hriba, si videl samo njegove slabosti. Kar naenkrat pa se zaveš, da postane mnogo bolj zabavno, če se naučiš pogledat nanj z druge perspektive, kjer spoznaš njegove močne točke. Včasih imaš občutek krivde, ker nisi razumel. Na tej poti pa boš srečal osebe, ki te bodo obsojale, ki te ne bodo razumele, a tudi osebe, ki ti bodo znale prisluhiniti, svetovati, ki te bodo spremljale v najtežjih trenutkih (Grandi, 2012).

Disleksija je zelo individualna težava, ki se pri posamezniku izraziteje kaže na področju branja, pisanja in računanja. Vendar ne gre zgolj za omenjene težave, saj imajo posamezniki z disleksijo neredko »težave tudi na področju spomina, pozornosti, motoričnih dejavnosti in socialnih spretnosti« (Tancig, 2003, str. 1). Značilno je tudi, da so težave prisotne na enem področju, ostala področja pa so normalno ali celo nadpovprečno razvita. Čeprav ob besedi disleksija pomislimo na obilico težav, ki jih prinaša učna težava, je treba poudariti tudi njene pozitivne strani. Osebe z disleksijo so nemalokrat zelo uspešne, saj svoj primanjkljaj na področju branja in pisanja nadomestijo na drugih področjih, ki so lahko nadpovprečno razvita. Tako lahko najdemo številne osebe, ki so se kljub disleksiji (ali prav zaradi nje) vpisale v zgodovino človeštva. Naučile so se preseči svoje težave in prav učne težave so bile tiste, ki so jih silile k uporabi svojih skritih talentov. Predvsem pa je treba poudariti izjemno vztrajnost pri premagovanju težav in sledenju svojim sanjam. Kljub izjemnemu talentu je ob sebi treba imeti nekoga, ki te spodbuja in verjame vate, da lahko razviješ zaupanje v svoje

zmožnosti in samospoštovanje. Prav to pa lahko postane težava, predvsem v primeru, da disleksija ni odkrita zgodaj. Težave z branjem, s pisanjem in z računanjem so namreč pogosto predmet posmeha in zbadanja, kar lahko pri posamezniku pusti posledice prav v samospoštovanju, občutku krivde in manjvrednosti. Vse to je mogoče preprečiti ali omiliti s tem, da se disleksija diagnosticira čim bolj zgodaj, in se tako ob pomoči in razumevanju domačega in šolskega okolja izogniti negativnim posledicam ter omiliti težave. Le tako bodo ti otroci odrasli v samostojne, zadovoljne in uspešne posameznike, ki bodo v življenju lahko dosegli vse, kar si bodo zadali in želeli (prav tam).

Stoletna dognanja so omogočila razvoj postopkov za zgodnejše in bolj natančno prepoznavanje in razumevanje disleksije ter razvoj vrste najučinkovitejših pristopov in ustreznih prilagoditev za podporo osebam z disleksijo tako v šoli kot tudi na delovnem mestu. Danes vemo, da se težave, ki so posledica disleksije, pojavljajo v različnih jezikovnih okoljih in so neodvisne od socialnih in ekonomskih okoliščin. Zelo različni so tudi izidi in življenjska uspešnost posameznikov z disleksijo, so rezultat interakcije posameznikovih osebnostnih karakteristik in sposobnosti, izobraževalne izkušnje in spodbud, ki jih prejema iz okolja.

Za večje ozaveščanje o problematiki disleksije je Evropska zveza za disleksijo, katere član je tudi društvo Bravo – društvo za otroke in mladostnike s specifičnimi učnimi težavami. Prav omenjeno društvo je na področju Slovenije v veliko pomoč staršem, ki se pri svojih otrocih srečujejo z učnimi težavami.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Specifične učne težave

Specifične učne težave najdemo kot posamezno motnjo ali kot skupino motenj, ki se kažejo na različnih področjih. Med »najpogostejše vzroke učnih težav sodijo tako imenovane motnje v razvoju in učenju branja in pisanja, sledijo jim motnje v razvoju jezika, logično-matematičnih spretnosti ter grobih in finomotoričnih spretnosti« (Žerdin, 2003, str. 11). Kavkler in Magajna (2008) navajata, da ocene o tem, koliko otrok ima specifične učne težave, variirajo in so pri specifičnih motnjah branja med 2 in 10 %. Razlog za tak razpon tiči v vrsti »kriterijev in postopkov ocenjevanja, specifičnih značilnosti posameznega jezika in pisave, tehnološke razvitosti in zahtev po ravni pismenosti itd.« (prav tam, str. 27). Okoli 10 % učencev ima v šoli težave zaradi specifičnih razvojnih primanjkljajev na vsaj enem področju, ki so pomembna za učenje. Kljub omenjenim težavam je večina otrok intelektualno normalno razvita in delujejo dobro ali zelo dobro, najpogosteje na praktičnih področjih, na drugih pa veliko slabše (prav tam).

V članku »Inštitut za disleksijo se bo ukvarjal z učnimi težavami zaradi branja« navajajo podatke Mednarodnega združenja za disleksijo (International Dyslexia Association), kjer ugotavljajo, »da se od 13 do 14 odstotkov šolske populacije sooča s težavami, zaradi katerih potrebuje posebno obravnavo. Vsaj nekaj simptomov disleksije pa ima od 15 do 20 odstotkov prebivalstva, med katere sodijo počasno in nepravilno branje, slabo črkovanje, slabo pisanje ali zamenjava besed«.

Kakšno je današnje stališče Evrope glede modela obravnave specifičnih učnih težav, piše Košak Babuder (2007, str. 1–2) v svojem članku »Vseevropska konferenca o disleksiji« in poudarja, da je stališče »usmerjeno k zamenjavi medicinskega modela obravnave specifičnih učnih težav s socialnim modelom, ki ni osredotočen le na primanjkljaje same, ampak na zmanjševanje učinkov primanjkljajev in iskanje poti za čim boljše celostno funkcioniranje posameznika. Oseba s specifičnimi učnimi težavami se ne srečuje le s primanjkljajem, ampak se posledično srečuje tudi z različnimi socialnimi ovirami, ki jih povzroča okolje s svojim stereotipnim in diskriminativnim odnosom«.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja spadajo pod okrilje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Prav ti otroci pa predstavljajo največji delež vseh usmerjenih otrok s posebnimi potrebami. V letu 2008 je bil delež otrok s posebnimi potrebami med otroki, ki so obiskovali vrtec, 1,2 % (Košir, Bužan, Hafnar, Lipec Stopar, Macedoni Lukšič, Magajna in Rovšek, 2011). Tudi otroci z disleksijo, ki je

ena od oblik specifičnih učnih težav, spadajo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in jim po zakonu pripada dodatna strokovna pomoč. Predšolskim otrokom je zagotovljena strokovna pomoč že pred uvedbo postopka usmerjanja (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

2.2 Disleksija skozi zgodovino

Z disleksijo se stroka ukvarja že zelo dolgo, njeni začetki pa segajo v pozno 19. stoletje. Prvi, ki je opredelil izraz disleksija, je bil nemški okulist Rudolf Berlin, ki je leta 1887 pri pregledih odkril bralne težave pri nekaterih pacientih, čeprav so bili ti normalno inteligentni. Te osebe niso imele nobenih težav v razumevanju besednega gradiva, če jim ga je prebral. Škot dr. Pringle Morgan pa je opisoval otroke, ki so bili bistri in motivirani, prihajali so iz skrbnih in izobraženih družin, imeli skrbne učitelje, vendar so kljub temu imeli težave pri branju. Leta 1896 je tako v časopisu *British Medical Journal* zapisal težave 14-letnega dečka:

»Vedno je bil bister in inteligenten, hiter pri igrah in nikakor ni zaostajal za svojimi vrstniki. Njegova največja težava pa je bila, in je, nezmožnost branja. Kljub večletni pomoči pri branju je lahko le s težavo črkoval enozložne besede. Pri aritmetičnih nalogah pa deček ni imel težav, take naloge je imel rad, medtem ko napisane besede zanj niso imele pomena« (Shaywitz, 2005, str. 13–14). Dr. Morgan je menil, da je deček »črkovno slep«. Poudaril je še, da je »deček bister in celo nadpovprečno inteligenten v govoru. Z njegovimi očmi ni bilo nič narobe, tudi z vidom ne. Njegov učitelj pa je povedal, da bi bil deček najboljši učenec, če bi lahko vsa navodila prejemal ustno in ne pisno« (prav tam). S tem opisom je Morgan zajel bistvo težave, ki jo danes opisujemo kot disleksijo. Sicer se beseda disleksija pojavi že leta 1887, ko nemški psiholog Berlin objavi monografijo, kjer opisuje šest primerov, ki jih sam opazuje v obdobju dvajsetih let (prav tam).

2.3 Kaj je disleksija

Beseda disleksija izhaja iz grškega jezika in je sestavljena iz besede »dis«, kar dobesedno pomeni težavo, ter iz besede »leksis«, kar pomeni beseda, jezik. Iz omenjenega lahko razberemo, da izraz ne zajema le branja, temveč vključuje tudi druge vidike jezika. Probleme pri branju lahko tolmačimo na več načinov, najpogosteje pa jih pripisujejo sociološkemu ali učnemu dejavniku ter popolnoma zanemarjajo biološkega. Pogosto je težava opisana tudi kot skriti primanjkljaj, ki je telesno neopazen, povzroča pa, poleg težav z branjem, tudi težave pri drugih pomembnih

funkcijah jezika, kot so zmožnost črkovanja, artikulacija, uporaba besed v kontekstu ter pomnjenje določenih dejstev (Shaywitz, 2005). Tancig (2003, str. 1) dodaja, da se težave pojavljajo tudi na »področju spomina, pozornosti, motoričnih dejavnosti in socialnih spretnosti«.

Z medicinskega vidika pa je disleksija nevrofiziološka motnja, ki izvira iz razvojnih posebnosti posameznika ali iz posebnosti delovanja njegovega osrednjega živčevja. Motnja prizadene razvoj pismenosti posameznika, zaradi česar je ta prizadet vse življenje (Ozbič, Zoltan, Rot Gabrovec, Pečjak in Vovk Ornik, 2013). Disleksija ima korenine v osnovnem možganskem sistemu, ki je odgovoren za razumevanje in izražanje jezika ter prizadene tudi ostale možganske funkcije. V 20. stoletju jo je Hinshelwood opisal kot nepričakovano težavo pri učenju branja.

Kesič (2008) v članku »Okrogla miza o disleksiji« opominja, da se je v Sloveniji do nedavnega uporabljalo poimenovanje legastenija, ki je k nam zašlo z nemškega govornega področja. Strokovnjaki pa danes, predvsem zaradi dostopnosti literature, uporabljajo angleški izraz disleksija.

2.3.1 Definicije

Najprej naj pojasnimo naslednje: disleksija je medicinski pojem, specifične učne težave pa so pedagoški pojem. Večina definicij opredeljuje disleksijo kot »učno težavo ali pa nevrološko motnjo, ki vpliva na razvoj veščine branja« (Košak Babuder in Kavkler, 2013, str. 19). Motnja prizadene razvoj pismenosti posameznika, zaradi česar je ta prizadet vse življenje. Po definiciji Evropske zveze za disleksijo je motnja opredeljena kot »različnost, ki otežuje usvajanje in rabo veščin branja, pravopisa in pisanja« (Ozbič idr., 2013).

Definicij disleksije je toliko, kolikor je ljudi, ki se s to težavo ukvarjajo, pa vendar so strokovnjaki v opredeljevanju disleksije precej enotni. Nekatere definicije in opise disleksije predstavljamo v nadaljevanju.

Tancig (2003, str. 1) disleksijo opisuje kot »sindrom mnogih in različnih simptomov. Osebe z disleksijo imajo izrazitejšo težavo v branju, pisanju in računanju, čeprav je njihova inteligentnost povprečna ali nadpovprečna. Disleksija je povezana zlasti z obvladovanjem in uporabo jezika, ki vključuje abecedni, številčni ali kakšen drug sistem simbolov. Osebe z disleksijo imajo težave s prepoznavanjem in pomnjenjem črk in besed, branje je počasno in zatikajoče, težave imajo pri pomnjenju pravopisnih pravil, pisni izdelki so nesorazmerno slabši glede na sposobnost ustnega izražanja in

dejanskega razumevanja jezika. Neredko imajo težave na področju spomina, pozornosti, motoričnih dejavnosti in socialnih spretnosti».

Tudi Kesič (2008, str. 1) se strinja, da je »disleksija stanje, pri katerem se pojavljajo težave pri branju, pisanju in črkovanju kljub povprečnim intelektualnim sposobnostim. Težave pri disleksiji so nevrološko pogojene in se pokažejo pri pridobivanju in zavedanju materinega jezika (kasneje pogosto tudi pri učenju tujih jezikov). Disleksija ni posledica znižane motivacije, različnih senzornih okvar, nevzpodbudnega otrokovega okolja ali česa podobnega, lahko pa se pojavlja skupaj z naštetimi faktorji«. Dodaja še, da se lahko posameznik »kljub vseživljenjski težavi uspešno spopada z njo, vendar pod pogojem, da je odkrita in obravnavana dovolj zgodaj« (prav tam).

Britansko združenje za disleksijo definira disleksijo kot specifično učno težavo, ki predvsem prizadene razvoj pismenosti ter veščin, povezanih z jezikom. Gre tudi za težave fonološkega procesiranja, hitrega poimenovanja, delovnega pomnjenja, hitrosti procesiranja in razvoja avtomatizacije veščin, ki niso tako razvite, kot so posameznikove siceršnje kognitivne sposobnosti (British Dyslexia Association, 2007).

Evropsko združenje za disleksijo (EDA) pa težavo opredeljuje kot »različnost, ki otežuje usvajanja in rabo veščin branja, pravopisa in pisanja« (Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Kavkler in Tancig, 2008, str. 11).

Spremljajoče kognitivne težave pa lahko vplivajo tudi na organizacijske veščine, sposobnost računanja ter druge spoznavne in čustvene sposobnosti. Lahko jo povzroči »kombinacija težav na področju fonološkega procesiranja, delovnega pomnjenja, hitrega poimenovanja, operiranja z zaporedji ter težav pri doseganju avtomatizacije osnovnih veščin« (prav tam). Priznavajo tudi, da so med številnimi možnimi vzroki za pojav disleksije tudi dedni dejavniki, v nobenem primeru pa ni odvisna od inteligentnosti, truda in socialno-ekonomskega položaja posameznika (Davis, 2008, str. 9).

Skamlič (v Davis, 2008, str. 9) označuje disleksijo kot »motnjo branja« in nadaljuje, da ne pomeni samo »težav na področju branja, temveč gre za skupek simptomov, ki se pojavljajo pri približno 10 odstotkih otrok, ki so povprečno ali nadpovprečno inteligentni«. Disleksija pa se pojavi skupaj z drugimi motnjami, kot so »pomanjkanje pozornosti, težave pri delu s simboli, slaba jezikovna razvitost, dezorientacija, motnje v doživljanju časa in prostora ter slabo pomnjenje zaporedij« (prav tam).

Davis (2008, str. 34) pa meni, da disleksija »ne nastane kot rezultat možganske okvare ali poškodbe živca. Prav tako je ne povzroča motnja v delovanju možganov,

notranjega ušesa ali oči. Je rezultat mišljenja in posebnega načina odzivanja na občutek zmedenosti«.

Po več kot 20-letnih raziskavah so v Mednarodnem združenju za disleksijo to opredelili kot »specifično učno težavo nevrološkega izvora. Značilne so težave s hitrim in/ali natančnim branjem in slabo sposobnostjo pisanja. Omenjene težave najpogosteje izhajajo iz fonološkega primanjkljaja jezika, ki je, glede na ostale posameznikove kognitivne sposobnosti, manj razvito. Težave, ki se pogosto pojavljajo, so tudi z razumevanjem prebranega besedila in slabo razvit besedni zaklad ter tudi slabše splošno znanje, kar je posledica slabega razumevanja besedil« (Grandi, 2012, str. 10–11)

2.3.2 Značilnosti

Tako kot ostale učne težave je tudi disleksija prirojena učna težava. Znaki težav so lahko vidni pri branju, pisanju, črkovanju in včasih celo na govornem področju. Disleksija ni znak nizke inteligence ali celo lenobe kot tudi ni posledica oslabljenega vida. Otroci in odrasli z disleksijo imajo nevrološko motnjo, pri kateri možgani določeno informacijo drugače procesirajo in interpretirajo. Ta težava se pojavlja v vseh družbenih skupinah ne glede na socialno, ekonomsko ali etično pripadnost in pogosto ima to težavo več članov družine (samo v ZDA naj bi bilo po podatkih približno 15 % ljudi s to učno težavo) (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.).

Mnogi raziskovalci, ki se ukvarjajo s proučevanjem tovrstne motnje, se strinjajo, da je ta »posledica številnih dejavnikov, vključno z dejavniki dednosti, in ni odvisna od ravni inteligentnosti posameznika, od njegove lastne aktivnosti pa tudi ne od njegovega socialno-ekonomskega položaja. Prizadene tako deklice kot dečke, vendar pa je nekoliko pogostejša pri dečkih« (Ozbič idr., 2013). Dilemo o tem, ali spol vpliva na razvoj disleksije, predstavljamo nekoliko kasneje.

Na osnovi proučevanj možganov pri osebah z disleksijo, Hudson, High in Al Otaiba (2007) navajajo, da se pri otrocih z disleksijo, ko morajo brati, pogosto kažeta dve težavi, in sicer:

- ne bodo sposobni prebrati toliko, kolikor vrstniki, ki nimajo te težave. Pogosto bodo pri branju počasni, se bodo zatikali pri besedah in bodo te ugibali;
- pogosto bodo neznanе besede prebrali narobe. Neznano besedo bodo težko povezali v kontekst besedila, zato je tudi ne bodo razumeli.

Omenjena problema izhajata iz slabe zvočne komponente jezika, zaradi česar je za bralca zelo težko povezovati črke in zvoke za prepoznavo določene besede, prav zato imajo osebe z disleksijo pogosto težave z razumevanjem prebranega (prav tam).

Če vemo, da sta tako govor kot branje odvisna od istega člena, fonema, zakaj je torej branje za nekatere tako zelo težavno, medtem ko je govorjenje enostavno. Žerdin pojasnjuje, da obstaja med govorom in branjem ključna razlika, in razlaga, da razvijanje otrokovih jezikovnih zmožnosti poteka dvostopenjsko. Otrok najprej posluša in govori, šele nato se nauči pisati in brati. Prav branje »zahteva sposobnost razumevanja zapisanega besedila, pisanje pa sposobnost tvorjenja. Otroci z jezikovnimi primanjkljaji teh zmožnosti zaradi različnih ovir nimajo ustrezno razvitih« (Žerdin, 2003, str. 19).

Naj dodamo še, da disleksijo pogosto spremljajo še druge učne težave, kot so:

- disortografija – pravopisne težave,
- disgrafija (težave pri pisanju): neberljiva pisava, nedokončane črke,
- diskalkulacija (težave pri računanju): obračajo in predstavljajo številke v številu, težave z branjem časa na uri, zamenjujejo podobne znake.

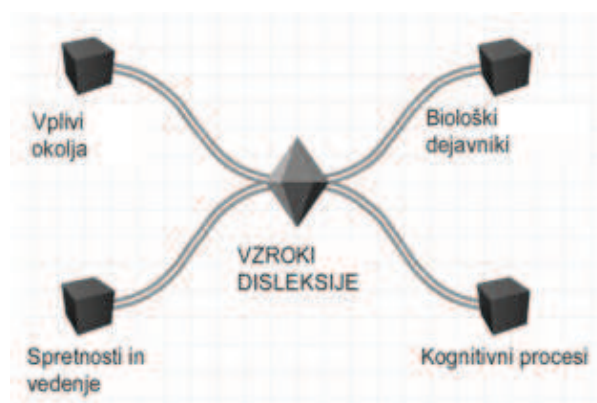
Učinek disleksije pa ni pri vseh enak, temveč je to zelo individualna težava. Tancig (2003, str. 1) poudarja, da so težave »najpogosteje prisotne na enem področju, medtem ko so druga področja normalno, lahko pa tudi nadpovprečno razvita«. Resnost težave je delno pogojena s stopnjo učne težave, ki jo ima posameznik, delno pa tudi z uspešnostjo alternativnih učnih metod. Otroci imajo lahko težave z branjem in s črkovanjem, spet drugi s težavo pišejo ali nimajo prostorskega koncepta (smisla za smer: levo in desno). Nekateri otroci v začetku ne kažejo očitnih znakov disleksije (sploh pri začetnem branju in pisanju), vendar se učna težava pokaže kasneje, ko je treba oblikovati/uporabiti zapletene jezikovne spretnosti, kot npr. slovnico, težave imajo pri razumevanju prebranega in pri poglobljenem pisanju. Dogaja se tudi, da imajo težave pri jasnem izražanju samih sebe ter se s težavo izražajo in oblikujejo svoje misli med pogovorom, drugi pa jih s težavo razumejo. Še težje pa se soočajo z abstraktnimi mislimi in besedami v prenesenem pomenu (metafore), kot so šale in pregovori (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.). Veliko pozornosti je treba nameniti ravno razkoraku med šibkimi in močnimi področji sposobnosti, saj je to eden od kriterijev za določanje disleksije.

2.3.3 Dejavniki, ki vplivajo na razvoj disleksije

V zadnjih letih je bilo opravljenih veliko študij, ki naj bi določile vzroke za nastanek disleksije. Čeprav raziskovalci niso enotni, kje je vzrok te učne težave, pa v

nadaljevanju navajamo možne teorije. Naj poudarimo še dejstvo, da ni treba poznati vseh vzrokov, da bi lahko razumeli disleksijo. »Vzroki so posledica več dejavnikov in vključujejo neke vrste pridobljen ali dedni nevrološki odklon od nečesa, kar naj bi bilo razumljeno kot normalno« (Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy, 2010, str. 30).

Preden navedemo omenjene teorije, naj najprej slikovno predstavimo dejavnike, ki so vzrok za disleksijo:



Slika 1: Vzroki disleksije in interakcija dejavnikov

»Med razvojem posameznika z disleksijo interakcija zunanjih in notranjih dejavnikov povzroči različne oblike simptomov na različnih ravneh in na različnih področjih, medtem ko imajo okoljski dejavniki velik vpliv na njihove posledice« (prav tam).

- Geni in dednost

Ameriški Državni center za učne težave opozarja, da je disleksija podedovana. Kontinuirano naj bi se pojavljala pri eni od petih oseb. Menijo, da na razvoj bralne sposobnosti odločilno vplivajo genetski potencial in okolje posameznika ter kombinacija genskih in okoljskih dejavnikov. Ker gre torej za genetsko predispozicijo posameznika, znanstveniki govorijo o motnji, ki je podedovana (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.). Verjetnost, da bo otrok, vsaj eden od staršev katerega ima disleksijo, tudi sam podedoval to učno težavo, je kar 25–50 %. In če ima eden od otrok disleksijo, je velika verjetnost, da jo bo imela tudi polovica bratov ali sester. Posebno pozornosti bi torej morali nameniti otrokom, ki se rodijo staršem z disleksijo, saj je verjetnost, da se bodo tudi sami srečali s to težavo, velika. Raziskave so tudi pokazale zanimivo dejstvo, da se disleksija lahko prenese na naslednjo generacijo kot posledica izpostavljenosti določenemu obnašanju ali navadi. Disleksija pa ni zgolj gensko pogojena, kar lahko potrdimo na primerih enojajčnih dvojčkov (ki si delita natančno enake gene). Raziskave

so namreč pokazale, da se je disleksija razvila pri obeh dvojčkih v 65–70 %, medtem ko je pojavnost le pri enem dvojčku zaznana v 30–35 % primerih. Torej gre pri disleksiji tako za kombinacijo okolja kot genetike (Shaywitz, 2003). Vendar pa moramo poudariti, da se ne pojavlja pri vseh članih v enaki obliki. Medtem ko ima en član družine »le« težave z branjem, pa lahko ima drugi član težjo obliko disleksije. Ne moremo pa zanikati dejstva, da predstavlja prisotnost gena večjo nevarnost za potencialen razvoj disleksije.

