

TELESNA PRIPRAVLJENOST KOT PODPORA ZAČETNEMU OPISMENJEVANJU

Narrayani Premal

POVZETEK

Začetno opismenjevanje pogosto obravnavamo predvsem kot usvajanje glasov, črk, zlogov, besed in grafičnih potez. Vendar otrok pri govoru, pisanju in branju ne uporablja le jezika in mišljenja, temveč celotno telo: uravnava budnost, vzdržuje držo, stabilizira glavo in ramenski obroč, usmerja pogled, usklajuje obe strani telesa, načrtuje gib, posluša, izgovarja ter povezuje slušne, vidne, tipne in gibalne informacije. Telesna pripravljenost ni predpogoj za učenje črk in sama po sebi ne razvija branja ali pisanja. Lahko pa zmanjša nepotrebno gibalno in senzorno obremenitev ter otroku omogoči, da več pozornosti nameni jeziku, pomenu in črkovno-glasovnim povezavam.

Prispevek utemeljuje nevroznanstvene, razvojne in pedagoške razloge za smiselno vključevanje gibanja, posturalne stabilnosti, finogibalnih spretnosti, vidno-gibalne koordinacije, govorno-jezikovnih dejavnosti in senzorne regulacije v obdobje začetnega opismenjevanja. Pri tem razmejuje pedagoško podporo, ki izboljšuje pogoje za sodelovanje in učenje, od pretiranih trditev, da posamezne vaje neposredno odpravljajo disleksijo ali samodejno izboljšujejo šolski uspeh. V praktičnem delu so predstavljeni prilagodljiv dvajsetminutni sklop dejavnosti za vrtec in prvi razred, primer dobre prakse iz jezikovno in razvojno raznolikega prvega razreda ter usmeritve za sistematično opazovanje otrok, sodelovanje s starši in pravočasno vključevanje strokovnjakov.

Ključne besede: začetno opismenjevanje, telesna pripravljenost, govor, branje, pisanje, finogibalne spretnosti, vidno-gibalna koordinacija, senzorna regulacija, nevrorazličnost

UVOD

Začetno opismenjevanje je razvojni prehod, v katerem otrok govorjeni jezik začne sistematično povezovati z vidnimi simboli. Pri branju mora prepoznati grafične znake, jih povezati z glasovi, ohraniti njihovo zaporedje, združiti glasove v besedo ter iz besed oblikovati pomen. Pri pisanju mora zamisel ali slišani glas povezati z ustrezno črko, priklicati njeno obliko in zaporedje potez ter jo dovolj tekoče zapisati. Govor pa zahteva slušno razlikovanje, besedišče, slovnico, načrtovanje sporočila in usklajeno izgovarjanje. Govor, branje in pisanje so zato jezikovne, kognitivne in telesne dejavnosti hkrati.

Branje je kulturno pridobljena spretnost, za katero človek nima prirojenega, vnaprej oblikovanega možganskega središča. Med učenjem se obstoječa omrežja za vidno prepoznavanje, govor, pozornost in spomin postopno reorganizirajo ter povezujejo v učinkovitejši bralni sistem (Cohen in Dehaene, 2007; Dehaene idr., 2010). Zato so pomembne jasne in ponovljive izkušnje: otrok mora črko videti, slišati njen glas, jo izgovoriti, črko razlikovati od podobnih znakov, jo oblikovati in uporabiti v besedi. Telo pri tem ni dodatek učenju, temveč medij, prek katerega otrok sprejema, izbira in organizira informacije.

Izraz priprava telesa na opismenjevanje ne pomeni, da mora otrok pred prvo črko doseči popolno držo, idealen prijem pisala ali brezhibno koordinacijo. Prav tako ne pomeni, da bodo plazenje, ravnotežnostne vaje ali risanje osmic sami po sebi preprečili disleksijo. Pomeni, da učitelj zavestno ustvarja pogoje, v katerih je otrok dovolj uravnan, telesno varen, udobno nameščen, sposoben usmeriti pogled in funkcionalno uporabljati roke, da lahko sodeluje pri kakovostnem, sistematičnem poučevanju jezika, glasov, črk, branja in pisanja. Telesna priprava je pedagoška podpora neposrednemu poučevanju, ne njegova zamenjava in ne terapevtski protokol.

Namen prispevka je dvojen: pojasniti, kako lahko ustrezni telesni pogoji olajšajo učenje ter jasno omejiti trditve, ki presegajo razpoložljive dokaze. Učitelj lahko prilagaja okolje in dejavnosti, ne postavlja pa diagnoz ter ne nadomešča logopeda, delovnega terapevta, psihologa, specialnega pedagoga ali zdravnika.

TELESNE IN SENZORNE PODLAGE ZAČETNEGA OPISMENJEVANJA

Telo kot podporni sistem učenja

Učenje je uspešnejše, kadar otrok ne porablja večine razpoložljive pozornosti za ohranjanje ravnotežja, iskanje udobnega položaja, nadzorovanje premočnega senzornega dražljaja ali premagovanje bolečine in utrujenosti. Pri mlajšem otroku se telesna regulacija in izvršilne funkcije še razvijajo. Za poslušanje navodila, zadrževanje pravila, preklapljanje med nalogami in zaviranje impulzivnega odziva potrebuje stabilno, predvidljivo okolje ter dejavnosti, ki so dovolj zahtevne, vendar ne preobremenjujoče.

