

**ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ”
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА”**

Виктория Ангелова Чангалова

**СЛОВЕСНО-ИЗПЪЛНИТЕЛСКИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА БАСНИ
ЗА РАЗВИТИЕ НА РЕФЛЕКСИЯ У 9-10-ГОДИШНИТЕ УЧЕНИЦИ**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

НА ДИСЕРТАЦИЯ

за присъждане на образователната и научна степен „доктор”

**по докторска програма “Методика на обучението по словесно-
изпълнителско и театрално изкуство”**

**професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по ...
област на висше образование: 1. Педагогически науки**

Научен ръководител: доц. д-р Гергана Дянкова

**Благоевград
2015**

Дисертацията съдържа 213 стр., в които 4 фигури, 16 таблици, 5 диаграми и 8 стр. литература, включваща 151 заглавия.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от научно звено, включващо преподаватели от катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика” при Югозападен университет „Неофит Рилски”, състояло се на 16.09. 2015 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на открито заседание пред научно жури, назначено от ректора на Югозападния университет, на ____ . ____ . 2015 г. от часа в зала, корпус на университета.

Материалите на докторанта са на разположение на заинтересованите в катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика”.

Обща характеристика на дисертационния труд.

Актуалност на темата.

Съвременното училище е решаващ фактор за развитието на личност, която да е адекватна на собствените си изисквания и тези на външния свят. За тяхното удовлетворяване обаче предпоставящи се оказват възможностите за по-ефективно стимулиране на собствения ресурс за саморазвитие. Създаването на такива възможности придобива особена значимост в контекста на европейските образователни политики и практики, в които подчертано се изтъква необходимостта от съответни компетенции за рефлексия. Поради това в европейските стратегии формулираните „ключови образователни компетенции“ все повече залагат на формирането и развитието на личностна компетентност за рефлексия в субектите на педагогическото взаимодействие.

Същевременно, поради специфичните функции на рефлексията като личностна компетентност, детерминиращи личностното развитие, тя придобива определяща роля за образованието. Това намира израз в самостоятелно обособило се научно направление „Психология и педагогика на рефлексията“, ориентирано към задълбочено разбиране, използване и развитие на рефлексивните способности за познание и самопознание като базис за разгръщане на безграничния потенциал на личността.

Настоящото изследване е провокирано от дилемата, пред която е изправено българското училище днес – как да работи по възможно най-ефективния начин с учениците в начален етап на основното образование, които са пренаситени с информация от телевизия и интернет и трудно се поддържа мотивацията им към училище.

Дисертационният труд е насочен към задълбочено разглеждане и теоретико-експериментален анализ на взаимовръзката *„басня – словесно-изпълнителско изкуство – рефлексия“*, с оглед утвърждаване на триединството на разглежданите феномени в качеството им на образователен фактор за успешно реализиране на учебния процес в часовете по български език и литература, осъществяван в началния етап на основното образование.

Въвеждането и разглеждането на феномена рефлексия като индивидуално-личностна компетентност в настоящото изследване е предпоставено от научно потвърдената в психолого-педагогически източници теза, че за детето в начален етап на основното образование анализът на собствената личност може да протече твърде болезнено, независимо от това дали самооценката му е реалистична или не. Това се дължи на факта, че подрастващите са склонни към преекспониране на своите недостатъци или са прекалено самокритични.

По своето съдържание рефлексията е процес, при който човек опознава своите вътрешни психически състояния и по този начин достига по-лесно до самоанализ на собствените мисли и преживявания. В настоящия дисертационен труд се прави опит за изясняване и оценка на прилагането на рефлексивния подход в обучението относно разгръщането на личностната компетентност за самоанализ при ученици в начален етап на основно образование.

Възприета е следната интерпретативна същност на компетентността: тя е вътрешен ресурс, основаващ се на знания, интелектуално и личностно обусловен опит. Следователно компетентността е винаги интернализирана способност или личностно детерминиран потенциал на индивида.

Оттук допустимо е твърдението, че личностната компетентност представлява комплексно владение на специфични знания, умения, поведенчески модели и всъщност представлява набор от компетенции, които опосредстват ефективното участие на индивида в дейността. В този контекст може да се обобщи, че личностната компетентност е съвкупна интегрална личностна характеристика, която е своеобразна степен на пределни постижения на индивида в областта на определени компетенции. Тя се формира на базата на когнитивни свойства и на ценен практически опит на личността.

Цел, хипотеза, и задачи на изследването.

Декларираните в настоящото въведение научни намерения служат за мотивиран избор на:

- **обект** на конкретното изследване, а именно: словесно-изпълнителските умения на 9-10-годишни ученици за интерпретации на басни и връзката им с личностната компетентност за рефлексия.
- **предмет** е развитието на рефлексивни компетенции, формиращи личностна компетентност за рефлексия у 9-10-годишни ученици чрез словесно-изпълнителски интерпретации на басни.

Предвид избрания научно-изследователски дискурс, то **целта** на настоящия дисертационен труд е да се разработи технологичен модел за развитие на личностна компетентност за рефлексия у 9-10-годишни ученици чрез словесно-изпълнителски интерпретации на басни.

Хипотезата е отправно обвързана с допускането, че целенасоченото инвариантно-вариативно интерпретиране на басни в III-IV клас развива личностната компетентност за рефлексия у 9-10-годишни ученици и активизира субектната им изява в образователния процес.

За постигането на целта на настоящото изследване е необходимо да се решат следните

задачи:

1. *Да се анализира същността на рефлексията като личностна компетентност (новообразование) в началния етап на основното образование.*
2. *Да се открие специфичния дидактичен и автодидактичен потенциал на словесно-изпълнителските интерпретации на басня като база за развитие на личностна компетентност за рефлексия у 9-10-годишните ученици.*
3. *Да се разработи технологичен модел за инвариантно-вариативно интерпретиране на басни, оптимизиращ на индивидуално равнище личностна компетентност за рефлексия у 9-10-годишните ученици чрез стимулиране активното прилагане на съответен набор от рефлексивни компетенции.*
4. *Да се анализира ефективността на апробирания технологичен модел и да се очертаят перспективи за неговото приложение в началния етап на основното образование.*

При разработване на дисертационния труд са използвани следните **методи на**

изследване:

- историко-логичен анализ на философски, психологически и педагогически изследвания по проблема;
- систематично-методологически анализ на учебна документация;
- наблюдение и анализ на педагогическата практика;
- теоретично моделиране;
- експертно-опитна работа (апробация на теоретичния модел като педагогическа технология), интервю, тестови проучвания;
- статистически анализ и обобщаване на резултатите.

Апробация на резултатите:

Част от резултатите, включени в дисертацията, са представени на следните конференции:

1. Чангалова, В. (2011). Новите читанки, старата басня и необходимостта от интерпретаторски техники в началното училище“ Докторантски форум. Съвременните предизвикателства пред докторантското обучение. Благоевград
2. Чангалова, В. (2013) Специфика на метода на действия анализ при изучаване на басни в прозаична и стихотворна форма в III и IV клас Дни на науката 2012. СУБ – Велико Търново
3. Чангалова, В. (2013). Специфика на началната училищна възраст като предразположеност за целенасочено формиране на рефлексия. – СУБ Благоевград
4. Дянкова, Г., Чангалова, В. (2013). Преодоление социальной дистанции в начальной школе. Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования. Абакан, Русия,

5. Чангалова, В.(2013) „Възможности за прилагане на рефлексивния подход чрез словесно-изпълнителско изкуство в начален етап на основно образование“ – Новосибирск, Русия

Съдържание на дисертацията:

Настоящата дисертация се състои от въведение, три глави, заключение, библиография и приложения. Основното съдържание е поместено на 194 страници, а изложението е придружено с фигури и таблици. Библиографията включва 151 заглавия.

ПЪРВА ГЛАВА. Теоретически анализ на взаимовръзката „рефлексивни компетенции – словесно-изпълнителски умения“

1.1. Рефлексивният подход в културно-образователната област български език и литература в началното училище

1.1.1. Рефлексията като философски и психичен феномен

Същността на рефлексията като феномен е обект на задълбочени дискусии още в древногръцката философска традиция, представена от Хераклит, Сократ, Платон и Аристотел. Идеята за всеобщото самопознание е едно от основните направления, които е вълнувало древните философи.

Като унаследява латинския термин „reflexes“ (в буквален превод „обръщане назад“), понятието рефлексия първоначално се утвърждава в областта на философията, за да обозначи *функцията на самопознанието* с оглед съдържателно интерпретиране на вътрешния духовен свят на личността.

За първи път в широка научна употреба терминът „рефлексия“ е използван от Джон Лок (1632 – 1704) в неговия труд „Опит върху човешкия разум“, издадена през 1690 г. (по Розов, М. А., 1994:196).

В своите научни търсения относно същността на рефлексията като феномен, Дж. Лок дефинира рефлексията като „... наблюдение, на което умът подлага своята дейност и начините на нейното проявление, вследствие на което в разума възникват идеите за тази дейност“ (Локк, Дж., 1985, т.1:155). И още: „... рефлексията за действията на моята собствена душа... или какво именно прави душата, когато извършва онова действие, което се нарича познание“ (Локк, Дж., 1985, т. 2:351).

Разминавания, както и припокриване на мнения за рефлексията като феномен се срещат при много философи, сериозно допринесли за изясняване на нейната роля и основни идеи – Георг Хегел, Йохан Фихте, Карл Ясперс и др.

Рефлексията като основно понятие, върху чиято същност е необходимо да се разсъждава, се среща и при автори във философските школи от по-ново време (Ернст Касирер, Ханс-Георг Гадамер, Жан-Пол Сартр, Владимир Льофевр и др.), които задълбочават и доразвиват идеите на своите предшественици. Проследявайки научно-изследователските им търсения, техните съответни постижения в изясняване на рефлексивната проблематика могат да бъдат синтезирани в следните акценти:

- утвърждаване на идеята за културните средства в генезиса на рефлексията – Е. Касирер;

- концептуализиране на основополагащи идеи за обособяването на праксиологическия тип рефлексия – Х. Г. Гадамер;

- идентифициране на нереплексивен и рефлексивен слой в съзнанието на личността – Ж. П. Сартр;

- диференциране на т. нар. формално-консистенциална рефлексия, чиито модели са построени със средствата на математическата психология и имат значителни постижения в областта на рефлексивните игри и рефлексивното управление – В. Льофевр.

Наред с изброените философи, чиито трудове са класика в рефлексивната проблематика, могат да бъдат посочени *психолози и педагози*, които също внасят достоен принос по отношение изясняването на същността на рефлексията като личностно-компетентностен феномен.

Българският принос в изследването на рефлексията като феномен е безспорна. Петър Николов пръв поставя основите на рефлексивния подход в обучението. П. Николов е на мнение, че е време традиционната схема на преподаване да бъде променена. Като основател на рефлексивния подход той залага идеята в центъра на учебния процес, вместо обучаван и обучаващ, да стои самообучаващата се ученикова личност, водена от своя преподавател така, че да задоволи своята потребност от саморазвитие.

Сред българските учени високо признат като експерт в научното изследване на основните типове рефлексия е Веселин Василев. Освен че разработва един от най-изчерпателните в съдържателен аспект трудове върху рефлексията като феномен, В. Василев обособява праксиологичния тип рефлексия и доразвива идеята на П. Николов за рефлексивния подход.

Според В. Василев типовете рефлексия могат да бъдат следните:

- интелектуална;
- личностна;
- рефлексията като диалог;
- праксиологическа.

1.1.2. Педагогически проекции за развитие на личностната компетентност за рефлексия

Като личностно новообразуване при учениците от начален етап на основното образование за първи път рефлексията е разгледана от Василий Давидов. В случая е важно да се подчертае фактът, че според него *рефлексията е едно от основните личностни новообразувания в начална училищна възраст*, наред с планирането и анализа.

Развитието на компетенцията за интелектуална рефлексия е свързано с протичането на сложни психични процеси у детето от начален етап на основното образование – осъзнаване на източниците на мисли му, възпроизвеждане на пътищата и начините, по които е придобито знанието, чертаене на схеми и модели за решаване на проблеми и т. н.

Според Г. Бонева, с течение на времето и чрез продължителната работа върху развитието на компетенцията за интелектуална рефлексия се стига до нейното качествено усъвършенстване. Така тя преминава в компетенция за личностна рефлексия, а на по-късен етап и в компетенция за праксиологическа рефлексия (Бонева, Г., 2004:22)

Прегледът на теоретическите постановки третиращи рефлексивната проблематика в начална училищна възраст разкрива доминиращото внимание към началното формиране на компетенциите за интелектуалната и личностната рефлексия като налични, докато компетенциите за диалогова и праксиологическа рефлексия привидно са отложени за по-късен етап.

Същността на рефлексивната диалогова компетенция най-общо се изразява в способността на човек мислено да се раздели със своята гледна точка. Също така да приеме гледната точка на своя събеседник, без обаче да се конфронтира с него. Да се постави на негово място (приемайки гледната му точка), за да разбере по-добре неговите мисли, логика и подбудите, накарали го да предприеме определеното действие.

Съзнателното и успешното приложение на придобитите знания е дейност, която все още остава непосилна за учениците в начален етап на обучение, което съдържателно изпълва аргумента, че в началната училищна възраст е твърде рано да бъде коментиран този тип рефлексия или напротив – е твърде подходящо да се стимулира нейното изграждане. Заедно с това обаче е категорично становището, че през този период от личностното развитие е важно да се постигне висока степен в развитието на компетенцията за интелектуална рефлексия, тъй като тя се превръща в благоприятна база, предшестваша и съответно гарантираща развитието на праксиологическата рефлексивна компетенция. Допълнително потвърждение това становище открива в дефинирането на праксиологическата рефлексивна компетенция като *специфичен интегриращ тип рефлексия*, а именно разглеждането ѝ като резултат от активизирането на останалите – интелектуална, личностна и диалогова, които оформят цялостния набор рефлексивни компетенции, необходими за развитието на личностната компетентност за рефлексия.

1.2. Дидактичен потенциал на словесно-изпълнителските интерпретации на басни в начален етап на основното образование

Обучението по литература в началното училище има двустранен характер – от една страна е обучение в същността на писането на определена литературна творба, а от друга стои в основата на обучението за правилата на четенето и претворяването на художествена литература. Тази двустранност на литературното обучение предполага да се подходи много сериозно при поставянето и реализирането на целите му.

В държавните образователни изисквания (ДОИ) програмите за първи клас по литература предвиждат „формиране на умения за възприемане, осмисляне и интерпретация с помощта на учителя на кратки по обем и достъпни като съдържание литературни произведения“, а програмите за втори, трети и четвърти клас по литература целят усъвършенстване на същите умения.

За реализирането на целите на литературното обучение с учениците в началния етап на основното образование най-често се прилагат следните два подхода към литературата :

- теоретически подход – с цел запознаване на учениците с различните видове художествена реч, с литературните родове и видове и с разнообразните художествени средства;
- исторически подход – с цел изучаване периодизацията и характера на художествената литература – антична, средновековна, ренесансова, нова българска, възрожденска, с национален или социален характер и т. н.

Изграждането на т. нар. „рефлексивен образ“ на ученика е процедура, която предполага използването и на други подходи при организиране на учебния процес, които биха допълнили горепосочените теоретически и исторически подход. А именно: конструктивисткият подход, учене чрез сътрудничество, активно учене и др.

Организационните форми на урока по литература се характеризират със своята динамичност и вариативност, които позволяват разнообразното им съчетаване с оглед пълноценно провеждане на урочната дейност. Независимо, че в съответствие с поставените дидактични цели в отделния учебен час могат да бъдат съчетавани компоненти на различните организационни форма – фронтална, групова и индивидуална, все още в педагогическата практика не са малко случаите на ограничаване до една единствена организационна форма за целия учебен час по литература.

Специфичните характеристики, отличаващи урока по литература се обуславят от разнообразието на художествени творби, в които намира отражение пъстротата на човешкия живот, пресъздадена през светогледа на всеки отделен автор – поет или писател.

1.2.2. Същностни характеристики на словесно-изпълнителското изкуство

Терминът „словесно-изпълнителско изкуство“ е въведен в българската образователна теория и практика от П. Пенчев. Самата учебна дисциплина „словесно-изпълнителско изкуство“ за първи път се въвежда в началото на 80-те години на 20-и век в ЮЗУ „Неофит Рилски“ Благоевград, тогава филиал на СУ „Св. Климент Охридски“. П. Пенчев систематизира методиката на обучението по словесно-изпълнителско изкуство – както за училищна, така и за предучилищна възраст и я утвърждава в педагогическото образование и педагогическата практика.

Пенчо Пенчев разширява спектъра от професионалните характеристики, които изграждат профила на педагога, като обуславя допълнителни изисквания за актьорски умения, насочени към обогатяване на педагогическото взаимодействие.

Творческият принос на П. Пенчев върху проблемите посветени на словесно-изпълнителското изкуство е значителен. Наред с книгата си „Словесно-изпълнителско изкуство“, авторът работи и върху проблемите на „Говорната култура“. В труда си „Детето между играта и театъра“ П. Пенчев изготвя задълбочен анализ за полезността от прилагането на някои от техниките на театъра в хода на детските игри. Книгите посветени на майсторството на разказвача са „Изкуството да владеем слушателя и „Изкуството на разказвача“ Заедно със

своя колега и последовател Зл. Павлов работят върху проблемите на „Актьорското изкуство” и разработват „Упражнения по словесно-изпълнителско изкуство”.

С въвеждането на термина „словесно-изпълнителско изкуство” в българската образователна теория и практика се постига необходимото понятийно прецеизиране по отношение на форма и съдържание на дейността, свързана с живото слово. Същевременно П. Пенчев запазва етимологична коректност към т. нар. словесник – прототип на народния разказвач.

Терминът „словесно-изпълнителско изкуство” включва дейностите художествено изпълнение на заучено произведение, както и професионалното и „изразително четене” на писан текст. С него се заменят някои вече остарели термини като „декламация” и „рецитация”, чиито произход е латински и е свързан с миналото на това изкуство. Тези понятия в превод означават модел на реторично, откъснато от съдържанието на литературната творба изпълнение. След Освобождението терминът декламация добива характер на негативна естетическа оценка и се употребява само в критичен тон. Същевременно, с навлизането на битово-реалистичната линия в театралното изкуство понятието „рецитация” се асоциира с демодирани маниер на изпълнение, което довежда до неговото отричане в професионалните среди.

Задачата на теорията и методиката на дисциплината „Словесно-изпълнителско изкуство” е да установи най-продуктивните начини и художествени средства за самоподготовката на учителя при претворяване на литературното творчество в изразителна устна реч. Същевременно да открие тяхното конкретно приложение в педагогическата практика, съобразно възрастовите и индивидуални особености на ученика.

Съвременното словесно-изпълнителско изкуство у нас дължи много на древната българска обредност, където словото е заемало основно място. Тази обредност има словесно-пластичен характер, символизиращ съкровенията народни желания за здраве, дълъг живот, щастие в семейството, плодородие и пр. Много от словесните изяви се провеждали под формата на диалог, изпълняван от двама души, а впоследствие и от един.

Между първообразите на словесно-изпълнителското изкуство особено място заема църковното богослужение, където е била необходима подчертана литературна грамотност, а също така и професионална подготовка чрез съответно обучение.

Изпълнителската творба се определя като т. нар. творба-процес. Тя съществува единствено в момента на изпълнителския акт и няма самостоятелно битие. Творбата свършва едновременно с приключването на творческия процес.

Редица автори (П. Рикьор, Р. Ингарден, Х.-Г. Гадамер) подчертават, че идеята заложена в литературния текст се разгръща в дълбочина, когато възприемането на текста се осъществява посредством гласа.

Възприемайки литературната творба върху основата на своя жизнен опит, пречупена през призмата на своя светоглед, интерпретацията на изпълнителя е значително по-успешна, тъй като той я пресъздава съобразно характера на своята творческа природа. Тъй като изпълнителят не е буквален копировач на авторовата творба, а нейн тълкувател той внася в нея моменти, които не са напълно тъждествени с авторовата концепция. Осъществяването на този процес се разгръща с помощта на основните словесно-изпълнителски похвати – **действеният анализ „магическото ако”, „Аз в предлаганите обстоятелства”, „Той в предлаганите обстоятелства”,** както и основните изпълнителски ефекти – **ефект на загатване и ефект на отношение.**

Всяко ново изпълнение на една и съща творба от един и същ изпълнител, но пред различна публика, притежава уникалността на творба. Майсторството на всеки изпълнител се изразява в способността му да вижда от какво се „нуждае” неговата публика и чрез привнасяне на нови елементи в изпълнението на творбата да удовлетворява нейните потребности. Новите нюанси на интерпретацията при такива случаи обаче не рушат, а доизграждат и обогатяват творбата на автора, съобразно конкретната ситуация. *Или – казано с категориалния апарат на настоящата дисертация – прилагането на набора рефлексивни компетенции в словесно-изпълнителската интерпретация служи за винаги новото пресъздаване замисъла на творбата, очертано в реципрочността на развитие на личностната компетентност за рефлексия както у интерпретатора, така и възприемателя.*

Анализирано в посочения контекст, словесно-изпълнителското изкуство може да бъде идентифицирано като способ за по-въздействащо запознаване на учениците с дадена творба, именно заради близката си връзка с театъра.

Аргументите в тази насока са:

- учениците от начален етап на основното образование предпочитат динамиката в произведението, която с помощта на специфичните характеристики на словесно-изпълнителското изкуство става по-осезаема за тях;
- творбата звучи много по-достъпно за учениците, когато учителят-интерпретатор използва техниките на словесно-изпълнителското изкуство.

В днешното начално училище, за съжаление, понятието словесно-изпълнителското изкуство остава неразбрано от младите начални учители. Това от своя страна обяснява недостатъчното използване на *дидактическия потенциал, който словесно-изпълнителското изкуство предлага за по-ефективно разгръщане на личностната компетентност за рефлексия на учениците.*

1.2.3. Специфика в методиката на възприемане и пресъздаване на лиро-епически творби

В ДОО и учебните програми по български език и литература за 1 – 4 клас от 2003, 2004 г. намират място някои методически похвати определени като интерпретаторски – преразказ, словесно обрисване, четене по роли, драматизация, изразително четене. В същите тези програми се обръща внимание на нуждата от формиране у учениците в процеса на литературно образование на компетенциите за пресъздаване на литературния текст чрез различни интерпретаторски подходи.

За учениците от начален етап на основно образование преходът от реалното към въобразяемото, от представата за онова, което е нужно да бъде направено към неговото осъществяване при възприемане на литературна творба е объркващ. Поради тази причина се налага изискването за управление на когнитивната дейност и концентрация на учениците.

Според П. Пенчев „включването на възприемателя и претворителя на литературната творба с аналогии от неговия собствен живот в съдбата на героите и техните взаимоотношения се осъществява по три основни линии:

1. Използване на реални ситуации, преживени от учениците преди възприемането и претворяването на литературната творба.
2. Създаване на ситуации, благоприятстващи възприемането и съответно претворяването по организиран път.
3. При липса на възможност за използване на първите две положения е препоръчително прилагането на т. нар. „магическото ако“ на К. С. Станиславски за активизиране на въображението на ученика в претворяването на творбата (Ако аз съм на мястото на автора или героя, как бих се отнесъл към всичко това).“ (Пенчев, П., 1978:174).

Изпълнението на творби от недраматургичен род се осъществява с помощта на основните похвати на словесно-изпълнителското изкуство – действен анализ, „Аз в предлаганите обстоятелства“, „Той в предлаганите обстоятелства“, „Магическото ако“, **ефект на загатване, ефект на отношение**, както и чрез **средствата за художествена изразителност** (интонация, мимика, жест, логическо ударение, логическа пауза, емоционална пауза, темпоритъм).

Като основен метод за претворяване на литературното творчество в живо слово на изпълнителя е утвърден методът на действияния анализ. Чрез метода на действияния анализ, интерпретирането на художествено произведение се свързва с психомеханизми, които мобилизират творческата природа на учениците, подтикват ги към действие.

Реализирането на процеса на съхраняване на действието в неговия естествен облик се осъществява с помощта на т. нар. **действена задача**.

1.2.4. Баснята като литературен жанр за постигане целите на литературното обучение

Използването на баснята като литература за деца е обект на дискусии от много автори още в миналото (К. Д. Ушински, Д. И. Тихомиров, М. А. Рибникова, Л. И. Тимофеев, И. Корвин, Т. Ф. Курдюмова и др.).

Факт е, че учениците от начален етап на основното образование не обичат „подробния рисунок“ на образа на героя в произведението, а се впечатляват от динамиката в неговите действия. Този факт прави баснята изключително подходяща за тях, тъй като „нейните специфични особености са:

1. Оптимален обем
2. Единствено събитие
3. Единствен конфликт
4. Единствена характерна черта на всеки един от героите
5. Директно начало
6. Категоричен край” (Дянкова, Г., 2001:172)

При работата с басни е важно да се вземе под внимание тяхната специфичност като особен вид литературно произведение:

- баснята е литературно произведение в стихове или проза;
- състои се от две части: основна част, наречена случка или повествование и кратко нравоучително заключение в края – поука;
- разкрива кратка поучителна история, в която героите бързо влизат в конфликт и също толкова бързо излизат от него, поради краткостта на текста;
- героите са обрисувани без подробности, с едно акцентуирано качество от техния характер;
- много често те са хора, животни, предмети, богове.

Именно това осигурява особената динамика, която характеризира процеса на възприемане на басни от страна на учениците и позволява съответна интензивност в провеждането техния анализ.

Ако „дребнащото равнене“ в текста е пагубно за разказа, приказката, стихотворението, „то при баснята поради нейната краткост, лаконичност, поради динамиката в развитието на действието и бързото стигане до развързката ѝ, е важен всеки шрих, всеки детайл и при изграждането на образите на героите, и при предаване на случката, и при описание на обстановката, и пр.“ (Иванова, Н., 2004:31).

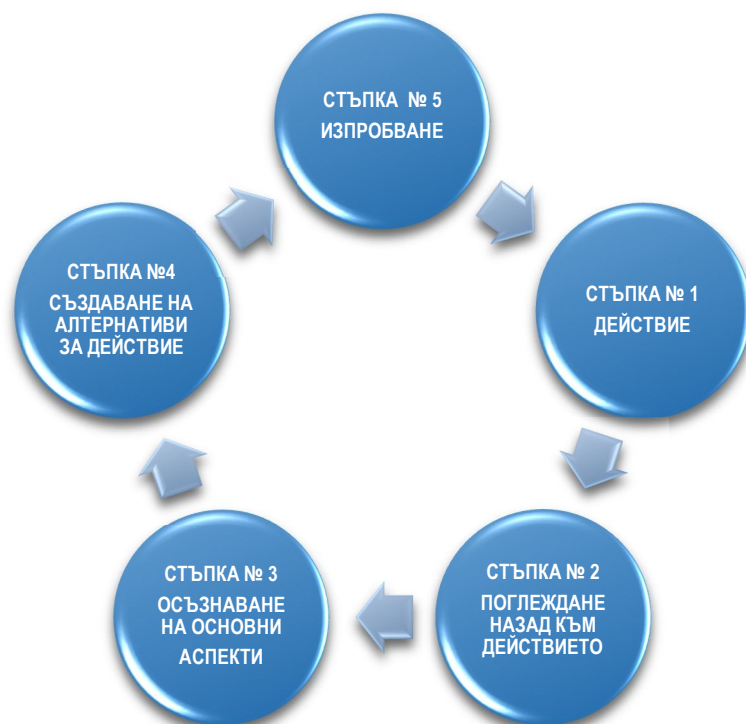
ВТОРА ГЛАВА. Технологичен модел за словесно-изпълнителски интерпретации на басни и развитие на личностна компетентност за рефлексия

2.1. Теоретичен модел за развитие на личностна компетентност за рефлексия чрез стимулиране на рефлексивните компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на басни

2.1.1. Дидактичен и автодидактичен потенциал на словесно-изпълнителските интерпретации на басня за развитие на личностна компетентност за рефлексия на 9-10-годишни ученици.

В процеса на литературното обучение са известни различни модели за организиране на рефлексивни педагогически практики.

Ефективността в прилагането на рефлексивния подход в литературното обучение в часовете, предназначени за изучаване на басня, може да бъде оптимизирана, ако се използват предимствата, които предоставя моделът ALACT, разработен от холандския професор по педагогика Ф. Кортхаген. В този модел рефлексията е представена като процес, преминаващ през пет фази (стъпки), които дават и наименованието на модела – то е акроним от първите букви на имената на петте фази – 1.Action (Действие), 2.Lookingbackontheaction (Поглеждане назад към действието), 3.Awareness of theessentialaspects (Осъзнаване на основни аспекти), 4.Creatingalternativemethods of action (Създаване на алтернативни методи на действие), 5.Trial (Изпробване).



Фиг. № 1 *Моделът ALACT на Ф. Кортхаген*

Словесно-изпълнителското изкуство създава условия за ефективното прилагане на рефлексивния подход в обучението. То стимулира рефлексивните компетенции на учениците. За да бъде претворено едно произведение чрез средствата на словесно-изпълнителското изкуство, учениците си припомнят минали случки, подобни на тези, които са описани в произведението, което всъщност представлява стъпка 1 и 2 от модела ALACT. Припомнят си как са се чувствали в определени моменти (обръщане назад), как са постъпвали (самонаблюдение) и до какви резултати са ги довели техните постъпки (стъпка 3, 4 и 5 от ALACT).

В словесно-изпълнителската интерпретация на литературно произведение присъстват всичките пет стъпки от модела ALACT на Ф. Кортхаген. И ALACT и словесно-изпълнителското изкуство се опират изцяло на действието. Следователно, между двата технологични модела (рефлексивен и словесно-изпълнителски) като най-съществен аналог се идентифицира алгоритъмът в следните три стъпки: **припомняне –действие – изпробване**. Прилагането на тези три стъпки е гаранция за стимулиране на набора рефлексивни компетенции с цел развитие на личностна компетентност за рефлексия на 9-10-годишни ученици чрез словесно-изпълнителски интерпретации на басни.

2.1.2. Теоретичен модел за развитие на личностна компетентност за рефлексия чрез стимулиране на рефлексивните компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на басни от 9-10-годишни ученици.

За основа на модела е взет моделът ALACT на Кортхаген.

Разработеният модел се обуславя от необходимостта от развитие на професионално-педагогически умения у началния учител за стимулиране на рефлексивни компетенции у учениците и липсата на „ясен път“, по който това да се реализира. Добра основа за разработване на модела са теоретичният анализ, анкетното проучване и проведеният експеримент. В отделните учебни ситуации на експеримента са използвани модифицирани варианти на следните методики:

1. „Кой съм аз?“ – методика на М. Кун и Т. Макпартлънд

Процедурата на методиката на М. Кун и Т. Макпартлънд е много опростена. В продължение на 12 минути изследваният ученик представя 20 отговора на въпроса „Кой съм аз?“. Отговорите се нанасят на бланка, на която са разграфени и номерирани 20 реда. След това се пресмята съотношението на отговорите, представляващи роли (например „Аз съм студент и т. н.), към отговорите представящи качества (например: „Аз съм съобразителен; ... винаги изпълнявам обещанията си““ (Василев, В., 2006:149).

2. „Метод на свободните съчинения“ – проективен тест на А. Бузман

Същността на метода на свободните съчинения се изразява в това „учениците да напишат съчинение по темите „Моите добри и лоши качества“, „Какъв съм аз и какъв трябва да бъда“, „Мога ли да бъда доволен от себе си“, като се анализира не житейската или психологическата правдоподобност на отговорите, а наличието на рефлексивни съставки в тях и равнището на самосъзнание у подрастващите, както и влиянието на културната среда“ (Василев, В., 2006:156).

3. „Забягване в бъдещето“ – проективен тест на В. Василев

Своят проективен тест „Забягване в бъдещето“ В. Василев описва като тест, с помощта на който „конструираме мислено бъдещото състояние на обекта (процеса, личността) и от тази смислова позиция да анализираме и оценим сегашното състояние или текущия процес“ (Василев, В., 2006:157). В теста са заложени тематични съчинения по зададен план, в който се включват следните опорни пунктове:

- *Какъв искате (мечтаете) да станете („Каква професия бих избрал?“, „Каква личност искам да бъда?“);*
- *Какви действия извършват упражняващите тази професия, какви умения и качества притежават?;*
- *Кои от тези качества са ми присъщи, а кои умения и качества трябва още да овладее?;*
- *Какво трябва да направя за да постигна мечтата си – кои качества (и как) трябва да развия у себе си, какви умения и знания (и как) трябва да усвоя, за да стана такъв, какъвто искам да стана в бъдеще?.*

Подходите, приложени в разработването на теоретичния модел са следните:

- *Рефлексивен подход* – в центъра на учебния процес, вместо обучаван и обучаващ, стои самообучаваща се ученикова личност, водена от преподавателя така, че да задоволи своята потребност от саморазвитие.
- *Холистичен(цялостен) подход* – неговото прилагане се обуславя от съвременното схващане за целите на обучението.
- *Ситуативен подход* – обуславя се от използването както на планирани ситуации, така и от възникналите по време на образователния процес.
- *Компетентностен подход* – поставя акцент върху крайните резултати от обучението и получаването на знания и умения с висока приложимост в реалния живот.
- *Комплексно-интегративен подход* – отразява интегративните тенденции във всички елементи на образователния процес – в целите, в съдържанието, в организацията и методиката на педагогическия процес.

2.1.3. Структура на модела за развитие на личностна компетентност за рефлексия чрез стимулиране на рефлексивни компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на басни на 9-10 годишни ученици

Теоретичният модел за развитие на личностна компетентност за рефлексия чрез стимулиране на рефлексивни компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на басни включва следните елементи:

1. Цел, задачи, принципи, мисия и визия на модела.
2. Характеристики на учебния процес, съобразно педагогическото съдържание на модела.
3. Подготовка и реализация на учебния процес.

4. Компетентностна рамка – очаквани резултати от обучението чрез словесно-изпълнителски интерпретации на басни за развитие на рефлексия при ученици в начален етап на основно образование.

Целта при разработването на модела е да улесни бъдещи действия, свързани с развитието на личностната компетентност за рефлексия у учениците в начален етап на основно образование чрез стимулиране на рефлексивните компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на басни.

Задачите на модела са:

- да се очертаят специфичните изисквания при подготовката за словесно-изпълнителски интерпретации;
- да се очертаят условията за организиране на ефективен учебен процес, свързан с развитие на личностната компетентност за рефлексия чрез стимулиране на рефлексивните компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на басни;
- да се очертаят параметрите на професионално-педагогическия капацитет на началния учител относно стимулиране на рефлексивните компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на учениците от III-IV клас.

Мисията на модела е да представи цялостна стратегия за прилагането на словесно-изпълнителските интерпретации на басни за стимулиране на рефлексивните компетенции в обучението по литература в III-IV клас.

Визията на модела е да конкретизира предпоставки за целенасочено прилагане на словесно-изпълнителски интерпретации на басни за развитие на личностната компетентност за рефлексия чрез стимулиране на рефлексивните компетенции на 9-10-годишни ученици.

На база на теоретичния анализ се очертават следните **характеристики на учебния процес**, осъществен с помощта на словесно-изпълнителски интерпретации:

- рефлексивен;
- творчески;
- субектно ориентиран;
- без строги предписания;
- ориентиран към придобиване на нови знания;
- интегриращ мисленето и ученето;
- съчетаващ форми и стилове на учене и преподаване;
- компетентностно базиран;
- гъвкав, насочен към решаване на проблеми.

Подготовката и реализация на учебния процес преминава през етапа на планиране и организиране на педагогическото взаимодействие, както и на неговото реализиране и оценяване. Поставянето на разнообразни действени задачи при словесно-изпълнителски интерпретации на басни допринася за стимулирането и усъвършенстването на набора рефлексивни компетенции.

На база на всичко представено, настоящата разработка предлага следния вариант на ТЕХНОЛОГИЧЕН МОДЕЛ, логично обвързан в описаните по-долу процедури:

Процедура 1. *Изпълнение на оригинала на баснята от страна на учениците.*

Изпълнението на ученика е подчинено на стремежа към максимална близост до авторския текст и вложената от автора идея. Основен акцент в случая придобива автоадаптирането на съдържанието на баснята от страна на ученика, което повлиява използвани словесно-изпълнителското изразно средство „ефект на отношение“. По този начин у 9-10-годишния ученик се стимулират предпоставки за развитие на компетенцията за *интелектуална рефлексия* – ученикът се „спуска към корените“ на познавателното съдържание. Припомня си пътищата, по които е придобито знанието. Тази учебна ситуация се реализира в рамките на пет етапа и съответните подетапи:

1. Първи етап – Действие

- 1.1. *Първоначално изпълнение на баснята от страна на учителя;*
- 1.2. *Изясняване позициите на героите в баснята;*
- 1.3. *Провеждане на литературен анализ на творбата;*
- 1.4. *Четене на баснята по роли*

2. Втори етап – Погледжане назад към действието

- 2.1. Прилагане на „магическо ако“;
- 2.2. Използване на аналогични преживени ситуации; изграждане на „вътрешни виждания“;
3. **Трети етап** – Осъзнаване на основни аспекти:
 - 3.1. Провеждане на действен анализ;
 - 3.2. Формулиране на действени задачи;
 - 3.3. Прилагане на модифициран вариант на методиката на Кун и Макпартлънд;
4. **Четвърти етап** – Създаване на алтернативни методи на действие
 - 4.1. Поставяне на нови действени задачи;
 - 4.2. Актуализиране на авторската идея;
5. **Пети етап** – Изпробване
 - 5.1. Изпълнение на баснята с оригиналната и новата поука;
 - 5.2. Анализ на двете поуки.

Процедура 2. Словесно-изпълнителска интерпретация на басня по зададена поука.

На ученика се поставя задача да изпълни баснята като интерпретира нова жизнена ситуация за героите (поставяне на нова действена задача). Тук са налични предпоставки за стимулиране на компетенцията за *личностна рефлексия*. Според В. Василев „личностната рефлексия може да се операционализира глобално като се отнесе към самоорганизацията на „Аз-а“, когато той пристъпва към целенасоченото и осъзнато самопознание“ (Василев, В., 2006:146) Ученикът интерпретира баснята, пречупена през собствения му поглед. Героите от баснята вече действат така, както би ги накарал да действат изпълнителя-ученик, а не така както ги е описал авторът на баснята.

Етапи:

1. **Първи етап** – Действие
 - 1.1. Избор на поука от страна на учениците – аргументация;
 - 1.2. Анализ на баснята;
2. **Втори етап** – Поглеждане назад към действието
 - 2.1. Поставяне на нови действени задачи на „новата басня“;
3. **Трети етап** – Осъзнаване на основни аспекти
 - 3.1. Прилагане на модифициран вариант на методиката „Забягване в бъдещето“;
 - 3.2. Изясняване целта на прилагането на методиката „Забягване в бъдещето“;
4. **Четвърти етап** – Създаване на алтернативни методи на действие
 - 4.1. Поставяне на нови действени задачи;
 - 4.2. Предлагане на нови обстоятелства ;
5. **Пети етап** – Изпробване
 - 5.1. Изпълнение на баснята;
 - 5.2. Анализ на словесно-изпълнителската интерпретация.

Процедура 3. Интерпретация на басня, в която присъстват двама герои от две различни басни

С помощта на такъв вид интерпретация се стимулира компетенцията за *диалогова рефлексия*. Нейната същност се изразява най-общо в това човек мислено да се раздели със своята гледна точка и да приеме гледната точка на своя събеседник, изграждайки по този начин добра комуникация с него. От избора на ученика на подходящите герои за изграждането на конфликта, характерен за всяка една басня, би могло да се прецени нивото на неговата комуникативна компетентност.

Етапи:

1. **Първи етап** – Действие
 - 1.1. Актуализиране на изучавани лиро-епически творби;
 - 1.2. Избор на нов герой
 - 1.3. Съставяне карта на новата басня;
2. **Втори етап** – Поглеждане назад към действието
 - 2.1. Обсъждане структурата на „новата басня“ и нововъведения герой“;
 - 2.2. Работа върху действен анализ/поставяне на действени задачи;
3. **Трети етап** – Осъзнаване на основни аспекти

3.1. *Изпълнение на новата басня;*

4. **Четвърти етап** – Създаване на алтернативни методи на действие

4.1. *Поставяне на нови обстоятелства;*

5. **Пети етап** – Изпробване

5.1. *Анализ на извършените от учениците действия до момента*

Критериите и показателите, използвани в настоящото изследване и проследяващи наличието и съответно стимулирането на отделните рефлексивни компетенции се основават на таксономичния подход в образованието, който подрежда в йерархичен порядък целите според степента на сложност и специфичните връзки на съподчинение между тях. Това обуславя следните *критерии и показатели*:

Критерий-1. Когнитивност (познавателност): качествена оценка на конкретното учебно съдържание - изразява индивидуалната способност на обучаемия да разбира смисъла на учебния материал/баснята и при нужда да го използва в собствения си опит за разрешаване на проблеми от всекидневието.

Показатели за този критерий са:

- *съзнателност* – означава синтезиране на информацията и превръщането ѝ в лично познание. (Сами по себе си знанията развиват интелекта, а синтезираното знание развива съзнанието на индивида или способността за прозрения и вътрешно осъзнаване);

- *приложимост* – означава обработка на знанието чрез индивидуален размисъл/разсъждение и достигане до самосъзнание, т. е. – откриване на взаимовръзки и мотивация за използване на знанието за собствен растеж;

- *системност* – означава способността за изразяване на понятийно-семантичните отношения от възприетата и интернализирана информация.

Критерий-2. Активност: Качествена оценка на познавателната дейност при овладяване на знания – изразява индивидуалната способност на обучаемия да разбира стъпките на собствената познавателна дейност, които при нужда да прилага при самостоятелна обработка на информация.

Показатели по този критерий са:

- *подбор, сравнение и анализ на знанията,*

- *ориентация в източниците на знанието,*

- *организация на интерпретирането на текста.*

Критерий-3. Мотивация: Качествена оценка на мотивите за интерпретация – изразява индивидуалната способност на обучаемия да използва средства на словесно-изпълнителската изразност.

Показатели за този критерий са:

- *умения за направляване на „Магическо ако”,*

- *умения за действие от позицията „Аз в предлаганите обстоятелства”,*

- *умения за действие от позицията „Той в предлаганите обстоятелства”.*

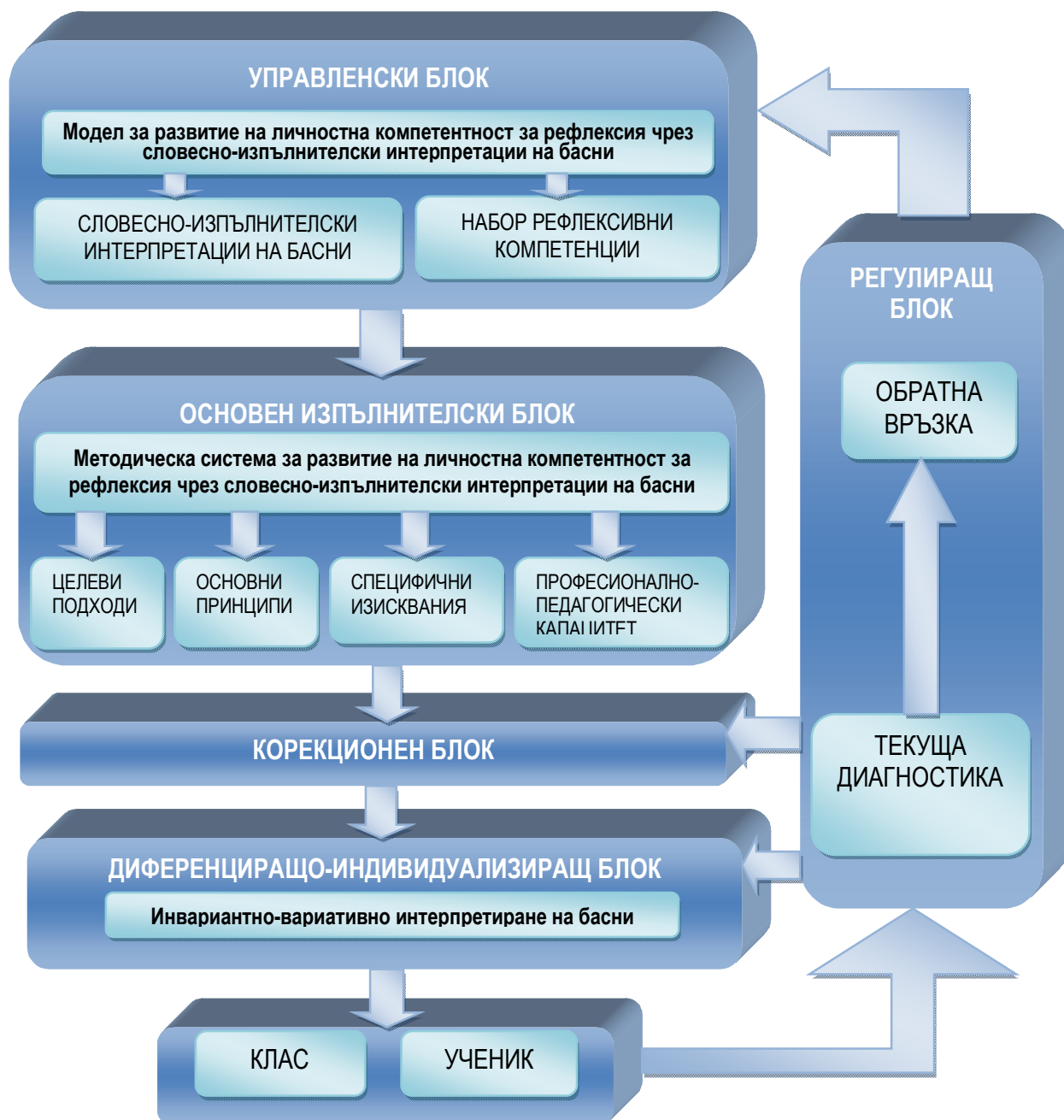
Критерий-4. Адаптивност: Качествена оценка на избора на модел на поведение - изразява индивидуалната способност на обучаемия да адаптира резултатите от когнитивното систематизиране на учебния материал; овладените стъпки на собствената познавателна дейност, които при нужда да прилага при самостоятелна обработка на информация; да интерпретира по силата на вътрешни мотиви възможни алтернативи на поведение.

Показатели по този критерий са:

- *уменията за прилагане на „ефект на загатване“;*

- *уменията за прилагане на „ефект на отношение“.*

Експерименталната работа се придържа към следния СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЕН МОДЕЛ НА ФОРМИРАЦИЯ ЕКСПЕРИМЕНТ:

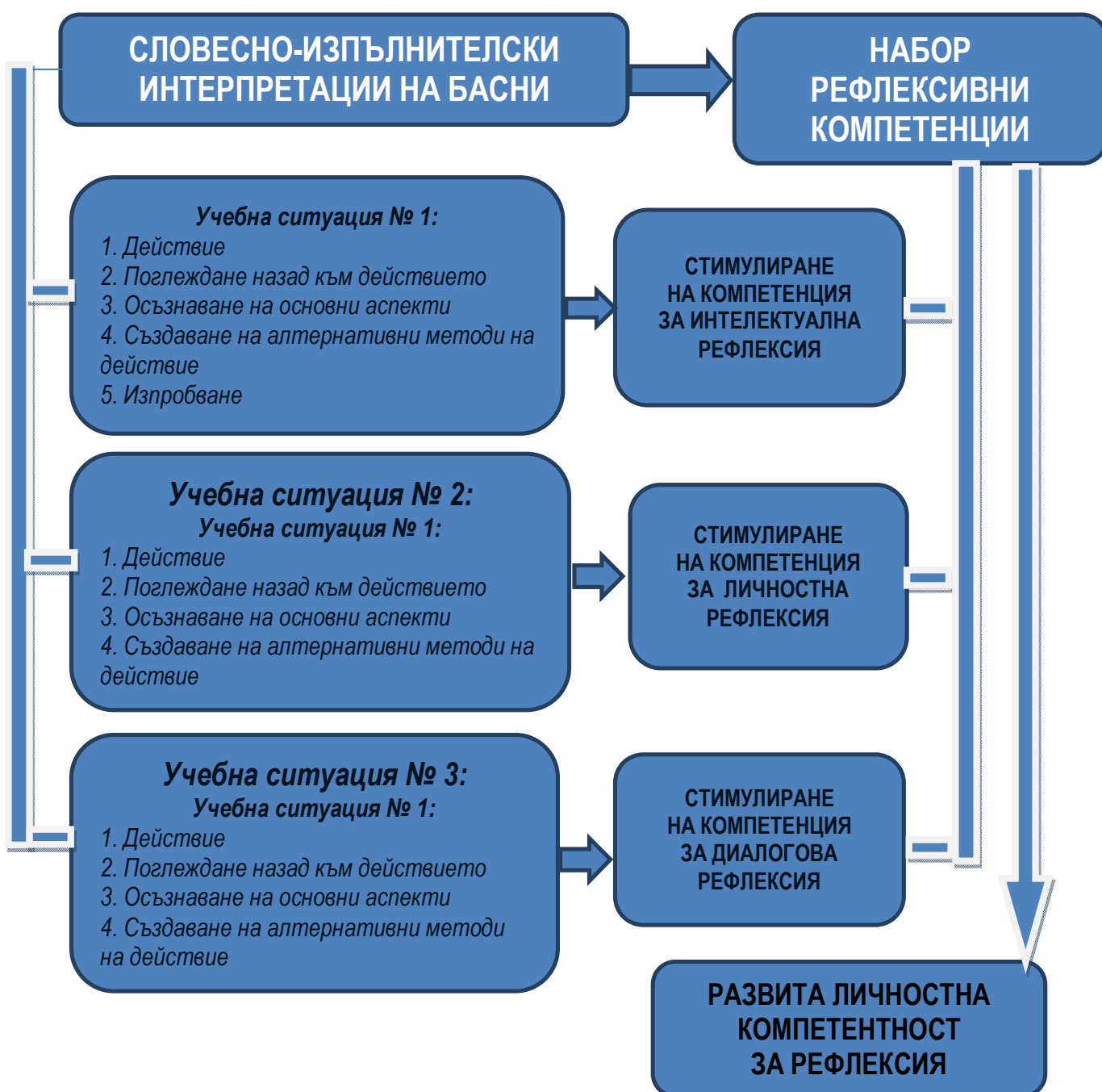


Структурно-функционален модел на формиращия експеримент

Очакваните резултати от обучението чрез словесно-изпълнителски интерпретации на басни, които да стимулират рефлексивните компетенции при ученици в начален етап на основно образование са:

1. Създаване на учебна среда, която да предизвиква интерес за участие на учениците.
2. Обучението на ученици от начален етап на основно образование да е обусловено от Аз-концепцията – представата за себе си.
3. В учебния процес да се ангажират рефлексивните компетенции, съобразно индивидуалната творческа природа на учащите.
4. Учителите да се съобразяват с индивидуалните възможности на учениците.

От всичко изложено до тук би могло да се предложи следното ГРАФИЧНО ИЗОБРАЖЕНИЕ НА ТЕХНОЛОГИЧНИЯ МОДЕЛ :



Графично изображение на модела

2.2. ДИЗАЙН И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА РАБОТА

2.2.1. Организация на изследването

Изследването е проведено в периода учебната 2012-2014 година с ученици от III и IV клас от гр. Благоевград – II-ро ОУ „Димитър Талев“ и VII-мо СОУ „Кузман Шапкарев“.

Учениците бяха разпределени в контролна група, включваща 95 ученика и експериментална група, съставена от 97 ученика, на основата на три критерия:

- самооценка на учениците;
- интерпретаторски способности на учениците;
- наличие у учениците на рефлексивни умения.

Разпределението по пол в двете групи, контролна и експериментална, е следното 48,44 % (93) момчета и 51,56 % (99) момичета.

Констатиращ етап

Целта на констатиращия етап е да установи нивото на самооценка у учениците от контролна и експериментална група.

Същевременно се диагностицира и нивото им на развити рефлексивни умения.

Предлаганият технологичен модел разчита на мотивиране и стимулиране на комуникативните и рефлексивните умения на учениците в резултат на активното им участие в словесно-изпълнителски дейности. Самооценката на учениците от началния етап на основното образование е изградена на основата на рефлексията (от лат. reflexio, reflectere – обръщане назад, отражение, самонаблюдение). Самооценката се изразява в общуване и повлиява комуникацията като създава отношения на близост, дистанция или отхвърляне.

В съответствие с изискванията за провеждане на педагогически експеримент учениците са разпределени в две групи: ЕГ – експериментална и КГ – контролна (Таблица № 1).

Таблица № 1. Състав на ЕГ и КГ

СЪСТАВ	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА		КОНТРОЛНА ГРУПА	
	III клас	IV клас	III клас	IV клас
Общ брой	48	45	48	51
Момчета общо	23	24	21	25
Момичета общо	26	23	25	25

В констатиращия етап изследователската работа е насочена към проучване нивото на самооценка и изследване проекциите на спонтанния Аз-образ у ученици.

За целта в ЕГ и КГ са приложени Въпросник за самооценка по И. Карагъзов; (Батоева, Д., Т. Попов, Е. Драголова, 2007:96) и проективен тест „Сюжетни картини“; (Батоева, Д., Т. Попов, Е. Драголова, 2007:166).

Въпросникът за самооценка включва 24 твърдения и посочени под тях три възможни отговора (малко, средно, много), от които учениците избират един. Той обезпечава информацията за измерване на критериите:

Твърдения 3,4,9,12,14,16,19,21,24 – Критерий 1.

Твърдения 1,2,5,6,7,8,10,11,13,15,17,18,20,22,23 – Критерий 2

Проективният тест „Сюжетни картини“ е свързан с обезпечаване информацията по критерии 3 и 4.

При прилагане на проективния тест „Сюжетни картини“ към учениците са отправени следните инструкции:

- „Състави разказ по картината!“,
- „Какво виждаш на тази картина?“,
- „Какво мислиш, че си говорят децата?“,
- „Ти там ли си?“.

В отговорите на учениците се следи дали отговарят от позицията „Аз в предлаганите обстоятелства“ или от позицията „Той в предлаганите обстоятелства“.

Данните от констатиращия етап (Таблица № 2), получени чрез „Въпросник за самооценка“ разкриват затруднения във формирането на адекватна самооценка като впечатление прави, че в ЕГ и КГ преобладава процентът на ученици със завишена и занижена самооценка.

Таблица № 2. Констатиращ етап „Въпросник за самооценка“ и „Сюжетни картини“

	ВЪПРОСНИК ЗА САМООЦЕНКА						СЮЖЕТНИ КАРТИНИ			
	Адекватна самооценка		Завишена самооценка		Занижена самооценка		Аз в предлаганите обстоятелства		Той в предлаганите обстоятелства	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Общо %	23 11,98	21 10,94	34 17,71	38 19,79	40 20,83	36 18,75	45 23,44	46 23,96	52 27,08	49 25,52

Резултатите от проективен тест „Сюжетни картини“ разкриват проекцията на спонтанния Аз-образ на изследваните лица по отношение на близост-дистанцираност в интеракцията. Процентните стойности (ЕГ-27,08 и КГ-25,52) разкриват доминиращ избор на позицията „Той в предлаганите обстоятелства“, което е израз на отношения, рефлексивно белязани със знака на изолираност и дистанцираност.

Надежността на Тест № 2., измерена чрез α , е със стойност 0,877, т. е. според статистическите стандарти тестът е с висока степен на надежност. При проверка чрез отстраняване на всеки от айтемите стойностите на α намаляват, което е потвърждение на висока степен на вътрешна съгласуваност между айтемите (Таблица № 3).

Таблица № 3. Надежност на проективен тест „Сюжетни картини“

Айтеми	Стойност на α след отстраняване
1.Разграничаване на басня от друг художествен текст.	,860
2. Определяне на главния герой в баснята.	,871
3. Определяне на другите герои в баснята.	,876
4.Определяне на последователността на действието.	,859
5. Определяне мястото на действието.	,873
6. Определяне характеристиките на героите баснята.	,868
7. Определяне на фантастичния елементи в баснята.	,860
8. Свързване на фантастичните елементи с определен герой.	,856
9. Определяне на начало/край на баснята.	,866
10. Разбиране поуката на баснята.	,860

Формиращ етап

Дейностите в този етап обхващат ученици в експерименталната група и се основават на методическата концепция на П. Пенчев за словесно-изпълнителското изкуство.

Изборът на басни в предлагания модел се обуславя от предпочитанията на учениците в тази възраст към динамиката в действията на описваните в лиро-епическите творби герои.

Басните са избрани от учебното съдържание на читанките за III и IV клас („Орел, рак и щука” – П. Р. Славейков, „Гълъбичката и мравката” – Лафонтен, „Лисицата и гроздето” – Лафонтен, „Паун и жерав” – Езоп, „Маймуна и рибари” – Езоп и „Секира и търнокоп” – С. Михайловски, „Мурджо и Таралежко“ – Д. Подвързачов).

Същевременно, поради проявен от децата интерес, допълнително са интерпретирани и басни, които са предложени от учениците в експерименталната група.

За целите на формиращия етап на педагогическия експеримент са конструирани учебни ситуации, които имат както общи характеристики, така и определени различия.

Учебните ситуации, включени в изследването са разработвани съобразно търсената максимална възможност за приложението им във всички типове уроци по литература в началното училище

Проблемната и тематичната им насоченост позволява те да бъдат използвани и във всеки от структурните компоненти на урока за изучаване на басня: актуализация, работа с нов материал, приложение. По тази причина не се ангажираме с приложението им в урок от конкретен тип, а ги разглеждаме като относително дискретни единици, които могат да бъдат пренесени от урок в урок в зависимост от конкретните урочни цели.

Учебните ситуации, които предлагаме, имат следните общи характеристики:

1. Базиран са върху методиката на П. Пенчев за работа с басня.
2. При подбора на текстовете са отчетени интерпретаторските предпочитания на учениците.
3. Първоначално текстът на баснята задължително се представя от учителя под формата на интерпретация, чиято подготовка и изпълнение са осъществявани в съответствие с изискванията на теорията и методиката на обучение по словесно-изпълнителско изкуство.
4. Всички ученици в процеса на работа разполагат с текста на баснята, по която се работи и си служат с него при аргументация на предложенията и съответните им словесно-изпълнителски реализации.
5. Словесно-изпълнителските интерпретации, прилагани в учебните ситуации, не са приложени като алтернатива на традиционните методи за работа, а ги допълват.

ТРЕТА ГЛАВА. Резултати и математико-статистически анализ

Контролен етап

Основната цел на контролния етап е да се изведат аргументирани изводи за ефективността на приложените словесно-изпълнителските интерпретации.

Измерителните характеристики на Тест 2 са представени в Таблица № 10.

Таблица № 10. Измерителни характеристики на Тест 2 „Сюжетни картини“.

Айтеми	Дискриминативна сила (DP)	Индекс на трудност (P)
1. За разпознаване на главния герой в баснята	0,67	73
2. За разпознаване на героя в друг литературен жанр.	0,65	69
3. За разпознаване на действията на героя в баснята.	0,67	71
4. За разпознаване на действията на героя в друг литературен жанр	0,67	64
5. За разпознаване на адресата в баснята	0,64	71
6. За разпознаване на адресата в друг литературен жанр	0,53	72
7. За определяне целта на конфликта в баснята	0,59	54
8. За определяне целта на конфликта в друг литературен жанр	0,61	55
9. За разграничаване на басня от друг литературен жанр	0,69	75
10. За разграничаване на герой от басня и герой от друго литературно произведение	0,59	64
11. За определяне на типизираните характеристики на положителния герой в баснята	0,55	61
12. За определяне на типизираните характеристики на отрицателния герой в баснята	0,53	57
13. За свързване на положителния герой с повече от една басня	0,49	53
14. За свързване на отрицателния герой с повече от една басня	0,45	52

За проверка на ефективността на словесно-изпълнителските интерпретации на басни за стимулиране на рефлексивни компетентности с оглед развитие на личностна компетентност

за рефлексия у 9-10-годишните учениците (доказване на хипотезата) се прилага U-критерий на Ман-Уитни.

За да се провери съществува ли статистически значима разлика в резултатите на експерименталната и контролната групи, са формулирани две хипотези:

1. Нулева хипотеза (H_0) – няма статистически достоверна разлика между сравняваните критерии. Въпреки че се наблюдава известна разлика, тя е случайна и не може да бъде обобщена за генералната съвкупност.

2. Алтернативна хипотеза (H_{alt}) – констатираната разлика в емпиричните данни е статистически достоверна и може да бъде обобщена за генералната съвкупност.

Използваме U-критерий на Ман-Уитни за сравняване на две независими извадки по формулата:

$$U = n_1 n_2 + n_2(n_2 + 1)/2 - \sum_{i=1}^{n_2} (i - n_1 + 1)^2 R_i,$$

където

n_1 е броят на експерименталната в първата група,

n_2 е броят на контролната във втората група,

R_i е среден ранг на групата.

Силата и посоката на зависимостта между равнището на знанията на учениците за жанровите характеристики, комуникативната структура и персонажната система на баснята и равнището на знанията им за комуникативната ситуация в текст, различен от басня проверяваме чрез корелационен анализ.

За да установим дали всеки показател от първите два критерия (K_1 , K_2) влияе върху критерии (K_3 и K_4) и каква е силата на зависимостта, е необходимо да изчислим коефициента на обикновена линейна корелация на Пирсън (r) по формулата:

$$r = P / (S_x \cdot S_y),$$

където

P е момент на произведенията,

S_x – стандартно отклонение на променливата X ,

S_y – стандартно отклонение на променливата Y .

Моментът на произведенията (P) се изчислява по формулата:

$$P = (\sum XY) / (n - 1) - (\sum X \cdot \sum Y) / (n(n - 1))$$

където

X е сумата на стойностите по X ,

Y е сумата на стойностите Y ,

XY е сумата на произведенията на X и Y .

Таблица №15. Коефициент на корелация между критериите

	K1	K2	K3	K4
1	1			
2	0,945	1		
3	0,927	0,969	1	
4	0,907	0,916	0,919	1

Забележка: Критичната стойност на коефициента на обикновена линейна корелация при $n=68$ и $\alpha=0,05$ е 0,25.

На контролен етап, в резултатите по критерий № 1 – **Когнитивност** разликата в обема на съзнателността, приложимостта и системността (показатели 1, 2 и 3) на знанията е съществена, но особено голяма разлика се установява при показателя съзнателност на усвоените знания. Количествените резултати недвусмислено показват, че мотивацията за знанията в експерименталната група са с по-голям обем, много по-задълбочена и осмислена, понятията не просто се запаметяват механично, а логично се разбират и на тази база се осъзнава същността на действияния анализ като творческа методология.

Съдържателният анализ показва, че по-добрите резултати в експерименталната група се дължат на съчетанието от нови теоретични теми и практически задачи, които усилват субектната изява в образователния процес: учениците осмислят спецификата на живия разказ и творческите закономерности на създаването на изразителното слово.

Чрез приложените специфични изпълнителски задачи се постигат знания-трансформации точно по тези показатели (съзнателност, приложимост, системност), по които традиционната методика не може да постигне значим резултат. Така на емпирично ниво се идентифицират по-добрите възможности на експерименталната дидактическа система за подготовка за словесно-изпълнителска интерпретация: постига се ново равнище на осмисленост, разбиране и творческо прилагане на знанията. По-високото ниво на критерий №2 Когнитивност, отчетено в експерименталната група, може да бъде обяснено с въвеждането на нови, съвременни теоретични теми и активни методи за усвояване на понятия и закономерности.

Почти двойно по-голям резултат е постигнат в ЕГ (1,02) по критерий № 2 – **Активност** (*подбор, сравнение и анализ на знанията; ориентация в източниците на знанието; организация на интерпретирането на текста*), в сравнение с учениците от КГ. Данните по този критерий са както следва 2,11 за ЕГ и 1,09 за КГ. По време на провеждането на контролния етап на педагогическия експеримент се забелязва видимо по-добрата ориентация в източниците на знанието при учениците в ЕГ. В КГ също има повишаване на резултата, но само при определен брой ученици. Прави впечатление, че за разлика от ЕГ, където по показател № 3 – организация на интерпретирането на текста, учениците почти не срещат трудност, то в КГ тази дейност се оказва значително трудно предизвикателство за учениците. Предполага се, че този факт се дължи на обстоятелството, че в КГ учениците почти не са се занимавали с интерпретаторски задачи.

Сравнителен анализ на резултатите по критерий № 3 – **Качествена оценка на мотивите за интерпретация**. Резултатите по критерий № 3 са важни, тъй като показват степента на владение на практически умения за изпълнителски анализ – уменията за подготовка за изпълнение и самото изпълнение. По този критерий учениците от ЕГ постигат значително повишаване равнището на умения за словесно-изпълнителски интерпретации, което е съществен момент за изграждането им като изпълнители на лиро-епически творби.

На входно ниво и двете групи имат еднакво ниско равнище на умения за прилагане на „магическо ако,, , „Аз в предлаганите обстоятелства“, „Той в предлаганите обстоятелства: на входно ниво общо 23,44 % от учениците в ЕГ и 23,96 % от КГ могат да използват техниката „Аз в предлаганите обстоятелства“ при работа с лиро-епическо произведение. Също така на входно ниво процентното съотношение във възможността на учениците да използват техниката „Той в предлаганите обстоятелства“ е както следва – 27,08 % за ЕГ и 25,52 % за КГ. Това показва, че учениците притежават слаби умения за подготовка на лиро-епическия текст за изпълнение и не познават методологията на изпълнителския анализ. Резултатите на контролен етап и в двете групи показват повишение на уменията за използване на двете техники, като в експерименталната група повишението е значително – „Аз в предлаганите обстоятелства“ – 63,59 % за ЕГ и 53,69 % за КГ и „Той в предлаганите обстоятелства“ – 36,08 % за ЕГ и 46,31 % за КГ. От тези резултати ясно личи, че учениците от ЕГ са овладели в по-голяма степен саморефлексията, тъй като техните предпочитания са за действие от позицията „Аз“. Същевременно учениците от ЕГ имат ясна представа, че за по-добра интерпретация на лиро-епическо произведение за предпочитане е изпълнението от позицията „Аз“.

Високите стойности на показателя „Той в предлаганите обстоятелства“ в КГ показва, че традиционната методика не формира необходимите умения за подготвителната работа върху изпълнителски анализ и формиране на рефлексивни умения.

Високата стойност на повишението е резултат от въведените подходи за осмисляне и овладяване на действияния анализ. Количествените резултати показват, че традиционната методика не е ефективна при формиране умения за изпълнителски анализ. Съдържателният анализ на описанията на подготвителната работа показва, че в експерименталната група са овладени на много по-високо ниво умения по всички показатели. Традиционната система постига ниско ниво на формиране умения за подготовка за пресъздаване на лиро-епическото действие и за проектиране образа на разказвача и оценъчните нива на разказа. Най-големи са пропуските при планирането на общуването с аудиторията – тук традиционната система не формира необходимите умения. За овладяването им се работи по новата методика.

Направената съпоставка на резултатите на експерименталната и контролната група по показател № 4 – **Адаптивност** също показва голяма разлика – 2,11 за ЕГ и 1,23 за КГ

Повишението в експерименталната група е около два пъти по-голямо, което доказва предимствата на експерименталната методика за формиране на умения за прилагане ефект на загатване и ефект на отношение при избора на модел на поведение в изпълнението на лиро-епически текст. Това повишение на резултатите подсказва за постигнатия общ резултат, за цялостното ниво на изпълнителски знания и умения. Видим е напредъкът в ЕГ в използването на ефект на отношение, което е ориентирано към подобряване аналитичните умения у учениците. Способността за изказване на отношение към описаната в лиро-епическата творба случка се проявява предимно в ЕГ.

По-добрите резултати, постигнати чрез експерименталната система, могат да бъдат обяснени с факта, че тук се прилагат специалните, разработени за формиращия експеримент задачи – по този начин дадените съвременни теоретични знания за работа на въображението и „кинолентата на вътрешните виждания“ се явяват като много по-ясни, обосновани, и се превръщат в най-съществената, необходима, добре осмислена, задължителна част от подготовката на интерпретатора.

Сравнението на получените резултати ясно очертава тенденцията, че по всички критерии и показатели много по-високи стойности се получават в експерименталната група. Това показва, че експерименталната дидактическа система позволява овладяване на знания и изпълнителски умения на много по-високо ниво, в сравнение с традиционната, досега прилагана система за подготовка за интерпретация на епически текст в живо слово. Същевременно ориентацията в използването на определени техники от словесно-изпълнителското изкуство („Аз в предлаганите обстоятелства“, „ефект на отношение“) доказва как стимулирането на набора рефлексивни компетенции при словесно-изпълнителски интерпретации на басни е образователен фактор за развитие на личностна компетентност за рефлексия и активизира субектната изява на 9-10-годишните ученици в образователния процес.

След като внимателно се анализират резултатите по критерии и показатели може да се обобщи, че постигнатите в ЕГ по-добри резултати се дължат на въведеното в педагогическия експеримент съчетание на нови теоретични теми и практически задачи, които дават много добър резултат, учениците осмислят спецификата на живия разказ, теоретическите закономерности при изразителното слово и доразвиват своите рефлексивни умения. Чрез приложените три учебни ситуации учениците успяват не само да осмислят знанията за жанровите особености на живия художествен разказ, но и да превърнат тези знания, по пътя на саморефлексията, в основа за творческа работа от по-висок ранг.

След проведения експеримент резултатите от прилагането на тест № 1 и тест № 2 са следните (Таб. № 4):

Таблица № 4. Контролен етап „Въпросник за самооценка“ и „Сюжетни картини“

	ВЪПРОСНИК ЗА САМООЦЕНКА			СЮЖЕТНИ КАРТИНИ	
	Адекватна самооценка	Завишена самооценка	Занижена самооценка	Аз в предлаганите обстоятелства	Той в предлаганите обстоятелства

	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Общо	34	27	29	35	34	33	62	51	35	44
%	35,05	28,42	29,90	36,84	35,05	34,74	63,92	53,69	36,08	46,31

Данните от контролния етап (Таблица № 4), получени чрез „Въпросник за самооценка“ разкриват напредък във формирането на адекватна самооценка. Процентът на ученици в ЕГ със завишена и занижена самооценка е значително по-нисък от този на КГ.

Резултатите от проективен тест „Сюжетни картини“ разкриват проекцията на спонтанния Аз-образ на изследваните лица по отношение на близост-дистанцираност в интеракцията. Процентните стойности (ЕГ-63,92 и КГ-53,69) разкриват доминиращ избор на позицията „Аз в предлаганите обстоятелства“, като се забелязва, че този процент е значително по-висок в ЕГ.

Процентът на комуникацията между учениците в ЕГ, за сметка на комуникацията учител-ученик, е променен значително от този в КГ.

В експерименталната група е налице много по-висока степен на взаимодействие между учениците, което е белег за висока степен на самоконтрол и самооценка при тях, докато в контролната група превес има комуникацията между учител и ученик. Това от своя страна е предпоставка да се смята, че в експерименталната група рефлексивните компетенции са послужили за устойчивото развитие на личностната компетентност за рефлексия, спрямо резултатите по същата дименсия в контролната група. Учениците с по-напреднала рефлексивна дейност се чувстват по-самоуверени, което ги кара да предпочитат да обсъждат възникналите ситуации със своите съученици вместо с учителите си.

Изводи от проведения математико-статистически анализ:

1. Резултатите от проверката на хипотезата чрез U-критерий на Ман-Уитни показват статистически достоверна разлика в равнището на овладените рефлексивни компетенции при учениците от контролната и експерименталната групи.

Изследователска хипотеза се потвърждава.

2. Резултатите от корелационния анализ дават основание да твърдим, че и четирите критерия: Когнитивност: Качествена оценка на знанията (K1), Активност: Качествена оценка на познавателната дейност (K2) Мотивация: Качествена оценка на мотивите за интерпретация (K3) и Адаптивност: Качествена оценка на избора на модел на поведение (K4) влияят в много голяма степен (над 0,9 по Пирсън) на процеса, свързан със стимулиране набора на рефлексивните компетенции у учениците при словесно-изпълнителски интерпретации на басни.

3. Диаграма №3 и диаграма №4 ясно показват по-високото ниво на самооценка и самоконтрол, в контекста на рефлексивните компетенции у учениците от експерименталната група в сравнение с тези от контролната.

ИЗВОДИ:

Проведеното теоретико-експериментално изследване разглежда един актуален и недостатъчно разработен в теоретичен и в практически план проблем: развитие на рефлексия у 9-10-годишните ученици чрез словесно-изпълнителски интерпретации на басни.

Изводи от теоретичното изследване:

Теоретичното изследване очерта състоянието на проблема: съществуват неизяснени становища и противоречиви мнения по базисни теоретични аспекти на разглеждания проблем. Анализът на прилаганата традиционна система на преподаване в часовете по литература в началното училище установи необходимост от осъвременяване на учебното съдържание:

- творческата интерпретация на литературен текст в жив художествен разказ – тази тема, актуална и значима в новите учебни програми за начална училищна степен е съществен пропуск в досегашното осъществяване на учебния процес по литература.

- не се работи върху развитието на рефлексивна ученикова личност, която да е способна на самоанализ, намиране на подходящите отговори в условията на проблеми ситуации, творчески активна в учебния процес. В така описаната традиционна система на преподаване ученикът е пасивен възприемател на поднесената от учителя информация.

Необходимостта нерешените теоретични и практико-приложни въпроси да намерят съвременен отговор налага създаването на теоретико-приложен модел на интерпретацията на лиро-епически литературен текст в живо художествено слово, който способства стимулирането на рефлексивните компетентности и предполага устойчивото развитие на личностна компетентност за рефлексия.

Изводи от приложното изследване:

Ориентационно-констатиращото изследване налага извода, че действащата методика за подготовка на ученици за интерпретация на лиро-епически текст не отговаря на съвременните изисквания, тъй като не осигурява необходимата подготовка за словесно-изпълнителски интерпретации на лиро-епически произведения като похват в обучение по български език и литература.

Изследването разкри, че много ниското равнище на знания съответства на твърде ниското ниво на владение на практически интерпретаторски умения. С отсъствието им учителите не допринасят за развиване словесно-изпълнителските умения на учениците, а предизвикват деформиране на художественото възприятие на творбата. Мотивирано е създаването на технологичен модел, който да ревизира образователната ситуация в часовете по български език и литература по отношение на :

- осъвременяване на теоретичните постановки – включване на актуални теми;
- технологично обновяване на образователния процес: прилагане на съвременни методи, чрез които да се активира процеса на развитие на рефлексия у учениците;
- разработване на технология за овладяване главните аспекти на интерпретаторската творческа дейност, описани в модела: действен анализ, интерпретация, общуване.

След количествен и съдържателен анализ на резултатите от контролния етап на изследването се стига до следните главни изводи.

1. Представена е цялостна стратегия за прилагането на словесно-изпълнителските интерпретации на басни за стимулиране на рефлексивните компетенции в обучението по литература в III-IV клас. Разработеният дидактически модел е достъпен за 9-10-годишните ученици;
2. Конкретизирани са предпоставки за целенасочено прилагане на словесно-изпълнителски интерпретации на басни за развитие на личностната компетентност за рефлексия чрез стимулиране на рефлексивните компетенции на 9-10-годишни ученици. Практическите упражнения и задачите са подходящо адаптирани за учениците;
3. Разработената технологична система дава възможност за откриване и стимулиране на набора рефлексивни компетенции, а именно: интелектуална, личностна и диалогова.
4. Експерименталната методика създава положителна нагласа. Самостоятелните изследователски и творчески задачи изграждат интерес и мотивация за работа на учениците с лиро-епическия текст;
5. Разработеният формиращ експеримент служи за стимулиране на набора рефлексивни умения и е основа за развитие на личностна компетентност за рефлексия у 9-10-годишните ученици.

Може да се обобщи, че основната цел на дисертационното изследване е постигната и е разработен технологичен модел за развитие на личностна компетентност за рефлексия у 9-10-годишни ученици чрез словесно-изпълнителски интерпретации на басни.

Развитието на личностната компетентност за рефлексия е начин на социално познание и взаимно опознаване на социалните субекти. Рефлектирайки определени феномени, ученикът в начален етап на основно образование непрекъснато „спори” със себе си, оценява се в очите на другите или оценява тях като себе си. Тази непрекъсната вътрешна комуникация отразява връзката на личността с друга личност, група хора или цялото общество. Така на всеки етап от развитието на социалния свят се конструират нови взаимоотношения, субкултури и начин на живот. Едновременно с развитието на „космополитния човек” се налага с бързи темпове и идеята за „рефлексивна детска личност“. Същевременно настоящата разработка би могла да

подпомогне разкриването на нови аспекти за научни търсения, свързани с разглежданата проблематика.

Авторска справка

Основните приноси на настоящия дисертационен труд могат да бъдат диференцирани в следните два аспекта:

- в теоретичен аспект:

- 1) върху основата на теоретико-експериментален анализ е изследвана взаимовръзката „басня – словесно-изпълнителско изкуство – рефлексия“ и е концептуализиран теоретичен модел, утвърждаващ триединството на проучваните феномени в качеството им на образователен фактор за оптимизиране на обучението по български език и литературав начален етап на основното образование.
- 2) обоснован е специфичния дидактичен и автодидактичен потенциал на словесно-изпълнителските интерпретации на басня като база за развитие на личностна компетентност за рефлексия и е структурирана целесъобразна критериално-оценъчна рамка за нейното идентифициране.

- в практико-приложен аспект:

- 3) обособени и систематизирани са методически етапи, осигуряващи практически условия за ефективно възприемане и пресъздаване на лиро-епически творби, което допринася не само за усъвършенстване на интерпретаторските умения на учениците, но и за мотивираното им участие в образователния процес.
- 4) създаден и апробиран е технологичен модел за инвариантно-вариативно интерпретиране на басни, оптимизиращ на индивидуално равнище личностната компетентност за рефлексия у 9-10-годишните ученици чрез стимулиране активното прилагане на съответен набор от рефлексивни компетенции.

Основните резултати по дисертацията са публикувани в:

1. Чангалова, В. (2011). Новите читанки, старата басня и необходимостта от интерпретаторски техники в началното училище“ Докторантски форум. Съвременните предизвикателства пред докторантското обучение. УИ-Благоевград, стр.160-164.
2. Чангалова, В. (2013) Специфика на метода на действия анализ при изучаване на басни в прозаична и стихотворна форма в III и IV клас Дни на науката 2012. СУБ – Велико Търново, стр. 305-313
3. Чангалова, В. (2013). Специфика на началната училищна възраст като предразположеност за целенасочено формиране на рефлексия. Годишник. Наука-образование-изкуство. Том 7. УИ-Благоевград, стр. 154-163
4. Дянкова, Г., Чангалова, В. (2013). Преодоление социальной дистанции в начальной школе. Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования. Абакан, Россия, стр. 109-113
5. Чангалова, В.(2013) „Възможности за прилагане на рефлексивния подход чрез словесно-изпълнителско изкуство в начален етап на основно образование“ – Новосибирск, Россия