

PRÁCA S LITERÁRNÝM TEXTOM JAKO PROSTRIEDOK EMOCIONALIZÁCIE DIEŤAŤA MLADŠIEHOŠKOLSKÉHO VEKU

Brigita Lehoťanová

Resumé: Príspevok prezentuje prácu s textom ako prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku. Dôraz je kladený na rozvoj vyšších citov.

KLúčové slová: tvorivo-humanistická výchova, dieťa mladšieho školského veku, rozvoj osobnosti, emócie, pozitívne a negatívne emócie, empatia, sebareflexia, sebarozvoj, práca s textom

Abstract: The article presents working with text as an instrument for development of young childrens' personality. The focus is on the development of the higher emotions.

Key words: creative humanistic education, children younger school age, development of personality, emotions, positive and negative emotions, empathy, self-reflection, self-development, work with text

Úvod

Tvorivo-humanistická výchova patrí k personalistickým teóriám. Za cieľ si dáva komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Zameriava sa na kognitivizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu, autoreguláciu a kreativizáciu osobnosti.

Rozvíjať tieto funkcie možno rozličnými činnosťami. Patrí k nim i práca s literárnym textom. V našom príspevku sa budeme zaoberať rozvojom dieťaťa mladšieho školského veku prácou s literárnym textom. Zameriame sa na rozvoj kognitívnej i nonkognitívnej stránky osobnosti. No najväčší dôraz budeme klásť na jeho emocionalizáciu.

Emocionalizácia

Pod emocionalizáciou rozumieme rozvoj kompetencie pre cítenie, rozvoj citov. City rozdeľujeme na nižšie a vyššie. K nižším citom zaraďujeme city, ktoré súvisias biofyziologickými a telesnými zložkami. Vyššie city delíme na intelektuálne, etické, estetické a sociálne.. My sa v ukážke práce s textom zameriame hlavne na rozvoj vyšších citov. Rozvíjať city je potrebné preto, lebo sú dôležité z hľadiska vytvárania vzťahu k sebe aj k iným ľuďom.

R. Atkinson (2003) uvádza osem primárnych emócií: smútok, strach, zlosť, radosť, dôvera, znechutenie, očakávanie, prekvapenie. Pozitívne emócie nám pomáhajú prekonávať ťažkosti. No i negatívne emócie môžu motivovať k aktivite pri riešení problémov, môžu však viesť aj k pasivite, alebo k agresivite. Vyplýva to z voľby rozličných stratégií riešenia záťažových situácií a aj z toho, že ľudia majú rozličnú mieru reziliencie.

Gordon (2003) rezilienciu vymedzuje ako schopnosť dospieť, vyzrieť a zvyšovať schopnosti a zručnosti napriek nepriaznivým okolnostiam. Tieto okolnosti môžu zahŕňať biologické abnormálnosti, alebo prekážky v okolí človeka.

Na rezilienciu vplývajú podľa Newmana (2004) tieto faktory:

- sieť silnej sociálnej podpory,
- pozitívny pohľad na seba a okolie,
- dôvera v seba, vo svoju silu a schopnosti,
- komunikačné zručnosti a schopnosti riešiť problémy,
- schopnosť zvládať silné pocity a impulzy.

Učiteľ by mal podporovať dobré medziľudské vzťahy, mal by učiť deti akceptovať sa navzájom, byť si navzájom oporou. Mal by rozvíjať ich sebaúctu. Mal by deti učiť prekonávať záťažové situácie.

Práca s literárnym textom

Práca s literárnym textom rozvíja kognitívne procesy i nonkognitívne funkcie. Literárny text vzdeláva i vychováva. Umožňuje čitateľovi konfrontovať svoje postoje s postojmi literárnych postáv. S postavami sa môže čitateľ stotožniť, no môže ich aj odmietnuť. Čitateľ môže na základe konania literárnych postáv meniť vlastné postoje. Literárny text môže byť aj prostriedkom relaxácie, dokonca môže byť aj terapeutickým prostriedkom.

