

# THE IMPORTANCE OF RHYTHMICS IN THE PROCESS OF ELEMENTARY LITERACY ACQUIRING

## [VÝZNAM RYTMIKY PRI NADOBUDANI ELEMENTARNEJ GRAMOTNOSTI]

Dana Kollarova

doi: 10.18355/PG.2017.6.1.14

### Abstract

The study solves the problems of didactic methods referring to the process of the 1st class elementary students' education, concretely the process of acquiring their elementary literacy. Distinctively it depicts and emphasises the importance of activating methods based on rhythm and callisthenics, it respects the knowledge of the neurodidactics. The study introduces the reader to some research results related to the solved problems.

### Key words

elementary literacy acquiring, neurodidactics, rhythm, callisthenics, psychomotricity, emotion

### Anotácia

Predložená štúdia rieši problematiku didaktických postupov, ktoré sa vzťahujú k procesu edukácie žiakov 1. ročníka základnej školy, konkrétne pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti. Osobitne popisuje a zdôvodňuje význam uplatňovania aktivizujúcich prvkov založených na rytme a rytmike, pričom rešpektuje poznatky z neurodidaktiky. Štúdia predstaví čitateľovi aj niektoré výskumné zistenia, ktoré sa viažu k riešenej problematike.

### Kľúčové slová

nadobúdanie elementárnej gramotnosti, neurodidaktika, rytmus, rytmika, psychomotorika, emócie

### Úvod

Problém, ktorý riešime v našej štúdii, môžeme hľadať skôr na periférii školskej edukácie. Ide o problematiku rytmu, resp. rytmiky (výchovy k rytmu), ktorú považujeme pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti za opodstatnenú, a to nielen z toho dôvodu, že dieťa v predškolskom období prostredníctvom týchto foriem spoznáva, objavuje a učí sa prirodzene jazyk, ale ide o vekuprímerané a prirodzené postupy, ktorými zároveň rozvíjame sociálno-emocionálne, kognitívne aj psychomotorické kvality osobnosti, a to v ich vzájomnej súčinnosti. Treba povedať, že z oblasti rytmu a rytmiky sa vyskytuje ojedinele odborná literatúra a ak, tak prevažne z hudobnej, hudobno-pohybovej, resp. telesnej výchovy, skôr z tanca a gymnastiky. V našej viac než dvadsaťročnej pedagogickej a vedeckovýskumnej činnosti sa venujeme oblasti *tvorivej dramatiky*, pričom jeden z jej obsahových okruhov, resp. cieľov je *cítiť rytmus* – v slove, v pohybe, v priestore, v hudbe. Vo vyučovacom procese s uplatňovaním metód tvorivej dramatiky ide o také didaktické postupy, ktoré rozvíjajú prirodzenú osobnosť žiaka, učia ho kontaktovať sa, komunikovať, riešiť konflikty s dôrazom na nonverbálne aj verbálne prostriedky komunikácie (bližšie Kollarova 2002, 2013a). Vychádzajme z predpokladu, že naša

reč je rytmická. Je to dôsledkom pravidelného striedania prízvučných a neprízvučných segmentov - slabík. Dieťa si okrem počúvania osvojuje reč aj spôsobom založeným na rytmizovaní rozličných útvarov detskej ľudovej slovesnosti, čo pôsobí na neho uvoľňujúco a prináša mu to zážitok z hry. Do tohto procesu sa túži vracat', pretože mu to prináša pozitívne emócie. Považujeme preto za podnetné a pre dieťa/žiaka prirodzené vo vyučovaní čítania a písania v 1. základnej škole využívať rytmické hry so slovom, pohybom, melódiou, s detskými rytmickými nástrojmi (Orffovým inštrumentárom).

Aby sa nám podarilo uvedenú problematiku uchopiť komplexnejšie, budeme sa zaoberať aj osobitosťami didaktických postupov pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti, pretože si uvedomujeme, že v každom edukačnom zásahu treba brať do úvahy aj činnosť mozgu žiaka. Z toho dôvodu sa musíme pristiaviť aj pri neuropeagogike, resp. neurodidaktike, aby sme predostrelí niektoré záležitosti, ako funguje mozog žiaka na vyučovaní. Následne objasníme súvislosť medzi nadobúdaním elementárnej gramotnosti a potrebou rytmu v tomto edukačnom procese. Keďže kľúčovou podmienkou takto ladeného edukačného procesu je to, aby na vyučovaní prevládali pozitívne emócie, pozornosť sústredíme aj na potrebu motivácie žiaka. Pripomíname, že proces nadobúdania elementárnej gramotnosti v úvodnom ročníku základnej školy stojí na pilieroch jazyka, motivácie, rytmu a zážitku z hry, ktoré nemôžeme v žiadnom prípade vnímať izolovane, znamenajú pre žiaka v tomto období v procese učenia sa pre neho veľkú hodnotu. V závere štúdie uvedieme niektoré zistenia z pedagogického skúmania.

## 1 Od elementárnej gramotnosti k funkčnej gramotnosti

V procese vyučovania materinského jazyka v 1. ročníku ZŠ, ktorého jadrom je nadobúdanie elementárnej gramotnosti, zohráva veľkú úlohu kvalita súčinnosti všetkých stránok osobnosti žiaka. Ide o *kognitívnu oblasť* (vnímanie, pozornosť, myslenie, reč, pamäť), *percepčno-motorickú* (vnímané podnety – fonémy, grafémy preniesť do oromotoriky, grafomotoriky; orientácia na ploche, v priestore, ľavo-pravá orientácia), *sociálno-emocionálnu* (v novom prostredí s prevažne neznámymi ľuďmi sa odvážiť komunikačne prejaviť, zaujímať sa o nové poznatky a vedieť prežívať úspech, aj menší neúspech). Autori, ktorí sa u nás intenzívne venujú jazykovej gramotnosti (Gavora, 2003, 2006, Zapotocna 2003, 2005 2012) zdôrazňujú odvolávajú sa na zahraničné štúdie, že elementárnu gramotnosťou (tiež *raná, bázová, bazálna, vynárajúca sa, konvenčná*) chápeme takú úroveň gramotnosti, ktorá v sebe obsahuje zručnosť čítať a písať a zároveň tomu aj rozumieme. Môžeme teda povedať, že pri nadobúdaní čítania a písania musia byť paralelne so všetkými primárnymi (*počúvanie, hovorenie*) aj sekundárnymi (*čítanie, písanie*) komponentmi gramotnosti prepojené aj ďalšie dva - *komunikácia a myslenie*. Toto sa vzťahuje aj na výučbu cudzích jazykov, bližšie o tom pojednáva o.i. aj Birova (2016). Každou zvolenou didaktickou metódou žiak musí vnímať a chápať, že uvedenú skúsenosť vie zmysluplne využiť v komunikačnej, resp. sociálnej situácii. Iba za takýchto podmienok môže žiak pochopiť a oceniť potrebu gramotnosti. V súlade s uvedenými autormi si dovoľíme tvrdiť, že nácvik elementárnej gramotnosti je základným cieľom školy už od prvého ročníka. Len doplníme, že pri výbere metód treba rešpektovať vlastnú aktivitu dieťaťa/žiaka. Touto vlastnou aktívnou činnosťou, za ktorou stojí vytvorenie rozmanitých príležitostí žiakom vstúpiť do komunikačnej roviny, vieme stimulovať a rozvíjať u nich aj *funkčnú gramotnosť*. Napokon aj Zapotocna (2012) zdôrazňuje tento fakt, keď uvádza, že práve osvojenie si *komunikačnej kompetencie* je podmienkou rozvoja *funkčnej gramotnosti*. Gramotnosť môžeme teda za funkčnú považovať v tom prípade, ak žiak dokáže informácie z počutého, prečítaného alebo prepísaného textu aj funkčne využiť v rôznych reálnych situáciách.

### 1.1 Hláska – slabika – slovo, alebo od slova k hláske

Posledných desať rokov sa pedagógovia a výskumníci snažia hľadať efektívnejšie cesty k nadobúdaní **gramotnosti**, pričom vychádzajú z viacerých teórií. Hľadajú možnosti stimulácie, rozvíjania pestovania záujmu o čítanie a písanie, aby čítanie nebolo len technickou a nemennou záležitosťou, ale aby si žiak uvedomil, že ide o proces tvorivý, v ktorom žiak čítanie pretvára na zmysuplné kontexty. Písanie je zložitejší proces, než čítanie. Spomenieme empirické pozorovania Feirrero (1990, bližšie Viktorova, 2001), ktorá vychádzala z analýzy písomnej produkcie detí a dospela k identifikácii vývinových etáp nadobúdaní gramotnosti, čím podporila princípy Piagetovej teórie. V jej výskumoch bolo významné objavenie štádia, kedy deti objavujú a nadobúdajú vedomosti o dĺžke slova tým, že si uvedomujú počty slabík. Uvedieme príklad: *Môžeme spomenúť, že ak sa spýtame žiaka 1. ročníka na začiatku školskej dochádzky, či je dlhšie slovo ruka alebo rukavica, tak nám odpovie - ruka. Je to dôkaz toho, že žiak pracuje s predstavou, čo znamená, že rozumie slovu vtedy, ak si urobí obrázok. Nepracuje s predstavou pojmu „slovo“ – nevie si urobiť obrázok, sústreď sa teda na pojmy - dĺžka, ruka, rukavica.*

Rozin, Gleitman (1977, in Gavora, Zapotocna, 2003), považovali slabiky za vhodný úvod k abstraktnému fonemickému konceptu abecedy. Ten sa však odporúčal odložiť na neskôr. Skôr sa odporúčalo začať *celostným štádiom*, alebo tzv. *párovo-asociačným štádiom*, prípadne *logografickým štádiom* (bližšie Gough, Juel, 1991; Goodman, 1986; In Zapotocna, Petrova 2010). Autori vychádzali z predpokladu, že slovo je pre dieťa z hľadiska kontextu a predstavivosti zrozumiteľnejšie, než taký segment, akým je hláska, alebo slabika. Aj z toho dôvodu sa v súčasnosti opäť niektorí autori *Šlabikára* (Stefeková, Culkova, Zapotocna) vracajú ku globálnej (celojazykovej, celo-slovnej) metóde českého psychológa V. Prihodu (1930). Treba však povedať, že v súčasnosti pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti v našich podmienkach *skôr dominuje tradičná analyticko-syntetická metóda*, na ktorú boli v minulosti učitelia prioritne pripravovaní a dovoľme si na základe pedagogickej praxe, ako aj výsledkov niektorých uskutočnených výskumov tvrdiť, že pravdepodobne nedostatok poznatkov či nedôvera vo vlastné schopnosti im nedovolia sa od nej stále odkloniť (Kollarova, 2008, 2013b).

Treba povedať, že v súčasnosti viacerí autori krajín V4 priznávajú, že kľúčovou teóriou k nadobúdaní gramotnosti sa stáva nedocenená *teória Vygotského* (1978, In Vygostkij 2004), ktorý zastával názor, že písaná reč je slovné najbohatšou, najpresnejšou a najrozvinutejšou formou reči. S jeho metodikou v súčasnosti začínajú pracovať uvedené krajiny už v predprimárnom vzdelávaní. Tento vek je dôležitý aj z toho dôvodu, ako napokon uviedla aj Ferreiro (In Zapotocna, 2005), že osvojenie si podpisu vlastného mena možno pokladať za jeden z najvýznamnejších medzníkov vývinu gramotnosti dieťaťa. A dovoľme si doplniť, že to pre dieťa znamená jeden z najväčších úspechov, čo ho môže zároveň motivovať k ďalšiemu objavovaniu zákonitostí písanej reči. Treba povedať, že vo veľkej miere sa na tejto motivácii podieľa kvalitatívne pripravený učiteľ so svojou osobnostnou štruktúrou, ktorej súčasťou by nemala byť jeho odvaha myslenia. Tá sa premieta v jeho didaktických postupoch. Aj preto je potrebné venovať zvýšenú pozornosť možnostiam prípravy budúcich učiteľov z oblasti rozvoja sociálneho kontextu (bližšie Duchovicova, Petrova, 2016; Petlak, 2016). O tom, že práve úspech je to, čo žiaka motivuje k ďalšiemu objavovaniu a záujmu učiť sa, sa v našej štúdii ešte zmienime.

### 1.2 Motivácia pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti

Keďže pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti ide o žiaka 1. ročníka, pri plnení jej cieľov je pre učiteľa dôležité vstupovať do tohto tvorivého procesu s tým predpokladom, ako to napokon uvádza aj Zapotocna (2012), že dieťa prichádza do školy s radosťou a s nadšením z toho, že objaví procesy čítania a písania. V celom

štruktúrovaní vyučovania materinského jazyka v 1. ročníku ZŠ vzhľadom na vekové osobitosti žiaka a na jeho predchádzajúce individuálne komunikačné a sociálne skúsenosti, musí teda učiteľ vo veľkej miere brať do úvahy emocionálne ladenie vyučovania. Významnú úlohu v tomto období zohráva teda *motivácia*, a to hlavne v predšlabikárovom a šlabikárovom období. V týchto obdobiach učiteľ musí prihliadať na dôležitosť zmyslového vnímania žiakov (*zrakového* – identifikovať obrázky, grafémy; *sluchového* – vnímať zvuk fonémy, slabík, slov, viet; *hmatového* – grafomotorika, úchop písacieho materiálu, pravo-ľavá orientácia na ploche, vnímanie tela pri písaní a pod.). Na motiváciu vo vyučovaní upozornili viacerí autori. Helus (2004) dokonca považuje motiváciu, teda podnecovanie žiakov k učeniu, za *klúčovú kompetenciu učiteľa*. Podobne na to upozornil aj Petlak (2008), keď píše, že najväčšie rezervy v motivácii vyplývajú z osobnosti pedagóga. Autor rovnako pripomína aj to, že žiakov motivuje úspech, uznanie, výzva k akcii. Z toho dôvodu by mala byť stratégia vyučovacích postupov v 1. ročníku pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti založená na motivácii paralelne s pestrou variabilitou metód s akcentom na žiakovú aktivitu v cvičeniach, a to na všetky komponenty gramotnosti. Pri úlohách berieme do úvahy vývinové osobitosti žiaka, jeho kognitívny, psychomotorický aj sociálno-emocionálny kontext. Uvedené postupy založené na týchto princípoch nám môžu zabezpečiť to, že žiak bude nadobúdať elementárnu gramotnosť spôsobom, ktorý je pre neho primeraný, zrozumiteľný, korešponduje s funkčným využívaním jazyka v dennej realite, a rozmanitosť metód môže byť impulzom, resp. motiváciou k jeho ďalšej učebnej činnosti.