Čeprav so nekateri vidiki bralnih sposobnosti podedovani, pa je pri disleksiji pomembno tudi okolje, ki ima ključno vlogo pri bralnih dosežkih posameznika. Disleksija je dedna značilnost, vendar so lastnosti posameznika določene z interakcijo genskih in okoljskih dejavnikov tako doma kot tudi v šoli. (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.).

Prav tako meni Košak Babuder, ki navaja, da imajo pomembno vlogo genski in okoljski dejavniki ter njihova kombinacija. Raziskave že vrsto let kažejo, da je disleksija dedna in da imajo geni pri razvoju te učne težave pomembno vlogo. Poudarja še, da čeprav je disleksija podedovana značilnost, lahko ima značilnosti, določene »z interakcijo genskih in okoljskih dejavnikov« (Košak Babuder idr., 2013, str. 18).

– Anatomija možganov

Heim and Keil (2004) sta pri proučevanju možganov oseb z disleksijo prišla do zaključka, da se vzrok disleksije pojavlja v velikosti leve in desne hemisfere možganov. Menita, da imajo ljudje brez disleksije levo hemisfero večjo kot desno. V levi možganski polovici se namreč vršijo miselni procesi, ki so osnovani na logiki, zaporedju, linearnosti (Možgani – leva in desna polovica, 2008). Tako so bralna natančnost, glasovno zavedanje, zaporedno predelovanje informacij, natančnost branja naloge, ki jih vodi leva možganska polovica. Nasprotno pa imajo osebe z disleksijo bodisi simetrično levo in desno hemisfero možganov bodisi je desna hemisfera večja od leve in zato bolj učinkovita. V desni možganski polovici pa so procesi mišljenja bolj naključni, kar bolj ustreza neverbalnim načinom razumevanja in izražanja. Desna polovica je bolj ustvarjalne narave, njene naloge pa so reševanje problemov, celostno mišljenje ter predvsem skrb za glasbene in vizualne vtise, za ritem, umetnost, intuicijo ter za vrednote, kot so ljubezen, lojalnost, lepota itd. In prav tukaj naj bi tičal vzrok, zakaj se pojavljajo težave pri branju in črkovanju. Tancig (b. d., str. 3) meni, da se zato pogosto dogaja, da se osebe z disleksijo »odlikujejo v reševanju problemov in vizualnem predelovanju informacij, s katerimi uspešno razvijajo kreativnost in originalnost«.

– Delovanje možganov – pomanjkanje fonološkega procesiranja

Grandi (2012) meni, da disleksijo povzroča pomanjkanje fonološkega procesiranja. Fonem (ali glásnik) je namreč najmanjša glasovna enota, s katero govorci določenega jezika razlikujejo pomen besed (Wikipedija, 2013). Za branje pa je potrebna sposobnost hitrega povezovanja fonemov v besedo. Po mnenju številnih strokovnjakov je prav prepoznavanje fonemov ključnega pomena za osvajanje pisanega jezika. Ta nastopi šele takrat, ko se naučimo govoriti. Da bi lahko otrok pravilno zapisal besedo, mora upoštevati elemente znotraj besede ter videti zaporedje elementov v besedi. Prav zaradi tega pa strokovnjaki poudarjajo, da so tudi težave z vidom lahko vzrok nastanka disleksije (Grandi, 2012).

Košak Babuder (2013) pa težavam fonološkega zavedanja (sposobnost prepoznavanja in manipuliranja z glasovi) dodaja še hitro avtomatizirano pojmovanje (prav tako fonološko zavedanje), ki je povezano z bralno natančnostjo, s hitrostjo in z bralnim razumevanjem. Po njenem mnenju sta to najpomembnejši veščini, ki ju povezujejo z disleksijo. Ravno pomanjkljivo fonološko zavedanje je »kot ključni primanjkljaj zgodnji in prevladujoč napovednik disleksije« (Košak Babuder, 2013, str. 21).

– Kognitivni razvoj možganov in primanjkljaji

Dr. Rajović poudarja, da je za kognitivni razvoj možganov zelo pomembna hoja z bosimi nogami. Poudarja, da je ravno hoja ena od glavnih lastnosti, ki je ljudem pomagala »pri razvoju možganov in pomembnih struktur med posameznimi deli možganov, ki sodelujejo v kognitivnih procesih« (Otroci, ki hodijo bos, imajo boljše možgane, 2015). Meni, da je kognitivni izpad povezan s ploskimi stopali. Izpostavi dejstvo, da bi morali ravno otroci, pri katerih se možgani šele razvijajo, več hoditi bos. Pravi, da gre pri povezavi med stopali in kognitivnimi sposobnostmi »za bazalne ganglije, ki kot antene sprejemajo informacije iz skorje velikih možganov in jih usmerjajo naprej. Iz biologije vemo, da so najbolj občutljivejše tiste funkcije, ki so evolucijsko najmlajše. Če torej govorimo o možganih in kognitivnih funkcijah, govorimo o branju, pisanju in računanju. Če so nekatere strukture velikih možganov slabše stimulirane in razvite, najprej iz funkcij izpade tisto, kar je najbolj občutljivo, to so torej branje, pisanje in računanje«. Ne gre za to, da bi bil tak otrok manj inteligenten, ampak preprosto za to, da ima »kognitivne izpade, ki mu preprečujejo, da bi dosegel svoje biološke potenciale ... Če otrok ne hodi dovolj (bos) do 12. leta starosti, ne bo prišlo do optimalnega razvoja posameznih struktur v možganih« (prav tam). Ali lahko torej domnevamo, je razvoj disleksije povezan tudi s ploskimi stopali? Dr. Rajović meni, da je to le eden izmed dejavnikov (nastalih primanjkljajev), ki lahko vodijo tudi v to smer.

2.3.4 Vpliv domačega in šolskega okolja

Okolje posameznika lahko pripomore k povečanju oziroma zmanjšanju potenciala genskih dejavnikov, zato na učenje branja in pisanja pomembno vplivajo odnosi med posameznikovimi značilnostmi ter družinski in šolski vplivi. Ne gre torej za to, da domače ali šolsko okolje povzročata motnjo, vendar pa lahko pomembno vplivata na otrokov razvoj branja (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.).

Na bralno učinkovitost otroka pomembno vplivajo spodbude staršev ter njihova vključenost, prav tako pa tudi povezanost domačega in šolskega kulturnega okolja. Zgodnje bralne izkušnje otroka so zelo pomembne, saj vplivajo na razvoj jezika in na širjenje besednega zaklada. Raziskave so pokazale, da so v predšolskem obdobju domači in šolski vplivi prevladujoči za otrokovo zavedanje in zaznavanje o tisku ter da je ob koncu prvega razreda vpliv genskih dejavnikov na otrokovo šolsko učinkovitost kar 65- do 80-odstoten (prav tam).

Shaywitz (2003) poudarja, da je zelo pomembno, da se otroku doma bere ter da prek igre poskuša rimati. Poleg prirojene predispozicije je to zelo pomemben dejavnik pri tem, kakšen bralec bo otrok postal. Lavrenčič in Bavčar (b. d., str. 1) poudarjata, da je ključnega pomena spodbudno okolje, saj bo le tako lahko razvil interes do branja, ki se začne razvijati že v predšolskem obdobju. Menita, da »čim bogatejše bo otrokovo predbralno obdobje (srečanje s pisano oz. brano besedo in s knjigo, z vedenjem o glasovih, črkah, besedah itd.), tem ugodnejši bodo pogoji za njegovo začetno branje, saj bo že seznanjen z besedami in s črkami, hitro bo povezal glas z ustrezno obliko črke, glasove bo združeval v zloge in v daljše besede«. Dodajata še, da se zamujeni čas zgodnjega otroštva težko popravlja. Prav težave pri branju pa so pogosto prvi viden znak, ki ga bodisi starši bodisi učitelji najprej opazijo pri otrocih z disleksijo.

Tudi Jdrzejowska (2004) meni, da je šolska uspešnost otroka z disleksijo odvisna od družine same. Ključnega pomena pri odkrivanju disleksije so starši, ki lahko najprej zaznajo težavo pri branju otroka. Pogovor z učiteljem o težavah otroka je priporočljiv v primeru, da otrok v dosežkih pogosto niha iz ene skrajnosti v drugo, ko opazijo, da en otrok potrebuje več časa, da usvoji abecedo, nerad bere, se mu zatika, je bolj pozabljen ali neroden. Pomembno je, da se starš z vzgojiteljem/učiteljem o težavah pogovori in prosi za pomoč, saj je pomembno, da starš pokaže svojo pripravljenost pri sodelovanju brez pretiranega pritiska na učitelja. Morda gre zgolj za individualne razlike med otroki, vendar ima lahko vzgojitelj/učitelj možnost, da otroka bolj pozorno opazuje in poda lastno mnenje. Pri razumevanju učne težave pa jim morajo biti na voljo strokovni delavci. Starši se morajo zavedati, da je zelo pomembno za otrokov nadaljnji razvoj, da

se težava diagnosticira zgodaj ter da mora za uspešno diagnosticiranje potekati dobro sodelovanje z vzgojitelji/učitelji ter drugimi strokovnimi delavci (defektolog, psiholog itd.). Starši si želijo dobrega sodelovanja, podpore in razumevanja, vendar je pri težavi treba najprej vzpostaviti dober partnerski odnos, sodelovalni odnos z vrtcem/šolo ter tudi dober odnos na relaciji vzgojitelj/učitelj–otrok. Zavedati pa se moramo, da obravnava lastnega otroka staršev lahko vzbuja nelagodje in doživljajo ogroženost, zato je ključnega pomena, da starš v vzgojitelju/učitelju zazna resnično skrb. Le tako se bo lahko vzpostavilo vzajemno sodelovanje, ki bo obrodilo sadove. Prav tako bi morali starše podučiti o raznih igrah in vajah, ki naj jih izvajajo z otrokom. Samo tako bo otrok imel vse predpogoje za pozitivno samopodobo in osebno rast. Dobro sodelovanje je ključ do uspeha, uspeh pa je zadovoljen in srečen otrok. Starši bi se prav tako morali zavedati, da take ali podobne težave nima samo njihov otrok in da pri reševanju težave in iskanju pomoči niso sami.

Posebno pozornost morajo strokovni delavci nameniti otroku, ki je v domačem okolju prikrajšan za bralne izkušnje in katerega starši imajo tudi sami težave z branjem in s pisanjem. Prav ti starši potrebujejo podporo in pomoč, da lahko otroka spodbujajo pri branju. Pri premagovanju otrokovih težav, povezanih z disleksijo, sta bolj kot vrsta programa pomembna vzgojiteljevo/učiteljevo razumevanje in intenzivnost pomoči. Zgodnje obravnavanje težav je pomembno že v predšolskem obdobju, in sicer je otroku treba zagotavljati zadosten trening branja, ki vključuje strukturirano intenzivno branje, ustrezno bralno gradivo, sprejemanje individualnih razlik med otroki ter individualno poučevanje in poučevanje v manjših skupinah (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.).

Na podlagi raziskave, ki jo je na Poljskem izvedla dr. Bogdanowicz (2004, v Jedrzejowska, 2004), je avtorica prišla do zaključka, da v času predšolskega obdobja otrokom, ki kažejo znake disleksije, ni nudena skoraj nikakršna pomoč. Kot razlog avtorica navaja pomanjkanje finančnih sredstev in nezadostno poznavanje omenjene učne težave. Prav tako poudarja, da ni nikakršnega programa, ki bi otrokom s sumom na disleksijo pomagal pri odpravljanju težav, ki se bodo prav gotovo pojavile v naslednjih letih. Mislim, da se enake težave pojavljajo tudi v slovenskih vrtcih in bi morali biti tako vzgojitelji kot starši bolj pozorni in se naučiti prepoznavati učne težave.

2.3.5 Pogostost disleksije

Raduly-Zorgo (idr, 2010) poudarjajo, da se disleksija tako kot druge specifične učne težave pojavlja vzdolž nekega kontinuuma. Kako se bo težava izražala, pa je odvisno predvsem od stopnje kognitivnih težav, prisotnih pri posamezniku. Splošna

pogostost disleksije v šolski populaciji v svetovnem merilu znaša okoli 10 %, vendar odstotki v različnih državah variirajo od 1,3–10 %. Disleksija je problem, ki se pojavlja v vseh državah, vendar avtorji menijo, da obstajajo velike razlike v pogostosti med različnimi državami, kar gre pripisati jezikovnim strukturam posameznega jezika, ki vpliva na naravo in izraženost težav. Znanstveniki poročajo, da je pri jeziku, za katerega je značilno slabše ujemanje med črkami in glasovi, glavni problem v zavedanju glasov, medtem ko je v jeziku, v katerem je ujemanje med črkami in glasovi zelo dobro, pomembnejše predelovanje slušnih informacij. Avtorji še menijo, da je prav zaradi jezikovnih posebnosti disleksija bolj prisotna na Finskem, v Nigeriji, Rusiji in angleško govorečih državah, medtem ko je manj pogosta v Italiji, na Slovaškem in Norveškem (prav tam). V preteklosti so tudi menili, da disleksija bolj prizadene tiste, ki govorijo črkovne jezike, in manj tiste, ki govorijo jezike, ki so primarno logografični, kot npr. Japonska in Kitajska. To predvidevanje se je izkazalo za napačno, saj so znanstveniki odkrili primerljive podatke o pojavnosti disleksije tako pri ameriških kot pri japonskih in kitajskih otrocih (Shaywitz, 2003). Avtorica poudarja, da »disleksija ne pozna meja, naj si bodo geografske, etnične ali intelektualne« (Shaywitz, 2003, str. 31). Raduly-Zorgo idr. (2010, str. 12) pa dodajajo, da »mogoče lahko različne podatke o pogostosti disleksije pripišemo uporabljenim preizkusom za ugotavljanje disleksije, definiciji disleksije ter zavedanju posledic disleksije v šolah, zdravstvenem in drugih sistemih«.

2.3.6 Pojavnost disleksije med spoloma

Pojavljajo se tudi domneve, da je disleksija bolj pogosto prisotna pri dečkih kot pri deklicah. Študije so celo pokazale, da je pogostost pri dečkih 4–6-krat večja kot pri deklicah. Pa je to res tako ali je to le posledica različnega obravnavanja?

Habib (2000) je v Oxford journals povzel različne teorije glede izvora disleksije. Navaja domneve, da lahko igra raven testosterona v pozni nosečnosti ključno vlogo pri nagnjenosti k disleksiji, ravno zaradi tega dejstva naj bi bila disleksija bolj pogosto prisotna pri moškem spolu. Izpostavlja tudi drugo tezo, ki po teoriji Geschwind-Behan-Galaburda pripisuje velik pomen imunskim dejavnikom. Ravno to naj bi bil razlog, da se lahko disleksija pogosteje pojavlja v družinah, ki trpijo zaradi imunskih bolezni. Kljub nasprotujočim si dokazom pa se strokovnjaki strinjajo, da je vzrok kompleksna povezava več dejavnikov, vključno z imunskimi boleznimi, spolnimi hormoni in verbalnimi učnimi motnjami. Gre predvsem za špekulacije, čeprav je najverjetneje, da je vzrok disleksije gensko pogojen.

Večletne raziskave so pokazale, da se z disleksijo srečujejo tako deklice kot dečki in da med njimi ni velike razlike (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher in Escobar, 1990). Prav tako Ameriški center za disleksijo trditev, da se omenjena učna težava večkrat pojavlja pri dečkih kot pri deklicah, označuje kot mit. Odgovor na to dilemo gre iskati predvsem v obravnavanju deklic in dečkov znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Drži, da imajo po različnih raziskavah dečki večje težave pri branju kot deklice, kar bi lahko bil eden od ključnih razlogov, zakaj je disleksija pri dečkih prej opažena, vendar ne gre zanemariti tudi dejstva, da so pravila splošnega obnašanja bolj prilagojena obnašanju deklic kot dečkov. Kot posledica tega so dečki, ki so bolj glasni, vendar v mejah fantovskega obnašanja, lahko že potencialno etiketirani kot težavni otroci, otroci s posebnimi potrebami (Shaywitz, 2005). Dečki se navadno bolj izkažejo pri matematičnih nalogah in izdelovanju maket, prav tako pa se dobro orientirajo na zemljevidu. Se pa tudi pogosteje odzovejo, še preden dobro razmislijo, in se zato večkrat sprejo s sošolci kot deklice. Od deklic se razlikujejo tudi po tem, da raje zaključijo eno nalogo in se šele nato lotijo naslednje (Černilogar, Krampfl, Peharc, Polenik, 2014). Na drugi strani pa so lahko deklice, ki imajo učne težave, prav zaradi lepega obnašanja in sodelovanja spregledane. Tako so deklice velikokrat bolj uspešne pri besednih nalogah in tistih nalogah, ki zahtevajo natančnost, lažje se osredotočijo na več nalog hkrati ter so bolj ustrezljive in večkrat sodelujejo z odraslimi. Prav tako so deklice v šoli bolj dosledne, skrbne in natančne ter svoje pomanjkljivosti skušajo nadomestiti z delavnostjo, kar še otežuje diagnosticiranje učnih težav (prav tam). In prav tukaj vidimo največjo težavo, saj so težave deklic diagnosticirane precej pozno, kar ima lahko za posledice hujše težave. Tega pa ne moremo in ne smemo posploševati.

Lahko bi zaključili, da ne gre za to, da je delež dečkov z disleksijo višji, temveč za to, da je pri deklicah učna težava ugotovljena precej pozno.

2.3.7 Projekt »Živeti z disleksijo«

Da bi si lahko predstavljali, kako je živeti z disleksijo, je Daniel Britton, uspešen grafični oblikovalec, ki ima tudi sam disleksijo, s svojim projektom oblikoval posebno pisavo. Za osnovo je vzel pisavo Helvetica in izbrisal 40 % črt. S tem je želel izzvati podobna občutja, kot jih povzroča disleksija. S tem projektom je skušal pokazati, da si mora bralec vzeti čas, da lahko dešifrira črke in besede. S pomočjo te pisave lahko vsak poskuša brati, kot mora normalno pisavo brati oseba, ki jo spremlja disleksija, in tako razume težave, s katerimi se vsakodnevno sooča oseba z disleksijo. Njegov

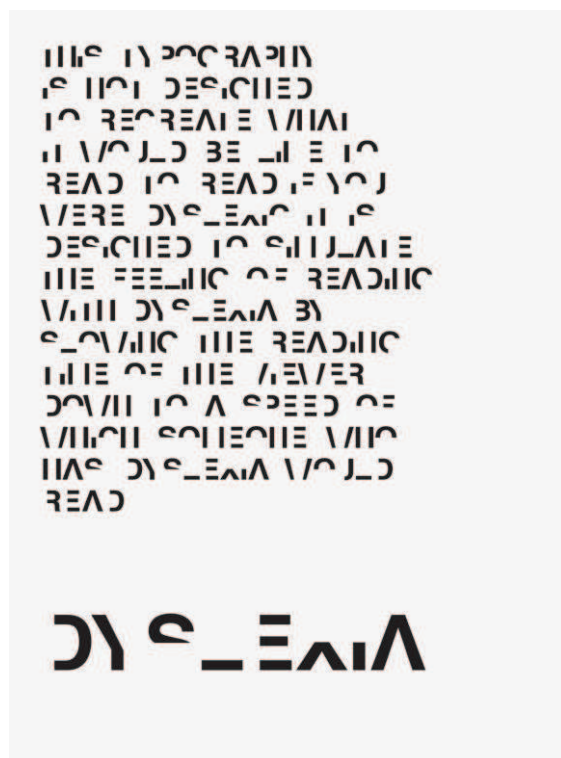
namen sicer ni bil pokazati, kako je videti branje dislektika, ampak vzbuditi občutke, ki jih pri branju doživlja oseba z disleksijo (Pisava, ki frustrira kot disleksija, 2015).

Najprej je v pomoč bralcem napisal abecedo, kot jo vidi oseba z disleksijo. V obrazložitev je zapisal, da je črke najprej razdelil na dva dela, nato pa izbrisal večino informacij, ki so potrebne za normalno branje.



Slika 2: Abeceda, kot jo vidi oseba z disleksijo

Nato je s pomočjo te pisave objavil spodnje besedilo:



THIS TYPOGRAPHY IS NOT DESIGNED TO RECREATE WHAT IT WOULD BE LIKE TO READ IF YOU WERE DYSLLECTIC, OI IS DESIGNED TO STIMULATE THE FEELING OF READING WITH DYSLEXIA BY SLOWING THE READING TIME OF THE VIEWER DOWN TO A SPEED OF WHICH SOMEONE WHO HAS DYSLEXIA WOULD READ. DYSLEXIA (Dyslexia)

Slika 3: Besedilo, kot ga vidi oseba z disleksijo

Kot lahko sami vidimo, je zgoraj napisano besedilo skoraj nemogoče prebrati. Naj samo še poudarimo, da je omenjeno besedilo napisano z velikimi tiskanimi črkami. Kako je videti branje malih tiskanih in pisanih črk, pa si lahko samo predstavljamo.

Da bi lahko razumeli ljudi z disleksijo, bi morali svet pogledati tako skozi njihove oči kot tudi skozi njihove možgane.

2.3.8 Kako lahko starši/vzgojitelji prepoznajo disleksijo

»V Sloveniji v predšolskem obdobju niso predvideni specifični treningi za otroke, pri katerih je ocenjena možnost za nastanek specifičnih učnih težav v času šolanja. Če bodo starši in predšolski strokovnjaki v vrtcih s pomočjo timov strokovnjakov v mentalno higienskih oddelkih in svetovalnih centrih prepoznali otroke, ki so rizični za nastanek kasnejših specifičnih učnih težav, bodo zanje lahko dovolj zgodaj razvili programe, s katerimi se bodo odpravile ali vsaj zmanjšale možnosti za nastanek specifičnih učnih težav. Posebno pozornost je tem otrokom potrebno posvetiti po ukinjanju priprave na šolo – 'male šole' »(Kavkler, 2004, str. 1).

Na področju Slovenije je staršem v veliko pomoč društvo Bravo – društvo za otroke in mladostnike s specifičnimi učnimi težavami, ki je tudi član Evropske zveze za disleksijo – EDA. Namen omenjene zveze je med drugim tudi »nuditi in razvijati podporo osebam z disleksijo pri njihovi izobraževalni, socialni in kulturni integraciji v družbi ter spodbujati sodelovanje med starši, učitelji in drugimi strokovnjaki« (Košak Babuder, 2007, str. 1). EDA je nevladna organizacija, ki »tesno sodeluje s številnimi mednarodnimi društvi za disleksijo in ima svoje članice v 25 evropskih državah« (prav tam). Društvo BRAVO je leta 2013 v slovenskem jeziku izdalo knjigo »Disleksija: vodnik za starše«. Prvotno je knjiga namenjena staršem, a tudi šolskim strokovnim delavcem in vsem drugim, ki se srečujejo z otroki z disleksijo. Poleg ostalih koristnih informacij ponuja tudi preglednico funkcij, s katerimi lahko preverjamo in tako lažje prepoznamo tveganje za pojav disleksije. »V zadnjih dvajsetih letih so raziskovalci po svetu z opazovanjem razvoja nekaterih funkcij pri pet- ali šestletnikih odkrili, da je mogoče predvideti, ali bo otrok imel težave pri učenju branja ali pisanja« (Košak Babuder in Kavkler, 2013, str. 11).

V spodnji tabeli predstavljamo preglednico funkcij in kako jih lahko preverimo (prav tam).

