



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

BÁSNIČKY V POHYBE

(CEZ BÁSNIČKU NA JAVISKO)

DANA KOLLÁROVÁ

Meno autora: PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
Názov publikácie: Básničky v pohybe: Cez básničku na javisko
Recenzenti: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
PaedDr. Oľga Podprocká
Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978-80-8052-859-1

OBSAH

ÚVOD	4
1 DETI A POÉZIA	5
1.2 Poézia ukrytá nielen v knihe.....	6
1.2.1 Ako zoznamovať dieťa s knihou, literárnym textom, ilustráciou, poéziou.....	6
1.2.2 Význam vnútornej interpretácie textu pedagógom	8
1.2.3 Prostriedky k porozumeniu slov a textu.....	9
2 UMELECKÉ A MIMOUMELECKÉ PODNETY K PRÁCI S POÉZIOU.....	10
2.1 Umelecké podnety.....	10
2.2 Mimoumelecké podnety.....	12
3 PRÍPRAVA HLASU NA PRÁCU SO SLOVOM.....	12
3.1 Dychové orgány.....	12
3.2 Fonačné orgány	12
3.3 Artikulačné orgány	12
4 POHYB V BÁSNI	14
4.1 Pohybové vyjadrenie je v predstave dieťaťa	14
4.2 Pohybové vyjadrenie dieťaťa je signál pre učiteľku	14
4.3 Pohybom spoznávame seba a priestor.....	14
4.4 Rytmus – spoločný prvok básne a pohybu	16
5 K BÁSNIČKÁM V POHYBE DRAMATICKOU HROU.....	19
5.1 Princíp tvorivej činnosti	19
6 NÁMETY NA POHYBOVÉ IMPROVIZÁCIE.....	21
6.1 Aktivita 1 – Krtko tunelár.....	21
6.1.1 Hlasová rozcvička k básni Čo pre krtka tunelára	21
6.2 Aktivita 2 – Nádcha sa učí abecedu.....	26
6.3 Aktivita 3 – Ježko v kine.....	28
6.4 Aktivita 4 – Mlynček na mak.....	30
6.5 Aktivita 5 – Miss buchta.....	33
6.6 Aktivita 6 – Oblak oblekom	34
ZÁVER.....	37
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	40

ÚVOD

V publikácii poukazujeme na potrebu zaraďovania literárneho textu do predškolskej edukácie s dôrazom na rozličné organizačné formy v rámci denného poriadku – hrová činnosť, telovýchovné a relaxačné činnosti, pobyt vonku, edukačné aktivity, záujmové činnosti. Osobitnú pozornosť venujeme poézii, kritériám jej výberu vzhľadom na plánované aktivity, pričom upozorňujeme na niektoré momenty, ktoré sú špecifické pri práci s poéziou vzhľadom na charakter a cieľ organizačnej formy. Máme na mysli rozdielnu prácu s básňou, napríklad pri rannom cvičení a pri odpočinkových činnostiach. Uvedené špecifiká práce s poéziou demonštrujeme na konkrétnych ukážkach so zdôvodnením metodických krokov.

Samostatnú a zároveň ťažiskovú časť publikácie tvoria námety na prácu s poéziou v rámci záujmovej činnosti, ale rovnako môžu byť súčasťou edukačných aktivít. Jadrom tvorivej práce s poéziou by vždy mala byť dramatická hra, ktorá nám môže ukázať cestu, ako postupovať pri príprave javiskového tvaru, ak by sa učiteľky rozhodli ich spoločnú tvorivú prácu s deťmi predviesť rodičom alebo iným divákom.

Prínos tejto publikácie vidíme v tom, že učiteľky materských škôl, ale aj učiteľky primárneho vzdelávania, vychovávateľky v školskom klube detí a v neposlednom rade aj poslucháči, ktorí sa pripravujú na prácu učiteľky v materskej škole, tu nájdú okrem námětov na metodickú prácu aj teoretické východiská a pedagogicko-didaktické zdôvodnenia, ktoré im pomôžu nájsť istotu v edukačnom procese pri práci s poéziou.

Autorka

1 DETI A POÉZIA

Poézia pre deti predškolského veku zohráva pre psychický rozvoj dieťaťa nenahraditeľné miesto. Poézia je špecifickým umeleckým prostriedkom v komunikácii. Osvedčení autori, ktorí písali **klasický typ poézie pre deti** predškolského veku, mali schopnosť vytvoriť texty – básne pre deti, ktoré poskytli dieťaťu bohaté obrazy a podnety na prežívanie (napr. L. Podjavorinská, M. R. Martáková). Podobne to môžeme povedať aj o autoroch (K. Bendová, E. Čepeková, J. Pavlovič), ktorí tvorili **prechod od klasickej k súčasnej tvorbe pre deti**. (bližšie J. Poliak, 1978, J. Kopál, 1970, 1985). Rovnako vieme vybrať primerané a kvalitné básne pre deti aj **s moderným typom poézie** (napr. D. Hevier, L. Feldek, T. Janovic, F. Rojček). Pre učiteľku materskej školy je dôležité dokázať sa zorientovať v textoch a predkladať deťom kvalitné texty, čím máme na mysli ich **obsah, bohatosť básnických obrazov, rýmy, rytmus, ale aj prvky humoru**. Rovnako dôležitá je aktuálnosť a primeranosť vzhľadom na vek dieťaťa, teda za obrazmi by si dieťa malo dokázať predstaviť (aspoň čiastočne) sociálnu skúsenosť, ktorá je podložená vlastným zážitkom, čím dieťa získava istotu v porozumení textu. Tu môžeme hovoriť o tzv. *detskom aspekte*, ktorý zdôrazňovali bádatelia (F. Miko, J. Kopál), predstavitelia tzv. *nitrianskej školy*. Básnik píšuci pre deti vie, že musí vychádzať z detskej hravosti, z detského poznania sveta, ale zároveň musí rešpektovať isté pravidlá jazyka.

V súčasnosti výber poézie pre deti predškolského veku komplikujú učiteľkám rozliční vydavatelia, ktorí sa často prezentujú poéziou skôr s akcentom na grafickú úpravu kníh než na samotný obsah básní. Často sa **stretávame s nekvalitným prekladom**, ktorý nespĺňa základné kritériá poézie pre najmenšie deti. Rozhodne by v nich malo byť slovo, rytmus a hra. **Rytmus ako základný prostriedok alebo výstavbový prvok detských folklórnych slovesných útvarov by mal byť východiskom pre detskú poéziu**. S. Urbanová (2004) píše, že deti predškolského veku zaobchádzajú s veršovanými textami takmer rovnako ako s bežným textom. (text, ktorý nie je zaťažený estetickými štruktúrami). Preto by moderná poézia, ktorá tiež vychádza z folklóru, mala súčasne vnímať dieťa ako partnera, spoluhráča (spoluaktéra) a spolutvorcu tak, akoby sme boli v procese hry. S krátkymi básňami môžeme s deťmi aj experimentovať. V rámci lexikálnej roviny nemusíme pracovať s celým slovom, ale môžeme sa hrať s menšími segmentmi, so slabikami, s hláskami. Dôležité je pre učiteľku vedieť, aká je vzhľadom na vek a individuálne osobitosti dieťaťa jeho slovná zásoba (napríklad pri hre s metaforou, personifikáciou). U starších detí (5-ročných) sa nemusíme báť pracovať s nonsensom (napr. pri tvorbe rýmu). Aj nonsens alebo hra s veršom, so slovom, s rýmom môže priniesť dieťaťu podnety pre radosť a smiech. **Ved' hra a humor dieťaťu pomáhajú lepšie sa spoznať** a spoznávať aj svojich spoluhráčov. Aj humornými prvkami v poézii môžeme vychovávať a navyše pomôžeme dieťaťu prekonávať neistotu v nových situáciách a prostrediach.

1.2 POÉZIA UKRYTÁ NIELEN V KNIHE

Dieťa sa s poéziou stretáva nielen v materskej škole, ale v hrách s ostatnými deťmi. Poézia pre deti vychádza a je súčasťou detskej ľudovej slovesnosti, konkrétne detského slovesného folklóru (*vyčítanky, rapotanky, riekanky, rečňovanky, vysmievaníky a pod.*). Podobne ako hudobné diela určené najmenším deťom vo forme perцепčných činností môžu byť vo vzdelávaní detí námetom na detské hry, na motiváciu ku kresleniu, aj poézia pre deti má svoje miesto vo vzdelávaní. Najmenšie deti sa stretávajú s poéziou najskôr v spomínaných slovesných útvaroch ľudovej slovesnosti a neskôr v prvej knihe – *leporele*. V *leporele*, ako aj v ostatných knihách pre deti predškolského veku sú **dominantné obrázky a ilustrácie**. Aj keď *leporelo* niekedy deťom slúži na vytvorenie fiktívneho priestoru (*obchodu, dvora, domu, izby*), spoločne s rodičmi sa k nim vracajú, aby ich opakovane čítali a listovali. Spoločným čítaním s deťmi, ako **aj vlastným príkladom rodičov** možno stimulovať a utvárať u detí vzťah k čítaniu a ku knihe.

V materskej škole sa dieťa stretáva s knihou a poéziou v rozličných organizačných formách, teda počas pobytu dňa:

- **v ranných hrách** – kde si dieťa môže vybrať knihu podľa vlastného záujmu z detského literárneho kútika;
- **v ranom cvičení** – kde si môžu na slová básne udávať rytmus cvičenia;
- **v edukačných aktivitách** – v nich môže učiteľka cielene robiť s literárnymi útvarmi, resp. s literárnym textom, alebo literárny text nám môže byť motiváciou či diagnostickou metódou v edukačnej aktivite);
- **počas pobytu vonku** – jeho súčasťou môže byť návšteva knižnice, beseda so spisovateľom, prípadne ilustrátorom alebo len čítanie v tráve, vymýšľanie rýmov počas vychádzky na odpozorované javy ; tiež to môžu byť hry so slovom – s rýmom, rytmom, veršom a pod., prípadne vlastná tvorba; keď deti počas vychádzky vymýšľajú a tvoria rýmy alebo verše o odpozorovaných javoch;
- **v odpočinkových a relaxačných činnostiach** – takmer denne v receptívnej rovine pri čítaní pred odpočinkom;
- **v záujmových činnostiach**, v ktorých si samy môžu ilustrovať verše, básne, ktoré si vymyslia a zapíše im ich pani učiteľka, prípadne keď si z nich tvoria časopis.

1.2.1 Ako zoznamovať dieťa s knihou, literárnym textom, ilustráciou, poéziou

Ak ideme pracovať s novou knihou, je dôležité predstaviť ju deťom, pretože nevedia čítať. Predstaviť by sme im ju mali tak, aby sa zoznámili s menami autorov, ilustrátormi a aj s obsahom, teda s tým, čo v nej nájdeme. Týmto postupom môžeme vzbudiť u detí záujem *o otvorenie novej knihy*. Knihy otvárame deťom aj preto, aby sme spoločne s nimi objavovali slovesné umenie v podobe slov a netradičných slovných spojení. **Knihy a literárne texty nás môžu inšpirovať kvlastnej tvorivej činnosti založenej na**

princípe hry, ktorej výsledok môže byť vlastná tvorba hrou detí. Považujeme to pre dieťa za významné, pretože experimentovaním so slovami, slabikami, s hláskami sa naučí vnímať slová ako súčasť reality a situácií v nej. **Čítaním a experimentovaním so slovami rozvíjame u detí cit pre slovesné umenie, zmysel pre rytmus a rým a rovnako u nich rozvíjame myslenie.** Práve cez hru so slovom sa nenásilne vieme dozvedieť, do akej miery dieťa rozumie kontextu, resp. významovej rovine literárneho diela a jazyku.

