

Urška Fekonja Peklaj

Ocenjevanje v vrtcu

Povzetek: Namen prispevka je predstaviti in kritično oceniti različne možnosti in metode za ocenjevanje vedenja otrok v vrtcu, tako strokovne delavke/strokovnega delavca kot tudi staršev in psihologa. Glede na to, da poteka razvoj v obdobju malčka in zgodnjega otroštva na različnih področjih zelo hitro ter da so med enako starimi otroki velike individualne razlike v razvoju, je spremljanje otroka v procesu predšolske vzgoje zelo zahtevno. Strokovni delavki/strokovnemu delavcu so na voljo različne metode in tehnike (npr. opazovanje v naravni situaciji, oblikovanje osebne mape otroka, strukturirani vprašalniki), s pomočjo katerih lahko kar najbolj objektivno in veljavno oceni vedenje posameznega otroka v vrtcu. Ocene, ki jih o otrokovem vedenju podajo strokovne delavke/strokovni delavci, pa številni avtorji vključijo v svoje raziskave kot eno izmed mer otrokovega razvoja, ki je zelo pomembna za interpretacijo in razumevanje otrokovih dosežkov na standardiziranih razvojnih lestvicah.

Ključne besede: ocenjevanje, dejavnosti v vrtcu, spremljanje otroka.

UDK: 373.23: 371.26

Izvirni znanstveni prispevek

*Urška Fekonja Peklaj, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Ljubljana, Univerza v Ljubljani;
e-naslov: urska.fekonja@ff.uni-lj.si*

Ocenjevanje v vrtcu predstavlja proces zbiranja, sintetiziranja in interpretiranja različnih podatkov o otrokovem vedenju, hkrati pa pomembno prispeva k odločitvam strokovne delavke/strokovnega delavca o njenem/njegovem delu v vrtcu, saj je podlaga za načrtovanje njenega/njegovega dela v skupini. Navadno traja dalj časa, zato omogoča spremljanje otroka v daljšem časovnem obdobju. Ocenjevanje otrokovega vedenja v kontekstu predšolske vzgoje v vrtcu vključuje več oblik, med njimi opazovanje otrokovega vedenja ter analizo individualnega in skupinskega dela otrok, da pa bi bilo veljavno in objektivno, zahteva ustrezno usposobljenost strokovne delavke/strokovnega delavca in natančno izdelavo kriterijev za ocenjevanje. Psihološko ocenjevanje otrokovega razvoja s pomočjo posebej izdelanih merskih pripomočkov, praviloma razvojnih testov in lestvic, je ena izmed oblik ocenjevanja, ki je formalno in standardno. Tako dobljeni dosežki otroka so zanesljivi, veljavni, objektivni in omogočajo primerjavo z normativnimi dosežki vrstnikov v populaciji ter napovedovanje vedenja v drugih situacijah (Bucik 1997; Epstein, Lawrence, Schweinhart, DeBruin-Parecki in Robin 2004). Z uporabo standardiziranih razvojnih lestvic lahko testator oceni, ali je otrokov zgodnji razvoj upočasnen, ustrezen ali prehitevajoč (Zupančič in Kavčič 2001). Čeprav razvojna lestvica, s katero ocenimo otrokov razvoj na določenem področju, ustreza vsem psihometričnih zahtevam, omogoča psihologu pridobivanje omejenega obsega podatkov o otrokovem razvoju, zato je lahko ocenjevanje otrokovega vedenja zunaj testne situacije v naravnem okolju pomembna metoda zbiranja dodatnih podatkov o otrokovem vedenju med različnimi dejavnostmi in v različnih socialnih kontekstih (npr. v vrtcu, domačem okolju) (Epstein idr. 2004; Fekonja 2002, 2004). Več avtorjev (npr. Bornstein in Haynes 1998) posebej poudarja nujnost povezovanja ocen, ki jih testator pridobi s standardiziranimi razvojnimi lestvicami, z ocenami otrokovega razvoja in vedenja, ki jih raziskovalec pridobi z različnimi nestandardiziranimi tehnikami (npr. pripovedovanje zgodbe ob slikanici, razumevanje prebranega besedila) in zapisi opazovanja otrokovega vedenja v naravnem okolju (npr. v vrtcu ali družinskem okolju) različnih opazovalcev, predvsem med različnimi vsakodnevnimi dejavnostmi, ki so otroku znane. Zaradi dojenčkove in malčkove večje odvrnljivosti in krajše pozornosti ocenjevanje razvoja s celotno razvojno lestvico ne omogoča vedno veljavne oce-

ne njegovega razvoja (Bates in Carnevale 1993). Proces ocenjevanja otrokovega vedenja ter spremljanja otroka je enega izmed ključnih kazalnikov kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, saj omogoča razumevanje in zagotavlja ustrezno podporo razvoju predšolskega otroka (Epstein idr. 2004).

Avtorji posebnega računalniškega sistema (*The Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3–5, 2008*), veljavnega in zanesljivega pripomočka, ki strokovni delavki/strokovnemu delavcu v vrtcu omogoča spremljanje otroka v vrtcu, razlikujejo med štirimi koraki krožnega ocenjevanja pedagoškega procesa ter hkrati poudarjajo pomen organiziranega usposabljanja strokovnih delavk/delavcev za pravilno izvedeno spremljanje in ocenjevanje otrokovega vedenja.



Slika 1: Krožni proces spremljanja pedagoškega procesa v vrtcu (*The Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3–5, 2008*)

Zbiranje podatkov zajema vzgojiteljčino/vzgojiteljevo zapisovanje opaženega vedenja in govora otrok med različnimi dejavnostmi ter njihovih izdelkov. Analiza in evalvacija zbranih podatkov vzgojiteljici/vzgojitelju omogočata odgovor na vprašanje o tem, koliko se zbrani podatki povezujejo s cilji, opredeljenimi v kurikulumu za vrtec. Načrtovanje dela s posameznim otrokom in skupino je tudi poglavitni cilj in smisel procesa opazovanja in spremljanja otrok, in sicer pomeni, da vzgojitelj/ica postopno dograjuje in spodbuja otrokova »močna« področja ter otrokom postavlja naloge, ki so jim izziv in so jih hkrati tudi sposobni rešiti. Tako otroke vedno znova spodbuja, da delujejo v območju bližnjega razvoja (Vygotsky 1978). Kakovostno poučevanje je vedno korak pred otrokovim razvojem in ga spodbuja (Marjanovič Umek in Zupančič 2004). V zadnjem koraku si vzgojitelj/ica postavi vprašanje o tem, komu (npr. otrokovim staršem, svetovalnemu delavcu) ter katere izmed tako pridobljenih podatkov o otrokovem razvoju bo posredoval/a.