Tabela 1: Preglednica funkcij

| FUNKCIJA | KAKO JO LAHKO PREVERIMO |
|---|---|
| Fonološko (glasovno) zavedanje | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje rim | »Kateri besedi se rimata: slon – balon – bonbon?« |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ustvarjanje rim | »Poišči besede, ki se rimajo z besedo juha.« |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pomnjenje zaporedij glasov in besed | »Naštej letne čase/imena dni v tednu.« |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje glasov | »Ali beseda kip in kup zvenita enako? Če ni tako, po čem se razlikujeta?« |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje lege glasov in zlogov v besedah | »Na katero črko se začne beseda mama?« |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje glasov s črkami | »Kako izgovorimo to črko? Pokažemo npr. črko A.« |
| Vidno prostorske funkcije | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje črk | »Kako rečemo črki, s katero je označena avtobusna postaja?« |
| <ul style="list-style-type: none"> • Razlikovanje podobnih črk | »Ali so te črke med seboj enake ali se razlikujejo: m-n, l-t, p-b, d-g?« |
| Motorične funkcije | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fina motorika | Ali lahko otrok na hitro naniza preluknjane kroglice na nit? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Motorična koordinacija | Ali lahko otrok ujame žogo? |
| <ul style="list-style-type: none"> • Občutek za ravnotežje | Ali lahko otrok stoji na eni nogi? |
| Vidno-motorična koordinacija | »Ali lahko prerišeš to sliko?« |
| Osredotočenost | Ali se lahko otrok dlje časa osredotoči na nalogo? |

Ameriški državni center za učne težave pa je v svoji publikaciji »The Dyslexia Toolkit« opredelil znake disleksije, ki se razlikujejo glede na starost. V nadaljevanju

predstavljamo področja učenja in težave, ki trajajo vsaj 6 mesecev in s katerimi se sooča otrok v predšolskem obdobju vse tja do 2. razreda osnovne šole in s katerimi si lahko pomagajo tako starši kot vzgojitelji (prav tam).

Jezik:

- učenje abecede, števil in dni v tednu,
- poimenovanje oseb in stvari,
- pravilno govorjenje in uporaba različnega, letom primernega besedišča,
- sledenje temi,
- zanimanje za knjige in zgodbe,
- učenje govora (zamude pri učenju glede na sovrstnike),
- razumevanje povezave (zveze) med govorcem in poslušalcem,
- pravilna izgovorjava besed (magazine / mazagine),
- učenje in pravilna raba novih besed,
- razlikovanje med besedami, ki zvenijo podobo,
- rimanje besed,
- razumevanje napotkov/smeri,
- ponoviti pravkar povedano.

Branje:

- poimenovanje črk,
- prepoznavanje črk, povezovanje črk z zvokom in zlivanje zvokov med govorom,
- povezovanje črk z zvokom, razumevanje razlike med zvoki in besedami,
- učenje branja, ki ustreza določeni starosti (branje na način, kot bi se ga pričakovalo za starost otroka),
- natančno zlivanje zvokov črk z besedami,
- prepoznavanje in pomnjenje že videne besede, napisane besede,
- razlikovanje med črkami in besedami, ki so si podobne,
- učenje in pomnjenje nove besede,
- doslednosti pri branju brez preskakovanja besed,
- izkazovanje interesa za branje in zaupanje pri branju.

Pisanje in risanje:

- učenje prepisovanja in pisanja ob določeni starosti na način, ki je za to starost primeren/pričakovan,
- pisanje črk, števil in simbolov v pravilnem vrstnem redu,
- pravilno in (večinoma) dosledno črkovanje,
- samolektoriranje in popravljanje napisanega,
- učenje risanja in pisanja istočasno kot ostali otroci,

- udobno/lepo drži svinčnik, ko riše/piše,
- oblikovanje črke in oblike,
- razumevanje velike in male črke,
- enakomerni razmiki med črkami in besedami,
- natančno in pravilno prepisovanje črk in števil,
- pisanje po črti in barvanje znotraj začrtanih oblik,
- pravilno črkovanje podobnih besed,
- pisanje/tiskanje natančno in brez prečrtavanja in brisanja,
- ohranjanje pozitivne energije in enostavne drža pri pisanju/risanju.

Socialno/čustveno področje:

- sklepanje prijateljstev,
- razumevanje neverbalnega »telesnega« jezika in tona glasu,
- motivacija in samozavest pri/za učenje,
- motivacija in prepričanje v pisanje, risanje in učenje,
- ponosnost na svoje risane in pisane izdelke.

Ostalo:

- smisel za smer – prostorski koncept (leva-desna),
- vsakodnevno dosledno izvajanje opravil.

2.3.9 Drugi vidiki disleksije

Čeprav se ob besedi disleksija po navadi pomisli le na probleme, ki jih bo otrok imel na različnih področjih, pa je to le en obraz učne težave. Menimo, da je na tej stopnji pomembno poudariti, da je »duševni proces, ki povzroča disleksijo, dar v najresničnejšem pomenu besede: naravna sposobnost, nadarjenost« (Davis, 2008, str. 30). To ne pomeni, da bodo vsi, ki imajo disleksijo, razvili svoje sposobnosti do te mere, da bodo veljali za genije, vendar pa imajo skupne nekatere duševne procese.

Davis (prav tam) izpostavlja nekaj osnovnih sposobnosti, ki so jim skupne:

- znajo uporabljati posebno sposobnost možganov, da spreminja in ustvarja zaznave (prirojena sposobnost),
- močno se zavedajo okolja,
- nadpovprečno so radovedni,
- večinoma razmišljajo v slikah in ne v besedah,
- zelo so intuitivni in pronicljivi,
- razmišljajo in opažajo večdimenzionalno (uporabljajo vse čute),
- misli doživljajo kot resničnost,

- imajo bujno domišljijo.

Davis še dodaja, da »če starši ali vzgojno-izobraževalni proces ne potlačijo ali uničijo teh osem osnovnih sposobnosti, se bodo razvile v dve značilnosti: inteligenca, ki je višja od povprečne, in izjemne ustvarjalne sposobnosti« (prav tam). Disleksija po njegovih besedah namreč nastane »kot rezultat nadarjenosti za zaznavanje« (prav tam).

Mogoče na tej stopnji ni odveč poudariti, da so imeli in imajo številni uspešni in genialni ljudje, ki so nam za zgled, disleksijo. Njihova genialnost pa se ni pojavila »kljub disleksiji, temveč ravno zaradi nje« (prav tam). Med njimi so številni znanstveniki, izumitelji, igralci, pevci, novinarji, pisatelji, režiserji, umetniki, oblikovalci, arhitekti, športniki. Seznam uspešnih oseb predstavljamo v nadaljevanju naloge, v poglavju 2.6. Torej lahko povsem upravičeno sklepamo, da osebe z disleksijo lahko dosežejo vse, kar si želijo, in to ne sme in ne more biti ovira, temveč spodbuda. Ob predpostavki, da so izpolnjeni vsi osnovni pogoji ter da jim je nudena vsa potrebna pomoč in razumevanje, tako s strani vzgojno-izobraževalnega sistema kot s strani staršev in okolja. Pri tem je treba optimalno upoštevati njihovo individualnost in jim nuditi varno in razumevajoče okolje.

2.3.10 Uspešna področja

Kljub naštetim težavam pa imajo osebe z disleksijo tudi izrazito močna področja, kjer so po navadi nadpovprečno uspešne in s katerimi na nek način kompenzirajo primanjkljaje.

Področja, kjer osebe z disleksijo še posebej blestijo, Yoshimoto (2000) razdeli na:

- umetnost: oblikovanje stekla, oblikovanje keramike, lončarstvo, risanje, oblikovanje mask, oblikovanje nakita, pletenje košar, fotografija, drama, ples, kreativno gibanje, film, oblikovanje razglednic, mozaika itd.,
- znanost/matematika: fizika, kemija, morska biologija, robotika, matematične igre in uganke itd.,
- računalništvo: računalniška grafika, internet, računalniške simulacije, multimedia,
- šport: košarka, bejzbol, odbojka, nogomet, kolesarstvo, golf itd.,
- ostalo: kuhanje, magija, francoska, španska, japonska kultura itd.

»Pogosto njihov primanjkljaj, njihovo slabost obdaja cel skupek prednosti. Pri problemu si pomagajo z obrazložitvijo, reševanjem problemov, razumevanjem oblikovanjem koncepta, kritičnim mišljenjem, splošnim znanjem, besednim zakladom.

Za fonološkim primanjkljajem se pogosto skrivajo odlične spretnosti razumevanja. Mogoče ne bodo zmogli prebrati besede, npr. vulkan, natančno pa ga bodo znali opisati. Sliko vidijo v celoti« (Shaywitz, 2003, str. 57). Sicer pa Angela (2011) med navajanjem 50 zanimivih dejstev o disleksiji izpostavlja, da:

- uživajo v zlaganju sestavljanek in so pogosto pri tem bolj uspešni kot osebe, ki nimajo te učne težave,
- odlično razumejo zgodbe, ki so jim povedane ali prebrane
- imajo pogosto boljši občutek za prostorska razmerja in boljšo rabo desne polovice možganov,
- imajo odlične miselne spretnosti na področjih konceptualizacije, domišljije in abstrakcije,
- imajo boljšo sposobnost dojemati koncepte iz drugačne perspektive – vidijo »sliko v celoti«,
- odlični so na področjih, ki niso odvisna od bralnih sposobnosti,
- imajo bogatejši besedni zaklad kot vrstniki,
- so bolj radovedni, kreativni in intuitivni, imajo bujno domišljijo,
- njihov drugačen način mišljenja jih zlahka privede do odličnosti,
- ni povezano z nizko inteligentnostjo,
- z lahkoto se učijo iz izkušenj.

»Do pomembnih ugotovitev so prišli raziskovalci Reiff, Gerber in Ginsberg. Raziskava je pokazala, da imajo zelo uspešne osebe z disleksijo razvite številne načine in strategije, s katerimi rešujejo različne problemske situacije, tako da pridejo do izraza njihove prednosti in se izogibajo izpostavljanju svojih pomanjkljivosti. Pri tem so zelo kreativni. Zato tej lastnosti pravimo naučena kreativnost. Manj uspešne osebe ne gradijo na svojih močnih področjih in uporabljajo zgolj strategijo izogibanja situacijam, v katerih bi se izpostavili. Za zelo uspešne posameznike je tudi značilno, da so veliko bolj pripravljeni poiskati podporo in pomoč pri drugih ljudeh in v večji meri težijo k osebni rasti in napredku« (Tancig, 2003, str. 5).

2.3.11 Zgodnje odkrivanje

Čeprav je težava največkrat formalno identificirana v času šolanja, so znaki disleksije lahko vidni že v predšolskem obdobju. Zelo pomembno je, da se disleksija ugotovi čim prej (torej že v predšolskem obdobju), saj je v šoli velik poudarek tako na branju kot na pisanju in se tako z različnimi alternativnimi metodami tudi otrokom z učno težavo omogoči, da dosegajo visoke uspehe. Kos (1998 v Magajna idr., 2008, str.

19) namreč poudarja, da je »razvoj sposobnosti branja eden najbolj odločilnih elementov pri usmerjanju nadaljnega razvoja, saj je pri otrocih in mladostnikih s težavami pri branju prisotno večje tveganje, da bodo imeli motnje v odrasli dobi, kot posamezniki brez motenj branja«. Magajna nadaljuje, da je uspešnost vsaj na enem področju šolskih zahtev in učenja za otroka zelo pomembna, saj mu daje občutek, da vsaj delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge.

Jedrzejowska (2004) trdi, da je v večini primerov diagnosticiranje problema branja in pisanja prepozno, pogosto ga namreč prepoznajo šele v višjih razredih osnovne šole ali celo v srednji šoli, kar je za šolarja še posebej težavno. V tem obdobju je bil posameznik že izpostavljen določenim neuspehom na šolskem področju, pogosto pa so ga na neuspehe opominjali tako učitelji, sošolci in celo starši. »Posamezniki s tovrstno motnjo niso prizadeti zgolj zaradi težav, ki jih imajo, in nanje ne morejo vplivati, temveč se težava kaže tudi navzven, saj sta sekundarni posledici motnje tudi slaba samopodoba in nemotiviranost« (Košak Babuder idr., 2013). Shaywitz (2003) poudarja, da je zgodnje odkrivanje disleksije ključnega pomena, saj se mora otrok v nasprotnem primeru poleg težav pri branju ukvarjati z velikim zaostankom za ostalimi sošolci, kar pa predstavlja tisoče neprebranih besed. Opozarja tudi, da ko se otroci začnejo vrteti v vzorcu bralnih napak, se mnogi vdajo v usodo, izgubijo interes za branje in je velikokrat načeta njihova samopodoba. Prav zato je tako zelo pomembno, da je težava diagnosticirana čim prej, najboljša že v predšolskem obdobju. Tako lahko preprečimo negativne učinke, ki jih ima neprepoznavanje učne težave na posameznika. Ti otroci so namreč pogosto tarča posmeha, norčevanja in imajo velikokrat občutek krivde. Košak Babuder in Kavkler (2013) menita še, da je zaradi načete samopodobe otroka z disleksijo ključnega pomena podpora staršev in vzgojiteljev, ki otroku nudijo pomoč pri učenju in mu pomagajo premagovati stres, ki ga doživlja v vsakdanjem življenju. Velikokrat pa se zgodi, da starši in celo učitelji ne vidijo, da otrok potrebuje pomoč. Čeprav otroku branje in pisanje predstavljata težavo, pa je ta dovolj inteligenten, da težavo uspešno prikrije.

Ozbič idr. (2011) vidijo kot glavni razlog zgodnjega odkrivanja zmanjševanje negativnih posledic, ki jih lahko prinese neuspeh v šoli, in je hkrati tudi bolj učinkovit od poznejših posegov.

»Ne nazadnje zgodnje odkrivanje zmanjšuje tudi socialne, emocionalne in psihične posledice nizke samopodobe in šolske neuspešnosti« (prav tam, str. 11). Avtorji omenjajo še, da s posredovanjem v zgodnjem obdobju »lahko z veščinami opremimo do 70 % otrok do te mere, da ne razvijejo SUT. Večina otrok, ki so rizični za SUT (7–8 %), zaradi zgodnjega posega, ki poteka v (pred)šolskem okolju, razvije dovolj

dobre sposobnosti za branje in pisanje. Preostali otroci (2–3 %) pa bodo potrebovali dodatno specifično obravnavo na tem področju« (prav tam).

Gindrich (2002 v Jedrzejowska, 2004) je prepričan, da bi lahko s popularizacijo preventivne dejavnosti, zgodnjega odkrivanja in s posredovanjem specialnih delavcev preprečili težave v kontekstu šolskega in družbenega delovanja, ki jih imajo otroci in mladina ter tudi odrasli, ki kažejo specifične težave pri pisanju in branju. Jedrzejowska še dodaja, da bi to moral biti glavni cilj zgodnjega poučevanja.

2.4 Postavitev diagnoze

Ameriški državni center za učne težave navaja, da lahko preverjanje za postavitev diagnoze disleksije opravi strokovnjak, ki je strokovno usposobljen na številnih področjih (psihologija, branje, jezik, izobraževanje). Lahko ga opravi en sam posameznik ali skupina strokovnjakov. Usposobljeni strokovnjak lahko s formalno evalvacijo – zmožnost razumevanja in uporabe govornega in pisnega jezika – prepozna učno težavo disleksijo. V Sloveniji pa običajno preverjanje opravi tim strokovnjakov, navadno psiholog in defektolog. Če gre za obravnavo z namenom usmerjanja (Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami), pa je poleg že omenjenih strokovnjakov tudi zdravnik. Preverijo se močna in šibka področja, ki so potrebna za branje, ter še veliko drugih podatkov, ki se nanašajo na preteklost družine, intelektualno in vzgojno ozadje ter socialno okolje. Strokovnjak mora imeti znanje o tem, kako se posamezniki naučijo brati, in zakaj imajo nekateri pri tem težave. Prav tako mora razumeti, kako na podlagi pridobljenih rezultatov s podatki upravljati ter kako si te podatke razlagati in jih vrednotiti ter kako načrtovati ustrezne bralne prijeme.

Pri preverjanju pa ne gre zgolj za testiranje enega samega področja, ampak za serijo testov (ali področij). Lahko se uporabljajo različni testi, vendar končni rezultat ostaja enak. Posebno pozornost pa je treba nameniti zbiranju podatkov na področjih, kot so: izraznost ustnega jezika, ekspresivnost pisnega jezika, receptivnost ustnega jezika, receptivni pisni jezik, intelektualno delovanje, predelavo kognitivnih in izobraževalnih dosežkov (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.).

2.4.1 Začetek postopka

Usmerjanje otrok z disleksijo predstavlja možnost za zgodnjo pridobitev pomoči in podpore otrokom z disleksijo. Zahtevek za začetek postopka usmerjanja lahko vložijo starši ali zakoniti zastopnik. Predlog lahko podata tudi vrtec ali šola, vendar to samo v primeru, če ga starši ne podajo sami. O postopku po uradni dolžnosti nato odloči

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu za šolstvo. Ne glede na to, kdo vloži ali predlaga postopek, pa je sodelovanje s starši izrednega pomena. Včasih starši zaradi nezadostne obveščenosti in pomanjkljivega svetovanja z zahtevkom odlašajo ali ga niti ne vložijo in s tem celo ovirajo postopek usmeritve. Oteženo sodelovanje s starši pa predstavlja dodatno oviro pri izpeljavi postopka, saj v nasprotnem primeru lahko postopek zastara, otrok ni usmerjen ali pa ta usmeritev ni pravočasna (Krek in Metljak, 2011).

2.4.2 Ocenjevanje

Strokovni ocenjevalec (ali skupina strokovnjakov) izvede celovito oceno, da ugotovi, ali so specifične učne težave posameznika povezane z branjem ali pa so mogoče povezane tudi z drugimi motnjami, kot npr. motnjo pozornosti (ADHD), afektivno motnjo (tesnoba, depresija), disfunkcijo centralne zvočne obdelave, razvojno motnjo fizikalne ali senzorične okvare.

Elementi, ki se vključijo v oceno disleksije, so (NCLD: The Dyslexia Toolkid, b.d.):

- razvojna, zdravstvena, vedenjska, akademska in družinska ocena;
- splošni ukrepi intelektualnega delovanja (če je potrebno);
- informacije o kognitivni predelavi (jezik, spomin, predelava akustične in vizualne obdelave, vizualna integracija, sposobnost sklepanja);
- preizkusi posebnih ustnih znanj, povezanih z doseganjem rezultatov pri branju in pisanju, z vključevanjem preizkusa fonološke predelave;
- izobraževalne preizkuse za določanje ravni delovanja spretnosti na osnovnih področjih branja, pisanja, pisnega jezika in matematike.

Preizkusi za branje/pisanje morajo vsebovati naslednje ukrepe (prav tam):

- po eno besedo za prepoznanje tako besede s pomenom kot tiste brez pomena,
- glasno in tiho branje v kontekstu (ocenjujemo stopnjo branja, tekočnost branja, razumevanje in natančnost),
- bralno razumevanje,
- narekovanje,
- pisno izražanje: pisanje povedi, pisanje zgodbe ali eseja,
- pisava,
- opazovanje razreda in ocena umetnostnega jezika kurikulumu za šoloobvezne otroke, da se lahko oceni tiste programe, ki so že bili preizkušeni.

»Presejalni testi so bili oblikovani na osnovi spoznanj dejavnikov, ki kažejo na tveganje pojava pri otrocih. Gre predvsem za vprašalnike ali teste glasovnega zavedanja. Uspešnost pri učenju branja, pisanja in črkovanja lahko predvidimo v 70–80 % vseh otrok, starih 3–6 let. Žal disleksije pri otrocih navadno ne odkrijemo pred njihovim vstopom v osnovno šolo« (Košak Babuder idr., 2013, str. 12).

2.4.3 Srečanje s starši in pisno poročilo

Slediti mora razprava s strokovnjakom, ki je preizkuse opravil. Starši morajo prejeti pisno poročilo, v katerem so navedeni rezultati obeh testiranj, razlage omenjenih preizkusov ter poimenovanje preizkusov, ki so bili narejeni. V primeru šoloobveznih otrok je po izdaji poročila treba sklicati tudi sestanek, pri katerem morajo sodelovati otrokovi učitelji, starši in oseba, ki je preizkušanje opravila. Na podlagi rezultatov je treba pojasniti slabosti in prednosti posameznika ter napisati priporočila (npr. če je težava pri branju, je treba določiti/priporočiti različne tehnike branja itd.). Pomoč, ki je otroku dodeljena, se mora izvajati s strani usposobljenega učitelja.

Povprečni preizkusi trajajo približno 3 ure, včasih pa je treba testiranje opraviti v več delih, zlasti v primeru, ko za disleksijo preizkušamo mlajše otroke (zaradi utrujenosti ali nezmožnosti dolgotrajne pozornosti). Vrednotenje temelji na klinični presoji (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.).

Tudi avtorji Bele knjige se strinjajo, da je potrebna čimprejšnja obravnava. V Sloveniji pa na izvedbeni ravni še ni celostnega in učinkovitega sistema zgodnje obravnave. Prav zgodnja obravnava pa omogoča malčkom in otrokom v zgodnjem otroštvu najbolj ustrezno strokovno pomoč, ki jo zagotavljajo različni strokovnjaki. Zgodnja obravnava pa se ne osredotoča samo otroka, temveč na celotno družino. »Zgodnja obravnava OPP zahteva celovit, meddisciplinarni in medresorski pristop na področjih diagnostike, pomoči in svetovanja družini ter strokovnim delavcem vrtca, spremljanja in evalvacije učinkov pomoči« (Krek idr., 2011, str. 285).

Dodatni razlog, da se težava diagnosticira v zgodnjem otroštvu, je tudi dejstvo, da odrasle osebe, pri katerih se učna težava ni diagnosticirala, pogosto posegajo po delovnih mestih, ki so pod njihovimi zmožnostmi in intelektualnimi sposobnostmi. S pomočjo tutorja/učitelja/strokovno usposobljene osebe je lahko vsak posameznik z disleksijo dober bralec in pisec. Branje in pisanje sta ključni sposobnosti vsakdana (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.).

2.4.4 Kaj lahko naredijo starši/vzgojitelji

Otrok, ki ima učne težave, je pri dejavnostih, povezanih z branjem, pogosto neuspešen. Težave mu povzročajo predvsem domače in dodatne naloge iz branja, pisanja ali pravopisa. Starši lahko vsakodnevno stresno situacijo omilijo z dobro organiziranim delom/redom – poskusijo s časovno omejitvijo. Motivacija za učenje bo večja, če bomo otroku priskrbeli dober računalniški program, ki bo pripomogel k zabavnemu učenju in pripravljenosti za vajo. Pri tem je treba poudariti, da moramo prilagoditi svoja pričakovanja otrokovim zmožnostim. Osredotočiti se je treba na otrokove uspehe, pa naj bodo še tako majhni. Pohvala je nujno potrebna, lahko pa si omislimo tudi sistem nagrajevanja, ki bo otroka spodbujal. Pogosto je potrebna tudi strokovna pomoč (Košak Babuder idr., 2013).

S pomočjo spodaj naštetih strategij lahko otroci z disleksijo zelo napredujejo (NCLD: The Dyslexia Toolkid, b.d.):

- otrok naj začne zgodaj brati, pisati, risati in naj se ga spodbuja pri razvijanju osnovnih oblik črk, spoznavne spretnosti, jezikovnega zavedanja (povezava med zvokom in pomenom),
- otrok naj vadi branje različnih besedil (knjige, revije, stripi, oglasi),
- vključuje naj se večsenzorna, strukturirana jezikovna navodila. Vadi naj se uporabo vida, sluha in tipa pri spoznavanju novih idej,
- vedno znova naj se išče modifikacije v razredu – več časa za reševanje nalog, pomoč pri zapiskih, ustno preverjanje znanja itd.,
- uporablja naj se zgodbice na posnetkih in ostalo tehnologijo, ki lahko pomaga (program, ki prepozna glas, branje na ekranu itd.),
- pomoč na čustvenem področju, motnje so posledica premagovanja vsakodnevnih akademskih težav.

Način, s katerim lahko starši pomagajo svojemu otroku pri branju, je branje v dvojicah (angl. *paired reading*). Metoda ustreza večini otrok, ki izboljšajo bralne sposobnosti, branje v dvojicah pa naj ne presega 15 minut na dan. S pomočjo branja v dvojicah, ki ni v nasprotju s šolskim sistemom, se stimulira željo po branju. Otroku naj ima na razpolago široko izbiro knjig, saj boljše bralne učinke doseže s knjigami, ki so mu všeč. Otroku si bo vedno izbral knjigo, ki je primerna lastni ravni branja. Branje je namreč zelo pomembno, saj ima otrok v nasprotnem primeru lahko okrnjen besedni zaklad (Grandi, 2012).