V najmladšej vekovej skupine pracujeme s minimom textu, skôr s ilustráciou, ale aj tu kladieme dôraz na porozumenie. Práve **porovnávaním viacerých ilustrácií od viacerých autorov** (ktorí napríklad zobrazili vlka alebo mačku – hladnú, spiacu, čakajúcu, nahnevanú, spokojnú) vieme ilustráciu využiť na to, aby dieťa zachytilo nielen výtvarné rozdiely, ale ich dokázalo aj pomenovať a porozumieť im na základe vlastných skúseností a zažitých emócií.

Predpokladá sa, že učiteľka materskej školy by mala byť dobre zorientovaná v literatúre pre deti a mládež. Rovnako dobre by mala poznať čitateľskú zrelosť a úroveň jednotlivých vekových kategórií detí predškolského veku. Vo svojej pedagogickej činnosti by mala **striedať literárne činnosti** (práca s poéziou, práca s prózou, dramatické vyjadrovanie predstáv), pri čítaní využívať maňušky, vlastný estetický prednes, pokusy detí o prednes, prerozprávanie príbehu, možnosti dorozprávania príbehu alebo hľadanie názvu. Rovnako by im mala **ponúknuť viaceré žánre, prípadne k tematicky podobnej ilustrácii rozličné verše**, aby dieťa mohlo porovnávať a objavovať variabilitu slov a jej vplyv na významovú premenlivosť textu. V každom prípade by sme mali začínať od detských riekaniak a veršov, ktorým deti rozumejú a pripomínajú im hry a vlastnú sociálnu skúsenosť (*báseň o kvietku, o mame, o hračke a pod.*).

Keďže sa v tejto práci chceme sústrediť na poéziu, v prednese básní uprednostňujeme vlastný prednes pred čítaním básne. Samozrejme platí, že tento prednes by mal byť podporený otvorenou knihou, z ktorej báseň čítame. V básni ide o slovné spojenia, obrazy vyjadrené symbolmi a rozličnými básnickými figúrami. V prednese sa sústredíme na to, aby dieťa zachytilo očný kontakt s interpretom. Správne interpretovaná poézia pomôže detskému príjemcovi porozumieť básnickým obrazom, nálade, prostrediu, významu. Zároveň v ňom **rozvíjame predstavivosť, schopnosť počúvať, prežívať a rozvíjať zmysel pre cit so slovom.** V žiadnom prípade to nesmie byť len *preexponovane vypovedaná* báseň s dôrazom na gúľanie očami(!). Zvlášť v poézii môže dieťa objaviť také fenomény ako melódia reči, farby hlasu a význam sily hlasu, aby si uvedomilo významovú hodnotu slova. V poézii sa deti oboznamujú s prirovnaniami, so zdobeninami, s antonymami, personifikáciou a metaforou.

1.2.2 Význam vnútornej interpretácie textu pedagógom

Výberu literárneho diela a najmä príprave na prednes, ktorá spočíva v interpretácii textu učiteľkou sa pripisuje veľký dôraz. E. Zigová a V. Obert (1981) definujú interpretáciu vo vzťahu k literárnemu textu ako rozbor, výklad, ktorý zahŕňa vniknutie do podstaty literárneho diela, pochopenie jeho zmyslu a napokon jeho pretlmočenie. Začíname správnym výberom diela, pričom musíme zohľadniť úroveň svojich poslucháčov. Potom si prečítame text, snažíme sa doň preniknúť, porozumieť mu. Pri rozbere musíme využiť všeobecné poznatky o literárnom diele a nadviazať **vnútorný kontakt s literárnym dielom** v jeho estetickej rovine. E. Zigová (1984) rozlišuje čitateľský a učiteľský rozbor. **Čitateľský rozbor nám umožňuje rozumom i citom spracovať literárno-estetické kvality, ktoré budú pôsobiť na dieťa v našej vonkajšej interpretácii v podobe estetického (najlepšie až umeleckého) prednesu.** Učiteľský rozbor nám zasa pomôže uvedomiť si pedagogicko-metodické otázky prednesu, aj to, ako na počúvanie vopred deti pripraviť. Premyslíme si, ktoré kľúčové slová a obrazy deťom pred prednesom vysvetlíme, ak ich ešte nepoznajú. Učiteľka by mala zvážiť, o ktoré slová by malo ísť a ktoré sú deti schopné pochopiť z kontextu. Dieťa rozumie slovu, ak si dokáže vytvoriť predstavu – obrázok. Aby si však tieto predstavy vedelo vytvoriť, musí nevyhnutne poznať, rozumieť pojmom. **Ak niektorému slovu nerozumie, bude pre neho nepochopiteľné aj ďalšie slovo, slovné spojenie, text** zložený z predchádzajúcich. Ak teda dieťa nerozumie niektorým častiam textu (slovám), celé dielo bude naň pôsobiť iba ako zvukový záznam, ku ktorému si nepriradí žiadnu predstavu. Slová môžeme podporiť a vysvetliť obrázkom, synonymickým výrazom, prirovnaním, metaforou, gestom, mimikou, posunkom a podobne.

1.2.3 Prostriedky na porozumenie slov a textu

Ďalšou úlohou je vytvorenie priaznivej atmosféry na vnímanie čítania alebo estetického prednesu. Tu môže pomôcť vhodne vybraná hudobná skladba, hrová motivácia alebo rôzne tvorivé činnosti. Ako sme už pripomenuli (D. Kollárová 2005), je tu ešte jedna vec, na ktorú by sme nemali zabudnúť, keď sa chystáme s deťmi pracovať s literárnym textom. **Skôr než pristúpime k hre, čítaniu či k inej forme práce s literárnym textom, odporúčame urobiť s deťmi hlasovú rozcvičku, ktorá by mala pozostávať z dychových, fonačných, artikulačných a rytmických cvičení.** Poukazuje na to, že by sme nemali zabúdať rozvíjať s hovoreným, čítaným slovom aj výrazové prostriedky reči, správne dýchanie i predlžovanie výdychového prúdu, pracovať s intonáciou – moduláciou hlasu, rozvíjať zmysel pre dynamiku a rytmus slova. Naše čítanie deťom má viesť k tomu, aby sa v deťoch vzbudil záujem počúvať a súčasne, ako sme uviedli vyššie, aby počuté slová v nich vyvolávali rôzne predstavy, obrazy a podnecovali ich fantáziu.

Proces čítania alebo prednesu deťom neukončíme len vlastnou aktivitou, ale **dôležité je vtiahnuť deti do deja hrou a pohybom.** Pri inšpirácii a voľbe námetu k hre

vychádzame z textu. **Pri sprostredkovaní literárneho textu si ako podporu k lepšiemu porozumeniu môžeme pomôcť aj mimoslovnými prostriedkami.** Môžu to byť rozličné predmety, kresba alebo aj bábka. Práve bábka je vhodným aktivizátorom predstavivosti a zároveň umocňuje emotívny účinok (bližšie B. Kováčová, 2013).

2 UMELECKÉ A MIMOUMELECKÉ PODNETY K PRÁCI S POÉZIOU

2.1 UMELECKÉ PODNETY

Uvedieme niektoré podnety, ktoré sú potrebné pri práci so slovom a sú súčasťou estetickéj výchovy:

- **slovesné umenie** (verš, rým, jazykolam, detská ľudová slovesnosť – hádanky, rečovanky, vyčítanky, najlepšie spojené s pohybom, teda aj detské ľudové hry, rozprávky),
- **hudobné umenie** (zvuky, šumy, tóny, melódia, harmónia rytmus, dynamika),
- **výtvarné umenie** (modelovanie, maľba – vyjadrovanie farbou, priestorovými útvarmi, líniou, hra s papierom – trhanie, krčenie, lepenie, skladanie),
- **pohybové umenie** (kultivujeme pohybové vyjadrenie podľa pokynov alebo na základe predstavy, na základe hovoreného slova, počutého zvukového príbehu, a tak rozvíjame u detí správne držanie tela, lomené pohyby, oblúkové pohyby, prácu s ťažiskom alebo chôdzu po špičkách, chôdzu s obmedzením pohybu niektorej časti tela, rozvíjame celú plastiku tela.),
- **dramatické umenie** (zapájame všetky zmysly, pretože pohybom, podobne ako u pohybového umenia, môžeme vyjadriť počuté. Aby sme dali pohybu výraz, môžeme využívať predmety – rekvizity, čo nám na jednej strane môže pomôcť, na druhej strane to dieťaťu môže skomplikovať sústredenie a kompozičné pohybové vyjadrenie. Úlohou je slovom, zvukom, predmetom a súčasne pohybom vyjadriť predstavu tak, aby tomuto vyjadreniu porozumeli aj ďalší spoluhráči, aktéri. Ide tu o symbolické vyjadrenie).

Práca s básňami sa najviac dotýka oblastí estetickéj výchovy, konkrétne literárneho umenia, recitácie a divadla. Treba si uvedomiť, že na jednej strane nám ide o cieľavedomú tvorbu (umeleckých) estetických diel detí – k nim môžeme dospieť vyššie uvedenými tvorivými aktivitami – a súčasne na druhej strane v rámci tejto tvorivej činnosti detí kultivujeme ich osobnosť, čo je zároveň cieľom estetickéj výchovy.

- **V literárnom umení** teda cez jazyk (jeho hovorenú a písanú podobu) smerujeme k literárnej výchove. Tvorivou literárnou činnosťou detí vychovávame k literatúre a zároveň literatúrou. Súčasťou literárneho umenia je aj umelecký prednes (u detí predškolského veku skôr estetický prednes), čo si vyžaduje zapojenie celého psychofyzického aparátu dieťaťa s akcentom na zvukovú stránku jazyka.
- Ak pracujeme s literárnymi útvarmi s deťmi na javisku, môžeme hovoriť **o divadelnom umení**, v ktorom sú podstatné zvuky, jazyk, priestor, farby, tvary, ale aj (dramatické) konanie a vzťahy detí, pričom je zapojená celá psychofyzická stránka osobnosti dieťaťa. Tu môžeme hovoriť o dramatickej výchove.

2.2 MIMOUMELECKÉ PODNETY

Pri tvorivej práci so slovom treba myslieť aj na mimoumelecké prostriedky, ktoré dieťa pozná z prírody. Majú svoju úlohu pri estetickej výchove detí predškolského veku, teda aj pri práci s poéziou. **Významné postavenie tu má príroda**, takže dieťa pozná a vyjadruje tvorivými pohybmi, zvukmi, slovami, zvukmi prírody – *kukučku (kukuk), vietor alebo šumenie lístia (ššššš), dážď (kvap, alebo klopaním na iný predmet, prípadne len dlaňami), lámanie haluzí (artikulačnými orgánmi vyjadriť neartikulovaný zvuk, ktorý nedokážeme foneticky transkripčne zaznamenať), zvuky mraveniska, kroky v suchom lístí, zvuky chôdze v snehu a pod.* Toto všetko môžeme využívať pri práci s poéziou. Prírodniny môžeme tiež využiť pri práci s básňou, a to takým spôsobom, že udieraním kamienkov, prípadne vyrobením si zvukových nástrojov (hrkállok), ktorých obsahom môže byť fazuľa, mak, šošovica, ryža, cestoviny, orechy a pod., môžeme pri recitovaní básne zároveň rytmicky vyjadrovať ich temporytmus. Tým deti zároveň pripravujeme nielen na slabikovanie (čo je tiež rytmizovanie). To je súčasťou výučby utvárania elementárnej gramotnosti v 1. ročníku základnej školy, ale za podstatné považujeme, že súčasne tým zapájame s centrom reči aj ďalšie centrá potrebné na učenie.