Raziskave kažejo, da so finogibalne spretnosti in izvršilne funkcije povezane s pripravljenostjo na šolo in zgodnjimi učnimi dosežki. V longitudinalnih raziskavah so bile natančne ročne naloge pomemben napovednik poznejšega uspeha, pri čemer finogibalnih spretnosti ne smemo reducirati na mišično moč, temveč jih razumemo kot preplet pozornosti, načrtovanja, vidnega nadzora in vztrajnosti (Cameron idr., 2012; Grissmer idr., 2010). Ta povezanost ne dokazuje, da bo vsaka gibalna vaja neposredno izboljšala branje, kaže pa, da je otrokova zmožnost organiziranega delovanja z rokami vpeta v širšo pripravljenost za učenje.

Gibanje ima lahko takojšen regulacijski in učni učinek, zlasti kadar je vsebinsko povezano z učno nalogo. V pilotni raziskavi strukturirane gibalne vzgoje pri predšolskih otrocih so se poleg gibalnih spretnosti izboljšali nekateri kazalniki predopismenjevanja, vendar nerandomizirana (nenaključno raporejena) zasnova ne omogoča zanesljivega sklepanja o vzročnosti (Battaglia idr., 2019). V novejši skupinsko randomizirani raziskavi so učne ure z vključeno telesno dejavnostjo pri prvošolcih po osmih tednih izboljšale nekatere mere kognitivnega delovanja. Učinki niso bili enaki pri vseh nalogah, aktivni odmori pa niso bili tako učinkoviti kot učenje, pri katerem je bilo gibanje neposredno vključeno v učno vsebino (Melo idr., 2025).

Gibanje je zato smiselno povezovati z jezikovno nalogo: glasove lahko razvrščamo s koraki, zloge ritmiziramo, črke sestavljamo s premikanjem po prostoru, smer posamezne poteze pa najprej izvedemo v velikem formatu z gibom iz ramena in komolca. Velikoformatno izvajanje poteze pomeni jasno in nadzorovano ponovitev njene poti s celotnim zgornjim udom, nato pa se obseg giba postopno zmanjša do zapisa na tabli in papirju.

Telesna podpora se začne z ustrezno organizacijo okolja: primerno višino mize in stola, oporo za stopala, preglednim delovnim prostorom, kratkimi in jasnimi navodili ter možnostjo kratkega odmora. Takšna prilagoditev je lahko učinkovitejša od dodajanja nove vaje.

Priprava telesa za govor in poslušanje

Govor je najprej sporazumevanje. Njegova telesna osnova vključuje dihanje, glas, gibanje čeljusti, jezika in ustnic, slušni nadzor ter držo, vendar razvoj govora ni preprosto treniranje posameznih mišic. Otrok napreduje predvsem v živih jezikovnih situacijah: ko posluša kakovosten govor, sodeluje v pogovoru, poimenuje, opisuje, pripoveduje, sprašuje, se igra z ritmom in glasovi ter dobiva jasen govorni model.

Ustni jezik je eden najpomembnejših temeljev poznejšega bralnega razumevanja. Longitudinalne raziskave kažejo, da zgodnje besedišče, slovnično razumevanje in pripovedne spretnosti napovedujejo poznejše razumevanje prebranega tudi ob upoštevanju drugih kognitivnih in fonoloških dejavnikov (Babayigit idr., 2021; Storch in Whitehurst, 2002). Otrok, ki zna dogodke urediti v smiselno zaporedje, pojasniti vzročno-posledične odnose ter razumeti pomenske povezave med besedami, ima pri branju na voljo bogatejšo jezikovno mrežo, v katero lahko umesti zapisano sporočilo.

Pomembna je fonološka občutljivost: zaznavanje rim, zlogov, začetnih in končnih glasov ter pozneje posameznih fonemov. Zaporedje je treba pojasniti natančno: otrok najprej spozna, da govorno besedo lahko razčleni na zloge in posamezne glasove; nato razume, da posamezne glasove v pisavi praviloma predstavljajo črke oziroma dogovorjeni grafični znaki. Tako postopno usvaja abecedno načelo (Castles idr., 2018). Pri poučevanju je pomembno razlikovati med glasom in imenom črke: za spajanje v besedo otrok potrebuje predvsem jasen glas brez dodanega polglasnika, kadar je tak izgovor v slovenščini mogoč.

Telesno podprte govorne dejavnosti lahko vključujejo ritmično hojo ob zlogovanju, ploskanje, bobnanje po določenem vzorcu, premikanje žetonov za posamezne glasove, počasno izgovarjanje besed in kratko opazovanje položaja govoril pri dejanskem izgovoru. Gibanje mora ostati povezano z glasovno nalogo. Samo hoja ali bobnanje brez poslušanja in jezikovnega cilja ne razvija črkovno-glasovnih povezav.

Pri otrocih z govorno-glasovnimi težavami je potrebna dodatna pozornost, saj imajo kot skupina večje tveganje za težave s fonološkim procesiranjem in branjem. Tveganje ni odvisno samo od razumljivosti izgovora, temveč tudi od širših jezikovnih sposobnosti, zavedanja glasov in poznavanja tiska (Anthony idr., 2011; Tambyraja idr., 2020). Učitelj zato ne čaka, da se govor »sam uredi«, temveč zagotavlja bogato jezikovno okolje, opisno spremlja napredek in se ob vztrajnih težavah poveže z logopedom.

Potrebna je tudi strokovna previdnost. Pihanje v slamice, negovorno premikanje jezika, masiranje lic ali šobljenje samo po sebi niso dokazano učinkoviti postopki za izboljšanje izgovora pri razvojnih govorno-glasovnih motnjah. Sistematični pregled ni našel dovolj kakovostnih dokazov, da bi negovorne vaje za govorila lahko nadomestile obravnavo, ki vključuje poslušanje in izgovarjanje ciljnih glasov v govornih nalogah (Lee in Gibbon, 2015). Igrivo pihanje je lahko dihalna ali sprostitvena dejavnost, ne smemo pa ga predstavljati kot splošno metodo zdravljenja govornih težav.