Kot pozitivno pa se je izkazalo tudi branje s terapevtskim psom. Gre za program R.E.A.D (Reading Education Assistance Dogs), ki so ga leta 1999 razvili člani

Ameriškega društva terapevtskih psov in se je izkazal kot zelo pozitivna izkušnja pri izboljševanju bralne pismenosti. Ključ uspeha te metode je namreč v tem, da pes otroka ne kritizira, omogoča mu, da bere v svojem tempu, in mu izkazuje naklonjenost in nežnost. »Izkušnje s terapevtskimi psi kažejo, da že prisotnost kužka v prostoru ustvari bolj prijazno vzdušje ... Otrok se ob psu počuti pomembnega tudi zato, ker ga kuža uboga. Počuti se varnega, ker ga pes ne graja, niti ne opazi njegove negotovosti. Vse to krepi otrokovo samozavest, vemo pa, kako pomembno je, da je otrok prepričan vase« (Trampuš, 2013, str. 3). Vse to pomaga, da se otrok sprosti, strahovi izpuhtijo in otrok pozabi, da bere, zato besede stečejo same (prav tam).

Otroci z disleksijo imajo velikokrat težave z razumevanjem prebranega, kar je največkrat povezano s knjigami, ki imajo jezikovno pretežno vsebino. Pri razvijanju bralnega razumevanja jim lahko pomagamo z naslednjimi prilagoditvami (Ozbič idr., 2013, str. 21–22):

- izbiranje knjig, ki po težavnosti ne presegajo bralnih zmožnosti,
- kratka predstavitev knjige, preden jo začne brati, da bo imel pregled nad vsebino,
- izbiranje knjig s čim več ilustracij, ki podpirajo razumevanje (kar velja zlasti za mlajše bralce),
- spodbujanje k ponovnem branju (prvo branje je namenjeno dekodiranju, drugo pa je bolj usmerjeno v razumevanje),
- spodbujanje pogovora o prebranih knjigah s postavljanjem vprašanj (z dvema alternativnima možnostma tam, kjer je razumevanje nezanesljivo),
- spodbujanje bralca, da v besedilu poišče določeno informacijo (poišči v besedilu del, kjer ...),
- spodbujanje obnavljanja zgodbe tudi na drugačen način, s pomočjo risanja stripa.

Pri izbiri knjig pa moramo biti pozorni in izbrati bralna gradiva, ki so tudi s slogovnega vidika primerna za otroke z disleksijo. Košak Babuder (prav tam) opozarja, da moramo biti pozorni na:

- obliko tiskanih črk – zaokrožene črke, večje pisave,
- papir – mat, nebleščeč z ustreznim kontrastom med barvo papirja in tiska (temen tisk na pastelnem ozadju). Če lahko otrok črke že bere, je priporočljiva uporaba bralnega ravnila,
- slog predstavitve besedila – s presledki med odstavki, širši razmik med vrsticami,

- stil pisanja – kratke in nezapletene povedi, malo pridevnikov, opisov in razmišljanj. Dinamične knjige z dvogovorom omogočajo lažje vživetje v dogajanje.

Primeri slikanic za otroke z disleksijo (Ozbič idr., 2013, str. 119):

- Osel in pes – Aesopus (prev. Danica Š. Novosel, ilustr. Nina Rupel),
- Škrat črkovil – Bojana Caf (ilustr. Barbara Kariž),
- O Jakobu in mucu Mici, 3 naslovi: Maškare, Novoletna smrečica, Rojstni dan; Barbara Hanuš
- Čisto poseben levček Leon – Karne Korez (ilustr. David Fratek),
- O petelinčku: ljudska pripoved (ilustr. Nina Rupel),
- Črviva zgodba – Mojiceja Podgoršek (ilustr. Evgenija Jarc),
- Medo reši vsako zmedo – Mojiceja Podgoršek (ilustr. Polona Lovšin).

2.5 Pripomočki

Otroci z učnimi težavami, kot je disleksija, imajo težave z razumevanjem besed, ki jih preberejo, vendar pa to v nobenem primeru ni povezano z nižjo inteligenco ali manjšo željo po učenju. Prav zato je pomembno, da imajo otroci na voljo kar največ pripomočkov, s katerimi si pomagajo pri učenju. Z uporabo raznih pripomočkov lahko otroku olajšamo učenje in ga naredimo bolj zanimivega. Tancig (2003) poudarja, da mora biti tudi vzgojno-izobraževalni proces prilagojen in upoštevati posameznikove posebnosti. Pozdravlja uporabo računalniške in druge tehnologije, prilagajanja učnih pripomočkov, poučevanja na način, da vključujejo močna področja, kot sta izkustveno učenje in učenje s pomočjo miselnih vzorcev. Ob tem pa ne smemo zanemariti podpore, ki jo nudijo tako starši kot učitelji in tudi vrstniki.

Preden predstavimo pripomočke, želimo poudariti, da je pri izbiri zelo pomembno poznati učni stili otroka. Čeprav je kar nekaj pripomočkov, ki lahko otroku pomagajo, pa je uspešnost odvisna predvsem od njihove prave izbire. Da bi jih najbolje izkoristili, moramo najprej določiti učni stil, ki je lahko (Košak Babuder in Kavkler, 2013, str. 37):

- vidni (vizualni) – otrok se lažje uči prek videov, filmov, diagramov, slik itd.,
- slušni (avditorni) – otrok se lažje uči s poslušanjem,
- kinestetični – otrok se lažje uči skozi praktične aktivnosti, pri katerih »dela z rokami«.

2.5.1 **Kotički**

Gamser (2011) meni, da lahko otroku pomagamo tudi z različnimi kotički. Spodaj predstavljamo dejavnosti po posameznih kotičkih, ki so primerni za predšolske otroke.

Bralni kotiček, kjer poleg slikanic in knjig najdemo tudi različne druge pripomočke, s katerimi razvijamo veselje do jezika, predbralne spretnosti in širimo besedni zaklad. V bralnem kotičku lahko najdemo:

- manjše albume za fotografije, v katerih je na vsaki sodi strani napisana beseda, ki jo mora otrok prebrati, na lihi strani pa s sličico preveri, ali je besedo pravilno prebral;
- bralne kartice za širjenje besednega zaklada, učenje vizualnega prepoznavanja besed, imenovanje začetnega/končnega glasu, branje itd. Otrok išče kartice z isto sličico, ujemajoči besedi, besedi, ki se rimata;
- plastične vrečke, polnjene z različnimi materiali, ki vsebujejo predmete, ki se pričnejo na isto črko. Otrok s poimenovanjem predmetov širi besedni zaklad, utrjuje slušno diskriminacijo, začetni in končni glas;
- magnetne črke, iz katerih otrok sestavlja različne besede (po predlogi ali samostojno).

Kotiček za razvijanje fine motorike in predpisalnih spretnosti je namenjen razvijanju manipulativnih spretnosti in pisanju (Gamser, 2007, v Gamser, 2011, str. 66):

- kompleti za nizanje (različne velikosti korald na vrvico ali na vertikalno stoječo podlago, nizanje ščipalk za perilo na robove škatel itd.),
- večje lutke ali leseni okvirji, na katerih zapenjamo gumbe, zadrge, vežemo vezalke itd.,
- lesene plošče, namenjene oblikovanju črt in oblik,
- taktilne plošče z različnimi oblikami (ravne črte, valovi, cik-caki, polkrogi, krogi) oblikovane iz različnih materialov (polenta, brusni papir, slamice ...), namenjene utrjevanju smeri (od zgoraj navzdol, od leve proti desni ...) ter tekočnosti pisanja,
- taktilna abeceda (iz brusnega papirja, valovite lepenke, pliša itd.), za boljšo vidno in taktilno zapomnitev črk,
- lesene črke, zašite v blazinicah, ki jih mora učenec taktilno prepoznati,
- taktilne podloge iz materialov, kot so brivska pena, paradižnikova omaka, fini pesek, gel za lase itd., v katere učenec vadi pisanje.

V matematičnem kotičku so na razpolago didaktični pripomočki za utrjevanje matematičnih konceptov, kot so občutek za pomen števil in številčnih predstav, štetje,

merjenje in ocenjevanje/primerjanje enakosti in razlik, razvrščanje po različnih kriterijih (obliki, barvi, velikosti, strukturi, količini itd.), aplikati za oblikovanje različnih vzorcev in zaporedij ter konceptov, kot so položaj, smer in gibanje (Berger, Morris in Portman, 1999, v Gamser 2011, str. 66):

- žetoni in kovanci za razvijanje številskih predstav in utrjevanje štetja,
- taktilne številke, namenjene urejanju v pravilno številčno zaporedje, učenju pisanja števk itd.,
- karte s števili (igranje kart na način »Črni Peter«),
- sestavljanke, s katerimi razvijamo prostorsko orientacijo, manipulativne spretnosti,
- namizne matematične igre za razvijanje jezikovnih sposobnosti, presojo moči meta kocke, učenje in utrjevanje štetja,
- naravni predmeti, kot so listje, paličice, kamenčki ter različne vrste tkanin, nogavic, gumbov, čevljev itd. za razvrščanje po različnih kriterijih,
- kocke in razne geometrijske oblike za razvijanje konstrukcijske igre.

»Senzorni kotichek, v katerem se nahajajo peskovnik, bazenček z vodo ali večji pladenj z materiali, kot so posušene testenine, grah in druga zrna, so odlični učni pripomočki, preko katerih se učenci spontano učijo razvijanja matematičnih konceptov, kot so merjenje, ocenjevanje (masa, volumen), količinskih odnosov, opisovanja lastnosti (mokro/suho ...), štetja, širjenja matematičnega besedišča, kot je: prazno/polno, lahko/težko ter primerjav med količinami. Senzorna igra stimulira taktilni in proprioceptivni sistem, razvija fino-motorične spretnosti, moč v drobnih mišicah prstov in rok ter vizualno-motorično koordinacijo.

V koticčku z recikliranimi materiali najdemo različne vrste škatel in drugih odpadnih materialov, ki jih učenci uporabijo za konstrukcijsko igro ter utrjevanje prostorskih predstav, ki sta pomembni veščini za razvoj kompleksnejših matematičnih pojmov« (Gamser, 2011, str. 67).

2.5.2 Kartice z besedami

Gre za kratko predbralno aktivnost, ki predstavlja pozitivno izkušnjo z branjem. Iz besedila izberemo pogoste in pomembnejše besede, ob tem pa se prepričamo, da otrok pozna pomene izbranih besed. V nasprotnem primeru mu pomene razložimo. Uporabimo kartončke, na katere zapišemo posamezne besede, besedne zveze ali kratke stavke, v katerih je beseda uporabljena. Z otrokom večkrat pregledamo kartončke z besedami, ki jih mora čim hitreje prebrati ali imenovati. Po branju oz.

hitrem prepoznavanju posameznih besed otrok skuša sklepati, o čem bi besedilo lahko pripovedovalo (Košir, 2011). Vaja naj zajema od 5 do 15 besed (število besed je odvisno od starosti otroka). Za učenje doma lahko uporabimo kartice z besedami, ki jih premešamo, in besede narekujejo eno za drugo. Za vsako besedo sestavimo svojo poved in otrok napiše samo besedo, ki jo vadimo.

Primer:

Preberemo: Hiša ima rdečo streho – rdeča (otrok vadi besedo rdeča).

Otrok napiše besedo, ki jo vadi, nato pogleda na kartico in preveri, ali je besedo pravilno zapisal. Če je beseda pravilno zapisana, napišemo na kartico plus (+), če pa besede ni pravilno napisal, na kartico zapišemo minus (–). Otrok naj besedo vadi več dni zaporedoma. Ko besedo usvoji, kartico spravimo in vzamemo novo kartico z novo besedo (Košak Babuder in Kavkler, 2013). Zavedati se moramo, da otroci mnogih besed ne bodo trajno usvojili, saj je uspešnost ocenjena med 60 in 80 %. Besede, ki so že bile usvojene in jih otrok v nareku narobe zapiše, je treba ponovno vaditi po zgoraj opisanem postopku.

Pri izbiri besed, ki jih želimo z otrokom usvojiti, moramo upoštevati dve merili, in sicer (prav tam):

- napačen zapis besed in
- pogostost pojavljanja besede v besedilih.

2.5.3 Uporaba računalnika in računalniških programov

Računalnik je zelo priporočljiv pripomoček, ker motivira otroka in zagotavlja primeren napredek. Otroku izboljša samopodobo in strah, prilagodi se učnim potrebam in mu zagotavlja sproščeno učno okolje. Ključnega pomena je, da so navodila za uporabo računalnika kratka in jasna, uporabljati je treba barve in pisave, ki so otrokom všeč, pisava pa mora biti dovolj velika. Pomembno je, da zaslon ne blešči ali utripa.

2.5.4 Digitalne in avdio knjige

Digitalne in avdio knjige so odlični pripomočki in otroku pomagajo pri napredovanju in pripomorejo k boljšemu učnemu uspehu. Raziskave kažejo, da so lahko otroci z učnimi težavami s pomočjo omenjenih pripomočkov v šoli prav tako uspešni kot ostali ter se celo z veseljem učijo brati.

Avdio knjige, preko formata DAISY (Digital Accessible Information System), omogočajo poslušanje vnaprej posnetega glasu. Tako lahko uporabnik omejene knjige istočasno vidi (bere) in prebrano besedilo tudi sliši. Digitalne in avdio knjige delujejo na

podlagi večsenzornosti (npr. istočasno branje in poslušanje, medtem ko otrok bere, e-knjiga označi posamezno besedo itd.). Z uporabo t. i. TTS (angl. *Text-To-Speech*) tehnologij otroci berejo in tudi bolje razumejo prebrano besedilo. To metodo lahko poimenujemo tudi večmodalno ali večsenzorno branje.

Velikokrat je posneti glas precej računalniški, vendar so otroci nanj navajeni, saj se tak glas uporablja tudi v videoigricah in drugih programih.

Digitalne in avdio knjige so na voljo tudi na raznih prenosnih napravah, zato so danes veliko bolj dostopne. Otroci s pomočjo e-knjig lahko prilagodijo nastavitve kot npr. (NCLD: The Dyslexia Toolkit, b.d.):

- ozadje,
- velikost in barva pisave,
- izbirajo med moškim in ženskim glasom,
- stopnja govora,
- branje naglas,
- označevanje.

Veliko otrok z disleksijo pa še vedno nima dostopa do teh pripomočkov, kar bi zagotovo pripomoglo k temu, da bi v branju uživali.

2.6 Znane osebnosti z disleksijo

Veliko znanih oseb z disleksijo je doseglo izjemne uspehe v svojem poklicu in se zapisalo v zgodovino človeštva. Naučili so se, kako svoje težave preseči in biti v življenju uspešni. Prav učne težave pa so jih silile k razvoju in odkrivanju skritih talentov. Poleg tega so bili izjemno vztrajni. Veliko jih je ob sebi imelo vsaj eno osebo, ki je verjela vanje in jih spodbujala ter jim tako pomagala razviti zaupanje v lastne zmožnosti in samospoštovanje (Tancig, 2003).

V nadaljevanju predstavljamo samo peščico tistih, ki so v svojem poklicu izjemno uspešni. Kot je razvidno s seznama, lahko osebe kljub (ali prav zaradi) disleksiji žanjejo uspehe na različnih področjih. Med njimi so igralci, inovatorji, športniki, glasbeniki, arhitekti, izumitelji, poslovneži, režiserji ter celo novinarji, pisatelji in pesniki (Famous People with the Gift of Dyslexia, 2013).

Igralci:

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| – Gojmir Lešnjak – Gojc, | – Orlando Bloom, |
| – Stane Rozman – Roza, | – Tom Cruise, |
| – Saša Pavček, | – Danny Glover, |
| | – Whoopi Goldberg, |

- Susan Hampshire,
- Jay Leno,
- Keanu Reeves,
- Kiera Knightley,
- Billy Bob Thornton,
- Vince Vaughn,
- Loretta Young.

Izumitelji in znanstveniki:

- Alexander Graham Bell,
- John Britten, inventor,
- Pierre Curie, fizik (Nobelov nagrajenec 1903),
- Thomas Edison,
- Albert Einstein,
- Carol Greider, molekularni biolog (Nobelov nagrajenec za medicino 2009),
- Paul MacCready, »inženir stoletja«

Umetniki, oblikovalci in arhitekti:

- Leonardo da Vinci,
- Tommy Hilfiger, oblikovalec,
- Pablo Picasso,
- Robert Rauschenberg,
- Auguste Rodin,
- Bennett Strahan,
- Robert Toth,
- Jørn Utzon (Opera house, Sydney),
- Andy Warhol.

Glasbeniki in vokalisti:

- Cher,
- Brad Little,

- John Lennon,
- Nigel Kennedy, violinist,
- Bob Weir, kitarist *Grateful Dead*.

Športniki:

- Muhammad Ali, boksar,
- Duncan Goodhew, plavalec,
- Bruce Jenner, deseterbojec,
- Magic Johnson,
- Bob May, golfist,
- Diamond Dallas Page, wrestling,
- Nolan Ryan, bejzbol,
- Rex Ryan, trener,
- Jackie Stewart, dirkalec.

Poslovneži:

- Richard Branson, Virgin Enterprises,
- Henry Ford,
- William Hewlett, Hewlett-Packard (HP),
- Ingvar Kamprad, ustanovitelj (IKEA),
- David Neeleman, jetBlue Airways,
- Robert Woodruff, predsednik Coca-Cola, 1923–1954.

Režiserji:

- Robert Benton,
- Nicole Betancourt,
- Walt Disney,
- Steven Spielberg.

Pisatelji in novinarji:

- Scott Adams, risar,

- Hans Christian Andersen,
- Agatha Christie,
- John Edmund Delezen, pisatelj,
- Andrew Dornenburg, nagrajeni avtor in kuhar,
- Richard Engel, NBC, tuji dopisnik,
- Fannie Flagg («Fried Green Tomatoes at the Whistle Stop Cafe»),
- F. Scott Fitzgerald,
- Gustave Flaubert,
- Sally Gardner, otroška pisateljica in ilustratorka,
- Byron Pitts, CBS novinar,
- Patricia Polacco, otroška pisateljica in ilustratorka,
- Philip Schultz, dobitnik Pulitzerjeve nagrade za poezijo 2008,
- Victor Villaseñor, avtor uspešnice *Rain of Gold*,
- William Butler Yeats, poet,
- Erin Brockovich, novinarka.

2.7 Izkušnja disleksije z vidika neke mame

Kako zelo težavna je lahko pot, če se disleksija ne diagnosticira v zgodnjih letih, pa priča spodnja izpoved mame, zamejske Slovenke, ki se je s težavami z disleksijo srečala pri dveh svojih otrocih. Čeprav družina živi v Italiji, sta otroka obiskovala šolo s slovenskim učnim programom.

»Moja življenjska izkušnja je zelo povezana z disleksijo. Sama nisem dislektik, a sem z njimi obkrožena. Osredotočila pa bi se predvsem na dva.

Sem mama treh otrok: dvaindvajsetletnega fanta, osemnajstletnega dekleta in enajstletnice. Najstarejši sin in najmlajša hči sta dislektika, poleg težav z branjem imata tudi disgrafijo in disortografijo oz. težave pri pravopisu. Starejši sin je v primerjavi z mlajšo sestro odločbo dobil zelo pozno, in sicer pri približno šestnajstih letih in pol. Šola je zanj bila prava kalvarija. Drugi časi, bi rekli. Popolno nepoznavanje problema. V vrtcu so mi rekli, da deček rad kroži, je pogostoma utrujen in težko sedi pri miru. V šolo je vstopil, ko še ni dopolnil šestega leta starosti, kar je bil pravi šok. V Italiji je že ustaljena navada, da učitelji hitijo s programi, saj se jim dozdeva, da nenehno nekaj zamujajo. Pisanje domačih nalog se je vleklo celo popoldne. Kot mama sem se počutila nemočna, saj sem bila veliko odsotna. Osemurni delavnik je bil deljen in velikokrat sem pavzo, namenjeno kosilu, posvečala nalogam otroka (sama sem dedku, pri katerem so otroci preživljali popoldneve, reševala naloge, namenjene otrokom. Na ta način je lahko dedek otrokom naloge preveril in videl, ali je vse pravilno napisano in rešeno). Nikoli ne bom pozabila, kako težko se je naučil napisati številko dve ali pa črko N.

Pri učenju je potreboval nenehno motivacijo. Zelo zguljena fraza je pri nas bila: 'Daj, L., daj ...' In prepogosti odgovor: 'Sem truden!' Med počitnicami je vsem odleglo, vse je bilo spet v redu, vsi smo bili pomirjeni. Problem pa je bil v tem, da je ob vstopu v drugi razred popolnoma pozabil črke. Ob koncu drugega razreda pa sva si z možem rekla, da ga ne smeva kar tako pustiti v brezdelju. Možu je celo prišlo na misel, da je najbolje, da si izbere eno knjigo in da vsak dan nekaj prepíše iz nje. Sama sem slutila, da to ni prav. Poletja so od takrat minevala ne več tako sproščeno, saj smo vedno nekaj vadili, urili, gulili, nadoknadili. Otrok je v tretjem razredu imel v šoli totalen kolaps. Že na začetku šolskega leta je zbolel za pljučnico, ki se mu je v tistem šolskem letu ponovila še trikrat. Veliko je bil odsoten od pouka. V šoli je stalno dobival nove učitelje in ti so se veliko zanašali na nas. Ko je bil toliko bolan, sem tudi prišla do zanimive ugotovitve. Matematiko je veliko lažje reševal in razumel, ko je imel nekaj vročine. V tistem letu sem tudi zgubila službo, v sebi sem čutila veliko stisko. Naneslo pa je, da sem novo službo dobila v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Prav tu sem se seznanila z literaturo o specifičnih učnih težavah. S strani šole pa še vedno nič. Deček je obiskoval šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji. V Gorici nismo imeli slovenske psiho-pedagoške službe. Osebno sem se obrnila na italijansko in so me dali na neko čakalno listo, češ, da me bodo poklicali (še danes čakam na telefonski klic). Sledile so vožnje v Trst k privatni slovenski logopedinji, kar je bilo zelo naporno za nas in zanj, saj je na logopedsko obravnavo hodil po popoldanskem bivanju v dijaškem domu. S tem, da je pisal naloge v domu, sem bila vsekakor bolj razbremenjena, kljub temu da smo morali še doma veliko delat. Nekako je šel skozi osemletko. Garala sva skupaj, stalno sem mu nekaj popravljala, obnavljala, spraševala, brisala, prepisovala ipd. Osebno sem bila izčrpana in sem mu rekla, da si bo od takrat dalje sam pomagal. Seveda je prvi letnik srednje šole ponavljal, začeli so se tudi disciplinski problemi in končno je prišlo usodno leto, ko me je neki profesor nagovoril, naj ga peljem na testiranje, saj je menil, da je dislektik. V šoli je bil apatičen, ko je glasno bral je bilo vse skupaj bolj podobno brundanju, čeprav je o prebranem tekstu vse vedel in na veliko začudenje profesorja pravilno odgovarjal na vprašanja o vsebini. Vse šolske potrebščine je sproti uničeval. V bližini Gorice so ravno odprli novo psiho-pedagoško službo, kamor sva z možem odpeljala našega najstnika. V kratkem času je dobil odločbo. Žal je tisto leto spet ponavljal razred, saj smo odločbo dobili proti koncu šolskega leta. Prepisala sva ga v italijansko poklicno šolo za strojnika. Ta šola mu je bolj ustrezala, saj je imel veliko praktičnega pouka in vaj, poleg tega pa so na tej šoli imeli več primerov dislektikov. Zelo smo se počutili sprejete in

imeli smo občutek, da je to ta pravo. In končno je prišel tudi on do neke poklicne diplome. Seveda je tudi v šoli imel kakšno zadoščenje. Nepozabni dogodek je bila ocena 10 na popravnem izpitu iz matematike, za kar sem profesorju, globoko v sebi, še danes zelo hvaležna. Ko dobiš odločbo v roke, je na nek način odrešujoče. Ko ti potrdijo, da ni nič tako hudo narobe, saj je to popolnoma inteligenten otrok s specifičnimi težavami, vezanimi predvsem na učenje. Seznanili so nas s pravicami, ki jih je kar veliko, in s primernimi strategijami, s katerimi si lahko kos temu problemu. Tistega dne smo dosegli nek cilj, dosegli smo neko potrditev, da ni problem on, pač pa nekaj, kar ima ogromno drugih ljudi, in da je prav, da ve, kaj je to, kajti če bo on nekega dne postal oče, se bo znal bolje spoprijeti s problematiko in bo vse veliko lažje.

Leta minevajo, problemi so vedno prisotni in dislektiki te vedno lahko presenetijo. Fant rabi predvsem spodbudne besede in dejanja, saj ga kritike potrejo. Daje pa nam tudi veliko zadoščenj, saj ima dobro srce in nikoli ne bi spravil v zadrego nekoga, ki je v težavah. Ima veliko prijateljev, je odličen športnik, igra odbojko, boks, glasbo in ritem ima v krvi, krasno zaigra na frajtonerco, pritrkuje v zvonikih, poje drugi bas v moškem zboru, pa še odlično kuha, je lep in ima punco (ljubezensko področje dislektikov bi veljalo posebej proučiti). Zanimivo je, da ima prav poseben občutek z najmlajšo sestro, ki je seveda njegova kopija, tudi kar se disleksije tiče. A pri njej nas disleksija ni presenetila. Ona je bila že na zgodnji obravnavi pri logopedinji in psihologinji. Odločbo je dobila na koncu tretjega razreda osnovne šole. Seveda je čisto različna od brata, mogoče tudi zato, ker je deklica. Njeni zvezki so urejeni, branje ni tako slabo, je le počasnejše, njen spomin pa pušča. Kljub njeni počasnosti se ne obremenjujemo, preprosto sledimo njenim ritmom.

Dislektiki, vsaj naši, ne poznajo srednje poti. To se je izkazalo že pri testiranju za odločbo. Hči je zelo dobro reševala enostavne teste pa tudi tiste najtežje. Največ problemov je imela pri vmesnih testih, pri tistih, kjer se mi, ki nismo dislektiki, sprašujemo, kako je mogoče, da tega ne razume.

Vzdušje je danes drugačno, ni več toliko stresa, povezanega s šolo. Drugi časi, bi spet rekla. Učitelji, profesorji so bolj seznanjeni s problematiko.

Najmlajša hči je na pragu adolescence in kaj lahko pričakujemo, ne vem. Pustimo se presenetiti. Hčerka je pravi vulkan idej, ima določena izrazito močna področja, povezana s kuhanjem, na dramskem področju je odlična igralka, pri plesu da še dušo, risanje je živo, njeno petje je navdušeno in vlito.

Ne nazadnje pa bi nekaj besed rada posvetila hčerki, ki ni dislektik. Vem, da trpi, ker se čuti malo zapostavljena, saj nama ostala dva otroka vzameta ogromno energije. Večkrat priteguje pozornost z neprimernim obnašanjem v šoli, kljub temu da so njene ocene zelo v redu. Pravijo, da kar te ne pokonča, te utrdi. In res so otroci zelo temperamentni, močnih in odločnih karakterjev. Upam, da bodo vsi trije srečni.

Osebno mislim, da me ta življenjska izkušnja bogati. Po šolah in vrtcih sem srečala mnogo dislektičnih otrok, ne nazadnje pa sedaj, ko sem se odločila za ta študij, dobivam potrditve, da sem ravnala dobro in sem storila vse, kar je bilo v moji moči in znanju. Sklepam, da se v vrtcu lahko naredi ogromno. Učenje na konkretni ravni, to da se učijo prek vseh čutil, je za vsakega otroka temeljnega pomena in bistveno lahko izboljša dožemanje tudi dislektikov« (Kovic, 2013).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Problem, namen in cilji

3.1.1 Opredelitev problema

Okoli 10 % učencev ima v šoli težave zaradi osebnih razvojnih primanjkljajev, katerih posledica so specifične učne težave. Z ustreznimi pristopi jih je mogoče vsaj delno ublažiti (Žerdin, 2011). Med otroke s posebnimi potrebami pa uvrščamo tudi otroke z disleksijo. Splošna pogostost disleksije v šolski populaciji v svetovnem merilu znaša okoli 10 %, vendar odstotki v različnih državah variirajo od 1,3 do 10 %. Običajno je težava diagnosticirana šele v višjih razredih osnovne šole, kar pa je po mnenju strokovnjakov velikokrat prepozno. Težiti bi morali k temu, da se učne težave diagnosticirajo čim prej, torej že v predšolskem obdobju, saj lahko tako bistveno pripomoremo k temu, da učna težava ne bo vplivala na samopodobo otroka. Prav tako pa lahko v tem obdobju strokovnjaki zanje dovolj zgodaj *razvijejo* »programe, s katerimi se bodo odpravile ali vsaj zmanjšale možnosti za nastanek specifičnih učnih težav« (Kavkler, 2004, str. 1). V Sloveniji v predšolskem obdobju niso predvideni specifični treningi za otroke, pri katerih je ocenjena možnost za nastanek specifičnih učnih težav v času šolanja. Posebno pozornost je tem otrokom treba posvetiti po ukinjanju priprave na šolo – 'male šole' (prav tam). Zgodnja identifikacija je lahko ključnega pomena za prihodnost otrok z učnimi težavami. Prav zaradi dejstva, da se v predšolskem obdobju učnim težavam ne posveča dovolj pozornosti, smo želeli ugotoviti, ali je mogoče z zastavljenim vprašalnikom odkriti otroke s tveganjem pojava disleksije. Prav zgodnje odkrivanje omogoča pravočasno organizacijo ustreznih oblik pomoči in lahko prepreči kasnejše težave, ki jih prinaša ta učna težava.

Z raziskovalno nalogo smo s pomočjo vprašalnika poskušali opozoriti na dejstvo, da lahko tudi pri otrocih, ki še niso šoloobvezni, poskušamo oceniti tveganje za pojav disleksije, ki se sicer v obliki težav največkrat izrazito pokaže z vstopom otroka v osnovno šolo.

3.1.2 Cilji

V diplomski nalogi želimo proučiti:

- ali je mogoče s pomočjo vprašalnika identificirati otroke s tveganjem pojava disleksije,
- strukturo disleksije glede na spol,
- mnenje vzgojiteljev.

3.1.3 Hipoteze

V okviru naloge postavljamo naslednjih pet hipotez:

- H1: Z vprašalnikom lahko identificiramo otroke s tveganjem pojava disleksije v starosti 5–6 let.
- H2: Otroci težave kompenzirajo z ustvarjalnostjo.
- H3: Med otroki s tveganjem je več dečkov kot deklic.
- H4: Vprašalnik, ki vključuje ocenjevalno lestvico, je po mnenju vzgojiteljev pomemben pripomoček za opazovanje, spremljanje razvoja otroka.
- H5: Ocenjevalno lestvico lahko vzgojitelji uporabijo za načrtovane dejavnosti, ki krepijo predbralne in predpisalne zmožnosti otrok.

3.2 Metodologija

3.2.1 Raziskovalne metode

V diplomski nalogi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.2.2 Vzorec oseb

V raziskavi so sodelovale 3 vzgojiteljice s področja Goriške, ki so v času raziskave v svojih oddelkih imele predšolske otroke, torej otroke, stare med 5 in 6 let. V omenjeno raziskavo je bilo zajetih 62 otrok, kar predstavlja 34 % vseh otrok, starih med 5 in 6 let. Od tega je bilo 30 dečkov (48,4 %), deklic pa 32 (51,6 %).

3.2.3 Raziskovalni instrumentarij

Vprašalnik je bil sestavljen za potrebe raziskave diplomske naloge. Za izhodišče smo vzeli že izdelani vprašalnik italijanskih strokovnjakov, IPDA, ki je italijanski projekt za zgodnje odkrivanje težav pri učenju. Gre za inovativen, opazovalni vprašalnik, ki se je pojavil kot alternativa obstoječim. Zaradi svojega pristopa ni nič manj verodostojen od ostalih vprašalnikov na področju učnih težav. Vprašalnik je rezultat dela nekaterih docentov Katedre za psihologijo na Univerzi v Padovi. Namenjen je opazovanju predšolskih otrok in podajanju ocene na različnih področjih. Vprašalnik je strukturiran tako, da vzgojitelju v interakciji z otrokom omogoča kar najbolje vključiti v opazovanje informacije vsakdana. Vprašalnik naj bi vzgojitelj izpolnil posamezno za vsakega otroka, in sicer na začetku šolskega leta (v oktobru) in ob koncu (v maju) ter rezultate primerjal. Namen opazovanja dvakrat letno je namreč v tem, da ob prvem opazovanju,

če se opažajo šibka področja, vzgojitelj dejavnosti pripravi tako, da več pozornosti posveti prav tem področjem, tudi na individualni ravni. Ob koncu šolskega leta pa s ponovnim opazovanjem preveri, ali je prišlo do napredovanja na področjih, ki so bila ob začetku leta šibkejša. Poudarek je prav na predšolskih otrocih, saj kot pravi eden izmed avtorjev vprašalnika, je lahko tudi pozna obravnava sama po sebi tudi eden izmed vzrokov za učne težave in možen vzrok škode, povzročene v obdobju razvoja. Vrtec ima ključno vlogo pri odkrivanju in preprečevanju učnih težav (Terreni, Tretti, Corcella, Cornoldi in Tressoldi, 2011).

Vprašalnik, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, je bil oblikovan na podlagi študije literature. Osrednji del vprašalnika je prevod italijanske lestvice – IPDA, dodane pa so bile tako posamezne postavke na področjih kot tudi dodatno področje opazovanja »ostalo«, kjer poudarek temelji na iskanju in prepoznavanju močnih področij.

Vprašalnik je sestavljen iz treh delov. V prvem delu so 4 vprašanja, s katerimi zajamemo splošne informacije o vzgojitelju (izpolnjevalcu vprašalnika), torej stopnja izobrazbe, leta delovne dobe, število otrok v skupini ter izkušnje z OPP. V drugem, glavnem delu je 61 trditev, razdeljenih na 9 področij, in sicer vzgojiteljice najprej opazujejo, kasneje pa tudi usmerjeno spodbujajo in razvijajo področja, ki jih podrobneje predstavljamo v nadaljevanju. Skupaj je bilo možno doseči največ 172 točk, najmanj pa 61. Tretji del je sestavljen iz 4 vprašanj/trditev odprtega tipa in je namenjen temu, da vzgojiteljica opisno poda svoje mnenje glede vprašalnika v smislu pomembnosti pripomočka, zanimivosti področij opazovanja, morebitnih opaženih posebnosti opazovanega otroka, njihove predloge ter vprašanje inkluzije kot obogatitve ali težave.

Na vprašalnik so vzgojiteljice odgovarjale v mesecu aprilu 2015. Za izpolnjevanje vprašalnika so v povprečju porabile 40 minut.

V nadaljevanju je predstavljenih devet razvojnih področij s trditvami, ki vzgojiteljice vodijo k usmerjenemu opazovanju otrokovega funkcioniranja:

1. *vedenje (postavke 1–10):*

- sledi aktivnostim, ne da bi motil sebe ali ostale otroke (medtem ko opravlja neko nalogo, ga drugi otroci ali zunanji dejavniki ne zmotijo, prav tako med opravljanjem naloge ne moti ostalih otrok in glasno govori, lahko sledi zgodbici, ki jo pripoveduje vzgojiteljica, kljub klepetanju drugih otrok),
- običajno sledi navodilom in pravilom (počaka, da pride na vrsto (npr. pri obrokih), razume, da mora dokončati izdelek, preden se lahko igra),
- dane naloge izvede do konca, brez neprestanega opominjanja in priganjanja (risbico pobarva, brez posebnih navodil, pospravi igrače, preden odide domov),

- če naročeno zamenja aktivnosti skupaj z ostalimi otroki in se ne zadržuje pri prejšnji nalogi (tudi če izdelka še ni dokončal, ga pospravi in se pripravi na drugo dejavnost (ali obrok), po navodilu vzgojiteljice otrok lahko prekine dejavnost in se osredotoči na drugo, čeprav mu je prvotna dejavnost bolj všeč),
- dobro sodeluje z ostalimi otroki (rad sodeluje v skupini, pomaga drugim otrokom, se ne krega),
- enostavne naloge naredi sam, brez pomoči vzgojiteljice (samoiniciativno poišče vse potrebno za določeno dejavnost (npr. barvice in papir, če je risalna dejavnost)),
- se z lahkoto prilagodi novim situacijam (v primeru menjave igralnice ali postavitve v igralnici, ob prihodu novega otroka v skupino),
- je zainteresiran in ga zanima branje, pisanje in računanje (knjige »bere«, ga zanima, kaj piše v knjigi, ima željo po vstopu v prvi razred, kjer se bo naučil brati in pisati, zjutraj prešteje prisotne otroke skupaj z vzgojiteljico),
- je trdoživ, vztrajen in se ob neuspehu hitro pobere ter nadaljuje z dejavnostjo (pri nalogi vztraja, tudi če je ne opravlja z lahkoto, tudi če pri dejavnosti ne doseže zelenega rezultata, ga to ne potolče in poskuša naslednjič nalogo opraviti bolje);

2. *motorika (postavke 11–15):*

- ima dobro koordinacijo gibanja (lahko hodi, skače, teče, vrže žogo),
- brez težav opravlja naloge fine motorike (uporaba škarij, gumbov, kljuk, zadrg, zavezovanje čevljev),
- ni neroden, ne poliva, stvari mu ne padajo iz rok, se ne spotika ali zaletava,
- uspešen je pri igri in pri dejavnostih, ki zahtevajo koordinacijo na relaciji oko-roka (lovljenje žoge, med dvema ognjema, metanje na koš),
- brez težav uporablja majhne stvari, ki zahtevajo natančnost (npr. lego kocke, sestavljanke, pinceta);

3. *jezikovno razumevanje (postavke 16–18):*

- je sposoben poslušati in slediti pogovoru, svojim letom primerno (razume, kaj je vzgojiteljica želela povedati, postavlja smiselna vprašanja),
- razume pomene besed, ki jih vzgojiteljica uporablja (v primerjavi z ostalimi otroci ima lep besedni zaklad, zna pokazati in poimenovat barve in oblike bodisi v knjigi ali v igralnici),
- razume ustna navodila (ki jih poda vzgojiteljica, čeprav jih vedno ne upošteva);

4. *verbalno izražanje (postavke 19–23):*

- je sposoben pripovedovati in opisati dogodek, ki mu je bil priča oz. v katerem je bil udeležen (na razumljiv način pripoveduje, kaj je počel čez teden ali vikend, opiše izlet),
- jasno izraža svoje misli, čustva in potrebe (jasno izrazi svoje potrebe, zna izraziti čustveno stanje, npr. sem vesel, žalosten, misel izrazi na razumljiv način),
- ima bogat besedni zaklad (uporablja izraze primerne za svoja leta – sem spal in ne sem ninal, uporablja glagole in pridevnike, ki so primerni za to starost),
- zna opisati enostavno zgodbico, ki je predstavljena v stripih (otrok lahko iz slikic opiše zgodbico na razumljiv način in si ne izmišlja ali se ne oddaljuje od bistva),
- se pravilno izraža z morfološkega in sintaktičnega vidika (uporablja ednino, dvojino, množino, sklanjatve, spreganje, stavčno strukturo);

5. *metakognicija (postavke 24–27):*

- razume, da je mogoče izboljšati spomin s tem, da se »boljše« naučimo stvari – z uporabo strategij (pri igranju igre Spomin si zapomni, kje se skriva par, in ima oči uprte v ti dve karti, samoiniciativno ponavlja pesmico ali kitico, ki se jo mora naučiti, če mu vzgojiteljica naroči, da mora prinesiti nekaj stvari iz druge igralnice, si med potjo ponavlja, kaj vse more prinesiti),
- ko nečesa ne razume, se tega zaveda – vpraša za pojasnilo, pokaže na kakšen drugi način, da ni razumel (npr. postavlja vprašanja, jasno pove, da določenih navodil ni razumel, in vpraša za pojasnila),
- v situacijah, ki jim ni kos, ne obupa takoj, ampak se potrudi in nadaljuje kljub težavam (npr. pri prerisovanju, motoričnih nalogah),,
- razume, da ga med dejavnostjo lahko zmotijo razne misli, šumi, glasovi oz. različni zunanji dejavniki (ko opravlja neko miselno dejavnost in ga moti nemir, ki ga povzročajo drugi otroci, jih prosi za malo miru);

6. *druge kognitivne dejavnosti, kot so spomin, zaporedje gibov ter orientacija (postavke 28–37):*

- je sposoben se naučiti kratke otroške pesmice na pamet (npr. refrena pesmice),
- zna ponoviti s svojimi besedami, kar mu je bilo povedano (ponovi zgodbico za vzgojiteljico, je sposoben podati slišana navodila drugemu otroku),
- je sposoben zapomniti si informacije, primere in navodila, ki so ustno podana (spomni se imena oseb, ki so gostovale v skupini, npr. glasbenikov, ki so

predstavljali instrumente, spomni vzgojiteljico na dejavnost, ki jo je obljubila prejšnji dan),

- prepozna, da so natisnjene besede, črke ali grafični simboli isti kot tisti, ki jih je spoznaval prejšnji dan (med vsemi črkami prepozna tiste, ki sestavljajo njegovo ime, v knjigi prepozna simbole, ki jih je vzgojiteljica že pokazala),
- je sposoben zapomniti si več stvari hkrati (če dobi navodilo, da mora prinesiti 3 stvari, te tudi prinese),
- zna narisati človeško figuro, pri kateri so razvidni glava, trup, roke in noge,
- zna prerisati enostavne geometrijske like tako, da je lik prepoznan (npr. krog, trikotnik),
- primerno izrabi risalno/pisalno površino lista ali strani v zvezku, ko riše/piše (ne riše samo v sredini ali v kotih lista, ampak poskuša izrabiti celotno risalno površino),
- je sposoben slediti enostavnim navodilom, ki vključujejo prostorske relacije – zgoraj, spodaj, spredaj, zadaj, poleg,
- se je sposoben dobro in hitro orientirati v prostoru (pozna pot do druge igralnice, jedilnice, igrišča);

7. *predopismenjevanja (postavke 38–44):*

- igra se z zlogi in glasovi – besedo je sposoben razstaviti na posamezne zloge, zna poiskati začetni glas v besedi, besedi poišče drugo besedo, ki se z njo rima (razume igre in pesmice, ki temeljijo na zamenjavi fonemov ali rimah, je sposoben narediti rimo na ime drugega otroka v skupini, zna pravilno pokazati slike za besede, ki jih loči le fonem, npr. kos/bos),
- je sposoben dojeti in natanko ponoviti ravno slišane besede (bodisi predmeta, ki ga ne pozna, ali ime novega sošolca),
- razume, da so besede sestavljene iz različnih nepovezanih glasov (zna povedati, katere besede se začnejo na določene črke, npr. Včeraj smo v trgovini kupili paradižnik, palčke ..., nato pa otrok nadaljuje s predmeti, ki se začnejo na zlog pa, besedo lahko razčleni na zloge),
- je sposoben razlikovati črke od ostalih grafičnih znakov (zna ločiti črke od števil in geometrijskih likov ...),
- se zaveda, da besede, napisane v knjigah, ustrezajo tistim besedam, ki so na glas izgovorjene (pri branju knjige otrok sprašuje, kaj piše, kje je zapisana znana beseda, npr. mama),
- je sposoben napisati svoje ime,
- je sposoben prepisati enostavne besede (npr. miza);

8. *predmatematika (postavke 45–47) (Terreni idr., 2011):*

- razume, kateri vrednosti ustrezajo številke od 1 do 4 – npr. razume, da mora prinesiti 4 stvari, in jih tudi prinese,
- je sposoben primerjati različne številske enote (npr. med dvema lončkoma z žogicama razume, da so v enem lončku 4 žogice, v drugem pa 6),
- je sposoben lažjega sklepanja na podlagi seštevanja/odštevanja – npr. Marko ima 3 balone, 2 izpusti. Ali ima Marko več ali manj balonov? V naši skupini je 15 otrok. Če prideta še dva otroka, nas bo več ali manj?

9. *ostalo (postavke 48–61):*

Predvsem na tem zadnjem področju so postavke, ki se nanašajo na področja, kjer bi se lahko kazala otrokova močna področja. Na tem področju spremenljivke sestavljajo: odlične miselne spretnosti, visoka stopnja radovednosti in zavedanja, zaznavanje narave in okolja, visoka stopnja intuicije in pronicljivosti, sposobnost uporabe vseh čutov, kreativnost, intuicija, domiselnost, zelo dober spomin, hiter priklic informacij, napredna sposobnost analize, obsežno besedišče napredna uporaba simbolnih sistemov, učenje na podlagi izkušenj.

Vzgojiteljice so posamezne trditve ocenjevale na 4-stopenjski lestvici glede na to, kako se znaki pojavljajo pri otrocih, in sicer:

- 1 – nikoli,
- 2 – včasih, malo,
- 3 – precej, v večini,
- 4 – zelo, vedno.

Ocenjevale so vse otroke v skupini, pri čemer so najvišje ovrednotile le tiste trditve, za katere so lahko trdile, da jih otrok resnično obvlada. Če so bile v dvomu, pa so otroku dodelile nižjo vrednost. Vzgojiteljice so imele dva tedna, da so otroke opazovale, šele nato so izpolnile vprašalnik.

Z vprašalnikom smo želeli najprej oceniti tveganje za pojav disleksije pri otrocih na posameznih področjih, nato pa identificirati tiste otroke, pri katerih je stopnja tveganja za pojav disleksije najvišja. Da bi lahko dosegli zastavljeni cilj, smo oblikovali naslednji kriterij ocenjevanja:

| Percentil | Dosežene točke | Območje tveganja |
|------------------|-----------------------|-------------------------|
| 1–10 | Od 62 do 145 | Visoko tveganje |
| 11–20 | Od 146 do 166 | Srednje visoko tveganje |
| 21–50 | Od 167 do 173 | Srednje nizko tveganje |
| 51–99 | Od 174 do 244 | Nizko tveganje |

3.2.4 Postopek zbiranja podatkov

Anketni vprašalnik smo poslali na upravo vrtca Nova Gorica, pod katero spada 8 vrtcev na različnih lokacijah. Vprašalnik je bil namenjen samo tistim skupinam, v katerih so otroci, stari med 5 in 6 let, oziroma otroci, ki so v šolskem letu 2014/2015 obiskovali vrtec zadnje leto in bodo v šolskem letu 2015/2016 vstopili v prvi razred osnovne šole. Razdeljenih je bilo 10 vprašalnikov, vendar so samo 3 vzgojiteljice vprašalnik izpolnile. Torej je bilo od 180 otrok v raziskavo zajetih 62 otrok, kar predstavlja 34 % vseh otrok, starih med 5 in 6 let, v goriških vrtcih.

3.2.5 Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo obdelali na ravni deskriptivne statistike. Po prejetju izpolnjenih vprašalnikov smo rezultate pregledali po posameznih področjih ter otroke glede na rezultate uvrstili v štiri območja tveganja: nizko, srednje nizko, srednje visoko in visoko. S tem smo želeli ugotoviti, ali imajo otroci, vključeni v raziskavo, na posameznem področju večje tveganje za razvoj disleksije. Cilj tega je, da se dnevne dejavnosti oblikujejo tako, da se morebitna slabše razvita področja poskuša okrepiti, tudi z individualnim pristopom. Za vsakega otroka posebej smo nato sešteli točke, dosežene na posameznih področjih, ter dobili skupno število doseženih točk. Glede na doseženo število točk vseh področij smo otroka ponovno uvrstili v eno izmed prej omenjenih štirih področij. Prav skupno število točk nam je pokazalo, kakšno tveganje za razvoj disleksije ima posamezen otrok. Posebej smo se osredotočili na zadnje področje, torej na močna področja, in ugotavljali, ali so otroci, ki kažejo višje tveganje za razvoj disleksije, na tem področju bolj uspešni kot ostali otroci. Dobljene rezultate smo primerjali tudi glede na spol in jih med seboj primerjali. Vse rezultate smo nato grafično obdelali in jih na koncu smiselno interpretirali.