Poglavitne značilnosti razvoja v obdobju malčka in zgodnjega otroštva

Obdobje malčka in zgodnjega otroštva je obdobje hitrega razvoja različnih področij in pomembnih kakovostnih sprememb v otrokovem razvoju. Tako npr. malčku razvoj gibanja omogoča učinkovitejše načine raziskovanja in nadziranja okolja ter se izraža tudi v vse večji moči, hitrosti in ravnotežju, otrokovi gibi so vse bolj usklajeni in povezani (Marjanovič Umek, Zupančič, Kavčič in Fekonja 2004). Razvoj drobnih gibov, usklajenosti gibov »oko – roka« ter simbolnega mišljenja se v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva izraža v razvoju risanja, ki poteka od čečkanja do simbolne stopnje risanja (Cole in Cole 1993; Cox 1992). Vse daljša in bolj usmerjena pozornost, razvoj spominskih sposobnosti, sposobnosti načrtovanja, oblikovanje pojmov, števila, prostora in časa so kakovostne spremembe v malčkovem in otrokovem spoznavnem razvoju (Ruff in Lawson 1990; Siegler 1998). Malček in otrok v zgodnjem otroštvu razvijata tudi svojo socialno kompetentnost, ki se nanaša na razvoj teorije uma, ki zajema razumevanje napačnih prepričanj, posameznikovega namena in metarepresentacij; razvoj empatije; prosocialnega vedenja, ki malčku in otroku omogoča zmeraj učinkovitejše socialne interakcije z vrstniki in odraslimi, sposobnost sklepanja kompromisov, prilagajanja, sodelovanja in nudenja pomoči ter razumevanja socialnih pravil (Harris 1996; Smetana 1993; Wellman 1996). Vse pravilnejše prepoznavanje in razumevanje čustev ter nadziranje le-teh malčku in otroku omogočajo izražanja čustev, primerno določenemu socialnemu kontekstu (Harris 1996). Hiter govorni razvoj, ki v obdobju malčka in zgodnjega otroštva poteka od razumevanja in rabe prvih besed do oblikovanja dvo- in večbesednih stavkov, rabe vprašalnih in nikalnih stavkov in različnih besednih vrst, razvoja metajezikovnih sposobnosti ter pragmatične rabe jezika, malčku in otroku omogoča vključevanje v govorne interakcije z drugimi, sporočanje svojih misli, vključevanje v sociodramsko igro ter sporočanje koherentne in kohezivne vsebine v obliki zgodbe (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Obdobje malčka in zgodnjega otroštva je najpomembnejše obdobje za razvoj porajajoče se pismenosti oz. razvoj spretnosti, znanja in vedenja, ki predhodijo formalnemu branju in pisanju (Hall 1987; Pullen in Justice 2003).

Razvoj v obdobju malčka in zgodnjega otroštva poteka na nekaterih področjih zvezno (npr. govorni, gibalni razvoj, razvoj spomina), to pomeni, da razvojne spremembe nastajajo postopno in kumulativno, na drugih področjih pa nezvezno (npr. moralni razvoj), to pomeni, da se v določenih razvojnih obdobjih pojavijo novi in kakovostno različni načini vedenja (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, v tisku). V obdobju malčka in zgodnjega otroštva lahko sledimo tudi nekaterim razvojnim mejnikom – to so pomembna vedenja, značilna za posamezno razvojno obdobje in si sledijo po določenem zaporedju (npr. pojav prve besede, hoje ali nasmeha). Razvojni mejniki si v razvoju sledijo v jasnem zaporedju, vendar so med enako ali podobno starimi dojenčki, malčki in otroki velike individualne razlike v hitrosti razvoja. Ravno relativno velika hitrost sprememb in nezveznost v razvoju, ki je značilna za obdobje malčka in zgodnjega otroštva, prav tako pa tudi velike individualne razlike v razvoju enako ali podobno starih

otrok so pogosto razlog za to, da je ocenjevanje in spremljanje otroka v vrtcu zahtevno, pogosto tudi manj veljavno in od ocenjevalca zahteva dobro poznavanje značilnosti razvoja (Epstein idr. 2004).

Pristopi in tehnike ocenjevanja otrokovega vedenja v kontekstu predšolskega kurikula

Otroka lahko strokovna delavka/strokovni delavec v vrtcu spremlja na različne načine ter pri tem opazuje, zbira ali zapisuje različne vidike otrokovega vedenja in njegove izdelke. Spremljanje otroka pomeni kontinuiran in stalen proces in zato lahko omogoča pridobivanje natančnejših in veljavnejših podatkov o otrokovem razvoju kot enkratno testiranje otroka s standardiziranim testom ali razvojno lestvico (Grace 2001). Za spremljanje otroka v različnih razvojnih obdobjih ter zapisovanje otrokovega vedenja je oblikovanih več pristopov in tehnik. Ti strokovno delavko/strokovnega delavca usmerjajo v procesu ocenjevanja otrokovega vedenja ter hkrati omogočajo samoocenjevanje kakovosti njenega/njegovega dela, ki pomeni dajanje ustrezne podpore vsem področjem otrokovega razvoja. Omogočajo nadaljnje načrtovanje kakovostnega dela, ki pomeni odgovor na potrebe posameznega otroka in celotne skupine, kakovost vrtca pa je pomemben dejavnik, ki prispeva k pozitivnemu učinku vrtca na otrokov razvoj, saj se po ugotovitvi več avtorjev (npr. Greenspan 2003; Lamb 1997; NICHD 2000) pozitivno povezuje z otrokovim razvojem na različnih področjih.