Priprava telesa za pisanje

Pisanje je ena najzahtevnejših šolskih dejavnosti, saj mora otrok hkrati uravnavati telo, voditi pisalo, se orientirati na papirju, oblikovati jezikovno sporočilo in upoštevati pravopis. Če je zapisovanje črk počasno, boleče ali izrazito naporno, ostane manj kognitivnih virov za oblikovanje povedi. Raziskave začetnega pisanja potrjujejo, da sta tekočnost rokopisa in črkovanje pomembno povezana s količino in kakovostjo otrokovega pisnega izražanja (Puranik in Al Otaiba, 2012). Cilj priprave zato ni zgolj estetsko oblikovan rokopis, temveč dovolj učinkovito in neboleče pisanje, da lahko otrok svoje misli zapiše.

Temelj učinkovitega dela rok je stabilen, vendar gibljiv trup. Pri sedečem delu za mizo otrok potrebuje ustrezno oporo medenice in trupa, da se mu ni treba naslanjati na mizo ali z drugo roko stalno podpirati glave. Raziskava posturalne stabilnosti in ročne spretnosti je pokazala povezanost med nadzorom drže ter natančnostjo in usklajenim nadzorom roke pri finogibalnih nalogah (Flatters idr., 2014). To ne pomeni zahteve po togi in statični drži. Funkcionalna drža je dinamična: stopala imajo oporo na tleh ali podstavku, kolena in kolki so približno pod pravim kotom, stol in miza sta prilagojena otrokovi višini, ramena so sproščena, podlakti lahko počivajo na delovni površini, nedominantna roka pa po potrebi stabilizira papir.

Pred drobnimi potezami je koristno omogočiti velike, jasno usmerjene gibe. Otroku lahko riše dolge črte na tabli, kroži z rutico, slika z vodo po zidu, oblikuje poti po tleh ali s celotnim zgornjim udom ponovi smer poteze. Gib se začne v ramenu, nadaljuje skozi komolec in se nato postopno zmanjša proti zapestju in prstom. Navpične površine pogosto spodbujajo pokončnejši položaj zapestja in aktivnejši ramenski obroč, vendar jih je smiselno izmenjevati z vodoravno in poševno podlago. Namen ni »vaditi črko v zraku« čim večkrat, temveč otroku jasno pokazati začetno točko, smer in zaporedje potez.

Finogibalne spretnosti se razvijajo predvsem s smiselno manipulacijo predmetov. Gnetenje glin, trganje in mečkanje papirja, sestavljanje drobnih kock, nizanje, vijačenje, uporaba ščipalk, pincet in kapalk, odpiranje pokrovov, prepogibanje, rezanje ter prestavljanje predmetov znotraj dlani razvijajo natančnost in prilagajanje sile. Pri predšolskih otrocih so bile natančnost roke, ročna spretnost in manipulacija predmetov v dlani povezane z boljšo čitljivostjo zapisa (Seo, 2018). Dejavnosti naj bodo kratke in igrive; bolečina, krč in pretirano ponavljanje niso kazalniki kakovostne vadbe.

Pri prijemu pisala je pomembnejša funkcionalnost kot estetska popolnost. Dinamični triprstni prijem je pogost, ni pa edini učinkovit prijem. Sprejemljiv je vsak stabilen prijem, ki otroku omogoča čitljivo pisanje z ustrežno hitrostjo ter brez bolečine ali pretirane utrujenosti. Pisalo ne sme biti predebelo ali pretanko, pritisk pa ne sme trgati papirja. Kadar otrok močno stiska pisalo, pogosto pomagajo mehkejše pisalo, krajše barvice, večja podlaga, kratki odmori, sproščanje roke in manjša količina zapisa, ne nenehno popravljanje položaja prstov.

Rokopis podpira tudi učenje črk. V raziskavi s predšolskimi otroki je samostojno pisanje črk v primerjavi s tipkanjem ali zgolj sledenjem močnejše vključilo možganske predele, ki pozneje sodelujejo pri prepoznavanju črk in branju (James in Engelhardt, 2012). Pomemben del učinka je verjetno v tem, da je vsaka otrokova črka nekoliko drugačna: otrok se uči prepoznati stalno obliko kljub variacijam in hkrati povezuje vidno podobo z načrtom giba. Zato naj črk ne le obkroža ali dolgo prepisuje, temveč jih oblikuje iz materialov, piše po različnih površinah in čim prej uporabi v smiselnih zlogih, besedah in kratkih sporočilih.

Priprava telesa za branje

Pri branju se oči po vrstici ne premikajo enakomerno. Izvajajo hitre preskoke oziroma sakade, med katerimi se izmenjujejo kratke ustavitve – fiksacije. Mlajši bralci praviloma opravijo več fiksacij in sakad ter berejo počasneje kot starejši otroci; razvoj je povezan z dozorevanjem ter z naraščajočo jezikovno in bralno izkušnostjo (Wertli idr., 2023). Očesni gibi so torej sestavni del branja, vendar odstopanja v njihovem poteku niso nujno primarni vzrok bralne težave. Zahtevno dekodiranje lahko samo povzroči daljše fiksacije in pogostejše vračanje pogleda.

Pred branjem so smiselne kratke dejavnosti za usmerjanje pogleda in vidne pozornosti: iskanje predmeta v prostoru, sledenje počasi premikajočemu se predmetu, prestavljanje pogleda med dvema točkama, urejanje slik z leve proti desni in pregledovanje preprostih vzorcev. Dejavnosti naj bodo kratke, brez siljenja in brez trditev, da zdravijo disleksijo. Učitelj z njimi ne diagnosticira motenj očesnih gibov. Če otrok pogosto izgublja vrstico, zapira eno oko, približuje obraz besedilu, poroča o glavobolu ali dvojnem vidu, je potreben strokovni pregled vida.

Začetni bralec potrebuje tudi orientacijo na strani. Razumevanje, kje se besedilo začne, v katero smer se pomika pogled, kako se vrstica nadaljuje in kdaj se premaknemo v naslednjo vrstico, se lahko razvija že pri skupnem branju slikanic. Učitelj lahko občasno s prstom ali kazalko pokaže smer, vendar naj otrok ne postane odvisen od stalnega sledenja vsaki besedi. Uporabne so igre z zaporedji: postavljanje predmetov z leve proti desni, opis poti, sestavljanje zgodbe po slikah in prenašanje prostorskega vzorca na list.

Bralna pripravljenost vključuje slušno pozornost in občutek za časovno zaporedje. Otrok mora v toku govora zaznati meje besed in zlogov ter razlikovati podobne glasove. Ritmične dejavnosti – ponavljanje vzorca, korakanje ob zlogih, izmenično ploskanje in ustavljanje ob dogovorjenem glasu – lahko povežejo poslušanje, zaporedje in gibanje. Učitelj mora ritem vedno povezati z dejanskim jezikom. Samo udarjanje po bobnu brez glasovne naloge ne uči črkovno-glasovnih povezav.

Ključna ostaja sistematična poučitev abecednega načela. Otrok mora postopno, izrecno in večkrat povezovati črko z glasom, glasove spajati v besede ter besede uporabljati v razumljivem besedilu. Gib, tip, barva in zgodba lahko povečajo pozornost in omogočijo več poti do iste informacije, vendar ne smejo zakriti bistva. Če je ob črki preveč slik, gibov, pesmic in pravil, lahko otrok z manj učinkovitim delovnim spominom postane še bolj obremenjen. Multisenzorno poučevanje je učinkovito takrat, ko vsi uporabljeni kanali vodijo k isti jasni povezavi med glasom, črko in pomenom, ne ko vsak kanal doda novo, nepovezano zahtevo.

Senzorni sistemi, samouravnavanje in nevrorazličnost

Otroci v razred vstopajo z različnimi senzornimi značilnostmi. Nekateri iščejo več gibanja in pritiska, drugi so posebej občutljivi na hrup, dotik ali zibanje. Nekateri med poslušanjem lažje vzdržujejo miren sedeči položaj, drugi potrebujejo manjše gibanje nog ali predmet v roki. Senzorna regulacija pomeni doseganje primerne stopnje budnosti in organiziranosti za sodelovanje. Učitelj lahko zagotovi predvidljiv začetek, jasno zaporedje, možnost kratkega gibanja, tišji kotiček, stabilen sedež in izbiro materiala. Cilj ni enako vedenje vseh otrok, temveč njihova zadostna pripravljenost za učno nalogo.

Proprioceptivni dražljaji nastajajo pri delu mišic in sklepov. Potiskanje stene, prenašanje knjig, plazenje, vlečenje elastike, gnetenje in počasni »živalski« gibi so lahko za nekatere otroke uravnavajoči, ker dajejo močno in predvidljivo telesno informacijo. Vestibularni sistem zaznava gibanje in položaj glave; ravnotežnostne dejavnosti lahko podpirajo telesno orientacijo, vendar so pri občutljivih otrocih lahko tudi premočne. Vrtenja, hitrega zibanja ali hoje po nestabilnih površinah ne smemo vsiljevati. Otrok mora imeti možnost ustaviti dejavnost in izbrati stabilnejšo različico.

Dokazi za senzornointegracijske pristope so najbolj prepričljivi pri individualiziranih funkcionalnih ciljih nekaterih otrok, predvsem kadar obravnavo izvaja ustrezno usposobljen delovni terapevt. Dokazi za neposredno izboljšanje branja, pisanja ali splošnega šolskega uspeha zgolj zaradi senzornega protokola so omejeni in neenotni (Case-Smith idr., 2015). V razredu je zato smiselno uporabljati nizkorizične prilagoditve, ki očitno izboljšajo otrokovo sodelovanje, medtem ko intenzivno individualno obravnavo načrtuje strokovnjak na podlagi ocene.

Pri nevrorazličnih otrocih je univerzalno oblikovanje učenja posebej pomembno. Otrok z ADHD lahko potrebuje krajše enote in vnaprej dovoljeno gibanje; otrok z avtističnimi značilnostmi predvidljivo strukturo in manj senzornega hrupa; otrok z razvojno motnjo koordinacije več časa, stabilnejšo podlago in manj prepisovanja; otrok z disleksijo pa predvsem kakovostno, eksplicitno poučevanje glasov in črk z veliko vodenega ponavljanja. Telesne dejavnosti se prilagodijo posamezniku, diagnoza pa nikoli ne sme postati razloga za vse njegove odzive.

V šolah se uporabljajo tudi komercialni programi, kot je *Brain Gym*. Posamezni križni dotiki, raztezanje ali kratko gibanje so lahko prijeten aktivni odmor in del gibalne rutine. Strokovno problematične pa so neutemeljene razlage o »vklopu možganskih hemisfer«, odpravljanju učnih težav ali samodejnem izboljšanju branja. Raziskovalna podlaga za takšne splošne trditve je omejena, razpoložljive študije pa ne potrjujejo poenostavljenih nevroloških razlag programa (Watson in Kelso, 2014). Učitelj lahko uporabi varen in smiseln gib, morebitni učinek pa je ustrezneje pripisati telesni dejavnosti, odmoru, motivaciji ali boljši organizaciji dela kot domnevnemu posebnemu nevrološkemu mehanizmu.

Načela kakovostne telesne priprave

Prvo načelo je smiselnost. Vsaka dejavnost naj ima jasen namen: uravnavanje, stabilizacijo, koordinacijo, vidno usmerjanje, glasovno zavedanje ali pripravo roke. Če učitelj ne zna pojasniti, kaj otrok pri vaji vadi in kako se bo to povezalo z naslednjo učno nalogo, je dejavnost verjetno odveč.

Drugo načelo je postopnost. Dejavnost poteka od velikega giba k manjšemu, od konkretnega predmeta k znaku, od poslušanja celih besed k zlogom in glasovom ter od skupnega izvajanja k samostojnosti. Prehod med stopnjami naj bo viden in razložen.

Tretje načelo je kratkost. Telesna priprava pred opismenjevanjem naj praviloma traja od pet do dvajset minut, odvisno od starosti in cilja. Dolga »priprava« lahko odvzame čas neposrednemu poučevanju. Bolje je vsak dan izvesti nekaj dobro izbranih dejavnosti ter jih povezati z učno vsebino.

Četrto načelo je opazovanje odziva. Vaja je koristna, če je otrok po njej bolj pripravljen sodelovati. Če postane bolj razburjen, omotičen, utrujen, prestrašen ali osramočen, je treba dejavnost ustaviti, skrajšati ali zamenjati.

Peto načelo je izbira brez stigme. Otrok lahko isto spretnost vadi sede, stoje, ob steni ali na tleh. Namesto javnega izločanja posameznika je bolje ponuditi več sprejemljivih možnosti vsem in otroka naučiti, kako izbere podporo, ki mu pomaga.

Šesto načelo je prenos. Po veliki potezi po zraku mora slediti poteza na tabli in nato na papirju; po ploskanju zlogov naj otrok zloge uporabi pri sestavljanju ali branju besede; po vidnem iskanju naj poišče ciljno črko v kratkem besedilu. Brez prenosa dejavnost ostane zgolj igra, kar je lahko prijetno, ne pa nujno učno učinkovito.

Sedmo načelo je varnost. Pri ravnotežju mora biti podlaga stabilna, prostor prost in otrok brez strahu. Pri drobnih predmetih upoštevamo starost in nevarnost zaužitja. Pri vidnih vajah nikoli ne silimo skozi bolečino ali dvojni vid. Pri pisanju ne zahtevamo dolgotrajnega stiskanja in mehanskega ponavljanja. Pri govoru ne popravljamo vsakega glasu sredi spontanega pripovedovanja, saj lahko zmanjšamo otrokovo pripravljenost za komunikacijo.

Osmo načelo je preverjanje učinka. Učitelj naj spremlja preprost funkcionalni kazalnik: ali se otrok po dejavnosti lažje vključi v nalogo, dlje vztraja, natančneje sledi zaporedju ali učinkoviteje uporabi novo črko. Če spremembe ni, dejavnosti ne nadaljujemo samo zato, ker je priljubljena ali ker naj bi bila »nevrolška«.

PRAKTIČNI DVAJSETMINUTNI SKLOP PRED OPISMENJEVANJEM

Predlagani sklop ni tog program, temveč prilagodljiv okvir. Učitelj izbere dejavnosti glede na starost, prostor, ciljno črko ali glas ter odziv skupine. Sklop se lahko skrajša na pet minut, razdeli na več krajših delov dopoldneva ali uporabi le delno. Ključno je, da se vsaka dejavnost prenese v neposredno jezikovno nalogo.

1.–3. minuta: ozaveščanje telesa. Otroci stojijo ali sedijo z oporo stopal. Naredijo tri počasne vdihe brez tekmovalja v globini diha, ob izdihu pa nežno izgovorijo dolg glas, na primer m, s ali š. Sledi nekaj počasnih potiskov dlani ob steno ali med seboj. Učitelj pove cilj: *»Najprej začutimo oporo in roke, nato bomo poslušali glasove.«* Otrok, ki ne želi glasnega izdih, lahko gib spremlja tiho.

4.–7. minuta – trup, ramenski obroč in obe strani telesa. Otroci hodijo po označeni poti, se ustavijo na znak in z roko dosežejo predmet, postavljen na nasprotni strani telesne sredine. Nato v paru prenašajo mehko žogo z leve na desno ali izvajajo počasne križne dotike kolena in nasprotne dlani. Križanje sredine telesa je praktična koordinacijska naloga, ne test *»dominantne hemisfere«*. Pri otroku z gibalnimi težavami se gib izvede sede ali z dotikom roke do nasprotnega komolca.

8.–10. minuta – pogled in prostorsko zaporedje. Učitelj počasi premika kartico z današnjo črko vodoravno, navpično in po preprostem loku; otroci jo kratek čas spremljajo z očmi, glava pa je po možnosti mirna. Nato predstavljajo pogled med dvema karticama in povedo, katera je levo oziroma desno. Vaja traja največ minuto ali dve. Če otrok občuti nelagodje, sodeluje le pri prostorskem poimenovanju. Sledi razporeditev treh slik v zaporedje od leve proti desni.

11.–14. minuta – govor, ritem in fonološko zavedanje. Učitelj izgovori tri do pet besed. Otroci ob vsakem zlogu naredijo korak ali položijo žeton. Nato poiščejo besede z dogovorjenim začetnim glasom in ga jasno izgovorijo. Pri starejših začetnikih za vsak glas v kratki besedi premaknejo en predmet. Učitelj uporablja čist izgovor glasov brez dodanega polglasnika, kadar je to v slovenščini mogoče.

15.–17. minuta – velika oblika črke. Otroci oblikujejo črko z vrvico, palčkami ali s telesi v paru. Nato posamezne poteze črke ponovijo v velikem formatu: z gibom iz ramena in komolca najprej po zraku, nato na tabli ali drugi navpični površini. Učitelj kratko poimenuje začetno točko in smer: *»Začnem zgoraj, potujem navzdol.«* Pri črkah, ki se pogosto zrcalijo, je posebej pomembna dosledna začetna točka in večkratno povezovanje z glasom, ne množica dekorativnih asociacij.

18.–20. minuta – prenos na papir in pomen. Otrok črko enkrat ali nekajkrat napiše na dovolj velikem prostoru, nato z njo dopolni besedo, označi sliko, sestavi zlog ali prebere kratko besedo. Kakovost nekaj premišljenih ponovitev je pomembnejša od cele vrste mehansko izpisanih znakov. Sklop se zaključi z vprašanjem: *»Kaj je danes pomagalo našim očem, ušesom, glasu in roki?«* Tako otrok začne razvijati metakognitivno zavedanje lastnega učenja.

PRIMER DOBRE PRAKSE: TELO – GLAS – ČRKA – BESEDA V PRVEM RAZREDU

Primer temelji na pedagoški praksi avtorice v prvem razredu osnovne šole, v oddelku, v katerem so se učenci razlikovali po znanju slovenščine, govorno-jezikovnem razvoju, sposobnosti vzdrževanja pozornosti, gibalni spretnosti in senzornem odzivanju. Nekateri otroci so že prepoznavali večino črk, drugi pa so imeli težave z razlikovanjem glasov, sledenjem zaporedju, stabilnim sedenjem ali vzdržljivostjo pri pisanju. Cilj ni bil izvajati ločenega terapijskega programa, temveč v redni pouk vključiti kratko in predvidljivo rutino, ki je otrokom olajšala prehod od gibanja in govora k delu s črko, besedo in kratkim besedilom.

Rutina je praviloma trajala od deset do petnajst minut in je bila izvedena pred uvajanjem nove črke ali pred zahtevnejšo nalogo branja in pisanja. Na tabli je bilo vedno prikazano enako slikovno zaporedje: pripravimo telo, poslušamo glas, spoznamo črko in jo uporabimo. Dejavnosti so se spreminjale, struktura pa je ostajala podobna. Takšna predvidljivost je zmanjšala čas, potreben za razlago, ter koristila predvsem otrokom, ki so potrebovali več zunanje organizacije, jasne prehode in manj nepričakovanih senzornih dražljajev.

Ob uvajanju črke M so otroci najprej začutili oporo stopal in izvedli nekaj počasnih potiskov dlani ob steno. Nato so ob dolgem izdihu izgovarjali glas /m/ in z dlanjo na grlu ali licih opazovali vibracijo. Učiteljica je izgovarjala besede, otroci pa so se odzvali z dogovorjenim gibom le takrat, ko so na začetku zaslišali /m/. Zatem so po učilnici poiskali slikovne kartice, poimenovali predmete in jih razvrstili glede na začetni glas. Kartico, postavljeno levo od telesne sredine, so lahko pobrali z desno roko in obratno. Namen ni bil domnevno »vklapljanje hemisfer«, temveč zavestna koordinacija in usmerjanje pozornosti v smiselni jezikovni nalogi.

V naslednjem koraku so izbrane besede izgovorili počasi, jih razdelili na zloge s koraki ali ploski in podaljšali začetni glas. Učiteljica je nato pokazala kartico s črko M ter jo počasi premaknila z leve proti desni in med dve označeni točki. Otroci so za kratek čas usmerjali pogled in poimenovali položaj kartice. Sledilo je iskanje črke med podobnimi grafičnimi znaki. Vidna naloga je trajala le minuto ali dve; otrok, ki mu je bilo sledenje neprijetno, je sodeloval pri poimenovanju položaja ali razvrščanju kartic.

Nato je sledilo jasno zaporedje od velikega k majhnemu. Najprej so črko oblikovali iz vrvice in palčk. Zatem so pot vsake poteze ponovili s celotno roko – z gibom iz ramena in komolca – najprej po zraku in nato na tabli oziroma navpični površini. Kdor je želel, je črko s prstom oblikoval še v pesku ali na hrapavi podlagi. Takoj zatem so jo prenesli na papir: zapisali so jo nekajkrat počasi in premišljeno, nato z njo dopolnili znano besedo, sestavili zlog ali prebrali kratko besedo iz že usvojenih črk. Multisenzorna dejavnost je bila smiselna zato, ker so vsi koraki vodili k isti črkovno-glasovni povezavi in njeni dejanski uporabi pri branju in pisanju.

Dejavnosti so bile prilagojene brez javnega izpostavljanja posameznikov. Otrok je lahko križne gibe izvajal sede, pri pisanju uporabljal večji format in oporo za stopala, pri slušnih nalogah pa sedel bližje učiteljici. Taktilni material je bil možnost, ne obveznost. Otroci, ki so se hitro preobremenili, so dobili manj kartic in krajše zaporedje; otroci z manj znanja slovenščine so imeli slikovno oporo, jasen govorni model in več časa za poimenovanje; spretnější bralci pa so novo črko uporabili v povedi ali kratkem zapisu. Cilj je ostal skupen, pot do njega pa je bila različno podprta.

Učiteljica je napredek spremljala s funkcionalnimi kazalniki: ali se otrok po gibalnem uvodu lažje vključi v nalogo, ali sledi zaporedju z leve proti desni, prepozna začetni glas, črko zapiše v dogovorjeni smeri in jo uporabi v zlogu ali besedi. Po več tednih so se pri večini otrok pokazali hitrejši prehodi k sedečemu delu, daljše vztrajanje pri kratkih nalogah pisanja, manj pretiranega stiskanja pisala in večja pripravljenost za glasno sodelovanje. Ker napredek ni pri vseh potekal enako hitro, so bili posamezni deli rutine sproti skrajšani, poenostavljeni ali nadomeščeni.

V opisanem oddelku so do februarja vsi učenci samostojno prebrali vsaj kratke, svoji razvojni stopnji primerne besede in povedi, čeprav so bili njihovi začetni pogoji zelo različni. Tega dosežka ni mogoče pripisati telesni rutini sami. Verjetneje je izhajal iz kombinacije sistematičnega poučevanja črkovno-glasovnih povezav, vsakodnevnega vodenega branja, bogatega ustnega jezika, ponavljanja, sprotne povratne informacije ter telesnih in senzorno ustreznih prilagoditev. Gre za opis pedagoške prakse, ne za eksperimentalni dokaz vzročnega učinka. Telesna priprava je ustvarila ugodnejše pogoje, neposredno poučevanje pa je otrokom omogočilo, da so se naučili brati in pisati.

Primer je mogoče opredeliti kot dobro prakso, ker so bile dejavnosti kratke, varne, vključujoče in neposredno povezane z učnim ciljem. Zanje niso bili potrebni posebna oprema ali zapleteni protokoli, temveč vrstica, slikovne kartice, žetoni, tabla, papir in dosledno učiteljevo opazovanje. Najpomembnejša ni bila novost posamezne vaje, ampak predvidljiva struktura, jasen prenos v jezikovno nalogo in pripravljenost, da se dejavnost spremeni, kadar otroku ne pomaga.

OPAZOVANJE OTROKA IN PRAVOČASNA PODPORA

Učitelj pri pripravi na opismenjevanje ne postavlja diagnoz, lahko pa sistematično opazuje otrokovo funkcioniranje. Pri sedečem delu za mizo spremlja, ali ima otrok oporo za stopala in trup, ali se hitro seseda, pogosto menja položaj oziroma se izogiba nalogam, ki zahtevajo sedenje za mizo. Pri delu z rokami opazuje, ali usklajeno uporablja obe roki, stabilizira papir, pretirano stiska pisalo, se hitro utruja ali občuti bolečino. Pri vidnih nalogah spremlja približevanje obraza, mežikanje, izgubljanje vrstice, pokrivanje enega očesa, glavobole in morebitno poročanje o dvojnem vidu. Pri govoru in poslušanju opazuje razumljivost, besedišče, razumevanje navodil, pripovedovanje in razlikovanje glasov.

Posamezen znak še ne pomeni motnje. Pomembni so vztrajnost, kombinacija težav in njihov vpliv na vsakodnevno sodelovanje. Če otrok kljub prilagoditvam dalj časa ne napreduje, je smiselno sodelovanje s svetovalno službo in starši. Pregled sluha je priporočljiv ob pogostih vnetjih ušes ter kadar otrok pogosto prosi za ponovitev, se ne odzove na tišji govor ali na govor brez vidnega stika, težko sledi ustnim navodilom ali je njegov govor vztrajno nerazločen. Pregled vida je potreben ob izrazitem vidnem naporu, izgubljanju vrstice, približevanju obraza, glavobolih, zapiranju enega očesa ali dvojnem vidu. Logoped ocenjuje govor, jezik in fonološko procesiranje, delovni terapevt pa funkcionalne gibalne spretnosti, senzorno obdelavo in izvajanje šolskih nalog. Pri širših razvojnih znakih se vključita pediater in ustrezna razvojna služba.

Pedagoško dokumentiranje naj temelji na opisnih in opazljivih podatkih. Namesto vrednotne sodbe »je len« zapišemo: *»Po treh minutah pisanja začne stresati roko, pritisk na pisalo postane močnejši in črke manjše.«* Namesto oznake »ne posluša« zapišemo: *»Dvostopenjsko ustno navodilo izvede, kadar ga spremlja slikovna opora; brez nje izvede le prvi del.«* Tak zapis omogoča ciljno prilagajanje podpore in kakovostnejšo komunikacijo s starši ter strokovnjaki.

Za spremljanje napredka lahko učitelj izbere nekaj funkcionalnih kazalnikov: otrok pet minut udobno sodeluje pri nalogi pisanja; z eno roko stabilizira papir in z drugo riše; sledi preprostemu zaporedju od leve proti desni; razdeli dvozložno besedo; prepozna začetni glas; črko napiše v dogovorjeni smeri; po kratkem gibalnem odmoru se vrne k nalogi. Napredek posameznega otroka je pomembnejši od primerjanja z idealizirano normo.

SODELOVANJE MED VRTCEM, ŠOLO IN DOMOM

Pomemben del priprave na opismenjevanje je vsakdanje življenje, v katerem otrok dejavno uporablja telo, roke in jezik. Doma ga podpirajo samostojno oblačenje in zapenjanje, priprava hrane, mešanje, rezanje z varnim nožem, zlaganje perila, gradnja, risanje, ustvarjanje in igra na prostem. Za te dejavnosti odrasli ne potrebujejo posebne terapevtske opreme. Pomembna sta predvsem čas in dovoljenje, da otrok poskusi, naredi napako in dejavnost dokonča.

Staršem je koristno pojasniti, da večja količina vaj sama po sebi ne zagotavlja boljšega učinka. Dolgotrajno prepisovanje črk pred šolo ne zagotavlja uspeha, če otrok pri tem pretirano stiska pisalo, ne razume glasovne zgradbe besed ali izgubi zanimanje za knjige. Smiselnejši so skupno branje, pogovor o zgodbi, igranje z rimami, risanje, izdelovanje, družabne igre, gibanje ter kratke in pozitivne izkušnje s svojim imenom in drugimi pomenljivimi besedami. Zasloni niso sami po sebi vzrok za vsako gibalno težavo, lahko pa zmanjšajo čas za raznovrstno ročno, jezikovno in gibalno igro.