Aktivizujúcimi metódami na hodinách čítania a písania v 1. ročníku, a to hlavne v predšlabikárovom a šlabikárovom období je dôležité u žiakov stimulovať:

- **jemnú motoriku a grafomotoriku** (k utváraniu správnych pisateľských návykov), **oromotoriku** (k zdokonaľovaniu správnej výslovnosti, dýchania, tvorbe foném),
- **zrakové vnímanie a sluchové vnímanie** (k rozvíjaniu fonematického a fonologického uvedomovania),
- **priestorovú orientáciu** (orientácia na ploche, v texte pri čítaní a písaní),
- **vnímanie vlastného tela v priestore** (čítanie, listovanie, telo pri procese písania),
- **funkcie intermodality a seriality** (uvedomovanie si súvislostí a postupnosť v procese čítania a písania).

Z uvedených oblastí je zjavné, že proces nadobúdania elementárnej gramotnosti nie je statická záležitosť, a ak má byť dynamický a efektívny, jednou z podmienok je zoznamovať žiakov s písanou rečou súčasne v laviciach, ale aj s funkčným využívaním priestoru a pohybu v ňom. Jedným z takýchto prostriedkov motivácie a zároveň stimulácie vo všetkých uvedených oblastiach môže byť **rytmika (výchova k rytmu)**.

## 2 Rytmus a miesto Orffovej školy vo vyučovaní jazyka

Ako sme spomenuli v úvode štúdie, nielen odborná pedagogická prax, ale aj pedagogická veda necháva tému rytmiky v pedagogike na periférii. Mená predstaviteľov rytmiky rezonujú skôr v pedagogickej praxi telesnej a hudobnej výchovy. Musíme spomenúť Ernsta Meumanna (1862 – 1915), ktorý ako prvý zdôraznil význam výchovy k rytmu vo vzdelávaní. Veľký posun nastal však až v 30. rokoch 20. storočia, kedy Emil Jacques Dalcroze (1865 – 1950) hľadal inovatívne postupy v hudobnej pedagogike a dospel k názoru, že *hudba a rytmus stojí nad pohybom*. Čiastočne sa od jeho názorov odkláňal Rudolf Laban (1879 – 1958), ktorý za základnú zložku v rytmike nepovažoval hudbu, ale slovo a pohyb. Z uvedeného môžeme tvrdiť, že rytmika úzko súvisí s hudbou, pohybom a slovom. Vidíme teda opodstatnenie v tom, aby sme ju integrovali aj do jazykovej, resp. elementárnej

gramotnosti. V súvislosti s výchovou k rytmu nemožno nespomenúť pokračovateľa E. J. Dalcroza, a to Carla Orffa (1895 – 1982), ktorý svojou *hudobno-rytmickou školou* (metodikou) postavenou na princípe hry a improvizácie významne podporil pedagogické ciele. Dovolíme si tvrdiť, že jeho metodika by mala mať svoje miesto pri práci so Šlabikárom (*hrou na otázku a odpoveď môžeme zistiť kontext vety; melodicko-rytmické hry s akcentom na zdrobneniny (pes – psiček), opozitá – ich rytmizovanie a uvedomovanie rozdielu kvantity slabik a dĺžky slov, zmena významu; melódia alebo dynamika slov (zlý, dobrý); práca so slovným prízvukom a dôrazom vo vete a pod.*). Za hodnotné v tejto metodike treba pokladať to, že žiak pri takýchto cvičeniach sa nemusí sústrediť len na synchronizáciu oka – ruky, alebo len na koordináciu oromotoriky, ale zapájame súčasne jeho celý psychofyzický aparát. Do pozornosti treba dať aj to, že systematické zaraďovanie rytmických cvičení podporené pohybom a hudbou môžu výrazne vplyvať na psychofyzické uvoľnenie. Naše tvrdenia podporíme aj výsledkami výskumu, ktorý v minulosti realizovali (Rupiper, Thesis, 1950: 49) na Katedra psychológie Univerzity v Južnej Dakote v USA, kde sa ukázalo, že hudobné činnosti – hudobno-pohybové, perцепčné, inštrumentálne, spevácke, s dôrazom na rytmus skladby pomohol dieťaťu výrazne v motorickej oblasti. Rovnako sa ukázalo, že postupne jeho nekoordinované pohyby, ktoré boli v úvodnej fáze spôsobené vnútorným napätím, sa postupne javili byť zrelaxovanejšie a ladnejšie.

Musíme konštatovať že koncom 20. storočia v našich školách stála rytmická výchova skôr v úzadí aj v telesnej výchove, a dôraz sa kládol nie na kultúru pohybu, ako životnú hodnotu, ale skôr na telesnú zdatnosť. Len pripomenieme, že na jej vážnosť už dávnejšie apelovala Eliška Blahova (1949), významná reformátorka výchovy k rytmu.

## 2.1 Hry so slovom, rytmom a rýmom - princíp napätia, uvoľnenia a zážitku

Vyššie sme priblížili tvorivú dramatikú ako sociálno-estetické učenie, ktoré v sebe zahŕňa aj oblasť rytmu a rytmiky. Rytmus je skôr estetickou kategóriou, ktorá však zohráva v sociálnej oblasti človeka dôležitú rolu (chôdza, dýchanie, hovorenie). V hovorení alebo písanom prejave (pri písaní písaného písma) môžeme hovoriť o pravidelnosti usporiadania grafém - jazykového kódu. Pre rytmus je príznačný istý prúd, tok, súmernosť, súlad, systematickosť, harmónia, ladnosť, čo nám dodáva istotu a navodzuje uvoľnenie. Podobne, ako je to so striedaním dňa a noci, prílivu a odlivu, striedanie štyroch ročných období, tlkot srdca, alebo pravidelnosť dýchania. Ak však túto pravidelnosť niečo, niekto naruší, nastáva napätie, neistota a hľadanie východiska. Práve na striedaní napätia a uvoľnenia, teda na kontraste by sme mali štruktúrovať aj vyučovanie. Okrem iného to môže pomôcť aj učiteľovi zvýšiť koncentráciu žiakov na vyučovaní.

Obsah elementárnej gramotnosti je v 1. ročníku základnej školy prioritne reprezentovaný predmetmi čítanie a písanie s časovou dotáciou 9 hodín týždenne. Postupne sa s písanou rečou žiak kontaktuje aj na hodinách matematiky, prvouky a pod. Je preto dôležité, aby učiteľ, tak ako zdôrazňoval aj Goodman (1986, In Zapotocna, Petrova, 2010), integroval jazykové vyučovanie a doplníme, že by mal vo veľkej miere k motivácii o písanú reč *využívať aktivizujúce metódy*. To všetko by sa malo uskutočňovať v priaznivej atmosfére a celkovej klíme triedy, aby žiak chcel vstupovať aktívne do učebnej činnosti, a to bez strachu, že sa pomýli, neuspeje. Jeho aktívny prístup vo vyučovaní môže učiteľ determinovať svojou didakticko-pedagogickou koncepciou, výberom motivačno-aktivizujúcich metód založených na *princípoch hrovej činnosti*. Ak vychádzame z vnímania hry, z jej filozofického hľadiska ako dobrovoľnej a spontánnej činnosti človeka (bližšie Huizinga, 1971), ktorá by mala mať atribúty – *napätie (očakávanie) – uvoľnenie – zážitok*, môžeme očakávať, že nadobúdanie elementárnej gramotnosti potom môže prerásť do vnútornej motivácie žiaka a záujem o písanú reč.

Nemožno opomenúť fakt, že hra je spojená s emóciami a zážitkom, jej proces a výsledok má teda značný vplyv na uchovávanie a dlhodobé zapamätanie. V súvislosti s vyučovacím procesom o týchto aspektoch pojednáva neuropedagogika a neurodidaktika. Ide o novú, pre súčasné storočie aktuálnu interdisciplinárnu oblasť, ktorá sa zaoberá procesom učenia sa a vyučovania s dôrazom na poznatky z neurovedy. Pojem neurodidaktika, ako to uvádza Petlák (In Petlák, Valabik, Zajacova, 2009: 12) prvýkrát použil vo svojich prácach G. Preiss v roku 1992. Neurodidaktiku charakterizoval Preiss tak, že „vychádza z učebných schopností ľudí a hľadá podmienky, od ktorých sa odvíja najlepšie učenie, pričom nosnou myšlienkou bolo presvedčenie že plasticita mozgu a učenia sú v jeden celok vytvárajúci vzájomný vzťah“. Neurodidaktika sa teda viaže k vyučovaniu a učeniu sa žiakov. Pre učiteľa to znamená aj to, že by sme mali vo vyučovaní postupovať vo výbere metód s rešpektom k učebným štýlom žiakov. Neurodidaktika tiež zdôrazňuje, že málo podnetné prostredie učenie obmedzuje, a naopak, čím viac je zapojených viacej zmyslov súčasne s pohybom, tým viacej posilnení – upevnení a „spojení“ prebieha v mozgu. Takýmito aktivizujúcimi metódami vo vyučovaní môžu byť aj hry a cvičenia založené na rytme.

V jazykovej gramotnosti výchova k rytmu je vo vzájomnom vzťahu s rýmom. Je viacero dôkazov o tom, že rým a rytmus sú oddávna späté s hovoreným slovom. Dôkazom toho sú jednoduché útvary detskej ľudovej slovesnosti, príslovia, porekadlá. Mnohí autori sa týmto fenoménom nechali inšpirovať a neskôr vznikali tzv. detské abecedáre, o ktorých môžeme hovoriť, že mali istý didaktický zámer. Ten viedol k zvládnutiu techniky čítania, pričom sa u dieťaťa podnecovalo fonematické a fonologické uvedomovanie. Treba pripomenúť, že ak je slovný prejav uvoľnený, ale zároveň dôsledný, je rytmický. Podobne, aj detské rečovanky, hádanky pôsobia hravo a uvoľňujúco, keď je prítomný rytmus a rým. F. Straus (2007, s. 206) v *Slovníku poetiky* definuje rým ako „zvukovú zhodu hlások (samohlások, spoluhlások) na konci slova, alebo skupín slov na konci veršov, polveršov alebo syntaktických úsekov v tej istej slohe básne“. Keďže o rýme nehovoríme ako o izolovanom segmente - hláske, slabike, ale o verši, slove, syntagme, teda o akomsi kompozičnom prvku, je to dôkaz toho, že tento prvok je spätý s rytmom. Rytmus nám uľahčuje nachádzať zvukové zhody. Rytmický impulz považuje Straus F. (2007: 227) za *očakávanie*, kde vidíme zhodu, ako sme to uviedli aj vyššie, s impulzom k hre. Ide teda o akúsi hru, ktorú sprevádza ľahkosť v procese tvorby s akcentom na tvorivosť. Toto naše tvrdenie podporíme Kopalom (1995: 97), ktorý píše, že „rým má byť bohatý a nenásilný, tak, aby verš ním končiaci uspokojoval ucho ako harmonická hudba končiaca dokonalým súzvukom“. Naša pedagogická prax ukazuje, že ak žiaci nachádzajú vlastnou expresívnou tvorbou zvukové zhody rýmových dvojíc, prináša im to pozitívne emócie (radosť z úspechu). V mnohých prípadoch sú o to silnejšie, ak tento proces sprevádza pohyb (*jeden pohyb – tleskanie, alebo ak je rýmový segment dlhší, súbor pohybov podľa slabík – tleskanie, dupnutie, otočenie a pod.*). V súlade s teóriou neurodidaktiky ide o náročný pohyb, kedy u žiaka dochádza k prepojeniu viacerých mozgových štruktúr (vnímanie, pozornosť, myslenie, reč v súčinnosti s oromotorikou, hrubou motorikou, priestorovou orientáciou), čo vplýva teda na priestorovú, resp. aj dlhodobú pamäť.

## 2.2 Niektoré skúsenosti z pedagogickej praxe a odporúčania

V praxi sa nám osvedčilo to, aby žiaci po nachádzaní nových slov rýmovaním a rytmicko-pohybovým vyjadrením dokázali aj pohybom alebo pantomímou – hrou v role – vyjadriť význam slov, ktoré tvoria. Tým sa nám darí u žiakov rozvíjať nielen sústrediť sa na zvukovú zhodu slov, ale uvedomiť si, že zvuková zhoda a dĺžka slov nie sú zákonite v zhode s významovou rovinou slova. Takéto postupy prinášajú žiakom kognitívne, psychomotorické, ale aj sociálno-emocionálne podnety pre rozvoj

ich osobnosti. Môžeme uvažovať aj o tom, že uvedené didaktické postupy môžu byť prospešné aj pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, prípadne pre elimináciu žiackych komunikačných neúspechov, resp. pre akceptáciu diverzity (bližšie Polakovicova, 2015, Babulicova, 2016). Dovoľme si tvrdiť, že aj v takomto procese môžeme hľadať začiatky záujmu o čítanie, resp. zvyšovanie kvality ich čitateľskej gramotnosti žiakov. Používanie jazykového kódu v 1. ročníku ZŠ by malo byť rozhodne podporené pohybom, najlepšie *hrou v role*. Hra v role je základnou metódou už spomínanej tvorivej dramatiky. Ak by sme vychádzali z filozofie hry, jej korene možno hľadať v hrách typu *mimikry*, čo znamená akoby únik do fiktívneho sveta, alebo ak sa pozrieme na túto hru – prirodzenú detskú činnosť z pohľadu pedagogiky, ide o *námetové hry*. Je dôležité si uvedomiť, že veľkou devízou pre učiteľa je to, že ide o metódu (jazyk dieťaťa/žiaka), ktorej rozumie každé dieťa tejto vekovej kategórie, tak je na zväznenie, či nemá význam na nej stavať. Prostredníctvom pohybového vyjadrenia – hry v role učiteľka môže zistiť, či žiak danému pojmu, pokynu, kontextu rozumie. To však už nie je predmetom tejto štúdie (bližšie Kollárová, 2013a).

Naša pedagogická prax ukazuje, že žiaci vedení takýmto systematickým prístupom, ktorý je založený na hre s rytmom a rýmom, sú odvážnejší v hľadaní metafor a ďalších básnických figur, ktoré im neskôr pomáhajú k tomu, aby s jazykom narábali prужеjšie a s istotou. Rytmikou tiež môžeme rozvíjať u žiaka tieto oblasti:

- **rytmické čítanie** (pohybom aj rečou pri narábaní s jazykovým kódom),
- **reč a rečové ústrojenstvo** (dýchanie a fonácia – tvorba foném a hlasu; artikulácia a zmysel pre rytmus v slove a slov – striedanie prízvukných a neprízvukných slabík, rytmus veršov, slovného prejavu, pravidelnosť prerážania artikuláčného výdychového prúdu),
- **synchronizáciu hemisfér** (súčasne je zapojených viacero kognitívnych a psychomotorických funkcií; synchronizácia oka a ruky pri písaní; zrakové, sluchové, hmatové podnety preniesť do oromotoriky, grafomotoriky, do priestoru a pod.),
- **uvolnenie, psychofyzického napätie** (zbaviť sa strachu pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti, v komunikačnom prejave, pocítiť úspech z vlastnej tvorivej aktivity),
- **zmysel pre prácu so slovom a pohybom** (pohybom, pantomímou – hrou v role môže žiak vyjadriť, ako slovu, slovnému spojeniu rozumie, ako ho žiak pretransponuje do sociálneho kontextu),
- **prebudiť u žiakov záujem o pohybové aktivity** (môžu na nich stavať ich ďalšie športové činnosti podľa ich záujmov, nebať sa experimentovať so slovom v súčinnosti s pohybom - pantomímou),
- **orientáciu v priestore a skupinovú citlivosť** (pohybové vyjadrenie významu slova, uvedomiť si, ako funguje telo v priestore – rad, kruh, zástup, naháňačka a pod., ako aj rešpektovať partnera priestore),
- **poriadok, precíznosť, presnosť a vôľu** (rytmus znamená pravidelnosť, vnesenie poriadku, v čitateľských a ortografických zručnostiach zlepšovať svoj prejav),
- **motivácia k učeniu** (stimulácia pozitívnych emócií - tešiť sa z objavovania jazykových súvislostí čítanej a písanej reči, túžba a záujem podieľať sa na vlastnej expresívnej tvorbe),
- **schopnosť improvizovať a nebať sa experimentovať so slovom** (hľadať a objavovať, porovnávať a priradovať nové slovné spojenia, vymýšľať situácie, v akých prečítaná veta mohla byť vyslovená a pod.).

Tieto naše postrehy potvrdzujú aj výsledky zahraničných štúdií (McDonald, Simons, 1989: 100) kde autori zdôraznili dôležitosť výučby v súčinnosti s motorickými návykmi počas tohto vekového obdobia. Pripomínajú tiež výučbu

piesní v prepojení s hudobno-pohybovou zložkou, rozmanitými kruhovými hrami, pre ktoré je príznačný priestor, pretože sa ukázalo, že dokážu na nich v budúcnosti stavať. Tiež ich následne „kreatívne“ dokážu využívať počas celého života na vyjadrenie slova, pohybu, hudby. Môžeme konštatovať, že podobne je to aj v jazykovej oblasti, takýmto prístupom u žiakov utvárame a stimulujeme aj modulačné faktory reči, ktoré následne v sociálnej komunikácii dokážu funkčne využívať.

Ako upozornil Moog (1976: 43-48, In McDonald, Simons, 1989) rytmické pohyby deti iniciujú medzi 5. – 8. mesiacom. Aj keď ešte v tomto období deti nedokážu udržať pravidelný rytmus. Logicky vyplýva, že tieto schopnosti sa zvyšujú vekom a skúsenosťami. Aj preto sme presvedčení, že treba v deťoch stimulovať, rozvíjať, resp. stavať na tom, čo v nich prirodzene je. Len pripomenieme, že v žiadnom prípade sa pri takýchto činnostiach nemôžeme zamerať na výsledný efekt, ale kľúčovou je pre dieťa/žiaka skúsenosť s týmto tvorivým procesom.

Uvedieme ešte princípy, ktoré sa nám osvedčili pri uplatňovaní rytmiky v procese nadobúdania elementárnej gramotnosti. Ide o zaraďovanie:

- **rytmických cvičení** (hra s rýmom a rytmom v slovách – slabikovanie a porovnávanie napr. formy, kvantity; dynamika, tempo, forma, výraz slova – dešifrované, resp. prečítané slovo pretransponovať do významového kontextu komunikačných situácií);
- **priestorových cvičení** (aby pochopili žiaci priestorovú orientáciu a ortografické záležitosti čítania a písania na ploche, je dôležité si ich prežiť v reálnom priestore – hry na zmeny smeru, tvaru, pohybu a priestorových dráh);
- **hudobných hier** (odporúčame zaraďovať hudobno-pohybové hry, permanentnú prácu s útvarmi detského slovesného folklóru – vyčítanky, riekanky a i. – s využitím melodizácie a rytmizácie; aj v šlabikárovom období pri vyvodzovaní foném a grafém využívať ľahkoovládateľné rytmické nástroje – zvukový diktát, slabikové hádanky a pod.);
- **verbálny faktor** (neopakovať po učiteľke prečítané slová, ale slovnou motiváciou naviesť žiaka k tomu, aby vycítil a porozumel, v akej situácii by bolo slovo, veta použitá),
- **rôznorodosť** (keďže rytmické cvičenia sú na báze hry, žiak očakáva, ďalšie varianty, ktoré budú obsahovať prvok napätia, aby sa žiak opäť so záujmom chcel do hry – učebného procesu vrátiť. Práca so Šlabikárom musí byť rozmanitá a pre žiaka inšpiratívna, aby ho chcel otvoriť aj v domácej príprave.),
- **uvoľnenie – napätie** (z hľadiska udržania pozornosti je dôležité štruktúrovať edukačné aktivity tak, aby sme žiakov viedli k uvedomenému napätiu a uvoľneniu, zároveň tieto aktivity by mali byť vystavané na princípe kontrastu),
- **hudobný sprievod** (vo veľkej miere zaraďovať zvukové hry, resp. tvorivé zvukové diktáty, zvukové príbehy - napr. zvukový príbeh z predmetov v miestnosti, alebo s využitím Orffovho inštrumentáru, čím rozvíjame u žiakov produktívne jazykové komponenty – hovorenie, písanie).

Udržiavanie uvedených princípov môže viesť k reči živej, presnej, zrozumiteľnej, kultivovanej. Pri takejto práci si musíme uvedomiť, že rytmika vytvára aj možnosť pre budovanie modulačných faktorov reči pre neskorší vek. Podmienkou však je, že bude zaraďovaná systematicky. A platí, čo napísala už Stembergova (1994), že ak žiaka naučíme a zvykne si na čítanie a hovorenie rytmické, začne pociťovať každú hlásku ako záväznú súčasť reči.



### 3 Výskumné zistenia z uplatňovania rytmických cvičení v procese nadobúdania elementárnej gramotnosti v 1. ročníku základnej školy

V rámci riešenej problematiky sme uskutočnili v pedagogickom teréne za posledné tri roky viaceré výskumy, ktorých výsledky singnalizujú, že má význam sa venovať v pregraduálnej príprave učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania ako aj v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických pracovníkov dôslednejšej a hlavne komplexnejšej príprave z oblasti aktivizujúcich metód na vyučovaní, do ktorých integrujeme poznatky a skúsenosti z viacerých vyučovacích predmetov. V 1. ročníku základnej školy pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti by to malo byť prevažne z oblasti výchovných predmetov, pretože nielenže je žiak konfrontovaný denne s úlohami na jeho kognitívny rozvoj, ale navyše vstupuje do prostredia, ktorý mu je neznámy, rovnako ako priestor, v ktorom sa musí zorientovať. Táto neistota podmieňuje jeho rozprávanie či nadväzovanie kontaktov, možno aj počúvanie, pretože je príliš ponorený do seba. Prvým krokom by malo byť zo strany učiteľa pracovať na vzťahu, zakladať ho na dôvere, akceptácii a úprimnosti. Tento vzťah s prvákmi nemožno budovať len na princípe hovorenie (učiteľ) - počúvanie (žiak), ale cez všetky didaktické postupy učiteľa a komunikačné príležitosti žiaka v nich.