3.3 Rezultati in razprava

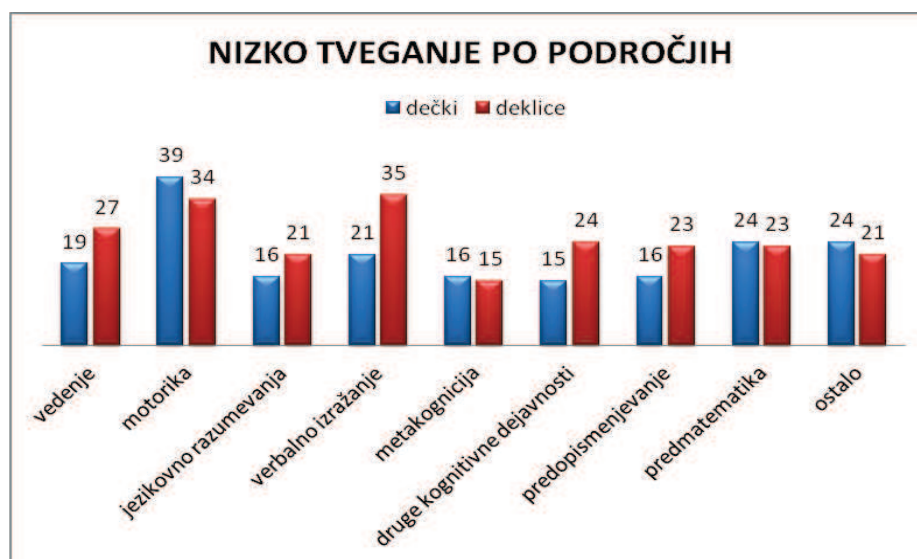
V nadaljevanju so predstavljeni rezultati, ki smo jih pridobili na podlagi vprašalnika. Najprej bomo predstavili rezultat v celoti, nato pa tudi rezultate po posameznih področjih.

Skupno povprečje celotnega vprašalnika znaša 176,10 točke, standardni odklon pa 25,6 točke. Pomembno je poudariti, da če se otrok pri posameznih veščinah ali sposobnostih nahaja v spodnjem delu (torej v delu visokega tveganja), to nakazuje, da otrok pripada skupini, ki še ni razvila določenih veščin ali sposobnosti. Pri raziskavi

smo naleteli tudi na otroke, ki imajo težave npr. na področju vedenja, so pa izrazito močni na področju motorike.

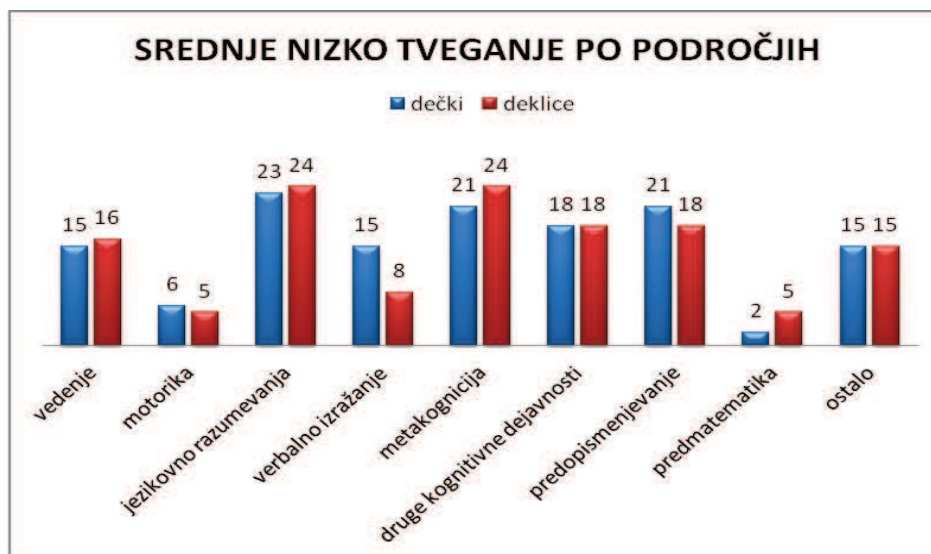
Najprej se bomo osredotočili na rezultate glede na področja tveganja, in sicer v primerjavi med spoloma.

Najprej bomo predstavili dve področji, ki ne predstavljata višjega tveganja za razvoj disleksije, torej področji srednje nizkega in nizkega tveganja.



Slika 4: Deleži otrok (po spolu) z nizkim tveganjem za pojav disleksije po področjih

- Pri otrocih, ki izkazujejo nizko tveganje za pojav disleksije, lahko vidimo, da imajo:
- dečki višji odstotek pojavnosti na področjih motorike, metakognicije, predmatematike in področju »ostalo«,
 - pri deklicah je ta odstotek višji na področjih vedenja, jezikovnega razumevanja, verbalnega izražanja, drugih kognitivnih dejavnosti in predopismenjevanja.



Slika 5: Deleži otrok (po spolu) s srednje nizkim tveganjem za pojav disleksije po področjih

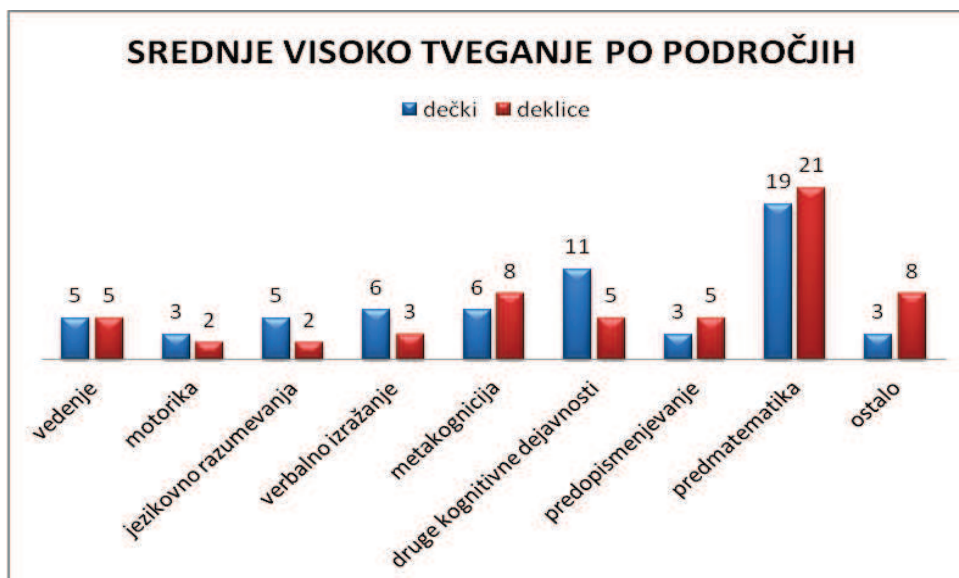
Pri otrocih, ki izkazujejo srednje nizko tveganje za pojav disleksije, pa imajo:

- dečki višji odstotek na področju motorike, verbalnega izražanja in predopismenjevanja,
- deklice predstavljajo višji odstotek pojavnosti na področjih vedenja, jezikovnega razumevanja in predmatematike,
- enak odstotek pa opažamo na področju: drugih kognitivnih dejavnosti in področju »ostalo«.

Naj samo še poudarimo, da čeprav je opaziti razlike med spoloma, te niso tako izrazite, z izjemo dveh področij – področja verbalnega izražanja in predmatematike.

Kot smo že zgoraj poudarili, rezultati za ti dve področji ne predstavljajo velikega tveganja za pojav disleksije in lahko predvidevamo, da pri usvajanju temeljnih šolskih veščin ne bodo imeli posebnih težav.

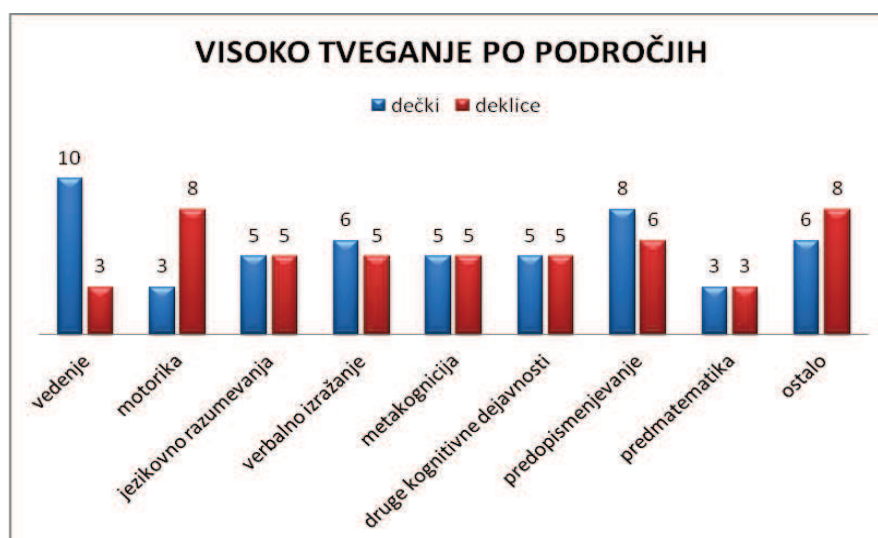
Naša pozornost pa bi morala biti namenjena otrokom, ki so se uvrstili v kritični območji, ki predstavljata višje tveganje za razvoj disleksije, torej območje srednje visokega in visokega tveganja. Pri teh otrocih pa bi bilo smiselno natančneje preveriti področja, na katerih se kažejo težave, kot tudi močna področja in jim zagotoviti bogate možnosti za izbiro dejavnosti preko katerih bi postopoma in na različne načine urili spretnosti, ki so potrebne za razvoj branja, pisanja, razumevanja ter spoznavali in izgrajevali lastne učinkovite strategije učenja.



Slika 6: Deleži otrok (po spolu) s srednje visokim tveganjem za pojav disleksije po področjih

Pri otrocih, ki izkazujejo srednje visoko tveganje za pojav disleksije, lahko vidimo, da imajo:

- dečki na področjih motorike, jezikovnega razumevanja, verbalnega izražanja in drugih kognitivnih dejavnosti večje tveganje za razvoj disleksije,
- deklice pa predstavljajo višje tveganje na področjih metakognicije, predopismenjevanja in na področju »ostalo«,
- enako tveganje pa lahko zaznamo samo na področju vedenja, kar je mogoče presenetljiv podatek glede na teoretična izhodišča.



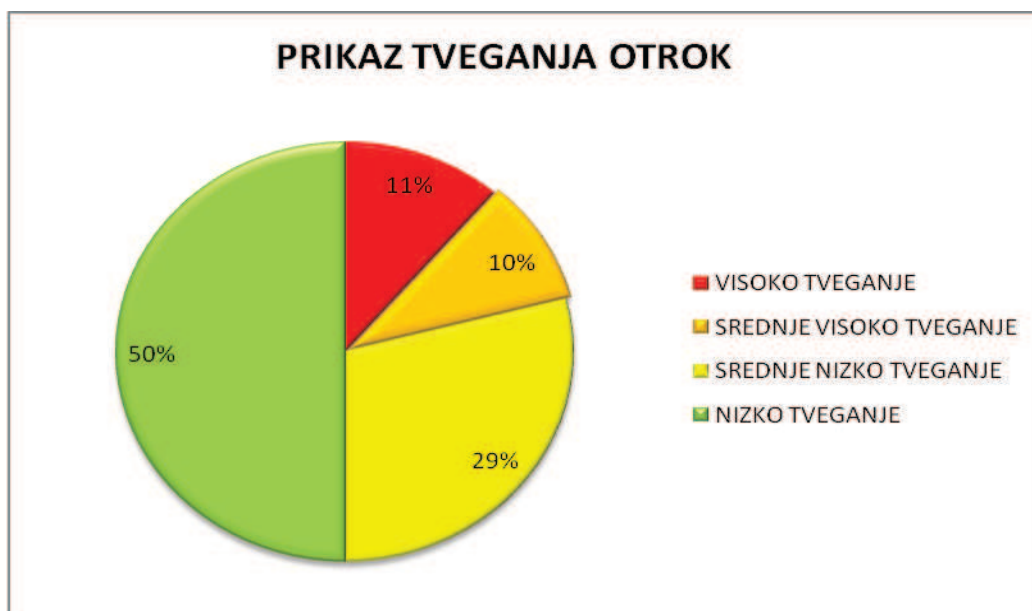
Slika 7: Deleži otrok (po spolu) z visokim tveganjem za pojav disleksije po področjih

Pri otrocih, ki izkazujejo visoko tveganje za pojav disleksije, lahko vidimo, da imajo:

- pri dečkih povišano tveganje v primerjavi z deklicami na področjih vedenja, verbalnega izražanja in predopismenjevanja. Glede na teoretična izhodišča so bili taki rezultati pričakovani,
- pri deklicah opazimo povišano tveganje v primerjavi z dečki na področju motorike in področju »ostalo«,
- na področjih jezikovnega razumevanja, metakognicije, drugih kognitivnih dejavnosti in predmatematike pa je povečano tveganje enako tako za deklice kot za dečke.

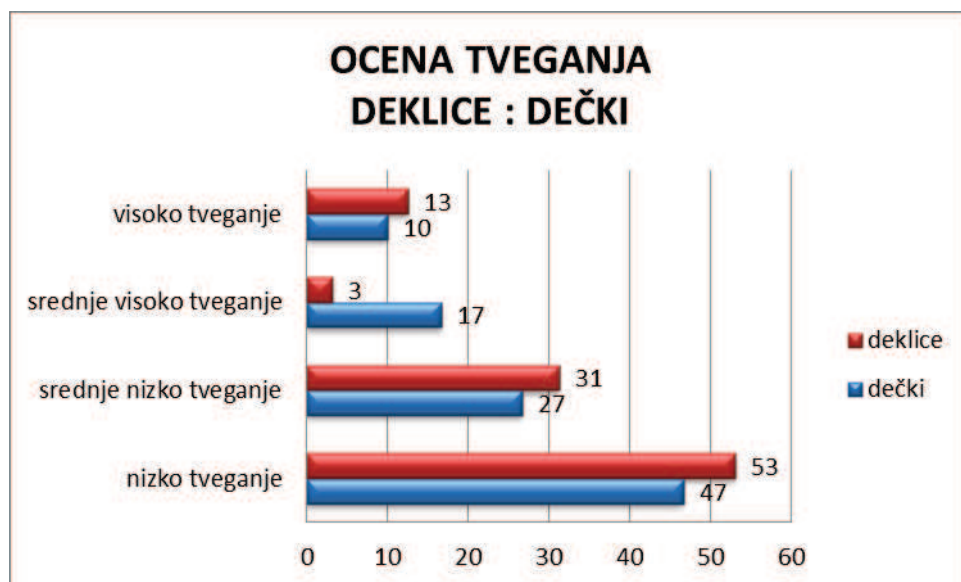
Po pridobljenih izpolnjenih in obdelanih vprašalnikih lahko otroke na podlagi tveganja razdelimo v štiri skupine, in sicer:

- 11 % otrok se je na podlagi rezultatov uvrstilo v najbolj kritično območje, torej v območje visokega tveganja (dosegli so skupno manj kot 145 možnih točk),
- 10 % otrok se je na podlagi rezultatov uvrstilo v območje srednje visokega tveganja (dosegli so skupno med 146 in 166 možnih točk),
- 29 % otrok se je na podlagi rezultatov uvrstilo v območje srednje nizkega tveganja (dosegli so skupno med 167 in 173 možnih točk),
- 50 % otrok pa se je na podlagi rezultatov uvrstilo v območje, ki predstavlja nizko tveganje za pojav disleksije (dosegli so več kot 174 možnih točk).



Slika 8: Prikaz stopnje tveganja otrok za pojav disleksije

Izpolnjene vprašalnike smo analizirali tudi glede na spol otroka med skupino deklic in skupino dečkov.

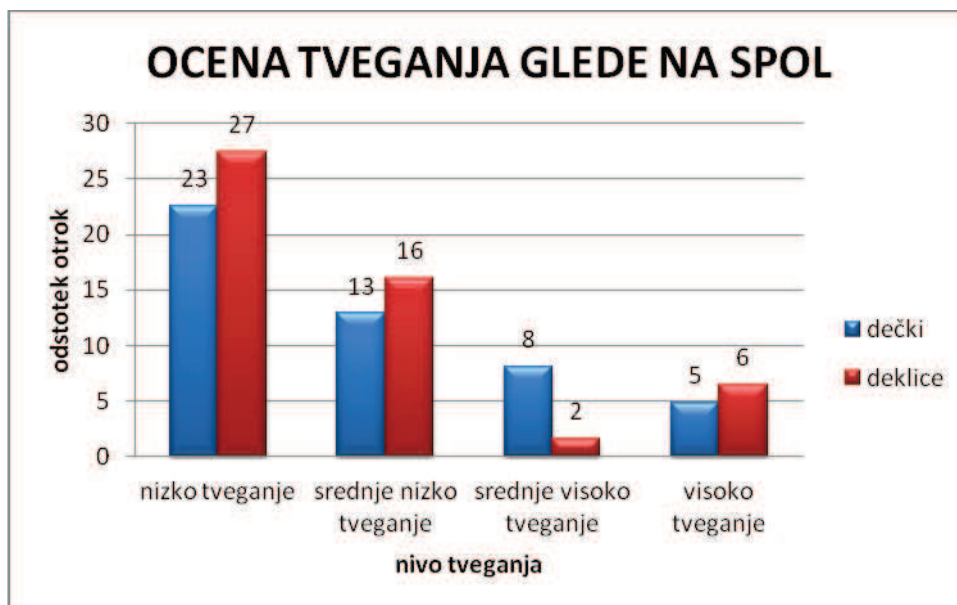


Slika 9: Ocena tveganja za pojavnost disleksije po spolu – deklice in dečki

Če primerjamo skupino dečkov in deklic posamezno, nam dobljeni rezultati rišejo naslednjo sliko:

- v območju nizkega tveganja je odstotek deklic višji kot odstotek dečkov,
- v območju srednje nizkega tveganja je odstotek dečkov nižji kot odstotek deklic,
- v območju srednje visokega je odstotek dečkov bistveno višji kot odstotek deklic,
- v območju visokega tveganja je odstotek dečkov malenkost nižji kot odstotek deklic.

Kot celoto vzemimo vseh 62 otrok in pogledjmo oceno tveganja glede na spol tudi s te perspektive. Slika 7 predstavlja dobljene rezultate.



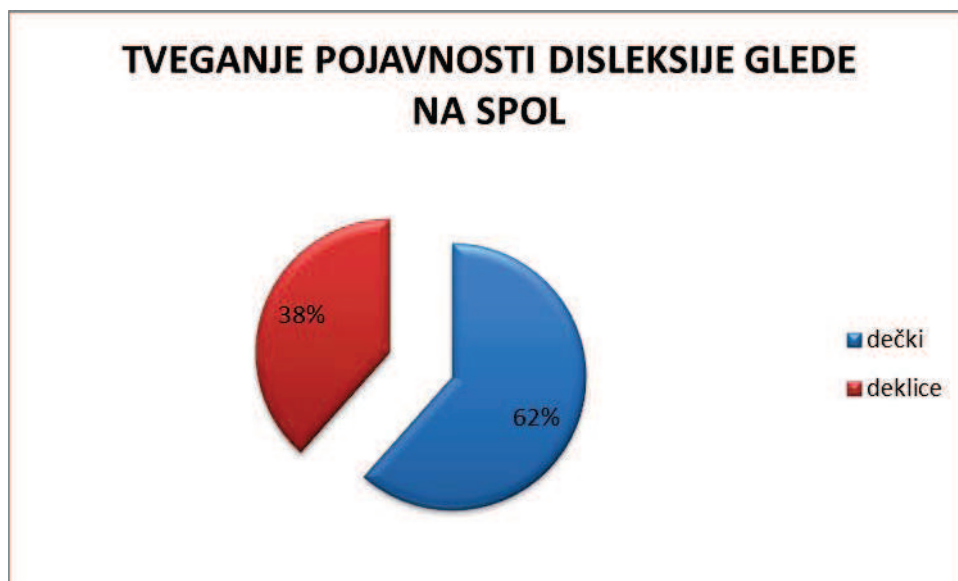
Slika 10: Ocena tveganje glede na spol

Rezultati so naslednji:

- v območju nizkega in srednje nizkega tveganja je odstotek deklic višji kot odstotek dečkov,
- v območju srednje visokega in visokega tveganja je odstotek deklic bistveno nižji kot odstotek dečkov,
- v območju visokega tveganja pa je pri deklicah zaznati malenkost višji odstotek kot pri dečkih.

Če primerjamo zadnja dva grafa, se rezultati med seboj bistveno ne razlikujejo. Pomemben podatek je, da je v območju visokega tveganja odstotek deklic malenkost višji kot pri dečkih. Če pogledamo območje srednje visokega tveganja, pa lahko vidimo, da je odstotek dečkov bistveno višji kot odstotek deklic.

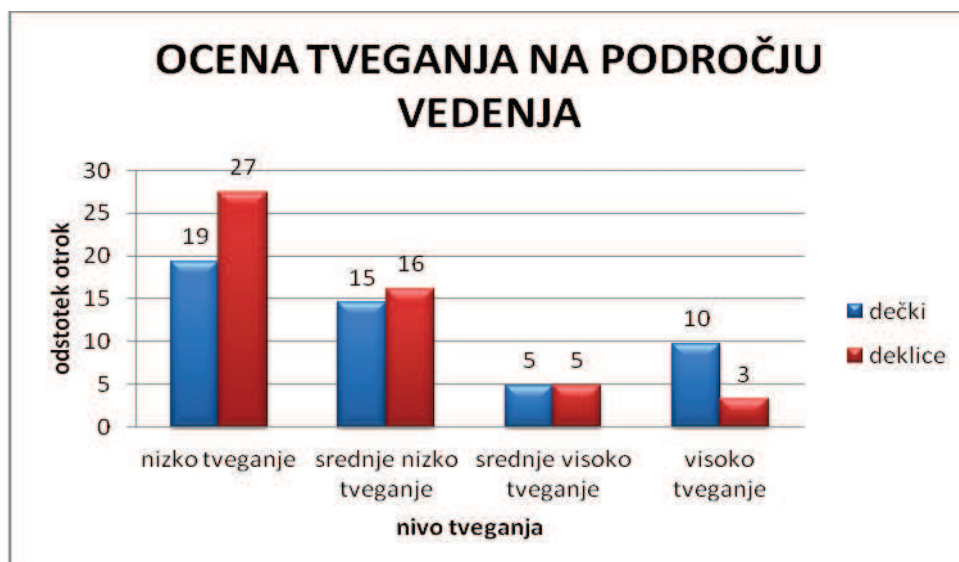
Čeprav rezultati v območju visoke tveganosti za pojav disleksije kažejo na to, da je odstotek deklic višji (kar je lepo vidno tudi v zgornjem grafu), pa moramo sliko pogledati širše in v to zajeti tudi območje srednje visokega tveganja. Torej lahko zaključimo, da je pri opazovanih otrocih tveganje za pojavnost disleksije veliko bolj prisotno pri dečkih kot pri deklicah.



Slika 11: Pojavnost tveganja za disleksijo glede na spol (srednje visoko in visoko tveganje skupaj)

V nadaljevanju predstavljamo pregled rezultatov po posameznih področjih funkcioniranja otrok, ki smo jih opazovali s pomočjo ocenjevalne lestvice.

1. Področje opazovanja: vedenje



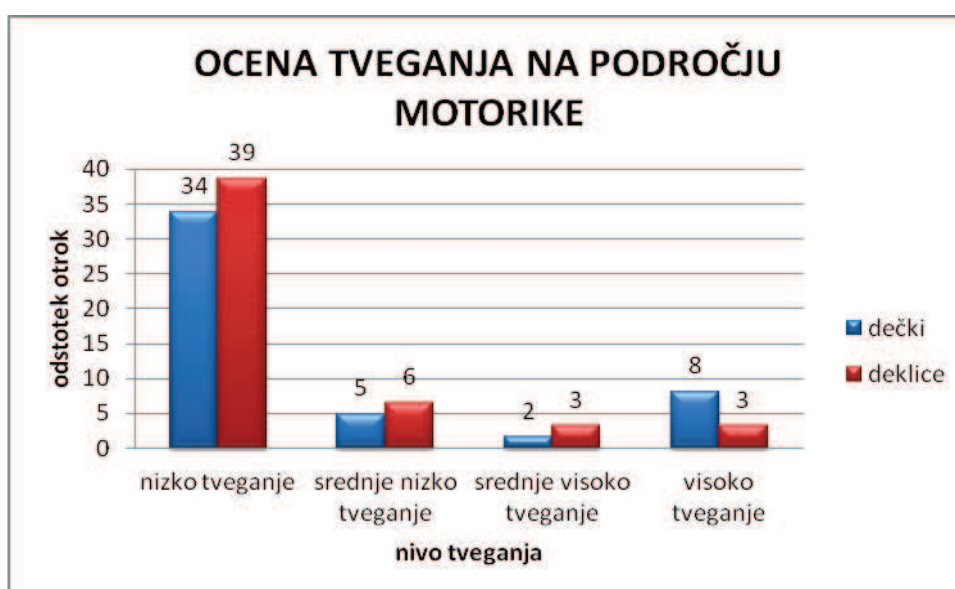
Slika 12: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju vedenja

Analiza na področju vedenja je prinesla dokaj pričakovane rezultate. Kot smo že v teoretičnem delu omenili, je vedenje dečkov večkrat označeno kot bolj moteče ali neprimerno kot pri deklicah. Na to kažejo tudi dobljeni rezultati:

- v območju nizkega in srednje nizkega tveganja je odstotek deklic višji kot odstotek dečkov,
- v območju srednje visokega tveganja je presenetljivo odstotek dečkov in deklic enak,
- v območju visokega tveganja pa je odstotek dečkov bistveno višji kot odstotek deklic.

Če se osredotočimo samo spodnji dve tveganji, lahko zaključimo, da je skupno 23 % otrok, pri katerih je tveganje višje in ki zahtevajo dodatno pozornost.

2. Področje opazovanja: motorika



Slika 13: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju obnašanja

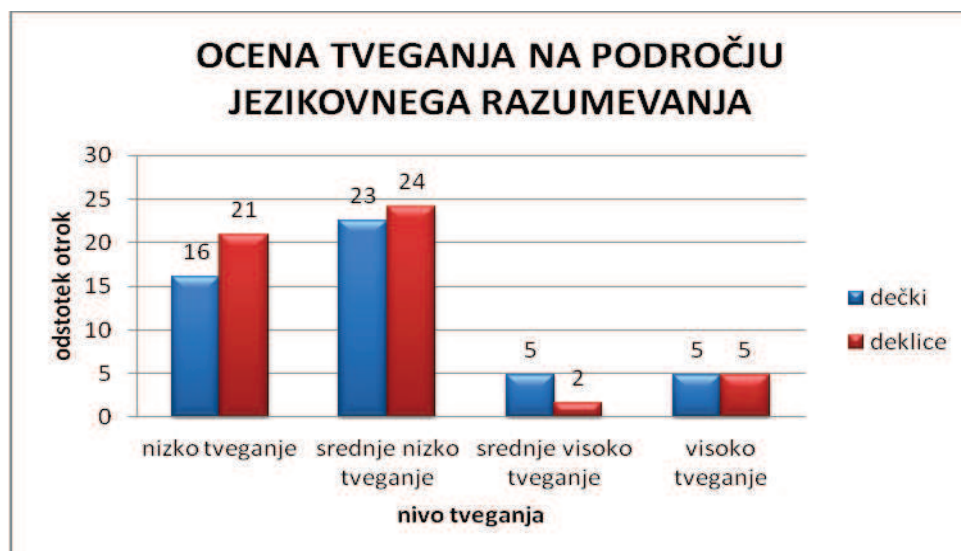
Malo presenetljivi so rezultati na področju motorike. Predpostavljali smo, da so dečki motorično bolj sposobni kot deklice. Mogoče gre tudi tukaj za nek zgrešen stereotip. Rezultati pa kažejo na to, da je:

- v območju nizkega in srednje nizkega tveganja odstotek deklic višji kot odstotek dečkov, čeprav ne bistveno,
- v območju srednje visokega tveganja je odstotek dečkov malenkost nižji kot odstotek deklic,

- v območju visokega tveganja pa je odstotek dečkov višji kot odstotek deklic.

Rezultati nakazujejo, da je v spodnjih dveh območjih tveganja 16 % opazovanih otrok.

3. Področje opazovanja: jezikovno razumevanje



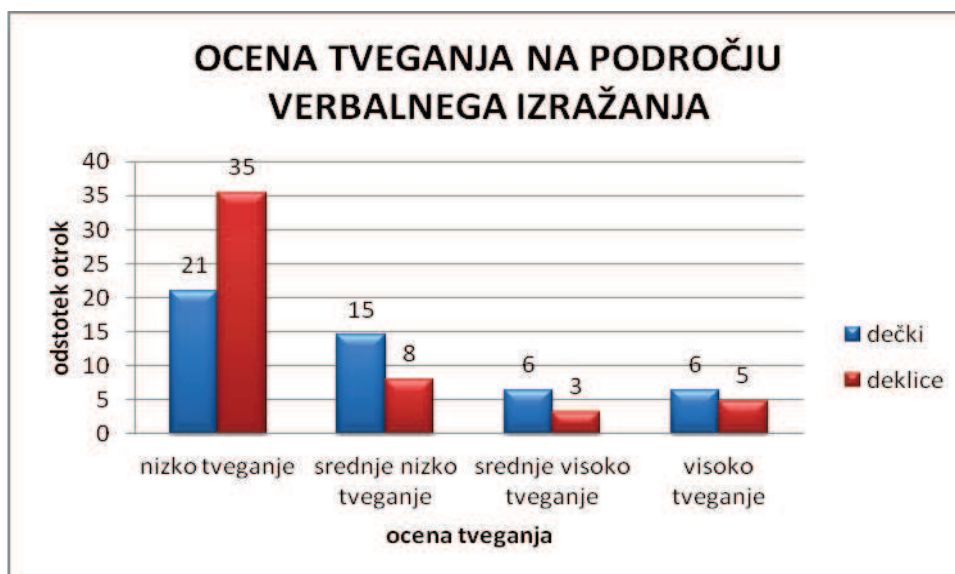
Slika 14: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju jezikovnega razumevanja

Pri analizi rezultatov na področju jezikovnega razumevanja lahko vidimo, da je v:

- območju nizkega tveganja in srednje nizkega tveganja odstotek dečkov nižji kot odstotek deklic,
- območju srednje visokega tveganja je odstotek dečkov dvakrat višji kot odstotek deklic,
- območju visokega tveganja pa je odstotek dečkov in deklic enak.

Na področju jezikovnega razumevanja je delež otrok s srednje visoko ali visoko stopnjo tveganja za pojav disleksije 17 %.

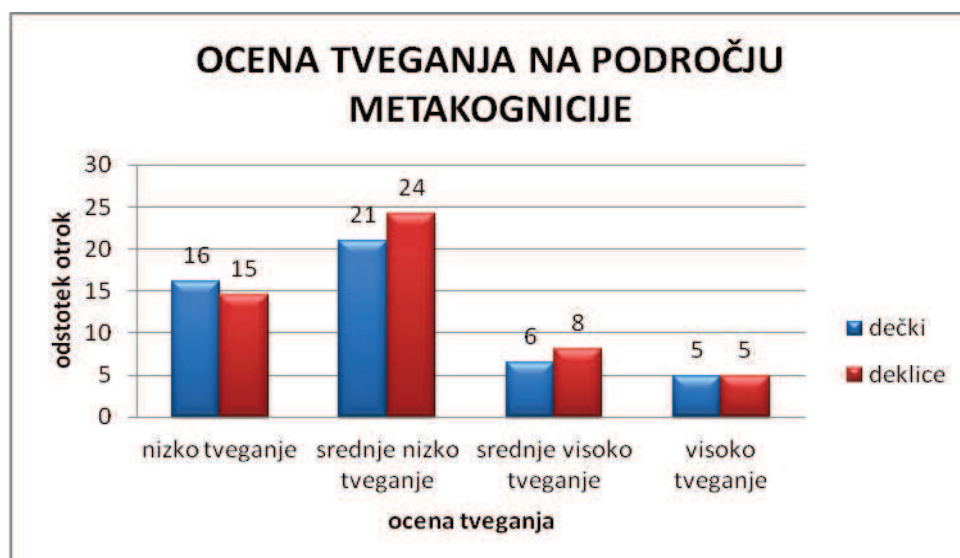
4. Področje opazovanja: verbalno izražanje



Slika 15: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju verbalnega izražanja

Na področju verbalnega izražanja pa so dečki, z izjemo območja nizkega tveganja, tisti, ki imajo višji odstotek kot deklice. V območju srednje visokega tveganja je odstotek dečkov dvakrat višji kot odstotek deklic, v območju visokega tveganja pa bistvene razlike med spoloma ni. Skupno gledano je 20 % takih otrok, ki kažejo potencialne znake tveganja. Pridobljeni rezultati pritrjujejo teoretičnim izhodiščem, da so deklice pogosteje uspešnejše pri besednih nalogah, imajo večji razpon besed in se pravilneje izražajo kot dečki iste starosti, zato je rezultat kar pričakovan.

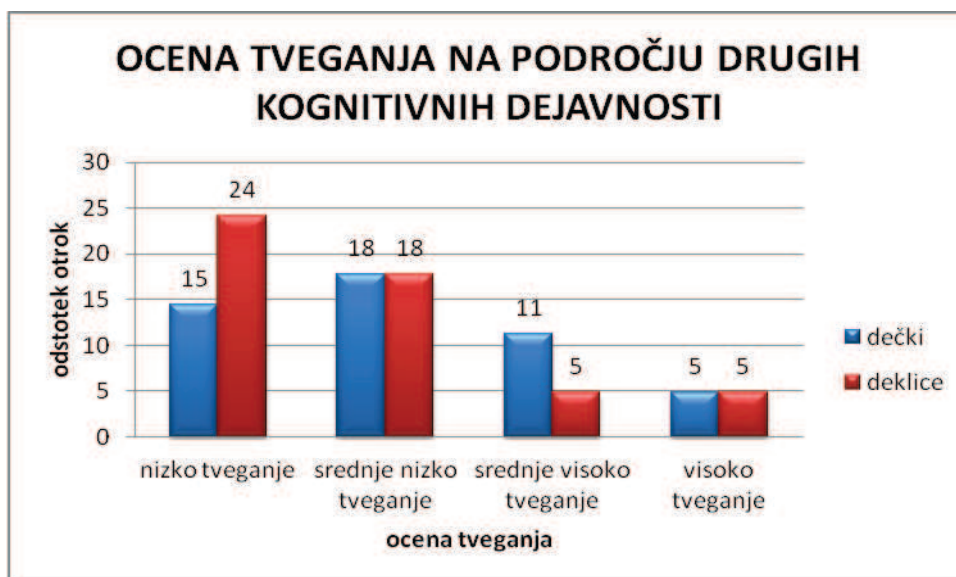
5. Področje opazovanja: metakognicija



Slika 16: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju metakognicije

Na področju metakognicije lahko vidimo, da imajo deklice večje tveganje za pojavnost disleksije kot dečki. Če izvzamemo območje nizkega tveganja, kjer je delež dečkov malenkost višji, imajo deklice v vseh območjih višji odstotek tveganja kot dečki (pri visokem tveganju je odstotek otrok izenačen). Mogoče je rezultat na prvi pogled na tem področju malo presenetljiv, saj se deklice glede na teoretična izhodišča bolj potrudijo pri dejavnostih kot dečki, prav tako pa se ne pustijo zlahka zmotiti. Po drugi strani pa rezultati spet niso tako nepričakovani, saj so, spet po teoretičnih izhodiščih, dečki boljši v uporabi raznih strategij, njihova glasnost pa jih rešuje takrat, ko nečesa ne razumejo in jim lahko vzgojiteljica pojasni ali pokaže na drugi način. Skupaj pa je 24 % takih otrok, pri katerih je tveganje povečano na področju metakognitivnih spretnosti.

6. Področje opazovanja: druge kognitivne dejavnosti (spomin, zaporedje gibov, orientacija)



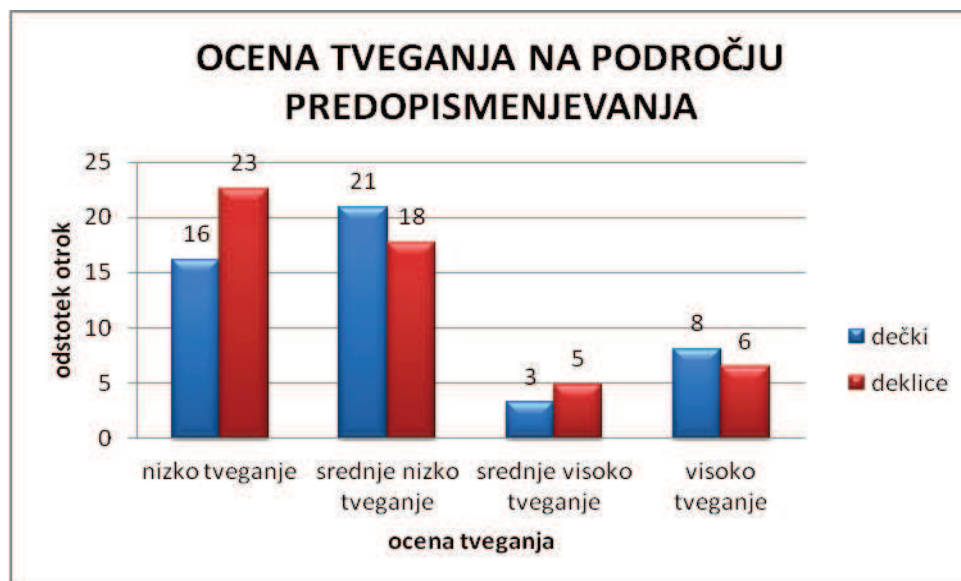
Slika 17: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju drugih kognitivnih dejavnosti

Na področju kognitivnih dejavnosti, kot so spomin, zaporedje gibov in orientacija, predstavljajo v območju:

- nizkega tveganja dečki bistveno nižji delež kot deklice,
- s srednje nizkim tveganjem je delež dečkov in deklic enak,
- s srednje visokim tveganjem dečki višji delež tveganja kot deklice,
- z visokim tveganjem pa je delež dečkov in deklic enak.

Na področju drugih kognitivnih dejavnosti je 26 % takih otrok, pri katerih je povečano tveganje in katerim bi bilo treba posvetiti več pozornosti.

7. Področje opazovanja: predopismenjevanje



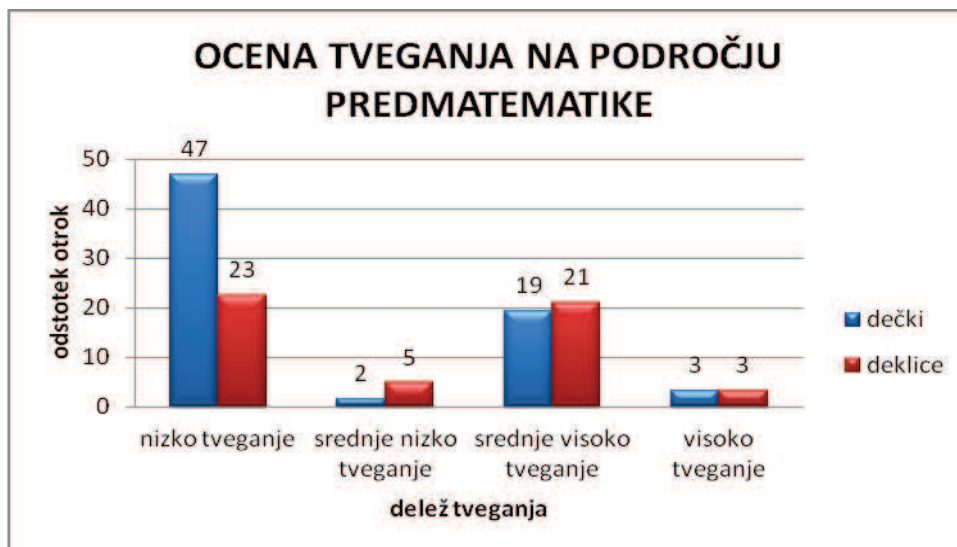
Slika 18: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju predopismenjevanja

Na področju predopismenjevanja lahko opazimo, da je pri opazovanih otrocih:

- na območju nizkega tveganja odstotek dečkov nižji kot odstotek deklic,
- na območju srednje nizkega tveganja ravno obratna situacija kot na območju nizkega tveganja, in sicer je odstotek dečkov višji kot odstotek deklic,
- na območju srednje visokega tveganja je odstotek deklic višji kot odstotek dečkov,
- na območju visokega tveganja pa je odstotek dečkov višji kot odstotek deklic.

Glede na pridobljene rezultate lahko vidimo, da je odstotek deklic in dečkov v spodnjih dveh območjih enak, kar je morda malo presenetljivo, saj so navadno deklice tiste, ki s svojo delavnostjo »prikrivajo« primanjkljaje. Mogoče gre to pripisati dejstvu, da na tej stopnji razlike med deklicami in dečki niso še tako jasno vidne. Kakorkoli si to razlagamo, pa ne smemo pozabiti, da prav ti otroci potrebujejo več pozornosti pri nadaljnjem delu, saj je pri njih opaziti tveganje za razvoj disleksije. Delež otrok, ki bi jim bilo v okviru našega vzorca na področju predopismenjevanja treba nameniti več pozornosti, je 22 %.

8. Področje opazovanja: predmatematika



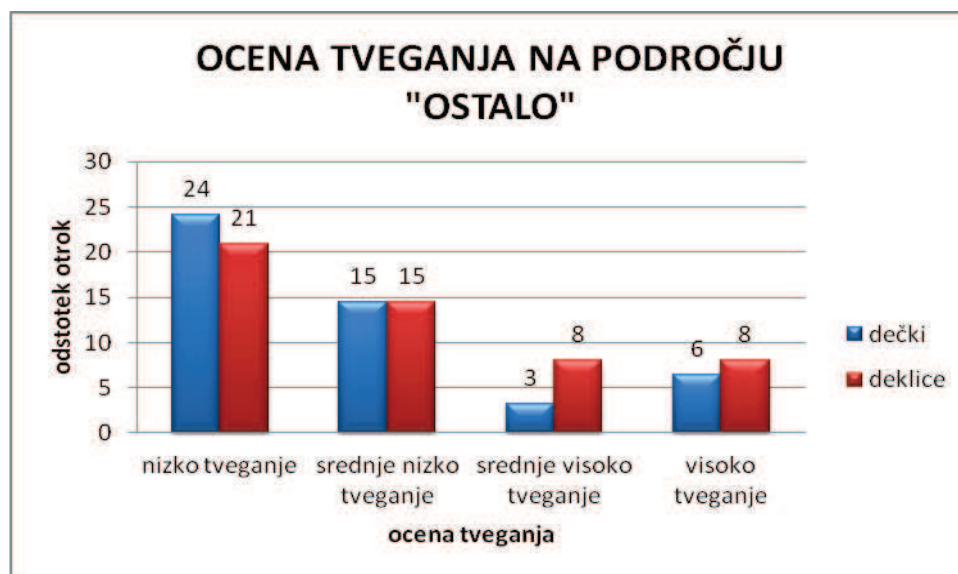
Slika 19: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju predmatematike

Na področju predmatematike pa pridobljeni rezultati kažejo naslednjo sliko:

- na območju nizkega tveganja je odstotek dečkov bistveno višji kot odstotek deklic,
- na območju srednje nizkega tveganja pa je delež dečkov bistveno nižji kot delež deklic,
- na območju srednje visokega tveganja je odstotek deklic malenkost višji kot odstotek dečkov,
- na območju visokega tveganja pa je odstotek dečkov in deklic enak.

Presenetljivo se nam zdi dejstvo, da je na področju predmatematike skoraj polovica otrok takih, ki potrebujejo več pozornosti.

9. Področje opazovanja: »ostalo«



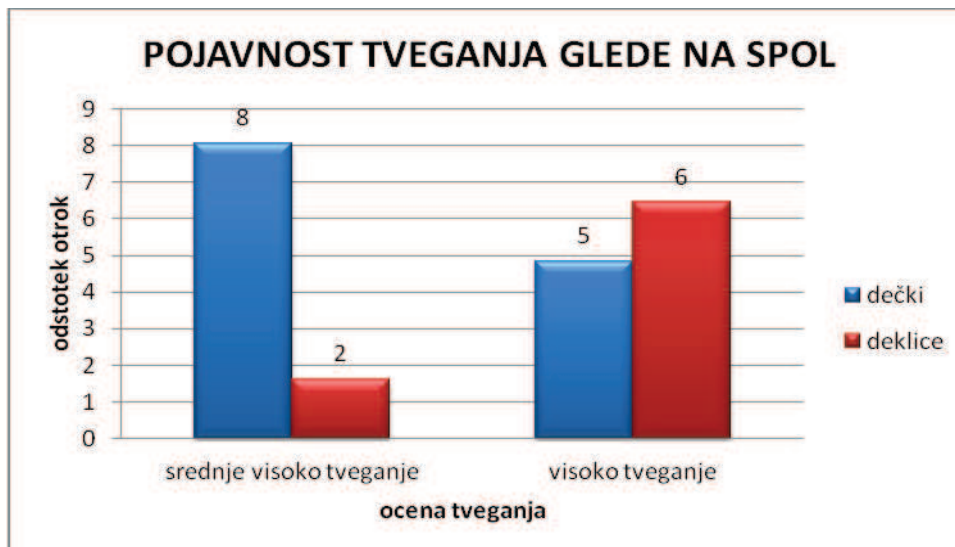
Slika 20: Ocena tveganja za pojav disleksije (po spolu) na opazovanem področju »ostalo«

V to opazovalno področje smo zajeli trditve, ki bi jih lahko opredelili kot močna področja. Iz analiza opazovanih otrok lahko razberemo, da je v območju:

- nizkega tveganja delež dečkov višji kot delež deklic,
- s srednje nizkim tveganjem delež dečkov in deklic enak,
- s srednje visokim tveganjem delež deklic bistveno višji kot delež dečkov,
- z visokim tveganjem delež deklic višji od deleža dečkov.

Analiza tega področja sama po sebi ne prinaša podatkov, ki bi jih lahko uporabili samostojno. To področje je treba pogledati kot neko nadgradnjo seštevka vseh ostalih področij.

Sedaj, ko smo rezultate predstavili po področjih, ostaja vprašanje, ali lahko s pomočjo vprašalnika izpostavimo tiste otroke, ki na splošno predstavljajo tveganje za razvoj disleksije. V odgovor na to vprašanje smo se izmed vseh otrok osredotočili na tiste, ki so se po skupnem številu točk uvrstili v spodnji dve območji, torej v območji srednje visokega tveganja ter visokega tveganja.



Slika 21: Pojavnost tveganja glede na spol

Kot lahko razberemo iz grafa, je pri otrocih, zajetih v raziskavo, srednje visoko tveganje v večji meri prisotno pri dečkih, medtem ko lahko na območju visokega tveganja zasledimo malenkost višji odstotek pri deklicah. Pri načrtovanju posameznih dejavnosti bi morali vzgojitelji te oblikovati tako, da bodo prilagojene tudi za otroke, pri katerih se nakazuje višje tveganje za pojav učne težave disleksije. Mogoče bo otrok potreboval prilagojeno dejavnost oziroma malo več pomoči. Kot smo že omenili, je prav predšolsko obdobje ključnega pomena tako za identifikacijo kot tudi za hitro posredovanje, da bi se učna težava pojavila v čim blažji obliki in tako pripomogla k boljšemu delovanju in življenju otroka.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

V nadaljevanju bomo na osnovi rezultatov, do katerih smo prišli z raziskavo, preverili postavljene hipoteze:

- H1: Z vprašalnikom lahko identificiramo otroke s tveganjem pojava disleksije v starosti 5–6 let.

S pomočjo vprašalnika smo med vsemi otroki, ki so bili vključeni v raziskavo, identificirali otroke, pri katerih menimo, da so dejavniki, ki so povezani s tveganjem pojava disleksije, bolj izraženi. Glede na intenzivnost smo diferencirali 4 skupine:

- 11 % otrok se je na podlagi rezultatov uvrstilo v najbolj kritično območje, torej v območje visokega tveganja (dosegli so skupno manj kot 145 možnih točk),
- 10 % otrok se je na podlagi rezultatov uvrstilo v območje srednje visokega tveganja (dosegli so skupno med 146 in 166 možnih točk),
- 29 % otrok se je na podlagi rezultatov uvrstilo v območje srednje nizkega tveganja (dosegli so skupno med 167 in 173 možnih točk),
- 50 % otrok pa se je na podlagi rezultatov uvrstilo v območje, ki predstavlja nizko tveganje za pojav disleksije (dosegli so več kot 174 možnih točk).