Prehod iz vrtca v šolo je lažji, kadar strokovni delavci uporabljajo usklajene strokovne izraze in pričakovanja. Vrtec lahko opiše otrokove učinkovite načine uravnavanja, interese, odziv na hrup, ročne spretnosti in komunikacijo. Šola pa nadaljuje z razvojnim pristopom ter ne pričakuje, da mora vsak prvošolec že prvi dan dalj časa sedeti in pisati v majhno črtovje. Prilagoditev velikosti, časa in načina odzivanja ne pomeni zniževanja ciljev, temveč omogoča dostopnejšo pot do njihovega doseganja.

Sodelovanje je še posebej pomembno pri otroku z ugotovljenimi razvojnimi posebnostmi. Priporočila različnih strokovnjakov je treba prevesti v izvedljive razredne korake. Namesto splošnega priporočila »potrebuje senzorne odmore« določimo, kdaj, kako dolgo in katera dejavnost mu pomaga. Namesto priporočila »*naj razvija finogibalne spretnosti*« izberemo dve konkretni dejavnosti ter spremljamo, ali se izboljšujeta vzdržljivost in funkcionalno pisanje.

SKLEP

Priprava telesa na začetek opismenjevanja pomeni, da otroku pomagamo vzpostaviti telesne pogoje za govor, poslušanje, gledanje, branje in pisanje. Stabilna, vendar gibljiva drža omogoča svobodnejšo uporabo rok. Razvita ročna spretnost lahko zmanjša napor pri zapisu. Zmožnost usmeriti pogled, slediti vrstici od leve proti desni, razlikovati položaje ter ohranjati zaporedje pomaga otroku pri orientaciji v vrstici in na strani. Bogat ustni jezik, fonološko zavedanje in jasne povezave med glasovi in črkami pa ostajajo jedro uspešnega opismenjevanja.

Ključno je ravnotežje med telesno podporo in neposrednim poučevanjem. Otrok se mora gibati, uporabljati roke, raziskovati prostor, govoriti in poslušati; hkrati potrebuje izrecno in strukturirano poučevanje črk, glasov, spajanja, besedišča, razumevanja in tvorjenja besedila. Telesne dejavnosti so najučinkovitejše, kadar otroka uravnavajo, mu omogočijo uspešnejše sodelovanje in se neposredno prenesejo v naslednjo jezikovno nalogo. Ne predstavljajo samostojne poti do pismenosti ter ne smejo odložiti strokovne ocene ali dokazano učinkovitega poučevanja.

Celostno opazovanje otroka učitelju omogoča, da težav pri držanju pisala ali sledenju vrstici ne obravnava izolirano. Upošteva razvijajočo se telesno stabilnost, uravnavanje budnosti, jezikovni razvoj ter otrokovo potrebo po času, jasnosti, gibanju in spodbudni povratni informaciji. Takšen pristop ne zmanjšuje pomena znanja, temveč ustvarja pogoje, v katerih ga otrok lahko učinkoviteje usvoji in uporabi.

LITERATURA

- Anthony, J. L., Aghara, R. G., Dunkelberger, M. J., Anthony, T. I., Williams, J. M. in Zhang, Z. (2011). What factors place children with speech sound disorders at risk for reading problems? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(2), 146–160. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0053\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0053))
- Babayigit, S., Roulstone, S. in Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148–168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>
- Battaglia, G., Alesi, M., Tabacchi, G., Palma, A. in Bellafiore, M. (2019). The development of motor and pre-literacy skills by a physical education program in preschool children: A non-randomized pilot trial. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02694>
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D. in Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, 83(4), 1229–1244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x>

- Case-Smith, J., Weaver, L. L. in Fristad, M. A. (2015). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(2), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>
- Castles, A., Rastle, K. in Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Dehaene, S. in Cohen, L. (2007). Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56(2), 384–398. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.10.004>
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J. in Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330(6009), 1359–1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>
- Flatters, I., Mushtaq, F., Hill, L. J. B., Holt, R. J., Wilkie, R. M. in Mon-Williams, M. (2014). The relationship between a child's postural stability and manual dexterity. *Experimental Brain Research*, 232(9), 2907–2917. <https://doi.org/10.1007/s00221-014-3947-4>
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M. in Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017. <https://doi.org/10.1037/a0020104>
- James, K. H. in Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>
- Lee, A. S. Y. in Gibbon, F. E. (2015). Non-speech oral motor treatment for children with developmental speech sound disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(3), Article CD009383. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009383.pub2>
- Melo, J. C. N., Tejada, J., Silva, E. C. M., Ywagne, J., Oliveira, D. N., Gandarela, L. in Silva, D. R. (2025). Effects of physically active lessons and active breaks on cognitive performance and health indicators in elementary school children: A cluster randomized trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22, Article 96. <https://doi.org/10.1186/s12966-025-01789-6>
- Puranik, C. S. in Al Otaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing*, 25(7), 1523–1546. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9331-x>
- Seo, S. M. (2018). The effect of fine motor skills on handwriting legibility in preschool age children. *Journal of Physical Therapy Science*, 30(2), 324–327. <https://doi.org/10.1589/jpts.30.324>
- Storch, S. A. in Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Tambyraja, S. R., Farquharson, K. in Justice, L. M. (2020). Reading risk in children with speech sound disorder: Prevalence, persistence, and predictors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3714–3726. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00108
- Watson, A. in Kelso, G. L. (2014). The effect of Brain Gym® on academic engagement for children with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(2), 75–83.
- Wertli, J., Schötzau, A. in Palmowski-Wolfe, A. (2023). The influence of age on eye movements during reading in early elementary school children. *Klinische Monatsblätter für Augenheilkunde*, 240(4), 591–598. <https://doi.org/10.1055/a-2045-7271>

Avtorica
mag. Narrayani Premal, OŠ Lucija

Kontakt avtorice
narrayani.premal@gmail.com