V nasledujúcej časti predstavíme niektoré výsledky z uskutočneného výskumu v školskom roku 2015/2016, kde sme experimentálnym overovaním v 1. ročníku základnej školy zisťovali, do akej miery môžu mať aktivizujúce metódy založené na rytmickej hre vplyv pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti. V aktivizujúcich metódach je akcent kladený na činnosť žiaka a učiteľ v nich vystupuje skôr ako facilitátor. V procese skúmania sme dôsledne dbali na ich pravidelné a systematické zaraďovanie. Išlo o metódy typu rolových hier, hry na rytmickú prácu so slovom, s písmom, pohybom, hudobnými činnosťami. Bolo to výhradne na hodinách čítania a písania, pričom sa rešpektovalo to, aby vyučovanie bolo v súlade s učebnicou Šlabikár. Sústredili sme sa na všetky štyri komponenty jazykovej gramotnosti (počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie). Výskum sme uskutočnili kvalitatívno-quantitatívnu metodológiou. Jeho kauzálnym problémom bolo: *Vplyv aktivizujúcich metód na rozvoj elementárnej gramotnosti na hodine materinského jazyka u žiakov prvého ročníka základnej školy.* Vychádzajúc z uvedeného problému bolo následným cieľom overiť a zistiť, do akej miery môžu tieto aktivizujúce metódy založené na rytme a rytmike vplývať na úspešnosť žiakov pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti. Treba povedať, že táto úspešnosť v podobe kvalitatívnych zmien nás zaujímala vo všetkých štyroch oblastiach gramotnosti. *Nezávislou premennou* bolo uplatňovanie didaktických metód a *závislou premennou* bola úroveň rozvoja elementárnej gramotnosti. Na základe teoretických východísk, ktoré sme popísali v predchádzajúcich kapitolách, do tohto pedagogického výskumu sme vstupovali s hypotézou: *Ak využijeme aktivizujúce metódy s dôrazom na rytmiku vo vyučovaní materinského jazyka, tak experimentálna skupina dosiahne lepšie výsledky v testovaní, než kontrolná skupina.* K experimentu sme potrebovali teda experimentálnu a kontrolnú skupinu. Keďže akékoľvek zásahy do vyučovacieho procesu sa odvíjajú od individuálnej koncepcie učiteľa, vybrali a overili sme kvalitatívnym nástrojom dvoch participantov (učiteľov), resp. štyroch participantov (rodičov), s ktorými sme uskutočnili interview, aby sme si komparáciou získaných dát overili, či skutočne vo svojej pedagogickej praxi učiteľ uplatňuje aktivizujúce, resp. tradičné metódy. Keďže v kvalitatívne ladenom výskume musí pri výbere výskumného súboru participantov niečo spájať, výber rodičov bol podmienený tým, že už mali v predchádzajúcom období prváka, ktorého vybraný participant učil, tak vedeli posúdiť, aké vyučovacie postupy učiteľ uplatňuje. Následne sme pristúpili k výberu výskumných subjektov, ktorými boli žiaci tried vybraných predchádzajúcich participantov. Týmto nám vznikli dva vybrané subjekty – *experimentálny subjekt* (ďalej ES, kde sme uskutočňovali experimentálne zásahy v podobe pravidelného

začleňovania didaktických metód založených na aktivite žiakov s akcentom na rytmiku, a to štyri úvodné mesiace v školského roka) a *kontrolný subjekt* (ďalej len KS, kde sme postupovali tradičnými vyučovacími postupmi, teda vyučovaním prevažne počúvaním a reagovaním žiaka v sede v laviciach). Treba upozorniť, že po uskutočnení úvodného testovania sme museli pristúpiť k takému kroku, že sme z uvedených subjektov vybrali len po 6 participantom, ktorí mali zhodné výsledky testovania vo všetkých štyroch oblastiach (hovorení, počúvaní, čítaní, písaní). Pripomenieme, že v experimente plnenie podmienok kontroluje experimentátor, v našom prípade sme boli dve (Kmetova, Kollarova, 2016), ktoré sme nielen kontrolovali, ale aj konzultovali experimentálne zásahy, navrhovali aktivity na ďalší týždeň, konzultovali vyučovanie aj v kontrolnom subjekte). Ako sme už spomenuli, obidve skupiny absolvovali vstupný *pretest*. Všetky aktivity vyplývajúce z výskumného nástroja boli priradené s dôrazom na vekové osobitosti, na vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1 a mali všetky atribúty hry a aktivizujúcich metód. V podobnom duchu sme realizovali aj výstupné testovanie – *posttest*, pričom úlohy boli náročnejšie, s rešpektom na plnenie časovo-tematických plánov a výkonových štandardov. Zdôrazníme, že v týchto výskumných nástrojoch (*pretest*, *posttest*) sme sa nesústredili na rytmické cvičenia, rytmika nám slúžila skôr ako prostriedok v procese skúmania. Celé výskumné obdobie bolo podporené neštruktúrovaným pozorovaním. Pripomenieme, že obidva subjekty postupovali podľa toho istého Šlabikára. Pri experimentálnych zásahoch sme vychádzali vždy z obsahových a výkonových štandardov ISCED 1. Zásadnou podmienkou v ES bolo, aby bolo vyučovanie ladené aktivizujúco a s dôrazom na využívaníu rytmických hier – využívanie priestoru, hudobno-pohybových aktivít, hru na telo, rytmické cvičenia so slovom a veršom, práca s rýmom, rytmické cvičenia v grafomotorike – a aby celé vyučovanie bolo pre participantov príťažlivé aktivitami, ktoré by mali byť nasmerované na záujem a vnútornú motiváciu žiakov. Po 4-mesiacoch, kedy ešte stále boli participantí v šlabikárovom období pri vyvodzovaní foném a grafém, sme uskutočnili testovanie. Naše didaktické testy, ktoré vychádzali z *pretestov* sme znáročnili kvôli tomu, že žiaci už ovládali niektoré fonémy a grafémy v abecede, čiastočne vedeli čítať a písať, resp. rešpektovali sme ich kognitívne, teda aj celkové psychomotorické napredovanie. Finálne testovanie bolo realizované v rovnakých podmienkach pre participantov, ako *pretest*.

Všetky uskutočnené interview sme prepísali do protokolov a následne ich otvorených kódovaním vyhodnocovali, podobne sme takto zaznamenali aj pozorovania. Z dôvodu limitovaného rozsahu chceme v tejto štúdií predstaviť skôr kvantitatívne výsledné dáta. Priblížime, o úlohy akého typu v testovaní išlo a zároveň predstavíme výsledky.

**Počúvanie** – boli to úlohy typu: *nájsť v slovách spoločnú hlásku na začiatku slova a na konci slova, z radu slov vylúčiť to slovo, ktoré nemá rovnakú hlásku, na základe počutých slov vybrať zo súboru obrázky*.

Pri vstupnom testovaní bol rozdiel 0,93%, konkrétne experimentálny subjekt (ES) dosiahol 72,22% a kontrolný subjekt (KS) dosiahol 71,29% úspešnosť. Vo finálnom testovaní boli tieto rozdiely výraznejšie, a to ES sa zlepšil o 20,37% (dosiahol na konci úspešnosť 92,59%) a KS si polepšil hodnotenie o 12,4% (dosiahol teda 83,33% úspešnosť).

Pri oblasti počúvania si dovoľíme konštatovať, že vyučovania založeného na vlastnej aktivite žiakov, ktorá je podporená pohybom, priestorovými cvičeniami, s dôrazom vlastnú aktivitu nemusíme mať obavy z nepozornosti žiakov a ich koncentráciou iných počúvať. Potvrdil nám to aj celoslovenský výskum (Kollárová, 2010) z oblasti uplatňovania metód tvorivej dramatiky v primárnom vzdelávaní. Zároveň je to v súlade s teoretickými východiskami, kde sme uviedli závery autorov, ktorí apelovali, že žiak by mal byť na vyučovaní uvoľnený a rovnako v tomto veku

potrebuje aj pohybovú aktivitu a príležitosť pre spätnú väzbu a zážitok sprevádzaný pozitívnymi emóciami z vlastného úspechu. Z kódovania pozorovaní bolo tiež zaujímavým zistením, že žiaci sú odvážnejší v komunikácii a prichádzajú z vlastnými návrhmi aktivít.