3 PRÍPRAVA HLASU NA PRÁCU SO SLOVOM

Jadrom prednesu alebo práce s básňou je reč dieťaťa. Na nej sa podieľajú dychové, fonačné a artikulačné orgány.

3.1 DYCHOVÉ ORGÁNY

Odporúčame s deťmi systematicky robiť dychovú gymnastiku, ktorej jadrom sú hry s dychom – *fúkame balón, sfúkame list z dlane, motivujeme deti, že sme plavci, plačeme a fňukáme, utišujeme dieťa a podobné motivované cvičenia. Dychová gymnastika* (krátky dych, prerušovaný, predlžovaný, slabý, silný) je dôležitá na precvičovanie vdychových a výdychových svalov, pretože od sily výdychového prúdu závisí, ako rozozvučíme hlas, a od **kapacity dychu** závisí, koľko slov na výdych dokážeme vysloviť. Môžeme tak predísť tomu, aby dieťa **nerobilo v básňach nelogické pauzy** (zvyčajne, ako to robia, len na konci každého verša), ale aby sa nám podarilo urobiť pauzu podľa myšlienkovej ucelenosti, preto je dôležité robiť s deťmi dychovú gymnastiku. V neskoršom veku budú musieť z hľadiska významovej roviny textu dokázať povedať aj dlhšie vety alebo celky, aby nenarušili pauzou (ktorá vznikla tým, že nestačia s dychovou kapacitou) význam myšlienky.

3.2 FONAČNÉ ORGÁNY

Ako sme spomenuli, od dychu závisí zvuk – v podobe prvej hlásky, resp. ďalších slov a myšlienky. Silou výdychového prúdu rozozvučíme fonačné orgány, pomocou rezonátorov (dutiny – čelová, ústna, nosová). Fonačné orgány sa vo veľkej miere podieľajú na **intonácii slov, viet, od čoho tiež závisí význam slov, slovných spojení, vety, myšlienky**. *Príklad: Pod' von! – môžeme povedať, ako keď niekoho prosíme, aby išiel s nami von, alebo to môžeme povedať takým spôsobom, ako keď nám mama rozkazuje, aby sme nesedeli doma, ale išli na dvor.* Pri takýchto motivovaných cvičeniach **spoznávajú deti modifikácie slov podľa situácií** a môžu si uvedomovať a kontrolovať, či slová v básni vyslovili tak, ako si to vyžaduje kontext literárneho útvaru.

3.3 ARTIKULAČNÉ ORGÁNY

Po rozozvučení rezonátorov výdychovým prúdom môžeme výdychovému prúdu „klásť prekážky“. Ide tu o zapojenie artikulačných orgánov do tvorby hlasu – *pevných* (zuby, vrchná čel'usť, d'asná a tvrdé podnebie) a *pohyblivých* (jazyk, pery, mäkké podnebie s čapíkmi, spodná čel'usť). Ako sme už spomenuli, v súčinnosti výdychu, fonácie artikulačnými orgánmi môžeme tvoriť aj *artikulované* (vieme ich foneticky zaznamenať, zapísať) aj *neartikulované* (nevieme ich foneticky zaznamenať a písmom zapísať) zvuky.

Pre prednes básne a vôbec akúkoľvek prácu so slovom, teda hlavne v aktivitách zameraných na literárnu, hudobnú výchovu, jazykovú výchovu, **je dôležité uvoľňovať artikulačné orgány a aktivizovať ich** rozličnými motivovanými cvičeniami – **uvoľňovanie jazyka** (v rýchlej frekvencii sa pokúsiť b'abotať dotýkaním jazyka a hornej pery), a **pier** (hra na čertov – rýchlym a krátkym točením hlavy, čím môže vzniknúť zvuk alebo len rýchle dotyky hornej a dolnej pery), oblizovanie, mľaskanie a pod. Pre deti sú vzácne a podnetné **jazykolamy**, najlepšie so štipkou humoru – *Uršul'a šlahala v Šali šlahacku*. Jazykolamy vymýšľame vždy v súlade s témou, teda v súlade s básňami. Môže to však byť aj nejaké slovo z básne, ktoré v sebe obsahuje náročnejšiu slabikotvornú skupinu hlások.

4 POHYB V BÁSNI

Ak máme hovoriť o básničkách v pohybe, znamená to, že dieťa staticky nestojí, ale **vyjadruje pohybom básnické obrazy**, pričom môže využívať len pohyb vlastného tela v priestore, resp. hrubú motoriku. Súčasne však môže využívať v súčinnosti s rečou aj predmety, resp. rekvizity v podobe *látky* (sú vhodné na zjemňovanie a kultivovanie pohybov dieťaťa), *hrkálky* (sú vhodné na uvedomovanie si rytmu a zároveň **rozvíjajú sústredenie, pretože súčasne je zapojená reč a pohyb tela**). Dieťa sa tak snaží v tejto činnosti o koordináciu všetkých pohybových aparátov, teda skoordinať artikulačné orgány s dychom a zároveň s pohybom končatiny).

Slovo je základný prvok komunikácie. Často je sprevádzané gestami, pohybmi. V estetickom prednese môžeme báseň interpretovať v statickom postoji, prípadne môžeme použiť minimálny pohyb v priestore v súčinnosti slovného prejavu a hrubej motoriky (krok, gestá horných končatín), ale aj jemnej motoriky (mimiky, dlane). Naše telo je teda schopné vyjadrovať sa, ako sme už uviedli, aj ďalšími vyjadrovacími prostriedkami, ktoré súvisia s pohybovým vyjadrením.

4.1 POHYBOVÉ VYJADRENIE JE V PREDSTAVE DIEŤAŤA

Pohybovú predstavivosť možno považovať za kľúčovú predstavivosť, podobne ako je to s hudobnou predstavivosťou. Je postavená na základe pohybovej pamäte a rozvíjame ju jednotlivými pohybovými cvičeniami. Dieťaťu pomáha pohybová predstavivosť spozorovať, teda **registrovať, spracovávať a následne úmyselne vyvolávať pohybové skúsenosti** a zážitky vo vedomí. V hudbe o hudobnej predstavivosti hovorí M. Kodejška (2002) ako o „vnútornom sluchu“. Podobne ako hudobné predstavy aj pohybové vyjadrovanie predstáv posilňujú u dieťaťa aj fantáziu. Práve ona im umožňuje pretváranie predstáv, ktoré vôbec nemusia zodpovedať reálnej skutočnosti. Významným fenoménom v detskej predstavivosti (hudobnej, výtvarnej, literárnej, pohybovej) je citová významnosť predstáv a ich novosť. Toto je však podmienené individuálnou koncepciou vyučovania, teda výberom metód a osobnostnou výbavou učiteľky, jej tvorivých schopností a tiež jej odvahou experimentovať.

4.2 POHYBOVÉ VYJADRENIE DIEŤAŤA JE SIGNÁL PRE UČITEĽKU

Pohybové vyjadrenie dieťaťa je pre učiteľku signálom, ako danému pojmu, slovu alebo básnickému obrazu rozumie. Ak sa teda rozhodneme pracovať s deťmi s využívaním gesta, mimiky, pohybu celého tela v priestore, dieťa by malo vedieť, prečo jednotlivé pohyby v interpretovanom texte používa, aký majú význam a kedy ich má využiť. Jedno je dôležité: my učiteľia pohyby dieťaťu nikdy nenakážeme. Pri každej básni vychádzame z kontextu, myšlienky, resp. básnických obrazov (prívlastky, metafory, zdobneniny, antonymá) a podľa toho **navrhujeme dieťaťu, aby sa pokúsilo o pohybovú**

improvizáciu. Učiteľkinou úlohou v rámci projektovej, teda prípravnej fázy pre prácu s básňou by malo byť vyhľadať v texte prostredníctvom vnútornej interpretácie (teda dešifrovaním alebo výkladom textu básne) námety na pohybovú improvizáciu veršov, slov, slovných spojení, rýmov a pod. tak, aby dieťa udržala v kontextovej rovine básne **a zároveň podporovala jeho jazykovú gramotnosť.** V takomto postupe nemáme mať na mysli len to, že budeme báseň niekomu pekne recitovať (prípadne aj literárno-dramaticky ju vyjadrovať), ale **aby nám dieťa svojím prejavom, improvizovaným vyjadrovaním slov pohybom potvrdilo, ako textu rozumie.** Týmto môže učiteľka rozvíjať spomínanú jazykovú gramotnosť detí. Nepresnou intonáciou, nepresným pohybovým vyjadrením sa nám nepodarí zistiť, či dieťa vie, čo a o čom recituje. Toto je úlohou učiteľky, preto musí priebežne deti motivovať a nabádať ich k pohybovým improvizáciám v súčinnosti so slovom. Takýmto tvorivým procesom si deti môžu osvojiť jazyk v takej podobe, ako si to vyžadujú denné reálne situácie. Ako sme už spomenuli, ak nám dieťa alebo učiteľka deťom odrecituje tak, že len pekne zarecituje báseň, pričom sa pridržiava interpunkčných znamienok v texte, prípadne robí pauzy za každým veršom, dieťa **nemá možnosť porozumieť, aký význam má báseň, prečo má význam vytvárať si k nej (a k literatúre) vzťah.** Nezistí, čo sa ňou môže naučiť pre reálne komunikačné situácie. Dovoľme si tvrdiť, že sa nám nepodarí takýmto spôsobom rozvíjať u dieťaťa vzťah k umeniu, rovnako takýmto spôsobom nebudeme plniť ciele estetickej výchovy a rozvíjať kladné emócie detí.

Naše telo počas verbálneho prejavu vyjadruje zároveň naše uvoľnenie alebo napätie. Ak budeme s deťmi **pracovať častejšie a systematickejšie s literárnymi útvarmi** v súčinnosti s pohybovým vyjadrením, môžu postupne nadobudnúť istotu v rečovom aj pohybovom výraze bez výraznejšej trémy, ktorú spôsobuje napätie celého organizmu a do určitej miery nás obmedzuje v reči aj v pohybe.

4.3 POHYBOM SPOZNÁVAME SEBA A PRIESTOR

Základným nástrojom pohybu je teda telo. Je zároveň prostriedkom vyjadrovania, tak ako reč, farba, melódia. U detí predškolského veku by sme mali klásť **pozornosť na správne držanie tela.** Ide nielen o zdravotné hľadisko, ale správne držanie tela sa podieľa aj na správnej reči.

Správne držanie tela môže ovplyvniť aj atmosféru komunikačného procesu. Nemusíme deti upozorňovať napr. na zhrbený chrbát, ale môžeme ich motivovať, že chodíme *v rytierskom brnení, ako sochy* a pod. Pohybovými cvičeniami u dieťaťa **rozvíjame cit pre priestorovú predstavivosť, orientáciu v priestore, jeho výšku, šírku a hĺbku.** Zároveň sa tak deti učia rešpektovať partnera v priestore, uvedomujú si, ako funguje ich vlastné telo v priestore, prípadne keď je s niekým vo dvojici (naháňačka vo dvojiciach), že musí rešpektovať spoločný cieľ. Rozvíjame tým aj **skupinovú citlivosť.** Ako sme upozornili (D. Kollárová, 2005), dieťa by sme mali postupne naučiť vnímať nielen

skutočný priestor, ale aj ten imaginárny. Imaginárny priestor sa dieťa učí vnímať práve vstupom do rolových hier, ktorých inšpiráciu môžeme nájsť aj v poézii alebo v útvaroch detskej ľudovej slovesnosti (vyčítanky – napr. *Stojí vrba pri potoku*) a ľudových hrách (napr. *Húsky, húsky, pod'te domov, Oli, oli Janko*).

Deti teda potrebujú pohybovú aktivitu. Ňou stimulujú svoju kreativnosť a obohacujú svoju osobnosť. Súhlasíme s E. Polzerovou (1995), ktorá pripomína, že tvorivá pohybová aktivita:

- vedie k správne mu držaniu tela a upevňuje ho,
- vedie k správne mu zapojeniu dychovej zložky,
- posilňuje svalové partie tela,
- zvyšuje pohyblivosť chrbtice a kĺbov,
- prebúdza cit pre rytmus a dynamiku,
- rozvíja priestorové cítenie,
- rozvíja partnerský kontakt až do komunikačnej roviny,
- rozvíja kreativitu, rozvíja vôľu, trpezlivosť, húževnatosť, sebaovládanie.

V pohybovej výchove detí musíme myslieť na dôležitú zásadu, že **nekladíme v prvom rade dôraz na telesnú zdatnosť, ale na radosť z pohybu.** Iba v takom prípade sa nám podarí presné pohybové vyjadrenie, uvoľnenie a precítenie pohybu a celej plastiky tela. To sa týka tých najjednoduchších pohybov, ale aj zložitejších tanečných prvkov, prípadne aj pohybov ako podporných vyjadrovacích prostriedkov literárnych útvarov, teda aj básní. Uvedené tvrdenia len podporujú slová, ktoré tvrdil už Jan Amos Komenský (1947), „*a poněvadž život jest oheň pak nemá – li volného průchodu a ustavičného plápolání, hasne, taktěž dítkam nevyhnutelne potřebí, aby každodenne svá hýbaní a cvičení měla.*“

4.4 RYTMUS – SPOLOČNÝ PRVOK BÁSNE A POHYBU

V súvislosti s pohybovým vyjadrením je dôležité u detí **rozvíjať aj rytmické cítenie hrou na telo** (tlieskanie, dupanie, lúskanie) alebo vyjadrovať **elementárne tanečné prvky**. Môžeme kombinovať dupkanie či plieskanie po rôznych častiach tela (plieskanie o chrbát ruky má iný zvuk ako plieskanie o zadok, čelo, predlaktie, hrud'). Kroky a chôdzu môžeme striedať s chôdzou po špičkách, pätách, s pohupmi a pod. Pri rozvíjaní pohybu detí aj pri príprave elementárnych tanečných prvkov sú vhodnými prostriedkami ľahko ovládateľné nástroje, teda *Orffov inštrumentár*. Práve škola Carla Orffa (1895 – 1982) jeho rytmickými nástrojmi je prioritne určená na **rozvíjanie rytmického cítenia, no nielen v pohybe, ale aj v reči**. Jadro tohto systému spočíva vo výchove zmyslu pre rytmus, rozvíja aj zmysel pre melodické cítenie, dynamiku, hudobnú formu, priestorové členenie pohybu, farbu zvuku aj zvukovú kvalitu slova. Preto by sme mali vo veľkej miere v predškolskom vzdelávaní zaraďovať útvary detského folklóru

súčasne s využívaním ľahko ovládateľných nástrojov, pretože nimi môžeme rozvíjať všetky uvedené oblasti.

Rytmus je súčasťou všetkých druhov umenia, teda aj literárneho a pohybového. Hlavne v reči a hudbe je rytmus čitateľný. Aby dieťa porozumelo slovám, vetám a dlhším textovým celkom, rytmu by sme mali pripisovať dôležitosť. J. Kasa (2003) charakterizuje rytmus pohybu ako špecifické, časové a dynamické usporiadanie pohybu človeka. Je jednou zo zložiek koordinačných pohybov (teda patrí sem aj koordinácia artikulačných orgánov, koordinácia dýchania a artikulácie, koordinácia reči a pohybov tela).

Rytmika alebo pohybová výchova k rytmu nám otvára viaceré možnosti vo výchove a vzdelávaní. Závisí od učiteľky, do akej miery ich dokáže deťom odkryť a rozvíjať ich. V praxi nemusí ísť vždy o metódy založené na hudbe. Uvedieme niekoľko podnetov pre pohybové rytmické vyjadrenie, ktoré môžu byť:

- **zvukové** (*z hudby, veršov, spevu, vtáčieho spevu, ktorých jadrom je sluchové vnímanie*);
- **zrakové** (*trhaná čiara, kľukatá línia, harmonické striedanie vzoru na látke, striedanie architektonických prvkov na budove alebo na streche domu, striedanie jedno- a dvojslabičných slov, striedanie dlhých a krátkych slabík, striedanie koráliek na náhrdelníku*);
- **hmatové** (*srdcový tep, hra na tele, navliekanie koráliek podľa pravidelného striedania počtu a farieb, trhanie papiera a púšťanie snehových vločiek, rytmické strihanie nožnicami, česanie, triedenie geometrických tvarov podľa farieb, rytmické tanečné kroky*).

Ako sme ukázali, vnímanie rytmu musí byť sprostredkované zmyslovým vnímaním. Všetky rytmicko-pohybové cvičenia vychádzajú z dvoch základných princípov:

- **vzbudzovanie sluchovej pozornosti** – vytvárame asociácie medzi zvukom a pohybovým výrazom (*vyjadriť šuchotanie myši, chôdzu medveďa, kvákanie žaby, cválanie koňa*);
- **uskutočňovanie rytmického pohybu podľa zvukového podnetu** – zadáme konkrétny rytmický úsek, ktorý deti opakujú, resp. udržiavajú (*deťom pomáhame pri rytmickom úseku vetou, ktorú si povieme a spoločne vyslabikujeme, ňou si určíme rytmus*).

Treba zdôrazniť, že výchova k rytmu vychádza z prirodzeného pohybu, z prírodných zákonitostí.

Pre poéziu je rytmus stavebným prvkom. Pomáhajú tomu rýmy. Dieťa niekedy spontánne pri veršovaní detskej ľudovej slovesnosti – rečňovanky, riekanky bez toho, aby si uvedomovalo, pridáva pohyb – pohupy, tleskanie a pod. Ved' **pohyb je pre dieťa prirodzeným vyjadrovacím prostriedkom skôr než reč**, podobne ako je to s kreslením, ktoré je neskôr zastúpené písaním. Ako pripomína Gracová, X. (2003),

pohybová aktivita podporuje jedinečnosť a originalitu dieťaťa. Spájame ju s emóciami, lebo pohyb môže byť motivovaný aj emocionálne. Ako sme už uviedli, základným menovateľom všetkých pohybových činností by mala byť u dieťaťa radosť z pohybu. Podľa H. Payneovej (1998) **má pohyb významný vplyv na vývoj reči dieťaťa**. Práca na verbálnej a neverbálnej úrovni nám umožňuje premeniť pocity pomocou predstáv na telesný pohyb, najlepšie rytmický, čím je vyjadrené, že ide o uvoľnený pohyb.

5 K BÁSNIČKÁM V POHYBE DRAMATICKOU HROU

Princípom učenia detí predškolského veku by mala byť hra, teda činnosť, ktorá v sebe obsahuje vnímanie, skúsenosť, zážitok, ktorý vzniká napätím a uvoľnením v hernom procese. Dieťa sa hrou, teda skúsenostným a zážitkovým učením oboznamuje s najbližšou realitou. Ak sa vyskytne v hre dramatický prvok, vzniká dramatická hra. **Dramatickým prvkom môže byť v hre zlom, keď je dieťa nútené rozhodnúť sa, ako bude v hre (už s prekvapivým neočakávaným prvkom) pokračovať.** Platí, ako to uvádzajú aj autorky E. Bičišťová, M. Bjelová, A. Mrvová (1992), že dieťa prostredníctvom hry objavuje svoje zručnosti a schopnosti hlavne vtedy, ak prekonáva prekážky pri realizácii svojich predstáv. Práve realizácia vlastnej predstavy aktivizuje a motivuje dieťa k ďalším pokusom a nápadom.

Dramatická hra vychádza z improvizácie. Dieťa v nej zobrazuje a výrazovými prostriedkami (zvukom, slovom, telom) napodobňuje odpozorované situácie z bežného života. **Pozitívom dramatickej hry je, že ide o skupinovú skúsenosť, v ktorej deti môžu prejsť svoju jedinečnosť.** Ak chceme pracovať s poéziou, ktorú si spoločne s deťmi dotvoríme pohybovým vyjadrením, mali by sme postupovať aj prostredníctvom improvizácie a dramatickej hry.

Improvizácia

Improvizácia dovoľuje deťom voľné, slobodné a aktívne objavovanie seba, iných, svojho okolia. Improvizovaná činnosť je taká činnosť, ktorej štruktúru, vývin dopredu nepoznáme (porovnaj J. Gubricová, J. Pochanič, 2010). Ako pripomína aj K. Bláhová (1996), jadrom improvizácie je spontánnosť ako samovoľný, živelný, neuvedomelý, mimovoľný, nevynútený, dobrovoľný prejav.

Dramatická hra

Dramatická hra je už štruktúrovanou činnosťou, ktorá má svoje základné a špecifické znaky (bližšie S. Koťátková, 1998). Dôležité v dramatickej hre je určiť si moment alebo inšpiračný bod, z ktorého budeme vychádzať a ktorý budeme rozvíjať.

5.1 PRINCÍP TVORIVEJ ČINNOSTI

Improvizácie s deťmi a dramatické hry, resp. nachádzanie inšpiračných bodov a momentov v námetových hrách detí alebo v práci s literárnymi útvarmi (poézia, próza) sa v mnohom odvíjajú od učiteľky. Inšpiračný bod musí byť pre dieťa zrozumiteľný, čitateľný, najlepšie podložený sociálnou skúsenosťou. To si vyžaduje pedagogickú a sociálnu expresívnosť zo strany pedagóga. Tiež by mal mať rozvinutú tvorivosť a zmysel pre humor, cit pre mieru a vkus.

Pri improvizácii a dramatickej hre s deťmi predškolského veku by sme mali prihliadať na to, aby sme od začiatku nevedli deti v improvizácii k takej myšlienke, že to robia pre obecenstvo. Naopak, z hier, cvičení a improvizácií by mali vziť zaujímavé a tvorivé, originálne improvizácie detí, ktoré môžeme v menšej obdobe s dobrou motiváciou predstaviť aj rodičom, menšiemu publiku. **Akékoľvek predstavenie detí by malo vychádzať a vznikať pomocou improvizáčnych a dramatických hier, ktoré by si učiteľka mala zaznamenávať, aby jednotlivé motívy v ďalších hrách a improvizáciách deti rozvíjali, výrazovo obohacovali, ale v žiadnom prípade ich nemajú nutne fixovať a niekoľkonásobne opakovať, aby sa „to publiku páčilo“.** Akúkoľvek činnosť s deťmi robíme pre ich psychické, pohybové, emocionálne a kognitívne obohacovanie aktivitami, ktoré sú pre dieťa primerané a prítlačlivé a z ktorých má radosť. Je to však podmienené tým, že radosť a záujem o takúto prácu s deťmi bude mať v prvom rade učiteľka.

6 NÁMETY NA POHYBOVÉ IMPROVIZÁCIE

6.1 AKTIVITA 1 – KRTKO TUNELÁR

V teoretickom vstupe publikácie sme uviedli, že podobne ako pri edukačných aktivitách zameraných na hudobnú výchovu, aj v aktivitách z literárnej výchovy a v jazykovej výchove by sme mali **v motivačnej fáze zaradiť hlasovú rozcvičku**. Predpokladá sa totiž, že v edukačných aktivitách z uvedených oblastí sa vo väčšej miere, než je to v ostatných výchovno-vzdelávacích oblastiach, bude venovať väčšia pozornosť hovorenému slovu. Preto na to treba reč a hlas dieťaťa adekvátne pripraviť. Táto príprava by mala byť v podobe takej hlasovej rozcvičky, ktorá **obsahuje dychové, fonačné, artikulačné a rytmické cvičenia**. Cvičenia by mali byť v súlade s témou (textom) a v žiadnom prípade by sme ich nemali podceňovať. Nemajú totiž len svoju funkciu z hľadiska **hlasovej hygieny** dieťaťa (aj učiteľa), ale **dychovou gymnastikou**, cvičením modulácie hlasu, precvičovaním **koordinácie artikulačných orgánov** a v neposlednom rade aj **rytmizovaním** slov a veršov v spojení s pohybom môžeme **predchádzať viacerým poruchám hlasu a reči detí**. Čo však považujeme v tomto smere za oveľa dôležitejšie, je to, že pravidelnou dychovou gymnastikou, vnímaním a cvičením modulácie hlasu môžeme učiť dieťa jazyk a reč takým spôsobom, aby si neskôr v sociálnej komunikácii a čítaní uvedomovalo **význam suprasegmentálnych javov**. Znamená to, že si bude uvedomovať význam pauzy v hovorenom prejave alebo intonáciu výpovede, ktoré **môžu narušiť myšlienkový význam výpovede**. **Dieťa zároveň učíme, ako funguje používanie jazyka v teréne, v reálnych situáciách**. Tým si dokáže ľahšie predstaviť aj konkrétnu komunikačnú situáciu protagonistov, ktorú prináša napríklad literárny text. Hlasová rozcvička by mala byť cca 6 minút a mala by byť motivovaná príbehom korešpondujúcim s témou literárneho textu. Uvedieme príklad hlasovej rozcvičky len k prvej básni. (Ak má čitateľ záujem, podobné hlasové rozcvičky si môže nájsť aj v našom ďalšom metodickom materiáli *Hlasová rozcvička v materskej škole*.)

6.1.1 Hlasová rozcvička k básni Čo pre krtka tunelára

Dychové cvičenie – vždy ho zaradiť ako prvé, pretože náš hlas a rečový prejav sa odvíja od dýchania. Jeho kvalita závisí od sily, dĺžky, resp. funkčného narábania s výdychovým prúdom.

Motivácia: „Podíďme k oknu a skúsme chvíľu počkať, či sa nám zo zeme neukáže krtko. Krtko ryje v zemi, robí si tam cestičky, akoby tunel. Môžeme ho volať krtko – tunelár. Nádych a budeme so zatajeným dychom počítať do 3, a keď nepríde, pomaly a dlho ústami vydýcheme.“

Toto cvičenie môžeme zopakovať trikrát, pričom dbáme na nepočutelný nádych nosom, zadržanie dychu a mierny výdych ústami. Ide o cvičenie zamerané na **funkčné**

narábanie s dychom s dôrazom na jednotlivé fázy dýchania. Zároveň ním môžeme trénovať predlžovanie výdychového prúdu.

Motivácia: „Krtka sme sa nedočkali. Určite si robí pod zemou dlhý tunel, ktorým sa chce dostať k nám. Je asi ďaleko a už mu sily nestačia. Možno je zadýchaný. Ako dýcha a funí, keď je zadýchaný?“

Deti vyjadrujú zadychčaného krtka, pričom dýchajú krátko a zhlboka. Cvičenie je zamerané **na dychové svalstvo a silu výdychového prúdu**, ktorá nám zabezpečí správnu fonáciu – tvorbu hlasu.

Motivácia: „Krtko má pod zemou tiež svoj dom. Keď sa mu nepodarila dnešná cesta k nám, išiel domov nabrat' nových síl. Postavil sa, zhlboka sa nadýchol a na päťkrát postupne vydychoval, pričom si labku dal na hrud', jemnými údermi ňou pri výdychu počítal.“

Dôraz dávame **na hlboký nádych** a prerušovaný výdych, čím zároveň precvičujeme bránicu. Sústredíme sa aj **na predlžovanie výdychového prúdu**.

Fonačné cvičenie – aby bol hlas kvalitnejší a správne tvorený, závisí to aj od výdychového prúdu. V súlade s hygienickými požiadavkami na hlas, ale aj požiadavkami jazykovými sa fonačnými cvičeniami snažíme postihnúť intonačné javy, ktoré môžu ovplyvniť významovú a kontextovú rovinu jazyka (napríklad opytovacia veta, zvolacia veta). Opäť pri motivácii vychádzame z literárneho textu.

Motivácia: „Raz sa krtko dostal tunelom von. Čo vidí? Na trávniku vyrástli sopky. Vedel, že sú to kôpky, ktoré urobil on alebo jeho kamaráti. A koľko ich bolo! Počítal ich (spoločne chodíme po priestore a počítame). Prvá, druhá, tretia, štvrtá!“

Opakujeme tri- až štyrikrát. Ide tu **o správne nasadenie hlasu po pauze** a zároveň deti vedieme k rytmickému cíteniu.

Motivácia: „Ak by sa k nám krtko dostal, možno by hľadal ďalších kamarátov. Chodil by tu a každého sa pýtal: – Nepoznáte krtka? My by sme odpovedali: – Krtko, si ty táraj!“

Deti chodia po priestore a náhodne, koho stretnú, sa pýtajú opytovacou vetou. Druhé dieťa im odpovie. Takto to opakujú po stretnutí s niekoľkými deťmi. Ide tu o cvičenie a následne **uvedomenie si intonácie** opytovacej vety a intonácie odpovede. Intonácia je jedným z významných výrazových prostriedkov reči pri nadobúdaní jazykovej gramotnosti.

Motivácia: „Krtko niekedy nazýva svoj tunel aj metro. Možno by sa nám zdalo malé. Pokúsime sa opäť vo dvojici o rozhovor, pričom jedno dieťa povie: – Je malé! A druhé sa bude obhajovať: – Je krtie!“

Deti vytvoria dvojice alebo to môžu byť opäť náhodné stretnutia v priestore. Môžu si určiť roly, kto z nich je krtko a kto bude dieťa v tomto mini rozhovore. Tu cvičíme, resp.

zároveň **rozvíjame mäkký hlasový začiatok**. Rovnako si deti precvičujú moduláciu hlasu, hľadajú a objavujú intonačné možnosti vyjadrenia.

Artikulačné cvičenie – artikulačným cvičeniam treba pripisovať dôležitosť, pretože nimi precvičujeme pevné a pohyblivé artikulačné orgány, zároveň mimické svaly. Treba brať do úvahy, že artikulačné cvičenia sú podmienené dýchaním a fonáciou. Aj preto upozorňujeme, že v hlasovej rozcvičke musíme zachovať uvedené poradie cvičení. Cvičenia však nemusia byť vždy samostatne, ale môžeme ich spájať. V artikulačných cvičeniach by sme mali vychádzať zo slov v texte, v ktorých sú ťažšie slabikotvorné skupiny. Rovnako to môžu byť slová z textu, ktoré nás inšpirujú k vytvoreniu jazykolamu.

Motivácia: „Krtko má ťažkú prácu – krt sa nazvrta, kým si metro vyvrta.“

Toto je jazykolam, ktorý vychádza z textu básne. Rovnako by sme mohli vymyslieť jazykolam typu: *Krtko táraj, dvere otváraj*. V tomto prípade precvičujeme výslovnosť hlásky r, teda hlavne **tvorenie správnej prekážky výdychového prúdu jazykom**.

Motivácia: „Krt má v metre maškrty – ako sa zalizuje? Niekedy až ml'aská.“

Deti si tým **precvičujú jazyk a mimické svalstvo**, pričom môžu použiť aj hlasové vyjadrenie.

Rytmické cvičenie – naša reč je rytmická. Spôsobuje to prízvuk, ktorý kladieme v slovách na prvej slabike. Rytmus znamená prúd a je preň príznačná uvoľnenosť. Aj preto treba v jazykovej a literárnej výchove zaraďovať vo veľkej miere rytmické cvičenia. Princípom je, aby sme vychádzali z detského slovesného folklóru (vyčítanky, rapotanky, riekanky), kde deti rytmizujú text a zároveň sa pohybujú v rytme slabík. Toto by sme mali prenášať aj do práce s akýmkoľvek literárnym textom.

Motivácia: „Niekedy chodí krtko po našej záhrade a počíta všetky kôpky, sopky. Keďže ich je veľa a nevie ich spočítať, tak len hovorí a opakuje: *Kôpky, sopky...!*“

Treba povedať, že okrem rytmického cvičenia robíme ním **zároveň aj artikulačné cvičenie na precvičenie pier a mimických svalov**. Deti chodia v kruhu alebo voľne v priestore v rytme slabikovania týchto dvoch slov, ktoré si opakujú. Zároveň prstom ukazujú na imaginárne sopky. Ide o **podobný rytmický pohyb ako pri vyčítanke**. Musia zosúladiť chôdzu s rečou a zároveň pohybom ruky.

Motivácia: „Krtko sa teší, že má vo svojom domčeku a v metre pre krty maškrty. Takto si vyspevuje a stále opakuje: *Sú v ňom maš-kr-ty!*“

Deti vytvoria kruh, učiteľka im povie vetu, ktorú krtko spieva a deti samy navrhnu **elementárne pohybové vyjadrenie hrou na telo**. Motivujeme deti, aby sme využili aspoň dva prvky – tlieskanie, dupanie, plieskanie o stehná, ale aj s pohupovaním.

Rozvíjame nielen rytmus, ale aj koordináciu a zároveň fonáciu.

Z každého cvičenia odporúčame zaradiť 1 – 2 cvičenia, a to z časového dôvodu. Uvedená rozcvička by určite presiahla časový rozsah. Ňou sme chceli čitateľovi ukázať, aké možnosti básne k uskutočneniu hlasovej rozcvičky ponúka. Po hlasovej rozcvičke by si deti mali sadnúť, najlepšie do kruhu a vypočúť si esteticky interpretovanú básneň.

Čo pre krtka – tunelára (J. Turan, 1985, s. 48)

V hriadke rastú kôpky,
ako malé sopky.

Druhá, tretia štvrtá,
kto sa to tu vŕta?

Nepoznáte krta?

To som ja tak funel,

Robil som si tunel.

Krt sa nazvŕta,

kým si krtie metro

dvesto, tristo metrov

v zemi vyvŕta!“

„Krtko, ty si táraj,

táraš do vetra,

tak nám pootváraj

dvere do metra!

Je malé!

„Je krtie!“

„Veď je na spadnutie!“

„Stačí pre krty,

sú v ňom maškrtky!“

Námety na pohybové vyjadrenie básne

Uvedené námety nemožno brať ako presný návod na pohybové vyjadrenie deja básne, ale ako inšpiráciu, ako možno postupovať pri práci s básňou, aké námety nám báseň ponúka na pohybovú improvizáciu alebo hru s predmetom, prípadne so zvukom, slovom či s priestorom.

A

Dieťa môže vyjadrovať, že rýľuje záhradu (alebo kosí trávnik) a spozoruje (alebo narazí) v záhradke na krtince. **Pantomimicky vyjadrí** chôdzu po záhrade a počítanie krtincov. Zastaví sa a čuduje.