Interpretácia textu nemôže byť náhodnou činnosťou. Jej ciele sú určované charakterom textu a vyspelosťou čitateľa. Preto nie je možné určiť jednotný postup interpretácie literárneho textu. Práca s textom je prostriedkom kultivácie čitateľa. Estetický rozbor literárneho textu umožňuje hlbší estetický zážitok. Opakovaním estetických zážitkov sa vytvára čitateľská skúsenosť. Ak je čitateľská skúsenosť obohatená o teoretické vedomosti, podnecuje estetické hodnotenie. To podmieňuje vznik estetického vzťahu k umeleckej literatúre. Práca s literárnym textom by mala byť tvorivým procesom. Preto odporúčame uplatňovať v práci s literárnym textom stratégie tvorivého vyučovania. Pod stratégiou tvorivého vyučovania rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti na vyučovaní so zámerom kreativizovať žiakov. Kreativizácia je najvyššou funkciou osobnosti. Zahŕňa kognitívne i nonkognitívne stránky osobnosti.

F. E. Williams (1972) uvádza osemnásť stratégií tvorivého vyučovania: učenie pomocou paradoxov, sledovanie vlastností, atribútov, učenie pomocou analógií, identifikácia rozdielu, kladenie podnecujúcich otázok, používanie príkladov na zmenu, demonštrovanie rigidity myslenia a postojov, hľadanie informácií a súvislostí, skúmanie problémov, rozvíjanie zmyslu pre viacznačnosť, vyjadrovanie emócií, zmyslových vnemov, uvažovanie o napredovaní, študovanie životopisov tvorivých ľudí, hodnotenie javov, skutočností, rozvíjanie tvorivého videnia, rozvíjanie tvorivého čítania, rozvíjanie tvorivého počúvania, rozvíjanie tvorivého písania.

V humanistickej výchove navrhuje J. H. Ellens (1990) uplatňovať tieto stratégie: opatera, posilňovanie ega, reflexia citov, reflexia skúseností, interpersonálna analýza, analýza vzorov, podnecovanie, sebaodhalenie, hodnotová orientácia, uvedomenie si seba, svojho tela, interpretácia.

Mimočítankové čítanie

Mimočítankové čítanie je dôležitým prostriedkom výchovy literatúrou. Ide o čítanie časopisov a kníh. V našom príspevku sa budeme podrobnejšie venovať čítaniu kníh. Problémom býva výber vhodného titulu. Ani v školských knižniciach zvyčajne nebýva toľko exemplárov jedného titulu, aby si mohli knihu požičať všetci žiaci jednej triedy. Osobitne býva problém zabezpečiť najnovšie tituly. Knihy sa totiž stávajú pre sociálne slabšie rodiny luxusným tovarom. No kúpiť dieťaťu jednu knihu ročne by nemal byť problém. Len sa na tom musí učiteľ s rodičmi dohodnúť s dostatočným predstihom. Osvedčilo sa nám kupovať knihy priamo vo vydavateľstve. Dá sa tak dohodnúť na znížení ceny. Niektoré vydavateľstvá dokonca poskytnú výtlačok zdarma. Túto knihu možno podarovať dieťaťu, ktorému rodičia knihu nemôžu kúpiť. Pri výbere knihy treba zohľadniť niekoľko kritérií: umeleckú hodnotu knihy, dominantnosť literárneho žánru v danom ročníku, primeranosť titulu pre danú skupinu čitateľov, záujmy čitateľov.

Mimočítankové čítanie by malo byť prechodom k individuálnemu čítaniu. Aby čítanie knihy plnilo túto funkciu, odporúčame kombinovať spoločné čítanie knihy v škole a samostatné čítanie knihy doma. Osvedčilo sa nám venovať spoločnému čítaniu knihy jednu hodinu vždy v piatok. Ak aj nemáme knihy pre všetkých, ak máme napríklad len po jednej knihe do každej lavice, polovica žiakov si môže zobrať knihy na víkend a polovica žiakov od pondelka do štvrtka. Tak sa môžu všetci žiaci venovať individuálnemu čítaniu. Mimočítankovú literatúru je vhodné čítať i počas pobytu v škole v prírode. Tu môže učiteľ pravidelne čítať deťom časť textu aj na dobrú noc. Výrazné čítanie učiteľa môže byť pre dieťa vzorom, má najmä motivačnú a estetickú funkciu. Emocionalizuje dieťa.