	Družinsko okolje		Vrtec/šola	
	Neposredno	Posredno	Neposredno	Posredno
Naravna situacija	Zapisovanje v procesu opazovanja	Dnevniški zapisi staršev	Zapisovanje v procesu opazovanja	Dnevniški zapisi strokovnih delavcev
Testna situacija	Preizkušanje z razvojnimi lestvicami in preizkusi (standardiziranimi in nestandardiziranimi)	Odgovori staršev na vprašalnike, čekliste	Preizkušanje z razvojnimi lestvicami in preizkusi (standardiziranimi in nestandardiziranimi)	Odgovori strokovnih delavcev na vprašalnike, čekliste

Preglednica 1: Neposredno in posredno zbiranje podatkov o značilnostih otrokovega vedenja v družinskem okolju in vrtcu (povzeto po Pellegrini in Galda 1998)

Opazovanje

V procesu spremljanja otroka je opazovanje v naravnem okolju najpogostejša in najpomembnejša metoda ocenjevanja otrokovega vedenja, hkrati pa imajo tako pridobljeni podatki visoko ekološko veljavnost (Bornstein in Haynes 1998;

Epstein 2004). Uporaba opazovanja vedenja kot metode spremljanja otroka v vrtcu je upravičena, saj otrokovo vedenje pri določeni dejavnosti najpogosteje izraža različna področja razvoja, npr. spoznavni, socialni, govorni, gibalni razvoj (Epstein 2004). Strokovna delavka/strokovni delavec lahko z opazovanjem otrokovega vedenja pri različnih dejavnostih pridobi pomembne informacije npr. o malčkovem oz. otrokovem socialnem vedenju, njegovi rabi govora, načinu reševanja miselnih in socialnih problemov in konfliktov (Marjanovič Umek in Fekonja, v tisku). Opazovalec lahko z različnimi tehnikami zapisuje opazovano vedenje, in sicer v obliki zapisov (npr. dnevnik, anekdotski zapis, zapisi kritičnih dogodkov), čeklist – v njih zapisuje pogostost pojavljanja vedenja, ki je v čeklisti zapisano v obliki različnih trditev, ali ocenjevalnih lestvic, s katerimi oceni stopnjo izraženosti določenega vedenja (Beatsy 1998; Pellegrini 1996). Zapisovanje prostega govora je na primer ena prvih metod za proučevanje govornega izražanja otrok (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001). Najpogostejši in najnatančnejši zapis opazovanega vedenja je anekdotski zapis, ki je kontinuirano zapisovanje vsega, kar se v danih okoliščinah dogaja. Vsebuje opis celotnega dogajanja (npr. otrokovega vedenja in govora) ter pomembne značilnosti okolja, v katerem opazovanje poteka (npr. število otrok, material, ki so ga imeli na voljo) (Pellegrini 1996). Anekdotski zapis otrokovega vedenja, ki ga oblikuje strokovna delavka/strokovni delavec v procesu opazovanja, pa sam po sebi ne zadostuje za veljavno oceno otrokovega vedenja, saj ne določa kriterijev, s pomočjo katerih bi lahko ocenil/a različne vidike otrokovega vedenja. Tovrstni zapis lahko rabi kot podlaga za nadaljnjo analizo vedenja s pomočjo ustreznih ocenjevalnih lestvic ali čeklist oz. natančnih kriterijev, oblikovanih na podlagi značilnosti malčkovega in otrokovega razvoja (Epstein idr. 2004). Kljub temu pa lahko le ustrezno usposobljen/a strokovna delavka/strokovni delavec v vrtcu veljavno oceni otrokovo vedenje ter poda čim objektivnejšo oceno otrokovega vedenja (npr. Maja je Tanji vzela žogo), ki ni pod vplivom subjektivnih interpretacij le-tega (npr. Maja je bila zelo jezna na Tanjo) (Epstein 2004; Marjanovič Umek in Fekonja, v tisku). J. Beaty (1998) podarja, da je za čim objektivnejše zapisovanje otrokovega vedenja potrebno, da opazovalec opazuje in zapisuje le dejstva oz. vedenje; da so zapisi čim natančnejši; da opazovalec med opazovanjem ne interpretira vedenja, ki ga opazuje, ter da ne zapisuje, česar ne vidi, hkrati pa je za nadaljnjo analizo zapisov pomembno, da vedenja zapisuje v takšnem zaporedju, kot so se pojavila. Pri vlogi vzgojiteljice/vzgojitelja kot ocenjevalke/ocenjevalca otrokovih sposobnosti na različnih področjih razvoja pa je treba poudariti, da lahko veljavno oceno pridobi le tako, da vnaprej natančno določi, kako bo otrokovo vedenje zapisal/a ter kako bo zapisane podatke analiziral/a. Prav tako je pomembno, da se odloči, kdaj in kako pogosto bo otrokovo vedenje zapisoval/a.

Osebna mapa otroka ali portfolio

Ena izmed najpreglednejših tehnik stalnega spremljanja otroka v vrtcu je otrokova osebna mapa ali portfolio, v katero strokovna delavka/strokovni delavec načrtno vloga zapise otrokovega vedenja in njegove izdelke, pri tem pa je otroku