Hipotezo H1 lahko potrdimo, pri tem tudi ugotavljamo, da so podatki skladni, vendar malenkost višji s pojavnostjo otrok z disleksijo v šolskem obdobju, kot to navaja literatura. Žerdin (2003, str. 11) navaja, da ima »okoli 10 % učencev v šoli težave zaradi specifičnih razvojnih primanjkljajev na vsaj enem področju, ki so pomembna za učenje«. Prav tako z enakimi podatki postreže Skamlič (v Davis, 2008, str. 9), ki meni, da se disleksija pojavlja »pri približno 10 odstotkih otrok, ki so povprečno ali nadpovprečno inteligentni«. Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy (2010) pa podajo podatek za splošno pojavnost disleksije v šolski populaciji v svetovnem merilu. Ta znaša okoli 10 %, vendar odstotki v različnih državah variirajo od 1,3 do 10 %. Ameriški nacionalni center za učne težave pa navaja podatek, da naj bi bilo po podatkih samo v ZDA približno 15 % ljudi z učno težavo disleksijo. Po ugotovitvah Mednarodnega združenja za disleksijo pa je odstotek še višji, in sicer od 13 do 14 % med šolsko populacijo, vsaj nekaj simptomov disleksije pa ima od 15 do 20 % prebivalstva, med katere sodijo počasno in nepravilno branje, slabo črkovanje, slabo pisanje ali zamenjava besed.

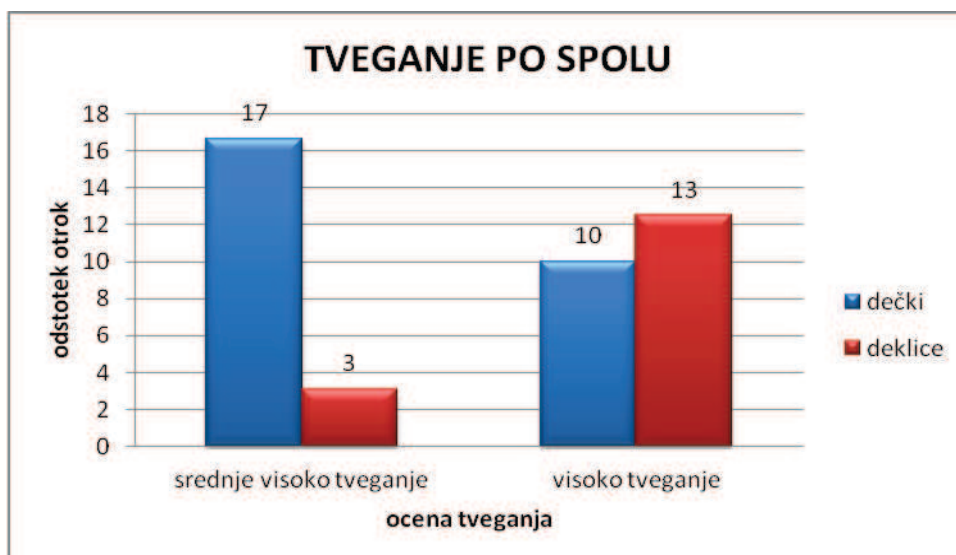
- H2: Otroci težave kompenzirajo z ustvarjalnostjo.

Ta hipoteza se je izkazala kot pravilna samo pri enem otroku, ki se je na podlagi rezultatov uvrstil v najbolj kritično območje, torej v območje z visokim tveganjem pojava disleksije. Vsi preostali otroci so se tako tudi na ostalem področju (močnem področju)

uvrstili v spodnji dve območji, kar je morda malo presenetljivo glede na teoretična izhodišča, ki trdijo, da imajo otroci z disleksijo povprečno ali nadpovprečno razvita ostala področja, med drugimi tudi področje ustvarjalnosti. Kot smo lahko videli pri zgoraj navedenemu seznamu znanih oseb z disleksijo, se lahko odlično znajdejo na vseh možnih področjih. Dobljeni rezultati naše raziskave pa te slike ne kažejo. Ali gre razlog iskati v pričakovanih vzgojiteljic ali morda v neprepoznavanju nekoliko drugačne ustvarjalnosti teh otrok, saj vemo, da so pogosto šibki na grafomotoričnem in finomotoričnem področju in posledično tudi nižje ocenjeni pri vzgojiteljicah? Mogoče bi lahko bil razlog, glede na povedano, v preozkem pogledu na ustvarjalnost. Kjerkoli že tiči vzrok za to, pa moramo glede na dobljene rezultate našo hipotezo oceniti kot napačno.

Hipoteze H2 ne morem potrditi. Glede na rezultat pa lahko še dodatno poudarimo, kako pomembno je, da že v predšolskem obdobju usmerjeno skrbimo za razvoj interesnih področij pri (vseh!) otrocih, sploh glede na pomen močnih področij, ki so povezana z ustvarjalnostjo oseb z disleksijo, o čemer z lastnimi izkušnjami pričujejo mnogi uspešni ljudje, ki imajo disleksijo.

- H3: Med otroki s tveganjem je več dečkov kot deklic.



Slika 22: Deleži otrok s tveganjem za pojav disleksije po spolu (skupini dečkov in deklic)

Rezultati raziskave kažejo, da je med dečki tveganje za pojavnost disleksije višja kot pri deklicah v območju srednje visokega tveganja, medtem ko je v območju visokega tveganja delež dečkov malenkost nižji kot delež deklic. Pomembno pa je

pogledati spodnji območji kot celoto. Tako lahko vidimo, da je delež dečkov resnično višji kot delež deklic.

Hipotezo H3 lahko potrdimo. Veliko raziskav je bilo narejenih glede pojavnosti disleksije glede na spol, vendar niso podale enoznačnega odgovora. Pojavljajo se domneve, da je disleksija bolj pogosto prisotna pri dečkih kot pri deklicah, in sicer naj bi bila pogostost 4–6-krat večja. Zagovorniki te teorije menijo, da gre razlog iskati predvsem v razposajenosti dečkov ter v obravnavanju deklic in dečkov znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Drugi poudarjajo tudi gensko predispozicijo za omenjeno učno težavo. Večletne raziskave so hkrati tudi pokazale, da se z disleksijo srečujejo tako deklice kot dečki in da med njimi ni velike razlike (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher in Escobar, 1990). Tudi pri naši raziskavi smo prišli do rezultata, kjer imajo dečki potencialno višje tveganje za razvoj disleksije.

Hipotezi H4 in H5 temeljita na kvalitativnih podatkih, zato ju bomo v opisni razlagi združili.

- H4: Vprašalnik, ki vključuje ocenjevalno lestvico, je po mnenju vzgojiteljev pomemben pripomoček za opazovanje, spremljanje razvoja otroka.
- H5: Ocenjevalno lestvico lahko vzgojitelji uporabijo za načrtovane dejavnosti, ki krepijo predbralne in predpisalne zmožnosti otrok.

Vprašalnik so izpolnile tri vzgojiteljice, in sicer dve s srednjo šolo in 33 oziroma 36 let delovnih izkušenj ter ena z visoko šolo in dvema letoma izkušenj. Vse tri vzgojiteljice tudi že imajo izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami.

Vse tri vzgojiteljice se strinjajo, da je vprašalnik pomemben pripomoček za opazovanje in spremljanje razvoja otrok. Prav tako menijo, da bi lahko opazovalno lestvico uporabile pri načrtovanju dejavnosti, dodatnih predlogov za opazovanje pa niso imele. Menijo namreč, da je vprašalnik dovolj obsežen, da lahko pokaže rezultate.

Na vprašanje, ali je bilo kakšno področje še posebej zanimivo, so odgovorile pritrdilno, in sicer so navedle področje motorike, vedenja in socialno-čustveno področje. Vse tri vzgojiteljice so pri izpolnjevanju vprašalnika tudi odkrile posebno zanimivost pri katerem izmed opazovanih otrok (npr. pri dečku, ki ni motorično spreten, se kažejo primanjkljaji tudi na drugih področjih).

Inkluzijo vidijo prej kot obogatitev in izziv kot težavo ali napor, dejstvo pa je, da se za opazovanje porabi ogromno časa, ki ni vedno na voljo.

Glede na povratne informacije s strani v raziskavo vključenih vzgojiteljic lahko **hipotezi H4 in H5 potrdimo.**

Zanimivo bi bilo spremljati tiste otroke, ki so se rezultatsko uvrstili v spodnji dve območji, da bi lahko preverili verodostojnost omenjenega instrumentarja.

V diplomski nalogi smo se osredotočili na problem zgodnjega odkrivanja otrok z disleksijo v predšolskem obdobju, in sicer pri otrocih, starih med 5 in 6 let. Opisali smo zgodnje simptome disleksije in s pomočjo oblikovanega vprašalnika poudarili pomen zgodnjega odkrivanja otrok s tveganjem za disleksijo. Dejstvo je, da smo v zadnjem stoletju veliko izvedeli in se naučili o disleksiji, in danes vemo, da se težave kažejo ne glede na jezik in socialne in/ali ekonomske okoliščine. Motnja bolj ali manj ovira posameznika vse življenje in nikakor ni znak lenobe ali nizke inteligence. Prav nasprotno. Posameznik z disleksijo ima ostala področja povprečno ali celo nadpovprečno razvita. Kaj je vzrok za disleksijo, niti stroka ni enotna. Izpostavljajo tako gene in dednost kot anatomijo in delovanje možganov ter kognitivni razvoj. Medtem ko se na gene in anatomijo ne da prav veliko vplivati, pa to ne velja za kognitivni razvoj. Dr. Rajović je mnenja, da lahko tako tek kot hoja pripomoreta h kognitivnim sposobnostim otroka do 12. leta. Poudarja, da če otrok do 5. leta ne hodi dovolj, ne bo optimalno razvil posameznih struktur v možganih in kognitivnih funkcij, kar pomeni, da ima tak otrok »kognitivne izpade, ki preprečujejo, da bi dosegel svoje biološke potenciale« (Otroci, ki hodijo bos, imajo boljše možgane, 2015). Govorimo o izpadih na področju branja, pisanja in računanja. Predvsem za razvoj bralne pismenosti je ključnega pomena, da je težava diagnosticirana čim prej, najbolje že v predšolskem obdobju. V nasprotnem primeru ima lahko nepravčasno odrita težava dolgotrajne posledice, ne samo v obliki nižje stopnje izobrazbe, temveč lahko prinaša tudi zdravstvene težave, slabšo socialno vključenost in pogosto tudi nižjo možnost zaposlitve. Glede na podatke o deležu otrok z disleksijo (po mnenju Mednarodnega združenja za disleksijo okoli 14 %, medtem ko je vsaj nekaj simptomov disleksije zaznati celo pri 20 % prebivalstva), pa bi si bilo treba prizadevati za izdelavo »celovitega in dolgoročno naravnane programa namesto dosedanjega parcialnega reševanja problemov (Magajna, 2008, str. 17).

Kaj torej narediti na tem področju, da bi lahko disleksijo odkrili čim bolj zgodaj v otroštvu? Menimo, da bi si morali prizadevati za oblikovanje takega instrumentarja, ki bi bil dostopen predvsem tistim, ki delajo z mlajšimi otroki, torej vzgojiteljicam in učiteljicam v nižjih razredih osnovne šole. Prav one so namreč tiste, ki bi lahko pri otrocih zaznale morebitne učne težave, otroka natančneje spremljale in prilagajale dejavnosti. Ne gre za to, da bi vzgojiteljice težavo diagnosticirale, vendar bi že dejstvo, da bi jim bil tak instrumentar dostopen, pripomoglo k temu, da bi si lahko z njim pomagale in otroke spremljale skozi šolsko leto. Nerealno je pričakovati, da bodo

vzgojiteljice poznale znake vseh učnih težav, in prav ta instrumentar bi jim bil v pomoč pri spremljanju otrok pri eni izmed učnih težav – disleksiji. Menimo, da bi bil lahko vzgojiteljicam za prepoznavanje učne težave pri otrocih v veliko pomoč prav ocenjevalni pripomoček, ki smo ga pripravili v okviru diplomske naloge in kjer so po področjih izpostavljene tiste težave, ki se navadno kažejo pri disleksiji. Tako bi lahko postopek pri otroku, za katerega bi se izkazalo, da kaže znake disleksije, stekel hitreje in nikakor ne bi bilo potrebno, da se težavo opazi šele v obdobju obveznega šolanja, kot je to sedaj. Prve znake bi bilo prav s tem pripomočkom mogoče prepoznati, bolje razumeti ter obvladati v smislu zagotavljanja zgodnje pomoči in podpore. Vprašalnik bi kot tak lahko tudi služil kot izhodišče za načrtovanje dejavnosti. Vzgojiteljice bi lahko ob koncu šolskega leta tudi ponovno preverile, ali so bile prilagojene dejavnosti otroku v pomoč. Čačinovič Vogrinčičeva poudarja, da lahko tudi »učenec z učnimi težavami napreduje, če ima ob sebi učitelja, ki mu je spoštljiv in odgovoren zaveznik, ki mu pomaga pri tistem, česar on ne zmore« (2013, str. 26). Prav vzgojitelj ali učitelj je tisti, ki lahko s pravim znanjem prilagodi strategijo učenja in obnašanja ter pripomore k odkrivanju talentov. Tudi z njegovo pomočjo je otrok z učnimi težavami lahko uspešen in zadovoljen.

5 VIRI IN LITERATURA

- Bergant, K., in Musek Lešnik, K. (2002). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- British Dyslexia Association. Definitions. Pridobljeno 7. 8. 2014, <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/further-information/dyslexia-research-information-.html>.
- Britton, D. (2013). *Dyslexia*. Pridobljeno 19. 6. 2015, <http://www.danielbritton.info/195836/2165784/design/dyslexia>.
- Černilogar, L., Kramp, E., Peharc, V., Polenik, L. (2014). *Dečki in deklice se med seboj razlikujemo*. Pridobljeno 05.11.2015 s <https://drive.google.com/file/d/0B7MnkoJaLpDic3YyMEFZVnVwaWs/view>
- Horowitz, H.S. (2013). *Common dyslexia symptoms warning signs in children preschool to grade 2*. Pridobljeno 10.10.2013, s <http://www.ncl.org/types-learning-disabilities/dyslexia/common-dyslexia-symptoms-warning-signs-in-children-pre-k-to-grade-2>.
- Davis Dyslexia Association International (2013). *Dyslexia the Gift: Famous People with the Gift of Dyslexia*. Pridobljeno 2. 12. 2013, <http://www.dyslexia.com/famous.htm>.
- Davis, R. D., in Braun, E. M. (2008). *Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati in kako se tega naučijo*. Ljubljana: V.B.Z.
- Fonem. Pridobljeno 25. 6. 2015, <https://sl.wikipedia.org/wiki/Fonem>.
- Gamser, A. (2011). Ustvarjanje predpogojev za učenje branja, pisanja in računanja. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur), *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora* (str. 56-69). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Grandi, L. (2012). *Dalla scuola materna all'università. GUIDA alla Dislessia per genitori. Terza edizione*. Faenza RA: Associazione Italiana Dislessia.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia - An overview and working hypothesis. *Oxford University Press*. Pridobljeno 7. 8. 2014, <http://brain.oxfordjournals.org/content/123/12/2373.long>.
- Hudson R. F., High, L., in Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us?. *The Reading Teacher*, 60(6), 506–515. Pridobljeno 7. 8. 2014, <http://www.readingrockets.org/article/14907>
- Inštitut za disleksijo se bo ukvarjal z učnimi težavami zaradi branja (2015). Pridobljeno 13. 9. 2015, <https://www.rtvsl.si/zdravje/novice/institut-za-disleksijo-se-bo-ukvarjal-z-ucnimi-tezavami-zaradi-branja/373939>.

- Jedrzejowska, E. (2004). The child with the risk of dyslexia - diagnosis and therapy. *Pedagogika 2004*. Pridobljeno 22. 4. 2014, <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/75/jedrzejowska.pdf>.
- Kavkler, M. (2004). *Zgodnje odkrivanje otrok s specifičnimi učnimi težavami*. Pridobljeno 7. 8. 2014, s http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=18:.-p&Itemid=16.
- Kesič, K. (2008). *Okrogla miza o disleksiji*. Pridobljeno 7. 8. 2014, http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=20:p.-.-&Itemid=16.
- Košak Babuder, M. (2007). *Vseevropska konferenca o disleksiji*. Pridobljeno 7. 8. 2014, http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=11:p.-.-p&Itemid=16.
- Košak Babuder, M. (2013). Lažja berljivost gradiv kot ključni dejavnik spodbujanja branja otrok in mladostnikov z disleksijo. V V. Rot Gabrovec (ur), *Tudi mi beremo: Različni bralci z različnimi potrebami* (str. 19–27). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Košak Babuder, M., in Kavkler, M. (2013). *Disleksija: vodnik za starše*. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopar, M., Macedoni Lukšič, M., Magajna, L., in Rovšek, M. (2001). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji: Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 277-318). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kovic, N.: Osebna komunikacija 20. 11. 2013.
- Lavrenčič, A., in Bavčar, H. (b.d.). *Branje – pomembna sposobnost*. Pridobljeno 7. 8. 2014, http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=25:l-p-p&Itemid=16.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Možgani - leva in desna polovica (2008). Pridobljeno 7. 8. 2014, <http://www.vodja.net/index.php?blog=1&title=mo-gani-leva-in-desna-polovica&more=1&c=1&tb=1&pb=1>.
- National Center for Learning Disabilities: The Dyslexia Toolkid: An Essential Resource Provided by the National Center for Learning Disabilities. Pridobljeno 20.11.2013,

- s <http://www.ctserc.org/assets/documents/initiatives/specific-learning-disabilities-dyslexia/archive/Dyslexia-Toolkit.pdf>
- Otroci, ki hodijo bos, imajo boljše možgane. Pridobljeno 25. 6. 2015, <http://otroski.rtvsllo.si/bansi/prispevek/3564>.
- Ozbič, M., Kogovšek, D., Novšak Brce, J., Zver, P., Vališer, A., in Repe, K. (2013). Pismenost in predpismenost: katere veščine in sposobnosti potrebuje otrok, da se lahko spusti v svet črk. V V. Rot Gabrovec (ur), *Tudi mi beremo: Različni bralci z različnimi potrebami* (str. 9–19). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Pisava, ki frustrira kot disleksija. Pridobljeno 19. 6. 2015, <http://www.zurnal24.si/pisava-ki-frustrira-tako-kot-disleksija-clanek-251377?undefined>.
- Poznič Cvetko, S. (17. 11. 2013). Izobraževanje - Napotki s posveta v Ljubljani. Učne težave pri matematiki in slovenščini obravnavati skupaj. *Primorski dnevnik*, 270, 26.
- Raduly-Zorgo, E., Smythe, I., in Gyarmathy, É. (2010). *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč: vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami Slovenije.
- Shaywitz, S. (2005). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level* (First vintage books edition). New York, Random House, Inc.
- Tancig, S. (2003). *Kaj imajo skupnega A. Einstein, P. Picasso, W. Goldberg, L. Wittgenstein in H. C. Andersen?*. Pridobljeno 7. 8. 2014, http://www.drustvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=41:.-p.-.-.-l.-.-.&Itemid=16.
- Terreni, A., Tretti, M. L., Corcella, P. R., Cornoldi, C., in Tressoldi, P. E. (2011). *Test IPDA – Nuova Edizione: Questionario Osservativo per l'identificazione Precoce delle defficolta' di Apprendimento*. Trento: Erickson.
- Trampuš, M. (2013). *Beremo s Tačkami*. Pridobljeno 7. 11. 2015, <http://tackepomagacke.si/mma/-/2015042012250838/>.
- Yoshimoto, R. (2000). *Celebrating Strengths and Talents of Children with Dyslexia: An Educational Model*. Pridobljeno 25. 11. 2013, <http://www.ldonline.org/article/5863/>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Pridobljeno 1. 8. 2014, http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_osebniimi_p_otrebami_22072011.pdf.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: Priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše; Društvo Bravo.

50 Interesting Facts About Dyslexia. (2011). Pridobljeno 25. 11. 2013,
<http://athome.readinghorizons.com/community/blog/50-interesting-facts-about-dyslexia/>.

PRILOGA

5.1 Vprašalnik

| SPLOŠNE INFORMACIJE O VZGOJITELJU | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|--|
| Izobrazba | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Leta delovne dobe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Število otrok v skupini | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Izkušnje z OPP | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PODROČJE OPAZOVANJA: LESTVICA: 1 - NIKOLI; 2 - VČASIH, MALO; 3 - PRECEJ, V VEČINI; 4 - ZELO, VEDNO | REZULTATI OPAZOVANJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | DEČKI | | | | | | | | | | | DEKLICE | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | |
| | STAROST OPAZOVANEGA OTROKA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. VEDENJE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Sledi aktivnostim, ne da bi motil sebe ali ostale otroke | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Je sposoben prenesti dejstvo, da ne dobi vsega kar si želi takoj, tudi nagrade ne | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Običajno sledi navodilom in pravilom | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Dane naloge izvede do konca, brez neprestanega opominjanja in priganjanja | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Če naročeno, zamenja aktivnost skupaj z ostalimi otroki in se ne zadržuje pri prejšnji nalogi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Dobro sodeluje z ostalimi otroki | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Enostavne naloge naredi sam, brez pomoči vzgojiteljice (npr. sam poišče ustrezne materiale, ki so potrebni za določeno nalogo) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Se z lahkoto prilagaja novim situacijam | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Je zainteresiran in ga zanima branje, pisanje in računanje | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10* | Je otrok trdoživ, vztrajen in se ob neuspehu hitro pobere ter nadaljuje z dejavnostmi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. MOTORIKA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Ima dobro koordinacijo gibanja | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Brez težav opravlja naloge fine motorike (uporaba škarij, gumbov, kljuk, zadrž, zavezovanje čevljev) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Ni neroden, ne poliva, stvari mu ne padajo iz rok, se ne spotika ali zaletava | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | Uspešen je pri igri in pri dejavnostih, ki zahtevajo koordinacijo na relaciji oko-roka (npr. lovljenje žoge) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | (npr. lego kocke, sestavljanke, pinceta) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. JEZIKOVNO RAZUMEVANJE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | Je sposoben poslušati in slediti pogovoru, svojim letom primerno | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | Razume pomen besed, ki jih vzgojiteljica uporablja | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | Razume ustna navodila | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. VERBALNO IZRAŽANJE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | Je sposoben pripovedovati in opisati dogodek, kateremu je bil priča oz. v katerem je bil udeležen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | Jasno izrazi svoje misli, čustva in potrebe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Ima bogat besedni zaklad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Zna opisati enostavno zgodbo, ki je predstavljena v stripih | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | Se pravilno izraža z morfološkega in sintaktičnega vidika (uporablja ednino, dvojino, množino, sklanjatve, spreganje, stavčno strukturo) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. METAKOGNICIJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Razume, da je mogoče izboljšati spomin s tem, da se "boljše" naučimo stvari (z uporabo strategij) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | Ko nečesa ne razume, se tega zaveda (vpraša za pojasnilo, pokaže na kakšen drug način, da ni razumel) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | V situacijah, katerim ni kos, ne obupa takoj, ampak se potruji in nadaljuje kljub težavam | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27 | Razume, da ga med dejavnostmi lahko zmotijo razne misli, šumi, glasovi oz. različni zunanji dejavniki | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| 10. MNENJE VZGOJITELJICE | |
|--------------------------|--|
| 62 | Se vam zdi vprašalnik pomemben pripomoček za opazovanje, spremljanje razvoja otrok? |
| 63 | Ali je morda kakšno področje, ki ste ga opazovale bilo posebej zanimivo, potrebno za opazovanje? |
| 64 | Ali menite, da lahko opazovalno lestvico uporabite za načrtovanje dejavnosti? |
| 65 | Ste morda odkrile kakšno zanimivo posebnost pri katerem otroku? |
| 66 | Bi dodale še kakšno vprašanje (predlog) za opazovanje? |
| 67 | Ali vidite inkluzijo kotobogatitev izziv ali kot težavo, napor? |