Čítanie kníh odporúčame rozdeliť do troch etáp.

Prvá etapa má najmä motivačnú funkciu. Spolu so žiakmi vyberáme knihu. Rozprávame sa o problematike, ktorá ich zaujíma, hovoříme o obľúbených spisovateľoch. Pozeráme si spolu so žiakmi vybranú knihu. Rozprávame sa o tom, kto ju napísala a kto ju ilustroval, či týchto autorov už žiaci poznajú z čítania iných kníh. Rozprávame sa o kvalitách zvoleného titulu. Vzbudiť záujem o knihu možno rozličnými kolatívnymi premennými. Osvedčilo sa nám výrazné čítanie pútavej ukážky.

V druhej etape čítame knihu po častiach v škole a doma. Spoločne čítame v škole najmä náročnejšie časti, aby sme mohli urobiť dôkladnú interpretáciu týchto častí. K častiam čítaným doma zadávame úlohy, ktoré majú žiaci vyriešiť samostatne. Tieto úlohy môžu mať rozličnú náročnosť, aby sme zohľadnili čitateľské schopnosti žiakov.

Na hodinách spoločného čítania skontroluje učiteľ splnenie zadaných úloh. Uvedie žiakov do čítania nasledujúcej časti textu. Hlavnú časť hodiny tvorí interpretácia časti textu, ktorý čítame na hodine. Okrem rozvíjania kvalít čitateľského výkonu v nej prehľbujeme literárno-vedné vedomosti žiakov. Učíme žiakov uvažovať o texte, hlbšie prenikať do jeho estetických hodnôt. Často sa pracuje v skupinách s diferencovane zadelenými úlohami, žiaci charakterizujú postavy, hodnotia ich konanie, porovnávajú s vlastnými skúsenosťami, vyjadrujú svoje postoje. Pripravuje sa dialogizácia, dramatizácia, ilustruje sa text, pracuje sa s osnovou, text sa reprodukuje. Pozornosť sa venuje výberu stylistických prostriedkov. Pri práci s textom sa môžu uplatňovať tak medzizložkové vzťahy s jazykovým vyučovaním a so slohom, ako aj medzipredmetové vzťahy a prierezové témy. Po zhodnotení práce žiakov vymedzí učiteľ časť textu na domáce čítanie a zadá úlohu, ktorú majú žiaci vyriešiť. Správne vyriešenie úlohy bude dokladom o prečítaní nasledujúcej časti textu. Aj tieto úlohy môžu byť zadávané diferencovane podľa schopností žiakov.

Účinnosť práce s knihou počas druhej etapy sa prejaví v tretej etape. Tá je zameraná na zhrnutie a zovšeobecnenie čitateľských skúseností a zážitkov. V tretej etape žiaci preukazujú schopnosť orientovať sa v obsahu knihy a v literárnych postavách. Postavy môžu charakterizovať verbálne i formou pantomímy. Môžu predviesť dramatizáciu niektorej časti textu. Môžu tvoriť reklamu na knihu, v ktorej prezentujú kvality knihy. Môžu zorganizovať vernisáž ilustrácií, ktoré nakreslili v priebehu druhej etapy práce s knihou. Možno pozvať na besedu spisovateľa alebo ilustrátora. Tretia etapa môže prebiehať i vo forme kvízu o knihe. Existuje mnoho možností, ako systematizovať získané vedomosti a vytvárať si estetický vzťah k literatúre. Ak bude takto prebiehať čítanie mimočítankovej literatúry, nebude mať negatívne konotácie s povinným čítaním, ktoré bolo často nahrádzané odpisovaním z čitateľských denníkov.