ponujena možnost uporabe njegovega znanja in spretnosti na enak način, kot bi jih rabil v okolju zunaj vrtca (Epstein idr. 2004). Izdelki otrok, pridobljeni v procesu spremljanja otroka v naravni situaciji, v veliki meri izražajo resnične situacije in probleme, ki se pojavljajo v procesu učenja in niso rezultat ozko usmerjenih navodil vzgojiteljice/vzgojitelja v visokostrukturirani situaciji. Zbirka otrokovih izdelkov v povezavi s kontinuiranimi zapisi otrokovega vedenja, socialnih interakcij in komentarjev daje možnost spremljanja otroka v določenem časovnem obdobju ter med vključevanjem v različne dejavnosti predšolskega kurikula (Grace 2001). Najpomembnejša dejavnika, ki omogočata pravilno in učinkovito analizo podatkov, zbranih v otrokovi osebni mapi, pa sta vzgojiteljčino/vzgojiteljevo poznavanje značilnosti otrokovega razvoja v različnih razvojnih obdobjih ter njena/njegovega usposobljenost in izkušnost v opazovanju otrokovega vedenja. Strokovna delavka/strokovni delavec lahko pridobi pomembne podatke o otrokovih zmožnostih in napredku v razvoju z analizo njegovih izdelkov, npr. risbe; zgodbe ali izdelka iz nestrukturiranega materiala. Pred začetkom zbiranja izdelkov otrok ter zapisov njihovega vedenja mora strokovna delavka/strokovni delavec oblikovati kriterije, ki bodo pomenili vodilo pri odločanju o izboru le-teh. Ti kriteriji morajo temeljiti na ciljeh, definiranih v predšolskem kurikulumu, ter ugotovitvah raziskovalcev o značilnostih otrokovega razvoja na različnih področjih. Metoda zbiranja izdelkov otrok in zapisov njihovega vedenja je odvisna tudi od števila otrok v skupini ter števila strokovnih delavk/strokovnih delavcev, ki med opazovanjem zapisujejo vedenje ter z otroki vstopajo v vsakodnevne interakcije. Vsi izdelki otrok in zapisi opazovanega vedenja morajo biti ustrezno opremljeni z datumom ter kratkim opisom konteksta, v katerem so bili pridobljeni. Pri oblikovanju in analizi otrokove osebne mape je strokovni delavki/strokovnemu delavcu lahko v pomoč tudi pogovor z otrokom, v katerem opiše in pojasni proces nastajanja določenega izdelka (Epstein idr. 2004; Marjanovič Umek in Fekonja, v tisku). Otrok lahko tudi sam izbira izdelke, ki jih bo strokovna delavka/strokovni delavec uvrstil/a v njegovo osebno mapo. C. Grace (2001) kot primere izdelkov, uvrščenih v otrokovo osebno mapo, navaja otrokove likovne izdelke, ki jih strokovna delavka/strokovni delavec zbira v določenem časovnem obdobju; primere otrokovega pisanja ali poskusa pisanja; fotografijo stolpa, ki ga je otrok sestavil iz kock; fotografijo izdelka, ki je rezultat skupinskega dela in sodelovanja več otrok. Strokovni delavki/strokovnemu delavcu so pri analizi in interpretaciji otrokovega izdelka, npr. risbe, lahko v pomoč tudi otrokovi komentarji med risanjem in po njem, prav tako pa tudi podatki staršev o značilnosti otrokovega risanja doma. Pri tem pa je treba izpostaviti, da morajo biti merila za analizo otrokovih izdelkov in vedenja jasno določena in oblikovana na podlagi različnih pristopov (npr. standardiziranih razvojnih lestvic) in spoznanj o otrokovem razvoju (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, v tisku).

Strukturirani pripomočki za ocenjevanje otrokovega razvoja za strokovne delavke / delavce

Strukturirani pripomočki za ocenjevanje otrokovega razvoja (npr. ocenjevalne lestvice; vprašalniki; čekliste), ki so namenjeni strokovnim delavkam/de-

lavcem, tem omogočajo, da podatke, ki so jih pridobili v procesu opazovanja otrokovega vedenja, ocenijo veljavno in zanesljivo. Vzgojitelj/ica lahko s pomočjo ocenjevalne lestvice npr. oceni značilnosti otrokovih socialnih interakcij (npr. pogostnost otrokovega vključevanja v skupinske dejavnosti), otrokovega govora (npr. sposobnost tvorjenja vprašalnih stavkov) ali njegove rabe jezika (npr. sposobnost pripovedovanja zgodbe, ki obsega začetek, jedro in konec). Ugotovitve več raziskav kažejo, da se ocena otrokovega vedenja, ki jo s pomočjo ocenjevalne lestvice poda vzgojitelj/ica v vrtcu, pomembno povezuje z merami razvoja, pridobljenimi s pomočjo standardizirane lestvice razvoja (Epstein idr. 2004), zato več avtorjev (npr. Bornstein in Hahn 2007; Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc 2005; Zupančič in Kavčič 2004) v svoje raziskave vključuje oceno vzgojiteljice/vzgojitelja kot eno izmed mer otrokovega razvoja.

V vzdolžni raziskavi (Fekonja Peklaj in Marjanovič Umek, v tisku), v katero je bilo zajetih 80 slovenskih otrok, starih 3,1 let ob prvem in 4,1 let ob drugem ocenjevanju, ki so obiskovali vrtec, sta avtorici ugotavljali, ali lahko poleg otrokove mame tudi vzgojiteljica v vrtcu poda veljavno oceno otrokove govorne kompetentnosti. Otroci so bili individualno preskušeni v testni situaciji z lestvico govornega razvoja, njihovo govorno kompetentnost pa so ocenili tudi vzgojiteljice in starši s pomočjo ustrezno zanesljivega vprašalnika o otrokovi govorni kompetentnosti za starše in vzgojiteljice (razpolovitveni koeficient zanesljivosti se giblje od 0,73 do 0,78 za oceno mame in od 0,69 do 0,70 za oceno vzgojiteljice) (Fekonja 2004). Vprašalnik vsebuje 10 skupin postavk, ki opisujejo različne vidike otrokovega govora, in sicer rabo večbesednih, vprašalnih in nikalnih izjav, rabo ednine, dvojine in množine, spreganje glagolov in besednjak. Starši in vzgojiteljica ocenijo otrokov besednjak tako, da ob vsaki besedi označijo, ali otrok besedo razume (1 točka) ali jo tudi izgovarja (2 točki), na druge postavke pa odgovarjajo tako, da označijo, ali za otroka opisano vedenje velja ali ne, npr. »Otrok v svojem govoru rabi vprašalne stavke«. Skupno število točk na vprašalniku zavzema vrednosti od 0 do 44. Izsledki raziskave so pokazali, da sta ocena mame in vzgojiteljice veljavni meri otrokove govorne kompetentnosti, vendar nizko stabilni v času ($r_{1. \text{ in } 2. \text{ ocenjevanje}} - \text{ocena mame} = 0,13; p > 0,05; r_{1. \text{ in } 2. \text{ ocenjevanje}} - \text{ocena vzgojiteljice} = 0,09; p > 0,05$). Avtorici na podlagi pomembnih pozitivnih povezanosti med različnimi merami otrokovega govornega razvoja pri prvem in drugem ocenjevanju ($r = 0,23 - 0,28; p < 0,05$), ki so jih podali trije različni ocenjevalci, ugotavljata, da lahko na različne načine – z govorno lestvico v testni situaciji, s strukturiranim vprašalnikom za mamo in vzgojiteljico – ter v različnih kontekstih, v katerih otrok vstopa v govorne interakcije z drugimi, npr. s testatorjem, mamo, vrstniki in vzgojiteljico, pridobimo primerljive ocene o nekaterih vidikih otrokovega govornega razvoja. Hkrati pa skleneta, da nepomembne povezanosti med nekaterimi merami otrokovega govornega razvoja kažejo na to, da lahko različni ocenjevalci ali en ocenjevalec v različnih kontekstih podajo ocene, ki natančneje opisujejo specifično področje otrokovega govora v določenem socialnem kontekstu ter pomembno prispevajo k veljavnejši in celostnejši oceni njegovega govornega razvoja. Podobno poudarjata Bornstein in Haynes (1998), da lahko z različnimi pristopi in ocenjevalci otrokovega govora raziskovalec pridobi