Ak to chceme pripraviť ako predstavenie, pokojne môžu **ostatné deti vyjadrovať** (pohybom znázorňovať) **krtince**. Môžeme (ale nemusíme) ich prikryť látkou. Dieťa, ktoré ich spozorovalo a počítalo, **privolá veršami básne ďalšie dieťa**, aby mu to ukázalo. Pracujeme so zvolacou vetou. Privolané dieťa môže vetu (prvé dva verše) zopakovať, ale v situácii, že sa čuduje. A počítajú – druhá, tretia, štvrtá... Ešte raz to spočítajú – druhá tretia, štvrtá... Potom k nim pristúpia a počúvajú ich – **každá kôpka inak funí** (hra s dýchaním a rytmom). Funieť začne len tá kôpka (to dieťa), ktorého sa dotknú – tu je dôležité **sústredenie, reagovanie a rešpektovanie pravidiel**. Takto podídu k ďalším deťom. Zdá sa im to veľa a zvolajú trikrát – Kto sa to tu vrta! – od najslabšej intenzity, **dynamicky ju vystupňujú**.

B

Druhú strofu, keďže je ťažšia na zapamätanie, môže interpretovať učiteľka. Môže vstúpiť do deja a predstavovaného priestoru záhrady. Spýta sa: „*Deti, nepoznáte krta?*“ Vtom môžu z jednotlivých kôpok povyskakovať deti – krtkovia a predstavujú sa, pričom si **vymyslia mená podľa toho, čo ich zaujíma**. „*Tu som ja – Krtko futbalista! Tu som ja – Krtko pretekár! Tu som ja – Krtko spachtoš!*“ a pod. **Učiteľka vymyslenie mien nechá na deti, v žiadnom prípade im nepodsúva svoje nápady**. Vykukne a podíde k záhradníkovi posledný krtko a povie druhý a tretí verš básne. Dbáme na to, aby dieťa hovorilo **v role krtka – teda zadýchaného a narobeného**. Učiteľka povie štyri posledné verše druhej strofy. Potom narobený krtko vyzve ostatné deti – povyliezaných krtkov, aby ukázali záhradníkovi, ako sa vrta metro. **Všetky deti vlastným pohybovým prejavom** (postojačky, kolenačky, v drepe) vyjadrujú vrtanie metra a súčasne hovoria: „*Vrtame, vrtame, vrtame metro.*“ – niekoľkokrát opakujeme. Učiteľka ich zastaví: „*Dost! Už má dvesto, tristo metrov.*“ Deti **zostanú v štronze** (technika tvorivej dramatiky, čo znamená znehybniť pohyb).

C

Záhradník so svojím kamarátom sa mu smejú, pričom mu povedia posmešne verše tretej strofy; môžu si ich rozdeliť. Krtka nahnevá slovo *táraj*. Tu môže byť **hra na ozvenu**, kde

deti tichučko robia ozvenu slova táraj. Ďalšie deti môžu **robiť šušťanie vetra**. Aj učiteľka môže látkou a pohybom vyjadrovať vietor, ktorý bude akoby odnášať zvuk – zoslabovať ozvenu (**hra s dynamikou slova**). Ešte raz záhradník krtka vyzve poslednými veršom, odvážne: „*Tak nám pootváraj dvere do metra!*“

D

Deti – krtkovia urobia pohybom podobným **ako v hre Na zlatú bránu metro**. Krtko svoje metro predvádza: „*Pozri, ako sa v ňom dá chodiť!*“ Deti (krtkovia) chodia po jednom a **vyjadrujú ľubovoľnú chôdzu**, lezenie, chôdzu s pohupmi, výskokmi, poskoky na jednej nohe, chôdza s rytmizovaním (tlieskanie, ozvučné drievka), chôdza s podnosom (tamburína) v metre. Záhradníkovi sa to nezdá a vedie s krtkom rozhovor (poslednú strofu). **Používanie gesta necháme na deti**, na ich vlastné vyjadrenie.

Po verši „*ved' je na spadnutie*“ všetky deti začnú **na slabiky tlieskať a hovoriť** posledné dva verše: „*Stačí pre krty, sú v ňom maškrtky.*“ V závere si môžu vymýšľať, aké maškrtky majú v metre ukryté, a pohybovo vyjadrovať ich jedenie – *zmrzlina, cukrík, grankové špagety, krupicová kaša, lízanka, čokoláda* a podobne.

6.2 AKTIVITA 2 – NÁDCHA SA UČÍ ABECEDU

V nasledujúcich aktivitách sa už nebudeme podrobne venovať hlasovej rozcvičke, ale len motivačným hrám a improvizáciám, ktoré môžu vychádzať z textu básne. Podobne ako v prvom prípade označíme písmenami abecedy námety na jednotlivé strofy básne.

Nádcha v škole (D. Hevier, 1989, s. 40)

Privítali sme sa s nádchou.

Vraví, že sa zdrží krátko.

Vybrala si prvú triedu,

učí sa tam abecedu.

Učia ju A – povie hapčí.

Učia ju B – znova hapčí.

Učia ju I – zas len hapčí.

Učia ju O – Hapčí! Hapčí!

Už kýchajú dievčatá i chlapci.

Námety na pohybové vyjadrenie básne

V prípade tejto básne by sme odporúčali najskôr báseň deťom prečítať, najlepšie esteticky predniesť. Potom sa môžeme pustiť do improvizácií.

A

V úvode sa s deťmi zahráme voľne v priestore na rozohratie hru, v ktorej budú **pohybom vyjadrovať prejavy**, aké rozličné bacily a choroby sa môžu do školy dostať. Učiteľka má triangel a na znamenie štronza (znehynbenie) dá **signál**. Prišiel k nám do školy bacil a spôsobil nám – *ml'askavku, svrbivku, trasl'avku, žmurkavku, nádchu* a pod. Deti si môžu **vymyslieť aj ďalšie námety na pohybové vyjadrovanie**.

Potom sa deti budú voľne prechádzať v priestore a **podaním ruky a pohľadom do očí** sa budú vzájomne predstavovať: „*Dobrý deň, som ml'askavka... nádcha...*“ a pod. Jedno dieťa môže zo skupiny vystúpiť a privítať ostatných prvým a druhým veršom. Učiteľka upozorní slovami: „*Počujete?*“ Deti vyzveme ***k spevu a postojú tak, ako to robia v speváckom zbore*** (dvojrad). Opakujú intonačne spev po učiteľke: *Abeceda zjedla deda*. Na jednoduchý stúpavý motív *Abeceda* (c – f), klesavá melódia *zjedla deda* (g – d). Môže povedať ešte raz: *Počuli ste?* a dopovie učiteľka posledné dva verše básne.

B

Učiteľka vyzve deti do lavíc, akoby boli v škole. Predškoláci už školskú triedu videli a mladšie deti sa môžu chytiť za ruky, napr. vo štvoriciach, a potom sa pustiť. Môžeme to robiť aj v kruhu, aby deti na seba – pohybové vyjadrenie videli. Učiteľka ukáže deťom tlačenejší tvar písmena A na obrázku. Úlohou detí je, aby sa pokúsili **pohybom vyjadriť tvar písmena**, ktoré vidia.

Na tieto písmená môžu tiež **vymýšľať slová na zvuk písmena A** – ako auto, Aladár. Rovnako môžu hovoriť, **na čo sa im tvarom písmeno A podobá** – je to ako rebrík, je to ako lietadlo a pod. Toto môžeme **ozvláštniť aj o pantomimické vyjadrenie, resp. hádanky**.

Podobne môžeme postupovať pri všetkých písmenách z básne. Deti si však písmenko môžu aj vytrhať z papiera alebo poskladať zo stavebnice v triede. Nie je chybou, ak sa učiteľka takto pristaví len pri jednom písmenku alebo bude s veršami experimentovať tak, že keď sa učia E, deti budú do slovíčka *hapčí* dávať hlásku „*E – Hepčé! I – Hypčí! O – Hopčo!*“ a podobne.

S básňou môžeme pokračovať nasledujúco: „*Deti, nádcha v škole sa veru učiť nechcela, na všetko povedala: Hapčí!*“ Tu navrhujeme hru s rytmom a reagovanie detí na signál. Koho učiteľka vyzve, môže povedať vetu: *Učia ju...* (dieťa si vymyslí ľubovoľnú hlásku) – na čo ostatné deti zareagujú slovíčkom *hapčí!*

Hra sa môže končiť tým, že jedno dieťa rázne ukončí hru slovami: „*Tak už dost!*“ Pani učiteľka povie posledný verš básne.

6.3 AKTIVITA 3 – JEŽKO V KINE

Skôr než pristúpime k textu básne, navrhujeme zahrať sa s deťmi hry, ktoré téma a básnické obrazy ponúkajú. Z hľadiska **dychového cvičenia** nám verše ponúkajú: *sme zadýchaní z uponáhľanej cesty do kina; vyjadriť dychom napätie a uvoľnenie nádychom, zadržaním dychu a uvoľňujúcim výdychom*. Ako **fonačné cvičenie** by sme mohli využiť vetu „*Ticho!*“, ktorú by sme hovorili skoro šepotom (aj keď tu upozorníme, že šepot v praxi minimalizujeme, lebo ním poškodzujeme hlasivky). Rovnako na moduláciu hlasu je vhodná veta „*Vidličky ma prepadli!*“ Pokojne si môžu deti pridať slovíčko „*Pomóc! Vidličky ma prepadli!*“ Plačom a prerušovaným výdychom (akoby smrkaním) môžu vyjadrovať vetu: „*Svet je zlý!*“ **Artikulačným cvičením** si môžu precvičiť pery opakovaním slova: „*beží, beží; Charlie Chapline; Ježko a Jožko Vareška a pod.*“ V **rytmickom cvičení** môžeme využiť rytmizovanú chôdzu s dupaním – „*Vid-lič-ky ma pre-pad-li!*“

V kine (A. Mikulka, In D. Hevier, 1989, s. 63)

Ježko išiel do kina
na Charlieho Chaplina.
Pretože nevidel vzadu,
pod'ho do prvého radu.
Prišiel tam pán Vareška,
posadil sa na ježka.

Vykríkol hneď:
„Svet je zlý!“
Vidličky ma prepadli!“
Ježko sa však naňho
ježí:
„Ticho!
Film už dávno
beží!“

Námety na pohybové vyjadrenie básne:**A**

V úvode si môžeme vyskúšať **rozmanité spôsoby chôdze podľa situácie**, kam ideme – *sme v lese na vychádzke; ponáhl'ame sa na autobus; zmeškali sme ho, tak sa len tak na kúsku prechádzame a čakáme na ďalší; na ihrisku sa naháňam za loptou; opatrne nesiem starej mame hrniec s polievkou; idem do kina a teším sa, mám ešte čas.* Keď tak chodíme, stretneme kamaráta (kontakt v priestore), pozdravíme sa a spýtame, na čo ide do kina. Úlohou detí bude **pantomimicky vyjadriť postavu**, aby sme zistili názov filmu, rozprávky. Keď uhádneme, učiteľka povie deťom: „*Ten film bol včera.*“ Úlohou detí je hľadať odpoveď. Učiteľka: „*Tak pod'me s ježkom do kina na Charlieho Chaplina.*“

B

Urobíme s deťmi dva zástupy, aby zistili, ako sa pozerá tomu poslednému. Posledný sa postaví na špičky a zakričí: *Nevidím!* Prvé dieťa v zástupe zakričí: „*Pod' do prvého radu!*“ Takto sa deti vystriedajú. Ide **o priestorovú orientáciu** a zároveň **reagovanie rytmicky na signál**. Tu môžeme **vymýšľať aj prirovnania**: „*Nevidím, lebo som malý/-á ako (čo)*“. Alebo kvôli rozvíjaniu **rytmického cítenia reči**: *Nevidím!* (posledný) – *Nevidíš?* (všetci) – *Pod', budeš prvý!* (prvý).

Deti vytvoria kruh a v kruhu improvizujú, na čo si mohli sadnúť. Môžu pracovať aj vo dvojiciach. **Pohybom jeden z dvojice a zvukom druhý z dvojice** to majú vyjadriť tak, aby ostatné deti uhádli. Napríklad: prisadne mačke chvost (spoluhráčovi akože nohu) a on zamňauká. Vyskúšame si pohyb, ako by sme zareagovali, keby sme si sadli na mäkké kľbko a na ježka. Jedno z detí môže ostatným prezradiť tajomstvo – prišiel tam pán Vareška, posadil sa na ježka.

C

Vyskúšame si to, keby sme si všetci na niekoho, niečo sadli – opäť dvojice. V tomto zborovom prejave vyskočia a vykriknú – „*Svet je zlý! Vidličky ma prepadli!*“ - a utečú na vopred dohodnuté miesto učiteľkou. Tu rozvíjame **skupinovú citlivosť** a **orientáciu v priestore**.

Učiteľka môže povedať vetu: Ježko sa však naňho ježí. Deti postupne, podľa vlastných predstáv vyjadrujú chôdzu zvierat, akoby prichádzali do kina a zároveň hovoria svojmu menu zvukovo podobné slová (nemusia mať význam) – „*Jeleň sa jelení, Kačka sa kačí (krčí), Mačka sa mračí; Kôň sa koní*“ a pod. Povie vetu a sadne si do radu tak, akoby bol v kine. Keď ide posledné dieťa, všetci ho upozornia – *Ticho!* a prvé dieťa povie – *Film už dávno beží!*

Pri práci so slovom odporúčame využívať len v minimálnej miere zborovú recitáciu. Dieťa nedokáže tak zaznamenať odchýlky, ktoré sa týkajú suprasegmentálnych javov reči, ktoré vplývajú na význam výpovede. V zborovom prejave majú deti skôr tendenciu kričať, aby bolo počuť práve „*mňa*“.

6.4 AKTIVITA 4 – MLYNČEK NA MAK

Básne Tomáša Janovica skrývajú v sebe humor a básnické obrazy, ktoré sú vd'ačným inšpiratívnym materiálom na vyjadrovanie pohybom či zvukom. Jednou z takých je aj nasledujúca báseň. Skôr než k nej pristúpime, odporúčame sa vyhrať s niektorými slovami, aby sme si ozrejmili, do akej miery im deti rozumejú. Ide o tento text básne:

Hlúpy mlynček (T. Janovic, 2001, s. 43)

Mlynček na mak si len tak
vyšiel z domu hľadať mak.

Za domom je veľká lúka.
Mlynčeku sa krúti kl'uka.

Stretne žabu: „Ty si mak?“
Žaba hrozne zbledla: „Kvak.

Stretne husle: „Ty si mak?“
Husliam sa hneď zlomil slák.

Stretne vláčik: „Ty si mak?“
„Ani nápad! Iba vlak!“

Stretne mráčik: „Ty si mak?“
„Ale kdeže! Ja som mrak!“

Za domom je veľká lúka.
Mlynčeku sa krúti kl'uka

a už melie vlak i slák,
melie kvak a melie mrak.

Zavolám naň: „Mlynček, haló,
čo sa to len s tebou stalo?

Nebudeš mať makovník,
iba slákovník,

slákovník a vlakovník,
kvakovník a mrakovník!

Veru tak!“

Námety na pohybové vyjadrenie básne

A

Pohybom (najlepšie v trojiciach alebo vo štvoriciach) vyjadríme dom. Učiteľka motivuje deti tým, že *dom má strechu, dvere a okná, ktoré niekedy vŕzgajú* a pod. *Z domu počuť niekedy zvuky*. Treba nechať deti, **aby samy objavovali a vymýšľali zvuky**, ktoré počujeme z domu. Až po chvíli ich môžeme inšpirovať – *mamina vysáva, otec čosi zbíja, brat sa rehoce, babka pustila mixér a u susedov tuším niekto melie mak*. Tu si učiteľka overí, ako to môžeme spozorovať. Použijeme slovo *kl'uka*. Učiteľka môže vyhlásiť rozhlasom, aby všetci vyšli z domu von. *„Okrem ľudí vyšiel von aj mlynček na mak! Spoznáme ho podľa toho, že sa točí okolo svojej osi a hovorí: Meliem, meliem, meliem mak.“* Deti tento **pohyb vyjadrujú a zároveň rozprávajú uvedené slovné spojenie**. Rovnako im môžeme dávať ďalšie otázky, na ktoré nám odpovedajú len jedným slovom – *Tak!* Otázky typu: *„Melieš mak? A to len tak? Kl'ukou melieš? Kl'ukou točíš? Prečo melieš mak? A vieš aj naopak?“* Potom sa skúsia točiť naopak. Neskôr učiteľka povie: *Stratil sa nám všetok mak!* Deti sa prestanú točiť ako mlynček. Pokúsia sa teraz pohybom vyjadrovať točenie kl'ukou, aby sme im ozrejmili slovo *kl'uka*. Učiteľka povie prvé štyri verše básne.

B

Učiteľka vyzve deti, aby sme išli hľadať mak podobne ako mlynček. *„Prechádzame sa po lúke, tráva nám je po kolená..., neskôr je už pokosená..., poskáčeme po kamienkoch..., preskočíme potok, už sme za lúku v záhrade.“* Môžeme deti **motivovať aj ďalšou zmenou prostredia**. Učiteľka vyzve deti, aby na otázku, ktorú im dá pohybom, vyjadrili, čo našli: *Našiel si mak? Našiel som* (pantomimicky vyjadrí napr. *jedenie hrozna, nesenie melóna, jedenie jablka, jedenie ríbezlí* a pod.) – ostatné deti hádajú. Potom vyzve deti, aby hľadali ďalej.

C

Pri hľadaní sa dohodnú, že keď budú počuť cinknutie, premenia sa na to, čo mlynček v básni našiel: *žabu* – deti vyjadrujú skákanie žaby a zvuk žaby. Pri každom prípade sa **snažíme rozvinúť pojem o jeho rozsah**, aby sme ich motivovali k pohybovému vyjadreniu a **zistili, či pojmom deti rozumejú**. Učiteľka môže deti motivovať: *skáčeš ako žaba stará, žabiatko, žaba kvákajúca, žaba nekvákajúca, žaba, ktorú bolí noha, žaba, ktorej je zle a je z toho bledá* a pod. Môžeme sa spýtať detí, čo mohla zjesť žaba, keď je bledá.

D

Takto pokračujeme aj s ďalšími veršami básne. Pri husliach môžeme využiť hru na orchester. Zvukom **vyjadriť aj hru na husliach**. Mala by tam odznieť veta: *Deti, pripravte si slák!* aby deti porozumeli, že je súčasťou huslí. Stačí, ak vzpažíme ruku a ukážeme, že máme **imaginárny slák**, alebo si nájdeme v triede predmet, ktorým ho môžeme zastúpiť. Overíme si u detí odpovede na otázku: „*Čo sa stane, ak sa nám zlomí slák?*“ Po odpovediach si vyskúšame spievať aj akože hrať na husliach pieseň *Mak, mak, makovička...* takým spôsobom, že sa nám zlomí slák, aby sme spozorovali, čo sa s piesňou stane. Keď sa nám zlomil slák, môžeme si ísť kúpiť nový. Pocestujeme vlakom. Deti vytvoria zástupom vlak. Môžu si zaspievať pieseň *Ide vláčik*, aby sa premiestnili v priestore. *Vystupujeme!* Mlynček stretne vláčik – *Ty si mak?* Deti odpovedajú tak, že koho sa spýta, ten vytvorí rým na slovo vlak.

E

Neskôr motivujeme deti tým, že bude asi pršať, lebo vidieť mrak. Rozdelíme ich do troch skupín a môžeme si zahrať **rytmicko-pohybovú hru** na dážd'. Jednotlivé skupiny budú vyjadrovať dážd', pričom sa dohodneme s každou skupinou, aký rytmus budú vytvárať (*klopaním, plieskaním, ťukaním, smrkaním, dupkaním a pod*). Prvá skupina môže hovoriť a zároveň ťukať predmetom – *pr-ší pr-ší*; druhá skupina – *len sa le-je*; tretia skupina môže dupkať a zároveň hovoriť – *č'lap*. Je na učiteľke, ako bude deti usmerňovať v tejto hre. Môžu hrať súčasne všetky skupiny alebo postupne, prípadne aj jednotlivec.

F

Deti sa pohybujú v kruhu v jednom smere a vyjadrujú, že sú mlynček a melú – napr. *pokrčenými rukami v predpažení*. Neskôr **hľadajú ďalšie spôsoby vyjadrenia**, ako môže mlynček mlieť. Učiteľka hovorí: „*Keď pomelieme mak, budeme mať...*“ Deti doplnia – *makovník*. Postupne dáva deťom ďalšie príklady: *vlak, slák, mrak, žabu, ružu, pastelku* a pod. Deti vymýšľajú príklady s pohybom aj so slovom.

G

V poslednej fáze deťom báseň prečítame. Etudy, ktoré nám vznikali v improvizáciách, môžu učiteľke poslúžiť aj **ako inšpirácia k javiskovému tvaru**, ak by sa chceli

prezentovať pred rodičmi. Je už na učiteľke, čo všetko dokáže z básne vybrať ako inšpiráciu k hre so slovom, pohybom, zvukom či melódiou.

6.5 AKTIVITA 5 – MISS BUCHTA

Môžeme s deťmi pokojne robiť aj montáž básní, ktoré bude spájať rovnaká téma – zvieratá v ZOO, hygienické potreby, dopravné prostriedky alebo ovocie a zelenina. Takýmto prípadom môže byť aj nasledujúca báseň, ktorá môže pokojne nadväzovať na verše predchádzajúcej básne T. Janovica, pretože je tiež o maku.

Námety na pohybové vyjadrenie básne:

V tomto prípade by sme odporúčali deťom najskôr báseň prečítať a potom by sme si ju rozohrali v pohybe. Ide o krátku báseň, tvorí ju štvorveršie. Chceme na nej ukázať, že aj krátka báseň nás môže v mnohom inšpirovať.

Miss buchta (J. Navrátil, 2002, s. 42)

Ja som buchta parádnica,

puďrujem si makom líca.

Miško povie: „To je práma!“

Za Miss buchtu zvolí si ma.

A

Motivovať môžeme deti tým, že navodíme atmosféru pečenia. „*Deti, cítite? Tuším tu niekto niečo pečie. Čo môžeme piecť?*“ Deti **pantomimicky vyjadrujú spôsoby jedenia** upečeného jedla – *stehno z kačice, buchty, koláč, makovú štrúdlu, jaternicu* a pod.

Sadneme si do kruhu ideme *akože piecť buchty*. „*Musíme si dať záležať, aby boli nielen chutné, ale aj pekné, teda parádnice. Komu hovoríme, že je parádnica?*“ Deti sa vyjadria slovné. Môžu povedať aj príklady doplnkov, ktorými sa môžeme parádiť. V kruhu – v kľaku ideme najskôr vytvoriť a **vymiesiť imaginárne cesto**, vykrojíme buchty alebo si narežeme štvorčeky a plníme ich každý podľa vlastnej chuti – makom, lekvárom, pridáme hrozienka alebo zomelieme aj orechy. Toto všetko deti vyjadrujú pohybom. Buchty dáme do rúry a čakáme. Zatiaľ si môžeme zaspievať pesničku (nemusí byť o maku, ale môže). Keď dospievame, resp. dopečieme, deti sa postavajú. Tanečnými pohybmi sa pokúsime vyjadriť **prvé dva verše tak, že nahrádzame slovo makom**. *Ja som buchta parádnica* (môžu byť pohupy s pootočením vbok alebo iný pohyb, ktorý si

deti navrhnú), *puďrujem si makom líca (môžeme napríklad tľieskať)*. Tieto verše opakujeme, pokiaľ budeme vedieť nájsť náhradu za slovo makom – *cukrom, múkou, soľou, krásne* a pod.

B

Pani učiteľka môže zvolať: *To je príma!* Pýtame sa detí, čo môže byť príma a kedy to hovoríme. Dohodneme sa, že učiteľka bude hovoriť príklady a ak *je to príma*, deti dajú hore ruky a povedia: *To je príma!* Ak to nie je príma, buchnú o podlahu. Príklady môžu byť nasledujúce: „*Idem na ples a tlačí ma topánka. Zabudla som na buchty a zhoreli mi. Ponáhľam sa do školy a potkla som sa. Mamina varí jedlo, aké mám rád. Do škôlky príde kúzelník.*“ Svoje nápady môžu hovoriť aj deti.

C

Posledným veršom môžeme zistiť, aké predstavy majú deti o súťaži *Miss*, čo všetko by sme mohli za *Miss* pokladať. Učiteľka tiež môže povedať názvy a úlohou detí bude ich **vhodne vložiť do verša**. *Mrkva, cibuľa, palacinka, čokoláda* atď. Deti pracujú s posledným veršom – *Za Miss mrkvu (cibuľu) zvolí si ma*. Takto sa môžu **učiť pracovať súčasne aj s tvarom slova**. V tomto cvičení môžeme deťom ponúknuť aj farebné látky, ktorými symbolicky môžu vyjadriť uvedené veci alebo jedlá (*cibuľa, čokoláda*) alebo zvieratá. Podľa **pohybového a symbolického farebného vyjadrenia** pomocou látky (*sova – zrolovaním látky vyjadriť oči; podobne slimáka; chvostom veveričku, krídlami vranu*), deti hádajú zvieratá a tiež môžu dopĺňať posledný verš spôsobom, ako sme navrhli v predchádzajúcom prípade.

Na záver si môžu ešte raz básneň prečítať.

6.6 AKTIVITA 6 – OBLAK OBLEKOM

Básne Štefana Moravčíka sú výnimočné hrou so slovom. Aj preto je vhodné vyberať jeho básne k artikulačným cvičeniam. Niektoré básne sú ťažšie pre deti predškolského veku, ale tvorivý učiteľ si nájde spôsob, ako ich môže oživiť tak, aby deťom ukázal, že zvuky slov (prešmyčky, rýmy, zvukomaľba), ktoré sa im zdajú na prvý pohľad zložité, môžeme hrou v pohybe ľahko rozpoznať a objaviť v nich humor. Do tejto publikácie sme vybrali nasledujúcu básneň (odporúčame ju však prečítať až na koniec tvorivej hry).

Oblačný oblek (Š. Moravčík, 1986, 12)

Čáry-máry, fuk!

Oblak – valibuk

oblúčikom, oblúkom

vletel ku mne oblokom.

Zavesil sa do skrine,

stal sa bielym oblekom.

Veríš?

Verím.

A ty?

Nie!

Tak sa pozri do skrine.

Nech sa páči!

Dlhší?

Kratší!

Div nezláme starý vešiak.

Obleč si ho, budeš fešák.

Námety na pohybové vyjadrenie básne**A**

Deti sa postavlia do kruhu a učiteľka ich vyzve, aby navrhli, ako by sme mohli čarovať. Deti, ktoré chcú, **môžu vysloviť čarovné slovíčka spoločne s pohybovým vyjadrením**. Ostatné deti sa pokúsia zopakovať to. Takto sa deti vystriedajú. Potom povie učiteľka verše básne: *Čáry-máry, fuk! Oblak valibuk*. Úlohou detí môže byť, že vyjadria *oblak valibuk*. Hra sa môže vyvíjať tak, že deti ju rozvinú o ďalšie začarované veci, na ktoré sa ostatné deti premenia: *Čáry-máry, fuk! Nech je tu...* (týmto spôsobom).

B

Učiteľka motivuje deti pohybovými premenami tak, aby si uvedomovali, aké pohybové vyjadrenia naše telo dokáže. **Sústredíme sa na lomené a oblúkové pohyby, pohyby do výšku, šírky a hĺbky priestoru**. Napríklad: *robot, stôl, kolíska, ihla* a podobne. Cvičenie má väčší účinok, ak radíme pohyby založené na kontraste (*ihla – kľbko*).

Učiteľka preruší hru cinknutím trianguľa alebo iným hudobným nástrojom. Deti sú v štronze (už spomínaná technika – hra na sochy). *Deti, ktosi klope na okno. Ako môže klopať oblak, keď sa chce dostať dnu?* Deti **vymýšľajú klopanie** (rytmické variácie), **prípadne pohybové variácie**. Tu môže povedať učiteľka ďalšie verše básne – *oblúčikom, oblúkom vletel ku mne oblokom. Zavesil sa do skrine, stal sa bielym oblekom.*

C

Keďže ide o báseň, ktorá, ktoré nie je tak výrazne rytmická a rýmovaná, môžeme v texte postupovať po jednotlivých veršoch tak, že si z nej **urobíme príbeh**.

Potom učiteľka môže vyzvať deti, aby sa zaradili do zástupu. Na začiatku **zástupu** môžu stáť dve deti, ktoré budú **vyjadrovať dvere skrine**. Môžu vydávať pri otváraní aj zvuk. Zo skrine môžu postupne vystupovať deti v podobe šatstva. Ich úlohou bude **predstaviť oblečenie**, ku ktorému majú priradiť farbu na základe **metafory**. Napríklad: *stal sa zeleným tričkom ako tráva, žltou sukňou ako slnko, čiernym svetrom ako noc, bielou blúzou ako sneh, žltým tričkom ako púpava* a pod. Pokojne sa môžu farby a oblečenie opakovať, ale mali by použiť inú metaforu.

D

Ďalej môžeme využiť slovnú rytmickú hru v podobe dialógu: *Verím! Veríš? A ty? Nie! Tak sa pozri do skrine!* Pokojne to môže byť aj výnimočne **skupinový dialóg**, pretože v tomto prípade môžeme **rozvíjať rytmické cítenie** a hru so zvukom a slabikou. Tu sa dá krásne pohybom a slovom rozvíjať aj práca s priestorom, konkrétne s vetou: *Tak sa pozri do skrine! Do skrine? – Pod skriňou!; Do skrine? – Na skrini!; Do skrine? – Za skriňou!* Pokyny, ktoré vyjadrujú verše, deti vyjadrujú pohybom. Touto hrou môžeme súčasne **stimulovať morfológickú rovinu jazyka aj matematickú predstavivosť**.

E

Učiteľka vyzve deti, že rozdáva obleky. Urobia zástup a začnú sa stavať **od najvyššieho po najnižšieho**. Toto cvičenie zvládnu deti s pomocou učiteľky. Učiteľka vyzve deti: *„Komu môžem dať dlhší oblek a komu kratší?“* Povie meno vyššieho chlapca a nižšieho. Podobne môže pokračovať s vyzvaním ostatných detí. Deti môžu **vymýšľať príklady samy**. Nakoniec sa môžu „akože“ vybrať veci predávať, už so slovami posledných veršov básne: *„Nech sa páči! Dlhší! Kratší!“* Po tejto aktivite odporúčame prečítať deťom celú báseň.

ZÁVER

Poézia v súčinnosti s dramatickou hrou a hrou so zvukom, s rytmom, rýmom, zvukomalbou, metaforou, priestorom, pohybom, hrou s predmetom nám ponúka množstvo podnetov na rozvíjanie nielen jazykovej a literárnej gramotnosti, ale rozvíja aj počúvanie, pamäť, priestorovú orientáciu, skupinovú citlivosť. Predpokladáme, že námety takéhoto typu by dodali učiteľkám odvahu v ich subjektívnej pedagogickej koncepcii a treba dodať, že takáto tvorivá práca môže byť obohacujúca nielen pre dieťa, ale aj pre učiteľku. Každá učiteľka materskej školy pracuje takmer denne s literatúrou pre deti a mládež, pretože je cenným zdrojom pre edukačné aktivity. Detskú literatúru treba pokladať za cennú práve z toho dôvodu, že ponúka množstvo podnetov na námetové hry, na posilnenie mravných vzorov, na hľadanie a porovnávanie podobností s okolitou skutočnosťou, ktorú dieťa zaznamená v dennej realite. Takýmto hľadaním, skúmaním a objavovaním zhôd a rozdielov literatúry a reality sa nám môže dariť rozvíjať všetky oblasti rozvoja detskej osobnosti, avšak za podmienok, že dokážeme tvorivým spôsobom sprostredkovať deťom literárny text s prihliadnutím na rozvíjanie všetkých oblastí gramotnosti.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BIČIŠŤOVÁ, E., BJELOVÁ, M., MRVOVÁ, A. 1992. *Dramatická výchova v materskej škole*. Bratislava: Ústredný ústav pre vzdelávanie učiteľov. 1991.
- BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. 83 s.
- GRACOVÁ, X. 2003. *Metodická príručka pre LDO ZUŠ*. Bratislava: MC, 2003.
- GUBRICOVÁ, J., POCHANIČ, J. 2010. Improvizácia ako prostriedok pre osobnostný rozvoj dieťaťa predškolského veku. In. *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov: PU, 2010. s. 125 – 136.
- JANOVIC, T. 2001. *Veselá knižka do prvej lavice*. Bratislava: Mladé letá, 2001.
- HEVIER, D. 1989. *Futbal s papučou*. Bratislava: Mladé letá, 1989.
- HEVIER, D. (Ed.) 1989. *Antológia českej poézie: Nebo na gombík*. Bratislava: Mladé letá, 1989.
- KASA, J. 2003. KASA, J. 2002. *Športová antropomotorika*. Bratislava: SVSTVŠ, 2000. 209 s.
- KOJDEŠKA, M. 2002. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: UK, 2002. 76 s.
- KOLLÁROVÁ, D. 2013. *Kniha ako hra: výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou*. Hlohovec: HTC media, 2013. 118 s.
- KOLLÁROVÁ 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava: Renesans. 2005, 92 s.
- KOMENSKÝ, J. A. 1947. *Škola na jevišti – škola hrou*. Praha, 1947.
- KOPÁL, J. 1985. *Z teórie literatúry pre mládež*. Nitra: PF, 1985, 94 s.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 1998. *Vybrané kapitoly z didaktiky tvorivé dramatiky*. Praha: Karolinum, 1998, 245 s.
- KOVÁČOVÁ, B. 2013. *Hra s bábkou v ranom predškolskom veku: diagnostika a intervencia*. Bratislava: Musica Liturgica, 2013. 72 s.
- MORAVČÍK, Š. 1986. *Kvadakum hadakum alebo knižka za všetky drobné*. Bratislava: Mladé letá, 1986.
- NAVRÁTIL, J. 2002. *Prvák z najmenej lavice*. Bratislava: Mladé letá, 2002.
- PAYNEOVEJ, H. 1998. *Kreativní pohyb a tanec*. Praha: Portál, 1999. 189 s.
- POLZEROVÁ, E. 1995. POLZEROVÁ, Eva. *Pohybová príprava jako součást dramatické výchovy*. Praha: IKARUS, 1995. 46 s.
- TURAN, J. 1985. *Čo kocúrik napriadol*. Bratislava: Mladé letá, 1985.

URBANOVÁ, S. et. al. 2004. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004.

ZIGOVÁ, E. 1984. *Metodika literárnej výchovy pre materské školy*. Bratislava: SPN, 1984.

ZIGOVÁ, E., OBERT, V. 1981. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava: SPN, 1981.