Ukážka práce s textom

V príspevku uvidíme ukážku priebehu jednej hodiny z druhej etapy mimočítankového čítania.

Pôjde o prácu s textom z knihy Márie Ďuričkovej O Gul'kovi Bombuľkovi (1), ktorú odporúčame pre žiakov druhého ročníka základnej školy.

Dnes si prečítame, ako sa Gul'ko Bombuľko stal hrdinom. Kto je to hrdina?

Na druhý deň preletel už Čvirko ponad celý dvor. Všetci mu zatlieskali. Hurá! Hurá! A Čvirkovi tak udrela pýcha do hlavy, že vyletel až powyše bleskozvodu. Kto vie lietať ako ja? Kto vie lietať ako ja? A potom sa spustil dolu, ej, to bola krása! Lenže beda, trikrát beda! Oslepený radosťou vrazil do studňového kolesa. V hlave sa mu zatmelo. Zúfalo strepotal krídlami – a ako kameň spadol do studne...

- Mal Čvirko radosť z lietania. Prečítajte časť textu, v ktorej sa o tom píše.
- Mali aj zvieratka z dvora radosť z toho, že sa mu to podarilo? Podľa čoho to viete?
- Aj vy máte radosť, keď sa vám podarí naučiť niečo nové, čo nebolo ľahké? Porozprávajte o tom.
- Prečo Čvirko spadol do studne? Čo to znamená, keď sa o niekom povie, že mu udrela pýcha do hlavy?
- Ako, podľa vás, zareagujú zvieratka z dvora a Gul'ko Bombuľko? Pomôžu Čvirkovi?

- Poradte sa, ako by mu mohli pomôcť. Porozprávajte, ako bude asi príbeh pokračovať. (Úlohu riešia žiaci v v štyroch heterogénnych skupinách. Každá skupina odprezentuje svoje riešenie. Žiaci vyberú najzaujímavejšie riešenie. Potom prečítajú ďalšiu časť rozprávky.)

Celý dvor až tak zhíkol od hrôzy. Všetci sa hrnuli k studni, a kto mal krídla, vyletel na múrik.

Holub Bielohlávkov sa naklonil nad hlbinu a zakričal:

„Zachytil sa na skale, čo vyčnieva nad vodou. Ale dlho sa neudrží.“

„Syn môj radostný!“ nariekal otec Čičo. „Ako ťa zachrániť?“

Z hĺbky studne sa ozývalo Čvirkovu slabunké čipčanie.

A tu zavolá Guľko Bombuľko:

„Teta Bielohlávková, zdvihnite ma, prosím, na múrik!“

„A nespadneš?“

„Pristúpite mi chvost, tak nespadnem.“

A keď už bol Guľko na múriku a teta Bielohlávková ho držala za chvost, zgúľal sa zrazu do studne.

Rýchlo-rýchlo sa odvíjal, už bol malinký ako lieskovec a napokon ho už vôbec nebolo: od múrika až k vode viselo iba červené záchranné lano.

„Chyť sa lana, Čvirko!“ volal otec Čičo. „Chyť sa ho pazúrikmi aj zobákom, čím-čím. A my budeme ťahať.“

Ťahali Bielohlávkovci, ťahali aj Pipka s Krákorkou Dorkou. A strýko Kiko chodil okolo studne a kričal: Hej rup! Hej rup! až kým Čvirka nevytiahli.

- Ste radi, že sa podarilo Čvirka zachrániť?
- Prečo sa hovorí: v núdzi spoznáš priateľa?
- Aj vy ste niekedy pomohli niekomu, kto bol v núdzi? Alebo pomohol niekedy niekto v ťažkej chvíli vám? Porozprávajte o tom.

„Ty lapaj nezbedný!“ pokvákala ho otec Čičo za šticu. „Stále ťa treba len zachraňovať. Pozri, Guľko Bombuľko sa pre teba celkom pominul.“

„Môj drahý Guľko Bombuľko!“ zaplakala Pipka horúcimi slzami.