**Hovorenie** – úlohou bolo napríklad: *rozprávať čo si všimli cestou zo školy (hodnotila sa slovná zásoba, syntagma, štylistika), tvorili vety z daných slov, zoradzovali obrázky podľa deja a následne porozprávali príbeh.*

V tejto oblasti bol medzi subjektami na začiatku rozdiel 2,22%, pričom ES mal v preteste 52,22% a KS dosiahol 54,44%. V zložke hovorenie sa vo finálnej fáze tiež darilo skôr ES, pretože sa zlepšili o 27,78%, teda skončili na 80,00%-tách úspešnosti. KS sa samozrejme tiež zlepšil, a to o 12,23%. Celkovo to teda bolo na 66,67%, treba si však všimnúť, že pri vstupnom testovaní bol KS úspešnejší.

Z uvedených výsledkov zlepšenia ES o 27,78% a KS o 12,23%, ako aj z výsledkov záverečného testovania a pozorovania si dovoľíme tvrdiť, že veľkú úlohu pri hovorení participantov zohráva neuvoľnenie sa pri prevažnom sedení v laviciach a zároveň minimálny priestor pre komunikačnú skúsenosť žiaka, resp. ktorá je mimo rámca učebnice. Toto nám otvára možnosti ďalšieho skúmania osobitostí komunikácie na vyučovaní materinského jazyka v 1. ročníku ZŠ.

**Čítanie** – participantí mali úlohy typu *vyriešiť čítankové rébusy; priradiť a prečítať k obrázkom slová, pričom boli vynechané písmená; prečítať maľované čítanie.*

V tejto oblasti bol ten rozdiel v úvodnej fáze väčší o 5,00%, pretože ES sa podarilo uspieť v testovaní na 51,66% a KS na 56,66%. Všimnime si, že opäť je úspešnejšia práve KS, aj keď musíme konštatovať, že v testovaní vyšli obidva subjekty skôr podpriemerne. Vo finále sa v čítaní však ES zlepšila o 38,34%, teda subjekt bol úspešný na 90,00%. KS si tiež zlepšila svoje výsledky, a to na 77,78%, čo je o 21,12% viac než v úvodnom testovaní.

Prioritne sa v 1. ročníku v školách kladie dôraz na čítanie a písanie žiakov. Výsledky ukazujú, že uvedené didaktické postupy založené na aktivite žiaka, rytmike, pohybe a hudobných činnostiach, uplatňované na hodinách materinského jazyka v šlabikárovom období, môžu byť pre žiaka, učiteľa, rodiča vo veľkej miere prínosné. Môžeme uvažovať o tom, že na týchto overených postupoch by sme mohli stavať aj pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti. Sme presvedčení, že toto je pre ňu to zlomové obdobie, a to nemáme na mysli len techniku čítania, ale aj zážitok z čítania, ktorý vyvolá záujem o čítanie.

**Písanie** – v tejto oblasti mali participantí (*najskôr*) *prstom napísať tri tlačené písmená, vytvoriť pomocou prstov rúk tlačené písmeno, vytvoriť telom písmeno, časť písaného tvaru grafémy napísať na linažku.*

V poslednej zložke gramotnosti bola v štarte výskumu percentuálna úspešnosť ES a KS zhodná, a to 59,33%. Napriek tomu, že vychádzali z rovnakej pozície, v závere bol ES úspešný na 88,00%, zlepšil sa teda o 28,67% a KS sa zlepšil o 22,67%, na 82,00%.

Proces písania je pre žiaka prvého ročníka náročnejší než čítanie, resp. než všetky ostatné zložky gramotnosti. Vidíme však, že obidva subjekty sa v tejto oblasti výrazne posunuli k lepšiemu. Písanie vyžaduje od žiaka väčšiu koncentráciu pozornosti a navyše ho pohybovo zväzuje. Z výsledkov však môžeme vyčítať, že keď dáme žiakom príležitosť v časti hodiny čítania na rozličné aktivity v priestore, neplatí, že tým utrpí kvalita písateľských zručností žiakov.

### 3.1 Zo záverov výskumu

Sumár záverečných výskumných ukázal, ES sa zlepšil v oblastiach podľa poradia: 1. čítanie, 2. písanie, 3. hovorenie, 4. počúvanie, čo je priemerne za každú oblasť 28,79% a KS sa zlepšil najviac v: 1. písaní, 2. čítaní, 3. počúvaní a 4. hovorení, čo je

v priemere za každú oblasť 17,10%. Môžeme konštatovať, že hypotéza, s ktorou sme vstupovali do tohto výskumu inšpirovaní teoretickými východiskami uvedenými v predchádzajúcich subkapitolách, sa nám potvrdila, a to vo všetkých štyroch sledovaných oblastiach gramotnosti. Uvedený výskum nám signalizuje to, že má význam venovať pozornosť nielen v školskej praxi, ale hlavne vo výskumnej oblasti aj takej problematike, akou je rytmika – výchova k rytmu. Ukazuje sa, že ide o fenomén, ktorý vo vyučovaní podmieňuje nielen naše emocionálne kvality, ale zároveň aj psychometriku a kognitívne funkcie. Vieme, že motorika a psychika veľmi úzko spolu súvisia a motoriku je vhodné rozvíjať psychomotorickými hrami, v ktorých je aktívne zapojené vnímanie, schopnosť stabilizácie (ťažisko rovnováhy je vo vnútornom uchu), čím rozvíjame koordinačné schopnosti, schopnosť rýchlej reakcie a pod. Pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti je nesmierne dôležité brať do úvahy dôsledky tejto pohybovej aktivity detí. Ťažiskom celého tohto procesu je totiž *schopnosť vnímať*, resp. zachytiť zmyslami grafému, alebo fonému a pretransponovať ju do písomného, alebo zvukového kódu, a to podľa možnosti čo najrýchlejšie, navyše porozumieť významovej a kontextovej rovine. Aj z tohto dôvodu odporúčame zaraďovať systematicky aktivizujúce metódy založené na pohybovej aktivite, osobitne cvičenia na koordináciu a rovnováhu, ktorou cvičíme zároveň postreh (rýchlu reakciu na zmyslový podnet), teda aktivity zamerané na psychomotorické ciele. Rytmické hry so slovom, s pohybom, so zvukom, so slovom a melódiou súčasne, prípadne hudobno-pohybové hry a hry na telo sú toho jasným príkladom. Práve v hudobno-pohybových hrách a hrách na telo, ktoré nám môžu slúžiť nielen na analýzu slov na slabiky, na porovnávanie dĺžky slov alebo na nachádzanie nových rýmov, ale dieťa si rozvíja nimi aj zmysel pre už spomínanú rovnováhu, stabilitu, postreh, čo je podmienkou k zvládnutiu techniky čítania a písania.

## Záver

V súčasnosti rezonuje na všetkých stupňoch vzdelávania problematika čítania žiakov, konkrétne *čítania s porozumením*. Považujeme to za problém, ktorý treba naliehavo riešiť, a sme presvedčení, že by to malo byť práve v začiatkoch primárneho vzdelávania pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti, kedy nejde len o výučbu techniky čítania. Ide o komplexný proces nadobúdania *receptívnych* (počúvanie, čítanie) a *produktívnych* (rozprávanie, písanie) komunikačných zručností, s akcentom na dešifrovanie sluchovo-fonologického a zrakového-percepčného abecedného kódu. Aby bol tento proces úspešný, jeho základnou podmienkou je výber edukačných metód a ďalších didaktických komponentov tak, aby rešpektovali v plnej miere kognitívne možnosti s rešpektom na učebné štýly žiakov, na ich psychomotorické predpoklady a sociálno-emocionálnu stránku osobnosti. Rytmika – výchova k rytmu súvisí so zážitkom a uvoľnením. Okrem plynulého pravidelného pohybu sa k rytmu viaže aj zvuk. Hláska, slovo, veta je ladenie zvukov a zvuk možno považovať za stimul pohybu. Napriek tomu, že v ňom ide o zložité kognitívne, percepčno-motorické a zároveň emocionálne procesy, mal by pedagóg vyberať také didaktické postupy, aby žiak dostal príležitosť sám objavovať súvislosti medzi jazykovým kódom a sociálnou realitou. Do tohto postupu sa oplatí zo strany učiteľa investovať aj z toho dôvodu, že v takomto nadobúdaní poznatkov sú zároveň aktívne tie pamäťové štruktúry priestorovej pamäte, ktoré sa viažu k zapamätávaniu a okamžitému vybavovaniu.

## Bibliographic references

BABULICOVA, Z. 2016. Rozvoj kognitívnych funkcií detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 5, n. 1, pp. 143-161. ISSN 1339-8660.

- KOLLAROVA, D. 2002. Mimoslovná a slovná komunikácia. In M. BENESOVA – D. KOLLAROVA: *Tvoriva dramatika pre stredne školy*. Bratislava: SPN. pp. 42-49. ISBN 978-80-08-03307-X.
- BIROVA, J. 2016. Odporúčané tematické okruhy v učebniciach francúzskeho jazyka používaných v slovenskom vzdelávacom systéme. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 5, n. 2, pp. 126-142. ISSN 1339-8660.
- BLAHOVA, E. 1949. *Pohyb, rytmus, výraz*. Prague: SU pro TV.
- DUCHOVICOVA, J – PETROVA, G. 2016. Osobnostné kompetencie absolventov ako predpoklad sociálnej inkluzie. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 5, n. 1, pp. 184-200. ISSN 1339-8660.
- FERREIRO, E. 1990. Literacy development : Psychogenesis. In GOODMAN, M. J. *Ed how Children Construct literacy*. Newark: IRA, pp. 12-26.
- GAVORA, P. 2006. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premena v súčasnom svete. In *Slovo o slove : Zborník KKLV PF Presovskej univerzity*. Presov: Presovská univerzita v Presove. pp. 23-30. ISBN 978-80-8068-491-X.
- GOODMAN, K. 1986. *What's Whole in Whole Language? : A Parent/Teacher Guide to Children's Learning*. Portsmouth NH : Heinemann Educational Books.
- GOUGH, P. B. – JUEL, C. 1991. The first stages of word recognition. In: L. RIEBEN – C. A. PERFETTI (eds.). *Learning to read*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 3-20.
- GAVORA, P. – ZAPOTOCNA, O. et. al. 2003. Modely a úrovne gramotnosti. In *Gramotnosť : vyvin a možnosti jej didaktického usmernenia*. Bratislava: UKF. ISBN 978-80-223-18-69-8.
- HELUS, Z. 2004. *Dite v osobnostním pojetí : Obrát k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Prague: Portal. ISBN 978-80-7178-888-0.
- HUZINGA, J. 1971. *Homo ludens*. Prague: Mladá fronta.
- KMETOVA, I. (tutor KOLLAROVA, D.). 2016. *Aktivizujúce metódy pri nadobúdaní elementárnej gramotnosti*. (Final thesis). Nitra: PF UKF.
- KOLLAROVA, D. 2013a. *Kniha ako hra : výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou*. Hlohovec: HTC media, 2013. ISBN 978-80-970833-3-5.
- KOLLAROVA, D. (tutor GAVORA, P.) 2010. *Vnímanie tvorivej dramatiky učiteľmi 1. stupňa ZŠ*. Bratislava: UK.
- KOLLAROVA, D. 2013b. *Vnímanie slabikára žiakmi 1. ročníka ZŠ*. In *Jazyk – literatúra – komunikácia*. Vol. 1., n. 1. 2013. pp. 1-9. ISSN 1805-689X.
- KOLLAROVA, D. 2008. *Význam hlasovej rozčvickovej vo vyučovaní čítania v 1. ročníku ZŠ*. In *Technológia vzdelávania*. Vol. 16, n. 9, pp. 11-14. ISSN 1338-1202.
- KOPAL, J. 1995. *Poezia pre deti (v interpretácii a recepcii)*. Nitra: VŠPg ISBN 80-88738-97-0.
- McDONALD, D. T. – SIMONS, G. M. 1989. *Musical growth and development*. New York: Schirmer Book, A Division of Mcmillan, Inc. p. 100.
- PETLAK, E. 2015. *O možnostiach zlepšenia prípravy budúcich učiteľov*. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 4, no. 2, p. 190-196. ISSN1339-8660.
- PETLAK, E. et. al. 2008. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra : UKF.
- PETLAK, E. – VALABIK, D. – ZAJACOVA, J. 2009. *Vyučovanie – mozog – žiak : Úvod do problematiky mozgovokompatibilného učenia*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-43-3.
- POLAKOVICOVA, R. 2015. *Inkluzívna edukácia realita ponúkajúca priestor pre akceptáciu diverzity školskej triedy cez prizmu pedagogickej praxe*. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Vol. 4, n. 1, pp. 2-24. ISSN 1339-8660.
- PRIHODA, V. 1930. *Racionalizace školství*. Prague: Orbis.
- ROZIN, P. – GLEITMAN, L. R. 1977. *The structure and acquisition of reading II : The reading process and the acquisition of the alphabetic principle*. In A. REBER. –

- D. SCARBOROUGH (eds). *Toward a psychology of reading*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- RUPIPER, O. J. – THESIS, M. A. 1950. *Rytmické adaptácie rozličných rytmov u detí v predškolskom veku*. Vermillion : Department of Psychology in the Graduate School, University of South Dakota.
- SIMONEKOVA, H. 1975. *Rytmika*. Bratislava: UK.
- STEMBERGOVA, S. 1994. *Metodika mluvní výchovy detí*. Prague: STD.
- STRAUS, F. 2007. *Slovník poetiky*. Bratislava : Literarne informacne centrum. ISBN 978-80-89222-27-8.
- VIKTOROVA, I. 2001. *Zak menici se v podminkach současne školy*. Prague: KU. ISBN 978-80-7315-179-9.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1978. 2004. *Psychologie myslení a reci*. Prague: Portal. ISBN 80-717-89-4.
- ZAPOTOCNA, O. 2012. *Citateľska gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní : Teoreticke východiska a didakticke realizacie*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1281.
- ZAPOTOCNA, O. 2005. *Hodnotenie ranych prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania čítania v 1. ročníku ZŠ*. In *Pedagogická revue*. Vol. 57, n. 5. pp. 510-525. ISSN 1335-1982.
- ZÁPOTOCNA, O. – PETROVA, Z. 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku: Teoreticke východiska a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykoveho vzdelávania detí v MS*. Trnava : PF TU. ISBN 978-80-8082-404-4.

doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.  
Department of education  
Faculty of education  
Constantine the Philosopher University  
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra  
Slovakia  
dkollarova@ukf.sk