veljavne podatke o značilnostih otrokovega govora v določenem kontekstu, v katerem otrok vstopa v govorne interakcije z različnimi posamezniki, npr. v družinskem okolju, vrtcu, testni situaciji, obenem pa se mora zavedati, da ima vsak izmed pristopov tudi svoje pomanjkljivosti, saj omogoča vpogled v omejen vidik otrokovega govora, ki je vezan na določen kontekst. Dobljeni rezultati kažejo na strokovno utemeljenost vključevanja vzgojiteljice/vzgojitelja v proces ocenjevanja otroškega govora, saj z otrokom preživi veliko časa, z njim sodeluje pri različnih dejavnosti, v katerih lahko sliši njegov govor, ter se z njim vključuje tudi v govorne interakcije v različnih kontekstih. Vzgojiteljice imajo pogosteje kot mame, predvsem tiste z nižjo stopnjo izobrazbe, tudi več znanja o značilnostih otrokovega govornega razvoja in so, zaradi manjše subjektivne vpletenosti, lahko bolj objektivne ocenjevalke otrokove govorne kompetentnosti (Fekonja Peklaj in Marjanovič Umek, v tisku).

Slovenske avtorice so na slovenskem vzorcu otrok izvedle standardizacijo *Vprašalnika o socialnem vedenju otrok SV-O* (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič 2001), ki je zanesljiv, veljaven in na razvojne spremembe občutljiv pripomoček, namenjen ocenjevanju socialne kompetentnosti, čustvenega izražanja in težav v prilagajanju malčkov oz. otrok, starih od dveh let in pol do sedmih let, in sicer v kontekstu vrtca oz. šole. Vprašalnik je sestavljen iz 80 postavk, ki opisujejo vedenje malčka oz. otroka (npr. »Je radoveden.« ali »Pozorno posluša, ko mu drugi kaj govorijo.«). Psiholog s pomočjo ocene strokovne delavke/strokovnega delavca ali otrokovih staršev pridobi oceno o pogostnosti otrokovega vedenja, in sicer na šeststopenjski ocenjevalni lestvici (ocena 1 pomeni, da se vedenje nikoli ne pojavi; ocena 6 pomeni, da se vedenje vedno pojavi). Strokovna delavka/strokovni delavec lahko s pomočjo vprašalnika oceni le vedenje malčkov, ki so v njen/njegov oddelk vključeni najmanj tri mesece. Psiholog nato pripravi kvalitativno interpretacijo dobljenih rezultatov, ki strokovni delavki/strokovnemu delavcu rabi kot informacija o razvoju socialne kompetentnosti otrok v njenem/njegovem oddelku.

Ocenjevanje otrokovega dobrega počutja in vključenosti

Dva izmed pomembnih kazalnikov, ki posredno kažeta na ustreznost podpore razvoju, ki je je otrok deležen v vrtcu, in sta hkrati tesno povezana tudi s kakovostjo dela vzgojiteljice/vzgojitelja, sta otrokovo dobro počutje in vključenost (Laevers 1994). Pojem vključenost predvideva in upošteva razvoj otrokovih kompetentnosti, saj »biti vključen« pomeni dosežati meje svojih zmožnosti oz. delovati v območju bližnjega razvoja (Vygotsky 1978). Če se otrok v vrtcu ne počuti dobro in/ali je raven njegove vključenosti nizka, je večja verjetnost, da v oddelku ni deležen ustrezne podpore razvoju na različnih področjih in učenju. Visoka raven otrokovega dobrega počutja in vključenosti prispevata k njegovemu optimalnemu razvoju in učenju. Otrokovo dobro počutje se nanaša na naslednja vedenja, ki jih vzgojitelj/ica lahko opazuje: otrok je dobre volje, zadovoljen, pripravljen je na nove izkušnje, se hitro prilagodi in ustrezno odzove na novo okolje in situacije, sklepa kompromise, konstruktivno rešuje probleme, se odziva na ko-

munikacijo z vrstniki, raziskuje, sporoča svoje potrebe in želje, hitro se sprijazni z neuspehom, preizkuša različne možnosti, spoprijema se s situacijami, ki niso prelahke ali pretežke zanj, prosi za pomoč. Otrokovo vključenost vzgojitelj/ica oceni (nanaša se na kakovost otrokove aktivnosti): otrok je intenzivno vključen v dejavnost, je pozoren, se ne dolgočasi, pozornost ozko usmerja na določeno dejavnost, trudi se rešiti določeno nalogo, ne obupa, vztraja pri dejavnosti, se odziva na dražljaje iz okolja, po navodilih hitro začne z določeno dejavnostjo, je pozoren na podrobnosti, opisuje svojo dejavnost, izraža zadovoljstvo.

Ocenjevalno lestvico vključenosti in dobrega počutja (Laevers 1994) sta priredili tudi slovenski avtorici (Marjanovič Umek in Fekonja 2005), tako da sta prevzeli vse ključne postopke ocenjevanja otrokove vključenosti in dobrega počutja, vsebina lestvic pa je prilagojena slovenskemu kurikulumu oz. organizaciji dela v vrtcu. Prva stopnja ocenjevanja vključuje analizo vedenja celotnega oddelka otrok, pri tem pa se vzgojitelj/ica opira na opis otrokovega dobrega počutja in vključenosti. Vzgojitelj/ica s pomočjo oblike A presejalne ocenjevalne lestvice oceni stopnjo dobrega počutja in vključenosti posameznih otrok glede na tri stopnje, in sicer nizko, srednje visoko in visoko stopnjo. Sledi raba oblike B presejalne ocenjevalne lestvice, ki omogoča nekoliko natančnejšo oceno dobrega počutja in vključenosti posameznih otrok na petstopenski lestvici.

Otrokovo ime	Dobro počutje				Vključenost			
Maja	?	N	S	V	?	N	S	V
Sara	?	N	S	V	?	N	S	V
Matej	?	N	S	V	?	N	S	V
Tine	?	N	S	V	?	N	S	V

Slika 2: Prikaz uporabe oblike A presejalne ocenjevalne lestvice (v Marjanovič Umek in Fekonja 2005)
Opombe: N ... nizka stopnja; S ... srednje visoka stopnja; V ... visoka stopnja. Zapis vzgojitelja/vzgojiteljice je prikazan v poševnem tisku.

Na drugi stopnji vzgojitelj/ica natančneje opazuje otroke, katerih dobro počutje in vključenost je na prvi stopnji ocenjevanja ocenila kot nizko (z oceno 1 ali 2) ali srednje visoko (z oceno 3 ali »?«). Nadalje oceni stopnjo *dobrega počutja* otroka na štirih področjih odnosov (do vzgojiteljice/vzgojitelja; vrstnikov; igre in drugih dejavnosti, do članov družine in prijateljev); njegovo vključenost v ponujene dejavnosti; vključenost pri različnih organizacijskih oblikah in stopnjah vodenja ter vključenost na posameznih razvojnih področjih.

Pogostnost	N S V					
	?	1	2	3	4	5
Gibalne dejavnosti	O					⊗ Najraje se igra z žogo.

Slika 3: Prikaz ocenjevanja otrokove vključenosti v ponujeno gibalno dejavnost (v Marjanovič Umek in Fekonja 2005)

Tretja stopnja procesa ocenjevanja predstavlja analizo otrokovih močnih in šibkih področjih razvoja in učenja ter oblikovanje načrta za zboljšanje kakovosti dela in s tem povezane otrokove *vklučenosti* in *dobrega počutja*.

Individualna pomoč in vodenje otroka pri izbiri dejavnosti.
 Več spodbud pri izvajanju posamezne dejavnosti.
 Dajanje natančnejših navodil pri gradnji s konstruktorji.
 Pogovor s starši o tem, da se Tim ne želi vključiti v nobeno izmed ponujenih gibalnih dejavnosti.

Slika 4: Prikaz načrtovanja izboljšanja kakovosti na šibkih področjih otrokovega razvoja in učenja (v Marjanovič Umek in Fekonja 2005)

Vzgojitelj/ica se med opazovanjem ne osredotoča na razvojno raven, ki jo je dosegel otrok, temveč na njegovo vključenost, motiviranost in dejavnost, pri čemer je velikega pomena tudi njegovo/njeno poznavanje otrokovega razvoja. Namen procesno usmerjenega spremljanja otrok je predvsem v zagotavljanju tega, da vrtec omogoča in spodbuja razvoj vseh otrok (Laevers, Vandenbussche, Kog in Depondt 1997).

Spremljanje otroka med različnimi dejavnostmi v vrtcu

Čeprav slovenski otroci, vključeni v vrtec, preživijo v vrtcu relativno veliko ur na dan, kar strokovni delavki/strokovnemu delavcu omogoča, da otrokov razvoj spremlja med različnimi dejavnostmi (npr. med prosto igro, med usmerjeno dejavnostjo) ter v različnih socialnih kontekstih (npr. v socialnih interakcijah z vrstniki, v komunikaciji z odraslo osebo), pa otrokovo vedenje lahko opazuje le pri omejenem delu dejavnosti, zato so tako pridobljene ocene otrokovega vedenja veljavne le v okviru določenega konteksta oz. vrtca.

Izsledki več raziskav kažejo, da lahko različne dejavnosti v vrtcu otroke spodbujajo k izražanju različnega vedenja. Spontana igra z vrstniki lahko na primer otroka spodbuja k oblikovanju drugačnih izjav kot strukturirana situacija (npr. hranjenje ali učenje), podobno tudi prosta igra na igrišču otrokom omogoča hitrejše gibanje in uporabo različnih igrač, pa tudi vključevanje v bolj dinamično igro kot prosta igra v igralnici (Fekonja 2002; Goldstein 1995). Zapisovanje vedenja in govora otrok pri različnih dejavnostih, ki potekajo v vrtcu, daje celostnejšo in bolj poglobljeno sliko otrokovega razvoja, kot jo ponuja opazovanje in zapisovanje zgolj pri eni dejavnosti (npr. Bornstein in Haynes 1998; Pellegrini in Galda 1998).

Rezultati slovenske raziskave (Fekonja 2002), v katero je bilo zajetih 60 otrok, starih od 4 do 5 let, ki so obiskovali vrtec, so pokazali, da se ocene otrokovega govora pomembno razlikujejo glede na to, pri kateri izmed treh dejavnosti predšolskega kurikula (prosta igra, usmerjena dejavnost, rutinska dejavnost) je

opazovalec zapisoval izjave otrok (glej preglednico 2). V govoru otrok med prosto igro se je pojavilo pomembno več večbesednih, vprašalnih in nikalnih stavkov ter pomembno večje število vseh izjav kot pri zajtrku in usmerjeni dejavnosti. Prav tako so otroci pri igri v svojem govoru rabili pomembno več enobesednih in dvobesednih stavkov kot pri zajtrku in pomembno več podrednih stavkov kot pri usmerjeni dejavnosti. Otroci so v prosti igri pomembno pogostejše kot pri zajtrku in usmerjeni dejavnosti, govor rabili v urejevalni in domišljjski funkciji in pomembno manj pogosto v informativni funkciji. Prav tako so v svojem govoru v prosti igri otroci pogostejše kot pri usmerjeni dejavnosti rabili interaktivno, osebno in hevristično funkcijo.

<i>Struktura stavkov</i>	<i>M_i</i>	<i>M_z</i>	<i>M_d</i>	<i>t (i, z)</i>	<i>t (i, d)</i>	<i>t (z, d)</i>
<i>Enobesedni stavki</i>	2,97	0,93	4,03	3,87**	-1,11	-4,86**
<i>Dvobesedni stavki</i>	2,44	1,36	1,46	2,72**	1,96	-0,54
<i>Večbesedni stavki</i>	16,97	9,93	4,20	2,89**	5,35**	3,16**
<i>Število izjav</i>	22,38	12,21	9,67	3,57**	3,93**	0,96
<i>Podredni stavki</i>	0,69	0,36	0,18	1,11	2,55*	0,33
<i>Priredni stavki</i>	0,13	0,12	0,00	0,00	1,96	1,95
<i>Vprašalni stavki</i>	3,15	1,62	0,33	2,67*	4,81**	3,39**
<i>Nikalni stavki</i>	1,31	0,58	0,00	2,00*	5,13**	3,45**

Preglednica 2: Razlike med pogostostjo pojavljanja posameznih stavčnih struktur v govoru otrok pri prosti igri, zajtrku in usmerjeni dejavnosti

Opombe: *M_i* ... aritmetična sredina za prosto igro; *M_z* ... aritmetična sredina za zajtrk; *M_d* ... aritmetična sredina za usmerjeno dejavnost; *t (i, z)* ... test razlik med merami, ocenjenimi pri prosti igri in zajtrku; *t (i, d)* ... test razlik med merami ocenjenimi pri prosti igri in usmerjeni dejavnosti; *t (z, d)* ... test razlik med merami ocenjenimi pri zajtrku in usmerjeni dejavnosti. *... $p < 0,05$; **... $p < 0,01$.

Avtorica sklene, da različne dejavnosti v vrtcu spodbujajo rabo različnih govornih položajev prav tako pa rabo različnega števila izjav, ki se razlikujejo tudi v svoji strukturi. Vse tri dejavnosti, prosta igra, zajtrk ter usmerjena dejavnost, so se med seboj razlikovale v materialu, ki je bil otrokom na voljo, v prostoru, po katerem so se otroci lahko gibali, v pravilih, ki so veljala v zvezi z dajanjem verbalnih izjav, ter po vključenosti odrasle osebe v komunikacijo z otroki. Vse te značilnosti posamezne situacije so sodoločale tudi značilnosti govora otrok v vsaki izmed njih (Fekonja 2002).

Pomen ocenjevanja otrok med različnimi dejavnostmi poudarjajo tudi avtorji (npr. Browne 1996; Fekonja 2002; Moyles 1995), ki ugotavljajo, da lahko strokovne delavke/strokovni delavci s svojim vedenjem in izjavami vplivajo na značilnosti otrokovega vedenja, zlasti pa njegovega govora. Otrok lahko na primer v komunikaciji z vrstniki rabi drugačne izjave, ki so pogosto tudi bolj zapletene, kot v komunikaciji s strokovno delavko/strokovnim delavcem. Rezultati slovenske raziskave (Fekonja 2002) so pokazali, da je bila večina otrok pri usmerjeni dejavnosti s področja govora, med katero je vzgojiteljica brala zgodbo

in se o prebrani zgodbi pogovarjala z otroki, tiho, medtem ko je govoril le en otrok ali vzgojiteljica. K skupnemu pogovoru je prispevalo le malo otrok, socialnih interakcij ter komunikacije med otroki pa skoraj ni bilo. Vzgojiteljice so z vprašanji, ki od otrok zahtevajo kratke odgovore, spodbujale pogosto rabo enobesednih stavkov, čeprav so otroci v obdobju med četrtim in petim letom že sposobni oblikovati kompleksne večbesedne stavke, ki so lahko tudi priredno ali podredno zgrajeni. Podobno ugotavlja L. Katz (1985, v Moyles 1995), ki pravi, da na vprašanja, ki so namenjena celotni skupini, največkrat odgovarjajo otroci. Ti otroci so navadno najglasnejši, izražajo višjo govorno kompetentnost, zato jih vzgojiteljica pogosteje opazi ter se z njimi večkrat vključi v pogovor. Ocenjevanje in zapisovanje izjav otrok v takem primeru ne bi omogočalo veljavne ocene govorne kompetentnosti otrok, zlasti tistih, ki niso imeli priložnosti vključevanja v pogovor.

Glede na to, da je za zgodnji razvoj otroka značilna povezanost posameznih področij, ki je upoštevana tudi v *Kurikulu za vrtce* (1999) v smislu povezovanja, dograjevanja in dopolnjevanja predlaganih vsebin in dejavnosti, je pomen spremljanja otroka v procesu predšolske vzgoje med različnimi dejavnostmi v vrtcu še toliko večji.

Sklepi

Proces ocenjevanja otrokovega vedenja v kontekstu predšolske vzgoje v vrtcu je nujen za kakovostno delo strokovne delavke/strokovnega delavca oz. njene/njegovega načrtovanja dejavnosti s posameznim otrokom in celotno skupino otrok v oddelku. Vzgojitelj/ica ima, zaradi specifičnih značilnosti vrtčevskega okolja (npr. večje število otrok v oddelku) ter časa, ki ga na dan preživi v interakciji z otroki, možnosti opazovanja vedenja otrok med različnimi dejavnostmi in v različnih socialnih situacijah, zato lahko ob ustreznem poznavanju zakonitosti razvoja ter izdelanih kriterijih za analizo opaženega vedenja poda tudi veljavno oceno le-tega. Spremljanje otroka v vrtcu praviloma poteka dalj časa, to strokovni delavki/strokovnemu delavcu omogoča večkratno zapisovanje otrokovega vedenja, ki ni toliko pod vplivom trenutnega položaja in otrokovega trenutnega razpoloženja, kot lahko velja za oceno testatorja, ki nastane v testni situaciji, novi za otoka, in ki pogosto vključuje tudi otrokom manj znani testni material. Kljub temu pa je čas, ki ga vzgojitelj/ica preživi s posameznim otrokom, omejen, njena ocena je lahko, tako kot ocena vsakega opazovalca, deloma subjektivna, s svojim vedenjem pa lahko tudi spreminja in vpliva na vedenje opazovanih otrok. Opozoriti velja tudi na neustreznost prehitrega posploševanja podatkov o otrokovem vedenju v vrtcu ter nujnost sodelovanja s starši, ki lahko zaradi spremljanja otroka v družinskem okolju pomembno prispevajo k celostnejši sliki otrokovega vedenja. Navsezadnje je treba poudariti, da sta temeljna pogoja za veljavno in objektivno opazovanje otrokovega vedenja dobro poznavanje zakonitosti razvoja na različnih področjih ter stalen proces samoevlavacije pedagoškega dela, ki strokovni delavki/strokovnemu de-

lavcu omogoča vpogled v pravilnost in strokovno utemeljenost njenih/njegovih odločitev ter kakovostno delo v vrtcu.

Literatura

- Bates, E. in Carnevale, G. F. (1993). New directions in research on language development. *Developmental Review*, 13, str. 436–470.
- Beaty, J. J. (1998). *Observing development of the young child*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bornstein, M. H. in Hahn, C. S. (2007). Infant childcare settings and the development of gender – specific adaptive behaviors. *Early Child Development and Care*, 177 (1), str. 15–41.
- Bornstein, M. H. in Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), str. 654–671.
- Browne, A. (1996). *Developing Language and Literacy 3–8*. London: P. C. P.
- Bucik, T. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Cole, M. in Cole, S. R. (1993). *The development of children*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Cox, M. V. (1992). *Children's drawings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Epstein, A. S., L. S., Schweinhart, DeBruin-Parecki, A. in Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, 7, str. 2–11.
- Fekonja, U. (2002). Otrokov govor v kontekstu predšolskega kurikulumuma. *Sodobna pedagogika*, 3, str. 94–111.
- Fekonja, U. (2004). *Razvoj otrokovega govora v različnih socialnih kontekstih*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja*, 14 (1), str. 53–79.
- Goldstein, J. (1995). *Agressive toy play*. V: Pellegrini, A. D. (ur.), *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*, str. 127–150. New York: State University of New York Press.
- Grace, C. (2001). *Assessing young children*. PBS Teachers.
- Greenspan, S. I. (2003). Child care research: A clinical perspective. *Child Development*, 74 (4), str. 1064–1068.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harris, J. P. (1996). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, Massachusetts in London: Harvard University Press.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad republike Slovenije za šolstvo.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o*

- socialnem vedenju otrok: SV-O priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, W., Siegel, I. E. in Reninger, K. A. (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child Psychology in Practice*, str. 73–134. New York: Wiley.
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experimental Education and the definition of quality in education. V: Laevers, F. (ur.), *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. in Depondt, L. (1997). A process-oriented child monitoring system for young children. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2005). Merjenje otrokove vključenosti in dobrega počutja. V: Marjanovič Umek, L. Fekonja, U. in Bajc, K. (ur.), *Pogled v vrtec*, str. 127–144.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (v tisku). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Teorije psihičnega razvoja. V: Marjanovič, L. Umek in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija*, str. 28–63. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Kavčič, T. in Fekonja, U. (2004). Gibalni razvoj po rojstvu. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija*, str. 170–185. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), str. 131–147.
- Moyles, J. R. (1995). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, str. 116–135.
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pellegrini, A. in Galda, L. (1998). The development of school-based literacy. A social ecological perspective. London: Routledge.
- Pullen, P. C. in Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), str. 87–98.
- Ruff, H. A. in Lawson, K. R. (1990). Development of sustained, focused attention in young children during free play. *Developmental Psychology*, 26, str. 85–93.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules. V: Bennet, M. (ur.), *The child as psychologist. An introduction to the development of social cognition*, str. 111–141. Exeter: BPC Wheatons Ltd.
- The Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3–5 (2008). Pridobljen s http://www.teachingstrategies.com/page/PS_Assessment.cfm.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2001). Preizkusi za ugotavljanje in spremljanje zgodnjega razvoja. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme*, str. 12–27. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-years-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Psihološka obzorja*, 13 (1), str. 9–27.
- Wellman, H. M. (1996). Early understanding of mind: The normal case. V: Baron – Cohen, S., Tager – Flusberg, H. in Cohen, D. J. (ur.), *Understanding other minds. Perspectives from autism*, str. 10–39. Oxford: Oxford University Press.

Urška FEKONJA PEKLAJ

ASSESSMENT IN THE KINDERGARTEN

Abstract: The purpose of the article is to present and critically assess different possibilities and methods of assessing the behaviour of children in kindergarten by teachers, parents and psychologists. Since in the period of infant and early childhood, development is very fast in many fields and because there are large individual differences in development between children of the same age, it is very demanding to monitor children in the pre-school education process. Kindergarten teachers can use different methods and techniques (e.g. observation in a natural situation, compilation of a personal file for a child, structured questionnaires) with which they can assess the behaviour of an individual child in kindergarten as objectively and validly as possible. Many authors include assessments of the child's behaviours given by kindergarten teachers in their surveys as one of the criteria of the child's development which holds large significance for the interpretation and understanding of the child's achievements in standardised development scales.

Key words: assessment, kindergarten activities, monitoring children