„Náš milý priateľ Guľko Bombuľko!“ utierali si oči holubičky Bielohlávkové, aj Krákorka Dorka, aj tetka Gagatka s celým zlatým krdlikom.

Ujo Rexo bol tiež pri studni, ale od žiaľu nevládal povedať slova. Stál ani z kameňa, akoby držal čestnú stráž.

- Prečo bolo zvierkám za Guľkom Bombuľkom smutno?
- Guľko Bombuľko sa nechcel pominúť na daromnice. Myslíte si, že sa pominul kvôli niečomu dôležitému? Zachoval sa ako hrdina? Napíšte Guľkovi Bombuľkovi, čo si o jeho konaní myslíte. Ak si to podľa vás zaslúži, nakreslite mu aj vyznamenanie - Rad nezištného priateľstva.
- Doma prečítajte nasledujúcu časť textu. Zistite, či sa Guľko Bombuľko už navždy celkom pominul.

Záver

Práca s textom bola zameraná na rozvoj osobnosti dieťaťa mladšieho veku. Úlohy boli zamerané na nižšie i na vyššie poznávacie procesy. Práca s textom motivovala žiakov prekonávať ťažkosti, pomáhať iným, byť oporou priateľom. Učila ich, vcítiť sa do pocitov iných, komunikovať o svojich citoch a postojoch. Rozvíjala vyššie city. Žiaci sa učili, aké dôležité je mať dobré vzťahy, spolupracovať s inými. Vychovávala k pozitívnym hodnotám, humanizovala žiakov. Žiaci sa učili tvorivo riešiť aj zložité situácie. Takáto práca s textom teda viedla ku kognitívizácii, emocionalizácii, motivácii, socializácii, axiologizácii, autoregulácii a kreativizácii osobnosti. Pomáhala žiakom hlbšie porozumieť textu. Podnecovala záujem o čítanie hodnotnej literatúry. V práci s textom sa uplatňovali tieto stratégie tvorivého vyučovania: sledovanie vlastností, atribútov, učenie pomocou analógií, kladenie podnecujúcich otázok, používanie príkladov na zmenu, hľadanie informácií a súvislostí, rozvíjanie zmyslu pre viacznačnosť, vyjadrovanie emócií, zmyslových vnemov, uvažovanie o napredovaní, hodnotenie javov, skutočností, rozvíjanie tvorivého videnia, rozvíjanie tvorivého čítania, rozvíjanie tvorivého písania.

V práci s textom sa uplatňovali tieto stratégie humanistickej výchovy: reflexia citov, reflexia skúseností, interpersonálna analýza, analýza vzorov, podnecovanie, sebaodhalenie, hodnotová orientácia, interpretácia.

Poznámky

- (1) ĎURÍČKOVÁ, M. 1989. O Guľkovi Bombuľkovi. Bratislava: Mladé letá, 1989. s. 29-31. ISBN 80-06-00145-6.

Literatura

ANDERSON, L.W. – KRATHWOHL, D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Abridged edition. New York: Longman. ISBN 0-8013-1903-X.

ELLENS, J. H. 1990. Actualization therapy. In D. G. Benner (ed.) Baker encyclopedia of psychology. Baker Books House Grand Rapids 1990.

NEWMAN, T. 2004. Children and Resilience. [online]. Dostupné na http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/shss/mrc/quality_protects/york/resilience/paper.doc [cit. 25. 4.2013]

TOST (THE OHIO STATE UNIVERSITY), 2003. Fostering Resilience in Children. [online]. Dostupné na <http://ohioline.osu.edu/b875/index.html> [cit. 25. 4.2013]

WILLIAMS, F. E. A 1972. Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process. New Jersey, Educational Technology Publications, Englewood Clifs 1972.

ZELINA, M. 1999. Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku. Banská Bystrica: MC, 1999. ISBN 80-8041-257-X.

Meno, adresa pracoviska

PaedDr. Brigita Lehot'anová, PhD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra preprimárnej a primárnej edukácie

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika